

Maiken Larsbråten Hosen

Fra lesesalen Gud glemte, og vaktmesteren gav opp, til et innovativt læringsareal

Et multimodalt kritisk diskursanalytisk perspektiv

Masteroppgave i Pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst
Veileder: Patric Wallin og Ingunn Dahler Hybertsen

Juni 2020

Maiken Larsbråten Hosen

***Fra lesesalen Gud glemte, og vaktmesteren
gav opp, til et innovativt læringsareal***

Et multimodalt kritisk diskursanalytisk perspektiv

Masteroppgave i Pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst
Veileder: Patric Wallin og Ingunn Dahler Hybertsen
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan multimodale diskursive elementer kan brukes i utviklingsprosessen av nye læringsareal og hvordan studenters deltakelse kan påvirke disse elementene i prosessen. Interessen for læringsareal er stadig økende, og dette prosjektet ønsker å undersøke hvordan diskursen mellom studenters deltakelse og fysiske læringsareal kan knyttes opp til den metodologiske tilnærmingen kalt multimodal kritisk diskursanalyse. Analysen og selve rammeverket for oppgaven tar utgangspunkt i en workshop avholdt våren 2020 i forbindelse med ombyggingen av et tradisjonelt læringsareal. Workshopens deltakere besto hovedsakelig av studenter, og derfor blir det sentralt å diskutere denne med utgangspunkt i både resultatet og prosessen, hvor studentene deltar og involverer seg på veien mot et fremtidig læringsareal.

Med utgangspunkt i problemstillingen kan prosjektet oppsummeres fra et metodologisk, et empirisk og til slutt et praktisk perspektiv. Et sentralt mål for dette prosjektet har vært å belyse de mulighetene en multimodal kritisk diskursanalyse åpner for, og hvordan man kan bruke funnene videre i andre diskusjoner knyttet til tematikken. Oppgaven benytter seg av funnene fra analysen, i det som utgjør en kritisk diskusjon tilknyttet læringsareal. Det blir trukket frem konsepter fra sosialsemiotikk og multimodal kritisk diskursanalyse for å kunne avdekke potensielle ideologiske forhold og for å forstå hvordan multimodale tekster og visuelle elementer kan kommunisere. Det empiriske grunnlaget blir først og fremst hentet fra workshopen i form av ulike visuelle elementer og modaliteter knyttet til både deltakernes og arrangørens bidrag. For å belyse den sosiokulturelle konteksten til prosjektet blir det også henvist til ulike studentaviser og tekster skrevet av studenter.

Et sentralt funn i oppgaven er den tydelige sammenhengen mellom arrangørens bidrag til workshopen og deltakernes resultat. I lys av forutsetninger for dette prosjektet kan det tyde på at avsenderen av multimodale tekster kan være med på å påvirke seerens holdninger eller handlinger – i denne sammenhengen i form av resultatene fra workshopen som kan knyttes direkte til arrangørens bidrag. Det er fra tidligere gjort lite forskning knyttet til innovative læringsareal, og på bakgrunn av dette ønsker jeg med dette prosjektet å komme med et bidrag til tematikken. Jeg håper at dette prosjektets bidrag kan heve viktigheten og betydningen av studenters areal og fremtidens læringsareal. Det teoretiske og metodiske bidraget har belyst tematikken fra et multimodalt kritisk diskursanalytisk perspektiv. Dette viser hvordan multimodale ressurser og visuelle virkemiddel kan ha en betydelig kommunikativ rolle, men også hvordan tekst kan, og bør forstås som mer enn bare skreven tekst. Dette prosjektet vil kun vise en brøkdel av denne store, og antakeligvis fremvoksende metodologiske tilnærmingen knyttet til multimodal kritisk diskursanalyse. De praktiske implikasjonene i prosjektet har vist at studenter mer enn gjerne ønsker å bidra i utviklingen av fremtidige læringsareal, hvor studentdeltakelse kan forstås å være et sentralt aspekt på flere måter i tilknytning til læringsareal.

Nøkkelord: multimodal kritisk diskursanalyse, multimodalitet, læringsareal, identitetsareal, studentareal, identitet, tilhørighet, fellesskap, areal, studentsentrert læring, diskurs, sosialsemiotikk, modalitet.

Summary

The theme for this master thesis is how multimodal discursive elements can be used in the process of developing new learning spaces and how students' participation can influence these elements in the process. The interest for spaces of learning is steady increasing, and the purpose of this project is to investigate how the discourse between students' participation and how the physical learning areas can be seen in relation to the methodological approach known as multimodal critical discourse analysis. The analysis and the framework for the assignment is based on a workshop held in the spring of 2020 in connection with the reconstruction of a traditional learning space. The participations of the workshop consisted mainly of students, and therefore it would be relevant to discuss the workshop in relation to the result and the process, where the students participate and involve in the process of a future learning space.

Based on the research question the project can be summarized, from a methodological, empiric and a practical perspective. A central goal in this project is to enlighten the opportunities a multimodal critical discourse analysis opens up, and how the findings can be used in further discussions connected to the thematic. This assignment uses these findings from the analysis, in what makes up a critical discussion in connection to learning spaces. Concepts from social semantics and multimodal critical discourse analysis will be used to potentially reveal ideological relations, and to understand how multimodal texts and visual elements can communicate. The empirical base will foremost be gathered from the workshop as visual elements and modalities linked to both participants and the hosts' contributions. To enlighten the projects' sociocultural context, this assignment will also refer to several student papers and texts written by students.

A key finding in this project is the clear connection between the hosts' contribution to the workshop and the participants' results. Based on the assumptions of this project the sender of multimodal texts may seem to influence the viewer's attitudes or actions – in this case, based on the results of the workshop that are linked to the hosts' contribution. Little research has been conducted on these type types of innovative learning spaces, and based on this I want to contribute to this field. I hope that this projects' contribution can raise awareness and the importance of future learning spaces and places for students. The theoretical and methodological contribution have enlightened this thematic from a multimodal critic discursive analytical perspective. This shows how multimodal resources and visual tools can play a significant communicative role, but also how a text can, and should be understood as more than just a written text. This assignment will only show a fraction of what this large, and probably growing methodological approach to multimodal critical discourse analysis. The practical implications in this assignment have shown that students are willingly to contribute and participate in the development of future learning spaces, where student's participation can be understood to be a central aspect on many ways connected to learning spaces.

Key terms: multimodal critical discourse analysis, multimodality, learning space, identity space, student space, identity, belonging, community, space, student centered learning, discourse, social semantic, modality.

Forord

Denne våren har vært annerledes. På et øyeblikk ble hverdagen snudd på hodet, og vi ble nødt til å tenke nytt og løse ting på nye måter. Den samme situasjonen kan på sett og vis gjenspeiles i dette prosjektet.

Å snuble ut i dette ukjente, akademisk terrenget har vært en ny og spennende, men forvirrende reise. Denne reisen har vært utfordrende og tidkrevende, og motbakkene har vært mange. Likevel sies det at det er i motbakker det går oppover. Nå som dette prosjektet nærmer seg veggens ende, ser jeg likevel tilbake på en prosess som har vært lærerik og givende. Fremfor alt sitter jeg igjen med en stolthetsfølelse, da dette forskningsprosjektet markerer slutten på en femårig studieperiode og starten på en ny epoke. I den anledning er det en rekke personer som fortjener en stor takk:

Jeg vil først og fremst takke mine to veiledere Patric Wallin og Ingunn Dahler Hybertsen. Takk til Patric for at du alltid har møtt meg der jeg er, for dine faglige og kloke innspill og for din tålmodighet. Du har vært en uvurderlig støtte og motivator, og ikke minst en fantastisk samtalepartner. Ingunn, takk for utrolig god hjelp i særlig start, og sluttprosessen. Sammen kom vi frem til ideene som dannet fundamentet for dette prosjektet. I tillegg ønsker jeg å takke mine venner, familie, medstudenter og min fantastiske samboer som har heiet og hatt tro på meg. Dere har betydd alt. Avslutningsvis ønsker å rette en særlig takk til min flotte mamma, for jevnlig telefonsamtaler, trøst og oppmuntring når det har stormet som verst.

Trondheim, juni 2020.

Maiken Larsbråten Hosen

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Avgrensning av diskursorden, valg av problemstilling og forskningsspørsmål:	2
2. Lokale forutsetninger og diskursiv kontekst.....	4
2.1 NTNUs campusutviklingsprosjekt 2016-2030 – fremtidens campus og utviklingsfokus.....	4
2.2 Campussamling og faglig lokalisering i Campusutviklingsprosjektet	5
2.3 Studentareal og læringsareal.....	6
3. Teoretiske perspektiver	7
3.1 Identitet og identitetsareal	8
3.2 Tilhørighet og fellesskap	10
4. Metodologisk tilnærming.....	13
4.1 Et diskursanalytisk perspektiv.....	13
4.2 Sosiosemiotikk og (multi)modalitet.....	14
4.3. Multimodal kritisk diskursanalyse	15
4.4 Multimodale analyseverktøy	16
4.5 Materiale	18
4.6 Studiens troverdighet og egen rolle.....	19
5. Analyse	20
5.1 Det semiotiske landskapet på Dragvoll	20
5.2 Workshop – studentinvolvering.....	26
6. Diskusjon	40
6.1 Jakten på en levende campus.....	40
6.2 Et sted for tilhørighet og identitet	42
6.3 Det skiftende læringsareallandskapet	43
7. Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	48
7.1 Prosjektets bidrag	48
7.2 Begrensninger	49
7.3 Veien videre	50
Litteraturliste	53

Figurliste

Figur 1. Fotografi av campus Dragvoll. Foto: Lena Knutli/NTNU	21
Figur 2. Lesesal 8302	22
Figur 3. Slik ser lesesalen ut før ombyggingen. Foto: Simen Sundsbø	23
Figur 4. Koopen	24
Figur 5. Smia	24
Figur 6. Sandkassa	25
Figur 7. VR-lab	25
Figur 8. Realfagsbygget R1	25
Figur 9. Realfagsbygget U1	26
Figur 10. Invitasjonen til workshopen.....	27
Figur 11. Powerpoint-slide: arbeid	29
Figur 12. Powerpoint-slide: avslapping	30
Figur 13. Powerpoint-slide: aktivitet.....	31
Figur 14. Workshop: oversiktsbilde med materiale.....	33
Figur 15. Workshop: det ferdige resultatet.....	34
Figur 16. Workshop: nærbilde av grupperom	35
Figur 17. Workshop. Nærbilde kreativt rom.....	36
Figur 18. Workshop: nærbilde fellesareal.....	37
Figur 19. De første arkitekttegningene for ombyggingen av Store Mugg	51

1. Innledning

Det råder liten tvil om at Norge er et kunnskapssamfunn. I Stortingsmelding 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* blir det poengtert at det pågår en rask og kritisk samfunnsutvikling: «Mer enn noensinne er det behov for en godt utdannet befolkning med evne til å resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke vitenskapelige metoder og tenkemåter for å løse problemer og vurdere holdbarheten av informasjon og argumenter» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det stilles krav i samfunnet til at studentene må evne å omstille, og fornye seg i takt med utviklingen. De må ikke bare inneha den kompetansen som etterspørres på arbeidsmarkedet i dag, men også den kompetansen som kreves for fremtiden. Det er med andre ord viktigere nå enn noen gang å utdanne studentene til å bli attraktive og innovative arbeidstakere for fremtidens yrker. Regjeringen har de siste årene lagt til rette for økt kvalitet ved universitetene og høyskolene. Meld. St. 7 (2014–2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning*, Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*, justeringer i finansieringssystemet for universitetene og høyskolene, forenklet målstyring og revidert forskrift om studiekvalitet er alle eksempler på dette (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I Meld. St. 16 blir det slått fast at hensiktsmessige og gode bygg er et viktig virkemiddel for å oppnå kvalitet i forskning og høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016). NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet skal i løpet av de neste ti årene samle universitetet til én felles campus rundt Gløshaugen gjennom det som kjennes som Campusprosjektet. Målet er at «NTNUs campus skal stimulere og inspirere til læring, forskning, formidling og nyskaping. Bygg og rom har innvirkning på læringsformer og samhandlingsmønstre og er viktige virkemiddel for skape godt lærings- og arbeidsmiljø for studenter og ansatte.» (NTNU, u.å. a). Dette betyr også at deler av det fysiske miljøet til NTNU vil endres, og det vil være helt nødvendig og tidlig ha kunnskap om hvordan arealene skal utformes og hvordan de skal brukes. I januar 2016 startet arbeidet med Campusprosjektet på NTNU, og i den forbindelse har NTNU Eiendomsavdelingen i oppdrag å planlegge og etablere pilotprosjekter som legger til rette for nye lærings- og undervisningsformer – med fokus på å skape gode sosiale og faglige møteplasser (NTNU, u.å. a). For at studentene skal lykkes med studiene, understreker Kunnskapsdepartementet (2016) at de må trives, ha gode levekår og inkluderende læringsmiljø. Det er i dag svært få arenaer som går på tvers av studieretninger og fag, arenaer som forbinder fagene i et større fellesskap og for samlokaliseringen mening (NTNU, 2015). Det er mangler på læringsarenaer som åpner for samarbeid, og mer sosial læring på tvers av fagdisiplinene. En konsekvens av dette er ifølge NTNU (2015) et stort frafall av studenter både ved forelesninger utover i studieåret, og samtidig mangel på studieplasser som fører til et tilsvarende frafall av studenter på campus (NTNU, 2015, s. 5).

I forbindelse med Campusprosjektet blir det nevnt i NTNUs egen oversikt over faser i campusutvikling, at i *fase 2 – definere*, skal alle delkonsept for utforming av arealtype stadfestes. Dette innebærer en rekke ulike areal, hvor blant annet *læringsareal* blir nevnt. (NTNU u.å. b). Et læringsareal kan være så mangt, fra både auditorium til lesesaler. Som en del av campusprosjektet skal lesesal 8302, eller *Store Mugg* i kjent Dragvolldiskurs, bygges om. Den 5. februar 2020 ble det avholdt en workshop i regi av NTNU Eiendomsavdelingen, HF (det humanistiske fakultet) og SU (fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap), hvor de som ønsket kunne komme sammen å utarbeide planer, forslag og dele ideer og tanker rundt et nytt studentareal. Det er imidlertid gjort lite

forskning på læringsareal og studentareal (Mulcahy, Cleveland & Aberton, 2015), og på bakgrunn av dette ønsker jeg å komme med mitt bidrag til tematikken.

I denne masteroppgaven vil jeg bruke workshopen avholdt i februar og dens presentasjoner og resultater som utgangspunkt for å utforske involvering av studenter i utviklingen av læringsarealer ved NTNU. Ved bruk av den metodologiske tilnærmingen multimodal kritisk diskursanalyse vil dette prosjektet se nærmere på hvordan multimodale diskursive elementer brukes i utviklingsprosessen av nye læringsareal og hvordan studenters deltakelse påvirker disse elementene i prosessen. Ved å forstå disse underliggende diskursene mer detaljert, er det mulig å gi viktig informasjon til de pågående utviklingsprosessene ved å bidra med et metaperspektiv som potensielt kan hjelpe å legge til rette for gode og attraktive læringsareal i et bærekraftig og langsiktig perspektiv.

