

Barbro Grude Eikseth

Arkitekter i emning
Profesjonsforståelser og
brukerperspektiver i norsk
arkitektutdanning 2009–2012

© Barbro Grude Eikseth, 2017

ISSN 1502-217

ISBN 978-82-547-0301-4

CON-TEXT
Avhandling 85

Akademisk doktorgrads-
avhandling avgitt ved
Arkitektur- og
designhøgskolen i Oslo

UTGIVER:
Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo

ILLUSTRASJON OMSLAG:
Taral Jansen/AHO

TRYKK:
Akademika forlag AS

DESIGN AV BASISMAL:
BMR

Til familien

Forord

Arkitektur fascinerer og engasjerer, elskes og hates. Eller bare er der, som anonyme rammer rundt våre liv. For mange kan arkitektverdenen oppleves som mystisk og utilgjengelig, et fag det ikke er enkelt å få helt grep på, med sine skiftende ansikter, knyttet til både kunst, teknologi og visjonær samfunnsutvikling. Utgangspunktet for denne avhandlingen har vært et ønske om å åpne opp og sette ord på noe av det u håndgripelige ved faget. Hva innebærer det å være arkitekt? Og ikke minst: Hvordan blir man arkitekt? Ved å sette ord på ting ser man dem bedre, og man har mulighet til å holde dem fast og å vurdere hva som fungerer, og hva som trenger å justeres eller endres.

Da jeg begynte på avhandlingsarbeidet, stod jeg på mange måter alene og faglig sett på nokså skinn grunn. Arkitektutdanning var ikke noe etablert forskningsfelt, i alle fall ikke i Skandinavia, og det har tatt tid å utarbeide avhandlingens faglige plattform. I denne prosessen har noen personer og miljøer hatt avgjørende betydning, og disse vil jeg gjerne takke.

Først vil jeg rette en stor takk til grunnlegger av og tidligere leder for doktorgradsutdanningen ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO), Halina Dunin-Woyseth, som har vært til stor inspirasjon og uvurderlig støtte helt fra prosjektets spede begynnelse. Hennes tillit og kloke råd har båret meg over store kneiker og avgrunner underveis. Min veileder professor Oddrun Kristine Sæter fra Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) har også vært en viktig støttespiller hele veien, først som biveileder og senere som hovedveileder. Hun forstod fra første stund hva prosjektet dreide seg om, og jeg vil takke for hennes tillit og entusiasme og for alle gode råd underveis. Margrethe Dobloug, som var min hovedveileder ved AHO frem til hun gikk av med pensjon i 2011, vil jeg takke for inspirasjon til aldri å glemme min arkitektfaglige forankring. Tarald Lundevall, partner i Snøhetta og professor II ved AHO, har som biveileder i siste periode av prosjektet bidratt til å berike avhandlingens arkitektfaglige perspektiver. Veiledningssamtalene med Oddrun og Tarald ble de siste par årene gjennomført som felles, tverrfaglige miniseminarer, en morsom og meget fruktbar veiledningsform.

Beata Sirowy ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) var min reader, og gav konstruktive og verdifulle råd i avhandlingsarbeidets siste fase. Fra miljøet ved AHO vil jeg takke doktorgradsutdanningens kull 8 for et rikt og givende fellesskap. En særlig takk til Eva Lutnæs og Lisbet Harboe, som har lest deler av avhandlingen underveis. En stor takk også til Inger-Marie Hølmebakk, som fra start til slutt har vært min aller nærmeste kollega. Tusen takk for enestående og livsnødvendig fellesskap, både faglig og personlig. Jeg vil også takke AHO for praktisk tilrettelegging av ulik art underveis. Spesielt vil jeg takke IKT-sjef Frode Gether-Rønning, som med vidunderlig letthet bidro med viktig teknisk hjelp, og som sikret upåklagelig teknisk kvalitet på mine videoopptak.

Ved HiOA er det to miljøer som har hatt stor betydning for avhandlingsarbeidet. Forskernettverket DesignDialog, med professor Liv Merete Nielsen i spissen, har vært et støttende og faglig inspirerende holdepunkt i prosessen. Også Senter for profesjonsstudier, hvor jeg har deltatt på flere forskerkurs, har gitt meg avgjørende nye faglige innsikter og perspektiver.

I to omganger har jeg deltatt på skrivekurs på Metochi, Universitetet i Agders studiesenter i Hellas, i regi av Dronning Mauds Minne, Høgskole for forskolelærerutdanning (DMMH). Takk til kursansvarlige Sissel Mørreaunet og hennes kolleger og til Sissel Lie og Inga Næss, som på eminent vis ledet den faglige delen. Skrivekursene innebar inspirerende møter og utveksling med forskere og fagfolk fra forskjellige fag. Jeg har flere ganger senere hatt rene skriveopphold på Metochi, en oase med optimale forhold for skriving og fordypning.

Av og til kan enkeltmøter og enkeltsamtaler virke forløsende og med det få stor betydning for et prosjekt. Jeg vil takke arkitekt Arild Walter Jacobsen, som tidlig i prosjektutviklingen var en viktig kontakt og støttespiller. Anna Lena Østern, professor i kunsthøgskolepedagogikk ved NTNU, fortjener også takk for en samtale som fikk stor betydning for siste fase av avhandlingsarbeidet.

Så har turen kommet til familien. En varm takk til min far Egil Eikseth, som dessverre ikke fikk følge meg helt til mål, men som med sine kloke spørsmål og sin filologiske innsikt var der for meg i den første fasen av arbeidet. En stor takk må også rettes til min mor Astrid Grude Eikseth, som har vært en klippe fra start til mål, og som har bidratt med praktisk hjelp, barnepass og gode råd. Som tidligere dosent i pedagogikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) har hun også vært en kritisk og konstruktiv leser og en viktig faglig diskusjonspartner underveis.

Så er det min kjære mann Harald som skal takkes, som har holdt fortet på hjemmefronten og uten spørsmål har tatt ansvar for barna i perioder hvor jeg har måttet prioritere skrivearbeidet. Han har vært en sjenerøs og uunnværlig støtte underveis. Med sin innsikt i innovasjon og tjenestedesign har han dessuten vært en spennende faglig diskusjonspartner. Stjernejentene mine,

Ella og Agnes, har vokst opp parallelt med avhandlingsarbeidet. En stor takk til dem for lyset de har brakt inn i hverdagen, for tålmodighet og heiarop underveis!

Sist, men ikke minst vil jeg takke alle studenter og sensorer ved de tre arkitektutdanningene, AHO, BAS og NTNU, som sjenerøst har stilt opp på intervjuer og på ulike måter bidratt i prosjektet. Spesielt vil jeg takke de fem studentene som jeg går særlig nært inn på i avhandlingen. Uten deres bidrag og velvilje hadde ikke dette arbeidet vært mulig.

Barbro Grude Eikseth
Oslo, januar 2017

Innhold

Forord	5
Sammendrag	14
Abstract	16
Kapittel 1 Innledning	18
Bakgrunn	18
Arkitektutdanningen som en ”black box”	18
Utgangspunkt for avhandlingen: arkitektarbeid som ”sense making”	19
Utdanningen versus praksisfeltet	20
Kommunikasjon og samhandling i arkitektfaget	21
Hensikt og problemstilling	22
Utdypende kommentarer til problemformuleringen	23
“Andre aktører”	23
Brukere	24
Avhandlingens tidsramme: 2009–2012	25
Arkitektfaget – kunst, disiplin eller profesjon?	26
Arkitektfaget som disiplin og profesjon	26
En utvidet forståelse av ”profesjon”	28
Arkitektfaget forstått som profesjon i vid forstand	29
Profesjonenes ansvar: samfunn, praksisfelt og academia	29
Avhandlingens forskningsfelt	30
Utgangspunkt i arkitekt <i>praksis</i>	30
Profesjonsforskning	31
Studier av arkitektprofesjonen	32
Studier av arkitektutdanning. Et forskningsfelt i utvikling	35
Europeisk arkitektutdanning i dag	39
Avhandlingens oppbygning	40
Kapittel 2 Teoretisk rammeverk	42
Vitenskapsteoretisk overbygning	42
Et sosiokulturelt syn på læring og kunnskap	43

Forholdet mellom språk og virkelighet	44
Et sosiokulturelt perspektiv overført til avhandlingens tema	45
Profesjonsteoretisk forståelsesramme	45
Profesjonsforståelse	45
Profesjon	50
Arkitektprofesjonen – i spennet mellom kunst og pragmatikk	52
Person versus profesjon	53
Monopol på oppgaver	54
Autonomi	56
Arkitekters kunnskap	63
Profesjonskunnskap er knyttet til <i>praksis</i>	64
Forholdet mellom teori og praksis	64
Arkitektfagets kunnskapsstruktur	65
Kunnskap og profesjonsforståelse	65
Arkitektfaget preges av taus kunnskap	66
Taus kunnskap – noen nyanseringer og alternative begreper	67
Taus kunnskap – immun mot kritikk?	72
Identitet	74
Identitet og læring	75
Kollektiv identitet: profesjonsidentitet	78
Personlig identitet: profesjonell identitet	79
Kollektiv identitet versus personlig identitet	80
Makt	81
Politisk nivå	81
Profesjonskollektivt nivå	82
Institusjonelt nivå	83
Personlig nivå	84
Arkitektprofesjonens forhold til klienter og andre aktører	87
Profesjonens service- og tjenesteside er tradisjonelt underordnet	87
Brukere – arkitektens mennesker	88
Brukere som abstraksjon	88
Gap mellom arkitekt/oppdragsgiver og brukere	91
Argumenter mot brukerinvolvering	91
Brukere i historisk perspektiv – modernismekritikk og demokratisering	92
Brukerperspektiver i dag	94
Etikk og samfunnsansvar	98
Teoretisk rammeverk oppsummert	100
Arkitekters kunnskap	101
Identitet	102
Makt	102
Arkitektprofesjonens forhold til klienter, brukere og andre aktører	103

Kapittel 3 Metodologi og metode	105
Forskningsdesign	105
Forskningsstrategi: Kvalitativ metode	106
Litteraturstudier	110
Forskning på egen kultur	110
Kasusstudium	113
Forskerposisjonen	117
Forskningsetiske spørsmål	119
Gjennomføringen av studien	120
Metodisk avgrensning og valg av empirisk materiale	120
Det konkrete forskningsmaterialet	122
Studieplaner	126
Intervju	127
Gruppeintervju	128
Observasjoner	129
Analyse og oppbygning av forskningsrapport	130
Fortolkende tilnærming	130
Analyseprosessen	131
Oppsummering – spørsmål om studiens kvalitet	132
Kapittel 4 Norsk arkitektutdanning	134
Historiske tradisjoner i arkitektutdanningen	134
École des Beaux Arts og akademitradisjonen	135
Den polytekniske tradisjonen	136
Bauhaus	137
Nyere undervisningsmodeller – live studio og design/build	140
Arkitektutdanningen i dag – noen fellestrekk	142
Studiestructur	143
Studioundervisning	143
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)	145
Kort historikk	146
Studieplan	149
Faglig plattform	151
Bergen Arkitektthøgskole (BAS)	154
Kort historikk	155
Studieplan	156
Faglig plattform	157
Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO)	161
Kort historikk	162
Studieplan	162
Faglig plattform – Osloskolen	163
Konklusjon – profesjonsforståelser NTNU, AHO og BAS	168

Kapittel 5 AHO: Ett kull arkitektur- og designstudenter	171
Diplomsensur – et møte mellom utdanning og praksisfelt	172
Diplomgjennomganger – en viktig pedagogisk begivenhet	172
Arkitekturutdanningen	173
Utgangspunkt for de to arkitekturforelesningene	173
Avstand mellom tegnesal og virkelighet	174
Noen overordnede tendenser	176
Spesifikke tilnæringsmåter	177
Studentenes tilnærming til brukere og andre aktører	180
Designutdanningen	183
Utgangspunkt for designforelesningen	183
Nærhet mellom tegnesal og virkelighet	183
Studentenes tilnærming til brukere og andre aktører	184
Arkitekturutdanningen versus designutdanningen – sammenfattende perspektiver på tvers	186
Kunnskap	186
Identitet	187
Makt	187
Tilnærming til brukere og andre aktører	188
Kapittel 6 AHO: Fem studentportretter	190
Innledende betraktninger	190
Diplomoppgaven – kronen på verket	191
Astrid	192
Bakgrunn	192
Astrids diplomprosjekt	192
Astrids tilnæringsmåte og arbeidsprosess	194
Astrids kunnskapsbase	200
Astrids forhold til brukere og andre aktører	203
Sensorenes offentlige vurdering av Astrids diplomprosjekt	207
Astrids tanker om arkitektyrket	208
Sammenfatning: Astrids profesjonsforståelse	209
Astrids møte med arbeidslivet	210
Benedicte	215
Bakgrunn	215
Benedictes diplomprosjekt	216
Benedictes tilnæringsmåte og arbeidsprosess	221
Benedictes kunnskapsbase	225
Benedictes forhold til brukere og andre aktører	226
Sensorenes offentlige vurdering av Benedictes prosjekt	230
Benedictes tanker om arkitektyrket	231
Sammenfatning: Benedictes profesjonsforståelse	231

Benedictes møte med arbeidslivet	233
Christine	236
Bakgrunn	236
Christines diplomprosjekt	237
Christines tilnæringsmåte og arbeidsprosess	240
Christines kunnskapsbase	248
Christines forhold til brukere og andre aktører	250
Sensorenes offentlige vurdering av Christines diplomprosjekt	253
Christines tanker om arkitekturket	255
Sammenfatning: Christines profesjonsforståelse	255
Christines møte med arbeidslivet	257
David	258
Bakgrunn	258
Davids diplomprosjekt	259
Davids tilnæringsmåte og arbeidsprosess	262
Davids kunnskapsbase	268
Davids forhold til brukere og andre aktører	270
Sensorenes offentlige vurdering av Davids prosjekt	274
Davids tanker om arkitekturket	277
Sammenfatning: Davids profesjonsforståelse	278
Davids møte med arbeidslivet	279
Erik	281
Bakgrunn	281
Eriks diplomprosjekt	282
Eriks tilnæringsmåte og arbeidsprosess	290
Eriks kunnskapsbase	295
Eriks forhold til brukere og andre aktører	295
Sensorenes offentlige vurdering av Eriks prosjekt	300
Eriks tanker om videre yrkesvei	302
Sammenfatning: Eriks profesjonsforståelse	303
Eriks møte med arbeidslivet	304
Sammenfattende perspektiver på tvers	306
Kunnskap	306
Identitet	311
Makt	312
Studentenes tilnærming til brukere og omverden	315
Kapittel 7 Konklusjon og noen avsluttende refleksjoner	319
Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet	319
Arkitektfaget som profesjon	320
Profesjonsforståelser i norsk arkitektutdanning	321
AHO – et mer nyansert bilde	322

Kunnskap	322
Identitet og verdier	322
Makt	323
Studentenes tilnærming til brukere og omverden	323
Refleksjoner over avhandlingens undersøkelse og videre forskning	324
Sammenheng mellom utdanning og praksis?	324
“Praksissjokk” i kryssilden mellom krav i utdanning og praksisfelt	324
Ulike grunnsyn på forholdet mellom utdanning og praksis: “Purifiers” og “simulators”	325
Livslang læring som nytt paradigme	329
Arkitektfaget i balanse mellom akademia, praksis og samfunn	331
Referanser	333
Oversikt over Empirisk materiale	348
Bilder	349
Vedlegg	351

Sammendrag

Avhandlingen er en kvalitativ undersøkelse av norsk arkitektutdanning sett i et samfunnsrelatert perspektiv. Prosjektet undersøker hvilke former for profesjonsforståelse man kan finne i dagens arkitektutdanning, og hvordan disse forståelsene står i forhold til krav og forventninger i arkitektpraksis når det gjelder dialog og samhandling mellom arkitekt og andre aktører, som brukere og oppdragsgivere. Prosjektet har et tverrfaglig teoritilfang og trekker på perspektiver fra profesjonsteori, arkitektur- og designteori, pedagogikk og kunst- og designdidaktikk. Begrepet *profesjon* forstås her vidt og omfatter både praktiske og teoretiske dimensjoner av faget.

Nøkkelbegrepet *profesjonsforståelse* er den enkeltes tolkning av sin oppgave som arkitekt, formet av forhold knyttet til dimensjonene *makt*, *identitet* og *kunnskap*. Ulike profesjonsforståelser reflekterer ulike verdier og ulike tilnærminger til arkitektur. Begrepet er inspirert av profesjonsforskning innenfor musikk og musikkpedagogikk og utvikles i avhandlingen som et analytisk redskap for refleksjon rundt utdanning og praksis i en arkitektfaglig kontekst.

Avhandlingen tar for seg profesjonsforståelser både på institusjonsnivå, gjennom undersøkelser ved de ulike arkitektutdanningene ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO) og Bergen arkitektthøgskole (BAS), og på individnivå, gjennom et dybdestudium knyttet til fem utvalgte avgangsstudenter ved AHO og deres masterarbeider. Det gjøres også undersøkelser ved designutdanningen ved AHO, som setter trekk ved arkitektutdanningen i perspektiv.

Avhandlingens forskningsmateriale består av studieplaner og andre relevante dokumenter knyttet til utdanningenes undervisning, av studentintervjuer og diplomprosjekter samt av sensorers diplomgjennomganger og -forelesninger. Den viktigste delen av forskningsmaterialet er innhentet i perioden 2009–2012 og komplettert i 2015. I bearbeidelsen av materialet er det gjort bruk av kvalitative, fortolkende forskningsmetoder, hvor tekst-

analyse av transkriberte intervjuer, forelesninger og diplomgjennomganger står sentralt.

Undersøkelsen viser at de tre arkitektutdanningene i Norge balanserer arkitektfagets kunstneriske orientering og fagets bruker- og samfunns-perspektiver i ulik grad. De understøtter dermed litt ulike profesjonsforståelser, noe som gir studentene ulik handlingsberedskap når det gjelder å håndtere dialog og samhandling med brukere og andre aktører.

Abstract

The dissertation is a qualitative study of Norwegian architectural education, considered from a broader societal perspective. The project investigates the different types of professional understanding present in contemporary education and how these relate to expectations and demands of architectural practice in regard to dialog and the interaction between architects and others, especially users and clients. The theoretical orientation of the project is interdisciplinary, making use of perspectives from professional theory, architecture and design theory, pedagogy, and art and design education. The concept *profession* is understood in a wide sense to include dimensions related to both theory and practice.

The key concept, *professional understanding*, indicates an individual's interpretation of his or her role as an architect, as it is shaped by conditions tied to *power*, *identity* and *knowledge*. Different professional understandings reflect different values and different approaches to architecture. The concept is inspired by professional research within music education and is developed in the dissertation as an analytic tool for enabling reflection on education and practice in the context of architecture.

The dissertation considers different professional understandings both at the *institutional level*, through research conducted at the various educational programs offered at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Oslo School of Architecture and Design (AHO) and Bergen School of Architecture (BAS), and at the *individual level*, through an in-depth study of five graduating students and their diploma projects submitted at AHO. Features of the design program at AHO are also studied, which illuminate certain features of the architectural program.

The research material forming the basis for the dissertation consists of curricula and other relevant documents tied to the teaching in the programs, interviews with students, diploma projects, as well as examiners' assessment and lectures on those diploma projects. The research material was primarily collected in the period 2009-2012, and then complemented by material from 2015. Qualitative, interpretive research methods, primarily textual analysis of

transcribed interviews, lectures and diploma project assessments, have been used in the analysis of the material.

One important finding presented in the dissertation is that Norway's three architectural education programs support somewhat different professional understandings, and provide students with different levels of preparedness and competence with respect to dialog and interaction with users and others.

Kapittel 1 Innledning

BAKGRUNN

You think philosophy is difficult enough, but I tell you it is nothing to the difficulty of being a good architect (Ludwig Wittgenstein 1930)¹.

Å ta for seg arkitektutdanningen kan synes som en halsbrekkende øvelse. Det berører hele arkitektfaget som sådant og virvler opp grunnleggende spørsmål som ”Hva er arkitektur?”, ”Hva er en arkitekt?” og ”Hva skal en arkitekt kunne?”. Som Vitruvius formulerte i sine ti bøker om arkitektur for to tusen år siden, kjennetegnes arkitektur av skjønnhet (*venustas*), soliditet (*firmitas*) og nytte (*utilitas*). Arkitektens oppgave er å forme de fysiske rammene rundt våre liv og å balansere en mengde ulike krav og behov i helhetlige løsninger. Som sitatet over antyder, finnes det imidlertid ingen enkle svar på hvordan dette best gjøres. Det er heller ikke min oppgave å komme med svar i denne avhandlingen, men mer å stille noen spørsmål og å bidra med kunnskap som kan inspirere til refleksjon rundt arkitektfagets utdanning og praksis.

Arkitektutdanningen som en ”black box”

Arkitektutdanningen har blitt omtalt som en ”black box”, som studentene går inn i som lekfolk og ut av som arkitekter, uten helt å vite hva som skjedde underveis. Denne ”svarte boksen” har jeg selv vært inne i, og det tente tidlig min interesse for de prosessene som foregår her. Da jeg var arkitektstudent i 1990-årene, ble jeg oppmerksom på at det vi lærte var god arkitektur, ikke nødvendigvis samsvarte med omverdenens vurdering. Hvordan kan man ha så ulik oppfatning av hva som er god arkitektur? Er det en kløft mellom fagfolk og lekfolk, og hva består denne kløften i så fall i? Disse spørsmålene ville jeg finne nærmere ut av, og de dannet utgangspunkt for mitt avsluttende diplomarbeid ved NTNU, med tittel *Fra amatør til arkitekt : en studie av åtte*

¹ Sitatet er brukt av flere, bl.a. Jadwiga Krupinska i boken *What an architecture student should know*, s. 49 (Krupinska 2014).

arkitektstudenters profesjonaliseringsprosess (Eikseth 1997). Ettersom utdanningen er det som skiller lekfolk fra fagfolk, mente jeg det måtte være interessant å undersøke hva som egentlig skjer med oss i løpet av arkitektstudiet, for slik å komme nærmere noen svar på spørsmålene over. Jeg hadde selv opplevd at årene som arkitektstudent hadde endret mitt syn på arkitektur ganske sterkt. Gjennom samtaler og diskusjoner med fire førsteårsstudenter og fire diplomstudenter fra arkitektstudiet på NTNU, både individuelt og i gruppe, kunne jeg få et grunnlag til å si noe om studentenes arkitektfaglige idealer og kunnskaper og hvordan disse utvikles og transformeres i løpet av studiet.

Økt kunnskap om arkitektur, blant annet om ulike materialer, konstruksjonsprinsipper, arkitektoniske virkemidler, formuttrykk og arkitekturhistorisk utvikling, gjør naturligvis at arkitekter ser omgivelsene med litt andre øyne enn vanlige folk. Men jeg fant at økt *teorikunnskap* alene ikke kunne forklare en eventuell kløft mellom fagfolk og lekfolk fullt ut. Da jeg fulgte førsteklassestudentene gjennom første semester, så jeg at deres *idealer* endret seg i større eller mindre grad, og interessant nok mer eller mindre bevisst. Undersøkelsen viste at studentene ervervet seg en bestemt fortrolighet med faget, dets tradisjon og arbeidsformer, som er vanskelig å sette ord på. Gjennom prosjektarbeid og veiledning på tegnesalen, ekskursjoner og forelesninger utviklet studentene gradvis et nytt repertoar av eksempler på ”god arkitektur”, et sett av forbilder som de ble kjent med i undervisningen. At man vurderer arkitektur ulikt, kan derfor komme av at man har ulik *kunnskap* om arkitektur, ulikt *repertoar* av arkitekturerfaringer og/eller ulike *betraktingsmåter*, dvs. ulik forståelse av hva en bygning ”er”. En bygning kan forstås som ”funksjonell innretning”, ”arkitektonisk verk” og ”økonomisk investering”, og den kan være uttrykk for identitet og verdier, som kan være forskjellige fra arkitektens.

UTGANGSPUNKT FOR AVHANDLINGEN: ARKITEKTARBEID SOM ”SENSE MAKING”

Mye har skjedd siden min undersøkelse ved NTNU, både i arkitektutdanningen og i samfunnet. Kløften mellom fagfolk og lekfolk er ikke like tydelig; det er økt kunnskap og interesse for arkitektur i befolkningen, og arkitektutdanningen er mer mangfoldig når det gjelder tilnæringsmåter, idealer og perspektiver. Men arkitektprofesjonens kommunikasjon med omverdenen har ikke blitt mindre viktig. Demokratisk brukermedvirkning krever dialog om fellesskapets verdier og behov. Ny informasjonsteknologi og økt utdanningsnivå i befolkningen har skapt mer krevende brukere, og færre bøyer seg lydig for autoritetene. Arkitekter står dessuten med ett bein i kunstens verden og skal samtidig møte praktiske og økonomiske krav fra

mange hold: fra byggherrer, brukere, samarbeidspartnere, entreprenører, beslutningstakere og et allment publikum.

Arkitektur er et resultat av komplekse prosesser, en balansekunst som krever utstrakt samarbeid og kommunikasjon mellom arkitekt og mange ulike aktører. Disse dimensjonene ved faget har blitt viktigere de siste tiårene, idet arkitekturarbeidet og byggebransjen har gjennomgått store strukturelle endringer i retning globalisering, økt spesialisering, oppdeling og fragmentering av planleggings- og prosjekteringsprosessene og tøffere økonomi- og markedsstyring. Mange flere aktører er involvert i frembringelsen av arkitektur enn før, og hverdagen for den gjengse arkitekt byr ofte på en opplevelse av svekket posisjon og innflytelse. Både i privat og offentlig sektor har det vokst frem flere profesjonelle oppdragsgivere som stiller omfattende og spesifiserte krav til arkitektens arbeid. Økte krav til arkitekten øker behovet for å tydeliggjøre og skape forståelse for hvilke kvaliteter arkitekten ivaretar. Som den anerkjente spanske arkitekten Juan Herreros uttalte på Oslo Arkitekturtriennale i september 2016: "Now architects work on fragments and lost total control. So dialogue becomes a working tool" (Domus magazine 2016).

Den amerikanske arkitekturforskeren Dana Cuff er nettopp opptatt av arkitektfaget som en *sense making*-aktivitet i boken *Architecture : the story of practice* (1991). Gjennom feltarbeid, intervjuer, historiske analyser, litteraturstudier og konkrete kasusstudier har hun gjort en omfattende undersøkelse av amerikanske arkitekters daglige arbeid. Den viktigste observasjonen hun gjorde, var at arkitekturproduksjon er en *sosial prosess*. Dette bryter med den tradisjonelle forståelsen av design som en aktivitet som skjer ved tegnebordet. "From office staffing to client relations, from telephone calls to negotiating a contract – all relevant activities become part of design" (Cuff 1991, s. 248). Hun fant også at mens arkitekter visste mye om den avgjørende delen av "drawing board design", var det en utbredt uvitenhet om "the social art of design", som handler om "sense making".

Utdanningen versus praksisfeltet

Basert på sin forskning beskriver Cuff arkitektpraksis som en serie av dualiteter som representerer spenninger eller motsetninger innen profesjonen. Det dreier seg om fire nøkkeldualiteter hvor den ene polen blir favorisert av profesjonen, mens den andre blir oversett og lite verdsatt:

- The individual and the collective
- Decision making or sense making
- Design and art versus business and management
- Specialists and generalists

De to sidene av disse dobbelthetene kan sies å springe ut fra to ulike diskurser om arkitektur, som den amerikanske arkitektursosiologen Robert Gutman knytter til henholdsvis arkitektkolene og praksisfeltet (Gutman 2010b). Hvis vi ser bort fra dualiteten knyttet til arkitekten som spesialist versus generalist, som er et komplekst spørsmål, kan den venstre siden av Dana Cuffs dualiteter knyttes til diskursen som dreier seg om estetikk og arkitektur som et kulturelt objekt, som finner sted i academia og på arkitektkolene. Dualitetenes høyre side kan knyttes til diskursen som aktualiseres i utøvelsen av faget, på arbeidsplasser og arkitektkontorer, i møte med oppdragsgivere, samarbeidspartnere, brukere og andre involverte.

Som Gutman påpeker, er akademias posisjon i arkitektfaget sterk, og diskursen som foregår her, strekker seg langt ut over utdanningskonteksten til et bredere felt av arkitekter, skribenter og kritikere i museer, aviser, magasiner og tidsskrifter. Denne kulturen siver videre ut i en bredere medievirkelighet og opptrer gjerne i filmer, drøftes av eiendomsutviklere og har blitt en del av en større opplevelseskultur (Gutman 2010b). Arkitektkolenes sterke posisjon i faget gjør det særlig interessant som undersøkelsesfelt. Det er her morgendagens fagutøvere formes. Som Joan Ockman formulerer det:

Architectural school remains the crucial site where the discourses of architecture is formulated and disseminated. More than the sum of its curricular components, it is the place where students become conscious of themselves as members of a preexisting community of professionals and intellectuals, where they begin to sort out the manifold identities available to them, and where the future field of architecture, in all its disciplinary and professional cognates, is collectively constituted (Ockman 2012, s. 32).

Kommunikasjon og samhandling i arkitektfaget

Ifølge Cuff er kommunikasjon mellom arkitekt og andre aktører avgjørende både for det ferdige resultatet og hvordan det oppfattes av brukere og et offentlig publikum. I et slikt perspektiv kan det synes opplagt at kommunikasjon og samhandling er et viktig kompetanseområde for arkitekter. Visuelle fremstillingsmåter har tradisjonelt vært, og er, arkitektens styrke. Men hvordan når disse ut til ikke-arkitekter, og hvordan står dagens arkitekter rustet med hensyn til verbal kommunikasjonskompetanse, som er så vesentlig i dialogen med klienter, samarbeidspartnere, brukere og et offentlig publikum? Hvordan behandles dette temaet i utdanningen? Disse spørsmålene er utgangspunktet for denne avhandlingen.

Kommunikasjon er imidlertid ikke bare et spørsmål om effektiv informasjon og overbevisende beskrivelser og presentasjoner. Like viktig er det å kunne lytte til oppdragsgivere og brukere, å forhandle og å legge til

rette for gode designprosesser. Samarbeid krever også gjensidig forståelse og respekt. Gode kommunikasjons- og samarbeidsevner handler dermed både om menneske- og prosesskunnskap og gode kommunikasjonsverktøy, men også om verdier og holdninger. Jeg ønsker derfor å undersøke hvilke kunnskaper, holdninger og verdier arkitektstudenter tar med seg fra arkitektutdanningen ut i arbeidslivet, sett i forhold til krav og behov knyttet til dialog og samhandling med oppdragsgivere, samarbeidspartnere og brukere. Et nøkkelbegrep her er *profesjonsforståelse*, et begrep hentet fra profesjonsforskning innenfor musikkfaget og musikkpedagogikk (Angelo 2012), som i avhandlingen utvikles som et analytisk redskap for refleksjon rundt utdanning og praksis i arkitektfaget. Profesjonsforståelse er den enkeltes grunnleggende oppfattelse av sin oppgave som arkitekt, formet av forhold knyttet til dimensjonene *makt*, *identitet* og *kunnskap*. Ulike profesjonsforståelser reflekterer ulike verdier og ulik tilnærming til arkitektur. Den enkeltes profesjonsforståelse kan endre seg over tid ut fra bevelger i en eller flere av de nevnte tre dimensjonene.

HENSIKT OG PROBLEMSTILLING

Som jeg nevnte innledningsvis, har arkitektutdanningen blitt beskrevet som en ”svart boks”. Aktivitetene og prosessene som foregår her, er uoversiktlige, handlingsorienterte og mangfoldige og er i liten grad standardiserte; de formelle kravene til kompetanse ved avgang er åpne for tolkning. Denne avhandlingen kan sees som et vindu inn i den ”svarte boksen”. Jeg søker å beskrive og artikulere en viktig del av arkitektfaget som den arter seg i utdanningen, slik at den kan gjøres til gjenstand for faglig refleksjon og kritikk. Et mål med prosjektet er å berike grunnlagstenkningen i arkitektfaget ved å belyse sentrale trekk som det foreløpig foreligger lite kunnskap og forskning om.

Avhandlingens hovedproblemstilling kan formuleres slik: *Hvilke former for profesjonsforståelse kan man finne i norsk arkitektutdanning i dag, og hvordan står disse i forhold til krav og forventninger i dagens arkitektpraksis når det gjelder dialog og samhandling mellom arkitekt og andre aktører, som brukere og oppdragsgivere?*

To delspørsmål, belyst i kronologisk rekkefølge, er:

a) *Hvilke profesjonsforståelser kommer til uttrykk ved arkitektutdanningene ved henholdsvis NTNU, Bergen arkitektthøgskole (BAS) og Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO)?*

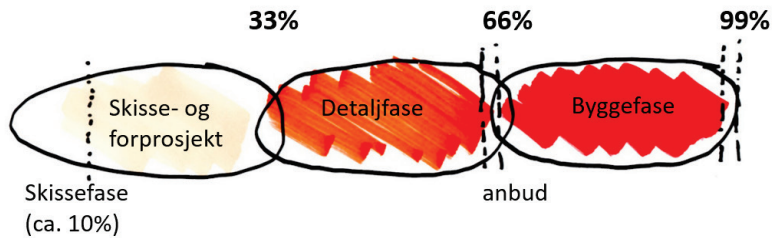
b) *Hvilken profesjonsforståelse kan man se konturene av hos utvalgte avangsstudenter ved AHO, uttrykt gjennom kunnskaper, verdier og faglige tilnæringsmåter i deres masterarbeid (diplomarbeid) og i intervju?*

Delspørsmål b danner kjernen i undersøkelsen og er det spørsmålet jeg har lagt størst vekt på i avhandlingsarbeidet. Gjennom dybdestudier knyttet til noen få utvalgte studenter kan jeg få en dypere innsikt i studentenes arbeidsmåter og profesjonsforståelse samt i viktige sammenhenger i deres faglige utvikling som ellers ikke ville kommet til syne.

UTDYPENDE KOMMENTARER TIL PROBLEMFORMULERINGEN

“Andre aktører”

Hovedproblemstillingens siste ledd lyder “[...] *når det gjelder dialog og samhandling mellom arkitekt og andre aktører, som brukere og oppdragsgivere*”. Utgangspunktet for denne formuleringen er at arkitekter kommuniserer og samhandler med mange ulike aktører i sitt arbeid. En grovinndeling av kommunikasjon i arkitektpraksis er mellom den som foregår *internt i byggeprosjektet*, det vil si den som foregår mellom arkitekt og andre parter direkte involvert i designprosessen (kolleger, oppdragsgiver, eventuelle brukergrupper, rådgivende ingeniører, entreprenør), og den som foregår *eksternt*, mellom byggeprosjektet og politikere, byggemyndigheter og et allment publikum. Kommunikasjonen på disse to arenaene kan ikke sees som helt adskilt, men vil til dels anta ulike former, ha ulike mål og foregå gjennom ulike medier. Det som imidlertid er felles for de to situasjonene, er at arkitektens faginterne perspektiver og terminologi møter andre aktørers perspektiver og forforståelser. Denne situasjonen krever stor grad av bevissthet om hvilken målgruppe man står overfor, og hvilken språkbruk og hvilke kommunikasjonsformer som kan skape størst mulig forståelse eller mening. Som arkitekt Tarald Lundevall påpeker, må arkitekten ”ha god forståelse av hvor man er i prosessen, hvem det er viktig å snakke med, og selvfølgelig hva det er viktig om å snakke om *nå*” (Lundevall 2015, s. 47). Han knytter arkitektens ulike kommunikasjonsutfordringer til de ulike fasene i det han kaller ”normaloppdraget”, et komplett byggeoppdrag som omfatter skisse- og forprosjekt, detaljfase og byggefase.



Figur 1. "Normaloppdraget". Idé- og skisseprosjektet utgjør om lag 10 % av et komplett byggeoppdrag (Lundevall 2015, s. 23).

I denne avhandlingen skiller jeg ikke i utgangspunktet mellom den interne og den eksterne kommunikasjonen i arkitektpraksis, men ønsker på et mer overordnet plan å utforske samspill og dialog mellom arkitekten og omverdenen. Undersøkelsen gjøres imidlertid i en akademisk kontekst, der antall aktører og praktiske aspekter knyttet til arkitekturprosjektene vanligvis er kraftig redusert sett i forhold til den virkelige verden. Prosjektene konkretiseres gjerne ikke lenger enn det som tilsvarer idé- og skisseprosjekt, og "oppdragsgiver" er gjerne læreren eller studenten selv. Det er imidlertid interessant å undersøke hvordan studentene forholder seg til disse aktørene i sine prosjektarbeider, både teoretisk og faktisk.

Brukere

Arkitektstudentenes tilnærming til *brukere*, menneskene arkitekturen til syvende og sist er til for, står også sentralt i avhandlingens undersøkelse. Brukermedvirkning er institusjonalisert og nedfelt i lovverk og forskrifter, og det knyttes i dag forventninger til medvirkning på de fleste av samfunnets områder, både innen helse- og velferdstjenester, på skole- og arbeidsplasser og innenfor arkitektur og fysisk planlegging. Medvirkning er både en demokratisk rettighet og sees gjerne som en måte å produsere bedre prosesser og produkter på ved at de som best vet hvor skoen trykker, konsulteres. I plan- og bygningsloven (PBL) stilles det krav om medvirkning i planprosesser², men kravene er lite konkretisert (Falleth m.fl. 2008). Det står også lite om hvordan medvirkning skal foregå i *byggesaker*. Hvordan brukermedvirkning skal håndteres innenfor arkitektfaget, er altså i stor grad åpent

² § 5-1. Medvirkning: "Enhver som fremmer planforslag, skal legge til rette for medvirkning. Kommunen skal påse at dette er oppfylt i planprosesser som utføres av andre offentlige organer eller private." § 5-2. Høring og offentlig ettersyn: "Når loven her bestemmer at et forslag skal legges ut til offentlig ettersyn, skal minst ett eksemplar av forslaget være lett tilgjengelig for alle, slik at enhver kan sette seg inn i det" (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2008).

for tolkning. I kapittel 2 utdypes jeg dette nærmere, men vil her kort presisere noen begreper som brukes i sammenhenger der det settes søkelys på brukere³.

Med *brukerorientering* mener man gjerne at det tas hensyn til brukeres behov og interesser, uten at det sies noe om hvordan. Det involverer ikke nødvendigvis brukere; en fagperson kan for eksempel tenke seg inn i brukers situasjon og handle ut fra det (Westerlund 2012). De fleste arkitekter vil nok i dag hevde at de er brukerorienterte, men det behøver altså ikke å bety at de inkluderer brukere direkte i planleggings – og beslutningsprosessene, som jeg beskriver nærmere i kapittel 2.

Et *brukerperspektiv* har man når man forstår ulike fenomener fra brukers perspektiv og ivaretar brukernes interesser og erfaringer. En fagperson kan være brukerorientert, men vanskelig inneha brukerperspektivet fullt og helt, fordi man selv ikke har brukererfaringen (Westerlund 2012). Direkte kontakt og dialog med brukere er dermed som oftest nødvendig for å kunne ivareta brukerperspektivet på en god måte.

Brukermedvirkning er kanskje det mest etablerte begrepet vi har for å betegne samarbeid og samhandling. Medvirkning er en arbeidsform hvor arkitekten (eller fagutøveren) samhandler med brukere og berørte parter i alle vesentlige spørsmål og beslutninger, og ikke kun legger avgrensede problemstillinger frem til drøfting (Westerlund 2012). Brukers erfaringskunnskap skal her balansere opp for ekspertkunnskap, og dette skal gjøres i en dialog mellom bruker og ekspert. Det kan skilles mellom brukermedvirkning på individnivå, systemnivå og politisk nivå (Haukelien m.fl. 2011).

I avhandlingen undersøker jeg arkitektstudentenes dialog med, holdninger til og forestillinger om relevante brukergrupper, og dette sees som et viktig aspekt av deres profesjonsforståelse. Hvordan håndterer studentene problemstillinger og dilemmaer som kan oppstå i møtet mellom egne faglige perspektiver på den ene siden og brukere og oppdragsgivers perspektiver på den andre?

Avhandlingens tidsramme: 2009–2012

I hovedproblemstillingen står det: ”*Hvilke former for profesjonsforståelse kan man finne i norsk arkitektutdanning i dag [...]?*” Hva som menes med ”i dag”, vil selvsagt endre seg med årene. Det er en av utfordringene man møter når man forsker i en samtidig kontekst. Ting er i stadig utvikling! Riktignok endrer kulturelle fenomener som er knyttet til grunnleggende ideer, verdier og normer, seg sakte, i motsetning til mer overflatiske fenomener som for

³ Jeg støtter meg her på definisjoner som brukes bl.a. innenfor helsefag, organisasjon og IKT, fagfelt som ser ut til å ha kommet lenger enn arkitektfaget i en refleksjon og begrepsavklaring når det gjelder brukermedvirkningsprosesser.

eksempel moter. Avhandlingens konklusjoner bygger imidlertid på et konkret forskningsmateriale, og det er derfor nødvendig med en presisering av hvilken tidsperiode avhandlingen tar for seg. Det viktigste materialet, som består av studentintervjuer, diplomoppgaver, diplomgjennomganger og diplomforelesninger, ble innhentet ved AHO, BAS og NTNU i perioden 2009 til 2012. Institusjonenes studieplaner som jeg har tatt for meg, er fra 2015, men som det fremgår i avhandlingens metodekapittel, er de kun studert på et overordnet nivå. Tidsperioden 2009–2012 er derfor trukket inn i avhandlingens tittel for å markere tydelig at avhandlingens viktigste materiale er fra denne perioden, og at konklusjoner bygger på dette spesifikke, tidsbegrensede materialet.

ARKITEKTFAGET – KUNST, DISIPLIN ELLER PROFESJON?

Arkitektur har blitt regnet som en av de skjønne kunster sammen med skulptur, maleri, musikk og poesi (Kristeller 1952). Her er arkitekturens kunstneriske og estetiske sider vektlagt. Arkitektur kan utvilsomt gi store kunstneriske opplevelser, men er likevel alltid uløselig knyttet til livets praktiske nødvendigheter. Dette spennet mellom estetikk og kulturelle dimensjoner på den ene siden og praktiske nødvendigheter på den andre åpner opp for mange tolkninger og forståelser av hva arkitektur egentlig er eller bør være, både i og utenfor faget. I denne avhandlingen er det ikke arkitektur som materiell og menneskeskapt virkelighet som står i sentrum, men arkitekten og arkitektur forstått som *fag*. Men hva er egentlig arkitekt-faget? Svaret på dette påvirker diskusjonen rundt arkitekturkunnskap, utdanning og arkitektens oppdrag. Jeg vil derfor her gjøre noen nødvendige avklaringer av hvordan jeg forstår arkitektur som fag i denne avhandlingen.

Arkitektfaget som disiplin og profesjon

Arkitektfaget omtales og forstås både som akademisk disiplin og som en profesjon. Ofte er disse begrepene knyttet til fagets to hovedsfærer, henholdsvis *akademia* og *praksisfeltet*. Halina Dunin-Woyseth og kolleger forsøker å bygge en bro mellom disse sfærene gjennom å definere arkitekt-faget som en ”making discipline”, som møter krav knyttet både til praktisk, skapende utøvelse og kriterier for vitenskap og disiplinær kunnskap (Dunin-Woyseth & Michl 2001).

Den amerikanske arkitekturprofessoren Stanford Anderson ser arkitekturdisiplinen og arkitektprofesjonen som to ulike modi av arkitektfaget, som henger nært sammen og til dels overlapper. Med arkitektur*disiplinen* mener han: ”[A] collective body of knowledge that is unique to architecture and, though it grows over time, is not delimited in time and space” (Anderson

2001, s. 294). Han påpeker at konstruksjonssystemer kan studeres ut fra rent tekniske aspekter, men at man er inne på arkitekturdisiplinens område idet man betrakter konstruksjonssystemet ut fra hvilke romlige kvaliteter det gir; hvordan det definerer og former rom, hvilke muligheter og begrensninger det gir med hensyn til menneskelig bevegelse og sirkulasjon, eller hvordan det er med på å modellere lyset. Han nevner Le Corbusiers ”Fem punkter for en ny arkitektur”, som formulerer nye arkitektoniske muligheter som den armerte betongen åpnet for, som eksempel på en slik genuin arkitekturkunnskap.

Profesjonen er ifølge Anderson knyttet til virkeliggjøring av arkitektur og retter seg mot ”the current structure of practice in order that it may fulfill commissions to the highest standards” (Anderson 2001, s. 293). Han peker på at profesjonen hovedsakelig er engasjert i nåtidige, *synkrone* dimensjoner, at den søker å skape arkitektoniske *synteser* som svarer på det enkelte oppdragets krav og behov, og at den er bundet til tidshorizonten og ressursene som oppdragsgiver stiller til rådighet. Han beskriver profesjonens og disiplinens ulike produkter slik:

The physical artifact, typically a building, as the product of the profession absolutely requires a synthesis whether well or badly performed; the products of the discipline take many forms and possess their own integrity but emphasize a given aspect of architecture, establishing resources for an architectural synthesis rather than taking that step (Anderson 2001, s. 295).

Anderson ser skjæringsfeltet mellom disiplin og profesjon som særlig interessant fordi det her kan skje interessante utvekslinger mellom de to modiene av faget. Han hevder derfor at dette skjæringsfeltet må stå sentralt både i utdanningen og ellers i faget. ”We want the discipline to grow and become more articulate. We want professional practice to reach its highest standards” (Anderson 2001, s. 299).

Det er lett å slutte seg til Andersons tenkning rundt arkitektfaget. Det er imidlertid noen viktige spørsmål som melder seg. Hvis skjæringsfeltet mellom disiplinen og profesjonen utgjør en slags kjerne i faget – hva inngår da egentlig i denne kjernen? Hva bør stå sentralt i utdanningen, og hvilke deler av profesjonskunnskapen bør tilegnes i praksisfeltet? Det finnes selvsagt ingen enkle svar på disse spørsmålene, spørsmål som stilles kontinuerlig på arkitektskoler og -utdanninger verden over. Men det er like fullt viktig å reflektere over spørsmålet.

Anderson peker selv på at det er en rekke forutsetninger og aktiviteter som er nødvendige for å lykkes som arkitekt, men som sjelden ansees som sentral del av arkitektfaget. Han nevner samfunnskontakt, kontorledelse og økonomiske forhold som eksempler på slike aspekter. Dette er i tråd med det

jeg var inne på innledningsvis, at det er noen aspekter av faget som løftes frem, mens andre blir gitt liten faglig oppmerksomhet. Robert Gutman beskriver to grunnsyn på arkitektutdanningen (Gutman 2010a). Det ene er at studentene best rustes ved at de blir drillet i grunnleggende prinsipper for formgivning av arkitektur, ofte sett som et idealisert, kulturelt objekt. Her befatter ikke studentene seg med praktiske begrensninger knyttet til oppføringen av bygninger. Gutman kaller de som forfekter dette grunnsynet, for *the purifiers*. Motsatsen til et slikt syn kaller Gutman *the simulators*, som ønsker å knytte utdanningen til en mer realistisk og bredere forståelse av arkitekturarbeid. Tilhengerne av dette synet vil hevde at å konsentrere seg om formgivning uten å ta praktiske forhold i betraktning vil føre til urealistiske løsninger, og at studenter utdannet i et miljø adskilt fra virkelighetens betingelser utvikler holdninger som gjør det vanskeligere for dem å tilpasse seg de rammene og begrensningene som finnes i yrkeslivet. Dersom Dana Cuff har rett i at arkitekturproduksjon i stor grad er en sosial prosess, og at kommunikasjonen mellom arkitekt og andre aktører er avgjørende for resultatet i et arkitekturprosjekt, bør kommunikasjon og relasjonelle aspekter etter mitt skjønn sees som del av arkitekturfagets kjerne.

En utvidet forståelse av ”profesjon”

Stanford Anderson opererer med en relativt smal definisjon av profesjon. Han bruker begrepet kun om den delen av faget som er knyttet til praksis og konkrete arkitekturoppdrag, noe som ikke er uvanlig innenfor arkitektfaget. Det finnes imidlertid en bredere forståelse av begrepet profesjon, som tar utgangspunkt i at akademiske fagfelt kan inndeles i ulike kategorier, ut fra fagfeltets kunnskapskarakter og i hvilken grad faget knytter seg til praktisk utøvelse. Her støtter jeg meg til den amerikanske organisasjonsteoretikeren Shelby D. Hunt (2002), som peker på fire typer akademiske fagfelt:

- 1) de som er tett knyttet til etablerte profesjoner som jus og medisin
- 2) fagfelt tett knyttet til yrker som har ambisjoner om å bli profesjoner, som markedsføring, ledelse, sosialt arbeid og journalistikk
- 3) andre fagfelt som er mindre knyttet til noen spesielle yrker, for eksempel psykologi og kjemi
- 4) fagfelt som er nesten fullstendig uavhengig av noen spesielle yrker, for eksempel språk, historie, sosiologi og filosofi (Hunt 2002, s. 57).

De to første kategoriene kan ifølge Hunt kalles ”professional disciplines”, eller *profesjoner* på norsk. ”The ultimate client for a truly professional discipline is always society and its needs”, hevder Hunt. For jus er det samfunnets behov for et rettferdig juridisk system. For medisin er det samfunnets behov for helsetjenester (Hunt 2002, s. 57). De to siste typene

fagfelt ovenfor er mindre knyttet til spesielle yrker og kan ifølge Hunt kalles ”academic disciplines”, eller *disipliner* på norsk. Han understreker imidlertid at både ”professional” og ”academic disciplines” er ”akademiske”, og at de begge skal utføre universitetenes og høyere utdannings kjerneoppdrag, som er å utvikle kunnskap og ivareta de spesifikke fagområdene.

Som filosof og profesjonsforsker Harald Grimen påpeker, er profesjoners og disipliners kunnskapsbase ulikt strukturert. Disipliner som fysikk, lingvistik eller økonomi har en *homogen* kunnskapsbase, mens det ved profesjoner i de fleste tilfeller er slik at utøverne må anvende kunnskap fra flere ulike felt for å kunne løse sine arbeidsoppgaver, og de har dermed en tverrfaglig og *heterogen* kunnskapsbase (Grimen 2008, s. 72). For eksempel trekker helsefag på flere vitenskapelige disipliner som kjemi, biologi, psykologi og samfunnsvitenskaper. I motsetning til de enkelte, vitenskapelige disiplinene har profesjonene dessuten sine formål *utenfor seg selv*, de har et praktisk siktemål. Det er den enkelte arbeidsoppgaven som bestemmer hvilke kunnskapselementer som er relevante, og hvordan de knyttes sammen.

Arkitektfaget forstått som profesjon i vid forstand

Arkitektfaget kan, slik jeg ser det, knyttes til Hunts førstnevnte fagfelt og kan dermed forstås som en profesjon i Hunts vide betydning. Det er samfunnets behov for kompetente arkitekter og planleggere som er arkitektfagets og arkitektutdanningens utgangspunkt, og arkitekter er i all hovedsak profesjonsutøvere. I Norge arbeider omkring 80 prosent av arkitektene i private bedrifter og kontorer, mens omtrent 15 prosent arbeider i det offentlige med planlegging, bevaring og forvaltning, og under 5 prosent arbeider med forskning, undervisning, kritikk og formidling (Hvattum 2015). I dette vide perspektivet på profesjoner dekker profesjonsbegrepet både de akademiske og praktiske sidene ved arkitektfaget, men det er fagets utøvende side som står i hovedfokus. I stedet for å skille mellom arkitekt*disiplinen* og arkitekt*profesjonen* skiller jeg i denne avhandlingen heller mellom teori og praksis. Typisk for alle profesjoner er en viss spenning i forholdet mellom disse to. Profesjonsutøveres kunnskapsanvendelse utgjør en kompleks formidling mellom teori og praksis, som gjensidig kan påvirke hverandre (Molander & Terum 2008a, s. 15).

Profesjonenes ansvar: samfunn, praksisfelt og akademia

Arkitektur og fysiske omgivelser berører oss alle og er slik et offentlig anliggende. Idet man ser arkitektfaget som profesjon, trer denne relasjonen til samfunnet tydelig frem. Som profesjonsutøvere forvalter arkitekter et eget kunnskapsområde på vegne av fellesskapet, og det eksisterer legitime

forventninger og krav fra samfunnet når det gjelder formidling og utøvelse av den spesifikke kunnskapen vi besitter. Den profesjonelle ”is or might be a mediator between the world of pure study and the world of everyday life” (Carr-Saunders & Wilson 1933, s. 498). Ettersom *akademia* og hverdagsliv har ulikt språk, er den profesjonelle ikke bare en formidler, men også en fortolker. Profesjonsutøvelse innebærer et tillitsbasert ansvar og et maktforhold overfor klienter og oppdragsgivere som krever stor grad av etisk bevissthet og gode begrunnelser for handlinger og råd (Molander & Terum 2008b).

Inspirert av Hunt (2002) kan man si at profesjonen har ansvar for både samfunnet, praksisfeltet og *akademia*. Disse ansvarsområder må balanseres og ikke sees som adskilte. Ansvar for *samfunnet* ivaretas gjennom at profesjonen forsyner det med kunnskap og kompetente, samfunnsansvarlige og bredt utdannede profesjonsutøvere. Ansvar for *praksisfeltet* ivaretas gjennom dialog om aktuelle problemstillinger, forsyning av kunnskap på mikro- og makronivå og å skape allmenn forståelse for faget. Ansvar for *akademia* ivaretas gjennom å utvikle kjernen i fagfeltet og å produsere kunnskap utviklet med akademisk frihet og etter akademiske kjerneverdier.

AVHANDLINGENS FORSKNINGSFELT

Utgangspunkt i arkitektpraksis

Som arkitekt og praktiker har jeg kjent avhandlingens problemstillinger på kroppen. Det er først og fremst mine erfaringer fra praksis og ikke fra teoretisk akademisk arbeid som har vært utgangspunkt for valg av denne avhandlingens hovedtema. I min yrkespraksis har jeg opplevd at samarbeid og dialog mellom arkitekt og andre profesjonelle og lekfolk kan by på utfordringer, og at behovet for å løfte frem kommunikasjon som eget tema i arkitektfaget er stort. Mitt praksisnære utgangspunkt, som kan sees som en ”bottom-up”-tilnærming, øker relevansen av mitt studium overfor praksisfeltet. Det har på en annen side gitt noen utfordringer underveis: Hvordan sette dette relativt utforskede og omfattende temaet inn i en meningsfull og håndterlig teoretisk ramme? Min søken førte meg etter hvert til nye kunnskapslandskap i kryssingsfeltet mellom profesjonsforskning, arkitektur- og designteori, pedagogikk og kunst- og designdidaktikk. Som jeg allerede har vært inne på, er det gjerne slik arkitekter arbeider: Det er den enkelte problemstilling som avgjør hvilke fagområder og kunnskapselementer som er relevante å trekke på, og hvordan de kobles sammen. Det betyr at jeg også som *forsker* i arkitektfaget bygger på en tverrfaglig og sammensatt kunnskapsbase. Den er utviklet i dialog med litteratur og fagpersoner

innenfor de respektive fagområdene, men er hele veien forankret i arkitektfaglige perspektiver og prosjektets problemstillinger.

Profesjonsforskning

Avhandlingen kan relateres til et forskningsfelt som strekker seg ut over det rent arkitektfaglige, nemlig *profesjonsforskning*. Leger, advokater, lærere, prester og arkitekter har alle lange studier bak seg, som har gitt dem kunnskap, en samfunnsrolle og makt som har gjort dem interessante for nærmere utforskning. I profesjonsstudiene legges det vekt på problemstillinger som går på tvers av profesjonsgrupper. Jeg konsentrerer avhandlingsarbeidet rundt arkitektprofesjonen, med fokus på *arkitektutdanningen*, men trekker inn momenter og særtrekk fra andre profesjoner der det kan bidra til å belyse og berike mine drøftinger, bl.a. designprofesjonen, som jeg berører i avhandlingens kapittel 5.

Profesjonsforskningens bakgrunn

Fra 1960-årene og gjennom 1970- og 1980-årene vokste den internasjonale interessen for studier av profesjoner (Cuff 2000). Historikere, sosiologer, antropologer og profesjonelle fra ulike felt undersøkte utviklingen av enkeltprofesjoner og deres institusjoner: utdanningen, arbeidsplasser og profesjonsorganisasjoner. Eksempler på slik forskning innen medisinfaget er Howard Beckers banebrytende sosiologiske undersøkelse av medisinstudiet *Boys in white* fra 1961 og den kjente sosiologen Eliot Freidsons studium av legeprofesjonen, *Profession of medicine : a study of the sociology of applied knowledge*, i 1970. Som Rune Slagstad påpeker, med støtte i Vibeke Erichsen, har profesjonsforskningen gått gjennom flere faser: den ”legefokuserte” i etterkrigstiden, med den amerikanske sosiologen Talcott Parsons som hovedskikkelse, den ”maktkritiske” på 1970-tallet, artikulert bl.a. av Eliot Freidson, Terence Johnson og Magali Sarfatti Larson, og den ”historisk-sosiologiske”, med bl.a. Andrew Abbot som viktig bidragsyter på slutten av 1980-tallet (Slagstad 2014, s. 35-36).

På begynnelsen av 2000-tallet vektla Eliot Freidson i sin bok *Professionalism. The third logic* (Freidson 2001) profesjonene som forvaltere av fagkunnskap, som motvekt til markedsstyring og byråkratisering. Bakteppe her var profesjonenes svekkede tillit og posisjon i samfunnet, som resultat av bl.a. kritisk gransking og beskyldninger om at profesjonene først og fremst hegner om egne interesser. Denne kritikken vokste ut av profesjonenes dobbeltrolle i det moderne samfunnet: ”som mer eller mindre velorganiserte representanter for særinteresser – og institusjonelle forvaltere av fagkunnskap til samfunnets beste” (Slagstad 2014, s. 44). Freidson rettet i sine senere arbeider oppmerksomheten mot profesjonenes rolle som

forvaltere av uavhengig fagkunnskap. Som Slagstad påpeker, har fremveksten av New Public Management tilspisset spørsmålet om hvilken plass den profesjonelle fagkunnskapen og dens forvaltere har i samfunnet også i norsk kontekst (Slagstad 2014, s. 44-45).

Profesjonsforskning i dag

Profesjonsforskningen tar i dag for seg profesjonenes samfunnsmessige rolle og deres kunnskapsmessige og etiske handlingsgrunnlag og omfatter studier av både profesjoners kunnskapsgrunnlag og de institusjonelle rammene for profesjonell yrkesutøvelse, studier av profesjonenes praktiske håndtering av og refleksjon over dilemmaer i yrkesutøvelsen samt studier av forholdet mellom profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse. Forskningsfeltet studeres med utgangspunkt i ulike disipliner og med ulike metodiske og teoretiske tilnærminger, for eksempel fra antropologi, filosofi, pedagogikk, psykologi, sosiologi, statsvitenskap og økonomi (Molander & Terum 2008a).

Profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse har vokst frem som eget kunnskapsområde også i Norge, noe som i 2000 ble uttrykt i etablering av et eget program i Norges forskningsråd, *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse* (KUPP) (Norges forskningsråd 2004, s. 5). I 1999 ble det etablert et eget senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo (nå Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)), som satser på studier av profesjoner, profesjonell yrkesutøvelse og profesjonskvalifisering. Fra dette miljøet har bl.a. boken *Profesjonsstudier* (2008), redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, sprunget ut, en bok som danner et viktig fundament for denne avhandlingen. Også Rune Slagstad og Jan Messels bok *Profesjonshistorier* (Messel & Slagstad 2014) er et resultat av forskningsmiljøet ved SPS. Boken bringer inn tydelige historiske perspektiver på profesjoner og hvordan de har formet det moderne Norge. Boken tar for seg bl.a. advokater, arkitekter, ingeniører, journaliser, leger, lærere, prester, psykologer, siviløkonomer og sykepleiere.

Studier av arkitektprofesjonen

I arkitektfaget har det vært tradisjon for å vektlegge enkeltarkitekter og enkeltverk. Da den kjente arkitekturhistorikeren Spiro Kostof kom med boken *The Architect : chapters in the history of the profession* (Kostof 1977), var det første gang i nyere tid at profesjonen som sådan, og ikke bare enkeltarkitekters liv og virke, stod i fokus. Boken tok for seg arkitektprofesjonens rolle i samfunnet fra antikken frem til i dag og beskriver arkitekturens sosiale og samfunnsmessige dimensjoner. Dette brøt med arkitekturhistoriens etablerte tradisjon, som gjerne la vekt på ulike stiler og arkitekturverk, ofte løsrivet fra deres kontekst.

De følgende årene gjorde flere forskere fra ulike fagdisipliner i Nord-Amerika studier av arkitekter og arkitektprofesjonen. Sosiologene Judit Blau og Magali Sarfatti Larson tok for seg arkitekter og arkitektprofesjonen i henholdsvis *Architects and firms* (Blau 1984) og *Behind the postmodern facade* (Larson 1993). Sosiologen Robert Gutman gjorde fra midten av 1960-tallet det nærmest til sin livsoppgave å knytte arkitektur og samfunn sammen og tok selv arkitektstudier ved både Princeton og Bartlett i London. Over flere tiår gjorde han en rekke ulike studier av arkitektprofesjonen og dekket et bredt spekter av temaer: arkitektpraksis, oppdragsgivere, arkitektutdanning, byggeindustrien og bygninger (Cuff 2010, s. 19). Hans bok *Architectural practice : a critical view* (Gutman 1988) har stadig relevans i dag nesten tretti år etter, og hans tekster har vært til inspirasjon for denne avhandlingen. Dana Cuff, som allerede er nevnt innledningsvis, og som var nært knyttet til Gutman, var den første arkitekten som gjorde en større etnografisk undersøkelse av arkitektprofesjonen. Hennes bok *Architecture : the story of practice* (Cuff 1991) er en milepæl i studiet av arkitektprofesjonen og utgjør et sentralt fundament for denne avhandlingen.

Studier av arkitekters kunnskap og arbeidsformer

Flere har tatt for seg arkitekters særegne kunnskap og arbeidsprosesser. På 1980-tallet tok filosofen Donald Schön for seg hvilken form for kunnskap den erfarne praktiker bruker i utøvelsen av sitt fag, en kunnskap han mente skilte seg fra teoretisk kunnskap. Han tok med dette et kraftig oppgjør med teknisk rasjonalitet og et positivistisk perspektiv på praksisutøvelse og utdanning, som var rådende på den tiden. I boken *The reflective practitioner : how professionals think in action* (Schön 1983) utviklet han, bl.a. med utgangspunkt i arkitektfaget, en ny kunnskapsteori for all profesjonsutøvelse, hvor begrepet *refleksjon-i-handling*⁴ står sentralt. Schöns teorier fikk stor gjennomslagskraft i et bredt spekter av fag verden over (pedagogikk, medisin og helsefag, arkitektur, kunst, musikk med mer).

Andre som har tatt for seg arkitekters kunnskap og designprosess, er bl.a. Jane Darke i *The primary generator and the design process* (Darke 1979), Peter Rowe i *Design thinking* (Rowe 1987) og ikke minst den britiske psykologen og arkitekten Bryan Lawson, som over flere tiår har gjort empiriske undersøkelser av arkitekters og designeres kunnskap, perspektiver og arbeidsprosesser. Dette er nedfelt bl.a. i boken *How designers think : the design process demystified* (Lawson 2005), som første gang kom ut i 1980. Også den britiske designforskeren Nigel Cross har fått stort gjennomslag med sin forskning rundt designeres prosess, metoder og kunnskap, bl.a.

⁴ Konversasjon eller dialog med en gitt situasjons materialer. Refleksjon-i-handling ligger til grunn for beherskelsen av unike og komplekse situasjoner, noe som kanskje er arkitekters fremste egenskap.

gjennom bøkene *Designerly ways of knowing* (Cross 2007) og *Design thinking : understanding how designers think and work* (Cross 2011).

Norske studier av arkitektprofesjonen

Det er få som har studert arkitektprofesjonen i Norge. Et unntak er sosiolog Ragnhild Skogheim, som i sin masteroppgave *Kunstnerrollen i det praktiske liv* (1985) gjør en sosiologisk analyse av arkitektprofesjonen med spesiell vekt på dens rolle innenfor byplanlegging. Skogheim har videreført sin interesse for arkitektprofesjonen i sin doktoravhandling *Mellom kunsten og kundene : arkitekters yrkessosialisering og profesjonelle praksis* (Skogheim 2008), som tar for seg hva det innebærer å bli og å være arkitekt. Skogheims spørsmål og interessefelt ligger nært mitt eget avhandlingsarbeid. Den viktigste forskjellen er at jeg som arkitekt kan bruke min arkitektfaglige kunnskap som ressurs i forskningen, noe som gjør at jeg kan fange viktige nyanser og stille litt andre spørsmål. Mitt hovedfokus er dessuten *arkitektutdanning* og hva studentene her lærer om de kommunikasjonsmessige aspektene ved arkitektfaget.

Arbeider jeg har hatt særlig nytte av i arbeidet med delaspekter i avhandlingen, er Beata Sirowys avhandling *Phenomenological concepts in architecture. Towards a user-oriented practice* (Sirowy 2010), som belyser brukerens rolle i arkitektfaget, og Lisbet Harboes avhandling *Social concerns in contemporary architecture : three European practices and their works* (Harboe 2012), som tar for seg den fornyede sosiale interessen innenfor arkitektur som har vokst frem både i Amerika og i Europa de siste ti-femten årene. Julia Schlegels avhandling *The gap between design and vision : investigating the impact of high-end visualization on architectural practice* (Schlegel 2015) tar for seg kommunikasjons- og samarbeidsprosesser i arkitektpraksis og ligger nært denne avhandlingens interessefelt.

Annen relevant forskning

I Sverige har Kristina Grange tatt for seg forholdet mellom arkitekter og andre aktører i den svenske byggeindustrien i sin avhandling *Arkitekterna och byggbranschen : om vikten av att upprätta ett kollektivt självförtroende* (Grange 2005). Andre, mer historisk orienterte arbeider med relevans for forskningsfeltet er Elisabeth Seips avhandling *Brødre og søstre i arkitekturen : ingeniøroffiserer og sivilarkitekter i Norge rundt 1800* (Seip 2008), som tar for seg den norske profesjonsdannelsen innen arkitektfaget tidlig på 1800-tallet, og Björn Linns bok om arkitektyrkets historie i Sverige (Linn 1992).

Studier av arkitektutdanning. Et forskningsfelt i utvikling

Et lite utforsket felt

Da jeg startet avhandlingsarbeidet, forelå det bemerkelsesverdig få studier av arkitektutdanningen. Ved siden av mitt eget diplomprosjekt (Eikseth 1997) fantes det i Norge kun Nina Berres doktorgradsarbeid, som tar for seg fysiske idealer i norsk arkitektutdanning slik den ble praktisert ved Arkitektavdelingen ved Norges tekniske høgskole (NTH) i perioden 1945–1970 (Berre 2002). Også Ragnhild Skogheim berører arkitektutdanningen i sitt doktorgradsarbeid om arkitektprofesjonen, som nevnt over (Skogheim 2008).

I Skandinavia forelå to doktorgradsprosjekter: Ella Ödman tar i sin doktoravhandling i retts sosiologi for seg svenske arkitektstudenters kunnskaper og vurderinger (Ödman 1986), og Helka-Liisa Hentiläs behandler i sin avhandling finske og svenske arkitektstudenters vurderinger av arkitektur, arkitekturstudier og arkitektrolle samt hvilke faktorer som påvirker disse vurderingene (Hentilä 1993). Verdt å nevne også er to arkitektstudenters avgangsarbeider ved Chalmers, Lisa Åhlströms *DIALOG – inte bara arkitekter emellan* (2004) og Lisa Wingårds *Om att bli arkitekt* (Wingård 2005).

Heller ikke internasjonalt har arkitektutdanningen vært utforsket og teoretisert over i særlig grad. På 1970-tallet tok Donald Schön og hans kolleger for seg arkitektutdanningens studioundervisning, som danner kjernen i de fleste arkitektutdanningene verden over. Her arbeider studentene selvstendig med konkrete prosjektoppgaver på tegnesalen under individuell veiledning av lærerne. Senere holdt Schön denne undervisningsformen frem som forbilde for all profesjonsutdanning (Schön 1987). I årene siden har det vært gjort relativt få systematiske studier av arkitektutdanningen, og forskningsfeltet fremstår som episodisk og fragmentert. Noen arbeider bør imidlertid nevnes. Flere av dem kommer jeg nærmere inn på i de neste kapitlene.

Arkitektutdanningens historiske røtter

Arthur Drexler med kolleger tar i *The architecture of the Ecole des Beaux-Arts* for seg utdanningstradisjonen med utspring fra Ecole des Beaux-Arts i Paris (Drexler & Chaffee 1977). Det samme gjør Robin Middleton med kolleger i *The Beaux-Arts and nineteenth-century french architecture* (Middleton 1982). Fra etableringen i 1819 dannet Ecole des Beaux-Arts mønster for arkitektutdanninger over hele verden, og dagens studioundervisning springer ut herfra. Ulrich Pfammatter tar i *The making of the modern architect and engineer : the origins and development of a scientific and industrially oriented education* for seg en annen viktig

utdanningstradisjon i arkitektfaget, den polytekniske, som vokste frem med den industrielle revolusjon, først etablert ved École Polytechnique i Paris i 1795 (Pfammatter 2000). Mark Crinson og Jules Lubbocks bok *Architecture, art or profession? Three hundred years of architectural education in Britain* (Crinson & Lubbock 1994) bør også nevnes her.

Arkitektutdanningens studiomodell

Donald Schön tar bl.a. i bøkene *The reflective practitioner : how professionals think in action* (1983) og *Educating the reflective practitioner* (1987) for seg arkitektutdanningens studioundervisning, hvor studentene arbeider med prosjekter som simulerer virkelighet, under veiledning av erfarne praktikere. Schön ser studioet som en formidler mellom akademia og praksisfeltet og fremholder arkitektutdanningens studioundervisning som modell for all profesjonsutdanning (Schön 1987).

Andre peker på svakheter ved denne undervisningsmodellen. Dana Cuff ser det som problematisk at den først og fremst vektlegger individuelle prosesser, og at studentene dermed ikke i tilstrekkelig grad får trening i teamarbeid og sosiale sider ved arkitektfaget (Cuff 1991). I de tre bøkene *New Trends in architectural education : designing the design studio* (Salama, A. 1995), *Design studio pedagogy : horizons for the future* (Salama & Wilkinson 2007) og *Spatial design education : new directions for pedagogy in architecture and beyond* (Salama 2015) hevder arkitekturforskeren Ashraf Salama blant annet, ut fra undersøkelser ved arkitektskoler i flere land, at studioundervisning fører til en forenklet forståelse av arkitektarbeidet, og at det er uheldig at studentene ikke kommer i kontakt med oppdragsgivere eller brukergrupper. Han peker dessuten på at arkitekturlæreren i studio-undervisningen har en sterk påvirkningskraft på studentene. Både Salama og andre har påpekt at mye blir liggende implisitt av kunnskap, verdier, holdninger og normer som ikke problematiseres (Banham 1990; Dutton 1991; Eikseth 2009; Till 2005a). Thomas Dutton introduserer et begrep fra pedagogisk teori, *the hidden curriculum* – ”skjult læreplan” – som refererer til de usagte verdier, holdninger og normer som taust overføres i undervisningen, i motsetning til den formelle studieplanen, som vektlegger de mer formelle kunnskapsaspektene (Dutton 1987). Den skjulte læreplanen er med på å forme studentenes profesjonsforståelse og står derfor helt sentralt i denne avhandlingen.

Den britiske arkitekturforskeren Helena Webster er en av få som har studert forholdet mellom lærer og student og hvordan arkitektstudenter opplever lærerveiledning på tegnesalen (Webster 2004a). På bakgrunn av litteraturstudier og egen undersøkelse fant hun at det er lite som tyder på at forståelsen av lærerrollen i dagens arkitektutdanning har utviklet seg siden Schöns lærersentrerte paradigme. Hun hevder at Schön overser viktige trekk

ved arkitektutdanningen, og argumenterer for at undervisningen må utvikles i tråd med nyere forståelse av kunnskapsutvikling og læring (Webster 2008).

Arkitektutdanningens evalueringsform

Den amerikanske arkitekturforskeren Kathryn Anthony har i *Design juries on trial, the renaissance of the design studio* gjort et omfattende studium av arkitektutdanningens særegne vurderingsform, som i hovedsak består av åpne gjennomganger ved erfarne fagpersoner/sensorer (the jury), hvor studentprosjekter blir evaluert og kritisert i plenum (Anthony 1991). I undersøkelsen ser Anthony nærmere på den pedagogiske verdien av denne vurderingsformen og hvordan studentene håndterer den. Helena Webster har også tatt for seg dette temaet, med vekt på juryssystemets maktmekanismer. Hun er kritisk til i hvilken grad denne vurderingsformen understøtter gode læringsprosesser (Webster 2007).

Sammenheng mellom utdanning, praksis og samfunn

Flere peker på viktigheten av at arkitektprofesjonen åpner seg mer mot omverdenen, og at arkitektutdanningen forbereder studentene bedre på den praktiske virkeligheten som venter etter endt utdanning (Boyer & Mitgang 1996; Cuff 1991; Gutman 2010b; Salama, A. 1995; Salama 2015; Till 2005a). Utgangspunkt for flere av disse er profesjonens "krise", rolleendring og økende "mismatch" mellom arkitektutdanning og reell yrkesutøvelse. Boken *Changing architectural education towards a new professionalism* (Nicol & Pilling 2000b) gir et verdifullt bidrag til denne diskusjonen. Boken tar for seg hvordan arkitektutdanningen kan forberede studentene til en verden i rask endring, med særlig fokus på samarbeid og kommunikasjon med omverdenen, og bringer sammen tekster skrevet av både utdannere, praktikere og forskere fra henholdsvis USA og Storbritannia.

Det ser imidlertid ut til at endringsprosesser i arkitektutdanningen går langsomt, til tross for store teknologiske, økonomiske og strukturelle omveltninger i samfunnet. På det årlige møtet i det europeiske nettverket for skoleledere innen arkitektutdanning (ENHSA) i 2013 kom dette tydelig frem:

The most crucial diagnosis emerging from the various debates of the past meetings of Heads of Schools of Architecture in Chania is that Architectural Education structures have a significant resistance to the fast changes occurring in the real world; they appear rather passive and unable to follow these changes occurring at a social, financial and cultural level. The direct consequence of such significant time-lapse affects the quality of architectural education, and the potential influence architecture graduates have on professional practice as well as on society and culture (Spiridonidis & Voyatzaki 2013, s. 16).

Økende interesse for arkitektutdanning

Som det kommer frem i det ovenstående, er arkitektutdanning som kunnskapsfelt relativt lite utforsket empirisk. Tidligere rektor ved AHO og president for den europeiske organisasjonen for arkitektutdanning (EAAE), Karl Otto Ellefsen, har formulert det slik:

There has been elaborated a lot on experimentation in Architectural Education. However we have to admit, that not much systematically research has been done. Which is rather strange in a setting where research agendas and measuring research output seems to have been a main objective in leading schools of architecture (Ellefsen 2015).

De siste årene har imidlertid interessen for arkitektutdanning vært økende. En indikasjon på det er at det i perioden 1980 til 1994 kun var 14 prosent av artiklene publisert i det kjente nordamerikanske tidsskriftet *Journal of Architectural Education* (JAE) – som man skulle tro først og fremst handler om arkitektutdanning – som tok for seg temaer knyttet til utdanning. Dette tallet økte til ca. 35 prosent i perioden 2000 til 2013 (Salama 2015, s. 6).

I 2012 kom boken *Architecture school: three centuries of educating architects in North America* (Williamson & Ockman 2012), som er et betydelig tilskudd til forskningsfeltet. Målet med boken er ifølge redaktør Joan Ockman ”to open up as many avenues as possible for future inquiry” (Ockman 2012, s. 31). I 2015 kom boken *Radical pedagogies : architectural education and the British tradition*, som tar for seg den britiske arkitektutdanningen, dens historiske røtter og videre utvikling (Harriss & Froud 2015). Harriet Harris har også sammen med Lynnette Widder redigert boken *Architecture live projects : pedagogy into practice* (Harriss & Widder 2014), som tar for seg såkalt ”live studio” som pedagogisk verktøy. I slike kurs gjennomfører studentene fullskalaprosjekter for reelle oppdragsgivere, noe som gir god trening i konstruksjon og praktiske ferdigheter, teamarbeid og kommunikasjon. Live studio blir i økende grad brukt i arkitekturundervisning verden over.

Flere større tidsskrifter har hatt egne temautgaver om arkitektutdanning de siste årene, bl.a. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research* (2010), *Uncube Magazine* (2014) og *NORDIC – Journal of Architecture* (under utgivelse 2017). I 2013 holdt den nystartede organisasjonen *The Association of Architectural Educators* (AAE) sin første årlige internasjonale konferanse ved Nottingham Trent University (UK), og året etter gav organisasjonen ut første nummer av sitt tidsskrift *Charette*.

Også flere forskningssatsinger er satt i gang de siste årene. Ved Princeton leder arkitekturhistorikeren Beatriz Colomina forskningsprosjektet ”Radical pedagogy”, som tar for seg ulike pedagogiske eksperimenter i 1960- og

1970-årene som har bidratt til å endre tenkningen i arkitektfaget. Hun er på linje med dem som hevder at arkitektutdanning har endret seg lite de siste tiårene:

Architectural pedagogy has become stale. Schools spin old wheels as if something is happening but so little is going on. [...] Curricular structures have hardly changed in recent decades, despite the major transformations that have taken place with the growth of globalisation, new technologies, and information culture (Colomina m.fl. 2012).

I Erasmuspluss⁵-prosjektet “Confronting wicked problems: adapting architectural education to the new situation in Europe” (2015–2017) deltar Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO) og ni samarbeidspartnere, bl.a. EAAE og ACE (Architects Council of Europe). Intensjonen er bl.a. å utvikle et nettverk for forskning omkring arkitektutdanning (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2014). Ved NTNU ble forsknings- og undervisnings-senteret TRANSark, som står for Transformative learning in architectural education, opprettet høsten 2014. Senteret drives i samarbeid mellom Fakultet for arkitektur og billedkunst og Seksjon for universitetspedagogikk og arbeider med utvikling og testing av undervisningsformer, i første rekke rettet mot arkitektur, produktdesign og medisin.

Disse aktivitetene er en tydelig indikasjon på en økt interesse for forskning innenfor arkitektutdanning. Denne avhandlingen trækker dermed opp noen spor i et kunnskapsfelt som forhåpentligvis kan vokse og utvikles i tiden fremover. Forskningsbasert kunnskap om utdanning og praksis er viktig for alle fag i utvikling. Didaktikeren Sigmund Ongstad formulerer det slik: ”Et fag vil være i stadig endring og må derfor uavbrutt spørre hva det har vært, er og bør være. Det gjelder særlig når faget har blitt stort og u håndterlig for den enkelte” (Ongstad 2004, s. 20). Dette gjelder også arkitektfaget, hvor det foregår store diskusjoner og endringsprosesser, både innenfor arkitektpraksis og i utdanningen.

EUROPEISK ARKITEKTUTDANNING I DAG

Den europeiske organisasjonen for arkitektutdanning, EAAE, som bl.a. arrangerer årlige konferanser for å utveksle erfaringer og diskutere tidsaktuelle utdanningsspørsmål, gjennomførte i 2015 en spørreundersøkelse som gir et interessant glimt inn i hva som rører seg i europeisk arkitektutdanning i dag (Bovati m.fl. 2015). Fellestrekk som undersøkelsens redaktører ser på tvers av landegrensene, er bl.a. en sterk utvikling i retning

⁵ EUs program for utdanning, opplæring, ungdom og sport.

internasjonalisering og tilpasning av prinsippene i Bologna-avtalen, et sterkere forskningsfokus og bevissthet om arkitektfagets tverrfaglige grunnlag og om sosial og miljømessig bærekraft. Det er også stor oppmerksomhet rundt behovet for å etablere en sterkere relasjon til praksis og samfunnet, bl.a. gjennom praksisperioder, studentprosjekter med reelle oppdragsgivere og styrking av undervisningen innenfor samfunnsvitenskap. Undersøkelsen viser dessuten at studioundervisningen gjennomgående stadig står sterkt i europeisk arkitektutdanning:

The central role taken on by the architectural design studio in almost every school is a factor of great homogeneity [...]. In some situations, the studios are conceived of as real "educational hubs", capable of catalyzing the different disciplines and of sublimating interdisciplinarity in succesful, unified and complex architectural designs (Bovati m.fl. 2015, s. 19).

AVHANDLINGENS OPPBYGNING

I kapittel 2 "Teoretisk rammeverk" gjør jeg rede for avhandlingens teoretiske plattform. Sentralt her står avhandlingens nøkkelbegrep *profesjonsforståelse* og dimensjonene *kunnskap*, *identitet* og *makt*, som er knyttet til dette. Ut fra profesjonsteoretiske perspektiver utdypes jeg dessuten *arkitektfaget forstått som profesjon* og peker på at den kunstneriske dimensjonen ved faget utfordrer noen typiske profesjonskjennetegn. Det første handler om en spenning mellom *person* og *profesjon*. Det andre er relatert til i hvilken grad arkitektprofesjonen har *monopol* på oppgaver profesjonen er satt til å løse. Det tredje er i hvilken grad den har en relativ *autonomi* i hvordan disse oppgavene utføres. Det fjerde er kravet til *teoretisk* kunnskap, og det femte er knyttet til arkitektprofesjonens forhold til oppdragsgivere eller *klienter*. Det siste aspektet, arkitektens forhold til oppdragsgivere, brukere og andre aktører, er av særlig betydning for avhandlingens problemstilling og utdypes i et eget hovedavsnitt i slutten av kapittelet.

I kapittel 3 "Metodologi og metode" redegjør jeg for måten jeg har valgt å svare på avhandlingens spørsmål på, og vurderer kritisk styrker og svakheter ved denne fremgangsmåten. Undersøkelsen er strukturert som et flerkjedet, kvalitativt kasusstudium, med AHO som hovedkasus. I bearbeidelsen av forskningsmaterialet har jeg brukt kvalitative, fortolkende forskningsmetoder, hvor tekstanalyse av transkriberte intervjuer, forelesninger og diplomgjennomganger har stått sentralt. Forskningsarbeidet har trekk av det Mats Alvesson kaller *selv-etnografi*, hvor min egen kulturelle kontekst, "arkitektkulturen", står i sentrum for undersøkelsen. Mens konvensjonell etnografi dreier seg om at forskeren som en fremmed må

“bryte seg inn i” og gjøre seg fortrolig med den kulturen han skal beskrive, må forskeren i en selv-etnografisk undersøkelse finne teknikker for å ”bryte ut av” sin egen kultur og alt en tar for gitt, og tolke, ord, handlinger og materiale med en viss distanse. I kapittelet reflekterer jeg kritisk rundt dette og min egen rolle i forhold til feltet og aktørene jeg utforsker.

I kapittel 4 ”Norsk arkitektutdanning” gjør jeg rede for noen sentrale undervisningstradisjoner i arkitektfaget og gir et riss av faglige tradisjoner, tilnærminger og forløp ved de tre arkitektutdanningene i Norge: NTNU, Bergen Arkitektthøgskole (BAS), og Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO). Her forsøker jeg å sirkle inn de ulike institusjonenes profesjonsforståelse, som er relevant for avhandlingens første delspørsmål. Kapittelet danner en overordnet, kontekstuell ramme for dybdestudiet knyttet til AHO.

I kapittel 5 ”AHO: Ett kull arkitektur- og designstudenter” tar jeg for meg et kull avgangsstudenter ved arkitektutdanningen og designutdanningen ved AHO. Som kildemateriale bruker jeg de åpne og oppsummerende forelesningene holdt av sensorene i de to respektive fagene etter mastersensur, som gir en oversikt over tendenser i det gjeldende studentkullets produksjon og tilnæringsmåter. Jeg sammenlikner faglige perspektiver og tilnæringsmåter som kommer frem i de to fagene, med særlig vekt på kommunikasjon og brukerperspektiver. Kapittelet belyser spørsmålet om AHOs overordnede profesjonsforståelse og danner et nyttig og supplerende bakteppe og en kontekst for mitt dybdestudium av fem utvalgte avgangsstudenter fra arkitektkullet.

I kapittel 6 ”AHO: Fem studentportretter” tar jeg for meg avhandlingens andre delspørsmål, som belyses gjennom dybdeintervjuer med fem utvalgte avgangsstudenter ved AHO og deres masteroppgaver samt en oppfølgende kontakt etter fire år i arbeidslivet. Ved å gå tett inn på hver av disse fem kan jeg få en dypere innsikt i studentenes arbeids- og tenkemåter og profesjonsforståelser samt sammenhenger i deres faglige utvikling som ellers ikke kommer til syne. Gjennom de fem avgangsstudentenes arbeider, erfaringer og historier illustreres også profesjonsforståelse som fenomen.

I kapittel 7 ”Konklusjon og noen avsluttende refleksjoner” samler jeg trådene og setter avhandlingens funn inn i et overordnet perspektiv, hvor en drøfting av sammenhengen mellom arkitektfagets utdanning og praksis står sentralt.

Kapittel 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for avhandlingens vitenskapsteoretiske plattform og syn på kunnskap og læring samt utdype de ulike elementene og teoriene som knytter seg til begrepet, eller forskningsfokuset, profesjonsforståelse: *profesjon, identitet, kunnskap og makt*. Jeg skal løfte frem og diskutere noen vesentlige trekk ved arkitektprofesjonen som er i spill når arkitekters selvforståelse som profesjonsutøvere utvikles, og utdype hvordan profesjonsforståelse påvirkes av identitet og kunnskap, som er tett sammenvevd og regulert av både ytre og indre makt. *Arkitektens forhold til oppdragsgiver, brukere og andre aktører* er av særlig betydning for avhandlingens problemstilling og vil være hovedtema i siste del av kapittelet.

VITENSKAPSTEORETISK OVERBYGNING

Som beskrevet innledningsvis er dette doktorgradsarbeidet en undersøkelse av profesjonsforståelser i norsk arkitektutdanning, med hovedvekt på fem avgangsstudenter ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Utgangspunktet har vært en interesse for hvordan arkitektstudentenes virkelighetsoppfatning formes, og hvilke kunnskaper og verdier de tar med seg fra arkitektutdanningen ut i arbeidslivet, sett i forhold til krav og behov som stilles til profesjonen i praksisfeltet. Bak en slik tilnærming ligger en vitenskapsteoretisk erkjennelse om at kunnskap, som for eksempel arkitektstudenters, ikke er nøytral, men alltid preget av visse ideologier, verdier og antakelser om samfunnet. Dette gjelder all vitenskapelig forskning og kunnskap. Med Thomas Kuhns banebrytende verk *The structure of scientific revolutions* fra 1962 (Kuhn 1970) er det ikke lenger mulig å betrakte vitenskap som søken kun etter den ene, objektive *Sannhet* om verden, et syn som siden 1600-tallets vitenskapelige revolusjon har vært det rådende i vitenskapen. Som Kuhn påpekte, er våre oppfatninger av verden knyttet til *paradigmer*, spesifikke forståelsesrammer bestående av en felles oppfatning av bestemte teorier, saksforhold og metodologiske praksiser. For eksempel vil et blikk i et mikroskop ikke fortelle oss noe med mindre vi allerede har

kunnskap om instrumentets virkemåte og hva vi skal se etter (Gergen 2009, s. 24).

Et annet verk som spenner ben under forestillingen om en for alltid objektivt gitt virkelighet eller sannhet, er sosiologene Peter Berger og Thomas Luckmans bok *The Social Construction of Reality*, som kom i 1966, en nyere klassiker innenfor samfunnsvitenskapen. Her argumenterer forfatterne for at ”virkeligheten” er samfunnsskapt; mennesket skaper og blir skapt av samfunnet i en dialektisk prosess hvor individ og samfunn gjensidig påvirker hverandre. Slik utvikles det vi oppfatter som vår virkelighet (Berger & Luckmann 2000). Denne avhandlingen tar utgangspunkt i et slikt vitenskapssyn, som på et overordnet nivå kan sies å være felles for en rekke både etablerte og nyere teorier om kultur og samfunn, som pragmatisme, kritisk realisme, sosialkonstruktivisme, m.fl.

ET SOSIOKULTURELT SYN PÅ LÆRING OG KUNNSKAP

Den anerkjente professoren i pedagogisk psykologi Roger Säljö er av dem som tar utgangspunkt i denne vitenskapsteoretiske posisjonen, hvor kunnskap ikke forstås som et sant bilde av virkeligheten, objektivt og upåvirket av betrakterens utgangspunkt eller posisjon (Säljö 2001). Han har et *sosio-kulturelt* syn på læring og utvikling. Ifølge et slikt syn skjer læring gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Kunnskap er altså avhengig av den kulturen den er en del av, og dette perspektivet kalles derfor også *situert*. Det sosiokulturelle perspektivet vokste sterkt fra 1980-årene, i opposisjon til kognitivismens individorientering, der det var de indre, mentale prosessene som stod i sentrum.⁶ Det har røtter tilbake til de amerikanske utdanningsfilosofene John Dewey og George Herbert Mead på den ene siden og den russiske psykologen Lev Vygotsky og filosofen Mikhail Bakhtin på den andre (Dysthe m.fl. 2012, s. 49). De siste årene har også sosialantropologen Jean Lave og psykologen Étienne Wenger kommet med viktige bidrag innenfor denne tradisjonen (Lave & Wenger 1991).

Innenfor et sosiokulturelt syn på læring og utvikling ser man altså sosial interaksjon og kommunikasjon mellom mennesker – og mellom kollektiv og individ – som sentralt i utvikling og reproduksjon av kunnskap. Et sosiokulturelt perspektiv handler ifølge Säljö om ”hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter, og hvordan de tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon” (Säljö 2001, s. 18).

⁶ “Kognitivismen oppstod i opposisjon til behaviorismens ensidige søkelys på ytre adferd og har stått sentralt i psykologisk forskning på læring og tenkning fra 1970-årene. Den bygger på et rasjonalistisk syn på kunnskap med røtter i den franske filosofen René Descartes (1596-1650). Han la vekt på det enkelte menneskets rasjonelle evne til å forstå og danne seg begreper og på den måten skaffe seg kunnskap” (Dysthe m.fl. 2012, s. 48).

Med "kultur" mener han de ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi tilegner oss gjennom interaksjon med omverdenen. Säljö forstår kunnskap som "knyttet til *argumentasjon* og *handling* i sosiale kontekster, og som resultater av aktive forsøk på å se, forstå og håndtere verden på en bestemt måte" (Säljö 2001, s. 26). Ulike perspektiver gir ulik kunnskap, og "samme" fenomen kan forstås ulikt i ulike menneskelige virksomheter. For eksempel vil begrepet "furu" oppfattes forskjellig av henholdsvis arkitekter, botanikere og skogsarbeidere.

Forholdet mellom språk og virkelighet

I eksempelet ovenfor trer forholdet mellom *språk* og *virkelighet* frem, og det blir klart at ord ikke kan sees som et entydig "bilde" av virkeligheten. "Våre oppfatninger om fenomener, slik disse blir kodifisert i språklige kategorier, er med på å skape det vi oppfatter som virkeligheten", påpeker Säljö (Säljö 2001, s. 27). Her er Säljö på linje med språkfilosofen Ludwig Wittgenstein, som var av de første som pekte på språkets konstituerende rolle for vår forståelse av virkeligheten. "*Praksis* gir ordene deres mening", hevdet Wittgenstein i *Bemerkungen über die Farben*, (1977), § 317 (Johannessen 1999, s. 28). Med dette mente han at et begreps *mening* viser seg gjennom vår *bruk* av det. Mange av arkitekturens teoretikere, som Nikolaus Pevsner og Sigfried Giedion, har prøvd å fange kjernen i arkitekturen, dens *essens*. Giedion mente for eksempel at arkitekturens kjerne var *rommet* som uttrykk for tidsepokens ånd, dets *Zeitgeist*. Han mente *det flytende rommet* (rommet med tiden som en fjerde dimensjon) var det adekvate uttrykket for vår moderne tids ånd (Lundequist 1991, s. 32). Wittgenstein avviste at man kan finne en slik *essens*, at det finnes en verden hvor mening allerede er "der ute", entydig og klar til å oppdages. Det arkitektoniske rommet er altså i dette perspektivet ingenting som allerede er gitt, det er vi som inndeler rommet i samsvar med de konvensjoner som vi sammen har skapt (Lundequist 1991, s. 33). Når det ikke finnes noen allmenngyldige regler å støtte seg på i arkitekturen, blir argumentasjon desto viktigere for å skape forståelse for hvorfor visse regler foretrekkes fremfor andre.

Wittgenstein forsøkte altså å utvikle en ny forståelse av forholdet mellom språk og virkelighet, hvor *praksis* stod helt sentralt. Han synliggjør med dette *kontekstens* betydning for forståelsen av våre utsagn. Kjell S. Johannessen belyser dette poenget med følgende eksempel (min oversettelse fra svensk):

Avhengig av situasjonens karakter kommer en og samme formulering, for eksempel *han er på vei utfor*, til å kunne oppfattes som en rapport om en ventet persons bevegelser, en vurdering av en popstjernes popularitet eller en kommentar om helsen til en kjent. Her er faktisk

formuleringens bruks-situasjon bestemmende for hva man kan kommunisere med hjelp av den (Johannessen 1999, s. 102).

Et sosiokulturelt perspektiv overført til avhandlingens tema

I et sosiokulturelt perspektiv må altså individets læring og kunnskap sees i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet. Dette ligger til grunn for valg av både problemstilling, teori og metode i denne avhandlingen. Arkitektstudenters kunnskaper, verdier og virkelighetsoppfatninger kan ikke sees på som objektive, for alltid gitte sannheter, men er formet av tid, sted, sosiale prosesser og personlige erfaringer gjennom oppvekst og utdanning. Både arkitekturfeltet og den enkelte arkitektutdanning kan sees som det Säljö kaller ”kultur”. Hvordan tilegner studentene seg kunnskap, og hvordan formes de av deltakelse i utdanningens aktiviteter og redskapene som finnes der? Og hvilken beredskap har de når det gjelder krav og behov som eksisterer i praksisfeltet når det gjelder dialog og samhandling med brukere og andre aktører? Hensikten er som nevnt i innledningskapittelet å bidra til å bevisstgjøre og berike grunnlagstenkningen i arkitektutdanningen og arkitektfaget.

PROFESJONSTEORETISK FORSTÅELESRAMME

Som vi har sett over, gir ulike perspektiver på fenomener ulik kunnskap. Et profesjonsteoretisk perspektiv på arkitektprofesjon og utdanning vil gi andre innsikter og kunnskaper enn om jeg for eksempel hadde hatt et arkitekturhistorisk eller arkitekturteoretisk perspektiv på det samme. Jeg er ikke primært opptatt av arkitektur som objekt eller de symbolske, idémessige aspektene ved bygningene, men av *prosessene* som ligger bak deres tilblivelse, slik de er formet av arkitekt(student)ens kunnskaper, holdninger og tilnæringsmåter i møte med ytre forutsetninger. Jeg ønsker å forstå *praksisene* og forutsetningene for dem heller enn teoriene. Slik sett har jeg et *pragmatisk* syn på arkitektarbeidet (Yaneva 2009).

Profesjonsforståelse

Avhandlingen tar altså for seg hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger studentene tar med seg fra arkitektutdanningen ut i arbeidslivet. Hvilke arkitektfaglige idealer har de? Hvilke faglige perspektiver vektlegger de? Hvilke problemstillinger og oppgaver har avgangstudentene, de rykende ferske arkitektene, valgt å jobbe med? Hvordan argumenterer studentene for meninger, løsninger og ideer? Hvilke forestillinger og holdninger finnes det om oppdragsgivere og brukere? Disse og flere spørsmål er det jeg stiller i

min undersøkelse for å få tak i hvilken tilnærming studentene har til faget, prosjekteringsprosessen og menneskene knyttet til denne.

Innenfor profesjonsforskningen har jeg funnet begrepet *profesjonsforståelse* som et fruktbart nøkkelbegrep, relevant for de spørsmålene jeg stiller i avhandlingen. Begrepet er opprinnelig utledet av musikkpedagog Elin Angelo, som i sitt doktorgradsarbeid har tatt for seg ulike instrumentalpedagogiske praksiser⁷ (Angelo 2012). Hun beskriver profesjonsforståelse som ”et begrep, eller snarere en idé om et forskningsfokus”, som hun har utviklet i dialog med profesjonsteori og nordisk musikkpedagogisk forskning. Hun definerer begrepet slik i sin avhandling:

Kort sagt handler ”profesjonsforståelse” i denne sammenhengen om den enkelte profesjonsutøvers oppfattelse av sitt mandat som ”instrumentalpedagog”, med makt, identitet og kunnskap som dynamisk bevegelige grunnpilarer. Spørsmål som ”Hvem er jeg”, ”Hva kan jeg”, og ”Hvem bestemmer det” anses som innvevd i hverandre, slik at svarene samtidig både besvarer og utfordrer hverandre (Angelo 2012, s. 15).

Angelos profesjonsforskning er knyttet til musikkpedagogikk, men har slik jeg ser det, overføringsverdi til denne avhandlingens undersøkelse og til liknende problemstillinger innenfor andre profesjoner, kanskje særlig profesjoner innenfor estetiske fag. Som nevnt i innledningskapittelet legges det i profesjonsstudier og i profesjonsteoretisk litteratur vekt på problemstillinger som går på tvers av profesjonsgrupper. Arkitekter har ikke et mandat på samme måte som pedagoger, som i større grad styres av offentlige planer og styringsdokumenter. Arkitekter får sitt formelle mandat av oppdragsgiver. Men det kan være forskjeller mellom dette mandatet og arkitektens grunnleggende oppfatning av sin oppgave.

Jeg forstår i denne avhandlingen ”profesjonsforståelse” som den enkeltes grunnleggende oppfattelse av sin oppgave som arkitekt, regulert av forhold knyttet til dimensjonene *makt*, *identitet* og *kunnskap*. Ulike profesjonsforståelser reflekterer ulike verdier og ulik tilnærming til arkitektur. For eksempel har Frank Gehry og Lacaton & Vassal hver sin tilnærming til arkitektfaget, med forskjellige holdninger og tilnæringsmåter til arkitekturprosjektets fysiske og kulturelle kontekst, og ulike måter å forholde seg til brukere og andre berørte parter i prosjekteringsprosessen på. Mens Gehry vektlegger skulpturelle, kunstneriske og idémessige aspekter ved arkitektur, tar Lacaton & Vassal utgangspunkt i bruksmessige og sosiale aspekter, hvor deltakelse fra brukere, lokalbefolkning og andre berørte spiller en viktig

⁷ Her skal ”instrumentalpedagogiske praksiser” forstås som musikkpedagogiske praksiser knyttet til spesifikke musikkinstrumenter.

rolle. Den enkeltes profesjonsforståelse formes av både personlige trekk, interesser og erfaringer og av felles normer for hva det vil si å være arkitekt.

Profesjonsforståelse versus arkitektrolle

Donald Schön, som har bidratt tungt i utforskningen av profesjonskunnskap, har sett nærmere på hvilken form for kunnskap den kompetente praktiker bruker, til forskjell fra akademisk, vitenskapelig kunnskap (Schön 2001). Schöns uttrykk *refleksjon-i-handling*⁸ er et oppgjør med et positivistisk perspektiv på praksisutøvelse, den tekniske problemløsning. Schön mener *definisjonsanalyse*⁹ – ”studiet af den praktiserendes måde at definere problemer og roller på” (Schön 2001, s. 258) – kan øke den utøvedes evne til å reflektere-i-handling. Schön peker på at dersom utøvere ikke er oppmerksomme på egen rolledefinisjon, opplever de ikke behovet for å velge mellom flere ulike muligheter. De er ikke oppmerksomme på hvordan de konstruerer den virkeligheten de fungerer innenfor. For dem er det ganske enkelt den gitte virkelighet.

Når den praktiserende bliver opmærksom på sine definitioner, bliver han også opmærksom på andre måder at definere sin praksisvirkelighet på. Han bider merke i, hvilke værdier og normer han har oppprioriteret, og hvilke han har nedprioriteret eller helt ladet ude af betragtning. Definitionsbevidsthed har en tendens til at føre videre over i en bevidsthed om, at ting ofte er dilemmafylde (Schön 2001, s. 259).

Schön peker videre på at arkitektprofesjonen er av de profesjoner hvor det finnes mange og innbyrdes motstridende oppfattelser av hva som er passende definisjoner av problemer og roller.

De [arkitektene] kan for eksempel vælge at være ”historicister”, der fokuserer på at udvikle variationer over historiske forbilleder. De kan også identificere sig med ”modernisterne”, som har søgt at frigøre sig fra historiske forbilleder, men som nu selv er blevet en tradition. De kan koncentrere sig om byggeri som et håndværk, der benytter sig af og fremhæver forskellige materialers egenskaber. De kan opfatte byggeri som en industriel proces, der kræver ny teknologi og byggesystemer. Endelig kan de lægge hovedvægten på ideen om arkitektur som en social proces, hvor brugerne af byggeriet bør tage del i udformningen af det (Schön 2001, s. 259-260).

⁸ *Refleksjon-i-handling* innebærer å kombinere refleksjon med handling – *mens* man handler. Refleksjon-i-handling ligger til grunn for beherskelsen av unike og komplekse situasjoner, noe som kanskje er arkitektens fremste egenskap.

⁹ Schön bruker begrepet ”frame analysis” her.

Schöns begrep *definisjon*, altså måten utøveren definerer problemer og roller på, ligger tett opp mot det jeg kaller profesjonsforståelse¹⁰.

Schön bruker begrepet ”rolle” i sin beskrivelse av definisjon, noe jeg også har vurdert underveis i doktorgradsarbeidet. Jeg brukte i tidligere faser ”arkitektrolle” som nøkkelbegrep, fordi det er et begrep som er godt etablert innenfor arkitektur og planlegging. Rollebegrepet står sentralt i sosiologien og sosialantropologien og kan enkelt defineres som summen av de normer og forventninger som knytter seg til en oppgave, stilling eller gruppe i samfunnet. Roller opptre aldri alene, de opptre alltid i relasjon til noen andre, enten det roller som mor (til barnet), kollega (til kollega), nabo (til nabo) eller arkitekt (overfor oppdragsgiver) (Goffman 1992). I arkitektfaget kan ”arkitektrolle” brukes i flere betydninger. For eksempel kan det, som innenfor sosiologi og sosialantropologi, referere til ulike funksjoner en arkitekt kan ha, for eksempel planlegger i en kommune eller prosjekteringsleder på et arkitektkontor. Det kan dessuten brukes i betydningen arkitektprofesjonens posisjon og relasjon til samfunn og byggebransje.¹¹ Her ser man profesjonen som *kollektiv helhet*.

Arkitektrolle kan også brukes i betydningen ”hvordan man som arkitekt utøver sitt fag”, altså hva den enkelte arkitekt legger vekt på i sin praksis, på *individuell* nivå. Det er i en slik betydning Schön bruker begrepet. Denne forståelsen av ”arkitektrolle” har likhetstrekk med begrepet ”profesjonsforståelse” og ”profesjonell identitet”, som jeg senere skal komme nærmere inn på. I sin analyse av arkitektprofesjonen skiller sosiolog Ragnhild Skogheim mellom arkitekten som henholdsvis *kunstner, helt og geni, forretningsmann/entreprenør, gentleman og byråkrat* (Skogheim 1985). Arkitekturforskeren Ashraf Salama opererer med en tilsvarende, om enn en litt annen, oppdeling av ulike arkitektroller: *egoisten, pragmatisten, fasilitatoren, den tekniske rådgiveren og advokaten* (Salama 1995). Disse rolletypene representerer ulike arbeidsmåter og ulike holdninger til fag og samfunn.¹²

”Arkitektrolle” er dermed et begrep som kunne vært anvendelig i min undersøkelse av ulike faglige holdninger og tilnæringsmåter hos studentene i arkitektutdanningen, men ut fra det jeg ser i mitt empiriske materiale, har jeg funnet begrepet noe unyansert og statisk. Jeg finner ”profesjonsforståelse” mer fruktbart, ettersom dette begrepet kan romme flere nyanser

¹⁰ ”Definisjon” er oversettelse av Schöns engelske begrep ”framing”.

¹¹ I forbindelse med Arkitektens år 2011 arrangerte Norske arkitekters landsforbunds fagtidsskrift *Arkitektnytt* tre åpne debattmøter på Litteraturhuset i Oslo om ”arkitektens rolle”. Temaene for de tre møtene var henholdsvis ”Myter”, ”Makt” og ”Medvirkning”.

¹² Her er det snakk om ”idealtyper”, som kan være et fruktbart redskap for å klargjøre forskjeller i identitet og rolleutøvelse innenfor faget. Det finnes få eller ingen arkitekter som vil identifisere seg med bare en av disse typene. De fleste opererer med roller som er blandinger og avarter av idealtypene.

og en større dynamikk og blant annet kan forklare endring og utvikling i arkitektstudenters og arkitekters faglige tilnæringsmåter over tid.

(Profesjons)forståelse

Avhandlingens kjernebegrep *profesjonsforståelse* er som tidligere påpekt sammensatt av begrepene *profesjon* og *forståelse*. Med begrepet ”forståelse” tar jeg utgangspunkt i Angelos (2012) definisjon: ”den enkeltes helhetlige oppfatning av sin virksomhet slik denne blir til i krysspennet mellom ulike typer makt, identitetsoppfatninger og kunnskap” (Angelo 2012, s. 25). Med referanse til Alvesson og Sköldbberg (2008) påpeker Angelo at det i en slik bruk av begrepet ligger et hermeneutisk aspekt

[...] der deloppfatninger og helhetsoppfatninger utfyller hverandre, og der tatt-for-gittheter både vanskeliggjør nye innsikter og bekrefter gamle posisjoner, samtidig som de også er nødvendige fordi de muliggjør noen spesifikke innsikter. [...] I hermeneutisk tradisjon anses altså *forståelse* som en bevegelig oppfatning, der nye erkjennelser utfordrer gamle, og samtidig skaper nye spørsmål (Angelo 2012, s. 25-26)

Som Angelo påpeker, er det en fordel å bruke et bredt og mangespektret forskningsfokus som ”profesjonsforståelse”, fordi det gjør det mulig å behandle komplekse og sammensatte oppfattelser på tvers av aspekter som i annen forskningslitteratur diskuteres adskilt (Angelo 2013).

Anvendt på denne avhandlingens tema kan for eksempel oppfatninger av en identitet som ”arkitekt” utfordres av kunnskap som behøves for arbeidsoppgaver i en stilling som ”planlegger”, noe som videre kan påvirke personens oppfattelse av seg selv som fagutøver. I slike prosesser kan også refleksjoner om hva slags kunnskapsgrunnlag og maktforhold som er på spill, bevege en mulig etablert oppfatning av hva det å være ”arkitekt” dreier seg om. Et annet og for denne avhandlingen meget relevant eksempel er at avgangsstudentens oppfatning av sin identitet som arkitekt kan utfordres både av kunnskap som behøves som ansatt på et arkitektkontor og av ulike maktforhold som påvirker virksomheten der: krav fra betalende oppdragsgiver, kommune, tekniske konsulenter osv. Dette er forhold som personen ofte ikke har erfart eller møtt i løpet av utdanningen, og som kan påvirke og endre vedkommendes profesjonsforståelse.

Diskusjonene om avgangsstudentenes profesjonsforståelse tar utgangspunkt i deres avgangsarbeider og samtaler rundt erfaringer og oppfatninger om utdanningen og arkitektfaget. Hvilke tilnærminger bruker de i sine diplomoppgaver? Hvilke faglige dimensjoner er vektlagt? Hvordan relaterer prosess og ferdig produkt seg til brukere?

Jeg skal videre utdype de ulike elementene og teoriene som knytter seg til begrepet, eller forskningsfokuset, profesjonsforståelse: *profesjon, identitet, kunnskap og makt*.

Profesjon

I det moderne samfunnet er vi blitt avhengig av spesialisert kunnskap. Her spiller profesjonene en nøkkelrolle; de er satt til å løse praktiske problemer ved hjelp av denne spesialiserte kunnskapen. I hverdagspråket omtaler vi gjerne personer som "profesjonelle" når de behersker noe på en god, riktig eller forbilledlig måte. Det finnes imidlertid ikke en entydig definisjon av begrepet profesjon. Som profesjonsforskerne Anders Molander og Lars Inge Terum påpeker, er ikke profesjonsbegrepet rent *beskrivende*, men også *definerende*, alt etter hvilke forståelser og standarder man legger til grunn for begrepet (Molander & Terum 2008a, s. 16-17). Det å beskrive et yrke som "profesjon" uttrykker samtidig forventninger om "profesjonalitet", som kan forstås på flere måter og vurderes etter ulike standarder. Begrepet "profesjon" viser dessuten til "kunnskap", som forventes å være "sann", "gyldig", "holdbar" osv. Om dette kan det oppstå maktkamp og stridigheter, for eksempel mellom yrker som konkurrerer og kjemper om samme kunnskapsområder, som arkitekter og ingeniører eller arkitekter og andre aktører innenfor byplanfeltet, som statsvitere, samfunnsgeografer og sosiologer.

Innenfor rammen av denne avhandlingen går jeg ikke nærmere inn på ulike definisjoner av hva en profesjon er eller bør være, men vil i det følgende gjøre rede for hvilken forståelse av profesjonsbegrepet som jeg legger til grunn for dette forskningsarbeidet. Her vil jeg holde meg til Molander og Terum, som prøver "å sirkle inn hva 'praksis' i betydning profesjonell virksomhet betyr, på en måte som er mest mulig nøytral i forhold til de ulike profesjonene" (Molander & Terum 2008a, s. 20). De påpeker at en profesjon slik de beskriver den, må sees som et *idealtypisk mønster*, en konstellasjon av variabler. En idealtipe er en rendyrking eller "tankemessig betoning av bestemte trekk ved virkeligheten", som sosiologen Max Weber beskriver det (Molander & Terum 2008a, s. 18-20). Mønstret gjenfinnes i ulik grad i ulike yrker, som dermed befinner seg på et kontinuum med flere eller færre mer eller mindre sterke profesjonskarakteristika (Molander & Terum 2008a, s. 17).

Molander og Terum skiller mellom to ulike aspekter ved profesjonene. Det ene knytter seg til menneskenes måte å *utføre* oppgaver på, altså til praksis (i betydningen visse typer yrkesvirksomhet, for eksempel lege- eller arkitektpraksis)¹³, mens det andre aspektet dreier seg om hvordan

¹³ Dette kaller Molander og Terum for "det performative aspektet".

yrkesgruppen er *organisert* for å ivareta og sørge for kontroll over disse oppgavene. Denne kontrollen er, som Molander og Terum påpeker, dels en ekstern kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene, dels en intern kontroll over utførelsen av dem (Molander & Terum 2008a, s. 18).

Det organisatoriske aspektet

Det organisatoriske aspektet ved profesjonene dreier ifølge Molander og Terum seg om at profesjonene har *monopol* på visse arbeidsoppgaver, og at de har en (relativ) *autonomi* i utførelsen av disse. Det siste innebærer at standardene for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres, defineres av profesjonen selv på grunnlag av den kunnskapen den forvalter. Videre er profesjonene *politisk konstituerte yrker*. På grunnlag av en tillit til yrkesgruppens kompetanse gir staten yrkesgruppen en mer eller mindre eksklusiv rett til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver på fellesskapets vegne (jurisdiksjon). Dette krever en *institusjonalisering* av en yrkesgruppe som profesjon, hvor den forplikter seg til å tjene allmennhetens interesser. Menneskene innenfor samme yrke må altså opptre som en organisert gruppe, gjennom en *profesjonell sammenslutning*. Dersom samfunnet oppfatter at en profesjon ikke ivaretar fellesskapets interesser godt nok, risikerer den å miste tillit og legitimitet. Det samme gjelder dersom profesjonen ikke har ordninger som bidrar til å holde orden i eget hus, for eksempel i form av standarder for god yrkesutøvelse (Molander & Terum 2008a, s. 18).

Det utførende aspektet

Som Molander og Terum påpeker, er profesjonenes arbeidsoppgaver av en slik art at de må utføres ved bruk av *formalisert kunnskap* i kombinasjon med utøvelse av *skjønn* for å kunne løses på en adekvat måte. Bruk av skjønn står helt sentralt innenfor profesjonene fordi problemsituasjonene de profesjonelle skal løse, vanskelig lar seg standardisere.

Molander og Terum identifiserer videre noen grunnleggende elementer ved profesjonell praksis, som jeg her uthever i kursiv: Profesjoner *ytter tjenester* i form av forsøk på å løse praktiske "*hvordan-problemer*" som presenteres av *klienter*, som er mottakerne av tjenestene. Profesjonelle tjenester er *endringsorienterte*, dvs. at de bidrar til en endring mellom to tilstander, som fra syk til frisk, udannet til dannet, urett til rett, og for arkitektfaget: fra behov for endring i fysiske omgivelser til konkret løsning/oppføring av bygg. Profesjonell praksis er videre *feilbarlig*; klienten tar derfor en viss risiko når han eller hun overlater sin sak til den profesjonelle, som på sin side påtar seg et ansvar. Profesjonelle tjenester er *normativt* regulert. Det betyr at det for det første stilles krav til gyldigheten av den kunnskapen som brukes. For det andre stilles det moralske krav til

behandling av klienter, og for det tredje stilles det pragmatiske krav om at den handlemåten som velges, er formålstjenlig (Molander & Terum 2008a, s. 19-20).

