

## KAPITTEL 7

# Husrom for læring? Ein komparativ romleg analyse av to bibliotek ved Universitetet i Oslo Bibliotek som thirdspace?

*Birgitte Lerheim*

Universitetsbibliotek er viktige rom for læring, og blir nytta både av ein skilde lærande og læringsfellesskap. Målet med eit slikt bibliotek er å romme, utvikle og sørge for tilgang til kunnskap, så brukarane kan nytte biblioteket som rom for læring. Både arkitektar, planleggjarar og kunnskapsarbeidarar har eit profesjonsansvar med omsyn til kor vidt og på kva for vis lærande og læringsfellesskap erfarer seg sjølve som legitime deltakarar i felles rom for læring. Makt blir utøvd i og gjennom desse romma. Det er med dette viktig å reflektere over fysiske omgjevnader for læring og korleis desse omgjevnadene konstituerer læring. For nokre gjer dei læringspraksisane lettare, for andre ikkje. I dette kapitlet gjennomfører Birgitte Lerheim ein komparativ thirdspace-inspirert analyse av to læringsrom ved Universitetet i Oslo. I arbeidet med analysen nyttar ho læringsstilomgrepet (Dunn & Dunn) og aktuelle læringsdiskursar som utgangspunkt.

University libraries provide important spaces for learning, and are used by both individual learners and learning communities. The aim of such a library is to contain, develop and provide access to knowledge, so that the user may use the library as a learning space. Architects, planners and knowledge workers all have a professional

responsibility regarding whether and how learners and communities of learners experience themselves as a legitimate part of common learning spaces. Power is exercised in these spaces. Reflecting upon physical surroundings for learning, and how these surroundings create learning, making some learning practices difficult while facilitating others, is therefore of high importance. In this chapter, Birgitte Lerheim does a comparative, thirdspace-inspired analysis of two learning spaces at the University of Oslo, using learning styles (Dunn & Dunn) and contemporary learning discourses as a starting point.

## Monokulturelle eller multikulturelle bibliotekrom?

Lik rett til utdanning for alle har vore ein fanesak i norsk utdanningspolitikk sidan 2. verdskrigen – på tvers av partipolitikk. Statens lånekasse for utdanning gjer det økonomisk mogeleg for alle som ønskjer det å ta utdanning, medan det før var dei økonomisk privilegerte som i større grad hadde eigarskap til dette rommet i samfunnet. *Nasjonal pådriver for tilgjengelighet i høyere utdanning* (no *Universell*) vart oppretta av Kunnskapsdepartementet i 2003, og er organisatorisk lagt til NTNU. *Universell* arbeider med å følgje opp, implementere og revidere utdanningsinstitusjonane sine handlingsplanar for studentar med funksjonsnedsettingar, slik at ikkje berre dei som er fysisk privilegerte skal ha tilgang til dei læringsromma som universitet og høgsular utgjør. I starten var det mest fokus på tilrettelegging, men seinare har det i aukande grad vore jobba for å støtte kompetanseutvikling kring universell utforming av undervisning i fagmiljøa på utdanningsinstitusjonane (sjå <http://www.universell.no>)

I universitets- og høgsकुलेloven er § 4.3 vigd til studentane sitt læringsmiljø. Her heiter det mellom anna at læringsromma (loven nyttar termen «lokala») skal vere dimensjonert og innreia for den verksemda som skal drivast, og at dei skal vere universelt utforma. Grunntanken bak konseptet universell utforming i utdanning er å utforme rom og andre deler av læringsmiljøet slik at så mange som mogeleg skal kunne ta aktiv del, og at løysingane ein vel skal kunne brukast av alle utan at ein treng særskilt tilrettelegging. Dette handlar om både læremidlar og læringsaktivitetar. Samanhengen mellom rom og læring, anna enn at læringsromma skal vere tilgjengelege for alle, har det likevel i noko mindre grad vore arbeidd med innan ramma av dette perspektivet.

På eit universitet er det mange slags læringsrom: auditorium, kollokvierom, laboratorium, bibliotek, seminarrom og så vidare. Føremålet med i det heile å ha eit universitet- og høgskulebibliotek er at brukarane skal lære. Biblioteka blir brukt av både einskildpersonar og læringsfellesskap som i større eller mindre grad samhandlar og overlappar med kvarandre. Både planleggarar og kunnskapsarbeidarar har eit profesjonelt ansvar for å legge til rette for at den einskilde eller grupper av einskildmenneske erfarer seg som ein sjølvsagt og legitim brukar og eigar av dei felles romma for læring. Såleis ligg det makt i dei romma vi er meint å nytte når vi lærar, og utforminga av romma er med dette etisk relevant. I dette kapitlet vil eg rette fokuset mot biblioteka, ved å gjennomføre ein komparativ thirdspace-inspirert analyse av to bibliotek ved Universitetet i Oslo: Teologisk bibliotek og Realfagsbiblioteket. Analysen vil ta utgangspunkt i læringsstilar og læringsteoretiske diskursar, og vil gå føre seg i samtale med den amerikanske bibliotekvitaren James Elmborg sin resepsjon og bruk av *thirdspace*-perspektiv frå Henri Lefebvre, Homi Bhaba og Edward Soja.

## Gamle og nye rom for læring

Dei som starta å studere inntil for eit tiår eller to sidan, kjenner seg truleg att i følgjande: I auditoriet eller på førelesingssalen sat studentane på rekke og rad og såg fram mot læraren. Skulle dei seie noko, måtte dei rekke opp handa, men i ei tradisjonell førelesing var det som regel ikkje rom for mykje dialog eller samhandling. Kollokvieromma var små og nakne. Her kunne studentane snakke fag med kvarandre, men utan læraren til stades. I det tradisjonelle biblioteket kunne studenten lese og skrive, men ho gjorde det aleine, og ho måtte vere stille. Ete kunne ho gjere i kantina. Til rekreasjonsbruk var det pauserom, og jamvel røykerom. I dag er grensene mellom rom og aktivitetar på høgskular og universitet i spel på ein anna måte enn då.