1.1 Avgrensning av diskursorden, valg av problemstilling og forskningsspørsmål: Læringsareal som begrep og diskurs rommer en hel del, og kan belyses fra flere perspektiv i enda bredere forstand. Begrepet innebærer, som jeg for øvrig skal komme tilbake til, en rekke ulike areal hvor det legges til rette for, eller foregår læring – både i formell og uformell stand. Her kunne for eksempel læringsarealenes fysiske og arkitektoniske utforming blitt belyst, ellers så kunne fokuset vært rettet mot en historisk tilnærming. Den valgte tematikken kunne med andre ord berørt en rekke ulike problemstillinger, men rammene for dette prosjektet må nødvendigvis stadfestes. Å definere og avgrense diskursordenen for studien er det første steget i en diskursanalyse, da dette vil sette rammene for resten av studiene (Jørgensen og Phillips, 1999). Diskursordener kan forstås som en viss stabilitet i sosiale praksiser, som gjør at de kan kjennes igjen noenlunde ordnet (Skrede, 2017). De dannes som regel ved å kjede sammen visse genrer, diskurser og stiler, og kan dermed sees som et nettverk av sosiale praksiser som velger ut visse ting og ekskluderer andre (Fairclough, 2003, s. 24).

Det er helt nødvendig å avgrense og konkretisere diskursen *læringsareal*. Oppgavens geografiske omfang reduseres og knyttes til NTNU, og læringsareal som er kjent ved universitetet. Dette vil primært omhandle campus Dragvoll hvor den aktuelle workshopen fant sted, og hvor det blivende student- og læringsarealet skal bygges. I lys av dette er det derfor naturlig at lesesal 8302 vil være diskursens utgangspunkt, som også danner analysegrunnlaget. Det er likevel nødvendig å implementere andre kilder, for å kunne sette den aktuelle diskursen i kontekst av de aktuelle samfunnsstrukturene knyttet til utdanningsfeltet og selve NTNU. Workshopen la opp til at studentene fikk ta del i utformingen av et nytt læringsareal, så studentdeltakelse er en sentral del av den diskursive konteksten og ikke minst hvem diskursen er knyttet til. Dessuten er læringsareal er et todelt begrep. På bakgrunn av funnene i analysen velger jeg å forholde meg til *areal* snarere enn til *læring*, da funnene og konteksten for prosjektet har en mer uformell hovedprofil. Til slutt velger jeg også å implementere hvordan læringsareal og fysiske steder kan knyttes opp mot studentenes identitet, tilhørighet og fellesskap. Dette virker å være spennende undertema å ta med seg i det uformelle læringsperspektivet, så vel som i NTNU sitt campusprosjekt. På bakgrunn av disse avgrensningene har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

På hvilken måte kan multimodale diskursive elementer brukes i utviklingsprosessen av nye læringsareal og hvordan kan studenters deltakelse påvirke disse elementene i prosessen?

Denne problemstillingen belyser den valgte metodologiske tilnærmingen i lys av det studentdeltakende perspektivet. Som et undertema vil prosjektet som nevnt implementere hvordan studenters tilhørighet, fellesskap og identitet kan ses i lys av tematikken. For å besvare problemstillingen vil det også være relevant å knytte et kritisk perspektiv til analysen med tanke på det kritiske elementet i den multimodale kritiske diskursanalysen. Det vil derfor være interessant å bruke den sosiale praksisen mellom arrangør og deltakere ved workshopen, hvordan disse koordinerer og om det eventuelt foreligger et ideologisk maktforhold i relasjonen. For å fastsette de resterende rammene for prosjektet vil de lokale forutsetningene og den diskursive konteksten presenteres og avgrenses i neste kapittel.

2. Lokale forutsetninger og diskursiv kontekst

I ethvert prosjekt er det relevant å gjøre rede for de kontekstuelle rammene og forutsetningene for tematikken. Dette kapitlet skal se nærmere på NTNU som utdanningsinstitusjon og hvordan problemstillingen kan belyses gjennom campusutviklingsprosjektet. Først vil det bli gjort rede for NTNUs visjon og satsningsområder og det pågående arbeidet med campusprosjektet. Deretter vil en grundigere redegjørelse av student- og læringsareal ta sted, før blikket vendes mot noen relevante teoretiske perspektiver i kapittel 3.

NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er et internasjonalt orientert universitet med hovedsete i Trondheim med campuser i Ålesund og Gjøvik. I Trondheim har NTNU sin hovedcampus på Gløshaugen, men er også lokalisert i både sentrum og utenfor byen. Universitetet har en teknisk-naturvitenskapelig hovedprofil, men tilbyr også en rekke profesjonsutdanninger og et bredt spekter av andre faglige retninger. Universitetet har over 40000 studenter og 7000 ansatte (pr. 2019) fordelt på 9 enheter på fakultetsnivå og 55 institutter (NTNU, u.å. c). NTNU ble opprettet i 1996 etter en sammenslåing av Norges Tekniske Høgskole (NTH), Den Allmennvitenskapelige Høgskolen (AVH), Vitenskapsmuseet (VM), Det medisinske fakultet (DMF), Kunstakademiet i Trondheim og Musikkonservatoriet. Fra 2016 ble også Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), Høgskolen i Gjøvik (HiG) og Høgskolen i Ålesund (HiÅ) en del av NTNU. Det «nye» NTNU er med sine godt over 40000 studenter Norges største universitet – med økende popularitet. Søkertallene til NTNU for 2020 viser rekordhøye søkertall, hvor 56250 har søkt, og 25635 av disse har universitetet som førstevalg (Brandslet, 2020). Med et universitet som stadig vokser i både areal og i søkertall, har det blitt behov for å tenke nytt. Fram mot 2030 skal NTNUs spredte fagmiljø i Trondheim samles i én bynær campus i området rundt Gløshaugen, gjennom det som kjennes som *Campusutviklingsprosjektet*.

2.1 NTNUs campusutviklingsprosjekt 2016-2030 – fremtidens campus og utviklingsfokus

NTNU campusutvikling er et program som består av flere prosjekter organisert i forskjellige faser. Hovedmålet med prosjektet er å samle store deler av NTNUs campus i Trondheim til området rundt Gløshaugen. Denne samlingen refereres ofte til *NTNU Campussamling*, og er et sentralt prosjekt under den helhetlige campusutviklingen. Campussamlingen innebærer å flytte fagmiljøene som i dag er lokalisert på Dragvoll (humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag) og i Midtbyen (kunst og musikk). Bakgrunnen for vedtaket kan oppsummeres i dette sitatet hentet fra NTNUs nettsider:

Campusutvikling handler om mer enn å bare bygge hus. Det er en virksomhetsutvikling, hvor campus er et virkemiddel for å nå NTNUs mål om kunnskap for en bedre verden. Med fysiske rammer for internasjonal fremragende undervisning, forskning, kunstnerisk virksomhet, innovasjon og nyskaping og formidling skal man tiltrekke seg de dyktigste studentene, medarbeiderne og partnerne. (NTNU, u.å d)

NTNUs visjon *kunnskap for en bedre verden* er med andre ord det overordnede målet ved universitetet. Hovedoppdraget til Campusprosjektet er å sørge for at NTNUs campus blir et strategisk verktøy for å realisere NTNUs faglige ambisjoner. Behovet er basert på NTNUs strategier og mål som inkluderer et behov for strategisk virksomhetsstyring på sikt. Samlokaliseringen skal ifølge NTNU bidra til lavere terskel for tverrfaglig samarbeid og de fysiske rammene skal gi bedre vilkår for internasjonal undervisning, forskning, kunst, innovasjon og formidling. Målet er å skulle senke terskelen for å kunne studere, forske,

innovere og formidle på tvers av de tradisjonelle fagdisiplinene og legge til rette for bedre kvalitet i utdanning, forskning og formidling.

Kvalitetsprogrammet for campusutviklingen ble vedtatt av NTNUs styre (26.10.) i 2016 og er gyldig for all campusutvikling ved NTNU (NTNU, 2016). I kvalitetsprogrammets introduksjon blir det understreket at utbyggingen er en viktig del av NTNUs rolle i samfunnet: «Campusutvikling handler ikke først og fremst om å bygge, men om hvordan utviklingen av fysisk infrastruktur i sammenheng med utvikling av organisasjon og teknologiske løsninger legger til rette for at NTNU kan løse sitt samfunnsoppdrag» (NTNU, 2016, s. 5). Kvalitetsprogrammet definerer videre at campus må inneha visse kvaliteter for å kunne bidra til at NTNU når sine mål. Det er visjonen til universitetet som beskriver det overordnede målet for campusutviklingen: *kunnskap for en bedre verden*. I lys av visjonen blir det i kvalitetsprogrammet presentert seks prinsipper som beskriver hvilke egenskaper og kvaliteter campus må ha for å kunne oppfylle visjonen:

- Samlende: campus bidrar til felleskap
- Urban: en urban campus er attraktiv, åpen og levende
- Nettverk av knutepunkt: campus har profilerte knutepunkt som er tett forbundet med hverandre og byen
- Effektiv: brukskvalitet og arealeffektivitet bidrar til gode arbeidsprosesser
- Bærekraftig: campus er i front med miljøvennlige løsninger
- Levende laboratorium: campus er stedet for utforskning

Kriteriene knyttet til hvert prinsipp beskriver regler som må følges for at campus skal oppnå kvalitetene definert i prinsippene. I *dette* prosjektet skal det i hovedsak fokuseres på det første punktet i kvalitetsprogrammet – campus som *samlende*, og i den anledning skal jeg se nærmere på NTNU Campussamling og delprosjektet *faglig lokalisering*.

2.2 Campussamling og faglig lokalisering i Campusutviklingsprosjektet

Campussamling er et viktig prinsipp i det overordnede campusutviklingsprosjektet. I forbindelse med campussamlingen har det vært nødvendig for NTNU med en arbeidsgruppe som jobber med hvor og hvordan fagmiljøene skal utvikle seg videre i en samlet campus. Utvalgets hovedoppgave er å utrede ulike alternativer for lokalisering av den faglige virksomheten ved NTNU. Utvalget har i alt kommet med 3 delrapporter. I den første rapporten for faglig lokalisering skriver arbeidsgruppa innledningsvis at målet med en samlet campus i Trondheim er å styrke NTNUs faglige virksomhet i vid forstand og å øke universitetets internasjonale synlighet (NTNU, 2017). Utvalget hevder videre at det må være klare ambisjoner om å utnytte potensialet for tverrfaglig samarbeid i større grad, og å skape en attraktiv campus som bidrar til å rekruttere og beholde dyktige studenter og ansatte. I den første delrapporten blir det utviklet 7 prinsipper for faglig lokalisering (NTNU, 2017). Uten å gå i dybden på disse, blir det i delrapport 2 utviklet et generelt nærhetsprinsipp som grunnlag for fysisk planlegging og lokalisering av faglig virksomhet (NTNU, 2018a). Dette nærhetsprinsippet innebærer dels geografisk samling av institutter som hører sammen, i det utvalget kaller for *faglige klynger* – geografisk nærhet til funksjoner og tjenester som har betydning for den faglige virksomheten (ibid). I delrapport 3 minner utvalget om at faglig lokalisering også handler om å finne plass til 6-7000 studenter, og dette innebærer både læringsarealer og faglige knutepunktfunksjoner så vel som sosiale arealer og velferdstilbud (NTNU, 2018b).

Samlende ser ut til å være et begrep som gjentar seg i lys av de lokale forutsetningene, og det kan tyde på at lesesal 8302, det tradisjonelle læringsarealet skal ombygges på bakgrunn av disse dette. Vil et nytt, åpent studentareal virke mer samlende enn en tradisjonell, stille lesesal? Videre skal oppgaven gjøre rede for nettopp studentareal og læringsareal, og hvordan disse kan belyses på bakgrunn av konteksten for dette prosjektet.

2.3 Studentareal og læringsareal

Universitet, høyskoler og andre utdanningsinstitusjoner har mange områder hvor studenter og ansatte ferdes. Dette innebærer en rekke fellesareal som kantiner og auditorium, men også mindre undervisningsrom og andre studentareal. I lys av den forståelsen jeg tar som utgangspunkt, kan *studentareal* defineres som et samlebegrep og en generell oppfatning av areal studenter oppholder seg i, på, og ved. Disse studentarealene har gjerne ulike bruksområder og kan kategoriseres forskjellig.

Læringsareal som begrep favner mange romtyper der læring foregår: auditorium, større og mindre flatrom, labber og øvingsrom, tegne- og treningssaler, studio og atelier (Gregersen, Brinch, Rønning, Solibakke, Alstad, Liavåg, Simonsen & Sverkeli, 2018). Tradisjonelle læringsareal som klasserom og forelesningssaler er knyttet til spesifikke undervisnings- lærings- og ledelsesstrategier som sammen utgjør en spesifikk tilnærming til undervisning og læring (Thomas, 2010). Måten byggene utformes og brukes på kan ha stor betydning for hvordan samhandlingsmønstre og læringsformer som utvikler seg. Det har imidlertid vært en økende interesse for å tenke nytt om læringsareal (Boys, 2011). Ved NTNUs sine nettsider for læringsareal blir det skrevet at bygg og rom har innvirkning på læringsformer og samhandlingsmønstre, samt at de er viktige virkemiddel for å skape gode lærings- og arbeidsmiljø for studenter og ansatte (NTNU, u.å. a). I lys av dette blir innovative læringsareal et sentralt begrep – et slikt areal beskrives gjerne som «et rom med muligheter» og kan knyttes til fleksible og nytenkende løsninger (ibid.). Ved NTNU er det flere slike innovative læringsareal, og disse skal belyses nærmere i kapittel 5.1. Nyskapende læringsmiljø og innovative læringsareal er altså noe NTNU har på dagorden, og er en sentral del av Campusutviklingsprosjektet.

I tillegg til læringsareal, så anvendes *læringsarena* som begrep i blant annet rapporten *Arealkonsept for NTNU*, hvor begrepet defineres på følgende måte: «Læringsarenaer skal gi rom for læring, de skal legge til rette for ledet eller selvstendig læring, refleksjon, produksjon, vurdering og faglig samarbeid» (NTNU, 2018c). Begrepet læringsarena omfatter et bredere område enn læringsareal, og inkluderer ofte digitale læringsrom i tillegg til fysiske areal. I dette arbeidet er fokuset på fysiske læringsareal og digitale læringsrom vil ikke bli undersøkt. Nå skal fokuset imidlertid rettes mot relevante teoretiske perspektiver knyttet til tematikken.

3. Teoretiske perspektiver

For å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte er det nødvendig å belyse noen relevante teoretiske perspektiver som kan knyttes til læringsareal. Først skal det gjøres rede for hva som kjennetegner forskningsfeltet knyttet til læringsareal og hva som beskriver det gjeldende forskningsbildet. Deretter skal identitet og identitetsareal belyses, før tilhørighet og felleskap blir trukket frem som sentrale aspekter i sammenheng med læringsareal.