ARKITEKTPROFESJONEN – I SPENNET MELLOM KUNST OG PRAGMATIKK

Arkitektpraksis samsvarer godt med Molander og Terums profesjonsbeskrivelse over, både når det gjelder organisatoriske og utførende aspekter. Men arkitektprofesjonen skiller seg tydelig fra andre profesjoner på den måten at den har et kunstnerisk element. Den danske samfunnsviter og arkitekturforsker Niels Albertsen beskriver, inspirert av sosiologen Pierre Bourdieu, et ”arkitekturens felt” med to poler: en *kunstnerisk*, hvor kunstneriske dimensjoner og faglig anerkjennelse blant fagfeller er sentrale drivkrefter, og en *praktisk økonomisk-teknisk*, hvor effektivitet, produktivitet og økonomisk inntjening er det viktige. Albertsen beskriver henholdsvis et kunstnerisk og et økonomisk-teknisk subfelt og innfører mellom disse et tredje, som han kaller *det profesjonelle subfeltet*, som de fleste arkitekter befinner seg i. I dette feltet vektlegges kompetanse og sosial ansvarsfølelse overfor både samfunnet og enkeltmennesker (Albertsen 1998, s. 384). De tre subfeltene befinner seg i et kontinuum mellom de to polene. Albertsen peker imidlertid på at arkitektfeltets grunnleggende verdisett har sitt utspring fra den kunstneriske polen, og siterer Niels L. Prak, som også bygger på Bourdieu:

Majoriteten av arkitekter befinner sig någonstans mellan de två extremerna, men skulle föredra att röra sig i riktning mot den konstnärliga sidan, även om den praktiska ger bättre avkastning. Varför? Eftersom konstnärlig framgång skänker ojämförligt högre status och lockar med odödlighet, medan den praktiska sidan bara inbringar mer pengar (Prak 1984, s. 2).

Som Albertsen selv påpeker, innebærer hans feltteori et *relasjonelt* perspektiv på arkitektprofesjonen, hvor relasjonene innen arkitektfeltet prioriteres over de mer substansielle, faglige, dvs. hva arkitektur *er*, og hva arkitekter *kan*, og hvilke faglige temaer det strides om. Arkitekter flest forholder seg ikke til et slikt metaperspektiv. Slik det profesjonelle subfeltet beskrives av Albertsen, vil de fleste arkitekter i dag kunne plasseres her. Det er etter mitt syn behov for en nyansering. Kategorien blir for grovmasket og lite hensiktsmessig dersom man ønsker å beskrive forskjeller mellom de ulike praksisene i spennet mellom det relativt ambisiøse og eksklusive nær det kunstneriske feltet og det mer kommersielle og markedsorienterte nær det

praktiske økonomisk-tekniske feltet. Jeg mener likevel Albertsens teori er nyttig fordi den gir en overordnet forståelse av ulike underliggende drivkrefter og verdsett som gjør seg gjeldende innen arkitektprofesjonen.

Hvor grensene for den kunstneriske friheten går, er det ikke enighet om, verken blant arkitekter eller oppdragsgivere. Dette kan bidra til en uklarhet rundt forventninger og roller i arkitektutøvelsen og utfordrer noen av de typiske profesjonstrekkene beskrevet ovenfor. Det første handler om en spenning mellom *person* (det individuelle) og *profesjon* (felles normer). Det andre er relatert til i hvilken grad arkitektprofesjonen har *monopol* på oppgaver profesjonen er satt til å løse. Det tredje er om den har en relativ *autonomi* i hvordan disse oppgavene utføres. Det fjerde er kravet til *teoretisk* ("gyldig") kunnskap, og det femte er knyttet til arkitektprofesjonens forhold til oppdragsgivere eller *klienter*. Disse momentene skal jeg diskutere nærmere under.

Person versus profesjon

De kunstneriske aspektene ved arkitektprofesjonen er nært knyttet til det subjektive og individuelle. Et unikt arkitektonisk verk skapes av en unik person (arkitekt) eller et unikt miljø (arkitektkontor), i samarbeid med oppdragsgiver. Det ligger derfor en viss spenning mellom *person* (det unike, individuelle) og *profesjon* (det generelle, standardiserte, som er knyttet til profesjonens tjenesteside) innenfor arkitektprofesjonen. Dette er typisk for kunstnerprofesjonene, som musikere, dansere, skuespillere, billedkunstnere osv. (Angelo 2012, s. 170). Arkitektprofesjonen er imidlertid ikke en ren kunstnerprofesjon, men driver sin praksis i spennet mellom kunst og teknikk/pragmatikk.

Den kjente engelske psykologen og arkitekten Bryan Lawson, som bl.a. har studert en rekke fremstående arkitekters praksis, har funnet at designere og arkitekter har sine egne motivasjoner, betraktningsmåter, verdier og holdninger. Han påpeker videre at designere og arkitekter vanligvis utvikler ganske sterke synspunkter på hvordan eget fag bør praktiseres. Denne intellektuelle bagasjen bringes mer eller mindre bevisst inn i hvert prosjekt og kan ha sterk innvirkning på designprosessen og arkitektens måte å tolke og løse oppdrag på. En slik samling av holdninger, betraktningsmåter og verdier kaller Lawson et sett *førende prinsipper* ("guiding principles"), som står sentralt i utvikling av personlige arkitektoniske uttrykksformer (Dobloug 2006, s. 43; Lawson 2005, s. 159-160). Disse førende prinsippene er slik jeg ser det, tett knyttet til den enkelte arkitekts profesjonsforståelse og profesjonelle identitet.

Det kan altså variere en del hvordan den enkelte arkitekt utøver sin praksis. Dersom arkitekturtyrket skal aksepteres som profesjon i samfunnet, forventes en viss forutsigbarhet og en felles plattform for utøvernes praksis.

Samtidig er det gjerne det individuelle arkitektoniske uttrykk oppdragsgiver er ute etter når arkitekt engasjeres. Det vil imidlertid variere etter hvilket oppdrag man står overfor. Som oftest er det større rom for arkitektonisk individualitet når det gjelder en kirke eller et kulturbygg, enn ved for eksempel et større sykehus-, kontor- eller boligbygg. I slike prosjekter er det ikke uvanlig at det oppstår spenninger mellom arkitektens faglige ambisjoner og byggherrens behov og krav av mer pragmatisk art. Slike spenninger kan forsterkes av selve oppdragets spesielle karakter; et nytt kirkebygg vil gjerne vekke stor interesse og debatt, både i det aktuelle lokalsamfunnet og mellom de aktørene som direkte eller indirekte er involvert i prosessen. Et kjent eksempel på et prosjekt hvor forholdet mellom arkitekt og byggherre var preget av konflikter, er den danske arkitekten Jørn Utzons berømte opera-bygg i Sydney. Designet var svært komplekst, med de spektakulære og skulpturelle opptil 60 meter høye skallformene, som reiser seg på en plattform. Byggingen ble utsatt flere ganger og budsjettet samtidig betydelig overskredet. Som følge av prosjektets økonomi og politiske konflikter måtte Utzon trekke seg fra oppgaven, og operahuset ble aldri ferdiggjort helt etter hans planer.

Monopol på oppgaver

Arkitekter har ikke eksklusiv kontroll eller monopol ved byggprosjektering eller planlegging, noe som gjør profesjonen utsatt for konkurranse. Arkitekter er involvert i ca. tjue til tretti prosent av den samlede byggevirksomheten i Norge, som er en relativt høy prosentandel i forhold til ellers i verden, hvor andelen ligger på rundt to prosent (Lundevall 2015, s. 19). Men selv om plan- og bygningsloven (PBL) har styrket arkitektenes posisjon innen byggprosjektering de senere årene, kan folk relativt fritt velge om de vil følge arkitektenes råd eller ikke. Legens ”makt” over pasienten er en helt annen, og avvik fra hans råd kan få langt alvorligere følger enn avvik fra arkitektenes råd (Skogheim 1985, s. 37). Særlig innenfor privat boligbygging møter arkitektprofesjonen sterk konkurranse fra byggmestere og stadig mer konkurransedyktige ferdighusleverandører, som har en høy andel av ene-boligmarkedet i Norge.

Innenfor planleggingsfaget er arkitekten også utsatt for konkurranse fra andre faggrupper, bl.a. ingeniører, landskapsarkitekter, samfunnsgeografer, statsvitere og sosiologer. I PBLs kapittel 12, som omhandler reguleringsplaner, står det: ”Reguleringsplan skal utarbeides av fagkyndige” (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2008), men uten at ”fagkyndige” her defineres nærmere. I etterkrigstiden spilte arkitekten en nøkkelrolle innenfor byplanfaget. Situasjonen har imidlertid endret seg de siste tiårene, og planfaget preges i dag av mennesker med mange ulike fagbakgrunner.

Når det gjelder byggprosjektering, står det i PBLs kapittel 29, som omhandler krav til (bygge)tiltak, følgende under § 29-1. Utforming av tiltak:

Ethvert tiltak [...] skal prosjekteres og utføres slik at det får en god arkitektonisk utforming i samsvar med sin funksjon etter reglene gitt i eller medhold av denne lov (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2008).

Videre står det i § 29-2. Visuelle kvaliteter:

Ethvert tiltak [...] skal prosjekteres og utføres slik at det etter kommunens skjønn innehar gode visuelle kvaliteter både i seg selv og i forhold til dets funksjon og dets bygde og naturlige omgivelser og plassering (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2008)

Dette er krav som til en viss grad styrker arkitektprofesjonens posisjon når det gjelder byggprosjektering. Men når det gjelder hvem som kan godkjennes som *ansvarlig søker*, dvs. tiltakshaverens/byggherrens representant overfor kommunen, er det i skrivende stund ingen krav om arkitektkompetanse.¹⁴ Ansvarlig søker kan ha stor innflytelse på både prosess og resultat i det enkelte prosjekt¹⁵, og det er kun som ansvarlig søker arkitekten har den klassiske rollen som helhetsansvarlig og byggherrens nærmeste. Her må arkitekten konkurrere med bygmester og i særlig grad ingeniør. Dess lenger ned i byggeorganisasjonen arkitekten befinner seg, dess mindre innflytelse har arkitekten over helhetsuttrykket og de endelige arkitektoniske løsningene. Her er vi inne på spørsmålet om profesjonens autonomi, som jeg tar for meg i neste avsnitt.

¹⁴ Godkjenning av foretak som kan ha ansvarsrett, gis i tre forskjellige tiltaksklasser, etter kompleksitet, vanskelighetsgrad og de mulige konsekvenser mangler og feil kan få for helse, miljø og sikkerhet (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2010). Tiltaksklasse 1 omfatter tiltak av liten kompleksitet og vanskelighetsgrad, som båtnaust, mindre lagerbygninger, mindre kaier og fortøyningsanlegg. Eksempler på tiltak i tiltaksklasse 2 er boligblokker, skoler, publikumsbygg og arbeidsbygg. Tiltaksklasse 3 omfatter de mest kompliserte oppgavene. I veiledningen til byggesaksforskriftens tabell, "Hjelpemiddel for vurdering av fagkompetanse", som kan benyttes ved vurdering av søknad om ansvarsrett, fremgår det at det først er i tiltaksklasse 3 at krav til arkitektutdanning nevnes spesifikt. Utdanningen sidestilles imidlertid bl.a. med sivilingeniørutdanning. Veiledende krav for ansvarlig søker og prosjekterende i denne tiltaksklassen er åtte års praksis og "[u]tdanning på universitetsnivå som sivilingeniør og master i arkitektur eller tilsvarende grad". (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2010).

¹⁵ Ansvarlige søkere har etter PBL § 23-4 ansvar for byggesøknadens innhold, ansvar for å samordne de ansvarlige prosjekterende, utførende og kontrollerende, de skal påse at alle oppgaver er belagt med ansvar, og de har selv ansvar for at tiltaket avsluttes ved innsending av nødvendige opplysninger for kommunens utstedelse av ferdigattest (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2008).

Autonomi

I Terum og Molanders profesjonsbeskrivelse over er ett av punktene profesjonens relative *autonomi* når det gjelder hvordan profesjonen løser sine oppgaver. Spørsmålet om autonomi er mye diskutert innenfor arkitektfaget, og det er ikke konsensus om hvor stor autonomi arkitekter har i sitt virke:

Contemporary architectural theory may be generally divided into two groups of perspectives. These positions represent a contradiction between architecture as a contingent practice that has to deal with the given reality and architecture as an autonomous realm that acknowledges this reality in a very limited way (Sirowy 2010, s. 1).

Ifølge Kenneth Frampton (Frampton 1991) har man i andre halvdel av det 20. århundre svingt mellom å oppfatte arkitektur som en slags anvendt vitenskap – en teknovitenskapelig, ”ergonomisk-logaritmisk” designpraksis – på den ene siden og som fri kunstart på den andre (Albertsen 2002, s. 10). Frampton peker på arkitekter som Frank Gehry og Peter Eisenman som eksempler på arkitekter som, på samme måte som innenfor den frie kunsten, henter legitimitet for sin arkitektur i litteratur og filosofi. ”Arkitektur blir her, som hos Daniel Libeskind, lett til ‘skulpturer i stor skala’”, påpeker den danske arkitekturforskeren Niels Albertsen (Albertsen 2002, s. 10).

Tradisjonelt har arkitekters virke vært knyttet til samfunnets maktthavere og elite (Kostof 2000, s. 3). I midten av det 20. århundre skjedde det avgjørende endringer i arkitektens situasjon. Mens arkitekten tidligere vanligvis ivaretok ”de mer representative byggeoppgaver, de som skulle skille sig ud”,¹⁶ skulle arkitekten nå arbeide med alle slags bygninger, og måtte ”kunne sette sig ind i alle deres forskjelligartede funksjoner” (Albertsen 2002, s. 10-11). Dette medførte at den praktiske siden av yrket ble mer fremtredende. I dag er arkitektur dypt innvevd i andre fagfelt, eksterne forhold og samfunnsmessige prosesser, og som nevnt driver arkitekter sin praksis i spennet mellom kunst og teknikk/pragmatikk. Arkitektur blir til i et samspill mellom mange fagfelt og aktører, ikke minst oppdragsgivere, og det vil ofte være en dragkamp om hvor stor innvirkning arkitekten skal ha på endelig løsning. Praktiserende arkitekter har derfor normalt ikke ”autonomi” – i tradisjonell forstand – i utførelsen av faget, bortsett fra i forbindelse med såkalte papirprosjekter. Her befinner vi oss ved Albertsens såkalte kunstneriske pol i arkitekturfeltet.¹⁷ Papirprosjekter har ikke til hensikt å bli bygd, men kan ha

¹⁶ Her refererer Albertsen til artikkelen ”Hvad er en arkitekt?” i *Arkitekten*, vol. 64 nr. 21, 1962, s. 398–400.

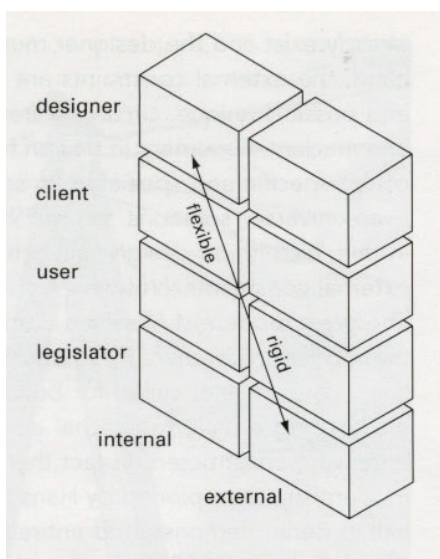
¹⁷ Papirprosjekter har ikke nødvendigvis kunstneriske ambisjoner, men er fristilt fra pragmatiske og økonomiske forhold.

faglig verdi ved at de inngår i interne arkitektfaglige diskurser og gir inspirasjon til andre prosjekter som blir realisert.

Jeremy Till peker på at mange arkitekter ofte vegrer seg for engasjement i den ”skitne virkeligheten” (Till 2009). Han mener arkitekter har en tendens til å trekke seg tilbake i sin egen utopiske boble der arkitektur betraktes som en autonom disiplin, hvor dens avhengighet av ”eksterne” sosiale, kulturelle og politiske forhold søkes redusert. ”They feel more comfortable in a world of certain predictions, in linear method, in the pursuit of perfection” (Till 2009, s. 1). En slik tilbaketrekning fra virkelighetens komplekse krav og behov kan lett føre til en arkitektur som svarer mindre treffsikkert på de oppgavene arkitekten er satt til å løse. For å muliggjøre en relevant, forankret arkitektur mener Jeremy Till at visjonene må vokse ut fra den ”skitne virkeligheten”. Han ser dette som en mulighet og ikke en trussel:

Architecture’s dependency is finally seen as an opportunity and not a threat, with the architect working out from the contingencies of the given situation and using their embedded knowledge, skills, and imagination in an open and curious way in order to contribute to the making of new spatial possibilities (Till 2009, s. 151).

Hovedaktører i utformingsprosessen



Figur 2. Bryan Lawsons modell over hovedaktørene i prosjekteringsprosessen. Hver av aktørene kan påvirke både interne og eksterne forhold som gir føringer for endelige løsninger (Lawson 2005, s. 98).

Bryan Lawson har utviklet en modell over ulike hovedaktører og problemstillinger som arkitekten må ta hensyn til i prosjekteringsprosessen (Lawson 2005, s. 98) og som dermed påvirker arkitektens autonomi. I forbindelse med modellen bruker Lawson begreper som “design problems”, “generators of constraints” og “a model of designs constraints”, som kan tolkes som at arkitektens muligheter *innskrenkes* eller *begrenses* av ulike aktører og ytre krav. Dette kan være uttrykk for et arkitektursyn der arkitektur forstås som en autonom disiplin, der virkelighetens pragmatikk og “problemer” begrenser arkitektens

mulighetsrom, jf. diskusjonen over. Et annet syn er å betrakte de ulike ytre faktorene som *en nødvendig og uløselig del* av selve faget, der begrensninger heller sees som muligheter, kilder til kreativitet og idéutvikling, som kan påvirke den endelige løsningen positivt, slik Jeremy Till tar til orde for. Lawson holder imidlertid fast på å kalle modellen for “model of constraints”, men presiserer at han med dette mener “issues which must be taken into account when forming the solution” (Lawson 2005, s. 109). Han inntar med dette en mer nøytral posisjon overfor de ulike problemstillingene arkitekten aktivt må forholde seg til.

Lawson skiller mellom *interne* og *eksterne* påvirkningsfaktorer, der de interne dreier seg om forhold innad i selve prosjektet, mens de eksterne er forhold knyttet til prosjektets kontekst. Både interne og eksterne påvirkningsfaktorer kan skapes av alle hovedaktørene i prosjektet: arkitekt/designer, klient, brukere og lovgiver.

Klient

Den viktigste aktøren arkitekten må forholde seg til, er *klienten*, eller oppdragsgiveren. Mens for eksempel kunstneren kan arbeide fritt og med full autonomi, arbeider arkitekten nesten alltid med utgangspunkt i oppdrag initiert av en klient, som også setter de økonomiske rammene. Oppdragsgivere er imidlertid ingen ensartet gruppe; det kan være alt fra en profesjonell, som mer eller mindre har det som sitt arbeid å innta rollen som oppdragsgiver, til personer som aldri har vært oppdragsgivere før. Noen ganger arbeider arkitekten med én individuell oppdragsgiver, andre ganger kan det være snakk om en hel komité. I riktig store prosjekter kan prosessen vare over flere år slik at medlemmene av komiteen skiftes ut og endres kraftig underveis (Lawson 2005, s. 84).

Brukere

Klienten kan være den som til slutt skal bruke bygget, men ofte er oppdragsgiver ikke selv sluttbruker. Offentlige bygg som sykehus, skoler og større boligprosjekter har mange ulike brukergrupper, som i ulik grad involveres i prosjekteringsprosessen. *Brukere* er en av aktørgruppene i Lawsons modell. Dette er en sammensatt og ofte kompleks gruppe. ”Brukere” er ulike mennesker, som gjerne har forskjellige – og av og til skiftende – oppfatninger, krav og behov. Det er derfor utfordrende for arkitekt og oppdragsgiver å involvere brukere på en konstruktiv og fruktbar måte i prosessen. Ofte er arkitekten bare i indirekte kontakt med brukerne, for eksempel gjennom en klientkomité eller en eller flere utvalgte bruker-representanter. Relasjonen mellom arkitekt og bruker skal jeg utdype nærmere i avsnittet ”Arkitektprofesjonens forhold til klienter, brukere og andre aktører”.

Lovgiver

Den siste store aktøren i Lawsons modell er *lovgiver*. Det er mange lover og retningslinjer arkitekten skal tilfredsstillе, som gjelder alt fra tomteregulering og byplanmessige forhold over universell utforming, helse og miljø til tekniske installasjoner, brannsikkerhet med mer. Her kan det oppstå spenninger mellom arkitektens ønske om innovasjon og nyskaping på den ene siden og lovverk og retningslinjer på den andre. Som Lawson formulerer det:

The designer may, at times, see the legislator as mindlessly inflexible, while to the legislator the designer may appear wilful and irresponsible (Lawson 2005, s. 89).

Som eksempel på dette trekker Lawson frem de kjente arkitektene Renzo Piano og Richard Rogers og deres frustrasjon som oppstod i forbindelse med prosjekteringen av Pompidou-senteret i Paris. Her støtte arkitektene på store problemer knyttet til reguleringen av tomte. Ingen kunne ha forutsett at et så ekstraordinært og nyskapende prosjekt som Pompidou-senteret skulle bli aktuelt akkurat der (Lawson 2005, s. 89).

De siste årene har mange norske arkitekter opplevd økende frustrasjon i takt med økt byråkratisering og en voksende mengde forskrifter og regler, papirarbeid og dokumentasjonskrav som bidrar til å begrense profesjonens autonomi. En slik utvikling skyldes samfunnets behov for transparens og risikohåndtering. Lovgivernes intensjon er at kvaliteten på det som bygges, skal bli høyere ved at regelverket gjør det umulig å realisere dårlige bygg. Det er imidlertid ikke bare det dårlige som elimineres, men også det beste, slik at ”brorparten av det som bygges, presses mot det middelmådige” (Brochmann 2013, s. 14). Dette har ført til heftige debatter innad i profesjonen og i byggebransjen for øvrig. Den kjente norske arkitekten Jan Olav Jensen påpeker at et detaljert teknisk regelverk og en utstrakt bruk av på forhånd godkjente løsninger gjør at de prosjekterende ikke trenger å tenke som arkitekter. Han formulerer seg sånn i et intervju med Gaute Brochmann:

På denne måten avskjærer man effektivt muligheten for grunnleggende innovasjon, de fleste kortene er jo lagt allerede. Det er helt sikkert godt ment, men det er virkelig, virkelig galt både for vårt fag og for samfunnet å gå i den retningen. På denne måten får vi gradvis rollen som revisorer hele gjengen (Brochmann 2013, s. 15).

En slik utvikling gjenspeiler en svekket tillit til profesjonen.¹⁸

De utførende

En viktig aktør som Lawson ikke har tatt med i sin modell, er de utførende, dvs. entreprenøren og håndverkerne, som sørger for at det aktuelle bygget oppføres. Jeg tar dem med her fordi det de senere årene har blitt vanlig at bygging begynner før prosjekteringen er avsluttet. Når prosjektering og utføring foregår parallelt, vil dette kunne påvirke utformingen og valg av endelige løsninger.

Det finnes flere ulike entreprisformer, altså ulike kontraktsformer og måter å dele opp og organisere arbeidsoppgavene på i oppføring av bygget. Hvilken som velges, har avgjørende betydning for arkitektens posisjon og rolle i prosjektet. Vi kan grovt skille mellom to hovedtyper kontraktsformer: I den første (bl.a. hovedentreprise) utfører arkitekt og konsulenter nødvendig detaljplanlegging, og formelt sett er *oppdragsgiver* ansvarlig for prosjekteringen og utarbeidelse av egnet anbuds materiale. Dette er den tradisjonelle entreprisformen, som best ivaretar arkitektfaglige ambisjoner, gjennom at den sikrer oppdragsgiver (og arkitekt) full kontroll over valg av materialer og detaljløsninger (Lundevall 2015, s. 70).

I den andre kontraktsformen (bl.a. totalentreprise) er *entreprenørene* ansvarlige for detaljplanleggingen. Denne formen velges gjerne av mindre erfarne oppdragsgivere fordi den overlater mye av risikoen og ansvaret til entreprenøren, som gir leveranse til fast pris. Denne entreprisformen gir mye innflytelse på (detalj)prosjekteringen til entreprenøren, og oppdragsgiver (med sin arkitekt) vil lett kunne miste styringen når det gjelder materialvalg og detaljløsninger. Derfor har arkitekter tradisjonelt vært reserverte til slike kontrakter (Lundevall 2015, s. 70).

Tillit og makt

Ut fra det ovenstående blir det klart at arkitektprofesjonen ikke kan sies å ha autonomi i sin virksomhet. Jeg skal senere utdype trekk ved arkitektfagets kunnskapsgrunnlag, men vil her bare påpeke at profesjonen ikke har en fast og entydig kunnskapsbase å støtte sine vurderinger og råd på. Dette gjør arkitektene noe mer utsatt enn for eksempel ingeniør- eller legeprofesjonen. Som en utøvende arkitekt og lærer har beskrevet arkitektprofesjonens situasjon: ”En lege vil ikke akseptere å ta en blindtarm ut gjennom ryggen, men vi må (metaforisk) gjøre det hele tiden fordi kunden ønsker det” (Skogheim 2008, s. 223). Graden av autonomi, eller faglig påvirkning, må

¹⁸ Endringer i lov om offentlige anskaffelser, en konsekvens av tilpasning til EUs regelverk, har også stor betydning for arkitektarbeid.

dermed sees i sammenheng med spørsmål om *tillit* og *makt*, bl.a. i hvilken grad profesjonen har monopol på de aktuelle oppgavene. Så lenge det finnes konkurranse fra andre profesjoner, kan måten de aktuelle oppgavene skal løses på, bli gjenstand for diskusjon og profesjonskamp, noe som igjen kan svekke arkitektprofesjonens makt og innflytelse. Grad av tillit mellom arkitekt og oppdragsgiver spiller dermed en avgjørende rolle for hvor stor frihet og autonomi arkitekten har. Den kjente arkitekten Herman Hertzberger gjør en sammenlikning med kokkekunsten og påpeker at vi må stole på kokken før vi vil spise en rett som vi aldri har sett før (Lawson 1994, s. 135).

Hvordan tilliten mellom arkitekt og oppdragsgiver arter seg, varierer fra oppdrag til oppdrag. Dersom byggherren engasjerer en arkitekt eller et arkitektkontor på bakgrunn av deres tidligere prosjekter eller en arkitektkonkurranse hvor arkitektoniske kvaliteter står sterkt, vil arkitekten oftest ha stor grad av autonomi, eller makt. Det er gjerne tilfellet når det gjelder såkalte stjernearkitekters virksomhet. Disse befinner seg ofte nær arkitektfeltets kunstneriske pol, jf. Albertsens feltteori beskrevet over.

I andre prosjekter kan byggherren være mindre opptatt av eller ha mindre kunnskap om arkitektur, noe som påvirker tilliten til arkitekten. I slike tilfeller kan tilliten mellom oppdragsgiver og arkitekt være skjør, og det vil kreves mer av arkitektens kommunikasjons- og samarbeidsevner for å sikre et tilstrekkelig nivå av tillit og faglig innflytelse. Dersom tilliten er lav, kan prosjekteringsprosessen bl.a. heftes med subjektive smaksdiskusjoner hvor oppdragsgiver mener seg like berettiget som arkitekten til å mene hva som er gode og dårlige løsninger, også på det estetiske området. Her er vi inne på en vanskelig, men interessant diskusjon, som dreier seg om forholdet og maktbalansen mellom arkitekten på den ene siden og oppdragsgivere og brukere på den andre. Er det slik at arkitekten som profesjonell og fagperson best vet hvilke løsninger som bør velges? Hvilken innflytelse kan oppdragsgiver og eventuelt brukere ha på det endelige prosjektet? Disse spørsmålene kommer jeg tilbake til under avsnittet ”Arkitektprofesjonens forhold til klienter, brukere og andre aktører”. Dersom arkitektfaglige perspektiver helt overskygges av pragmatiske, økonomiske og andre forhold, befinner arkitekten seg nær Albertsens praktiske økonomisk-tekniske pol og har liten grad av faglig autonomi.

Graden av autonomi avhenger altså av tillit og hvilken posisjon arkitekten har i fagfeltet (jf. Albertsen), men den kan også påvirkes av bygningsprosjektets kompleksitet og størrelse. Jo mindre prosjektet er, desto færre aktører og deloppgaver er det, og desto lettere er det å ha relativt høy grad av autonomi i måten oppdraget løses på.

Opinionen

Hvilken oppslutning og legitimitet arkitektprofesjonen har i opinionen, avhenger av i hvilken grad arkitektene makter å skape ”forståelse og aksept i opinionen for profesjonens særskilte kompetanse i bestemte spørsmål”, og om de oppnår ”en form for diskursiv autoritet og definisjonsmakt som går ut på å få oppslutning om hvordan et problem skal forstås og løses” (Skogheim 2008, s. 48). Tradisjonelt har imidlertid ikke arkitektfaget stått sterkt blant alminnelige folk i Norge. Det skyldes flere forhold. Arkitektens tjenester var lenge knyttet til maktelite og borgerskap, som har vært relativt små grupper i Norge i forhold til mange andre land. Vi ble sent urbanisert, og bondekulturen og selvbyggeridealet har stått sterkt.

Det er først de siste par tiårene at arkitektur har kommet inn i grunnundervisningen i skolen og faget har kommet tydeligere på samfunnsagendaen. I takt med økt urbanisering, økt reisevirksomhet blant alminnelige folk og økt kunnskapsnivå ser interessen for arkitektur ut til å ha økt i befolkningen, godt hjulpet av såkalte signalbygg, som Operaen i Bjørvika og diverse kulturhus som de siste ti årene har blitt bygd omkring i landet. Likevel er manglende kunnskap om og forståelse for arkitektfaget forholdsvis utbredt. I min tidligere praksis som arkitekt og prosjektleder i et kollektivselskap møtte jeg nesten daglig mennesker som gav uttrykk for fordommer mot arkitektstanden, og som sådde tvil om design- og arkitektkonsulenters relevans. Å skape forståelse for arkitektens perspektiver innad i egen organisasjon var ikke alltid like enkelt i et miljø preget av bedriftsøkonomisk tenkning og ingeniørers pragmatiske orientering. Mine erfaringer er ikke enestående. Avisoverskrifter som ”Arkitekter er kyniske og selvopptatte” (Aas & Hansen 2013)¹⁹ holder liv i myten om den sære arkitekten som lever i sin egen verden, til tross for at flere arkitekter de senere år har utviklet sin praksis etter nye, mer brukerorienterte rollemodeller.

Mitt studium av arkitektutdanningen ved NTNU viser hvordan økt erfaring med og kunnskap om arkitektur kan virke holdningsendrende (Eikseth 1997). Skal arkitektprofesjonen oppnå økt tillit i opinionen, står den overfor en viktig oppgave i forbindelse med fagformidling. Men like viktig som at arkitekter går i aktiv dialog med omverdenen, er det at det generelle kompetansenivået hos befolkningen innenfor arkitektur og design heves (Eikseth 1997; Eikseth 2009; Nielsen 2000).

Autonomi i utdanningen

Jeg har over diskutert arkitektprofesjonens autonomi knyttet til *praksis*, hvor det har kommet frem at arkitekten har varierende grad av autonomi, avhengig

¹⁹ Uttalelse fra komiteen for gjenoppføring av Østre Porsgrunn kirke i forbindelse med gjenoppbyggingen av kirken etter en brann to år tidligere.

av posisjon i arkitekturfeltet, omstendigheter rundt initiering av oppdrag, rolle i prosjektorganisasjonen, og tillitsforhold mellom arkitekt og oppdragsgiver. Når det gjelder *utdanningen*, har imidlertid arkitektprofesjonen stor grad av autonomi. Det er Kongen som bestemmer hvilken grad utdanningen kan gi, og hvilken tittel graden gir rett til, men institusjonen har selv kontroll over rekruttering til yrket, innhold i utdanningen og vurderingsformer. Dette fremgår av universitet- og høyskoleloven, hvor det bl.a. står at universiteter og høyskoler har ”rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov” (Kunnskapsdepartementet 2005). Det er styret, som det øverste organet ved institusjonen, som fastsetter studieplan for det faglige innholdet i studiet og vurderingsformer. De tre arkitektutdanningene i Norge står altså fritt til å definere sine egne strategier og planer for institusjonens utdannings- og forskningsvirksomhet, innenfor rammen av EUs profesjonsdirektiv. Det uavhengige og statlige forvaltningsorganet NOKUT fører imidlertid tilsyn med kvaliteten på utdanningen og skal bl.a. evaluere institusjonenes system for kvalitetssikring.

Når det gjelder den konkrete undervisningen som foregår i arkitektutdanningen, er mye opp til den enkelte lærer (Kunnskapsdepartementet 2005). Når det gjelder pedagogisk kompetanse, stilles det krav om ”dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning” for undervisningsstillinger (Kunnskapsdepartementet 2006). Jeg har ikke funnet noen oversikt over hvilken praktisk-pedagogisk kompetanse lærerne i arkitektutdanningene har. Det ser imidlertid ut til at praktisk veilednings- og undervisningserfaring er vanligere enn formell pedagogisk utdanning²⁰.

ARKITEKTERS KUNNSKAP

Jeg har i det foregående løftet frem og diskutert noen vesentlige trekk ved arkitektprofesjonen, med utgangspunkt i Molander og Terums profesjonsbeskrivelse (Molander & Terum 2008a). Som nevnt i avhandlingens avsnitt om arkitektprofesjonen påvirker den kunstneriske dimensjonen ved arkitektfaget særlig følgende aspekter: spenningen mellom *person* og *profesjon*, spørsmålet om profesjonens *monopol* på arbeidsoppgaver og dens relative *autonomi* knyttet til disse samt profesjonens forhold til *klienter*, dvs. dens oppdragsgivere og brukere. Et siste aspekt som jeg skal diskutere i det følgende, er forestillingen om at profesjoner forvalter *vitenskapelig*

²⁰ I en ekstern evaluering av AHOs masterprogram i arkitektur i 2013 kommer det frem at det er uklart hvilke former for pedagogisk kompetanse lærerne har, og at evalueringspanelet savner en ”tværgående, kollegial, kritisk og utviklende diskussion af overordnede mål og studieplan, pedagogik og samarbejdsformer” (Gullström 2013, s. 13).

kunnskap, noe som har blitt ansett som et viktig trekk som skiller profesjoner fra andre yrker, som kokker, snekkere eller elektrikere (Grimen 2008; Molander & Terum 2008a). Kunnskap er dessuten en av dimensjonene som er med på å forme den enkeltes profesjonsforståelse, og derfor et av avhandlingens nøkkeltemaer.

Profesjonskunnskap er knyttet til praksis

Som filosof og profesjonsforsker Harald Grimen påpeker, må profesjonsutøvere i de fleste tilfeller anvende kunnskap fra mange ulike felt for å kunne løse sine arbeidsoppgaver. Det er et av trekkene som skiller *profesjoner* fra *disipliner* som fysikk, kjemi, lingvistikk eller økonomi, som har en homogen kunnskapsbase (Grimen 2008, s. 72). For eksempel trekker helsefag på flere vitenskapelige disipliner som kjemi, biologi, psykologi og samfunnsvitenskaper. I motsetning til de enkelte vitenskapelige disiplinene, har profesjonene sine formål *utenfor seg selv*, de har et praktisk siktemål. Det er den enkelte arbeidsoppgaven som bestemmer hvilke kunnskapselementer som er relevante, og hvordan de knyttes sammen. Grimen uttrykker det slik:

Den tese jeg skal skissere her, er at profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmentert, og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser (Grimen 2008, s. 72).

Det betyr at kunnskapselementene blir knyttet sammen gjennom de krav som praksis stiller.

Forholdet mellom teori og praksis

Grimen påpeker videre at det i alle profesjoner oppstår et problem med forholdet mellom teori og praksis. Profesjonenes kunnskapsanvendelse utgjør en kompleks formidling mellom disse to, som gjensidig kan påvirke hverandre; handlingsrelatert kunnskap kan virke tilbake på den teoretiske kunnskapen som praksis baseres på (Molander & Terum 2008a, s. 15). Det finnes altså flere slags forhold mellom teori og praksis i kjernen av profesjonell yrkesutøvelse; forholdet kan ikke forstås på bare én måte. Ifølge Grimen finnes det grovt sett to klassiske modeller for hvordan man skal forstå forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap (Grimen 2008, s. 75). Den første betrakter praktisk kunnskap som *anvendelse* av teori. Teoretisk kunnskap blir da primær. Som Grimen påpeker, er denne modellen problematisk av flere grunner; bl.a. finnes det trolig store områder av praktisk kunnskap som ikke har en teoretisk basis. Den andre modellen sier at teoretisk kunnskap “flyter på et *underlag* av praksis”. Praktisk kunnskap blir da primær. Grimen peker på at man finner denne måten å tenke på i

moderne diskusjoner av praktisk kunnskap, og refererer til Dewey, Ryle, Polanyi, Schön, Bourdieu, Dreyfus-brødrene og Benner. Et problem med denne modellen er bl.a. en “idyllisering av praktisk kunnskap og en immunisering av den mot kritikk” (Grimen 2008, s. 75).

Arkitektfagets kunnskapsstruktur

Arkitektfagets kunnskapsbase passer godt til Grimens generelle beskrivelse av profesjonskunnskap over. Arkitekter trekker på flere ulike vitenskapelige disipliner, både tekniske og naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige, humanvitenskapelige og estetiske. Det er den konkrete oppgaven som avgjør hvilken kunnskap det er relevant å trekke inn i arbeidsprosessen, og hvordan denne kunnskapen er knyttet sammen. Som arkitekt Margrethe Dobloug påpeker, varierer kunnskapsfeltene med tid og sted. Enkelte kunnskapsområder har vært stabile og konstante over lange tidsperioder, mens andre har vært mer flyktige. Dobloug og andre beskriver arkitektfagets kunnskap treffende som en sammensatt kunnskapskropp som ligger rundt kjerner av mer stabil karakter:

Kjernene utgjør grunnleggende problemområder, mens kunnskapskroppen, som ikke har en fast og endelig avgrensning, kan utvide seg og trekke seg sammen. Kunnskapskroppen består til enhver tid av ulike kunnskapsfragmenter som settes sammen for å løse spesifikke oppgaver og inngår i instrumentelle kombinasjoner – i kunnskapsknipper eller *bundles of knowledge* (Dobloug 2006, s. 23).

Arkitektfagets kunnskapsstruktur er altså heterogen, sammensatt og handlingsorientert og utvikles stadig gjennom nye problemstillinger og visjoner. Dobloug påpeker at denne fornybare kunnskapsstrukturen ser ut til å gi arkitektfaget ”stor handlingsberedskap overfor nye situasjoner, og gode muligheter til å utvikle nye arbeidsstrategier” (Dobloug 2006, s. 10).

Kunnskap og profesjonsforståelse

Ettersom det er de konkrete oppgavene som avgjør hvilken kunnskap det er relevant å trekke inn i arbeidsprosessen, og hvordan denne kunnskapen er forbundet, kan det være store forskjeller i hvilke kunnskaper ulike arkitekter utvikler. Det vil avhenge av hvilken type prosjekter en arbeider med. Noen spesialisere seg på en spesifikk bygningstype, som skolebygg, boliger eller helsebygg. Andre arbeider med overordnede planer og byplanlegging, mens andre igjen spesialisere seg innenfor 3D-visualisering, konstruksjons-systemer eller prosjektledelse. Atter andre foretrekker å være generalist og arbeider med oppdrag som dekker flere deler av faget. Som Lawson uttrykker det: ”It is quite possible to find two people who call themselves architects

and yet hardly share any of their daily tasks” (Lawson 2004, s. 1). Kunnskapsgrunnlaget kan dessuten uttrykkes ganske forskjellig av ulike profesjonsutøvere, gjennom valg av begreper, teoretisk referanseramme osv. I dette perspektivet blir det tydelig at den enkelte arkitekts kunnskaper er en viktig formende faktor for den enkeltes profesjonsforståelse.

Arkitektfaget preges av taus kunnskap

Som jeg tidligere har vært inne på, skiller arkitektprofesjonens kunnskapsgrunnlag seg fra profesjoner som leger og ingeniører, hvis innflytelse og legitimitet i stor grad er fundert på systematisk og forskningsbasert fagkunnskap. Arkitektprofesjonen har derimot ikke en fast og entydig kunnskapsbase å støtte sine vurderinger og råd på. Som den erfarne danske arkitekten Gehrdt Bornebusch uttrykker det:

[D]et handler jo ikke om eksakt viden. At arbeide som arkitekt er et spørsmål om at være ivrig, nysgjerrig og, allerviktigst, at forstå oppgaven [...] Forudsætningen for at kunne være en god arkitekt er at kunne lytte og prøve at forstå og så fortolke (Gehrdt Bornebusch i Kirkeby 2010, s. 144-145).

I arkitektfaget er det av gode grunner tradisjonelt ikke lagt vekt på formell, teoretisk kunnskap nedfelt systematisk i lærebøker og håndbøker i utdanning og yrkesutøvelse. Faget har riktignok en rik historie og tradisjon for teoriutvikling; tenkere som Vitruvius, Leon Battista Alberti, Le Corbusier og Rem Koolhaas har alle i ulike epoker hatt stor innflytelse på arkitekters tenkning og virke. Men deres teorier er verdiladet og *normative* og har dermed mindre overbevisningskraft overfor samfunn og oppdragsgivere, i en tid hvor rasjonell begrunnelse og ”evidensbasert praksis”²¹ står sterkt.

”Design has to be learned by doing rather by reading a textbook”, skriver Bryan Lawson (Lawson 2004, s. 7) og påpeker at design- og arkitektutdanning skiller seg fra det meste av det som foregår på universiteter verden over. Kjernen i arkitektutdanningen er studioundervisning, hvor studentene sitter på tegnesalen og arbeider med prosjektoppgaver, individuelt eller i grupper. Veiledningen foregår ved tegnebordet og i fellesgjennomganger på tegnesalen (se mer i kapittel 4). Her kan studentene tilnærme seg problemer og oppgaver på en helhetlig og tverrfaglig måte. Inspirasjoner hentes fra et vidt spekter av kilder gjennom en kombinasjon av assosiative og intuitive og mer rasjonelle prosesser. Gjennom designprosessen samles trådene, og det

²¹ ”Evidensbasert praksis” er praksis basert på vitenskapelig, forskningsbasert kunnskap, så fremt denne foreligger. I arkitektfaget finner vi en slik tenkning bl.a. nedfelt i et detaljert teknisk regelverk og en utstrakt bruk av på forhånd godkjente løsninger.

skjer både valg og fravalg, filtrert og styrt av den enkeltes forståelse av god arkitektur (Kirkeby 2010, s. 146).

Arkitektens kunnskapsgrunnlag preges altså i stor grad av *taus kunnskap*, som er vanskelig å uttrykke verbalt og formidle til andre gjennom presise utsagn. Begrepet "taus kunnskap" har sitt opphav fra Michael Polanyi, som var opptatt av "den tause komponenten i vår kunnskap om verden" (Polanyi 1958). I sin bok "The Tacit Dimension" (Polanyi 1967) brukte han uttrykket "tacit knowing", som siden har blitt oversatt til taus kunnskap. Denne formen for kunnskap har sitt opphav fra *praksis*. Harald Grimen beskriver dette slik:

Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt (Grimen 2008, s. 76).

Grimen påpeker videre at denne formen for kunnskap først og fremst uttrykkes i handlinger, vurderinger og skjønn.

Taus kunnskap – noen nyanseringer og alternative begreper

Teoretisk, formulerbar kunnskap knyttet til evige og uforanderlige sannheter har helt siden antikken stått sterkere og hatt større legitimitet enn praktisk kunnskap. Derfor har det også opp gjennom arkitekturhistorien, med varierende hell, vært forsøkt å finne eller avdekke "vitenskapelige", allmenngyldige prinsipper for arkitektoniske former. Harald Grimen argumenterer for at det ikke finnes noe klart og prinsipielt skille mellom kunnskapsformer, men at det dreier seg om et kontinuum (Grimen 2008). Slik kan kunnskap sees som en familie av fenomener. I diskusjoner om yrkes- og profesjonskunnskap har "praktisk" eller "taus" kunnskap siden 1980-tallet vært nøkkelbegreper og har frem til i dag vært mye diskutert. Flere har bidratt med nyanseringer og alternative begreper, og jeg vil utdype noen av dem nedenfor.

Episteme, techne og fronesis

På siste del av 1900-tallet ble Aristoteles' nyanseringer av kunnskapsbegrepet trukket frem av flere, som Hannah Arendt, Hans-Georg Gadamer, Richard Bernstein og Bent Flyvbjerg (Grimen 2008, s. 78). Aristoteles skiller mellom kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*. De to sistevnte tilsvarer det jeg har omtalt som praktisk kunnskap. *Episteme* er teoretisk kunnskap eller *viten* og gjelder kunnskap om evige, kontekstuahengige og *uforanderlige* forhold, som for eksempel matematiske aksiomer og det som følger av dem. Viten må kunne bevises. "For det er først når man på en eller annen måte er overbevist og når man kjenner utgangspunktene for dette at man har viten" (Aristoteles & Stigen 1996, s. 60). Ifølge Aristoteles kan viten

læres bort, noe som peker på kravet om at viten må være formulerbar. Episteme er selvtilstrekkelig og har verdi i seg selv; ”ingenting oppstår fra den bortsett fra kontemplering”, skriver Aristoteles i *Metaphysics* (Dunne 1993, s. 238).

Techne – kunnen

Techne og fronesis gjelder begge *foranderlige* forhold, knyttet til menneskenes livsverden, og tilsvarer altså det jeg har omtalt som taus, eller praktisk, kunnskap. *Techne*, som kan oversettes til *kunnen*, er kunnskap knyttet til *skaping*. ”All kunnen har å gjøre med tilblivelse og går ut på å utøve en kunnen og spekulere ut hvorledes noe blir til”, hevder Aristoteles og bruker bygningskunst som eksempel (Aristoteles & Stigen 1996, s. 61). Men også utøvere innen for eksempel legekunsten har *techne*, ifølge Aristoteles, så her må skaping tolkes vidt. Det avgjørende er at kunnskapen har et *mål utenfor seg selv*. Her kjenner vi igjen Grimens beskrivelse av profesjonskunnskap, som har et mål utenfor seg selv, i motsetning til de vitenskapelige disiplinene. *Techne* læres gjennom å praktisere det enkelte fag sammen med gode forbilder, og denne formen for kunnskap viser seg i selve utførelsen og i resultatet av arbeidet (Gustavsson 2004).

Fronesis – praktisk klokskap

Mens både episteme og *techne* allerede var kjente begreper i den greske tradisjonen, utviklet Aristoteles i sin etikk et eget begrep, *fronesis*. *Fronesis* kan oversettes til *praktisk klokskap* og er kunnskap knyttet til *handling* rettet mot mennesker (Gustavsson 2004, s. 41). *Fronesis* er ifølge Aristoteles innsikt i hva som er til det beste for en selv og for menneskene, og er knyttet til konkrete enkelttilfeller:

Klokskapen gjelder heller ikke bare det almene; den må også gi kjennskap til enkelttilfellene, for den gjelder handling, og handlingen gjelder enkelttilfeller. Derfor er det også at enkelte uten viten kan handle rettere enn andre som har viten, især gjelder dette de erfarne (Aristoteles & Stigen 1996, s. 64).

Erfaring står altså her helt sentralt. ”Klokt kan ikke et ungt menneske være”, hevder Aristoteles. ”Grunnen til dette er at klokskap også gjelder enkeltting, noe man får kjennskap til gjennom erfaring, mens den unge jo er uerfaren” (Aristoteles & Stigen 1996, s. 65). Mens skaping av noe, for eksempel en skål eller et hus, har et mål utenfor seg selv og ikke nødvendigvis er knyttet til etiske overveielser, er den gode handling (*fronesis*) et mål i seg selv. *Fronesis* er knyttet til skjønn og menneskelig moral, dvs. ens evne til å handle til det beste for seg selv og menneskene (samfunnet). Som Dunne

påpeker, viser man både overfor seg selv og andre hvem man er som person, gjennom sine handlinger (Dunne 1993, s. 263). Her kan man etter min oppfatning se en forbindelse mellom fronesis og identitet.

Arkitekten utøver praktisk klokskap når han eller hun finner løsninger som er til det beste for en selv og for menneskene, altså både for enkeltmennesker og samfunnet. Dette krever både lydhørhet, kreativitet og innsikt i de konkrete og komplekse detaljer som inngår i situasjonen (Gustavsson 2004, s. 45). Her må det benyttes vurderinger og skjønn som går utenfor det internfaglige, som innsikt i samfunnsliv, brukere og deres kontekst. I et utdanningsperspektiv vil det dermed være vel så viktig at arkitektstudenter skaffer seg god allmennkunnskap og bred livserfaring fra ulike miljøer og livsområder, som å tilbringe mye tid på tegnesalen blant egne fagfeller.²² Fronesis er knyttet til etikk og samfunnsansvar, som jeg skal behandle nærmere under avsnittet *Etikk og samfunnsansvar*.

Ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap

En annen inndeling av kunnskapsformer finner vi hos filosof Kjell S. Johannessen, som skiller mellom *påstandskunnskap* (dvs. teoretisk kunnskap som kan verbaliseres) på den ene siden og *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap* (som begge er "tause") på den andre (Johannessen 1984, s. 49). Denne inndelingen utviklet han i forbindelse med sin kunstfilosofi knyttet til *estetisk praksis*, med basis i Ludwig Wittgensteins senfilosofi. At Johannessens begreper er knyttet til det estetiske feltet, gjør dem særlig relevante for denne avhandlingens tema.

Ferdighetskunnskap brukes om ferdigheter, det å kunne *gjøre* ulike ting, som for eksempel det å kunne sykle, blåse glass eller tegne. Slik jeg ser det, tilsvarer ferdighetskunnskap omtrent Aristoteles' begrep *techne*. Den mest interessante kunnskapsformen Johannessen beskriver, er imidlertid etter min oppfatning *fortrolighetskunnskap*. Johannessen viser at "betydelige aspekter ved vår estetiske kunnskap [bare] synes å komme indirekte til uttrykk" (Johannessen 1984, s. 48). Han påpeker det umulige i for eksempel å skulle beskrive et musikkstykkets egenartede klang ved en bestemt fremførelse. Fortrolighetskunnskap er karakterisert ved at den

for det første bare kan erverves ved egenhendig å omgås den gjenstand eller fenomen som er opphav til den, den er kun tilgjengelig som førstehånds erfaring; for det andre synes den å ha sitt mål i seg

²² Ifølge en undersøkelse gjort av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) i 2014, har arkitektur- og landskapsarkitekturstudenter med 43 timer i uka høyest studieinnsats i landet, nesten dobbelt så mye som lærerstudentene. I forbindelse med undersøkelsen uttalte en tredjeårsstudent i arkitektur at mange arkitektstudenter også på fritiden lager egne prosjekt og workshoper, og at mange legger inn arkitekturbefaringer i ferier (Hennissen 2014).

sely, den kan ikke brukes til noe annet som ligger hinsides den sely; for det tredje kan den altså ikke meddeles direkte til andre i påstandsmessig form (Johannessen 1984, s. 49).

Aristoteles' "fronesis" og Johannessens "fortrolighetskunnskap" er knyttet til henholdsvis etikkens og estetikkens område.²³ Felles for begge er at de har et mål i seg selv, og at de krever kjennskap til (eller et repertoar av) mange enkeltheter, som bakgrunn for meningsdannelse og handling. Johannessen påpeker videre at fortrolighetskunnskap ikke prinsipielt er umiddelbar, men at den et stykke på vei kan overføres til andre ved hjelp av analogier, metaforer og konkrete eksempler. Dette er kommunikasjonsformer som praktiseres i den estetiske diskursen, for eksempel på arkitektutdanningens tegnesal.

Det å kunne handle "estetisk adekvat" overfor gjenstander innebærer ifølge Johannessen å "skaffe seg et betydelig repertoar av mer eller mindre artikulerte enkeltmøter med bestemte kunstverk som man siden kan bruke som sammenlikningsobjekter overfor andre kunstverk som vi ennå ikke kjenner" (Johannessen 1984, s. 45). En deltaker i den estetiske diskursen må ha en fortrolighetskunnskap i form av et betydelig repertoar av erfaringer knyttet til individuelle kunstverk og være innforstått med den rådende forståelsen av dem. En må også ha en fortrolighet med kunstens historie, de sentrale kunstverkenes malemåter, kompositoriske prinsipper og tekniske løsninger (Johannessen 1984, s. 50). Det er imidlertid verdt å merke seg at det felles repertoaret av individuelle kunstverk ifølge Johannessen både har en konstitutiv oppgave i den estetiske diskursen og samtidig er åpent for forandringer.

Overført til denne undersøkelsens kontekst, arkitektutdanningen, blir det med Johannessen klart at det er først og fremst ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap studentene utvikler gjennom prosjektarbeid og dialog med lærere og medstudenter på tegnesalen. Gjennom arkitekturforelesninger og jevnlig ekskursjoner til sentrale arkitektureksempler innenfor fagets kanon utvikler studentene et repertoar av erfaringer med spesifikke arkitekturverk og deres posisjon i faget. Slik jeg tolker det, er det fortrolighetskunnskapen som er grunnlaget for estetiske vurderinger, noe som kan forklare hvorfor arkitekters preferanser ofte skiller seg fra mange ikke-arkitekters.

Deltakelse i estetiske diskusjoner på arkitekturens område krever altså en fortrolighet med faget som består i både arkitekturhistorisk kunnskap og et stort repertoar av erfaringer knyttet til spesifikke arkitekturverk og kjennskap

²³ Selv om Johannessen utviklet begrepet fortrolighetskunnskap i forbindelse med estetisk praksis, har denne type erfaringskunnskap slik jeg ser det stor relevans også for andre kunnskaps- og profesjonsområder.

til rådende oppfatninger av disse. I dette perspektivet blir det tydelig at den allmenne kunnskapen om arkitektur i befolkningen må heves dersom man skal oppnå en faglig fundert, demokratisk dialog om arkitektur. Samtidig står profesjonen overfor en viktig oppgave knyttet til kommunikasjon og fagformidling. Den fortroligheten arkitekter erverver med arkitektur og arkitektfagets kommunikasjonsformer gjennom utdanning og arbeidsliv, er vanskelig å forstå for lekfolk, som nødvendigvis ikke har samme forutsetninger og bakgrunn.

”Designerly ways of knowing”

Et siste kunnskapsbegrep jeg ønsker å løfte frem, er arkitekturforsker Halina Dunin-Woyseths begrep ”making knowledge”. Dette knytter hun til det hun kaller ”making professions” og ”making disciplines”, som ifølge henne omfatter skapende fag som kunst, design og arkitektur. ”Making knowledge” er et begrep som har sitt utgangspunkt i Gilbert Ryles skille mellom ”knowing how” og ”knowing that” og tilhører en bredere kategori av ”knowledge-how” (Dunin-Woyseth & Michl 2001; Ryle 1949). Dunin-Woyseths tenkning og begrepsapparat har fått godt rotfeste innenfor skandinavisk design- og arkitekturforskning. Ifølge henne er ”making”, det å skape, knyttet til en spesifikk måte å tenke på og innebærer både produksjon og bruk av kunnskap. Den svenske arkitekturforskeren Fredrik Nilsson uttrykker det slik:

Making is a way to work with, and integrate, all the different perspectives that are characteristic of architecture; merging contradictory elements and aspects into a whole is part of design ability. The making of objects and artefacts also generates and embodies specific forms of knowledge (Nilsson 2013, s. 2).

Her ser vi tydelige likheter mellom ”making knowledge”, Aristoteles’ begrep *techne*, Johannessens ferdighetskunnskap og Grimens beskrivelse av profesjonskunnskap, som han hevder består av synteser av ulike kunnskaps-elementer knyttet til den enkelte oppgave. Slik jeg ser det, skiller altså Dunin-Woyseths begrep ”making knowledge” seg ikke prinsipielt fra det som karakteriserer all profesjonskunnskap. Det kan likevel være et fruktbart begrep fordi ”making knowledge” knyttes eksplisitt til skapende fag som kunst, design og arkitektur, som også har sterke innslag av materielle og romlige elementer. I arkitektfaget er kunnskap gjerne nedfelt i visuelle representasjoner, objekter og bygninger.

Ifølge designforskeren Nigel Cross (Cross 2007) krever det å designe mangefasetterte kognitive ferdigheter, som er grunnleggende avhengige av ikke-verbale uttrykksmåter og ikke-verbal kommunikasjon. Cross’ uttrykk

”designerly ways of knowing” refererer til en spesifikk designkunnskap som manifesterer seg både i prosesser og designprodukter. Med referanse til Cross beskriver Fredrik Nilsson denne typen kunnskap slik:

Knowledge is accumulated in, and transferred through, methods and approaches, as well as various models and design artefacts. Designers have trained abilities for non-verbal thinking and communication, where certain ‘codes’ are used to translate abstract requirements, formulated in the brief, in the visions of the client or in the wishes of the users, into concrete objects. These ‘codes’, or non-verbal thoughts, both ‘read’ and ‘write’ in ‘object languages’ (Nilsson 2013, s. 7).

Her er Cross på linje med Bryan Lawson, som viser til undersøkelser som peker i retning av at arkitekter utvikler andre strategier for problemløsning enn det andre fagutøvere med en mer teoretisk utdanning har. Arkitekter har gjerne en *løsningsorientert* tilnærming – der analyse og problemforståelse i en tidlig fase skjer gjennom syntese og produksjon av ulike helhetlige løsningsforslag. Det er denne tilnærmingmåten arkitektstudenter øver opp i den prosjektbaserte studioundervisningen.

Andre faggrupper, for eksempel psykologer, har ifølge Lawson en mer *problemfokustert* tilnærming, hvor analyse av underliggende forhold og strukturer skjer gjennom eksplisitte, etterprøvbare metoder (Lawson 2005, s. 41-45). ”Design solutions are characteristically often holistic responses to the design problem”, hevder Lawson (Lawson 2004, s. 13). Han understreker at innenfor design og arkitektur er ikke løsning og problem knyttet sammen på en måte som gjør at løsningen direkte kan utledes fra problemet, eller fra teori.

Arkitekturforskeren Jane Darkes empiriske undersøkelse av arkitekters arbeid støtter en slik forståelse. Hun fant at det gjerne oppstår et *rasjonalitetssprang* i arkitekters arbeidsprosess – enten at det visuelle arkitekturkonseptet kommer før rasjonelle begrunnelser, eller at analyser ikke indikerer at akkurat dette konseptet er mer passende enn andre (Darke 1979, s. 181). Arkitekters arbeidsprosesser er komplekse og eksperimentelle og preges av en *prøve- og feilemetode* (Darke 1979; Dobloug 2006; Lawson 1980; Rowe 1987; Schön 1991), og det benyttes et utall av veier og løsningsstrategier.

Taus kunnskap – immun mot kritikk?

Et viktig prinsipp innenfor vitenskap og kunnskapsutvikling er at kunnskap skal kunne granskes kritisk. Når det gjelder påstandskunnskap som kan verbaliseres, er dette stort sett uproblematisk. Om noen påstår at Snøhetta med sine 2286 moh. er det høyeste fjellet i Norge, er det enkelt å vise at dette er feil. Galdhøpiggen med sine 2469 moh. er høyere. En utfordring ved taus

kunnskap er at den kan gjøres immun mot kritikk, blant annet gjennom å undergrave troverdigheten til de som selv ikke har denne kunnskapen, slik at de ikke tillates å stille kritiske spørsmål. Som kultursosiolog Svein Bjørkås påpeker, er kvalitet og autoritet nært forbundet innenfor kulturfeltet (Bjørkås 2004). I dag er de normative standardene mangetydige og ekspertisen utsatt for tvil og kritikk. Ifølge Bjørkås fører bortfall av enhetlige normer og forhåndslegitimert autoritet til at (kunst)ekspertisen svarer med ulike kompensatoriske strategier:

1) henvisning til kvalitetsforståelser i lukkede, internasjonale nettverk som ingen utenforstående kan kontrollere, 2) produksjon av kanon, som jo i en viss forstand kan forstås som å heve kunstverk og kunstnere ut av feltet hvor kvalitet settes under debatt, 3) genforklaringer – altså at kvalitet (som del av kanoniseringen) utlegges som et naturligjort fenomen og 4) lukking av debatter ved arrogant underkjenning av alternative kompetanser (Bjørkås 2004, s. 133).

Jeg vil hevde at man kan finne paralleller i arkitektfeltet. Arkitektfaget formidles i stor grad gjennom referanse til fagets kanon, de store mestere og deres verker, og det er faget selv som definerer kvalitet. Bjørkås peker på at noe som kan motvirke at kvalitetsbedømmelsen monopoliseres og lukkes, er at metodene som utvikles, har innebygd et driv mot at evaluering samtidig skaper en eller annen form for offentlighet. Slik kan ekspertmakt balanseres mot reelle, resonnerende og diskuterende offentligheter (Bjørkås 2004, s. 134).

I dette perspektivet blir en systematisk, offentlig arkitekturkritikk en helt nødvendig del av selve faget og dets utvikling. Arkitekters tause kunnskap kan bedømmes ut fra kvaliteten på deres utførte *handlinger*. Om man ikke kan evaluere arkitektens kunnskap og metode, kan man evaluere det ferdige produktet: *selve arkitekturen*. Avgjørende her er det imidlertid at arkitekturen ikke kun evalueres av fagfeller, men også av de som har deltatt i designprosessen, brukere og en større offentlighet (Cuff 1991, s. 196). Først da får man et helt bilde av hvordan arkitekturen fungerer i en større sammenheng.²⁴

²⁴ Det er også avgjørende at arkitekter tar lærdom av evalueringen og tar den med seg i sitt videre arbeid. Arkitektprofesjonens orientering mot originalitet og nyskaping gjør at et slikt prinsipp til nå ikke har vært sterkt utviklet innenfor faget. Det er en meget utbredt praksis at arkitekter studerer og lærer av andre arkitekters arbeid, men brukerevalueringer er ofte ikke en del av en slik prosess. Det ville være interessant å se mer systematiske evalueringer av brukerefaringer en viss tid etter oppføring.

I D E N T I T E T

Verdier og *identitet* er i stor grad med på å bestemme den enkeltes profesjonsforståelse. Ordet "identitet" har sin etymologiske opprinnelse fra latin og betyr "det samme" (Store norske leksikon 2015). I dagligtale forstår man gjerne sin identitet som den delen av en selv som oppleves som sentral, dyptfølt og typisk, og som gjør at en selv og andre oppfatter en som "den samme" over tid. Nyere forskning viser imidlertid at identitet ikke er noe statisk. Tvert imot ser man at menneskers identitet hele tiden er i endring og utvikling. Innenfor samfunnsvitenskapen har særlig den amerikanske pragmatisten og sosialpsykologen Georg Herbert Mead kommet med viktige bidrag innenfor identitetsforskningen. Han ser selvet som grunnleggende sosialt og beskriver hvordan selvforståelsen blir formet i et vekselspill mellom sosial interaksjon i ulike sosiale kontekster. Identitet er her noe som dynamisk endres og utvikles over tid (Heggen 2008, s. 322).

Et illustrerende eksempel på identitet og identitetsoppfatning finner vi hos den norske forfatteren og filmmannen Erlend Loe, som i avis-kommentaren "Filmene jeg ikke ser" sukker over at TV-serier har begynt å stjele hans tid, på bekostning av de filmene han egentlig ønsker å se. Han betrakter film som "renere" og mer kunstnerisk drevet, mens motivasjonen bak TV-serier i større eller mindre grad er "tilsmusset av behovet for å tilfredsstille aksjonærer og publikumshorder". Altså fortsetter han å låne filmer fra biblioteket, men må ofte levere dem tilbake usett. Dette ergrer ham:

Jeg merker at det sitter langt inne å innrømme at det er slik. Det handler om identitet. Jeg vil gjerne være han som sykler innom biblioteket, i all slags vær, for å bytte filmer. Jeg vil være han som har sett de viktige og rare filmene et flertall ganger (Loe 2014).

Loes konsum av TV-serier på bekostning av "viktige" filmer strider altså mot hans etablerte selvforståelse som seriøs fagmann innen film. Her har det oppstått en konflikt mellom det Georg Herbert Mead kaller "I" og "Me" ("jeg" og "meg"), som representerer to samtidige aspekter av selvet. "I" er den spontane, umiddelbart handlende, mens "Me" er objekt for bevissthetens selvrefleksjon, hvor en ser seg selv fra de andres perspektiv (Mead 1998). Gjennom en slik forståelse av selvet viser Mead hvordan individet ikke bare ensidig tilpasser seg andres perspektiv, men at vi har mulighet til selvstendig å ta stilling til etablerte handlemåter. I dette eksempelet kan Loe velge enten å slutte å se TV-serier eller på annen måte rydde tid til å se flere "viktige og rare" filmer, og dermed reetablere sin identitet som "seriøs fagmann", eller han kan endre sin identitet gjennom en forhandling mellom "I" og "Me".

Innenfor arkitektfaget knytter man begrepet ”identitet” først og fremst til selve arkitekturverket; arkitektur kan bidra til å skape eller forsterke steds, personers eller virksomheters identitet. Guggenheim-museet i Bilbao, Eiffeltårnet i Paris, Piazza San Marco i Venezia eller Telenors hovedkontor på Fornebu er alle eksempler som gjerne trekkes frem i et slikt perspektiv. I arkitektfaget er det er imidlertid lite oppmerksomhet om *arkitekters* identitet. Man kan spøke med at alle arkitekter kler seg i svart, og at vi strever med å få vanlige folk til å se verden slik vi gjør. Den unge arkitekten Lisa Wingård beskriver godt hvordan ”gjennomsnittsmennesker” utvikler seg til å bli typisk ”arkitektisk” i løpet av studiet, idet hun ser tilbake på sitt møte med arkitektutdanningen på Chalmers i Sverige:

Jag minns hur jag konstaterade att mina klasskompisar såg helt vanliga ut. De verkade vara en samling genomsnittsmänniskor mellan arton och fyrtio. Jag konstaterade även att eleverna i de högre årskurserna inte såg helt vanliga ut på samma sätt. En övervägande del hade en stil jag snart kom att benämna som ”arkitektig”. Jag noterade hur det inte bara rörde sig om kläder utan om ett helt koncept som även kunde innebära, hör och häpna, t ex kroppsspråk, minspel, åsikter och matvanor. Det kändes verkligen som om de hade förstått något jag ännu inte förstått. De var på väg att bli riktiga arkitekter medan jag ofta kände mig som en vilsen gäst (Wingård 2005, s. 13).²⁵

Det er imidlertid også slik at det kan variere fra arkitekt til arkitekt hvilke innfallsvinkler man har til faget.²⁶ Det er nærliggende å anta at ulike arkitekter har forskjellige oppfatninger av sin identitet som arkitekt. Dette er noe de fleste arkitekter mer eller mindre bevisst registrerer og forholder seg til i praksis, men det finnes få undersøkelser og lite forskning hvor dette er nærmere studert. Innenfor profesjonslitteraturen er imidlertid identitet et aktuelt tema. Pedagog og profesjonsforsker Kåre Heggen har tatt for seg spørsmål om identitet knyttet til profesjoner og profesjonskvalifisering, som kan kaste lys over identitetsoppfatninger også innenfor arkitektprofesjonen.

Identitet og læring

Heggen påpeker at profesjonskvalifisering ikke bare dreier seg om læring av kunnskaper og ferdigheter, men også om å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon, ”og i tillegg å identifisere seg sjølv som profesjonell utøvar i

²⁵ ”Hör och häpna” betyr noe sånt som ”tro det eller ei”.

²⁶ Dette gjelder både hvilke *temaer/dimensjoner* personen er spesielt opptatt av (konstruksjon, materialbruk, funksjon, økologi, brukermedvirkning, overordnet planlegging osv.), og hvilke *bygningstype(r)* (kulturbygg, enebolig og hytter, undervisningsbygg, helsebygg, kontorbygg, kjøpesenter mfl.) og hvilken type *stilling* personen har (prosjekterende arkitekt, 3d-modellerer, planlegger osv.).

dette feltet. Det handlar om kven ein er og ønskjer å vere” (Heggen 2008, s. 321). Heggen mener et identifikasjonsperspektiv på profesjonskvalifisering er særlig relevant, og begrunner dette med at utdanningen for det første gjerne faller sammen i tid med den livsfasen som er særlig avgjørende for identitetsdanning, nemlig fasen som ungdom og ung voksen. Profesjonskvalifiseringen vil dermed kunne sees som en viktig dimensjon i identitetsdanningen. For det andre har profesjoners arbeidsoppgaver ofte en normativ karakter, hvor skjønn står sentralt for å finne frem til hva som er rett og galt, godt eller mindre godt. Profesjonsutøveren må dermed bruke seg selv, sine kunnskaper, erfaringer, verdier, for å finne frem til gode løsninger. Utdanningen involverer hele personen og konteksten den profesjonelle står i. Heggens tredje argument er at mange profesjoner, som lærere, leger og sykepleiere, er lett ”synlige” for barn og ungdom. Dermed er dette yrkesroller som barn og ungdom kan identifisere seg med og få interesse for selv å gå inn i. På bakgrunn av undersøkelser som er gjort rundt dette, mener Heggen at det kan se ut til at mange av de personene som satser flere år på profesjonsutdanning, allerede tidlig identifiserer seg med rollen som fremtidig yrkesutøver (Heggen 2008, s. 322).

Her må det påpekes at arkitekter ikke er like godt synlige for omverdenen som profesjonene nevnt ovenfor. Det er ikke så mange alminnelige mennesker som møter arkitekter direkte. Mange får dermed sin oppfatning av profesjonen formet av blant annet mediene, som ofte gir et unyansert og mangelfullt bilde av arkitekters virke. Det er gjerne de kunstneriske, visjonære, såkalte stjernearkitekter og deres verker som får oppmerksomhet, mens arkitekter knyttet til mer alminnelig hverdagsbyggeri ofte forblir ukjente for de fleste. Kanskje forsterkes en unyansert eller uklar oppfatning av profesjonen ved at arkitekter tradisjonelt har hatt liten tilstedeværelse i samfunnsdebatter i aviser og andre medier. Mekanismen som Heggen beskriver, at personer allerede tidlig kan identifisere seg med rollen som fremtidig yrkesutøver, er imidlertid også relevant for arkitektprofesjonen. Kanskje dette kan være med på å forklare hvorfor det finnes familier som har arkitekter i flere generasjoner. Her kan det tenkes at arkitekters barn allerede tidlig begynner å identifisere seg med fars eller mors yrkesrolle som arkitekt. Det er også verdt å merke seg at det ut fra det foregående er nærliggende å anta at flere som velger arkitektutdanningen, kan ha fått sin oppfatning av arkitektrollen formet av mediene.

Heggen peker videre på en mekanisme som flere samfunnsforskere kaller *anticipatory socialisation* (Goffman 1959; Thornton & Nardi 1975), der personer som ønsker et fremtidig medlemskap i grupper, tar opp verdier som forbereder til fremtidig overgang. Dette kan også gjøre seg gjeldende i utdanningen:

Identitet i rolla som profesjonsstudent kan dermed omfatte ei gjenkjenning av meg sjølv som framtidig yrkesutøvar og også identifisering av verdiar og kunnskapar som denne rolla kan gi uttrykk for (Heggen 2008, s. 322).

I et slikt perspektiv ser vi at identitetsarbeid er tett sammenvevd med læring. Dette er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv, hvor læring ikke kan oppfattes uavhengig av konteksten det skjer i, og heller ikke reduseres til en intellektuell, kognitiv prosess. Den sveitsiske pedagogen Étienne Wenger og den amerikanske sosialantropologen Jean Lave har utviklet en sosial teori om læring på bakgrunn av en rekke etnografiske undersøkelser av mesterlære, som de mente var en spesielt effektiv måte å lære på. De ønsket å utvide de tradisjonelle betydningene som knytter seg til begrepet mesterlære, fra en relasjon mellom mester/veileder og elev/veiledet til deltakelse og identitetsforandring i et praksisfelleskap (Lave & Wenger 1991; Wenger 2004, s. 22). *Deltakelse* betyr her ikke det samme som i dagligspråket, altså det å være med på bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker, men en mer omfattende prosess, som består i

[...] at være deltagere i sociale fællesskabers *praksisser* og konstruere *identiteter* i relation til disse fællesskaber. At være med i en klike på legepladsen eller i et arbejdsteam er for eksempel både en form for handling og en måde at høre til på. En sådan deltagelse former ikke blot, hvad vi gør, men også, hvem vi er, og hvordan vi fortolker det, vi gør (Wenger 2004, s. 14-15).

Praksis betyr her ikke bare handling i seg selv, men handling i en historisk og sosial kontekst som gir det vi gjør, struktur og mening. Et slikt praksisbegrep omfatter både det eksplisitte og tause:

Det omfatter sprog, redskaber, dokumenter, billeder, symboler, veldefinerte roller, specificerede kriterier, kodificerede procedurer [...]. Men det omfatter også alle de implicitte relationer, tavse konventioner, subtile ledetråde, ikke udtrykte tommelfingerregler, genkendelige intuitive forståelser, specifikke opfattelser, velafstemte følsomheder, legemliggjorte forståelser, grundlæggende antagelser og fælles verdensbilleder (Wenger 2004, s. 61).

I virksomheter blir mye av dette kanskje aldri artikulert, men er likevel tegn på medlemskap i *praksisfelleskaper*.²⁷ Vi tilhører alle til ethvert tidspunkt

²⁷ Her ser jeg forbindelser til det Kjell S. Johannessen kaller "estetisk praksis" (Johannessen 1984), som utspiller seg i ulike praksisfelleskaper innenfor det estetiske feltet, som billedkunst, arkitektur, musikk, litteratur osv. Her er både det eksplisitte og det tause, bl.a.

mange forskjellige praksisfellesskaper hjemme, på arbeid, på skole, i forbindelse med fritidsaktiviteter. Praksisfellesskaper er en integrert del av vårt dagligliv, og de praksisfellesskapene vi tilhører, forandrer seg i løpet av vårt liv (Wenger 2004, s. 16). Det er altså i samspill med disse fellesskapene vår kunnskap og identitet formes og utvikles.

Lisa Wingård reflekterer over dette i sitt avsluttende eksamensarbeid ved arkitektutdanningen på Chalmers. Hun er overveldet over alle inntrykk og kunnskaper hun har fått i løpet av arkitektutdanningen. Men hva skal hun ta med seg videre? ”Nu är mitt problem i stället att välja i oceanen av intryck, kunskap och egna teorier vad som skall bygga upp, stå för och utgöra arkitekten Lisa Wingård”, skriver hun, og konstaterer at det er en kunst å ”kunne ta lagom mycket intryck av allt i världen omkring en” (Wingård 2005, s. 7). Her er det tydelig at *individet* Lisa ikke bare ensidig tilpasser seg praksisfellesskapets perspektiv, men tar selvstendig stilling til etablerte handlemåter, noe som stemmer godt med Meads (1998) forståelse av selvet.

I tillegg til Lave og Wengers sosialt situerte perspektiv på kunnskap og læring (Lave & Wenger 1991) er det altså også behov for et *individuell* situert perspektiv. Michael Eraut, som forsker på profesjonelle og profesjoners kunnskapsutvikling, understreker dette og påpeker at Lave og Wengers teori hovedsakelig er utviklet med basis i feltarbeid i stabile samfunn, med fokus på *felles* trekk ved menneskers kunnskap. I vår raskt omskiftende, postmoderne verden tilhører mennesker flere sosiale grupper og praksisfellesskaper, hvor de både tilegner seg og bidrar med kunnskap. Dermed blir sider ved den enkeltes kunnskap unike for personen på bakgrunn av den spesifikke sammensetningen av situasjoner vedkommende har deltatt i (Eraut 2004, s. 203).

Kollektiv identitet: profesjonsidentitet

I tillegg til personlig identitet kan vi snakke om ulike former for *kollektiv identitet*, knyttet til grupper, virksomheter, kjønn, etnisitet, profesjoner eller samfunn (Heggen 2008, s. 323). Kollektiv identitet kan enten være et produkt av en kollektiv, indre definisjon, der medlemmene selv identifiserer sin egen gruppe, eller defineres av eksterne, som ikke selv hører til gruppen. Som Kåre Heggen påpeker, innebærer det å definere det noen har felles, et skille mellom oss og dem, og at gruppeidentitet primært handler om felles symbol mer enn felles handling. ”Det dannar ei gruppe først og fremst ved at felles symbolikk skaper førestellingar om korleis ting burde vere, meir enn korleis ting faktisk er” (Heggen 2008, s. 323).

fortrolighetskunnskap, en sentral del av deltakelsen i praksisfellesskapet. Se mer om Johannessen og fortrolighetskunnskap i avsnittet om arkitekters kunnskap.

Profesjonsidentitet er et eksempel på kollektiv identitet. Det kan forventes at studenter og yrkesutøvere innenfor profesjonen slutter opp om dens formål og arbeidsmetoder. Profesjoner kan i ulik grad evne å skape sterk profesjonsidentitet blant medlemmene sine:

Ein profesjon som kjempar hardt for formell aksept av kompetanse, arbeidsoppgåver (jurisdiksjon) og løn i forhold til andre profesjonar, kan medverke til sterk oppslutning om profesjonsidentiteten. I andre profesjonar kan medlemmene sin kollektive identitet vere meir uforpliktande, variabel og tilfeldig. Styrken i den einskilde si identifisering med profesjonen kan vere svak (Heggen 2008, s. 323-324).

Arkitektprofesjonen er et eksempel på en profesjon som er i konkurranse om oppgaver, i særlig grad med ingeniørprofesjonen. Profesjonen har dessuten en lang tradisjon og historie, med felles kanon og forbilder som i stor grad medvirker til en sterk oppslutning om profesjonsidentiteten blant arkitektprofesjonens medlemmer. Individuer vil imidlertid alltid ha ulike tilknytninger til kollektiv eller organisasjoner. Kåre Heggen kaller identiteten knyttet til den enkelte profesjonsutøver for *profesjonell identitet*.

Personlig identitet: profesjonell identitet

Profesjonell identitet er altså den *personlige identiteten* knyttet til den enkelte profesjonsutøver. De danske forskerne Hansbøl og Krejsler legger følgende betydning i begrepet profesjonell identitet: ”det særlige ved den måte, som den professionelle forstår sig som professionel på”. De peker videre på at begrepet gjør det mulig å ”kunne sette fokus på de stigende krav til at kunne utvikle en individuell professionsstil, det vil sige at kunne koble de krav, som professionen stiller, med egen personlighet” (Hansbøl & Krejsler 2004, s. 31)²⁸. Som vi har sett tidligere i dette kapitlet, er nettopp spenningen mellom person og profesjon, individ og kollektiv, sterk innenfor arkitektprofesjonen. Begrepet ”profesjonell identitet” er derfor slik jeg ser det, særlig relevant for arkitekter. Heggen bygger videre på Hansbøl og Krejsler og definerer profesjonell identitet slik:

Profesjonell identitet kan forståast som ei meir eller mindre medviten oppfatning av ”meg” som yrkesutøvar, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar, og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som en god yrkesutøvar (Heggen 2008, s. 324).

²⁸ Hentet fra Heggen 2008, s. 324.

Profesjonell identitet er altså et sentralt element i personers profesjonsforståelse. Unge Wingård reflekterer i sitt eksamensarbeid over sin prosess mot å finne sin profesjonelle identitet. Hun spør seg, som vi har sett, om hva som skal "utgöra arkitekten Lisa Wingård". Hun konstaterer at hun har brukt en altfor stor del av utdanningen til å forsøke å bli noe hun ikke er.

Jag har ständigt hamnat i konflikt med mig själv om vad jag skal bry mig om och inte, om vad som är jag och inte, och vilka mina förebilder skall vara. Jag har frågat mig vad det är för värld jag ger mig in i och undrat hur jag skall finna min plats i den (Wingård 2005, s. 8).

Heggen påpeker videre at profesjonell identitet bygger på en bredere identitet, eller selvidentitet: "Sjølvidentiteten er grunnleggjande, også profesjonell identitet må byggje på den" (Heggen 2008, s. 324). Profesjonell identitet blir verken skapt eller ferdig utformet under profesjonsutdanningen. Heggen refererer til Étienne Wenger (2004) og skriver:

[...] det [er] særleg i fellesskap av fagfellar si praksisutøving at profesjonell identitet blir danna og stabilisert, men likevel stadig redefinert gjennom ein serie av medlemskap i ulike praksisfellesskap, frå barndom og ungdom, gjennom utdanning og i yrkesfeltet (Heggen 2008, s. 325).

Danningen av profesjonell identitet er altså en kompleks prosess og en del av den personlige biografien.

Kollektiv identitet versus personlig identitet

Profesjonell identitet (den personlige) skiller seg altså fra profesjonsidentiteten (den kollektive). Sistnevnte har en dimensjon av interesseperspektiv; profesjonen arbeider, som Heggen påpeker, med grunnlaget for god yrkesutøving og hvilken oppfatning som blir skapt av profesjonen utad i samfunnet. Den vil utvikle og verne om en ønsket selvforståelse for å oppnå verdsetting og aksept. Grupper som har kritiske synspunkter, kan komme i motsetning til profesjonens interesse og makt (Heggen 2008, s. 325).

Profesjonsidentitet og profesjonell identitet er imidlertid ikke uavhengige fenomener. Profesjonsidentitet vil ha større eller mindre innvirkning på utviklingen av profesjonell identitet. Hos noen yrkesutøvere kan de to være nærmest sammenfallende, hos andre i kontrast (Heggen 2008, s. 325). Det kan oppstå spenninger mellom ens individuelle, profesjonelle identitet og ulike kollektive identiteter, knyttet til for eksempel profesjonen, utdannings-

institusjonen eller yrkesinstitusjonen. Den profesjonelle identiteten blir i større eller mindre grad influert av disse (Heggen 2008, s. 328).

M A K T

Når det gjelder avhandlingens nøkkelbegrep profesjonsforståelse, står hvem eller hva som har *makt* til å bestemme denne forståelsen, sentralt. I denne sammenhengen brukes makt i vid betydning og betegner de kreftene som er i spill, og som påvirker den enkeltes profesjonsforståelse. Ifølge Elin Angelo (2012) kan maktperspektivet i begrepet profesjonsforståelse finnes på tre ulike nivå: *profesjonspolitisk*, *profesjonskollektivt* og *personlig*. I denne sammenhengen ser jeg behov for også å innføre et fjerde nivå, nemlig et *institusjonelt nivå*, som ligger mellom det profesjonskollektive og det personlige. Et maktperspektiv kan videre diskuteres både på et *ytre* og et *indre* nivå. Selv om maktmekanismene på disse nivåene i virkeligheten kan være vanskelige å skille fra hverandre, vil jeg i denne sammenhengen diskutere dem adskilt.

Politisk nivå

På et *ytre* nivå er viktige maktfaktorer knyttet til lover og regler og til det samfunnsmandat profesjonen som helhet har gjennom sin juridiske rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver i tråd med egne faglige standarder (jurisdiksjon). En slik rett må legitimeres og er avhengig av at den fagkunnskapen man representerer, har allmenn aksept, og at det er allmenn konsensus om de interesser, behov og verdier profesjonen ivaretar (Molander & Eriksen 2008, s. 162). Som profesjonsforskerne Erik Oddvar Eriksen og Anders Molander påpeker, må den legitimitet som en offentlig anerkjent profesjonsstatus innebærer, bekreftes og reproduseres nedenfra. Vi kan altså skille mellom legitimitet og tillit på *profesjonskollektivt* nivå og på utførende eller *individuell* nivå. Den tillit som profesjonen kollektivt tilkjennes, må med andre ord bekreftes i profesjonsutøverens samhandling med klientene (Molander & Eriksen 2008, s. 162).

For å kunne opptre som profesjon kreves det, som jeg tidligere har vært inne på, en institusjonalisering av yrkesgruppen til en profesjonell sammenlutning, hvor den forplikter seg til å tjene allmennhetens interesser. I Norge blir arkitektene organisert gjennom Norske arkitekters landsforbund (NAL), en fagideell medlemsorganisasjon som ifølge vedtektene har som formål å “tydeliggjøre arkitektfagets samfunnsmessige betydning, bidra til et bærekraftig samfunn, bedre rammebetingelsene for arkitektur, og fremme høy kvalitet i utøvelsen av faget“ (Norske arkitekters landsforbund 2015). Profesjonen driver både interessepolitikk som aktive deltakere i offentlig meningsdanning og deltar i en opplyst og opplysende diskusjon om spørsmål

som ligger innenfor dens område. Det kan være vanskelig å skille det ene fra det andre, men en profesjon som ikke også gir gode argumenter for sine vurderinger og som dermed demonstrerer faglig autoritet og integritet, bidrar selv til å undergrave sin kompetansepretensjon (Molander & Eriksen 2008, s. 164).

Profesjonskollektivt nivå

Den profesjonelle sammenslutningen, i denne sammenhengen NAL, har vedtekter og regler som regulerer medlemmenes utøvelse av faget. NAL har for eksempel etiske regler som regulerer utøvelsen av faget når det gjelder både interne, kollegiale forhold, forhold til oppdragsgiver, arkitekters samfunnsansvar og forhold til omverdenen (Norske arkitekters landsforbund 2005a). Dette er selvsagt viktige faktorer, som er med på å forme en tøyers profesjonsforståelse.

Men det finnes også uformelle regler og normer på profesjonskollektivt nivå som ikke er eksplisitt artikulert, men som likevel virker førende på profesjonsutøveres tenke- og handlemåter. Jeg har tidligere vært inne på ”arkitektens felt”, beskrevet av Niels Albertsen (1998), som viser at det finnes ulike interesser, verdiorienteringer og faglige oppfatninger internt i arkitektprofesjonen. Hvilke av disse som har gjennomslagskraft i faget (og i ulike grupperinger i faget), er et resultat av subtile maktmekanismer knyttet til kommunikasjon og språk, som er nærmere beskrevet bl.a. av den franske filosofen og sosiologen Michel Foucault.

Foucaults maktanalyser dreier seg ikke om enkelthandlinger eller enkeltpersoner, altså hvordan aktører på ulike måter prøver å påvirke andre med ressurser og sanksjoner som maktmidler. Foucault ser makt som noe som finnes overalt der det er mennesker, tett sammenvevd med kunnskap. Ifølge Vågang og Grimen (2008) retter han søkelyset mot maktmekanismenes *produktive aspekter*:

De skaper nytelse, glede og begjær, kunnskap, diskurser og sosial praksis. Gjennom legens, psykiaterens eller lærerens registrering, notering og systematisering av informasjon produseres kunnskap og diskurser om individer (Vågan & Grimen 2008, s. 412).

Hos Foucault står begrepet *diskurs* helt sentralt. Diskurs brukes på flere måter og har litt ulikt innhold avhengig av hvilken teoretisk posisjon man tilhører, men grovt sagt kan man si at diskurs ”er en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på” (Winther Jørgensen & Phillips 1999, s. 9, min oversettelse). De danske diskursteoretikerne Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips påpeker den sosiale og konstituerende dimensjonen ved diskursiv praksis:

[...] utøvelsen av diskurs – diskursiv praksis – [er] en sosial praksis, som former den sosiale verden. Begrepet ”sosial praksis” setter folks handlinger i et dobbeltperspektiv. På den ene siden er handlinger konkrete, individuelle og kontekstbundet, men på den andre siden er de samtidig institusjonalisert og sosialt forankret og har derfor en viss regelmessighet. (Winther Jørgensen & Phillips 1999, s. 28, min oversettelse).

Diskursene er ikke objektivt gitt, men historisk og sosialt ”konstruert”, eller skapt. Innenfor en diskurs vil noen tolkninger, ytringer og handlinger bli ansett for naturlige, mens andre er utenkelige.²⁹ Det er i denne betydningen makt er knyttet til diskurser. ”Makt er [...] et maskineri som danner, styrer og installerer sannheter i subjekter. Den virker konkret og direkte på vår selvforståelse, kroppsforståelse og identitetsdannelse”, påpeker Vågan og Grimen (Vågan & Grimen 2008, s. 414). Som sosiolog Ragnhild Skogheim påpeker, kan betegnelsen *diskursivt felt* forstås som et (saks)område som forener eller splitter, og som det knytter seg interesser til. Profesjoners diskursive felter er gjenstand for stadige debatter, refortolkninger og stridigheter, både innenfor profesjoner, mellom profesjoner og i opinionen. Den eller de som får gjennomslag for sine faglige oppfatninger, og som dermed kan definere hva som er ”sannhet” innenfor et bestemt samfunnsområde, har diskursiv makt (Skogheim 2008, s. 44).

I dette perspektivet blir det klart at den enkelte utøvers profesjonsforståelse kan påvirkes av uformelle regler, verdiorienteringer og normer som ikke er eksplisitt artikulert, men som ligger nedfelt i fagets diskurser. I arkitektfaget finnes det for eksempel en sterk diskurs hvor arkitektur forstås som en del av et bredere kulturelt felt, hvor det legges vekt på visuelt uttrykk, form og idé. Her er det gjerne mindre rom for å løfte frem problemstillinger knyttet til brukere og ”de andres” opplevelser, selv om det prinsipielt ikke er noe i veien for å kombinere disse to diskursene.

Institusjonelt nivå

Det institusjonelle nivået omfatter ulike grupperinger og organisasjoner innenfor profesjonen, som for eksempel enkeltfirmaer og de ulike arkitektutdanningene. Det kan innenfor ulike fagmiljøer utvikle seg særegne diskurser og forståelser av arkitektfaget, jf. det ovenstående. Ansvar og

²⁹ Her ser jeg likhetstrekk både med Lave og Wengers teori om praksisfellesskap og Ludwig Wittgensteins teori om språkspill. Å delta i et språkspill er å delta i en sosial aktivitet, en måte å leve på i samfunnet. Jerker Lundequist viser relevansen for arkitekturket: ”Når vi lærer oss et bestemt yrke, som for eksempel arkitekturket, lærer vi oss kunsten å delta i de språkspill som inngår i yrkets praksis. Vi lærer oss å spille arkitekturens språkspill etter reglene” (Lundequist 1991, s. 32, min oversettelse).

oppgaver knyttet til spesielle arbeidsområder, stillinger og funksjoner kan også påvirke den enkeltes profesjonsforståelse.

I avhandlingens sammenheng er det særlig interessant å se på de enkelte utdanningsinstitusjonenes dominerende diskurser og forståelser av arkitektfaget. Selv om skolene består av enkeltpersoner, lærere og studenter som har sine individuelle fagoppfatninger og profesjonsidentiteter, finnes det likevel noe felles som særmerker hver enkelt utdanningsinstitusjon og dens diskurser. Dette er utgangspunkt for kapittel 4, hvor jeg går nærmere inn på likheter og forskjeller mellom AHO, BAS og NTNU. Det er også slik at det innenfor hver enkelt institusjon kan finnes enkeltmiljøer som har ulike faglige perspektiver. Dette har vært førende for utvalg av de studentene som utgjør avhandlingens viktigste empiriske materiale, i kapittel 6.

Personlig nivå

På personlig nivå påvirker både ytre og indre faktorer profesjonsforståelsen. Ytre påvirkning er som tidligere nevnt knyttet til lover og regler og til både uttalte og uuttalte normer og regler i det eller de praksisfellesskapene man er tilknyttet. Indre faktorer kan knyttes til personlige og eksistensielle dimensjoner som påvirker profesjonsforståelsen innenfra.

Utdanning og studioundervisning

Utdanningen er, som vi har sett i avsnittet om identitet, en viktig arena for identitetsarbeid. Gjennom deltakelse i det praksisfellesskapet som utdanningen representerer – først og fremst lærere og medstudenter – formes studentenes kunnskaper, virkelighetsforståelser, handlemåter og identitet.

I arkitektutdanningen står studioundervisning på tegnesalen sentralt. Det er her studentene lærer formgivning og å beherske fagets verktøy og metoder, gjennom prosjektarbeid under tett veiledning av lærere. Denne undervisningsformen er nærmere beskrevet i kapittel 4. Studio-undervisningen kan sees som en form for *mesterlære* (Eikseth 2009), men mesterlære brukes her som en generell metafor på et forhold hvor en novise lærer av en mer erfaren person (Kvale & Nielsen 1999, s. 20). Det er i praksisfellesskapet på tegnesalen, eller i studioet, man lærer fagets arbeidsformer, språk og idealer, og det er her de faglige diskusjonene foregår, både studentene imellom og mellom lærer og student. Dette står i kontrast til en mer skolastisk undervisningstradisjon som legger vekt på å formidle kunnskap, regler og prinsipper gjennom lærebøker, artikler, forelesninger, verbal undervisning osv. (Wackerhausen 1999, s. 184).

Ettersom det å skape arkitektur ikke kan læres gjennom teoretisk undervisning og lærebøker, står lærerne i en særstilling når det gjelder innflytelse på studentenes faglige utvikling. Denne prosessen beskrives i min under-

søkelse av arkitektutdanningen ved NTNU. En av studentene uttalte i et intervju midtveis i sitt første studieår at hun i begynnelsen syntes det var rart at det ikke var noe håndfast å gripe fatt i i undervisningen: "[...] ikke noen ting som vi bare skulle lære oss, og sånn. Det var ingenting vi skulle lese. [...] Det her er mer som en prosess på en måte" (Eikseth 1997, s. 30). Selv hevdet studenten at hun ikke hadde fått noen nye idealer, men i hennes studentprosjekter kunne man lese en dramatisk endring fra et tradisjonelt arkitektonisk uttrykk til et modernistisk.

Flere har pekt på arkitekturlærerens sterke påvirkning (Dutton 1987; Till 2005a; Webster 2007; Webster 2004b). "At best, the process of learning is one of dialogue; at worst, it is one of simple emulation of the teacher's style and preference", hevder arkitekturforskeren Ashraf Salama i forbindelse med en større undersøkelse av arkitektskoler i flere land, med spesielt fokus på studiomodellens styrker og svakheter (Salama, A. 1995, s. 62). Han peker på at studioundervisningen og institusjonen rundt lærerens korrektur og veiledning hviler på lærerens autoritet; måten lærer og student kommuniserer på, er "showing" eller "telling". Studenten må dermed ha tillit til lærerens kompetanse for å forstå designprosessen (Salama, A. 1995, s. 63). I undersøkelsen jeg gjorde ved NTNU, uttalte en førsteårsstudent følgende:

Før du egentlig vet det, så lar du kanskje læreren få litt stor påvirkningskraft i forhold til prosjektet ditt enn du kanskje sjøl ville ønske det. Jeg gjorde kanskje det, jeg også, selv om jeg ikke ville, [...] man er kanskje ikke så sikker på hva man vil *sjøl*. Og så lar man heller læreren bestemme (Eikseth 1997, s. 59).

Studioundervisningen er i stor grad orientert mot *handling*, og flere har påpekt at mye blir liggende implisitt av kunnskap, verdier, holdninger og normer som ikke problematiseres (Banham 1990; Dutton 1987; Eikseth 2009; Salama, A. 1995; Till 2005a). Slik "naturaliseres" verdinormer og blir ikke utsatt for dyperegående kritikk eller refleksjon i særlig grad. Dette skjer selvsagt ikke bevisst eller med overlegg, men er en del av mekanismene innenfor diskursive praksiser, eller ved deltakelse i et praksisfellesskap. Anu Yanar skriver:

Hardly any teacher, presumably, would argue explicitly that her knowledge claims represent "objective facts". However, those claims, and the values they represent, might be naturalized to the degree that they have the status of "neutral information". Therefore such claims cannot be questioned easily by the student, or even by the teacher (Yanar 2007, s. 64).

Kunnskap er altså, som jeg allerede har vært inne på, ikke nøytral, men alltid preget av visse ideologier, verdier og antakelser om samfunnet, som fører til ivaretagelse av noens interesser på bekostning av andres. I dette perspektivet blir det tydelig at arkitektstudenters profesjonsforståelse i stor grad påvirkes av utdanningen og lærernes profesjonsforståelse.

Indre faktorer – selvidentitet og eksistensielle dimensjoner

Men det er ikke slik at studentene nødvendigvis kun er i utdanningens eller lærernes ”vold” i utviklingen av sin profesjonsforståelse. Som vi så i avsnittet om identitet, er det ifølge Georg Herbert Mead slik at individet ikke bare ensidig tilpasser seg andres perspektiv, men også har mulighet til selvstendig å ta stilling til etablerte handlemåter. Ifølge Kåre Heggen (2008) bygger profesjonsidentiteten på den enkeltes *selvidentitet*, som dannes i samspill med alle praksisfellesskaper den enkelte er og har vært en del av i løpet av livet: hjemme, i familien, på skolen, i forbindelse med fritidsaktiviteter, på arbeid osv. Slik har alle personer et unikt utgangspunkt for dannelse av sin profesjonsidentitet, og alle vil slik kunne både bli påvirket av og selv påvirke praksisfellesskapet i utdanning og på senere arbeidsteder. Selve begrepet profesjonsidentitet har ifølge Hansbøl og Krejsler (2004) som utgangspunkt nettopp at det blir mulig å sette søkelyset på å kunne utvikle en individuell profesjonsstil, det vil si ”at kunne koble de krav, som professionen stiller, med egen *personlighet*” (Hansbøl & Krejsler 2004, s. 31 min utheving).

Elin Angelo og Øivind Varkøy (2011) peker på *eksistensielle* dimensjoner knyttet til instrumentalundervisning, som jeg mener også er relevante i arkitektfaget. Dette kan være personlige opplevelser knyttet til arkitektur og forestillinger om det å ”bli seg selv” og å uttrykke seg selv gjennom kunstnerisk og arkitektonisk selvrealisering, eller det å se utøvelse av arkitektfaget som en grunnleggende måte å være i verden på. I filosof Martin Heideggers fenomenologisk orienterte tenkning er mennesket på leting etter sanne innsikter om seg selv og væren. Angelo og Varkøy hevder at man med utgangspunkt i hans filosofi bedre kan gripe eksistensielle dimensjoner og opplevelser enn med for eksempel Michel Foucault (Angelo og Varkøy 2011). Eksistensielle opplevelser knyttet til det å være arkitekt er vanlige i arkitektfaget og kan sees som motsetning til det å være ”profesjonell” i betydningen å utøve faget i standardiserte former knyttet til tjenesteyting. Dette kan forklare hvorfor mange arkitekter er ambivalente til å forstå arkitektfaget som ”profesjon”.

De individuelle, eksistensielle dimensjonene kan sees som en form for indre makt som også er med på å bestemme den enkelte persons profesjonsforståelse. Med Angelo kan vi si at ”ytre og indre aspekter av makt er innvevd i hverandre og gjensidig avhengige”, og at ”disse i samspill fører til

dynamisk bevegelige forståelser av profesjonsmandat for den enkelte” (Angelo 2012, s. 27).

ARKITEKTPROFESJONENS FORHOLD TIL KLIENTER OG ANDRE AKTØRER

Relasjonen mellom oppdragsgiver og arkitekt spiller en nøkkelrolle i arkitektpraksis. Den anerkjente engelske arkitekten Michael Wilford uttrykker det slik:

Behind every building of distinction is an equally distinctive client, not necessarily high profile, but one who takes the time and trouble to comprehend the ideas of the architect, is supportive and enthusiastic, who is bold, willing to take risks and above all can hold his or her nerve during the inevitable crises (Lawson 1994; Lawson 2005, s. 85).

Her beskriver Wilford en slags ”drømmeklient” sett fra arkitektens side, en som lojalt og modig deler arkitektens ideer og visjoner. Dette er uttrykk for et tradisjonelt forhold mellom arkitekt og oppdragsgiver, hvor det forutsettes at arkitekten har relativt stor autonomi. Hvordan arkitekten forholder seg til oppdragsgivere og andre aktører, kan imidlertid variere fra oppdrag til oppdrag og ut fra den enkelte arkitekts profesjonsforståelse. Et interessant tankeeksperiment er hva som skjer dersom ”client” og ”architect” bytter plass i sitatet fra Wilford ovenfor. Arkitektens forhold til oppdragsgiver og andre er av særlig betydning for avhandlingens problemstilling, og jeg skal derfor utdype dette temaet i denne siste delen av kapittelet.

Profesjonens service- og tjenesteside er tradisjonelt underordnet

Tradisjonelt har arkitekter blitt betraktet som innadvendte og lite interesserte i omverdenen. Forholdet mellom arkitekt og klient er tema i Andy Pressmans bok *The Fountainheadache* (1995). Tittelen spiller på Ayn Rands roman *The Fountainhead* fra 1943, som handler om en dyktig, ung arkitekt, Howard Roark, som kjemper for modernismens arkitektur. Roarks utsagn har blitt berømt: “I don’t intend to build in order to serve or help anyone. I don’t intend to build in order to have clients. I intend to have clients in order to build” (Rand 1943, s. 18).

Pressman peker på at arkitekter, sammenliknet med andre profesjoner som advokater og leger, tradisjonelt har hatt lite fokus på sine klienter, og at forholdet mellom arkitekt og klient er undervurdert og lite studert (Pressman 1995, s. 221). Pressman refererer til to store undersøkelser blant arkitektklienter gjort av henholdsvis Royal Institute of British Architects (RIBA) og The American Institute of Architects (AIA) på midten av 1990-tallet, som

begge karakteriserer arkitekter som ”arrogante” (Pressman 1995, s. 223). Han presenterer også en egen undersøkelse som viser at arkitekter har en tendens til å hente en stor del av sin profesjonelle tilfredsstillelse fra selve resultatet og ikke av prosessen. I hvilken grad byggverket har kunstneriske/estetiske kvaliteter, vurdert både i forhold til egne personlige visjoner og øvrige rådende oppfatninger innenfor faget, er viktigere enn å tilfredsstill klientens behov (Pressman 1995, s. 226).

Det finnes i dag ingen entydig definisjon eller omforent forståelse av hva arkitektfaget dypset sett er, men det kan se ut til at kunstneriske ambisjoner og interne arkitektfaglige vurderinger fortsatt står sterkt. Ragnhild Skogheims undersøkelse av norsk arkitektprofesjon viser samme tendenser som dem Pressman peker på over. Skogheim konkluderer bl.a. med at arkitektprofesjonen vurdert som *profesjon* fremstår som paradoksal ved at service- og tjenestesiden og ”de andres” oppfatninger og opplevelser har en underordnet plass (Skogheim 2008).

Brukere – arkitektens mennesker

Som tidligere nevnt er ofte ikke oppdragsgiver selv sluttbruker av arkitektens produkter og løsninger. Innenfor arkitektur har man flere brukergrupper og en mer kompleks situasjon når det gjelder profesjonens ”service- og tjenesteside”, enn i mange andre profesjoner, hvor klient og ”bruker” som oftest er en og samme person.

Begrepet ”bruker” er innen arkitekturfaget ikke noe som kan defineres entydig. Hvem som er brukere av ulike bygg og løsninger, er ofte kontekst-avhengig og vil variere fra oppdrag til oppdrag. Det er lettere å definere brukerne av en privat bolig enn for eksempel av et offentlig bygg, hvor ”brukere” kan være alt fra lokalbefolkning og ansatte til besøkende, forbi-passerende og turister. Noen bygninger har stor symbolsk kraft, som gjennom ulike medier også vil kunne berøre mennesker som ikke har direkte tilgang til bygningen (Sirowy 2010, s. 2). Kanskje det er denne flertydige, komplekse brukersituasjonen som gjør at arkitektfaget ikke har en like utstrakt bruk av sekkebegrepet ”bruker” som designfaget og andre fagfelt har. Mitt empiriske materiale fra AHO viser at begrepet ”bruker” er mye oftere brukt i designutdanningens oppsummerende diplomforelesning enn i arkitektutdanningens, hvor heller konkrete brukergrupper som ”beboere”, ”barna”, ”foreldre”, ”de ansatte”, ”lærere”, ”besøkende” og ”naboer” nevnes.

Brukere som abstraksjon

Arkitektarbeid innebærer en viss grad av *abstraksjon*. Den klassiske arkitekturskalaen er 1 : 100, en skala som er detaljert nok til å gi et skinn av virkeligheten, men ikke så detaljert at man fullt ut blir konfrontert med

virkelighetens mangfoldighet og nyanser. Også brukere er gjenstand for en viss abstraksjon i arkitektenes hoder. Mens oppdragsgiver har en naturlig og nødvendig rolle i prosjekteringsprosessen, har brukere historisk sett stått svakt når det gjelder innflytelse på arkitekturens utforming. Som arkitekturhistoriker Spiro Kostof påpeker, har brukerne gjennom arkitekturhistorien kun blitt behandlet på en abstrakt måte. Riktignok var for eksempel den modernistiske retorikken full av engasjement for brukeres behov – arkitektur ble sett på som et verktøy for å skape sosial velferd – men reelle brukere ble ikke involvert eller konsultert i prosjekteringsprosessen:

[...] there was no question of consulting with the user of housing estates during the course of their design. No one bothered to explain why, since the picture was too obvious. Users were not a stable or coherent entity. And users did not know what they wanted or, more importantly, what they *should* have (Kostof 1989, s. xiii).

Beboerne skulle lære å tilpasse seg den nye ”Wohnkultur” – den nye bokulturen som modernismens tilhengere forfektet. Kostof ser det samme mønsteret bl.a. i Palladios renessansearkitektur og spør:

Was a Palladio villa a proper reflection of how its owners spent their days, or wanted to? Were they not, too, the innocent recipients of a *Wohnkultur*? The difference lay in the architect’s phantasm – the *imagined* user designed to suit the architecture (Kostof 1989, s. xiv).³⁰

Gjennom intervjuer med syv fremstående arkitekter i New York³¹ har Dana Cuff sett nærmere på arkitektens forestilling om brukere, ”arkitektens mennesker”. Cuff beskriver ”arkitektens mennesker” som ”people – actual and imagined – constructed out of personal insight, experience, self-reflection, heroes, clients, partners, colleagues, and observations of the anonymous public” (Cuff 1989, s. 64). Noe av det mest oppsiktsvekkende undersøkelsen avdekket, ifølge Cuff, var de velutviklede mentale personportrettene som viste seg hos arkitekter som ikke engang var klar over at slike ”fantomaktører” fantes. Cuff fant at disse aktørene innvirker på utforming av arkitekturen, og beskriver hvordan dette foregår:

³⁰ Dette er også et tydelig uttrykk for den autoritet og makt arkitekten historisk sett har hatt.

³¹ Dana Cuff skriver selv om utvalget: “These seven ‘star architects’ were chosen for their national recognition and for diversity in terms of career development, aesthetics, and stylistics. I assumed that variations apparent in their opinions and work would lead me to a varied collection of mental actors” (Cuff 1989, s. 64). Under fotnote 3 utdyper hun: “While the sample is not assumed to be representative of the entire architectural population, it does reflect a range of interests, stylistics, and stages in architectural practices” (Cuff 1989, s. 101). Ifølge Albertsens feltteori er for øvrig ”kunstnerarkitekten” gjerne forbilde for andre arkitekter, noe som underbygger relevansen av Cuffs utvalg.

The tacit participation of these mental actors contributes to the shape of each building created. Varying between individuals and situations, the actors are composite bundles of architect, client, generalized other, and building. It is the architect who maintains control over the participation of each, and that responsibility is both a burden and an opportunity. The architects rely on individual experience and intuition, not social studies, when they conjure visions of situated life (Cuff 1989, s. 100).

Cuff peker på at arkitektene i sitt arbeid la vekt på seg selv som skapende individ, og at dette delvis kunne forklare deres tilnærming:

The architects' emphasis on themselves as individuals may in part explain why we, the prospective inhabitants, are also seen as individuals primarily in behaviorist terms rather than as group, society, or culture (Cuff 1989, s. 100).³²

Til tross for at Cuffs undersøkelse ble gjennomført for over 25 år siden, er den stadig aktuell. I Jeremy Tills prisbelønte essay finner vi mye av det samme tankegodset som hos Cuff og Kostof:

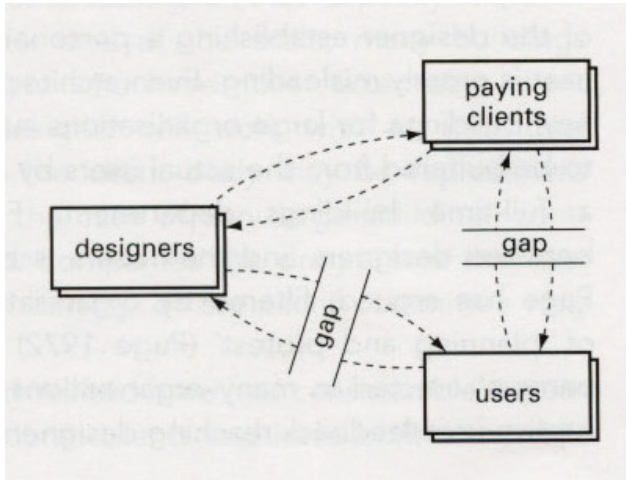
It is also striking how in most cases the design process itself delays the involvement of the user for as long as possible. Except in participatory design, the user is held at arm's length; they are only allowed in as abstractions (through functional concerns) or as ideals (through notions of authentic living). If they are admitted in all their contingent and multiple glories, users disturb the idealised pattern of the design process. So they are kept out, promoting the suspension of disbelief that is a condition of design practice (Till 2005a, s. 172).

Et problem med en slik tilnærming til arkitektens mennesker er at de mentale personportrettene blir begrenset av arkitektens erfaringshorisont og forestillingsevne. Den vil aldri kunne gripe brukernes livsverden fullt ut, deres behov og kulturelle kontekst. Arkitektens mennesker blir dermed kun en arbeidshypotese, en hypotese som bør underbygges og undersøkes nærmere dersom man ønsker å skape en arkitektur som treffer de berørte, og som oppleves som relevant for de som skal leve i og med den.

³² Behaviorisme er primært opptatt av observerbar adferd, i motsetning til menneskers indre tenkning og følelser. Observerbar (dvs. ytre) adferd kan objektivt og vitenskapelig måles.

Gap mellom arkitekt/opdragsgiver og brukere

Bryan Lawson (2005) peker på at det ofte oppstår et gap mellom den betalende klienten og brukerne. Her refererer han til Zeisel (1984), som viser at mens det ofte kan være god kommunikasjon mellom arkitekten og betalende klienter, finnes det et gap i begges kommunikasjon med brukerne.



Figur 3. Zeisels gap modell (Lawson 2005, s. 86).

Dette betyr at mens arkitekten kan samhandle med klienten på en god måte, kan det fullstendig mangle formell tilgang til brukerne. Gapet som da oppstår, gjør det vanskeligere for både arkitekten og oppdragsgiveren å fullt ut forstå problemstillingene som ligger i oppdraget. Lawson refererer også til en empirisk undersøkelse gjennomført av George Cairns (1996), som ikke bare viste at slike gap finnes, men også at verken arkitekter eller deres klienter alltid er oppmerksomme på dem (Lawson 2005, s. 86).

Argumenter mot brukerinvolvering

En vanlig innvendig til brukerinvolvering, som også Cuff fant i sin undersøkelse, er oppfatningen om at brukere og deres verdier hele tiden er i endring:

Not only are individuals infinitely adaptable but their expressed values, needs, and preferences are transitory. This constant state of flux makes it impossible for the architect to predict responses and thus frees the building from functional tethers (Cuff 1989, s. 97).

Mange mener disse stadige skiftningene krever en tidløs arkitektur som holder seg lenger enn de umiddelbare omstendighetene. Cuff peker imidlertid

på at mønstre av sosiale relasjoner, som familie, nabolag, arbeidsplass eller vennskap, på ingen måte er flyktige konstruksjoner. Hun ser at relasjonen mellom steder og individuell adferd og persepsjon er veletablert i faget, men at oppmerksomheten på relasjonen mellom steder og grupper, samfunn eller kulturer kan styrkes (Cuff 1989, s. 101).

Et annet argument arkitekter gjerne bruker for å holde brukere på en armlengdes avstand, er at de fleste brukere ikke evner å forklare tydelig hva de ønsker; de forstår ikke rom i tre dimensjoner og kan ikke visualisere det endelige resultatet. Arkitekten må dermed trekke seg tilbake og heller stole på sin intuisjon og det som står skrevet i programmet (Cuff 1989, s. 71). De siste årene har det imidlertid utviklet seg nye tilnærminger for bruker-involvering, der et viktig prinsipp er at man ikke skal spørre brukerne hva de ”vil ha”, men gjennom undersøkelser, intervjuer og observasjoner av brukere i deres naturlige kontekst heller undersøker hva de trenger. Her er arkitektens friske blikk, tolkning og faglige bearbeiding en nøkkelfaktor.