På Universitetet i Oslo sin årsplan 2015–2017 er rehabiliteringa av Sophus Bugges hus der det store humaniorabiblioteket ligg, nemnt under *tiltak 5 Læringsmiljø og oppfølging av studentene*. Biblioteket opna i januar 2017. No er altså også Teologisk bibliotek i ferd med å fornyast. I Universitetsbiblioteket sin strategi fram mot 2020 er endringa frå å være eit samlingsorientert til å bli eit brukarorientert bibliotek nemnt som eit viktig utviklingsdrag dei neste åra (Universitetet i Oslo, 2010, s. 3). I dette brukarorienterte arbeidet med rom for

læring er det ein del av profesjonsansvaret til akademisk tilsette å reflektere over kven som blir inkluderte i eller haldne utanfor desse romma.

Bibliotek er tradisjonstunge saker: «Like cathedrals, temples, and other culturally symbolic spaces, libraries evolved to fill one sociocultural function, and they are so filled with the essence of their identities that they tend to resist appropriation or reinvention», skriv Elmborg (2011, s. 345). Sjølve konseptet bibliotek har ein viss endringsmotstand i seg. På vitseteikningar er bibliotekrarar ofte framstilte som hysjande, nedstøva menneske. Vi er vane til at eit bibliotek er ein stad der vi kan hente informasjon i bøker og tileigne oss han i fred og ro der og da, eller ta han med heim. – I dag er imidlertid mykje av denne informasjonen tilgjengeleg digitalt. Kunnskap som tidlegare var lagra i bøker, er i aukande grad tilgjengeleg gjennom eit tastetrykk, og vi treng ikkje gå på biblioteket. Går eg innom ein av mine lokale kaffibarar ein tilfeldig vekedag på formiddagen, er halvparten av plassane okkupert av studentar med kvar sin pc. Å sitje på eit bibliotek er ikkje lenger ein føresetnad for å få tilgang til kunnskap.

Men å snakke om kunnskap på denne måten impliserer eit bestemt syn på kunnskap som fagpedagogikken i stor grad har lagt frå seg i dag: Pedagogiske diskursar har dei siste tjue–tretti åra har rørt seg frå å snakke om undervisning til å snakke om læring. Grunnen til at fleire og fleire har lagt frå seg undervisningsomgrepet, er at det ofte blei sett i samband med ein instrumentell pedagogikk der læring blei forstått som tileigning – som transport av kunnskap som så skulle kunne reproduserast av mottakaren. Utfordringa med å lage eit godt bibliotek for tileigningslæring vil vere å stille til rådvelde eit oppdatert utval av informasjon og gode tilhøve for tileigning av denne. Samlingsbaserte bibliotek, der kunnskap er definert som noko vi kan hente og ta med oss, svarer til ei slik læringsforståing. Sosiokulturelt baserte læringsforståingar i tradisjonen etter Vygotsky har kritisert synet på læring som tileigning for å vere *monologisk*: Dette synet tar ikkje høgde for dei *dialogiske* aspekta ved læring som aktivitet: som samhandling og kommunikasjon, den lærande som eit aktivt skapande subjekt eller artefaktene si konstituerande rolle for læringa (jamfør Afdal, 2013). Endringa frå monologiske til dialogiske og dialogiske (aktivitets-teoretisk informerte) læringsforståingar utgjer truleg ein del av bakgrunnen for endringar innan utforming av og bruk av biblioteka på 2000-talet.

Tilsvarande har eit monologisk kunnskapssyn prega dei ulike romma for læring på universitetet på den måten at dei har vore skarpt definerte og har lagt

til rette for bestemt åtfærd. Både innan dei nye og dei gamle bibliotekdiskursane er ein truleg samde om at eit godt bibliotek er ein ufråkomeleg føresetnad for velfungerande og berekraftige akademiske læringspraksisar, og om at biblioteka spelar ei stor rolle med omsyn til kva slags læring som skal gå føre seg i dei praksisane det gjeld. Og i begge tilfelle skjer det ei utøving av makt knytt til utforminga av og reglane rundt bruken av bibliotekromma. Dette gjer at for nokon vil det å bruke biblioteket opplevast friksjonsfritt, medan andre brukarar vil slite og kanskje ikkje oppleve at dei har noko der å gjere.

Grunnen til at eg har valt å arbeide med nett Teologisk bibliotek og Realfagsbiblioteket, er at dei to er representative for den gamle og den nye tid i bibliotekskulturen ved Universitetet i Oslo. Observasjonen av desse biblioteka er gjort hausten 2015. I skrivande stund er ombygging av TF-biblioteket på gang, og det snart 25 år gamle bibliotekrommet som er skildra seinare i kapitlet er under riving. Ikkje desto mindre utgjer samanlikninga av de to romma eit godt case for å reflektere over følgjande: På kva vis kan dei fysiske omgjevningane i biblioteka utgjere gode rom for læring for flest moglege studentar? Kva slags levd læring kan gitte fysiske utformingar av bibliotek legge til rette for?

## Thirdplace eller thirdspace?

Samfunnsgeografen Edward Soja er oppteken av dei romlege sidene ved liva våre. Vi lever ikkje berre som historiske eller sosiale vesen, liva våre er også romlege (Soja i Borch, 2010, s. 113). Det finnest ikkje historiske eller sosiale prosessar som ikkje *også* er romlege. Der tidlegare tenking, observasjon og fortolking av rom konsentrerer seg om enten det fysiske rommet (dette kallar Soja «firstspace») eller den imaginære fortolkinga av rommet («secondspace») og lar disse spelast ut mot kvarandre, introduserer Soja i forlenginga av Lefebvres uttrykket «thirdspace»:

«... as a limitless composition of lifeworlds that are radically open and openly radicalizable; that are all inclusive and transdisciplinary in scope yet politically focused and susceptible to strategic choice, that are never completely knowable but whose knowledge none the less guides our search for emancipatory change and freedom from domination» (Soja 1996, s. 70).