OECDs rammeverk har gitt internasjonalt uttrykk for å flytte fokuset fra tradisjonelle læringsmiljø til det som ofte refereres til fleksible, innovative og nygenerasjonens læringsmiljø, som fremmer studentenes utvikling av «21st century skills» (OECD, 2018). I sammenheng med det har det i løpet av den siste tiden vært en økende interesse for læringsareal (Boys, 2011). Selv om interessen vokser, er det imidlertid gjort lite forskning på slike nye læringsareal (Mulcahy, Cleveland & Aberton, 2015). Ellis & Goodyear (2016) understreker følgende i sitt studie vedrørende læringsareal i høyere utdanning:

The use of space in higher education is an under-researched and under-theorised topic, despite the fact that many billions of dollars are spent every year on building and maintenance and that buildings have long played significant practical, emotional and symbolic roles in university life. (s. 149)

Også i grunnskole har forskere fattet interessen for betydningen av areal for skoleelever. I en omfattende rapport fra 2018 viser Mahat, Bradbeer, Byers og Imms til flere forskningsprosjekt og studier som dokumenterer en sammenheng mellom utforming av fysisk læringsmiljø og grad av dybdelæring hos elever. Forskningen viser blant annet at åpne, fleksible læringsareal gir elevene flere muligheter til å kunne utvikle nødvendig kompetanse i en verden som stadig blir mer kompleks, sammenliknet med muligheter i tradisjonelle klasserom (Mahat et al., 2018). I forbindelse med læringsareal viser identitet seg å være sentralt, og termen *identitetsareal* blir aktuell. Identitetsareal som begrep er et relativt nytt fenomen, og blir for første gang brukt og definert i den første rapporten fra faglig lokalisering (NTNU, 2017). I *Gregersenrapporten* blir formålet med identitetsarealene diskutert, og dette vil bli belyst nærmere i neste kapittel. Videre er det også verdt å nevne EIT-rapporten *NTNU 2025: identitet og tilhørighet på campus*, som reflekterer rundt betydningen av identitet og tilhørighet på NTNU og frem mot samlokaliseringen av campus Dragvoll og campus Gløshaugen i 2025.

I 2008 understreker Mann, Howard, Nouwens & Martin viktigheten av å fokusere på profesjonell identitetsutvikling i høyere utdanning, da det er vesentlig for å kunne promotere og forbedre studentlæring. Videre forklarer de at vi også må ta universitetene og studiestedene i betraktning når det gjelder profesjonell identitetsutvikling. Til syvende og sist, må universitetene og fakultetene ifølge Mann et al. (2008) være tydelige med utdanningsmålene sine. Disse må være så transparente at potensielt nye studenter trygt kan ta informerte valg over hvor de ønsker å studere. Identitetsutvikling forbereder også studentene bedre til praksis (Berdanier, McCall & Mike, 2016). Tidligere forskning har i tillegg vist at studenters identitetsutvikling bidrar til å respektere og møte mangfoldet av studenter (Tonso, 2006). Dessuten hevdes det at identitetsutvikling har en positiv effekt på relasjoner mellom student og student, og mellom student og underviser (Paretti & McNair, 2012). De neste underkapitlene vil belyse identitet og identitetsarealene nærmere.

3.1 Identitet og identitetsareal

Begrepet, og konseptet identitet kan tolkes på flere forskjellige måter, avhengig av kontekst eller på bakgrunn av ulike fagdisipliner. Et sentralt spørsmål i litteraturen er om identitet er noe vi bærer inni oss, eller om det oppstår som et resultat av en prosess. Mead (1913) regnes å være den første som beskrev det som i dag kan kjennes igjen som identitet. Han hevdet at subjektivitet blir til gjennom interaksjon med andre, og at utviklingen av selvet er en bevisst prosess. Fra Mead (1913) sitt perspektiv er utviklingen av identitet en sosial handling: identiteten er ikke medfødt, men må skapes i møte med andre mennesker. Handlingene vi gjør er selve identitetsdannelsen, og de kan være flerveise og motstride fra tidligere handlinger. Senere presenterte Erikson (1968) noe motstridende holdninger til begrepet: fra hans perspektiv er identitet en indre følelse av hvem vi er, som bygger på kontinuitet og en følelse av helhet. Han argumenterte for at identitet er noe en person tilegner seg, og som forblir stabilt. Det krever, fra Eriksons (1968) perspektiv, hardt arbeid å forme en identitet, og understreker at mennesker kontinuerlig må jobbe for å opprettholde sin identitet.

I forbindelse med høyere utdanning understreker Mann, Howard, Nouwens & Martin (2008) viktigheten av å fokusere på profesjonell identitetsutvikling, da det er vesentlig for å kunne promotere og forbedre studentlæring. Videre forklarer de at vi også må ta universitetene og studiestedene i betraktning når det gjelder profesjonell identitetsutvikling. Identitetsutvikling forbereder også studentene bedre til praksis (Berdanier, McCall & Mike, 2016). Tidligere forskning har i tillegg vist at studenters identitetsutvikling bidrar til å respektere og møte mangfoldet av studenter (Tonso, 2006). Dessuten hevdes det at identitetsutvikling har en positiv effekt på relasjoner mellom student og student, og mellom student og underviser (Paretti & McNair, 2012).

I Gregersenrapporten (2018), utarbeidet i forbindelse med Campusprosjektet, knyttes identitetsutvikling sammen med areal og begrepet identitetsareal kommer på banen. I rapporten blir begrepet definert som: «[...] det vil si fysiske lokaler (eller i noen sammenhenger arenaer) der studenter og ansatte innen samme fagområde møtes, og som definerer et geografisk «hjem» for studieprogrammet.» (NTNU, 2017a). Ideen med identitetsareal er at de skal fungere som kombinert studentarbeidsplass, gruppearbeidsplass, sosial arena for studieprogrammet og kontrapunkt mellom studenter og fagmiljø. I forbindelse med dette er stedstilhørighet et viktig konsept. Stedstilhørighet er ikke noe en har, da den stedlige dimensjonen i folks identitetskonstruksjon er noe som produseres (Thuen, 2001). Fysiske kjennetegn påført landskapet symboliserer det som kan kalles lokal identitet, og marker grenser mellom *oss* og *de andre*. Thuen (2001) hevder at mange mennesker knytter sin identitet primært til steder og opphav, mens andre knytter den til individuelle kjennetegn på hvem de er som sosial person, eller kanskje helst en kombinasjon av slike tilskrevne og oppnådde kjennetegn. Han forklarer videre at det antageligvis kan hevdes at kombinasjoner og brytninger mellom et tilskrevet og et oppnådd grunnlag for identitetskonstruksjon er en grunnleggende dynamikk i sosialt samspill til alle tider. Med en tilskrevet identitet sikter Thuen (2001) til en sosial tilhørighet som er basert på kollektive kjennetegn som kjønn og alder, altså en stedstilhørighet, mens en oppnådd identitet er en sosial posisjon ervervet gjennom en individuell karriere. Han understreker at det sannsynligvis ikke finnes et eneste samfunn som er utelukkende basert på den ene eller andre av disse kriteriene for bestemmelse av individers sosiale identitet.

Campus er for de fleste å regne som studentenes sted. Som nevnt innledningsvis, understreker NTNU at arenaer som bidrar til å skape identitet er viktig for studenter allerede fra tidlig i studieforløpet (NTNU, 2017a). Hver høst møter tusenvis av ferske og

spente studenter opp på NTNU for aller første gang. Selv om universitetet har solide år med forhistorie, kan dette møtet oppleves som både fremmed og anonymt for studentene. Etter hvert som de gjør seg kjent med campus, vil studentene i større grad begynne å kjenne på en tilknytning – det som tidligere var et ukjent og *fysisk rom*, vil med tiden kunne bli oppfattet som et *sted*. Tuan (1977, s.6 i Cresswell 2015, s. 15) beskriver denne prosessen slik: «What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value. The ideas 'space' and 'place' require each other for definition.» Denne prosessen, fra *space* to *place*, kjennetegnes ved at studenter (og for øvrig ansatte) tildeler mening og hensikt til læringsareal som åpner for steder for læring: disse åpner igjen opp for samarbeid mellom studenter og ansatte på tvers av ulike roller eller utdanningsområder (Edwards & Usher, 2009; Saar & Palang, 2009). Slike læringsareal kan skape muligheter og åpne opp for studentenes identitetsutvikling og aktiv deltakelse i høyere utdanning.

Thuen (2001) forklarer at det ofte er når folk møtes andre steder at deres felles sted blir gjort relevant for gjensidig tilskrivelse av felles identitet. Når de møtes i ettertid vil deres felles opplevelser fra stedet utveksles i form av erindringer preget av gjenkjennelse. Det vil skje en tilskrivning av felles identitet, og en gjensidig relasjon som student. Gregersenrapporten (2018) presenterer fire sentrale funksjoner utvalget mener identitetsarealene skal oppfylle:

- Et sted for læring: Identitetsarealene skal være et sted for læring og læringsprosesser. Lokalene skal ha en læringsfremmende utforming, og de er tilrettelagt for faglig samarbeid mellom studenter og mellom studenter og undervisere og forskere.
- Fleksibel innretning: Arealene bør enkelt kunne omstruktureres for plenum, mindre grupper og stillere soner.
- Faglig hjem og identitetsbærer: Identitetsarealene skal være et faglig hjem og en identitetsbærer gjennom innredning og fysisk nærhet til hovedfagmiljøene.
- Studentene i det akademiske fellesskapet: Identitetsarealene kan bli en viktig arena for å inkludere studentene i det akademiske fellesskapet.

(Gregersen et al., s. 19)

Til forskjell fra et læringsareal kan et identitetsareal i større grad knyttes opp til faglig aktivitet og tilhørighet innenfor ulike studieprogram og fagorientering. For studentene er instituttet en særlig viktig identitetsfaktor den første studietiden: Gregersenrapporten (2018) viser til at det er instituttene som samler det meste av kjernevirksomheten innenfor fagområdet og den tilhørende administrasjonen. Instituttet blir i den sammenheng en sentral identitetsbærer for studenter og ansatte for faget, som igjen utgjør et faglig hjem for de involverte. Fagmiljø og faglig virksomhet blir derfor to nye sentrale begrep i sammenheng med identitetsareal. Begrepene henger naturlig sammen og kan definere hverandre gjensidig: faglig virksomhet er en aktivitet som skjer i et fagmiljø. Utvalget for faglig lokalisering understreker at utgangspunktet må være at det er *mennesker med en form for faglig fellesskap* som utgjør et fagmiljø (NTNU, 2017a). Identitetsarealene blir derfor viktige for å bygge og styrke fagmiljøer. Et fagmiljøes funksjon er ikke bare å være en administrativ ramme for definerte områder, men skal også skape faglig identitet og tilhørighet for studenter og ansatte.

Et identitetsareal kan med andre ord forstås som en type underkategori av læringsareal. Som allerede nevnt, står naturligvis *identitet* nært tilknyttet identitetsarealet. I tillegg til identitetsmomentet er det en annen faktor som ser ut til å være relevant for

sammenhengen, nemlig *tilhørighet*. Etablering av identitetsareal, både sentralt og lokalt, skal ifølge NTNU bidra til å skape en følelse av tilhørighet (NTNU, 2018c, s. 40), da både faglig og sosial tilhørighet med stor sannsynlighet være viktige faktorer for å trives som student.

3.2 Tilhørighet og fellesskap

Identitet, tilhørighet og fellesskap henger gjerne sammen, og er mest sannsynlig viktige aspekter for de aller fleste i en studiehverdag. Fellesskap (eng. community) kan i denne sammenhengen karakteriseres ved at en gruppe står overfor et felles mål, deler ansvar, har forpliktelser til hverandre, utvikler relasjoner og gir en følelse av å være inkludert (Harrington, 2014). I en studie fra 2014 forklarer Harrington (2014) at fysiske steder på campus oppfordrer til interaksjon, og at campus kan tilrettelegge for deltakelse og å føle seg inkludert. Ved samme studie oppga studentene også at de menneskene de møtte daglig var viktig for fellesskapsfølelsen. Fellesskap som kan betegnes som aktive bidrar til at færre studenter faller fra og at flere fullfører studieforløpet og får bedre resultater (ibid). I følge Wenger (1998) tilhører alle praksisfellesskap, såkalte «communities of practice» – vi tilhører ulike praksisfellesskap både hjemme og på jobb, på skole og i våre hobbyer. Praksisfellesskapene er til stede til enhver tid, og er en integrert del av dagliglivet. De er faktisk så uformelle og gripende at de sjeldent får noe eksplisitt fokus i hverdagen.

Til tross for læreplaner, disiplin og formaning, er det læringen som er mest personlig transformativ som viser seg å være den læringen som involverer medlemskap i disse praksisfellesskapene (Wenger, 1998). En sosial læringsteori må derfor integrere nødvendige komponenter for å karakterisere sosial deltakelse som en læring- og kunnskapsprosess. I forbindelse med dette innførte Wenger begrepet deltakende identitet. *Deltakende identitet* henviser til en definisjon av identitet som knyttes til engasjement og deltakelse i sosiale grupper. Mennesker er sosiale vesen, og som Wenger (1998) selv sier: vi kan ikke bli menneskelig av oss selv. Wenger (1998) foreslår fire komponenter for læring:

- *Mening*: en måte å snakke om vår (endrende) evne – individuelt eller kollektivt – for å erfare livene våre og verden som meningsfull.
- *Praksis*: en måte å snakke om de delte historiske og sosiale ressursene, rammeverk, og perspektiv som kan opprettholde gjensidig engasjement i handling.
- *Fellesskap*: en måte å snakke om de sosiale tilpasningene våre handlinger er definert som, som er verdt og følge opp og hvor deltakelse blir gjenkjent som kompetanse.
- *Identitet*: en måte å snakke om hvordan læring forandrer hvem vi er og skaper personlige historier om tilblivelse gjennom konteksten av våre fellesskap.

Alle de fire komponentene er gjensidig avhengig av hverandre og regnes ikke som separate eller selvstendige. Primærfokuset for denne teorien er læring som sosial deltakelse. Ved å ta aktiv del i de praksisene i de sosiale fellesskapene en er en del av, konstruerer man også *identiteter* i relasjon til de aktuelle fellesskapene. Fordi læring forandrer hvem man er og hva man kan gjøre, regnes det som en identitetserfaring: vi akkumulerer ikke bare ferdigheter og informasjon, men det er en del av en tilblivelsesprosess. Det er ifølge Wenger (1998) gjennom formasjonen av identiteten hvor læring kan bli en kilde til personlig og sosial energi. Identitet er altså ikke noe stillestående eller statisk, men heller en konstant tilegnelsesprosess – noe som stadig er i utvikling. Wenger (1998) ser på identitet som «not an object, but a constant becoming», i likhet med for eksempel Meads (1913) perspektiv. Det er ikke utenkelig at dette perspektivet kan forstås i lys av en

generell studietilværelse eller studenthverdag. Identitetsteorier handler for Wenger (1998) om den sosiale dannelsen av personen, den kulturelle tolkningen av kroppen og opprettholdelse og bruk av markører for medlemskap som passasjeriter og sosiale kategorier. Det sosiale aspektet er for mange studenter en sentral del av studiehverdagen. På campus møtes studentene i ulike settinger, i faglig samarbeid og i andre sosiale settinger, som kan være avgjørende for identitetsdannelsen.

Å skape identitet består dermed av å forhandle om betydningene av opplevelser av medlemskap i sosiale fellesskap (Wenger, 1998). Dette kan sees i lys av for eksempel et fagfellesskap gjennom kollokviegrupper eller linjeforeninger. Identiteten bidrar til å skape mening som definerer fellesskap og former for tilhørighet. Som en del av Wengers (1998) *communities of practise* var fellesskap et av de fire komponentene læringsteorien besto av. For å skape mening i prosessen av identitetsdannelsen og læring, hever Wenger (1998) at det kan være nyttig å vurdere følgende tre moduser av tilhørighet: *engasjement* er en del av tilhørigheten og en kilde til identitet (Wenger, 1998). Dette viser til at tilhørighet er langt fra statisk, men er en prosess hver enkelt aktivt må ta del i. Videre er *forestillinger* et sentralt aspekt for å kunne erfare verden og for å skape en formening overfor hvor en selv står i den. Til slutt man gjennom *justering* bli bevisst over koordinering av energier, handlinger og praksiser, ved at man tar del i noe større. Engasjement, forestillinger og justering skaper hver sine forhold til tilhørighet, som utvider identitet gjennom rom og tid på forskjellige måter (Wenger, 1998).