Brukere i historisk perspektiv – modernismekritikk og demokratisering

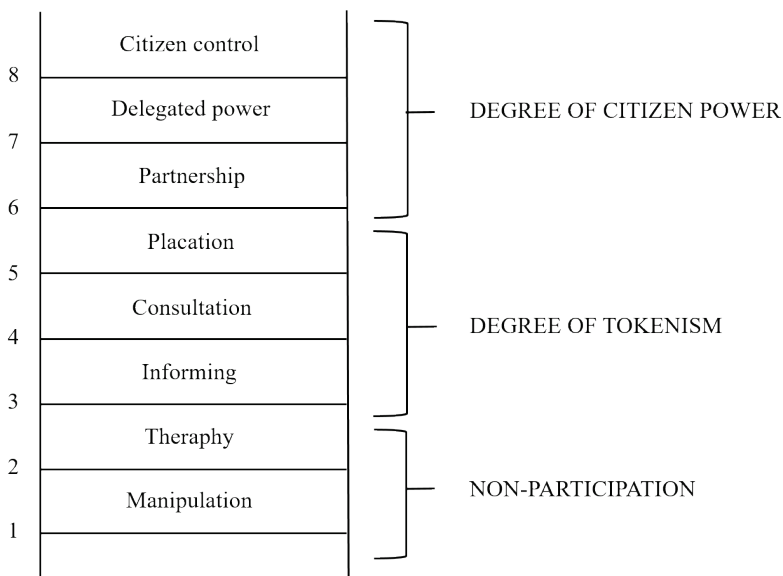
Siden 1960-tallet har det fra ulike design- og arkitekturmiljøer verden over vært gjort utallige forsøk på å finne fruktbare tilnærminger hvor klienters og brukeres perspektiver i større grad blir inkludert, bl.a. som en del av modernismekritikken som da for fullt vokste frem. Viktige aktører i denne sammenhengen er Alison og Peter Smithson, som sammen med Aldo van Eyck dannet Team X allerede i 1953. Team X var en gruppe unge arkitekter som løftet frem betydningen av både sosiale og symbolske aspekter i arkitekturen. En av de ledende skikkelsene, Giancarlo De Carlo, tok blant annet i teksten ”Architecture’s Public” (1970) for seg de arkitektoniske, frigjørende og politiske mulighetene som brukerdeltakelse har både på et menneskelig og et samfunnsmessig nivå. Han argumenterte for at arkitektur er en offentlig handling, som bare kan legitimeres av sine brukere, og skilte mellom den *abstrakte* og universelle brukeren, som tradisjonelle planleggere forholder seg til, og den *individualiserte* brukeren som deltar i inkluderende planleggingsprosesser. De Carlo hevdet at barrierene mellom utbyggere og brukere må fjernes, slik at bygning og bruk kan bli to deler av samme planleggingsprosess (Carlo 2005).³³ Det er imidlertid verdt å merke seg at det ikke betydde at arkitekten skulle la seg diktere av brukerne:

³³ ”Architecture’s Public” er stadig relevant og er trykket opp igjen i boken *Architecture and participation* (Blundell Jones m.fl. 2005). Redaktørene skriver følgende om de Carlos tekst: “[...] much remains relevant, and many of the problems identified are still with us: the tendency for academic architecture to isolate itself in its own discourse, for example, has increased” (Blundell Jones m.fl. 2005, s. 3).

[...] by "participation of the users" we don't mean that the users should work at the drawing board or that they should dictate while the architects transcribe, transforming aspirations into images (Carlo 2005, s. 16).

De Carlo beskrev en prosess i tre faser: 1) undersøkelse av brukeres behov, 2) utarbeidelse av foreløpige løsninger og utforming, og 3) faktisk bruk. Fasene skulle gå i en syklisk prosess som gav mulighet til omformuleringer og endringer underveis, også i bruksfasen.

I USA introduserte den amerikanske samfunnsplanleggeren Sherry R. Arnstein omtrent på samme tid "A ladder of Citizen Participation" (Arnstein 1969), som illustrerer ulike grader av brukerdeltakelse i planleggingsprosesser, se figur 4. For henne var brukerdeltakelse og omfordeling av makt "the cornerstone of democracy". Stigen strekker seg fra "manipulasjon" på nederste trinn (ikke-deltakelse) til borgerkontroll på øverste trinn (hvor innbyggerne har avgjørende makt). Arnsteins stige har, siden den først ble publisert, fått stor utbredelse som verktøy for å undersøke hvordan brukerdeltakelse i realiteten har fungert i ulike prosjekter når det gjelder omfordeling av makt (Harboe 2012, s. 270).



Figur 4. "Eight rungs on a ladder of citizen participation" (Arnstein 1969, s. 217).

De to øverste trinnene i stigen innebærer at innbyggerne selv har beslutningsmakt, noe som var og fortsatt er kontroversielt. Her går man lenger i overføring av makt til brukerne enn både de Carlo og mange andre arkitekter vil

slutte seg til. Hvordan maktbalansen mellom for eksempel oppdragsgiver/arkitekt og brukere skal være, er en diskusjon som er høyst levende også i dag.

Brukerperspektiver i dag

I dag finnes mange ulike innfallsvinkler til arkitektfaget, og flere arkitekter legger mer vekt på klienters og brukeres behov enn tidligere. Det finnes imidlertid mange ulike oppfatninger av hva som er arkitektfagets kjerne, og som Jeremy Till og kolleger påpeker, har mange både innenfor og utenfor faget en klar oppfatning av at mainstream arkitektpraksis ikke er nok engasjert i politiske og sosiale spørsmål (Awan m.fl. 2011).

Både i Norge og i de fleste andre europeiske land er innbyggernes rett til å medvirke i byplanlegging og fornyelsesprosesser lovfestet. Det er imidlertid lite konkretisert *hvordan* medvirkningen skal foregå, og man finner eksempler på deltakelse tilsvarende alle trinn på Arnsteins stige slik den er beskrevet ovenfor. Frykt for at utbygger og arkitekt skal miste kontroll og innflytelse over ferdig resultat, er kanskje den viktigste årsaken til at det har tatt tid å etablere reell brukermedvirkning innenfor arkitektfaget.

For de aller fleste arkitekter er relasjonen til og forpliktelsen overfor klienten til syvende og sist det avgjørende. Dersom oppdragsgiver ikke er interessert i å involvere berørte, brukere og beboere i planlegging og beslutninger, er det vanskelig for arkitekten å gjennomføre dette i særlig grad, til tross for at brukermedvirkning er påbudt ved lov. Et viktig spørsmål her er hvem som skal betale for brukerundersøkelser og kunnskapsutvikling som gir dypere innsikt i oppdragets problemstillinger og kontekst.

En fornyet sosial interesse innenfor arkitektur

Parallelt med arbeidet med denne avhandlingen, har det de siste ti-femten årene vært en fornyet sosial interesse innenfor arkitektur både i Amerika og i Europa. Et økende antall arkitekter og byplanleggere søker å skape endringer både når det gjelder de bygde omgivelsene og måten beboere, brukere og innbyggere involveres i utformingen av disse på (Harboe 2012). Spesielt blant unge arkitekter kan man se nye former for politisk, miljømessig, demokratisk og sosialt engasjement. Mange av dem bruker nye og oppfinnsomme tilnæringsmåter i sin praksis. Her ser vi en ny arkitektrolle vokse frem, hvor brukernes synspunkter anerkjennes som en naturlig og nødvendig del av arkitektens kunnskapsgrunnlag. Denne tendensen gav seg i 2016 uttrykk både i Oslo Arkitekturtriennale og i Arkitekturbiennalen i Venezia, som er verdens viktigste arena for samtidsarkitektur. Med tittelen ”Reporting from the front” satte hovedkuratoren i Venezia, chilenske

Alejandro Aravena, arkitekturens sosiale og samfunnsmessige sider i sentrum:

[...] we would like to widen the range of issues to which architecture is expected to respond, adding explicitly to the cultural and artistic dimensions that already belong to our scope, those that are on the social, political, economical and environmental end of the spectrum (Aravena 2016).

At Alejandro Aravena også fikk den prestisjetunge Pritzkerprisen i 2016, kan sees som et klart signal om at arkitekturens sosiale og samfunnsmessige sider nå løftes frem i arkitekturfeltet.

Bottom-up-tilnærminger

Den norske arkitekten Lisbet Harboe har forsket på hva det siste tiårets fornyede sosiale interesse består i, og hvordan den materialiserer seg. Hun har bl.a. gjort dybdestudier av tre utvalgte europeiske arkitektpraksiser: det franske kontoret Lacaton & Vassal Architects, den norske duoen Fantastic Norway og det multidisiplinære franskbaserte Exyzt. Harboe peker blant annet på en felles interesse for ”bottom-up”- tilnærminger, som kommer til uttrykk på flere måter i de ulike arkitektpraksisene hun har tatt for seg (Harboe 2012). Hun hevder slike bottom-up-tilnærminger kan knyttes til *kunnskapsproduksjon, brukerdeltakelse*³⁴ og *lokale initiativer*. Det er særlig de to førstnevnte som er relevante i denne sammenhengen.

Et godt eksempel på bottom-up-tilnærming både når det gjelder *kunnskapsproduksjon* og *deltakelse*, finner vi hos Fantastic Norway, som ble dannet i 2003 mens de to arkitektene Håkon Matre Aasarød og Erlend Blakstad Haffner fortsatt var studenter. I kontrast til eksperten som i sitt elfenbenstårn utfører sine analyser og arbeider framkoblet de berørte, valgte Fantastic Norway en rød campingvogn som sitt mobile kontor. Med den reiste de rundt til ulike steder og kom i kontakt med en rekke forskjellige mennesker ved å parkere campingvogna sentralt på det lokale torget, servere kaffe og vafler og inviterte til samtaler med lokalbefolkningen. De to skrev også artikler og innlegg i lokalavisene, som fungerte som forlengelse av dialogen og møtene ved campingvogna. Fantastic Norway hadde lettfattelig språk og folkelig appell og skapte med dette entusiasme og engasjement. Med stor oppfinnsomhet samlet de to studentene lokal kunnskap, historier, myter og initiativer fra mange ulike synsvinkler, som sammen med deres egne undersøkelser utgjorde en ”lokal kunnskapsbase”, som er mer forankret og relevant enn den kunnskapen man kan nå gjennom konvensjonelle

³⁴ Harboe bruker engelske ”participation” som jeg har oversatt til brukerdeltakelse.

undersøkelsesmetoder (Harboe 2012, s. 262). Som Harboe påpeker, kan en slik lokal kunnskapsbase bl.a. danne grunnlag for situerte, felles visjoner som deles av arkitekt og de berørte.



Foto: Fantastic Norway

Slike bottom-up-tilnæringer har en dobbel effekt. På den ene siden fører de til mer demokratiske prosesser hvor lokal og implisitt kunnskap får spille en rolle. På den andre siden kan de bidra til å skape bedre omgivelser gjennom å gjøre det mulig å ta opp reelle problemer og bruke utnyttede ressurser (Harboe 2012, s. 264).

Ulike former for deltakelse

Lacaton & Vassal, Exyzt og Fantastic Norway driver alle en praksis hvor deltakelse fra brukere, lokalbefolkning og andre berørte spiller en viktig rolle. Men ifølge Harboe snakker de ikke om dette direkte; de relaterer seg på forskjellige måter til en slik tilnærming. De snakker heller om bl.a. ”coordination” (av ulike beoergrupper), ”freedom of use”, ”freedom of expression and exchange” og ”playful participation” (Harboe 2012, s. 266-267). De bruker nye verktøy og innfallsvinkler og gjerne humor. Metodene er lite formalisert og varierer ut fra hvilken oppgave og situasjon arkitektene står overfor. Dette kan skyldes at det er nødvendig med mange ulike former for medvirkningsprosesser fordi situasjoner, brukere og ønsker stadig varierer. Peter Blundell Jones og kolleger bestrider sågar at en standard versjon av medvirkning og deltakelse er mulig:

The danger with a normative technique is that it sees the user (once again) as standard, there to be subjected to common methods. Instead, one has to accept that with multiple users, multiple desires and multiple contexts, multiple forms of participation are necessary (Blundell Jones m.fl. 2005).

At arkitektene i Harboes undersøkelse unngår å snakke om ”bruker-medvirkning”, kan også skyldes at de opplever deltakelse som byråkratisk, og at deltakelsesprosesser ofte forbindes med pliktløp uten reelt innhold. I Norge og i de fleste andre europeiske land er som tidligere nevnt innbyggernes rett til å delta i byplanlegging og fornyelsesprosesser lovregulert. Det finnes imidlertid et utall eksempler på skinnprosesser hvor synspunkter fra berørte parter ikke egentlig får noen konsekvenser for ferdige planer, eller hvor dialogen av ulike årsaker havarerer. ”Medvirkning” kan bl.a. benyttes som en måte å få den ønskede støtten fra brukere og beboere på til tiltak som allerede er bestemt på forhånd. En slik form for prosess kaller professor i politisk teori Carole Pateman (1970) ”skinn-deltakelse”, som omfatter teknikker som brukes til å overbevise folk slik at de aksepterer beslutninger som allerede er tatt.

Ulike grader av deltakelse

Pateman skiller i sin klassiske tekst *Participation and Democratic Theory* mellom ulike nivåer av deltakelse på arbeidsplassen: *skinn-deltakelse*, *full deltakelse* og *delvis deltakelse* (Pateman 1970).³⁵ Som Jeremy Till påpeker i sitt essay ”The negotiation of hope” (Till 2005b), er Patemans analyse også relevant innenfor arkitekturfeltet. Full deltakelse oppnås når hver enkelt deltaker i en beslutningsprosess har lik makt til å avgjøre utfallet av beslutningene, mens delvis deltakelse innebærer at den endelige makten til å bestemme kun ligger hos den ene parten (Pateman 1970, s. 71). Till peker på at full deltakelse er et ideal, men umulig å oppnå innenfor arkitektur:

It depends on each party being in possession of the requisite knowledge *and* in there being transparent channels of communication. Neither of these pertains in architecture, where the expert knowledge of the architect and the tacit knowledge of the participant user remain on different levels, and where the lines of communication are compromised by codes, conventions and authority (Till 2005b).

Delvis deltakelse er mer realistisk, men ifølge Till utilfredsstillende dersom målet er å styrke brukeres og beboeres innflytelse. Han mener derfor det er

³⁵ Her har jeg oversatt Patemans begreper ”pseudo-participation”, ”full participation” og ”partial participation”.

behov for en ny tilnærming, *transformativ deltakelse*, hvor arkitekt og bruker tilfører hverandre kunnskap i en toveis kommunikasjonsprosess. For å oppnå dette må kunnskapen arkitekten benytter, ikke være i form av en abstraksjon fra utsiden, men i en som utvikles innenfor konteksten til den gitte situasjonen. Till bygger her på John Shotter, som etterlyser en kunnskap som tilpasses og vokser frem fra de sosiokulturelle omgivelsene den er knyttet til. Shotter kaller dette ”knowing of the third term”, med referanse til Gilbert Ryles’ termer ”knowing how” og ”knowing that” som de to første kunnskapsformene³⁶ (Shotter 1993, s. xiii). Arkitekten er her ikke bare en fasilitator:

As mere facilitators the architects are unable to re-imagine their knowledge from the perspective of the user; their knowledge is not used transformatively, rather their skills are used instrumentally (Till 2005b, s. 31).

For å utvikle denne tredje formen for kunnskap må arkitekten gå inn i brukers fysiske og sosiale kontekst. Det er akkurat det Fantastic Norway og de andre arkitektene i Harboes undersøkelse gjør når de utvikler sin ”lokale kunnskapsbase” som beskrevet over. Ifølge Till er det behov for en evne til å bevege seg mellom ekspertens og brukers verden, hvor det ene settet av kunnskap og erfaring informerer det andre (Till 2005b, s. 33). Brukernes og lokalbefolkningens kunnskaper er på sin side nødvendige for å utvide ekspertens perspektiver og visjoner. Slik skapes en toveis kommunikasjonsprosess. Målet er ikke nødvendigvis *konsensus*, men en prosess hvor man *forhandler* for å finne best mulig løsninger. En slik prosess har potensial til å åpne opp for nye og bedre ideer og løsninger, ikke bare et pragmatisk minste felles multiplum (Till 2005b, s. 35).

Etikk og samfunnsansvar

Donald Schön påpeker at en av utfordringene i relasjonen mellom profesjonell og klient ligger i å spesifisere hvem klienten egentlig er, altså ”to whom should we define ourselves as standing in the essential professional relationship” (Schön 1991, s. 291). I dette ligger en etisk dimensjon. Hvem skal arkitekten til syvende og sist tjene? Oppdragsgiver eller samfunnets beste? Alle profesjonsutøvere har et samfunnsansvar som forvaltere av et spesifikt kunnskapsområde på vegne av fellesskapet. Dette er imidlertid et dilemma mange arkitekter strever med. Oppdragsgiver kan argumentere for at han eller hun ikke betaler for at arkitekten skal ta opp brede etiske spørsmål. Hvordan man forholder seg til slike premisser, avhenger av hvilket

³⁶ Termene ”knowing how” and ”knowing that” er opprinnelig fra Gilbert Ryles *The Concept of Mind*, New York: Barnes & Noble, 1962.

arkitektursyn eller hvilken profesjonsforståelse man har. Arkitekten i det økonomisk-tekniske feltet (jf. Albertsens feltteori) vil trolig ganske ubesværet først og fremst forholde seg til den betalende oppdragsgiver og mene at ideen om bredt samfunnsansvar smaker av idealisme.

Jeremy Till påpeker imidlertid at de rent profesjonelle kodene knyttet til service overfor klient og arbeidsgiver er en nødvendig, men ikke fullt ut dekkende beskrivelse av arkitektens ansvar. For arkitekten har også et samfunnsansvar hvor mer langsiktige, etiske perspektiver aktualiseres (Till 2009, s. 181-182). Dette er slik jeg ser det, knyttet til Aristoteles' fronesis (praktisk klokskap), som jeg utdyper under avsnittet om arkitekters kunnskap. Ser vi på Norske arkitekters landsforbunds (NALs) etiske regler,³⁷ finner vi bl.a. følgende formuleringer knyttet til arkitektens samfunnsansvar i kapittel 2, ”Arkitektens samfunnsansvar”:

Arkitekter har et viktig ansvar i samfunnsbyggingen. Bygninger, anlegg og omgivers form, funksjon og innbyrdes sammenheng er av avgjørende betydning for *menneskers trivsel og livsmiljø*. [...] Arkitektens arbeider har direkte påvirkning på *menneskers sikkerhet, helse og opplevelser*. Arkitekten skal derfor etterstrebe løsninger som gir *vakre og velfungerende omgivelser, tilrettelagt for alle* (Norske arkitekters landsforbund 2005b, min utheving).

I samme kapittel står det at ”arkitekter skal ivareta miljømessig bærekraft i sin yrkesutøvelse”, og at de skal være seg “bevisst vår kultur- og bygningsarv” samtidig som de har ansvar for å “skape nye kvaliteter av verdi for ettertiden”. Når det gjelder forholdet til oppdragsgiver, står det bl.a. følgende i kapittel 3: “Arkitekten skal være oppdragsgivers profesjonelle rådgiver, og *tjene dennes interesser så langt disse ikke kommer i konflikt med de etiske regler*” (Norske arkitekters landsforbund 2005b, min utheving). Her kommer det tydelig frem at arkitekter har et klart samfunnsmandat, utover de umiddelbare forpliktelsene overfor oppdragsgiver, og at arkitektjenestene skal løses innenfor rammen av dette samfunnsmandatet.

Jeremy Till påpeker at spørsmål om sosial etikk er til stede i alle byggeoppgaver, og at det å ignorere dem ikke vil få dem til å forsvinne. Han mener det derfor er bedre å ta dem innover seg ”and in this deal with the tension between the values and priorities attached to the professional codes and those implicit in social ethics” (Till 2009, s. 182). Han hevder videre at kjernen i arkitektens rolle er å balansere og forhandle mellom den brutale virkelighetens kortsiktige behov og et mer langsiktig, visjonært perspektiv, hvor for eksempel menneskers trivsel og livsmiljø eller klimaendringer og

³⁷ Historisk ble profesjonssammenslutningers etiske regler, f.eks. i England, etablert først og fremst for å regulere kollegial adferd og å regulere markedet.

bærekraft er viktige problemstillinger. Med støtte i Roberto Unger (Unger 1987) understreker Till at visjonene må vokse ut fra nærkontakt med og engasjement i den ”skitne virkeligheten” (Till 2009, s. 182). Ungers alternative vei er klar: Arbeid ut fra den gitte konteksten, vær *både* praktisk og fantasifull, kritisk og visjonær (Till 2005a, s. 177).

I sine etiske betraktninger introduserer Jeremy Till uttrykket ”the Other”, *den Andre*, inspirert av Zygmunt Bauman og Emmanuel Lévinas. Å innta en etisk holdning betyr ifølge Bauman å påta seg ansvaret for den Andre (Bauman 1993, s. 13; Bauman 1994, s. 15). Dette innebærer et skifte fra den modernistiske modellen hvor eksperten er autoritet, til en modell hvor eksperten fungerer som en tolk som deltar med og handler for andre. ”It is this, and this alone, that should guide the ethics of architecture”, hevder Till (Till 2009, s. 173). Den Andre er her en miks av byggherrer, brukere, beboere, den eller de som vil være en del av det sosiale rommet våre bygninger er med på å skape (Till 2005a, s. 177; Till 2009, s. 173). Ifølge Till har en slik etikk flere implikasjoner; blant annet er den Andre uunngåelig mangfoldig og uforutsigbar.

TEORETISK RAMMEVERK OPPSUMMERT

Avhandlingen tar utgangspunkt i et *sosiokulturelt perspektiv*, hvor individets læring og kunnskap sees i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet individet er en del av. Arkitektstudenters kunnskaper, verdier og virkelighetsoppfatninger kan ikke sees på som objektive, for alltid gitte sannheter, men er formet av tid, sted, sosiale prosesser og personlige erfaringer gjennom oppvekst og utdanning. Dette ligger til grunn for avhandlingens nøkkelbegrep *profesjonsforståelse*, som er den enkeltes grunnleggende oppfattelse av sin oppgave som arkitekt, regulert av forhold knyttet til dimensjonene *kunnskap, identitet og makt*. Ulike profesjonsforståelser reflekterer ulike verdier, interesser og tilnærminger til arkitektur. Et profesjonsteoretisk perspektiv på arkitektprofesjon og arkitektutdanning gjør at arkitektfagets relasjon til samfunnet trer tydelig frem. Som profesjonsutøvere forvalter arkitekter et eget kunnskapsområde på vegne av fellesskapet, og det knyttes legitime forventninger og krav fra samfunnet til vår formidling og utøvelse av den spesifikke kunnskapen vi besitter.

Arkitektprofesjonens skiller seg tydelig fra andre profesjoner ved at den har et *kunstnerisk element*, som utfordrer noen typiske profesjonstrekk. For det første er de kunstneriske aspektene ved arkitektprofesjonen nært knyttet til det subjektive og individuelle, noe som skaper en spenning mellom *person* (det individuelle) og *profesjon* (felles normer). For det andre har ikke arkitektprofesjonen eksklusiv kontroll over eller *monopol* på byggprosjektering eller planlegging, noe som gjør profesjonen utsatt for

konkurranse. For det tredje har arkitekter varierende grad av *autonomi* i hvordan arbeidsoppgavene utføres, og opererer innenfor rammer påvirket av oppdragsgivere, brukere, lovgivere og utførende. For det fjerde kan ikke arkitektprofesjonen i like stor grad som for eksempel leger og ingeniører begrunne sine valg rasjonelt og vitenskapelig, noe som gjør at arkitekter i større grad enn mange andre profesjoner er *avhengig av tillit* fra oppdragsgivere og publikum. Denne tilliten må bygges opp og holdes ved like ved at arkitekter skaper arkitektur av høy kvalitet, vurdert både av faget selv, brukere og en diskuterende offentlighet. Utøverne må også anstrenge seg for å klargjøre og kommunisere hvilket grunnlag de tar beslutninger på. Det femte og siste trekket som skiller arkitektprofesjonen fra andre profesjoner, er *forholdet til klienter*. Kunstneriske ambisjoner og interne arkitektfaglige vurderinger har tradisjonelt stått sterkere enn service- og tjenestesiden av faget.

Arkitekters kunnskap

Arkitektfagets kunnskapsgrunnlag er, som i andre profesjoner, *tverrfaglig, fragmentert og sammensatt* i kunnskapsknipper, som aktualiseres, utvikles og mobiliseres ut fra den konkrete oppgaven utøveren står overfor (Grimen 2008). Det kan derfor være store forskjeller på hvilken kunnskapsbase arkitekter utvikler over tid, ettersom det er det konkrete oppdraget som bestemmer hvilken kunnskap som er relevant å bruke, og hvordan den er satt sammen. I dette perspektivet blir det tydelig at kunnskap er et viktig grunnlag for den enkeltes profesjonsforståelse.

Arkitekters kunnskapsbase bygger til dels på *eksplisitt kunnskap*, bl.a. innen teknologi og naturvitenskap, men mye av arkitektenes kunnskap består av *praktisk*, eller *taus kunnskap*, som er vanskelig å formidle til andre utenfor faget. Det finnes ikke noe klart og prinsipielt skille mellom ulike kunnskapsformer; det dreier seg om et kontinuum. Taus kunnskap står ikke tilbake for eksplisitt viten og er nødvendig for å løse oppgaver innenfor arkitektur og byplanlegging, som krever komplekse kognitive ferdigheter, romforståelse og evne til å finne helhetlige løsninger gjennom en spesifikk *designkunnskap* og *designmetodikk*. Sentrale begreper knyttet til denne formen for kunnskap er *techne* (Aristoteles), *making knowledge* (Dunin-Woyseth) og *ferdighets- og fortrolighetskunnskap* (Johannessen). *Fortrolighetskunnskap* er den fortroligheten man har med ulike fenomener, og er en taus kunnskapsform som bl.a. gir grunnlag for *estetiske* vurderinger. En annen del av den tause kunnskapen, *fronesis* eller *praktisk klokskap* (Aristoteles), er en form for kunnskap som er knyttet til skjønn og fagets *etiske* dimensjon. Arkitekten utøver klokskap når han eller hun ser hva som er til det beste for enkeltmennesker og samfunnet som helhet.

Identitet

Avhandlingen bygger på Georg Herbert Meads tenkning rundt identitet. Han beskriver hvordan selvforståelsen blir formet i et vekselspill av sosial interaksjon i ulike sosiale kontekster. Individet tilpasser seg imidlertid ikke ensidig til andres perspektiv, men har mulighet til selvstendig å ta stilling til etablerte handlemåter. Identitet blir med dette noe som dynamisk endres og utvikles over tid.

I tråd med et sosiokulturelt perspektiv sees læring som tett sammenvevd med identitetsarbeid. Lave og Wenger (1991) beskriver læring som en prosess som foregår gjennom skiftende deltakelse og identitetsforandring i et *praksisfellesskap*. Den enkeltes kunnskap blir unik på bakgrunn av den spesifikke sammensetningen av situasjoner og praksisfellesskaper man har deltatt i (Eraut 2004).

Profesjonskvalifisering dreier seg altså ikke bare om læring av kunnskaper og ferdigheter, men også om å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon og å identifisere seg selv som profesjonell utøver i dette feltet (Heggen 2008). Man kan skille mellom *profesjonsidentitet*, som er en kollektiv identitet knyttet til profesjonen som gruppe, og *profesjonell identitet*, som er den personlige identiteten til den enkelte profesjonsutøver (Hansbøl & Krejsler 2004; Heggen 2008). Profesjonsidentitet vil ha større eller mindre innvirkning på utviklingen av profesjonell identitet. Det kan oppstå spenninger mellom ens individuelle, profesjonelle identitet og ulike kollektive identiteter, knyttet til for eksempel profesjonen, utdanningsinstitusjonen eller yrkesinstitusjonen. Danningen av profesjonell identitet er en kompleks prosess som bygger på en bredere selvidentitet, og er en del av den personlige biografien. Den blir verken skapt eller ferdig utformet under profesjonsutdanningen. Profesjonell identitet er et sentralt element i personers profesjonsforståelse.

Makt

I avhandlingen forstås makt i vid betydning, som betegnelse på de kreftene som er i spill, og som påvirker den enkeltes profesjonsforståelse. Maktperspektivet i begrepet profesjonsforståelse finnes på fire ulike nivåer: *profesjonspolitisk*, *profesjonskollektivt*, *institusjonelt* og *personlig*. Et maktperspektiv kan videre diskuteres både på et *ytre* og et *indre* nivå. Ytre makt kan være lover og regler som regulerer profesjonsmedlemmenes utøvelse av faget, men det finnes også uformelle regler, verdiorienteringer og normer på profesjonskollektivt og institusjonelt nivå som ikke er eksplisitt artikulert, som likevel virker førende på profesjonsutøveres tenke- og handlemåter. Hvilke av disse som får gjennomslag, er et resultat av subtile maktmekanismer knyttet til kommunikasjon og språk, som er nærmere

beskrevet av Michel Foucault. Sentralt her står begrepet *diskurs*. Innenfor en diskurs vil noen tolkninger, ytringer og handlinger bli ansett for naturlige, mens andre er utenkelige. I avhandlingens sammenheng er det særlig interessant å se på de enkelte utdanningsinstitusjonenes dominerende diskurser og forståelser av arkitektfaget, som jeg kommer inn på i kapittel 4. Det er også slik at det innenfor hver enkelt institusjon kan finnes enkeltmiljøer som har ulike faglige perspektiver. Dette har vært førende for sammenstillingen av arkitektur- og designutdanningen ved AHO, som jeg presenterer i kapittel 5, og utvalg av de studentene som utgjør avhandlingens viktigste empiriske materiale, i kapittel 6.

På *personlig nivå* påvirker både ytre og indre faktorer profesjonsforståelsen. I arkitektutdanningens studioundervisning står lærerne i en særstilling når det gjelder innflytelse på studentenes faglige utvikling, mens *indre faktorer* kan knyttes til personlige og eksistensielle dimensjoner som påvirker profesjonsforståelsen innenfra.

Arkitektprofesjonens forhold til klienter, brukere og andre aktører

Innenfor arkitektfaget eksisterer det mange ulike brukergrupper, og profesjonens service- og tjenesteside er mer kompleks enn innenfor mange andre profesjoner, hvor klient og bruker ofte er en og samme person. Ofte er ikke oppdragsgiver selv sluttbruker av arkitektens produkter og løsninger. Mens oppdragsgiver har en naturlig og nødvendig rolle i prosjekteringsprosessen, har brukere historisk sett stått svakt når det gjelder innflytelse på arkitektens utforming, og arkitekten kan fullstendig mangle formell tilgang til brukerne. Gapet som da oppstår, gjør det vanskeligere for både arkitekten og oppdragsgiveren å fullt ut forstå de viktige problemstillingene som ligger i oppdraget. Dana Cuff (1989) beskriver hvordan arkitekters forestilling om brukere skapes ut fra egen personlig innsikt, erfaring og intuisjon heller enn reelle undersøkelser. Svakheten med en slik tilnærming er at idétilfanget blir begrenset av arkitektens egen erfaringshorisont og forestillingsevne. Den vil aldri kunne gripe brukernes behov og perspektiver fullt ut. Jeremy Till (2005) beskriver en annen tilnærming, *transformativ deltakelse*, hvor arkitekt og bruker begge tilfører kunnskap og endrer hverandres kunnskap i en toveis kommunikasjonsprosess.

I dag finnes mange ulike innfallsvinkler til arkitektfaget, og arkitekter legger mer vekt på klienters og brukeres behov enn tidligere. Men selv om man de siste ti–femten årene, særlig blant unge arkitekter, har sett en voksende tendens i retning av politisk, miljømessig, demokratisk og sosialt engasjement både i Amerika og i Europa (Harboe 2012), finner man praktisering av brukermedvirkning på alle trinn på Sherry R. Arnsteins ”Ladder of Citizen Participation” (Arnstein 1969). For de aller fleste arkitekter er relasjonen til og forpliktelsen overfor klienten til syvende og sist

avgjørende. Dersom oppdragsgiver ikke er interessert i å involvere berørte, brukere og beboere i planlegging og beslutninger, er det vanskelig for arkitekten å gjøre det i særlig grad.

Kapittel 3 Metodologi og metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for måten jeg har valgt å svare på avhandlingens spørsmål på. Problemstillingen er, som vi har sett i kapittel 1, følgende: *Hvilke former for profesjonsforståelse kan man finne i norsk arkitektutdanning i dag, og hvordan står disse i forhold til krav og forventninger i dagens arkitektpraksis når det gjelder dialog og samhandling mellom arkitekt og andre aktører, som brukere og oppdragsgivere?*

Valg av forskningsdesign og -strategier, materiale og metoder springer ut fra dette hovedspørsmålet.

FORSKNINGSDESIGN

Problemstillingen over kunne kanskje vært belyst gjennom for eksempel spørreskjemaer, eventuelt standardiserte intervjuer, med deltakelse fra et representativt utvalg av arkitektstudenter, praktiserende arkitekter og byggherrer. Fordelen med en slik tilnærming ville være at jeg ville få informasjon fra et stort antall relevante aktører, kanskje til og med et statistisk representativt utvalg³⁸. Men jeg ville raskt støtt på problemer. For det første ville jeg fått vanskeligheter med å utforme hensiktsmessige spørsmål. Profesjonsforståelse er et komplekst fenomen som vanskelig lar seg belyse gjennom enkle spørsmål og svar. Og hvis jeg, mot formodning, hadde klart å formulere spørsmål, kunne skjemaet, som jo måtte være laget på forhånd, bidra til at respondentene ble presset inn i bestemte mønstre, som igjen kunne gi et skjevt inntrykk av deres meninger og oppfatninger. Jeg ville få informasjon om et stort antall, men ikke så mye informasjon om hver enkelt deltaker. Jeg ville ikke kunne fange viktige nyanser, og kvaliteten på forskningsmaterialet ville ikke vært særlig egnet til å belyse det jeg er interessert i å undersøke.

³⁸ Minst 1/10 av populasjonen (Kane 1985).

Forskningsstrategi: Kvalitativ metode

Avhandlingens problemstilling dreier seg om komplekse fenomener som krever dypere innsikt i studentenes livsverden og hvordan arkitektutdanning og arkitektpraksis arter seg. En *kvalitativ forskningsstrategi* er best egnet til å oppnå en slik dybdeinnsikt. Denne tilnærmingen er fleksibel og gir meg anledning til å utforske fenomener skritt for skritt og la valg av forskningsmateriale og metoder utvikles og suppleres etter hvert som jeg får større innsikt. Flexibiliteten gjør kvalitative studier godt egnet på områder som er lite undersøkt tidligere, som tilfellet er her. Kvantitative studier egner seg best til å undersøke fenomener i form av antall, mengde, intensitet eller frekvens. Kvalitativ forskning legger, som ordet *kvalitativ* antyder, vekt på fenomeners, prosessers og betydningers kvalitative egenskaper. I motsetning til kvantitative studier gir denne type forskning mye informasjon om få undersøkelsesobjekter (Halvorsen 1993). Norman Denzin og Yvonna Lincoln, internasjonalt anerkjente tenkere innenfor kvalitativ forskningsmetode, beskriver forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning slik:

Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. Such researchers emphasize the value-laden nature of inquiry. They seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning. In contrast, quantitative studies emphasize the measurement and analysis of casual relationships between variables, not processes. Proponents claim that their work is done from within a value-free framework (Lincoln & Denzin 2013, s. 17).

Kvalitativ forskning kan finne sted i nær sagt alle fagfelt, men egner seg særlig innenfor humaniora og samfunnsvitenskap, gjerne kalt "menneskevitenskapene", hvor man står overfor *meningsfullt* materiale (Johannessen 1985, s. 17). *Fortolkning* står her helt sentralt, som jeg senere skal utdype.

Forskeren som hovedredskap

I en kvalitativ undersøkelse er redskapet først og fremst forskeren selv. Dette innebærer at jeg som forsker får en aktiv rolle i utforming av undersøkelsens resultater, i den forstand at min egen bakgrunn og yrkeskarriere og mitt eget ståsted vil spille inn på de spørsmål jeg stiller, på de ting jeg ser, og de tolkninger jeg gjør. Det betyr ikke at personlige elementer tilfeldig påvirker mine funn, men at "ren objektivitet" er umulig (Groat & Wang 2002, s. 88). "Everything we see is a perspective, not the truth" skal den romerske keiseren

og filosofen Marcus Aurelius (121–180 e.Kr) ha uttalt.³⁹ Som jeg har gjort rede for i kapittel 2, innebærer et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap, som denne avhandlingen tar utgangspunkt i, at kunnskap ikke er objektiv og upåvirket av betrakterens posisjon. Som sitatet fra Marcus Aurelius over peker på, gir ulike perspektiver ulik kunnskap. Dermed er ikke målet med denne avhandlingen å avdekke generelle, objektive sannheter om norsk arkitektutdanning, men å få økt forståelse og innsikt i utdanningen og studentenes oppfatninger og handlinger knyttet til en spesifikk, tidsbestemt kontekst.

Krav til transparens og kritisk bevissthet

For at personlige elementer ikke tilfeldig skal påvirke mine funn, legger jeg vekt på å opprettholde en kritisk bevissthet om min egen rolle i forhold til det feltet og de aktørene jeg utforsker, være åpen om eget ståsted, gi fylldige beskrivelser av kontekster og sørge for sporbarhet av data. Jeg har blant annet dokumentert intervjuer og observasjoner gjennom lyd- og videoopptak, som senere er transkribert og gjort tilgjengelige for avhandlingens bedømmelseskomité. Redelighet og åpenhet om faglige begrunnelser for valg i prosessen og mål for arbeidet er et viktig ideal for min egen forskning, slik at leseren kan følge meg i de valg jeg har tatt, bruke innholdet i doktorgrads-avhandlingen og være kritisk til arbeidet som er gjort. Som et ledd i dette vil jeg i dette kapitlet bl.a. redegjøre for min posisjon i forhold til forskningsmaterialet, inkludert min bakgrunn og yrkeserfaring og mitt faglige ståsted.

Mangfoldig forskningsfelt – forskeren som ”arkitekt”

Innenfor kvalitativ forskning finnes det et utall teoretiske perspektiver, tilnæringsmåter, taktikker og metoder for innsamling og analyse av empirisk forskningsmateriale. Avhengig av mål for forskningen og forskningsspørsmålets karakter kan man velge ulike typer kvalitative strategier, for eksempel fenomenologi, etnografi, grounded theory, etnometodologi, diskursanalyse og historisk metode (Lincoln & Denzin 2013; Morse 1998). Hver av strategiene tilbyr unike perspektiver som belyser visse aspekter ved virkeligheten bedre enn andre (Morse 1998, s. 62).

Mangfoldet av metodikker innenfor kvalitativ forskning gjør at man kan se slike forskningsprosjekter som konstruksjoner, skapt ut fra et variert utvalg av tilgjengelige perspektiver, tilnæringsmåter og teknikker. Lincoln og Denzin bruker metaforer som jazzmusiker og ”bricoleur” om forskeren

³⁹ Det er knyttet usikkerhet om sitatet faktisk stammer fra Marcus Aurelius, men det brukes her som illustrasjon på en vitenskapsteoretisk tilnærming som jeg ellers har gjort rede for i kapittel 2.

som arbeider kvalitativt.⁴⁰ ”The *bricoleur* produces a bricolage, that is, a pieced-together, close-knit set of practices that provide solutions to a problem in a concrete situation” (Denzin & Lincoln 1998, s. 3). Inspirert av dette mener jeg at også ”arkitekt” kan fungere godt som metafor på den kvalitative forskeren. På samme måte som arkitekten skaper en helhetlig bygningskonstruksjon med utforming ut fra de krav, behov og muligheter som ligger i det enkelte bygningsoppdraget, tilpasser og skaper den kvalitative forskeren sitt metodiske og teoretiske forskningsdesign ut fra de krav, behov og muligheter som ligger i forskningsprosjektets problemstilling. Slik lager forskeren en teoretisk og metodisk ”skreddersøm” ut fra et mangfold av muligheter. Dette er en pragmatisk tilnærming, hvor problemstillingen gir føringer for de valg som gjøres.

Å være arkitekt også som forsker

Jeg vil kort dvele litt ved denne ideen om at den kvalitative forskeren kan sees som ”arkitekt”. Jeg vil gå enda lenger og hevde at jeg på mange vis har samme grunnleggende tilnæringsmåte som arkitekt når jeg arbeider henholdsvis som *profesjonsutøver* og *forsker*.

Som vi så i kapittel 2, kan man tydelig skille mellom profesjoners og vitenskapelige disipliners kunnskapsbase (Grimen 2008). I motsetning til vitenskapelige disipliner som fysikk, lingvistikk, sosiologi eller økonomi har profesjonene sine formål *utenfor seg selv*; de har et praktisk siktemål: gjøre pasienter friske, formidle kunnskap til elever eller forme våre fysiske omgivelser. Det er den enkelte, konkrete arbeidsoppgaven som bestemmer hvilke kunnskapselementer som er relevante, og hvordan de knyttes sammen. Profesjonsutøvere må derfor i de fleste tilfeller anvende kunnskap fra *flere ulike kunnskapsfelt* i sitt arbeid og har dermed en *heterogen*, tverrfaglig kunnskapsbase. Det er ett av trekkene som skiller profesjoner fra akademiske disipliner, som har en *homogen* kunnskapsbase.

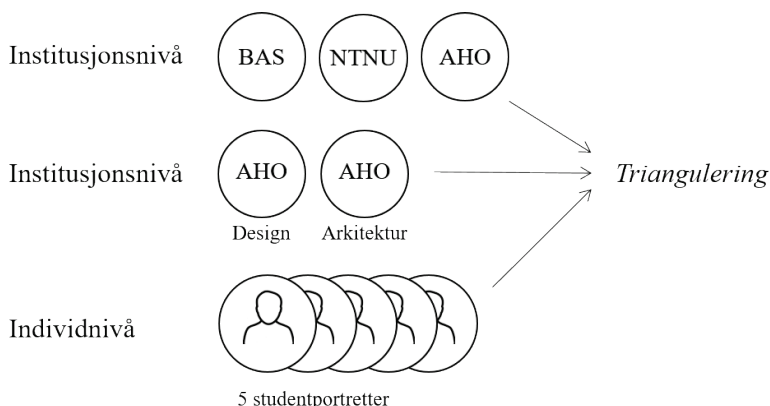
Når jeg som forsker skal forsøke å belyse min problemstilling, bygger jeg, som profesjonsutøveren, også på tverrfaglige og sammensatte kunnskapselementer. Som nevnt over er det avhandlingens problemstilling som gir føringer for hvilke teorier, kunnskapselementer og metoder som er relevante. Dette er utviklet i dialog med litteratur og fagpersoner innenfor de respektive fagområdene, men godt forankret i arkitektfaglige perspektiver og prosjektets problemstillinger. Utøvelse av skjønn og personlige fortolkninger i prosessen gjør at resultatet, enten det gjelder arkitektur eller forskning, må vurderes ut fra relevans, troverdighet og overbevisningskraft.

⁴⁰ I sin beskrivelse av ”the bricoleur” støtter Lincoln og Denzin seg til flere kilder, bl.a. Claude Lévi-Strauss (1966), Michael A. og Deena Weinstein (1991) og Lawrence Grossberg, Cary Nelson og Paula A. Treichler (1992).

Triangulering

Som det fremgår av problemstillingen, er jeg interessert i profesjonsforståelser i norsk arkitektutdanning. Dette kan jeg undersøke på *institusjonsnivå*, altså studere de enkelte arkitektutdanningene som enheter, og på *individnivå*. Jeg har valgt å gjøre undersøkelser på begge nivåene, med hovedvekt på individnivå. At jeg har lagt hovedvekten i avhandlingens undersøkelse på individnivå (kapittel 6), har tre hovedbegrunnelser. For det første er det rimelig å anta at det finnes et spekter av ulike profesjonsforståelser innad i hver av utdanningsinstitusjonene, noe som det ikke er så lett å fange opp gjennom studier på institusjonsnivå. For det andre er profesjonsforståelse noe som først og fremst er knyttet til individer. Dette leder til det tredje argumentet, nemlig at jeg gjennom nærstudier av enkelt-individvers erfaringer, holdninger og handlinger kan få økt innsikt i og forståelse av både de enkelte individers profesjonsforståelse og fenomenet profesjonsforståelse som sådant.

Jeg har imidlertid også som nevnt gjort undersøkelser på institusjonsnivå (kapittel 4 og 5). Dette har jeg gjort fordi jeg ønsket å få et overblikk over det overordnede landskapet innenfor norsk arkitektutdanning. Det utgjør en viktig kontekst for undersøkelsen på individnivå. Med dette får jeg en større og mer helhetlig forståelse av feltet jeg opererer i, og det øker kvaliteten på mine refleksjoner og tolkninger på individnivå. Jeg tar utgangspunkt i ulikt forskningsmateriale på de to nivåene og oppnår dermed en *triangulering*. Begrepet ”triangulering” er hentet fra geometri og brukes i forskning som metafor for at det er bedre å betrakte et fenomen fra flere punkter enn kun fra ett (Thomas 2011, s. 68). Gjennom triangulering har jeg flere innbyrdes uavhengige kilder som belegg for mine resultater, noe som er med på å øke studiens pålitelighet og gyldighet.



Figur 5. Triangulering av forskningsmaterialet.

Litteraturstudier

En tredje kilde som er med på å øke studiets kvalitet og gyldighet, er bruk av andres forskning og annen relevant litteratur, som bidrar til å belyse problemstillingen og å støtte mine perspektiver og tolkninger.

Problemstillingen krever bl.a. kjennskap til og oversikt over “krav og forventninger i dagens arkitektpraksis”. Dette temaet belyses noe gjennom mitt eget empiriske forskningsmateriale, men først og fremst gjennom litteraturstudier og relevante dokumenter, lover og forskrifter, som det fremgår i kapittel 2. I beskrivelsen av de tre arkitektskolene støtter jeg meg også i stor grad på relevante kilder og litteratur som supplerer mitt eget empiriske materiale.

Forskning på egen kultur

I avhandlingen søker jeg økt innsikt i menneskelige handlinger og oppfatninger, noe som er en form for *etnografisk* forskning. *Ethnos* er fra gresk og betyr ”folk” eller ”mennesker”. Etnografisk forskning ble først brukt innenfor sosialantropologi på begynnelsen av 1900-tallet, men brukes i dag innenfor mange fag og sammenhenger som gjelder menneskelig adferd og menneskelige oppfatninger, også de kjente og hjemlige. David M. Fetterman definerer etnografi slik:

Ethnography is the art and science of describing a group or culture. The description may be of a small tribal group in an exotic land or a classroom in middle-class suburbia (Fetterman 1998, s. 1).

Fokus for slik forskning er menneskers dagligliv og mønstre av menneskelig tenkning og adferd, altså *kulturelle spørsmål*. For å få kunnskap og innsikt i den aktuelle kulturen man studerer, må man mest mulig bli en del av den, slik at man kan beskrive den innenfra. Dette krever at forskeren lever eller oppholder seg på stedet (eventuelt i organisasjonen eller gruppen) over en lengre tidsperiode. Forskeren baserer sin forståelse på utsagn og fortellinger, observasjoner av en rik variasjon av naturlig forekommende hendelser samt annet relevant materiale på stedet, for eksempel dokumenter og fysiske omgivelser og gjenstander. Etnografi er tidkrevende, men har noen klare fordeler. Observasjoner gjør for det første at forskeren blir mindre avhengig av utsagn fra enkeltinformanter, og for det andre at han eller hun kan oppdage aspekter som informantene selv ikke er klar over, eller som det er vanskelig å artikulere (Alvesson 2003b).

Selv-etnografi

Avhandlingens fokus er i dette tilfellet min egen kultur, som utspiller seg i ”arkitektverdenen” og arkitektutdanningene, blant annet Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, hvor jeg selv er ansatt som ph.d.-stipendiat.⁴¹ Forskningsarbeidet har dermed trekk av det Mats Alvesson kaller *selv-etnografi*:

A self-ethnography is a study and a text in which the researcher-author describes a cultural setting to which s/he has ”natural access”, is an active participant, more or less on equal terms with other participants. The researcher then works and/or lives in the setting and then uses the experiences, knowledge and access to empirical material for research purposes (Alvesson 2003b, s. 174).

Som Alvesson påpeker, må termen selv-etnografi ikke misforstås dit hen at det er forskeren selv som står i fokus. Det er forskerens egen kulturelle kontekst, det som foregår rundt en selv, som står i sentrum for undersøkelsen (Alvesson 2003, s. 175). Alvesson nevner nabolag, virksomheter, politiske organisasjoner og andre foreninger, kommersielle områder og familier som aktuelle områder for selvetnografi. Mens konvensjonell etnografi dreier seg om at forskeren som en fremmed må ”bryte seg inn” i og gjøre seg fortrolig med den kulturen han eller hun skal beskrive, vil forskeren i en selv-etnografisk undersøkelse streve med å ”bryte ut” av sin egen kultur og alt en tar for gitt, og tolke, ord, handlinger og materiale med en viss distanse (Alvesson 2003, s. 176).

Tidlige testundersøkelser viste meg hvor vanskelig det var å holde på et distansert forskerblikk i de situasjonene jeg skulle observere. Jeg overvar sensorenes gjennomgang og vurdering av arkitektstudentenes avgangsarbeider, fordi jeg ønsket å studere hvilke diskurser som er i spill i faget: hva sensorene la vekt på i sine vurderinger, hvilke momenter og kvaliteter de trakk frem som viktige, og ikke minst hvilke momenter og kvaliteter de *ikke* snakket om, og som dermed måtte oppfattes som uviktige. Som arkitekt og fagmenneske ble jeg så engasjert i det som foregikk, at jeg flere ganger falt inn i en tilhørerposisjon, på linje med andre studenter og lærere som overvar seansen. Jeg skiftet fra å ha forskerens metablikk, med fokus på diskursene, til å være en deltaker i selve diskursen. I den endelige undersøkelsen valgte jeg derfor å gjøre videoopptak mens jeg observerte, slik at jeg senere kunne gå tilbake til opptakene og studere dem med forskerblikk. Jeg trakk i tillegg

⁴¹ ”Egen kultur” kan imidlertid forstås både på et profesjonskollektivt og et institusjonelt nivå, jmfør kapittel 2. Det bør derfor nevnes at jeg før denne undersøkelsen kjente NTNU best, ettersom det er der jeg selv er utdannet. Jeg hospiterte imidlertid ett år på AHO på masternivå.

inn en forskerkollega fra et annet fagfelt som studerte deler av materialet sammen med meg, for å ytterligere redusere egne blindpunkter.

Alvesson trekker særlig frem universiteter og høyere utdanning som relevante områder for selv-etnografiske studier. Han påpeker at eliten sjelden er gjenstand for forskning, og om den er det, er det gjerne i form av intervjuer hvor de involverte selv kan kontrollere hvilken versjon som løftes frem. Det er gjerne tryggere og mer behagelig å studere ”de andre”, som kan holdes på avstand, enn seg selv. I et maktkritisk perspektiv er det imidlertid viktig at alle deler av den sosiale skalaen utforskes, også relativt prestisjetunge grupper som akademikere og profesjonsutøvere (Alvesson 2003b). Selv-etnografi kan dessuten og ikke minst bidra til å utvikle nødvendig refleksivitet rundt eget fags praksis, som er et av hovedmålene med denne avhandlingen.

Undersøkelser som gjøres med et innsideperspektiv, kan også bidra til forskning som er mer forankret i fagets *praksis*. Det er først og fremst mine yrkeserfaringer og ikke teoretisk akademisk arbeid, som har vært utgangspunkt for valg av denne avhandlingens hovedtema og problemstillinger. Mitt praksisnære utgangspunkt har gjort at jeg har måttet bruke mye tid på å bygge opp og utvikle avhandlingens teoretiske rammeverk, men har også, slik jeg ser det, bidratt til å bygge bro mellom teori og praksis. Dette er noe som ofte ellers er en utfordring i mange forskningsprosjekter.

Nærhet og distanse

Det er imidlertid ingen enkel oppgave å gjennomføre et studium av egen kultur. Man er selv en del av miljøet og dermed personlig involvert i studieobjektet. Intellektuelt kan det være vanskelig å se ting med et utenfrablakk, og politisk står man i en mer kompleks situasjon enn innenfor andre typer forskning.⁴² Blant annet kan demystifiseringer og spørsmål rundt grunnleggende ideer og antakelser i egen profesjon møte motstand i eget fagmiljø, og tabuer og ønsket om å ikke opprøre eller fornærme kolleger kan skape utfordringer.⁴³ Som Alvesson påpeker: ”Just the anticipation of what people will think and feel may lead to more careful and flatter descriptions than freer and bolder approach would imply” (Alvesson 2003b, s. 183). Dette

⁴² Et eksempel på blindpunkter som kan oppstå rundt egen kultur, erfarte jeg hos enkelte andre ansatte på AHO. Da det tidlig i prosjektperioden ble klart at jeg skulle ta for meg utdanningen, bl.a. med tanke på hvordan brukerspekter ble ivaretatt i undervisningen, var reaksjonen: ”Men du vil jo ikke finne noe om det her!”, underforstått at brukerbehov er inkorporert i prosjektprogrammene, og at det ikke er noe det undervises eksplisitt i. Materialet mitt ville derfor bli for skralt, var bekymringen. Etter min oppfatning var imidlertid denne uttalelsen nesten et ”funn” i seg selv og gjorde meg ikke mindre overbevist om at et studium av utdanningen kunne være viktig og interessant.

⁴³ I intervjuer jeg gjorde med studenter og sensorer, kunne jeg bl.a. føle ubehag ved å stille noen av spørsmålene, som kunne oppleves som mindre interessante eller mindre faglig skarpsindige, for eksempel spørsmål knyttet til brukere og vanlige folks perspektiver.

har jeg selvsagt kjent på underveis i forskningsarbeidet. Men det har også inspirert meg til å være ekstra etterrettelig, saklig og nyansert i mine beskrivelser og tolkninger og til å være kritisk til egne antakelser.

Jeg har anstrengt meg for å betrakte min egen kultur både innenfra og utenfra. Gjennom min posisjon som ph.d.-student har jeg kunnet operere som ”outsider” i miljøet, med frihet til å stille spørsmål ved etablerte forestillinger og praksiser, samtidig som jeg som arkitekt er en del av fagkulturen. Under feltarbeidet har innlevelse og utøvelse av empati stått sentralt, mens det i analysefasen har vært nødvendig å ta frem et mer kritisk forskerblikk. Et viktig verktøy for å åpne opp for nye perspektiver og redusere blindpunkter i eget fag har vært litteratur- og teoristudier og inspirasjon fra tilleggende fag og profesjoner. Dette har gjort at jeg har sett forskningsmaterialet på nye måter. Sideblikket på designfaget som jeg redegjør for i kapittel 5, har vært nyttig og klargjørende i så måte. Begrepet profesjonsforståelse fant jeg i forskning knyttet til musikk og musikkpedagogikk. Jeg opplevde det dessuten som nødvendig med fysisk avstand til arkitektmiljøet i analysefasen og har i hovedsak skrevet avhandlingen dels på eget hjemmekontor, dels andre steder utenfor AHOs fagmiljø.

Problemstillinger knyttet til nærhet/distanse i forskningen vil være til stede i alle typer studier, og jeg har etter beste evne forsøkt å balansere utfordringene med selv-etnografisk forskning mot fordelene med en slik tilnærming. Viktigst her er det å kunne frembringe et rikt og for faget relevant og forankret empirisk materiale som kan bidra til å øke fagets selvrefleksjon og innsikt.

Kasusstudium

Ut fra ønsket om å se nærmere på profesjonsforståelser i arkitektutdanningen, bl.a. gjennom nærstudier av individer, har jeg valgt å strukturere undersøkelsen som et kasusstudium. Dette er ikke en metode, men et fokus, et *fokus på det singulære*, ene, som man gjør dyptgående studier av (Thomas 2011). Kasusstudium innebærer å se noe som en *helhet*. For å få en helhetlig forståelse av studieobjektet studerer man det i dets *naturlige miljø* og bruker *forskjellige kilder* som belyser studieobjektet fra ulike vinkler. Denne avhandlingens kildemateriale er eksempelvis bl.a. studieplandokumenter, observasjoner, intervjuer, gruppeintervjuer og arkitektstudenters innleverte masteroppgaver. ”The key is to draw rich, interconnected information from this singular focus and derive unique insights from the analysis that follows” (Thomas 2011, s. 44). *Metodene*, eller måtene man studerer studieobjektet på, kan være mange: kvalitative, kvantitative, analytiske, hermeneutiske eller en miks av metoder (Flyvbjerg 2013, s. 170). Som jeg har redegjort for ovenfor, er det et kvalitativt kasusstudium jeg gjennomfører i denne avhandlingen.

Eksempelets kraft i arkitektfaget

Innenfor arkitektfaget er både en helhetlig tilnærming og enkeltteksemplers kraft velkjent og etablert både i arkitektpraksis og som inngang til utvikling av kunnskap. På samme måte som en pasient kan sees som et kasus for en lege eller en psykolog, kan oppgaven en arkitekt skal løse, sees som et kasus, knyttet til en spesifikk kulturell og fysisk kontekst, hvor også mer generelle arkitekturprinsipper og -kunnskaper benyttes og tilpasses det enkelte tilfelle. Tilsvarende kan studier av en spesifikk arkitekt eller tidsepoke og/eller spesifikke arkitektureksempler også gi ny arkitektfaglig kunnskap og innsikt som er overførbart til andre, liknende eksempler. I arkitektutdanningen er nettopp det å gi studentene kjennskap til konkrete arkitektureksempler gjennom forelesninger og ekskursjoner et helt sentralt element i det å utvikle forståelse av hva arkitektur er.

Kontekst sentralt

Et kasusstudium består både av *læringsprosessen* knyttet til det eller de eksemplene man har tatt for seg, og *produktet* av denne læringen. Det finnes mange ulike definisjoner og forståelser av kasusstudium. En enkel og i denne sammenheng treffende definisjon finner man hos den danske samfunnsforskeren Bent Flyvbjerg:

An intensive analysis of an individual unit (as a person or community) stressing developmental factors in relation to environment (Flyvbjerg 2013, s. 169).

Definisjonen peker på kasusstudiets vektlegging av ”utviklingsmessige faktorer knyttet til miljø” og understreker dermed *kontekstens* avgjørende og formende kraft på studieobjektet. Jeg er her interessert i individers profesjonsforståelse, som er påvirket og formet i samspill med individenes miljø og kontekst, som beskrevet i teorikapittelet. I denne avhandlingen utgjør derfor *arkitekturfeltet* og *arkitekturpraksis* en viktig kontekst for undersøkelse av profesjonsforståelse på institusjonsnivå (som jeg tar for meg i kapittel 4 og 5), og den *spesifikke utdanningen* er en viktig kontekst for undersøkelser av profesjonsforståelse på individnivå (som jeg tar for meg i kapittel 6).

Ulike typer kasusstudier

Det finnes mange ulike former for kasusstudier, og de kan ha ulike mål. Robert E. Stake (1998) skiller bl.a. mellom *interne* og *instrumentelle* kasusstudier (Stake 1998, s. 88). I en intern studie er eksempelet selv av spesiell interesse, i all sin egenart. Eksempler på dette kan være et studium av

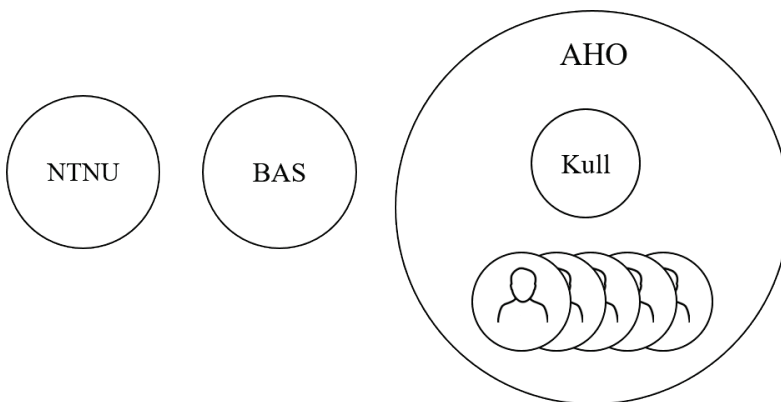
hva som skjedde under terrorangrepet i Oslo 22. juli 2011, eller prosjektutviklingen knyttet til operaen i Oslo. I en instrumentell studie er selve eksempelet av sekundær betydning. Det er valgt fordi det kan gi generell innsikt i et tema eller utvikling av teori. Et slikt kasusstudium gjennomføres fordi det kan gi oss forståelse av *noe annet*. Man kan også ta for seg *flere* kasus, noe Stake kaller *collective case study* (Stake 1998).

Avhandlingen som et ”flerkjedet kasusstudium”

I denne avhandlingen gjør jeg et instrumentelt kasusstudium, hvor målet både er å utvikle ”profesjonsforståelse” som analytisk fenomen i arkitektfaget og å beskrive ulike former for profesjonsforståelse i norsk arkitektutdanning.

Dybdestudier av fem avgangsstudenter og deres masterarbeider er valgt med tanke på å gi innsikt og kunnskap om dette.

Som beskrevet tidligere gjør jeg undersøkelser ved alle tre utdanningene, men har valgt AHO som hovedkasus. Sammen med fem utvalgte avgangsstudenter danner dette noe som Gary Thomas kaller et ”nested case”, som jeg har oversatt til *flerkjedet kasus* (Thomas 2011, s. 152)⁴⁴. Thomas påpeker at et ”nested study is distinct from a multiple study in that it gains its integrity, its wholeness, from the wider case” (Thomas 2011, s. 153). Poenget her er at de fem avgangsstudentene ikke er interessante som løsrevne, autonome eksempler *i seg selv*, men som en del av og et ”produkt” av AHOs studieløp. I sentrum her står på hvilken måte de enkelte studentene med sin profesjonsforståelse kan relateres både til hverandre og den rammen AHO representerer som helhet.



Figur 6. Undersøkelsen er et flerkjedet kasusstudium med AHO som hovedkasus.

⁴⁴ Yin (2009) kaller dette *embedded* kasusstudium.

Generalisering, induksjon og abduksjon

Generaliseringer er kjernen i naturvitenskapelig metode. Fra generaliseringer følger induksjon: ”X skjer regelmessig under visse vilkår, slik at vi kan slutte at x vil skje igjen under disse betingelsene.” Med støtte i Alasdair MacIntyre (1985) påpeker Gary Thomas at alle slike generaliseringer innen sosialvitenskap, også fra kasusstudier, vil være ubrukelige fordi ”we cannot say of them in any precise way under what conditions they hold” (MacIntyre 1985, s. 91 i Thomas 2011, s. 211).

Abduksjon

Kasusstudier er altså lite egnet til å måle *effekter av årsaker*. De har imidlertid sin styrke i forklaring og forståelse av *årsaker til effekter*, både unike forklaringer og utvikling og bruk av *mekanismer* i prosessforklaringer (Andersen 2013, s. 137). Her er slutningsformen *abduksjon* et alternativ til deduksjon og induksjon. Abduksjon ble først introdusert av den amerikanske pragmatisten Charles Peirce (1839–1914), som forklarte skillet mellom de tre slutningsformene slik: ”Deduction proves that something *must* be; induction shows that something *actually* is operative; abduction merely suggests that something *may* be” (Peirce C. P. 5.171 i Strand 2005, s. 273).⁴⁵ Ifølge Thomas (2012) kan abduksjon forstås som ”making a judgement concerning the best explanation for the facts you are collecting” (Thomas 2011, s. 212). Dette innebærer at sosialvitenskapelige undersøkelser produserer *foreløpig* kunnskap, som er god bare inntil man eventuelt finner nye og bedre forklaringer, eller at man utvikler hypoteser som testes gjennom videre undersøkelser. Utøvelse av god dømmekraft og overbevisende argumentasjon er dermed sentrale elementer i denne typen forskning. Som jeg tidligere har vært inne på, er også *triangulering* vesentlig for å øke både påliteligheten og gyldigheten av studiens resultater.

Analytisk generalisering

Man kan altså ikke generalisere fra ett eksempel til *alle* andre eksempler. Men man kan generalisere fra ett eksempel til en teori som antas å forklare andre kasus av en viss type, tilhørende en viss kategori av kasus. En kategori av kasus er kasus som har visse sammenfallende kvalitative egenskaper. Denne formen for generalisering omtales gjerne som *analytisk generalisering* (Johansson 1997, s. 68; Yin 1994). Det er viktig at forskeren presenterer tilstrekkelig informasjon til at analytiske generaliseringer eventuelt kan foretas av leseren i en ny situasjon. Steinar Kvale påpeker at analytisk generalisering

⁴⁵ Sitert etter (Eikseth 2008, s. 20).

involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene (Kvale 1997, s. 161-162).

Kvale hevder videre at ved at forskeren spesifiserer bevisene og gjør argumentene eksplisitte, kan leserne selv bedømme generaliseringens holdbarhet.

Et kjent eksempel på analytisk generalisering er Jane Jacobs' kasusstudier av livet i byer, dels undersøkelser og observasjoner i den gaten der hun bodde, dels i andre bymiljøer, hovedsakelig i New York. Ut fra flere kasusstudier generaliserer Jacobs til en overgripende teori om bytyper: "en teori som behandler t.ex. betydelsen av utformingen av: trottoarer, stadsdelsparker, kvarter och behovet av blandade funktioner och forslumningsprocessernas drivkrafter" (Johansson 1997, s. 69).

Etter min vurdering kan både enkeltdele av avhandlingen og avhandlingen som helhet ha relevans og overføringsverdi for både arkitektur- og kunstfagutdanning og forskersamfunnet innenfor flere fagfelt, som kunsthøgskole, profesjonsforskning, fagdidaktikk og pedagogikk. Jeg har derfor lagt vekt på forskningsmessig transparens, fylldige beskrivelser av kontekst og et språk som kan nå lesere også utenfor arkitektfaget.

Forskerposisjonen

Som arkitekt og del av arkitektutdanningens akademiske miljø har jeg hatt gode forutsetninger for å vurdere hva som kan være et interessant forskningsmateriale i faget og god tilgang til feltet. Det har vært lett å komme i kontakt med informanter, og ettersom jeg også har deltatt i undervisningen, har jeg hatt kontakter blant studentene som har gitt verdifulle råd og vink underveis i feltarbeidet.

Som arkitekt kan jeg dessuten stille andre og – for profesjonen selv – mer relevante spørsmål enn forskere utenfor faget kan, og jeg har kunnet bruke min faglige innsikt og kompetanse som ressurs i mine tolkninger av materialet. Når for eksempel en av studentene hevder at hun ikke har noen spesielle forbilder, kan jeg vurdere dette kritisk ut fra det hun sier og gjør, og peke på hvorvidt arbeidet hennes tilhører etablerte fagtradisjoner eller ikke. Fagterminologi er dessuten ikke en barriere. Tvert imot kunne samtalen meg og informantene imellom nesten bli for innforståtte, slik at jeg måtte be dem om å utdype og formulere ting mer eksplisitt for å få en bedre forskningsmessig dokumentasjon.

Som tidligere nevnt har innlevelse og utøvelse av empati stått sentralt i feltarbeidet. Under intervjuene med studentene har jeg vært nysgjerrig på deres erfaringer, tanker og forestillinger. Mitt inntrykk er at jeg har klart å

opparbeide tillit fra og fortrolighet med informantene, noe som bl.a. kommer frem i en e-post fra en av de fem utvalgte studentene, hvor han påpekte at han hadde vært ”100 prosent ærlig” i våre samtaler. En av de andre var opptatt av at hun bare ønsket å ”utlevere” seg selv og ikke sine medstudenter. Dette tolker jeg som at de ønsket å bidra til prosjektet med sine historier og erfaringer så ærlig som mulig. At jeg selv er arkitekt, kan ha bidratt positivt her. I analysefasen har det imidlertid vært nødvendig med et mer kritisk forskerblikk. Jeg opplevde det da som viktig å ha fysisk avstand til arkitektmiljøet.

Egen bakgrunn og yrkeserfaring og eget faglig ståsted

Redelighet og åpenhet om faglige begrunnelser for valg i prosessen og mål for arbeidet er som jeg tidligere har vært inne på, et viktig ideal for meg i min egen forskning. I dette kapittelet redegjør jeg blant annet for min posisjon i forhold til forskningsmaterialet, og som en del av dette vil jeg nedenfor beskrive min bakgrunn og yrkeserfaring og mitt faglige ståsted.

Jeg ble utdannet sivilarkitekt ved NTNU i 1997, med allsidig fordypning på masternivå. I løpet av studiet skjønte jeg imidlertid at det ikke var en klassisk arkitektrolle som prosjekterende arkitekt jeg ønsket å sikte meg inn på. Min interesse for filosofisk-estetiske spørsmål og arkitektur sett i en større samfunnsmessig sammenheng gjorde at jeg valgte å gjøre et teoretisk diplomarbeid, mens de fleste av mine medstudenter prosjekterte og gjennomtegnet et selvvalgt arkitekturprosjekt. Erfaringer fra mitt diplomarbeid har vært en viktig plattform for doktorgradsavhandlingen.

Etter studiet søkte jeg meg til offentlig planlegging og prosjektledelse, i sammenhenger hvor arkitektfagets samfunnsmessige side stod sentralt. Her har jeg hatt allsidige arbeidsoppgaver, vært premissleverandør og samarbeidet med mange andre profesjonelle innenfor planlegging, landskapsarkitektur, ulike ingeniørfag, arkitektur, industridesign, kunst og markedsføring. Mine interesser har flere ganger ført meg til randsonen av arkitektfaget, noe som har utvidet og supplert min faglige horisont og gitt meg en annerledes arbeidserfaring og yrkesrolle som arkitekt. Jeg har dessuten hele tiden sittet på oppdragsgiverens side av bordet. Min rolle har vært å bygge broer ved på den ene siden å formidle viktigheten av arkitektens kompetanse og perspektiver inn i egen organisasjon og på den andre siden formidle sentrale brukerbehov og perspektiver til våre eksterne arkitekter. Dette har gitt meg verdifulle erfaringer med egen stand sett fra utsiden. Slik har jeg befunnet meg både innenfor og utenfor egen profesjon, noe jeg mener har bidratt til å øke min kritiske bevissthet og evne til å se arkitektprofesjonens styrker og svakheter. Min periode i praksisfeltet har for øvrig bidratt til at jeg har kunnet se utdanningen med friske øyne; ting jeg som student ikke stilte spørsmål ved, ble nå påfallende.

Min interesse for arkitektutdanning kommer av at det er her grunnlaget for arkitekters yrkesidentitet, kvalitetsforståelse og faglige perspektiver formes, og at profesjonens verdier og betrakningsmåter kommer så tydelig til uttrykk nettopp her. Jeg antar at jeg også er påvirket av min oppvekst i en familie med skolefolk, lærere og pedagoger, hvor skole- og utdannings-spørsmål ofte har blitt løftet frem og diskutert. Dette har trolig gitt meg viktige impulser og andre perspektiver på arkitektfaget enn jeg kanskje ellers ville hatt.

Forskningsetiske spørsmål

Forskning har etiske implikasjoner, særlig når man arbeider i en etnografisk tradisjon hvor man går nært inn på enkeltmennesker (Larsson 2005). I min undersøkelse går jeg tett på unge menneskers faglige liv, som er tett sammenvevd med dype lag i deres personlighet. Etske refleksjoner har derfor vært en viktig del av forskningsprosessen. For å beskytte deltakerne har jeg er anonymisert dem og gitt dem fiktive navn. Det bidrar også til å øke undersøkelsens validitet, ettersom anonymisering gjør at deltakerne har kunnet snakke åpent og fritt uten å bekymre seg for å bli gjenkjent. Underveis i arbeidet ønsket jeg imidlertid å vise fotografier av de fem utvalgte studentenes diplomprosjekter i min fremstilling (se kapittel 6), noe som bryter anonymiteten overfor studentenes nære krets av lærere, medstudenter og andre som kjenner disse arbeidene. Dette har jeg fått eksplisitt tillatelse til fra de aktuelle studentene. Prosjektet er for øvrig godkjent og gjennomført i henhold til krav og anbefalinger fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) når det gjelder personvern. Dette innebærer bl.a. at alle informanter har fått informasjon om prosjektet og sine rettigheter og har gitt sitt informerte samtykke i forbindelse med sin deltakelse (se vedlegg).

Det at jeg går så tett på enkeltmennesker, har skjerpet min etiske bevissthet, og jeg har anstrengt meg for å tolke materialet så nyansert som mulig. Avhandlingens beskrivelser knyttet til de fem utvalgte studentene i kapittel 6 og de to arkitektursensorene er dessuten tilsendt hver enkelt deltaker, slik at de har hatt mulighet til å presisere eller kommentere fremstillingen av seg selv og sitt prosjekt. Det er både en måte å ivareta deltakernes perspektiver og interesser på og noe som øker avhandlingens pålitelighet og gyldighet. At informant og forsker er enige om at fremstillingen gir et balansert og riktig bilde av hva som ble sagt i intervjuet, styrker påliteligheten til avhandlingens resultater. Det å bli konfrontert med flere år gamle intervjuer og å møte skriftlige nedtegnelser av ens egne muntlige utsagn kan imidlertid oppleves som ubehagelig. Tilbakemeldingene jeg fikk fra studentene, tydet på det. Samtidig gav de uttrykk for at ”det var jo sånn det var”, og at det derfor var greit at jeg brukte materialet i

kunnskapens navn. Deltakernes tilbakemeldinger og bemerkninger førte derfor bare til ubetydelige justeringer.

Jeg har ikke anonymisert institusjonene jeg tar for meg i avhandlingen. Det å finne likheter og forskjeller mellom de tre utdanningene har vært et poeng i seg selv og er en viktig del av avhandlingen. Resultater og konklusjoner kan dermed ramme miljøer og grupper, kanskje særlig AHO, som jeg går tettest inn på. Dette har inspirert meg til en så redelig behandling av materialet som mulig, til ikke å dra forhastede slutninger og til å forankre mine tolkninger og konklusjoner i det empiriske materialet. De eventuelle ulempene avhandlingen kan ha for enkeltmennesker og miljøer oppveies etter mitt syn av den store verdien som ny kunnskap om norsk arkitektutdanning har både i en arkitektfaglig og en samfunnsmessig sammenheng.

G J E N N O M F Ø R I N G E N A V S T U D I E N

Metodisk avgrensning og valg av empirisk materiale

Goodlads teori om fem læreplannivåer

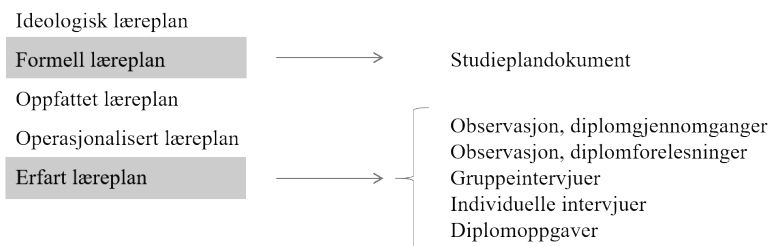
Som verktøy i operasjonaliseringen og avgrensningen av undersøkelsen tar jeg blant annet utgangspunkt i John I. Goodlads (1979) teori om fem læreplannivåer. Han skiller mellom *det ideologiske*, *det formelle*, *det oppfattede*, *det operasjonaliserte* og *det erfarte læreplannivå*⁴⁶ (Goodlad 1979, s. 60-64). Teorien er knyttet til læreplanen for skolen, som i Norge styres av sentraliserte, politisk vedtatte dokumenter, og som danner et forpliktende grunnlag for læreplanene for de enkelte fagene på grunnskolene og de videregående skolene. Goodlad er opptatt av tolkningsdimensjonen som oppstår i dynamikken mellom læreplannivåene; det som ligger som intensjoner på et overordnet nivå, kan være noe annet enn det som faktisk gjennomføres av lærerne eller oppfattes av elevene.

Innenfor arkitektutdanningen er ikke studieplanene resultat av sentraliserte, politiske dokumenter på samme måte som i skoleverket og lærerutdanningen. De enkelte utdanningsinstitusjonene utarbeider sine egne studieplaner, innenfor rammene som settes av EUs profesjonsdirektiv og det norske organet for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Studieplanene er et resultat av det ønskelige og det mulige, ut fra de økonomiske og menneskelige ressursene som er tilgjengelige til enhver tid. Det faglige innholdet og metodene i de enkelte kursene som tilbys studentene, formes i stor grad av den enkelte lærer eller lærergruppe, og ikke nødvendigvis av overordnede, helhetlige planer.

46 Goodlads begreper er “ideological, formal, perceived, operational and experiential curricula”.

I denne undersøkelsen har jeg ikke som mål å finne eventuelle samsvar eller uoverensstemmelser mellom de ulike studieplannivåene, men bruker Goodlads teori til å avgrense og tydeliggjøre hvilket nivå jeg beveger meg på i mine analyser. I undersøkelsen har jeg valgt å studere skolenes *formelle læreplannivå*, dvs. det som er nedfelt i selve studieplandokumentet, som forteller om hva som faktisk tilbys studentene av ulike kurs på de enkelte arkitektutdanningene. Dette gir en overordnet oversikt over hva som anses som sentrale og viktige temaer og problemstillinger på den enkelte institusjonen, og er, slik jeg ser det, uttrykk for utdanningens overordnede profesjonsforståelse.

Men jeg er også opptatt av hvordan studieplanene virker i *praksis*. Studioundervisningen er, som jeg har vært inne på i kapittel 2, i stor grad orientert mot *handling*, og mye kunnskap forblir derfor uartikulert. Arkitekt Thomas Dutton peker på at usagte verdier, holdninger og normer taust overføres i den sosiale relasjonen i undervisningen gjennom *den skjulte læreplanen*, som er noe annet enn den formelle studieplanen (Dutton 1987). Ved å gjøre undersøkelser på *erfart læreplannivå* vil jeg kunne komme på sporet av den skjulte læreplanen og det studentene faktisk sitter igjen med av kunnskaper, holdninger og profesjonsforståelse etter endt utdanning. Dette tar jeg for meg gjennom gruppeintervjuer, observasjoner av sensorenes gjennomgang av ett kulls diplomoppgaver på hver av de tre utdanningene og individuelle intervjuer med fem utvalgte avgangsstudenter ved AHO. Diplomoppgavene kan også sees som konkrete manifestasjoner av erfart studieplan.



Figur 7. Undersøkelsen tar for seg formelt og erfart studieplannivå (Goodlad 1979). Figuren viser en oversikt over hvilket empirisk forskningsmateriale som er knyttet til hvert av de to nivåene.

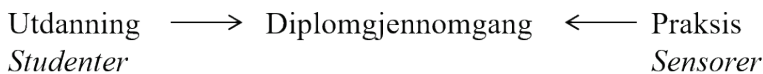
Undersøkelsen avgrenses altså til det formelle og det erfarte læreplannivået. Det forklarer hvorfor jeg ikke har inkludert lærerne i undersøkelsen (de tilhører det *oppfattede* og *det operasjonaliserte* nivået), noe som også kunne vært relevant for å belyse det første delspørsmålet, om institusjonenes

profesjonsforståelse. Innenfor undersøkelsens ramme ville det imidlertid blitt et for omfattende arbeid, og det er først og fremst studentenes faktiske kunnskaper og profesjonsforståelser idet de skal ut i yrkeslivet, som jeg har vært interessert i å undersøke.

Studiet av de to studieplannivåene gjøres på ulike måter og tar utgangspunkt i ulikt kildemateriale. Det oppstår dermed som tidligere nevnt en triangulering, som styrker gyldigheten av avhandlingens resultater og konklusjoner. Overensstemmelse mellom ulike kilder er tegn på validitet.

Diplomarbeidene som ”skolens speil”

I tillegg til at en undersøkelse lagt til siste fase av studiet er godt egnet til å få tak i studentenes erfaringer med studieplanen (erfart læreplan), har jeg valgt å ta for meg avgangsstudentenes diplomarbeider og sensorenes offentlige fremlegging og evaluering av disse, fordi dette i særlig grad aktualiserer og artikulere idealer, tilnærminger og fagspesifikke betraktningmåter på de ulike skolene. Diplomarbeidene er det endelige resultatet av skolens undervisning og kan dermed sees som ”fyrtårn” for undervisningen, eller som en av sensorene på AHO i sin oppsummering av diplomgjennomgangene i januar 2008 uttrykte det: ”Diplomene er skolens speil.” Samtidig bringer sensorene, som er praktiserende arkitekter, inn vurderinger og perspektiver fra praksisfeltet.



Figur 8. Diplomordningens nøkkelposisjon i arkitektfaget, plassert i møtet mellom utdanning og praksis.

Det konkrete forskningsmaterialet

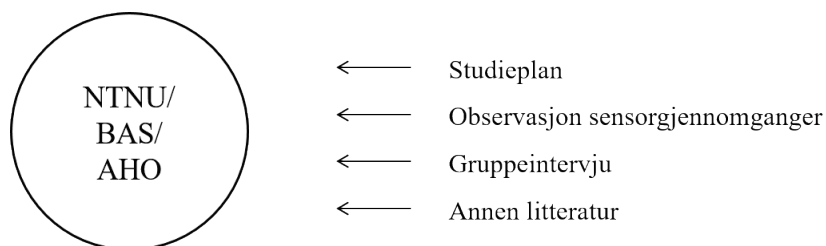
Institusjonsnivå

Forskningsmaterialet som er knyttet til undersøkelsen av *institusjonenes* profesjonsforståelse, som jeg tar for meg i kapittel 4, består av de enkelte utdanningenes *studieplandokumenter* og et *gruppeintervju* med tre–fem avgangsstudenter. I tillegg har jeg gjort observasjoner av *sensorenes diplomgjennomganger* på alle de tre skolene. Dette gav meg et inntrykk av et helt kulls tilnærminger og faglige betraktningmåter, som kan supplere mine analyser basert på studieplanene og gruppeintervjuene. I Bergen fikk jeg dessuten overvære sensorenes interne diskusjoner seg imellom.

Empiri				
Institusjonsnivå	Materiale	NTNU	BAS	AHO
Formell læreplan	- Studieplan	•	•	•
Erfart læreplan	- Observasjon sensorgjennomganger	•	•	•
	- Gruppeintervju	•	•	•
	- Observasjon av diplom- forelesninger ved arkitektur- og designutdanningen			•
Individnivå	Materiale	NTNU	BAS	AHO
5 utvalgte avgangsstudenter	- Dybdeintervju - Diplomprosjekt - Observasjon av sensorgjennomgang - Intervju etter 3-4 år			• • • •

Figur 9. Oversikt over avhandlingens empiriske materiale-

I tillegg til studieplaner, gruppeintervjuer og observasjoner av sensorenes diplomgjennomganger på de ulike arkitektutdanningene har jeg fordypet meg i de ulike skolenes historie og kilder som gir innsikt i viktige tradisjoner, lærere og ideer som har formet skolenes profiler. Dette har gitt et mer solid grunnlag til å si noe om institusjonenes profesjonsforståelse. Den historiske gjennomgangen av AHO har dessuten vært en nyttig bakgrunn for analysene og diskusjonene knyttet til de fem avgangsstudentene i kapittel 6.



Figur 10. Forskningsmaterialet knyttet til studiet av arkitektutdanningene ved NTNU, BAS og AHO.

AHO – ett kull studenter

På AHO observerte jeg også *sensorenes diplomforelesninger* for et helt kull arkitektur- og designstudenter, som jeg tar for meg i kapittel 5. Disse forelesningene gir en oversikt over tendenser i det gjeldende studentkulletts produksjon og tilnæringsmåter og profesjonsforståelser. Selv om dette er filtrert gjennom sensors og sensorgruppens blikk, betrakter jeg det som et nyttig supplerende bakteppe for min analyse av de fem utvalgte avgangsstudentene, som er avhandlingens viktigste empiriske materiale. Et skråblikk på designfaget åpner opp for nye perspektiver og gir et friskt blikk på kultur og praksis i mitt eget fag, jamfør det jeg skriver om å forske på egen kultur ovenfor. Forelesningene ble tatt opp på video og deretter transkribert som tekst.

Jeg har også gjennomført gruppeintervjuer med arkitektursensorene på AHO, hvor sensorene delte erfaringer fra sitt sensorarbeid og synspunkter på utdanning og praksis. Dette ble det gjort lydopptak av, som deretter transkribert ned som tekst. Jeg har ikke gjort en egen analyse av dette materialet, men har brukt det som støtte i mine tolkninger, spesielt tolkninger knyttet til diplomforelesningene.

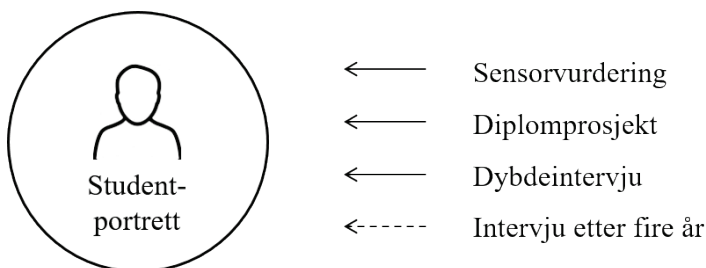
AHO – individuelt nivå

Forskningsmaterialet på individnivå er *dybdeintervjuer*, innleverte *diplomarbeider* som inkluderer prosjektbeskrivelse (diplomprogram) og innlevert materiale i form av plansjer med tegninger og tekst og modell-fotoer. *Sensorenes offentlige vurdering* av materialet inngår også i under-søkelsen. Sensorenes vurdering synliggjør oppgavens styrker og svakheter uten at jeg tar stilling til dette. Intervjuene er tatt opp på bånd, og sensorenes gjennomgang og vurdering er tatt opp på video, og alt dette er nøye transkribert.

Avhandlingens problemstilling krever for øvrig bl.a. kjennskap til og oversikt over “krav og forventninger i dagens arkitektpraksis”. Dette temaet belyses først og fremst gjennom litteraturstudier og studier av andre relevante dokumenter, men også gjennom de fem studentenes erfaringer og synspunkter etter noen år i praksis. Jeg har hatt en oppfølgende kontakt med hver enkelt om hvordan det hadde gått *etter fire år i arbeidslivet*. Astrid hadde jeg en samtale med allerede etter tre år.⁴⁷ Å kontakte de fem etter noen år i arbeidslivet var noe jeg så muligheten til underveis, da avhandlingsarbeidet strakte seg lenger ut i tid enn først planlagt. Dette viser den fleksibiliteten som ligger i valg av kvalitativ metode. Materialet etter henholdsvis tre og fire

⁴⁷ Da jeg tok kontakt med henne for å spørre om bruk av illustrasjoner av diplomprosjektet hennes i avhandlingen, foreslo hun selv at vi kunne ta en prat. Dette gav meg ideen om å snakke med alle studentene etter noen år i arbeidslivet, noe jeg gjorde året etter.

år består av et transkribert lydopptak fra samtale⁴⁸ (Astrid), referater fra samtaler på telefon (Benedicte og Erik), referat fra samtale (David) og e-post (Christine). Referatene ble kvalitetssikret av den enkelte i etterkant. Dette er ikke en del av avhandlingens kjernemateriale, men belyser studentenes møte med arbeidslivet og gir en interessant utdyping av fenomenet profesjonsforståelse. Jeg har bearbeidet og strukturert materialet knyttet til de fem studentene slik at hver student utgjør ett kasus, se figur 11.



Figur 11. Forskningsmaterialet knyttet til hver av de fem utvalgte studentene ved AHO.

Utvalg av de fem studentene

De fem arkitektstudentene ble valgt ut fra et relativt stort kull som var på totalt førti arkitektstudenter.⁴⁹ Her har jeg gjort et *strategisk* og ikke et representativt utvalg, ettersom mitt mål ikke er å si noe generelt om kullet, men å undersøke ulike kvalitative trekk. Jeg ønsket et materiale som kunne speile skolens bredde, og la vekt på å velge ut studenter med masterprosjekter som hadde *god spredning* med hensyn til fagmiljø⁵⁰ (ingen av studentene hadde samme hovedveileder⁵¹), og som hadde et byggeprogram med ulik størrelse og type. Én av studentene gjorde et byplanprosjekt, mens de fire andre arbeidet med konkrete byggeprosjekter av ulik størrelse. Utvalget er begrenset til et antall som det er mulig å tolke systematisk og forsvarlig, med forskningsmessig transparens (Kvale 2005, s. 5).

⁴⁸ Av tidshensyn har jeg ikke transkribert de delene av samtalen som jeg ikke anså som forskningsmessig relevante.

⁴⁹ Jeg intervjuet opprinnelig seks studenter, men jeg var ikke til stede under den enes diplomgjennomgang og har derfor et mangelfullt materiale knyttet til vedkommende. Den aktuelle kandidaten har trekk som kan minne om noen av de andre kandidatene jeg tar for meg. Materialet jeg har knyttet til de andre fem, er såpass rikt og fylldig at jeg etter en helhetsvurdering – med vekt på at dette er en kvalitativ undersøkelse – har valgt å fjerne den siste studenten fra undersøkelsen.

⁵⁰ Jeg har tatt utgangspunkt i de største fagmiljøene og valgt studenter med veiledere som var blant dem med flest kandidater i diplomkullet.

⁵¹ Jeg oppdaget imidlertid i prosessen at Christine har hatt Astrids hovedveileder som biveileder i første del av sitt diplomarbeid.

Ettersom dialog og samhandling mellom arkitekt og brukere/oppdrags-givere er en viktig dimensjon i avhandlingen, har jeg også lagt vekt på å velge kandidater med prosjektoppgaver som aktualiserer eller berører *kommunikasjonsaspektet* på en særlig måte. Dette kunne være kandidater som for eksempel tok for seg barnehage, skole eller boliger for vanskeligstilte grupper, hvor brukergruppen(e) er klart definert, og hvor innsikt i brukergruppens spesielle behov er spesielt relevant tidlig i prosjektutviklingen. Dette står i motsetning til mange (større) offentlige bygg, for eksempel museer og kulturbygg, med andre spesialfunksjoner, som ofte har rom av generell karakter, og som skal møte mange ulike brukergrupper.

I tillegg anser jeg studenter med prosjekter som av sensorene ble vurdert som faglig sterke, som spesielt interessante. Her kan jeg komme på sporet av hvilke kvaliteter som vektlegges av sensorene, og som det dermed er rimelig å anta står sterkt i arkitektfaget. Jeg har også vurdert det slik at et materiale knyttet til det øvre faglige sjiktet gir et klarere og mer relevant forskningsmateriale, og at det er gunstigere ut fra et etisk perspektiv. AHO opererte ikke med karakterer eller utmerkelser i den perioden jeg gjorde feltarbeid der, men jeg har valgt studenter som ut fra sensorenes tilbakemeldinger skulle tilhøre et nivå fra over middels til svært godt. Selve utvelgelsen gjorde jeg på bakgrunn av sensorenes offentlige diplomgjennomgang av hele kullet, ut fra kriteriene som er nevnt ovenfor.

Studieplaner

Da jeg skulle ta for meg de ulike institusjonenes studieplaner, støtte jeg på noen utfordringer: Hvilket år skulle jeg velge studieplan fra? Det er riktignok ikke store endringer fra år til år, men innimellom skjer det noen større justeringer.

Ettersom dette ikke en komparativ studie hvor jeg direkte sammenlikner de tre skolene, kunne jeg i prinsippet velge fra litt forskjellige år på de ulike skolene. Men jeg syntes det var vanskelig å finne en overbevisende argumentasjon for hvilke planer jeg skulle ta for meg. Skulle den analyserte studieplanen korrespondere med den studieplanen de intervjuede studentene hadde fulgt? I så fall måtte jeg velge studieplaner fra flere år tilbake, som ville gi unødvendig gammelt materiale. Jeg har dessuten ikke til hensikt å gjøre en direkte sammenlikning mellom formell studieplan og erfart studieplan, så et samsvar her er ikke nødvendig. Studentene jeg har intervjuet, har dessuten forholdt seg til flere ulike versjoner av studieplanen gjennom sin utdanning. Det er dessuten den *obligatoriske* delen av undervisningen jeg først og fremst er interessert i.

Jeg valgte til slutt å ta for meg de siste tilgjengelige studieplanene for grunnutdanningen på de ulike institusjonene på det tidspunktet da jeg skrev kapittel 4. Det var studieplanen for 2015/2016 på NTNU, for perioden 2013–

2016 på AHO (kull 2013) og den mer faste studieplanen for BAS som var tilgjengelig i 2015. Dermed kunne jeg tegne et ganske oppdatert bilde av skolenes tilbud, selv om forskningsmaterialet knyttet til erfart studieplan (intervjuer og gruppeintervjuer) er fra perioden 2009–2012.

Men jeg støtte også på en annen mer grunnleggende utfordring underveis: Om jeg skulle gjøre analysen av studieplanene på en skikkelig måte, innså jeg at jeg burde ta for meg kursenes konkrete oppgavetekster og øvelser for å få det fulle bildet, men dette ville bli et uforholdsmessig tidkrevende arbeid sett i forhold til den tidsrammen jeg har hatt til rådighet. Jeg valgte derfor også å støtte meg til en historisk gjennomgang av de ulike skolene frem til i dag, for å få innsikt i viktige tradisjoner, lærere og ideer som har formet skolenes profiler. Dette har gitt meg et bredere grunnlag for å uttale meg om profesjonsforståelsene på de ulike skolene.

Intervju

De individuelle intervjuene ble gjennomført i ukene etter diplomsensur. Jeg hadde tidligere gjort testintervjuer og på bakgrunn av disse utarbeidet en intervjuguide med aktuelle spørsmål (se vedlegg 1). Jeg prøvde å skape en uformell ramme, og studentene fikk kaffe og servering underveis. I forkant av intervjuet fikk studentene informasjon om at jeg gjorde en undersøkelse av norsk arkitektutdanning. I informasjons- og samtykkeskjemaet kom det frem at jeg var ”spesielt interessert å finne ut hvilken profesjonsidentitet, arbeidsmetoder og kvalitetsforståelser studentene tilegner seg i løpet av arkitektutdanningen, samt forholdet mellom utdanning og praksis” (se vedlegg 2)⁵². Jeg var imidlertid tilbakeholden med å informere om at jeg var interessert i kommunikasjon og brukerperspektiver, for å unngå det Mats Alvesson (2003a) kaller ”moral storytelling”. Ifølge Alvesson ønsker mennesker gjerne å gjøre et godt inntrykk på andre (Alvesson 2003a), og derfor kan de komme til å pynte på sine uttalelser for å tekkes intervjueren. For å sikre materiale om kommunikasjon og brukerperspektiver stilte jeg spørsmål om dette mot slutten av intervjuet dersom det ikke var dekket tidligere i intervjuet.

Ettersom jeg ønsket at intervjuene skulle være så åpne som mulig, la jeg dem opp som samtaler hvor studentene selv kunne bringe inn momenter og temaer som de var opptatt av. Dette gjorde at jeg kunne fange opp og utforske nye temaer og momenter som studentene brakte inn underveis, og få nye vinkler og perspektiver på avhandlingens tema og spørsmål. Hvert intervju ble dermed formet av den enkelte studenten, og rekkefølgen på og antallet spørsmål fra intervjuguiden varierte fra intervju til intervju. Alle de

⁵² På dette tidspunktet var ikke avhandlingens nøkkelbegreper og teoretiske rammeverk utviklet ferdig.

sentrale temaene ble imidlertid dekket underveis. Varigheten på intervjuene var mellom halvannen og to timer.

Dokumentasjon og prinsipper for transkribering og sitatgjengivelser

Intervjuene er dokumentert gjennom lydopptak og nøyaktige utskrifter. I selve avhandlingen gjengir jeg intervjuene så tro mot utskriftene som mulig uten at det går ut over leservennligheten. For å gjøre intervjuutdragene så lettleselige som mulig har jeg fjernet gjentakelser og muntlige fyllord som for eksempel ”liksom”, ”på en måte” og ”eh ...” samt pauser osv., med mindre disse er viktige for min tolkning av utdraget. Nøling og pauser kan for eksempel signalisere usikkerhet og tvil. Under er et eksempel på hvordan jeg i avhandlingen gjengir et sitat fra råutskriften.

Råutskrift:

S: [...] men det og var inspirerende

B: mm

S: og se.. de romm, de store, åpne, lyse rommene med glass.. veggene som kunne fjernes og.. og.. plasseringen på en måte *i skogen i byen*.

Sitatutdraget er gjengitt slik i avhandlingen:

Det var inspirerende å se de store, åpne, lyse rommene med glassveggene som kunne fjernes og ... plasseringen på en måte *i skogen i byen*.

Her har jeg for det første fjernet mitt eget bekreftende ”mm”, som er slikt som oppstår i en naturlig samtale, men som ikke tilfører noe nytt i sammenhengen. For det andre har jeg fjernet en del småord og pauser for å få bedre flyt og en mer leservennlig tekst. Jeg har imidlertid beholdt nølingen før ”plasseringen” for å vise at studenten her tenkte seg litt om og søkte etter ord. Slik fremstår sitatet med liv og autentisitet.

Som det fremgår av sitatet over, arter muntlig og skriftlig språk seg svært forskjellig, og nedskrivning av muntlige utsagn kan fremstå som rotete og klønete. Gjengivelse av informanternes utsagn har derfor også en etisk side, som jeg har tatt hensyn til i gjengivelsen.

Gruppeintervju

For å belyse erfart læreplannivå (Goodlad 1979) gjennomførte jeg ett gruppeintervju på hver av de tre skolene. Gruppeintervjuer er mer effektive enn individuelle intervjuer når det gjelder å få frem flere studenterfaringer fra de enkelte institusjonene. Det gir rom for flere stemmer, og deltakerne kan

utdype hverandres perspektiv og være enig i eller motsi andres synspunkter og utsagn. En ulempe er at det kan oppstå en gruppedynamikk og maktforhold hvor enkelte personer kan få større gjennomslag og støtte i gruppen enn andre, eller at noen vegrer seg for å snakke fritt i frykt for andres reaksjoner. Jeg opplevde ikke dette som noe stort problem i de intervjuene jeg gjennomførte, men kan ikke utelukke at gruppedynamiske faktorer kan ha spilt inn på det som ble sagt.

Studentene som deltok på gruppeintervjuene, ble rekruttert gjennom en e-post som ble sendt til hele avgangskullet ved de enkelte skolene. De som var interessert i å delta, kunne melde seg etter "først til mølla"-prinsippet. For å sikre at de som deltok, kunne sies å representere den aktuelle utdanningen, var det en forutsetning at de hadde gått minst halvparten av sin utdanning der. Jeg prøvde også så langt det var mulig, å sikre en noenlunde jevn fordeling av kvinner og menn.

På BAS bestod gruppen av tre studenter (én dukket ikke opp), på AHO var det fire studenter⁵³, og på NTNU, hvor interessen var særlig god, bestod gruppen av fem studenter. I gruppeintervjuene delte studentene erfaringer og oppfatninger om utdanningen de nettopp hadde vært igjennom, og tanker om faget og videre yrkesvei. Det var en åpen og uformell atmosfære med lunsjservering underveis, og studentene kunne snakke fritt, diskutere og motsi hverandre. Min rolle i gruppeintervjuene var å stille spørsmål, sørge for at samtalen holdt seg til relevante temaer, og drive samtalen videre om den stoppet opp. Samtalene ble tatt opp på bånd, men er av tidshensyn ikke transkribert.

Gruppeintervjuene har bidratt til å øke min innsikt i de enkelte utdanningene, men jeg har av kapasitetshensyn vektlagt studieplaner og observasjoner av diplomgjennomgangene i større grad enn gruppeintervjuene i mine analyser.

Observasjoner

Jeg gjorde observasjoner knyttet til undersøkelsen både på institusjonsnivå og individuelt nivå. Jeg observerte sensorgjennomgangene ved alle tre skolene for å få et inntrykk av et helt kulls arbeider og tilnæringsmåter (erfart læreplannivå). Etersom flere av sensorgjennomgangene foregikk samtidig, måtte jeg imidlertid gjøre et utvalg av hvilke studenter og prosjekter jeg observerte. Jeg søkte da å fange størst mulig bredde med hensyn til temaer og tilnæringsmåter og dessuten få til en rimelig fordeling mellom de ulike sensorgruppene. Jeg la også vekt på å velge kandidater med prosjektoppgaver som særlig aktualiserer eller berører brukerdimensjonene, der brukergruppen(e) er klart definert, og hvor innsikt i brukergruppens

⁵³ Dette var andre studenter enn de fem utvalgte studentene fra kapittel 6.

spesielle behov er spesielt relevant tidlig i prosjektutviklingen. Materialet fra disse observasjonene består av feltnotater.

Som det fremgår ovenfor ble observasjon av sensorenes oppsummerende forelesninger etter arkitektur- og designutdanningens sensur ved AHO samt sensorenes gjennomgang av de utvalgte studentenes diplomarbeider tatt opp på video og transkribert ned som tekst.

ANALYSE OG OPPBYGNING AV FORSKNINGSRAPPORT

Fortolkende tilnærming

Som tidligere påpekt står *fortolkning* helt sentralt når man forsker på meningsfullt materiale. *Hermeneutikk* er viktig ved all fortolkning og kan sees som en generell teori om hva forståelse er, og hva som skjer i oss og med oss når vi forstår (Krogh 2009, s. 43). Sentralt her står den ”hermeneutiske sirkel”, som innebærer at de enkelte deler av en helhet blir forståelige gjennom sitt forhold til denne helheten og dens andre deler (Krogh 2009, s. 24). Denne forståelsesprosessen kan ikke avsluttes med en endelig sannhet. De oppfatninger vi gjør oss, vil alltid kunne revideres og endres, etter som materialet fremtrer på nye vis ut fra hvordan vi rammer det inn og betrakter det. Slik kan forståelsen kanskje heller beskrives som en spiralbevegelse og ikke en sirkel, ettersom det bedre får frem at forståelse stadig er i utvikling (Krogh 2009, s. 70).

Analysen av avhandlingens forskningsmateriale har foregått trinnvis, og tekstanalyse har vært hovedinnfallsvinkelen. Hele analyseprosessen har hatt en hermeneutisk dynamikk, med stadig veksling mellom del og helhet og mellom teori og empiri. Jeg startet analysearbeidet med å ta for meg materialet jeg hadde samlet inn på den ene av undervisningsinstitusjonene. Jeg antok at arbeidet med dette kunne føre til en utkrystallisering av oppgavens sentrale perspektiver og temaer, som kunne gi en pekepinn på hvilket materiale som kunne være hensiktsmessig å innhente senere ved de to andre institusjonene.

En kvalitativ analyse har mange faser, og tolkningen begynner allerede i samhandlingen med informantene. Også rapportens fremstilling av hva som ble sagt i de ulike samtalen og diskusjonene, vil inneholde elementer av tolkning, fordi jeg vektlegger og trekker frem noen utsagn og ikke andre. Derfor har jeg vært gjennom flere faser med tolkning av materialet før jeg til slutt kommer med mine kommentarer til det som ble sagt. Jeg har imidlertid forsøkt å tilstrebe en så riktig og redelig fremstilling og analyse av materialet som mulig og har lagt vekt på transparens, slik at leseren skal kunne følge mine tolkninger og de resonnementer som ligger til grunn for mine

konklusjoner. Jeg skal i det følgende utdype hvordan jeg har arbeidet med analysen av avhandlingens forskningsmateriale.

Analyseprosessen

Utgangspunktet for analyseprosessen på individnivå var en bunke tekster som bestod av transkriberte intervjuer, diplomgjennomganger og diplomprosjekter (beskrivelser, tegninger, modellfotoer). Jeg vurderte om diskursanalyse, for eksempel inspirert av den britiske forskeren Norman Fairclough, kunne være en fruktbar tilnæringsmåte, men jeg opplevde at dette ble for styrende. Jeg ønsket en friere og mer empirinær innfallsvinkel, som i større grad kunne åpne for det som lå i forskningsmaterialet.

Jeg tok for meg materialet knyttet til hver student for seg og startet med å merke utsagn som jeg vurderte som spesielt interessante. Her var avhandlingens problemstilling førende. Hva har vært inspirasjonskilder i arbeidet? Hvordan har studenten forholdt seg til brukeres og andre eksterne behov og krav? Hvilke utsagn kan knyttes til spesielle verdiorienteringer og holdninger? Etter en første gjennomgang sorterte og grupperte jeg utsagn som jeg mente handlet om det samme, og fant etter hvert noen mønstre og sammenhenger som jeg ordnet i temaer og kategorier. For å tilstrebe en mest mulig åpen tilnærming til materialet forsøkte jeg å ta vare på og dyrke det som brøt med mine forestillinger og antakelser. En slik tilnærming er nødvendig for å forholde seg kritisk og etisk bevisst i analyseprosessen og er med på å sikre kvaliteten på forskningsresultatene.

Etter en første bearbeidelse og sortering av det empiriske materialet gjorde jeg teoristudier basert på de temaene jeg hadde sett i materialet. Dette gav meg nye perspektiver og inspirasjon som bidro til å tydeliggjøre, begrepsfeste og justere kategoriene og temaene i det empiriske materialet.

Jeg brukte den samme fremgangsmåten i min analyse av avhandlingens øvrige materiale. Avhandlingens problemstilling og underspørsmål har hele veien gitt retning til min lesning av og gjennomgang av institusjonenes studieplaner og av gruppeintervjuer, diplomforelesninger og andre kilder.

Tolkningsnivåer og tolkningenes gyldighet

Analysen av de individuelle intervjuene (kapittel 6) beveger seg på fire hovednivåer. Det første nivået er det Steinar Kvale (2005) kaller *selvforståelse*, som er det den intervjuede (studenten) selv forstår med det han eller hun sier (Kvale 2005, s. 8). I avhandlingen er dette nivået representert gjennom en gjengivelse og beskrivelse av hva som ble sagt, inkludert sitater. Ifølge Kvale må gyldigheten av tolkning på dette nivået vurderes av den intervjuede selv. Studentene har derfor som tidligere nevnt fått mine beskrivelser til gjennomlesning og godkjenning. Det neste nivået

tar utgangspunkt i det Kvale kaller for *common sense*, hvor jeg som forsker kan trekke inn en bredere forståelsesramme enn det studenten selv gjør, men da en ramme som befinner seg innenfor *common sense* som forståelses-kontekst (Kvale 2005, s. 8). Jeg introduserer imidlertid også noen teoretiske perspektiver her. I avhandlingen er dette nivået presentert under overskriften ”Mine refleksjoner”. Gyldigheten av tolkningene på *common sense*-nivå må ifølge Kvale vurderes ut fra om tolkningen er rimelig ut fra en allmenn *common sense*-forståelse. Det tredje tolkningsnivået er en sammenfatning og spissing av nivå 2, som jeg i avhandlingen har kalt ”Sammenfatning: [navn på studenten]s profesjonsforståelse”.

Mitt fjerde og siste nivå er det Kvale kaller *teoretisk tolkning*, hvor teori trekkes inn i tolkningen. Dette er i avhandlingen presentert under overskriften ”Sammenfattende perspektiver på tvers”. Tolkningens gyldighet vil her baseres på en vurdering av om teorien er gyldig for det anvendte området, og om den spesifikke tolkningen følger rimelig fra teorien (Kvale 2005, s. 10). Kvale opererer kun med tre tolkningsnivåer: selvforståelse, *common sense* og teoretisk tolkning, men påpeker at de ulike tolkningsnivåene ligger i et kontinuum av nivåer. De kan gå inn i hverandre og vil kunne oppdeles ytterligere (Kvale 2005, s. 9).

I analysen av diplomforelesningene (kapittel 5) opererer jeg med færre nivåer. Her går beskrivelse (nivå 1) og *common sense* (nivå 2) litt i hverandre, mens teoretisk tolkning er tydelig skilt ut under overskriften ”Arkitektutdanningen versus designutdanningen – sammenfattende perspektiver på tvers”.

Undersøkelsen knyttet til NTNU, BAS og AHO (kapittel 4) baserer seg også på andre kilder enn egen empiri, og analysen har derfor foregått på en annen måte. Her har jeg forsøkt å finne mønstre og trekk ved den enkelte institusjonen basert på litteraturstudier supplert med funn fra gjennomgang av institusjonenes studieplaner og innsikter fra observasjoner av diplomgjennomganger og gruppeintervjuer. Denne delen av avhandlingen utgjør først og fremst en kontekst for undersøkelsen knyttet til AHO, og jeg trekker i liten grad inn avhandlingens teoretiske rammeverk her.

OPPSUMMERING – SPØRSMÅL OM STUDIENS KVALITET

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for hvordan jeg har gått frem for å svare på avhandlingens spørsmål, og jeg har kritisk vurdert styrker og svakheter ved denne fremgangsmåten. Jeg har også gjort rede for mine perspektiver og mitt ståsted i forhold til forskningsfeltet og aktørene jeg utforsker. Målet med avhandlingen er ikke å avdekke generelle, objektive sannheter om norsk arkitektutdanning, men å få økt forståelse og innsikt i kvalitative trekk ved de

ulike arkitektutdanningene. Kасusstudier åpner for mange og varierte datakilder og analyser som sammen kan fange sosial kompleksitet og mangfold. Gjennom triangulering har jeg flere innbyrdes uavhengige kilder som belegg for mine resultater, noe som er med på å øke studiens pålitelighet og gyldighet.

De konkrete, empiriske resultatene er knyttet til en spesifikk, tidsbestemt kontekst og kan ikke generaliseres videre. Undersøkelsen avdekker imidlertid noen mønstre og indre sammenhenger i studentenes forståelser, kunnskaper og handlinger og frembringer dermed noen mer allmenne innsikter i mekanismer knyttet til studentenes faglige utvikling.

Jeg har søkt etter og forsøkt å etablere sammenheng og harmoni mellom forskningsspørsmål, forskningsobjektets egenart, forskningsmateriale og analyseteknikk. Staffan Larsson (2005) hevder at tanken om en slik harmoni kan knyttes til et estetisk prinsipp om at et vitenskapelig arbeid skal være en vel sammenføyd konstruksjon, en idé om "en helhet, som alla enskilda delar kan relateras till" (Larsson 2005, s. 22). Som arkitekt er det lett å slutte seg til dette, og det er noe jeg har tilstrebet gjennom arbeidet. Til syvende og sist er det leseren som må vurdere avhandlingens kvalitet. Jeg har derfor lagt vekt på forskningsmessig transparens, fylldige beskrivelser av kontekst, en oversiktlig struktur og et lettfattelig språk. Slik kan leseren følge meg i mine valg og tolkninger og være kritisk til arbeidet som er gjort.

Kapittel 4 Norsk arkitektutdanning

De tre arkitektutdanningene i Norge har ulike opprinnelse og representerer ulike tradisjoner. Arkitektutdanningen ved NTNU er en del av et større universitet, er samlokalisert med sivilingeniørutdanningen og springer ut fra en polyteknisk tradisjon. Dette er den største og eldste arkitektutdanningen, etablert i 1910. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO) er en selvstendig vitenskapelig høyskole med utspring fra Statens håndverks- og kunstindustriskole (SHKS), der den først startet i 1945 som et "krisekurs" for de som hadde fått avbrutt sin utdanning under krigen. Bergen Arkitekt- høgskole (BAS) er en privat arkitektskole som i 1986 startet opp som et klart alternativ til de to statlige arkitektutdanningene. BAS har en tydelig forankring i det regionale og en utpreget interesse for arkitektens samfunns- ansvar og har utviklet et tett samarbeid med Universitetet i Bergen om kompletterende teoretiske fag. De norske arkitektskolene har altså hver sine unike historier og innfallsvinkler til arkitektfaget. Hensikten med dette kapittelet er å gi et riss av faglige tilnærminger ved de ulike skolene for å komme på sporet av institusjonenes profesjonsforståelse. I beskrivelsene støtter jeg meg til institusjonenes historikk og formelle studieplaner (Goodlad 1979). Kapittelet er tenkt som en overordnet, kontekstuell ramme for dybde- studiet knyttet til de utvalgte avgangsstudentene ved AHO, som presenteres i kapittel 5 og 6.

HISTORISKE TRADISJONER I ARKITEKTUTDANNINGEN

Arkitektutdanninger bygger på ulike historiske tradisjoner og undervisnings- modeller, som baserer seg på ulike profesjonsforståelser i spennet mellom arkitekten som henholdsvis kunstner og vitenskapsmann. De viktigste undervisningsmodellene finner vi i *akademitradisjonen*, som har tilknytning til kunst og kunstutdanning, *den polytekniske tradisjonen*, som har en vitenskapelig tilnærming, og *Bauhaus*, som søkte løsninger for en ny tid gjennom eksperimentering og syntese mellom kunst, håndverk og industri. I

dag har disse tradisjonene glidd over i hverandre, og arkitektutdanninger verden over er ikke så ulike enten de foregår på institusjoner med opprinnelse fra kunstskoler eller fra tekniske høyskoler (Hvattum 2015). Et nyere tilskudd til arkitekturundervisningen er såkalt *live studio* eller ”design/build”, som betoner arkitekturens praktiske og sosiale sider. For bedre å forstå dagens arkitektutdanning skal vi se litt nærmere på de ulike tradisjonene, før vi går inn på de enkelte utdanningsinstitusjonene i Norge.

École des Beaux Arts og akademitradisjonen

Académie Royale d'Architecture, som ble etablert i Frankrike i 1671, kan sees som verdens første arkitektskole. Før dette foregikk opplæringen hos byggmestere på byggeplassen og var knyttet til oppføringen av bygg. Med etableringen av akademiet skjedde det en splittelse mellom arkitekturens teoretiske og dens produksjonsmessige side, som arkitekten nå ble adskilt fra (Krupinska 2014, s. 25; Tschumi 1995). Det var bygningers utforming, representative ytre og indre romorganisering som var arkitektens oppgave, ikke byggeprosessen. På akademiet fikk studentene tegneundervisning og hadde forelesninger i arkitekturteori, geometri, mekanikk, fortifikasjonslære og steinkutting. Men viktigst av alt var studier av historiske bygninger; veien til god arkitektur gikk gjennom etterlikning av klassiske forbilder (Hvattum 2015, s. 72).

Arkitekturakademiet ble oppløst under den franske revolusjonen, men gjenoppstod under navnet *École des Beaux Arts* i 1816. Her studerte både malere, skulptører og arkitekter. Som på akademiet vektla undervisningen på skolen studier av gresk og romersk arkitektur som skulle gi studentene kunnskaper innen stil og komposisjon. De hadde også fag som bygningsteknologi, materiallære og konstruksjon, i tillegg til tegneundervisning. Undervisningsformen var liberal; det ble holdt forelesninger i historie og tekniske fag, men dette var ikke obligatorisk, og bare noen få av fagene var eksamensfag (Hvattum 2015, s. 73).