I deler av arbeidet med dette kapitlet har eg brukt Sula bibliotek som skrivestove. Dette er ein mykje nytta stad både når det gjeld tradisjonelle og

utradisjonelle bibliotekaktivitetar. Sula har det biblioteket i Møre og Romsdal som har høgast utlånsprosent per innbyggjar i nedslagsfeltet. Dette biblioteket er nyleg rehabilitert, og rommet er radikalt endra. Her har dei tradisjonelle, skilde lesesalplassane som låg i eit eige rom blitt fjerna. I staden finnest det bord og stolar innimellom hylleradene i det store, opne rommet. Stolane er gode, og lys- og lufttilhøve er utmerka i høve til korleis det var før. Fire–fem småjenter sit på rad og rekke ved kvar si datamaskin. Spelar dei? Chattar dei? Gjer dei lekser? Det står eit flygel her, og sittegrupper kor du kan slenge deg ned med eit magasin. Men om du skal jobbe her, kan du ikkje unngå å merke trafikken ut og inn og skravling mellom brukarar og tilsette i skranken. Her er bibliotekaren korkje nedstøva eller hysjande. Eg har akkurat vore over hos kinarestauranten på hjørnet og henta meg ein duftande dobbel cappucino og tatt koppen og ein mjølkesjokolade med til arbeidsbordet til oppmuntrande nikk frå bibliotekaren. Ting er ikkje som dei eingong var.

Biblioteket som *thirdplace* har det siste tiåret vore mykje diskutert i dei bibliotekfaglege fagmiljøa. Thirdplace-tenkinga er tett knytt til den habermasianske ideen om det offentlege rommet: Her blir biblioteket sett som ein «tredje stad» mellom heim og arbeid, på line med kafear, forsamlingslokale, pubar og så vidare, ein stad som legg til rette for fellesskap, samtale og samhandling (Elmborg, 2011, s. 348). Utforminga av Sula bibliotek verkar å vere inspirert av dette. Her kjem forenkla sagt kaffibaren inn i biblioteket, medan studentane på St. Hanshaugen tar biblioteket med seg i kaffibaren. Elmborg er likevel kritisk til den dominerande rolla *thirdplace*-perspektiva har fått på bibliotekfeltet. Dette er ein angstdriven prosess, meiner han, og prosessen botnar i ulike narrativ om den digitale verda som trugsmål for det tradisjonelle biblioteket. Dette har leia til ei estetiserande og marknadsorientert tilnærming til bibliotekutforming, meiner han (Elmborg, 2011, s. 339–340), og *treng* ikkje å innebere meir enn ei fokusforskyving frå ei privilegert idealfortolkning av det fysiske rommet til ei anna (Elmborg, 2011, s. 344), og *treng* såleis ikkje vere mykje hjelp i når det gjeld å gje husrom for god læring til den einskilde.

I staden argumenterer Elmborg for å hente ressursar frå *thirdspace*-tradisjonen når bibliotek som rom for læring skal fortolkast og analyserast. Her hentar han ressursar frå både Henri Lefebvre, Homi K. Bhaba og Edward Soja. Analysen hans fokuserer primært på bibliotekaren si rolle

som privilegert idealfortolkar av bibliotekromma. Dersom *thirdspace* skal bli ein realitet i biblioteksamanheng, må bibliotekarane slutte å dominere rommet med monokulturelle reglar og system. Slik monokulturell dominans av rommet er vi med Lefebvre moralsk forplikta på å stå imot: «One might reasonably conclude that the difference between highly conceived space and Third Space is the difference between a monologic and imposed space and an indeterminate and flexible space that invites appropriation» (Elmborg, 2011, s. 347).

Eg vil her ta med meg innspela frå Elmborg, men i min analyse vil utfaldinga av oppfatningar eller fortolkingar av fysiske rom skje med tanke på kva slags læring dei kan legge til rette for, snarare enn kunnskapsarbeidaren som fortolkar av rommet. Analysen inneber såleis ikkje berre identifikasjon og undersøking av fysiske rom (*firstspace*) – her biblioteka si fysiske utforming og innreiing – men også mogelege oppfatningar eller fortolkingar av desse (*secondspace*). Er dei monokulturelle med tanke på kva slags læringsstilar og læringsforståingar dei favoriserer, eller opnar romma for eit ope mangfald på desse områda? Vanskeleggjer dei eller legg dei til rette for at det fleksible og udeterminerte i levde læringspraksisar (*thirdspace*) skal oppstå? Er romma utforma slik at dei ope ønskjer velkomen menneske med ulike læringsstilar, eller lukkar og disiplinerer dei i ei retning?

Når det gjeld læringsteori i analysen, vil eg fokusere på *læringsstil* og *artefakter*. Grunnen til at eg vel denne kategorien, er at han rommar fleire variablar som er romleg relevante, og at han opnar blikket mot det mangfaldet av faktorar som kan gjere det å lære lett eller vanskeleg for ein einskild person.

## Rom for kva slags lærande: To læringsteoretiske innsteg

Alle som har arbeidd med læring har lagt merke til at menneske har ulike føresetnader for læring og lærer på til dels svært ulikt vis. Læringsstil er eit av fleire omgrep vi nyttar når vi snakkar om føresetnader for læring. Omgrepet handlar om kva måtar den einskilde opplever som gode for si læring, ikkje om intellektuelle føresetnader for læring. Alle har sin eigen læringsstil. Ifølgje den kjende læringsstilmodellen til ekteparet Rita og Kenneth Dunn (sjå Dunn og

Dunn, 1979) handlar læringsstil om korleis den einskilde av oss best konsentrerer seg, tar inn, handsamar og hugsar nytt stoff. Imsen (2005) åttvarar mot å forveksle læringsstil med læringsstrategiar, som er dei framgangsmåtane vi vel for å lære. Slike framgangsmåtar kan vi tileigne oss og velje mellom. Læringsstil, derimot, handlar om personlegdomsdrag og om individuelle læringspreferansar (Imsen, 2005, s. 354).