I forlengelse av praksisfellesskapene, kan man si at mennesker som befinner seg innenfor samme fellesskap, vil snakke om og forstå verden fra noenlunde samme ståsted, og dermed også gjennom de samme diskursene (Rian, 2016). Disse fellesskapene kan betegnes som diskursfellesskap – på samme måte som diskurser, kan også diskursfellesskap betraktes som små og store. Akademia vil være et stort diskursfellesskap, mens fagmiljøer, grupperinger og linjeforeninger utgjør mindre diskursfellesskap. Som student inngår man altså i en rekke diskursfellesskap, ved å for eksempel være student på generell basis, NTNU-student, og til og med Dragvoll-student. Som Wenger (1998) poengterte er mennesker sosiale vesen, og innenfor disse diskursfellesskapene vil man finne sosiale praksiser. På bakgrunn av dette er det mulig å skimte enkelte likhetstrekk mellom diskursfellesskap og hans forståelse av *communities of practise*. Sosiale praksiser, eller sosial samhandling, kan forstås som en prosess hvor språk både skaper, opprettholder og eventuelt forandrer den sosiale verden (Rian, 2016). Man tilhører ulike praksisfellesskap både hjemme og borte, på samme måte som man tilhører ulike diskursfellesskap. Man involverer seg og tar del i de diskursene som befinner seg i nærheten av seg – studenter kan gjøre dette ved å engasjere seg i linjeforeninger eller ved å oppholde seg ved identitetsareal sammen med studenter fra samme fagområde. Lesesalen Store Mugg kan dermed betraktes som en intern *Dragvoldiskurs* som har oppstått på bakgrunn av nettopp et diskurs- eller praksisfellesskap ved campus. Det er en kollektiv oppfatning, og kanskje til og med en identitetsmarkør for mange studenter som har brukt lesesalen.

Videre kan også Bourdieus (1995) begrep *habitus* trekkes frem i denne settingen. For Bourdieu (1995) består samfunnet av en rekke forskjellige sosiale rom, hvor mennesker tilpasser seg disse rommene på bakgrunn av sin *habitus*. Mennesker med samme *habitus* trekkes altså mot de samme sosiale rommene. Her kan man si at utdanningslengde er en viktig del av ens *habitus*, men fagområde spiller også en stor rolle (Rian, 2016). I lys av dette er det nærliggende å tenke på nettopp identitetsarealene, hvor studentene med samme fagbakgrunn omgås ved de samme arealene. Det kan dermed tenkes at ens

habitus, vil i møte med andre med lik eller tilsvarende habitus, skape fagfellesskap, tilhørighet og trivsel innenfor de sosiale rommene og stedene en tar del av. I lys av denne forståelsen er ikke campus *bare* fysisk sted, men et sted for fellesskap, et sted som skaper ulike identiteter og et sted som utvikler en rekke mentale og diskursive perspektiv. Dette er sentrale aspekter i enhver studiehverdag, og kan være nyttig å ta med seg når man skal forsøke å forstå hvilken betydning rom og areal har for studentene.

De teoretiske perspektivene på læringsareal kan oppsummert knyttes til identitet, tilhørighet og fellesskap. Identitetsarealene og stedsidentitet kan være et viktige aspekter for å oppleve tilhørighet og fellesskap i en studiehverdag. Wengers (1998) teori om praksisfellesskap kan også overføres til campus og universitetet, og i den forstand har det også vært nærliggende å trekke frem Bourdieus habitus. I lys av disse teoretiske perspektivene på læringsareal og på problemstillingen *på hvilken måte kan multimodale diskursive elementer brukes i utviklingsprosessen av nye læringsareal og hvordan kan studenters deltakelse påvirke disse elementene i prosessen*, skal fokuset nå rettes mot den metodologiske tilnærmingen for oppgaven.

4. Metodologisk tilnærming

Den metodologiske tilnærmingen for dette prosjektet tar utgangspunkt i et diskursteoretisk- og metodisk rammeverk som er sentrert rundt multimodal kritisk diskursanalyse. Ved å bygge på et sterkt fundament i det diskursanalytiske perspektivet integrerer multimodal diskursanalyse elementer fra sosialsemiotikk som utvider diskursbegrepet ved å ta hensyn til ulike modaliteter. Innledningsvis vil det diskursanalytiske perspektivet belyses. Deretter skal termene sosialsemiotikk og modalitet belyses nærmere, som er sentrale begrep i forbindelse med den multimodale kritiske diskursanalysen. Videre skal det ses på relevant diskursteoretisk- og metodisk rammeverk for prosjektet. Diskursanalyse kan betraktes både som teori og metode, og i enkelte tilfeller kan det være en fordel å være innforstått med diskursteori før det gjennomføres en diskursanalyse. Diskursteori kan betraktes som et teoretisk rammeverk som vil være til støtte i den metodiske fremgangen, i diskursanalysen og i tolkningen av funnene. Jeg kommer imidlertid ikke til å skille diskursiv teori og diskursanalytisk metode noe særlig fra hverandre, da dette ikke vil være hensiktsmessig for dette prosjektets struktur og innhold. Videre i kapitlet skal det ses nærmere på noen multimodale analyseverktøy som vil bli brukt i analysen, og materialet vil også bli presentert. Til slutt skal jeg vende blikket mot mitt eget ståsted i arbeidet med prosjektet.

4.1 Et diskursanalytisk perspektiv

Selve diskursbegrepet, som allerede er nevnt opptil flere ganger i denne teksten, kan defineres på ulike måter. Bergström og Boréus definerer diskurs som «en samling utsagn i en bestemt sosial kontekst – samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten» (2005, s. 17) (min oversettelse). I følge Bratberg (2017) viser diskurs både til det konkrete som blir sagt, og til hvilke rammer innenfor hva som er rimelig å mene og tro innenfor et gitt fellesskap. Denne forståelsen peker altså på diskurs som et kognitivt og normativt fellesskap som kommer til uttrykk i språk (Bratberg, 2017, s. 34-35). Vår forståelse av hva som riktig og hva som er galt, formes kollektivt gjennom språklig praksis. Neumann (2001) har en omfangsrik og ofte brukt definisjon av diskurs:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstruerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, 2001, s. 18).

Diskurser er altså måter å representere verden på, og vil være virkelighetskonstruerende for sine bærere (Neumann, 2001). Diskurser er avhengig av kontekst, og er både kulturelt, sosialt og stedlig betinget. Innenfor hver diskurs vil det være representasjoner, og disse kan sees på som en «tekst» som kommer mellom den fysiske, gitte verden og vår sansing av den. Representasjonene våre, og hva som til enhver tid oppfattes som sant, vil avhenge av nettopp konteksten. I følge Skrede (2017) er ikke diskurser bare en avspeiling av verden slik den er, men er også forestillinger som representerer mulige verdener som er forskjellig fra den faktiske verden (s. 35). I denne oppgaven vil diskursbegrepet sirkulere rundt betydningen av læringsareal – både hvordan den har endret seg med tanke på læringsarealenes fysiske utforming, men også hvordan studentenes deltakelse kan være med å potensielt påvirke denne diskursen.

Diskursanalyse er et paraplybegrep som favner mange og til dels ulike metodiske tilnærminger innen humaniora og samfunnsvitenskap (Jørgensen & Phillips, 1999). Den *kritiske diskursanalysen* er en av disse. Kritiske diskursanalyse har som formål å avdekke

hvordan språk fungerer som et ideologisk instrument og hvordan det bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet (Skrede, 2017). Ved kritisk diskursanalyse stiller man spørsmål ved, og kritiserer en bestemt diskurs. Hovedpoenget er å analysere mening som en del av det generelt sosiale der mening dannes, og undersøke hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene. I likhet med diskursanalyse kan også den kritiske diskursanalysen sees som en paraply over flere beslektede tilnærminger med ulik vinkling (Skrede, 2017).

Fairclough (2010) har identifisert det han mener bør være tre generelle karaktetikker for at en analyse kan regnes som en kritisk diskursanalyse:

1. Kritisk diskursanalyse handler ikke bare om å analysere diskurser – en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser.
2. Det er ikke bare snakk om en generell og abstrakt omtale av diskurser – en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av tekster
3. Kritisk diskursanalyse er, som navnet tilsier, ikke bare en deskriptiv øvelse, det er også et normativt prosjekt. Kritisk diskursanalyse identifiserer og kritiserer uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element og skisserer mulige veier for å bøte på problemet.

(Skrede, 2017, s. 23)

Det overordnede prinsippet med den kritiske diskursanalysen er å kombinere analyser av ytringer, tekst og språklige handlinger med analyser av kulturen og samfunnet. Den kritiske diskursanalysen legger vekt på det kollektive og språklige i meningsdannelsen, og som vi har vært inne på formes diskurser gjennom språklig praksis. Jørgensen & Philips (1999) forklarer det slik: ved hjelp av språket skaper vi representasjoner av virkeligheten som aldri bare er speilinger av en allerede eksisterende virkelighet – representasjonene er med på å skape den» (s. 17). Språket er derfor en svært sentral del av den kritiske diskursanalysen. Neumann (2001) understreker imidlertid at alle menneskelige uttrykk, fra både verbale og visuelle uttrykk til skrevne ord og handlinger kan leses å forstås som tekst. I diskursanalysen hevdes det gjerne at språk og tekst tilegnes en bredere mening, men dette har skapt strid blant språkforskerne – dette vil jeg imidlertid komme tilbake til i kapittel 4.3.

4.2 Sosialemiotikk og (multi)modalitet

Sosialemiotikk kan inngå som et vesentlig rammeverk innenfor en mer tradisjonell tilnærming til tekster gjennom diskursanalyse (Skovholt & Veum, 2014). Teorier om multimodalitet stammer fra fagtradisjonen sosialemiotikk og kombineres ofte med sosialemiotisk teori. Semiotikk kan defineres som læren om tegn (etter gresk *semeion*, 'tegn'), og sosialemiotikk er en teori om hvordan mennesker skaper mening gjennom språk og andre uttrykksformer i en sosial kontekst (Skovholt & Veum, 2014, s. 20). I utgangspunktet var sosialemiotikk en teori om funksjonell språkbruk utviklet av Halliday. Halliday (1978) ønsker å utvide det lingvistiske forskningsfeltet til å omfatte mer enn det skriftlige språket, på bakgrunn av hvordan semiotiske systemer formes av sosiale interesser og ideologier, og til hvordan tegnsystemer tilpasses etter hvert som samfunnet forandres. Tanken bak sosialemiotikk er at menneskeskapt mening oppstår i konkrete situasjoner og kontekster. I lys av denne oppfatningen er ikke meningsdanning statisk og fastlåst, men oppstår i dynamiske og produktive prosesser. Sagt med andre ord, er Hallidays

sosialsemiotikk interessert i hvordan vi bruker språk til å skape samfunnet, og se på språket som en ressurs (Skrede, 2017).

Selv om språk ikke er det samme som tekst, kan lingvistiske begreper overføres og av og til også tilpasses til visuelle analyser (Skrede, 2017). I multimodal diskursanalyse vil bruken av ordet *multi*, som betyr flere, referere til flere modaliteter, og *mode* kan oversettes til uttrykksform eller modalitet (ibid., s. 32). Van Leeuwen definerer multimodalitet som «The combination of different semiotic modes – for example language and music – in a communicative artifact or event» (van Leeuwen 2005, s. 281). Sagt på en annen måte vil begrepet modalitet kunne betegnes som klasser av uttrykksmåter (semiotiske ressurser) som skaper mening i en gitt situasjon (Skovholt & Veum, 2014, s. 30).

Semiotiske ressurser kan i lys av dette sies å være meningsskapende materialer som kan brukes som kommunikasjon. Når flere av disse materialene, ellers semiotiske ressursene blir brukt og organiseres *samtidig*, kalles det ifølge Kress (2010) semiotiske modaliteter. Semiotiske modaliteter har ulike muligheter og avgrensninger for å uttrykke mening på, og i analyse kan det være utfordrende å avgjøre i hvilken grad en uttrykksform kan betraktes som en modalitet eller ikke – dette avhenger av sosiale, kulturelle og historiske faktorer (Skovholt & Veum, 2014, s. 31). Modaliteter er i konstant endring sett i lys av at mennesker bruker de, og er noe en kan materialisere mening med. *Mening* vil først og fremst oppstå i kulturen, så ulike semiotiske modaliteter vil være avhengig av den kulturelle konteksten. Hver modalitet bærer preg av meningen, så dermed kan vi si at ulike modaliteter har ulikt meningspotensiale.

4.3. Multimodal kritisk diskursanalyse

I 1989 erkjenner Fairclough at tekster i økende grad inngår i multimodale relasjoner til andre uttrykksformer. Selv om han tidligere har konsentrert seg mest om språk, som for han var den viktigste formen for semiotisk kommunikasjon, understreker han i 1989 viktigheten av å inkorporere flere semiotiske modaliteter i analysen (Skrede, 2017). Så sent som i 2013 hevdet van Leeuwen at det fortsatt var gjort lite kritisk arbeid om måten diskurser sirkuleres, naturaliseres og legitimeres på, annet enn med referanse til tekst (Skrede, s. 95). Da hadde han og Kress, allerede i 2006 uttrykt at «analysing visual communication is, or should be, an important part of the 'critical' disciplines.» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 14). Det skjer med andre ord et paradigmeskifte fra å studere språk alene, til å studere språk under innflytelse av andre ressurser: dette kan ses ved at diskursanalytikere har erkjent at for å kunne avdekke menneskelige diskurspraksiser må man implementere flere semiotiske ressurser inkludert forskjellige medier og moderne digital teknologi (O'Halloran, 2011). Dessuten har tverrfaglig forskning blitt mer vanlig, da forskere fra forskjellige faglige bakgrunner ønsker å løse de samme problemene.

Machin (2013) hevder at multimodale perspektiver kan bidra til å belyse flere spørsmål innen kritisk diskursanalyse: for det første ved å vise at meningsskapning foregår gjennom flere modaliteter enn verbalt språk (Machin, 2013, s. 348). I tillegg vises dette gjennom en gradvis erkjennelse av at kommunikasjon beveger seg fra å være monomodal til å være multimodal (ibid.). Dette forklarer han ved at bilder og visuelle elementer ofte kan være mer meningsbærende enn selve teksten. Som Jørgensen og Phillips (1999) er inne på, favner diskursanalysen flere ulike metodiske tilnærminger. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av den metodiske tilnærmingen kalt *multimodal diskursanalyse*, som overfører prinsippene fra den kritiske diskursanalysen til hvordan semiotiske ressurser som

tekst, bilde, farger evner å produsere og reprodusere visse normer og ideologier på bekostning av andre (Kress, 2010). Jeg ønsker å se hvilke muligheter denne spennende og komplekse tilnærmingen kan bidra til nye perspektiv på studenter og læringsareal.