Prosjektarbeid, studioundervisning og konkurranser

På *École des Beaux Arts* gikk mesteparten av studentenes tid med til å tegne arkitekturprosjekter, organisert som konkurranser. Ved å delta i disse kunne studentene avansere i systemet og få mulighet til å bli plukket ut til å delta i den store, årlige Prix de Rome-konkurransen, der vinnerne ble sendt til Roma for å studere antikkens bygningsarv (Hvattum 2015, s. 72-73). Studiet var altså konkurransepreget; opptaksprøvene var krevende, og bare de beste studentene fikk gå videre til høyere nivå i utdanningen. Undervisningen var organisert omkring såkalte *ateliers*, ”studios” på engelsk. Hvert atelier ble ledet av en erfaren og respektert arkitekt. Studentene ble ved sitt atelier

gjennom hele studieforløpet, og all undervisning, bortsett fra konkurransene og forelesningene, foregikk der (Hvattum 2015, s. 74).

Måten undervisningen foregikk på ved École des Beaux Arts, dannet mønster for arkitektutdanninger over hele verden. Innflytelse fra akademitradisjonen var også vanlig både i den europeiske polytekniske arkitekturundervisningen og ved amerikanske tekniske høyskoler som MIT og Berkeley, etter verdensutstillingen i London i 1850 (Berre 2002, s. 43). Helt frem til i dag har akademitradisjonens studiomodell overlevd som den viktigste måten arkitektundervisning foregår på. De fleste arkitektutdanninger har prosjektbasert undervisning på tegnesalen som selve kjernen i undervisningen, og slik er det også her i Norge. I dag er det imidlertid uvanlig å følge bare én professors undervisning. De aller fleste arkitektstudenter har i løpet av utdanningen flere forskjellige kurs som ledes av ulike lærere og lærerteam.

Kritikk

Kritikken mot akademitradisjonen har gjerne gått ut på at den har lagt for stor vekt på estetikk, klassisk dannelse og tidligere tiders stiler, og på manglende fornyelse og relevans knyttet til et samfunn i stadig endring. École des Beaux Arts i Paris fortsatte undervisningen etter de samme grunnprinsipper som var etablert fra starten av, til langt innpå 1900-tallet (Berre 2002, s. 38). Dette var en viktig bakgrunn for diskusjonene rundt valg av studiomodell i forbindelse med etablering av arkitektutdanningen i Trondheim på begynnelsen av 1900-tallet (Berre 2002).⁵⁴

Den polytekniske tradisjonen

Under den franske revolusjonen ble en annen type arkitektutdanning etablert i Paris, som et alternativ til de konservative akademiene. Samfunnet var i endring, og nye byggebehov oppstod med industrialiseringen på slutten av 1700-tallet. I 1794 åpnet École Polytechnique, som skulle utdanne arkitekter og ingeniører for både militære og sivile oppgaver, som fabrikker, sykehus, skoler, moderne boligkomplekser, veier og infrastruktur (Pfammatter 2000). Skolen sprang ut fra opplysningstidens idealer, hvor vitenskap og teknologi skulle bidra til samfunnsutvikling, demokrati og menneskelig velferd. Akademitradisjonens mesteratelierer ble erstattet med klasseundervisning og en teknisk-vitenskapelig fundert studieplan. ”Mens akademistudentene lærte

⁵⁴ I fagtidsskriftet *Arkitektur og dekorativ Kunst* fra 1909 (s. 35) skrev Kristen Tobias Rivertz om utformingen av arkitektutdanningen i Trondheim. Han var av dem som var skeptisk til akademimodellen: ”Skal arkitekten overveiende utdannes som historiker og arkæolog og først og fremst propes med viden om gamle tiders stile og byggeskikker, eller skal han indrettes med det kompliserte nutidslivs krav for øie som den bygningskunstner, der mestrer vor egen tids oppgaver, materialer, konstruktioner og haandverk, og som den mesterbygger av hvem det i første række maa fordres, at han kjender sin samtids praktiske realiteter” (Berre 2002, s. 38).

gjennom prosjektering, kopiering og diskusjon, ble polyteknikerne trent til å nærme seg arkitektoppgaven som et vitenskapelig problem” (Hvattum 2015, s. 75).

Naturvitenskap og teori knyttet til praksis

Det polytekniske kunnskapsidealet innebærer spesialisering kombinert med en generell faglig breddekunnskap fra naturvitenskap og andre ingeniørfag, som kan sette ingeniører og arkitekter i stand til å løse et bredt spekter av problemer (Hojem 2008, s. 13). Ved École Polytechnique stod matematikk, fysikk og beskrivende geometri sentralt i undervisningen, som tematisk ble knyttet til konstruksjoner, arkitektur og festningsanlegg. I tillegg fikk studentene undervisning i tegning, maling og modellbygging (Pfammatter 2000, s. 42-43). Arkitekturundervisningen var basert på teoriforelesninger og lærebøker kombinert med praktiske øvelser og prosjektarbeid, hvor teorikunnskap ble overført til praktisk virkelighet. Ekskursjoner og feltbesøk utenfor skolen var også en del av undervisningen.

Den polytekniske utdanningstradisjonen kjennetegnes av et nært forhold til praksis. Undervisningen tar gjerne for seg oppgavetemaer knyttet til samfunnsmessige og hverdagslige behov og søker sammenhengen mellom alminnelige byggeoppgaver og klima, materialer, konstruksjoner og grunnforhold, i motsetning til europeiske akademiers fokusering på stil og den klassiske arkitekturarven (Berre 2002).

Kritikk

Kritikken mot arkitektutdanning i en polyteknisk tradisjon handler gjerne om betoningen og omfanget av naturvitenskap og tekniske fag, som truer ”arkitektfagets egenart” og dets tradisjoner innen kunst og humanistiske fag. En annen kritikk er at utdanningen kan bli for fagdelt, noe som gir utfordringer med hensyn til samordning av undervisningens ulike bestanddeler (Berre 2002).

Bauhaus

Bauhaus ble grunnlagt i 1919 i Weimar i Tyskland, av en av modernismens pionerer, Walter Gropius. “Nye tider krever sitt eget uttrykk”, mente Gropius og brøt med akademitradisjonens tilbakeskuende og eklektiske tilnærming. Han hadde en klar demokratisk og sosialistisk visjon for skolen, og ønsket å forene fri kunst, kunsthåndverk og industri. Bakgrunnen for dette var at kunsten ifølge Gropius var blitt for isolert fra samfunnet; akademikunstnerne levde i sin egen sfære, langt fra verdenen av industri og håndverk (Gropius 1975). Et av målene med Bauhaus var å utdanne en ny type håndverker som

kunne beherske maskinalderens prosesser og masseproduksjon og gjennom dette produsere vakre hverdagsvarer for alle.

Bauhaus eksisterte i fjorten år og var stadig i utvikling under skolens ulike ledere: Walter Gropius (1919–1928), Hannes Meyer (1928–1930) og Ludwig Mies van der Rohe (1930–1933). På grunn av mellomkrigstidens turbulente politiske og økonomiske kår flyttet skolen til Dessau i 1925.⁵⁵ I 1930 flyttet skolen så til Berlin, under ledelse av Mies van der Rohe, og fungerte der til skolen ble stengt av nazistene i 1933.

Håndverk, kunst og eksperimentering

Undervisningen ved Bauhaus var delt i to hoveddeler: *verkstedundervisning* (werklehre), ledet av håndverksmestere i ulike fag, og *formlære* (formlehre), ledet av ansatte kunstnere, bl.a. Paul Klee, Wassily Kandinsky og Oskar Schlemmer. Først i siste del av studiet kunne studentene eventuelt gå videre til arkitektstudier, alt etter ferdighet og interesse.⁵⁶ I verkstedundervisningen gikk studentene i lære i et valgt håndverk, som f.eks. metallarbeid, veving, glass- eller trearbeid, etter vanlig lærlingkontrakt (Banham 1967, s. 280-281). Her fikk studentene veiledning fra både en håndverksmester og skolens kunstnere. Parallelt fikk studentene undervisning i formlære, dvs. grunnleggende teori og øvelser innen bl.a. form, materialer, komposisjon, tegning, modellering, maling og modellbygging.

Men for i det hele tatt å komme dit måtte alle studenter gjennom et *forkurs* under ledelse av Johannes Itten (og senere Josef Alberts og Lázló Moholy-Nagy), hvor studentene skulle “avlære” konvensjoner og klisjeer fra akademitradisjonen og skape en ny begynnelse gjennom eksperimentering med materialer og abstrakte former. Kurset skulle bidra til å utvikle den enkelte students personlighet og intuisjon og frigjøre deres kreative krefter (Banham 1967, s. 278-279). I Rousseaus ånd skulle studentene finne barnet i seg og finne sitt eget autentiske formuttrykk gjennom selvstudier, upåvirket av konvensjoner. Denne romantiske tilnærmingen ble et av kjennetegnene på det meste av etterfølgende modernistisk utdanning (Gelernter 1995, s. 244-245).

Den kjente arkitekturhistorikeren Reyner Banham tydeliggjør forskjellene mellom Bauhaus og akademisk undervisning⁵⁷ ved å sammenlikne de underliggende intensjonene ved de to tilnærmingene:

⁵⁵ Gropius tegnet det nye skolebygget og hadde med det muligheten til å skape en arkitektur som viste Bauhaus' filosofi. Skolen ble det første virkelig overbevisende arkitekturverket innenfor den moderne bevegelsen (Banham 1967, s. 288).

⁵⁶ Bauhaus fikk en eget arkitekturavdeling først i 1927, under ledelse av den sveitsiske arkitekten Hannes Meyer. Året etter overtok han ledelsen av Bauhaus (Salama, A. M. 1995, s. 50).

⁵⁷ “Academic teaching”.

[...] the liberation of innate abilities, not the acquisition of methods; the cultivation of intuitive sensibility, not the acquirement of knowledge; and most significant of all, the destruction of previous training, not its exploitation, the intention to return incoming students to the noble savagery of childhood (Banham 1967, s. 279).

Arven fra Bauhaus

Bauhaus representerte et mylder av ulike teorier, teknikker og kunstpedagogikker og stod for nyvinninger innen ulike medier som fotocollage, typografi, vevkunst, arkitektur og metalldesign (Finborud & Hoegsberg 2014, s. 6). Arkitekturfagets tilknytning til kunst og det visuelle feltet manifesterte seg sterkt gjennom Bauhaus' virksomhet. Skolen fikk enorm påvirkning på arkitektur og arkitektutdanning verden over, ikke minst fordi nøkkelpersoner som Gropius, Mies van der Rohe, Moholy-Nagy, Breuer og Alberts emigrerte til USA i slutten av 1930-årene og tok sine pedagogiske metoder og tilnæringsmåter med seg dit. Det var først og fremst fra det amerikanske miljøet på 1950-tallet Arne Korsmo og det norske miljøet lot seg inspirere av Bauhaus' metoder og tilnæringer (Finborud & Hoegsberg 2014).⁵⁸

Som Reyner Banham peker på, var de viktigste pedagogiske nyvinningene fra Bauhaus for det første betoningen av håndverkslæren, som innebærer "learning by doing" (jf. John Dewey) også innenfor arkitektur- og kunstutdanningen. Dette skulle bli normen for høyere arkitektutdanning verden over. Læringen i akademienes atelierer hadde riktignok også karakter av "learning by doing", under kyndig veiledning av mesteren, men i Bauhaus' tapning ble denne tilnærmingen slik jeg ser det, forsterket og underbygd gjennom verkstedundervisningen og utstrakt individuell eksperimentering med materialer og former. Den andre nyvinningen Banham peker på, var tanken om å renske alle nye studenter for de forestillingene de måtte ha på forhånd, for så å kunne begynne på nytt med blanke ark (Banham 1967, s. 278). Jakten på "det nye" som kan møte samtidens behov, bl.a. gjennom bruk av nye former, materialer og teknologi, står den dag i dag helt sentralt i arkitektfaget.

Kritikk

Bauhaus har vært kritisert for en naiv tro på at det er mulig å "rense" mennesker for deres forkunnskaper, og for å ha lagt for stor vekt på intuisjon

⁵⁸ "I 1949 foretok [...] Grete Prytz Korsmo (senere Kittelsen) (1917–2010) og Arne Korsmo en tur til USA hvor de møtte Gropius, Mies van der Rohe og Anni Alberts. Det er derfor ikke overraskende at et høydepunkt i norsk Bauhaushistorie skjedde i regi av SHKS da skolen i 1952 var vertskap for et nordisk sommerkurs i design i samarbeid med Institute of Design Chicago, også kjent som New Bauhaus" (Finborud & Hoegsberg 2014, s. 7).

og eksperiment fremfor teori og metode. Flere har også påpekt at undervisningen på Bauhaus ikke var teknisk nok, og at det førte til en for formorientert arkitekturtilnærming.⁵⁹ Produkter og bygninger formgitt på Bauhaus begynte etter hvert å få en gjenkjennelig “Bauhaus-stil”, selv om Gropius og andre benektet at noe sånt fantes (Banham 1967, s. 285, 326).⁶⁰

Nyere undervisningsmodeller – live studio og design/build

Et viktig tilskudd innenfor arkitektundervisningen som fra 1990-årene i økende grad blir brukt på arkitektskoler verden over, er ulike former for såkalt *live studio*, også kalt *design/build*.⁶¹ Dette er kurs som helt eller delvis er flyttet ut av tegnesalen til en reell kontekst, hvor studentene gjennomfører fullskalaprosjekter for reelle oppdragsgivere, som oftest offentlige eller ikke-kommersielle aktører. Slike kurs kan sees som en måte å møte den kritikken på som har vært rettet mot den tradisjonelle studioundervisningens manglende virkelighetsforankring. I “design/build” arbeider studentene både med formgivning og oppføring av konstruksjoner og bygg, små og store, enkle og mer komplekse. Studentene kommer her i kontakt med et bredt spekter av problemstillinger knyttet til formgivning og oppføring av bygg, i møte med stedlig og kulturell kontekst, oppdragsgiver, budsjett, tidsrammer samt tekniske og konstruksjonsmessige forhold. Slike kurs gir god trening i konstruksjon og praktiske ferdigheter samt samarbeid og kommunikasjon med oppdragsgivere og andre involverte.

Idémessige røtter

“Design/build” kan sies å ha røtter tilbake til 1800-tallet og den engelske kunstkritikeren og samfunnstenkeren John Ruskin, som var med på å starte Arts and Crafts-bevegelsen (Canizaro 2012; Hayes 2012). Som en reaksjon på industrialiseringen av samfunnet søkte Ruskin å forene praktisk arbeid, kunst, håndverk og sosialt engasjement, ideer som senere inspirerte Walter Gropius. På Bauhaus ble forholdet mellom formgiver og konkret materiale reetablert gjennom vekt på ulike håndverksteknikker kombinert med avant-

⁵⁹ ”Den norsk-danske arkitekt Edvard Heiberg, som omkring 1930 underviste på Bauhaus under Hannes Meyers kateter, var av dem som kritiserte skolens formundervisning slik den var blitt praktisert under Gropius’ ledelse. Til tross for Gropius’ objektive intensjoner var arbeidsmetodene ifølge Heiberg preget av formalisme, individualisme og intuisjon, mens den under Meyer rettet seg mot funksjonalisme, kollektivism og vitenskapelighet” (Leif Leer Sørensen, Edvard Heiberg 2000 i Berre 2002, s. 171).

⁶⁰ Kunstneren Lázló Moholy-Nagy, som overtok ledelsen av forkurset fra 1923, lot seg inspirere av den nederlandske kunstbevegelsen De Stiljs forenklede og abstrakte former innenfor både arkitektur, skulptur og billedkunst. Horisontale og vertikale linjer, bruk av primærfarger og grunnleggende geometriske former som kuben, kulen, kjeglen, sylindren og pyramiden var typiske trekk ved dette visuelle uttrykket. Moholy-Nagys tankegodt har helt frem til vår tid influert mange arkitektutdanningers førsteårsundervisning, noe jeg selv opplevde som student på NTH tidlig på 1990-tallet.

⁶¹ Se f.eks. <http://liveprojectsnetwork.org>.

gardekunst og nye produksjonsmåter. Pedagogisk kan “design/build” knyttes til den amerikanske filosofen og pedagogen John Deweys idé om “learning by doing”, som innebærer at læring best skjer gjennom aktivitet og konkrete handlinger sammen med refleksjon over de praktiske konsekvensene av handlingens resultat (Dewey 1961).

Det første “design/ build”-kurset ble etablert under Charles W. Moore ved Yale School of Architecture i 1966/67, i en tid preget av samfunnsengasjement, studentaktivisme og idealisme både i USA og Europa. Studentene søkte seg mot en sosialt ansvarlig og ikke-elitistisk arkitekturtilnærming som brøt med den estetikkorienterte tilnærmingen i Beaux-Arts-tradisjonen (Canizaro 2012).

På 1990-tallet vokste omfanget av denne typen kurs i Nord-Amerika, etter en tid med teoriladet “papirarkitektur” og økende dyrking av stjernearkitekter. I 1993 etablerte Samuel Mockbee og Dennis K. Ruth Rural Studio ved Auburn University i Alabama, som har inspirert arkitekter og arkitektskoler over hele verden. Med filosofien “everyone, both rich and poor, deserves the benefit of good design” (Rural Studio 2016) representerer Rural Studio en etisk og sosialt bevisst tilnærming til arkitektfaget. Her arbeider studentene med prosjekter for og med den fattige befolkningen i den vestlige delen av Alabama og utforsker demokratiske og inkluderende arbeidsmåter og en arkitektrolle de kaller “citizen architect” (Hayes 2012).⁶²

Tverrfaglighet, fellesskap og samarbeid

Som den amerikanske arkitekturprofessoren Vincent B. Canizaro beskriver, finnes det mange varianter av og motiver for “design build” (Canizaro 2012). Alle innebærer arbeid med konstruksjon og det å bygge, og for noen er det nettopp det å introdusere studentene til kunsten å bygge og å bruke og utforske byggematerialer som medium for kreativitet som er det primære målet. Andre kurs har, som ved Rural Studio, en sterkere etisk overbygning og har karakter av utviklingshjelp eller bistand til fattige og trengende. Atter andre legger hovedvekten på å øve opp studentenes følsomhet overfor steders særegenheter, klima og lokal kultur som kan brukes som inspirasjon i formgivningen, gjerne i et bærekraftsperspektiv. De siste årene har også nye muligheter knyttet til digital teknologi blitt utforsket gjennom kurs i “design/build”-tradisjonen. De ulike kursene kan ha flere intensjoner samtidig, og mange har det å utvikle studentenes samarbeidsevner som et viktig mål. Canizaro siterer Nick Nepveux, som påpeker at “design/build” innebærer et skifte i holdning til kreativitet og kunstnerisk praksis:

⁶² En slik tilnærming er i tråd med Deweys tanker om at mennesker skal utdannes til å delta i et fellesskap hvor enhver må ta hensyn til de andre i sine handlinger, og hvor gjensidighet og respekt er grunnlag for et demokratisk liv (Dewey 1961).

from the view that architectural education is about developing individual skills to design “our own” creations, to the view that architecture is an inherently interdisciplinary and collaborative form of artistic expression (Canizaro 2012, s. 31).

“Design/build” er dermed en måte å øve opp studentene i arkitektur sett som sosial “sense making”-aktivitet, som Dana Cuff (1991) beskriver.

Kritikk

”Design/build” møter imidlertid motstand fra ulike hold (Canizaro 2012). Slike kurs er ofte krevende med hensyn til finansiering og praktisk organisering og kan være vanskelige å innpasse i en universitets- og institusjonsstruktur som gjerne av natur er konservativ. En annen kritikk er at tiden som brukes til live studio, ikke står i forhold til det arkitektfaglige læringsutbyttet, eller at man blir for prisgitt uforutsigbare og eksterne faktorer som klima, praktiske og sikkerhetsmessige forhold og oppdragsgiver. Dessuten benytter studentene ofte konvensjonelle konstruksjonsmåter for at oppgaven skal bli håndterlig, noe som står i motstrid til oppfatningen av arkitekten som kritisk tenker som skal utfordre konvensjoner. I tradisjonell studioundervisning har hver student en helt annen frihet til å utforske og uttrykke seg gjennom arkitektfaglige verktøy som tegninger og modeller. Tradisjonell studioundervisning og Live studio bidrar hver på sin måte til utvikling av viktige aspekter av arkitektstudenters kunnskaper og ferdigheter og må balanseres.⁶³

ARKITEKTUTDANNINGEN I DAG – NOEN FELLESTREKK

I dag kan vi som nevnt finne elementer fra alle tradisjonene beskrevet ovenfor i de fleste arkitektutdanninger, riktignok med noe ulik vekt på de ulike elementene. Som vi skal se, knytter AHO seg for eksempel noe sterkere til akademitradisjonen⁶⁴ enn NTNU, som på sin side står i en sterkere polyteknisk tradisjon. På BAS har arbeid ute i felten og bygging i full målestokk stått sentralt i undervisningen helt siden skolens etablering på 1980-tallet. Men arkitektutdanningene har også noen klare fellestrekk. Det som etter mitt syn er den sterkeste felles arven, er den prosjektbaserte

⁶³ Ved NTNUs arkitektutdanning har live studio-undervisning hatt stor gjennomslagskraft. Høsten 2016 blåste det imidlertid opp til stor debatt blant studentene om undervisningstilbudet, der de klaget over “for mye fullskalabygg og eksperimentell læring og for lite klassisk prosjektering” på masternivå (Svensen 2016, s. 10). Dette viser hvor viktig (og vanskelig) det er å finne riktig balanse mellom de ulike aspektene og dimensjonene i arkitektutdanningen.

⁶⁴ AHO har brukt følgende formulering om sin undervisning: “AHOs arkitektutdanning har utgangspunkt i en akademimodell der undervisning ved tegnebordet og læring av kunnskapsfag gjennom større prosjektarbeider er det sentrale. Industridesignutdanningen har i større grad vært oppdelt i fag og har fulgt en polyteknisk modell” (www.aho.no, lesedato: 26.04.12).

studioundervisningen fra akademitradisjonen, kombinert med eksperimentering og “learning by doing” fra Bauhaus-tradisjonen. Prosjektbasert undervisning er kjernen i utdanningen både på NTNU, AHO og BAS. Alle skolene har også i større eller mindre grad innslag av live studio.

Studiestruktur

Felles for de tre norske arkitektutdanningene er at studieløpet er organisert som et sammenhengende femårig masterstudium inndelt i to nivåer. Grunnutdanningen i de tre første årene gir studentene grunnleggende kunnskaper og introduksjon til arkitektfagets arbeidsmetoder, begreper og verktøy samt ulike typer problemstillinger innenfor faget, knyttet til ulike temaer og kontekster og kompleksitet. De videregående emnene og arbeidet med masteroppgaven det siste semesteret gir en toårig spesialisering og fordypning. AHO har ett semester mer enn NTNU og BAS.

Alle årskurs er delt inn i to semestre, med ett faglig hovedtema per semester, som det undervises i gjennom prosjektarbeid og veiledning på salen samt øvinger, workshops, forelesninger, litteraturstudier, feltarbeid og ekskursjoner i inn- og utland. I tillegg får studentene undervisning i form og tegning (frihånd og digital) og obligatoriske fag som arkitekturhistorie, arkitekturteori, material- og konstruksjonslære, by- og byplanhistorie og examen philosophicum. Dette er kunnskapsfag som studentene må levere oppgaver eller ta eksamen i. Det varierer noe hvordan undervisningen i disse kunnskapsfagene foregår, og hvordan de integreres i den øvrige undervisningen. I tillegg til skolens fast ansatte lærere blir praktiserende arkitekter, kunstnere, ingeniører og andre relevante fagpersoner brukt i arkitekturundervisningen.

Studioundervisning

Studioundervisningen på tegnesalen er hjertet i arkitektutdanningene. Det er her studentene lærer å *designe*. Studioundervisning beskrives slik av AHO:

En undervisningsform basert på prosjektarbeid i studio som integrerer undervisning i faglig kunnskap og ferdigheter som del av prosjektarbeid. Studioundervisningen er undervisningsintensiv og innebærer tilstedeværelse og høy grad av kunnskapsutveksling mellom lærer og student (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2015a).

Studioundervisning finnes i mange varianter og former, avhengig av skole, lærerteam og studentenes nivå. Men den grunnleggende strukturen er felles: lærer eller lærerteam stiller en prosjektoppgave, f.eks. en bolig eller skole, som oftest knyttet til en spesifikk tomt eller et spesifikt sted. Til oppgaven

hører det gjerne med en oversikt over de rom og funksjoner som bygningen skal inneholde (romprogram). Studentene arbeider med oppgaven individuelt, eventuelt i små grupper, under tett veiledning av lærer og lærerteam, og står fritt til å søke inspirasjon og kunnskap fra ulike kilder mens de arbeider med oppgaven. Det er ofte knyttet en litteraturliste til de enkelte kursene, men det er opp til studentene om og eventuelt hva de leser av litteratur. Lærerne arrangerer også gjerne temaforelesninger, seminarer og workshops knyttet til prosjektene. Hvert studioskurs varer som oftest i ett semester og består gjerne av mellom 12 og 30 studenter.

I studioundervisningen kan studentene tilnærme seg problemer og oppgaver på en helhetlig og tverrfaglig måte, hvor de søker å balansere ulike behov, kunnskaper og perspektiver i en kreativ prosess. Det er her de lærer å bruke skisse- og modellverktøy og arkitektfaglige strategier for problemløsning.

Etter at studentene har ferdigstilt og levert semesterprosjektene i form av beskrivelser, visualiseringer, tegninger og modeller, presenterer de resultatet for interne og eventuelt eksterne sensorer i plenum. Prosjektene blir her kritisert og diskutert. Slike prosjektgjennomganger blir sett på som en viktig læringsarena, hvor fagets kommunikasjonsformer, fagdiskusjoner og kvalitetsvurderinger tydeliggjøres.

Studioundervisning som ”praktikum”

Arkitektutdanningens studioundervisning kan sees som en formidler mellom akademia og praksisfeltet. Her arbeider studentene med prosjekter som simulerer virkelighet, men er skjermet fra den kompleksiteten, det presset og den risikoen som er knyttet til reell praksis. Donald Schön beskriver studioundervisningen som et ”praktikum”, egnet til å lære praksiskunnskap, og fremholder den som modell for all profesjonsutdanning (Schön 1987).

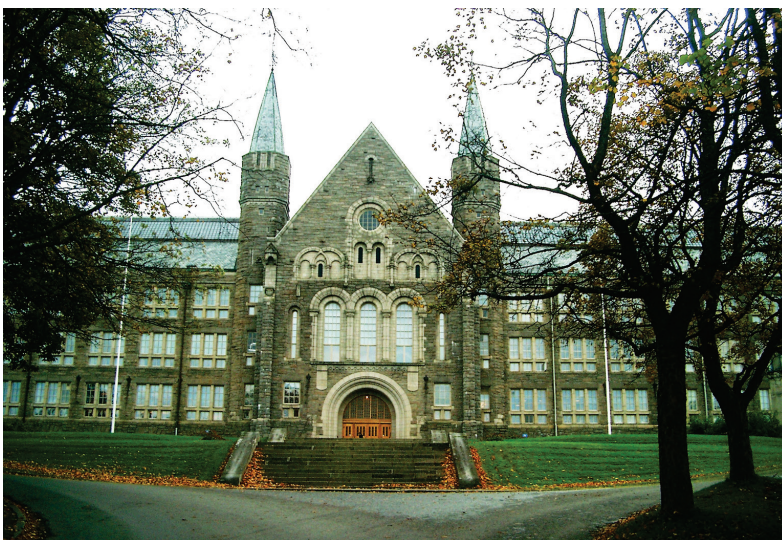
Kritikk

Én kritikk som rettes mot studiomodellen, er, som jeg har vært inne på i kapittel 2, lærerens sterke påvirkning, hvor usagte verdier, holdninger og normer kan overføres til studentene i undervisningen uten at dette blir artikulert eller reflektert over. En annen er at studioundervisningens skjermede virkelighet står i fare for å bli *for* innelukket.

Studioundervisningen knyttes gjerne til ”learning by doing” og problembasert læring, som først ble formulert av John Dewey. Han beskrev en læringsprosess i fem trinn, hvor det femte er ”that he [the pupil] have opportunity and occasion to test his ideas by application, to make their meaning clear and to discover for himself their validity” (Dewey 1961, s. 163). På tegnesalen står studentene fritt til å utforske og utvikle ideer,

uttrykksformer, faglige perspektiver og løsninger. Studioundervisningens styrke er at arkitektoniske ideer og hypoteser kan utvikles. *Validiteten* av ideene og hypotesene for *brukere og verden utenfor tegnesalen* blir imidlertid ofte ikke testet (jf. Dewey). Studioet står dermed i fare for å bli en verden i sin egen rett, med sine egne materialer, verktøy, språk og normer. ”For the student it embodies particular ways of seeing, thinking and doing that tend, over time, to assert themselves with increasing authority” (Nicol & Pilling 2000a, s. 7). Ofte hentes inspirasjon fra kunstfeltet, men ikke alltid fulgt av nødvendig refleksjon rundt problemstillinger knyttet til tegninger og modellens skala og abstraksjonsnivå.

NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET (NTNU)



Hovedbygningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.
Foto: Wikimedia commons

Arkitektutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim (NTNU) er den største og eldste arkitektutdanningen i Norge. Den ble etablert som en av syv avdelinger ved Norges Tekniske Høgskole (NTH), som åpnet i 1910 på Gløshaugen sentralt i Trondheim (Haugen 2011). I dag ligger arkitektutdanningen under NTNUs Fakultet for arkitektur og design⁶⁵, som tilbyr femten studieprogram på master- og bachelornivå,

⁶⁵ Fakultetet skiftet navn fra Fakultet for arkitektur og billedkunst 01.01.2017.

innen arkitektur, byplanlegging, design og billedkunst (NTNU 2017). Hvert år tas det opp 75 nye studenter ved selve arkitektutdanningen.



Adkomst til fakultet for arkitektur og design på Gløshaugen i Trondheim.
Foto: Barbro Grude Eikseth

Kort historikk

Opprinnelig var NTH en polyteknisk høyskole som mange andre europeiske utdanninger for ingeniører og arkitekter. Helt fra NTHs begynnelse skilte imidlertid arkitektutdanningen seg fra ingeniørutdanningene gjennom vektleggingen av tegneundervisning og kunstfag. Som ved andre europeiske polytekniske høyskoler på den tiden hadde akademitradisjonen innflytelse på arkitektutdanningen også ved NTH. De tidlige studieplanene var dermed uttrykk for både polytekniske og akademibaserte tradisjoner (Berre 2002).

Arven fra Arne Korsmo

Etter krigen var Arne Korsmo en sterk og innflytelsesrik professor ved NTH. Som leder for den norske CIAM-gruppen PAGON tidlig på 1950-tallet holdt Korsmo modernismens fane høyt.⁶⁶ Han formidlet internasjonale strømninger og hentet inspirasjon fra Bauhaus, noe som bl.a. viste seg i hans undervisning

⁶⁶ CIAM er en forkortelse for “Congrès Internationaux d'Architecture Moderne” som var en europeisk sammenslutning av modernistiske arkitekter og planleggere, etablert i Sveits 1928 og oppløst i Nederland 1959. PAGON står for “Progressive Architects Group Oslo Norway”. Kjernen her var arkitekter utdannet under Korsmo ved SKHS’ “krisekurs” i 1949: Sverre Fehn, Geir Grung, Christian Norberg-Schulz, Håkon Mjelva, Odd Østbye samt de litt eldre arkitektene Robert Esdaile og P.A.M Melbye (Norberg-Schulz 1997, s. 34).

i abstrakt form og etablering av verksted, eksperimentrom og rom-laboratorium, hvor romlige undersøkelser av interiør og lys kunne prøves ut i 1 : 1 (Berre 2002; Solberg 2011a). Korsmo brakte også kunstnere som Gunnar S. Gundersen og Ramon Isern inn i arkitektundervisningen og var selv en karismatisk lærer og ”åndelig guru”. Med sin abstrakte form-undervisning og internasjonale orientering brøt Korsmo ifølge Berre med NTHs praksissimulerende tradisjoner og den etablerte tilknytningen til norske forhold, som hadde eksistert siden 1910 (Berre 2002).

Til tross for studentopprør og modernismekritikk fra slutten av 1960-tallet preget arven fra modernismen og Bauhaus grunnutdanningen ved NTH til langt utover 1990-tallet, først gjennom Korsmos etterfølger Robert Esdaile, også medlem av CIAM og PAGON og professor i årene 1971 til 1987, deretter gjennom Korsmos assistent Terje Moe, som overtok Esdailes professorat i årene 1987 til 1999, med hovedansvar for utdanningens første årskurs (Solberg 2011a, s. 121). Den modernistiske arven kommer tydelig frem i min undersøkelse av arkitektutdanningen ved NTNU på midten av 1990-tallet (Eikseth 1997).

Ulike delkulturer i undervisningen

Det må imidlertid bemerkes at arkitektutdanningen ved NTH/NTNU har representert og fortsatt representerer en relativt bred og mangfoldig tilnærming til faget. De forskjellige fagområdene, som ble organisert gjennom fem institutter med tilhørende professorater etter krigen, har fungert som ”delkulturer” i undervisningen, med ulike holdninger til utdanning og arkitektur (Berre 2002). De ulike holdningene til arkitektur og utdanning kan eksemplifiseres gjennom kontrasten mellom Korsmo og professor Herman Krag⁶⁷, som kom omtrent samtidig til NTH. Krag var ansvarlig for utdanningens boligfag og formidlet arkitekturens praktiske, materialmessige og konstruksjonsrelaterte problemstillinger ut fra en tradisjonell rolle-forståelse i en virkelighetsnær undervisning. ”Det er nå dere skal begynne å lære om arkitektur”, proklamerte han til studentene som hadde fulgt Korsmos grunnundervisning, og som nå hadde kommet til utdanningens boligundervisning (Berre 2002, s. 222).

Det kan likevel se ut til at det var Korsmo som hadde størst gjennomslag hos studentene. Arkitekt og NTNU-professor Fredrik Lund hevder undervisningen til og arven etter Arne Korsmo er en av flere grunner til at Trond-

⁶⁷ Herman Krags arkitektkontor stod i perioden 1952–82 bak et betydelig antall prosjekter i og omkring Trondheim: eneboliger, rekkehus, større boligområder, forretningsbygg, kulturbygg og institusjoner, bl.a. *Nordenfjeldske Kunstindustrimuseum* i Trondheim (1968). For Krag var hensynet til stedet og terrenget av stor betydning, sammen med detaljert gjennomtegnning og en utrettelig søken etter gode håndverksmessige løsninger (Berre 2009).

heims arkitektur ikke har videreutviklet seg positivt de siste femti årene. I et intervju med Arkitektnytt uttaler han følgende:

I motsetning til den eldre garde, så mener jeg at bevegelsen rundt Arne Korsmo var med på å villedde en hel generasjon med arkitekter. Arkitektene utdannet i løpet av denne perioden, fikk rett og slett ikke de verktøyene de trengte for de nye, store oppgavene som kom på 1960-, 70-, og 80-tallet. Og disse arkitektene fortsatte selv med undervisning frem til 1990-tallet, noe som gjorde at undervisningen reproduserte middelmådige arkitekter. [...] Utdanningen var utrolig inkonsistent. Man fikk utrolig lite kunnskap om det å bygge hus. De som gikk ut fra den Korsmodominerte skolen, manglet måten å tenke på for å bringe arkitekturen videre på et høyt nivå. Arkitekten ble dyrket som en mystisk tåkefyrste som svevde på sin egen utilgjengelige sky og så med forakt på begreper som kontekst, steds karakter, kontinuitet, transformasjon, tradisjon og håndverk. Og som dessuten var helt uten forståelse for urbanisme (Braathen 2015, s. 39-40).

NTH ble NTNU

I 1996 ble NTH og Den allmennvitenskapelige høyskolen (AVH) slått sammen til Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Dette innebar en fusjon mellom Arkitektavdelingen ved NTH og Kunstakademiet i Trondheim (KiT) til Fakultet for arkitektur, plan og billedkunst, NTNU. Det gav økt selvstendighet til arkitektutdanningen; oppgaver som tidligere ble utført av sentraladministrasjonen på NTH, ble nå overført til fakultetsnivå, bl.a. utforming av studieplanen (Sand 1999).

Omorganisering og generasjonsskifte

I 2002 gjennomførte dekan Anne Grete Hestnes og prodekan Are Risto Øyasæter en større omorganisering ved fakultetet. Endringene innebar en sterkere orientering mot arkitekturens materialmessige, praktiske og konkrete sider og en større interesse for pedagogikk og undervisning i arkitektur. Fagtilbudet ble også utvidet med fullskalabygging, med arkitekt Sami Rintala som viktig ressurs (Øyasæter 2016). Samtidig fikk arkitektutdanningen et etterlengtet tilskudd av undervisningsarealer, inkludert større og åpnere tegnesaler, et utvidet romlaboratorium og et velutstyrt verksted tilknyttet eksisterende bygningsmasse. Et generasjonsskifte var på gang, og nye mennesker og nye ideer førte blant annet til store endringer i grunnutdanningen i retning av det BAS har vært kjent for: bygging av tremodeller i full målestokk (1 : 1) og feltstudier av landskap og tradisjonell bebyggelse på en øy ytterst i havgapet på trøndelagskysten, hvor konstruksjonsprinsipper og

stedskontekst (historie, topografi, klima, næring osv.) stod sentralt. I stedet for å ”avlære” studentenes kunnskaper og erfaringer tok man nå i større grad utgangspunkt i studentenes egen erfaringsbakgrunn som grunnlag for prosjekteringsprosessen (Braaten 2013).

Mens det på 1990-tallet var flere konseptuelle diplomoppgaver og spesielle programmer, bl.a. noen ”som kan ligge like nær kunstfaget som arkitektfaget” (Solberg 2011b, s. 236), ble oppgavene utover 2000-tallet gradvis mer samfunnsrelevante og i større grad rettet mot arkitektpraksis.⁶⁸ Fra 2005 ble Tore Haugen tilsatt som dekan for fakultetet, mens Fredrik Shetelig ble tilsatt som prodekan med spesielt ansvar for arkitektutdanningen.

Studieplan

I utdanningens første semestre konsentrerer undervisningen seg om innføring i arkitektfagets verktøy og metoder og arkitekturens grunnleggende elementer, som rom, konstruksjon og form, arkitekturens stedlige, historiske og bruksmessige kontekst og ulike byggematerialers egenskaper, anvendelse og estetikk (NTNU 2015b). Ved siden av hovedtemaene undervises det i form og farge og kunnskapsfag som examen philosophicum, konstruksjonslære, bygningsfysikk, arkitekturteori og -historie og et selvvalgt ”perspektivemne”, som skal representere en annen studiekultur enn det arkitektfaget representerer. De siste tre semestrene konsentrerer undervisningen seg om henholdsvis boligprosjektering, by- og tettstedsforming og et større komplekst bygg sett i en utvidet plankontekst.

På masternivå kan studentene fordype seg i et bredt spekter av faglige temaer gjennom å velge henholdsvis ett ”prosjektemne”⁶⁹ og ett ”kunnskaps-emne”⁷⁰ per semester. Kunnskapsemnet ”eksperter i team” er obligatorisk for alle mastergradsstudier og profesjonsstudier ved NTNU og tas normalt i

⁶⁸ I en oppsummerende paneldebatt etter diplomgjennomgangen ved NTNU høsten 2007 konstaterte en av de eksterne sensorene at diplomprosjektene i årene 1997–2007 hadde beveget seg fra flere byplanprosjekter og form- og fargeprosjekter til flere oppgaver som rettet seg mot ”arbeidet på et arkitektkontor”. Daværende prodekan for arkitektutdanningen (nå dekan for fakultetet) Frederik Shetelig bekreftet dette med å påpeke at mens oppgavene tidligere i større grad lå på et konseptnivå, viste diplomoppgavene nå en større forståelse for ”hvordan et bygg er skrudd sammen”.

⁶⁹ Av prosjektemner som berører brukere og andre aktører, finnes bl.a. emnet ”Symbiose. Arkitektur og bruker-virksomhet”, hvor fokus er på brukerne og bruken av bygningene, og til dels prosjektemnet ”Design i kontekst”, som innebærer en 1 : 1 fullskala byggeprosess, med tre som hovedmateriale. I hvor stor grad dialog med ulike aktører inngår her, er imidlertid ikke klart.

⁷⁰ Av kunnskapsemner som berører brukere og andre aktører, finnes bl.a. emnene ”arkitektur og antropologi”, hvor studentene bl.a. får kjennskap til kvalitative metoder, praktisk feltarbeid og intervjueteknikker, ”byggeLAB”, som innebærer design og bygging av småskala prosjekter i 1 : 1 og ”workshop”, som innebærer deltakelse i nasjonale og internasjonale workshops hvor man trener ”samhandling, nettverksbygging og tempoproduksjon”.

fjerde årskurs. I dette kurset blir studenter fra ulike fakulteter satt sammen i grupper for å løse en felles oppgave. Her blir studentene blant annet konfrontert med sine egne fordommer mot andre fagutøvere og utfordret til å finne andre måter å gjøre seg forstått på, i en sammenheng utenfor egne fags referanserammer og kommunikasjonsmåter (Svensen 2014). Det ser ut til at arkitektutdanningen i Trondheim legger vekt på at studentene skal utvikle evne til både å arbeide selvstendig og å arbeide i team. I beskrivelsen av faget arkitektur 1 (som er hovedtema første semester) er et læringsmål “evne til samarbeid og bevisstgjøring av personlig ressurs som grunnlag i skapende prosesser”. Under “læringsformer og aktiviteter” i samme fag står det at det “legges vekt på gruppearbeid slik at forskjellige syn og erfaringer blir en del av kunnskapsbasisen” (NTNU 2015a). Gjennom hele grunnutdanningen veksler undervisningen mellom gruppearbeid og individuelt arbeid.

Studieplanen gir også uttrykk for en ambisjon om at studentene skal beherske arkitekturprosjektering på et relativt virkelighetsnært nivå. I det siste semesteret i grunnutdanningen skal studentene i faget arkitektur 6 arbeide med et større, komplekst bygg, sett i en større planmessig kontekst. Under fagets læringsmål står det bl.a. følgende:

Faget skal gi en grunnleggende innføring i alle sider ved bygningsprosjektering av større bygg basert på et komplekst program. Studenten skal øves i å integrere alle elementer i en arkitektonisk helhet som omfatter programkrav, tekniske utførelser, arealøkonomiske hensyn, forskriftskrav, energibruk, materialvalg og arkitektonisk form – basert på en konseptuell idé (NTNU 2015c).⁷¹

Opptakskrav

Opptaket til det femårige masterstudiet i arkitektur på NTNU foregår på bakgrunn av karakterer fra videregående skole gjennom Samordna opptak. Opptakskrav er generell studiekompetanse og fordypning i matematikk i

⁷¹ Man kan ikke direkte sammenlikne med tilsvarende kurs på AHO, men det kurset som ligger nærmest, er AHOs kurs ”GK6 By og arkitektur” i tredje årskurs, som er mer overordnet i sine krav enn NTNUs Arkitektur 6. Under “emneinnhold” står det bl.a.: “Oppgaven som stilles vektlegger undersøkelse og avveining av til dels motsetningsfylte faktorer i en kompleks bykontekst, hvor møtet mellom program, struktur og morfologi skal formuleres i et større arkitekturprosjekt.” Under “forventet læringsutbytte” står det bl.a.: “Generell kompetanse: Ved gjennomført studium skal studenten utvikle en reflektert og kritisk holdning til plankrav, program og arkitektonisk/urban kontekst. Generere romlige konsepter og kunne ta avgjørelser basert på komplekse urbane og arkitektoniske behov.” (AHO 2015g, min utheving). En del av kurset er å lage en portefolio som oppsummerer studentens prosjekter de første tre årene. Under ”forventet læringsutbytte” står det bl.a.: “Ferdigheter: Ved gjennomført studium skal studenten presentere egne arbeider i en portefolio, der egne styrker og kvalifikasjoner kommer klart frem.” Ut fra beskrivelsen kan det se ut til at det er lagt noe større vekt på individet og det å utvikle en kritisk holdning enn ved NTNU.

både Vg2 (R1) og Vg3 (R2) samt fordypning i fysikk i minst Vg2 (Fysikk 1) eller tilsvarende.

Faglig plattform

Som Nina Berre viser i sin avhandling om NTH, har arkitektutdanningen i Trondheim vært preget av mange ulike fagforståelser og tilnærminger opp gjennom historien. NTNU er slik jeg ser det, fortsatt den arkitektutdanningen i Norge med størst spredning i faglige tilnæringsmåter og profesjonsforståelser. Jeg mener likevel det er mulig å se noen hovedtendenser ved NTNUs arkitektutdanning, som jeg skal utdype under. Disse tendensene er *tverrfaglig miljø, profesjonsrettede studenter, samfunnsorientering og "live studio", teknologisk forskningsmiljø og nye, praksisnære studieprogrammer.*

Del av et breddeuniversitet – tverrfaglig miljø

Arkitektutdanningen i Trondheim er en del av et breddeuniversitet, som gir gode muligheter for tverrfaglig samarbeid med andre fag. Potensialet ser imidlertid ikke ut til å være utnyttet per i dag. Arkitektutdanningens tradisjoner og konvensjoner er sterke, og det at strukturen i arkitektstudiet skiller seg fra andre studier, har også bydd på praktiske utfordringer (Harbækvold & Sandberg 2013). Likevel gir kurset "eksperter i team", som er obligatorisk for alle studenter ved NTNU i fjerde studieår, viktig kunnskap og erfaring knyttet til kommunikasjon og tverrfaglig arbeid. Også det obligatoriske "perspektivemnet", som skal representere en annen studiekultur enn den arkitektfaget representerer, er med på å utvide studentenes faglige horisont og fremme tverrfaglig forståelse. Dette kan sees som en arv fra den polytekniske tradisjonen, hvor spesialisering ble kombinert med en generell faglig bredde som kunne sette den enkelte i stand til å løse et bredt spekter av problemer.

Profesjonsrettede studenter med stor kapasitet

Som nevnt over foregår opptaket til arkitektstudiet ved NTNU på bakgrunn av karakterer fra videregående skole gjennom Samordna opptak. Det er stor konkurranse om studieplassene, og det kreves svært gode karakterer for å komme inn. Fordelene med dette er at studentene er ressurssterke, ambisiøse og reflekterte. Ulempene er at studentgruppen blir relativt homogen, sammensatt av mennesker som er vant til å få gode karakterer gjennom å kunne de "riktige svarene". En fjerdeårsstudent uttrykker sin frustrasjon rundt dette slik:

Når jeg startet studiet mitt på NTNU reagerte jeg på hvor lite fokus det er på realfag og teori. Det handlet mer om å komme med store ord

som egentlig ikke betydde noe, være sprø og kreativ og ikke minst glemme alt som har med struktur, fasit og konvensjoner. [...] Selv nå i fjerde klasse kan jeg se mange som sliter med å strukturere prosjektene sine (Fjellbekk 2013).

Her kan man fornemme et ekko fra Bauhaus' frie tilnærming, og sitatet indikerer en kultur som verdsetter originalitet og nyskaping. Et par NTNU-studenter uttalte til Arkitektnytt i 2014 at arkitektstudiet skaper en litt skjev oppfatning av arkitektarbeid: "[I]kke alle som utdannes kan drømme om å tegne det neste nasjonalgalleriet." En medstudent stemte i: "Jeg skulle ønske det var mer synlig at arkitekten kan ende med å gjøre ulike ting i arbeidslivet" (Svensen 2014).

Studentenes "flinketskultur" er noe NTNU selv diskuterer, og ble blant annet et av hovedtemaene i en paneldebatt jeg overvar etter sensorenes diplomgjennomgang våren 2012. Mange av prosjektene viste en høy grad av profesjonalitet, tegnet relativt langt ut i detalj, og viste vilje til å møte mange ulike krav. De eksterne sensorene påpekte at det samlede diplommaterialet viste veldig seriøse, gjennomarbeidede arbeider utført av "flinke studenter som behersker mange ting", bl.a. gode planløsninger, byggeteknikk, gode tegningsteknikker og fremstillingsmåter. Samtidig ble det påpekt at flere studenter gjerne kunne ta større sjanser og utfordre mer innenfor både tematikk, formgivning og tilnæringsmåter.

Samfunnsansvar, entreprenørskap og 1:1 "live studio"

Det å komme seg ut av skolen til miljøer både på andre kanter av landet og langt utenfor Norges grenser har i flere tiår vært en viktig del av undervisningen ved NTH/NTNU og har fått et oppsving de siste ti årene. En slik undervisning kan ha varierende begrunnelser og pedagogiske opplegg, og oppgavetyperne spenner fra prosjektering av enkeltbygninger til områdeutvikling og byforming, byplanoppgaver og byfornyelse (Svensen 2011, s. 201). Geografiske tyngdepunkter for denne typen studier ved NTNU har lenge vært Nepal, Kina og Tibet – men også Øst-Afrika og Japan (Svensen 2011).

Det etter hvert anerkjente arkitektkontoret Tyin Tegnastue ble etablert nettopp gjennom sitt studentengasjement på steder langt utenfor Norges grenser. På eget initiativ dro de to grunnleggerne, Yashar Hanstad og Andreas Grøntvedt Gjertsen, sammen med fire andre til Thailand høsten 2008, hvor de bygde deler av et barnehjem i No Bo som en del av sin arkitektutdanning ved NTNU. Barnehjemmets arkitektur ble til gjennom en dialog mellom lokal kompetanse og Tyins arkitektoniske kunnskap. Prosjektet har gjort seg internasjonalt bemerket og fikk arkitekturprisen ArchDaily Building of the year i 2009.

Tyin dro ikke bare ut i verden til fremmede kulturer, de bygde også prosjekter i full skala der de kom. Det ser ut til å ha vært til inspirasjon for mange, ikke minst studentene ved NTNU. ”Nå surfer vi på Tyin-bølgen”, uttalte NTNU-student Johan Haddal Mork til Arkitektnytt i 2014 (Svensen 2014) og siktet til alle studentene som nå vil utvikle og bygge for reelle oppdragsgivere utenfor utdanningsinstitusjonen. Denne interessen har ført til etableringen av ”NTNU Live Studio”, som er et undervisnings- og utviklingsprogram bygd på studentenes engasjement og initiativ. Gjennom dette programmet kan studenter utføre reelle bygge- og planprosjekter fra A til Å, med veiledning fra NTNU.⁷² Praktisk bygging og det å lære seg ”håndverket” ser altså ut til å vektlegges ved NTNU. Studentene gis tillit av ledelsen, og dekanus Fredrik Shetelig ser entreprenørskap blant studentene som en verdifull tendens ved Trondheims-skolen (Svensen 2014)⁷³.

Forskning, forsøkshus og bærekraft

I den polytekniske tradisjonen står vitenskapelig forskning sentralt.⁷⁴ Fra 1970-tallet har arkitektutdanningens teknologimiljø samarbeidet med SINTEF om en lang rekke forsøkshus, de fleste boliger, hvor et hovedfokus har vært nye energitiltak (solenergi, varmeisolasjon, ventilasjon, varme-gjenvinning med mer). Miljøet fra arkitektutdanningen har hatt varierende roller i dette arbeidet; i noen prosjekter har de bare vært rådgivere med spesiell ekspertise, i andre har de hatt ansvar for hele prosessen, inkludert finansiering (Aschehoug 2011).

I 2009 ble forskningssenteret Zero Emission Buildings (ZEB) etablert, som en følge av Stortingets klimaforlik. Senteret ledes av Arkitektur-fakultetet, med andre NTNU-institutter og flere enheter fra SINTEF som viktige samarbeidspartnere. Det består av aktører fra hele byggebransjen og har ansatt minst 20 unge forskere som doktorgrads- og postdoktorkandidater (Aschehoug 2011). Det kan se ut til at forskningssenterets aktiviteter først og fremst er knyttet til arkitektutdanningens forskning. Jeg har ikke funnet at virksomheten har en sterk forankring i fakultetets ordinære undervisnings-opplegg. Fakultetet opprettet imidlertid et internasjonalt mastergradsstudium

⁷² I november 2015 fikk ”NTNU Live Studio” NOKUTs pris for fremragende arbeid med utdanningskvalitet i høyere utdanning. Begrunnelsen var bl.a. at ”programmet utfordrer tradisjonell arkitekturundervisning og tilfører nyskapning og endrete relasjoner mellom student, lærer, samfunn og institusjon” (NTNU 2015d).

⁷³ Det kan imidlertid se ut til at vekten på ”NTNU Live Studio” har blitt noe stor. Høsten 2016 blåste det opp til stor debatt om fakultetets studietilbud, hvor studentene etterlyste flere masterkurs innen klassisk prosjektering (Svensen 2016).

⁷⁴ Allerede i 1920 etablerte professor i husbyggingslære Andreas Bugge et større forskningsprosjekt med 27 små forsøkshus på Gløshaug-platåets vestre kant. Her undersøkte han energibruk og klimapåvirkning på bygningene, som var identiske, men med ulike materialer, utførelse, isolasjon og vindusløsninger. En av konklusjonene var at trehus generelt var bedre med hensyn til energibruk til oppvarming enn murhus (Aschehoug 2011).

i ”Sustainable Architecture” i 2010, som knytter seg til ZEBs problemstillinger.

Nye, praksisnære studieprogrammer

Et annet forskningssenter ved fakultetet er Senter for eiendomsutvikling og forvaltning. En viktig drivkraft bak dette senteret er professor Tore Haugen, som så behovet for profesjonalisering av bransjen. Senteret har utviklet to masterprogrammer i eiendomsutvikling og forvaltning: ett treårig erfaringsbasert masterprogram på deltid (fra 2005), og ett toårig masterprogram for ordinære heltidsstudenter (fra 2006). I tillegg til disse masterprogrammene tilbyr fakultetet bl.a. også en toårig master i fysisk planlegging. Disse nyetableringene er med på å forsterke NTNUs praksis-nære profil, med muligheter til fordypning og spesialisering innen flere områder innenfor arkitektur og planlegging.

BERGEN ARKITEKTHØGSKOLE (BAS)



Hovedadkomst Bergen arkitektthøgskole

Foto: Barbro Grude Eikseth

Bergen Arkitektthøgskole er en privat stiftelse, etablert i Bergen i 1986. Arkitekt Svein Hatløy var en drivende kraft bak etableringen av skolen og hadde som klar intensjon å skape et pedagogisk alternativ til NTNU og AHO. I forbindelse med BAS' 25-årsjubileum i 2011 skiftet skolen navn fra Bergen Arkitektskole til Bergen Arkitektthøgskole. Skolen har ca. 150 studenter og er lokalisert i Sandviken i Bergen sentrum, hvor den har transformert en tidligere industrieiendom med kornsilo og dypvannskai til studioer og verksteder til bruk i undervisningen (Bergen Arkitektthøgskole 2014).



Byggehall

Foto: Barbro Grude Eikseth

Kort historikk

BAS uteksaminerte sitt første kull sivilarkitekter i 1991 og fikk regulær statsstøtte fire år senere (Hatløy m.fl. 1999, s. 7). Da ble dagens lokaler kjøpt, to silobygg og en stor lagerhall på 900 m², som i dag blir brukt til byggeprosjekter i full målestokk og andre øvelser. Man tenkte seg at transformasjonen av eksisterende bygningsmasse kunne skje i flere etapper i en kontinuerlig utvikling, og at planlegging og utvikling kunne inngå som en del av skolens pedagogikk (Hatløy m.fl. 1999, s. 193). Skolens bygninger og utearealer har fortsatt et industrielt, rått og ”uferdig” preg, med et mangfold av materialer, som bølgeblikk, halm, pleksiglass, tre, betong. Grunnlegger Svein Hatløy var rektor fra skolen ble etablert, til han gikk av med pensjon i 2007. Arkitekt Marianne Skjulhaug ble da Hatløys etterfølger. I 2013 overtok Cecilie Andersson lederansvaret for skolen.

Studieplan

BAS tar inn omkring 30 nye studenter hvert år og har et helhetlig studieprogram med en overordnet pedagogisk idé, som i særlig grad preger undervisningens første avdeling. Det første året arbeider man med utgangspunkt i seg selv eller en som står en nær. Studentene fordyper seg i lokal, historisk småskalaarkitektur, som gir en grunnleggende forståelse av de forutsetninger som ulike menneskelige gjøremål, landskap og klima setter for arkitekturen, og arbeider med rom for ulike situasjoner og gjøremål for seg selv. Her er kroppen et viktig referansepunkt. I det andre året arbeider studentene med utgangspunkt i noen andre enn seg selv. Her skal studentene identifisere seg med ulike bruker- og interessegrupper, oppnå kontakt og øve dialog med dem og imøtekomme deres ulike behov (Bergen Arkitekt-høgskole, s. 8). I det tredje året er hovedfokus på samfunnet. Her ligger menneskers handle- og råderett som en grunnleggende forutsetning (Bergen Arkitekt-høgskole, s. 9).

I studiets andre avdeling arbeider studentene med mer sammensatte problemstillinger i alle fagområdene, og skolen krever at studentene ”må søke eit ideologisk, moralsk fundament for sine handlingar som arkitekt” (Bergen Arkitekt-høgskole, s. 10). Målet for studiet er

å utvikle de personlige evnene i hver student, slik at de kan håndtere arkitekturens utfordringer i en ny tid [...] og gi de nye arkitektene opplæring og øving i å formulere problemstillinger og å sette agenda for nye formsvar (Bergen Arkitekt-høgskole).

Faglig sett er studiet delt inn i fire hovedområder som forutsetter integrering:

- Arkitektur – prosjektering og planlegging (APP) (utgjør ca. 2/3 av studiet).
- Teknologi – teknikk og administrasjon (TTA), som inkluderer materialkurs, bygningsfysikk, konstruksjon, byggeteknikk, installasjoner (VVS), tekniske kurs om lys, lyd og luft, sikringssystemer, vei og trafikk, økonomi og administrasjon. I første avdeling foregår denne undervisningen i konsentrerte innføringskurs, forelesninger og seminarer og gjennom øvingsoppgaver integrert i prosjekterings- og planleggingsoppgavene under AAP.
- «Den andre verden» (DAV) – et fagområde for særskilt og fri utvikling av skapende evner og personlige uttrykk.
- Kompletterende teoretiske fag (KTF), som inkluderer bygnings- og arkitekturhistorie. Studentene må også gjennomføre ett kurs i enten filosofi, arkeologi eller sosialantropologi og ett kurs i fysiografifag; enten botanisk økologi, lokal klimatologi eller geologi.

De tre sistnevnte fagområdene, TTA, DAV og KTF, utgjør til sammen ca. 1/3 av studiet (Bergen Arkitektthøgskole, s. 21).

Gjennom studiet arbeider studentene dels i grupper, dels individuelt, og det er lagt opp til ulike undervisnings- og studieformer, som feltarbeid og feltøvinger, litteraturstudier, formøvinger og prosjektering med innledende og indirekte innføringsoppgaver (Bergen Arkitektthøgskole).

Opptakskrav

Opptak av nye studenter til BAS foregår lokalt gjennom søknad og intervju, hvor det forutsettes generell studiekompetanse/realkompetanse eller tilsvarende (Bergen Arkitektthøgskole). Studentens erfaringsbakgrunn og motivasjon er et viktig kriterium, sammen med kunnskaper og erfaringer innen akademiske fag, arbeidserfaring eller samfunnspraksis, bygningspraksis, kulturforståelse og erfaring innen kunst og arkitektur (Bergen Arkitektthøgskole).

Faglig plattform

BAS har helt fra begynnelsen tydelig kommunisert at den er en ”alternativ skole” (Bergen Arkitektthøgskole ; Hatløy m.fl. 1999). Det alternative kan sies å ligge både i skolens faglige ståsted og i måten utdanningen er lagt opp på. På BAS dyrkes arkitekten som samfunnsaktør, og ”ideen om å ansvarliggjøre det individuelle subjektet som samfunnsdeltaker” står sentralt i undervisningen (Bergen Arkitektthøgskole 2015). I studieplanen understrekes betydningen av å sette mennesket arkitekten skal tjene, i sentrum, ikke som et passivt objekt, men som deltakende subjekt: ”brukaren må ikke gjerast til klient og handsamast som uvitande, umyndig eller utan medansvar. Den eller dei det gjeld må i høgste grad vera medverkande” (Bergen Arkitektthøgskole, s. 5). Det legges altså vekt på samarbeid og medvirkning:

Ein lyt kome i kontakt med innbuarane, for å høyra og sjå, og for å innøva dette som arbeidsmåte. Utan eit nært samband her vert arkitekten sitt arbeid berre konstruksjonar på teiknebordet (Bergen Arkitektthøgskole, s. 4).

Tidligere kunne BAS bli oppfattet som sær og alternativ i arkitektmiljøet, men skolen har de siste årene fått internasjonale utmerkelser som viser at den holder internasjonal kvalitet.⁷⁵ Det er særlig fire hovedpilarer BAS’ faglige tilnærming hviler på, slik jeg ser det: *praktisk feltarbeid og kunstoffag, åpen*

⁷⁵ Overnattingshytten ”Tubakuba”, bygd av BAS-studenter, ble nominert til den prestisjefylte Mies van der Rohe Award 2015 – The European Union Prize for Contemporary Architecture. Et avgangsprosjekt fra BAS var også blant de 21 nominerte til Archiprix 2015 – konkurransen om verdens beste diplomprosjekt (Bergen Arkitektthøgskole 2015, s. 26).

form, hvor brukerdeltakelse står sentralt, *kulturell identitet* og *bærekraft*. Disse fire aspektene skal jeg utdype nedenfor.

Praktisk feltarbeid og kunsthøgskole

Det relativt store innslaget av kunsthøgskole i undervisningen og mye praktisk arbeid ute i felt har vært en del av det pedagogiske alternativet ved BAS. Skolen var tidlig ute med bygging i full målestokk og kontakt med relevante aktører i samfunnet:

Som studiemåte legg BAS stor vekt på arbeid ute i felten, på skissering og bygging i full målestokk og på ein brei og personleg kontakt med samfunn og personar med praktisk erfaring og særskild kunnskap, aktuelle for arkitekten sitt fag og innsyn (Bergen Arkitektshøgskole, s. 2).

Dette er, som jeg har vært inne på tidligere i kapittelet, en tilnæringsmåte som de siste ti årene har blitt mer vanlig og ettertraktet på arkitektskoler både i Norge og internasjonalt. I min undersøkelse av et diplomkull ved BAS observerte jeg at studentene ofte tok utgangspunkt i overordnede analyser av stedet og betraktet arkitektur som en del av en større samfunnsmessig kontekst, ikke som isolerte objekter. Jeg observerte en sensitivitet for skala og at mindre inngrep og tiltak, som en slags ”akupunkturstrategi”, ofte ble valgt fremfor store, dramatiske grep. Diplomarbeidet inkluderte en deloppgave i sosialantropologi, og gjennom feltarbeid og brukerstudier ble studentprosjektene forankret i den lokale konteksten både fysisk, kulturelt og historisk.

Fagområdet ”Den andre verden” (DAV) er knyttet til kunstens verden, til ”visuell og plastisk form, individuelle uttrykk og visuell kommunikasjon” hvor studentene skal forme og øve seg i å se formkvaliteter. Målet med faget er å ”opna for dei sanseevnene kvar person har” (Bergen Arkitektshøgskole, s. 14-15). Her er møter med natur- og kulturlandskap, musikk, litteratur og poesi utgangspunkt for personlige uttrykk samt øvelser som handler om rom og objekt og visuell struktur. Fagområdet DAV løper gjennom hele studiet som en sentral og integrert del av studentenes prosjektarbeid. Sammen med kartlegging av behov og undersøkelser av stedlig og kulturell kontekst gjennom praktisk feltarbeid danner studentens arbeid i DAV grunnlag for utforming av arkitekturen.

Inkluderende arkitektur – ”åpen form”

Åpen form er en tilnærming hvor demokrati, inkludering og deltakelse står sentralt. Her er Hatløy inspirert av den polske arkitekten og billedkunstneren Oskar Hansen, som introduserte denne formteorien på den internasjonale

konferansen Congrès Internationaux d'Architecture Moderne (CIAM)⁷⁶ i Otterlo i Nederland i 1959. Hansen kritiserte funksjonalismens ”lukkede form”, som han mente var bestemt for kun én form for liv, uten mulighet for å brukes på noen annen måte (Hvattum 1993, s. 43).⁷⁷ Som alternativ formulerte han en teori om ”den åpne form”, som går ut på at

[...] arkitekten og kunstneren ikke skal skabe noget ferdigt (afsluttet) værk, men i stedet skabe et system eller en baggrund for brugernes fortolkning og utformning. Livet og mennesket, som lever i disse former, skal komplettere og udvikle dem (Hansen 1976 i Hvattum 1993, s. 43).

Hensikten med åpen form var at brukere skulle få større innflytelse på utforming av egne omgivelser, samt å legge til rette for en arkitektur med mulighet for endring og videreutvikling. Denne tilnærmingen representerer et skifte i arkitektrollen fra allvitende ”ekspert” til arkitekten som deltaker i og fasilitator for en prosess.

Hatløy setter åpen form opp mot ”den fagleg autoriserte delen av det visuelle språket”, som Hatløy mener ”diverre [står] for ein tradisjon som berre omhandlar dei få tinga”, og skriver videre: ”Denne tradisjonen underslår at det er mange individ og folk som har rett på å verta synlege” (Hatløy m.fl. 1999, s. 5). Jeg tolker Hatløys uttrykk ”den fagleg autoriserte delen av det visuelle språket” som den rådende eller dominerende faglige tilnærmingen til arkitektur, som man blant annet kan finne på AHO og NTNU. Hatløy gir uttrykk for et ønske om økt oppmerksomhet på individers (publikums, mottakeres og brukeres) ressurser som bidragsyttere i utviklingen av kunst og arkitektur, som representerer en mer åpen, inkluderende og demokratisk tilnærming.⁷⁸

Kulturell identitet

Den tredje grunnpilaren BAS’ tilnærming hviler på, *kulturell identitet*, er i tråd med åpen forms grunnidé. Her ser vi også en tydelig arv fra Knut Knutsen-tradisjonen, hvor lokale forutsetninger som klimatiske forhold, kulturlandskap, stedlige materialer og håndverkstradisjoner står sentralt i arkitekturen (se mer om Knutsen-tradisjonen under avsnittet om AHO). Svein Hatløy påpeker at skolens tilhørighet til en spesifikk region er av betydning:

⁷⁶ Sammenslutning av europeiske arkitekter og planleggere. Etablert i Sveits 1928, oppløst i Nederland 1959.

⁷⁷ Her stilte Oscar Hansen seg kritisk til CIAM og funksjonalismens ideologi, representert bl.a. av Le Corbusier og Sigfried Giedion.

⁷⁸ Ut fra muntlige kilder ser det ut til at Hatløy etter hvert utviklet en egen forståelse av ”åpen form” som det ikke alltid var like lett for andre å få tak i.

[...] denne [skolen] er boren fram av ein region, og gjennom dette forvaltar ei fleirtusenårig bygningshistorie, refererer seg til eit konkret heimstadlandskap, og er audmjuk ansvarleg i høve til samfunnet sin kulturelle identitet (Hatløy m.fl. 1999, s. 5).

Han hevder vidare at ”kulturell identitet er hovudoppgåva for arkitekten i dag”:

Vår målsetjing er å gjera kandidatane i stand til å meistra sin situasjon som operativ arkitekt, kulturelt engasjert i vårt samfunn, med sosialt samvit og omtanke for andre, og individuelt oppøvd til kunstarleg uttrykk (Hatløy m.fl. 1999, s. 8).

Selv om undervisningen ved BAS har sin forankring i vestnorsk klima, byggeskikk og landskap, er skolen også internasjonalt orientert, med høy andel internasjonale studenter på masternivå og flere internasjonale ansatte, sensorer og foredragsholdere. Som BAS selv uttrykker det: “Arkitekturen er grenseoverskridende, internasjonal og samtidig stedstilknyttet og lokal” (Bergen Arkitekthøgskole).

Bærekraft og økologi

Den siste grunnpilaren BAS hviler på, *bærekraft og økologi*, har vært en sentral dimensjon i undervisningen siden skolens oppstart i 1986. Dette har blant annet vist seg i måten ombyggingen av skolens lokaler har skjedd på, med vekt på vannbåren varme og naturlig ventilasjon, og i formidlingen av dette arbeidet (f.eks. i bøker og på BAS’ webside). Fra 2008 har fokuset på bærekraft og økologi blitt ytterligere forsterket gjennom satsingen ”Holdbar”, hvor skolen på ulike måter arbeider med tematikken økologi og bærekraft som grunnlag for all undervisning. Det har ført til flere nyansettelser, bl.a. med stillinger knyttet til temaene “Holdbar” og “universell utforming (“uu”) (Bergen arkitekt skole 2010). “Universell utforming” kan sees som en del av sosial bærekraft, som forutsetter et samfunn som inkluderer alle – ikke minst barn, eldre og funksjonshemmede.

ARKITEKTUR- OG DESIGNHØGSKOLEN I OSLO



AHO sett fra Maridalsveien

Foto: Solveig Rødland/AHO

Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO) er en selvstendig vitenskapelig høyskole med utspring fra bygningslinjen ved Statens håndverks- og kunstindustriskole (SHKS). Skolen gir i dag utdanning innen arkitektur, landskapsarkitektur, urbanisme og design og er organisert i fire institutter: Institutt for arkitektur, Institutt for design, Institutt for form, teori og historie og Institutt for urbanisme og landskap. AHO har ca. 650 studenter og 120 ansatte, og tar opp 30 studenter innen design og 60 studenter innen arkitektur (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2015c). Høsten 2001 flyttet skolen til nye lokaler ved Akerselva, som opprinnelig var lager og verksted for Oslo Lysverker, oppført i 1938. Det nye skolebygget er tegnet av de norske arkitektene Jarmund/Vignæs AS Arkitekter, som resultat av vinnerprosjektet i en åpen arkitektkonkurranse avholdt i 1998. Skolen er blant annet utstyrt med tegnesaler, bibliotek og store verksteder for arbeid med tre, metall og plast, i tillegg til et eget student- og modellverksted. I tilknytning til verkstedene ligger også en fullskala byggehall.



Hovedadkomst, indre gårdstom.

Foto: Solveig Rødland/AHO

Kort historikk

I 1945 ble det ved bygningslinjen ved SHKS etablert et 15 måneders påbyggingskurs som gav en fullverdig arkitektutdanning for de som på grunn av krigen ikke kunne regne med å få ferdigstilt sin arkitektutdanning i Trondheim eller på kontinentet (Wahlstrøm 1995, s. 8-9). Før det fantes kun arkitektutdanningen ved NTH i Trondheim. På begynnelsen av 1960-tallet ble det vedtatt at arkitektkurset ved SHKS måtte bli permanent, og navnet ble Statens Arkitektskole. I 1968 flyttet skolen inn i egne lokaler i St. Olavs gate og fikk året etter navnet Arkitekthøgskolen i Oslo samt status som høyskole. Skolens status som autonom institusjon og vitenskapelig høyskole ble endelig stadfestet i 1983 (Wahlstrøm 1995, s. 14). Industridesignutdanningen fra SHKS ble innlemmet i AHO i 1996. Dette førte til nytt navneskifte i 2005, nå til Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

Studieplan

Arkitektutdanningen ved AHO er et gjennomgående studium på elleve semestre (5,5 år). Grunnundervisningen består av seks semestre som gir nødvendige basiskunnskaper og introduksjon til arkitektfagets arbeidsmetoder, begreper og verktøy samt ulike typer problemstillinger innenfor arkitekturfaget (bl.a. bolig, offentlig bygning, byplanlegging). På AHOs webside presenteres undervisningen slik:

Undervisningen ved arkitekturprogrammet er studiobasert. Forståelse av arkitektur bygges opp gjennom prosjekteringsarbeid der dialog ved bordet og gjennomgåelse i plenum utgjør de viktigste læringsarenaer. Studiet legger vekt på originalitet, høyt håndverksnivå og evnen til å formidle ideer (AHO 2015b).

Som en del av studiekursene i grunnundervisningen holdes det forelesningsrekker, seminarer og øvelser i støttefag som form og tegning (frihånd og digital), arkitektur og klima og arkitekturproduksjon i praksis. I tillegg har studentene obligatoriske fag som arkitekturhistorie, arkitekturteori, materialteknologi, konstruksjonsmekanikk og byggeteknikk, profesjonskunnskap⁷⁹, by- og byplanhistorie og examen philosophicum. Dette er kunnskapsfag som studentene må levere oppgaver eller ta eksamen i (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo). Undervisningen foregår individuelt og i grupper. Ut fra emnebeskrivelsene ser det ut som det er noe større vekt på individuelt arbeid enn f.eks. ved NTNU.

⁷⁹ Opplysning fra Tarald Lundevalld 17.12.2015. Lundevalld har drevet undervisningen i profesjonskunnskap 2012–2017.

Etter grunnundervisningen følger fire semestre på masternivå, hvor studentene kan søke seg til ulike studiekurs innen klassisk og eksperimentell arkitekturprosjektering, konstruksjon, arkitekturvern, urbanisme eller mer formorienterte studier. Flere av kursene er de siste årene knyttet opp mot pågående forskningsprosjekter og bedriftssamarbeid. Hvert semester har studentene ett studiekurs og ett valgbart fordypningskurs. Det siste semesteret av studiet vies til den avsluttende masteroppgaven.

Opptakskrav

Opptak til AHO består av to deler: søknad gjennom Samordna opptak og beståtte opptaksprøver. Opptaksprøvene foregår i to trinn. Det første består av en hjemmeoppgave: "Hjemmeoppgaven er gjerne av praktisk/analytisk art, og oppfordrer til bruk av ulike teknikker i løsningen, for eksempel tekst, tegning, fotografi, dataanimasjon, modell og lignende" (AHO 2015h).

Opgavene varierer fra år til år. Ut fra de innsendte hjemmeoppgavene går rundt 300 søkere videre til trinn to, skoleoppgaven som avholdes på AHO. Skoleprøvene er som regel en kombinasjon av tekst, formgivning og konstruksjon. Alle opptaksprøvene blir gjennomgått av opptakskomiteen og vurderes etter kriterier som kreativitet, teknisk dyktighet og oppfinnsomhet (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2015h). Søknadstallene til AHO er høye, og det er stor rift om studieplassene.

Faglig plattform – Osloskolen

AHO bygger på sterke tradisjoner i norsk arkitektur, som i noen sammenhenger omtales som "Osloskolen".⁸⁰ Denne tradisjonen kan føres tilbake til sentrale, internasjonalt anerkjente arkitekter som blant annet Arne Korsmo, Knut Knutsen, Sverre Fehn, Christian Norberg-Schulz og Wenche Selmer, som gjennom sin arkitektur og sin sterke rolle i undervisningen på AHO var med og formet AHOs faglige grunnlag fra skolens begynnelse frem til 1980- og 90-årene. Tydelige trekk ved Osloskolen er, som jeg skal utdype under,

⁸⁰ Våren 2013 rettet AHO oppmerksomheten mot undervisningen på skolen med forelesnings- og seminarrekken "5 + 5", ledet av Halvor Weider Ellefsen, Mirza Mujezinovic og Mathilde Dahl. Hensikten var å se nærmere på AHOs selvforståelse. Denne rekken av seminarer og forelesninger var rammet inn av arbeidstittlen "Osloskolen". Daværende rektor Karl Otto Ellefsen prøvde å sirkle inn hvordan dette begrepet kan forstås: "Osloskolen kan ses som en betegnelse på verdier, kunnskap, ferdigheter og dannelse som denne skolen overfører til nye generasjoner av arkitekter gjennom sin undervisning, eller som en betegnelse for en 'skole' innenfor norsk arkitektur. Vi har i diskusjonene latt dette lett tentative begrepet dirre mellom de to tolkningene, og latt det stått åpent om begrepet betegner fagtradisjonen ved AHO eller helt sentrale linjer i norsk arkitektur" (Ellefsen 2013a). I rekken av forelesninger og seminarer ble forhold som utviklingen av byggeindustrien og utfordringer knyttet til urbaniseringsprosesser utgangspunkt for spørsmål rundt fagets praksisformer og skolens selvforståelse. Er arven etter Knutsen, Fehn og Norberg-Schulz i det hele tatt relevant i dagens arkitekturpraksis? (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2013).

poetisk modernisme, arkitektur som unike verk og bygg- og håndverksorientering. AHOs faglige profil bygger på denne tradisjonen, men har etter årtusenskiftet blitt supplert med *nye faglige perspektiver.*

Poetisk modernisme og Sverre Fehn

Som Karl Otto Ellefsen, tidligere rektor ved AHO, påpeker, preges Oslo-skolens tilnærming til arkitektur av såkalt *poetisk modernisme* (Ellefsen 2013b). I Norge var Arne Korsmo en viktig inspirasjonskilde for utviklingen og spredningen av denne tilnærmingen. Han var blant annet Sverre Fehns læremester og ikke minst en sentral kraft ved NTHs utdanning på 1950- og 60-tallet. Poetisk modernisme kan med andre ord ikke knyttes eksklusivt til Osloskolen. En av de viktigste bærerne av denne tradisjonen her hjemme, Sverre Fehn, var imidlertid professor på AHO i over tjue år (1971–1995). Med det var han med på å prege en hel generasjon arkitekter som fikk sin utdanning her.

Sverre Fehn arbeidet først og fremst med utstillingsbygg og eneboliger i rurale omgivelser. Helt sentralt i hans arkitekturforståelse står byggverkets forhold til sted og landskap, som sammen med byggets funksjon danner utgangspunkt for en helhetlig, poetisk visjon for byggverket som alle enkelt-deler bygger opp om. Denne poetiske visjonen hever arkitekturen over rent pragmatiske forhold og lader den med symbolikk. Videre bruker Fehn konstruksjon som primært uttrykksmiddel. Den moderne bevegelsens krav til ”konstruktiv ærlighet” opprettholdes, men for Fehn betyr det også ”poetisk uttrykk” (Norberg-Schulz 1997, s. 46). Typisk for Fehn er bruk av naturmaterialer som tre, stein og betong. Lysåpninger og romsammenhenger artikuleres i forhold til det omkringliggende landskapet og et stedsspesifikt, nordisk lys, som gir stemningsfulle og nyanserte lys og skygge-virkninger. Man si Fehn representerer en *fenomenologisk* tilnærming til arkitektur, hvor det legges vekt på en subjektiv helhetsoppfatning. Fehn representerer en slags kunstnerrolle, der hans arkitektoniske ideer og visjoner står i sentrum i utformingen av prosjektene, ”til beste” for bygningenes brukere og beboere. Selv om Fehns arkitektur innebærer en humanisering og videreutvikling av modernismens arkitektur, skjer det ikke noen grunnleggende endring i arkitektrollen som allvitende ”ekspert”. Som vi har sett, representerer BAS en litt annen tilnærming, hvor brukerdeltakelse står sentralt.

Arkitektur som unike verk

Et klart trekk ved Osloskolen er, som vi har sett, vektleggingen av arkitekturens kunstaspekter, eller arkitekturens *verkskarakter* (Ellefsen 2013c). Arkitektur skal etter denne tradisjonen dekke praktiske behov, men også være noe mer: et kunstverk som gir grunnlag for refleksjon, og som kan

være en del av en estetisk diskurs. En vektlegging av arkitekturens kunst- aspekter gir seg uttrykk i de pedagogiske prosessene og tilnærmingene i utdanningen på AHO. Her er man ute etter å forme unike, skapende individer:

Pedagogikken på AHO dreier seg mye om selvrealisering og referanser til egen kropp og det som kommer innenfra i større grad enn det som kommer utenfra. Men oppfatningen av arkitekten som en stillfarende brukerens ombudsmann, har helt siden sosialdemokraten professor Knut Knutsens tid også vært solid forankret i undervisningen (Ellefsen 2013c).

Som jeg var inne på i kapittel 2, finnes det ulike måter å tilnærme seg brukerne på i arkitektfaget. I kapittel 6 ser jeg nærmere på hvordan de fem avgangsstudentene fra AHO arbeider med sine prosjekter, også med tanke på funksjon og brukeraspekter.

Bygg- og håndverksorientering – arven etter Knut Knutsen

Et annet trekk ved Osloskolen som Karl Otto Ellefsen løfter frem, er et sterkt forhold til *håndverk* og det å bygge. Etter min oppfatning henger det sammen med at AHO hadde sitt utspring fra bygningslinjen ved SHKS, som opprinnelig også var for håndverkere, og at denne tradisjonen senere ble videreført av sentrale lærere ved AHO som hadde sin bakgrunn fra bygningslinjen. En av dem, arkitekt Wenche Selmer, som var ansatt ved AHO i årene 1976–1987, tenker tilbake på sin utdanning under krigen i forbindelse med AHOs 50-årsjubileum: ”Alt i alt tror jeg SHKS hadde vært en god skole. Vi kunne meget om detaljering, om muring og tegning av trekonstruksjoner” (Wahlstrøm 1995, s. 21).

Forholdet til håndverk og det å bygge kan også knyttes til Knut Knutsen-tradisjonen, som også har stått sterkt i Osloskolen. Mens Arne Korsmo og Sverre Fehn stod for en videreføring av modernismens universelle idealer, var Knut Knutsen talsmann for et annet, regionalt og organisk arkitektursyn. Han videreførte elementer fra funksjonalismen, men lot seg inspirere av naturens former og tok utgangspunkt i stedlige forutsetninger. Her stod klimatiske forhold, kulturlandskapet og lokale forutsetninger i byggevirksomheten sentralt, inkludert stedlige materialer og bruk av tradisjonelt håndverk⁸¹ (Berre 2002; Ellefsen 1986). Mens Fehn skapte unike arkitektur-

⁸¹ Men Fehn var heller ikke upåvirket av stedlige forhold, noe som kommer godt frem i et intervju i forbindelse med AHOs 50-årsjubileum i 1995: “Du skal plassere noe. Du leter etter landskapets typologi, dets vesen. Skal man hogge ned trærne eller la dem stå, dramatisere arkitekturen ved å legge den helt på kanten, eller trekke seg tilbake? Mye ligger i terrenget og i klimaet. Avgjørelsene du tar er med på å gi den fortellingen du er ute etter. Du kan ikke løpe fra det faktum at du arbeider på et sted, og at dette stedet er norsk. Men jeg er imot denne

verk gjennom en “meningsfylt konfrontasjon” med tomta og landskapet (Norberg-Schulz 1997, s. 19), hadde Knutsen en mer ydmyk holdning og var inspirert av tradisjonell norsk folkearkitektur. Knutsens økologiske og organiske arkitekturtilnærming inspirerte og preget norsk trearkitektur på 1950- og 60-tallet og ble videreført i Bergensmiljøet med arkitektkontoret Cubus og Svein Hatløy, grunnlegger av BAS, som tilførte tanken om “åpen form”⁸² (Ellefsen 1986, s. N14)⁸³

Knutsen var tilknyttet arkitektutdanningen i Oslo fra 1945 og helt frem til 1969 (Wahlstrøm 1995). Han var bl.a. en viktig lærer og inspirator for Are Vesterlid og Wenche Selmer, som senere videreførte tradisjonen etter Knutsen i undervisningen på AHO.



Foto: Jim Bengston. Knut Knutsen var en viktig brobygger mellom tradisjonell norsk byggeskikk og moderne arkitektur. Hans eget sommerhus i Portør (1949), som nesten går i ett med landskapet, illustrerer hans ydmyke holdning til landskap og tomt.

sentimentale regionalismen hvor man skal skjule huset for å bevare terrenget” (Wahlstrøm 1995, s. 28). Her ser vi at Fehn har en mer konseptuell tilnærming enn Knutsen. Fehn er i dialog med naturen, men innordner seg ikke. Viktigst er det å “skape den fortellingen” han ønsker.

⁸² “Åpen form” er utdypet nærmere under gjennomgangen av BAS.

⁸³ Karl Otto Ellefsen knytter denne tradisjonen til internasjonale strømninger innenfor “organisk arkitektur”, som er opptatt av det særegne og ikke det allmenngyldige, og som arbeider fritt og skulpturelt med form. Han påpeker at arkitekten her kan opptre som den kreative kunstneren, men at organisk arkitektur også kan være resultat av sosiale prosesser (Ellefsen 1986, s. N15).

AHO i en ny tid

AHO bygger i dag videre på Osloskolens tradisjon, og flere sentrale krefter i undervisningen er selv utdannet innenfor denne tradisjonen på AHO. Samtidig er skolens faglige perspektiver utvidet, som et resultat av nye teknologier og en stadig mer globalisert verden med økt flyt av ideer og mennesker mellom arkitektskolene. Ifølge Karl Otto Ellefsen skjedde det et skifte da AHO flyttet inn i nye og større lokaler på begynnelsen av 2000-tallet. Sammen med bedre økonomiske forhold og økt antall professorer muliggjorde dette flere faglige tilnæringsmåter i undervisningen (Ellefsen 2014, s. 43). Med det etablerte også mer abstrakte og konseptuelle tilnæringer til faget seg på AHO.

Rundt 2010 ble det imidlertid besluttet å øke antallet masterkurs som bringer studentene nærmere de praktiske sidene ved faget, knyttet til materialer, konstruksjon og byggeprosess. Dermed kunne studentenes forståelse for sammenhengen mellom det abstrakte, konseptuelle og fysiske manifestasjon styrkes (Skodvin 2013, s. 51). Videre ble Research Centre for Architecture and Tectonics (RCAT), som driver integrert utdanning og forskning "by design"⁸⁴ innen arkitektur og design, etablert i 2011. Denne utviklingen, med flere masterkurs knyttet til praktiske sider ved faget og etableringen av RCAT, har skapt en interesse for fullskalamodeller som et verktøy for undersøkelse på AHO (Skodvin 2013).

Jeg har i denne beskrivelsen av AHOs undervisning konsentrert meg om selve arkitekturundervisningen, fordi jeg oppfatter arkitektur forstått som byggverk som hovedkjernen i AHOs identitet. I det aktuelle tidsrommet for avhandlingens undersøkelse var det for eksempel få ordinære diplomoppgaver innenfor byplanlegging og urbanisme.⁸⁵ Dette fagfeltet er imidlertid også en del av grunnutdanningen, og studentene kan velge flere masterkurs tilknyttet Institutt for urbanisme og landskap. Urbanismefaget har en bred og flerfaglig tilnærming og ser arkitektur i en større, samfunnsmessig sammenheng. Kort bør også nevnes at AHO har bygd opp et internasjonalt anerkjent fagmiljø både innenfor bygningsarv og -restaurering og arkitekturteori og -historie, knyttet til The Oslo Centre for Critical Architectural Studies (OCCAS).

⁸⁴ "The centre pursues practice-based research along an inter- and transdisciplinary inquiry-driven research-by-design approach. In so doing the research combines elements of traditional knowledge production with a more recent mode that is frequently staked wider and that is inter- and transdisciplinary in character" (Research centre for architecture and tectonics 2017).

⁸⁵ I det kullet jeg fulgte, var det kun 2 av 39 studenter som tok for seg en byplanoppgave, og bare den ene bestod.

Studio B3

Jeg går ikke nærmere inn på de enkelte kursene ved AHO, men ett fagmiljø som må nevnes, er Studio B3, fordi det har hatt en helt sentral plass i undervisningen på AHO i perioden da denne undersøkelsen er gjennomført. B3 er en forkortelse for Bygg 3, som blant annet var Sverre Fehns studiokurs innen større, komplekse bygg. Per Olaf Fjeld overtok ansvaret for dette kurset etter Fehn i 1995 og endret det etter hvert i en mer eksperimentell retning, i samarbeid med Rolf Gerstlauer, Neven Fuchs-Mikac og Lisbeth Funck. I årene 2005 til 2015 var Studio B3 et miljø og en kursserie hvor man arbeidet med eksperimentell prosjektering med en kunstnerisk og prosessuell innfallsvinkel. Her drev studenter og lærere eksplorativ forskning gjennom struktur- og romstudier i fysiske modeller og skisser, gjerne uten et spesifikt romprogram og tomt. I sentrum stod den individuelle studentens kreative prosess, som både skulle videreutvikles og undersøkes. Gjennom den enkelte students bidrag til studiokurset konfronteres og diskuteres etablerte normer innenfor faget. Som Rolf Gerstlauer formulerer det:

The potential of this experimental work lies in the student's individual process, a very personal contribution to the core discussion of architecture; what it means to make space distinct, what architectural space is and what it can be, how it surrounds us and what we can expect of it (Gerstlauer 2008, s. 20).

KONKLUSJON – PROFESJONSFORSTÅELSER NTNU, AHO OG BAS

De tre arkitektutdanningene i Norge har mange likheter, både når det gjelder struktur, faginnhold og undervisningsformer. Prosjektundervisning med veiledning på tegnesalen danner kjernen i alle tre utdanninger. Denne undervisningsformen muliggjør en helhetlig og tverrfaglig tilnærming til faglige problemstillinger og gir studentene stor frihet i utvikling av arkitektoniske ideer, løsninger og hypoteser. Forbindelsen til kunstfeltet, hvor arkitektur sees som del av et større estetisk og kulturelt felt, står sterkt i arkitektutdanningen, som kan drive sin virksomhet uavhengig av oppdragsgivere og økonomisk, politisk og samfunnsmessig påvirkning.

Som det fremgår i gjennomgangen av de ulike studiestedene, finnes det flere delkulturer og ulike faglige forståelser og tilnærminger innad i de ulike utdanningene. Jeg vil likevel hevde det er mulig å se noen hovedtendenser i hver av utdanningenes profesjonsforståelse. Det ser blant annet ut til at de tre arkitektutdanningene balanserer arkitektfagets kunstneriske orientering og tegnesalens ideer og hypoteser opp mot bruker- og samfunnsperspektiver i

ulik grad. Ulike tradisjoner, opptaksformer og opptakskriterier ser ut til å bidra til å opprettholde disse tendensene.

Ved AHO finner vi en vektlegging av individualitet og originalitet. Her forstås arkitektur gjerne som unike (bygg)verk, som i større grad er resultat av arkitektens subjektive ideer og tolkninger enn av ytre krav og behov. Denne verdiorienteringen ser ut til å forsterkes gjennom opptaksprøver hvor det rekrutteres ambisiøse studenter, som allerede har et grunnlag innen visuell og kreativ tenkning. I kapittel 5 og 6 utdypes trekk og faglige tilnæringsmåter ved AHO.

På BAS står også kunstneriske, skapende aspekter sterkt, med faget ”Den andre verden” (DAV) som integrert del av prosjektoppgavene. Dette kombineres imidlertid med en utpreget samfunnsorientering og et verdisett hvor medvirkning, brukerperspektiver og sensitivitet for stedlige og kulturelle forutsetninger vektlegges i hele utdanningsløpet, både faglig og metodisk. Slik sees arkitekten mer som en deltaker i og fasilitator for en prosess enn en allvitende ekspert. Av de tre skolene er BAS den institusjonen som fremstår som mest samlet og omforent i sin profesjonsforståelse, noe som kan skyldes et klart og overordnet pedagogisk grep og en tydelig verdimessig forankring. Ut fra mine observasjoner kunne jeg se en tendens til at BAS-studentene gjerne så enkeltprosjekter i en større planmessig og samfunnsmessig kontekst, og at løsninger og konsepter også var forankret i innsikt og kunnskap bl.a. hentet gjennom feltarbeid og dialog med brukere på stedet. Jeg kunne også se en spesiell sensitivitet for dimensjonering og problemstillinger knyttet til skala. Ut fra mine observasjoner kan det se ut til at konkret detaljering og arkitektens tekniske aspekter får mindre oppmerksomhet i undervisningen på BAS.⁸⁶

NTNU kan plasseres mellom AHO og BAS og kan kanskje sies å ha nærmet seg begge på ulike måter de siste ti–femten årene, med økt fokus på arkitektur som konkret bygg, materialer, rom og tektonikk (AHO) på den ene siden og feltarbeid, samfunnsengasjement og fullskalabygging (BAS) på den andre. På NTNU er det et mangfold av uttrykk og tilnæringsmåter, men en felles tendens jeg mener å se, er at studentene er relativt profesjonsrettet. De tar gjerne utgangspunkt i reelle problemstillinger og har vilje og evne til å møte et mangfold av krav og behov. De viser god kunnskap om konstruksjonsmessige og tekniske forhold og bearbeider prosjektene langt ut i detalj. Et spørsmål som har vært reist, blant annet av eksterne sensorer, er imidlertid om flere av NTNU-studentene skulle utfordre mer og for eksempel ta for seg andre, alternative byggeprogrammer og mer akademisk rettede problemstillinger.

⁸⁶ Blant annet var ikke konstruktiv og teknisk utførelse en del av den ordinære diplombedømmelsen, men ble bedømt separat ved sensurering av diplomprosjektene.

For å kunne trekke klarere konklusjoner og fange opp eventuelle endringer som kan ha skjedd siden avhandlingens materiale ble innhentet (2009-2012), er det nødvendig med nærmere undersøkelser ved de enkelte arkitektutdanningene.

Kapittel 5 AHO: Ett kull arkitektur- og designstudenter

For å belyse avhandlingens spørsmål om AHOs profesjonsforståelse vil jeg i dette kapittelet ta for meg et avgangskull arkitektur- og designstudenter ved AHO. Jeg legger hovedvekten av undersøkelsen på arkitektutdanningen, som er tema for avhandlingen, men et skråblikk til designfaget kan kaste lys over og tydeliggjøre arkitektfagets tilnæringsmåter. En sammenlikning mellom de to profesjonene skal riktignok ikke trekkes for langt; industridesignfaget har tradisjonelt hatt et annet økonomisk og industrielt driv enn arkitektfaget, med fokus på masseproduksjon av mindre objekter og produkter for et større marked. Arkitektur er mer stedsspesifikt, har oftest et lengre tidsperspektiv og er tettere sammenvevd med økonomiske og samfunnsmessige strukturer. På en annen side: Handler ikke de to fagene grunnleggende om det samme, nemlig utforming av nye løsninger i et vekselspill mellom analyse og kreativ problemløsning i dialog med ulike aktører? Som Bryan Lawson (2005) er jeg opptatt av likhetene mellom ulike designrelaterte fag. Han plasserer de tredimensjonale og miljøorienterte designområdene innen arkitektur, interiørdesign, produkt- og industridesign, urban design og landskapsdesign nær midten av et spekter av designaktiviteter (Lawson 2005, s. 4-5). De siste ti–femten årene har ny teknologi, digitalisering og økende kompleksitet i samfunnet åpnet opp for nye roller og nye områder for designere. I dag står derfor interaksjonsdesign⁸⁷, tjenstedesign⁸⁸ og systemorientert design sentralt på AHO.

Som kildemateriale for denne delen av undersøkelsen bruker jeg diplom-sensorenes åpne forelesninger holdt etter sensur. Disse forelesningene er forskningsmessig interessante for det første fordi de representerer et unikt møte mellom utdanningen og praksisfeltet, som sensorene for en stor del er hentet fra. For det andre gir forelesningene en oversikt over tendenser i et

⁸⁷ Interaksjonsdesign handler om å formgi hvordan vi bruker og opplever teknologi (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2015e).

⁸⁸ Tjenstedesign handler om å utvikle, planlegge og organisere tjenester som skaper gode brukeropplevelser (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2015f).

studentkulls produksjon, tilnæringsmåter og profesjonsforståelser *som helhet*. Selv om dette er filtrert gjennom sensor og sensorgruppens blikk, betrakter jeg det som et nyttig supplerende bakteppe for min analyse av de fem utvalgte avgangsstudentene fra kullet, som er avhandlingens viktigste empiriske materiale. Før jeg tar for meg forelesningene, vil jeg kort beskrive den rollen forelesningene har i undervisningen og diplomopplegget på AHO.

DIPLOMSENSUR – ET MØTE MELLOM UTDANNING OG PRAKSISFELT

Det siste semesteret av studiet vies til en avsluttende masteroppgave, tradisjonelt kalt *diplomoppgaven*. Diplomsensorene er eksterne arkitekter og designere fra inn- og utland (i praksis ofte fra Skandinavia). Noen har ph.d.-grad i faget og arbeider ved andre akademiske institusjoner, men de fleste arbeider som fagutøvere i praksisfeltet. Den konkrete sensorgruppen som inngår i denne avhandlingens undersøkelse av arkitektutdanningen, bestod av tre ph.d.-arkitekter, to av dem med arbeid innenfor academia og én som arbeider som prosjekterende arkitekt, og tre arkitekter med erfaring kun fra praksisfeltet. Det er alltid anerkjente fagfolk med stor faglig troverdighet som velges som sensorer. Det er derfor knyttet en viss prestisje til denne oppgaven.

DIPLOMGJENNOMGANGER – EN VIKTIG PEDAGOGISK BEGIVENHET

Som ved mange andre arkitektur- og designutdanninger har diplomoppgavene en viktig pedagogisk funksjon på AHO. Alle diplomoppgavene gjennomgås og kommenteres individuelt av sensorene i plenum, åpent for alle som ønsker å følge gjennomgangene. Her er det mulig for kandidat, veiledere, lærere og studenter å delta i diskusjoner rundt det enkelte prosjekt.⁸⁹ De fem utvalgte studentenes gjennomganger er en del av denne avhandlingens undersøkelse (kapittel 6). Slike felles prosjektgjennomganger holdes ved semesterslutt gjennom hele studiet, både i arkitektur- og designutdanningen, men det er vanligvis kun studenter og lærere knyttet til det enkelte kurs som deltar på gjennomgangene i ordinære studiekurs. Diplomgjennomgangene er en større begivenhet og er ofte godt besøkt av skolens studenter på alle nivåer. Kort tid etter gjennomgangene arrangeres det en felles diskusjon og oppsummering av semesterets masteroppgaver,

⁸⁹ Det var ulike oppfatninger blant studentene i det kullet jeg tok for meg, om i hvor stor grad det var en reell diskusjon mellom sensor og student. Noen syntes det var vanskelig å komme til. Hvordan gjennomgangen var lagt opp, varierte mellom de to sensorgruppene. AHO er eneste norske arkitektutdanning som kun har eksterne sensorer, noe som gjør studentene utsatte. Ved NTNU er karakter en fellesavgjørelse mellom lærere og eksterne sensorer.

med sensorer, lærere og studenter til stede. Det arrangeres også en utstilling med alle diplomprosjektene for skolens studenter og ansatte og arkitekturinteresserte blant byens befolkning. Denne diplomordningen gir en felles plattform for faglige diskusjoner for alle på AHO og bidrar til å skape en felles forståelse av krav og forventninger som stilles til en diplomoppgave. I tråd med Lave og Wengers teori om praksisfellesskap, presentert i kapittel 2 (Wenger 2004), kan man se diplomordningens innhold og prosesser som en viktig del av arkitektutdanningens praksisfellesskap, som er med på å forme og utvikle studentenes kunnskap, kvalitetsforståelse og identitet.

I perioden da jeg gjorde feltundersøkelser ved AHO, var et sentralt element i diplomordningen oppsummerende forelesninger ved en representant for sensorene knyttet til henholdsvis arkitektur-, design- og landskapsarkitekturutdanningen. Forelesningene tok for seg innhold, hovedtrekk og tendenser som sensorteamet har sett i semesterets diplomoppgaver.

ARKITEKTURUTDANNINGEN

Det gjeldende arkitekturkullet var spesielt stort, med 40 studenter og 39 prosjekter. Kandidatene ble derfor fordelt mellom to sensorgrupper, som ble representert med hver sin diplomforelesning, holdt av henholdsvis ”sensor 1” og ”sensor 2”. Forelesningene gir to nokså ulike bilder av studentenes prosjekter og tilnæringsmåter, fordi de to sensorene bygger sine beskrivelser og tolkninger på hver sin halvdel av kullet.⁹⁰ Sensorgruppe 1 hadde for eksempel en relativt stor andel studenter fra Studio B3, mens sensorgruppe 2 hadde en relativt stor andel såkalte omsorgsprogrammer. Jeg gjorde videoopptak av forelesningene, og mine analyser og tolkninger er gjort på bakgrunn av transkribering av disse.

Utgangspunkt for de to arkitekturforelesningene

Sensor 1 påpeker innledningsvis at skolen er selvstendig som institusjon, ”som en slags ‘boble’ i faget”, med sitt eget språk, sine egne regler, på mange måter uavhengig fra en mer profesjonell utøvelse av faget (Arkitektursensor 1, s. 1). Han sier at studentene har et

veldig *selvstendig* og veldig *personlig* forhold til det man driver med. Og veldig lite forståelse for de andre kravene som er veldig viktig i en profesjonell situasjon. Ikke minst økonomi og oppdragsgiver. Altså ting som er helt *sentralt* for en som utøver faget, men som for skolen er mindre viktig (Arkitektursensor 1, s. 1).

⁹⁰ På grunn av stramt tidsskjema hadde de to sensorene ikke rukket å samsnakke noe særlig på forhånd om selve forelesningene (Arkitektursensor 2).

Han understreker at skolen må ha den uavhengigheten, slik at den kan føre en diskusjon uavhengig av hva faget eller profesjonen utenfor krever av den. Her skiller han tydelig mellom akademisk, kritisk virksomhet på den ene siden og profesjonell utøvelse av faget på den andre. Han klargjør sitt utgangspunkt for forelesningen og posisjonerer seg i grensesnittet mellom den akademiske og den profesjonelle konteksten. I forelesningen uttaler sensor hva han mener et skoleprosjekt skal gjøre:

Å øke forståelsen av hva arkitektur kan være. Og øke omfanget av arkitektoniske ideer i verden og ruste en til å møte en mer konvensjonalisert idé om program og en mer konvensjonalisert idé om det livet som skal foregå der, og kunne ha en ballast til å jobbe med det, og gjøre en ny, strukturell og romlig tolkning av det (Arkitektursensor 1, s. 4).

Sensors intensjon med forelesningen er å diskutere de store linjene i diplommaterialet, også i forhold til omverdenen, ikke bare i forhold til den interne diskusjonen som skolen har. Hans innfallsvinkel er å ”se på prosjektene som utgangspunkt for å diskutere en del tema som vi sensorene har oppfattet underveis, og som vi mener er viktig, som en tilbakemelding og kritikk av *skolen*, i like stor grad som av studentene” (Arkitektursensor 1, s. 1). De tre hovedtemaene han bygger forelesningen sin rundt, er ”syntetisk prosess”, ”strukturalisme” og ”kommunikasjon”.

Sensor 2 har en litt annen tilnærming i sin forelesning. Hun går i større grad inn på prosjektene på deres egne premisser, med støtte av mer generelle vurderingsparametere.⁹¹ Hun gir uttrykk for at hennes oppgave i denne sammenhengen er å snakke om prosjektene ut fra ulike tendenser som sensorteamet mente å se, og å sette det i et metaperspektiv, i forhold til aktuelle problemstillinger i samtiden (Arkitektursensor 2, s. 1). Et av disse perspektivene er *bærekraft*, i vid forstand.⁹²

Avstand mellom tegnesal og virkelighet

At skolen er en ”boble” i faget, og at det er stor avstand mellom utdanning og praksis, mellom tegnesal og den virkelige verden, kan finnes igjen som en

⁹¹ Her nevner hun ”programmet, kvaliteten, relevans, aktualitet, selvfølgelig det som heter *kunnen* om faget [...] og så er det dette som skolen peker på, *nyskaping*” (Arkitektursensor 2, s. 1).

⁹² Hun nevner det hun finner i det innleverte diplommaterialet: ”alt fra det å ha et sosialt engasjement gjennom et program man velger, teoretiske studier som reflekterer aspekt ved bærekrafttema, det kan være direkte energieffektiv prosjektering, selvfølgelig, det kan være det å fordype seg i kontekstuelle forutsetninger, og det kan være det å utnytte materielle produksjonsmessige metoder maksimalt, som også er en slags ressursforvaltning” (Arkitektursensor 2, s. 2).

rød tråd gjennom hele forelesningen til sensor 1. Ut fra det han sier, kan jeg se at dette kommer til uttrykk både i studentenes valg av oppgavetema og oppgavenes relevans, i studentenes tilnæringsmåter til prosjektene, i deres forhold til brukere og omverdenen og i deres formidling av prosjektene. Alt dette henger etter mitt syn nøye sammen med studentenes profesjonsforståelse, hvordan de tolker sin egen rolle som arkitekt, og i hvilken grad de er i dialog og utveksling med samfunnet og de menneskene arkitekturen er til for.

Studentenes valg av tema – oppgavenes relevans

Sensor 1 viste innledningsvis litt statistikk knyttet til det innleverte materiale. Han påpekte at det er en relativ stor avstand mellom de oppgavene studentene har tatt for seg i sine diplomprosjekter, og de oppgavene som ellers er aktuelle i samfunnet. Blant annet var det en veldig stor andel kulturprosjekter, ca. 60 prosent. I virkeligheten utgjør dette kun ca. 8 prosent av byggeoppgavene. Andelen boligprosjekter blant diplomarbeidene lå kun på ca. 22 prosent, mens dette i den virkelige verden er en av de store oppgavene i bransjen, ca. 45 prosent⁹³ (Arkitektursensor 1, s. 1-2). Når det gjaldt tomtevalg, var spredningen utover landet stort sett god, geografisk, med unntak av Oslo, der prosjekter lags Akerselva utgjorde hele 70 prosent i forhold til andelen i Oslo for øvrig, noe som utløste latter i salen. Sensor 1 påpeker at det er liten interesse for samfunnsmessige, sosiale spørsmål. Han kommenterer:

[...] det er veldig interessant sett fra sensorenes side at det å være opptatt av sosiale spørsmål er tilsynelatende *helt* fraværende i situasjonen i dag. Det er en slags tendens man ser veldig klart, med unntak av veldig få prosjekter. Det er klart at det ligger antakeligvis en idé om arkitekturens rolle i det, men det er ikke eksplisitt på noen som helst måte (Arkitektursensor 1, s. 11).

Mot slutten av forelesningen oppfordret han studentene til ”en større deltakelse i ting som er aktuelle, *relevante*, [...] også ting som ligger i en større skala og i forbindelse med større *samfunnsmessige* grep” (Arkitektursensor 1, s. 11).

Den andre diplomforelesningen nyanserer dette bildet noe. Sensor 2 forteller at mange studenter skriver modne og intelligente programmer, og at det er ”veldig mange *relevante* og aktuelle temaer” (Arkitektursensor 2, s. 8). Hun peker blant annet på at det i diplommaterialet som hennes sensorteam

⁹³ Min tolkning ut fra kakediagram som sensor 1 viste i forelesningen.

har fått til bedømming, er en rekke prosjekter som har en fremtredende omsorgsdimensjon.

At sensor 1 og 2 formidler såpass ulike oppfatninger med hensyn til oppgavens relevans, skyldes slik jeg ser det, at de to sensorgruppene hadde ansvar for til dels veldig forskjellige typer prosjekter, som nevnt over. De to har også litt ulike perspektiver i sine forelesninger. Sensor 1 diskuterer prosjektene sett fra en posisjon i grensesnittet mellom akademia og praksis, mens sensor 2 først og fremst diskuterer prosjektene sett fra utdanningskonteksten, slik jeg tolker det. Det gir to ulike forståelser av hva som er relevant: relevant henholdsvis i forhold til *samfunnet* og relevant i forhold til selve *faget*. Når man ser på oppgavestillingene, tar mange av studentene for seg relativt spesifikke og til dels smale problemstillinger sett i forhold til de behov man finner i samfunnet, som sensor 1 også påpeker. Det ser dermed ut som graden av samfunnsrelevans i diplomprosjektene er sterkt varierende, og det er ikke mulig å trekke noen entydige konklusjoner med hensyn til dette på bakgrunn av det foreliggende materialet. Begge sensorene påpeker imidlertid at det er få oppgaver som tar for seg problemstillinger som ligger på et mer overordnet plannivå, studentenes hovedinteresse ligger altså på enkeltbygninger.

Noen overordnede tendenser

Sensor 1 har sett nærmere på studentenes prosjektbeskrivelser og gjort en uhøytidelig analyse av hvilke ord som blir brukt oftest. ”Rom” er det ordet han fant brukt mest, og deretter ordet ”jeg”. Dette mener han er betydningsfullt når det gjelder hvordan studentene ser seg selv i forhold til oppgaven. Han påpeker at studentene henter mye av forklaringsmodellen og argumentasjonen for sine løsninger fra *seg selv*. Han trekker også frem at det kan oppstå en slags *mytologisering*, hvor *prosessen* blir sentral som argumentasjon for det endelige prosjektet. Når man skal forklare sitt eget prosjekt, benytter man ”en slags mytisk forklaring, heller enn en logisk eller en analytisk en” (Arkitektursensor 1, s. 4).

Sensor 2 kommenterte i sin forelesning at det at ordet ”jeg” var så mye brukt i prosjektbeskrivelsene, reflekterte studentenes vilje til å finne sin egen tilgang til oppgaven, til å definere sitt eget ståsted. Hun etterlyser imidlertid en større diskusjon av *metode* i oppgavestillingene: ”Hvilke *redskaper* og ressurser vil en benytte seg av, hvilke *faser* vil man at prosjektene skal ha, hvordan vil en *vekte* disse fasene, og hvor skal konkretiseringsnivået ligge?” (Arkitektursensor 2, s. 8).

Spesifikke tilnæringsmåter

I forelesningene beskrev sensorene noen tendenser i kulletts innleverte materiale som jeg skal utdype under. Tendensene omtales som henholdsvis ”syntetisk prosess”, ”strukturalisme”, ”omsorgsprosjekt”, ”eksponering av program”, ”program møter fysisk kontekst” og ”fra enkelt del til helhet”. I kapittel 6 skal jeg se nærmere på fem av studentene i kullet. Hver av disse kan knyttes til en av tendensene som beskrives her, bortsett fra Erik, som skiller seg ut ved å arbeide med et utpreget samfunnsorientert prosjekt på byplannivå.

”Syntetisk prosess”

En tendens sensor 1 trakk frem, var det han kalte ”syntetisk prosess”. En slik tilnæringsmåte kan i hovedsak knyttes til prosjektene som springer ut fra miljøet rundt Studio B3. Det som karakteriserer denne tilnærmingen, er at den er åpen og utforskende, hvor man gjerne tar utgangspunkt i et fenomen (et spesifikt rom, landskap, naturfenomen, en spesifikk konstruksjon med mer) som brukes som en generator i en kreativ utviklingsprosess mot det arkitektoniske resultatet. Han peker på at det positive med en slik tilnærming er at den er frigjørende og produktiv, og at man skaper noe ”[f]ristilt i forhold til konvensjoner, fristilt til forventning i forhold til hvordan arkitektur skal være eller ikke være” (Arkitektursensor 1, s. 3). Ulempen ved en slik tilnærming er at man kan ”miste taket i alt det som ligger *utenfor* ens egen prosess” (Arkitektursensor 1, s. 3). Prosjektene med denne tilnæringsmåten står i fare for å bli for egenrådige og lite fleksible når det gjelder å innpasse krav og aspekter som med nødvendighet er en del av et virkelig arkitekturprosjekt. De beste prosjektene innenfor denne gruppen er ifølge sensor 1 de hvor studenten har hatt et reflektert forhold til resultatet av arbeidet og prosessen, ”[a]t man hele tiden er klar til å ta oppgjør med prosessen og på en måte reversere den der det trengs, og ikke være blind for det. Det vil si at ’generatoren’ er styrt av kandidaten, og ikke omvendt” (Arkitektursensor 1, s. 6).

”Strukturalisme”

En annen tendens sensor 1 mente å se, var en tilnærming han kaller ”strukturalisme.”⁹⁴ Han beskriver denne tilnæringsmåten slik:

[...] en idé om struktur, konstruksjon som en styrende faktor i arkitekturen, både som en grunnleggende del av arkitekturen, som

⁹⁴ Dette må ikke blandes med den franske strukturalismen inspirert av den sveitsiske språkforskeren Ferdinand de Saussure. Strukturalismen innenfor arkitektur utviklet seg i 1960- og 1970-årene og har, slik jeg tolker det, et litt annet innhold enn det sensor 1 legger i begrepet i denne sammenheng.

lager det rommet man befinner seg i, men også som *meningsbærende* element i hvordan man opplever rommet, og hvordan man får lov til å bruke det (Arkitektursensor 1, s. 6).

Han peker på at en slik tilnærming i noen av prosjektene resulterer i at ”man ender opp med en konstruksjon som *definerer* livsform, altså hvor ideen om de som skal bo i dette her, er styrt av arkitekturen, og at arkitekturen ikke er styrt av *dem*” (Arkitektursensor 1, s. 7). Han gir uttrykk for at de studentene som ”kommer *forbi* det strukturerende” og mestrer å skape en *balanse* mellom konstruksjon og åpenhet for ulike typer bruk, gir gode og interessante prosjekter (Arkitektursensor 1, s. 8).

Omsorgsprosjekter

Sensor 2 peker på at det i diplommaterialet som hennes sensorteam har fått til bedømming, er en rekke prosjekter som har en fremtredende omsorgsdimensjon:

[...] det var en litt uventet gruppe prosjekter. Men her er viljen til å sette seg inn i marginale eller trengende livssituasjoner, med behov for veldig spesiell tilrettelegging, et utgangspunkt for å utvikle relevante og spesifikke arkitektoniske svar (Arkitektursensor 2, s. 3).

Hun nevner temaer disse oppgavene tar for seg: boliger for psykisk lidende, bosted for minoritetskvinner med behov for beskyttelse, hospice for døende, varmestue for prostituerte og helseklinikk i Sør-Sudan. Hun peker på at alle har som utgangspunkt ”å *forstå* en livssituasjon som er ganske ekstrem, og finne en balanse mellom det å forstå de reelle behovene og skape en arkitektonisk fortolkning” (Arkitektursensor 2, s. 4).

Eksposering av program

I studentgruppe 2 fant sensorene videre flere prosjekter med en interesse for å eksponere bygningens program og funksjon. Sensor 2 påpekte at dette ikke var noe nytt; ”man har hatt programmanierisme i hele nittitallet”. Hun hevdet imidlertid at *måten* noen av diplomprosjektene viste programmene på, at det samtidig var skapt en arkitektur rundt selve *aktivitetene*, var en ny og interessant tendens (Arkitektursensor 2, s. 2,8). Et eksempel på dette var et prosjekt som skulle romme hele syklusen i gjenbruk av klær, hvor publikum både kunne levere klær og materialer, kjøpe redesign og følge prosessene og se potensialet til gjenbruk av tekstilmaterialer i både klær og arkitektur (Arkitektursensor 2, s. 2). En slik tilnærming kan sees på som en videreføring av modernismens betoning av funksjon og er slik i tråd med Osloskolens arv.