Læringsstil er altså i motsetnad til læringsstrategiar ikkje noko den einskilde av oss vel sjølv – det handlar meir eller mindre om korleis vi er «skrudde saman» i hovudet. Likevel skal vi vere forsiktige med å snakke ontologisk og positivistisk prega om den einskilde sin læringsstil som noko stabilt gjeve ein gong for alle. Men omgrepet, heuristisk nytta som her, hjelper oss til å sjå viktige ting: At for den einskilde kan nokre framgangsmåtar for læring eigne seg betre enn andre. At gitte omgjevnader legg betre til rette for nokre si læring enn for andre si.

Føremålet mitt med å snakke om læringsstil i akkurat denne samanhengen er såleis å peike på at ulike menneske har ulike føresetnader for læring, og at dei fysiske omgjevnadene menneske lærer i er eit aspekt ved dette: I eit thirdspace-perspektiv er det naturleg å spørje kva slags menneske med kva slags læringsstilar biblioteket som fysisk læringsrom kan opne og lukke for god læring for. Dunn og Dunn grupperer dei ulike elementa som til saman utgjer læringsstil-konseptet deira i fire grupper:

For nokre studentar er det i einsemda på hybelen med boka i handa at dei store aha-opplevingane skjer. For andre er førelesingssalen, ved føtene til meistrar innan faget, den staden der ting går opp og fell på plass. For andre igjen er læring med fagfeller det viktigaste: kollokviegruppa der pensum blir presentert, knadd og diskutert i fellesskap. Dette er faktorar som inngår som det Dunn og Dunn kallar dei *sosiologiske aspekta* ved læringsstil (Dunn og Dunn, 1979, s. 240).

Lys, lyd, temperatur og design er viktige for læring. Desse kallar Dunn og Dunn *the Environmental Elements of Learning Style* (Dunn og Dunn 1979, s. 239), som kan omsetjast til *omgjevnadselement*. Fysiske omgjevnader er ikkje nøytrale kulisser, men har noko å seie for kven som lærer korleis. Nokre opplever at dei tenkjer betre i mørke omgjevnader på ein sofa, medan andre må sitje rett opp og ned i god lyssetting for å føle at hovudet fungerer. Ved ein gjeven temperatur vil ein student hutre og slite med konsentrasjonen, medan ein annan helst vil setje vindaug på vidt gap.



Det inngår også *emosjonelle* element i læringsstil: Disse handlar om faktorar som motivasjon, evne til å halde ut, ansvarsevne og behov for struktur. Motiverte og ansvarlege studentar evnar ofte å arbeide godt trass i dei føresetnadene som omgjevnadene tilbyr. Nokre treng derimot strukturerte og disiplinerte omgjevnader og opplegg.

Endeleg har også læringsstil nokre *fysiske* sider på individnivå. Nokre fungerer knapt før klokka 10 om morgonen når det gjeld læring. Nokre lærer best gjennom å høyre, andre gjennom å sjå. Nokre må fikle med eit eller anna for å kunne konsentrere seg, og andre må ha musikk på øyret. Mange jobbar og lærer lettare med hyppige pausar og fleire små måltid. Å drikke kaffi medan vi les eller skriv er noko mange av oss likar, men *naudsynt* for læring er det knapt. Nyare forskning tydar på at mange elevar med konsentrasjonsproblem som ADHD betrar konsentrasjonsevnen sin når dei blir utsett for såkalla kvit støy på ca. 80 decibel. For elevar utan ADHD synest det motsette å vere tilfellet (<http://forskning.no/helse-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2014/11/stoy-hjelper-skuletaparar-og-barn-med-adhd>). Med dette siste rører vi oss eigentleg ut over læringsstilkategorien, for også menneske med same funksjonshemming kan ha ulik læringsstil. Læringsstil er ein kategori som går på tvers av funksjonsnivå.

Eit særkjenne med mennesket framfor andre artar er bruken av språklege og fysiske reiskaper – artefakter. Når vi tenkjer, lærer og snakkar, nyttar vi såleis ulike former for reiskaper – det vere seg ei datamaskin, ark og papir, stolar vi sit på, lys eller mørke (Säljö, 2001, s. 74–75). Kva slags artefakter som blir tilkjent plass i eit rom meint for læring, er eit verdival frå dei som styrer eller har laga det gjeldande rommet si side: Artefaktene med på å konstituere kva slags læring som kan gå føre seg i dette rommet. Eit enkelt døme: Eit rom med berre bøker kontra eit rom der også ein pc med høve til nettsøk får plass, gir ulike vilkår for læring. Ein stol, ein sacosekk og ein sofa gir ulike vilkår for læring. Eit lyst og eit mørkt rom gir ulike vilkår for læring. Skiljeveggjar mellom arbeidsplassar i stille omgjevnader og gruppebord i eit gjennomfartsområde gir ulike vilkår for læring. Artefakter er kulturelle produkt, og dei har med dette historiske vilkår. Ein mykje brukt definisjon av artefakter i norske forskingskontekstar er denne: «Verktøy, eller artefakter er historiske produkter som knytter våre læringsprosesser til oppsamlet kunnskap i et praksisfelleskap» (Hoel og Ludvigsen, 2002, s. 19).