Multimodal (kritisk) diskursanalyse (MMKDA) er en metode som tar hensyn til flere kommunikasjonsmåter og hvordan de samhandler med hverandre for å skape semiotisk mening. Denne diskursanalytiske metoden tar ikke bare utgangspunkt i individuell kommunikasjon, men inkluderer aspekter som tekst, farger, bilder – et multimodalt perspektiv. Kress (2011) gir følgende forklaring av målet med MMKDA: «In broad terms, the aim of MMKDA is to elaborate tools that can provide insight into the relation of the meanings of a community and its semiotic manifestations.» (Kress, 2011). I lys av Kress' forståelse kan den multimodale kritiske diskursanalysen sammenliknes med en stor verktøykasse med elementer og verktøy som kan bidra til å skape, og gi mening i samfunnet. Også Skrede har et liknende utgangspunkt for analyseformen: «Målet med multimodal kritisk diskursanalyse er å finne pragmatiske verktøy som er egnet til å avdekke ideologier og maktforhold i samfunnet som bidrar til å reprodusere uønskede sosiale forhold» (2017, s. 93). Han understreker imidlertid at disse verktøyene er politiske virkemiddel, som kan hjelpe oss å kunne avdekke mer enn bare teksten og det lingvistiske språket forteller.

Språket står svært sentralt i den *kritiske diskursanalysen*. Språk er meningssskapende, og man ønsker å studere meningssskaping der meningen oppstår – i språket selv (Neumann, 2001). I multimodal diskursanalyse hevdes det derimot at språk bare er en av mange ressurser for meningsdannelse (Kress, 2011). En multimodal tilnærming antar nemlig at språk, enten det er tale eller skrift, kun er ett av mange tilgjengelige virkemidler for representasjon og for å gi mening. En vanlig diskursanalyse, vil i lys av Kress' (2011) oppfatning bare gi en delvis mening, da den *kun* operer med tekst. Diskursanalysens historie er ifølge Kress (2013) besatt av en vaghet rundt homonymet *diskurs* – å se på diskurs alene er for Kress (2013) ikke tilstrekkelig for å gi en fullstendig redegjørelse for mening i sosiale situasjoner og praksis i tekstene som produseres der. Ved å ta i bruk og benytte seg av flere ressurser kan analysen bli mer kompleks og nyansert. Som Skovholt og Veum (2014) forklarer det, kan uttrykksformer som skrift, bilde og layout fungere meningssskapende i ulike situasjoner - ulike modaliteter vil tilby ulike måter å representere verden på. Målet med MMKDA vil oppsummert dreie seg om å belyse meningsinnhold gjennom flere virkemiddel for å få en bredere forståelse av situasjonen. Det er mye å hente ved å studere andre modaliteter enn tekster, for meningsdannelse kan også skje ved å bruke flere semiotiske ressurser enn språk (Skrede, 2017).

4.4 Multimodale analyseverktøy

Det finnes nå flere ulike teoretiske tilnærminger til multimodale analysepraksiser, og de ulike inngangene blir ofte kombinert (Engebretsen, 2010). Ved å ta i bruk semiotiske ressurser som bilder kan man formidle ting som ikke kan sies ved hjelp av ord. Tekster kan ikke sies å ha absolutt mening, og det samme kan sies for bilder. Skrede (2017) mener man heller kan si at bilder har et *meningspotensiale*. Det viktigste er å vise hva man kan oppnå ved å bruke semiotiske ressurser som bilder, farger, materialer og gester: den analytiske oppgaven er å vise hva som *kan* kommuniseres, like gjerne hva som *er* kommunisert (Skrede, 2017, s. 93). Når man gjennomfører en multimodal kritisk diskursanalyse må en tenke over a) hvordan en diskurs blir materialisert innenfor en sosial

praksis, b) hvorfor dette blir gjort og c) hva en oppnår med å gjøre det (Machin 2013, s. 351).

For å kunne fungere som et komplett kommunikasjonssystem, må det visuelle, som alle semiotiske moduser, tjene flere representative og kommunikasjonsmessige krav (Kress & van Leeuwen, 2006). I følge Halliday har all meningsskaping utgangspunkt i den sosiale konteksten – og derfor bør all meningsskaping studeres i lys av konteksten (1978). Halliday har utviklet en teori om de tre metafunksjonene i språket. Kress & van Leeuwen (2006) støtter denne forståelsen, da de hevder at all visuell design og alle semiotiske modaliteter innfrir disse metafunksjonene. Denne tankegangen kan med andre ord forstås, og overføres til analyse av multimodale tekster (Skovholt & Veum, 2014). De tre metafunksjonene beskrives på følgende måte:

- Den ideasjonelle metafunksjonen – Hvilken fremstilling av verden blir skapt i den multimodale teksten?
- Den mellompersonlige metafunksjonen – Hvordan bli relasjoner skapt og opprettholdt i den multimodale teksten?
- Den tekstuelle metafunksjonen – Hvordan blir det skapt sammenheng i den multimodale teksten?

Enhver semiotisk modalitet må ifølge Kress & van Leeuwen (2006) kunne representere aspekter av verden slik den oppleves av mennesker, og det er dette som er hovedprinsippet til den ideasjonelle metafunksjonen – funksjonen til å konstruere representasjoner av verden. Den mellompersonlige metafunksjonen tar sitt utgangspunkt i at enhver semiotisk modalitet må kunne «projisere» forholdet mellom produsenten og mottakeren. Kress & van Leeuwen forklarer dette ved at modaliteten må kunne representere en bestemt sosial relasjon mellom produsenten, seeren og objektet som skal presenteres (2006, s. 42). Denne funksjonen går ut på å vedta interaksjoner preget av spesifikke sosiale formål og spesifikke sosiale relasjoner. Til slutt, representerer den tekstuelle metafunksjonen at semiotiske modaliteter må ha kapasitet til å danne tekster og tegn som koherers både internt med hverandre og eksternt med konteksten som de ble produsert i. Sagt annerledes, går dette ut på styre kommunikative handler i større helheter, inn i de kommunikative hendelsene eller tekstene som realiserer spesifikke sosiale praksiser. I visuell forstand forklarer Kress & van Leeuwen at ressursene muliggjør en rekke forskjellige komposisjonsordninger for å tillate realisering av forskjellige tekstuelle betydninger (2006, s. 42).

Det er typisk for multimodal kritisk diskursanalyse å være interessert i hvilken effekt ulik visuell modalitet kan tenkes å ha (Skrede, 2017). Modalitet har allerede blitt nevnt i forbindelse med sosialsemiotikk og forutsetninger for multimodal kritisk diskursanalyse, men kan også brukes og forstås i en konkret analysesituasjon. Kress og van Leeuwen skiller mellom åtte ulike visuelle modalitetstyper. Under kommer et sammendrag laget av Skrede (2017), basert på Kress & van Leeuwen (2006) og Machin (2011).

- Representasjon av detaljer: Grader av detaljering, fra den enkleste strektegning til skarpe og detaljerte fotografier.
- Kontekstualisering av bakgrunn: Grader av bakgrunn, fra ikke-eksisterende via ufokuserte til maksimalt skarpe og detaljerte bakgrunner.
- Dybde: Grader av dybde, fra fravær av dybde til maksimalt dybdeperspektiv.
- Lys og skygge: Grader av lys og skygge, fra mørke umodulerte bilder til opplyste naturalistiske fremstillinger.
- Lysstyrke: Grader av kontrast mellom det mørkeste og det lyseste i et bilde.

- Fargemetning: Grader av hvor mettede fargene er, fra full fargemetning til sort og hvitt.
- Fargemodulering: Grader av fargemodulering, fra mange nyanser av samme farge til ensfarget flat og umodulert farge.
- Fargedifferansiering: Grader av fargespredning, fra mange ulike farger til monokrome farger.

(Skrede, 2017, s. 98)

Det er viktig å understreke at en ikke behøver å bruke alle disse i en analyse av visuelt materiale, da det som oftest bare er relevant med noen få – det vil være forskerens oppgave å velge ut de som er mest relevante for den enkelte studie (Kress & van Leeuwen, 2006). Også i denne oppgaven skal jeg kun se nærmere på noen få, spesifikt kontekstualisering av bakgrunn og fargemetning.

4.5 Materiale

Materialet i dette prosjektet kommer fra en rekke ulike kilder, og består av mer enn skreven tekst. Tekst, i utstrakt forstand av ordets betydning, kan nemlig forstås som mer enn skrevne ord. Som Neumann (2001) skrev det, kan alle menneskelige uttrykk, fra verbale og visuelle uttrykk til skrevne ord og handlinger leses og forstås som tekst. Kildematerialet i dette prosjektet består dermed av flere multimodale elementer fra forskjellige kilder med ulikt utgangspunkt.

De aller fleste bildene som ble benyttet i analysen har bakgrunn fra workshopen som ble avholdt 5. februar. Det er en kombinasjon av bilder som ble fotografert under selve eventet, multimodale bilder brukt av arrangørene i form av powerpoint-slides, samt en plakat med invitasjonen til arrangementet. I utgangspunktet var planen å selv fotografere de ulike læringsarealene som det vises til i denne studien. På grunn av den pågående pandemien med Covid-19 ble dette utfordrende å gjennomføre, da universitetet holdt stengt – derfor er disse bildene lånt og tilhører andre.

Det skrevne materialet som ble brukt som både teori- og analysegrunnlag kommer i hovedsak av ulike rapporter i forbindelse med Campusutviklingsprosjektet, blant annet rapport for arealkonsept, rapport for pilot av studentarealet U1 og rapporter for faglig lokalisering, i tillegg til mulighetsstudiet Gregersenrapporten. I studien blir det også henvist en del til Stortingsmelding 16 (2016–2017), *kultur for kvalitet i høyere utdanning*, som er et av de nyeste viser til de statlige føringene og prinsippene knyttet til tematikken.

Innenfor den kritiske diskursanalysen ønsker man å undersøke diskursene som sirkulerer i samfunnet, og gjerne med et kritisk blikk på de «tatt-for-gitte» sannhetene. I lys av samfunnsstrukturene vil det i diskursanalysen være viktig å vektlegge makrokonteksten. I følge Wodak & Meyer (2009) kan makrokonteksten betraktes som de sosiale, historiske, kulturelle, språklige, politiske, økonomiske, geografiske og institusjonelle faktorene i samfunnet. Diskursene i studentmiljøet, NTNU- og campusmiljøet er lokale, og derfor har jeg valgt å implementere lokale kilder (blant annet) i form av studentaviser. Jeg vil i analysen henvise særlig til to aviser: studentavisa *Under dusken*, og *Universitetsavisa*, en uavhengig nettavis for og om NTNU. I tillegg vil jeg også henvise til andre blogg- og studentplattformer hvor det oppdateres om saker relatert til den valgte problemstillingen. Alle disse ulike plattformene vil kunne bidra med å belyse den sosiokulturelle konteksten.

4.6 Studiens troverdighet og egen rolle

I (kritisk) diskursanalyse er det avgjørende at analytikeren innehar en viss form for kulturell kompetanse innenfor det området som skal forskes på (Neumann, 2001). I lys av multimodal diskursanalyse vil ikke dette være noe unntak. Jeg har selv snart fem års erfaring ved å studere og være student ved NTNU, så man kan dermed si at jeg har kjennskap til hvordan det er å være både student, og «NTNU-student». Jeg innehar egne erfaringer knyttet til identitet og tilhørighet, så på sett og vis har jeg selv tatt del i de diskursene jeg har valgt å studere. Den største utfordringen med multimodal kritisk diskursanalyse er å håndtere detaljene og kompleksiteten som følger av analyseringen, kommenteringen, letingen og innhenting av multimodale, semiotiske mønstre i og gjennom komplekse multimodale fenomen (O'Halloran, 2011). Dette innebærer blant annet at forskeren må evne å avgrense diskursen i tid, rom og sted (Neumann 2001).

Det valgte materialet er valgt på bakgrunn av sin relevans for å kunne besvare problemstillingen. I den sammenhengen kan det være viktig å nevne at diskursanalytikeren sjeldent fremkaller data selv, men søker heller etter allerede eksisterende kilder (Wodak & Meyer, 2009, s. 2). Denne studien bærer imidlertid preg av en kombinasjon av innhentet og allerede eksisterende data, da jeg selv var med og skapte materialet jeg senere analyserte. Dette er i seg selv en faktor det nødvendig å forholde seg kritisk til. På det tidspunktet workshopen fant sted, var det enda ikke bestemt at den skulle ta så stor del i dette prosjektet. Jeg var primært med som observatør og gikk som stedfortreder for min veileder, da tanken var at det kunne være interessant for meg å delta i lys av aktuelle forskningsspørsmål i prosjektet på daværende tidspunkt. I etterkant av workshopen ble det imidlertid svært interessant å se nærmere på materialet og ikke minst de diskursene som møtet resulterte i. I lys av både min rolle som både deltaker og observatør under workshopen, blir det derfor ekstra viktig å være bevisst og reflektere over hvordan mitt eget ståsted kan prege analysen og forståelsen av materialet. Som Neumann (2001) understreker, må man ha kjennskap til det feltet man skal studere. Jeg hadde kjennskap til workshopen ved å selv være deltaker, og dette gjør at jeg kan forklare innholdet bildene på en måte som kanskje ikke hadde vært like åpenbart for alle. Denne analysen hadde altså hatt helt andre forutsetninger om jeg ikke selv hadde vært deltaker.

Med kjennskap til universitetet, interne diskurser, til å være student og ved å delta på workshopen, er det uunngåelig at jeg har dannet (til dels) underliggende fortolkningsrammer og holdninger til temaet. Diskursanalytikeren må etterstrebe å være så transparent som mulig i forskningsarbeidet. Nøytralitet og objektivitet er vanlige forskningsidealer, men når man fortolker er dette urealistiske mål. Diskursanalyse kan dermed ikke vurderes ut ifra tradisjonelle strengt definerte kriterier for vitenskapelighet som validitet, reliabilitet og generalisering (Bratberg, 2014). Diskursanalyse faller hovedsakelig under kvalitativ forskning, hvor man ikke vil kunne oppnå fullstendig nøytralitet (Tjora, 2017), da all tekstanalyse vil innebære visse fortolkninger (Hitching & Veum, 2011). Diskursanalytikeren er en del av det sosiale feltet og dermed en del av det feltet som forskes på – det er derfor ikke et mål å være objektiv og nøytral i en (multimodal) kritisk diskursanalyse, men heller kunne evne å være kritisk og bevisst og til eget ståsted (Thagaard, 2018). Ved å være brette ut prosessen i workshopen, vil jeg i analysen forsøke å være så transparent som mulig. Målet med dette er å kunne øke prosjektets kvalitet. Som en inngang til analysen vil jeg dermed understreke at denne studien bærer preg av mine egne fortolkninger og representasjoner av temaet. Jeg har til enhver tid forsøkt å forholde meg kritisk til eget ståsted i forskningsarbeidet, men samtidig vist mulige måter å forstå konteksten på.

5. Analyse

Den analytiske fremgangsmåten i dette prosjektet vil baseres på prinsipper fra den multimodale kritiske diskursanalysen. I analysen vil det bli lagt vekt på studentenes deltakelse i arbeidet med workshopen og det blivende student- og læringsarealet. De visuelle elementene i analysen vil være i form av multimodale bilder og fotografi, som skal belyses ved hjelp av et utvalg semiotiske ressurser og multimodale verktøy. Jeg vil gjerne innlede analysekapittelet med en gjennomgang av det semiotiske landskapet på campus Dragvoll. Med innsikt i bakgrunnen og de historiske betingelsene for campusen skal teksten deretter bevege seg over til innemiljødiskursen, som i stor grad kan knyttes til selve stjerna i analysen, rom 8302 eller Store Mugg. Før det, skal også de allerede eksisterende læringsareal ved NTNU presenteres for å kunne få et innblikk i hva som kan kjennetegne et innovativt læringsareal. I selve analysen vil jeg ta utgangspunkt i workshopen ved å sammenlikne og se nærmere på koblingen mellom den diskursen arrangørene formidler og den diskursen studentene fører. De visuelle elementene i tilknytning til workshopen skal belyses i to bolker: først skal et utvalg av powerpoint-slides som ble vist for studentene og deltakerne innledningsvis presenteres og belyses, og deretter skal fotografi fra resultatet fra selve deltakelsen fra workshopen belyses.