Program møter fysisk kontekst

Sensor 2 trakk også frem en rekke prosjekter som ”forholder seg til en fysisk kontekst *mest*. Samtidig som programmet og møtet mellom program og kontekst selvfølgelig er den motstanden en har” (Arkitektursensor 2, s. 4). Her er vi inne på en viktig tradisjon i Osloskolen, som blant annet kan knyttes til arven etter Sverre Fehn. I denne gruppen er det ganske mange studenter som graver ned hele eller deler av bygget, og som utforsker muligheter rundt det å vinne tomt tilbake. Sensor påpeker at man her møter problemstillinger som krever mestring av *håndverket* som man skal kunne når man går ut av skolen, og at ”det er veldig avslørende når man *ikke* behersker det” (Arkitektursensor 2, s. 5). Hun gir eksempler på aktuelle problemstillinger i slike prosjekter:

[...] dette med å artikulere overganger, eller å finne ut hva som er simulering av terreng, hva som er naturlig terreng, hvordan møtes disse konstruksjonene, og hvilke muligheter oppstår i det møtet (Arkitektursensor 2, s. 4).

I forbindelse med et bygg plassert i et landskap peker hun også på størrelse og *skala*, som noe man må være bevisst på: det å finne balansen mellom ”det å lage noe radikalt *vakkert* og noe som bare er *radikalt*” (Arkitektursensor 2, s. 5).

Fra enkelt del til helhet

En siste gruppe prosjekter sensor 2 trekker frem, er en hvor det er en interesse for å skape arkitektur ut fra noen mindre bestanddeler eller moduler, som settes sammen til et større hele. Det kan også sees som en slags ”strukturalisme”. En viktig problemstilling som knytter seg til disse prosjektene, er hvordan man møter det stedsspesifikke med en slik repetitiv struktur. Sensor påpekte også at det er en problematikk knyttet skalering:

[...] det å gå fra *ett* hus til en *by*, det å gå fra modell til virkelighet, det å skape ett enkelt element og gå til masseproduksjon, eller hvordan man balanserer det partikulære og det universelle (Arkitektursensor 2, s. 6).

Et mangfold av oppgaver

Sensorene fant altså noen tendenser i diplommaterialet, noe som også var oppdraget knyttet til forelesningene. Sensor 1 påpekte imidlertid at det også var en god *spredning* av prosjekter, som han så på som verdifullt:

Det finnes et stort spenn fra det minste til det største, og vi mener det er ganske viktig for skolen å ha, som en slags ressurs, i forhold til hvordan man skal diskutere arkitektur, altså hvordan arkitektur skal bli noe som er en form for undersøkelse, og ikke bare som et slags produkt som skal produseres for omverdenen (Arkitektursensor 1, s. 10).

Han trakk frem at det finnes prosjekter som har gått ned på detaljnivå, som har tatt for seg bevaring og strategier for gjenbruk og som ligger ”tett opp mot arkitekturens virkemidler”. Videre pekte han på prosjekter som løser problemer skapt av klima, energibruk og som tar for seg bevaring av det eksisterende landskap og bygningsmasse. Han oppsummerer:

Så på den ene siden har vi de som er *helt* nede i detaljene og som har en slags byggteknisk forståelse og kulturell forståelse av byggverket, og på den andre siden har vi de som akter å gå helt stort, og se på Norge i en internasjonal sammenheng og trekker opp linjer som er viktige ikke bare for arkitekter og deres arbeid, men også samfunnet for øvrig (Arkitektursensor 1, s. 10).

Studentenes tilnærming til brukere og andre aktører

Med en tilnærming til arkitektur som den studentene, spesielt i gruppe 1, har i sine avgangsarbeider, har brukeres og andre aktørers perspektiver og behov forholdsvis liten plass. Det ser ut til at mange av studentene har en profesjonsforståelse som vektlegger individualitet og kreativ kunstnerisk utfoldelse, hvor inspirasjon og relevans hentes fra individet selv, mer enn fra ytre krav og behov. Det er også i tråd med min beskrivelse av AHO i kapittel 4. Med omsorgsprosjektene ser det imidlertid ut til at det også finnes en interesse blant studentene for marginaliserte grupper og brukeres behov.

Dimensjoner knyttet til brukere var ikke noe stort tema i forelesning 1. Dette ble i stor grad behandlet på en abstrakt og indirekte måte i sammenheng med prosjektenes *program*, som beskriver behov og funksjoner, og som vanligvis danner utgangspunkt for utvikling av arkitekturprosjektene. Sensor 1 mente endog det finnes en viss *motstand* mot omverdenens krav og behov, og hevder det virker som studentene har et ”distansert forhold til den verden man lever i, og at man har en slags motstand mot den” (Arkitektursensor 1, s. 2). Han påpeker så hvor viktig forhandlingsprosesser og samarbeid er i arkitektfaget, og at det er et tankekor at dette er så fraværende i skolesammenheng:

[...] hvor viktig forholdet til andre instanser er, andre mennesker som du jobber sammen med, andre mennesker som du jobber *for*, andre

regulerende instanser, sånn som kommuner og plan- og bygningsetaten, og den slags ting, altså hvor viktig den komplekse sammensetning av samarbeid er som skal til for å realisere noe, hvor fraværende den tanken er i skolesammenheng. Det er et tankekors at det er sånn. Muligens er det sånn at det er nyttig at man får anledning som student til å undersøke arkitekturens egenart før man blir møtt med kompleksiteten og den skitne bransjen som arkitekturen noen ganger kan være. Men på en annen side kan man spørre: Er det riktig å opparbeide en *sta* og et egenrådig prosessuelt forhold til det når man vet at det kommer til å skape problemer? (Arkitektursensor 1, s. 3)

Dette er noe sensor 1 er tydelig engasjert i, og han deler personlige erfaringer fra sin tid som student ved en av verdens mest internasjonalt prestisjefylte arkitektutdanninger i 1980-årene. Her møtte han en fiendtlig holdning til det å betrakte arkitektarbeidet som en profesjonell tjeneste, noe som senere gav ham store problemer i møtet med arbeidslivet:

Det var en veldig forakt for arkitekten som ... en *profesjonell*, en som tjente penger på det. Og vi ble oppdratt, nesten dogmatisk, på at arkitektur var noe annet enn det. Så kunne man kanskje muligens tjene noen penger på det, men man skulle liksom bevare sin ... *holdning*, altså sitt personlige forhold til verden. For den eneste måten å få et forhold til andre mennesker, den eneste måten å få adgang til en intersubjektiv allmenngyldig forståelse var *oss selv*, få et personlig forhold til det man drev med, og så ville det gi en gjenklang hos andre mennesker. Så kom jeg ut av skolen, og det var *helt* umulig å gjøre noe som helst. Jeg slet i ti år med det, og når jeg ser tilbake på det nå, så var den opplevelsen *veldig negativ*. På mange måter var det fint i det at det gav meg en serie med redskaper som jeg har god bruk for, men på en annen måte så skulle jeg *ønsket* at skolen i sin tid hadde forberedt meg *litt* bedre på det å være fleksibel, å være smidig i min tankemåte, å være forhandlende, overbevisende, og *ikke* på en måte *sta*. Staheten trengte jeg ikke, for å si det rett ut (Arkitektursensor 1, s. 3).

Dette sitatet er etter min mening interessant fordi sensor 1 her så tydelig beskriver en holdning i arkitektfaget som de fleste arkitekter og arkitektstudenter har møtt og kjenner godt, som viser den ambivalensen som finnes til service- og tjenestesiden av faget, og spenningen mellom person og profesjon som jeg har beskrevet i kapittel 2. Et slikt faglig ståsted kan knyttes til Niels Albertsens kunstneriske pol i arkitekturfeltet, som arkitektfagets grunnleggende verdisett springer ut fra (Albertsen 1998).

Mange av studentene har altså ifølge sensor 1 et distansert forhold til omverdenen og har en viss motstand mot den. Jeg tolker det som uttrykk for en redsel for at arkitekturen skal bli slukt av eksterne krefter og kommersialisme, noe som vil føre til et slags ”faglig forfall”. Sensor 1 uttrykte det slik i et gruppeintervju etter sensur:

Vi er liksom det siste forsvar, mot ... *barbariet* i faget. Men når du er *i* den situasjonen, så tenker du: ... nei, det er ikke helt sånn, tross alt. Altså, det er klart viktig at man ikke er *helt* kommersialisert, men det er kanskje ikke så viktig å ... ha *motstand* mot det, liksom. Heller på en måte ha ... *grep om* det, slik at man forstår at disse kravene kommer, og at man ikke blir *overveldet* av dem (Gruppeintervju sensorer, s. 11).

I den andre studentgruppen tematiserte imidlertid ”omsorgsprosjektene” viktige forhold knyttet til helt spesifikke brukergrupper. Sensor 2 peker på at det å finne en balanse mellom å forstå de reelle behovene og å skape en arkitektonisk fortolkning er hovedutfordringen i disse prosjektene. Hun hevder at mange har jobbet med brukermedvirkning. Men hun stiller dette spørsmålet: ”Hva skal man ta for *gitt*, og hva skal man *selv mene* og la være viktig i sånne ekstreme situasjoner?” (Arkitektursensor 2, s. 4). Astrid, en av de fem utvalgte studentene, fortalte i vår samtale at en medstudent hadde strøket blant annet fordi hun hadde hørt for mye på brukerne og ikke vurdert dette kritisk nok faglig. Det kan altså se ut til at noen studenter har et ønske om å arbeide med brukerrelaterte problemstillinger, men at de har lite trening i dette.

Kommunikasjon

Både det sensor 1 eksplisitt sier i forelesningen, og den tid og oppmerksomhet han gir temaet, forteller at han mener kommunikasjon er et viktig tema i arkitektfaget. Det siste av de tre hovedpunktene i forelesningen har også fått tittelen ”kommunikasjon”. At han bruker såpass mye tid på dette temaet, kan skyldes at sensorgruppen har funnet en ”bemerkelsesverdig *manglende* vilje til å kommunisere utenfor sine egne forutsetninger” hos studentene. Han synes dette er interessant og litt uforklarlig, fordi han mener at det viktigste redskapet arkitekten har, er å kunne kommunisere og overbevise (Arkitektursensor 1, s. 9).

Her refererer han spesielt til studentenes formidling i presentasjoner og tegninger. Han mener dette kan henge sammen med en interesse for en mer intern, kunstnerisk og ”seriøs” virksomhet hos studentene, som en reaksjon mot flere år med datarenderinger og 3D-modeller, som kan oppfattes som ”noe glossy”. Her ser vi igjen at studentgruppe 1 representerte en annen type

prosjekter og et annet tegningsmateriale enn studentgruppe 2, som hadde større andel 3D-tegninger og et mer lesbart presentasjonsmateriale, lesbart i alle fall for fagfeller. Sensor 1 uttrykker imidlertid begeistring for studentenes modeller, som har vært en viktig del av sensorenes forståelse og bedømming av prosjektene (Arkitektursensor 1, s. 10).

DESIGNUTDANNINGEN

Historisk har kjernen i designfaget vært industridesign. De siste ti–femten årene har som nevnt innledningsvis ny teknologi, digitalisering og økende kompleksitet i samfunnet åpnet opp for nye roller og områder for designere. Design og designtenkning anvendes på en lang rekke områder, fra strategiutvikling til samfunnsendringer (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2015d). I dag står derfor interaksjonsdesign, tjenstedesign og systemorientert design sentralt i designutdanningen ved AHO.

I det aktuelle designkullet var det kun åtte designstudenter og seks prosjekter. Hvis vi ser på det som kommer frem i sensorforelesningen innenfor designfaget, finner vi likevel interessante og tydelige forskjeller mellom arkitektstudentenes og designstudentenes tilnæringsmåter.

Utgangspunkt for designforelesningen

Designsensoren klargjør sitt utgangspunkt for forelesningen slik: ”Jeg har tatt tak i det vi sensorene har snakket om, sånn at jeg kan formidle det videre til dere alle” (Designsensor, s. 1). Hun delte inn de innleverte prosjektene i tre hovedkategorier: prosjekter med fokus på *interaksjonsdesign av digitale brukergrensesnitt og digitale tjenester* (to oppgaver), prosjekter som tar for seg *tjenstedesign og miljø* (to oppgaver) og prosjekter som fokuserer mer på *inspirasjon og metode* (to oppgaver).

Nærhet mellom tegnesal og virkelighet

Den mest slående ulikheten mellom arkitektstudiet og designstudiet er graden av nærhet mellom utdanning og praksis, mellom tegnesal og den virkelige verden. Dette gir seg uttrykk både i studentenes valg av oppgaver, deres tilnærming til prosjektene og deres holdning til omverdenen. Designstudentene tar tak i samfunnsaktuelle, relevante problemstillinger, ofte i (mer eller mindre forpliktende) samarbeid med bedrifter og organisasjoner. I utviklingen av prosjektene er de i aktiv dialog med brukere og ulike eksterne aktører og inntar en mer dynamisk rolle i forhold til omverdenen enn man ser hos arkitektstudentene. De har en offensiv holdning til ytre krav og behov, og grad av realisme i prosjektene er stor. Sensor kommenterer for eksempel et av prosjektene slik:

Vi etterlates rett og slett med en tro på at dette prosjektet kan realiseres *i morgen*. Oppgaven er løst overbevisende, og vi kan kun håpe at [navn på kandidaten] kommer i dialog med de rette interessentene sånn at hennes ideer og konsepter rett og slett kan iverksettes (Designsensor, s. 5).

Det å ta samfunnsansvar og ”gjøre verden bedre” er tydelig en drivkraft for flere, og *bærekraft* ligger gjerne som et grunnleggende utgangspunkt for prosjektene. Sensor kommenterer:

[...] selv om det er relativt få fysiske produkter i årets oppgaver, så handler design fortsatt om de samme sentrale temaene. Og blant det vi har lyst til å trekke frem nå på slutten, er at det handler om å inspirere oss alle til å bli bedre, inspirere designere gjennom metode og filosofi, inspirere oss alle som konsumenter til å ta bedre miljøvalg og gjøre verden *littegranne* bedre (Designsensor, s. 12).

Som det kommer frem i sitatet over, er det relativt få fysiske produkter blant oppgavene. Det er ofte ikke det klassiske designobjektet studentene tar for seg, men i økende grad utvikling av interaktive produkter, tjenester og opplevelser og oppgaver som reflekterer over designerens redskaper og metoder.

Studentenes tilnærming til brukere og andre aktører

Mens brukerperspektiver i hovedsak ble behandlet på en indirekte og abstrakt måte i arkitektoppgavene, involverer alle designstudentene brukere på en eller annen måte. Brukerdimensjonen er et viktig tema gjennom hele forelesningen, og det er mange illustrasjoner av mennesker i diplom-materialet, ofte i forbindelse med studentenes brukerundersøkelser, inspirert av samfunnsvitenskapelige metoder, som intervjuer, observasjoner, spørreundersøkelser, ”customer journey”, workshops og liknende. Et eksempel på dette er en student som bl.a. hadde gjennomført en såkalt customer journey i forbindelse med sin oppgave innenfor tjenstedesign knyttet til miljømerkede produkter. Sensor beskriver hvordan studenten har arbeidet:

[H]un har gått gjennom butikken sammen med en kunde for å se: Hvordan *oppleves* det egentlig å gå gjennom butikken, og prøve å *velge* de riktige merkede produktene? Og så har hun tatt den og andre undersøkelser hun har gjort, og gjort det på en veldig systematisk og troverdig måte, sånn at det blir *overbevisende*. Her ser vi at hun har identifisert seks touch-points [viser illustrasjon] som kunden har i forhold til svanemerket og i forhold til *butikken*, og brukt det som

utgangspunkt for hvordan hun skal designe *løsninger* som overkommer de *hindringene* som hun har identifisert underveis i prosessen. Hun har også sett nærmere på hva det er som *er* hindringer for kundene når de skal velge å være *mer* miljøvennlige når de handler. Og hvilke øyeblikk det gjelder. Hvilke øyeblikk *har* man for å påvirke kunder, eller oss forbrukere, egentlig, konsumenter, til å ta et riktigere valg? (Designsensor, s. 4).

Designsensor oppsummerer:

Oppgavene i år har vært veldig flinke til å involvere brukere; og det synes vi er viktig med tanke på at du bør gå utenfor deg selv for å lære hva som er de egentlige problemene, før du begynner å løse de, og at alt vi gjør, skal jo brukes av noen. Samtidig så ser vi også at dere har vært veldig flinke til å gjøre research, med fordypning i litteratur, og til å bringe inn deres egne tanker og se forbi hva folk sier, og se på hva er egentlig brukernes behov. Og det er også et viktig trekk, med tanke på at hvis du bare hører på hva de sier, så er det ikke sikkert du kommer til å lage noe de vil ha. Folk er ikke så flinke til å si hva de vil ha, alltid (Designsensor, s. 11).

Kommunikasjon

Designstudentene er også tydelig godt trent i kommunikasjon som kan nå bredt ut. Det gjelder for det første *skriftlig* formidling, som denne studenten:

Han har skrevet en velformulert *rapport*, og han har tatt hensyn til at leseren ikke nødvendigvis er inne i den sjargongen som er typisk innenfor nettløsninger, så rapporten er lettlest for andre utenfor miljøet slik at de kan *forstå* det han har villet komme frem til (Designsensor, s. 2).

Det gjelder også *visualisering* via digitale medier:

Felles også er det at det er veldig ... altså det er flere *flotte* presentasjoner, og at studentene mestrer digitale medier på et veldig *profesjonelt* nivå, det er lett å *tro* på ting når det kommer *så* flott presentert (Designsensor, s. 11).

Og det gjelder kommunikasjon med *beslutningstakere* og *omverdenen*:

Og dere har da også virkelig *skjønt* at designeren ikke er *ferdig* når han har kommet opp med et godt konsept. Det handler om å kunne *formidle* og *kommunisere* på en slik måte at dere får *med* dere

utviklingsteamet og beslutningstakere på *diskusjon* og på å lage gode produkter og konsepter (Designsensor, s. 12).

ARKITEKTURUTDANNINGEN VERSUS DESIGNUTDANNINGEN – SAMMENFATTENDE PERSPEKTIVER PÅ TVERS

Jeg har i dette kapittelet sett nærmere på sensorenes diplomforelesninger som oppsummerer tendenser i ett studentkulls produksjon og tilnæringsmåter ved henholdsvis arkitektur- og designutdanningen ved AHO. I dette siste, sammenfattende avsnittet skal jeg se nærmere på hvilke mønstre man kan finne i de to fagene, knyttet til avhandlingens nøkkeldimensjoner *kunnskap, identitet og makt* samt studentenes *tilnærming til brukere og andre aktører*.

Kunnskap

Det kan se ut til at arkitektstudentene og designstudentene har grunnleggende ulike tilnæringer når det gjelder kunnskapstilfang og argumentasjon i oppgavene. Mens designstudentene søker relevant bakgrunnsinformasjon og -kunnskap fra ulike fagområder og egne empiriske brukerundersøkelser som nevnt over, tar arkitektstudentene i større grad utgangspunkt i sine egne erfaringer og sin intuisjon. Inspirasjon og relevans hentes gjerne fra studenten selv, heller enn fra ytre krav og behov. I arkitektfaget blandes myter, vitenskap og egne refleksjoner, og inspirasjon fra litteratur, filosofi og kunst brukes gjerne på en assosiativ måte. I forskningsmaterialet kan man tydelig se en interesse for arkitekturens bakenforliggende *ideer* og *meningsbærende sider*. Dette er perspektiver som har likhetstrekk med humaniora og ulike kunsthøgskoler. Det ser ut til at arkitektutdanningens praksis kan knyttes til en kunstdiskurs. I industridesignfagets studiehåndbok for 1995–1996⁹⁵ formuleres forskjellen mellom industridesign og kunst slik:

Man kan si at forskjellen mellom en industridesigner og en kunstner ligger i at industridesignereren erverver seg kunnskaper om andres behov og søker etter produktfordeler som også andre profesjoner er med på å definere. I motsetning til kunstneren som søker det unike og personlige i sitt uttrykk (Ask 2004, s. 210).

At arkitekter i større grad enn industridesignere kan knyttes til kunstdiskursen, støttes av Trygve Asks refleksjon rundt arkitekt- og industridesignfaget:

⁹⁵ Farstad, Per. Studiehåndbok 1995-96, Oslo: Institutt for industridesign, Statens håndverks- og kunstindustriskole, juli 1995, s. 4.

Industridesignere, i motsetning til for eksempel arkitekter, refererer sjelden til produktene sine som ”verk”. Det kan tyde på at arkitekter i større grad ønsker å tilhøre kunstdiskursen enn industridesignere. Antallet kunsthistoriske bøker om arkitektur sammenlignet med kunsthistoriske bøker om industridesign skulle også tale for at industridesign ikke nødvendigvis er akseptert som del av kunstdiskursen (Ask 2004, s. 210).

De idémessige og meningsbærende sidene ved arkitektur gjør faget rikere og mer komplekst, både intellektuelt og fysisk. Designfaget er mer konkret og retter seg gjerne mot helt spesifikke behov. Men også i arkitektfaget finner man et glidende spekter fra det abstrakte, idémessige og konseptuelle til det mer konkrete og praktiske. I mange tilfeller vil mer systematisk bruk av empirisk kunnskap, for eksempel innenfor psykologi, sosiologi, samfunnsgeografi, økologi, ulike teknologier osv., kunne gi viktige innsikter som kan styrke prosjekter også innenfor arkitektfaget.

Det er verdt å merke seg at arkitektursensor 2 etterlyser en større diskusjon av metode i arkitektstudentenes oppgaver, mens to av de seks studentene i designkullet tok for seg designerens redskaper og metoder som eget hovedtema i sine oppgaver. Trygve Ask påpeker i sin doktorgradsavhandling at det finnes en interesse for metodikk, epistemologi og designfilosofi i industridesignfaget (Ask 2004, s. 9). Det gir grunnlag for å spørre om kunnskap og refleksjon rundt metodikk er noe ulik i de to fagene.

Identitet

Materialet gir ikke grunnlag for å si noe generelt om identitet, men tendenser i studentenes tilnæringsmåter gir uttrykk for hvilke verdier som vektlegges i utdanningene. Viktige verdier ved arkitektutdanningen ser ut til å være individualitet, originalitet og kreativ kunstnerisk utfoldelse, og en viss motstand mot omverdenen, i særlig grad kommersielle og økonomiske krefter. Ved designutdanningen står brukere og deres behov mer i sentrum. Det å ta samfunnsansvar og ”gjøre verden bedre” er tydelig en drivkraft for flere, og *bærekraft* ligger gjerne som et grunnleggende utgangspunkt for prosjektene.

Makt

Forskningsmaterialet gir ikke grunnlag for å si noe om alle kreftene som er med på å påvirke utdanningenes profesjonsforståelse. Det som er interessant, er at arkitektur- og designutdanningene ved AHO holder til vegg i vegg, ved samme institusjon, men har store forskjeller i sine faglige diskurser, blant annet knyttet til brukere og omverdenen. Som jeg utdyper i kapittel 2, vil noen tolkninger, ytringer og handlinger bli ansett for naturlige, mens andre er

utenkelige innenfor en diskurs. De store forskjellene henger slik jeg ser det, sammen fagenes ulike historier og fagtradisjoner, som er med på å forme utdanningenes innhold og studentenes profesjonsforståelse. Både arkitektur- og designutdanningen ved AHO springer ut fra Statens håndverks- og kunstindustriskole. Men mens arkitektfaget tradisjonelt har vært nært knyttet til kunstfeltet og oppgaver knyttet til samfunnets makthavere og elite, har designfaget en kortere historie og er tettere knyttet til industriell produksjon og et bredere markedsmessig nedslagsfelt. De kommersielle sidene ved designfaget er trolig en viktig drivkraft for en større åpenhet overfor markedet og brukere enn i arkitektfaget. Men det er interessant å se at designstudentene gjerne bruker sin markedsinnsikt til å løse oppgaver med stor grad av samfunnsansvar, særlig knyttet til bærekraft.

Tilnærming til brukere og andre aktører

Den mest slående ulikheten mellom arkitektstudiet og designstudiet er som jeg tidligere har nevnt, graden av nærhet mellom utdanning og praksis, mellom tegnesal og den virkelige verden. Det finnes riktignok et spenn i både skala, temaer og tilnæringsmåter i det aktuelle arkitektkullets diplomoppgaver, men det er relativt få oppgaver hvor studentene vender blikket ut over seg selv, mot aktuelle oppgaver i samfunnet, og hvor brukeres perspektiver og behov settes i sentrum. Sensor 1 peker på en manglende evne eller vilje hos studentene til å kommunisere utenfor sine egne forutsetninger. Mange av oppgavene har dermed først og fremst akademisk interesse.

Designoppgavene tar på sin side tak i samfunnsaktuelle, relevante problemstillinger, ofte i (mer eller mindre forpliktende) samarbeid med bedrifter og organisasjoner. I utviklingen av prosjektene er de i aktiv dialog med brukere og ulike eksterne aktører og inntar en mer dynamisk rolle i forhold til omverdenen enn det man ser hos arkitektstudentene. I designfagets grunnutdanning lærer studentene bl.a. hvordan de kan hente informasjon og kommunisere med brukere, planlegge og gjennomføre feltstudier og benytte seg av dette i en kreativ prosess (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2015i).⁹⁶ Jeg har ikke funnet tilsvarende fokus i studieplanen for arkitektutdanningen. I uavhengige samtaler med arkitektstudenter både individuelt og i gruppe kom det frem at det var opp til hver enkelt student om og eventuelt hvordan man tilnærmet seg ulike brukere og interessenter i sine prosjekter. De har slik jeg tolker det, ikke fått samme kunnskap og trening som designstudentene når det gjelder dette temaet.

Materialet viser at ordet ”bruker” (eventuelt ”forbruker”) benyttes hyppig av sensor og studenter i designfaget, mens det praktisk talt ikke brukes i arkitektfaget. Dette kan skyldes at arkitektfaget er mer komplekst og gjerne

⁹⁶ Se f.eks. faget ”design-drevet feltstudier” (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2015i).

har flere brukergrupper samtidig. Arkitektensorene bruker for det meste andre og gjerne mer spesifikke ord, som ”barna” (i en barnehage) eller ”man / de som skal bo der” heller enn ”brukerne”.

Kapittel 6 AHO: Fem studentportretter

INNLEDENDE BETRAKTNINGER

I dette kapitlet skal jeg forsøke å svare på det andre av avhandlingens to underspørsmål, som lyder: *Hvilken profesjonsforståelse kan man se konturene av hos avgangstudentene, uttrykt gjennom kunnskaper, verdier og faglige tilnæringsmåter i deres diplomarbeid (masteroppgave) og i intervju?* I siste del av kapitlet sammenfatter jeg mine funn sett i forhold til dimensjonene kunnskap, makt og identitet samt studentenes tilnærming til brukere og omverdenen.

For å belyse spørsmålet om studentenes profesjonsforståelse har jeg intervjuet fem avgangstudenter ved AHO. Ved å gå tett inn på disse fem kan jeg få en dypere innsikt i studentenes tenkemåter og profesjonsforståelser samt sammenhenger i deres faglige utvikling som ellers ikke ville komme til syne. Forskningsmaterialet knyttet til hver student er *dybdeintervju*, innlevert *diplomoppgave* med diplomprogram⁹⁷ samt *sensorenes offentlige vurdering* av oppgaven. Jeg som forsker vurderer dermed ikke diplomarbeidenes kvalitet, men støtter meg til sensorenes vurderinger av prosjektenes styrker og svakheter. Jeg har også hatt en oppfølgende kontakt med hver enkelt av de fem om hvordan det har gått *etter fire år i arbeidslivet*. Jeg har bearbeidet og strukturert materialet slik at hver student utgjør ett case. Det som kommer frem i materialet, viser hva studentene sitter igjen med av kunnskaper, holdninger og verdier etter endt utdanning, og kan sees som et uttrykk for *erfart læreplan* (Goodlad 1979, s. 31). I intervjuene snakket jeg med studentene blant annet om deres diplomoppgaver, både arbeidsprosess og endelig resultat. Før presentasjonen av studenteksemplene vil jeg utdype hva

⁹⁷ I beskrivelsen av de enkelte studenters diplomprosjekter tar jeg utgangspunkt i deres innleverte materiale i form av plansjer, beskrivelser, illustrasjoner og modeller samt diplomprogram og intervju. "Diplomprogram" er et forarbeid som formulerer oppgavens mål, problemstilling, relevant litteratur og andre kilder og krav til innlevert materiale.

en diplomoppgave på AHO er, og hvilken rolle den spiller i arkitektutdanningen.

Diplomoppgaven – kronen på verket

Som tidligere nevnt vies det siste semesteret av studiet til en avsluttende masteroppgave, *diplomoppgaven*. Studentene skal her arbeide selvstendig med et selvvalgt emne, en teoretisk problemstilling eller en prosjektoppgave, som blir evaluert av en ekstern sensorgruppe i slutten av semesteret. AHO har definert selvstendig arbeid slik: “Arbeid [...] som skal vise forståelse, refleksjon og modning. Arbeidet kan være av teoretisk, praktisk eller kunstnerisk art, og utført individuelt eller i grupper” (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2012). I studieplanen som gjaldt for avhandlingens utvalgte studenter, står det følgende om diplomoppgaven:

Gjennom diplomoppgaven kan studentene utvikle og vise sine teoretiske, formale og tekniske kunnskaper på en skapende og kritisk måte, og vise at de kan beherske et komplekst og variert program og dermed konstruktivt bidra til den profesjon de er på vei til å bli del av (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2010).

I samme studieplan inngikk det et obligatorisk diplomprogrammeringskurs semesteret før diplomsemesteret, som måtte være bestått før de tok fatt på diplomoppgaven.⁹⁸ Her skulle de lære “å programmere en oppgave, utrede oppgavens problemstillinger, velge innfallsvinkel til oppgaven og legge opp en arbeidsplan” (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2010). I dette inngår også en avklaring av hvilket materiale som skal leveres til sensurering. Ved byggprosjekter skal det dessuten utarbeides et romprogram, som angir bygningens arealbehov og funksjoner med relevant detaljeringsgrad samt nødvendig informasjon om tomt i prosjekter der det foreligger en konkret tomt.

Et *diplomprogram* kan altså sees som et forarbeid for diplomoppgaven, hvor oppgavens mål, problemstilling, relevant litteratur/kunnskap og eventuelt romprogram defineres og samles i en rapport. Alle kandidatene har en *faglærer/veileder* som skal godkjenne programmet, og som skal fungere som studentens kontakt til skolen gjennom diplomarbeidet. Studentene har i tillegg mulighet til å bruke ekstern rådgiver inntil ti timer. Ellers kan studentene fritt, på eget initiativ, hente veiledning og kunnskap fra skolens

⁹⁸ Diplomprosedyrene er stadig i endring, og fra rundt 2010/2011 har kravene til innlevert materiale knyttet til diplomprogrammeringskurset blitt tydeligere og noe mer akademiske. Fra høsten 2012 ble det iverksatt en ny diplomordning på AHO. Blant annet ble det større kontinuitet mellom 10. semester og diplomsemesteret, og forarbeidet til diplomoppgaven ble mer integrert i studentenes siste ordinære studiekurs, veiledet av den aktuelle faglæreren.

lærerstab og andre under arbeidet med diplomoppgaven. Det er ikke definert noen nærmere ramme for omfanget av den interne veiledningen.

A S T R I D “Jeg snakket med både lærere, sfo-ansatte og barna og prøvde, men allikevel så er det vanskelig”

Bakgrunn

Astrid er tretti år og kommer fra et lite sted på Østlandet. Før hun begynte på arkitektutdanningen, hadde hun bakgrunn fra tegning, form og farge på videregående skole, ett års møbelsnekkerutdanning og et par år som praktikant på et arkitektkontor. Hun begynte på arkitektutdanningen blant annet etter impulser fra venner og kjente. Hun har dessuten ”alltid vært en praktisk person” og mente derfor at det kunne passe med en praktisk utdanning. Da hun begynte på studiet, var hun nysgjerrig og søkende, blant annet når det gjaldt hvilke konsekvenser arkitektur har for mennesker (Intervju A 1, s. 14).

Astrids diplomprosjekt

Astrids diplomprosjekt kan knyttes til tendensen som jeg i kapittel 5 omtaler som ”program møter fysisk kontekst”, som i særlig grad tematiserer arkitekturens møte med den aktuelle tomte. Som avsluttende oppgave hadde Astrid valgt å tegne forslag til en skole for 1.–10. trinn i Groruddalen i Oslo. Hun ønsket å fordype seg i skolebygg fordi hun mente det gav henne mulighet til å orientere seg mot brukerne; ”jeg kunne reise dit og snakke med barna og brukerne av bygget” (Intervju A 1, s. 43). Hun hadde dessuten selv gått på mange ulike skoler: tre forskjellige grunnskoler, fem videregående skoler og tre universiteter og høyskoler, og mente at hun derfor ”kanskje hadde litt å bidra med” på dette området. Spesielt var hun opptatt av å skape sosiale møtesteder for elever og lærere, noe som hun hadde følt manglet på en videregående skole hun selv hadde gått på. Dette hadde hun utviklet til en av de bærende ideene i sitt skoleprosjekt.

Diplomprogram

Da Astrid startet arbeidet med masteroppgaven, kontaktet hun Undervisningsbygg i Oslo for å finne ut om det var noen aktuelle skoler under planlegging. Da ble hun tipset om den aktuelle skolen, som har behov for rehabilitering og utvidelse. Astrid fortalte at det var tomte som gjorde at hun ble særlig interessert i dette prosjektet, uten at hun utdypet det nærmere (Intervju A 1, s. 42)

I diplomprogrammet åpner Astrid med følgende tekst:

Å gå på skole er mye mer enn bare å studere, det handler om å bli voksen, være sosial og delta i lek for å utvikle seg. Elevene skal kunne føle seg trygge, de skal både bli sett og hørt. Læringen foregår alle steder ikke bare i det tradisjonelle klasserommet.

De sosiale rommene, møtestedene er viktige for at barna skal trives og få venner. En skole som skal huse nesten tusen elever oppfordrer til en undersøkelse av arkitektoniske rom som oppmuntrer til lek, kunnskap og samvær (Diplomprogram A, s. 1).

Som eksempel på møtesteder nevner hun ”der elever står og snakker, spiller ball, hopper strikk, venter på at timen skal starte, venter på å bli hentet. Møteplassene kan være ved og rundt inngangspartiene, i parken, toalettene, kantinen, biblioteket, gymsalen etc.” (Diplomprogram A, s. 3). Selve problemstillingen for prosjektet ble formulert slik:

å prosjektere en moderne og fleksibel skole som gir rom for de pedagogiske endringene som skolen stadig står overfor, men med fokus på det sosiale rommet. [...] en del av undersøkelsen blir å knytte park og skole bedre sammen (Diplomprogram A, s. 2).

Opgaven omfattet også å vurdere hvor mye av den eksisterende skolen som har ”arkitektonisk/romlig og historisk verdi”, og som dermed kan gjenbrukes. Astrid utviklet romprogrammet med utgangspunkt i eksisterende skoles romprogram, med innspill fra eksterne veileder som hadde erfaring med prosjektering av skolebygg.

Prosjektet



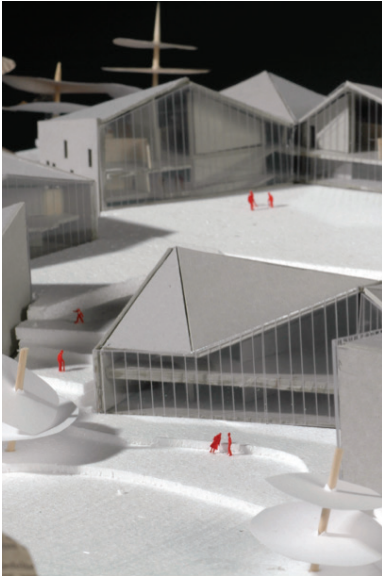
Situasjonsmodell Astrid

Foto: AHO

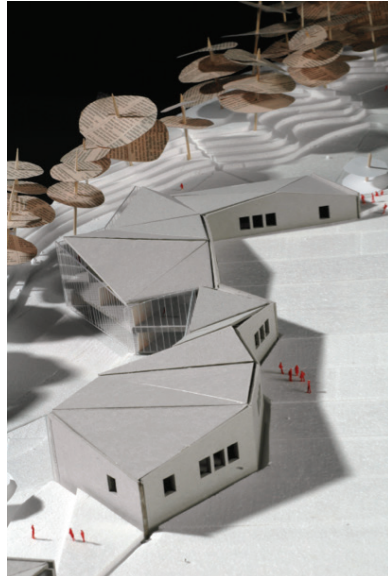
I det innleverte materialet går det frem at den eksisterende skolen foreslås revet. Skolen skal i tillegg til sin primærfunksjon kunne brukes utenfor

skolens kjernetid og ha en identitet som en inkluderende og sosial møteplass for nærområdet.

Tomta kan sies å bestå av plan eller nivåer. På det øvre planet ligger blant annet en idrettsplass, mens man på det nedre planet finner et parkområde. Skolebygningen tar opp i seg høydeforskjellen mellom de to planene og henvender seg aktivt ut mot de to landskapsrommene. Bygningens hovedform er langstrakt og prismatisk og slynger seg ”leket” med skjeve vinkler i landskapet.



Modellbilder Astrid



Fotos: AHO

Astrids tilnærmingsmåte og arbeidsprosess

Prosess og inspirasjon

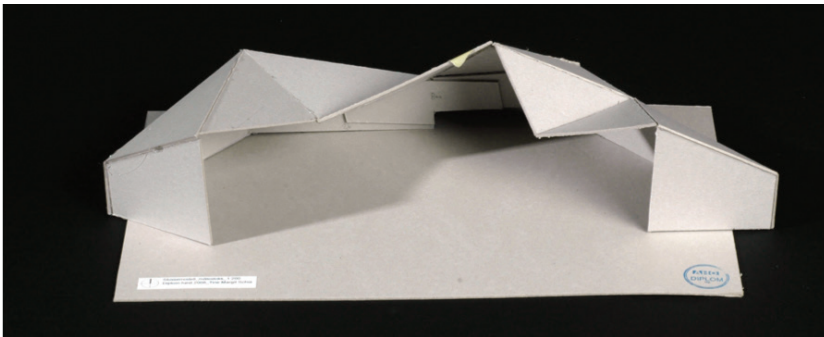
Viktige drivende faktorer⁹⁹ for Astrids løsninger er blant annet arkitekturens relasjon til landskap og kontekst, vegetasjon, funksjon, romforløp og bevegelsesmønster, dvs. ”hvordan man beveger seg i rommet og fra rom til rom” (Intervju A 1, s. 32).

Landskap og kontekst

Astrid uttaler seg slik om hvordan landskapet inspirerte henne i formgivningsprosessen:

⁹⁹ Bryan Lawson kaller dette ”guiding principles” (Lawson 2005), se avhandlingens kapittel 2.

Det var to landskapsrom som jeg registrerte ganske tidlig etter at jeg var der flere ganger. Det var det *lukkede* landskapsrommet som var nede i [NN]parken, og så var det det *åpne* landskapsrommet hvor du virkelig forstår at du er i en drabantby, og du ser høyhusene og Groruddalen. Jeg ønsket å oppfordre til en mer aktiv bruk av de to forskjellige rommene, for sånn som skolen lå, så lå den mer som en skjerma kompakt form som henvendte seg nesten mot nord. Og en så stor skole ... Det var det jeg fikk tilbakemeldinger på [av sensorene], at den lekenheten i skolen oppfordret til bruk av uterom og oppfordret rett og slett til aktivitet og bevegelse (Intervju A 1, s. 36).



Prosessmodell Astrid

Foto: AHO

Hun fortalte at et viktig vendepunkt i studiet var et kurs hun hadde semesteret før diplomoppgaven. Hun tegnet da en hytte på en selvvalgt tomt som hun registrerte og laget kartgrunnlaget for på egen hånd. ”Det var en veldig fin erfaring, både det å jobbe med *landskapet* og kontekst og å bruke det som en motor for å finne gode svar på problemstillingen, og da begynte jeg å bruke et *formspråk* som jeg har hørt andre også si at de kjenner igjen på en måte, ‘ja, det ser jeg er [Astrid] sine modeller’”(Intervju A 1, s. 30). Jeg spurte henne hvor formspråket kom fra. Hun forklarte at prosjektet kunne sees på som et svar på de ”voldsomme hyttelandsbyene”. I stedet for å la hytta dominere og endre det opprinnelige landskapet ville hun forme sin hytte i respekt for og i samspill med naturen og landskapet. Hun tok utgangspunkt i tomtas elementer og særtrekk:

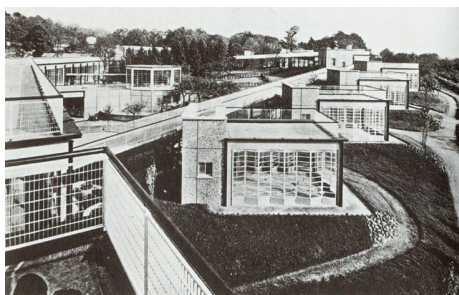
Jeg tegnet hytta nesten på stylder i skogen, i et veldig bratt terreng, og jeg gikk og registrerte *lysninger* i skogen, og da ble *det* rett og slett den ... analysen av hvor de forskjellige trærne stod ... Da ble hytta plassert *imellom*, så da fikk den *formen* som på en måte trærne ... *gav*, da (Intervju A 1, s. 31).

Dette formspråket hadde hun tatt med seg og utviklet videre i diplomprosjektet.

Intuitiv prosess

Jeg lurte på om hun hadde hatt noen inspirasjonskilder, for eksempel andre arkitekter eller annen type arkitektur, i utviklingen av dette formspråket. Det hadde hun ikke. Hun fortalte at hun ikke har noen spesielle forbilder, og at hun har en intuitiv måte å jobbe på: ”Jeg bare begynner å bygge uten å tenke *noen* ting som *helst*, og så plutselig finner jeg et eller annet og så drar det ut, og så blir *det* nesten litt sånn banalt plutselig *rommet* [ler] og *huset*” (Intervju A 1, s. 32).

Studietur



E. Beaudouin & M. Lods:
École en plein air, Suresnes
(1935/1936).

Ganske tidlig i diplomprosessen ble Astrid anbefalt av sin veileder å dra på studietur til Paris. Her besøkte hun en skole for bevegelsehemmede, École en plein air, som hun syntes var inspirerende.

Det var inspirerende å se de store, åpne, lyse rommene med glassveggene som kunne fjernes og ... plasseringen på en måte *i skogen i byen*. [...] Den følelsen av å være i et landskap og i natur, det var *kjempefint*. Jeg likte meg *så* godt der (Intervju A 1, s. 37-38).

Modellstudier

Etter studieturen begynte hun, inspirert av skolen i Paris, å arbeide med hvordan skolens arealer kunne plasseres på tomte på en måte som forsterket og spilte sammen med de to landskapsrommene hun var opptatt av. Hun arbeidet først med en idé som hun kalte ”paviljonger i parken”, men innså etter hvert at skolens store romprogram måtte organiseres på en annen måte. Hun syntes også det var vanskelig å få grep på det store programmet på

12 000 m² og å forstå hvilke kvaliteter rommene fikk når hun ”plasserte dem” slik hun gjorde. Derfor laget hun en modell, ”intuitivt”, som hun sa, hvor *vandringen* gjennom bygget var førende. Hun pekte på et modellbilde: ”Her går man opp, og så går man ned ... og så blir det spennende rom imellom. Og så brukte jeg det formspråket og fordelte det opp i forskjellige funksjoner” (Intervju A 1, s. 38). Hun strevde imidlertid med å finne en løsning hvor bygningen kunne beholde ”bevegelsen” og kontakt med uterommene når de ulike rommene med sine vegger skulle plasseres inne i bygningsstrukturen. Hun laget flere modeller, hvor hun studerte hvordan henholdsvis tak, vegger, konstruksjon og gulv kan definere og artikulere rom og romforløp, og hvordan det kunne understreke den beskyttende og åpne effekten hun var ute etter (Intervju A 1, s. 39-40).

Sosiale møtesteder og psykologiske dimensjoner

Astrid hadde også en klar idé om å skape gode *møtesteder* for elever og lærere. Hun fortalte at hun selv hadde gått på en skole uten møtesteder. ”Jeg har *erfart* at hvis en ikke har sosiale møtesteder i skolen, så kan du gå uten å bli kjent med noen” (Intervju A 1, s. 43). Astrid skapte åpne, uformelle møtesteder i form av nisjer med lys og utsikt i etasjen hvor undervisningsrommene lå. Disse kunne også brukes til gruppeundervisning. Hun ønsket videre å legge til rette for interaksjon mellom lærere og elever. ”Jeg har jo gått på mange forskjellige skoler selv, og jeg hadde et ønske om at læreren ikke skal ha anledning til å gjemme seg så *vekk*, da. At læreren skal være litt mer *tilgjengelig* for barna” (Intervju A 1, s. 40). Hun plasserte derfor lærerværelser for hvert skoletrinn i tilknytning til en felles garderobeløsning. Astrid syntes selv at den mest vellykkede delen av prosjektet var at hun hadde klart å skape møtesteder, i hvert fall på barnetrinnet.

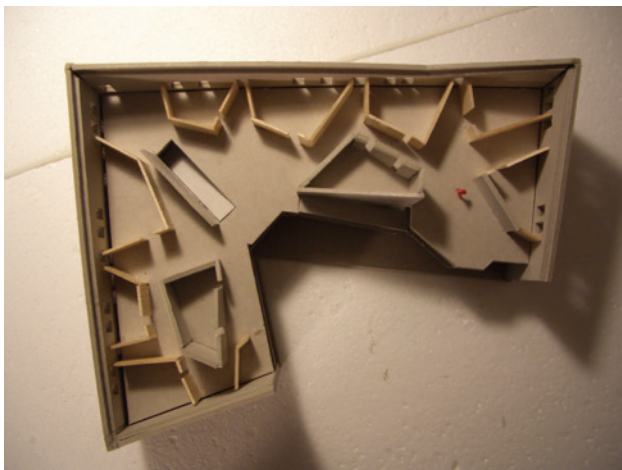
Andre faktorer som Astrid fortalte hun var opptatt av i utviklingen av diplomprosjektet, var bærekraft¹⁰⁰ og hvordan arkitekturen ivaretar brukeres behov for opplevelse av beskyttelse/trygghet og frihet/åpenhet, adskilthet og fellesskap. Hun skapte for eksempel en beskyttet, lukket og mer kontrollert verden for de minste barna på skolen, blant annet gjennom en beskyttende mur, mens bygningen gradvis åpner seg mer opp, bl.a. gjennom større glassflater, der de større barna oppholder seg, noe som hun mener gir større opplevelse av frihet.

Ytre struktur versus rom og funksjon

Astrid syntes imidlertid det var en utfordring å skulle skape rom inne i bygningsstrukturen hun hadde formet, ”fordi den var ganske kompleks og ... ingen vegger som går nitti grader på hverandre, så derfor prøvde jeg å lage en

¹⁰⁰ Det kom imidlertid ikke så tydelig til uttrykk i prosjektet.

regel for at i hvert fall en innervegg skulle stå nitti grader på en annen innervegg” (Intervju A 1, s. 40). Et annet moment hun strevde med, var å skape ”den *åpenheten* og bevegelsen innad i strukturen på samme måte som *ute*”. Her var visuell kontakt både mot nord og sør viktig.



Modellbilde Astrid

Foto: AHO

Da jeg spurte Astrid om de faglige delene av skolefunksjonen, for eksempel hvordan biblioteket skulle fungere, kom det frem at hun ikke hadde rukket å gå dypt nok inn i det. Dette syntes hun selv var synd. Mye av tiden hadde hun brukt på å få et overordnet grep om det store, komplekse skoleprogrammet. Hun fortalte om noen av kvalitetene hun ikke hadde fått formidlet i det innleverte materialet:

Det er den *åpenheten*, kontakten mellom [rommene] og at man kunne se ned i gymsalen fra biblioteket. Og at jeg lagde noen nisjer hvor man kunne tenke seg at man kunne sitte og lese ... og kikke ned i gymsalen, for eksempel, og samtidig kunne se ut i parken (Intervju A 1, s. 50).

Samspill med veileder

Jeg spurte Astrid om hvordan samspillet med veilederen hadde vært. Hun uttrykte begeistring for læreren. Han hadde fulgt henne veldig tett opp og vært tilgjengelig når som helst. De hadde hatt møter én gang i uka, og så hadde det økt på den siste måneden (Intervju A 1, s. 61). Han hadde vært veldig engasjert, nesten for personlig engasjert, fortalte Astrid, ”sånn som i starten, da, når jeg var stressa, så ble han også veldig stressa på mine vegne [småler]” (Intervju A 1, s. 57). Faktisk opplevde Astrid et stort vendepunkt i

prosessen da veilederen var borte i ti dager. Mens han var borte, kom hun skikkelig i gang med prosjektet. Da han kom tilbake, ”skjønte han det, så da ble han også mye roligere, og da fungerte kommunikasjonen mye bedre” (Intervju A 1, s. 58).

Astrid trodde veilederen hadde et sterkt eierforhold til prosjektet hennes:

Jeg tror at han føler at han *eier* litt prosjektet mitt [...] han liksom, refererer til, ja, sånn som *vi* gjorde forrige semester, for eksempel. Og hvis du hadde vært *min* diplomstudent, så hadde *vi* gjort det på den måten *her*, sa han når han hadde veiledning med andre (Intervju A 1, s. 58-59).

Likevel opplevde hun at han hadde evne til å se Astrid og hennes kvaliteter i prosessen:

[...] i forhold til mange *andre* veiledere på salen så synes jeg *han* er den veilederen som har studenter som gjør ... *veldig* forskjellige *ting* [...] det er det som gjør at han er så bra, han har en evne til å ... *se meg*, og se hva *jeg* har kapasitet til, og så *dra* den strikken *langt* (Intervju A 1, s. 59).

Hun fortalte videre at veilederen var tydelig og veldig direkte i sine tilbakemeldinger:

Han er *veldig*, veldig direkte. Han kunne liksom si til meg at hvis jeg kom med et forslag, så sa han ”ja, men det *er* ikke du god på, det skal ikke du gjøre”, så han kom med veldig sånn *direkte* tilbakemeldinger om at ”det her er bra, og nå ... nå går det fint, det her har jeg trua på”, mens når jeg var på vei ut, så sa han ifra veldig *tydelig* [...] han hadde sterke meninger om *veldig masse* (Intervju A 1, s. 59-60).

Astrids tilnæringsmåte og arbeidsprosess – mine refleksjoner

Det kan se ut til at Astrids viktigste inspirasjonskilder er tomtas kontekst, topografi og *landskap*. Hun er også opptatt av *form* og lar sin fascinasjon for visse geometriske formprinsipper, som hun har utviklet over tid, prege skolens arkitektur. Andre faktorer som spiller en viktig rolle i utformingen, er overordnet *bevegelsesmønster*, romforløp og psykologiske og *sosiale aspekter*. Prosjektet er stort og relativt komplekst, og Astrid arbeider først og fremst på et *overordnet*, konseptuelt nivå. Hun får ikke tid til å gå dypere inn i mer detaljerte løsninger for skolens enkeltfunksjoner og undervisningsrom. Form og estetikk er dermed ikke blitt integrert med skolens primærfunksjoner; rommenes irregulære og kompliserte geometri bidrar tvert imot til redusert brukbarhet mange steder.

Astrids ”estetiske blikk” kommer frem bl.a. i hennes beskrivelse av biblioteket. Her kan det se ut til at hun er mer opptatt av utsikt, åpenhet og romsammenheng (man kan sitte og lese og kikke ned i gymsalen og i parken) enn av de primære behovene knyttet til det å bruke et bibliotek, som for eksempel konsentrasjon og ro. Hvordan det hadde blitt om hun hadde hatt tid til å bearbeide biblioteksfunksjonen nærmere, vites imidlertid ikke.

Ekskursjonen til Paris, hvor Astrid finner et konkret forbilde, er av stor betydning og gav mye inspirasjon i prosessen. Men utover dette arbeider Astrid i stor grad på en *intuitiv* måte. Underveis er det først og fremst hennes *egne ideer* og vurderinger, i samspill med veileder, som styrer prosjektutviklingen. Prosessen består i stor grad av Astrids kreative og klargjørende ”dialog” med skisser og fysiske modeller som hun lager underveis. Hun vurderer fortløpende ulike delaspesker og søker en løsning – en *syntese* – som ivaretar de ulike parameterne og hensynene hun vektlegger, på en helhetlig måte. Her kjenner vi igjen det Donald Schön (2001) beskriver som *refleksjon-i-handling*, og designprosessen slik den bl.a. er beskrevet av Bryan Lawson (Lawson 2005).¹⁰¹

Veilederens rolle i prosessen ser for øvrig ut til å være stor og viktig. Med så hyppig veiledning og kontakt som Astrid beskriver (én gang i uka, og oftere den siste måneden), i en situasjon hvor hun er den minst erfarne, er det grunn til å anta at veilederens påvirkning på det endelige resultatet er stor. Han mener ifølge Astrid mye og sterkt om prosjektet underveis, og det er han som tipser henne om skolen i Paris, som ble en stor inspirasjonskilde i prosessen. Astrids utsagn om veilederens eierskap til prosjektet styrker antakelsen om at hans innflytelse har vært stor, selv om Astrid mente han også var god til å se henne og hennes kvaliteter. Det at hun oppfattet det som et vendepunkt da veilederen var borte en periode, er interessant. Var det fordi hun da fikk ro til å etablere et eget eierforhold til prosjektet og dermed klarte ”å komme skikkelig i gang”?

Astrids kunnskapsbase

I programmet redegjør Astrid for antall innbyggere og arbeidsplasser som finnes i bydelen skolen er lokalisert i, hvilken type bebyggelse som finnes i området, spesielle funksjoner og tilbud, bl.a. innen kultur, trafikkforhold og skoletilbud mer generelt. Hun skriver også kort om den eksisterende skolen og dens historie samt redegjør for sine registreringer av fysiske forhold på tomte og i området, bl.a. trafikkårer, gang- og sykkelveier, grøntområder, idrettsplasser, utsikt og siktlinjer, topografi, lysforhold, materialbruk på gangflater, vegetasjon og støyforhold.

¹⁰¹ Se avsnittet ”Arkitekters kunnskap” i kapittel 2.

I intervjuet spurte jeg henne om hun hadde lest noe om skole og pedagogikk. Hun fortalte at hun raskt hadde bestemt seg for at hun ”ikke hadde lyst til å gå inn i dybden på det, fordi [hun] var redd for at det skulle bli *hemmende*” (Intervju A 1, s. 55). I en tidlig fase hadde hun lest noen avisartikler og noen svenske og danske bøker om ”skolen og møblering av skolen”, men hun hadde funnet ut at undersøkelser viste at ”for få en god skole til å funke så er det ikke arkitekturen, men personalet som ... [latter] *avgjør*” (Intervju A 1, s. 55). Hun hadde likevel vært på et barnehageseminar i regi av Arkitekturakademiet¹⁰² hvor noen elever fra en ”åpen plan-skole” hadde innlegg. De hadde gitt uttrykk for at en åpen løsning gir ”*veldig* mye bråk” (Intervju A 1, s. 56). Dette hadde ført til at Astrid hadde mer tro på en klasseromsstruktur enn en helt åpen løsning.

Astrid fortalte for øvrig at hun hadde snakket med både lærere, en sfo-ansatt og barna, for å få innspill til prosessen, men at hun ikke fikk så mye ut av denne researchen som hun først hadde trodd. Hun mente det var hennes egne vurderinger og ideer som for det meste hadde styrt prosjektutviklingen (Intervju A 1, s. 28).

Astrids kunnskapsbase – mine refleksjoner

Astrid benytter etablerte arkitektfaglige tilnærminger da hun tar fatt på oppgaven. Hun gjør seg kjent med konteksten (antall innbyggere, arbeidsplasser, funksjoner og tilbud i området osv.), kartlegger fysiske forhold og kvaliteter på tomte og gjør seg kjent med den eksisterende skolebygningen og dens historie. Ut fra det som har kommet frem i forskningsmaterialet, ser det ut som Astrids prosjekt bygger på følgende eksplisitte kilder: egne kontekst- og tomteundersøkelser, eksisterende skole (som er utgangspunkt for program), forbildeprosjekt besøkt på ekskursjon, Astrids egne skoleerfaringer, avisartikler, skandinavisk litteratur om skole og møblering, Arkitekturakademiets barnehageseminar, formspråk utviklet tidligere i studiet, veiledere.

Når det gjelder kunnskap om skolens funksjon og innhold, for eksempel pedagogiske prinsipper og ideer – som igjen kunne ha betydning for skolens fysiske utforming – er Astrid reservert. Hun har en forestilling om at for mye kunnskap om dette kan virke hemmende. Slik jeg tolker det, er hun redd for at hun da kunne komme til å bli ”fanget” av tradisjoner og konvensjoner, og at hun dermed ikke ville kunne være like innovativ og nyskapende som hun ønsker. En slik reservasjon for kunnskap er interessant. Astrid forholder seg her til kunnskap som en slags *motsetning* til kreativitet og innovasjon og gir med dette langt på vei uttrykk for at ideene ”ut fra intet” skal oppstå i henne

¹⁰² Arkitekturakademiet er NALs fagavdeling, som tilbyr kurs og etterutdanning for arkitekter og andre relaterte yrkesgrupper.

selv. Her ser vi spor av forestillingen om det romantiske, naturgitte ”geniet” som skaper på mystisk vis, og arven fra Bauhaus, hvor intuisjon og individuelle og unike personlige uttrykk ble vektlagt. Astrids vektlegging av å utvikle sitt eget unike formspråk, med ”det intuitive” som skapende modus, peker i samme retning. I intervjuet var hun opptatt av at diplomten representerte en videreutvikling av hennes eget formuttrykk, som hun bl.a. hadde arbeidet med i det nevnte hyttekurset. Her er hun slik jeg ser det, i ferd med å utvikle sine egne ”førende prinsipper”, noe som står sentralt i utvikling av personlige arkitektoniske uttrykksformer (Lawson 2005).

Astrid sier at hun ikke har noen forbilder, og velger med dette å ikke forholde seg bevisst til fagets tradisjon og ”mestere” som potensielt kunne vært en ressurs i arbeidet. Paradoksalt nok var Astrids tilnærming til hytteprosjektet ikke like unik som hun selv synes å tro. Hun befinner seg her midt i ”Osloskolen” og den norske fagtradisjonen innenfor tre- og hyttearkitektur. Et av idealene siden Knut Knutsen er nettopp å forårsake minst mulig inngrep i naturen. De siste årene har vi sett flere arkitekturprosjekter løftet over bakken, hvor eksisterende trær integreres og bidrar i arkitekturen. Det er grunn til å anta at Astrid kjenner til noen av disse prosjektene, og det er ikke usannsynlig at disse også har gitt impulser til hennes ”intuisjon” uten at hun har vært seg dette bevisst.



Foto: Carl-Viggo Hølmebakk



Foto: Knut Bry

Carl-Viggo Hølmebakks sommerhus i Risor (1995-1997) (til venstre) og Jensen og Skodvins Juvet landskapshotell (2007-2013) (til høyre) er eksempler på arkitektur i tett samspill med naturen.

Når det gjelder kunnskap om skolens brukere og deres behov, har Astrid imidlertid en mer åpen og søkende tilnærming, som viser et ønske om å bygge på perspektiver og relevant kunnskap fra andre enn henne selv. Spørsmålet om hvorfor hun ikke lykkes helt med dette, er interessant og noe jeg skal komme tilbake til.

Astrid snakker for øvrig om lys, romlige opplevelser, romforløp og formspråk, men er mindre opptatt av konstruksjonsmessige aspekter, hvordan skolen skal bygges. Hun strever bl.a. med at vegger kommer i veien for den

overordnede ”bevegelsen” gjennom anlegget. Også funksjonelle aspekter, som utforming av bibliotek og undervisningsrom, var en utfordring, dels fordi hun ikke fikk tid til å studere det godt nok, dels fordi overordnet konsept og formspråk skapte noen utfordringer her.

Astrids forhold til brukere og andre aktører

Kommunikasjon og utveksling med omverdenen

Astrid har valgt å arbeide med en diplomoppgave med samfunnsmessig relevans, og hun henvendte seg til Undervisningsbygg for å finne en aktuell skole å arbeide med, deltok på seminar om skolebygg i regi av Arkitektakademiet og var interessert i utveksling med skolens ansatte og elever. Men i prosessen opplevde hun at kommunikasjonen med eksterne aktører var vanskeligere enn hun først hadde trodd.

I intervjuet reflekterte Astrid over hvordan utdannelsen har påvirket henne, at hun har utviklet et språk og en forståelse av arkitektur som er ”ganske sånn ... *lukket* her inne i denne verden som jeg har vært i nå i seks år” (Intervju A 1, s. 14). Dette ser ut til å ha påvirket også hennes forhold til brukere og vanlige folk, for eksempel hennes egne sambygninger. I løpet av intervjuet kom vi flere ganger inn på betydningen av kommunikasjon innenfor arkitektfaget og hennes egne erfaringer med det i utdanningen. Jeg spurte Astrid også direkte om hva hun hadde lært om kommunikasjon med omverdenen, klienter, brukere osv. i studiet. Hun syntes det hadde vært for lite av det, og at hun ikke hadde fått nok trening innen skriftlig og muntlig kommunikasjon med ikke-arkitekter i løpet av studiet. Hun mente at det å ha tro på egen kunnskap og å klare å formidle det i en diskusjon ville bli en av de største utfordringene når hun skulle begynne å jobbe; ”jeg føler meg virkelig ikke *øvet* i den situasjonen” (Intervju A 1, s. 76). Det å kommunisere innenfor ”bobla” som AHO representerer, syntes hun var mye lettere, men hun var redd det ikke ville bli så lett å kommunisere med ikke-arkitekter:

Jeg er veldig glad i å bygge modell, for eksempel. [...] Andre arkitekter leser jo også modeller veldig godt, og ser på en måte potensialet i modeller, men jeg er litt redd for at jeg kan ikke bare bygge en modell ... og overbevise (Intervju A 1, s. 22).

Hun mente at det å kommunisere prosjektene også er et tids- og kapasitets-spørsmål. Hun hadde selv arbeidet så lenge med selve prosjektet at hun ikke hadde rukket å reflektere over hvordan hun skulle presentere det på best mulig måte. ”Det hadde jeg ikke *sjangs* til i den prosessen i det hele tatt, da var jeg så sliten” (Intervju A 1, s. 78). Hun hadde heller ikke rukket å diskutere presentasjonen av prosjektet med sin veileder. Men hun vendte

tilbake til at det også handler om trening. Hun fortalte at en av diplomveilederne hadde snakket en del om presentasjon med sine studenter underveis i prosessen, noe hun mente man tydelig kunne se på det endelige resultatet. Astrid hadde imidlertid hatt noen timer med en ekstern veileder innenfor retorikk i form av en samtale midt i diplomstudiet vedrørende konseptargumentasjon, og hadde dessuten fått noen råd i forkant av det muntlige sensorintervjuet. Dette mente hun var ”kjempebra”. ”Fordi du er inni en såpeboble, sånn at en må gå litt tilbake og se hva er det egentlig jeg holder på med? Og hvordan skal jeg formulere det, hva er det som har vært det viktigste?” (Intervju A 1, s. 85). Astrid mente dette skulle kommet tidligere i prosessen, og at det burde være undervisning i argumentasjon og det å skrive prosjektbeskrivelse. ”En burde jo ha det nesten på lik linje som *teknologi*” (Intervju A 1, s. 84).

Brukerrelasjon

I intervjuet viste Astrid flere ganger en lyttende og åpen holdning til brukere. Valg av diplomoppgave ble også til dels begrunnet i at hun kunne ta kontakt med barna og brukerne av bygget, noe hun også hadde forsøkt å gjøre. Hun gav videre uttrykk for at det er det enkelte prosjekt som avgjør tilnærmingen til brukerne. Om det er funksjoner hun ikke selv har noen erfaring med, for brukergrupper hun umulig selv kan forestille seg hvordan har det, ”da kanskje man bør lytte til dem litt *ekstra*, fordi ... det kan hende at deres behov er annerledes”, sa hun i intervjuet (Intervju A 1, s. 72). I andre deler gav hun imidlertid uttrykk for en annen holdning, for eksempel da jeg spurte Astrid om hva brukerorientering er, og hva arkitektens rolle er i forhold til det. Hun svarte:

Det er jo der jeg prøver å [småler] finne et språk sånn at man kan ... overbevise om at ... du [brukeren] tar feil, egentlig, som er veldig vanskelig. Nå tenker jeg boligbygging og hyttebygging, for mennesker har tanker om rom og størrelser som ... er litt annerledes enn det jeg tenker, da (Intervju A 1, s. 72).

Ambivalensen kommer tydelig frem i hennes svar på mitt spørsmål om hva hun mener er en dyktig arkitekt:

Ja ... er en arkitekt en arkitekt som bare ... lager god arkitektur ... for ... andre arkitekter? Eller er en god arkitekt en arkitekt som ... lager god arkitektur for *alle*? Det er også noe jeg tenker på videre da. [...] når husene er umulig nesten å *bo* i, det er litt spesielt, synes jeg, og så er det liksom det som ofte ... blir sånn: ‘å, det er det som er bra arkitektur’ [småler] [...] det er litt rart. Så, en må jo være en blanding,

tenker jeg da. En må jo kunne både lage hus som går an å bo i og ... som ikke bare er et *bilde av* den arkitekten som har tegnet det (Intervju A 1, s. 23-24).

Hun mener altså at en dyktig arkitekt må skape arkitektur med arkitektoniske ambisjoner, som *samtidig* er brukervennlig. Jeg spurte Astrid om hvilke tilnærminger hun kunne bruke for å skape en arkitektur som også skal være god for brukerne. Det første hun da svarte, var at hun ønsket at arkitekturen skulle være tilrettelagt for klimaet på tomte. Hun refererte til et hytteprosjekt tegnet av Håkon Aasarød i arkitektkontoret Fantastic Norway som et eksempel på en slik tilnærming. Hun ønsket også å arbeide mer med alternativ energi og bruke det i arkitekturen (Intervju A 1, s. 25).

Jeg lurte på om hun hadde andre verktøy som kunne gjøre at man tok hensyn til de som skal bruke arkitekturen. Astrid mente *skala* er viktig, og at hun kan bruke sin egen innlevelsessevne når hun skal skape gode rom, som er behagelige å være i. Jeg lurte på hvordan man kan vite hva som er behagelig å være i. Astrid mente at man er nødt til å oppleve det selv: ”Man er nødt til å *være i* rommet, som en føler, så må man registrere det, dokumentere det, og prøve å forklare hvorfor, og det er jo det som er vanskelig igjen, da” (Intervju A 1, s. 25-26). Jeg spurte henne hvordan hun trodde formspråket til diplomprosjektet ville bli mottatt i nærmiljøet. Hun svarte slik:

Jeg tror jo egentlig at det blir bra mottatt, jeg. *Jeg* synes jo det er et veldig spennende formspråk. Jeg synes jo ... det ville være *rart* hvis ikke de også synes det [småler] (Intervju A 1, s. 53-54).

Hun utdypet hva hun mente med spennende formspråk: Et stort bygg som har fått en menneskelig skala på en ”spennende måte”, med overraskelsesmomenter, et sted som ville være ”et spennende sted å *være og undersøke*” (Intervju A 1, s. 54).

Astrid hadde også tilnærmet seg brukerne i skoleprosjektet gjennom samtaler og intervjuer, men hun opplevde at brukerne hadde problemer med å forklare hva de ønsket, uten at hun gav føringer, og at de var opptatt av ting hun ikke anså som relevante for sin prosess: ”Det ble veldig sånn ... andre ... ja, en annen verden. Og hvor mange lekeapparat, for eksempel, og sånn” (Intervju A 1, s. 27). Hun fikk derfor ikke så mye ut av denne researchen som hun først hadde trodd. Særlig syntes hun det var vanskelig å få noe fornuftig ut av barna. Når det gjaldt samtalene med lærerne, var Astrid mest opptatt av å bli kjent med skolen slik den fungerer i dag, ”det ble faktisk ikke så mye snakk om hva de ønsket seg ... annet enn at jeg forstod i hvert fall at de ønsker å være inkludert i den prosessen” (Intervju A 1, s. 28). Hun

konkluderte med at det var hennes egen oppfattelse som styrte hvordan skolen ble til slutt.

Astrids forhold til brukere og andre aktører – mine refleksjoner

Astrid viste i intervjuet at hun er opptatt av de kommunikative aspektene ved arkitektfaget. Hun erkjenner at utdannelsen har påvirket både hennes språk og hennes forståelse av arkitektur, som hun opplever som ganske *lukket* i forhold til omverdenen. Astrid er også inne på arkitektfagets tause kunnskap når hun snakker om at det kan være vanskelig å kommunisere med ikke-arkitekter, for eksempel ved hjelp av arkitekturmodeller. Hun peker på at andre arkitekter leser slike modeller veldig godt og kan se potensialet i dem. Mennesker utenfor faget har imidlertid ikke samme fortrolighetskunnskap innenfor arkitektur og arkitekturens kommunikasjonsformer, noe som krever mer av formidlingen av arkitekturprosjektet enn bare en "taus" modell. Astrid mener det har vært for lite trening i å kommunisere med omverdenen, klienter, brukere osv. i studiet, og at det vil bli en stor utfordring å ha tro på egen kunnskap og formidle den i diskusjoner med ikke-arkitekter når hun kommer ut i arbeidslivet. Hun gav videre uttrykk for at arkitektstudentene burde ha undervisning i argumentasjon og det å skrive prosjektbeskrivelser på lik linje med undervisning i teknologi.

Når det gjelder Astrids holdning og relasjon til *brukerne*, er den ikke helt entydig og avklart. Hun viser på én side interesse og engasjement for brukerne av hennes prosjekt og et tydelig ønske om en dialog med dem, men gir på en annen side også uttrykk for mer bedrevitende holdninger: hvordan overbevise om at hun vet best? Hun mener at en arkitekt skal skape bygg som *både* er brukervennlige og har høye arkitektoniske ambisjoner. Men hun viser i det hun *gjør*, at hensynet til brukere og funksjon til syvende og sist er underordnet idé og formkonsept.

Det at Astrid ikke klarte å nyttiggjøre seg informasjonen som kom frem i møtet med brukerne, kan tolkes som at selv om hun hadde et *ønske* om å inkludere brukernes perspektiver, skortet det på hennes evne til å *gjøre* det. Dette kan skyldes at hennes forestilling om at kunnskap står i veien for kreativitet og innovasjon, slo gjennom også her. En nærliggende tolkning er også at Astrid ikke har god nok kunnskap om og trening i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av brukerdialoger. Hun nevnte det å tilrettelegge arkitekturen for klimaet på tomte og å arbeide med alternativ energi som måter å skape god arkitektur for brukerne på. Det viser at hun har en vag og upresis oppfattelse av hva brukerorientering egentlig er. Klima og energi vil først og fremst komme brukere til gode på en *indirekte* måte.

Astrid bruker i stedet seg selv og sin egen innlevelsessevne aktivt, noe som er en godt etablert tilnærming i arkitektfaget. Hun gir videre uttrykk for at hun mener at de rommene hun synes er gode rom, også vil oppleves som

gode av andre. Dette er slik jeg ser det, en noe ureflektert oppfatning, som mange vil kunne være uenig i. For Astrid resulterer det hele i at hun opptrer både som arkitekt, byggherre og bruker, og at skolen dermed blir skreddersydd til henne selv og de forestillingene hun har om den gode skolen.

Astrid får faglig motstand gjennom veilederne, men med hennes tilnæringsmåte kan det se ut til at hun får for liten profesjonell avstand til sitt eget prosjekt. Hun står med det i fare for å miste gangsynet og å bli for følelsesmessig involvert. Astrid selv var inne på at hun var ”inni en såpeboble”, i forbindelse med den egeninitierte veiledningen i retorikk før den muntlige presentasjonen. Hun gav uttrykk for at det var nyttig å bli utfordret på å måtte formulere hva hun ”egentlig holdt på med”. Her kan man stille spørsmål om ikke hovedveileder har større ansvar for å bringe inn noen flere perspektiver utenfra underveis i prosessen, fra brukere eller annet hold. At dette ikke ble gjort, kan tyde på at veileders profesjonsforståelse innebar en større vekt på faginterne problemstillinger enn et tydelig fokus på brukere og samfunn. Til syvende og sist blir det *Astrid selv* som er idealbrukeren for skolen.

Sensorenes offentlige vurdering av Astrids diplomprosjekt

At Astrid ikke hadde kommet dypt nok i utforming av rommene, og at prosjektet var for mye utformet fra utsiden og inn, var et av de viktigste ankepunktene fra sensorenes side. En av sensorene uttrykte det slik på gjennomgangen av prosjektet:

Vi [synes] nok i meget høy grad at bygningen blir formet *utenfra*. Disse mer regulære klasseværelsene får veldig forskjellige former [...] kan de egentlig alle sammen *brukes* på en god måte? Eller sagt på en annen måte: Burde det ikke i litt høyere grad vært noe *innenfra* i organiseringen av de enkelte rom, som kanskje, uten at det skulle bli stivt, skulle virke tilbake på hele anlegget? [...] Hva er det egentlig for noen krav man kan stille til bruken til et slikt rom? Vi synes det er oppstått mye på bakgrunn av en geometri, som har gitt disse underdelingene, og at det noen steder kan bli noen ganske problematiske .. eller en ganske begrenset verdi av noen av de rommene, i forholdet mellom romlig avgrensning ... i forhold til hvor vinduene sitter, hele den karakteren. [...] Det som er fint på et overordnet nivå kunne vært litt mer nyansert (Sensorgjennomgang A, s. 2).

En annen av sensorene formulerer seg slik:

Det er veldig tydelig at oppmerksomheten ligger på den overordnede, landskapelige bearbeidelsen, og den sitter veldig bra. Det har en absolutt spenning i måten rommet er organisert på ... forskjellen mellom de to planene som du definerer, det åpne og det lukkede, og det å få en så lang struktur faktisk til å fungere, det overrasker litt at den faktisk gjør det. Så der har du på en måte klart å *dele* inn og programmere på en måte som er overbevisende, men fra *det* skritt og ned til å se at da strukturen fungerer, så ... skorter det på flere steder (Sensorgjennomgang A, s. 2-3).

Astrids veileder pekte på at det er en veldig stor skole, og at plassering på tomta og prinsipiell romlig organisering ”av et så stort apparat” er en utrolig stor del av oppgaven. Han hevdet at det er en stor kvalitet at Astrid til tross for et omfattende program har klart å gjøre et godt landskapsgrep. Han skulle imidlertid gjerne også sett modell av de indre rommene. Sensor mente dette kunne vært løst ved å vise et utsnitt av prosjektet mer detaljert:

[Man] kunne gått inn i en *seksjon* og dokumentert og på en måte utviklet noe av den grammatikken som hadde gjort prosjektet gyldig i forhold til de problemstillingene vi peker på. For i forhold til et så komplekst program så har vi ingen sjekkmulighet [for] at den troverdigheten er helt fullt ut, det må vi bare stole på (Sensorgjennomgang A, s. 4).

Interessant nok ser ikke sensorene ut til å savne større refleksjonsnivå rundt hvordan pedagogiske prinsipper kan spille en rolle i utformingen av skoleanlegget. Kunne Astrid i større grad søkt til pedagogisk litteratur og forskning som støtte i sine egne spekulasjoner og refleksjoner rundt hva som er bra for barna?

Astrids tanker om arkitekturket

Astrid gir i intervjuet uttrykk for at hun gjerne ønsker å *samarbeide* med medstudenter og fremtidige kolleger, og at hun fungerer mye bedre i team. Hun mener hun lærer mer av det, at hun kan tøye sine egne grenser mye mer, og at det gir en god trening i å argumentere for egne ideer og valg, noe hun mener er spesielt nyttig ettersom hun arbeider såpass intuitivt som hun gjør (Intervju A 1, s. 81). Da hun skulle begynne med diplomarbeidet, prøvde hun å finne noen å samarbeide med, men oppdaget at det var lite kultur for det:

Det har ikke vært noen trend i å samarbeide hvis du ikke tar *urbanisme*. Hvis du tar byggkurs, så er det ofte individuelle prosjekter [...] det er fokus på å *fremme* seg selv som arkitekt [...] jeg fikk ikke

inntrykk av at folk *tenkte* på det engang, det var liksom bare *nei* med én gang (Intervju A 1, s. 80-81).

Hun påpekte at de fleste arkitekter jobber på kontorer og i team, og trodde det kunne bli vanskelig å møte arbeidslivet om man ikke er vant til å samarbeide med andre.

Astrids mål på sikt er å kunne ”holde på litt sånn som jeg har gjort på skolen hjemme [på hjemstedet]” (Intervju A 1, s. 18). Hun hadde veldig lyst til å bo i Oslo noen år og jobbe på ”et litt stort kontor, for det er fint å være en del av et stort miljø”. Hun fortsatte: ”Med én gang kontorene blir litt større, så har jeg inntrykk av at det er mer fordeling av ansvar, og at man har mer å si, og at det er mer samarbeid” (Intervju A 1, s. 19).

Mine refleksjoner

Astrid gir uttrykk for at hun gjerne ønsker å samarbeide med medstudenter og fremtidige kolleger, noe som viser at hun er samarbeidsorientert. At hun fikk så liten respons fra sine medstudenter om et samarbeid på diplomoppgaven, kan tyde på at det ikke er særlig kultur for samarbeid på skolen, og at det å fremme seg selv som enestående fagperson anses som viktigere.

Hvis man ser hva Astrid har vektlagt i sitt diplomarbeid: overordnet hovedgrep og samspill mellom bygning, landskap og kontekst, befinner Astrid seg i grenselandet mellom byggprosjektering og planlegging. Jeg tolker imidlertid Astrid slik at hun først og fremst ønsker å arbeide som praktiserende arkitekt og ikke planlegger. Hun har faglige ambisjoner og ønsker aller helst å være sin egen herre på sikt. Hun ønsker ansvar og innflytelse, men er altså også interessert i teamarbeid. Hun er åpen for å arbeide både med små og store prosjekter, men ønsker ikke rutineoppgaver.

Sammenfatning: Astrids profesjonsforståelse

Astrid gir uttrykk for idealer der lokal *kontekst*, *form* og *overordnet konsept* står sterkt. Hun søker også å skape en arkitektur med en *menneskelig skala* og møtesteder som kan gi gode *sosiale* og *bruksmessige* kvaliteter. Ifølge sensorene lykkes hun ikke helt i det siste, og hun får kritikk for at et for stort fokus på skolens form og overordnet konsept har gått på bekostning av mer funksjonelle og bruksmessige kvaliteter.

Astrid har videre en *intuitiv* tilnærming til prosjektutviklingen, og bortsett fra et forbildeprosjekt studert på ekskursjon og innspill fra veiledere støtter hun seg lite på ekstern kunnskap i prosessen. Hun gir tvert imot uttrykk for at kunnskap kan hemme henne i prosessen. Prosjektutviklingen er dermed hovedsakelig styrt av Astrids egne ideer og erfaringer, og hun søker å utvikle et eget, unikt arkitektonisk uttrykk. Dette er i tråd med Bauhaus-tradisjonens idealer og tilnæringsmåter. Astrid kan slik jeg ser det, knyttes til en profe-

sjonsforståelse som har tydelige trekk av det man kan kalle ”kunstnerarkitekten”.

Når det gjelder den innflytelse arkitekten skal ha på utformingen av et bygg i forhold til menneskene som skal bruke det, gir Astrid uttrykk for en viss ambivalens. På én side gir hun uttrykk for bedrevitende holdninger: Hvordan skal hun overbevise om at hun, arkitekten, vet best? På en annen side har hun et tydelig ønske om å inkludere brukernes perspektiver i diplomarbeidet, og hun gjør forsøk på å gå i dialog med brukerne. Det ser imidlertid ikke ut til at hun har den nødvendige trening eller kunnskap til å få gjennomført dette på en vellykket måte. Man kan kanskje si at Astrid med sitt uttalte ønske om dialog med brukerne har islett også av en profesjonsforståelse der *dialog og hensynet til brukere* står sterkt, en forståelse som kan knyttes til Niels Albertsens ”profesjonelle subfelt”. Det at Astrid i intervjuet gir uttrykk for at hun gjerne ønsker å *samarbeide* med medstudenter og fremtidige kolleger, og at hun fungerer mye bedre i team, viser også at hun er noe mer kollektivt og samarbeidsorientert enn ”kunstnerarkitekten”.

Astrid gir altså uttrykk for en sammensatt, ambivalent og til dels motsetningsfylt tilnærming til faget, som gjør at hun kan knyttes til flere profesjonsforståelser. Hun velger en diplomoppgave med høy relevans for samfunnet, og i intervjuet gir hun uttrykk for at hun både er bruker- og samarbeidsorientert. Hun er videre opptatt av psykologiske dimensjoner, gode møtesteder og en menneskelig skala. Men ut fra hvordan hun faktisk jobber i diplomprosjektet, gir hun etter mitt syn uttrykk for en profesjonsforståelse som har størst likhetstrekk med den ”kunstnerarkitekten” som ligger nær Niels Albertsens kunstneriske pol i arkitekturfeltet.

Her ser vi at det være sprik mellom studentens profesjonsidentitet og verdier på den ene siden og faktisk handling på den andre. Astrid ønsker å gå i dialog med og involvere brukere uten å lykkes med det. Her spiller hennes manglende *kunnskaper og ferdigheter* når det gjelder hvordan hun kan få det til, en viktig rolle. Én del av Astrids motivasjon for å begynne på arkitektstudiet var en nysgjerrighet på hvilke konsekvenser arkitektur har for mennesker. Kan det tenkes at hun har fått mindre støtte for et slikt utgangspunkt i sitt utdanningsløp enn internfaglige, estetiske problemstillinger og tilnæringsmåter? Kan dette i så fall ha bidratt til hennes ambivalens og noe motsigelsesfulle profesjonsforståelse? Her står vi overfor viktige spørsmål rundt identitet og mulige maktmekanismer på både personlig og institusjonelt nivå.

Astrids møte med arbeidslivet

Tre år etter vår første samtale møttes vi igjen til en prat. Hvilke tanker gjør hun seg om utdannelsen og seg selv som fagutøver nå? Hvilke erfaringer hadde hun gjort etter tre år i arbeidslivet?

Etter endt studium startet Astrid sitt eget enkeltpersonforetak og satt i et kontorfellesskap med fire–fem andre unge arkitekter. For å spe på lønna var hun i tillegg utleid til et av kontorene hun hadde vært tilknyttet tidlig i studiet. Denne ordningen likte hun godt, fordi hun da fikk en mentor som hun opplevde som særdeles nyttig. Ham kunne hun spørre til råds om ”alle mulige ting som en ikke har fått med på seg på studiet”, det være seg det å lære å slå opp og finne informasjon eller det å løse konkrete detaljer, ”for jeg hadde ikke hatt noe kurs hvor jeg lærte det” (Intervju A 2, s. 1).

I denne perioden tegnet Astrid en enebolig for noen bekjente og en hytte til seg selv og mannen. Hun hadde samme tilnærming til oppgavene som hun hadde i studiet, men opplevde raskt at hun her møtte virkeligheten, andre mennesker og deres ønsker og oppfatninger. Alt ble ikke som hun hadde ønsket, arkitektonisk:

Jeg prøvde så godt jeg kunne, men jeg følte litt at jeg måtte gi meg, fordi ... altså de skal bo der, de skal betale det, og hvis kommunen aksepterer det, så må jeg innrette meg, tenkte jeg. Altså, jeg synes det var en veldig vanskelig [...] arkitekten kan jo ikke si ”nei, men da vil jeg ikke tegne huset ditt, da”. Det er jo levebrødet, liksom, man må jo tjene penger (Intervju A 2, s. 6).

I ettertid ville ikke Astrid gjort denne jobben igjen, men da var hun ”desperat etter jobb”. Og hun var likevel fornøyd, forholdene tatt i betraktning:

Ja, for jeg tenker at man *kan* kanskje ikke få til alt, da. Man har kanskje veldig store ambisjoner i starten, da så [ler litt]... Jeg tror jeg hadde veldig *guts* og var kanskje litt *naiv* i forhold til å tro på meg selv, og så tenker jeg at en ikke kan få til alt, og da er det jo viktigere å få bygget og *erfart* enn å liksom ... (Intervju A 2, s. 7).

Hun opplevde det som viktig å opparbeide seg et godt rykte overfor andre potensielle byggherrer og ville ikke fremstå som for vanskelig. Hun er opptatt av at arkitekten må kunne gi og ta og være løsningsorientert. ”Jeg tror arkitekter har et dårlig rykte på det, at de er sære og sta og skal trumfe igjennom ting som andre mener ikke går” (Intervju A 2, s. 11). Hun tenker at det også handler mye om byggherrens utgangspunkt: ”Hvorfor kontakter byggherren meg? Er det fordi jeg er en venn og de skal få det rimelig, eller fordi de har sett noe som jeg har gjort, og vet at det er bra?” (Intervju A 2, s. 7). Astrid tror dialogen med byggherren vil bli enklere med tiden, når hun har gjennomført flere prosjekter og fått mer erfaring, og hun uttrykker ønske om å eksperimentere mer med formspråket på lang sikt.

Etter et halvt års tid med eget foretak fikk Astrid et tips av en studievenn om at det var ledig jobb der han var ansatt. Hun var usikker; på én side var

hun skeptisk fordi det dreide som om et industriarkitektkontor som arbeider med større bygg og lager, og om ”mer konstruksjon og masseproduksjon og effektiv bygging, streng økonomi”. Men nå var det finanskrise og trange forhold, og Astrid hadde få prosjekter i sitt eget foretak, så hun grep sjansen og begynte å arbeide på kontoret, hvor hun ble tilbudt stilling. Hun forteller at det er mange med bakgrunn fra AHO på kontoret, og at det derfor er et godt sosialt miljø: ”Vi er en hel gjeng som sitter rundt bordet under lunsjen der”, og hun omtaler bordet som ”AHO-bordet” (Intervju A 2, s. 3). Hun forteller også om gode arbeidsforhold ellers:

Det er en veldig *trygg* arbeidsplass, hvor jeg slipper å bekymre meg for rettighetene mine. Og når jeg har fått et barn med litt spesielle behov, så prioriterer en jo litt annerledes, i hvert fall nå i denne fasen som småbarnsmor, da. Ikke sant, jeg tjener bra; de betaler godt for å beholde de unge (Intervju A 2, s. 4).

Hun forteller at det er en annerledes tilværelse på dette kontoret enn da hun drev for seg selv:

I den første jobben var det mye mer diskusjon om arkitektur. Det var et mye mer arkitekturinspirerende sted å sitte. Og da satt vi og bygget modell og gjorde ting for *egen* del uten å fakturere ... Nå jobber jeg på en plass hvor det blir mer effektive løsninger ... De gjør det jo bra ... de er jo veldig flinke til å *drive et kontor* (Intervju A 2, s. 3).

Jeg lurte på hvordan hun opplever det å jobbe på et industriarkitektkontor. Er hun skuffet, eller synes hun det er greit?

Ja, jeg synes det er *helt* greit. Faktisk! Og jeg lærer veldig masse andre ting, da. Jeg lærer for eksempel det å lage en god arbeidsplass. [...] De er et kontor som absolutt ikke er i eliten, men er helt utrolig proffe på alle de andre tingene, som jeg vet eliten kanskje sliter med (Intervju A 2, s. 9).

Astrid forteller at hun trives godt på kontoret, og at hun kan bli der i ”overraskende mange år”. Før hun begynte der, trodde hun ikke hun kom til å trives på en sånn type kontor. Hun trodde det ville være en kjedelig og uinspirerende arbeidsplass. ”Men så er det ikke det.” Hun mener det sosiale betyr litt, men også det å få *ansvar*. Hun er redd for at hvis hun hadde fått jobb på et annet kontor, så ville hun ikke fått så mye ansvar, blant annet ”det å gå alene på møter” (Intervju A 2, s. 10-11). Da jeg lurte på hva hun ville gjøre etter denne jobben, svarte Astrid at det ville være naturlig å ønske å jobbe med mindre prosjekter. Det å flytte tilbake til hjemstedet så hun

imidlertid ikke som så aktuelt. Hun er glad for å bo i Oslo, ”i et urbant fagmiljø, ha muligheter til å gå på forelesninger, frokostmøter osv.” (Intervju A 2, s. 11).

Astrid tilbakeblikk på utdanningen

Astrid forteller at hun som helt fersk arkitekt følte at hun ikke hadde lært nok, var redd for ikke å strekke til og syntes det var fortvilende å bli kastet ut i et arbeidsliv hvor det var vanskelig å få jobb på grunn av finanskrisen. Hun var også redd for ikke å være ”god nok” og forteller om et jag og ”kampen om å være i elitesjiktet”:

I hvert fall rett etter studiet, da vil man jo veldig gjerne utrette fantastiske ting, liksom. Og det er på en måte ... ikke realistisk, tenker jeg. Eller det er kanskje for noen få. Men for de fleste så får de kanskje jobb på et industriarkitektkontor som meg (Intervju A 2, s. 8).

Hun opplevde at man var veldig selvsentrert i studiet, at man hele tiden skulle presentere seg *selv*, og at identiteten er veldig knyttet til det man gjør. Dette syntes hun var utfordrende. Hun synes det er litt det samme nå, men har et mer avslappet forhold til det og forteller at det skjedde noe da hun begynte på industriarkitektkontoret. Etter å ha fått utdanningen litt på avstand er hun mer positiv til den og mener at det er ”et fantastisk studium”. Og når det gjelder elitejaget, synes hun egentlig det er bra å strekke seg etter noe.

Astrid tre år etter – mine refleksjoner

Astrid har vært gjennom noen interessante prosesser siden utdanningen. Ytre forhold som finanskrisen og det å bli mor til et barn med spesielle behov har slik jeg ser det, bidratt til at hun har blitt konfrontert med sine etablerte holdninger og måttet gjøre valg hun på forhånd ikke trodde hun kom til å gjøre, som det å ta jobb på et industriarkitektkontor. Et slikt kontor kan etter mitt skjønn knyttes til Niels Albertsens ”praktisk økonomisk-tekniske subfelt” (Albertsen 1998), hvor effektivitet, produktivitet og økonomisk inntjening er viktige verdier, noe som står ganske fjernt fra Astrids faglige idealer og holdninger etter studiet.

En kort periode rett etter studiene holder hun sine faglige idealer høyt og gjør ting for ”egen del uten å fakturere”, men hun har også møtt motstand fra oppdragsgiver i de små prosjektene sine som har påvirket henne i en mer realitetsorientert og pragmatisk retning. Ut fra det hun sier, tolker jeg henne som at hun også i fremtiden ønsker å jobbe med mindre prosjekter og mer eksperimentelt med form. Hun uttrykker dessuten at hun liker å bo i Oslo, tett på et aktivt fagmiljø. Det kan altså synes som hun ikke har endret sin faglige innstilling grunnleggende sett, men kanskje lagt den på is.

Det er et interessant fenomen at det er så mange fra samme fagmiljø på AHO på Astrids arbeidsplass. Dette er et av de fagmiljøene på AHO som har lagt størst vekt på kreative prosesser og eksperimentell utforsking av form, rom og strukturer, og som kanskje står fjernest fra den typen arkitektpraksis som det aktuelle kontoret driver med. Samtidig har mange av studentene herfra hatt relativt få parametere fra virkelighetens verden, som tomt og romprogram, å forholde seg til i studentprosjektene. Man kan spekulere på om overgangen til arbeidslivet dermed har blitt utfordrende, slik at en måte å møte det på er å jobbe på et kontor som driver med prosjekter med relativt lav kompleksitet. Dette er uansett et miljø som Astrid tydeligvis identifiserer seg sterkt med. De holder tett sammen, og det kan se ut som de beholder en slags "AHO-identitet" innad på kontoret. Det er nærliggende å tenke at de har faglig respekt for hverandre, og at Astrid kanskje har følt det mindre stigmatiserende å "gå over" til et industriarkitektkontor ut fra en "kan de, kan jeg"-logikk. Det kan se ut til at samholdet med kollegene fra AHO påvirker Astrids identitetsprosess. Man kan tenke seg at hun under andre omstendigheter ville hatt større kvaler når hennes handlende "jeg" ("I") kommer i konflikt med hennes "meg" ("Me"), som er objektet for hennes selvrefleksjon, hvor hun ser seg selv fra andres perspektiv (Mead 1998).¹⁰³ I Astrids tilfelle er det kanskje ikke de andre ansatte på kontoret eller andre studievenner og fagfeller som representerer "de andres perspektiv", men "AHO-bordet". Dermed oppstår det kanskje en relativt sett større harmoni mellom "I" og "Me" enn det ellers ville vært.

Det kan likevel se ut som Astrids verdier og profesjonsforståelse er i endring. Da hun vel begynte å jobbe på kontoret, oppdaget hun at hun trives overraskende godt. Hun omtaler jobben i positive ordelag, forteller at hun setter pris på ting hun tidligere ikke trodde hun ville sette pris på, og har nå et mer avslappet forhold til "elitejaget" i faget. Dette er tegn på at hennes profesjonsforståelse er i bevegelse. Den kan imidlertid bevege seg i flere retninger og vil bli klarere ut fra hvor lenge hun blir i sin nåværende jobb, og hva hun velger å gjøre etter den jobben hun har i dag. Foreløpig ser det ut som Astrid foretrekker god lønn, godt sosialt miljø og gode arbeidsforhold heller enn å arbeide på et sted med høye faglige ambisjoner hvor hun kanskje får dårligere lønn og mer krevende arbeidsforhold.

¹⁰³ For mer om Mead og identitet, se kapittel 2.

BENEDICTE “Det viktigste verktøyet jeg har, det er meg selv”

Bakgrunn

Benedicte kommer fra et sted like utenfor Oslo. Etter videregående skole tok hun forberedende og studerte idéhistorie, kunsthistorie og feministisk teori før hun begynte på AHO. At hun hadde studert noen år før arkitektstudiet, var hun glad for, ettersom arkitektutdanningen ”krever selvstendighet” (Intervju B 1, s. 1). Benedicte vokste opp med en far fra Mellom-Europa med utdannelse innen humanistiske fag, som på byturer eller reiser pleide å fortelle om ulike bygninger. Men hun var først usikker på om det å være arkitekt ville være for vanskelig, ”at jeg måtte være kjempesterk i hodet, i forhold til statikk og matematikk og fysikk og alle de fagene der” (Intervju B 1, s. 6). Hun opplevde derfor en stor avstand til arkitektfaget og kjente heller ikke noen veldig godt som var arkitekter. At hun likevel hadde valgt arkitektyrket, forklarte hun slik:

Jeg hadde lyst på et yrke hvor det var sånn at jeg kunne bruke flere sider av meg selv [...] Og så hadde jeg ikke lyst til å bli kunstner, for jeg liker at det finnes noe motstand [...] Jeg visste ikke så mye om arkitekthverdagen, så da jeg søkte arkitektstudiet, så hadde jeg en forestilling om hva studiehverdagen var for noe. Og *den* forestilte jeg meg som veldig allsidig (Intervju B 1, s. 6).

Benedicte kom inn på AHO på andre forsøk. Hun kom samtidig inn på arkitektskolen i Århus, men valgte AHO fordi hun her hadde flere ressurser rundt seg, og, som hun sa: ”Det var vanskelig å komme inn på AHO, og da tenkte jeg at det var en bedre skole” (Intervju B 1, s. 2).

Om ”å forstå faget”

Benedicte fortalte at hun særlig det første året av arkitektstudiet hadde problemer med å ”skjønne kodene”. Hun forklarte:

Vi hadde forelesninger hvor foreleseren kunne si at dette bygget er kjempebra ... eller denne detaljen er kjempefin, eller ... Og så skjønte jeg ikke hvorfor det var det. [...] Og så spurte jeg om vedkommende kunne forklare hvorfor det var bra. Og da kunne ikke vedkommende det. Og det ... det sjokkerte meg ... Det sjokkerte meg. Fordi innenfor det akademiske miljøet er man så utrolig opptatt av å kunne beskrive og forklare nøyaktig, eller på en måte argumentere, da ... Og så følte jeg jo at jeg befant meg innenfor en fag ... et fagmiljø ... men at jeg på en måte enda ikke skjønte helt koden (Intervju B 1, s. 10).

Hun hadde tidligere studert kunsthistorie, hvor arkitekturhistorie er en del av faget. Der hadde de en annen måte å betrakte arkitektur på:

Som kunsthistoriestudent så er det kanskje først og fremst stil man er opptatt av. Kunne tidfeste et bygg ... og så studerer man jo selvfølgelig alle bygg som på en måte karakteriserer en periode eller bryter med den eller ... Det er veldig klart, da, hvorfor man studerer det man studerer. Og på arkitektskolen så på en måte viskes de tingene ... eller som arkitektstudent er ikke jeg ... Jeg er ikke interessert i stil lenger, overhodet ... Fordi det jeg er mest opptatt av, er rom og program ... materialer (Intervju B 1, s. 11).

Benedicte fortalte at prosjektgjennomgangene tydeliggjorde arkitektfagets koder, og hun syntes det hadde vært veldig fascinerende å følge dem gjennom arkitektstudiet:

Fordi på en eller annen måte så er det i gjennomgangen at man ... ser fagets kodeks eller hører hva som ... Altså hvilke spørsmål blir stilt? Hva er man opptatt av å se på? Hvordan diskuterer man arkitektur? (Intervju B 1, s. 20).

Hun syntes fremdeles det er fascinerende og overraskende å se at ting kan løses på ulike måter, og at andre har tenkt annerledes enn henne selv. Hun pekte på at det i gjennomgangene blir tydelig at det man produserer, er påvirket av så mange ting, og samtidig så påvirket av ”det skapende subjektet”. Først i tredje klasse følte hun at ”det ble skikkelig gøy”, fordi hun begynte å skjønne arkitektur og kunne stole på sine egne vurderinger (Intervju B 1, s. 18).

Benedictes diplomprosjekt

Benedictes diplomprosjekt kan knyttes til tendensen jeg i kapittel 5 har omtalt som ”omsorgsprosjekter”. Hennes diplomoppgave var å prosjektere et krisesenter og bokollektiv for minoritetskvinner som trenger et lengre opphold. Dette hadde hun valgt fordi hun ønsket å arbeide med en oppgave som tematiserte forholdet mellom det private og det sosiale, en problemstilling hun fattet interesse for i et tidligere semesterkurs. Hun ønsket en oppgave som også sammenfattet flere av hennes interessefelt, deriblant kvinners historier og liv. I diplomprogrammet skriver hun at hun tidligere hadde vurdert programmer som sterkere tematiserte det private, bl.a. fritidsbolig for flere generasjoner og kollektiv for fiktive personer. ”Det virket imidlertid befriende å finne et program som befinner seg ‘ute i verden’ med trengende brukere og behov som bør stilles” (Diplomprogram B, s. 2).

Diplomprogram

Benedictes oppgave er å prosjektere en overgangsbolig for åtte kvinner pluss døgnansatte i Oslo, og hun definerte i diplomprogrammet spesielle problemstillinger knyttet til dette: anonymitet, fysisk sikkerhet både inne og i uterom, sensibilitet for kvinnenes psykiske behov (bl.a. plassering, trygghet, oversikt, organisering), bevisst materialbruk for å øke følelsen av beskyttelse og ulik sosial intensitet i fellesrommene (Diplomprogram B, s. 2). Hun skriver videre: ”Det er et mål at boligen fungerer som en ‘festning’, men oppleves som en bolig” (Diplomprogram B, s. 3). En viktig oppgave for bokollektivet er ”å hjelpe kvinnene til å bli økonomisk uavhengige, enten gjennom arbeid, eller gjennom skolegang med tanke på fremtidig arbeid” (Diplomprogram B, s. 3).

I tillegg til å redegjøre for tomtevalg og foreløpig romprogram (ca. 500 m²) skriver Benedicte også noe om *hvordan* hun ønsker å arbeide med oppgaven: ”Hvis man vil gi noe nytt til verden, tror jeg at man må være personlig”¹⁰⁴ (Diplomprogram B, s. 4). I tillegg til de behov programmet stiller, ønsker hun

å bruke ulike tekster og fortellinger fra forskjellige fagområder deriblant filosofiske og feministiske tekster, fortellinger/eventyr og selvfølgelig tekst om arkitektur. Dette for å berike tankene rundt prosjekteringen (og for å ha det interessant og gøy). Jeg er interessert i å finne ‘feminine’, intuitive veier til prosjektering (Diplomprogram B, s. 4).

I tillegg til sin personlige og intuitive tilnærming er hun opptatt av brukerne og at arkitekturen bør understøtte livet til den enkelte:

Arkitektur er til syvende og sist til for menneskene. Da må den også være nyttig og relevant for brukerne. Arkitektur bør understøtte det livet det enkelte mennesket ønsker å leve. ”*Bra arkitektur skal få mennesker til å føle seg verdifulle.*”¹⁰⁵

”*The quality that we call beauty, [...], must always grow from the realities of life ...*”¹⁰⁶ (Diplomprogram B, s. 4).

¹⁰⁴ Her påpeker hun i en fotnote at dette er tydeligst i musikk og litteratur, ”men gjelder vel også arkitektur”.

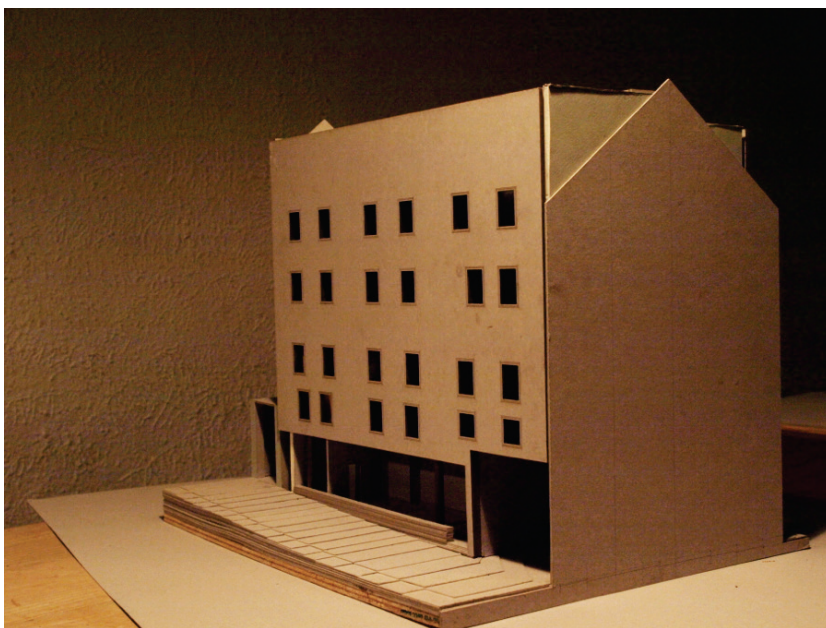
¹⁰⁵ Sitat fra den kinesiske arkitekten Zue Pei.

¹⁰⁶ Sitat fra den japanske forfatteren Juin Ichiro Tanizaki.

Det siste sitatet kan tolkes som at hun mener det ligger et arkitektonisk potensial i byggeoppgavens krav og behov, og at dette er et viktig utgangspunkt for formgivningen.

Prosjektet

Benedicte hadde valgt en sentral, urban tomt i Oslo sentrum for bokollektivet, som da ville få lett tilgang til kollektiv- og servicetilbud. Gaten er stille og anonym og har først og fremst boligbebyggelse, med enkelte butikk- og kontorlokaler på gateplan. Den er dominert av tradisjonelle bygårder fra slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, på fire til fem etasjer pluss loft.



Modellbilde Benedicte

Foto: AHO

Bokollektivet strekker seg over fem etasjer pluss takhage og tilpasser seg slik de eksisterende nabobygningene i høyden. For å støtte opp under byggets ønskede anonymitet valgte Benedicte å gi nye lokaler til en utadrettet næringsvirksomhet som allerede ligger på tomten, i byggets første etasje. Videre ble bokollektivets inngang plassert i et anonymt portrom i nabohuset. Benedicte etablerte også en dobbel fasade mot gaten, ”en fasadeskive som ivaretar gateløpet og anonymiteten utad, og en indre yttervegg som ivaretar livsutfoldelsen bak fasaden” (Diplomprosjekt B). Om fasaden skriver hun videre: ”Fasaden er generert ut fra soverommenes logikk. Jeg ønsker at hvert

private rom skulle ha ett vindu. [...] At logikken er generert innenfra vil forhåpentligvis virke mindre påfallende enn et 'pent' skjema på fasaden" (Diplomprosjekt B).

Hovedgrepet for prosjektet er nettopp denne todelingen: kontrasten mellom den anonyme fasaden og byggets rike indre, med ulike typer rom, både når det gjelder funksjon, størrelse, høyde og materialitet. Benedicte skriver i prosjektbeskrivelsen at hennes interesse har dreid seg om "variasjon av rommet rundt kroppen, spesialiserte, men generøse rom med ulike krav og stemninger". Hun har videre vært interessert i "romlig komplekse og varierte sammenhenger, og har ønsket å oppnå forskjellighet og et spenn i romopplevelsen, slik at livet i institusjonen vil kunne oppleves rikere". Dette er en idé hun tidligere har arbeidet med, som jeg senere skal komme tilbake til.



Modellbilde Benedicte

Foto: AHO

I det ferdige prosjektet kan man se at hun nettopp har klart å skape stor variasjon i rom og romopplevelser. Bygningen har et labyrintisk preg, med halvetasjer og trappeløp som endrer seg fra etasje til etasje. Vertikalsnittet bryter med en regulær etasjeinndeling; i bygningen finnes det rom som strekker seg over flere etasjer, som fellesrommet i nedre etasje, mens andre, for eksempel soverommene, har alminnelig takhøyde. Møbleringen er forsøkt løst som en integrert del av arkitekturen:

Ønsket er at interiøret skal virke mer som en nøytral bakgrunn, et landskap de kan ta i bruk og besitte.¹⁰⁷

Håpet er at arkitekturen tas i bruk som "landskap" gjennom nivåsprang og nisjer i fellesrommet, i trapper, på benker, i gang, kjøkken, bad og uterom, på madrasser og mellom puter i leserom og lille oppholdsrom, på nivåsprang mellom bad og private rom, på madrass og bord i soverom og på takplanens "teppe"/bølge og blomsterbedenes kanter (Diplomprosjekt B).

Ideer om interiør og møblering er omtalt i prosjektbeskrivelsen, men ikke vist i illustrasjoner eller perspektivtegninger. Dette gjør det vanskelig å vurdere hvordan hennes intensjoner og påstander eventuelt er realisert. Et sentralt prinsipp for utformingen er også at rommene er organisert etter tilgjengelighet og behov for privatliv. Jo høyere opp i strukturen, desto mer privat. På plan 6 er det et uterom for kvinnene og de ansatte.

I oppgaveformuleringen definerte Benedicte *materialbruk* som et viktig tema. Dette skulle bidra til å øke kvinnenes følelse av beskyttelse. I intervjuet sa hun at "egentlig er det blitt veldig rent til slutt [...] det er betong, tre, glass, egentlig. Og så befinner det seg også jord og grønne planter der inne" (Intervju B 1, s. 31). Hun mente det ikke alle steder hadde behovd å være betong: "Det kunne vært tegl, det kunne vært pusset tegl ... Men det handlet på en måte mer om en følelse av at her var det mer solid, eller her var det hardere" (Intervju B 1, s. 31).

Materialbruken er ikke vist i modell eller illustrasjoner, men i prosjektbeskrivelsen skriver hun at byggets materialer er betong og tre, med noen små innslag av stål (kun konstruktivt). Betongen er hovedsakelig brukt i fellesrommene og behandles på ulike måter for å skape variasjon og ulike virkninger i de ulike rommene: Den perforeres, sandblåses, pusses lett med smergelpapir, slipes og stålglattes. Tre – osp og poppel, som er lydabsorberende, og som dermed kan skape en følelse av intimitet – er brukt i rom og på steder som er nær kroppen ("sitte inne i nisje, ligge nær vegg"), eller i mer intime sosiale situasjoner ("gulv og nisjer i fellesrom, mindre sosiale rom på 4. plan") (Diplomprosjekt B). I de øvre etasjene er trappen konstruert i kryssfiner. Forholdet mellom de sosiale og de mer private rommene er også flere steder artikulert og nyansert ved perforering av kryssfinervegg.

¹⁰⁷ Benedicte mener da at hvis "arkitekturen løser interiørkrav virker rommene mindre institusjonalisert, dvs. at interiøret ikke så mye handler om smak/stil/tid, men kan godtas som en del av arkitekturen og slik gi frihet til å leve" (Diplomprosjekt B).

Benedictes tilnæringsmåte og arbeidsprosess

Prosess og inspirasjon

På samme måte som for Astrid var det et kurs mot slutten av studiet, med samme lærer som Astrid, som ble et viktig vendepunkt i Benedictes arbeid med diplomoppgaven:

Der oppdaget jeg at jeg på en måte kunne jobbe veldig ... *fritt*, da, at jeg kunne jobbe ... veldig subjektivt. [...] Det jeg oppdaget, var at jeg kunne ... at jeg fikk *lov* til, eller at jeg også ga meg selv lov til, å jobbe utrolig ... fragmentarisk, kanskje. [...] Jeg jobbet med ett og ett rom, og satte meg ønsker for hva det og det rommet skulle inneholde, og hva det skulle være, og hvilken stemning som skulle være der, og hvor man skulle komme inn, og hvor lyset skulle komme inn. [...] Men på mystisk vis så gikk på en måte alt opp til slutt, da ... og det ble på en måte en helhet (Intervju B 1, s. 22-23).

Hun fortalte at hun hadde vært opptatt av forskjellen mellom private og sosiale rom, og at bygget skulle romme mange forskjellige kvaliteter sånn at det kunne oppleves som større, eller rikere. Hun fortalte videre at det hun hadde opplevd i dette semesteret, var at hun ikke trengte å bekymre seg for ”resultatet langt fremme” (Intervju B 1, s. 24).

Det er tydelig at diplomprosjektet er en videreføring av denne ideen om å skape et rikt indre liv med ulike romkvaliteter og -opplevelser og det å jobbe med ett og ett rom. Men hun fortalte at ettersom bokollektivets romprogram var ganske mye større og mer komplekst enn det forrige prosjektet, måtte hennes romstudier ”hele tiden referere inn til organiseringen av helheten”. Hun skiftet hele tiden mellom å arbeide med rom og med overordnet organisering i en dialektisk prosess (Intervju B 1, s. 24).

Ettersom programmet var relativt stort, begynte Benedicte hele prosessen med å lage tre forskjellige modeller i 1 : 200, hvor hun organiserte programmet; ”organiseringen var jo kjempeviktig” (Intervju B 1, s. 27). I dette arbeidet stod kriteriet om det å føle seg trygg sentralt. Hun jobbet så vekselvis med raske skissemodeller i papir eller papp og tekst og skisser. Så begynte hun ganske raskt å tegne i autoCAD¹⁰⁸. Hun printet tegningene ut og skisserte videre for hånd oppå, ”og så på en måte utviklet det seg. På en eller annen måte *ser* det ut som prosessen min har vært veldig ryddig” (Intervju B 1, s. 27).

Etter et par uker hadde hun sin første gjennomgang med veilederne, hvor hun la frem de tre første modellene. Da fikk Benedicte, på samme måte som

¹⁰⁸ AutoCAD er en programvare for 2D og 3D dataassistert design (computer-aided design (CAD))

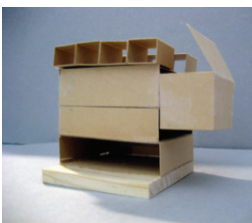
Astrid, tips fra en av veilederne om et prosjekt hun burde se, i Kairo. Dette var islamsk boligarkitektur fra 1600–1700-tallet, som ble en viktig inspirasjonskilde. Dette gjaldt særlig organiseringen og forholdet mellom rom som er tilgjengelige for besøkende, og rom som bare er tilgjengelige for familien (Intervju B 1, s. 29).

Når jeg hadde funnet det prosjektet eller de prosjektene og senere var på studietur der, og så på den *typen* organisering, så følte jeg egentlig at jeg hadde funnet en modell som ... Eller det var på en måte i *stor* grad derfra jeg hentet inspirasjonen. [...] Den arkitekturen har på en måte så mange av de samme ingrediensene, da (Intervju B 1, s. 32).

Benedicte sa at hun ikke er så ”supergod på referanser. Jeg har på en måte ikke vært så kjempemye på biblioteket på skolen”, men at hun hadde fått noen referanser fra veileder ”uten at de kanskje har betydd *så* mye”. Hun mente derfor selv at det hovedsakelig var den islamske boligarkitekturen i Kairo, de bildene hun selv hadde forestilt seg, og programmet som hadde hatt avgjørende betydning for prosjektets endelige utforming (Intervju B 1, s. 32).

Den fjerde modellen hun laget, var en papirmodell i 1 : 200. ”Der hadde jeg på en måte allerede konseptet” (Intervju B 1, s. 27). Prosjektet endret seg også etter det, men hovedprinsippet om å arbeide med større og mindre rom stod fast og ”at det private lå øverst, og så at det var en gradering mot sosial og offentlighet nedover”. Hun beskrev den dialektiske prosessen:

Og når jeg hadde *det* [konseptet], så kunne jeg på en måte være trygg for at da var det løst for en liten periode. Og så begynte jeg å se på rommene ... Og så fortsatte på en måte ... ut og inn ... mellom den lille og den store skalaen ... gjennom hele semesteret (Intervju B 1, s. 28).