## To bibliotekrom på Blindern

Det teologiske fakultetsbibliotek vart oppført i 1993, då fakultetet flytta frå 9. etasje i HF-bygget på Øvre Blindern og ned til den gamle jernbaneskulen frå 1960 i Blindernvegen 9, som no har fått namnet Domus Theologica. I dette huset, som ligg eit stykke nedanfor resten av Blindern-campus, er det førelingsrom, møterom, kollokvierom og kontor. I foajeen på bygget er det ein avidisk og nokre små, runde barbord med høge krakkar, i kantina, som er opa nokre timar på føremiddagen, er det tradisjonelle bord og stolar og eit langt, høgt barbord med krakkar. Sofaer eller djupare stolar finnest ikkje i fellesareala, med unntak av på eit repos i trappegangen og nokre gamle, dels utrangerte sofabenkar i kjellaren. Alle møblar har institusjonspreg, sjølv om dei framstår som tidsmessige. Ikkje noko av innreiinga er laga for rekreasjon, men er på funksjonelt vis dimensjonert for aktivitet som avislesing, korte møte eller måltid. Sånn sett er romma strenge og disiplinerte i høve til kva slags aktivitetar dei legg til rette for.

Du kjem inn i biblioteket, som har opningstider frå 9 til 19, frå Blindernvegen eller over plassen frå hovudinngangen til Domus Theologica. Døra er på sør-austre vegg. Tilkomsten er skjerma av hekkar mot vegen, og mellom ytterdør og innerdør er det ein kort gang med slusefunksjon. Biblioteket er innreia i den tidlegare gymnastikksalen til jernbaneskulen og har eit areal og ei takhøgde som er bestemt av den tidlegare bruken. Innreiing og oppsett er stort sett uendra sidan det vart teke i bruk etter rehabiliteringa, med unntak av at det no er opplegg for straum til lesesalplassane. Sidan 1993 har dei fleste studentar fått egne berbare datamaskiner.

Når du kjem inn, har du skranken med eit kontor bak til høgre og kopimaskin til venstre for deg. Du ser rett på eit bord med stolar rundt og eit par datamaskiner til søkebruk framfor hyller med ny litteratur. Bak hyllene er det nye hyller med tidsskrift, sjølv om fleire og fleire av desse no er digitale. Hyllene dannar ein buffer mot sjølvle lesesalområdet. Her er det tradisjonelle lesesalplassar, og området utgjer ei typisk stillesone. Mange studentar er det ikkje her. Mot sørvest er dei høge vindauga i gymnastikksalen erstatta med opak glasbyggstein, noko som gir eit fint lysinnfall, samstundes som det skjermar mot inntrykk utanfrå. Både innreiinga og golvet er i lys bøk, og veggane er kvite. Mot nordvest og nordaust finn vi hyllerader med bøker. Langs nordaustre vegg er det ein mesaninetasje med fleire bokhyller og nokre få lesesalplassar.

Frå mesaninen er det også inngang til kontor mot søraust. Nede i hovudrommet kjennest lufta god, men på mesaninen kan ho vere nokså trykkande ut på dagen.

Innan ei sosiokulturell læringsforståing snakkar vi om medierande artefakter som dei fysiske og språklege verktya vi lærer gjennom. I dag har forskinga like mykje fokus på bruk som intensjon når det gjeld artefakter. Det vil seie at forskarar er opptekne av både artefakter som er utforma med tanke på læring, og artefakter som vi før såg på som noko som «berre var der». Viktige medierande artefakter på biblioteket er tradisjonelt sett bøker og tidsskrift. Kan vi så seie at innreiinga er medierande artefakter? Ein tradisjonell stol og pult med leselys er eit så sjølvstøtt innslag på ein lesesal at vi ofte ser på det som noko som «berre er der». Men båsane skjermar oss slik at vi kan sitte i fred for naboen, leselyset lyser opp akkurat mi bok og ikkje naboen si, og det er avgrensa kor mange måtar eg kan plassere kroppen min på ein rett-opp-og-ned-stol på. Den analytiske kategorien læringsstil viser oss at ting som dette gjer ein forskjell for på kva måtar og kor lett vi lærer.<sup>1</sup> Spørsmålet blir da kva slags artefakter som støtter eller svekker ein bestemt læringsstil. Snakkar vi *Environmental Elements* og læringsstil, synest dette biblioteket ved første augnekast å gje best vilkår og rom for læring som eit individuelt prosjekt. Rommet støttar nok best dei som føler at dei lærer best aleine (jfr. faktor 3 i avsnittet om læringsstil), jfr. dei sosiale faktorar som inngår i læringsstilmogrepet. Dette er ein stad der eg kan sitte i fred og ro med bøkene mine, utan å bli forstyrra av ytre påverknad.

Samstundes er det ein viktig forskjell mellom det biblioteket dette var for 20 år sidan, og i dag: I dag har den aukande bruken av både læringsteknologi og online-tilgang på forskingspublikasjonar rett nok også gjort at eg i dette rommet kan kommunisere og lære i samhandling med andre, fordi eg kan *ha med meg* mobilen eller ein berbar PC som eg koplår på straum og nett. Dei faste maskinene i rommet kan berre brukast til biblioteksøk, men på mi eiga maskin kan eg arbeide stille for meg sjølv eller interagere med lærar og medstudentar i nettsky. Eller eg kan bruke ho til heilt andre ting, som nettsjeking eller surfing etter strikkeoppskrifter. Samstundes må eg bruke maskinene ein stad

---

<sup>1</sup> I dette kapitlet tar eg ikkje føre meg artefaktene si rolle i og for faktisk læring. Om eg skulle ha gjort det, hadde eit aktivitetsteoretisk perspektiv, med refleksjon over både menneskelege og ikkje-menneskelege artefakter, vore betre.

der eg berre kan sitte i oppreist posisjon, jfr. *Environmental Elements*, ved eit skrivebord, og eg kan ikkje kommunisere med stemmen min, berre skriftlig gjennom digitale mediar, jfr. dei emosjonelle elementa i læringstil. Her skal det vere stilt. Det digitale rommet utgjer likevel med dette ein kile i det tradisjonelle, nærast lydlause bibliotekrommet. Dei ulike nettsidene og applikasjonane eg nyttar, enten dei har læring eller noko heilt anna som mål, er medierande artefakter som endrar biblioteket som læringsrom. Slik er også grensene mellom den tradisjonelle bibliotekaktiviteten, lesing og notering for hand, og andre læringsrom og -arenaer noko vatna ut.