5.1 Det semiotiske landskapet på Dragvoll

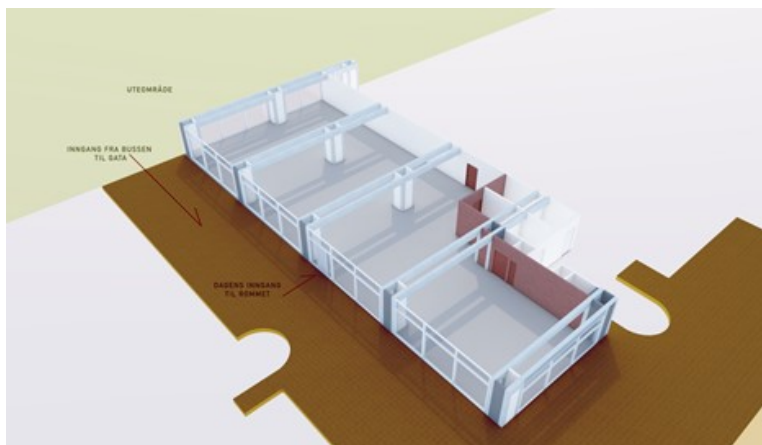
Dragvoll – campusen på landet – sto ferdig og ble offisielt åpnet i 1978. Bygget ble tegnet av det prisberømte danske arkitektkontoret Henning Larsen tegnestue. I 1983 fikk de Houens Fonds Diplom for universitetet, som regnes for å være en av Norges fremste utmerkelser innen arkitektur og byggeskikk (Mikkelsen, 2019). Ideen til Larsen var å bygge flere fireetasjes bygg som skulle knyttes sammen med glassoverbygde gater – og slik ble det. Campus Dragvoll består i dag av en rekke forskjellige bygg, bundet sammen av et overbygd glastak. Med prisvinnende diplom kan det i sin tid tyde på at arkitekturen var av det nyskapende, moderne slaget. Dette er dog nærmere 50 år siden, og ting forblir kanskje ikke slik de en gang var.



Figur 1. Fotografi av campus Dragvoll. Foto: Lena Knutli/NTNU

Det er ikke noe nytt at det er knyttet til dels store problemer med innemiljøet på campus Dragvoll. Allerede siden ferdigstillingen av campusen på 70-tallet har taket lekket, og fukt har ført til at Dragvoll har slitt med muggsoppvekst i årevis (Hardarson 2012, s. 270). Siden før tusenårsskiftet har Dragvoll vært plaget med soppskader, og i 2005 ble fleste deler av bygget friskmeldt etter mikrobiologiske undersøkelser av SINTEF (Haugen, 2005). Nøyaktig ti år senere blir det igjen funnet muggsopp, i moderate mengder på kontorer men også noe i ventilasjonsanlegget (Collett, 2015). Da campusen ble bygget på 70-tallet var det etter all sannsynlighet lite fokus på energiøkonomisering. Dette har resultert i at studenter blant annet har rapportert til studentavisa Under Dusken om at bygget er svært kaldt på vinteren, og at dette går på bekostning av akademisk og sosial hverdag (Tonheim, 2019). I samme innlegg forteller fagleder Haugen for teknisk drift at arealet med glasstak ikke er designet for å varme opp. Det blir derfor kaldt i gangene fordi de regnes som «uteområder», eller såkalte nullpunkt. I tillegg utgjør den høye takhøyden et stort volum, noe som gjør det enda mer vanskelig å varme opp (ibid). Dragvoll sin tilnærmede drivhusutforming, med de store overbygde glassplatene er stilige, men har altså bydd på en del utfordringer for brukerne av bygget. Nå skal imidlertid søkelyset rettes mot selve «hovedrolletakeren» og hvordan lesesal 8302, eller Store Mugg står i dag.

Store Mugg – eller rom 8302 – er den største lesesalen som befinner seg på campus Dragvoll, med hele 212 lesesalplasser. Lesesalen består av en rekke lesesalspulter, og ligger geografisk sentralt til ved en av hovedinngangene, inngang D.



Figur 2. Lesesal 8302

Bakgrunnen for navngivningen *Store Mugg* kan på flere måter sees og forstås i lys av innemiljødiskursen på Dragvoll. Lesesalen går under en rekke uoffisielle navn som sirkulerer i studentmiljøet, fra «Lampesalen», «Svettesalen», «Gasskammeret», «Muggsalen», «Store Mugg», til «Mugg» (Rian, 2016). I tillegg har «Svettisen» dukket opp som et kjæleavn. (Braaten, 2016) Felles for alle navnene er at de beskriver karakteristiske trekk ved lesesalen. I et innlegg fra studentsavisa *Under Dusken* blir Store Mugg beskrevet som «Lesesalen Gud glemte, og vaktmesteren gav opp» - dette sitatet ble for så vidt så beskrivende for dette prosjektet, at det til slutt utgjorde en vesentlig del av tittelen. (Sundsbo, 2012). I samme innlegg forklares det at lesesalen bærer preg av slitte lesesalpulter, ikke-fungerende lamper og generelt dårlig luft, lyd og lys. Videre i avisinnlegget kommer det imidlertid frem at lesesalen har sin sjarm:

Store muggs styrke er den avslappede atmosfæren. Folk spiser, drikker og vipper på stolene, uten at det er til særlig sjenanse for de andre studentene. Ventilasjonsanlegget er nemlig av det gamle, bråkete slaget og sender ut en konstant strøm av hvit støy som nuller ut lyden av tastetrykk, leting i sekker og tygging av brødskeer. Dette bidrar både til å skjerme deg fra lydene av de andre. Og like viktig, det skjermer de andre fra lydene av deg. På store mugg slipper du å bla forsiktig i boka. Du kan lene deg tilbake, kanskje legge føttene opp på pulten og konsentrere deg om det du tross alt er der for å gjøre; lese pensum (Sundsbo, 2012).

Her er et annet utsnitt som beskriver lesesalen sett gjennom øynene til en førsteårsstudent, hentet fra et blogginnlegg:

Er du av den typen som fryser lett kan du trygt sette deg her, da rommet holder god kok temperaturmessig med den ulempen at lufta kan oppleves tett fra tid til annen. Estetisk kan dessverre ikke dette rommet skrytes av noe særlig, med mye tagging, ukvemsord og demotiverende fraser i treverket (Rolfstad, 2019).

Igjen kommer det et negativt ladd stikk til lufta, men i dette innlegget understrekes det derimot at lesesalen er varm – til forskjell fra resten av Dragvoll. En annen iøynefallende detalj ved lesesalen er som vi kan forstå selve lesesalpultene på Store Mugg, da disse kan disse sies og nærmest være en attraksjon i seg selv. De er av det gamle, nedslitte slaget, og er overøst med dikt, illustrasjoner, poesi og andre skriblerier. I sin masteroppgave fra 2016 gjør Rian (2016) en omfattende analyse av det semiotiske landskapet Dragvoll og Gløshaugen, og i datainnsamlingen hentet hun ut en rekke bilder av lesesalpultene fra Store Mugg. Disse viste slitne, nedskriblede trepulter som tydeligvis har stått der lenge, var utdaterte og bar stort preg av slitasje.



Figur 3. Slik ser lesesalen ut før ombyggingen. Foto: Simen Sundsbø

Lesesal 8302 – både elsket og hatet. Med sine flertallige kjæle navn som sirkulerer på campus, har lesesalen blitt en del av en slags særegen *Dragvoll* diskurs- eller identitet. I likhet med selve bygget er også lesesalen av det slitne slaget, selv om noen studenter kanskje verdsetter den uformelle og avslappende stemningen i rommet. Det som uansett kan fastslås er at lesesalen er nedslitt og gammel, med begrenset brukervennlighet på grunn av det dårlige innemiljøet (se blant annet Holmes, 2015 og Stubban, 2015). Studentrådene ved HF og SU kom i 2017 med listede krav til nye campusarealer ved NTNU i forbindelse med samlokaliseringen, hvor det blant annet understrekes at alle lokaler på det nye campus skal være godt belyst, og hvor dette særlig gjelder undervisnings- og arbeidsarealer/lesesaler. I følge kravlisten har dagens campus på Dragvoll flere slike arealer som ikke blir benyttet av studenter på grunn av dårlig belysning og ventilasjon (Hammer, Jermstad, Abildsnes, Jansen, Berget, Fawcett, Andersen & Martnes, 2017). Vi skal med andre ord ikke se bort ifra at det blant annet kan siktes til Store Mugg her. Utseende, brukervennlighet og det fysiske rommet ved lesesal 8302 er en faktor, men det dårlige innklimaet (ventilasjon) kan også forstås å være et viktig utgangspunkt for at det nå skal gjøres endringer. Med sitt uheldige kallenavn *Store Mugg* – både i tekstuell og fysisk forstand, vil det nå skje et etterlengtet og sårt tiltrengt skifte. Store Mugg skal forandres til et attraktivt studentareal, og i den sammenheng kan det være relevant å se hva som allerede er gjort av liknende piloter.

I forbindelse med Campusutviklingsprosjektet skal NTNU Eiendomsavdelingen planlegge og etablere piloter som legger til rette for nye lærings- og undervisningsformer og som skaper gode sosiale og faglige møteplasser (NTNU læringsareal). Evaluering av piloter utgjør et viktig grunnlag for NTNUs campusutvikling (ibid.) Det er mange ulike modeller på hvordan frie og uformelle læringsareal organiseres, hva de inneholder og hvem som administrerer dem (NTNU, 2015). Typiske særtrekk for slike areal er for det første åpenheten – både i visuell og i praktisk forstand. De er gjerne åpne for flerbruk, og møblementet er utformet for å kunne være fleksible og varierte. Arealene er gjerne lyse og attraktive, skal være appellerende med sosial og digital tilrettelegging for ulike aktiviteter. Under skal det ses litt nærmere på et utvalg allerede eksisterende student- og

læringsareal ved NTNU. Alle bilder og informasjon er lånt fra NTNU læringsareal sine nettsider.

Koopen er et avsluttet pilotprosjekt, hvor formålet var å legge til rette for mer praktisk undervisning i grupper, som et supplement til auditoriumsundervisning. I tillegg skulle arealet også fungere som et uformelt studentareal/treffpunkt utenom undervisningstid, og gi studentene en følelse av tilhørighet til studiestedet.



Figur 4. Koopen

Smia og **Sandkassa** er to piloter som skal undersøke hvordan nye undervisningsrom kan designes for mer variert undervisning hvor det kan veksles mellom formidling og gruppearbeid. Et sentralt punkt for disse læringsarealene har vært utprøving av ny teknologi i form av interaktive skjermer og deling av skjermer. I tilknytning til Sandkassa finnes også VR-laben, som også er en del av den teknologiske utviklingen til NTNU. På VR-laben kan man blant annet reise jorda rundt og tilbake i tid virtuelt, og dykke ned i menneskecellen.



Figur 5. Smia



Figur 6. Sandkassa



Figur 7. VR-lab

Realfagsbygget R2 er et stort, tidligere auditorium, som skal undersøke studentenes læringsutbytte ved å ombygge et tradisjonelt amfi-auditorium. Det nye auditoriet består av 38 gruppestasjoner, hvor hver stasjon har sin egen skjerm med flere brukermuligheter. Det finnes fremdeles kateter, prosjektor og tavle som kan kjennes fra tradisjonell auditoriumsundervisning. Piloten har ifølge NTNU forsøkt å lagt til rette for økt studentaktivitet, økt samarbeid og mulighet til å variere mellom ulike læringsaktiviteter.



Figur 8. Realfagsbygget R1

Realfagsbygget U1 er også et avsluttet pilotprosjekt, hvor formålet var å utforske nye typer læringsareal med fokus på samarbeid, eksperimentering og utforsking. Prosjektet ble gjennomført på bakgrunn av NTNUs pågående arbeid med levende campus. Arealet strekker seg nærmere 1000 m², og består av en rekke ulike sittegrupper, grupperom og til og med et eget verksted.



Figur 9. Realfagsbygget U1

I prosjektrapporten for U1 hetes det at «formålet med pilotprosjektet er å undersøke og utvikle konsepter for nye læringsarenaer og uformelle møtesteder for studenter som kan vise veg framover for å møte stadig endrede behov.» (NTNU, 2015, s. 2). U1 ser ut til å falle innenfor det som kan kategorisere som frie, uformelle læringsareal. Det kan i forlengelsen av dette se ut som om også lesesal 8302, *Store Mugg* kommer under denne kategorien etter ombyggingen. Det kan på mange måter se ut til å være flere likhetstrekk mellom U1 og det planlagte og nye *Store Mugg*, som skal belyses nærmere i kapittel 6.1.

5.2 Workshop – studentinvolvering

Workshopen ble avholdt den 5. februar 2020 på campus Dragvoll, hvor målet med workshopen var å komme frem til forslag, muligheter og ideer til det nye studentarealet. Som deltaker og observatør vil jeg innledningsvis gjøre kort rede for hvordan jeg opplevde strukturen og hendelsesforløpet i workshopen. For prosjektet sin del er det relevant å gjengi hvordan jeg som deltaker opplevde dette, da en sentral del av analysen vil omhandle diskursordenen mellom arrangør og deltakere, som såfremt jeg kunne forstå var andre studenter. Jeg tar forbehold om at gjenfortellingen ikke stemmer overens med det faktiske hendelsesforløpet, da det ikke ble skrevet referat. Det må også understrekes at dette er mine personlige observasjoner – slik jeg kan huske og gjenfortelle. Jeg vil dermed forsøke å gjenfortelle så objektivt og transparent som mulig.

I korte trekk begynte workshopen med en presentasjon av arrangører, samt plan for dagen. Etter presentasjon av arrangørene ble det vist en powerpoint-serie med en rekke bilder og figurer av ideer og allerede eksisterende studentareal. Deretter gikk deltakerne over til rom 8302, hvor lesesalen ble vist fram og deltakerne fikk se og observere rommet slik det ser ut per dags dato. Etter omvisningen gikk deltakerne tilbake og ble delt inn i tre mindre grupper, hvor det ble utdelt forskjellige arbeidsoppgaver. Gruppen jeg var deltaker på fikk utdelt en realistisk miniatyrmodell av lesesalen. Gruppens oppgave var å designe og innrede modellen ved hjelp av en rekke materialprøver, med alt fra tekstiler,

whiteboardprøver i glass, trefigurer og ørepropper. Disse ble brukt til å skape ulike soner, fra sittegrupper, mindre grupperom og et eget avslappingsområde med sakkosekker. På et tidspunkt under workshopen ble det servert lunsj. Den siste delen av workshopen ble brukt til en felles gjennomgang av alle de tre gruppernes arbeid, hvor deltakerne presenterte sine ideer for det fremtidige studentarealet.

For å nærme meg workshopen fra et multimodalt kritisk diskursanalytisk perspektiv vil jeg først fokusere på diskursen arrangørene formidler gjennom møteinnkallelsen og powerpoint-presentasjonen, for å senere se nærmere på diskursen som fremgår av den faktiske modellen studentene bygde i verkstedet.