Prosessmodeller



Foto: Benedicte/AHO

Viktige momenter som gav retning for utformingen, var som tidligere nevnt sikkerhet og følelse av trygghet. Benedicte fortalte at hun forsøkte å skape dette gjennom organisering av rommene (de private øverst) og gjennom bruk av materialer, dimensjonering av rom og åpninger, regulering av tilgang til

ulike rom og avstand og kontroll over utenverdenen gjennom overblikk og utsyn (Intervju B 1, s. 28).

Veileders rolle

I vår samtale sa Benedicte at lærerne er ”*utrolig* viktige”, og trakk frem ”gode lærere” og ”den tette kontakten med lærerne” som noe av det beste ved arkitektutdanningen, ”at man får lov til å diskutere arkitektur én til én” (Intervju B 1, s. 24). Jeg spurte hva det er som gjør at lærerne har vært gode. Hun reflekterte:

Ja ... Nei, det handler jo om at man sikkert er interessert i noe av det samme, da. Så det handler på en måte om å treffe et kurs eller en lærer som ... som også lar deg få *lov* til å være interessert i det du er interessert i. Som gir rom på en måte for at studentene har noen ting å *si*, da (Intervju B 1, s. 24).

Hun syntes hun hadde lært mest på kurs hvor det var færre studenter, og hvor læreren ikke er på salen hele tiden, men kommer fast slik at ”man har noe å forholde seg til” og ellers jobber selvstendig og diskuterer med de andre studentene (Intervju B 1, s. 25). Dette prinsippet ble videreført i diplomprosessen: ”Vi som hadde [navn på hovedveileder] som hovedveileder, ønsket at semesteret skulle likne tidligere semestre, dvs. at man har gjennomgang underveis” (Intervju B 1, s. 32). Hvor ofte Benedicte fikk veiledning, kom ikke frem i intervjuet, men hvis diplomsemesteret var som tidligere semestre, var kontakten med veileder tett. Den første gjennomgangen foregikk etter et par uker, og det var da Benedicte fikk tips om å se nærmere på et prosjekt i Kairo som ble en viktig referanse for utformingen av bokkollektivet. Det går ellers frem av intervjuet at veilederen støttet Benedicte i hennes prosess og gav henne trygghet og selvtillit i hennes tilnærming (Intervju B 1, s. 27).

Benedictes tilnæringsmåte og arbeidsprosess – mine refleksjoner

Benedicte fremstår som reflektert og bevisst og har et klart og artikulert forhold til eget faglig ståsted og egen metodikk. I intervjuet reflekterer hun rundt arkitektfaget som *fag* og relaterer det til sine erfaringer fra andre studier hun tidligere har gjennomført. Hun har en uttalt tro på det *subjektive* og *intuitive* aspektet i prosjektering, som hun vektlegger i sin tilnærming til sitt diplomarbeid. I denne prosessen ønsker hun også å la seg inspirere av ulike tekster og fortellinger fra forskjellige fagområder, filosofi og eventyr. Jeg oppfatter det slik at hun ikke har en rasjonell eller faktabasert tilnærming til disse tekstene, men mer en *assosiativ* tilnærming, for, som hun skriver i sitt program, ”å berike tankene rundt prosjekteringen”.

Etter at Benedicte hadde gjort nødvendig research og satt seg inn i ulike forhold på den aktuelle tomte, utviklet hun sine egne forestillinger og ønsker med hensyn til hvordan hun best kunne møte beboernes behov. Her går hun inn i en mer ”subjektiv prosjektering”, som hun selv kaller det, hvor hun gjør en egen kreativ tolkning av de elementene som da forelå. I denne prosessen brukte hun vekselvis skissemodeller i papir eller papp, tekst og skisser – både i autoCAD og for hånd – og vekslet mellom å ha fokus på deler (rom) og helhet (overordnet organisering). Hun beveget seg hele tiden ”ut og inn mellom den lille og den store skalaen” og konstaterte i intervjuet at ”så på en måte utviklet det seg”. I denne mer subjektive og intuitive prosessen har Benedictes tilnærming likheter med Astrids; den består hovedsakelig av Benedictes kreative og klargjørende indre ”dialog” med skisser og fysiske modeller som hun lager underveis (med støtte fra veileder), som Donald Schön (2001) kaller *refleksjon-i-handling*. Benedicte har imidlertid ikke et like omfattende program som Astrid, og hun hadde i sitt arbeid en større dynamikk mellom prosjektets deler og helheten i prosessen, noe man også tydelig kan se i det ferdige resultatet.

Benedicte fikk tips fra en av veilederne om å studere islamsk boligarkitektur fra 1600–1700-tallet, så hun dro på ekskursjon til Kairo for å se nærmere på dette. Denne arkitekturen ble en viktig inspirasjonskilde når det gjaldt organisering og forholdet mellom offentlige og private rom i bokollektivet.

Det er selve *bygget*, og da først og fremst byggets indre, som opptar Benedicte, og ikke problemstillinger som ligger på et overordnet byplannivå. Dette gav hun også tydelig uttrykk for i intervjuet (Intervju B 1, s. 3). Et av aspektene knyttet til oppgaven er *anonymitet*. Benedicte skriver i diplomprogrammet at anonymitetskriteriet kan løses på ulike måter, enten ved lokalisering eller ved utforming. Hun velger det siste, blant annet fordi det er en mer interessant arkitektonisk problemstilling. Her har hun først og fremst fokus på enkeltbygningen. I et byplanperspektiv ville vurdering av lokalisering vært like interessant. Benedicte går imidlertid ikke dypt inn på vurderinger på byrom- og byplannivå. Hun arbeider med en enkel og ”anonym” fasade, som isolert sett kan virke fornuftig ut fra anonymitetskriteriet, men som i en mer overordnet bykontekst kan virke mot sin hensikt. I et bygningsmiljø som ellers i stor grad består av ornamenterte bygårder fra 1890-tallet, vil den enkle og knappe betongfasaden skille seg ut og stå tydelig frem.

Benedicte er først og fremst opptatt av *romlige* kvaliteter, hvor lys og materialer spiller en viktig rolle. Jeg tolker det som at det først og fremst er materialenes taktile og *sanselige*, opplevelsesmessige side som opptar henne, og i mindre grad materialenes *konstruktive* egenskaper. I intervjuet fortalte hun nettopp at det var andre ting enn konstruksjon hun først og fremst var

interessert i (Intervju B 1, s. 6). Som en av sensorene sa i gjennomgangen av prosjektet, bruker Benedicte ikke først og fremst det rasjonelle, men det sanselige, som styrende verktøy for å planlegge.

Benedictes kunnskapsbase

Benedicte oppgir i diplomprogrammet flere kilder som har hatt betydning for utforming av både programmet og ferdig prosjekt, bl.a. bakgrunnsinformasjon fra Utlendingsdirektoratet (UDI) og Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. I intervjuet fortalte Benedicte at særlig samtaler med leder for bokollektivet, Oslo krisesenter, som Benedictes bokollektiv formelt ligger under, har vært viktige. Programmet hadde blitt utviklet på bakgrunn av den informasjonen hun hadde fått derfra, og så hadde hun deretter begynt å utvikle sine egne forestillinger om hvordan programmet kunne organiseres.

Jeg har intervjuet eller snakket med lederen for bokollektivet på Oslo krisesenter og hadde hele tiden mulighet til å sende henne mail og spørre om ting hvis jeg lurte på det. Og de har vært helt konkrete, på en måte ... hvor mye er de inne på sitt private rom, hvor mye er de i stuen ... Hva ser de på TV? Liksom ... altså helt sånn, da ... som dreier seg om hvordan det hverdagslivet skal fungere i denne boligen (Intervju B 1, s. 15).

Benedicte ønsket også å bruke subjektive, intuitive metoder for å prosjektere:

Og etter å ha fått noe input på det, så har jeg selv på en måte kommet med ønsker for hva jeg mener de måtte ønske seg i den situasjonen, da. Så det er jo en subjektiv prosjektering. Men jeg mener at ... jeg mener at arkitektur ... Ja, jeg har tro på subjektet, rett og slett. Har tro på at hvis man virkelig vil noe ... ja, hvis man virkelig vil noen ting og tror at det er godt, så er det kanskje godt for andre også, da (Intervju B 1, s. 16).

Benedicte leste eventyr fra landene kvinnene kommer fra, fordi hun hadde en forestilling om at kanskje eventyrene kunne fortelle noe om arketyper eller andre ting hun kunne bli inspirert av i prosjekteringen. ”Men det jeg så, var at mange av eventyrene liknet på våre egne eventyr, og da sa jeg at ok, hvis de likner på våre eventyr, kan jeg kanskje stole på at jeg vet noe om deres situasjon” (Intervju B 1, s. 15). Hun mente at bygget ikke skulle være skreddersydd, ettersom folk stadig flytter inn og ut, ”så det er på en måte ikke så utrolig finstemt, da, at man må vite hver eneste lille sinnstilstand eller ha vært ... opplevd det selv” (Intervju B 1, s. 15). Jeg forstod Benedicte slik

at hun mente dette gav henne frihet til å kunne bruke seg selv og sine egne forestillinger i prosjekteringen.

De viktigste impulsene Benedicte hadde hatt i prosjekteringen, var tips og referanser fra veilederne, ikke minst om den islamske arkitekturen i Kairo som hun dro for å studere, og de bildene hun selv har forestilt seg, og programmet. Ut fra det som har kommet frem i forskningsmaterialet, ser det ut som Benedictes diplomprosjekt bygger på følgende eksplisitte kilder: praktisk informasjon fra Utlendingsdirektoratet (UDI) og Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, samtaler med leder for bokollektivet, Oslo krisesenter, og avisartikler. I tillegg bygger hun på egne tomteundersøkelser, studier av islamsk boligarkitektur fra 1600- og 1700-tallet besøkt på ekskursjon, eventyr og andre inspirasjonstekster, egne forestillinger og tips og referanser fra veiledere.

Benedictes forhold til brukere og andre aktører

Kommunikasjon og utveksling med omverdenen

Benedicte fortalte at kommunikasjon med omverdenen, brukere, oppdragsgivere, samarbeidspartnere osv., ikke er ”noe hovedtema” i arkitektutdanningen på AHO. Jeg konfronterte henne med en kritikk Arkitektnytt hadde rettet mot diplomutstillingen: at den var for innadventd, og at studentene ikke evnet å formidle prosjektene for omverdenen. Benedicte sa seg enig i kritikken, men som Astrid mente hun det var et spørsmål om ressurser. Hun forklarte at én ting er materialet som skal leveres til sensorene, og at en annen ting er utstillingen. ”Det var liksom så vidt noen av studentene orket å organisere det lille vi organiserte [...] det handler også om at man er kjempesliten” (Intervju B 1, s. 35).

Brukerrelasjon

Benedicte gav uttrykk for at hun er opptatt av brukervennlighet. I prosjektbeskrivelsen viser hun innlevelse i kvinnenenes dagligliv, og hun ønsket at bokollektivet skulle være et godt sted å være for beboerne:

Jeg [ønsket] at dette skulle være en bolig, ikke en institusjon. Altså ... det jeg ønsket var at kvinnene skulle føle at de hadde kontroll over det stedet de bodde, at bygget på en eller annen måte kunne bli et redskap for *dem* [...] Jeg håpet at det skulle være det beste bygget de hadde bodd i. Det måtte jo være målet, på en måte. Og det – det vet jeg jo ikke om jeg kan bedømme om det har blitt, men [ler litt] (Intervju B 1, s. 31-32).

Hvilke verktøy har hun for å skape noe som er brukervennlig, lurte jeg. ”Det viktigste verktøyet jeg har, det er meg selv”, svarte Benedicte. Samtidig viste hun ydmykhet for at hun i utgangspunktet vet lite om brukerne av bokollektivet: ”Hva vet jeg om deres situasjon? Jeg kan ikke leve meg inn ... altså, jeg er jo ikke dem” (Intervju B 1, s. 15). Hun satte seg derfor inn i brukernes situasjon ved å lese rapporter og annen relevant litteratur, i tillegg til å ha samtaler med leder av bokollektivet, Oslo krisesenter. Hun fikk god innsikt i brukergruppens behov og hverdagsliv gjennom disse samtalene, som er godt formidlet i romprogrammet (Diplomprogram B, s. 6). Benedicte fortalte at hun et par steder hadde avveket fra krisesenterets ønsker:

Det er noen steder jeg bevisst kan si at jeg valgte å gjøre dette annerledes, fordi at jeg hadde lyst til å oppnå det ... Og det er jo... ja, det vet jeg jo ikke om de ville ha likt. Men det ... jeg tenker meg også at det kan godt være de ville det, fordi det har ikke vært mulig for dem å forestille seg at dette kunne være en løsning. Men jeg har jo ikke fått noe tilbakemelding på det fra ... fra byggherren, hvis du skal kalle det det, da. Men sensorene syntes jo det var interessant (Intervju B 1, s. 16–17).

Hun viste aldri sine løsninger til krisesenteret underveis i prosessen. Da hun var ferdig med prosjektet, tok hun kontakt med krisesenteret via e-post, men fikk ikke noe svar, så vi vet ingenting om hvordan Benedictes prosjekt faktisk ville blitt mottatt av brukerne.

Estetikk versus funksjon og brukervennlighet

Det er altså rom, funksjon og byggets indre liv som først og fremst interesserer Benedicte. I intervjuet fortalte hun at hun føler en stor avstand til arkitektur ”som på en måte blir betegnet som utrolig kul”, og at hun synes ”de argumentene som dreier seg om *estetikk*”, er veldig vanskelige (Intervju B 1, s. 11-12). Når hun skal vurdere arkitektur, synes hun det er vanskelig å beskrive hvorfor hun synes noe er ”fint eller ikke”, fordi det er så sammensatt og så mange faktorer som spiller inn (Intervju B 1, s. 14). Hun synes ikke alltid at bygg som blir løftet frem i undervisningen, er virkelig gode, og nevnte de nederlandske arkitektene MVRDV og Rem Koolhaas som eksempel (Intervju B 1, s. 20–21). Hun utdypet:

Veldig ofte synes jeg de signalbyggene er mer opptatt av det store uttrykket. Altså av form, av ... fasade, av ... på en måte en sånn power ... et utrolig sånn heftig inntrykk da ... enn av det *jeg* interesserer meg for i arkitekturen (Intervju B 1, s. 21).

Hun fortalte at hun har lærere som har formidlet kvaliteter ved bygg på en måte som har gjort at ”man synes et bygg er kjempebra”, men at hun ved nærmere ettersyn har oppdaget flere svakheter ved planløsningen, ”at planen må *lide* under... at det skal være en sånn voldsomt flott og interessant og spennende og heftig form, da” (Intervju B 1, s. 21). Hun utdypet:

Vi var for eksempel på studietur i Finland, hvor vi så Kiasma moderne museum. Og det ble jeg *kjempekuffet* over. Jeg syntes det var ... Ja, jeg syntes ikke det var noe godt. Jeg syntes at ... de her planene ... det første planet har altfor mye gangareal som ikke sier noen ting. Masse døde områder lengst inn som på en måte er helt merkelige. Jeg vet ikke om jeg syns at den bevegelsen opp den rampen er så sabla flott at resten av bygget liksom ... eller ... er *det* hele ideen, på en måte? Ja ... kan dette svære skallet rettferdiggjøre at ikke det er tipp topp inne, da? Eller at det ikke er like bra inne. Eller hvor mye kan man fire på kravene hvis man har *én* ide, da, som er kjempegod? [...] [D]et er *veldig* sjelden at ... jeg syns at et bygg er skikkelig godt. Og det syns jeg jo er skuffende (Intervju B 1, s. 21).



Kiasma museum of contemporary art, Helsinki. Steven holl (1998)



Fotos: Shigeo Ogawa/ Shinkenchiku-sha

Benedicte fortalte at hun i diplomprosjektet hadde jobbet ”som om estetikk er irrelevant. Eller at estetikken er et resultat” (Intervju B 1, s. 12). Hun fortsatte:

[...] det temaet [estetikk] interesserer meg ikke så mye som det at romforløpet skal stemme, det at rommene skal være gode å oppholde seg i, at ting skal fungere, da ... for at det skal gå an å leve effektivt der inne (Intervju B 1, s. 12).

Samtidig gav hun uttrykk for at de estetiske dimensjonene hele tiden er en del av prosessen: ”Estetikken – det er på en måte ikke et lag som kommer til slutt, det er der jo på en måte hele tiden” (Intervju B 1, s. 14). Benedicte synes imidlertid det er for lite diskusjon og fokus i utdanningen når det gjelder hva som er gode rom:

[...] til syvende og sist så mener jeg at det bare dreier seg om man *tror* på at det kan være godt å være der [i rommet]. Og det er sikkert individuelt, og det er jo sikkert vanskelig å si ... Men på en eller annen måte så *finnes* det jo bedre og dårligere arkitektur, og man kan jo si noe om det. Så jeg mener ikke at faget er ... Jeg mener faget er subjektivt, men jeg mener ikke at det er totalt subjektivt. Jeg mener at det må være ... eller at det *går* an å si noen ting om arkitektur ... Ja, nå havnet jeg sikkert langt ute av lei ... (Intervju B 1, s. 34).

Jeg ser dette som uttrykk for at hun mener opplevelsen av rom og arkitektur kan være individuell og subjektiv, samtidig som at noen aspekter ved arkitektur er mer faste.

Benedictes forhold til brukere og andre aktører – mine refleksjoner

I valget av diplomoppgave tok Benedicte først og fremst utgangspunkt i sine egne interesser, men oppgaven har samtidig både arkitektfaglig og samfunnsmessig relevans. Hun skriver i programmet at det virket ”befriende” å arbeide med et program som befinner seg ”ute i verden”, som tar for seg brukere med reelle behov. Hun er åpen og lydhør overfor omverdenen og samler relevant informasjon fra eksterne aktører med kunnskap om det temaet hun arbeider med. I programfasen åpner Benedicte for innspill fra brukerne, mens hun i selve prosjekteringsfasen i hovedsak ”bruker seg selv” og støtter seg på sin faglighet og egne subjektive ideer og forestillinger om hvordan programmet kunne løses. Hun arbeider med organisering, material-bruk, dimensjonering og artikulering av rom, åpninger og romforløp for å skape fysisk og psykologisk trygghet. Her viser hun innlevelse og omtanke for kvinnene som skal bo i kollektivet. Svakheten med en slik tilnærming er at idetilfanget blir begrenset av Benedictes egen erfaringshorisont. Den vil aldri kunne gripe brukernes livsverden fullt ut, deres behov og perspektiver. Det er kanskje ikke rimelig å vente mer av en arkitektstudent innenfor en konvensjonell akademisk ramme som AHO. Diplomprosjektet representerer bare en liten

del av det et vanlig arkitektoppdrag innebærer, og vi vet ikke hvordan Benedicte ville gått frem videre om dette hadde vært et reelt prosjekt.

Sensorenes offentlige vurdering av Benedictes prosjekt

At Benedicte først og fremst hadde vært interessert i det indre livet i bo-kollektivet, viste seg tydelig i sensorenes kritikk av prosjektet. Den viktigste innvendingen knyttet seg nettopp til Benedictes bearbeiding av fasaden. Den hadde hun ønsket å gjøre så anonym som mulig. Sensor stilte imidlertid spørsmål om den enkle og i seg selv anonyme fasaden egentlig ville fremstå som anonym i sammenhengen bygget står i. Han tvilte på at hun hadde valgt den riktige ”masken” for bygget (Sensorgjennomgang B, s. 3-5). De andre grepene som skulle bygge opp under anonymiteten, som inngangen i nabo-bygget og renseriet i første etasje, mente imidlertid sensorene var veldig gode.

Benedicte hadde, som nevnt tidligere, arbeidet med en dobbel fasade mot gaten: ”en fasadeskive som ivaretar gateløpet og anonymiteten utad, og en indre yttervegg som ivaretar livsutfoldelsen bak fasaden” (Diplomprosjekt B). Dette ble i gjennomgangen omtalt som ”masker” og ”filtre” av sensorene. Sensor stilte spørsmål om de forskjellige ”maskene” kunne filtrere bort *for* mye lys? At fellesrommet kunne fortone seg som for dunkelt og mørkt? De mente videre at Benedicte kunne gått mye dypere i å studere de arkitektoniske mulighetene som ligger i grepet med den doble fasaden (Sensorgjennomgang B, s. 4). Benedicte var enig i at fasaden kunne vært artikulert i større grad, men mente at bygget har lysinnslipp på så mange punkter at det vil være tilstrekkelig lys der inne. Hun skjønte imidlertid at det kunne diskuteres; ”det vet jo ikke jeg sikkert, heller” (Sensorgjennomgang B, s. 6).

Bortsett fra diskusjonene rundt utformingen av fasaden mente sensorene at prosjektet hadde et godt faglig innhold, og at programmet reiste mange interessante spørsmål. Særlig trakk de frem behandlingen av de ulike rommene som prosjektets styrke. De mente at Benedicte viste stor kontroll når det gjaldt rom. Sensor påpekte videre at den indre organiseringen av rom ikke hadde et institusjonelt preg, men at den inneholdt en nesten eksotisk romorden ”som greier å skape et indre liv som er veldig differensiert og artikulert, noe som jeg er overbevist om at er en veldig styrke” (Sensorgjennomgang B, s. 3). Senere utdypet han dette poenget og hevdet at for mange bygg ”behandler program ut ifra rasjonelle modeller, innen helsevesenet ikke minst”, og at Benedictes tilnærming, hvor ”det *sanselige* er styrende verktøy for å planlegge” kan være god medisin ”i stedet for mange sterke medikamenter” (Sensorgjennomgang B, s. 7).

Mens Astrids gjennomgang i all hovedsak var knyttet til konkrete diskusjoner om prosjektet, utløste Benedictes prosjekt mange assosiative

refleksjoner, hvor generelle arkitektoniske temaer og arkitekturhistoriske linjer ble trukket inn i diskusjonen. Her var referanser til munke- og nonneordener, klosterarkitektur og manierisme, komposisjonsstrategier og romtemaer innenfor kubismen og modernismen, med Le Corbusier som konkret referanse, og postmodernismens collageaktige oppbygning og maskefasader (Sensorgjennomgang B, s. 7–8). Bofellesskapets organisering ble omtalt både som en ”labyrint” og ”en form for *collage* av forskjellige arkitektoniske *typer*”, og senere ble de ulike rommene sammenliknet med ”*organer* som er knyttet til hverandre og som utøver inni denne kroppen forskjellige *funksjoner*” (Sensorgjennomgang B, s. 6).

Benedictes tanker om arkitekturket

Da vi snakket sammen, hadde Benedicte allerede arbeidet i knappe to måneder i fast jobb på et privat, anerkjent arkitektkontor med totalt fire ansatte. Benedicte syntes overgangen mellom studiene og arbeidslivet var overraskende lett, men la til at det nok henger sammen med at det første hun gjorde i jobben, var å arbeide med et idéprosjekt, og det likner mye på det man gjør på skolen (Intervju B 1, s. 8).

Benedicte fortalte at det er viktig for henne at det ikke blir for stor avstand mellom den arkitekturen som blir produsert, og det hun selv betrakter som godt: ”At det beriker livet til de som skal leve på det stedet eller i det bygget. Hvis ikke skjønner jeg ikke poenget med å gjøre det” (Intervju B 1, s. 7). Hun forteller at det hun liker best på jobben, er felles diskusjoner om prosjektene. Det er imidlertid lederen for kontoret som tar de endelige avgjørelsene.

Det kan se ut til at Benedicte kan knyttes til en klassisk arkitektrolle med høye faglige ambisjoner og profesjonalitet. Hun er først og fremst interessert i arkitektur som bygg og ser, slik jeg oppfatter det, for seg en fremtid som prosjekterende arkitekt på et arkitektkontor med høy faglig integritet, et sted der det ikke blir for stor avstand mellom det kontoret lager, og det hun opplever som god arkitektur. Benedicte setter brukervennlighet høyt, men vil ikke gå på akkord med sin faglige integritet. Her kreves oppdragsgivere som har tillit til arkitekten, og som ønsker å gi arkitekten relativt stor frihet.

Sammenfatning: Benedictes profesjonsforståelse

Benedicte er først og fremst opptatt av arkitektur som *bygg* og gir uttrykk for arkitekturidealer hvor det *funksjonelle*, *romlige* og *sanselige/psykologiske* står sentralt. Når det gjelder materialbruk, befinner hun seg i en nordisk tradisjon, preget av betong, tre og glass, også typisk for ”Osloskolen”, som er beskrevet nærmere i kapittel 4. Hun er opptatt av ulike romkvaliteter, materialer, lys, utsyn og stemninger og kan sies å tilhøre en *sanselig* tradisjon

med slektskap til poetisk modernisme, som har gjort seg sterkt gjeldende i arkitektfaget de siste par tiårene, både i Norden og ellers i Europa. Den kjente sveitsiske arkitekten Peter Zumthor er en av de fremste eksponentene for en slik tilnærming og blir i intervjuet trukket frem av Benedicte som en arkitekt hun har sans for. Hun peker på hans evne til å skape arkitektur som er helhetlig og god å være i, som er harmonisk og gjennomarbeidet med hensyn til materialer og detaljer, og som kan overraske (Intervju B 1, s. 33).



Fotos: Shigeo Ogawa, Shinkenchiku-sha

Peter Zumthor: Thermal bath Vals, Sveits (1996) (til venstre). Detalj fra Gugalun house Versam, Sveits (1990-1994) (til høyre).

Benedicte gir videre uttrykk for at hun ikke ønsker å låse seg fast i et overordnet formkonsept som styrer prosjektets utforming. Hun arbeider heller med *ett og ett rom*, som hun søker å optimalisere funksjonelt og opplevelsesmessig, innenfor en idé om *overordnet organisering*. Slik arbeider hun ”innenfra og ut”, en tilnærming kjent fra modernismens tidsalder, hvor slagordet var ”form follows function”. Men det er *rommenes kvaliteter*: størrelse, utforming, detaljering og sammenheng, som er førende for Benedicte, ikke rasjonell funksjonalisme. Hun uttrykker en viss usikkerhet og ambivalens når det gjelder rent *estetiske* vurderinger, og lar det estetiske uttrykket bli et resultat av byggets indre og dets funksjon. Konstruksjonen underordner seg de romlige sammenhengene og er mer pragmatisk løst.

Benedicte er faglig ambisiøs og forener langt på vei både subjektive, akademiske og samfunnsmessige perspektiver. Med hennes tidligere studier

innen feministisk teori ser det ut som hun siden før hun startet på arkitektutdanningen, har vært engasjert i kvinners situasjon, noe som også gav føringer for valg av diplomoppgave. Dette er tydelig en viktig del av Benedictes identitet og grunnverdier. Hun skriver også i programmet at hun søker ”feminine veier til prosjektering”, noe Benedictes subjektive, intuitive og sanselige tilnærming kan sees som et svar på.

Etter mitt syn kan Benedicte plasseres i Niels Albertsens ”profesjonelle subfelt”, hvor både faglig kompetanse og sosial ansvarsfølelse over samfunnet og enkeltmennesker vektlegges. Hun gir uttrykk for at hun liker å arbeide i team, gjør research og har dialog med omverdenen og brukerrepresentanter i forbindelse med prosjektutviklingen. Her bruker hun imidlertid relativt konvensjonelle metoder, og hun har potensial for en enda tettere og mer direkte dialog med reelle brukere. Hun legger stor vekt på en personlig, subjektiv og intuitiv tilnærming i prosjekteringsprosessen og tar i stor grad utgangspunkt i egne ideer og egen innlevelsesevne. Spørsmålet er hvordan dette til syvende og sist balanseres opp mot brukernes perspektiver.

Benedictes møte med arbeidslivet

Benedicte har arbeidet på samme kontor siden endt utdanning. Kontoret er et lite, anerkjent arkitektkontor med leder og tre ansatte. Ifølge Benedicte jobber de ”ikke så mye med gipsvegger og flashy arkitektur” (Intervju B 2, s. 1). Kontoret konsentrerer seg om mindre prosjekter, hovedsakelig eneboliger. Alle ansatte har kontakt med byggherrene og har oversikt over alle prosjektene og produksjonen på kontoret. Benedicte beskriver sin rolle som ”klassisk arkitektrolle som prosjekterende arkitekt”, hvor hun deltar i hele prosessen, fra idéprosjekt via ramme- og igangsettingssøknad, arbeidstegninger og tilbud til oppfølging på byggeplass og ferdig bygg. Hun er litt overrasket over at arkitektyrket i så stor grad er en *kontorjobb*, noe som ”ikke nødvendigvis var det man drømte om” (Intervju B 2, s. 2). Hun peker på mye byråkratisk arbeid, søknader, purring, mange telefoner, det å snakke med folk og å bli uredd. Men hun synes det er morsomt å være på byggeplassen: ”Der er det kjappe tidsfrister og actionpreget” (Intervju B 2, s. 3), og hun synes det er kjempemorsomt å snakke med håndverkerne. Hun forteller at kontoret av og til samarbeider med entreprenører som ikke er vant til å jobbe med arkitekter, men at de stort sett jobber med veldig gode håndverkere som kan faget.

Benedicte påpeker at det å ha ansvar for hus som skal bygges, gjør at alt blir mye mer *konkret*: ”Nå er jeg også *byggende* arkitekt”, og hun har mer kunnskap, slik at hun kan få til det hun vil. Hun forteller at man i arbeidslivet har mye større kontakt med omverdenen og den fysiske verden: ”Det er masse detaljer og en pragmatisk logikk som du må tilegne deg, tilbudstegninger og beskrivelser, en enormt komplisert helhet” (Intervju B 2, s. 2).

Hun er slått av den enorme informasjonsmengden man som arkitekt må ha i hodet samtidig, og den oversikten man må ha. Hun forteller videre om en hverdag hvor det er viktig å kunne ta raske beslutninger og kaste om på og være åpen for andre ideer.

Benedicte påpeker at man som arkitekt må møte mennesker man ikke kjenner overhodet, og at man må opparbeide deres tillit, noe hun mener man ikke har så mye erfaring med fra studiet. ”Noen byggherrer er romblinde eller skjønner ikke tegninger. De fleste skjønner det hele først når bygningen står der”, forteller Benedicte (Intervju B 2, s. 3). Men hun peker på at byggherrer gjerne lærer mye gjennom prosjektene:

De kan ha ideer de er steile på, og har kanskje bare sett prosjektet fra ett punkt. Da er vi tålmodige og viser at vi ser helheten, kommer med et forslag og spør: ”Hva synes dere om dette?” Da blir byggherren mer åpen (Intervju B 2, s. 3).

Hun påpeker imidlertid at de fleste byggherrene heldigvis kjenner til det kontoret har gjort fra før.

Hun forteller videre at hun ikke er ”så følelsesmessig knyttet til spesifikke ting i prosjektet” som hun kunne være i studiet. Det er flere som samarbeider om prosjektet, og det hele blir ikke så personlig. ”Prosjektet er viktigere enn meg”, påpeker Benedicte; det blir informert fra flere hold: andre på kontoret, kommunen, byggherre osv. (Intervju B 2, s. 2). Hun forteller også om diskusjoner med entreprenører som ikke alltid er like lette. Men hun er opptatt av å velge sine kamper, være løsningsorientert og prøve å finne like bra eller bedre løsninger i samarbeid med entreprenør. ”Det handler ikke om oss eller dem. Vi må finne en felles løsning. Det handler også om tid og penger”, påpeker hun (Intervju B 2, s. 3). Hun forteller at hun fortsatt har med seg interessen for materialitet, romfølelse, romforløp og forestilling om hvordan det er å være i rommet, men at arbeidsprosessen har ”en annen pragmatikk, for det skal løses” (Intervju B 2, s. 2). Hun mener estetikk, pragmatikk og økonomi må avveies i praksis, og at det hun gjorde i studiet, ”nok var mer interessant filosofisk”.

Benedicte har ingen planer om å bytte jobb på kort sikt. Av og til kunne hun tenke seg å jobbe med flere folk, et større miljø på ca. 10–15 stykker. Det hun ønsker videre, er ”å bli en flink arkitekt som kan drive prosjekter, at jeg kan ha noe å si”. Hun liker å jobbe selvstendig og å jobbe med de kollegene hun har. Hun vurderer om hun har lyst til å drive et eget kontor på sikt, men er ambivalent; hun ”liker ikke å si det som kvinne”, men hun har ikke lyst til å utsette seg for ”stressende ansvar og krangler” blant annet med entreprenører, så hun vet ikke om det er det hun vil.

Benedictes tilbakeblikk på arkitektutdanningen

Det viktigste Benedicte synes hun lærte i studiet på AHO, var å øve på prosjektering, frembringe ideer, det å kaste om på ideer og se saken fra ulike vinkler. Hun mener det er stor forskjell mellom utdanning og praksis. Hun peker på at man i utdanningen har mer frihet, og at man beveger seg på et mer akademisk og abstrakt nivå. Skolesituasjonen gir mulighet til å arbeide mer kunstnerisk, med mer konseptuell arkitektur og ”renere og tydeligere konsepter og ideer” (Intervju B 2, s. 2). Man har bedre tid, har mulighet for fordypning og lange tankerekker og kan arbeide med mer filosofisk interessante ting.

Som hun allerede har vært inne på, peker Benedicte på at man er mer følelsesmessig knyttet til prosjektene på skolen enn i arbeidslivet, og at man legger mer av seg selv i dem. Man ”henter nesten alt i prosjektet fra seg *selv*” og er ikke så robust for kritikk og andres innspill. Hun mener man er mindre fleksibel, ”stivere i hodet”, og at det er en frykt for å virke uselvstendig; idealet er at man skal ”tenke selv”. På mitt spørsmål om noe i studiet kunne vært annerledes, peker Benedicte på at det hadde vært flott om man tidligere kunne fått kjennskap til primære konstruksjoner og løsninger og ”snakket mer byggefaglig, ikke bare om konsept” (Intervju B 2, s. 2).

Benedicte fire år etter – mine refleksjoner

Benedicte arbeider på et kontor som kan sies å være en del av ”Osloskolen”, som beskrevet i kapittel 4, og som kan plasseres i eller nær Niels Albertsens ”kunstneriske subfelt” (Albertsen 1998). Typisk for et slikt kontor er at deres arkitekturproduksjon verdsettes høyt innenfor faget selv, og at oppdragsgivere tar kontakt fordi de kjenner til det kontoret har gjort tidligere. Dermed er dialogen rundt konkrete løsninger relativt sett enklere; arkitekten blir vist tillit, og man har felles mål om å skape arkitektur av høy kvalitet.

Det viktigste som har skjedd siden sist, er at Benedicte har utvidet sitt kunnskaps- og kompetanseområde, som hun treffende oppsummerer med at ”nå er jeg også *byggende* arkitekt”. Hun har mer av slik kunnskap som hun trenger for å få til det hun vil, og for å kunne håndtere ulike aktører og både idémessige og ikke minst praktiske sider ved arkitekturen. Slik jeg oppfatter det, har ikke Benedicte endret sin profesjonsforståelse i særlig grad siden sist vi snakket sammen. Hun har stadig høye faglige ambisjoner, og hun trives der hun er, hvor det er gode muligheter for at ambisjonene kan realiseres. Men hun viser også en pragmatisk og fleksibel holdning, både med hensyn til å løse hverdagens utfordringer i gjennomføring av prosjektene og i spørsmålet om hun etter hvert skal starte egen praksis. Hun vet hva dette vil innebære av arbeid, ansvar og stress, og det kan synes som hun er usikker på om hun synes det er verdt det.

CHRISTINE “Man må kanskje være enda mer bevisst på å la det uventede få lov til å oppstå, legge til rette for at det kan skje”

Bakgrunn

Christine er i slutten av tjuårene og vokste opp i Oslo. Foreldrene har høyere utdanning innen henholdsvis tekniske fag og samfunnsfag. Christine kjente ingen arkitekter i oppveksten, men allerede som barn drømte hun om å tegne hus. Hun pleide å tegne hvordan familien kunne bygge om huset, eller omplassere ting hjemme etter eget hode når moren var borte. Hun visste selv ikke hvor denne interessen kom fra; ”det var vel bare der, da”, uttalte hun i vår samtale.

Ettersom hun ikke kom inn på arkitektstudiet etter videregående skole, begynte hun på landskapsarkitektstudiet, hvor hun ble i tre år, i Norge og deretter Irland. Etter hvert vendte drømmen om å bli arkitekt tilbake. Hun følte hun som landskapsarkitekt ble for avhengig av arkitektene for å få til ting: ”Jeg hadde veldig lyst til å påvirke bygningen, og så hadde jeg ikke lyst til å bare sitte og tegne de der små dreneringskantene” (Intervju C 1, s. 5). Hun syntes likevel hun hadde fått med seg mye nyttig fra landskapsarkitektstudiet, blant annet bevissthet om stedsidentitet og det å plassere et bygg, både i byen og på landet. Hun påpekte også at de hadde arbeidet veldig mye med ”det psykososiale i rommene imellom, som vi har hatt lite av her [på AHO]” (Intervju C 1, s. 5). I Irland hadde de hatt sosiologi og psykologi som egne fag, noe hun syntes var veldig interessant. ”Hvordan oppleves det faktisk å sitte på en åpen plass, liksom. Det er litt den Jan Gehl-ånden¹⁰⁹ (Intervju C 1, s. 5). Hun mente dette var nyttig å ha med seg også som arkitekt ettersom tankegangen kan brukes både inne og ute.

Christine søkte seg så til AHO og kom rett inn. Ettersom hun ikke hadde hatt fysikk, som fag, hadde hun allerede etter videregående skole slått fra seg arkitektstudiet ved NTNU, og Bergen Arkitektskole hadde hun ikke vurdert. ”Jeg tror ikke Bergen var så anerkjent *da*. Det er noen år siden – jeg oppfattet det som litt sånn surrete” (Intervju C 1, s. 4).

Mot slutten av arkitektstudiet hadde Christine vært på utveksling ett år ved arkitektskolen i Barcelona, ETSAB. Hun opplevde utdanningen der som veldig teknisk i forhold til AHO. Hun hadde valgt et kurs hvor de skulle jobbe ”veldig kreativt, litt sånn Bygg 3-aktig påsto de at det var.”

¹⁰⁹ Jan Gehl er en kjent dansk arkitekt og byplanlegger som arbeider i grenselandet mellom sosiologi, psykologi, arkitektur og planlegging. Han ble først kjent for sin bok *Livet mellom husene*, som kom ut på dansk i 1971. Gehl står for en kunnskapsbasert tilnærming til arkitektur og planlegging, hvor faktisk bruk av byrom registreres og legges til grunn for gradvise forbedringer. Gehl søker en menneskelig skala og setter syklistenes og fotgjengernes behov i sentrum i byforming.

Og det første vi fikk beskjed om å gjøre, var å tegne et konstruksjonssnitt [ler]. Ja, deres oppfatning av å jobbe litt sånn fritt med form i begynnelsen er en helt annen enn den som er her [...] det første du tegner, så å si, er det konstruktive. Vi hadde tegnet konstruksjonen før vi tegnet noe annet. Før vi visste hva bygget var, før vi visste hva som skulle *inn* (Intervju C 1, s. 2).

Lærerne var også annerledes enn på AHO: ”Det er veldig ovenfra og ned. [...] Du kan ikke gods snakke med lærerne der nede, liksom, det fungerer ikke” (Intervju C 1, s. 3).

Christines diplomprosjekt

Christines diplomprosjekt kan knyttes til tendensen jeg i kapittel 5 omtaler som ”syntetisk prosess”, hvor man gjerne tar utgangspunkt i et fenomen som brukes som en generator i en åpen, utforskende og kreativ utviklingsprosess mot det arkitektoniske resultatet. I diplomprosjektet fordypet Christine seg i urban fortettingsproblematikk og tegnet et kulturhus på en tomt sentralt i Oslo.

Diplomprogram

I sitt kortfattede diplomprogram formulerer Christine oppgaven slik:

Oppgaven ønsker å fortette ved å bygge i og videre på eksisterende strukturer. Intensjonen er å se på muligheter for en annerledes fortetting av by, som kan øke kvaliteten av byrom og arkitektur (Diplomprogram C, s. 2).

Christine finner i denne forbindelse opp et nytt begrep, ”plugg” og ”plugging”, som hun definerer slik: ”En plugg er noe som setter seg i. Å plugge er dermed å sette noe i. [...] Jeg definerer en utvidet forståelse for begrepet plugg; en arkitektonisk plugg” (Diplomprogram C, s. 2). Videre skriver hun:

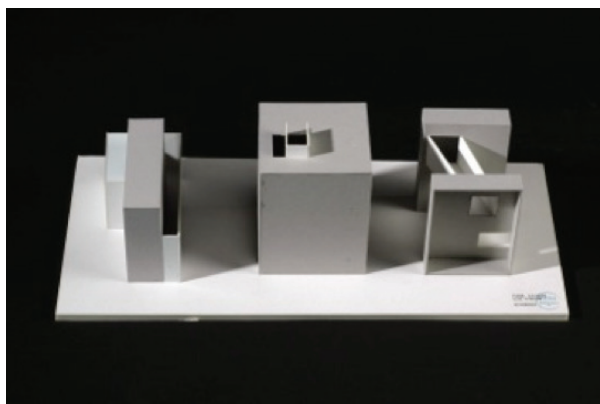
Plugging er bygging i eksisterende bystrukturer, og utvider forståelsen for begrepet ”tomt”. Mens et infill prosjekt gjerne finner sine ledige tomter kun i plan, vil et plugg-prosjekt bruke potensielle tomter også i snitt og oppriss. Plugging er avhengig av strukturen den kobler seg til. Plugging er en utvidelse / en forandring, ikke en selvstendig bygning. Plugging er en kobling og en sammenfører, og jobber sammen med det eksisterende. Plugging er en *aktiv* prosess (Diplomprogram C, s. 2).

Christines oppgave er å undersøke hva en plugg kan være, hva den gjør, hvilken identitet den har, osv. Dette skal hun utforske gjennom et kasusstudium på en tomt i Brenneriveien, et område preget av eldre industribebyggelse i den nye kulturaksen langs Akerselva i Oslo. Christine skriver i sitt program at området er ”pulsierende, med vibrerende rom, diversitet og dynamikk” (Diplomprogram C, s. 3). Det er *romlige* kvaliteter Christine er opptatt av. Bygningenes funksjoner er underordnet i undersøkelsen; ”det er pluggen som bestemmer om programmet kan påføres tomten” (Diplomprogram C, s. 3).

Christine tar utgangspunkt i et aktuelt, konkret prosjekt: et nytt kulturhus med to scener, øvingslokaler, bar, restaurant og kafé. Dette romprogrammet ønsker hun å bruke og utvikle i sin kasusundersøkelse på den aktuelle tomten.

Prosjektet

I de innleverte plansjene redegjør Christine for resultatet av sine ”plugg”-undersøkelser. Hun har bl.a. funnet at pluggen kan regulere, forme og slippe lys inn i mørke rom, at den kan skape visuell kontakt som åpner opp en tett struktur, og at den kan skape nye mellomrom som kan gi bygningsmassen åpenhet, luft og lys. Christine har også funnet frem til ”pluggens kapasitet”: ”Pluggen er intelligent. Den kommer med en holdning og intensjon, men den leser også byrommet og strukturen den kommer til” (Diplomprosjekt C). Christine beskriver videre ”pluggens typologi”, tre ulike måter pluggen kan opptre på: *addere* til ett eller flere volumer, *koble* volumer eller *trengre inn i* en eksisterende struktur og forandre ett eller flere rom.

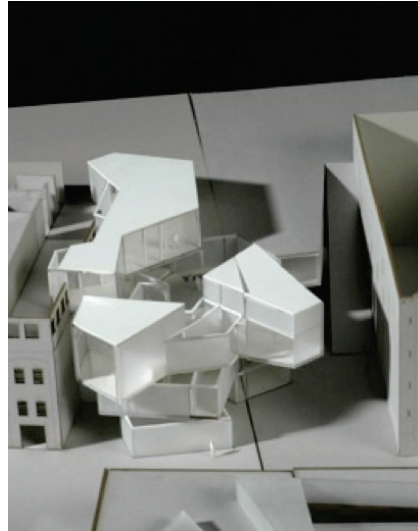


Arbeidsmodell Christine, ”pluggens typologi“

Foto: AHO



Ferdig prosjekt, situasjonsmodell



Ferdig prosjekt, modell

Fotos:AHO

I Christines endelige prosjekt består pluggen av konstruktive stålrammer og ellers transparente materialer som polykarbonat og glass, som skaper ”en vakker kontrast” til tung betong og tegl i eksisterende bygg. Christine beskriver hvordan pluggen spiller sammen med eksisterende bygningsmasse:

Pluggen går i dialog med det eksisterende og det skapes nye romligheter i og mellom disse. De drar nytte av hverandre ved å dele funksjoner som kommunikasjon og toaletter. [...] Rommene får ulike egenskaper som vil være veiledende for deres funksjon: eksponert, beskyttet, lyst, mørkt (Diplomprosjekt C).¹¹⁰

Christine beskriver det endelige prosjektet som en ”fleksibel struktur som kan ta på seg ulike program”. Hun tester så ut sitt spesifikke romprogram ”i de rom som den pluggede struktur tilbyr”.

Det endelige prosjektet er ifølge prosjektbeskrivelsen organisert i en ”østside”, som inneholder scenerom og tilhørende publikumsareal, og en ”vestside”, som inneholder øvingsrom og kulturverksted med rom for dans, drama og musikk. På bakkeplan er kommersielle virksomheter (kafé og butikklokale) og utstillingsarealer plassert. Det er imidlertid ikke redegjort for romfordeling og funksjoner i det innleverte tegningsmaterialet, som fremstår som abstrakt og skjematisk. Det mest iøynefallende er de ekspressive og vridde planene. Modellfotoene antyder imidlertid prosjektets romlige kvaliteter og funksjon (Diplomprosjekt C).

¹¹⁰ Kommunikasjon betyr her kommunikasjonsarealer som trapper og heiser.



Modellbilde

Foto: Christine/AHO

Christine skriver følgende om det hun har oppnådd:

Jeg har studert og diskutert densitet eller tetthet. [...] Ved å gjøre eksisterende og nye rom tilgjengelige, og ved å knytte dem til omkringliggende bygg ved kobling kan rommene brukes i større grad av flere mennesker. Jeg har fått nytt syn på tetthet.

[...] Bygget tilbyr en romlig reise, en vandring mellom nytt og gammelt. Lysets virke i møte med ulik materialitet og romlighet vil gi rommene ulik karakter. De vridde volumene skaper romlig variasjon (Diplomprosjekt C).

Christines tilnæringsmåte og arbeidsprosess

Prosess og inspirasjon

Det kan se ut til at det først og fremst var Christines egne impulser og fascinasjoner som styrte utviklingen av diplomprosjektet. Hun valgte tomte tidlig, og ideen med å ta utgangspunkt i programmet til et konkret kulturhus, også det som ikke hadde blitt realisert, kom raskt:

Og så tenkte jeg at *det* har jeg lyst til – jeg har lyst til å bygge den andre scenen som skulle ha blitt bygget. Og så gikk jeg forbi denne tomten [...], og så tenkte jeg at *her* vil jeg – *her* vil jeg jobbe. Det var litt ... så enkelt som det (Intervju C 1, s. 25).

Litt senere i intervjuet forklarer hun mer om bakgrunnen for valg av program og tomt:

Programmet ble vel utviklet ... det har egentlig vært mer et sånn personlig ønske [...]. Jeg er veldig fascinert av det der møtet mellom

nytt og gammelt, og det var veldig ... det brant jeg på en måte veldig for. Pluss at jeg synes [stedsangivelse] er et utrolig deilig sted (Intervju C 1, s. 29).

Christine forklarte at ettersom tomte hun hadde valgt, var ”en slags type innfilltomt”, ønsket hun å undersøke hva hun selv ”mente om innfill og å bygge på sånne tomter i by” (Intervju C 1, s. 25). Hun leste derfor en del om innfill som begrep og studerte hva tetthet kan være.

Hun fortalte videre at det er rom og opplevelsen av rom som har vært hennes hovedinteresse. Hun hadde likevel programmet i bakhodet i utviklingen av prosjektet: ”Altså, programmet var jo litt i bakhodet, at ... med musikk og dans og sånn, så kan det være noen mørke rom” (Intervju C 1, s. 31). Som vi skal se etter hvert, gikk Christine relativt systematisk og metodisk til verks i prosjektutviklingen.

Inspirasjon

I prosessen trakk Christine veksler på tidligere kunnskaper og erfaringer, gjerne fra reiser:

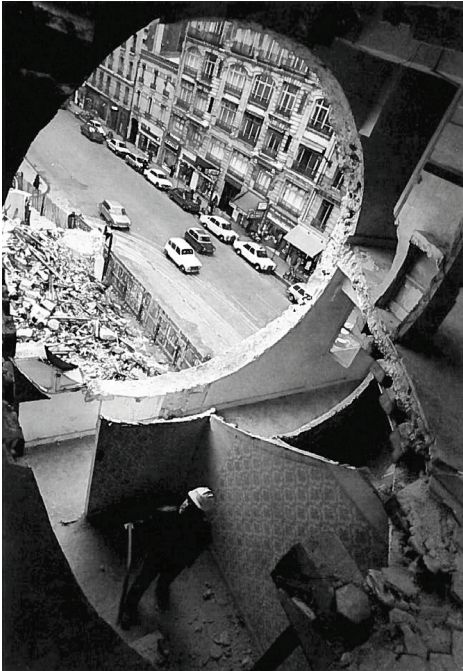
Jeg har reist veldig mye, og inspirasjonen ... er jo like mye fra favelaen i Rio som den er fra ... tettbygde strøk i hvilken som helst annen by, som Paris. Der det er tett, skjer det veldig mye interessant [...] Den friksjonen, den ... den tenner meg litt (Intervju C 1, s. 29).

Hun fortalte at hun også lot seg inspirere av andre arkitekter, og nevnte Sverre Fehn¹¹¹, Daniel Libeskind og arkitekter som har ”laget litt sånne frigjorte former”. Som motvekt til dette studerte hun også noen japanske og sveitsiske arkitekter som skaper en enkelhet i rommene hvor det er ”de små tingene som gjør det” (Intervju C 1, s. 28). Hun så dessuten nærmere på noen arkitekter som hadde tegnet nytt i gammelt, og noen arkitekter som hadde gjort ombyggingsprosjekter. Hun leste ellers mye i det spanske tidsskriftet *El Croquis* og studerte noen prosjekter som hun mente var relevante for hennes prosjekt.

I sensorgjennomgangen kom det frem at den amerikanske arkitekten og kunstneren Gordon Matta-Clark også hadde vært en inspirasjonskilde for Christine, noe som kan antyde en viss kritisk holdning til arkitekturens relasjon til eiendomsforhold og markedsmekanismer. Gordon Matta-Clark arbeidet med noe han refererte til som “Anarchitecture”, sammensatt av ordene “anarchy” og “architecture”. Han var interessert i tomrom, gap og

¹¹¹ Her var hun først og fremst interessert i hvordan Fehn “leser en tomt”, og hvordan han beskriver og begrunner sin egen arkitektur.

forlatte bygninger og utforsket problemstillinger knyttet til eiendomsforhold og arkitekturens forhold til kapitalistiske produksjonsmåter (Awan m.fl.)¹¹²



Conical Intersect var Gordon Matta-Clares bidrag til Parisbiennalen i 1975. Som en kritikk av urban gentrifisering gjorde han et radikalt snitt gjennom to 1600-tallsbygninger som skulle rives nær det omstridte Pompidou-senteret, som da var under bygging. Gjennom det periskop-liknende tomrommet fikk forbi-passerende innsyn i bygningene.

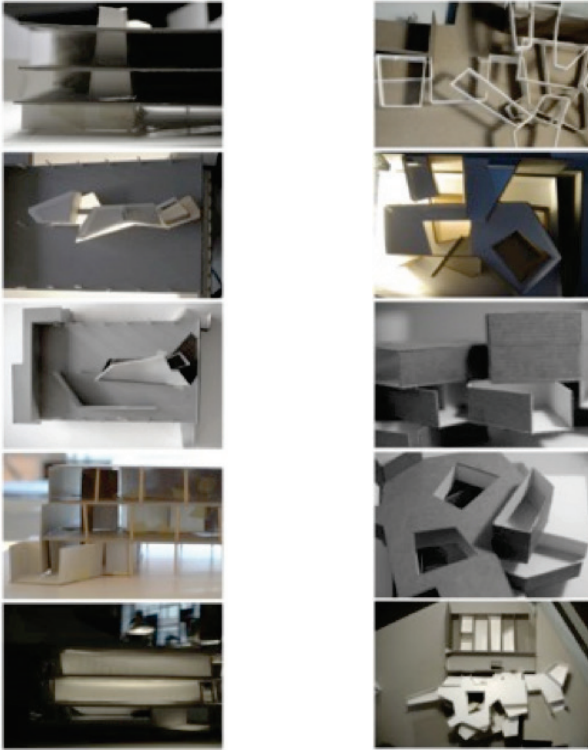
Foto: Marc Petitjean

Utgangspunkt – definisjon av ”plugg”

Som nevnt fulgte Christine sine fascinasjoner og fant raskt både tomt og program for diplomprosjektet. Hun satte seg deretter inn i innfill som begrep og bearbeidet dette ved å skrive noen tekster hvor hun diskuterte hva innfill egentlig er, og hva tetthet er. Her kom hun frem til at ”ved å bygge i eksisterende struktur så kan man oppnå å ha sambruk og flerbruk, så kan det også være en slags tetthet” (Intervju C 1, s. 25). Så ønsket hun å definere ”det nye som skulle komme”, og kalte det ”plugg”. ”Når man først hadde gitt det et navn, så er det veldig greit å forholde seg til det, fordi da ... for meg så ble pluggen *noe*. [...] Det var *min* definisjon av plugg, det var ikke plugg som du slår opp på Wikipedia” (Intervju C 1, s. 25).

¹¹² “These were transformations of abandoned buildings, split apart, sliced through and rearranged, commenting once again on society through architecture, touching on the increasing desire for material accumulation, wealth, permanence” (Awan m.fl).

Romlige undersøkelser



Fra Christines innleverte materiale, plansjen “Prosess – romstudier“.

Etter å ha ”funnet opp” pluggen gjorde Christine, som beskrevet over, undersøkelser av hva pluggen kan være, gjennom romlige undersøkelser uavhengig av program og sted. Hun fant da at mellomrommene var viktige: ”Mellomrom både i bygget og mellom de byggene og mellom det nye og det gamle ... Og da handlet det mye om lys og luft, egentlig” (Intervju C 1, s. 25).

Christine fortalte at programmet hele tiden har vært underordnet i utviklingsprosessen. Hun forklarte:

Det er nok kanskje litt sånn jeg liker å jobbe, da [...] det er ikke programmene nødvendigvis som skal skape arkitekturen, men etter hvert så må det flettes sammen ... Skal du ha en forelesningssal, så må jo den være så og så stor. Og den skal ikke presses inn. Altså, det blir også feil å komme med det til slutt, og liksom jekke til alle veggene. [...] Hvis du starter med å tegne forelesningssalen – og den blir fort firkantet i en sånn startfase – så kanskje man mister de

undersøkelsene som kunne skapt noe mer spennende (Intervju C 1, s. 31).

Et annet sted i intervjuet formulerte hun seg slik:

Det er kanskje det som for meg er det viktigste med den måten å jobbe på, at man kan dumpe over ting som man ikke i utgangspunktet *så*. [...] Når du tegner den første streken, så vet man jo ikke hva man skal tegne, ikke sant. Man må kanskje være enda mer ... bevisst det at man kan *la* det uventede få lov til å oppstå, legge til rette for at det kan skje (Intervju C 1, s. 16).

Hun hadde også en tanke om at bygningen skulle være et veldig fleksibelt bygg, som kunne utvikles videre til å romme andre funksjoner. Likevel måtte hun medgi at bygget først og fremst passet til å romme kulturelle funksjoner: ”Jeg er nok fortsatt litt i tvil om hva man skulle – annet enn lager ... man kunne bruke alle de rommene til, hvis man ikke skulle bruke det til noen kulturting” (Intervju C 1, s. 30).

Tomteundersøkelser – nytt i gammelt

Hun gjorde også tomteundersøkelser og studerte romlig potensial i den eksisterende bebyggelsen. Christine uttrykte en klar holdning til det å bygge nytt i gammelt:

Man skal ikke bygge noe som skal se ut som noe som ble bygget for 100 år siden. Og jeg tror det å bygge noe som skaper den kontrasten, og som ... går i samtale med det gamle, men ikke prøver å være eller bli det andre, det tror jeg blir veldig fint (Intervju C 1, s. 27).

Kartlegging av eksisterende bygninger og tomteundersøkelser gav Christine impulser og ideer til arkitektoniske, romlige løsninger:

Analysene gav meg et behov for å skape en akse på tvers av [...] veien, og åpne opp ... Jeg er veldig fascinert av det mellomrommet som var *under* denne bygningen, som også åpner opp ut mot elven, og så var det fascinerende å se for seg at man kunne stå her og se på trærne og kanskje ... få lyst til å passere på andre siden [...] Da åpnes det for en ... ja, en sammenheng (Intervju C 1, s. 26).

Pluggen plasseres på tomta

Deretter gikk hun tilbake til ”pluggundersøkelsene” og plasserte pluggen ”helt direkte på tomt”. Da opplevde hun at det oppstod noe interessant:

Da oppstod det plutselig spennende ting ... Og ved da også å tilføre en materialitet i det nye, som stod i kontrast til det gamle, og la det trekke lyset inn i det gamle [...] så plutselig dannet det seg forløp mellom de, og i seg selv, som jeg syntes var så interessante at jeg ville ... dette ville jeg bare gjøre (Intervju C 1, s. 26).

Men hun så samtidig at grepet var såpass spesielt at hun måtte bearbeide det i modell før hun turte satse på det:

Jeg var nok veldig sånn: Shit, dette ser jo helt corny ut! Men [ler litt] jeg trodde faktisk – og tror det fortsatt – at det kunne vært veldig flott å være der. Og det ble veldig viktig som en argumentasjon for meg selv, at det kan se så crazy ut det bare vil i planen, men ... jeg tror på det. Og derfor var det også veldig viktig å bygge alle disse modellene, for jeg måtte se på det, hvordan det faktisk fungerte (Intervju C 1, s. 27).

Hun utdypet hva hun syntes var ”crazy”: ”Det er jo noe med å faktisk bryte igjennom en firkantet boks med noe som på en måte er noe *helt* annet, og som kommer fra en undersøkelse jeg har gjort” (Intervju C 1, s. 27). Hun fortalte at hun hadde strevd litt med argumentasjonen for dette grepet:

Mange synes jo at jeg ikke har argumentasjon nok til å gjøre det. Jeg mener jeg har det. [...] Jeg tror det er nettopp sånne ting man må gjøre for at de tingene skal oppstå. Og noen av de flotteste tingene – det sa jo sensoren også – var jo nettopp de rommene som oppstod mellom det nye og det gamle ... i det gamle (Intervju C 1, s. 27).

Men senere i intervjuet kom hun tilbake til dette:

Jeg slet veldig med den argumentasjonen i forhold til den første prosessen ... å si at dette ... at min definisjon av plugg var nok argumentasjon til å bruke det *direkte*. Det slet jeg nok litt med. Selv om det hadde jeg egentlig lært at man må tørre. Men det var litt sånn: *Kan* jeg det på *diplom*, da? Er det akseptert? Tar jeg en sjanse nå? (Intervju C 1, s. 32)¹¹³

¹¹³ Hun fortalte at alle som hadde veiledere fra samme veiledergruppe (Studio B3 / bygg 3), følte at de hadde tatt en sjanse, fordi mange tidligere diplomstudenter derfra hadde strøket de siste årene. ”Sensorene har ikke akseptert det som en metode. De har rett og slett sagt ‘men du har jo ingen tomt. Vi kan ikke la et prosjekt som ikke har tomt stå’” (Intervju C 1, s. 32). Men hun følte at hennes kull hadde fått den tilbakemeldingen de fortjente, at de fikk ros for å bruke sine metoder.

Helhet / arkitektonisk uttrykk

Christine fortalte at bygningens fasader og ytre uttrykk ”oppstod litt av seg selv”, ut fra hvordan hun hadde arbeidet med rommene:

Jeg forskjøv jo de forskjellige volumene for å optimalisere lysinntaket, for å få lys helt ned til bakken, og også for å få lys inn i de hallene. Det har styrt veldig mye av ... Jeg har på en måte ikke prøvd å få det til å se fint ut. Jeg har prøvd å få mellomrommene og rommene til å bli gode (Intervju C 1, s. 27).

Hun utdypet: ”For de mellomrommene som oppstår der, er jo interessante både for de som er oppe og kan se ned – men også for de som er nede og plutselig ser opp” (Intervju C 1, s. 27).

Samspill med veileder

Christine hadde veiledere som hun hadde hatt henholdsvis ett og to masterkurs med tidligere i studieløpet. Begge tilhører miljøet knyttet til studio B3¹¹⁴. Benedicte fortalte at veilederne representerer tydelige metodiske tilnærminger til arkitektur som hun brukte også i diplomprosessen. Hvordan veiledningen foregikk konkret i diplomarbeidet, sa hun ikke så mye om. Men hun fortalte at møtet med dette fagmiljøet hadde vært et viktig vendepunkt for henne:

Jeg visste ikke – eller trodde ikke det gikk an å ... trekke inn *kunst* og *litteratur* og *filosofi* og ... liksom annen kunnskap inn i arkitekturen. Det hadde jeg ingen anelse om at gikk an. Før jeg hadde Bygg 3. Og det var bare helt fantastisk (Intervju C 1, s. 13).

Blant annet hadde veilederne anbefalt henne noen konkrete filosofiske tekster, som hun fant veldig interessante og relevante for det prosjektet hun arbeidet med. Hun fortalte at de også skrev en del:

Vi skrev veldig mye. Og det er noe jeg føler jeg har lært veldig på bygg 3, og det er å argumentere for noe man gjør, samme hvor utrolig sært det er [ler litt]. Hele tiden skrive tekster, levere tekster. Så det var nok vendepunktet mitt (Intervju C 1, s. 13).

Hun fortalte at hun tidligere, i grunnutdanningen, hadde hatt et annet viktig vendepunkt da hun hadde tatt et kurs hvor de to kursholderne hadde krevd særlig mye av studentene. Christine fortalte:

¹¹⁴ Studio B3, også kalt bygg 3, beskrives nærmere i kapittel 4.

Jeg har aldri hatt så mye å gjøre i hele mitt liv. Det var virkelig *helt* jævlig mens det stod på [...]. Det var skikkelig sånn: ‘Dette er ikke bra nok! Du må levere noe nytt i morgen!’ Og jeg er ikke noe ... egentlig noe fan av den måten å undervise på, men det var likevel litt ... Du ble liksom: Faen, jeg skal vise at jeg *kan!* [...] Å se hvordan vi som studenter utviklet oss i løpet av det semesteret, var ganske sinnssykt, egentlig. Vi stolte så mye mer på oss selv, etter hvert (Intervju C 1, s.13–14).

Hun fortsatte:

Vi fikk veldig mye kritikk hvis vi ikke hadde noen argumentasjon for at vi syntes dette var bra. Og [navn på lærer] er veldig opptatt av: Men er dette *deg?* [...] Du ble satt veldig på prøve på hvorfor du hadde gjort akkurat det du hadde gjort. Og da var man nødt til etter hvert å tenke mye mer igjennom det og bruke seg selv. Og da – vi fikk veldig mange forskjellige prosjekter fordi folk etter hvert faktisk brukte seg selv, da, og ikke bare noe de hadde sett i et blad (Intervju C 1, s. 14).

Hun hadde opplevd dette som bevisstgjørende og mente det var et betydningfullt faglig gjennombrudd.

Christine satte stor pris på lærerne. Da jeg spurte Christine om hva hun mente har vært spesielt bra med studiet på AHO, svarte hun:

Lærerne er veldig engasjerte. Det er veldig, veldig bra. De – mange i hvert fall – stiller opp når som helst hvis du ringer dem. Altså det – det er helt unikt. [Navn på en av veilederne], bl.a., er jo her døgnet rundt. Det er nesten så du må bare sende han hjem, fordi – nå må du hjem og sove, liksom [...] Lærerne er geniale – ja, rett og slett (Intervju C 1, s. 21).

Denne uttalelsen kan peke i retning av at hun har hatt tett kontakt med veilederne, selv om intervjuet ellers ikke gav noen utdypende informasjon om dette.

Christines tilnæringsmåte og arbeidsprosess – mine refleksjoner

Christines diplomprosess er åpen, undersøkende og eksperimenterende, og hun legger vekt på å ”la det uventede få lov til å oppstå”. Slik jeg ser det, var Christines hensikt med prosjektet først og fremst å utfordre etablerte arkitektfaglige begreper og konvensjoner og slik bidra til utvikling av arkitektfaget.

Christine som skapende subjekt står sterkt i prosessen, og hun inntar en rolle som en slags allmektig skaper; det er hennes egne ideer og fascinasjoner som dyrkes. Hun går metodisk og systematisk til verks og bruker tilnæringsmåter som hun har tilegnet seg på tidligere masterkurs. Resultatene av undersøkelserne underveis er formet av henne selv, gjennom en kombinasjon av romlige, abstrakte eksperimenter og logisk tenkning, som kan gi et skinn av vitenskapelighet. Et interessant fenomen er at Christine nærmest personifiserer pluggen; den begynner å leve sitt eget liv: ”Pluggen er intelligent. Den kommer med en holdning og intensjon, men den leser også byrommet og strukturen den kommer til” (Diplomprosjekt C).

Det er altså *form* og *rom* som står i sentrum i Christines prosjekt. Hun arbeider med frie former, og hovedtema for hennes undersøkelser er å skape rom og romlige opplevelser i møtet mellom ny og gammel bebyggelse. Fysiske modeller er et viktig verktøy i denne prosessen. Selve romprogrammet og *funksjon* blir bearbeidet på et skjematisk og overflatisk nivå, og hun velger å se helt bort fra faktiske forhold som eiendomsgrenser, kommunikasjonsårer (veier) osv. Hun beskriver de konstruktive prinsippene for pluggen og dens sammenføyning med eksisterende bebyggelse på et overordnet nivå, men vier ellers lite oppmerksomhet til konstruksjon og tekniske sider ved prosjektet.

Man kan stille spørsmål om Christine fortaper seg for mye i pluggen *i seg selv* på en slik måte at den kommer i veien for byggets helhetlige arkitektoniske løsninger. Som sensor påpekte i gjennomgangen, er det *metoden* som først og fremst har påvirket prosjektets endelige utforming, mer enn *programmet* og byggets funksjon. I den ene sensorforelesningen påpekte sensor 1 nettopp at en del av studentene i kullet brukte *prosessen* som viktig argumentasjon for det endelige prosjektet. Om resultatet har blitt en bygning med gode brukskvaliteter, stilles det da også store spørsmål ved på sensorgjennomgangen. Men det vurderes likevel som et ”veldig spennende og flott arbeid” med stort potensial. Her kommer vi inn på en diskusjon om hva en diplomoppgave skal være, og hva studentene skal vise at de behersker.

Christines kunnskapsbase

I intervjuet påpekte Christine at man ”*leser* jo ikke så veldig mye på AHO” (Intervju C 1, s. 14). Hun gav uttrykk for at hun syntes det kunne blitt lagt et større press for å få studentene til å lese mer:

Jeg synes vi leser alt for lite. Jeg føler meg nesten litt dum noen ganger når ... hvis du er i diskusjon med noen arkitekter, da, som gjerne er litt eldre enn deg, og så begynner de å snakke om en eller annen veldig kjent ... en eller annen som har ment noe om arkitektur, og så har du ikke anelse (Intervju C 1, s. 21).

Hun syntes kurs som ”moderne arkitekturteori” og ”ex. phil.” var kjempebra, men at det er for lite av slike kurs.

Som vi har sett, fortalte Christine begeistret hvordan det hadde vært et vendepunkt for henne å bli kjent med fagmiljøet på bygg 3, hvor studentene ble oppmuntret til å trekke kunst, litteratur, filosofi og annen kunnskap inn i arkitekturen. De fikk leselister og konkrete tips fra lærerne, og da Christine begynte å lese, ble det en vekker: ”Oj! Shit! Folk har jo tenkt! [ler litt]” (Intervju C 1, s. 15). Hun likte at de på bygg 3 fikk tid til å lese og ikke minst skrive. I intervjuet fortalte Christine imidlertid at hun hadde skrevet ”en lang leseliste” før hun begynte på diplomten, men at hun aldri hadde lest denne litteraturen (Intervju C 1, s. 29). Diplomprogrammet hadde heller ingen litteratur- eller referanseliste. Men som vi har sett, satte hun seg bl.a. inn i infill som begrep og skrev tekster hvor hun diskuterte infill og tetthet.

Når det gjelder kunnskap om konstruksjon og byggeteknikk, var Christine tilbakeholden. I intervjuet fortalte hun at hun hadde vært litt ambivalent til om hun også burde tatt et kurs hvor det var lagt større vekt på å gjennomtegne et prosjekt, men hun hadde konkludert med at det er viktigere ”å lære metodene og midlene i studiet”, og at hun heller kunne lære å tegne detaljer senere (Intervju C 1, s. 18). Hun fortalte videre at det som er spesielt for arkitektenes kompetanse, først og fremst er at de har forståelse for *rom* både ute og inne, og hun mente ingeniørene best kan ta seg av det bygnings-tekniske. Hun mente det er bra at arkitektene ikke kan det ingeniørene kan, ”for det tror jeg hadde begrenset oss”. Hun trodde heller at det er i møtet og ”diskusjonene mellom de forskjellige faggruppene at man oppnår det optimale” (Intervju C 1, s. 39).

I diplomprosessen bruker Christine i stor grad seg selv og sine egne kunnskaper og erfaringer som ressurs i prosjekteringsprosessen. Hun fikk også viktige impulser gjennom tomteundersøkelser og kartlegging av eksisterende bebyggelse og studier av kjente kunstneres og arkitekters arbeider med relevans for prosjektet, formalt eller på andre måter. Andre inspirasjonskilder var erfaringer fra studieturer og reiser. Utover dette trakk Christine lite veksler på informasjon og kunnskap utenfra, for eksempel program- og brukerundersøkelser, som kunne gi nyttige impulser til prosjektet. I den grad hun trekker inn kunnskap og inspirasjon utenfra, er det i hovedsak fra konkrete verker knyttet til spesifikke tilnærminger og ideer innen kunst og arkitektur. Hun beveger seg slik på et *abstrakt, idémessig nivå* og henter impulser fra ulike kunnskapsområder på en *assosiativ* og abstrakt måte snarere enn en direkte og konkret.

I likhet med Astrid har Christine en forestilling om at kunnskap, i dette tilfellet om bygningsteknologi, kan virke begrensende på utvikling av arkitekturen. Hun gir her uttrykk for at arkitektens hovedoppgave er å skape

gode rom, mens tekniske sider ved arkitekturen bør ivaretas av ingeniører – i et tverrfaglig samarbeid.

Christines forhold til brukere og andre aktører

Kommunikasjon og utveksling med omverdenen

Christine gav i intervjuet uttrykk for at hun synes det er viktig å gjøre seg forstått for omverdenen. Hun mener hun har lært mye om dette på de kursene hun har fulgt på bygg 3. Først syntes hun det var vanskelig, og følte mye motstand når ikke-arkitekter så studentprosjektet hennes:

Så skulle liksom mamma og pappa se på det, og de bare ... de skjønnte jo ingen ting. Og mange venner av meg skjønnte ingenting. Og da ble jeg også litt sånn ... Vi må jo klare å vise det [prosjektet] til normale ... altså alle ... normale mennesker, uten at de synes det er vanskelig, da (Intervju C 1, s. 15).

Etter enda ett semester gikk det bedre. Hun synes at hun nå kan forklare prosjektprosessene, som hun mener først og fremst handler om romlige undersøkelser, til utenforstående uten at hun trodde de syntes det er vanskelig. Men hun mener de ikke nødvendigvis bifaller det hun viser frem: ”Det er jo selvfølgelig sånn at man må akseptere det eller ikke akseptere det. Det er noe annet. Men de forstår argumentasjonen for det” (Intervju C 1, s. 15).

Christine pekte for øvrig på ”AHO works”, en utstilling av alle studentarbeidene på masternivå som arrangeres hvert semester, som har bidratt positivt til å få studentene til å presentere prosjektene bedre for andre: ”[D]et har vært nesten umulig å lese på plansjene til folk. Men nå begynner folk å skjønne at man må faktisk formidle” (Intervju C 1, s. 22).

Christine fortalte ellers at de har lært lite om kommunikasjonen med byggherre, brukere og andre samarbeidspartnere i utdanningen på AHO. Noen lærere oppfordret imidlertid studentene til å sette seg inn i de krav som stilles til ulike funksjoner: ”Vi tegnet scene i Beijing, og da hadde vi jo møter med akustikere og ... vi ble oppfordret til å ta kontakt, eller gå ut på forskjellige scener og se og høre og snakke med musikere ... hva vil man ha? Hva trenger man?” (Intervju C 1, s. 36). Hun fortalte at hun hadde vært på noen scener og sett og snakket med musikere også i diplomprosessen, uten at hun, som hun sa, ”dro det for langt, for det var jo liksom ikke det som var oppgaven” (Intervju C 1, s. 36).

Brukerrelasjon

I intervjuet gir hun uttrykk for én holdning til brukeres rolle i arkitektur generelt og en annen i måten hun har arbeidet med diplomprosjektet sitt på. I intervjuet viser Christine tydelig ansvar for dem hun som arkitekt skal virke for:

Noe av det viktigste man gjør som arkitekt, er jo å være med på å skape gode rom både ute og inne, som folk kan være i. [...] Vi har jo en *utrolig* viktig jobb. Hvis vi bygger dårlige bygg, så går det utover noen andre. Det er mennesker som skal leve der og jobbe der og bo der og ... Både ute og inne (Intervju C 1, s. 6).

Senere prøver hun å utdype hva hun legger i ”gode rom”: ”[...] at det er godt å være der eller bruke de rommene. Altså ... både lys og materialer og ... størrelse” (Intervju C 1, s. 23).

I intervjuet spør jeg Christine direkte om hva hun legger i brukerorientering. Hun tenker først på spesiell tilrettelegging for demente, funksjonshemmede, barn eller eldre, men kommer ganske raskt til at det også er viktig for funksjonsfriske. At det handler om selve arkitekturen, at rommene er gode, at de har taktile og lysmessige kvaliteter, at man føler seg trygg. Jeg lurte på hvilke verktøy hun har for å skape gode brukeropplevelser?

Jeg tror det er kjempeviktig å ta med brukeren i hele prosessen, jeg. Altså når man skal ... Det er litt som at når du skal tegne en bolig, så snakker du med den familien som skal bo der. Og hvis du skal tegne nytt ungdomshus på ... Romsås, så må du dra til Romsås, og så må du snakke med ungdommene om hva de vil ha. Altså, det er litt sånn selvsagt, men det er jo ikke alltid det blir gjort. Men det å ha med de som skal bruke det hele veien, tror jeg er kjempeviktig. Og det handler også litt om det der med å få folk til å føle at det er *sitt*. Hvis man skal bygge et ... kanskje da et ungdomshus, så ... hvis arkitekten kommer og bare tegner et hus og sier at dette er *gøy*, dette synes dere er kult ... så synes de garantert ikke det er kult, ikke sant? (Intervju C 1, s. 35).

Christine fortalte videre at de i studiet ikke hadde blitt oppfordret til å gjøre brukerundersøkelser, bare indirekte, gjennom kravet om å kunne *begrunne* hvorfor man gjør ting. Hun mente at det for en del studenter dermed vil falle naturlig å gjøre undersøkelser:

[...] hvis man skal tegne gamlehjem så ... kan man ikke sitte og bare tegne gamlehjem. Da må man gå og undersøke hvordan det *er* på

gamle hjem, og så må man snakke med de gamle om hvordan de har det, og hvordan er det for sykepleierne å jobbe der, og hvordan er det for de som *vasker*, å vaske der. Så det tror jeg ... men det kommer litt av seg selv, kanskje (Intervju C 1, s. 37).

Christine mente det er givende å være i dialog med brukerne, og ”så kan man finne fram til det sammen” (Intervju C 1, s. 35). Hun mente at det er vanskelig å *ikke* underordne seg brukerne i en privatbolig, for eksempel.

Det ser jeg jo allerede nå på kontoret at hvis din oppdragsgiver sier at jeg vil male dette rommet rødt, og du er veldig imot det, så kan du ikke si at det får du ikke lov til, ikke sant? Hvis personen ønsker det, så må man enten prøve å argumentere mot så godt man kan, ellers så må man legge til rette for at det faktisk blir så bra som det kan. [...] Det er jo en bestilling av noe (Intervju C 1, s. 35–36).

Christines forhold til brukere og andre aktører – mine refleksjoner

Som det tydelig kommer frem ovenfor, er det stor sprik i intervjuet mellom Christines tanker om og holdninger til brukere som viktige deltakere i prosjekteringsprosessen og måten hun har arbeidet på i diplomprosjektet. Det kan se ut til at Christine skiller skarpt mellom det å arbeide henholdsvis i en profesjonell kontekst og i en akademisk. I diplomarbeidet er hun ikke opptatt av prosjektet som *bygning*, funksjonelle forhold eller brukeropplevelser, men av de *akademiske* problemstillingene som ligger i prosjektet: *urban tetthet* og hvordan bygge *nytt i det eksisterende* bygningsmiljø, som hun undersøker gjennom sin oppfinnelse *pluggen*. I sentrum av arbeidet står eksperimentering med *rom* og *romlige* undersøkelser. Christine forutsetter her at det hun selv mener vil være interessant, også vil oppleves som interessant av andre, slik også Astrid og Benedicte gjør. Dette er et kulturbygg, som sannsynligvis vil brukes av kulturutøvere og et kulturinteressert og gjerne ungt publikum, så kanskje er Christines vurdering her ikke helt urimelig. Men det er likevel en hypotese som hun aldri undersøker nærmere ved å for eksempel gjøre brukerundersøkelser eller sette seg nærmere inn i de behov og krav som romprogrammet representerer. I diplomprosessen hadde hun riktignok besøkt noen scener og snakket med musikere, men hadde ikke gått så dypt inn i det, fordi hun ikke definerte det som en del av oppgaven. Hun var tvert imot helt klar på at programmet – byggets funksjoner – har en underordnet rolle i utformingen av bygget.

Sensorenes offentlige vurdering av Christines diplomprosjekt

Sensorene gav uttrykk for at de mente Christines diplomprosjekt var et ”veldig spennende og flott arbeid” med stort potensial, og at det å prøve å lage en romlig sammenheng mellom de ulike bygningene og å skape kontakt med Akerselva var et spennende hovedgrep. Videre syntes de det var innovativt at Christine hadde funnet opp et nytt begrep, *plugging*, som de trodde på (Sensorgjennomgang C, s. 1, 7). Christines diplomoppgave åpnet opp for flere interessante diskusjoner, og sensorene mente prosjektet ikke bare hadde høy relevans sett i en fortettingsdiskusjon, men også at arbeidet kunne sees som en radikal restaureringsstrategi og et innspill i diskusjonen om hvordan man kan ta vare på og fornye eldre og vernet bebyggelse.

Funksjon og prosjektets forhold til programmet

Sensor påpekte at Christine hadde gjort noen interessante modellstudier av rom, strukturer og lys underveis i prosessen, men mente disse temaene hadde fått litt for stor oppmerksomhet i arbeidet. Hun var kritisk til at programmet i seg selv i liten grad hadde fått påvirke hvordan formen skulle utvikle seg, og stilte spørsmål ved dette:

Hvilke *kvaliteter* er det man da genererer, og hvilken motstand er det man finner i sin egen arbeidsprosess? For her er det liksom *romforløp* og disse *strukturene* som blir viktige, og så kan man lure på hvilken relasjon det får til det som faktisk skal foregå i disse rommene (Sensorgjennomgang C, s. 2).

Hun kom tilbake til dette senere i gjennomgangen: ”Man kan få litt følelsen av at det er *metoden* som har ledet frem til et romforløp, og at man i den prosessen kunne ønske seg at, neste skritt da, så ville *programmet* påvirke *mer* hva som skulle *skje*” (Sensorgjennomgang C, s. 6). Sensor mente at det var lite belyst hvilket møte det er mellom programmet og de rommene Christine har etablert, og hvilken relasjon det er mellom de mer private, lukkede rommene i strukturen og de som eksponerer seg mot gaten (Sensorgjennomgang C, s. 5). Sensor oppsummerte at Christine har ”brukt lite energi i beskrivelsen til å snakke om romprogrammet”, og at et alternativt program kanskje kunne vært vurdert. Hun mente at prosjektet nå forelå mest som en strategi, og at den ikke var bearbeidet fullt ut i prosjektet (Sensorgjennomgang C, s. 7).

Samspill plugg – byrom

Sensor savnet en diskusjon i prosjektet om hva pluggen faktisk bidrar med i sin transformasjon av det aktuelle byrommet, og påpekte at Christine i liten

grad hadde utnyttet eller vist pluggens potensial til å skape nye forbindelser i et større perspektiv. Sensor påpekte at selve koblingsprinsippet først og fremst var diskutert innenfor pluggen *selv*, og mente Christine kunne studert nærmere ”*hvordan den virker* i byen, sånn at pluggen i seg *selv* ikke bare er et fysisk objekt, men er det *rommet* den relaterer seg til” (Sensorgjennomgang C, s. 6).

Fasader – ytre uttrykk

Sensor stilte seg litt spørrende til hvilke kvaliteter Christine hadde klart å skape i møtet mellom bygget og det eksisterende byrommet. Hun mente blant annet at det virket tilfeldig hvordan utformingen av de nye rommene spilte sammen med eksisterende fasader (Sensorgjennomgang C, s. 5). Sensor påpekte også at inngangen til det ene bygget var anonym og utydelig i byrommet.

Reality check?

En annen av sensorene påpekte at Christine i sitt prosjekt beveget seg på tvers av konstruksjon, eiendomsstrukturer, kommunikasjonsårer osv., og at hun aktivt *ikke* tok hensyn til de reglene som gjelder i byen, gjennom sin alternative fortettingsstrategi. Han hadde imidlertid ikke funnet noen refleksjon rundt dette i det innleverte materialet, og han lurte på om Christine hadde en erkjennelse av at hun også krever mye av det som er *rundt*, med sin tilnærming¹¹⁵ (Sensorgjennomgang C, s. 8).

Pluggen som restaureringsstrategi

Det sensorene fant mest interessant i Christines diplomprosjekt, var den såkalte inntrengeren: ”Den har på en måte en annen *kraft* i seg. Den trenger *inn* i, og transformerer og har muligheten til å gjøre noe *mer* enn disse adderte lagene og det som skal kobles sammen” (Sensorgjennomgang C, s. 4). En av sensorene påpekte at en slik tilnærming kan sees som en radikal restaureringsstrategi, i kjærkommen kontrast til en mer nostalgisk tilnærming, som han mener til en viss grad truer med å ”parfymere og lakkere og balsamere våre historiske bygninger” (Sensorgjennomgang C, s. 8). Han trakk her en sammenlikning til Sverre Fehns prosjekt på Hamar, som han mente er ganske brutal: ”[B]etongrampen skjærer seg gjennom den gamle bygningen, og gjør det med en brutalitet som jeg tror i dag ville blitt forbudt” (Sensorgjennomgang C, s. 9). Hovedsensor støttet dette resonnementet og påpekte at prosjektets bidrag til en bevaringsdiskusjon medvirker ytterligere til dets relevans.

¹¹⁵ Til dette svarte Christine med et smil at hun gjerne skulle vært Gordon Matta-Clark, som hun hadde hatt som inspirasjonskilde i arbeidsprosessen.

Assosiasjoner til andre felt

På samme måte som i gjennomgangen av Benedictes arbeid førte sensordiskusjonene rundt Christines prosjekt til assosiasjoner også til andre felt enn arkitektur. I gjennomgangen trakk en av sensorene frem at prosjektet også tematiserer en "[f]reudiansk tanke om at det er noe *hemmelig* omkring oss. Altså, det er noen rom som vi ikke ser, som i det her er iscenesatt på en utrolig flott måte" (Sensorgjennomgang C, s. 9). Han mente dette også opptrer som en fast figur i *filmen*, og trakk frem *filmen* "Being John Malkovich" som eksempel.

Christines tanker om arkitektyrket

Christine fremhevet at det å skape gode, interessante rom for mennesker er arkitektens viktigste funksjon. Hun hevder man må gå litt bort fra det å tenke "hus" og heller tenke at man skal skape "en romlig kvalitet som skal frembringe en følelse, eller som skal vise noe eller gjøre noe med meg eller med deg eller de som skal være der. Og så kan man tenke litt frekt om det før man går tilbake og skal gjøre det om til arkitektur" (Intervju C 1, s. 7).

Christine har lyst til å arbeide som prosjekterende arkitekt, og da vi snakket sammen, hadde hun allerede fått jobb hos et lite, anerkjent arkitektkontor med seks ansatte totalt. Der kunne hun tenke seg å arbeide videre noen år. Hun trivdes veldig godt med å tegne boliger og litt større bygg eller med byplanprosjekter, men ikke med *for* store bygninger:

Jeg vil *ikke* jobbe med sykehus ... altså hvis det blir *for stort*, så mister jeg litt sann ... jeg orker ikke å bli den som skal sitte og tegne takplatene. Og ventilasjonsanlegg, det har jeg ikke lyst til (Intervju C 1, s. 10).

Det kan se ut til at Christine er interessert i arkitektur som *bygg*, men også tar opp problemstillinger på et mer overordnet byplannivå. Slik jeg tolker henne, ser hun likevel først og fremst for seg en fremtid som prosjekterende arkitekt på et arkitektkontor, og hun kan med det knyttes til en klassisk arkitektrolle som bygningsarkitekt. Hun viser ambisjoner om å skape arkitektur utenom det vanlige, samtidig som hun har forståelse for at hun må forholde seg til oppdragsgiver som bestiller.

Sammenfatning: Christines profesjonsforståelse

Christine gir uttrykk for to helt ulike profesjonsforståelser: én i måten hun har arbeidet med diplomprosjektet sitt på, og én i mer generelle uttalelser i intervjuet. På bakgrunn av de generelle uttalelsene kan hun, som Benedicte, knyttes til Niels Albertsens "profesjonelle subfelt", hvor både faglig

kompetanse og sosial ansvarsfølelse overfor samfunnet og enkeltmennesker vektlegges. Som Christine selv sier: ”Noe av det viktigste man gjør som arkitekt, er jo å være med på å skape gode rom både ute og inne, som folk kan være i.” (Intervju C 1, s. 6).

Men når vi ser hvordan hun arbeider med diplomoppgaven sin, gir hun uttrykk for en helt annen profesjonsforståelse. Her beveger hun seg på et *akademisk og konseptuelt* nivå og er ikke opptatt av brukerdimensjoner og praktiske sider ved faget. Christine som skapende subjekt står sterkt i prosessen, og hun inntar en rolle som en slags allmektig skaper. Som beskrevet tidligere ser hun det ikke ”som oppgaven” å løse diplomprosjektet som et gjennomarbeidet og funksjonelt bygg. Hun har lagt vekt på mer *idémessige, romlige og formale* sider ved faget. Her kan Christine knyttes til en arkitekturforståelse hvor arkitektur sees som et autonomt felt, uavhengig av praktiske og pragmatiske sider ved faget. I en slik arkitekturforståelse finner man gjerne en forestilling om at det eksisterer en ”ren” arkitektur som i det virkelige liv ”skitnes til” av funksjonelle, byggetekniske, økonomiske og kontekstuelle forhold. Her kan Christine knyttes til en profesjonsforståelse lik den autonome ”kunstner-arkitekten”, nær Niels Albertsens kunstneriske pol i arkitekturfeltet.

Christines diplomprosjekt er riktignok utviklet i en akademisk kontekst hvor hun nettopp kan, og tydelig ønsker, å se bort fra pragmatiske sider ved arkitekturen. En slik tilnæringsmåte kan være frigjørende og produktiv. Et spørsmål man imidlertid kan stille, er om diplomprosjektet i praksis *faktisk* vil kunne bidra til en utvikling av faget, så lenge vesentlige deler av arkitekturens dimensjoner knyttet til hennes oppgavetema fortetting, som eiendomsstrukturer og trafikkårer, ikke er en del av eller belyses i diplomprosjektet. Som den ene diplomsensoren var inne på i sin diplomforelesning, kan studenter med en slik tilnærming miste taket på forhold som ligger *utenfor* deres egen prosess, slik at prosjektene står i fare for å bli for egenrådige og lite fleksible når det gjelder å innpasse krav og aspekter som med nødvendighet er en del av et virkelig arkitekturprosjekt (se kapittel 5). Bli de akademiske problemstillingene her dermed for smale og teoretiske?

Som vi har sett, påpekte sensor at Christine kunne studert nærmere hvordan pluggen virker i det byrommet den relaterer seg til. Sensor undret seg over hvilke kvaliteter Christine hadde klart å skape i møtet mellom bygget og gata, og stilte seg litt spørrende til hvilken relasjon som oppstår mellom de nye strukturene Christine har introdusert, og det eksisterende byrommet. Dette er det interessant å se i sammenheng med at Christine i intervjuet eksplisitt gav uttrykk for at hun er opptatt av uterom og rommet mellom husene, problemstillinger som hun fra sin landskapsarkitektur-utdanning har gode forutsetninger for å arbeide med. I diplomprosjektet har Christine nettopp til hensikt å åpne opp nye forbindelser og gi nytt liv til

byrommet ved hjelp av pluggprinsippet. Det kan imidlertid se ut til at pluggen *i seg selv* har fått for stort fokus i prosessen, mens andre temaer, som byggets forhold til tilstøtende bygg og byrom, ikke har fått påvirke det endelige prosjektet i særlig grad. Det er et paradoks, slik jeg ser det. Kan de verktøyene og metodene Christine har tilegnet seg i arkitektutdanningen, ha svekket eller erstattet mer kontekstuelle vurderinger og tilnærminger til arkitektur og byrom som hun opprinnelig hadde med seg fra sitt tidligere landskapsarkitekturstudium?

Christines møte med arbeidslivet

Da Christine hadde arbeidet som arkitekt i fire år, spurte jeg henne om hvordan hennes møte med arbeidslivet har vært etter endt studium. Hva var hennes viktigste erfaringer? Hva tenker hun om studiet nå? Og hvordan ser hun nå på sitt videre yrkesløp?

Christine fortalte at ettersom hun hadde jobbet deltid på arkitektkontorer under studiene og i sommerferier, gikk møtet med arbeidslivet veldig fint; hun visste at arbeidslivet er annerledes enn livet på skolen. Hun så på studietiden nettopp som studium og utdypet at det handler om ”undersøkelser i og om arkitektur som kunne gjøre meg mer bevisst og tryggere i å ta valg” (E-post C 2). Hun mente den største overgangen var at ”man plutselig skal forholde seg til timer og tall, og at ting i større grad går raskere unna”.

De fire første årene etter studiet hadde Christine skiftet arbeidssted flere ganger. Først arbeidet hun ett år på det lille kontoret der hun var da vi snakket sammen sist. På grunn av finanskrisen ble hun permittert derfra, og hun arbeidet deretter i to ulike større arkitektfirmaer hvor hun deltok i større prosjekter.

Det var mye InDesign og Photoshop i begynnelsen, men også enkelte mindre prosjekteringsoppgaver i skisseprosjekter. På [det andre store kontoret] fikk jeg større ansvar og var med på detaljprosjektering (E-post C 2).

Etter hvert ønsket det mindre kontoret henne tilbake, og det var der hun arbeidet da vi hadde kontakt. Hun hadde fått nyttige erfaringer på alle kontorene, og de mange skiftene av arbeidssted hadde gjort henne mer bevisst på hva slags kontor hun er interessert i å arbeide på.

Christine beskriver arbeidsstedet sitt som ”et lite kontor som stort sett tegner hus, hytter og interiører” (E-post C 2). Det gjør at hun kan være med på alle deler av byggeprosessen, og hun har egne prosjekter som hun driver frem. Hun fortalte at hun har ”veldig lyst til å fortsette å jobbe innenfor denne skalaen, og på et lite kontor, da det gir mulighet for å være med på alle faser” (E-post C 2).

Christines tilbakeblikk på utdanningen

Christine fortalte at hun følte hun har hatt ”utrolig god” nytte av bygg 3-kursene hun hadde tatt: ”Der fikk jeg undersøke arkitektoniske potensialer og konsepter – og det har gjort meg tryggere i å jobbe med rom og form, som jo er en viktig del av jobben” (E-post C 2). Christine hadde tegnet lite detaljer på skolen og følte i begynnelsen at dette var noe hun burde kunne bedre. Men hun syntes det hadde gått veldig greit å lære etter hvert. ”Man blir jo aldri utlært på detaljer uansett, hver gang tegner man en ny.”

Christine fire år etter – mine refleksjoner

Det ser ut som Christines profesjonsforståelse og tilnærming til arkitektur er omtrent den samme som da vi snakket sammen sist. Hun er bevisst på at konteksten er ulik i henholdsvis utdanning og praksis, noe som tydelig kom til syne i hennes tilnæringsmåte i diplomarbeidet. Hun fremhever lærdommen fra Bygg 3 og ser stadig arbeidet med *rom* og *form* som en viktig del av jobben. Det er derfor ikke overraskende at hun ønsker å arbeide på et lite kontor med mindre prosjekter. Her har hun større ansvar og kontroll over hele prosjektet enn hun vil ha i større, komplekse prosjekter, hvor det ofte er flere aktører involvert og prosessen er noe mer uforutsigbar med hensyn til å få gjennomslag for rent arkitektoniske dimensjoner.

Kontoret Christine jobber på, er faglig ambisiøst og kan knyttes til Niels Albertsens ”profesjonelle subfelt”, nær det kunstneriske feltet (Albertsen 1998). Det er slik jeg ser det, en del av ”Osloskolen”, slik den er beskrevet i kapittel 4. Partnerne er utdannet ved AHO og legger vekt på godt håndverk. At de har ansatt to høykvalifiserte snekkere på kontoret, understreker dette. Her finner man heller skreddersøm enn generell masseproduksjon. Som Christine påpekte: Man tegner nye detaljer hver gang. På sine hjemmesider opplyser Christines kontor at de er interessert i spennet mellom urbanisme og produksjon av små elementer. Ut fra Christines uttalelser kan det likevel se ut til at det er mindre bygninger kontoret, eller i alle fall Christine, arbeider mest med.

DAVID ”Jeg vet at når jeg tegner de tingene der, så lar det seg bygge”

Bakgrunn

David er fra Østlandet og har, som flere av de andre utvalgte studentene, Steinerskole-bakgrunn. Foreldrene er begge lærere. Han sier selv at han i oppveksten var ”en litt rastløs person”, og at han ikke var så veldig glad i skole. Han begynte derfor tidlig å ta ulike jobber, blant annet i restaurant, bar

og butikk. Han ble etter hvert butikksjef, hvor han på eget initiativ bygde om butikken og tegnet innredning selv.

Da David var omtrent tjue år, ønsket han imidlertid å ta ”en skikkelig utdanning”. På bakgrunn av noen råd han hadde fått fra en studieveileder noen år tidligere, søkte han på Arkitektur- og designhøgskolen. Ettersom han var usikker på om det var industridesigner eller arkitekt han ønsket å bli, søkte han både på industridesignstudiet og arkitektstudiet. Han kom inn på industridesignstudiet, men byttet til arkitektstudiet etter ett år. Han tenkte det kunne passe for ham, ”for jeg hadde jo snekra mye og hadde en del ideer om det faget, da” (Intervju D 1, s. 2). I stedet for å gå rett inn på det andre året, som han da hadde muligheten til, valgte han å ta første semester om igjen for å kunne få med seg et boligkurs, ”for jeg syntes det så så gøy ut å drive og tegne boliger og sånt, mens alternativet var å hoppe rett på urbanisme. Så jeg hadde lyst til å jobbe med litt mer konkrete ting” (Intervju D 1, s. 2).

Davids diplomprosjekt

Davids diplomprosjekt kan knyttes til tendensen jeg i kapittel 5 har omtalt som ”strukturalisme”, som karakteriseres ved at konstruksjon danner et grunnleggende utgangspunkt for arkitekturen. Som diplomoppgave hadde David valgt å tegne en bybarnehage på en tomt liggende i et åpent parkområde ved Akerselva i Oslo. Han syntes det var mange gode grunner til å tegne barnehage:

Altså, det er jo et eller annet behov for det. Og det er ikke noe sånn fancy, ikonaktig program. Det er ikke så mange gode eksempler på *veldig* bra barnehager i Oslo ... Og jeg hadde aldri tegna barnehage (Intervju D 1, s. 19).

Diplomprogram

I det kortfattede diplomprogrammet definerer David oppgaven slik:

Det skal prosjekteres ny bybarnehage i [NN] gate 3. Oppgavens fokus vil være byggbarhet og brukbarhet. Med byggbarhet menes en forståelse for konstruksjon og byggeprosess. Med brukbarhet menes hensyn til brukere, som barnehagepersonalet, foreldre og barn. Både ute- og inneområder skal behandles og detaljeres (Diplomprogram D, s. 2).

Videre redegjør David for valgt tomt, romprogram og hvilket materiale han skal levere til sensur.

Romprogrammet beskrives så på et overordnet nivå. Det dreier seg om en barnehage med fem avdelinger, som gir plass til 70–90 barn, avhengig av

barnas alder. David påpeker at behovet for barnehageplasser for små (1+) eller store barn (3+) varierer over tid, og at det derfor er viktig at barnehagen og dens rom er tilpasset begge aldersgrupper. Her refererer han til barnehageloven og redegjør for barnehagens arealbehov både ute og inne. David opplyser videre at Oslo kommunes ”Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager” vil bli brukt som veileder i forhold til romprogram (Diplomprogram D, s. 3).

I diplomprogrammet beskriver han også undersøkelser han ønsker å gjøre i prosessen: Han vil besøke to ulike, konkrete barnehager i Oslo for å erfare og oppdage hvordan de fungerer, og ønsker at dette skal gi ham ”en bedre forståelse for programmet” han skal prosjektere (Diplomprogram D, s. 3). David ønsker også å sette seg inn i ideene om barn og oppvekst som blant annet Rudolf Steiner-barnehagene og Montessori-barnehagene representerer: ”Jeg vil sette meg inn i deres ideer for å se om det kan gi meg noe i forhold til min prosjektoppgave” (Diplomprogram D, s. 4). I tillegg skriver han at det vil bli gjort flere undersøkelser utover diplomsemesteret, ”for eksempel intervjuer, ekskursjoner, materialundersøkelser osv.” (Diplomprogram D, s. 4).

Prosjektet



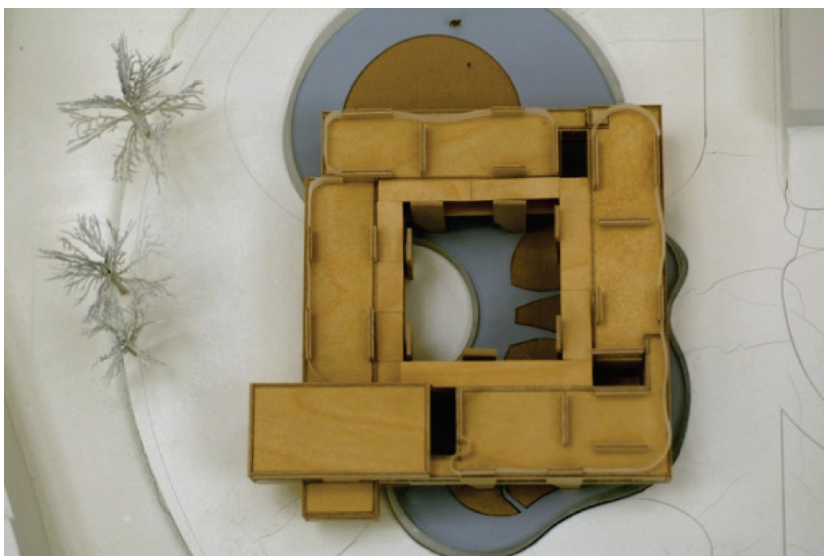
Situasjonsmodell David

Foto: AHO

Barnehagen er plassert i et grøntområde ved Akerselva, og David ønsker å forsterke det parkmessige i området og trekke det aktivt inn som en del av barnehageanlegget:

Det er tenkt at Akerselva er en kvalitet som kan berike hele parken. Dette, og tanken om at området skulle være fysisk og visuelt tilgjengelig, ledet frem til løsningen for barnehagen, som står på søyler (Diplomprosjekt D).

Med barnehagen løftet opp på søyler er intensjonen at parken skal oppleves som et sammenhengende "parkteppe" som løper under bygget. På grunnplanet er barnehagens uterom tilrettelagt for lek og aktivitet, med husker, sandkasser, nedstøpte steiner, klatrevegger, rutsjebaner osv., som er åpent og offentlig tilgjengelige også utenfor barnehagens åpningstid. Et gjerde i armeringsjern slanger seg organisk rundt lekeplassen. Dette gjerdet er laget slik at det former benker både på utsiden og innsiden, med tauverk flettet til sete og rygg. Rundt armeringsgjerdet vokser det klatreplanter (Diplomprosjekt D).



Modell

Foto: AHO

Selve barnehagen har en kvadratisk hovedform, plassert på søyler slik at den delvis overlapper den mer fritt utformede lekeplassen på bakkeplan. Bygget er organisert rundt en ikke-klimatisert adkomstrampe, som løper langs en kvadratisk åpning i byggets midte. Rampen forbinder bygningens hoveddeler, som er fordelt over fire plan: administrasjon, fire barne-avdelinger, ett flerbruksrom og en lekeplass på taket. Planene er tegnet ned i detalj: oppholdsrom med forslag til møblering, kjøkken, garderober, stellerom, toaletter, tørkeskap, bøttekott, konstruksjon, tekniske rom og føringer (Diplomprosjekt D). Lekeplassen på taket inneholder bl.a. karuseller, klatrevegger, vippe-

husker, klatrenett, rutsjebane og sandkasse. Bygningen har et klart og tydelig konstruktivt system, som er en viktig del av det arkitektoniske uttrykket.

Dauids tilnæringsmåte og arbeidsprosess

Prosess og inspirasjon

Jeg lurte på hvor David hentet inspirasjon fra i prosjektutviklingen. Han fortalte at det kunne variere, og gav et eksempel fra et tidligere prosjekt, hvor han hadde fått en idé da han tok seg en røyk på tegnesalen klokken tre på natten:

Og så tok jeg tyggisen på bordet, og så tente jeg på røyken med en fyrstikk, og så satte jeg fyrstikken i tyggisen, og så så jeg det at tyggisen var brokaret, og at hvis jeg tok flere sånne pinner, så kunne jeg vri dem, og så satt jeg litt og vri dem – og så endte det med at jeg fikk stålprisen da – for det prosjektet¹¹⁶ (Intervju D 1, s. 27).

Andre ganger kunne han bli ”altfor inspirert” av et konkret prosjekt han hadde sett. Da synes han det er vanskelig å frigjøre seg. Han viste til et tidligere prosjekt han har tegnet, og kommenterte: ”Dette prosjektet synes jeg ble litt sånn vel ‘Jensen og Skodvin’¹¹⁷.” David hadde likevel erfart at bare han arbeider mye med et prosjekt, blir det bra til slutt, uansett hva han tar utgangspunkt i.

På spørsmål fra meg om han hadde studert andre prosjekter i forbindelse med diplomarbeidet, nevnte David en barnehage tegnet av det spanske arkitektkontoret RCR, som han tidligere hadde sett på ekskursjon. Han mente imidlertid bygget ikke var spesielt bra, og at det blant annet hadde for mye glass og fargede glasspaneler, en materialitet han ikke mente var god for barna. Han nevnte videre et par andre barnehager han syntes var flotte, uten at han var helt sikker på hvilke arkitekter som stod bak, eller akkurat hvor de geografisk er lokalisert. Den ene barnehagen var bygd i heltre og passet godt inn i Dauids tanker om barnehagens materialitet; han hadde tidlig en tanke om at treverk er bra for barn. Den andre barnehagen var sirkulær og lå i et bymessig miljø. Alle avdelingene hadde felles uteområde, også på taket (Intervju D 1, s 23).

¹¹⁶ På AHO deles det hvert semester ut priser fra ulike aktører i byggebransjen, bl.a. Norske Arkitektstudenters Stålkonstruksjonspris, som deles ut av Norsk Stålforbund og Norsk Forening for Stålkonstruksjoner.

¹¹⁷ Jensen & Skodvin er et internasjonalt anerkjent norsk arkitektkontor. Både Børre Skodvin og Jan Olav Jensen er arkitekturprofessorer ved AHO, ved siden av egen praksis. De ble begge utdannet ved AHO og kan sees som en del av “Osloskolen”.



Foto: Design Peak
Jensen og Skodvin Arkitekter: Gudbrandsjuvet utsiktsplattform, Geiranger (2007) (til venstre).
Tezuka Architects: Fuji kindergarden, Tokyo (2007) (til høyre).



David mente selv at disse prosjektene både hadde og ikke hadde inspirert ham i måten han selv hadde organisert barnehagen på. ”Egentlig var det andre ting som styrte mer. Det var liksom ideen om hvordan man beveger seg opp i bygget mitt” (Intervju D 1, s. 23). Også valg av konstruksjon var som vi skal se, en viktig førende faktor for utvikling av prosjektet.

Forundersøkelser

David kontaktet Omsorgsbygg for å finne en aktuell tomt til barnehagen han skulle tegne. De pekte på en eksisterende barnehage som de har diskutert å rive, slik at den kunne utvides og fornyes. David fant imidlertid ikke noe fornuft i å arbeide med dette prosjektet: ”å rive alt som var der, for å bygge en eller to ekstraavdelinger ... Det syntes jeg bare var helt galskap” (Intervju D 1, s. 20). Han valgte derfor en tomt litt lenger opp langs Akerselva som han syntes var spennende. Deretter gjorde han seg kjent med tomten og tegnet bl.a. et kotekart for å få oversikt over topografien på stedet.

Videre tenkte David at det finnes mange ideer om hvordan man skal drive barnehage. Ettersom han selv har Steinerskole-bakgrunn, reflekterte han litt over ideene som Steiner-miljøet har om arkitektur, pedagogikk, oppvekst og menneske:

Men jeg syntes det var et eller annet banalt med å tenke at ... Steinerskolen har jo veldig rare bygg, og ... eller de har mye sånne vinkler og rare ting, og farger og alt mulig. Jeg syntes liksom det var noe sånn galskap i å tenke at det *huset* ... at det så *sånn* ut, skulle påvirke *meg* som ... elev der. At hvis det hadde sett mer konvensjonelt ut, så hadde jeg blitt helt annerledes som menneske (Intervju D 1, s. 21).

I utviklingen av programmet støttet han seg heller på Oslo og Trondheim kommuners veiledere for barnehagebygg. David forklarte:

Jeg tenkte at det finnes jo allerede veldig gjennomarbeidede ideer om størrelser og hva som skal inn i en barnehage. [...] Jeg leste en god del av veilederne og normene for hvordan ting skulle være. Og så etter en stund så interesserte det meg på en måte ikke noe mer. Jeg la det bare til side og kontrollerte en sjelden gang at jeg ikke var helt far out på størrelser og sånt. Og program i forhold til hva de trengte (Intervju D 1, s. 21).

Intuitiv prosjektutvikling

Da oppgaven var bestemt, forholdt David seg til den som en bestilling og ”satte bare i gang”. Han mente selv han har et ”naivt” eller et ikke-analytisk forhold til arkitektur:

Når jeg sitter og jobber med noe, så blir det på en måte *til* idet jeg jobber med det og jobber med det og jobber med det, og prøver forskjellige ting, og ... tenker på det, og ikke tenker på det og så videre ... Så blir prosjektene mine skapt, da (Intervju D 1, s. 8).

Han fortalte at de viktigste verktøyene han bruker i prosessen, er fysiske modeller og enkle skisser. ”Jeg trenger å ... la en idé på en måte bli bearbeidet gjennom modell. Det trenger jeg alltid” (Intervju D 1, s. 26).

I diplomprosessen ble det et vendepunkt for David da han fant prosjektets hovedidé. Han prøvde forskjellige modeller og syntes ”det kunne vært flott å få til dette her at ... ja, parken på en eller annen måte opplevdes som et sammenhengende parkteppe som løp under et bygg” (Intervju D 1, s. 20). Ideen oppstod i en liten håndskisse og så en modell. David fastslo at det var mer enn nok å jobbe med i et slikt grep, og kom så godt i gang med den videre utviklingen i prosjektet.

Konstruksjon, helhet og detalj

Han fortalte at også konstruksjonen var kjempeviktig som en førende faktor¹¹⁸ i utviklingen av prosjektet:

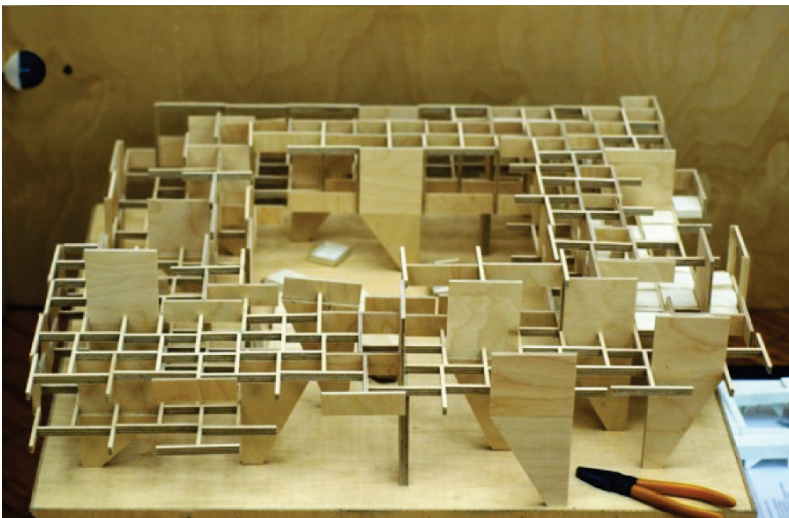
[...] at konstruksjonen i seg *selv* kunne skape rom ... på bakkenivå ... i bygget ... og på taket. Og at jeg hadde friheten til å først finne opp systemet, og så på en måte at systemet kunne flyttes på og påvirket fram og tilbake av romprogram og ... lysinnslipp og – altså alle de parameterne som man sitter og jobber med, da. Jeg vet ikke ... det var vel kanskje det viktigste i det prosjektet. Og grunnen til at [barnehagen] fikk det indre gårdsrommet, var vel at jeg ville ha lys

¹¹⁸ Dette kaller Bryan Lawson “guiding principle” (Lawson 2005).

ned i bygget, at det ble et sånt organiseringsprinsipp, som egentlig gav seg selv for meg på mange måter, fordi at jeg ønsket at alt skulle knyttes sammen (Intervju D 1, s. 23, 24).

David fortalte at han syntes det var ”ekstremt viktig” å ha kontroll på hele prosessen, fra helhet til detalj;

[...] at jeg vet at når jeg tegner de tingene der så ... Det er ikke svevebetong, og det lar seg bygge, og det har en materialitet, og jeg kan lett gå inn og finne ut hvordan det faktisk gjøres (Intervju D 1, s. 4, 5).



Arbeidsmodell

Foto: David/ AHO

Han har en sterk interesse for detaljer og tekniske løsninger og utdypet hvordan han har arbeidet med dette i studiet:

Noen ganger så bare vet jeg at det går an å lage det sjøl. Og da kan jeg sjekke litt sånn stålqualiteter og tykkelser og sånt noe, inne hos en leverandør. Og så finner jeg ut at jeg kan gjøre det sånn og sånn. Noen ganger så finner jeg en konkret produsent. Og noen ganger så bare frigjør jeg meg helt og bare sitter og tenker ... størrelse, proporsjoner og millimeter og ... det er sannsynlig at det finnes – eller at det går an å gjøre det på denne måten her. Og så bare tegner jeg det igjennom (Intervju D 1, s. 28).

Også diplomprosjektet hadde han gjennomtegnet i detalj, og brukt mye tid på å diskutere materialer, detaljer og ulike tekniske løsninger med sin veileder

og ”noen gode ingeniører” (Intervju D 1, s. 14). Han hadde også selv undersøkt forhold rundt mange ulike detaljer, bl.a. overflatebehandling på finertyper og ”coating” hos forskjellige leverandører og hvilke produsenter som kunne produsere de elementene han hadde tegnet (Intervju D 1, s. 25).

Brukerundersøkelser?

Jeg lurte på om han hadde snakket med brukere i prosessen, noe han ifølge diplomprogrammet hadde intensjon om. David forklarte at det ”skjedde veldig mye”, og at han på grunn av familieforpliktelser hadde et ekstra press for å komme i havn og bestå diplomsensuren. Diplomprosessen bar derfor preg av stress. Da han ringte rundt til ulike barnehager, skjønnte han raskt at det var ”litt sånn umulig” på grunn av personvern hensyn og alle godkjenningene som måtte til, bl.a. fra barnas foreldre. Han fant derfor andre kilder til økt innsikt om barnehager:

Og så tenkte jeg at jeg har jo en sønn – og jeg har en nevø ... som jeg også har fulgt mye i barnehagen. Jeg kjenner jo til barnehagen, egentlig. Det *holder*, tenkte jeg. Jeg tenkte til og med det at kanskje det er fint at jeg ikke vet noe mer, også. Som kanskje ... å vite *for* mye kan være en hemsko, på en måte. Kanskje det er akkurat passe det jeg vet ... Og at ikke det ville forandre – eller gjøre ting noe bedre å sitte en dag eller to på barnehagen og tegne fine skisser og ta bilder og lage en sånn *søt* oppgave ... Jeg vet ikke, jeg. Bare kjørte på ... (Intervju D 1, s. 22).