Kva for idear og førestillingar om vilkår for læring og kunnskap uttrykkjer Teologisk bibliotek? Eg oppfattar det som eit «library as we know it», eit rom av det slaget som Lefebvre kallar absolutte, dominerande rom. Rommet har eit tydeleg bod på kva slags vilkår som skal til for å lære: lys, høgt under taket, skilde båsar, stolar der eg kan sitje rett opp og ned, balanse mellom individuell og allmenn lyssetting og hyller der eg kan hente kunnskap. Tradisjonelle bibliotek framstår som tydeleg artikulerte, kraftfullt konstruerte institusjonar. Her er det klare og tradisjonstunge reglar for både åtferd og organisering, noko som avgrensar bruken av rommet (jfr. Elmborg, 2011, s. 347). Medbrakte eksterne artefaktar som datamaskiner og mobiltelefonar kan likevel utgjere kilar i dette absolutte og dominerande rommet, men ikkje utan vidare.

Vilhelm Bjerknæs' hus på Blindern vart oppført 1966 og er teikna av arkitekt Leif Olav Moen. Realfaga på Blindern hadde opphavleg åtte ulike instituttbibliotek, men i 2011 starta ombygginga som ga rom til det nye Realfagsbiblioteket, leia av son til Leif Olav Moen, Lars Olav Moen. Det vil seie – det er meir enn eit bibliotek: Det har også fått nemninga *læringscenter*.

Her kan inntil 450 studentar arbeide samstundes. Opningstida er frå 08 til 22 og er UiOs lengste, jfr. *fysiske element* i læringsstilkonseptet. Læringscenteret har tradisjonelle bibliotekfunksjonar i den forstand at det også er eit klassisk forskings- og studiebibliotek kor du kan finne både gamle og dagsaktuelle bøker som du kan lese på ein godt tilrettelagt og stille lesesalplass. Samstundes er det så mykje meir. Her er det heile 13 gruppearbeidsrom som studentar og tilsette kan booke, fire auditorium, eit seminarrom og to undervisningsrom. På alle romma finn vi avansert teknologi som smarttavler. I tillegg har biblioteket opne arbeidssoner og soner for rekreasjon. På grunnplanet er det kaffibar, og i kjellaren er det pub.

Når du kjem inn i Vilhelm Bjerknes' hus, har du det store kaffibarområdet til venstre. Rett fram er det førelesingssalar. Til høgre blir du møtt av ei stor trapp som leier deg opp til biblioteket i andre etasje. Trapperommet er ope tvers gjennom bygget. Når du kjem opp i læringscenteret, finn du ein mesaninetasje med arbeidsplassar langs rekkverket ut mot trapperommet, tvers gjennom bygget. Her er det fastmonterte smale skrivebord i heiltre. Kwart bord har ei lampe med koparskjerm. Grensa mot kaffibaren i foajeen er flytande. Nokre av studentane eg ser har med seg ein kaffikopp eller ein frukt, tradisjonelt sett framande artefakter på eit bibliotek. Dei er ikkje tvinga til å ta ein lang pause for å få i seg eit lite måltid, og kan velje om dei vil sitte ein plass der det er liv, eller der det er stilt, jamfør dei *fysiske* elementa i læringsstilkategorien.

Ein svingstol i konjakkfarga skinn høyrer til kvart bord. Dei gangane eg har vore innom, har dei flest av arbeidsplassane vore opptekne. Fleire studentar sit to eller tre saman og pratar medan dei arbeider. Dei gjer ting som vi i mi studietid gjorde i kollokvieromma (om vi var så heldige å få reservert eit slikt). Då henta vi bøker på biblioteket, las dei der eller heime, og snakka om dei saman i kollokvierommet, som var eit nakent rom med bord, stolar og kanskje ei tavle.

På den andre sida av trapperommet har vi den store biblioteksalen. Her er det høgt under taket, og salen gir eit monumentalt inntrykk. Her er det boksamlingar, bokskranke, ei innbydande sittegruppe, eit stort område med datamaskiner og eit «glasrom» der dei som vil ha stille kan finne det. Det som slår meg når eg kjem inn, er lyden! Eg er van med at bibliotek er soner for stille og tilbaketrekking. Her ikkje berre ser, men høyrer du alle som er til stades, unnatt dei som har trekt seg attende i «glasrommet». Det tradisjonelle biblioteket er ikkje borte, men utvida.

Resten av mesaninen er delt i opne areal og areal med gruppearbeidsrom. På dei opne areala finn du tidsskriftshyller, arbeidsbord der det sit grupper av studentar og jobbar saman, og eit lite område med lenestolar kor du kan fordjupe deg i eit tidsskrift. Gruppearbeidsromma er utstyrte med smarttavler og anna AV-utstyr. Ei dør i eine enden av mesaninen fører inn i eit område med og sofaer med høge «veggar» og fleire lenestolar. To og to sofaer står overfor kvarandre, og «opninga» ut mot fellesområdet kan stengast med ein skjermvegg. Her sit det fleire og jobbar når eg er innom, og bøker, laptopar og papir ligg spreidd utover sofabordet. I dette rommet finn vi også den største offentlege boksamlinga med science fiction-litteratur. På dette biblioteket

treng eg ikkje sitte rett opp og ned og lese ei fagbok i einsemd. Eg kan slenge meg ned i ein godstol med beina på ein puff og lese Bing og Bringsværd og snakke om boka med sidemannen. Artefakter frå andre aktivitetssystem som vi gjerne forbind meir med rekreasjon, er til stades og gjer noko med korleis rommet blir brukt. Både når det gjeld *omgjevnadselement* og *sosiologiske element* er dette bibliotekrommet meir mangfaldig enn Teologisk bibliotek.