5.2.1 Møteinnkallelsen

Møteinnkallelsen til workshopen var hengt opp på inngangsdøra til lesesalen. Plakaten er satt sammen av flere elementer som gir et samlet multimodalt uttrykk, med både tekst og bilde, ulike fonter og farger, samt QR-kode og presentasjon av arrangør. Den har et tydelig budskap, og er konkret og kortfattet. Arrangørene har tatt et bevisst valg når de konstruerte teksten til innkallelsen: på plakaten blir man møtt med følgende ord: «Vi skal bygge om Mugg lesesalen til et nytt studentareal». Her kan vi stille spørsmål til valg av formulering: hvordan kommuniserer denne teksten for de som leser den? Alle som leser plakaten *tolker* innholdet, og vil forholde seg til innholdet på sin måte. Det som er særlig interessant med denne plakaten er at den kommuniserer gjennom stedsidentifikasjon – istedenfor å henvise til romnummer har arrangøren valgt å bruke «Mugg lesesalen» i innkallelsen. Navngiving av steder kan være et uttrykk for at stedet har en identitet, og at mennesker føler en tilknytning til stedet (Rian, 2016). Om man ikke er student på Dragvoll, eller ikke har besøkt den aktuelle lesesalen, er det ikke opplagt at man skal vite hva «Mugg-lesesalen» er. For å analysere plakaten videre vil jeg fokusere på typografi, bakgrunnsaktivitet og kommunikasjon.



The image shows a multi-layered invitation poster for a workshop. The top section features the word 'WORKSHOP' in large, light blue, 3D-style letters. Below it, the text reads: 'VI SKAL BYGGE OM MUGG LESALEN TIL ET NYTT STUDENTAREAL' and 'VIL DU VÆRE MED PÅ WORKSHOP?'. The date and time are listed as 'TID : 5. FEBUAR KL 11-14' and 'DET BLIR SERVERT LUNSJ'. The middle section shows a person standing in front of a whiteboard filled with hand-drawn diagrams and business terms like 'CONCEPT', 'innovation', 'idea', 'analise', 'PRODUCT', and 'SUCC'. Below this is a QR code with the text 'FOR PÅMELDING SCAN KODE'. At the bottom, the organizers are listed as 'Arrangør: NTNU Eiendomsavdelingen' and 'HF og SU-fakultetet'.

Figur 10. Invitasjonen til workshopen

Typografi er en sentral del av visuell kommunikasjon (Skrede, 2017). Bokstaver og ord er også visuelle ved at vi kan velge mellom ulike fonter, farger, tykkelser, mellomrom mellom linjene etc. Intensiteten i skriften kan materialiseres som lydstyrke i tale og som metning i farger, eller som tykkelse eller fet skrift i tekst eller på bilde (Kress, 2011). Det kan tenkes at arrangøren ville nå ut til de som aktivt bruker lesesalen, i og med at plakaten hang på innsiden av døren til lesesalen – man må med andre ord ha vært i lesesalen for å få med seg invitasjonen. De ønsket kanskje akkurat denne gruppen som deltakere av workshopen, nemlig de som bruker lesesalen, er kjent med den og har en formening om den. På plakaten er det brukt pastellfarger, både i tekst og i bakgrunnen. I følge Kress & van Leeuwen (2006) er det en dominerende diskurs om at farger er relatert til påvirkning, hvor affekt er et aspekt av den mellommenneskelige metafunksjonen til Halliday. Farger er i lys av dette en modus i seg selv, og kan derfor brukes metafunksjonelt (Kress & van Leeuwen, 2006). I lys av det ideasjonelle perspektivet kan farger brukes for å betegne eller indikere både steder, grupper, mennesker eller generelle ideer. Fargene er lyse, friske og spreke, og det kan tenkes at dette kan være symbolikk for det nye ved ombygging av lesesalen. Også fra den mellommenneskelige metafunksjonen kan farger tilskrives som meningsskapende: Kress & van Leeuwen (2006) understreker at farger konstruerer sosiale relasjoner, ved at mennesker faktisk bruker farger både for å skape energi, eller for å roe ned andre mennesker (s. 230). Som allerede nevnt er fargene i plakaten friske og oppmuntrende, noe som kan knyttes til å vekke seerne og skape interesse og nysgjerrighet.

I bakgrunnen på det øverste bildet vises et modelleringsbilde – en hånd flytter rundt på deler og biter over et underlag. Underlaget ser ut til å ha tegninger og skisseringer i ulike farger. Bildet sender signaler til hva workshopen skal handle om, og hva deltakerne skulle gjøre. Man får gjerne et inntrykk av at dette bildet viser til studentdeltakelsen, og studentenes mulighet til å påvirke det fremtidige studentarealet. Pastellfargene som finnes i teksten på plakaten går igjen. I det nederste bakgrunnsbildet, som har fått mindre plass, står en person foran en stor hvit vegg med flere skriblerier. Skribleriene er blant annet grafer, ord, tegninger, figurer og andre ideer. Det ser ut til at den avbildede selv har tegnet ned disse ideene. Dette bildet representerer muligens en idemyldring, ikke ulikt det som vanligvis kjennetegner en workshop. Kontekstualisering av bakgrunn er ett av de åtte punktene for visuell modalitet i lys av Kress & van Leeuwen (2006) sin kategorisering. I denne settingen ser vi at bakgrunnen er i relativt godt fokus med skarpe og detaljerte bilder. Dette gir høy grad av modalitet, og høy grad av kontekstualisering hvor vi lett fanger opp og gjenkjenner innholdet i bakgrunnen (Skovholt og Veum, 2014) – i lys av konteksten, som nettopp er en workshop.

Det kan være raskt å ta kommunikasjonen ved slike multimodale tekster for gitt. Et skilt eller en plakat kan ved første øyekast betraktes som enveiskommunikasjon og av monologisk art, men slike plakater kommuniserer i aller høyeste grad. Tekster er alltid rettet mot noen, og kommunikative ytringer blir brukt for å utøve handlinger og skape relasjoner mellom mennesker (Skovholt og Veum, 2014). Denne plakaten representerer aspekter ved verden slik den oppleves av mennesker i form av stedsidentifikasjonen *Store Mugg*, og hvor innholdet dermed kan knyttes til den ideasjonelle metafunksjonen (Kress & van Leeuwen, 2006). Innholdet i plakaten var altså arrangørens mulighet til å nå ut til de aktuelle deltakerne. Sosiosemiotikk har en retorisk tilnærming (Kress, 2011), og her er det nærlignende å trekke paralleller til den mellompersonlige metafunksjonen som viser til samspillet mellom produsent og seer av bildet (Kress & van Leeuwen, 2006). Det foreligger kommunikative strukturer i både tekst, bildene og i fargevalget. I setningen «Vi skal bygge om «mugg» lesesalen til et nytt studentareal» får leseren *informasjon* om plakaten. Deretter kommer spørresetningen «Vil du være med på workshop?» hvor arrangøren

inviterer leseren til en handling. I følge Skovholt og Veum (2014) kan avsenderen gi, (informasjon, varer eller tjenester) eller kreve (informasjon, varer og tjenester). I denne settingen gir arrangøren først informasjon, for å deretter tilby, eller invitere seeren til en tjeneste (delta på workshop). Belyst fra et annet perspektiv, vil avsenderen eller produsenten av multimodale *reklameplakater* forsøke å nå ut til brukerne, eller rettene sagt, selge noe (Skovholt & Veum, 2014). Selv om arrangøren ikke reklamerte for et salgbart produkt, kan man likevel si at målet med invitasjonen var å *selge inn* informasjon om det nye studentarealet og workshopen. På bakgrunn av dette kan det dermed sies at invitasjonen til workshopen kommuniserer i aller høyeste grad. I lys av teksten kan også den tredje metafunksjonen, nemlig den tekstuelle trekkes inn. Dette kan vi forstå ved at den tekstuelle betydningen skaper sammenheng både internt og eksternt i konteksten, ved at arrangøren spiller på en betydning som er sentral for Dragvoll. Deltakerne meldte seg på via QR-koden på plakaten, hvor også denne kan regnes som et tegn eller et visuelt kommunikasjonsmiddel i lys av den tekstuelle metafunksjonen (Kress & van Leeuwen, 2006)

5.2.2 Arrangørens bidrag

Som nevnt innledningsvis, besto kun en brøkdel av workshopen av forelesning eller presentasjon. Dette ble gjort helt i starten, og deretter omhandlet resten av workshopen om idemyldring blant studentene. Det er imidlertid interessant å se nærmere på noen av disse, ved å forsøke å fange opp diskursen mellom arrangører og deltakere. På samme måte som arrangøren har valgt ut innhold på slidesene, har jeg valgt å se nærmere på tre av disse. Slik som jeg tolker det, kan det se ut som at det foreligger en tematisk kategorisering av innholdet på de tre ulike slidesene. Disse sorterer jeg ved å kalle de *arbeid, avslapping og aktivitet*.



Figur 11. Powerpoint-slide: arbeid

Den første sliden har i lys av min tolkning falt under et **jobb- eller arbeidsperspektiv**. Kort fortalt viser de ulike bildene flere former for arbeid, fra samarbeid, stasjonsbasert

arbeid, både individuelt og gruppevis arbeid. Hovedtyngden i bildene ser ut til å ha et faglig og formelt utgangspunkt.

- Følgende ord er til stedet i det multimodale bildet: jobbe sammen, veilede, jobbe alene, dele kunnskap, presentere, skravle.
- Med utgangspunkt i det multimodale bildet kan det tenkes at denne arealkategorien faller innenfor et moderat lydnivå, med moderat aktivitet.



Figur 12. Powerpoint-slide: avslapping

I den andre sliden finnes en rekke stemningsfulle bilder som jeg har valgt å kategorisere under temaet **avslapping**. Her har arrangøren valgt ut bilder som symboliserer ro og avslapning, med innslag av myke tekstiler, dempet belysning, og store sittegrupper hvor flere er av den overbygde eller huleliknende sorten. Det kan tenkes at denne typen areal skal være av den dempede sorten, både i lys- og stemningsforstand. For å sammenlikne med et bibliotek kan det virke som om denne formaliteteten er noe annerledes, da sliden viser stikk til avslapning og kanskje ikke-faglig aktivitet.

- Følgende ord er til stedet i det multimodale bildet: lese, slappe av, være stille, oase, hule.
- Med utgangspunkt i det multimodale bildet kan det tenkes at denne arealkategorien faller innenfor et lavt lydnivå, med lav aktivitet.



Figur 13. Powerpoint-slide: aktivitet

Den siste sliden jeg har valgt å fokusere på tar utgangspunkt i **aktiviteter og spill**. Bildene viser en rekke forskjellige spilleaktiviteter hvor lek og moro er i fokus. Her ser det ut til at det faglige og formelle med studenttilværelsen er lagt til side, hvor fokuset heller ligger på fritid. Selv om studentene i slike situasjoner får pause fra arbeidet i likhet med sliden ovenfor, er det likevel stor kontrast mellom de. Det kan tenkes at slike aktiviteter korresponderer med det som kjennetegnes som innovative læringsareal, på grunn av de kombinerte bruksområder i arealet. *Quiz-kveld*-bildet viser også til aspektet hvor studentene oppholder seg ved campus på ettermiddag/kveldstid.

- Følgende ord er til stedet i det multimodale bildet: bruke kroppen, leke, spille, (quiz-kveld).
- Med utgangspunkt i det multimodale bildet kan det tenkes at denne arealkategorien faller innenfor et høyt lydnivå, med høy aktivitet.

Disse tre lysbildene kan analyseres med utgangspunkt i samspill mellom verbaltekst og bilde, avstand og nærhet og modalitet. Som det så vidt ble nevnt tidligere i teksten, beveger kommunikasjonen seg fra å være monomodal til å være multimodal, hvor visuelle elementer og bilder kan være mer meningsbærende enn selve teksten (Machin, 2013, s. 348). I de aktuelle powerpoint-slidene er det bilder, i hovedsak fotografi, som har det tyngste meningspotensialet. Teksten oppleves mer eller mindre supplerende til de visuelle elementene. Van Leeuwen snakker om to forskjellige former for bildets samspill med teksten: verbalteksten og bildet kan utdype hverandre, eller ord og bilder kan utvide hverandre (Skovholt & Veum, 2014, s. 162). I samtlige av disse tre bildene kan vi si at bildene utdypere ordene. Ordene er plassert vilkårlig rundt bildene, som også er vilkårlig plassert. Vi finner igjen innholdet i den visuelle teksten i bildene. Ved å for eksempel se på figur 11 ser vi at ordene *jobbe sammen* er forsterket med to bilder: rett nedenfor og til venstre for teksten. Bildene viser to personer som sitter sammen og holder på med en

modell, og to andre personer som sitter rundt et bord. Vi kan eventuelt snu om på bildet ved å se på ordene på figur 12: *lese, slappe av, oase, være stille* og *hule*. Uten bildene ville det vært vanskelig å forstå sammenhengen eller meningsinnholdet i ordene. De visuelle elementene vil nok en gang supplere ordene, hvor vi ser at bildene faktisk viser en rekke areal som var konteksten for powerpointen. Igjen blir vi påminnet hvor vesentlig kontekst er for situasjonen, og hvor meningsbærende visuelle elementer og bilder kan være.

Alle de tre multimodale bildene viser i større eller mindre grad bilder av andre mennesker som tar del i de ideene som kan være relevant for det fremtidige studentarealet. Selv om menneskene på bildene er fremmede, kan kommunikasjonen mellom seerne av bildene og de avbildede skape en imaginær relasjon (Kress & van Leeuwen, 2006). Bilder tillater, i imaginær forstand, å komme nær de avbildede menneskene, som om de er venner, naboer (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 126), eller i denne konteksten – andre studenter.

De tre ulike slidesene viser tre ulike sammensatte modaliteter. Hver for seg representerer de hver sitt aspekt innenfor studenters arbeid, studenters avslapping eller studenters aktivitet. Hvert enkelt bilde representerer altså ett aspekt fra den erfarte verden av en studietilværelse. Ved å sette de individuelle bildene sammen til ett, samlet multimodalt uttrykk, får vi en meningsfull helhet. Hver for seg hadde ikke bildene nødvendigvis kunne kommunisert på den måten de gjør helhetlig, men ved å sette de sammen er det mulig tolke en slags tematisk kategorisering av de ulike områdene. Både visuelle strukturer og verbale strukturer kan uttrykke mening i lys av en felles kulturelt utgangspunkt. Visuelle strukturer reproducerer ikke nødvendigvis strukturene av realiteten. Tvert imot er dette derimot *bilder* av realiteten eller virkeligheten knyttet til interessene til de sosiale institusjonene som bildene produseres, sirkuleres og leses i (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 47). Alle de tre slidsene bærer altså preg av et multimodalt uttrykk, hvor de representerer et bilde av realiteten knyttet til et nytt studentareal.