David fikk også tilbud om å snakke med noen som hadde tegnet barnehager tidligere, og kjente flere aktuelle personer selv, ”men det ble liksom ikke til det” (Intervju D 1, s. 22).

Veilederens rolle

David fortalte at noe av det mest positive med AHO er at han har møtt lærere som er ekstremt engasjerte, og som ”gjør ting som man aldri kan *forvente* av en lærer i utgangspunktet, som man aldri kan skrive i en stillingsannonse, [lærere] som bare har det i seg, en evne til å ... på en måte gå utover det å bare ... veilede, da” (Intervju D 1, s. 11). Han har også møtt noen lærere som han ikke har fungert like godt med, og fortalte at et bygg 3-kurs hadde vært det verste semesteret han hadde hatt. Dette kurset fullførte han ikke:

Det syntes jeg var *ekstremt* frustrerende, for jeg skjønnte *ikke* hva de snakket om, skjønnte *ikke* hva de ville ha meg til å gjøre – Jeg skjønnte *ikke* hva som var målet med det jeg gjorde. Det var ekstremt frustrerende, og jeg måtte bare slutte til slutt (Intervju D 1, s. 11).

Semesteret etter valgte han et kurs som fokuserte på mer håndfaste sider ved arkitektur, som konstruksjon, materialer og detaljer. Dette ble et vendepunkt for David; han fant mer ut om seg selv og hva han likte best å arbeide med (Intervju D 1, s. 12). Han fortalte at læreren på dette kurset hadde vært spesielt interessert i Davids prosjekt, og at han hadde vært veldig viktig i utviklingen av prosjektet:

Altså, det ser man jo veldig godt [...] at det er noen ... prosjekter som lærerne liker godt, og som er gøy, og som kanskje blir litt mer et samspill også, ikke *bare* en sånn soloproduksjon. Veldig mange av de tingene som skjedde i det prosjektet der, hadde ikke skjedd hvis ikke det hadde vært for [navnet på veilederen] (Intervju D 1, s. 13).

Han pekte også på medstudenter som viktige diskusjonspartnere i prosessen.

David hadde stor faglig respekt for sin diplomveileder, men la i sitt valg også vekt på at hun viste interesse og engasjement for hans prosjekt. Hun var en viktig samtalepartner underveis i prosessen, kanskje særlig når det gjaldt materialbruk og detaljering (Intervju D 1, s. 25). Da jeg spurte hva han syntes var spesielt bra med henne, svarte han:

Hun har en sånn *ro*, en sånn ... Akkurat som hun forstod ting som var usagt, på en måte. Og at jeg synes hun var veldig skarp ... intelligent og ... at på en eller annen måte så *fungerte* det samspillet oss imellom godt, da (Intervju D 1, s. 17).

Davids tilnæringsmåte og arbeidsprosess – mine refleksjoner

David har en *åpen, intuitiv og idédrevet* tilnærming til sitt prosjektarbeid. Hans prosjekt ble til i en utviklingsprosess hvor han underveis visualiserer og prøver ut ulike ideer i enkle skisser og fysiske modeller. Dette gjør han i en indre dialog med seg selv, som Donald Schön har beskrevet godt gjennom begrepet *reflection-in-action* (Schön 2001). Men også dialogen med andre, medstudenter, lærere, søsken og venner, har vært viktig for David. Å få prøvd ut sine ideer og få respons utenfra, det å "måtte svare for seg", ser han på som en viktig del av prosessen. Han henter ellers inspirasjon fra mange steder, som for eksempel egne opplevelser og hendelser i hverdagen eller konkrete arkitektureksemler.

Videre vektlegger David sammenhengen mellom *helhet og detalj*. Han opplevde det som et vendepunkt da han fant et hovedgrep eller et *konsept*¹¹⁹ for prosjektet, nemlig "at parken opplevdes som et sammenhengende parkteppe som løp under et bygg". Ideen om hvordan man beveger seg opp i

¹¹⁹En hovedidé eller overordnet ramme for prosjektet. Alle deler og detaljer skal bygge opp og forsterke det arkitektoniske konseptet, prosjektets hovedidé.

bygget, i en sammenhengende vandring fra bakkeplan til tak, var også en viktig førende idé i prosjektutviklingen. Disse ideene ble videreført og ivaretatt i utviklingen av konstruksjon, romfunksjoner, materialbruk og detaljer, som også i seg selv var inspirerende faktorer i prosessen.

Som sensorene påpekte, hadde David mestret sammenhengen mellom et tydelig konstruksjonssystem og det å skape gode rom for byggets funksjoner. David viser med dette at han i utviklingsprosessen holder *flere tanker i hodet samtidig* og skaper en syntese hvor arkitektonisk konsept, konstruksjon og fysiske rammer spiller sammen med og balanseres med brukerbehov og byggets øvrige parametere og detaljer.

Davids kunnskapsbase

Davids sier eksplisitt at han ikke er så ”flink med referanser”, og at han ikke er ”kjempeglad i å sitte og lese i timevis og studere gamle arkitekter”. Han orienterer seg mer *visuelt* og er glad i å *se* og oppleve arkitektur, bl.a. på studieturer, og å snakke med mennesker han kan lære noe av (Intervju D 1, s. 4). I intervjuet trakk han frem forelesninger som en viktig kilde til kunnskap om arkitektur:

Vi har jo gjennom hele studiet her hatt veldig mye forelesninger om det beste av det beste. Det er det man blir kjent med. Man blir ikke så veldig ofte kjent med dårlige ting. Fordi ... på en eller annen måte så virker det som det er en sånn felles forståelse av at dette her er veldig bra (Intervju D 1, s. 9).

Her kommer det tydelig frem at det ikke bare er *kunnskap* om arkitektur som formidles i undervisningen, men også et sett av arkitektoniske *idealer og forbilder*. David fortalte også hvordan han selv hadde opplevd læringsprosessen i studiet:

På Arkitekthøgskolen så har det vært sånn at de tingene jeg har lært, har liksom kommet ... [...] det er noe som synker inn gradvis, som kommer litt tilbake, som jeg husker, som har blitt sagt ... Tanker jeg har gjort meg når jeg har sett ting som fascinerer meg, og ... Den læringa kommer ikke før en liten stund etterpå, nesten, føler jeg (Intervju D 1, s. 26).

Her beskriver David hvordan *taus kunnskap* og *fortrolighetskunnskap* står sentralt i arkitektfaget. Det viktigste han syntes han satt igjen med etter utdanningen, var ”en slags selvtilit på at det jeg gjør, er helt ok [...] at jeg har den tryggheten på at jeg kan få til ting” (Intervju D 1, s. 16). Han mente

at han ikke kunne si at han hadde lært ”en eller annen genial metode å løse en oppgave på”. Han fortsatte:

Jeg føler på mange måter at det har også vært en slags dannelse, at jeg har på en måte blitt formet som menneske, da, gjennom å bruke *så* mye tid på *én* ting som det jeg har gjort ... Et sted med så ... mange fine mennesker og ... Det blir en del av livet på en måte (Intervju D 1, s. 16).

Da jeg spurte hvordan han hadde opplevd det å være student på Arkitektthøgskolen, formulerte han seg slik:

På en eller annen måte så har Arkitektthøgskolen – det har blitt liksom en sånn – en del av en tyggis som ... – alle mulige ting i livet, liksom, det er klistra sammen inni der, med brødsmuler og ... noen godteribiter og alt mulig (Intervju D 1, s. 9).

I selve prosjektarbeidet er det først og fremst *konkret og praktisk* kunnskap David søker. Han er opptatt av tekniske løsninger, materialer og detaljer og benytter kunnskap dels fra seg selv og sin egen praktiske tenkning, dels fra andre teknisk kyndige, som veileder, ingeniører og produsenter og leverandører i markedet. Det at han tar utgangspunkt i Oslo og Trondheim kommuners veiledere for barnehagebygg, viser at han orienterer seg ut mot verden og bygger på relevant, konkret kunnskap som allerede foreligger.

I programmet skisserer han at han skal besøke to konkrete barnehager for å få en bedre forståelse av programmet. Dette gir han opp, trolig fordi det innebar en del tilleggsarbeid for å ivareta personvern hensyn. Han konkluderer med at det kanskje er fint at han ikke vet mer om barnehager enn han allerede gjør, ettersom det å vite *for* mye kan være en hemsko.

Davids kunnskapsbase – mine refleksjoner

Ut fra det som har kommet frem i forskningsmaterialet, ser det ut som Davids prosjekt bygger på *konkret, teknisk og praktisk* kunnskap, med følgende kilder: fysiske tomteundersøkelser, egne ideer og erfaringer, barnehageloven, de tidligere omtalte kommunale veilederne for barnehagebygg, studier av relevante arkitektureksempler, samtaler med lærere og medstudenter og eksterne tekniske spesialister og leverandører.

David gjør ikke brukerundersøkelser ved konkrete barnehager som forutsatt i programmet, men konkluderer med at det kanskje er fint at han ikke vet mer om barnehager enn han allerede gjør. Om dette er en etterrasjonalisering, er ikke godt å vite, men en slik holdning til kunnskap, at det å vite *for* mye kan

være en hemske, kan minne om den jeg fant hos Astrid og til dels Christine. At han heller ikke benyttet seg av tilbudet om å snakke med noen som tidligere hadde tegnet barnehager, kan indikere en defensiv holdning til det å skaffe seg relevant kunnskap. På en annen side pekte David selv på tidspress i prosessen, som også kan forklare hvorfor det ble slik. Når det gjelder materialer, utforming av detaljer og tekniske løsninger, skaffer han seg imidlertid en stor mengde relevant kunnskap.

Det er interessant å merke seg Davids uttalelser om at det han har lært i studiet, har vært en slags dannelselse, og at utdanningen har formet ham som menneske. Tyggismetajoren er talende her. Dette ser jeg som et uttrykk for det identitetsarbeidet som har foregått gjennom studiet, tett knyttet til Davids kunnskapsutvikling, da i særlig grad den fortrolighetskunnskapen han har tilegnet seg gjennom forelesninger, ekskursjoner og prosjektarbeid. Han mener det viktigste han sitter igjen med etter studiet, er en selvtilitt på at det han gjør, er ok, og at han kan få til ting.

Davids forhold til brukere og andre aktører

Kommunikasjon og utveksling med omverdenen

David er opptatt av kommunikasjonen mellom arkitekten og omverdenen. Han fortalte at han synes det er veldig fint å diskutere prosjektet sitt med mange mennesker:

[...] det at jeg må snakke veldig mange ganger om det jeg har gjort, gjør at jeg ikke kan overlate noe til tilfeldighetene eller tenke at å, jeg bare håper ikke *det* blir kommentert. Men det er alltid noen som legger merke til ting, og man får på en måte *prøvd* ut *ideen* sin da, litt mer i det offentlige rommet (Intervju D 1, s.10).

Først og fremst går diskusjonene med andre medstudenter, men også lærere, og iblant med søsken og venner. Han synes det nesten alltid er veldig spennende å se reaksjonen til folk på det han har skapt. ”Det å få en tilbakemelding på *meg selv*, på en måte, hva jeg lager med hendene mine” (Intervju D 1, s. 10).

I løpet av studiet har han ofte diskutert sine prosjekter med andre, også ikke-arkitekter, og i intervjuet fortalte han at han synes møtet med oppdragsgivere, samarbeidspartnere og kollegaer er ”ekstremt spennende”. Han opplever det som positivt å kunne ”løse noe sammen”, og liker å jobbe *for* mennesker. Han sier selv at han har en del verdier som han har fått gjennom alle erfaringene han gjorde i sin tid som butikkleder, bl.a. det å få til ting i et fellesskap og det å møte andre mennesker ”på alle mulige måter” (Intervju D 1, s. 7–8).

Samtidig ønsker han å ”få sin egen stemme” som arkitekt (Intervju D 1, s. 3–4). Han er bevisst på hvordan han kan argumentere overfor oppdragsgiver dersom han selv er overbevist om at hans løsning er best.

Hvis jeg er overbevist om at jeg syns *dette* er best, så må jeg argumentere på en måte som *møter* oppdragsgiverens ... skepsis eller forståelse. Så hvis han ikke er opptatt av materialitet eller noe sånt noe, så kan ikke jeg snakke om det som noe guddommelig. Da må det bare flettes inn som noe som er fornuftig ... livsløp eller økonomisk eller altså -. Man finner alltid noen argumenter som går hjem hos oppdragsgiver, da (Intervju D 1, s. 29).

Han er opptatt av å bruke et enkelt og forståelig språk og mener arkitekter har en tendens til å ”ta helt av” når de snakker om eget arbeid. ”Jeg skjønner ikke hva de snakker om, engang. Det sliter jeg veldig med når de er sånn. Når det blir for abstrakt” (Intervju D 1, s. 30). På spørsmål fra meg fortalte han at de ikke hadde lært noe om kommunikasjon med brukere, klienter, samarbeidspartnere, kommune osv. i studiet. Han mener kommunikasjon har med sosial intelligens å gjøre, og retter spesielt kritikk mot bygg 3, som han mener bruker et unødvendig vanskelig språk:

[...] hvis man har gått for mange semestre på bygg 3, altså ... Det må være *der* jeg tar ut litt krutt nå. Så er man rett og slett ... man er ... man er ikke klar til å gå ut i den virkelige verden enda, altså. Man må liksom vaskes litt ... Språket må vaskes litt, og man må roe seg litt ned og ikke tro at man direkte kan gå ut og snakke med folk på den måten der ... Om arkitektur ... For man vil bare møte en sånn kjempeskepsis, og folk vil tro du er helt klin gæren (Intervju D 1, s. 30).

Han synes det kan minne om det som skjer med folk som har vært i militæret:

Jeg hadde noen kamerater som hadde vært i militæret et halvt år, og når de kommer tilbake og man skal ta seg en fest, så begynner de liksom å marsjere i gatene, og de er blitt helt rare – i forhold til alle de andre, som har vært ute i samfunnet. Og det er litt den samme følelsen jeg får liksom av ... hvis man har vært der [på bygg 3] for lenge (Intervju D 1, s. 30).

Han fortsetter med å si at alt er veldig likt på bygg 3, og at han heller liker selvstendige ting ”som ikke er noe sånn del av en bevegelse” (Intervju D 1, s. 30).

Brukerrelasjon

For David er det viktig å skape arkitektur som er god for brukerne. I diplomprogrammet definerer han ”brukbarhet”, dvs. hensynet til brukere, som oppgavens fokus, i tillegg til ”byggbarhet”. Han definerer brukere som barnehagepersonale, foreldre og barn. Han skriver videre at han vil besøke to ulike, konkrete barnehager i Oslo for å få en bedre forståelse av programmet. Med dette viser han interesse for brukerne og en forståelse av at innsikt og kunnskap om deres hverdag kan være med på å øke brukbarheten og kvaliteten til prosjektet. At han likevel ikke gjennomfører denne undersøkelsen, forklarer han selv med at strenge personverntiltak gjorde at han syntes undersøkelsene ble vanskelige å gjennomføre.

David har en del tanker om forholdet til brukere, og i intervjuet kom han inn på den vanskelige balansegangen mellom det å beholde sin faglige integritet og det å imøtekomme brukere og oppdragsgivere. Han uttalte at man skal involvere brukere på en fornuftig måte, og at det er komplisert å involvere brukere *for* tidlig i prosessen. Dette hadde han selv erfart:

Jeg har erfaring med at hvis du viser *en* ting som de liker veldig godt, så kan det også bli kjempeproblematisk senere ... fordi at du kanskje finner ut i løpet av prosessen at ... det var vel ikke helt det du likte best – du likte noe annet best, men så har jo *de* forelsket seg i *det* (Intervju D 1, s. 28).

Han mente man derfor bør vente med å gå ut og vise løsninger til brukerne til man er ”trygg på seg selv”. Han påpekte at innenfor arkitektfaget kan man vise *ett* forslag som man selv liker godt, i motsetning til i industridesignfaget, som ”skal ha 10–15 varianter, farger” som man diskuterer med oppdragsgiver. Dette mener han er en salgsteknikk som er meningsløs innenfor arkitektfaget.

Jeg syns ikke det er riktig. Det ligger noe mye mer sånn ... spekulativt i å lage ... 20 ting ... Hvis du skal lage et bygg for en oppdragsgiver, og så sitter du med 3–4 forskjellige forslag, og så får *han* bestemme liksom og ... Så diskuterer man ... Nei, jeg tror ikke det går, jeg altså. For jeg tror at ... sånn som *jeg* jobber, så må jeg bare ... det er rett og slett *en* ting jeg har lyst til å jobbe med på det prosjektet. Hvis det skulle være at det var to eller tre ting jeg syntes var fascinerende, så ville jeg legge de andre ned i *min* skuff og trekke dem opp når det passet *meg* (Intervju D 1, s. 29).

David's forhold til brukere og andre aktører – mine refleksjoner

David er opptatt av kommunikasjonen mellom arkitekten og omverdenen. Han synes selv det er nyttig å diskutere prosjektet sitt med mange mennesker, og bruker det som en metode for å teste ut ideene sine. Han har ofte diskutert sine prosjekter med andre, også ikke-arkitekter, og i intervjuet fortalte han at han synes møtet med oppdragsgivere, samarbeidspartnere og kolleger er ”ekstremt spennende”. Han har altså en dialogisk og offensiv tilnærming til omverdenen.

David viser videre at han er svært opptatt av brukeres opplevelse av arkitektur. Det gjør han først og fremst gjennom diplomprosjektets mål om å skape en barnehage med god ”brukbarhet”. I diplomprogrammet skriver han at han vil gjøre undersøkelser ved konkrete barnehager, og viser forståelse for at innsikt og kunnskap om brukernes hverdag kan være med på å øke brukbarheten og kvaliteten til prosjektet. Med tanke på at verken David eller hans medstudenter har fått opplæring i gjennomføring av brukerundersøkelser, og at dette er noe hver enkelt student eventuelt må ta initiativ til, viser David her en utviklet forståelse for betydningen av å inkludere brukerperspektiver i prosessen. I selve diplomarbeidet dropper han likevel å gjøre brukerundersøkelser. Her kan man spekulere på om han manglet trening og kunnskap i gjennomføring av en slik undersøkelse. Ble det for mye organisering og papirarbeid? Hadde han for lite tid? Ville han veket unna hvis dette var noe han hadde gjort flere ganger tidligere, som en fast del av prosjekteringsprosessen? Eller var undersøkelsene ikke viktige nok? Han endte med å ta utgangspunkt i egne erfaringer som barnehageforelder og uttalte at det kanskje var bra, ettersom for mye kunnskap kunne blitt en hemsko.

I prosjektutviklingen spiller dermed brukerne til syvende og sist en mindre rolle enn det David legger opp til i diplomprogrammet. Dette balanseres imidlertid til en viss grad av at David baserer prosjektet på kunnskap som ligger i de offentlige veilederne, og at han selv – som pappa og onkel – kan sies å være representant for brukergruppen. Når vi ser på selve resultatet, den ferdig tegnede barnehagen, er en av kvalitetene som blir trukket frem av sensorene, at arkitektonisk idé og konstruksjon er godt balansert med barnehagens romlige og funksjonelle behov.

Det kan se ut til at David har noe erfaring i dialog med klienter og brukere, og han viser i intervjuet innsikt i den vanskelige balansegangen det kan være mellom arkitekt og brukere i slike prosesser. På én side er han opptatt av at løsningene skal være brukervennlige, og mener møtet mellom klienter og andre aktører er ”ekstremt spennende”. Samtidig har han en klar oppfatning av seg selv som skapende subjekt, og han oppfatter det slik at det først og fremst er hans ideer og fascinasjoner som skal legges til grunn, og vil

gjærne ha kontroll over den eksterne dialogen. Det kan se ut til at han forbinder en fleksibel holdning til brukere og oppdragsgivere med noe kommersielt, noe han er sterkt skeptisk til.

Sensorenes offentlige vurdering av Davids prosjekt

Prosjektet ble i all hovedsak positivt mottatt av sensorene. En av sensorene påpekte at barnehagebygg er massivt regulert av lovkrav, og at prosjektet har forholdt seg til disse. Han mente at David likevel hadde lyktes med å skape noen ekstra kvaliteter. Han gikk gjennom planløsningen etasje for etasje og mente det virket som en velfungerende og meget sympatisk barnehage, som han ville vært fornøyd med å sende sin datter til (Sensorgjennomgang D, s. 2). Han trakk bl.a. frem kvaliteter som sanselige og fint utformede lekeområder, behagelig innemiljø med god materialitet i tre, brede vindusnisjer som sted for hvile og kontakt med parken og gode, romlige uterom (Sensorgjennomgang D, s. 1, 2, 6). Sensor kom også med noen mindre, kritiske bemerkninger av praktisk art knyttet til bl.a. hvor robuste adkomst-rampene i tre egentlig vil være, og utfordringen med lydisolering ved bruk av fleksible og uformelle rominndelinger i form av gardiner og skillevegger, som David hadde lagt opp til.

Prosjektet i en overordnet byplandiskusjon

På et mer overordnet nivå diskuterte sensorene barnehagens plassering i det som er et offentlig parkrom. Her var de ikke helt samstemte. En av sensorene likte godt den overordnede ideen om å la slike daginstitusjoner få en tydelig manifestering i det offentlige byrom, og at de kan fungere som ”ankerpunkter i kulturelle og landskapelige, rekreative anlegg” (Sensorgjennomgang D, s. 2), bl.a. med en utvidet bruk på ettermiddags- og kveldstid for foreldre og andre besøkende. Han mente også at det å plassere barnehagen slik i et offentlig rom dessuten er en god strategi å møte et økt sikkerhetsregime i samfunnet med, som er i tråd med tradisjonen i Norden og Skandinavia, i stedet for å forsøke seg med sikkerhetskoder og tilbaketrekning (Sensorgjennomgang D, s. 3,10).

En av de andre sensorene mente også det var flott å ”løfte frem” barnehagen, men påpekte at David plasserer den i et veldig flott byrom, som er en del av byens grønne lunge. Hun mente det reiste noen spørsmål: Er det riktig å fortette de grønne lungene med barnehage? Er det riktig strategi for fortetting av byen? Hvordan skal vi få plass til alle barnehagene vi trenger i norske byer? Er denne løsningen vel eksklusiv, og er det riktig at det er en *barnehage* som plasseres på dette stedet? Hun var ikke helt overbevist om det var riktig strategi (Sensorgjennomgang D, s. 6–7). Hun påpekte også at det er en interessekonflikt mellom barnehagen og den offentlige parken.

David forklarte at området er veldig betent med flere interessegrupper, og at han hadde to mål med prosjektet: å finne en løsning for parken og å svare på økt behov for barnehager. ”Så tok *iveren* over etter en stund”, der gleden ved å utforske muligheter og løsninger gjorde at han ønsket å frigjøre seg litt fra de konkrete diskusjonene. Han hadde derfor ikke et ”så veldig logisk svar på om det er riktig eller galt” (Sensorgjennomgang D, s. 7-8).

Samspill konstruksjon–funksjon/program

En av sensorene tok utgangspunkt i prosjektets konstruktive idé og forsvarte at David hadde løftet barnehagen. Han mente at det konstruktive prinsippet og hvordan det fungerer sammen med programmet, er forbilledlig. Han utdypet:

Det er jo en av de tingene som er vanskeligst i arkitektur. Hvordan jobber man med et veldig ... rigid og ... fysisk *styrt* system, når man ønsker å finne plass til et program, for eksempel barnehage. [...] Jeg synes i den forstand at det er et veldig bra eksempel i forhold til *andre* prosjekter vi har sett, hvor det konstruktive systemet eller det geometriske systemet blir ... *tøft*. Eller i hvert fall ... *hardt*, i forhold til de som skal bruke det (Sensorgjennomgang D, s. 8).

Davids forhold til arkitekturhistoriske referanser

En annen sensor satte prosjektet inn i en arkitekturteoretisk kontekst og påpekte prosjektets klare referanser til modernismen og Le Corbusiers ideer, spesielt takterrassen som program og søylen som bærende prinsipp for å minimere bygningens innvirkning på landskapet (Sensorgjennomgang D, s. 4, 6). Han trakk frem Marseilles-huset og klosteret La Tourette og stilte spørsmålet: ”Hva *skjer*, i hvert fall inni hodet på arkitekter, arkitekturhistoriearbeidere, arkitektur*anmeldere*, når man plutselig tar et modernistisk, brutalistisk kloster og gjenoppfinner det som en barnehage?” (Sensorgjennomgang D, s. 4).

Dette hadde David vanskelig for å svare på. Han forklarte at referanser aldri hadde vært hans sterke side. Han fortsatte:

Så for å være helt ærlig så har jeg ikke bladd i noen bøker eller ... jeg kjenner ikke de prosjektene så veldig godt heller, jeg husker de bare fra introkurset med Thomas Thiis-Evensen [humring i salen]. Og det er sikkert både bra og dårlig, men det er i hvert fall sånn jeg jobber, da (Sensorgjennomgang D, s. 5).

Sensor var ikke helt fornøyd med svaret og påpekte: ”[...] taushet er også kommunikasjon. Og det vil si at når du ikke forholder deg til

foregangseksempelene, når du ikke forholder deg til en tradisjon, så forholder du deg også til den” (Sensorgjennomgang D, s. 5). En av de andre sensorene påpekte at David ikke kunne ha utformet prosjektet sitt slik det ble, om det ikke hadde vært for Le Corbusiers ideer. ”Du får dem inn med morsmelken uansett, ikke sant?” Han fortsatte: ”Spørsmålet er hvor bevisst man skal være på det slik at man er i stand til å vurdere det selv, og være bevisst sine egne konvensjoner og formuttrykk¹²⁰” (Sensorgjennomgang D, s. 8).



Foto: Fondation Le Corbusier



Foto: Birkhäuser

Le Corbusier: Villa Savoye, Poissy (1929-1931). Bygningen har terrasse på taket.



Foto: Tim Benton

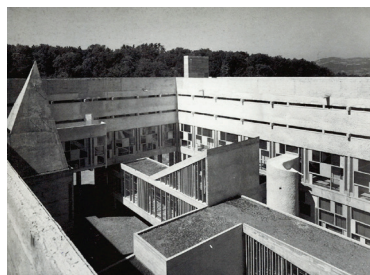


Foto: Bernhard Moosbrugger

Le Corbusier: The Monastery of Sainte Marie de La Tourette, Lyon (1957–1960)

Sensor A mente det oppstod noe interessant ved at David bygger videre på den modernistiske tradisjonen, med bruk av takterrasse, søyler og det modernistiske landskapet, dog ikke i *jernbetong*, som var helt nytt på Le Corbusiers tid, men i massivtre. Sensor påpeker videre at han tror det vil være et billig hus som vil være enkelt å sette opp. Han avsluttet med å påpeke at en barnehage bør gi barn noen romlige opplevelser som er noe annet enn de får ellers i hverdagen:

¹²⁰ Det var vanskelig å forstå hvilket ord som egentlig ble brukt her i selve gjennomgangen. I utskriften står det ”formkarakter”.

Å insistere på å få barna *ut*, i landskapet utenfor, og gi dem noen andre rammer enn dem de kjenner der hjemme, noen andre romlige opplevelser som kan sette noen andre mønstre og forestillinger inn i hodet på dem, synes jeg er en fantastisk viktig pedagogisk oppgave (Sensorgjennomgang D, s. 9).

Davids tanker om arkitekturket

David sier selv at han tilhører en håndverksbasert retning, i motsetning til en teoretisk (Intervju D 1, s. 4). Han plasserer seg selv i en fagtradisjon med sterk forankring på AHO og nevner forbilder som Sverre Fehn, Beate og Carl-Viggo Hølmebakk, Jensen og Skodvin, Knut Hjeltnes, Atelier Oslo og Lie Øyen. Han peker på at de er ”samme type mennesker”, og at ”alle er gode venner”. Han forteller at alle disse har ”sin måte å jobbe med arkitektur på”, som fascinerer ham mye mer enn mange av de store kontorene (Intervju D 1, s. 6). Her nevner han to store arkitektkontorer. Det ene av dem arbeidet han på da vi snakket sammen etter fire år.

Det han liker ved tilnærmingen til de arkitektene han nevner, er at ”de hele tiden er på jakt etter å fornye seg”, og at de jobber med ”noen temaer som de forfølger i arkitekturen sin”. Han trekker også frem måten de arbeider med materialitet, konstruksjon og romlige løsninger på, selv om han påpeker at alle er forskjellige. Han synes det er ”fantastisk spennende” med geometrier og løsninger som ikke ”er hentet fra en katalog, men som man setter sammen selv. [...] Litt sånne smarte, overraskende løsninger som ingen har tenkt på før. Det liker jeg best” (Intervju D 1, s. 6).

Da vi møttes, arbeidet han på kontoret til sin veileder og syntes det var ”kjempegøy”. Han ønsket gjerne å jobbe videre der eller på et av de andre arkitektkontorene nevnt over, fordi han liker måten de jobber med prosjekter på, og tror det ville vært veldig lærerikt. Han mener at hans faglige interesser passer godt til et arbeid med relativt små prosjekter. Han ønsker ikke å arbeide på et større kontor som retter seg mot større prosjekter og et større marked, som det kan se ut til at han mener blir for kommersielt og faglig overflatisk:

Fordi jeg ser mer på det som en slags ... et slags regnskapskontor hvor man er flinke til å sette opp Excel-arket og få alt til å gå opp og ... fakturere og liksom [...] en slags bedrift hvor liksom alt bare *pumpes* ut da [...] Jeg har hørt at de [et navngitt større kontor] bare speilvendte planen fra et prosjekt og bygde det speilvendt på et annet sted, osv. (Intervju D 1, s. 9).

Sammenfatning: Davids profesjonsforståelse

Som Benedicte er David først og fremst opptatt av arkitektur som *bygg*. Valget av diplomoppgave er samfunnsrelevant, og han er svært bevisst på at han ikke ønsket å arbeide med et ”fancy, ikonaktig program”. Han viser en kritisk holdning både til deler av sitt eget fag og til disponering av samfunnsressurser. Dette gjør at han bl.a. valgte en annen tomt og en annen tilnærming til barnehagen enn Omsorgsbygg, som vurderte å rive en eksisterende barnehage, slik at den kunne utvides og fornyes.

David gir uttrykk for arkitekturidealer hvor *arkitektonisk idé* og *helhetsuttrykk* balanserer med det *funksjonelle, praktiske og byggbare*. Romforløp, konstruksjon, materialvalg og detaljer er viktige formende faktorer i prosessen. For David har *materialer* både en konstruktiv og en sanselig dimensjon. Han valgte tre som hovedmateriale fordi han mener det vil oppleves best for barna. Barnehagens hovedmaterialer tre og glass er ellers typiske for ”Osloskolen”, en tradisjon han selv plasserer seg i.

David er videre utpreget *praktisk og teknisk* interessert, men har også en interesse og omtanke for *brukere*. Det kan imidlertid se ut som at David ikke har trening i, verktøy til eller rutine i å inkludere brukerundersøkelser som en del av arbeidsprosessen. Ønsket er der, men det skorter på gjennomføringsevnen. Han innhenter noe relevant informasjon, som han bygger videre på, og forholder seg til lover og retningslinjer. Han har imidlertid en utpreget *intuitiv* tilnærming til prosjektutviklingen, hvor han først og fremst tar utgangspunkt i egne erfaringer og ideer.

Som fagperson er David utadvendt og dialogisk. Han er samarbeidsorientert og liker å få til ting sammen med andre mennesker. Han har likevel klare grenser for hvor langt han kan strekke egne ideer i møte med oppdragsgivere og brukere. Han er bevisst seg selv som skapende subjekt, og det ser ut til at han mener det først og fremst er hans egne interesser og ideer som skal legges til grunn for prosjektutviklingen. Han er svært skeptisk til en praksis som kan oppfattes som kommersiell.

David har høye faglige ambisjoner, og han ønsker å arbeide på et arkitektkontor som representerer faglig originalitet og høy arkitektonisk kvalitet. Hans holdninger, forbilder og faglige ambisjoner kan plasseres i eller nokså nært Albertsens ”kunstneriske subfelt”, men jeg mener likevel at Davids bruksorienterte og dialogiske tilnærming gjør at hans profesjonsforståelse kan plasseres nærmere det ”profesjonelle subfeltet”, hvor både kompetanse og sosial ansvarsfølelse overfor både samfunnet og enkeltmennesker vektlegges.

Davids møte med arbeidslivet

Etter studiene jobbet David først litt for seg selv, før han ble ansatt og jobbet ett års tid på et lite, ungt og ambisiøst kontor i Oslo. Her trivdes han ikke så godt. Han fortalte at kontoret var preget av dårlig ledelse og uprofesjonell behandling av ansatte. Men det faglige nivået var ambisiøst, og de arbeidet mye. Ifølge David ble ”på langt nær alle arbeidstimer fakturert” (Intervju D 2, s. 1). Etter et par tøffe måneder uten jobb ble David ansatt på et større kontor i Oslo med et bredt spekter av oppdrag, blant annet mange større kontor- og boligprosjekter. Dette er et av kontorene han nevnte han *ikke* var så interessert i, da vi snakket sammen sist. Det nye kontoret har en mye bedre inntjening enn det kontoret han arbeidet på først, og her fikk han ”mye bedre lønn”. David mener de representerer en helt annen måte å jobbe på; ”man fakturerer alle timer man jobber”. Men som han sa: ”Skal man tjene penger på arkitektur, må du kutte noen steder. Det kan fort gå litt på arkitekturbiten. Men dette har også noe med oppdragsgivers ambisjoner å gjøre” (Intervju D 2, s. 1).

David trives på kontoret og synes han lærer mye der, bl.a. ”teknikk, software, ‘papirmøller’, kontakt med oppdragsgivere” og hvordan prosjekteringsprosessen fungerer. Han omtaler daglig leder som ”fantastisk” og opplever støtte fra kontoret for øvrig. Han blir vist tillit og tatt med på mange møter med oppdragsgivere. Dette synes han kan være litt skummelt; oppdragsgiverne er store, og det er mange penger involvert.

David savner imidlertid noen ”som holder den faglige fanen høyt”, og et samstemt team hvor alle jobber mot felles mål (Intervju D 2, s. 2). Han opplever at teamet nå er litt for sprikende til å sikre helhet og sammenheng fra overordnet idé til detalj. Han skulle gjerne ”bli inspirert” av en person, noen som har faglige ambisjoner, og som er samlende for kontoret. David nevner Jan Olav Jensen (Jensen og Skodvin arkitekter) og Kjetil Trædal Thorsen (Snøhetta) som eksempler på dette (Intervju D 2, s. 4). David lengter etter å dyrke faget og det individuelle, som han syntes man kunne på skolen, og ”er sulten på en annen innfallsvinkel hvor man får kombinert de to verdenene”. Her nevner han det å arbeide i en annen skala, med detaljer, mindre prosjekter, mer direkte dialog med arbeidsgiver, der arkitekten har mer komplett ansvar. Han mener for eksempel Snøhetta og Lund Hagem ”gjør fine ting, har bein i nesa” og tør å si ”det vil vi gjøre, det vil vi ikke” (Intervju D 2, s. 4). Han hadde imidlertid ingen konkrete planer om sin vei videre da vi snakket sammen. Foreløpig mente han at han hadde nok å lære der han var, og han hadde et treårs perspektiv på sin stilling der. Han mener også at personlig kjemi er viktig når det gjelder jobb, og ”at man kan være seg selv” der man arbeider.

Davids tilbakeblikk på utdanningen

David hevder det er et stort gap mellom utdanning og arbeidsliv og peker på at man på skolen begeistres over aspekter som oppdragsgivere, entreprenører og tekniske konsulenter mener er unødvendige og kanskje til og med tåpelige (Intervju D 2, s. 3). Han mener man i arbeidslivet raskt må ta innover seg at det er noen som skal *betale*, og at man må finne andre argumenter som virker fornuftige overfor de ulike aktørene. Han fortalte at noen av hans med-studenter som var veldig flinke på skolen ("noen hadde alltid den beste ideen"), har hatt vanskelig for å tilpasse seg arbeidslivet, "som bortskjemte enebarn som har vanskeligheter med å tilpasse seg resten av flokken" (Intervju D 2, s. 3). Andre, som ikke gjorde så mye ut av seg på skolen, har raskt tilpasset seg arbeidslivets rammer. "De er kanskje ikke så sultne, ikke så opptatt av den geniale ideen som vi får på skolen" (Intervju D 2, s. 3).

Han påpekte at han på kontoret ikke gjør tingene for seg *selv*: "I studiet sitter du med alle hattene, men nå har man ikke alltid hatt på" (Intervju D 2, s. 3). Han opplevde at arkitekten ofte har liten innflytelse i prosjekt-utviklingen og er "bare en av konsulentene", og han skulle ønske at arkitekter har mer å si. Han hevder at det ligger verdier i arkitektur som ikke kan måles.

David påpeker at det er litt for mye av opplæringen som faller på arbeidslivet. På skolen er man ifølge David mer opptatt av "det romlige" og ikke så mye det tekniske, som ventilasjon, tekniske føringer, universell utforming osv. Dermed tegner studentene virkelighetsfjerne løsninger som "ikke lar seg bygge i Norge". Han mener det kunne vært flere typer kurs i utdanningen, som gjorde at man kom borti flere deler av faget, og at man kunne fått mer motstand i prosjekteringen. Han peker på at det er mest av større kontor- og boligprosjekter i det virkelige liv, og at det kunne vært lagt mer vekt på det på skolen, slik at man ble mer trygge på det, "og ikke bare i flotte 'one-piece-prosjekter'" (Intervju D 2, s. 2).

David fire år etter – mine refleksjoner

I løpet av de fire årene siden sist har David hatt flere nye erfaringer. Det er interessant at han etter halvannet år valgte å arbeide på et større kontor som retter seg mot relativt store prosjekter og et større marked. Det er en type kontor han i studietiden mente ikke var så aktuelt for ham. Etter min oppfatning kan dette kontoret knyttes til Albertsens "profesjonelle subfelt", men muligens nærmere den kommersielle enden av skalaen. På samme måte som Astrid har David fått gode arbeidsbetingelser og mye ansvar, han lærer mye og trives godt. Men han gir uttrykk for at han ikke er helt tilfreds faglig, og han lengter etter å finne en faglig innfallsvinkel hvor han kan kombinere "de to verdenene", som jeg tolker som det å realisere høye faglige ambisjoner og samtidig kunne ha ordentlige arbeidsbetingelser.

David har kanskje blitt enda litt mer realitetsorientert og har tatt de jobbmulighetene som har bydd seg, men har slik jeg ser det, ikke endret sin grunnleggende profesjonsforståelse. Når han beskriver hva han ønsker å arbeide mer med, nevner han det å arbeide i en annen skala, med detaljer, mindre prosjekter, mer direkte dialog med oppdragsgiver, der arkitekten har mer komplett ansvar. Dette er mye av det samme som han var opptatt av også sist vi snakket sammen. Da mente han at hans faglige interesser passer godt nettopp til et arbeid med relativt små prosjekter, typisk for arkitektkontorer innenfor "Osloskolen". Men nå nevner han også kontorer som Snøhetta og Lund Hagem, som også gjør større prosjekter, så det kan synes som det viktigste for David er å beholde sin faglige integritet og å tørre å si nei til oppdrag som eventuelt kan utfordre den. Så lenge David trives, har gode arbeidsbetingelser og lærer nye ting, blir han imidlertid gjerne der han er noen år til, til tross for at han ikke alltid får det faglige gjennomslaget han ønsker seg.

ERIK "Prosjektet er egentlig et diagram. Det er ikke arkitektur ennå"

Bakgrunn

Erik er i slutten av tjuårene, er født i utlandet, men har siden han var liten bodd med sin utenlandske far og norske mor i Oslo-området. Han har fått en del kunstneriske impulser i oppveksten; blant annet er faren kunstnerisk og arkitekturinteressert; "det har alltid ligget mye bøker hjemme om arkitektur" (Intervju E 1, s. 1). På videregående skole gjorde Erik en avslutningsoppgave om broer og brodesign og visste allerede før arbeidet med den at han skulle bli arkitekt. Han har fra tidlig barndom alltid bygd ting, alt fra båter til hytter, "vært byggeleder i nabolaget", hatt mange prosjekter på gang og alltid hatt klare bilder og visjoner om hvordan ting kunne bli. "Jeg tror alltid jeg har hatt det i meg, egentlig, det å bygge ting", konkluderte han i intervjuet (Intervju E 1, s. 2).

Da han søkte seg inn og gjorde opptaksprøve på AHO første gang, skjønnte han at det var her han ville gå; "det er ikke noe annet sted jeg har lyst til å være". Han syntes skolebygget var fantastisk, og at "det var helt match med omgivelsene" (Intervju E 1, s. 2). Da han ikke kom inn på første forsøk, gikk han på tegnekurs, studerte fag på Blindern og tok videregående matematikk og fysikk, som han ikke hadde fra før.

Viktig år i Frankrike

I intervjuet kom Erik raskt inn på at han i fjerde studieår hadde vært utvekslingsstudent i Frankrike, noe som hadde vært et stort faglig vende-

punkt for ham, ”da *forstod* jeg faget ordentlig for første gang” (Intervju E 1, s. 2). Han mente han hadde hatt ”veldig lite motstand” de første årene på AHO, og hadde derfor ikke tatt det hele så alvorlig. ”Fordi her bare surfer du igjennom med at du er flink til å snakke, det holder i massevis” (Intervju E 1, s. 2). Men da han kom til Frankrike, kunne han ikke språket og fikk derfor problemer med å kommunisere ideer. Derfor ”måtte man jobbe hardere, sette seg ned grundigere og la prosjektet snakke for seg selv” (Intervju E 1, s. 2). Etter å ha arbeidet hardt en stund begynte Erik å gjøre seg bemerket overfor lærerne. Han forklarte hvordan det fungerte:

[...] man må bare jobbe veldig hardt, og komme ... bli liksom litt anerkjent blant de lærerne. Og da kommer man plutselig opp i en sånn egen liga hvor man får mye mer goder, og de passer mye mer på deg, og de – du får mye mer veiledning (Intervju E 1, s. 3).

Erik fortsatte studiene i Frankrike i høyt tempo, og selv om han ”jobbet livet av seg”, syntes han det var ”vanvittig inspirerende å være der”. Han fortalte at i Frankrike var de mer opptatt av ”byggesteinene i prosjektet”, og at de hadde en grundigere og bredere tilnærming til prosjektene, både arkitektonisk, filosofisk og samfunnsmessig, enn på AHO. De hadde et aktivt forhold til referanseprosjekter, som de bl.a. studerte i modell, og var mye på ekskursjoner. De satte seg inn i mange relevante temaer som berørte prosjektet. ”Jeg tror det gikk nesten to måneder før vi tegnet en eneste strek”, konstaterte Erik (Intervju E 1, s. 4).

Eriks diplomprosjekt

Erik kaller seg ”rendyrket urbanist” og har gjennom hele studiet søkt seg mot prosjekter på byplannivå. Som avsluttende masteroppgave har han valgt å studere hvilke potensialer høyhastighetstog (HHT) på strekningene Oslo–Göteborg–København og Oslo–Bergen kan ha, sett både i lokalt, regionalt og internasjonalt perspektiv.

Diplomprogram

Eriks diplomprogram er fyldig, systematisk og oversiktlig. Han presenterer en del forundersøkelser, bl.a. om infrastruktur og HHT i et globalt perspektiv, og intervjuer han har gjort med relevante eksterne aktører som allerede arbeider med HHT-løsninger i Norge. En viktig del av diplomprogrammet er en beskrivelse av selve oppgaven han skal løse. Han skriver bl.a. dette under overskriften ”Hvorfor HHT?”:

Intervjuer og utforsking av temaet HHT har avdekket et behov for større grad av spekulasjon og visjonsbygging utover de rent praktiske

og funksjonelle sidene av fenomenet. [...] Moderne visjonsbygging handler om å kombinere harde fakta og kjent informasjon med drømmer og fantasi. [...] Min oppgave er, utfra et urbant og arkitektonisk ståsted, å lage en visjon for fremtidig mobilitet i Norge (Diplomprogram E, s. 8).

Han beskriver at han skal gjøre undersøkelser på de to strekningene, henholdsvis Oslo–Göteborg–København og Oslo–Bergen, på et ”overordnet og regionalt nivå”, og at han videre har valgt to ”strategiske fokusområder” på strekningene, for ”en mer inngående studie av de regionale potensialer” og ”uttesting av konsepter”. Fokusområdene han har valgt, er Rygge og Geilo. Han presiserer at research og presentasjon av researchen er en viktig del av oppgaven, og videre at ”uoppdagede potensialer i større grad knytter seg til regionale diskusjoner enn rent designspesifikke” (Diplomprogram E, s. 1). Han skriver videre følgende om målet med oppgaven:

Målet med oppgaven er å utvikle to intermodale knutepunkter, samt vise at infrastruktur ikke utelukkende handler om å frakte mennesker fra a til å, men at det dreier seg om en generell utvikling av samfunnet på flere nivåer (Diplomprogram E, s. 1).¹²¹

Så skriver han følgende om oppgavens karakter og tyngdepunkt:

Opgavens tyngdepunkt ligger på et empirisk og konseptuelt nivå. En bred kontekstuell undersøkelse har vært nødvendig for å kunne spekulere i mulige fremtidsscenarioer, samt definere størrelsen på programmene som knyttes til stasjonskonseptene for henholdsvis Rygge og Geilo. Begge har en HHT plattform som utgangspunkt og hovedgenerator. Kontekst og lokale forutsetninger skaper to vidt forskjellige konsepter med ulik ytelse (Diplomprogram E, s. 1).

I programmet presenterer Erik også arbeidsmetode og verktøy han skal bruke underveis i prosessen. Han deler prosessen i ulike faser. Den første fasen dreier seg om å samle kunnskap og ”gjøre det operativt i forhold til en videre designprosess”. Han skal også ”utvikle programhypoteser som deretter testes ut på de ulike fokusområdene nivå XL og L”¹²² (Diplomprogram E, s. 17). I den andre fasen (XL) lar han ”programhypotesene møte lokale forutsetninger på utvalgte fokusområder. [...] Det vesentlige vil være å materialisere punktenes identitet og aktualitet i forhold til et regionalt perspektiv”

¹²¹ Intermodale (kollektiv)knutepunkter er trafikale knutepunkter med kombinerte transporttyper (her: HHT/lokaltransport/buss/bil/fly/båt).

¹²² XL og L refererer til hvilket abstraksjonsnivå / hvilken skala han beveger seg på. XL er på et mer overordnet plannivå enn L. Dette er trolig inspirert av Rem Koolhaas og Bruce Mau bok med tittelen *S M L XL*.

(Diplomprogram E, s. 17). Verktøy han tenker å bruke i denne fasen, er diagram, tekst og collage. På tredje nivå (L) bearbeides og utvikles de to utvalgte fokusområdene Geilo og Rygge ytterligere. Fokus her er på ”et mer lokalt nivå med programmering, design av flow og utvikling av romlige konsepter” (Diplomprogram E, s. 17).

Erik presiserer at design av infrastruktur i stor grad handler om å forholde seg til en rekke gitte faktorer, som veikurvatur, plattformhøyder osv. Mulighet for innovasjon ligger derfor ”i måten de ulike infrastrukturelle elementene knyttes sammen. Hvordan de forholder seg til landskapet og hvilke begivenheter¹²³ som oppstår når man beveger seg fra ett system til et annet” (Diplomprogram E, s. 1). Verktøy han skal bruke i denne fasen, er diagram, tekst, collage, modell, snitt og plan i skala 1 : 500 (Diplomprogram E, s. 17). Han beskriver også at han ønsker å kommunisere og diskutere sine analyser, strategier og arkitektoniske konsepter med veiledere og involverte eksterne aktører underveis som en del av prosessen.

Som en oppsummering kvantifiserer han hvor stor del av oppgaven de ulike delene av prosessen skal fylle: ”Mapping, komparative studier 35 %, teori, referanseprosjekter 15 %, samtaler/intervjuer 10 %, 40 % produksjon (konseptutvikling i tre dimensjoner)” (Diplomprogram E, s. 17). Videre i diplomprogrammet presenterer Erik en fremdriftsplan for arbeidet og gjennomførte og planlagte studieturer. Han bruker også en del plass på referanser, både teoretiske tekster og ikke minst konkrete arkitekturprosjekter med beskrivelse av hvilken relevans det enkelte prosjekt har for hans diplomoppgave.

Prosjektet

”Stoppestedene er utgangspunkt for mitt diplomprosjekt. I tillegg utgjør undersøkelse av fenomenet HHT og kommunikasjon av funnene en betydelig del av oppgaven”, skriver Erik om prosjektet sitt (Diplomrapport E, s. 6). En viktig del av det innleverte diplommateriale er derfor en 123-siders rapport hvor Erik presenterer store mengder bearbeidet research og informasjon om fenomenet høyhastighetstog, sett både i et globalt, regionalt og lokalt perspektiv. Rapporten formidler den researchen han har gjort, som bakgrunn for sine valg av konsepter for steds- og stasjonsutvikling på henholdsvis Rygge og Geilo, hvor HHT inngår som sentralt element. I tillegg til rapporten har Erik levert modeller og plansjer i 1 : 500 som viser en ytterligere konkretisering av stasjonskonseptene.

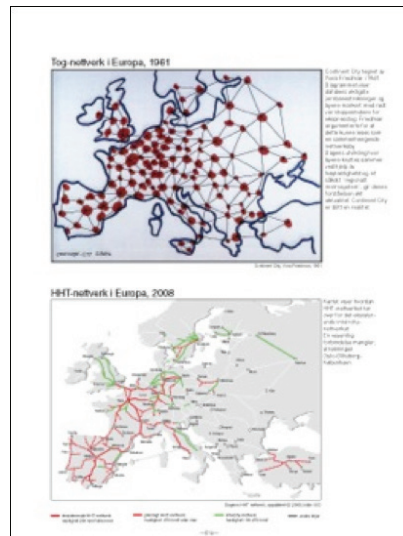
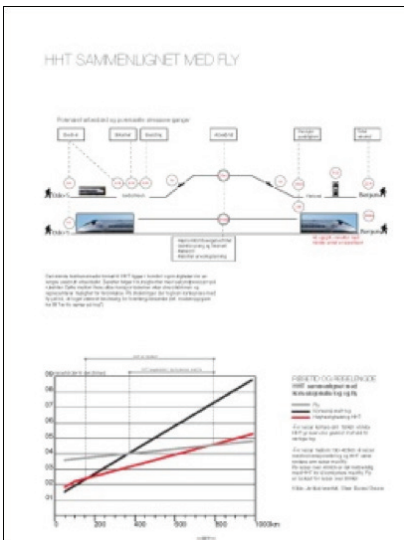
Jeg går ikke detaljert inn i Eriks prosjekt, til det er det et for omfattende materiale, men skal her beskrive prosjektet på et overordnet nivå.

¹²³ “Begivenheter” refererer her til ”hendelser” eller ”opplevelser”.

Rapporten



Eriks rapport. Kartet på forsiden viser den dramatiske endringen HHT vil føre til med hensyn til opplevd avstand på strekningen Oslo–Bergen.



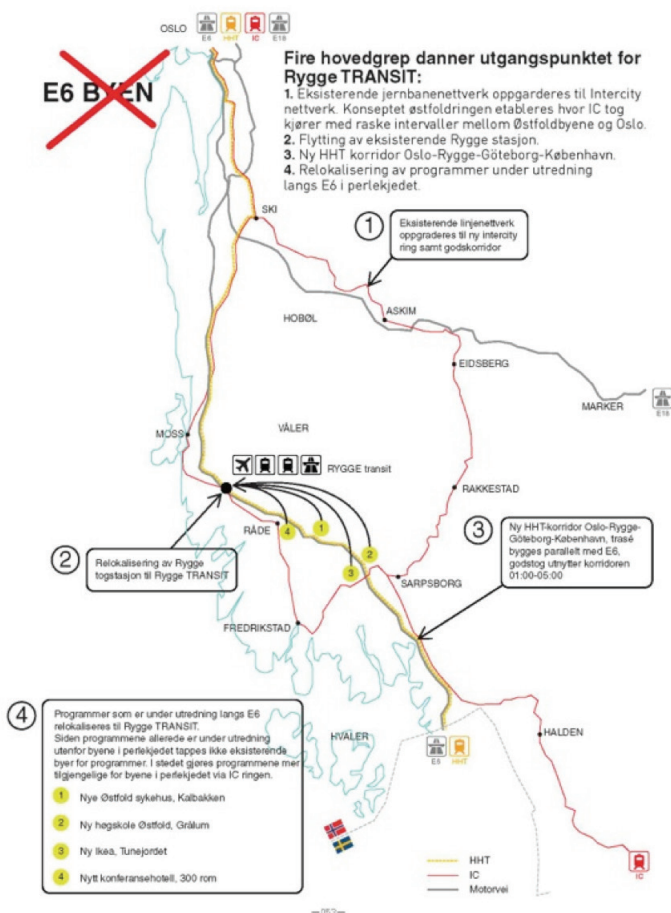
Eksempler fra Eriks rapport, s. 9 og 16.

I rapporten formidles informasjon og konsepter i stor grad gjennom ulike typer visualiseringer, som diagrammer, grafer, fotografier, bearbejdede kartutsnitt, piktogrammer og prinsippetegninger, i tillegg til tekst. Erik har søkt informasjon fra ulike fag- og kunnskapsområder. Den tverrfaglige tilnærmingen kommer godt frem i følgende sitat fra diplomrapportens forord:

Tid, miljøhensyn og komfort er de viktigste grunnene til at togene kaprer stadig nye markedsandeler. En effektiv og friksjonsløs infrastruktur har vist seg å være en avgjørende og konkurransefremmende faktor i den globale konkurransen om tilgang på kunnskap og talent (Diplomrapport E, s. 6).

Viktige kunnskapsområder Erik forholder seg til i sitt arbeid, er arkitektur, transport- og byplanlegging, byplanteori, (global markeds-)økonomi, sosiologi, samfunnsgeografi, organisasjon og ledelse (eierskapsstruktur) og togteknikk. Erik ser arkitektur som del av en større helhet som også omfatter sosiale, økonomiske og politiske sammenhenger.

Lokalt nivå – Østfold



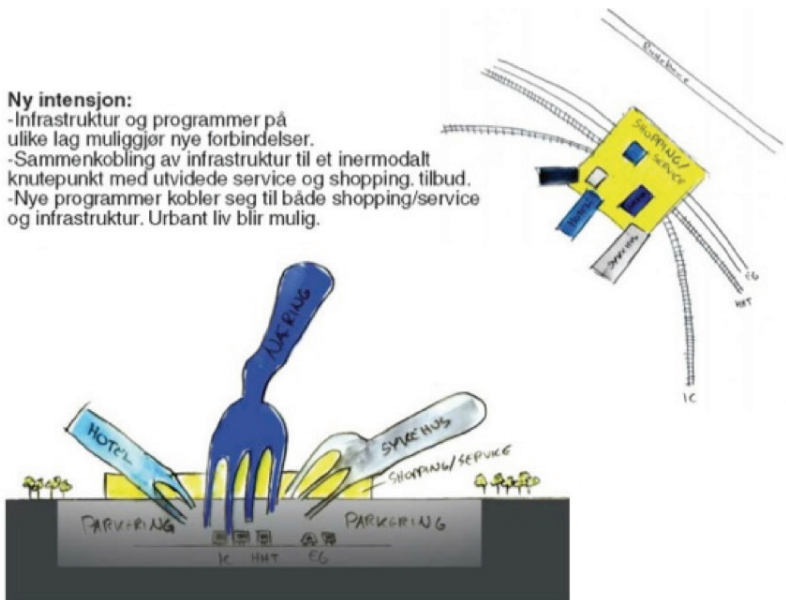
Fra Eriks rapport, s. 53.

Erik kartlegger dagens situasjon i Østfold og konkluderer slik: ”Underutviklet infrastruktur både sosiokulturelt og transportmessig. Kommunene slåss om de samme utviklingsprosjektene. Utviklingen foregår utenfor bygrensene langs E6” (Diplomrapport E, s. 51). Han ser potensial for utvikling av Østfold frem mot 2025. Med Rygge som nytt infrastrukturelt nav dannes grunnlaget for en dynamisk utvikling av hele Østfold-regionen. Dette oppsummeres og illustreres på side 53 i rapporten, se illustrasjon over.

Rygge stasjon

Når det gjelder de konkrete stasjonene, mener Erik det handler om å

[...] knytte sammen ulike flytssystemer, identiteter, hastigheter og skalaer; til unike knutepunkter; med høy kvalitet på offentlige rom og service-funksjoner, med maksimal tilgjengelighet på alle nivåer (Diplomrapport E, s. 23).



Som bakgrunnsmateriale for videre utvikling av prosjektet søker Erik relevant informasjon, blant annet om støy, aktuelle programmer og tilgjengelig areal for utvikling. Han gjør komparative studier med hensyn til størrelse på program (Telenor Fornebu, Sandvika Storsenter, Oslo Plaza, IKEA Furuset) og gjør videre rede for viktige organiseringsprinsipper og parametere som han tar utgangspunkt i. Dette gir leseren innsikt i

bakgrunnen for de valgene han gjør, og fungerer som argumentasjon for hvordan han kommer frem til endelig stasjonskonsept.



Stasjonskonsept Rygge

Lokalt nivå – Oslo–Bergen

Erik presenterer også undersøkelser av forhold knyttet til toglinjen Oslo–Bergen, blant annet Bergensbanens historie og utredninger som tidligere er gjort knyttet til etablering av HHT. Han presenterer så sin egen visjon for Bergensbanen, ”Bergensbanen 2125”. Her er antall stasjoner redusert fra 28 til 5, og reisetiden er redusert fra 6 t 40 min til 2 t 25 min. Han er kritisk til tidligere utredninger av HHT også for Bergensbanen, blant annet fordi han mener de har en for snever kostnad/nytte-tilnærming. En videreutvikling av strekningen som kan utnytte det fulle potensialet til HHT og utvikle strekningen som en attraksjon i seg selv, krever nytenkning og mer visjonære innfallsvinkler. Erik går videre inn i temaet turisme i Norge, finner statistikk for dette og spør “Kan HHT bli en ny motor for norsk turistnæring?”.

Geilo

Erik går så nærmere inn på Geilo som sted og stiller disse spørsmålene: “Hva skjer når en unik lokal fjelldestinasjon knyttes så tett på større urbane byer slik som Oslo og Bergen?” og “Hvilke typer urbanitet kan potensielt genereres med disse forutsetninger og hvilke synergier, samt positive og negative utviklingstrekk vil kunne skapes?” Han kommenterer:

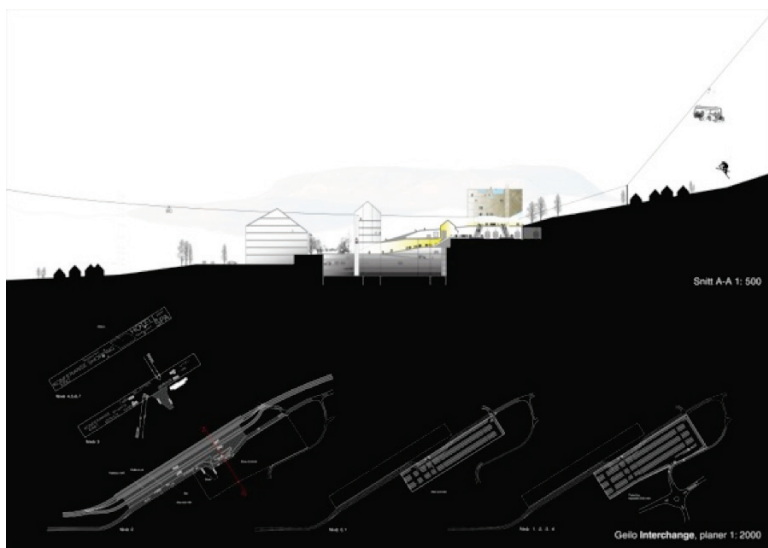
For øyeblikket gjør Geilo som alle andre, naturlandskapet bygges ned av hyttefelt, og bilbasert mobilitet fører til spredt utvikling av urbane programmer med dårlig kommunikasjon. Geilo ønsker å demme opp for fraflytting med nytt kulturhus, badeland og traktorpark.

En mer radikal endring synes imidlertid nødvendig for å snu utviklingen. Ved å innføre HHT må Geilo ha maksimal ytelse på flere nivåer: som turistdestinasjon og som infrastrukturelt knutepunkt for en hel region, som bosted, som fritidssted og som møtested.

Geilo er designet for biler. En ny mobilitet kan bidra til at stedet i fremtiden designes for mennesker (Diplomrapport E, s. 82).

Deretter presenterer Erik en omfattende analyse som danner grunnlag for hans kontekstuelle forståelse av eksisterende situasjon.¹²⁴ Deretter definerer han eksisterende utfordringer innenfor temaene natur, infrastruktur, program og demografi og foreslår under avsnittet “Fremtidige løsninger” flere strategier som kan møte disse utfordringene (Diplomrapport E, s. 102–103). Hans mål er å gjøre Geilo både mer naturlig og mer urbant.

Fremtidsscenario for Geilo



Geilo stasjon

¹²⁴ Analysen tar for seg følgende temaer: natur og bebyggelse, infrastruktur, Geilo sentrum (funksjoner og arkitektur), konservering, sommer, vinter, hoteller, historie og Geilo nå.

Til slutt konkretiserer Erik et scenario som han kaller ”Geilo Interchange”. Ifølge Erik handler det om “å transformere eksisterende infrastruktur i forhold til en potensiell HHT fremtid og vise hvordan Geilo stasjon kan se ut i 2025. Prosjektet søker å løse mange av Geilos utfordringer” (Diplomrapport E, s. 109).

Eriks tilnæringsmåte og arbeidsprosess

Prosess og inspirasjon

I intervjuet forteller Erik at han ofte har en lang researchperiode når han utvikler sine prosjekter. Han påpeker at lærere gjerne har prøvd å presse på slik at han skulle komme i gang tidligere og få materialisert ting. Men han har gjort det på sin måte:

[...] jeg undersøker veldig mange ting veldig lenge, og så *plutselig* så får man et sånt klikk hvor ... hvor ting begynner å stemme, og da ligger bare konseptet der plutselig, helt sånn ... [knipser] sånn må det bli. Og fordi den researchsammensetningen da er så grundig, så er på en måte hele argumentasjonen og hele veien fram dit veldig logisk, så de grepene ... altså, det er kanskje ikke så mange utfall som er mulig lenger da (Intervju E 1, s. 11).

Erik mente at denne metoden ikke er typisk for AHO, og kunne ikke helt svare på hvorfor han har en slik tilnærming. Han mente det trolig skyldes hans egne interesser: at han er ”rendyrket urbanist”, og at han ”aldri [har] tegnet en *detalj*, gjennom hele studietiden” (Intervju E 1, s. 12). Dermed har han aldri tidlig i prosjektprosessen vært nødt til å sette seg inn i ”detalj-situasjonen”. Året i Frankrike kan også ha spilt en rolle; der ble det lagt vekt på grundig research rundt ulike aspekter ved prosjektoppgaven i begynnelsen av prosessen.

I intervjuet forklarte Erik også at han tilhører den ”nederlandske retningen”, og at ”det hadde litt med de lærerne jeg hadde i starten” av utdanningen å gjøre (Intervju E 1, s. 8). Han nevnte det nederlandske arkitektkontoret OMA som et eksempel på denne retningen. Erik utdypet:

[...] man bygger opp prosjektene veldig programmatisk og veldig funksjonelt, og ... kvaliteten oppstår idet man på en måte kombinerer data på en effektiv og rasjonell – egentlig veldig rasjonell måte. Så det er veldig researchbasert, den arkitekturen jeg gjør nå (Intervju E 1, s. 8).

Han satte dette i motsetning til en formbasert arkitektur, som han hadde arbeidet med i starten av studiet: ”Da jeg begynte her, så var det liksom *form*

og en del sånne ting – altså om ting så tøffe ut eller ikke – som var viktige” (Intervju E 1, s. 8). Han fortalte at han, som mange andre som ikke er inne i faget, hadde vært opptatt av ”det *ytre*, og de estetiske parameterne” og ikke ”hva som ligger til grunn for design, og hvorfor ting er blitt som de har blitt”. Dette hadde altså endret seg, og i intervjuet uttalte Erik: ”Jeg liker å si at jeg aldri *designer* – at jeg bare samler sammen informasjon ... til arkitektur” (Intervju E 1, s. 9).

Men han påpeker samtidig at arkitekter jo er kreative mennesker, og at han skaper ting der han ikke alltid kan gi referansene og grunnene for at de har blitt som de har blitt (Intervju E 1, s. 14). ”Man søker jo form på en eller annen måte. Man har estetisk sans. Plutselig så ser man noen koblinger som ... som er sexy, og som man liksom ... dette her er tøft” (Intervju E 1, s. 13). Han fortalte også at han synes OMA gjør ”vakre ting”, men la til at ”det ligger litt i prosessen også ... at det *blir* et godt resultat så lenge ting er gjennomarbeidet” (Intervju E 1, s. 13). Men han understreket at han aldri ville bruke designet som argument for at folk skal kjøpe bygningen eller løsningen. Han mente det sentrale er at det tilfredsstillende behøver til de som skal bruke det.

I sitt diplomarbeid fulgte Erik prosessbeskrivelsen han hadde formulert i diplomprogrammet. Han fortalte at han ”undersøker absolutt alt”, og at han har et sug etter informasjon for å forstå ting. Det skjer parallelt med at ”den arkitektfaglige forståelsen” av oppgaven utvikler seg, det å gjøre undersøkelser på stedet og tomte osv. Han forklarte at man som arkitekt aldri har mulighet til å sette seg inn i alt, men at man har mulighet til å ”organisere og samkjøre veldig mye informasjon og se veldig mye informasjon i relasjon” (Intervju E 1, s. 11). Han utdypet:

Altså, folk jobber så isolert med sine problemstillinger. [...] Plutselig ser man at det er *så* mange sammenfallende interesser mellom svært forskjellige organisasjoner og profesjoner og ... Altså, man kan trekke mange røde tråder. Men det er ingen som gjør det, fordi de ser bare sitt felt og sin grense, da (Intervju E 1, s. 11–12).

Han ser det som sin viktigste ressurs som fagperson å kunne bidra til å ”koble opp ulik informasjon og se hvor ting sammenfaller, og hvor de ikke gjør det” (Intervju E 1, s. 12).

Erik understreker for øvrig at diplomprosjektet ikke må oppfattes som et ferdig design, men at det heller må sees på som et *diagram*. Han forteller at volumene representerer markedsverdi og ikke må oppfattes som arkitektur (Intervju E 1, s. 24).

Samspill med veileder

Erik fortalte at han alltid har vært utrolig heldig med valg av lærere opp gjennom studietiden. Han beskrev forholdet til flere av veilederne han har hatt i løpet av studiet, som veldig intenst og krevende, men også inspirerende. De mest krevende lærerne hadde han møtt under sitt studieopphold i Frankrike. Han fortalte at han der hele tiden ”fikk bank” av lærerne, men at han likte å arbeide på den måten. Det gjorde noe med ham:

Etter det så fikk jeg en helt annen aggressivitet i forhold til at man må på en måte prestere veldig høyt for å i det hele tatt få tilbakemeldinger og –. Og man får egentlig kjeft hele semesteret, og plutselig ... liksom *helt* på slutten så ... begynner de å løfte deg litt opp igjen (Intervju E 1, s. 3–4).

På AHO hadde han møtt en litt annen tilnærming fra lærerne:

Her sånn så er liksom alt bra og ... Altså, det er veldig bedagelig hele veien. Folk er bare positive og ... men mine inntrykk er at de ikke – de har faktisk ikke kapasitet her –. For veldig mange av lærerne går jo på sånn 50–50.¹²⁵ – Så mange av lærerne her har dårlig analytisk kapasitet i forhold til å forstå prosjektet fullt ut (Intervju E 1, s. 4).

Han fortalte videre at man på salen diskuterer ”veldig mye referanser og andre ting som er bra”, men at studentene også kunne ”lure” lærerne, for eksempel med 3D-grafikk, som Eriks kull var det første til å bruke i et visst omfang:

Lærerne har jo på en måte ikke hatt oversikt over den teknologien fullt ut, så de lar seg veldig lett imponere av en fancy rendering og – og et flashy bilde. Og da har *det* på en måte vært *nok* – uten at man går inn og diskuterer på en måte fysisk hva dette prosjektet gjør. Er konseptet sterkt nok? Altså hele tiden de derre grunnsteinene i prosjektet er på en måte kanskje ikke løst (Intervju E 1, s. 4).¹²⁶

Erik liker altså at det blir stilt høye krav til ham, og i arbeidet med diplomoppgaven hadde han en ekstern veileder som nettopp stilte høye krav:

[...] han er den eneste som har kunnet tilby den form for læring som jeg hadde i [Frankrike]. Han har jo også den amerikanske forståelsen

¹²⁵ Flere lærere underviser ved siden av egen praksis, ofte med en fordeling på 50 prosent praksis og 50 prosent undervisning.

¹²⁶ Rendering: ”prosessen som konverterer en datamodell til et bilde som kan vises på en skjerm. I programvare for dataanimering, design, konstruksjon og lignende beskrives gjenstander som tredimensjonale modeller” (Rossen 2009).

og ... han har revet dette prosjektet her i fillebiter hver gang jeg har vært der, jeg har ikke fått ett eneste kompliment hele semesteret. Det har bare vært ... kritikk hele veien. Og det gir en veldig sånn – ja, selvfølgelig – man bruker sikkert lengre tid. Man har mange runder hvor man liksom føler at man er helt på dypt vann. Men til slutt så klarer man å kare seg på land. Og da – da er de bitene man har tatt med seg opp dit sterke biter, da, som fungerer. [...] Han er kanskje den viktigste personen nå – ja – i forhold til utvikling (Intervju E 1, s. 18).

Erik har altså hatt et tett samarbeid med veileder, som har hatt avgjørende påvirkning på diplomarbeidets endelige sluttprodukt.

Eriks tilnæringsmåte og arbeidsprosess – mine refleksjoner

Som planlegger beveger Erik seg på et prinsipielt og overordnet nivå. Han beskriver i diplomprogrammet at hans oppgave er å lage en visjon for fremtidig mobilitet i Norge, ut fra et urbant og arkitektonisk ståsted. Han har altså en *visjonær* tilnærming til prosjektet. Han arbeider for det første innenfor et langsiktig tidsperspektiv og for det andre på tvers av etablerte tradisjonelle politiske, administrative, institusjonelle og eiendomsmessige skillelinjer. ”Den gode saken”, altså etablering av HHT og de langsiktige potensialer for urbanisering og byutvikling lokalt, regionalt og globalt som dette gir, er drivkraften i prosjektet. Hans tilnærming er *analytisk* og *metodisk*, og han legger vekt på grundig og *bred research* som gir bakgrunn og argumentasjon for valg av prosjektets konsepter og løsninger.

Gjennom Eriks research blir argumentasjonen og konseptet ”så logisk” at løsningen nærmest gir seg selv. Han vektlegger de funksjonelle sidene ved prosjektet, men bearbeider de estetiske dimensjonene som en integrert del av prosessen.

Erik påpeker at kvaliteten i prosjektet oppstår idet man kombinerer informasjon på en effektiv og rasjonell måte, og at det å organisere og koble informasjon fra ulike steder har et stort potensial med hensyn til å avdekke nye muligheter og å skape synergieffekter. Her opererer Erik mer som en *fasilitator* enn som en ”designer”. Han har et *pragmatisk* forhold til den informasjonen han bygger på; han legger den til grunn for sine løsninger og konsepter og følger for øvrig de kreftene en økonomisk og markedsmessig logikk gir.

Eriks omfattende kunnskapsinnhenting og research kan sees i sammenheng både med hans studier i Frankrike, hvor bred research var en del av prosjekteringsprosessen, og med hans grunnleggende arkitekturforståelse.

Han plasserer seg selv i ”den nederlandske retningen”. Slik jeg forstår det, henviser Erik her til nypragmatismen innenfor arkitektur. Denne

retningen vokste frem i Nederland på 1990-tallet, med Rem Koolhaas og hans arkitektkontor OMA som en ledende aktør. Gjennom bred research søker OMA nye lesninger av samtidsforhold. Alt av informasjon, også den som ikke knytter seg direkte til arkitektur og fysisk form, betraktes som relevant og som noe som potensielt kan generere et arkitektonisk tema eller konsept. Diagrammer er mye brukt som verktøy, både for å generere og å kommunisere informasjon og konsepter.¹²⁷ Ved å kombinere rasjonell og kreativ tenkning og å gjøre bruk av bilder, metaforer, modeller og tegn kan en med diagrammer omforme data til fenomener og konseptualisere et prosjekt (Deen & Garritzman 1998).

Planlegging innenfor denne retningen vender fokus vekk fra sted, estetikk og materialer og tar heller utgangspunkt i virkelighetens kompleksitet og sammensatthet (Heimburger 2014). Her kjenner vi igjen Eriks prosjekt, som nettopp tar for seg det komplekse samspillet mellom arkitektur, transport, miljø, økonomi og markedskrefter. Han kombinerer ”harde fakta og kjent informasjon med drømmer og fantasi” og gjør utstrakt bruk av visualiseringer, bl.a. i form av diagrammer.



Nypragmatismen har inspirert mange arkitekter verden over, også her i Skandinavia, som danske BIG og norske a-lab, som sammen med Dark arkitekter og nederlandske MVRDV utarbeidet Barcode i Bjørvika i Oslo, som ble ferdigstilt i 2014. Foto: Andrzej Wójtowicz.

¹²⁷ Diagrammer er forenkledde abstraksjoner som kan mangle vesentlige nyanser og innsikter. De kan virke forførende og gi et skinn av vitenskapelighet som det ikke nødvendigvis er grunnlag for.

Eriks kunnskapsbase

Eriks tilnærming til diplomoppgaven er, som vi har sett, utpreget kunnskapsbasert og beveger seg i et *tverrfaglig* felt. Her trekker han på kunnskaper fra mange kilder og områder, som arkitektur, transportplanlegging, teknologi, geografi, samfunnsøkonomi og politikk. Erik har en aktiv dialog med ulike eksperter på området og diskuterer sine analyser, strategier og arkitektoniske konsepter med veiledere og relevante eksterne aktører i prosessen. Han er nysgjerrig og søker informasjon fra mange ulike kilder:

[...] internett, samfunnet, man snakker med folk, intervjuer folk [...] sørger for å ha et spekter av spesialister også fra *andre* områder som kan gi deg input og si at sånn og sånn må det være. Det er det jeg mener – da slipper man å designe, fordi man stoler på annen type informasjon (Intervju E 1, s. 11).

Eriks research i forbindelse med diplomoppgaven er både omfattende, relevant og tydelig formidlet, gjennom diagrammer, tabeller, visuelle representasjoner og tekst. Dette skaper en transparens i prosjektet som gjør at det er lett å følge prosess og resultat for utenforstående. Han har et bevisst og aktivt forhold til sine faglige referanser, både innen forskning og teori og når det gjelder konkrete faglige forbilder. Blant annet beskriver han systematisk i diplomprogrammet hvilke aspekter ved forbildeprosjektene han mener er relevante for hans arbeid.

Erik trekker altså på både teoretisk og praktisk/pragmatisk kunnskap og bearbeider kunnskapen ut fra en arkitektfaglig forståelse. Han tar utgangspunkt både i sentrale samfunnsforhold, kunnskap fra ulike fag- og kunnskapsområder, konkrete internasjonale forbilder innen arkitektur og planlegging, relevante teoretiske tekster, egne erfaringer fra ekskursjoner, undersøkelser på stedene og annen relevant informasjon hentet fra et bredt spekter av kilder.

Eriks forhold til brukere og andre aktører

Kommunikasjon og utveksling med omverdenen

Erik har, som vi har sett, en offensiv tilnærming til omverdenen og har en kontinuerlig dialog med relevante miljøer og personer i forbindelse med utviklingen av prosjektet sitt. Han forteller at han elsker å snakke med folk, noe han har fått trening i gjennom sitt eget selskap, som han etablerte sammen med en medstudent i løpet av studiet:

Det er jo helt fantastisk, og jeg er veldig vant til å forholde meg til næringslivsledere og investorer og sånt på høyt nivå, for det har vi fått

mye trening i gjennom selskapet og de prosjektene vi har gjort. Så det er litt av grunnen til at alle de personene jeg har i boken her [rapporten], det er liksom folk på topp-topp-nivået, og jeg har ingen problemer med å ringe rett til topps, fordi det er der man får gjort ting, da (Intervju E 1, s. 22).

Han fortalte videre at det er ”kjempegøy å forholde meg til disse menneskene ... så lenge jeg kan representere min profesjon”, og påpekte hvor viktig det er å kunne kommunisere om sine ideer med andre: ”Den kommunikasjonen er jo uhyre viktig. Det er jo det vi overlever på. Så arkitektur er jo i høyeste grad å snakke med mennesker og få dem til å forstå ting” (Intervju E 1, s. 23). Dette mener han man som arkitektstudent får trening i fra dag én:

Altså, der får du en trening som ingen andre får i studietiden i forhold til å snakke med mennesker og formidle ideene våre. Halve jobben er jo å få forklart det du har tenkt på en fornuftig måte. Så den kommunikasjonsbiten er alfa og omega for en arkitekt å beherske, egentlig (Intervju E 1, s. 23).

Etter at diplomprosjektet hans var ferdig, arbeider han aktivt med å formidle sine visjoner og konsepter til relevante nettverk og aktører, som flyplassledelse, Jernbaneverket, beslutningstakere og politikere på ulike nivåer, i den hensikt i å få realisert flest mulig av de ideene og løsningene han har kommet frem til i sin diplomoppgave. Han forklarer at når han selv tror 100 prosent på prosjektet, på bakgrunn av ”den grundigheten og energien” han legger i det – *tror* også folk umiddelbart på det. ”Ja, da går det av seg selv, rett og slett.” Han mener at det er forskjell på å kommunisere med egne fagfeller og medstudenter og å kommunisere med ikke-arkitekter og for eksempel næringsliv og politikere:

[...] altså, her internt så må en ha en mye bredere analyse, og man må ha hele den faglige oppbygningen veldig intakt, mens man kan ta veldig mye shortcuts når man snakker med ikke-arkitekter, gå veldig mye mer rett på sak (Intervju E 1, s. 24).

Han refererer så til Snøhetta:

Folk skjønner veldig godt når de snakker om fjord og fjell og ... det er liksom ting mange kan relatere seg til veldig fort. [...] Så folk er jo veldig enkle. Altså, det er jo ... ja, jeg vet ikke om det er positivt eller negativt (Intervju E 1, s. 24).

Han mente imidlertid at det har gått veldig bra å kommunisere diplom-materialet hans også til ikke-arkitekter: ”Det er veldig tilgjengelig, jeg har jo forenklet virkeligheten ... Altså, ved å sette ting opp diagrammatisk så gjør man jo ting veldig tydelig” (Intervju E 1, s. 24). Han understreker at grafikken er utrolig viktig, og at den gjør at folk ”med én gang skjønner poenget. Poenget ligger på papiret”. Han mener at det er en styrke arkitekter har, det å kunne visualisere informasjon som gjør den lettere tilgjengelig enn informasjon i form av ren tekst og tall. Han påpeker imidlertid at diagrammer også kan føre til noen misforståelser:

[...] politikere er jo ... de tar jo dette her for ferdig produkt, ikke sant, de tror at dette her kan bare *bygges*. Men dette er jo en *skisse* på noe som kan bygges. Det er jo uendelig tid ... altså mer arbeid som må legges ned for å få det konkret og få det presist (Intervju E 1, s. 22).

Brukerelasjon

Erik har altså en offensiv og aktiv dialog med omverdenen. Hvordan forholder han seg så til brukere? Jeg spurte ham i intervjuet om han hadde gjort brukerundersøkelser som en del av sin research. Det hadde han ikke gjort, men han mente det ville vært relevant hvis man for eksempel skulle tegne en bolig:

Fordi jobber man i stor skala, så må man forholde seg til eksperter som forstår brukerne, mens selvfølgelig – er man nede på et enda mer sånn ... detaljnivå, så må man jo selvfølgelig forholde seg til den enkelte brukeren. Det må du. Ja. Så det blir samme prinsippet, egentlig, bare anvendt i en ulik skala (Intervju E 1, s. 14).

Han fortalte hvordan han ville ha arbeidet om han skulle tegne en enebolig:

[...] hvis jeg skulle begynne på en enebolig – det har jeg aldri gjort – så ville jeg på en måte analysert livet til de personene sønder og sammen i forhold til når på døgnet de var hjemme ... jobbet med ... hva eiendeler er [...] Altså jeg forstår arkitektur veldig som et *skall* rundt en aktivitet (Intervju E 1, s. 11).

Erik er altså opptatt av funksjon og at bygningen tilfredsstillende behøver til de som skal bruke den. Når han blir bedt om å svare på hvilke egenskaper han mener er spesielt viktige hos en arkitekt, trekker han bl.a. frem ”nysgjerrighet” og ”det å forstå andre menneskers behov og samfunnets behov” og ”evne til å skape nye gode løsninger for menneskene”. Her setter han mennesket og samfunnet i sentrum for profesjonens virke.

I forbindelse med prosjektet på Geilo kommer hans visjoner og oppfatninger klart frem:

Altså, de utnytter den viktigste ressursen – fjellet – på en helt feil måte. De bygger ned – det er en enorm privatisering av fjellandskapet, og du må igjennom en buffer av disse privatboligene ... for i det hele tatt å komme ut til naturlandskapet. Og ser man på alpebyer, så har de en *helt* annen ytelse i forhold til bystruktur og overgangen til natur. Den er jo uhyre effektiv. Mens på Geilo i Norge så har bilen som mobilitetsmiddel gjort at spredningen i fjellheimen er enormt stor. Og på sikt så vil det ødelegge Geilos identitet og ytelse overfor turismen, som er en veldig viktig del av visjonen deres. De ønsker å være på en måte et dynamisk turiststed, og så lar de hotellene drive utvikling, de bygger opp badeland og ... traktorparker og sånne småting som bare er sånne jippoelementer [...].

[...] de grepene jeg foreslår – selv om det bygget på en måte er stort – det er bare en del av visjonen, men det å utnytte den pressfaktoren til å omstrukturere hele sentrum, som er dårlig bygget i dag, og faktisk å skape et helt nytt og ... vitalt sentrum er fullt mulig ved hjelp av det prosjektet. Så *det* må de jo like, uansett. Så det skal bli veldig lett å overbevise dem (Intervju E 1, s. 25–26).

Eriks forhold til brukere og andre aktører – mine refleksjoner

Erik vender seg ut mot verden, velger en samfunnsrelevant diplomoppgave og viser stort engasjement for arkitektens og arkitekturens rolle i samfunnet. Han har en offensiv og aktiv dialog med omverdenen og bruker kunnskap og informasjon som kommer ut av denne dialogen, aktivt i utarbeidelsen av prosjektet. Han viser videre innsikt i egen kommunikasjon; han er bevisst på at ulike målgrupper krever ulike kommunikasjonsformer og -tilnærminger, og han benytter diagrammer og lettfattelige illustrasjoner for å formidle viktige innsikter både overfor fagfolk og ikke-arkitekter.

Når det gjelder relasjon til beboere og brukere, gir Erik i intervjuet uttrykk for brukerorienterte intensjoner og grunnholdninger, men viser i det han *gjør*, en ganske abstrakt og overordnet forståelse av brukere og innbyggerne på de stedene han arbeider med. De fremstår i stor grad som generaliserte ”objekter”, som for eksempel i denne uttalelsen om prosjektet på Rygge:

Markeder genereres som følge av at et stort antall mennesker har sin arbeidsplass i, eller i tilknytning til flyplassen, og som følge av at et

stort antall mennesker befinner seg midlertidig i området til alle døgnets tider (Diplomrapport E, s. 59).

Det er ikke unaturlig at mennesker beskrives på denne måten i et prosjekt på et såpass overordnet og strukturelt nivå som det Erik beveger seg på, men jeg har ikke funnet noe i hans materiale som kan balansere en slik kvantitativ, markedsøkonomisk tilnærming. I sin research forholder han seg til et sjikt av ledere og eksperter, mens det kan se ut til at vanlige folks perspektiver ikke anses som interessante eller relevante. Her kan man stille spørsmål om brukerundersøkelser blant beboere og turister kunne tilført interessant informasjon til prosjektet. Eller kanskje han kunne arrangere møter, workshops og samtaler med folk på de stedene han arbeider med, for å få frem stedlige historier og kulturelle særtrekk som kunne kommet til nytte i utformingen av prosjektet? Faren for fremmedgjøring av innbyggerne er overhengende dersom de ikke blir hørt og sett i prosessen.

Erik setter i stedet selv agendaen; han gir uttrykk for at han vet best hva de ulike stedene trenger, og fremstår som en slags allvitende ekspert som skal overbevise befolkningen om sine løsninger. Blant annet mener han at det er nødvendig å ”skape et helt nytt og vitalt sentrum” på Geilo. Det å omstrukturere hele Geilo sentrum er en frisk ambisjon, som det i virkeligheten vil være utenkelig (og lovstridig) å gjennomføre uten å involvere innbyggerne i prosessen. Det kan også stilles spørsmål rundt de nye løsningenes bærekraft med tanke på ressursbruk. Det kan vise seg å være adskillig vanskeligere å overbevise beboerne om Eriks løsninger enn det han synes å tro. Han har en ”top-down”-tilnærming til planlegging hvor brukermedvirkning ofte begrenser seg til det å søke støtte fra beboere og brukere til en løsning som allerede er bestemt på forhånd. Det er en slik type medvirkning Carole Pateman kaller ”skinn-deltakelse”, hvor det brukes teknikker for å få brukere til å akseptere beslutninger som allerede er tatt (Pateman 1970). Kanskje Eriks konsept for Geilo ville sett annerledes ut om han hadde vært mer åpen og lydhør overfor de lokale beboernes innspill og perspektiver?

En mulig forklaring på Eriks manglende stedlige forankring kan være at hans diplomoppgave kan betraktes som et akademisk, teoretisk og visjonært arbeid. Men ut fra hans pragmatiske tilnærming for øvrig i prosjektet, med utstrakt dialog med relevante aktører og bruk av eksisterende informasjon og kunnskap, blir den manglende behandlingen av relevante brukerperspektiver påfallende. Måten prosjektet møter de lokale forholdene på, er da også sensorenes hovedinnvending mot prosjektet.

Sensorenes offentlige vurdering av Eriks prosjekt

Eriks diplomprosjekt ble meget godt mottatt av sensorene, som kom med utsagn som ”et imponerende stykke arbeid”, ”meget appetittlig og lekkert presentert materiale”, ”tar opp problemstillinger som er *relevante*”, ”*hovedgrepet* synes jeg er uomtvistelig godt. Godt tenkt, flott laget” og ”høy grad av *individualitet* og selvstendighet i prosjektet, bare å *tørre* å kaste seg over dette her er meget godt” (Sensorgjennomgang E).

Sensor påpekte at prosjektet i høy grad inviterer til en lang rekke interessante diskusjoner på ulike nivåer, noe som også viste seg i den videre gjennomgangen og diskusjonen av prosjektet. Sensorene hadde ikke ytterligere kommentarer til selve rapporten med undersøkelser og dokumentasjon, annet enn at den var ”eksemplarisk” og ”en fornøyelse å lese” (Sensorgjennomgang E, s. 5). Diskusjonen konsentrerte seg heller om de konkrete prosjektene på lokalt nivå, henholdsvis på Rygge og Geilo, og da først og fremst om forhold som knyttet seg til *byromsnivå*, altså hvordan byrommene var utformet.

Skala – møte med lokal kontekst

Erik fikk anerkjennelse for hovedgrepet, særlig det på Geilo, men delprosjektens skala og møtet med den lokale konteksten på både Geilo og Rygge var en hoveddiskusjon, hvor sensorene var mer kritiske. Sensor påpekte at særlig på Rygge var det gigantiske anlegg som ”lander” i et område som primært er dominert av mindre eneboliger, trehus osv. Han stilte spørsmålet om det nye anlegget ville bli fremmedgjort for stedet. ”Hva er det du gjør for å få det sydd inn i konteksten? Der ligger det en *hel* oppgave, i etterkant” (Sensorgjennomgang E, s. 6). Han uttalte lett leende at hovedkritikkpunktet til prosjektet er ”en *mistanke* om megalomani”.

Eriks eksterne veileder mente imidlertid at ”man bare kan *rive* alt sammen der og begynne på nytt” (Sensorgjennomgang E, s. 7). Erik forklarte at han ikke hadde ”skalert *opp* noe som helst”, og at ”intensjonen med å konsentrere dem [anleggene] er å *vise* de nye markedene som etableres *bare* ved den infrastrukturelle situasjonen” (Sensorgjennomgang E, s. 7). Han mente videre at skalaen ikke er avskrekkende, og at ”kraften i prosjektet” ville blitt litt borte hvis han hadde jobbet med å integrere det mer i byen (Sensorgjennomgang E, s. 8). Eriks interne veileder mente at prosjektet ikke er et designforslag i tradisjonell forstand, og at Erik på en litt ”stygg” og ”brutal” måte [sagt med et smil] bare *påviser* eiendomsøkonomien i prosjektet ”nesten som en slags graf, [...] bare vist i fysisk form” (Sensorgjennomgang E, s. 8). Erik bekreftet at prosjektet ikke er på et designstadium, og at det handlet mer om ”å vise diagram over den kraften som ligger i nettopp den relokaliseringen” (Sensorgjennomgang E, s. 9). Han

mente imidlertid det helt klart ligger et potensial for relasjoner med den lokale konteksten, som kan utvikle seg.

En av de andre sensorene påpekte at dette ikke bare er et designspørsmål, men et spørsmål om *urbanitet* og hvordan urbaniteten egentlig kan *utvikles* i forbindelse med ideen om en annen type transportmiddel som høyhastighetstoget. Han trakk paralleller til Le Corbusier:

Corbusier baserte hele sitt teoretiske arbeid på transportmiddel, på bilen i sin tid, ikke sant? Og hele byen var da et resultat av bilens betingelser. Man fikk et *veldig* stort skadeproblem, fikk et veldig *vanskelig* skadeproblem, og da hjalp det ikke å si, det er ikke noe problem, vi bare fjerner dette her. Ikke sant? (Sensorgjennomgang E, s. 9).

Han savnet ”en forståelse av hva som *skjer* når det [prosjektet] først kommer på *plass*”. Han mente imidlertid at prosjektets potensial er stort, men at man lengter etter noe *mer*: ”Jeg har lyst til å rose prosjektet *veldig*, jeg har også lyst til at du skal få et kontor bak deg for å *videreføre* det [ler litt]” (Sensorgjennomgang E, s. 9).

Konsekvensutredning?

Sensor og flere var inne på konsekvenser, både tilsiktede og utilsiktede, av Eriks foreslåtte tiltak. Eriks interne veileder etterlyste en større tydelighet rundt skadevirkningene prosjektene ville forårsake. Han mente dette i større grad burde vært illustrert og diskutert. Med referanse til Le Corbusier påpekte han at store infrastrukturelle systemer *har* store gevinstmuligheter, slik Erik har fått illustrert i prosjektet sitt, men at det også kan oppstå negative konsekvenser:

[...] det *er* noe grunnleggende destruktivt i innføringen av så store infrastrukturelle systemer. Det kommer man ikke utenom. Det *er* vold på den lokale konteksten når man anlegger høyhastighetsbane. Så kan man diskutere *formildende* omstendigheter, hvordan kan man få løst det i forhold til den lokale konteksten i forhold til støyforhold osv. Men tenk på skadevirkningen, den er stor i forhold til en lokal befolkning (Sensorgjennomgang E, s. 11).

Han trakk frem også andre skadevirkninger, blant annet skade på de etablerte politiske og administrative systemer og på eiendomsøkonomi og eiendomsrett, ettersom det her vil være snakk om ekspropriasjon i stor skala.

Eriks tanker om videre yrkesvei

Erik har tydelig store ambisjoner for sin videre yrkesvei. Rett etter studiet fikk han et kort engasjement på kontoret til sin eksterne veileder. Han omtaler det som ”drømmarbeidsplassen” og beskriver kontoret som ”et kontor som pusher grensene *langt* i forhold til arbeidstid”, men mener at det er spennende, fordi fokuset hele tiden er på å komme *lengst* mulig på den tiden man har”, noe han omtaler som en ”elitistisk forståelse” (Intervju E 1, s. 18).

Da vi snakket sammen, hadde han nylig blitt ansatt som prosjektleder i et offentlig-privat prosjekt som arbeidet med miljøvennlig transport i Norge og over landegrensene. Først ble han ansatt direkte i prosjektet, men han følte raskt at det ble feil:

Jeg var direkte ansatt i prosjektet. Men skjønnte da at jeg ikke kan sitte på et kontor blant masse ikke-arkitekter og på en måte bli en del av det – av det systemet. Det var et helt sånt eksistensielt behov som meldte seg. Så veldig bra ut på papiret, og jeg signerte nesten alt. Men så – ja, oppstod det noe sånn ... en helt fysisk reaksjon når jeg kom og skulle få det kontoret og på en måte sitte i det miljøet, som da var så *ulikt* fra miljøet i [navnet på arkitektkontoret han først arbeidet på], for eksempel (Intervju E 1, s. 20).

Jeg ba ham om å utdype hva forskjellen på de to arbeidsmiljøene var:

Nei, det er det ... altså som arkitekt så er man vant til å ha modeller rundt seg, og man er vant til å diskutere ideer med kolleger og på en måte *være* i – jeg tror, altså disse ideene er skapt under helt spesifikke forutsetninger og i et helt spesifikt miljø, som gjør at du ser – jeg tror det er en enorm verdi i det, å sitte i et sånt åpent landskap, sånn som vi gjør, for eksempel, og se andre prosjekter og ... Selv om det er helt andre ting, så er det skaping og ting som foregår hele tiden.

[...] Altså, det som er *gøy*, er når jeg kommer inn som arkitekten på en måte i det systemet her og har liksom ‘the fresh angle’ og de nye ideene. Men hvis jeg skal representere *dem*, så tror jeg slagkraften forsvinner, da (Intervju E 1, s. 20).

Han påpekte videre at ”giret var ikke så høyt” blant de ansatte, og at han trodde han ville mistet mye av ”skarpheten” ved å være en del av systemet. Han fortalte at det ble et sterkt møte med virkeligheten: “[...] jeg vet at det [arkitektmiljøet] er et veldig sånn elitistisk miljø, da, så jeg forholder meg jo sjelden til den reelle virkeligheten, på mange måter. Og det ble da et for tøft møte å skulle ha kolleger bare sånn ... jeg vet ikke” (Intervju E 1, s. 21).

Konklusjonen ble at Erik reduserte stillingen til 80 prosent og jobbet via sitt eget firma, noe som medførte en del personlige investeringer. Erik mente imidlertid det var verdt det: ”For da bevarer jeg arkitektintegriteten. Det er enormt viktig” (Intervju E 1, s. 21).

Her ser vi hvor dypt arkitektidentiteten kan sitte, eksistensielt og fysisk. Erik er redd for å bli sløv og oppslukt av en organisasjon hvor han var eneste arkitekt. For Erik er stikkord som faglig selvstendighet / autonomi i forhold til andre fag, deltakelse i et sterkt arkitektfaglig fellesskap og et arbeidsmiljø som er dynamisk, skapende, effektivt og idégenererende, viktige.

Sammenfatning: Eriks profesjonsforståelse

Erik forstår arkitektur som ”et skall rundt en aktivitet”. *Funksjon* står altså helt sentralt i hans arkitekturtilnærming. Han tar tak i aktuelle, komplekse samfunnsforhold og bruker mye tid på å forstå de aktivitetene og de fenomenene arkitekturen skal være en ramme for. Estetikk, sted og materialer spiller en underordnet rolle. Erik er ikke opptatt av form for formens skyld. Likevel kan det se ut som estetikk ikke er helt irrelevant for Erik; i intervjuet påpekte han at han har estetisk sans og omtalte OMAs arkitektur som ”vakker”. Han mente dette skyldes at OMAs arkitektur er så gjennomarbeidet, men man kan også spekulere på om det like mye dreier seg om Eriks estetiske preferanser.

Erik er ambisiøs med en sterk faglig integritet og ønsker å arbeide videre med samfunnsutvikling og planlegging med base i eget arkitektfirma. Det kan se ut til at hans profesjonsforståelse kan knyttes til en klassisk ”top-down”-planleggerrolle, hvor det først og fremst er ekspertkunnskap som legges til grunn, i en prosess hevet over alminnelige beboere. Han har et visjonært utgangspunkt og kan sies å arbeide ut fra et abstrakt fugleperspektiv. I sensorenes gjennomgang av prosjektet ble det flere ganger trukket paralleller til den store modernistiske planleggeren Le Corbusier, som utformet sine visjonære planer med utgangspunkt i nye ideer om effektiv transport, effektive grøntområder og økt befolkningstetthet. Le Corbusier har siden blitt kritisert for å være for rasjonalistisk og blind for eksisterende kontekstuelle forhold, en kritikk som vi har sett at sensorene også retter mot Eriks prosjekt.

Erik vender seg imidlertid også ut mot omverdenen og forholder seg til et bredt og tverrfaglig spekter av mennesker og informasjon som brukes som råstoff i prosjekteringen. Hans profesjonsforståelse kan med dette sies også å ha trekk av å være en slags *fasilitator*, som kan knyttes til Eriks *pragmatiske* tilnærming til arkitektur. Erik er imidlertid her ikke bare en passiv tilrettelegger, men bearbeider informasjon og kunnskap kreativt og skaper slik nye sammenhenger, ideer og konsepter.

Med Eriks kombinasjon av pragmatisk tilnærming og høye arkitektfaglige ambisjoner er det utfordrende å plassere ham i Niels Albertsens feltinndeling (Albertsen 1998). Det mest nærliggende er imidlertid å knytte ham til det ”profesjonelle subfeltet”, som vektlegger faglig kompetanse og sosial ansvarsfølelse overfor både samfunnet og enkeltmennesker. Som det fremgår i diskusjonen over, stiller jeg imidlertid spørsmål om hvilken plass enkeltmennesker har i Eriks arkitekturtilnærming.

Eriks møte med arbeidslivet

Diplomprosjektet ble et viktig grunnlag for Eriks videre arbeidsvei etter endt utdanning. Han hadde først et kort engasjement ved et anerkjent norsk arkitektkontor, som har samme faglige ståsted som Erik. Her trivdes han godt: ”Det er et fantastisk sted å være, det er drømmekontoret i Norge fordi de arbeider med infrastruktur, trafikknutepunkter og komplekse byplanprosjekter, ting jeg har kompetanse på” (Intervju E 2, s. 1).

Deretter ble Erik ansatt som prosjektleder i et tverrfaglig regionalt plan- og utviklingsmiljø. Prosjektet samarbeider med næringsliv, kunnskapsinstitusjoner og andre utviklingsprosjekter i regionen for å fremme forskning og utvikling og konkurransefortrinn i næringslivet, og det er også en del av et nordisk samarbeid. Eriks hovedfokus var utvikling av statlig infrastruktur, som han mener er en viktig premiss i by- og næringsutviklingen. ”Mobilitet øker integrasjon”, og ”de myke tingene kommer etter”, hevder han og nevner Øresundsbroen som eksempel på en vellykket forbindelse mellom to land, med utgangspunkt i infrastruktur (Intervju E 2, s. 1). Arbeidet i dette miljøet innebar debatt, seminarer, utredninger osv. Etter tre år gikk prosjektet inn i en ny fase, hvor Erik arbeidet med klarere målsettinger og flere nordiske partnere. Arbeidet bestod bl.a. i lobbyprosesser og tilleggs-utredninger, og flere eksterne konsulenter arbeidet på oppdrag for prosjektet. I dette arbeidet har han lært mye om hvordan byråkrati og offentlig sektor fungerer, og om strategisk tenkning og det politiske spillet.

I tillegg til prosjektlederjobben har Erik deltatt i grunnutdanningens urbanismeundervisning på AHO. I samarbeid med kursansvarlige brukte han sin kjennskap til og sitt kontaktnett i Østfold til å programmere et kurs med fordypning i noen av byene der. Erik syntes det var kjempegøy og meningsfullt med undervisning og følte det var en hjelp til å beholde kontakten med faget i en periode hvor han syntes det var vanskelig å ta et valg om å ikke jobbe på arkitektkontor eller i eget firma, men i et tverrfaglig offentlig-privat miljø som eneste arkitekt. Sist vi snakket sammen, hadde han også sterke følelser rundt dette. I dag synes han imidlertid det er uproblematisk, og legger vekt på at det er for få arkitekter som er med på å forme prosjekter og definere ambisjonsnivå og rammer, før beslutninger blir tatt. Han mener det

er et stort problem at det offentlige, ”med en prosjektbasert utvikling, er blitt en ja/nei-aktør”:

Det er for få planleggere i det offentlige som kan lage helhetlige planer og visjoner for den urbane virkeligheten vi nå er på vei inn i med lyntogfart. Dette henger kanskje også sammen med at byplanlegging har hatt lav prestisje i de siste ti årene. Det er det å skape enkeltbygg som har status, og som norsk arkitektmiljø er mest kjent for i utlandet. Det samfunnet har mest bruk for nå, er planleggere som kan tegne gode byrom og legge helhetlige planer for de urbane utfordringene vi står overfor (Intervju E 2, s. 3).

I sin praksis har han sett at ”arkitekten har en rolle langt utover det fysiske prosjektet”, og han mener arkitektverktøyene er anvendbare også på immaterielle prosesser:

Arkitekter er gode på å få aktører til å gå i takt, det å få innspill fra ulike hold og så utvikle et konkret resultat ut fra det. Politikk er ofte ullen, men arkitekter kan jobbe fysisk med kommunikasjon, det å hele tiden tegne og konkretisere er veldig nyttig i forhold til å føre diskusjonene og prosessene videre (Intervju E 2, s. 2).

Nå ser han det å komme inn i politikken før beslutninger er tatt, ”det å skjønne spillet”, som sitt spesialområde, og han ser mange muligheter for hvordan han kan fortsette sin yrkeskarriere i en sånn rolle.

Eriks tilbakeblikk på utdanningen

Erik er opptatt av at det er viktig ”å relatere diplomten til virkeligheten, til noe i samfunnet, rundt noen aktører”, og at dette er veldig nyttig når en skal komme seg ut i jobb. Det kan synes som han synes det er for lite av sånt i utdanningen, og han påpeker at man ikke lærer strategisk tenkning og det politiske spillet her (Intervju E 2, s. 3). Da han selv drev undervisning i grunnutdanningen, hadde han et kurs nettopp med et realistisk utgangspunkt slik at studentene ble kjent med ulike aktører og fikk innblikk i kobling mellom arkitektur og politikk, ”hvor uforutsigbart planlegging kan være, og rollespillet som foregår”.

Erik fire år etter – mine refleksjoner

Erik har på mange måter fortsatt det arbeidet han begynte på i studiet, og har slik fått maksimal uttelling for sin virkelighetsnære tilnæringsmåte i diplomarbeidet. Hans profesjonsforståelse ser ut til å være den samme som før, kanskje noe styrket. Men som helt nyutdannet hadde han store kvaler

med å sitte som eneste arkitekt i et tverrfaglig plan- og utviklingsmiljø. Han gav uttrykk for at han var redd for at det kunne gjøre at han ble sløvet både faglig og arbeidsmoralisk, og at det truet hans faglige integritet. Nå ser han dette som helt uproblematisk og mener flere arkitekter bør gå inn i en sånn type rolle, og ikke bare klage på at forutsetningene ikke er optimale. Her har han tydeligvis vært gjennom en identitetsprosess på veien, og det ser ut som den faglige kontakten med AHO og undervisning der spilte en rolle i overgangsfasen. Dette gav ham trolig tilstrekkelig påfyll og trygghet i hans faglige integritet og identitet til å møte den andre arbeidssituasjonen han stod i.

SAMMENFATTENDE PERSPEKTIVER PÅ TVERS

Jeg har i dette kapittelet søkt å beskrive de fem avgangsstudentenes profesjonsforståelse slik den er uttrykt gjennom kunnskaper, verdier og faglige tilnæringsmåter i deres diplomarbeid og i intervju. I gjennomgangen av deres arbeider, erfaringer og historier illustreres også profesjonsforståelse som fenomen i arkitektfaget. I fremstillingen over har jeg lagt vekt på en empirinær struktur. I dette siste, sammenfattende avsnittet skal jeg imidlertid se nærmere på hvilke mønstre man kan finne hos disse fem knyttet til avhandlingens nøkkeldimensjoner *kunnskap*, *identitet* og *makt* samt studentenes *tilnærming til brukere og andre aktører*.

Kunnskap

Analyse gjennom syntese

Astrid, Benedicte, Christine, David og Erik trekker alle på et bredt spekter av inspirasjoner og kunnskaper som de knytter sammen underveis i sine diplomoppgaver, mens de arbeider med å balansere ulike krav og behov i helhetlige og tverrfaglige synteser. Dette er i tråd med Bryan Lawsons beskrivelse av design: ”Design solutions are characteristically often holistic responses to the design problem” (Lawson 2004, s. 13). I arbeidsprosessen bygges kunnskapen i stor grad *innenfra*, ut fra oppgavens iboende problemstillinger, tomt og funksjoner. Den danske arkitekturforskeren Inge Mette Kirkeby har funnet tilsvarende mønster hos praktiserende arkitekter. En av arkitektene hun intervjuet, formulerte det slik: “Vores tilgang til faget er nok bare at gå i gang. Og så gå ind i samarbejder med andre med specialviden. En generalisttilgang” (Kirkeby 2012, s. 80). I utdanningskonteksten bidrar studentenes veiledere og andre spesialrådgivere med kunnskap av ulik art underveis. Ifølge Bryan Lawson er det typisk for designeres og arkitekters arbeidsmåte at de har en *løsningsorientert* tilnærming overfor en ny oppgave, der analyse og problemforståelse i en tidlig fase utvikles gjennom syntese og

produksjon av ulike helhetlige løsningsforslag. Han påpeker at løsninger innen arkitektur og design ikke kan utledes direkte fra den enkelte problemstilling eller fra teori (Lawson 2004; Lawson 2005).

Ulike kunnskapstyper og "objet trouvé"

Felles for alle fem studenter er at de kartlegger fysiske forhold og kvaliteter på den aktuelle tomte, noe som danner et viktig utgangspunkt for idéutviklingen. Inspirasjon og kunnskap hentes også fra tidligere reiser, studieturer og konkrete forbilder. Som vi har sett, var dette særlig avgjørende for Astrids og Benedictes prosjektprosess. De reiste til henholdsvis Paris og Kairo for å studere spesifikke bygninger etter tips fra veileder. Her ser vi at konkrete arkitektureksemler brukes som viktige kilder til kunnskap i arkitektfaget.

Flere av studentene bygger også på konkret, teknisk og praktisk kunnskap, som lover og retningslinjer, offentlige og kommunale veiledere, rapporter og muntlig informasjon fra relevante fagaktører. Inspirasjoner hentes også fra kunst, filosofi, litteratur og hverdagsliv. Hvilken kunnskap studentene søker, og hvordan de bruker den i prosjektene, ser ut til å formes av den enkeltes interesser, verdier og arkitektursyn. De fleste av studentene betoner nettopp de intuitive, subjektive aspektene i arbeidsprosessen. Flere av studentene gir uttrykk for at de har utviklet personlige innfallsvinkler gjennom flere semestre og prosjektarbeid i studiet. Kunnskap og ulike typer inspirasjonskilder brukes for øvrig både assosiativt og på mer logiske, rasjonelle måter. For eksempel ønsker Benedicte å la seg inspirere av ulike tekster og fortellinger fra filosofi og eventyr. Jeg oppfatter det slik at hun ikke har en rasjonell eller faktabasert tilnærming til disse tekstene, men en mer assosiativ tilnærming, for "å berike tankene rundt prosjekteringen".

Det er heller ikke alltid at det som får betydning for prosjektutviklingen, er målrettet søkt etter. David fortalte f.eks. om hvordan en tilfeldig tyggis som han kom til å sette en fyrstikk i, gav ham ideen til et prosjekt. Kirkeby peker på at arkitekter gjerne løfter kunnskap ut av ting de møter på sin vei, som et slags "objet trouvé"¹²⁸, som plutselig får relevans for en oppgave. Det kan være en radiosending om et forskningsprosjekt, kunst, litteratur eller en parfymeflaske (Kirkeby 2012, s. 84). Christine er kanskje den av de fem som i størst grad dyrker det eksperimentelle, og hun legger metodisk til rette for å "la det uventede få lov til å oppstå" i sin søken etter nye arkitektoniske strukturer, rom og uttrykk.

¹²⁸ Uttrykket *objet trouvé* er fransk og betyr "funnet objekt". Uttrykket stammer fra tidlig 1900-tall, hvor Marcel Duchamp og flere andre kunstnere utfordret tradisjonelle oppfatninger av kunst. "Objet trouvé" er et naturlig eller menneskeskapt objekt (eller fragment av et objekt) som en kunstner finner interesse for og stiller ut som (eller bruker som del av) et kunstverk.

Gjennomgangen av de ulike studentenes diplomprosess viser at de fem betoner litt ulike aspekter i oppgavene sine, som dermed får ulike styrker og svakheter. Astrid og Christine legger mest vekt på kontekstuelle forhold, ytre form og bevegelsesmønster, mens bruksfunksjonen blir mindre studert og integrert i prosjektet. Benedicte konsentrerer seg om byggets indre, dets organisering og romkvaliteter, og får kritikk for hvordan hun løser fasade og møtet med gatelivet. David ser ut til å være den som best klarer å balansere estetiske, tekniske og bruksmessige aspekter i sitt prosjekt.

Vekt på taus kunnskap

Det er i stor grad ferdighets- og fortrolighetskunnskap, eller *praktisk kunnskap*, studentene anvender i sine prosjekter. Som jeg har utdypet nærmere i kapittel 2, kjennetegnes praktisk kunnskap av at "kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt" (Grimen 2008, s. 76). Denne formen for kunnskap uttrykkes først og fremst i handlinger, vurderinger og skjønn. Ettersom den er vanskelig å sette ord på og formidle til andre gjennom presise utsagn, blir den også kalt *taus kunnskap* (Polanyi 1967). Det var trolig dette som gjorde Benedicte frustrert i begynnelsen av studiet. Med bakgrunn fra universitetsstudier, bl.a. innen kunsthistorie, måtte hun lære seg en annen tilnærming til arkitektur, og hun forstod først ikke fagets "koder". David forteller også at hans arkitektkunnskap ikke er noe han "lærer der og da", men noe som "synker inn gradvis". Gjennom prosjektarbeid og -gjennomganger, forelesninger og ekskursjoner utvikler studentene gradvis ferdighets- og fortrolighetskunnskap innen faget og dets tradisjon. Flere av studentene fortalte at de "skjønte faget" først etter lang tid, noen først tre–fire år ut i studiet.

Ambivalens til estetikk

Det er interessant at flere av studentene uttrykte en viss ambivalens med hensyn til de estetiske dimensjonene i prosjektene. Mens Astrid, som la vekt på form og ytre uttrykk i sitt prosjekt, virket trygg her, sa Benedicte rett ut at hun prøvde å unngå problemstillingen og heller ville la arkitektonisk uttrykk bli et resultat av indre organisering, funksjon og gode rom. Samtidig fortalte hun at de estetiske dimensjonene er en integrert del av prosessen, og at estetikk ikke er "et lag som kommer til slutt". Christine sier hun blant annet er inspirert av frie former, og prosjektet er ekspressivt med plan som er forskjøvet i forhold til hverandre. Samtidig hevder hun at fasader og ytre uttrykk "oppstod litt av seg selv", som resultat av hennes arbeid med å skape gode romkvaliteter. Jeg tolker det som at Christine har en vilje til å skape form, men at disse dimensjonene er en integrert del av helheten. Erik har en

liknende holdning. Han er opptatt av arkitekturens funksjonelle aspekter og av at han ikke *designer*, men ”bare samler sammen informasjon til arkitektur”. Med dette uttrykker han avstand til arkitekten som kunstner og estetiker. Han betoner heller de kunnskapsmessige aspektene og presenterer arkitektur nærmest som en vitenskap, kanskje for å få fastere grunn under sin argumentasjon for det han skaper. Men han påpeker samtidig at arkitekter jo er kreative mennesker, og at han skaper ting der han ikke alltid kan gi referansene og grunnene for at de har blitt som de har blitt. Dette er i tråd med arkitekturforskeren Jane Darke, som har funnet at det gjerne oppstår et *rasjonalitetssprang* i arkitekters arbeidsprosess: enten at det visuelle arkitekturkonseptet kommer før rasjonelle begrunnelser, eller at analyser ikke indikerer at akkurat dette konseptet er mer passende enn andre (Darke 1979, s. 181).

Erik medgir videre at han har estetisk sans, og at han i prosjektet sitt på en eller annen måte søker form og koblinger som er ”sexy” eller ”tøffe”. Han omtalte OMAs arkitektur som ”vakker” og viser med det visse estetiske preferanser. Selv om Erik vektlegger de funksjonelle sidene ved prosjektet, er altså de estetiske dimensjonene også for ham en integrert del av arkitekturen. Inspirert av Kjell S. Johannessen (Johannessen 1984) kan man se disse estetiske preferansene som en del av den fortrolighetskunnskapen som studentene utvikler i løpet av utdanningen. Erik fortalte blant annet at hans arkitekturtilnærming var påvirket av noen lærere han hadde hatt tidlig i studiet. Gjennom arkitekturforelesninger og jevnlig ekskursjoner til sentrale arkitektureksempel innenfor fagets kanon utvikler studentene et repertoar av erfaringer med spesifikke arkitekturverk og deres posisjon i faget, som gir grunnlag for deres estetiske vurderinger. Dette kan forklare hvorfor arkitekters preferanser ofte skiller seg fra mange ikke-arkitekters, som kanskje har et annet eller et mindre utviklet repertoar av arkitektur erfaringer.