## Oppsummering og utblikk

Det er som sagt innleiingsvis eit etisk poeng for ein institusjon som har læring som føremål, å tilby fysiske rom og læringsmiljø som legg til rette for menneske med ulike vilkår for læring med tanke på kva slags kunnskapsproduksjon ein ønskjer skal gå føre seg der. Både det å ha høve til og å få til å bruke sams arenaer for kunnskapsproduksjon er avgjerande for akademisk medborgarskap og ikkje minst for det som skjer etter at studentane har gått frå academia og ut i arbeidslivet.

Dei to biblioteka er bygd med vel tjue års mellomrom, og speglar med dette ulike syn på både kunnskap, læringsstilar og læring. Det blir no arbeidd med å bygge om TF-biblioteket til læringscenter, og bibliotek av typen Teologisk bibliotek vil det bli færre av. Likevel er det nyttig å samanlikne desse to for å sjå i kva grad desse romma kan fungere som opne eller lukkande for læring og kunnskapsproduksjon for menneske med ulike læringsstilar.

Realfagsbiblioteket inneheld som sagt ei rekkje medierande artefakter som vil verke som framandelement i tradisjonelle bibliotekrom som Teologisk bibliotek. Dette nærveret inneber mellom anna at på Realfagsbiblioteket har brukarane høve til å plassere kroppane sine på svært ulikt vis. Dei kan sitte i ulike variantar på golvet eller på ulike stolar eller sofaer, ligge, stå eller lene seg mot ein vegg. Grensene mellom bibliotekrommet og dei tilstøytande areala er mindre tydelege enn på Teologisk bibliotek. Omgjevnadselementa er i større grad opne for ulike aktivitetar og ulike måtar å vere kropp i rommet på enn kva tilfellet er for Teologisk bibliotek og omgjevnadene på Domus Theologica.

Rommet (eller rettare sagt romma) som utgjer Realfagsbiblioteket, legg til rette for at studentane både kan arbeide aleine og saman med andre. Å arbeide saman med andre på Domus Theologica er berre mogeleg på nett. Både når det gjeld dei sosiale og dei fysiske elementa i brukarane sin læringsstil, er det meir rom for mangfald på Realfagsbiblioteket enn på Teologisk bibliotek:

Språket, eit av dei mest grunnleggande medierande artefaktene, og med dette menneskeleg samhandling har ulike vilkår på dei to ulike biblioteka. Når det gjeld fysiske element i læringsstil, har talespråk og røyster har ein annan plass i Realfagsbiblioteket sine rom enn på TF. Brukarane kan *snakke* med fleire menneske på ein gang og med eit anna volum. Det er høve til IRL-kommunikasjon og ikkje berre virtuell kommunikasjon. Det gir også rom for læring forstått som virtuell, tekst/biletspråkleg samhandling, men også læring mediert av språkleg samhandling ikkje berre med kviskrestemme i det fysiske rommet eller skrift- og biletspråk i det virtuelle rommet, men også med innestemmen til kroppar i eit fysisk rom. Det er mogeleg for brukarane å dele og nytte rommet i Realfagsbiblioteket på langt fleire måtar enn kva tilfellet er i det tradisjonelle Teologisk bibliotek. Likevel er det framleis mogeleg å nytte biblioteket som ein stad der eg kan skjerme meg for lyd i størst mogeleg grad. Både når det gjeld *emosjonelle*, *sosiologiske* og *fysiske* element i læringsstil, er det rom for mangfald på Realfagsbiblioteket. Det uklare skiljet mellom arbeidsplass og kvileplass kan vere ein ressurs eller ein hemsko alt etter kor brukaren er i høve til dei *emosjonelle* sidene av læringsstilen sin.

Fysiske rom eller omgjevnader kan altså, i likskap med reglar og system og sosiale faktorar, være monokulturelle eller multikulturelle: Dette kan dei i den forstand at dei gjer det lett for nokre kroppar, men ikkje andre, å plassere seg på bestemte stader i rommet og bruke bestemte medierande artefakter for samhandling. Ved å dra inn læringsstil som ein analytisk kategori i denne analysen har eg meint å peike på korleis romlege omgjevnader samt emosjonelle, sosiale og individuelle fysiske faktorar utgjer viktige føresetnader for læring på ein-skildpersonnivå. I dette perspektivet trer Realfagsbiblioteket fram som eit mykje mindre monokulturelt rom enn Teologisk bibliotek. Dei to biblioteka byr på vidt ulike fortolkingar av kva eit rom for læring og kunnskapsproduksjon skal vere. Det er likevel ikkje slik at Realfagsbiblioteket ikkje byr på normative fortolkingar av kva eit læringsrom skal vere, medan Teologisk bibliotek gjer det. Men Realfagsbiblioteket byr på ei rekkje normative fortolkingar av kva eit læringsrom kan og skal vere. Om dei er sidestilte, gir ikkje denne korte analysen rom for å meine noko om. Analysen min peikar likevel i den retning at Realfagsbiblioteket på grunnlag av dette mangfaldet i *secondspace* kan opne for andre slags levde rom for læring enn det Teologisk bibliotek har høve til å gjere.

Eg har vist at kategorien læringsstil kan by på ulike, mogeleg fortolkingar av dei fysiske romma og artefaktene i dei, og korleis dominerande,

sterke, disiplinerande rom som Teologisk bibliotek kan ekskludere, men også bli forstyrret av nye artefakter. At færrest mogeleg av biblioteket sine strukturar, fysiske som ikkje fysiske, er monologiske, er viktig. At dei er eksplisitt tilrette-lagte for meir enn ein slags bruk og med dette for menneske med ulike lærings-stilar, slik som på Realfagsbiblioteket, signaliserer vilje og openheit for mangfald og improvisasjon: «If we think of the library as a Third Space where real human interactions create new positive and generative realities, then we work against that agenda by dominating space with monocultural rules and systems» (jfr. Elmborg, 2011, s. 347).