Et interessant fenomen er at alle studentene, også Astrid eller Christine, har et relativt vagt språk når de omtaler de estetiske sidene ved prosjektene. Christines prosjekt er iøynefallende med ekspressive former og vridde plan. Hun begrunner dette med at ”pluggen går i dialog med det eksisterende, og det skapes nye romligheter i og mellom disse”, og at ”de vridde volumene optimaliserer lysinntaket og skaper romlig variasjon”. Dette er ganske generelle utsagn, som må sees sammen med modeller og illustrasjoner for å gi mening. Astrid på sin side bruker ord som ”lekenhet”, ”bevegelse”, ”menneskelig skala” og ”spennende rom”, og sier at vegetasjon og landskapsformasjoner hadde inspirert formspråket i et tidligere prosjekt, som hun hadde videreutviklet i diplomprosjektet. Form og estetikk ser ut til å være en implisitt og integrert del av arkitekturprosjektene og slik en del av studentenes tause kunnskap. Astrid er inne på dette når hun peker på at fagfeller leser modeller veldig godt og kan se potensialet i dem, men hun

bekymret seg for hvordan ikke-arkitekter skulle forholde seg til dem. Modeller og visuelt materiale er en viktig del av kommunikasjonen rundt arkitekturprosjekter, noe som gjerne krever et trent øye og en fortrolighet med rådende diskurser i arkitektfaget.

Hva med eksplisitt kunnskap?

Studentene har altså en åpen tilnærming til oppgavene og beveger seg i et rikt landskap av kunnskaper og inspirasjoner. Dette ser ut til å fremme nyskaping og gi en handlingsberedskap som kan anvendes til å løse stadig nye oppgaver og situasjoner. Det intuitive som skapende modus står sterkt hos studentene, og det ser ut til at veilederne har en viktig rolle når det gjelder impulser og tips om referanseprosjekter. Når det gjelder egen søken etter kunnskap utenfra, virker den styrt av studentenes egne fascinasjoner og interesser og dermed mindre systematisk enn man kanskje kan forvente. Benedicte fortalte at hun hadde vært lite på biblioteket, og verken hun eller David mente de er særlige ”gode på referanser”. Christine sa rett ut at studentene ”leser jo ikke så veldig mye på AHO”. Astrid hevder hun ikke har forbilder, men hun er tydelig influert av arkitekturtradisjoner i ”Osloskolen”. I gjennomgangen av Davids prosjekt påpekte sensor tydelige inspirasjoner fra Le Corbusier, som David selv ikke syntes å være klar over.

Det kan se ut til at flere av studentene har en forestilling om at for mye kunnskap kan virke hemmende for kreativitet og innovasjon. Her kan man ane en arv fra Bauhaus-skolens idealer, som søkte ”frigjøring av medfødte evner, ikke erverv av metoder” og ”dyrking av intuitiv følsomhet, ikke tilegnelsen av kunnskap” (Banham 1967, s. 279). Men det å arbeide ”intuitivt” er ingen garanti for at man klarer å frigjøre seg fra konvensjoner og tradisjoner, noe som vi kanskje tydeligst ser i Davids prosjekt. Et alternativ til å vende ryggen til kunnskap i frykt for å bli mindre innovativ er å anerkjenne at man i sitt arbeid uansett – bevisst eller ubevisst – blir påvirket av ytre faktorer, tradisjoner og konvensjoner. Det er viktig å ha et bevisst og kunnskapsmessig forhold til dette når man skal begrunne sine egne valg for omverdenen.

I sin undersøkelse blant praktiserende arkitekter fant Inge Mette Kirkeby at de ikke i særlig grad støttet sine arbeider på etablert forskning, men heller vendte seg til andre spesialister som kan bidra inn i en prosess (Kirkeby 2012). En av arkitektene fortalte imidlertid at han tilfeldigvis hadde hørt om et forskningsprosjekt på radioen som hadde relevans for et pågående prosjekt, og som fikk direkte konsekvenser for prosjektets utforming. Dette viser at det ligger et potensial i mer systematisk bruk av forskning og kunnskap ”utenfra” i arkitektens arbeidsprosess. Erik skiller seg ut ved nettopp å ha en utpreget kunnskapsbasert tilnærming til sin diplomoppgave. Han søker et bredt og tverrfaglig spekter av informasjon, som han gjennom

en kombinasjon av rasjonell og kreativ tenkning bruker som råstoff i prosjekteringen. Han har et bevisst og eksplisitt forhold til sine faglige referanser, både innen forskning og teori og når det gjelder konkrete, faglige forbilder, noe som skaper transparens i prosjektet og gjør det enklere å kommunisere det til utenforstående. Erik reflekterte selv over at hans tilnærming ikke er typisk for AHO, og mente det kunne skyldes at han arbeider med prosjekter på byplannivå. Hans opphold i Frankrike ser også ut til å ha hatt betydning. Ifølge Erik hadde studentene der en grundigere og bredere tilnærming til prosjektene, både arkitektonisk, filosofisk og samfunnsmessig. De hadde et analytisk forhold til referanseprosjekter og brukte mye tid på å sette seg inn i relevante temaer som berørte den aktuelle oppgaven, før de startet prosjekteringen.

Identitet

Som jeg har vært inne på i kapittel 2, dreier ikke profesjonskvalifisering seg bare om læring av kunnskaper og ferdigheter, men også om å identifisere seg med et yrkesfelt og se seg selv som fremtidig utøver i dette feltet. Det innebærer gjerne en identifikasjon med de verdier og kunnskaper som knyttes til yrkesrollen (Heggen 2008). Læring er altså tett sammenvevd med identitetsarbeid, noe som vi for eksempel tydelig ser hos David, som forteller at tiden på Arkitekthøgskolen har vært ”en slags dannelse” som har formet ham som menneske. Forskningsmaterialet gir ikke grunnlag til å trekke noen klare konklusjoner når det gjelder studentenes identitet, men jeg kan si noe om temaet ut fra hvilke verdier, holdninger og erfaringer studentene gir uttrykk for i sine uttalelser og handlinger.

Sentrale verdier

Astrid beskrev et studiemiljø hvor ”kampen om å være i elitesjiktet” er tydelig. Alle de fem studentene i undersøkelsen gir uttrykk for sterke ambisjoner og en faglig integritet som de ikke ønsker å gå på akkord med. Det å ”finne sin egen stemme” og sin egen, unike tilnærming til arkitektur ser ut til å stå sentralt for studentene. Flere fortalte om en individorientert kultur i studiet, og Astrid påpekte at studentenes identitet er sterkt knyttet til deres arkitekturprosjekter. Originalitet, nytenkning og det å forholde seg kritisk til samfunnsutviklingen er viktig for studentene. Særlig gjelder det en kritisk innstilling til at økonomiske interesser og kortsiktige hensyn skal styre arkitektur- og samfunnsutviklingen. Studentene søker først og fremst å skape gode, interessante rom for mennesker og uttrykker omtanke for brukere.

Erik er kanskje den som klarest setter ord på sin arkitektidentitet. Da han fikk jobb i et sammensatt og tverrfaglig plan- og utviklingsmiljø etter studiet, fikk han nærmest en fysisk reaksjon da han kom til et arbeidssted og praksis-

fellesskap som var ulikt det han var vant til fra arkitektmiljøet. Han gav uttrykk for at hans oppgave som arkitekt var å ha "the fresh angle" og komme med de nye ideene, men var redd for å miste "skarpheten" ved å være eneste arkitekt i organisasjonen. For ham var det viktig å være en del av et sterkt arkitektfaglig fellesskap og være i et arbeidsmiljø som er skapende, dynamisk og iderikt. Han valgte derfor å etablere sitt eget firma i en overgangsperiode.

Individuelle endringsbaner

Som jeg utdyper i kapittel 2, er utviklingen av profesjonell identitet en kompleks prosess og en del av den enkeltes personlige biografi. Det er særlig i praksisfellesskap med fagfeller at en profesjonell identitet blir dannet og stabilisert, men den blir stadig redefinert "gjennom ein serie av medlemskap i ulike praksisfellesskap, fra barndom og ungdom, gjennom utdanning og i yrkesfeltet" (Heggen 2008, s. 325). Dette kan forklare Eriks sterke reaksjon i overgangen mellom utdanningens praksisfellesskap og den nye arbeids-situasjonen i et tverrfaglig miljø. Løsningen ble å etablere et eget firma i en overgangsperiode, noe som var økonomisk mindre gunstig for Erik, men som gav ham uavhengighet og større rom for å "beholde arkitektintegriteten". Etter fire år opplevde han det imidlertid som uproblematisk å være ansatt i et tverrfaglig miljø. Her har det skjedd en utvikling, og det ser ut som både etablering av eget firma og faglig kontakt med AHO og egen undervisning der spilte en rolle i overgangsfasen. Kontakt med et sterkt faglig fellesskap på AHO gav ham trolig påfyll og tilstrekkelig faglig trygghet til å kunne møte den andre arbeidssituasjonen han stod i.

Også Astrid ser ut til å søke støtte og fellesskap med fagfeller fra AHO i overgangen mellom de ulike verdssystemene som henholdsvis utdanningen og industriarkitektkontoret hun arbeider på, representerer. Flere fra samme fagmiljø fra AHO arbeider samme sted, og det kan se ut som de beholder en slags "AHO-identitet" innad på kontoret. Det er nærliggende å tenke at de har faglig respekt for hverandre, og at Astrid kanskje har følt det mindre stigmatiserende å "gå over" til et industriarkitektkontor når hun er en del av et faglig fellesskap med samme faglige bakgrunn fra AHO.

Makt

Studentenes profesjonsforståelse påvirkes av både ytre og indre maktfaktorer, slik jeg har utdypet det i kapittel 2. Her forstås makt vidt, som betegnelse på de kreftene som er i spill, og som påvirker den enkeltes profesjonsforståelse. Forskningsmaterialet gir ikke grunnlag til å trekke klare konklusjoner med hensyn til dette, men noen mønstre kan likevel leses ut av studentenes uttalelser, handlinger og arbeider.

De fem studentene som del av AHO-tradisjonen

De enkelte utdanningsinstitusjonene består av enkeltpersoner, lærere og studenter som har sine individuelle fagoppfatninger og profesjonsforståelser. Som vi så i kapittel 4, finnes det likevel noe felles, som preger institusjonene og diskursene der. Dette er i større eller mindre grad med på å påvirke studentenes profesjonsforståelser. Som David påpeker, får studentene forelesninger ”om det beste av det beste” av arkitektur, og det er en ”felles forståelse av at dette her er veldig bra”.

Ved AHO er det, som beskrevet i kapittel 4, en orientering mot å betrakte arkitektur som del av et større estetisk og kulturelt felt, med vekt på individualitet og originalitet. Arkitektur forstås gjerne som unike (bygg)verk som i større grad er resultat av arkitektens subjektive ideer og tolkninger enn av ytre krav og behov. Som vi har sett over, kjenner vi igjen disse trekkene hos våre utvalgte studenter. Erik skiller seg imidlertid ut ved å orientere seg bredt og lar kunnskap og informasjon utenfra i større grad enn de andre fire danne basis for sine løsninger. Dette kan bl.a. skyldes både impulser fra studieoppholdet i Paris og personlige interesser og orienteringer. Som ”rendyrket urbanist” er det arkitektur sett i en større samfunnsmessig sammenheng han er interessert i.

De fire andre kan imidlertid slik jeg ser det, i større eller mindre grad knyttes til profesjonsforståelser i tradisjon med ”Osloskolen”, som er beskrevet i kapittel 4. Benedicte og David er kanskje de klareste eksponentene for dette, med særlig interesse for arkitektur som *bygg*, hvor hovedkonsept, rom, funksjon og materialenes sanselige dimensjoner står i sentrum. David er i tillegg utpreget praktisk og teknisk orientert og lar konstruksjonen spille en viktig rolle i det arkitektoniske uttrykket, noe som er typisk bl.a. for Sverre Fehn-tradisjonen. Benedicte og David uttrykker på hver sin måte begge skepsis til signalbygg og ”fancy ikonaktig” arkitektur og viser en kritisk holdning til deler av faget.

Med sin interesse for landskap og samspill mellom arkitektur og tomt kan også Astrid knyttes til viktige linjer i ”Osloskolen”. Både hun og Christine beveger seg på et mer overordnet, konseptuelt nivå enn Benedicte og David. Det er form, rom og romsammenhenger som står i sentrum, og arkitekturens bruksfunksjon blir i mindre grad studert. Ellers har Christine, kanskje ved siden av Erik, det mest akademisk orienterte diplomprosjektet av de fem, med kritiske ambisjoner.

Lærereens rolle

I arkitektutdanningens prosjektbaserte studioundervisning står lærerne i en særstilling når det gjelder innflytelse på studentenes faglige utvikling og tilnæringsmåter, og alle de fem studentene trakk frem lærerne som viktige

ressurser. De ble omtalt som svært delaktige og engasjerte i prosjektene og ”hadde sterke meninger om *veldig masse*”, som Astrid formulerte det. I en situasjon hvor studentene er den minst erfarne parten, er det grunn til å anta at veiledernes profesjonsforståelse påvirker studentene i deres faglige utvikling. Astrids uttalelse om at hennes veileder er en av dem som har studenter som innbyrdes skaper forskjellige prosjekter, er interessant. Jeg tolker det som at han er flink til å lytte til den enkelte student, men også som at det kanskje ikke er alle veiledere som er like gode til det, noe som kan gi mer ensartete studentprosjekter.

Påvirkning innenfra

Det er imidlertid ikke slik at studentene kun er i utdanningens eller lærernes ”vold” i utviklingen av sin profesjonsforståelse. Studentene er unike individer og møter utdanningen med ulike historier, interesser og forutsetninger. Som beskrevet i kapittel 2 påvirker disse personlige og indre faktorene profesjonsforståelsen innenfra. Av og til kan ytre og indre krefter komme i konflikt og skape ambivalens. Det er kanskje bakgrunnen for Astrids ettertenksomhet når hun skal uttale seg om hva hun mener er en god arkitekt, og selv stiller spørsmålet om det er en som ”bare lager god arkitektur for andre arkitekter” eller en som ”lager god arkitektur for *alle*”. Hun peker på at det som holdes frem som god arkitektur, kan være ”nesten umulig å bo i”, noe hun synes er ”litt spesielt”. Her kan man ane en verdikonflikt hvor internfaglige kvalitetskriterier hun kan møte i utdanningen, ikke stemmer med hennes indre stemme. Hun konkluderer selv med at en god arkitekt er en som lager god arkitektur som samtidig ”går an å bo i”. Én av Astrids motiver for å begynne på arkitektstudiet var en nysgjerrighet på hvilke konsekvenser arkitektur har for mennesker. Kan det tenkes at hun har fått mindre støtte for et slikt utgangspunkt i sitt utdanningsløp enn internfaglige, estetiske problemstillinger og tilnæringsmåter?

Materialet viser at ulike kurs og tilnæringer også appellerer ulikt til de enkelte studentene. Mens Christine opplevde møtet med bygg 3 som betydningsfullt, utviklende og inspirerende, opplevde David det samme kurset som ”*ekstremt* frustrerende”. Han skjønte ikke hva lærerne snakket om, eller hva de ville ha ham til å gjøre, og måtte bare slutte. For ham fungerte det mye bedre med kurs som fokuserte på mer konkrete og håndfaste sider ved arkitektur. I dette eksempelet kunne konflikten mellom Davids interesser og forutsetninger og undervisningstilbudet løses ved at David skiftet til et annet kurs. Andre ganger er ikke løsningen like åpenbar, som da Astrid ønsket å gjøre diplomoppgaven som et samarbeidsprosjekt, men opplevde lite interesse for det fra medstudentene. Hun beskrev en kultur hvor det ikke er ”noen trend i å samarbeide”, og hvor individuelle tilnæringer stod i sentrum. Her er det tydelig at utdanningsinstitusjonen

representerer klare rammer for det mulighetsrommet studentene har i sin faglige utvikling.

Påvirkning fra arbeids- og familieliv

Astrid er kanskje den som har vært gjennom den største endringsprosessen etter utdanningen. Ytre forhold som finanskrisen og det å bli mor til et barn med spesielle behov ser ut til å ha bidratt til å utfordre hennes etablerte holdninger og ført henne til valg hun på forhånd ikke trodde hun kom til å ta, som det å ta jobb på et industriarkitektkontor, hvor effektivitet, produktivitet og økonomisk inntjening står sentralt. Dette er ganske langt fra Astrids faglige idealer og holdninger etter studiet. Hun trives imidlertid overraskende godt og forteller at hun nå har et mer avslappet forhold til ”elitejaget” i faget.

Studentenes tilnærming til brukere og omverden

Faginternt fokus

Flere av de fem utvalgte studentene peker på et faginternt fokus i utdanningen, hvor studentene selv “sitter med alle hattene på”, som David treffende uttrykte det. I undervisningen ser det ut til at kommunikasjon med brukere, oppdragsgivere og andre aktører tematiseres i liten grad. Astrid omtalte AHO som en egen “boble” og reflekterte over at hun i løpet av utdannelsen har utviklet et språk og en forståelse av arkitektur som hun opplever som ganske lukket i forhold til omverdenen. Hun bekymrer seg for hvordan det skal bli å kommunisere med andre utenfor bobla, og tror det vil bli en stor utfordring å ha tro på egen kunnskap og formidle den i diskusjoner med ikke-arkitekter når hun kommer ut i arbeidslivet. Hun søkte selv råd hos en kommunikasjonsrådgiver i avslutningen av diplomprosessen og gav uttrykk for at det var nyttig å bli utfordret på å måtte formulere hva hun ”egentlig holdt på med”. Her kan man stille spørsmål om ikke veiledere har større ansvar for å bringe inn noen flere perspektiver utenfra underveis i prosessen, fra brukere eller annet hold. At dette ikke ble gjort, kan tyde på at veileders profesjonsforståelse innebar en større vekt på faginterne problemstillinger enn en tydelig interesse for brukere og samfunn. Heller ikke Erik, som vender seg ut mot omverdenen og søker et bredt spekter av informasjon i prosjekteringen, gir nevneverdig rom for enkeltmenneskers perspektiver i sin arkitekturtilnærming. Det er først og fremst ekspertkunnskap han søker, i en prosess hevet over alminnelige beboere.

Innlevelse og brukere som hypoteser

De fem studentene bruker egne erfaringer og egen innlevelsessevne aktivt i sin tilnærming til brukere. Dette er en godt etablert tilnærming i arkitektfaget

og beskrives bl.a. av Dana Cuff i hennes undersøkelse av syv fremstående arkitekter i New York (Cuff 1989). Hun fant at disse arkitektenes forestilling om brukere er en blanding av deres egen personlige innsikt og erfaring, oppdragsgiver, observasjoner av det anonyme publikum og selve bygningen. Den tause deltakelsen av disse tenkte aktørene bidrar til formgivning av den enkelte bygning, og det er arkitekten selv som har kontroll over deltakelsen til hver av aktørene i prosessen. Cuff konkluderer med at arkitektene bygger på erfaring og intuisjon, heller enn reelle undersøkelser (Cuff 1989, s. 100). Svakheten med en slik tilnærming er at idétilfanget blir begrenset av arkitektens egen erfaringshorisont. Den vil aldri kunne gripe brukernes livsverden fullt ut, deres behov og perspektiver. Når studentenes perspektiver i tillegg, som vi har sett over, er preget av arkitektutdanningens interne verden, kan de hypotesene de utvikler om brukerne stå i fare for å slå feil. Dette ser ikke ut til å være noe studentene reflekterer særlig over. Flere av studentene ser ut til å forutsette at rommene og løsningene de selv vurderer som gode, vil bli vurdert på samme måte av andre. Det er etter mitt syn en noe ureflektert oppfatning, som mange vil kunne være uenig i. Det ser ut til at studentene ikke har tilegnet seg metoder hvor de får prøvd ut sine hypoteser gjennom kunnskapsinnhenting, undersøkelser og møter med reelle brukere. Både Erik og David viser imidlertid en dialogisk og offensiv tilnærming til omverdenen og diskuterer prosjektet sitt med andre, også ikke-arkitekter. David trekker dette eksplisitt frem som metode for å teste ut ideene sine. Han sier selv at han har en del verdier som han har fått gjennom alle erfaringene han gjorde i sin tid som butikkleder, bl.a. det å få til ting i et fellesskap og det å møte andre mennesker ”på alle mulige måter”.

Konvensjonelle metoder

Den som kanskje kommer lengst i en systematisk brukerdiallog, er Benedicte. Hun bruker imidlertid relativt konvensjonelle metoder, blant annet er hun ikke i direkte kontakt med sluttbrukerne, men en brukerrepresentant. Det er kanskje ikke rimelig å vente mer av en arkitektstudent innenfor en konvensjonell akademisk ramme som AHO. Diplomprosjektet representerer bare en liten del av det et vanlig arkitektoppdrag innebærer, og vi vet ikke hvordan Benedicte ville gått frem videre om dette hadde vært et reelt prosjekt. Kanskje brukerdiallogen hadde blitt dypere i det videre arbeidet? Det gir ikke materialet noe svar på.

Det finnes likevel spørsmål som kan stilles dersom man virkelig skal ta brukerperspektivet på alvor. Ett av dem er om Benedictes forestilling om hva som skaper trygghet og velvære, er det samme som minoritetskvinnenes. Materialbruken hennes i diplomprosjektet er typisk for nordisk arkitektur: betong, tre og glass. Hvordan vil beboerne oppfatte såpass utstrakt bruk av betong? Benedicte dro riktignok til Kairo for å studere islamsk bolig-

arkitektur fra 1600–1700-tallet. Dette ser imidlertid først og fremst ut til å inspirere i spørsmål som gjaldt hovedorganiseringen og forholdet mellom offentlige og private soner i bygningen. Som nevnt tidligere hadde Benedicte også lest eventyr fra landene kvinnene kom fra, og hadde funnet at de likner på våre eventyr. Hun konkluderte med at hun da kunne vite noe om deres situasjon. Men kan hun egentlig det? Kunne hun gjort feltundersøkelser eller brukt forskning innenfor for eksempel psykologi eller sosialantropologi for å få dypere innsikt i dette? Ville hun kommet enda tettere på kvinnene og deres forestillingsverden om hun hadde møtt dem direkte og eventuelt gjort observasjoner av kvinnenes tilværelse og dagligliv? Lederen for bokollektivet gav relativt detaljert informasjon om kvinnenes dagligliv slik det viste seg i et *eksisterende* kollektiv, med de fysiske rammene og eventuelle begrensninger som finnes der. Kanskje et direkte møte med kvinnene kunne avdekket andre behov og gitt ideer som kunne beriket Benedictes prosjekt og gjort det enda mer relevant for kvinnene som skulle bo der? Som jeg tidligere har vært inne på, peker Bryan Lawson (2005) nettopp på at det ofte kan være god kommunikasjon mellom arkitekten og oppdragsgiveren, her tolket som lederen for bokollektivet, men at det kan finnes et gap i begge kommunikasjoner med brukerne. Dette gapet gjør det vanskeligere for både arkitekten og oppdragsgiveren å fullt ut få tilgang til eller forstå de problemstillingene som ligger i oppdraget.

I den tilnærmingen som Jeremy Till beskriver som *transformativ deltakelse*, utveksler arkitekt og bruker kunnskap i en toveis kommunikasjonsprosess. Ifølge Till er det her behov for en evne til å bevege seg mellom ekspertens og brukerens verden, hvor det ene settet av kunnskap og erfaring informerer det andre (Till 2005b, s. 33). Brukeres og lokalbefolkningens kunnskaper utvider ekspertens perspektiver og visjoner. Målet er ikke nødvendigvis *konsensus*, men en prosess hvor man *forhandler* for å finne best mulig løsninger. En slik prosess har potensial til å åpne opp for nye og mer forankrede ideer og løsninger, ikke bare et pragmatisk minste felles multiplum (Till 2005b, s. 35), og krever *praktisk klokskap* eller *fronesis* (Aristoteles), som gir grunnlag for løsninger til beste for enkeltmennesker og samfunnet som helhet.

Tilnærming til brukerne – gap mellom verdier og ferdigheter

Både Astrid, Benedicte og David viser interesse og omtanke for brukere og ønsker å inkludere deres perspektiver. De lykkes imidlertid i varierende grad. Astrid har et tydelig ønske om dialog med brukerne, men klarte ikke å nyttiggjøre seg informasjonen som kom frem i møtet med dem. Det er interessant at hun oppfattet barnas ønsker knyttet til lekeapparater som irrelevant informasjon, særlig med tanke på hennes intensjon om å skape gode møtesteder for elever og lærere. Lekeapparater var tydeligvis viktig for

barna. Kunne Astrid ha utnyttet den innsikten i større grad i utformingen av uterom og møtesteder i stedet for å avfeie det som irrelevant informasjon fra en "annen verden" og noe som ikke passet inn i hennes prosjekt? Er det ikke en viktig hensikt med brukerundersøkelser at man nettopp får innsikt i brukernes og "de andres" perspektiv? Det ser ut til at verken Astrid eller de andre studentene har kunnskap om eller trening i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av brukerdiallog og brukerundersøkelser. Slike prosesser krever gode kommunikasjonsevner og gode kommunikasjonsverktøy og inngående forståelse av de enkelte deltakers roller og rettigheter. Det er ikke noe som tyder på at studentene har tilegnet seg dette i løpet av utdanningen. I et gruppeintervju jeg hadde med noen medstudenter av de fem, kom det også frem at det var opp til hver enkelt student om og eventuelt hvordan man tilnærmet seg ulike brukere og interessenter i sine prosjekter.

Selv om det er en *verdi* for studentene å ha omtanke for brukere, ser det altså ut til at de mangler tilstrekkelige *ferdigheter* til å få det til i sine prosjekter. Bryan Lawson (2005) påpeker betydningen av at verdier og ferdigheter virker sammen. I et prosjekt hvor han og kolleger skulle utvikle ideer om hvordan man kan arbeide med klienter og brukere i design-utdanningen, oppdaget de raskt betydningen av at verdier og ferdigheter måtte samvirke:

Put simply we could devise ways of giving students skills for working with clients. However if their tutors did not appear to value the idea of involving clients in the design process this might have little effect on what the students actually did. On the other hand we could lecture the students intensively about the importance of involving clients but unless we developed skills of consultation, listening, and explaining, again we would have little effect on the eventual outcome. To make something work in a design process, the skills and values must both be there together (Lawson 2005, s. 301).

At studentene ikke har særlig utviklede ferdigheter eller kunnskaper når det gjelder å inkludere brukeres behov og perspektiver, skyldes slik jeg ser det, at det ganske enkelt ikke er noe som har blitt vektlagt i AHOs undervisning, verken i den formelle studieplanen (formelt læreplannivå) eller gjennom den løpende kontakten med lærerne på tegnesalen (erfart læreplannivå).

Kapittel 7 Konklusjon og noen avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet skal jeg oppsummere og reflektere over avhandlingens konkrete funn og bidrag til forskningsfeltet. I kapitlets siste del drøfter jeg sammenhengen mellom arkitektfagets utdanning og praksis.

AVHANDLINGENS BIDRAG TIL FORSKNINGSFELTET

Utgangspunktet for doktorgradsarbeidet har vært en interesse for hvordan arkitektstudentenes virkelighetsoppfatning formes i arkitektutdanningen, og hvilke kunnskaper og verdier de tar med seg fra arkitektutdanningen ut i arbeidslivet, sett i forhold til krav og behov som finnes når det gjelder kommunikasjon og samhandling med brukere og andre aktører i praksisfeltet. Avhandlingens nøkkelbegrep er *profesjonsforståelse*. Profesjonsforståelsen påvirkes av dimensjonene *kunnskap, identitet og makt*, og jeg utvikler og bruker begrepet som et analytisk redskap for å forstå hvilke mekanismer som er i spill i denne prosessen. Gjennom undersøkelser både på institusjons- og individnivå beskrives og artikuleres trekk ved arkitektutdanningen som det foreløpig foreligger lite forskning om.

Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet er av både *teoretisk, empirisk* og *metodologisk* art. Teoretisk, gjennom å utvikle profesjons- og kunnskaps-teoretiske perspektiver i en arkitektfaglig sammenheng. Empirisk, i form av fylldige beskrivelser som gir innblikk i utdanningen ved AHO og ferske arkitekters møte med arbeidslivet i en bestemt tidsperiode. Metodologisk skiller avhandlingen seg fra mer etablerte forskningstradisjoner i arkitektfaget og bidrar til utvikling av selv-etnografiske forskningsmetoder.

Både enkeltdele av avhandlingen og avhandlingen som helhet kan ha relevans og overføringsverdi for andre fagfelt, som kunsthøgskole, profesjonsforskning, fagdidaktikk og pedagogikk. Jeg har derfor lagt vekt på forskningsmessig transparens, fylldige beskrivelser av kontekst og et språk som kan nå lesere også utenfor arkitektfaget. Slik kan leseren følge meg i de

valg jeg har tatt, bruke innholdet i doktorgradsavhandlingen og være kritisk til arbeidet som er gjort.

ARKITEKTFAGET SOM PROFESJON

I avhandlingen sees arkitektfaget som *profesjon* i vid betydning, som inkluderer både praktiske og teoretiske dimensjoner ved faget. I stedet for å skille mellom arkitektur*disiplinen* og arkitekt*profesjonen* skiller jeg heller mellom teori og praksis. Ved å se arkitektfaget som profesjon trer dets relasjon til samfunnet tydelig frem. Som profesjonsutøvere forvalter arkitekter et eget kunnskapsområde på vegne av fellesskapet, og det eksisterer legitime forventninger og krav fra samfunnet til formidling og utøvelse av den spesifikke kunnskapen vi besitter. Dersom samfunnet oppfatter at en profesjon ikke ivaretar fellesskapets interesser godt nok, risikerer den å miste tillit og legitimitet.

Som jeg har vist i kapittel 2, skiller arkitektprofesjonen seg tydelig fra andre profesjoner ved at den har et *kunstnerisk element*. Dette utfordrer noen typiske profesjonstrekk. For det første er de kunstneriske aspektene ved arkitektprofesjonen nært knyttet til det subjektive og individuelle, noe som skaper en spenning mellom *person* (det individuelle) og *profesjon* (felles normer). For det andre har ikke arkitektprofesjonen eksklusiv kontroll over eller *monopol* på byggprosjektering eller planlegging, noe som gjør profesjonen utsatt for konkurranse. For det tredje har arkitekter varierende grad av *autonomi* i hvordan arbeidsoppgavene utføres, og opererer innenfor rammer påvirket av oppdragsgivere, brukere, lovgivere og utførende. For det fjerde kan ikke arkitektprofesjonen i like stor grad som for eksempel leger og ingeniører begrunne sine valg rasjonelt og vitenskapelig, noe som gjør at arkitekter i større grad enn mange andre profesjoner er *avhengig av tillit* fra oppdragsgivere og publikum. Denne tilliten kan bygges opp og holdes ved like ved at arkitekter skaper arkitektur av høy kvalitet, vurdert både av faget selv, brukere og en diskuterende offentlighet. Utøverne bør også legge vekt på å klargjøre og kommunisere hvilket grunnlag de tar beslutninger på. Det er også viktig at profesjonen som sådan aktivt formidler den fagkunnskapen profesjonen representerer, samtidig som den allmenne kunnskapen om arkitektur heves blant folk flest. Det femte og siste trekket som skiller arkitektprofesjonen fra andre profesjoner, er *forholdet til klienter*. Brukerrelasjonen er ofte mer kompleks enn i mange andre profesjoner, og kunstneriske ambisjoner og interne arkitektfaglige vurderinger har tradisjonelt stått sterkere enn service- og tjenestesiden av faget.

PROFESJONSFORSTÅELSER I NORSK ARKITEKTUTDANNING

Arkitektutdanning er et internasjonalt fenomen som har store likhetstrekk på tvers av landegrensene. Det er derfor ikke overraskende at de tre arkitektutdanningene i Norge på et overordnet nivå ser ut til å være relativt like når det gjelder struktur, faglig innhold og undervisningsformer. Prosjektundervisning med veiledning på tegnesalen danner kjernen i alle tre utdanninger. Her vokser ulike studentprosjekter frem i spennet mellom kunst, teknikk og samfunn.

Som det fremgår i gjennomgangen av de ulike studiestedene i kapittel 4, finnes det flere delkulturer og ulike faglige forståelser og tilnærminger innad i de ulike utdanningene. Undersøkelsen antyder likevel noen hovedtendenser i hver av utdanningenes overordnede profesjonsforståelse. Det ser blant annet ut til at de tre arkitektutdanningene balanserer arkitektfagets kunstneriske orientering opp mot bruker- og samfunnsperspektiver i ulik grad. Ulike tradisjoner, opptaksformer og opptakskriterier ser ut til å bidra til å opprettholde disse tendensene.

Ved AHO kan det se ut til at arkitektur gjerne betraktes som en del av et større estetisk og kulturelt felt, hvor det legges vekt på originalitet og arkitekten som et unikt, skapende individ. Ved NTNU finnes et mangfold av uttrykk og tilnæringsmåter i spennet mellom kunst, teknikk og samfunn, men utdanningen her kan sies å ha et noe mer praksisnært utgangspunkt med større vektlegging av teamarbeid, "live studios" og muligheter for fordypning i bl.a. prosjektledelse, eiendomsutvikling og forvaltning. På BAS kombineres kunstneriske og samfunnsorienterte tilnærminger. Her står verdier som demokrati, inkludering og kollektiv deltakelse sterkt.

På bakgrunn av forskningsmaterialet som ble innhentet i perioden 2009–2012, ser det ut til at de tre arkitektutdanningene i Norge understøtter litt ulike former for profesjonsforståelse, som gir studentene fra de respektive utdanningene noe forskjellig handlingsberedskap når det gjelder å håndtere dialog og samhandling med brukere og andre aktører. Ved AHO kan det se ut til at arkitektstudentene har relativt lite utviklede kunnskaper og ferdigheter i å føre dialog med og samhandle med brukere og omverden, sett i forhold til designstudentene ved samme institusjon. BAS ser ut til å understøtte en mer dialogisk og brukerorientert tilnærming, mens NTNU befinner seg et sted mellom AHO og BAS. For å kunne trekke klarere konklusjoner og fange opp eventuelle endringer som kan ha skjedd siden avhandlingens materiale ble innhentet, er det nødvendig med nærmere undersøkelser ved de enkelte arkitektutdanningene.

Undersøkelsen som omfatter de utvalgte studentene Astrid, Benedicte, Christine, David og Erik, viser at de på mange måter kan knyttes til AHOs tradisjon og profil, men gir interessante innsikter i hvordan den enkeltes profesjonsforståelse formes av dimensjonene kunnskap, identitet og makt, og i deres tilnærming til brukere og omverden. De fem representerer individuelle tilnærminger, kunnskaper og faglige forståelser som nyanserer det bildet av AHO som kommer frem i kapittel 4 og 5.

Kunnskap

Astrid, Benedicte, Christine, David og Erik har en åpen tilnærming i sine prosjekter og beveger seg i et rikt landskap av kunnskaper og inspirasjoner som brukes både assosiativt og på mer logiske, rasjonelle måter. Veilederne er viktige ressurser og har en sentral rolle i studentenes kunnskaps- og prosjektutvikling. I arbeidsprosessen bygges kunnskapen i stor grad *innenfra*, ut fra oppgavens iboende problemstillinger, tomt og funksjoner, og studentene søker å balansere ulike krav og behov i helhetlige og tverrfaglige synteser. Hvilken kunnskap studentene søker, og hvordan de bruker den i prosjektene, ser ut til å formes av den enkeltes interesser, verdier og arkitektursyn. De fem betoner også litt ulike aspekter i diplomoppgavene sine, som dermed får ulike styrker og svakheter. Det intuitive som skapende modus står sterkt, og det er i stor grad ferdighets- og fortrolighetskunnskap, eller *praktisk kunnskap*, studentene anvender i sine prosjekter. Estetiske vurderinger ser ut til å være en del av fortrolighetskunnskapen som utvikles i løpet av utdanningen. Studentene ser estetiske dimensjoner som en integrert del av arkitekturprosjektene og har et vagt språk om disse dimensjonene. Undersøkelsen viser at det ligger et potensial i styrking av analytiske perspektiver i studentenes arbeidsprosesser og mer systematisk bruk av forskning og kunnskap ”utenfra”.

Identitet og verdier

Alle de fem studentene i undersøkelsen gir uttrykk for sterke ambisjoner og faglig integritet. Det å finne sin unike tilnærming til arkitektur ser ut til å stå sentralt, og viktige verdier er originalitet, nytenkning og det å forholde seg kritisk til samfunnsutviklingen. Særlig gjelder det en kritisk innstilling til at økonomiske interesser og kortsiktige hensyn skal styre arkitektur- og samfunnsutviklingen. Studentene søker først og fremst å skape gode, interessante rom for mennesker og uttrykker omtanke for brukere.

Makt

Undersøkelsen kan ikke fange opp alle påvirkninger studentene er utsatt for i utviklingen av sin profesjonsforståelse, men det ser ut til at AHOs overordnede profesjonsforståelse representerer klare rammer for det mulighetsrommet studentene har her. I arkitektutdanningens prosjektbaserte studioundervisning står lærerne i en særstilling når det gjelder innflytelse på studentenes faglige utvikling og deres tilnæringsmåter. Det er imidlertid ikke slik at studentene kun er i utdanningens eller lærernes ”vold”. Studentene er unike personligheter, med ulike historier, interesser og forutsetninger, som gir dem ulikt utgangspunkt og ulike utviklingsbaner både som studenter og som praktiserende arkitekter.

Studentenes tilnærming til brukere og omverden

Flere av de fem utvalgte studentene peker på et faginternt fokus i utdanningen. AHO blir omtalt som en egen “boble” med et språk og en forståelse av arkitektur som er relativt lukket i forhold til omverdenen. Kommunikasjon med brukere, oppdragsgivere og andre aktører ser ut til å tematiseres i liten grad i undervisningen. Når det gjelder tilnærming til brukere, benytter studentene i stor grad egne erfaringer og egen innlevelses-evne aktivt, noe som er en godt etablert tilnærming i arkitektfaget. Svakheten med en slik tilnærming er at idétilfanget blir begrenset av arkitektens egen erfaringshorisont. Når studentenes perspektiver i tillegg, som vi har sett over, er preget av arkitektutdanningens interne verden, kan de hypotesene de utvikler om hva som er gode løsninger for brukerne, stå i fare for å slå feil. Her er det behov for metoder for å prøve ut hypoteser gjennom kunnskaps-innhenting, undersøkelser og møter med reelle brukere. Dette kan bidra til å styrke studentenes *fronesis* eller *praktiske klokskap* (Aristoteles), som er nødvendig for finne løsninger til beste for enkeltmennesker og samfunnet som helhet.

En viktig innsikt som avhandlingens undersøkelse bidrar med, er at flere av *studentene viser interesse og omtanke for brukere* og eksplisitt ønsker å inkludere deres perspektiver. De lykkes imidlertid i varierende grad, etter mitt syn fordi de *ikke har tilstrekkelige ferdigheter eller kunnskaper* med hensyn til dette. Jeg har ikke funnet at inkludering av brukerperspektiver systematisk vektlegges i AHOs undervisning, verken i den formelle studieplanen eller gjennom den løpende kontakten med lærerne på tegnesalen. Ved designutdanningen er situasjonen en annen. Her lærer studentene hvordan de kan hente informasjon og kommunisere med brukere, planlegge og gjennomføre feltstudier og benytte seg av det i en kreativ prosess. Som jeg viser i kapittel 5, har designstudentene en mer åpen og

dynamisk tilnærming til brukere og omverdenen enn det man ser hos arkitektstudentene ved AHO.

REFLEKSJONER OVER AVHANDLINGENS UNDERSØKELSE OG VIDERE FORSKNING

Avhandlingens konkrete forskningsmateriale er i hovedsak innhentet i tidsperioden 2009–2012, og resultatene kan ikke generaliseres utover denne perioden. Det er likevel interessant å merke seg at kullet jeg fulgte ved AHO, fortsatt befinner seg relativt tidlig i sine yrkeskarrierer, og verken disse eller eldre kolleger ser ut til å ha fått systematisk opplæring i inkludering av brukerperspektiver i sin utdanning. Som antydnet i kapittel 1 er det et stort behov for empirisk baserte undersøkelser av både arkitektutdanning og arkitekters yrkespraksis, som grunnlag for fagets videre utvikling, blant annet hvordan samfunnsmessige dimensjoner og brukerperspektiver bedre kan inkluderes i arkitektfagets utdanning og praksis. Denne avhandlingen baserer seg i stor grad på intervjuer med studenter idet de står på terskelen til yrkeslivet. Det vil være interessant med forskning som følger undervisningen på nært hold over tid, og som kan gi mer kunnskap om studentenes læringsprosesser underveis samt om dynamikken mellom student, lærer, medstudenter og samfunn.

SAMMENHENG MELLOM UTDANNING OG PRAKSIS?

De tre arkitektutdanningene i Norge kan altså sies å understøtte litt ulike former for profesjonsforståelse, som gir studentene fra de respektive skolene noe forskjellig handlingsberedskap når det gjelder å håndtere dialog og samhandling med brukere og andre aktører idet de står på terskelen til yrkeslivet. Et vesentlig spørsmål som melder seg i kjølvannet av dette, er i hvilken grad det *bør* være en sammenheng mellom utdanning og praksis? Dette finnes det ikke noe enkelt og entydig svar på, men jeg skal forsøke å løfte frem noen sider ved dette spørsmålet og drøfte noen mulige svar.

“Praksissjokk” i kryssilden mellom krav i utdanning og praksisfelt

Det er ikke uvanlig at studenter i ulike profesjonsutdanninger opplever overgangen mellom utdanning og yrkespraksis som et “praksissjokk” (Fauske m.fl. 2005). Dette skyldes flere ting. Den mest åpenbare årsaken er at utdanningen og praksisfeltet kan ha ulik vektlegging av de forskjellige elementene i profesjonens kompetansegrunnlag. Som profesjonsforsker Halvor Fauske og hans kolleger påpeker, kan slik utakt mellom utdanning og praksis være produktiv; den kan drive frem en utvikling i fagfeltet, blant

annet som følge av diskusjoner om hva som bør kreves av kompetanser innen ulike områder. Hvem som er i utakt med hvem, er i utgangspunktet ikke gitt. “Utakter tematiserer kommunikasjon og erfaringsoverføring mellom utdanningene og praksis, og kan kanskje bidra til forbedring av dette samarbeidet” (Fauske m.fl. 2005, s. 462).

En annen årsak til at overgangen mellom utdanning og yrkesliv kan oppleves som et sjokk, er at kunnskap er situert og kontekstspesifikk; den utvikles under innflytelse av den konkrete sosiokulturelle og materielle kontekstens krav og kan ikke uten videre overføres fra én kontekst til en annen (Eraut 2004; Fauske m.fl. 2005; Lave & Wenger 1991; Wenger 2004). Den britiske profesjon- og utdanningsforskeren Michael Eraut peker på at det ligger et stort og ofte uutnyttet læringspotensial i studenters møte med praksis og i det å bevege seg mellom ulike arbeidskontekster. Han er opptatt av “the learning process involved when a person learns to use previously acquired knowledge/skills/competence/expertise in a new situation” (Eraut 2004, s. 212). Han peker på at slike arenaskifter kan være korte og ukompliserte hvis den nye situasjonen likner en man tidligere har vært i, men lang og utfordrende hvis den nye situasjonen er kompleks og ukjent. Han hevder det er minst fire variabler som har stor innflytelse på en slik prosess:

These are the nature of what is being transferred, differences between the contexts, the disposition of the transferee, the time and effort devoted to facilitating the transfer process (Eraut 2004, s. 212).

Ulike grunnsyn på forholdet mellom utdanning og praksis: “Purifiers” og “simulators”

Spørsmålet om forholdet mellom utdanning og praksis er altså ikke enkelt, og det finnes flere oppfatninger av og holdninger til dette blant arkitekter i ulike roller: ved utdanningsinstitusjonene, på arkitektkontorer, i fagorganisasjonene og i andre miljøer i praksisfeltet. Dette kom frem blant annet i en åpen debatt på galleri ROM i Oslo om forholdet mellom praksis og utdanning i forbindelse med sommerworkshopen ”arkitektstudenter i hurtigpraksis” i juni 2016. En liten gruppe arkitektstudenter fra AHO tok initiativ til denne workshopen fordi de mente mange arkitektstudenter nettopp opplever at det er et stort sprang mellom studiene og arbeidslivet.¹²⁹

Som jeg var inne på i kapittel 1, beskriver Robert Gutman to grunnsyn på hvilken strategi som gir studentene den beste beredskapen til å løse opp-

¹²⁹ Workshopen ble gjennomført første gang i 2015. Masterstudenter fra de tre arkitektskolene i Norge blir her presentert for ulike arkitektkontorer og offentlige instanser som de i løpet av workshopen har mulighet til å jobbe sammen med. Slik kan de få et innblikk i arkitektens hverdag som den arer seg utenfor skolens rammer. Arrangementet var populært med stort søkerantall og ble gjentatt i juni 2016 (Hurtigpraksis 2016).

gavene de vil møte i sin yrkespraksis (Gutman 2010a). Det ene grunnsynet er at studentene best rustes ved at de blir drillet i grunnleggende prinsipper for formgivning av arkitektur, ofte sett som et idealisert, kulturelt objekt, der studentene ser bort fra praktiske begrensninger knyttet til oppføringen av bygninger. Gutman kaller de som forfekter dette grunnsynet, for *the purifiers*.

Christine, som vi ble kjent med i kapittel 6, kan sees som en representant for denne gruppen. Hun skiller skarpt mellom henholdsvis utdannings- og praksiskonteksten og er ikke opptatt av å skape et realistisk og funksjonelt bygg i sitt masterarbeid. Hun legger heller vekt på de idémessige, romlige og estetiske sidene ved faget og tar i sitt avgangsarbeid utgangspunkt i egne fascinasjoner og henter inspirasjon fra kunstfeltet. Etter fire år i yrkeslivet fremholder hun at det å undersøke arkitektoniske potensialer og konsepter i utdanningen har vært en verdifull ballast i arbeidslivet. Hun hevder at det har gjort henne tryggere i å arbeide med rom og form, som hun mener er en viktig del av jobben. Hennes posisjon og erfaring må forstås på bakgrunn av at hun arbeider på et faglig ambisiøst kontor nær det kunstneriske subfeltet, formulert i Niels Albertsens termer, hvor estetiske og kulturelle verdier står sterkt (Albertsen 1998). I Christines tilfelle blir dermed overgangen mellom utdanning og praksis relativt ukomplisert.

Motsatsen til et slikt syn kaller Gutman *the simulators*, som ønsker å knytte utdanningen til en mer realistisk og bredere forståelse av arkitektarbeid. De vil hevde at å konsentrere seg om formgivning uten å ta praktiske forhold i betraktning vil føre til urealistiske løsninger, og at studenter utdannet i et miljø adskilt fra virkelighetens betingelser utvikler holdninger som gjør det vanskeligere for dem å tilpasse seg de rammene og begrensningene som finnes i yrkeslivet. Med Eraut kan man si at faren for en langvarig og krevende overgang fra utdanning til praksis er overhengende. I kapittel 5 så vi hvordan arkitektursensor 1 fortalte at han hadde slitt i ti år med de holdningene han hadde utviklet i løpet av utdanningen. Han skulle ønske at skolen hadde forberedt ham bedre på å være fleksibel, smidig, forhandlende og overbevisende. I kapittel 6 fortalte også David at noen av hans flinke medstudenter har hatt vanskelig for å tilpasse seg arbeidslivet, som “bortskjemte enebarn”.

Et annet argument Gutman presenterer mot det synet “the purifiers” representerer, er at den idealiserte forestillingen om arkitektur fører til en tendens til at studentprosjekter tar for seg problemstillinger og bygninger hvor denne tilnæringsmåten er den mest nærliggende å benytte i virkeligheten, nemlig prosjekter med relativt lav kompleksitet eller museer og kunstgallerier. Dette avskjærer studentene fra muligheten til å lære å heve kvaliteten på det store volumet av byggeoppgaver (Gutman 2010a, s. 269). I kapittel 5 pekte arkitektursensor 1 nettopp på at det var stor avstand mellom

de oppgavene AHO-studentene hadde tatt for seg i sine masteroppgaver, og de oppgavene som ellers er aktuelle i samfunnet. Et snevert fokus på arkitekturoppgaver som kulturbygg eller mindre arkitekturprosjekter med lav kompleksitet, gjerne tegnet for spesielt arkitekturinteresserte, er en hemsko for utvikling av strategier som kan bidra til heving av kvaliteten på et bredere spekter av hverdagsarkitektur, og er etter mitt syn med på å undergrave arkitektfagets samfunnsrelevans. Dette er et viktig argument mot strategien til “the purifiers”.

Argumenter mot “the simulators”, som også Gutman er inne på, er på sin side at arkitektstudentene allerede har en presset studieplan fylt opp av oppgaver knyttet til formgivning og utvikling av designrelatert kunnskap, som krever tid og fordypning dersom de i det hele tatt skal rekke å lære seg å arbeide med prosjekter på en måte man kan begynne å betrakte som arkitektur. Det er derfor rett og slett ikke mulig å innføre krav om at studentene også skal ivareta tekniske og praktiske aspekter ved løsningsforslag i detalj. Dessuten hevdes det gjerne at lærere og sensorer hentet fra praksisfeltet sikrer at studentene utvikler arkitektur med en viss grad av realisme. Det er imidlertid slik at lærere og sensorer gjerne er hentet fra en relativt smal del av arkitekturfeltet, gjerne fra, eller nær, det kunstneriske subfeltet (jf. Albertsen 1998), noe som kan bidra til å opprettholde og reproducere en relativt smal og idealisert forståelse av arkitektur. På den ovennevnte åpne debatten på galleri ROM om forholdet mellom utdanning og praksis kom det nettopp frem at arkitekter som besøkte utdanningen for å holde forelesning om sin praksis, gjerne viser et glansbilde av sine egne arbeider og dermed gir et forskjønnnet bilde av faget.

En slik idealisering av arkitektarbeid er uheldig av flere grunner. For det første er den med på å skape prestasjonsangst hos studentene, som er et utbredt fenomen i arkitektutdanningen, både internasjonalt og i Norge. Det kom frem både i den ovennevnte diskusjonen på galleri ROM og blant annet i intervjuet med Astrid, som vi så i kapittel 6. Den er også med på å innsnevre studentenes forståelse av hva arkitektarbeid handler om, noe som forsterkes av mange arkitekturtidsskrifter og magasiner. En idealisert forståelse av arkitektarbeid kan gjøre overgangen til praksis vanskeligere, ettersom kandidatene må refortolke utdanningens modeller for å kunne fungere effektivt i yrkespraksis (Barnet m.fl. 1987). I den nevnte debatten kom det frem at mange av studentene i workshopen ”hurtigpraksis” ble overrasket over bredden som fantes i praksisfeltet; de hadde innledningsvis hatt en forestilling om at de eneste arkitektjobbene var på arkitektkontorer.

Arkitekter oppfattes gjerne som generalister som er trent i å sammenføre ulike krav og behov til helhetlige synteser. Som Dana Cuff påpeker, kan imidlertid arkitektur forstått kun som utforming av bygninger sees som et spesialisert spor innen arkitektfaget (Cuff 1991, s. 260). En for snever

forståelse av arkitekturarbeid kan svekke profesjonen i konkurranse med andre profesjoner med prosjekt- og prosesskunnskap, som ingeniører og ulike designfag. Cuff foreslår en måte å ivareta arkitekten som generalist på ved en utvidet forståelse av arkitekturarbeid:

The schools should retain their generalist orientation, but instead of training students to become the best designers, they should train them to become the best leaders. For architects to be qualified leaders of complex design teams, they must surely be competent designers, but we must broaden their abilities in new contributing areas. Those areas might include: urban issues, political processes, negotiation, leadership skills, and development economics (Cuff 1991, s. 260).

Her kjenner vi igjen perspektiver som Erik fra kapittel 6 var opptatt av. Han pekte blant annet på utdanningens snevre konsentrasjon rundt det å utforme enkeltbygg og at man ikke lærer strategisk tenkning eller om det politiske spillet. Videre mente han at byplanlegging har lav prestisje i arkitektfaget, og at det er for få arkitekter som er med på å forme prosjekter og definere ambisjonsnivå og rammer før viktige beslutninger tas. I sin yrkespraksis har han sett at arkitekten kan ha en rolle langt utover det fysiske prosjektet. Han gir like fullt entydig uttrykk for sin identitet og sitt ståsted som arkitekt.

“Purifiers” og “simulators” kan sees som idealtyper som man ikke nødvendigvis finner i virkelighetens verden, men beskrivelsen av de to posisjonene er klargjørende for å forstå sentrale argumenter i diskusjonen om utforming av arkitektutdanningen.¹³⁰ I mitt forskningsmateriale mener jeg å finne likhetstrekk mellom AHOs arkitektutdanning og “the purifiers”. Både arkitektursensor 1 og flere av de fem utvalgte studentene beskriver utdanningen ved AHO som en egen “boble”, med sitt eget språk og sine egne regler. Astrid var særlig opptatt av dette og reflekterte over hvordan hun i løpet av utdanningen hadde utviklet et eget språk og en forståelse av arkitektur som var knyttet til en intern og lukket fagverden, og som var vanskelig å oversette overfor omverdenen. AHOs designutdanning på sin side passer godt inn i posisjonen til “the simulators”, med sitt tette samarbeid med praksisfeltet. Dette ser ut til å ha virket gunstig inn på studentenes evne til utveksling og kommunikasjon med omverdenen og inkludering av brukeres behov og perspektiver. Uten kontakt med virkelige aktører kan studentene, kanskje uten å være klar over det, overføre utdanningens teoretiske forestillinger om en rekke forhold ved arkitekturen til sitt virke i

¹³⁰ En ideotype er en konstruksjon der typiske egenskaper ved et sosialt fenomen trekkes frem. Vi kan ikke vente å finne den i ren form i den sosiale virkelighet. Begrepet ble først utviklet av Max Weber (Skirbekk 2014).

praksisfeltet. Man kan argumentere for at dette gjerne rettes opp etter en tid i praksis, men det gjelder ikke nødvendigvis forestillinger om og tilnærming til brukere. Som jeg har vært inne på i kapittel 2, møter ikke arkitekter (eller oppdragsgiver) nødvendigvis brukere i prosjektutviklingen, noe som er med på å svekke arkitektenes mulighet til å skape arkitektur som omverdenen opplever som relevant.

Hvem godkjenner arkitekten?

Hvem som godkjenner arkitekten rent juridisk, er en viktig faktor når det gjelder å vurdere hva utdanningen skal inneholde. I Nord-Amerika og de fleste land i EU er det ikke nok med akademisk utdanning for å kunne arbeide som arkitekt; det kreves også en viss praksis, gjerne i to til tre år. I USA og Storbritannia må man etter praksisperioden også bestå en avsluttende eksamen i regi av den nasjonale fagorganisasjonen for arkitekter (henholdsvis RIBA og AIA) for å få lisens som praktiserende arkitekt. Obligatoriske praksisperioder som en del av kvalifiseringsløpet gir noe større frihet i utforming av den akademiske delen av profesjonskvalifiseringen. I Norge er det kun NTNU som har formelt krav om praksis: tolv uker som skal gjennomføres og godkjennes før vitnemål utstedes. Verken AHO eller BAS har slike krav. Det er altså utdanningsinstitusjonene som formelt godkjenner norske arkitekter. Som det kommer frem i kapittel 2, er plan- og bygningsloven riktignok utformet slik at nyutdannede arkitekter kun har mulighet til å ta ansvar for byggeoppgaver av begrenset omfang de første årene. Kvalifikasjonssystemet som gjelder for norske arkitekter i dag, understreker behovet for å styrke sammenhengen mellom utdanning og praksis, både med tanke på å fremme gode og effektive læringsprosesser ved arenaskifter og ikke minst for å sikre en kvalitetsmessig håndtering og utøvelse av faget.

Livslang læring som nytt paradigme

Arkitektur er et komplekst fag som det gjerne tar et liv å virkelig mestre. Det er ikke bare i utdanningen man lærer faget, men i stor grad også i arbeidslivet. Mens utdanningen gir studentene en unik mulighet til å fordype seg i fagets eksperimentelle og akademiske sider, vil mye av praksiskunnskapen nødvendigvis måtte læres i praksisfeltet. Forholdet mellom utdanning og praksis og hva som skal inngå i arkitektutdanningen, er et tema som kontinuerlig er oppe til diskusjon, og spørsmålet vil neppe finne sitt endelige svar. Denne avhandlingen viser imidlertid tydelig at utdanningens utforming og verdigrunnlag påvirker fremtidens arkitekters profesjonsforståelse og handlingsberedskap.

De siste 10–15 årene har tanken om livslang læring som innfallsvinkel til kompetanseutvikling og utdanning hatt stor gjennomslagskraft både internasjonalt, gjennom et eget EU-program, og i Norge. Livslang læring krever at den enkelte gjøres i stand til stadig selv å utvikle og tilegne seg nødvendig kunnskap og kompetanse og de nødvendige holdninger til å kunne møte samfunnets skiftende krav og behov. Dette åpner for nye og interessante perspektiver på den videre utviklingen av arkitektutdanningen. Det økende mangfoldet av temaer og aspekter arkitekter må håndtere, må med dette ikke nødvendigvis nedfelles i en generell og omfattende studieplan, men kan gjøres tilgjengelig for studentene slik at de på en bevisst og systematisk måte kan spesialisere seg gjennom mer studentsentrerte og personlige baner for læring (Attard m.fl. 2010; Cruz 2013). Dette stiller samtidig store krav til læreres, veilederes og eventuelle mentors kunnskap om og innsikt i ulike retninger og hva som hemmer og fremmer gode læringsprosesser. Dette er dermed et kompetanseområde som det er stort behov for å styrke i årene fremover, bl.a. gjennom systematisk kompetanseutvikling hos akademisk personale og veiledere knyttet til utdanningen samt gjennom forskning og utvikling av en spesifikk arkitekturdidaktikk. Denne avhandlingen kan sees som et bidrag i utvikling av dette fagfeltet.

Sentralt i utvikling av pedagogisk kompetanse som kan støtte opp om livslang læring, står det å utvikle evne til metarefleksjon over eget verdigrunnlag og egen praksis og læring (Ambrose m.fl. 2010). Et gjennomgående tema som kom opp i samtalene med de fem utvalgte studentene i kapittel 6, var at de først etter flere år ut i arkitektutdanningen skjønnte hva faget handler om. Dette sier noe om arkitektfagets store kompleksitet og særegne kunnskapsform, som det krever tid å tilegne seg, men det kan også sees som en indikasjon nettopp på et behov for en mer artikulert læringsprosess og en bevisstgjøring av arkitektfagets praksisteori. I en slik utvikling er det behov for å tydeliggjøre rollene og oppgavene til henholdsvis akademisk personale og praktikere som arbeider i utdanningsfeltet (Barnet m.fl. 1987). Det er på den ene siden behov for akademisk ansatte (a) som har innsikt i og kan ta opp og reflektere over problemstillinger knyttet til utøvelse av faget i praksisfeltet, og på den andre siden praktikere (p) med pedagogisk kompetanse som er øvet i metarefleksjon. Noen ganger vil en og samme person kunne fylle begge rollene (a + p), andre ganger kan et samarbeid mellom (a) og (p) være mer hensiktsmessig.

ARKITEKTFAGET I BALANSE MELLOM AKADEMIA, PRAKSIS OG SAMFUNN

Hittil har diskusjonen beveget seg langs aksjen *akademia versus praksis*. Som nevnt finnes det imidlertid en tredje part som profesjonene har en forpliktelse overfor, nemlig *samfunnet*, som har gitt den enkelte profesjon et tillitsbasert ansvar for å forvalte det aktuelle fagområdet på vegne av fellesskapet. I et samfunnsperspektiv blir etiske dimensjoner og utøvelse av praktisk klokskap (*fronesis*) til beste for fellesskapet viktig, som jeg har vært inne på i kapittel 2. Stikkord her er sosial og miljømessig bærekraft og et språk og metoder som kan inkludere og møte det mangfold av kontekster og mennesker vi skal virke med og for.

Avhandlingen viser at kunnskap om og metoder for reell bruker-medvirkning kan styrkes i arkitektfaget. Det er derfor behov for mer forskning og kunnskap om hvordan brukerperspektiver inkluderes i utdanning og arkitektpraksis, og måter å lykkes med dette på. I møte med samfunnet utfordres arkitekter til å argumentere for sine løsninger og perspektiver, ikke bare overfor fagfeller, men også overfor andre profesjonelle, lekfolk og et større publikum. Her kan mange arkitekter lære av designere, som er flinke til å fremskaffe relevant bakgrunnsinformasjon og kunnskap gjennom kvantitative og kvalitative undersøkelser som gir innsikt i og forståelse av de krav, brukerbehov og kontekster som er knyttet til den enkelte oppgaven. Dette kan sammen med andre inspirasjonskilder brukes i utvikling av og argumentasjon rundt løsninger og forslag.

I diskusjonen om hvilke kompetanser som skal vektlegges i utdanning og yrkesliv, må altså også samfunnets behov, forventninger og krav inkluderes. Med dette blir det enda tydeligere at språket og forståelsen av arkitektur ikke bør lukkes inne i faginterne fora, men være åpen for offentlig diskusjon og utveksling. Bare slik kan profesjonen opprettholde sin samfunnsrelevans og legitimitet. Hver for seg er både *akademia*, *praksisfeltet* og *samfunnet* utsatt for påvirkninger som kan føre til ubalanser i profesjonen dersom de får for stor innflytelse. En faktor som i dag blant annet påvirker *akademia*, er økt internasjonalisering og konkurranse om studenter, som gjør at mange arkitektskoler søker å styrke sin spesielle identitet for å skille seg ut fra andre skoler nasjonalt og internasjonalt (Bovati m.fl. 2015). Et mangfold av innfallsvinkler til arkitektfaget er både sunt og ønskelig, men press i retning av mer spissede utdanningstilbud kan føre til en utvikling i utdanningene som ikke nødvendigvis sammenfaller med profesjonens og samfunnets helhetlige behov.

En sunn og fremtidsrettet utvikling av profesjonen krever dermed, slik jeg ser det, at perspektiver fra *akademia*, *praksisfeltet* og *samfunnet* balanseres. I utdanningen kan denne balansen oppnås ved å kombinere læring gjennom

veiledede praksisperioder i yrkesfeltet, faglig fordypning i studioer, utvikling av evne til akademisk metarefleksjon og livslang læring, ulike former for tverrfaglig samarbeid og “live studio”- prosjekter samt samarbeid mellom utdanningen og reelle byggherrer, kommuner og brukere. For stor vekt på akademia kan føre til at faget blir for innelukket og selvrefererende, for stor vekt på praksis og forretningsmessige dimensjoner kan true faglige og etiske dimensjoner, og for stor vekt på samfunnets behov kan igjen svekke faglige dimensjoner og undergrave profesjonens forretningsmessige bærekraft. Å finne den rette balansen er en sann kunst.

Referanser

- Albertsen, Niels (1998). Arkitekturens fält. I Broady, Donald (red.). *Kulturens fält : en antologi*, s. 476. Göteborg: Daidalos.
- Albertsen, Niels (2002). Arkitekturværkets netværk. *Nordisk Arkitekturforskning*, 3: 7–22.
- Alvesson, Mats (2003a). Beyond neopositivists, romantics and localists: a reflexive approach to interviews in organizational research. *Academy of Management Review*, 28 (1): 13.
- Alvesson, Mats (2003b). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46: 167–193.
- Alvesson, Mats & Kaj Sköldbreg (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. uppl. utg. Lund: Studentlitteratur.
- Ambrose, Susan A. Michael W. Bridges, Michele Di Pietro, Marsha C. Lovett & Marie K. Norman (2010). *How learning works : seven research-based principles for smart teaching*. The Jossey-Bass higher and adult education series. Hoboken: Wiley.
- Andersen, Svein S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anderson, Stanford (2001). The profession and discipline of architecture: Practice and education. I Piotrowski, Andrzej & Julia Williams Robinson (red.). *The discipline of architecture*, s. 292–305. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Angelo, Elin (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Angelo, Elin (2013). Musikkundervisning som en dialog mellom det ytre og det indre: en jazzpedagogs profesjonsforståelse. I Østern, Anna-Lena et al. (red.). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*, s. 60–82. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anthony, Kathryn H. (1991). *Design juries on trial, the renaissance of the design studio*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Aravena, Alejandro (2016). *Introduction by Alejandro Aravena*. La Biennale

- di Venezia. Tilgjengelig:
<http://www.labiennale.org/en/architecture/exhibition/aravena/>
 (nedlastet: 04.01.2017).
- Aristoteles & Anfinn Stigen (1996). *Etikk : et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"*. Oslo: Gyldendal.
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. *Studieplan master i arkitektur*.
 Tilgjengelig: https://aho.no/no/study-plan/ARK/2010/5_years/1
 (nedlastet: 18.09.2015).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2010). Studieplan høsten 2010.
 Tilgjengelig:
<http://www.aho.no>.
<http://aho.nxc.no/aho/content/view/full/3154> (nedlastet: 08.05.2012).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2012). Forskrift for mastergradsstudiene ved AHO. *Kvalitetshåndboken*. Tilgjengelig:
<http://www.aho.no/no/AHO/Kvalitetssystemet/Kvalitetshandboken/02/Masterstudier/Forskrift-for-mastergradsstudiene-ved-AHO/-2>
 (nedlastet: 07.05.2012).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2013). AHO Sessions: 5 + 5 Takes on tradition. www.aho.no. Tilgjengelig:
<http://epi-server2.aho.no/AHO/Aktuelt/Nyheter/2013/---5--5-AHO-Traditions-A-critical-examination-/> (nedlastet: 14.09.2015).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2014). EU midler til AHO.
 Tilgjengelig: <http://www.aho.no>. Tilgjengelig: <https://aho.no/en/node/1117>
 (nedlastet: 28.06.2016).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015a). Forskrift om masterstudiene ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Tilgjengelig:
<https://aho.no/no/content/forskrift-om-masterstudiene-ved-arkitektur-og-designhøgskolen-i-oslo> (nedlastet: 13.11.2016).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015b). Om AHO / Arkitektur.
 Tilgjengelig: <http://www.aho.no>. Tilgjengelig: <https://aho.no/node/1173> (nedlastet: 18.06.2016).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015c). Om AHO / Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. <http://www.aho.no>. Tilgjengelig:
<https://aho.no/om-aho/arkitektur-og-designhøgskolen-i-oslo>
 (nedlastet: 02.11.2015).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015d). Om AHO / Design.
 Tilgjengelig: <http://www.aho.no>. Tilgjengelig: <https://aho.no/node/1148> (nedlastet: 29.10.2015).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015e). Om AHO / Interaksjonsdesign. <http://www.aho.no>. Tilgjengelig:
<https://aho.no/om-aho/fagomrader-interaksjonsdesign> (nedlastet: 29.10.2015).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015f). Om AHO / Tjenestedesign.
 Tilgjengelig: <http://www.aho.no>. Tilgjengelig: <https://aho.no/om-aho/fagomrader/tjenestedesign> (nedlastet: 29.10.2015).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015g). Om emnet GK6 By og

- arkitektur. <http://www.aho.no>. Tilgjengelig: <https://aho.no/no/course/6221/7722/ARK/2013> (nedlastet: 18.06.2016).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015h). Opptak til design og arkitektur. <http://www.aho.no>. Tilgjengelig: <https://aho.no/no/news/opptak-til-design-og-arkitektur> (nedlastet: 18.06.2016).
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2015i). Studieprogram / Master i design. <http://www.aho.no>. Tilgjengelig: https://aho.no/no/study-plan/IDE/2013/5_years/1 (nedlastet: 29.10.2015).
- Arnstein, Sherry R. (1969). The ladder of citizen participation. *Journal of the Institute of American Planners*, 34 (4): 216–224.
- Aschehoug, Øyvind (2011). Fra prøvehus til ZEB-senter – energi og bærekraft i 100 år. I Solberg, Helge (red.). *Arkitektur i hundre. Arkitektutdanningen i Trondheim 1910–2010*, s. 81–87. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ask, Trygve (2004). *God norsk design : konstitueringen av industridesign som profesjon [i] Norge*. Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Attard, Angele, Emma Di Iorio, Koen Geven & Robert Santa et al. (2010). *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Bucharest: European Students Union Education International.
- Awan, Nishat, Tatjana Schneider & Jeremy Till. The Anarchitecture Group. *Spatial agency*. Tilgjengelig: <http://www.spatialagency.net/database/the.anarchitecture.group> (nedlastet: 29.01.2016).
- Awan, Nishat, Tatjana Schneider & Jeremy Till (2011). *Spatial agency: other ways of doing architecture*. London: Routledge.
- Banham, Reyner (1967). *Theory and design in the first machine age*. 2nd ed. utg. New York: Praeger.
- Banham, Reyner (1990). A Black Box: The secret profession of architecture. *New Statesman and Society* (12. oktober): 22–25.
- Barnet, R.A., R.A. Becher & N.M. Cork (1987). Models of professional preparation: pharmacy, nursing and teacher-education. *Studies in Higher Education*, 12 (1): 51–63.
- Bauman, Zygmunt (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Zygmunt (1994). *Alone again : ethics after certainty*. London: Demos.
- Bergen arkitektskole (2010). *Rapportering 2010 for Bergen arkitektskole*. Bergen arkitektskole.
- Bergen arkitektthøgskole. Bergen Arkitektthøgskole. Tilgjengelig: <http://www.bas.org> (nedlastet: 20.02.2014).
- Bergen arkitektthøgskole. Studietilbud : master i arkitektur. Tilgjengelig: <http://www.bas.org/Studietilbud> (nedlastet: 18.09.2015).
- Bergen arkitektthøgskole. Søknadsskjema : BAS. Tilgjengelig:

- <http://www.bas.org/Opptak/Regulart-opptak-1-ar> (nedlastet: 13.09.2015).
- Bergen arkitektthøgskole *Studieplan for BAS*. Tilgjengelig: [http://www.bas.org/novus/upload/tab1/article/S T U D I E P L A N SA.pdf](http://www.bas.org/novus/upload/tab1/article/S_T_U_D_I_E_P_L_A_N_SA.pdf) (nedlastet: 13.09.2015).
- Bergen arkitektthøgskole (2014). Om BAS. Tilgjengelig: <http://www.bas.org/Om-BAS> (nedlastet: 05.02.2014).
- Bergen arkitektthøgskole (2015). *Årsrapport 2014*. Bergen arkitektthøgskole.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berre, Nina (2002). *Fysiske idealer i norsk arkitektutdanning 1945–1970*. Dr.ing.-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berre, Nina (2009). Herman Krag. *Norsk biografisk leksikon*. Tilgjengelig: https://nbl.snl.no/Herman_Krag (nedlastet: 11.12.2015).
- Bjørkås, Svein (2004). Kvalitetsparadokset. I Meyer, Siri & Svein Bjørkås (red.). *Risikoser. Om kunst, makt og endring*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Blau, Judith R. (1984). *Architects and firms : a sociological perspective on architectural practice*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Blundell Jones, Peter, Doina Petrescu & Jeremy Till (2005). *Architecture and participation*. London: Spon Press.
- Bovati, Marco et al. (2015). *Architectural education towards 2030. An inquiry among European architecture schools*. Architectural Education Towards 2030. EAAE Annual Conference, Milano: Politecnico di Milano, EAAE
- Boyer, Ernest L. & Lee D. Mitgang (1996). *Building Community: a new future for architecture education and practice. A special report*. Princeton, New Jersey: Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- Brochmann, Gaute (2013). Byråkrati og rom. *Arkitektnytt* (3): 12–15.
- Braaten, Bjørn Otto (2013). Det første forsøkets magi. Arkitektstudenters første egne arbeid. I Østern, Anna-Lena et al. (red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*, s. 37–59. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braathen, Martin (2015). Byen som ville så lite. *Arkitektnytt* (9/10): 38–41.
- Canizaro, Vincent B. (2012). Design-build in architectural education: Motivations, practices, challenges, successes and failures. *Archnet-IJAR*, 6 (3): november 2012. Tilgjengelig: <http://www.archnet-ijar.net/index.php/IJAR/article/view/113> (nedlastet: 11.11.2016).
- Carlo, Giancarlo de (2005). Architecture's public. I Till, Jeremy et al. (red.). *Architecture and participation*, s. 3–22. London: Spon Press.
- Carr-Saunders, A.M. & P.A. Wilson (1933). *The professions*. Oxford: Clarendon.
- Colomina, Beatriz et al. (2012). Radical Pedagogies in Architectural

- Education. *Architectural Review* (september). Tilgjengelig: <https://http://www.architectural-review.com/today/radical-pedagogies-in-architectural-education/8636066.article> (nedlastet: 12.10.2016).
- Crinson, Mark & Jules Lubbock (1994). *Architecture – art or profession? : three hundred years of architectural education in Britain*. Manchester: Manchester University Press.
- Cross, Nigel (2007). *Designerly ways of knowing*. Basel: Birkhäuser.
- Cross, Nigel (2011). *Design thinking : understanding how designers think and work*. Oxford: Berg.
- Cruz, Marcos (2013). *Architectural education today. The school of tomorrow*. 16th Meeting of Heads of European Schools of Architecture, Chania, Greece: ENHASA.
- Cuff, Dana (1989). Through the Looking Glass: Seven New York Architects and Their People. I Ellis, Russell & Dana Cuff (red.). *Architects' people*, s. 64–102. New York: Oxford University Press.
- Cuff, Dana (1991). *Architecture : the story of practice*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Cuff, Dana (2000). Foreword. I Kostof, Spiro (red.). *The architect : chapters in the history of the profession*, s. vii–xvi. Berkeley, California: University of California Press.
- Cuff, Dana (2010). Before and beyond outside in: An introduction to Robert Gutman's writings. I Cuff, Dana & John Wriedt (red.). *Architecture from the outside in. Selected essays by Robert Gutman*, s. 13–25. New York: Princeton Architectural Press.
- Darke, Jane (1979). The Primary Generator and the Design Process. *Design Studies*, 1 (1): 36–44.
- Deen, W. & U. Garritzman (1998). Diagramming the contemporary. *Oase* (48): 83–92.
- Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dewey, John (1961). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillian Company.
- Dobloug, Margrethe (2006). *Bak verket : kunnskapsfelt og formgenererende faktorer i nyttearkitektur 1935–1985*. CON-TEXT. Avhandling; 21. [Oslo]: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Domus Magazine (2016). "Now architects work on fragments and lost total control. So dialogue becomes a working tool". Juan Herreros #oslотиennale @AfterBelonging. 2016. Tilgjengelig: <https://twitter.com/DomusWeb> (nedlastet: 09.09.2016).
- Drexler, Arthur & Richard Chaffee (1977). *The architecture of the École des beaux-arts*. London: Secker & Warburg.
- Dunin-Woyseth, Halina & Jan Michl (2001). Towards a disciplinary identity of the making professions: an introduction. *Research Magazine, Arkitektthøgskolen i Oslo* (4): 1–20.
- Dunne, Joseph (1993). *Back to the rough ground: 'phronesis' and 'techne' in*

- modern philosophy and in Aristotle*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Dutton, Thomas A. (1987). Design and Studio Pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41 (1): 16–25.
- Dutton, Thomas A. (1991). *Voices in architectural education. Cultural politics and pedagogy*. New York: Bergin and Garvey.
- Dysthe, Olga et al. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eikseth, Astrid Grude (2008). *Etiske perspektiver på læreres og førskolelæreres pedagogiske erfaringer*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Eikseth, Barbro Grude (1997). *Fra amatør til arkitekt : en studie av åtte arkitektstudenters profesjonaliseringsprosess*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Eikseth, Barbro Grude (2009). Mesterlæremodellen – til hinder for utvikling av arkitekters kommunikasjonskompetanse? *FORMakademisk*, vol. 2 nr. 1: 49–59.
- Ellefsen, Karl Otto (1986). Norge: Tendenser i norsk arkitektur 1986. *Byggekunst*, 68 (7): N1–N24.
- Ellefsen, Karl Otto (2013a). Osloskolen i norsk arkitektur. *Rektors blogg*. Tilgjengelig: <http://epi-server2.aho.no/AHO/Aktuelt/Rektors-blogg/Osloskolen-i-norsk-arkitektur-1/> (nedlastet: 14.09.2015).
- Ellefsen, Karl Otto (2013b). Osloskolen i norsk arkitektur : poetisk modernisme. *Rektors blogg*. Tilgjengelig: <http://epi-server2.aho.no/AHO/Aktuelt/Rektors-blogg/rfg/> (nedlastet: 14.09.2015).
- Ellefsen, Karl Otto (2013c). Osloskolen i norsk arkitektur : verk. *Rektors blogg*. Tilgjengelig: <http://epi-server2.aho.no/AHO/Aktuelt/Rektors-blogg/Osloskolen-i-norsk-arkitektur-Verk-3/> (nedlastet: 14.09.2015).
- Ellefsen, Karl Otto (2014). Architectural Education in Troubled Times. I Troye, Rachel K.B. (red.). *AHO WORKS STUDIES 2013–2014*, s. 39–45. Oslo: The Oslo School of Architecture and Design.
- Ellefsen, Karl Otto (2015). *Introduction; European architectural education 2015 – a system in transition*. Urbanism and architecture – Karl Otto Ellefsen. Tilgjengelig: <https://karlottoellefsenblogg.com/page/2/> (nedlastet: 11.10.2016).
- Eraut, Michael (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I Rainbird, Helen et al. (red.). *Workplace learning in context*, s. 201–221. London: Routledge.
- Falleth, Eva Irene, Gro Sandkjær Hansen & Inger-Lise Saglie (2008). *Medvirking i byplanlegging i Norge*. NIBR-rapport 37. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Fauske, Halvor et al. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89 (6): 461–476.

- Fetterman, David M. (1998). *Ethnography : step by step*. 2nd ed. utg. Applied social research methods series, vol. 17. Thousand Oaks, California: Sage.
- Finborud, Lars Mørch & Milena Hoegsberg (2014). Bauhaus på norsk. I Finborud, Lars Mørch & Milena Hoegsberg (red.). *Bauhaus på norsk = Bauhaus in Norwegian*, s. 6–7. Oslo: Orfeus Publishing.
- Fjellbekk, Viktoria Hamran (2013). Arkitektstudiet. *Tidsskriftet A* (1): 33.
- Flyvbjerg, Bent (2013). Case Study. I Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (red.). *Strategies of qualitative inquiry*, s. 169–204. Thousand Oaks, California: Sage.
- Frampton, Kenneth (1991). Reflections on the Autonomy of Architecture: A Critique of Contemporary Production. I Ghirardo, Diane (red.). *Out of site. A social criticism of architecture*. Seattle: Bay Press.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism : the third logic*. Oxford: Polity Press.
- Gelernter, Mark (1995). *Sources of architectural form : a critical history of Western design theory*. Manchester: Manchester University Press.
- Gergen, Kenneth J. (2009). *An invitation to social construction*. Second edition utg. London: Sage.
- Gerstlauer, Rolf (2008). The Inconspicuous, Time Lag and Serendipity. I Funck, Lisbeth & Anette Johansen (red.). *Generator. Research by design*, s. 20–21. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York: Doubleday.
- Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grange, Kristina (2005). *Arkitekterna och byggbranschen : om vikten av att upprätta ett kollektivt självförtroende*. Göteborg: Chalmers tekniska högskola.
- Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, Anders & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*, s. 71–86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gropius, Walter (1975). The theory and organization of the Bauhaus. I Bayer, Herbert et al. (red.). *Bauhaus 1919–1928*, s. 20–29. London: Secker & Warburg.
- Gullström, Charlie, Einar Jarmund, Jens Kvorning og Signy Svalastoga (2013). Evaluering af AHO's masterprogram i arkitektur. Oslo: AHO.
- Gustavsson, Bernt (2004). Aristoteles: Förundrans och kloketens tänkare. I Steinsholt, Kjetil & Lars Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, s. 36–50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gutman, Robert (1988). *Architectural practice : a critical view*. New York: Princeton Architectural Press.

- Gutman, Robert (2010a). Educating architects. Pedagogy and the pendulum. I Cuff, Dana & John Wriedt (red.). *Architecture from the outside in*, s. 258–296. New York: Princeton Architectural Press.
- Gutman, Robert (2010b). Two discourses of architectural education. I Cuff, Dana & John Wriedt (red.). *Architecture from the outside in*, s. 297–308. New York: Princeton Architectural Press.
- Halvorsen, Knut (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag A/S.
- Hansbøl, Gorm & John Krejsler (2004). Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. I Moos, Lejf mfl. (red.). *Relationsprofessioner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, mellemledere*, s. 285. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Harboe, Lisbet (2012). *Social concerns in contemporary architecture: three European practices and their works*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Harbækvold, Katarina & Alice Lødemel Sandberg (2013). Arkitektutdanningen. Er det sånn vi vil den skal være? *Tidsskriftet A* (1): 14–19.
- Harriss, Harriet & Lynnette Widder (2014). *Architecture live projects : pedagogy into practice*. Florence, Kentucky, USA: Taylor and Francis.
- Harriss, Harriet & Daisy Froud (2015). *Radical pedagogies : architectural education and the British tradition*. Newcastle upon Tyne: RIBA Publishers.
- Hatløy, Svein, Espen Rahlff & Mona Steinsland (red.) (1999). *BAS-alternativet : den norske private arkitektthøgskulen*. [Bergen]: Bergen Arkitektskole.
- Haugen, Tore I. (2011). Arkitektur mellom kunst og teknologi. I Solberg, Helge (red.). *Arkitektur i hundre. Arkitektutdanningen i Trondheim 1910–2010*, s. 7–9. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haukelien, Heidi, Geir Møller & Halvard Vike (2011). *Brukermedvirkning i helse- og omsorgssektor*. Telemarksforskning, TF-rapport, 284. <http://www.ks.no>.
- Hayes, Richard W. (2012). Design/Build. I Ockman, Joan & Rebecca Williamson (red.). *Architecture school : three centuries of educating architects in North America*, s. 286–290. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Heggen, Kåre (2008). Profesjon og identitet. I Molander, Anders & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*, s. 321–332. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heimburger, Sussi (2014). *Fra forargelse til beundring*. Dansk Arkitektur Center. Tilgjengelig: <http://www.dac.dk/da/service-sider/nyheder/temaer/tema-forfoert-af-big/fra-forargelse-til-beundring/> (nedlastet: 25.02.2016).

- Hennissen, Grete Kristin (2014). Arkitektstudenter studerer mest i landet. *Arkitektnytt*. Tilgjengelig: <http://www.arkitektnytt.no/arkitektstudenter-studerer-mest-i-landet> (nedlastet: 22.07.2015).
- Hentilä, Helka-Liisa (1993). *Vid eget ritbord : arkitektelevers värderingar av arkitektur, arkitekturstudier och arkitektroll*. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan, Arkitektur, Formlära.
- Hojem, Thea Sofie Melhuus (2008). *Generalister i team? Oppfatninger om tverrfaglighet blant arkitekturforskere*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU, Institutt for tverrfaglige kulturstudier, Senter for teknologi og samfunn.
- Hunt, Shelby D. (2002). *Foundations of marketing theory : toward a general theory of marketing*. Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Hurtigpraksis (2016). *Hvorfor hurtigpraksis?* <http://www.hurtigpraksis.com>. Tilgjengelig: <https://hurtigpraksis.com> (nedlastet: 25.07.2016).
- Hvattum, Mari (1993). *Eget hus og hage : idealer i norske boligkonkurranser 1965–1981*. Trondheim: NTH, Fakultet for arkitektur.
- Hvattum, Mari (2015). *Hva er arkitektur?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Kjell S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Universitetet i Bergen. Filosofisk institutt.
- Johannessen, Kjell S. (1985). *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*. Bergen: Sigma.
- Johannessen, Kjell S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johansson, Rolf (1997). *Utvärdering av bostadshus i bruk*. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan.
- Kane, Eileen (1985). *Doing your own research*. London: Marion Boyars.
- Kirkeby, Inge Mette (2010). Indbygget viden. På hvilke former for viden bygger traditionel dansk arkitektpraksis? *Architectura : arkitekturhistorisk årsskrift*: 141–162.
- Kirkeby, Inge Mette (2012). Om at skabe arkitektfaglig viden. *Nordisk Arkitekturforskning* (2): 70-90.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2008). *Plan- og bygningsloven*. Tilgjengelig: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-27-71> (nedlastet: 24.01.2017).
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2010). *Byggesaksforskriften med veiledning*. Direktoratet for byggkvalitet. Tilgjengelig: <https://dibk.no/byggeregler/sak/> (nedlastet: 24.01.2017).
- Kostof, Spiro (1977). *The Architect : chapters in the history of the profession*. New York: Oxford University Press.
- Kostof, Spiro (1989). Foreword. I Ellis, Russell & Dana Cuff (red.). *Architects' people*, s. ix-xix. New York: Oxford University Press.
- Kostof, Spiro (2000). *The Architect: chapters in the history of the profession*.

- Berkeley, California: University of California Press.
- Kristeller, Paul Oskar (1952). The modern system of the arts: a study in the history of aesthetics (II). *Journal of the History of Ideas*, 13 (1): 17–46.
- Krogh, Thomas (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krupinska, Jadwiga (2014). *What an architecture student should know*. New York: Routledge.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Universitets- og høyskoleloven*. Tilgjengelig: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15> (nedlastet: 10.09.2014).
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. Tilgjengelig: <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129> (nedlastet: 11.09.2014).
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk pedagogik*, 25 (1): 3–15.
- Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larson, Magali Sarfatti (1993). *Behind the postmodern facade : architectural change in late twentieth-century America*. Berkeley: University of California Press.
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 25 (1): 16–35.
- Lave, Jean & Étienne Wenger (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lawson, Bryan (1994). *Design in mind*. Oxford: Butterworth Architecture.
- Lawson, Bryan (2004). *What designers know*. Amsterdam: Elsevier.
- Lawson, Bryan (2005). *How designers think: the design process demystified*. Oxford: Architectural Press.
- Lincoln, Yvonna S. & Norman K. Denzin (2013). *The landscape of qualitative research*. 4th ed. utg. Thousand Oaks, California: Sage.
- Linn, Björn (1992). *Arkitektyrkets historia i Sverige : fyra uppsatser*. Göteborg: Chalmers tekniska högskola.
- Loe, Erlend (2014, 30.04). Filmene jeg ikke ser. *Aftenposten*, s. 23.
- Lundequist, Jerker (1991). Arkitektur och språkspel. *Arkitektur* (4): 32–35.
- Lundevall, Tarald (2015). *Arkitektarbeid : profesjonskunnskap for arkitekter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mead, George Herbert (1998). Det sosiale selvet. I Vaage, Sveinung (red.). *Å*

- ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet* : George Herbert Mead i utvalg, s. 203–210. Oslo: Abstrakt forlag.
- Messel, Jan & Rune Slagstad (2014). *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax.
- Middleton, Robin (1982). *The beaux-arts and nineteenth-century architecture*. London: Thames & Hudson.
- Molander, Anders & Erik Oddvar Eriksen (2008). Profesjon, rett og politikk. I Molander, Anders & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*, s. 161–176. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, Anders & Lars Inge Terum (2008a). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, Anders & Lars Inge Terum (2008b). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, Anders & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*, s. 13–27. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morse, Janice M. (1998). Designing Funded Qualitative Research. I Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (red.). *Strategies of qualitative inquiry*, s. 56–85. Thousand Oaks, California: Sage.
- Nicol, David & Simon Pilling (2000a). Architectural education and the profession. I Nicol, David & Simon Pilling (red.). *Changing architectural education. Towards a new professionalism*, s. 1–26. London og New York: Spon press.
- Nicol, David & Simon Pilling (2000b). *Changing architectural education. towards a new professionalism*. London og New York: Spon press.
- Nielsen, Liv Merete (2000). *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school*, vol. 2. [Oslo]: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Nilsson, Fredrik (2013). Knowledge in the Making. *FORMakademisk*, 6 (2): 1–13. Tilgjengelig: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/569> (nedlastet: 28.05.2015).
- Norberg-Schulz, Christian (1997). Sverre Fehns poetiske modernisme. I Norberg-Schulz, Christian & Gennaro Postiglione (red.). *Sverre Fehn : samlede arbeider*, s. 19–51. Oslo: Orfeus Forlag AS.
- Norges forskningsråd (2004). *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP : kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2015a). Emnebeskrivelse Arkitektur 1. Tilgjengelig: <http://www.ntnu.no/studier/emner/AAR4300/2015 - tab=omEmnet> (nedlastet: 18.06.2016).
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2015b). Emnebeskrivelse Arkitektur 1–3. Tilgjengelig: <http://www.ntnu.no/studier/emnesok - semester=2015&faculty=-1&institute=-1&multimedia=false&english=false&phd=false&courseAutumn=false&courseSpring=false&courseSummer=false&pageNo=1&season=aut>

- [umn&sortOrder=ascTitle&searchQueryString=](#) (nedlastet: 17.06.2016).
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2015c). Emnebeskrivelse Arkitektur 6. Tilgjengelig: [http://www.ntnu.no/studier/emner/AAR4465/2015 - tab=omEmnet](http://www.ntnu.no/studier/emner/AAR4465/2015-tab=omEmnet) (nedlastet: 18.06.2016).
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2015d). Pris for utdanningskvalitet til NTNU og arkitektstudenter. Tilgjengelig: <https://http://www.ntnu.no/aktuelt/pressemeldinger/2015/pris-for-utdanningskvalitet-til-ntnu-og-arkitektstudenter> (nedlastet: 18.12.2015).
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2017). Fakultet for arkitektur og design. Utdanning. Tilgjengelig: <https://http://www.ntnu.no/ad/utdanning> (nedlastet: 06.01.2017).
- Norske Arkitekters Landsforbund (2005a). *Etisk regelverk*. NAL. Tilgjengelig: <https://http://www.arkitektur.no/etiske-regler> (nedlastet: 08.06.2015).
- Norske Arkitekters Landsforbund (2005b). *NALs etiske regler*. NAL. Tilgjengelig: <http://www.arkitektur.no/etiske-regler> (nedlastet: 05.11.14).
- Norske Arkitekters Landsforbund (2015). *NALs vedtekter*. NAL. Tilgjengelig: <https://http://www.arkitektur.no/nals-vedtekter> (nedlastet: 08.06.2015).
- Ockman, Joan (2012). Introduction. The turn of education. I Williamson, Rebecca & Joan Ockman (red.). *Architecture school : three centuries of educating architects in North America*, s. 10–32. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk – norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. LNUs skriftserie nr. 154. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pateman, Carole (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfammatter, Ulrich (2000). *The making of the modern architect and engineer : the origins and development of a scientific and industrially oriented education*. Die Erfindung des modernen Architekten. Basel: Birkhäuser.
- Polanyi, Michael (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Prak, Niels L. (1984). *Architects: the noted and the ignored*. Chichester, England: Wiley.
- Pressman, Andy (1995). *The fountainheadache : the politics of architect-client relations*. New York: Wiley.
- Rand, Ayn (1943). *The fountainhead*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

- Research Centre for Architecture and Tectonics (2017). *About RCAT*. Tilgjengelig: http://www.rcat.no/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=5 (nedlastet: 20.01.2017).
- Rossen, Eirik (2009). Rendering: IT. *Store norske leksikon*. Tilgjengelig: <https://snl.no/rendering%2FIT> (nedlastet: 10.01.2017).
- Rowe, Peter G. (1987). *Design thinking*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Rural Studio (2016). *Purpose & history*. Ruralstudio.org. Tilgjengelig: <http://www.ruralstudio.org/about/purpose-history> (nedlastet: 11.11.2016).
- Ryle, Gilbert (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Salama, Ashraf M. (1995). *New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio*. Raleigh, North Carolina: Tailored Text.
- Salama, Ashraf M. & Nicholas Wilkinson (2007). *Design studio pedagogy : horizons for the future*. Gateshead, England: Urban International Press.
- Salama, Ashraf M. (2015). *Spatial design education : new directions for pedagogy in architecture and beyond*. Farnham, Surrey, England: Ashgate publishing.
- Sand, Bente (1999). Forandring med fryd. *Arkitektnytt* (19): 4-5.
- Schlegel, Julia Dorothea (2015). *The gap between design and vision : investigating the impact of high-end visualization on architectural practice*. Oslo: The Oslo School of Architecture and Design.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. The Jossey-Bass higher education series. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Seip, Elisabeth (2008). *Brødre og søstre i arkitekturen : ingeniøroffiserer og sivilarkitekter i Norge rundt 1800*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Shotter, John (1993). *Cultural politics of everyday life: social constructionism, rhetoric and knowing of the third kind*. Buckingham: Open University Press.
- Sirowy, Beata (2010). *Phenomenological concepts in architecture: towards a user-oriented practice*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Skirbekk, Sigurd (2014). Idealtipe. *Store norske leksikon*. Tilgjengelig: <https://snl.no/idealtipe> (nedlastet: 06.01.2017).
- Skodvin, Børre (2013). The Full-scale Prototype. I Troye, Rachel K.B. (red.). *AHO WORKS STUDIES 2011–2012*, s. 51–53. Oslo: The Oslo School of Architecture and Design.
- Skogheim, Ragnhild (1985). *Kunstnerrollen i det praktiske liv: en sosiologisk*

- analyse av arkitektprofesjonen, med spesiell vekt på dens rolle innenfor byplanleggingen.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skogheim, Ragnhild (2008). *Mellom kunsten og kundene: arkitekters yrkessosialisering og profesjonelle praksis.* Ph.d.-avhandling. Oslo: Unipub.
- Slagstad, Rune (2014). Profesjonene i norsk samfunnsforskning. I Messel, Jan & Rune Slagstad (red.). *Profesjonshistorier*, s. 13–45. Oslo: Pax.
- Solberg, Helge (2011a). Byggekunstprofessorene etter krigen. I Solberg, Helge (red.). *Arkitektur i hundre. Arkitektutdanningen i Trondheim 1910–2010*, s. 119–123. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solberg, Helge (2011b). Fredsårene etter krigen – diplomene 1946–1999. I Solberg, Helge (red.). *Arkitektur i hundre. Arkitektutdanningen i Trondheim 1910–2010*, s. 236–241. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Spiridonidis, Constantin & Maria Voyatzaki (2013). *Dealing with change : for a dynamic, responsive, adaptive and engaged architectural education.* 16th Meeting of Heads of European Schools of Architecture, Chania, Hellas: ENHASA.
- Stake, Robert E. (1998). Case studies. I Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (red.). *Strategies of qualitative inquiry*, s. 86–109. Thousand Oaks, California: Sage.
- Store norske leksikon (2015). Identitet. *Store norske leksikon*. Tilgjengelig: <https://snl.no/identitet> (nedlastet: 28.04.2015).
- Strand, Torill (2005). Peirce on Educational Beliefs. *Studies in Philosophy and Education*, 24: 255–276.
- Svendsen, Sven Erik (2011). Skolens globale engasjement. I Solberg, Helge (red.). *Arkitektur i hundre. Arkitektutdanningen i Trondheim 1910–2010*, s. 201–202. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Svensen, Mette (2014). – Gjøre selv! *Arkitektnytt* (6): 8–12.
- Svensen, Mette (2016). Slaget ved sentralbygg 1. *Arkitektnytt* (11): 10–13.
- Säljö, Roger (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv.* Oslo: Cappelen Akademisk.
- Thomas, Gary (2011). *How to do your case study : a guide for students and researchers.* Los Angeles: Sage.
- Thornton, R. & P.M. Nardi (1975). The dynamics of role acquisition. *American Journal of Sociology*, 80: 870–885.
- Till, Jeremy (2005a). Lost judgment. I Harder, E. (red.). *EAAE Prize 2003–2005 writings in architectural education*, s. 164–183. København: EAAE.
- Till, Jeremy (2005b). The negotiation of hope. I Blundell Jones, Peter et al. (red.). *Architecture and participation*, s. 23–41. London: Spon Press.
- Till, Jeremy (2009). *Architecture depends.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Tschumi, Bernard (1995). One, Two, Three: Jump. I Pearce, Martin &

- Maggie Toy (red.). *Educating architects*, s. 24–25. London: Academy Editions.
- Unger, Roberto Mangabeira (1987). *False necessity : anti-necessitarian social theory in the service of radical democracy*, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vågan, André & Harald Grimen (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I Molander, Anders & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*, s. 411–428. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wahlstrøm, Rolf (1995). AHO 1945–1995. I *Årbok 7 1994–1995*, s. 8–17. Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Webster, Helena (2004). Facilitating critically reflective learning: excavating the role of the design tutor in architectural education. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 2 (3): 101–111.
- Webster, Helena (2007). The Analytics of Power: Re-presenting the Design Jury. *Journal of Architectural Education*, 60 (3): 21–27.
- Webster, Helena (2008). Architectual education after Schön: Cracks, blurs, boundaries and beyond. *Journal for Education in the Built Environment*, 3 (2): 63–74.
- Wenger, Étienne (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Westerlund, Heidi (2012). *Mer enn bare ord? Ord og begreper i psykisk helsearbeid*. Tilgjengelig: <http://www.erfaringskompetanse.no/wp-content/uploads/2015/08/Mer-enn-bare-ord.pdf> (nedlastet: 24.01.2017).
- Williamson, Rebecca & Joan Ockman (2012). *Architecture school : three centuries of educating architects in North America*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Wingård, Lisa (2005). *Om att bli arkitekt*. [Göteborg]: Chalmers arkitektur.
- Winther Jørgensen, Marianne & Louise Phillips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Yanar, Anu (2007). Knowledge, Skills, and Indoctrination in Studio Pedagogy. I Salama, Ashraf & Wilkinson (red.). *Design studio pedagogy : horizons for the future*. Gateshead, England: Urban International Press.
- Yaneva, Albena (2009). *The making of a building: a pragmatist approach to architecture*. Oxford: Peter Lang.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research : design and methods*. 2nd ed. utg. Applied social research methods series, vol. 5. Thousand Oaks, California: Sage.
- Ödmann, Ella (1986). *Bakom fasaden : om arkitektelevers kunskaper och värderingar*. Stockholm: Statens institut för byggnadsforskning.
- Øyasæter, Are Risto (2016). E-post til forf. 03.11.2016.
- Aas, Christina Førli & Lars Hansen (2013). Arkitekter er kyniske og selvopptatte. Tilgjengelig: <https://http://www.nrk.no/telemark/debatt-om-ostre-porsgrunn-kirke-1.11439380> (nedlastet: 15.06.2016).

OVERSIKT OVER EMPIRISK MATERIALE

Arkitektursensor 1. *Diplomforelesning AHO*. Utskrift av videoopptak.
Arkitektursensor 2. *Diplomforelesning AHO*. Utskrift av videoopptak.
Designsensor. *Diplomforelesning AHO*. Utskrift av videoopptak.
Diplomprogram A. *Diplomprogram Astrid*. Upublisert.
Diplomprogram B. *Diplomprogram Benedicte*. Upublisert.
Diplomprogram C. *Diplomprogram Christine*. Upublisert.
Diplomprogram D. *Diplomprogram David*. Upublisert.
Diplomprogram E. *Diplomprogram Erik*. Upublisert.
Diplomprosjekt A. *Innlevert diplommateriale Astrid*. Upublisert.
Diplomprosjekt B. *Innlevert diplommateriale Benedicte*. Upublisert.
Diplomprosjekt C. *Innlevert diplommateriale Christine*. Upublisert.
Diplomprosjekt D. *Innlevert diplommateriale David*. Upublisert.
Diplomrapport E. *Diplomrapport Erik*. Upublisert.
E-post C (2). *E-post fra Christine fire år etter*. Upublisert.
Gruppeintervju, sensorer. *Intervju sensor D og E*. Utskrift av lydopptak.
Intervju A (1). *Intervju Astrid*. Utskrift av lydopptak.
Intervju A (2). *Intervju Astrid, tre år etter*. Utskrift av lydopptak.
Intervju B (1). *Intervju Benedicte*. Utskrift av lydopptak.
Intervju B (2). *Intervju Benedicte, fire år etter*. Intervjunotat.
Intervju C (1). *Intervju Christine*. Utskrift av lydopptak.
Intervju D (1). *Intervju David*. Utskrift av lydopptak.
Intervju D (2). *Intervju David, fire år etter*. Intervjunotat.
Intervju E (1). *Intervju Erik*. Utskrift av lydopptak.
Intervju E (2). *Intervju Erik, fire år etter*. Intervjunotat.
Sensorgjennomgang A. *Diplomgjennomgang Astrid*. Utskrift av videoopptak.
Sensorgjennomgang B. *Diplomgjennomgang Benedicte*. Utskrift av videoopptak.
Sensorgjennomgang C. *Diplomgjennomgang Christine*. Utskrift av videoopptak.
Sensorgjennomgang D. *Diplomgjennomgang David*. Utskrift av videoopptak.
Sensorgjennomgang E. *Diplomgjennomgang Erik*. Utskrift av videoopptak.

B I L D E R

- Side 96: Fantastic Norway/ Håkon Aasarød, Oslo.
- Side 145: Hovedbygningen NTNU/ Wikipedia commons. Tilgjengelig: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:NTNU_Hovedbygningen.JPG (nedlastet 27.01.2017).
- Side 166: Knut Knutsens sommerhus/ *Arkitektur i Norge 1995*. Oslo: Pax forlag, s. 96.
- Side 196: École en plein air/ *L 'Architecture d 'Aujourd 'hui*. Mai-juni 2007, s. 60.
- Side 202: Juvet landskapshotell/ Juvet hotel. Tilgjengelig: <http://www.juvet.com/the-juvet-hotel/architecture/architecture> (nedlastet 27.01.2017).
- Side 228: Kiasma/ *Japan Architecture+Urbanism*, 1998 : 8, s. 17 og 30.
- Side 232: Zumthor/ *Japan Architecture+Urbanism*. Extra edition. Feb. 1998, s. 99 og 150.
- Side 242: Conical intersect/ Jenkins, Bruce L. (2011). *Gordon Matta-Clark: Conical Intersect*, Afterall, 12.
- Side 263: Gudbrandsjuvet/ Jensen og Skodvin Architects *Design Peak 07*, Equal books, s. 195.
- Side 263: Fuji kindergarden/ *Architectural Review*. Aug. 2007, s. 32.
- Side 276: Villa Savoye/ Arts Council of Great Britain & Le Corbusier Fondation (1987). *Le Corbusier architect of the century : a centenary exhibition* London: Arts Council, s. 94.
- Side 276: Villa Savoye takterasse/ Sbriglio, Jacques & Corbusier Fondation Le (1999). *Le Corbusier : la villa Savoye*. Paris: Fondation Le Corbusier, s 30.
- Side 276: Monastery of Sainte Marie de La Tourette/ Arts Council of Great Britain & Le Corbusier Fondation (1987). *Le Corbusier architect of the century : a centenary exhibition* London: Arts Council, s. 250 og 258.
- Side 294: Barcode: Wikimedia commons. Tilgjengelig: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Oslo_-_office_blocks_\(13967707947\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Oslo_-_office_blocks_(13967707947).jpg) (nedlastet 27.01.2017).

Vedlegg

- 1) Intervjuguide individuelle intervjuer AHO
- 2) Informasjon- og samtykkeskjema
- 3) Intervjuguide gruppeintervjuer AHO/BAS/NTNU
- 4) Informasjonskriv ved opptak av diplomforelesninger

Vedlegg 1

Intervjuguide

Individuelt intervju av gangsstudent arkitektutdanningen ved AHO

Bakgrunn

- Alder?
- Kommer fra?
- Hvorfor valgte du arkitektstudiet og AHO?
- Har du noen andre i familien som er arkitekter?
- Har du annen utdanning/ arbeidserfaring i tillegg til arkitektstudiet?
- Har du studert ved andre arkitektskoler enn AHO? Evt. likheter/ forskjeller fra AHO?
- Hva tror du dette har tilført deg som arkitekt?

Om arkitektutdanningen

- Hva var ditt forhold til arkitektur da du startet utdanningen? Har dette forandret seg? På hvilken måte?
- Hvordan har du opplevd arkitektutdanningen?
- Har du hatt noen vendepunkter som har vært spesielt viktig i forhold til din faglige utvikling?
- Hva er det viktigste du har lært i arkitektstudiet?
- Er det noen lærere som har vært spesielt viktige for deg? Hvorfor?
- Er det noe du synes har vært spesielt bra i arkitektutdanningen?
- Er det noe du savner/ skulle ønske dere hadde lært mer av?
- Hva er de fremste kvalitetene ved AHO i forhold til andre arkitektutdanninger?
- Hva er de dårligste?

Kvalitetsforståelse

- Hva er god arkitektur for deg? Gi eksempler.
- Hva er bra med denne arkitekturen?
- Har dette forandret seg i forhold til da du begynte på studiet? Hvordan?
- Hvilket prosjekt er du mest fornøyd med av de du har laget? Hvorfor?
- Er det noen bygninger som er spesielt viktige for deg? Hvilke? Hvorfor?

Arbeidsmetode/ - prosess

- Hva inspireres du av i prosjekteringen?
- Hvordan starter du et nytt prosjekt, er det noenlunde likt fra gang til gang?
 - o Er det viktig for deg å ha en tomt? Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - o Er det viktig for deg å vite mest mulig om brukere og byggherre?
- Hvilken rolle har lærerne i arbeidet med prosjektene?
- Bruker du forbilder aktivt? På hvilken måte?

- Hvordan henter du kunnskap i forbindelse med prosjektet? Leser du faglitteratur, forskning eller tidsskrifter?
- Har du samme prosess fra prosjekt til prosjekt eller varierer det?
- Hvordan har arbeidsmetoden utviklet seg? Hvilke arbeidsmetoder har blitt vektlagt i studiet? Hva har vært spesielt viktig i etableringen av din arbeidsmetode?
- Avgangsprosjekt (medbringes):
 - o Fortell om ditt prosjekt.
 - o Hvordan var arbeidsprosessen, hvordan jobbet du?
 - o Gjorde du research? Hvilken informasjon? Hvilke metoder?
 - o Påvirket dette utformingen av prosjektet? På hvilken måte?
 - o Hvilke kvaliteter har vært viktig for deg å oppnå?
 - o Hva er dine inspirasjonskilder?
 - o Var det noen spesielt viktige vendepunkter i arbeidsprosessen? Fortell.
 - o Hvordan var samarbeidet med veileder?
 - o Har medstudenter eller andre spilt en rolle i prosessen? På hvilken måte?
 - o Hvordan tror du prosjektet ditt oppleves av de som skal bruke bygget?
 - o Hvor stor innflytelse synes du brukere bør ha på arkitektens arbeid? Utdyp.
 - o Hva legger du i begrepet ”brukerorientering”?
 - o Er det aktuelt å underordne seg brukerens behov?
 - o Hvordan vil du håndtere klienter og brukere, andre som ikke ser/er enige i løsningene du foreslår?
 - o Hvordan opplevde du sensuren? Lærte du noe av den?
 - o Hvordan opplevde du diplomforelesningene?

Arkitektrolle

- Hva mener du er arkitektens viktigste funksjon og rolle?
- Hva er en dyktig arkitekt etter ditt syn? Kan du nevne eksempler? Hvorfor er de dyktige?
- Hvilke egenskaper er spesielt viktig hos en arkitekt?
- Hva mener du er en dårlig arkitekt? Eksempler? Hvorfor er de dårlige?
- Hva er dine fremste kompetanseområder som arkitekt?
- Hvordan har du lyst til å bruke utdanningen din fremover?
- Hvor ønsker du å jobbe som arkitekt? Hvorfor?
- Er det aktuelt å jobbe i det offentlige? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hva tror du blir de største utfordringene for deg når du begynner å jobbe som arkitekt?

Om kommunikasjon

- Hva har dere lært om kommunikasjon med omverden (klienter, brukere etc) i studiet?

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med doktoravhandling

Jeg er doktorgradsstudent ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo og arbeider med et prosjekt som tar for seg dagens arkitektutdanning i Norge. Jeg ønsker å finne ut hva man lærer i arkitektutdanningen og eventuelle forskjeller og likheter mellom de tre arkitektutdanningene i Norge. Jeg er spesielt interessert å finne ut hvilken profesjonsidentitet, arbeidsmetoder og kvalitetsforståelser studentene tilegner seg i løpet av arkitektutdanningen, samt forholdet mellom utdanning og praksis.

For å finne ut av dette, ønsker jeg bl.a. å intervju 4-6 avgangsstudenter ved AHO. Intervjuet vil legges opp som en samtale rundt ditt avgangsarbeid og evt. andre utvalgte prosjektoppgaver. Sentrale spørsmål vil være dine inspirasjonskilder, eventuelle forbilder, faglige arbeidsmåter, dine erfaringer fra arkitektutdanningen, tanker om arkitektyrket og egen karriere, tanker om brukere og andre aktører i prosjekterings- og byggeprosessen osv. Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 928 60 560, eller sende en e-post til barbro.eikseth@aho.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Barbro Grude Eikseth
Armauer Hansens gt 13
0455 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av norsk arkitektutdanning og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer.....

Vedlegg 3

Intervjuguide

- gruppeintervju studenter arkitektutdanningen ved AHO/BAS/NTNU

Bakgrunn

- Alder?
- Kommer fra?
- Har noen annen utdanning/ arbeidserfaring i tillegg til arkitektstudiet?
- Har noen studert ved andre arkitektskoler enn AHO? Evt. likheter/ forskjeller fra AHO?
- Hva tror du dette har tilført deg som arkitekt?

Om diplomgjennomgang – og forelesning

- Hvordan opplevde dere diplomgjennomgangene? Egne og andres?
- Hvordan opplevde dere diplomforelesningene?
- Hvordan synes dere sensorgruppene og deres vurdering av prosjektene fungerte?

Om arkitektutdanningen

- Hva er det viktigste dere har lært i arkitektstudiet?
- Er det noe dere synes har vært spesielt bra i arkitektutdanningen?
- Er det noe dere savner/ skulle ønske dere hadde lært mer av?
- Hva er de fremste kvalitetene ved AHO i forhold til andre arkitektutdanninger (BAS/ NTNU/ evt. andre)?
- Hva er de dårligste?
- Kan dere si noe om lærerne og deres rolle i arkitektutdanningen?
- Har deres forhold til arkitektur forandret seg i løpet av utdanningen? På hvilken måte?
- Hva mener dere er de viktigste forskjellene mellom arkitektstudiet og industridesignstudiet?

Arkitektutdanningens fysiske rammer

- Hvordan synes dere selve bygningen fungerer for dere studenter?
- Hva fungerer godt, hva fungerer ikke så godt, hva kunne vært annerledes?

Kvalitetsforståelse

- Hva er god arkitektur for dere? Gi eksempler.
- Hva er bra med denne arkitekturen?
- Har dette forandret seg i forhold til da dere begynte på studiet? Hvordan?
- Medbrakte forbilder (bolig + evt. andre prosjekter): Hva bra med denne arkitekten/ arkitekturen? Medbrakte forbilder stilles opp mot ferdighus for å få sette diskusjonen på spissen og for å få frem holdninger til alminnelige folks smak.
- Hvordan tror dere bygningene (medbrakt) oppleves av ikke-arkitekter og de som skal bruke bygget?

- Hvor stor innflytelse mener dere brukere bør ha på arkitektens arbeid?
- Hva legger dere i begrepet ”brukerorientering”?
- Er det aktuelt å underordne seg brukerens behov?
- Hvordan vil dere håndtere klienter og brukere, andre som ikke ser/ er enige i løsningene dere foreslår?

Arkitektrolle

- Hva mener dere er arkitektens viktigste funksjon og rolle?
- Hva er en dyktig arkitekt etter deres syn? Nevn eksempler? Hvorfor er de dyktige?
- Hvilke egenskaper er spesielt viktig hos en arkitekt?
- Hva mener dere er en dårlig arkitekt? Eksempler? Hvorfor er de dårlige?
- Hva er deres fremste kompetanseområder som arkitekt?
- Hvordan har dere lyst til å bruke utdanningen deres fremover?
- Hvor ønsker dere å jobbe som arkitekt? Hvorfor?
- Er det aktuelt å jobbe i det offentlige? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hva tror dere blir de største utfordringene for dere når dere begynner å jobbe som arkitekt?

Om kommunikasjon

- Hva har dere lært om kommunikasjon med omverden (klienter, brukere etc) i studiet?
- Er det noe som er viktig å vite noe om som arkitekt?

Vedlegg 4

Informasjon om videoopptak i forbindelse med diplomforelesningene

Jeg er doktorgradsstudent ved AHO og arbeider med et prosjekt som tar for seg dagens arkitektutdanning i Norge. Jeg ønsker å finne ut hva man lærer i arkitektutdanningen og eventuelle forskjeller og likheter mellom de tre arkitektutdanningene i Norge. Jeg ønsker også å undersøke forskjeller og likheter mellom industridesignutdanningen og arkitektutdanningen ved AHO mht faglige innfallsvinkler og arbeidsmetoder.

For å finne ut av dette, skal jeg bl.a. følge diplomforelesningene ved arkitekt- og industridesignutdanningen og videodokumentere dette. Ditt prosjekt vil kunne komme til å bli vist og omtalt av foreleser. *Vennligst ta kontakt med meg dersom du har motforestillinger mot at jeg dokumenterer diplomforelesningen, slik at jeg kan ivareta dine ønsker og behov rundt dette på best mulig måte.*

Publikum vil ikke bli filmet, men eventuelle kommentarer og spørsmål herfra vil registreres med lyd. Dersom du ytrer deg men ikke ønsker at dette skal registreres på opptak kan du ta kontakt med meg slik at dine ytringer kan slettes eller anonymiseres. Du har mulighet til når som helst å be om dette, uten å måtte begrunne det nærmere.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet eller anonymisert.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 928 60 560, eller sende en e-post til barbro.eikseth@aho.no.

Med vennlig hilsen
Barbro Grude Eikseth