Læringsstil er som sagt ein kategori som ikkje bør nyttast statisk og essen-sialistisk. Det er fremja både tung og legitim kritikk mot ei einseitig vekt på læringsstil når det handlar om å legge til rette for læringsaktivitetar. Men i denne samanhengen vil eg hevde at kategorien har ein *analytisk* verdi i den forstand at han kan hjelpe oss til å sjå ting vi ikkje elles ser så lett: I vårt til-felle kan han hjelpe oss å få auge på kor vidt bibliotekromma framstår som gjestmilde eller ugjestmilde læringsomgjevnader. At ein student «har» ein læringsstil, betyr sjølvsagt ikkje at ho ikkje kan lære på anna vis, men at det kan hende at kostar henne meir innsats å lære enn ein som har ein læringsstil som passar betre med den måten bibliotekrommet og reglane som gjeld der («monologic and imposed space») legg til rette for læring på. Det er altså vanskelegare for henne å ta plass i det gjennomsnittlege, majoritetskulturelle rommet enn for andre.

I det tradisjonelle biblioteket, som Teologisk bibliotek, kan likevel *også* bru-karen sjølv og dei artefaktene og erfaringane ho tar med seg inn i biblioteket vere ein kile i det tilsynelatande avgrensande rommet. Dette rommet *kan også* bli eit udeterminert og ope rom med potensiale for eventyr og overraskingar, dersom vi går med på at distinksjonen mellom det disiplinerande og det opne rommet sit i hovudet på brukaren. Elmborg ser på biblioteksbrukaren som «a borderland person, intellectually crossing boundaries and moving between what she or he is and what she or he hopes to become» (Elmborg, 2011, s. 346). Brukaren har eit val: Ho treng ikkje å røre seg *berre* innan disiplinert tradisjo-nell bibliotekbruk forstått som deltaking i tradisjonell akademisk praksis. Men frå eit brukarperspektiv er det også viktig å peike på at dei som skal ta del i denne kunnskapsproduksjonen, har ulike føresetnader for å ta del og krysse nye grenser. Desse føresetnadene handlar om langt meir enn læringsstil. Elmborg held fram: «The library is therefore either a highly articulated and



settled place, with librarians as enforcers of the codes and orders of behavior, or an indeterminate and open space with the potential for adventures and surprises» (Elmborg, 2011, s. 46).

Det udeterminerte og opne rommet Elmborg her viser til– eit rom med potensiale for eventyr og overraskingar – minner om det Gert Biesta kallar «the beautiful risk of education». Utdanning har alltid eit risikoelement i seg, hevdar Biesta. Politikarar og policymakarar har ein tendens til å sjå og legge til rette for utdanning som noko føreseieleg. Målet for styring av utdanningspraksisar blir med dette å planlegge for alle tenkjelege tilhøve og minimere risiki. Men det kreative, uføreseielege og opne kan ikkje planleggast på slikt vis, meiner Biesta. Slikt skjer ikkje automatisk gjennom sterk styring og resultatorientering. I staden snakkar Biesta om utdanning som «the slow way, the difficult way, the frustration way, and so we might say, the weak way» (Biesta, 2013, s. 3). Meir detaljert, avansert og mangfaldig kunnskap, teoriar om *thirdspace* inkludert, gir oss auka makt til å objektivere og analysere empiri. Og nett dette er med på å halde oppe førestillingar om at rom er noko vi kan skildre og kontrollere med tekniske og designmessige verkemiddel (Elmborg, 2011, s. 349).

Eg finn det difor rett å avslutte med eit atterhald. Dei refleksjonane eg har presentert i dette kapitlet, kan bli lesne som ei bøn om læringsrom tilpassa menneske med eit mangfald av læringsstilar. Men dei kan også vrangviljug lesne bli tekne til inntekt for eit instrumentelt og effektivitetsorientert syn på samanhengen mellom rom og kunnskapsproduksjon, anten vi held oss til tradisjonelle eller nye syn på utforming og bruk av biblioteka, jamfør forskjellen mellom *thirdplace*- og *thirdspace*-perspektiv som Elmborg så treffande peikar på. Difor må vi samstundes ha i minnet at det å bruke biblioteket som rom for læring alltid har eit element av det uføreseielege og uventa i seg. Ved Det teologiske fakultet har det dei siste åra vore eit problem at så få studentar brukar biblioteket. Det blir spanande å sjå om ombygginga av biblioteket til lærings-senter endrar dette.

## Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Borch, C. (2002). Interview with Edward W. Soja. Thirdspace, Postmetropolis and Social Theory, *Distinktion Journal of Social Theory*, No 21, 113–120.
- Dunn, R. S. og Dunn, K. J. (1979). Learning Styles / Teaching styles: Should they ... Can They ... Be Matched? *Educational Leadership*, 36, 238–244.
- Elmborg, J. (2011). Libraries As the Spaces Between Us: Recognizing and Valuing the Third Space, *Reference & User Services Quarterly*, vol 50, no. 4, 338–50. [http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=slis\\_pubs](http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=slis_pubs)
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lewis, J. (2002). *Cultural studies. The basics*. London, California, New Dehli: Sage Publications.
- Lov om universitet og høyskoler. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Ludvigsen, S. R. og Hoel, T. L. (2002). Når vilkårene for læring endres. I: Ludvigsen og Hoel (red.), *Et utdanningssystem i endring – IKT og læring*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Universitet i Oslo. (2010). *Strategi 2020. UiO. Universitetsbiblioteket*. Oslo: Universitetet i Oslo. <http://www.ub.uio.no/om/strategi-plan-rapport/strategi-2020.pdf>