I invitasjonen til workshopen ble det gjort rede for at den multimodale plakaten kommuniserte i aller høyeste grad, og dette er også tilfelle i disse multimodale powerpoint-slidsene. Siden multimodal kritisk diskursanalyse er opptatt av å kartlegge hvordan bilder og multimodale tekster fungerer ideologisk, er det ikke nok å bare gi en deskriptiv eller omtrentlig verdi av de visuelle elementene: det sentrale er å redegjøre for hva ulik modalitet *betyr* (Skrede, 2017, s. 100-101). Igjen er det nærlignende å trekke frem den mellompersonlige metafunksjonen, som handler om hvilke sosiale relasjoner som etableres gjennom kommunikasjon (Skrede, 2017, s. 104). Å produsere et multimodalt bilde krever ikke bare valg av et «tilbud» eller et «krav», men også valg av vinkel og «point of view» - nemlig kontekst (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 129). Bildene er valgt for studentene, og det må være en slags symmetri mellom produsent og seer. På samme måte som plakaten, ønsket arrangørene med disse powerpoint-slidsene å nå ut til studentene. Under presentasjonen medførte dette naturligvis andre premisser for kommunikasjonen, siden deltakerne allerede har «godtatt» invitasjonen som var det første steget i workshopen. Da ble fokuset derimot rettet mot mulighetene, hvor bildene ble vist for å inspirere, og fremme deltakernes egne ideer til det nye læringsarealet. Deltakerne fikk altså i løpet av et tidspunkt i workshopen se disse multimodale bildene, i tillegg til at arrangørene *fortalte* om de. Med det blir nok et nytt aspekt tilført de multimodale bildene da det også ble lagt til en auditiv faktor.

Det samlede uttrykkene deltakerne satt igjen med etter presentasjonen kan imidlertid ikke måles i dette prosjektet og ideene deltakerne eventuelt hadde fra før av kan heller ikke

fastslås. Resultatet av presentasjonen og den påfølgende idemyldringen førte dog med seg en rekke fremstillinger og et sluttresultat. Fremstillinger er konstruksjoner på bakgrunn av en rekke valg, som språklige og visuelle ressurser, og disse fremstillingene skaper forutsetninger for videre analyse av studentenes bidrag.

5.2.3 Studentenes deltakelse

Dette kapittelet representerer den studentaktive delen av workshopen. Workshopen var i størst grad dominert av studentens samarbeid og deres utforming av ideer. Her blir selve resultatet fra workshopen presentert, og deretter analysert og belyst i tråd med konteksten.



Figur 14. Workshop: oversiktsbilde med materiale

Figur 14 viser hvordan gruppen jeg selv deltok på fortsatt jobber med modellen. I dette fotografiet får man et godt inntrykk av det tilgjengelige materialet, samt arbeidsstasjonen til gruppen. Helt nederst i høyre hjørne er det en boks hvor det ligger materiale, og det var dette gruppen brukte for å innrede modellen. Rundt modellen kan vi se at det ligger tekstiler, glassplater, limstifter, stoler og bord av tre, samt ekte mose.



Figur 15. Workshop: det ferdige resultatet

Figur 15 viser det ferdige resultatet til gruppen. Modellen er delt inn i en rekke forskjellige soner, med sittegrupper, større og mindre rom. De gule og oransje lappene med tekst forklarer nærmere hva materialene og sonene er tiltenkt å være eller representere. Uten å ha deltatt på workshopen kan det imidlertid være utfordrende å forstå hva disse modellene skal forestille, og hva som er tiltenkt de forskjellige sonene og inndelingene. Helt til venstre er det tiltenkt to forskjellige type rom for avslapping og ro, med puffer og andre myke tekstiler. Det er to typer rom: rommet øverst til venstre skulle være et rom inspirert av skog og natur. Her er det limt mose på veggene, og store vinduer som slipper inn mye lys. Her ble det lagt opp til at brukere av arealet kunne spille spill sammen, og få inspirasjon av en frisk og ren atmosfære inspirert av naturen. Det andre rommet skulle være lunere, med varmere farger og peis. Her så gruppen for seg at studentene kunne lese en bok, slappe av mellom forelesninger eller bare henge med andre studenter. I det midterste arealet ble det konstruert to grupperom, et fellesareal med bord og stoler, samt andre mindre sittegrupper og arbeidsareal designet både for samarbeid og individuell jobbing. Det ble laget en egen rekke for individuelt arbeid i fellesarealet, for studenter som ønsker et mer levende arbeidsmiljø til sammenlikning fra en stille lesesal. Helt til høyre er det tenkt et eget aktivitetsrom, med symaskin, arbeidsbenk samt mulighet for utlån av verktøy og andre apparat. Dette var gruppens «kreative rom», hvor det var tenkt at studentene kunne utfolde seg med sine interesser og diverse aktiviteter og spill.



Figur 16. Workshop: nærbilde av grupperom

Her er ett av flere arbeidsareal gruppen konstruerte. Dette er en konstruksjon av to grupperom med en skillevegg. Det er whiteboards på begge grupperommene, samt bord og stoler. Her var tanken til gruppen at studentene kunne benytte arealene til å jobbe sammen i grupper.



Figur 17. Workshop. Nærbilde kreativt rom

Helt til høyre i modellen utarbeidet gruppen et kreativt rom. Også her finnes arbeidsbord med tilhørende stoler, samt flere helvegger med glasstavler. Tanken bak dette rommet var å skape et sted studentene kunne utfolde seg kreativt. På den gule lappen står det skrevet «symaskin», og det var blant annet ønskelig med et utlånsystem av verktøy og annet utstyr studentene kunne låne. Også her var det ønskelig med flere sittegrupper med mulighet for gruppearbeid.



Figur 18. Workshop: nærbilde fellesareal

Midt i rommet ble det foreslått en infotavle hvor det var mulig å henge opp relevante oppslag for brukere av arealet. I hjørnet, ved inngangene til de to dørene, som for øvrig er toalett, står det en figur med en oransje lapp med følgende tekst: «Låsbart mobilhotell med ladere». Her er det uttrykt et ønske om et system for oppbevaring/lading av mobiltelefoner. Ved den andre oransje lappen til høyre er tenkt et lite kjøkken, hvor det på lappen står: «Varmt vann, kaldt vann, Starbucks kaffemaskin. Mikro?»

Bakgrunnen for workshopen var å få studentenes bidrag til den planlagte ombyggingen av rom 8302. Det vil være flere analyseverktøy som vil være relevant også for denne delen av workshopen, men fokuset her vil bære preg av en mer deskriptiv vinkling. I tillegg er det ikke fotografiene som skal analyseres, men selve modellen. Fotografiene brukes bare for å illustrere og gi leseren en idé om selve modellen. Det kritiske perspektivet vil vinkles i lys av *hva* som ble laget, og hvordan dette kan sammenliknes med powerpoint-slidsene som var arrangørens bidrag. På bakgrunn av dette vil denne delen i hovedsak diskuteres i lys av fellestrekk mellom deltakernes ideer og arrangørens bidrag.

I konkrete analyser er det nødvendig at forskeren argumenterer for hvordan ulike semiotiske valg kan sies å tjene visse sosiale interesser (Skrede, 2017, s. 101). Etter å ha sett på både deltakernes og arrangørens bidrag, er det mulig å finne flere fellestrekk i innholdet mellom de to delene. Det første punktet som opptre ganske tydelig er at i deltakernes modell kan vi finne alle de tre tematiske grupperingene vi så nærmere på i kapitlet ovenfor: egne steder for arbeid, separate rom for avslapping/avkobling, samt et kreativt rom for annen aktivitet/lek. Den første kategorien, arbeid, er til stede flere plasser i modellen. Med egne grupperom og varierte sittegrupper i form av både gruppebord og

langbord, kan man finne igjen mange av stilene fra den første powerpoint-sliden. Modellen åpner opp for arbeid både alene og sammen, så vel som å holde presentasjoner ved de mange tavlene. *Jobbe sammen* og *jobbe alene* var dessuten noen av ordene som den multimodale powerpoint-sliden besto av. Ved å vende blikket videre til neste kategori, avslapping, kan man forstå at deltakerne tilga dette område stor vekt. Gruppen utarbeidet to store rom, med hver sine egenskaper – nøkkelmerket for avslapping og «hang-out». Denne kategorien viser til det uformelle og kanskje det sosiale aspektet ved studenthverdagen. Ved disse rommene kunne studentene lade batteriene ved å sitte for seg selv å høre musikk, eller spille et brettspill sammen med andre studenter. Det som kanskje er særlig interessant med denne kategorien er rommet med grøntområde og mosebelagte vegger. En slik grønn vegg finner vi nemlig også i powerpoint-sliden, rett vedsiden av ordet *oase*. Dette er igjen et eksempel på hvordan den tekstuelle metafunksjonen er til stede i analysen av workshopen, hvor det multimodale uttrykket er med på å vise sammenhengen i meningsdannelsen (Kress & van Leeuwen, 2006). Til slutt er det også mulig å trekke noen linjer mellom arrangørens presentasjon av aktivitet, og modellens kreative rom. I arrangørens powerpoint-slide for aktivitet er ikke sammenhengen like tydelig som ved de to foregående kategoriene. I modellen ble det dedikert et helt rom til kreativt arbeid, med mulighet for utlån av utstyr som verktøy og symaskin, i tillegg til ulike arbeidsstasjoner med bord, stoler og tavle. Arrangørens presentasjon i kategorien aktivitet belyser et noe annet perspektiv med større fokus på lek, aktivitet og moro. Begge disse perspektivene belyser likevel uformelle aktiviteter knyttet til fritid.

Med alle disse fellestrekkene er det derfor langt fra utenkelig at studentenes resultat var påvirket av arrangørens presentasjon. *Inspirert* er et annet ord som kan brukes i denne sammenhengen, men det er likevel interessant å se så mange likhetstrekk mellom de ulike delene av workshopen. En annen faktor som kan trekkes frem er at alt av materiale som ble brukt for å danne modellen hadde arrangøren tatt med. Mosen som ble limt på veggene var også en del av det medbragte materialet som ble brukt i utarbeidelsen av modellen. Mye kan dermed tyde på at dette med mose, skog eller oase er et konsept som arrangøren har tenkt på, i og med at det var en del av både presentasjonen og byggematerialet. Studentene sto i utgangspunktet fritt, men det kan altså tenkes at deltakerne befant seg under visse rammer og begrensninger. Dette kan igjen vinkles tilbake til den mellompersonlige metafunksjonen og samspillet mellom produsent og seer (Kress & van Leeuwen, 2006). Siden denne metafunksjonen baseres på spesifikke sosiale formål eller sosiale relasjoner, er det flere spørsmål som kan stilles vedrørende hvilken hensikt en slik workshop kan sies å ha. Hva ville arrangøren ha ut av workshopen? Vil noen av ideene bli videreført til det ferdigstilte studentarealet? Hvilke forventninger hadde arrangørene til deltakerne? Spørsmålene er mange, og her gjenstår det blant annet å vente på hvordan det ferdige arealet blir seende ut og hvilke egenskaper det får. Det som uansett er interessant, er forholdet mellom arrangøren og deltakerne, og hvordan denne relasjonen kan ha blitt påvirket av multimodale virkemiddel. Til slutt må også den ideasjonelle metafunksjonen belyses: modellen viste en *fremstilling* av et tiltenkt areal. Denne fremstillingen av arealet er skapt på bakgrunn av deltakernes ideer, ønsker og tanker. Hovedprinsippet til den ideasjonelle metafunksjonen er i dette tilfellet å kunne representere aspekter av et areal slik det oppleves av studenter, nærmere sagt – hvordan det er tiltenkt, ettersom det ikke er ferdig. Disse representasjonene blir konstruert på bakgrunn av studentenes tidligere erfaringer, både med tanke på hva de har opplevd av slike areal, men kanskje også på bakgrunn av hvilke aspekter de mangler.

For å oppsummere det hele ble deltakerne i denne workshopen utfordret til å tenke nytt. Med et så stort areal kan potensialet være enormt – fra et tradisjonelt læringsareal til et nytt, åpent og innbydende studentareal med mange muligheter for både faglig og sosialt bruk. Slik som Store Mugg står nå, med et hundretalls gamle lesesalpulter fordelt på et relativt stort areal – med dårlig luft og lys – er det kanskje ikke så vanskelig å se for seg noe bedre. Deltakernes modell er et eksempel på et areal som kanskje ikke umiddelbart kan sammenliknes med det som kjennetegnes som et tradisjonelt læringsareal. Innholdet er variert og innholdsrikt, og viser en rekke elementer som kan være vanskelig å implementere i et klasserom eller et auditorium. Funnene fra analysen vil bli videreført i neste kapittel, hvor de vil bli belyst av andre relevante perspektiv for student- og læringsareal.

6. Diskusjon

Funnene fra analysen viser studentenes tanker knyttet til et nytt student- og læringsareal – potensiale var stort, ideene var mange, og oppsummert kan det sies at det i modellen fantes et bredt spekter av muligheter. I denne delen av prosjektet skal disse ideene videreføres i lys av hvordan multimodale diskursive elementer kan brukes i utviklingsprosessen av nye læringsareal og hvordan studentenes deltagelse påvirker disse elementene i prosessen. På grunn av prosjektets relevans vil NTNU og veien mot en samlokalisert campus være bæreren og det overordnede rammeverket for kapitlet. De viktigste funnene fra analysen vil bli tatt med inn i diskusjonen rundt læringsareal og fremtidens universitet ved hjelp av relevante og offentlige dokumenter knyttet til Campusutviklingsprosjektet. Kapitlet vil gå i dybden på tre hovedtema: Først vil jeg se nærmere på funnene fra selve workshopen og hvordan fremtidens Store Mugg kan ses i sammenheng med jakten på en levende campus og den avsluttede piloten U1. Deretter skal diskusjonen vende blikket mot læringsarealet som et *sted* for identitet og tilhørighet, samt et kritisk blikk på identitetsareal i lys av funnene fra workshopen. I det siste underkapitlet vil det diskuteres hvordan læringsarealet er i et skiftende landskap, og hva som kan være årsakene til at det nå er et større fokus på læringsareal. Videre vil det diskuteres rundt trender som kan forstås i lys av innovative læringsareal, som studentsentrert læring og digitalisering. Avslutningsvis vil blikket vendes fremover, i en kort diskusjon om hvordan fremtidens fysiske NTNU kan forstås å være en viktig identitetsbærer for studentene.

6.1 Jakten på en levende campus

Et interessant aspekt som kom frem fra analysen er blanding mellom en rekke forskjellige funksjoner innen et gitt areal. I workshopen var det særlig to detaljer ved modellen som kobles mot sosiale, uformelle aktiviteter, som igjen kan knyttes til prinsippene om et sticky-, levende- og kveldsaktivt campus. For det første er ideene til det kreative rommet ved figur 17 relevante for uformelle aktiviteter. Med symaskin og relevant håndarbeidsutstyr, ulike verktøy og robuste arbeidsbenker kan studentene stikke innom å reparere en genser eller bygge et fuglehus. Denne ideen står i likhet til makers-verkstedet tilknyttet U1, som dog har et noe mer digital og teknisk utgangspunkt. Selv med ulike profiler kan begge verkstedene knyttes til både formelle og uformelle aktiviteter, både innenfor og utenfor universitets kjernetid. Videre ble det i figur 18 uttrykt en idé om et liten kjøkkenbenk med minimum vannuttak – kanskje også en platetopp og en mikrobølgeovn? Ideen om vann og et kjøkkenhjørne kan tyde på at det per nå er mangler på slike steder å skulle tilberede et varmt måltid. Det kan blant annet trekkes frem at spisestedene ved campus Dragvoll har begrenset åpningstid, hvor de er kveldsstengt. Til sist er det også interessant å belyse arrangørens powerpoint-slide knyttet til *aktivitet*. Her finnes det flere tekstuelle og billedlige eksempler på uformelle aktiviteter som kan knyttes opp mot uformell aktivitet og ettermiddagstilværelse. «Quiz-kveld»-bildet er et konkret forslag på hvordan arealet kan brukes på kveldstid.

For å sette det hele i perspektiv er det flere aspekt ved modellen som foreslår steder og utstyr som per nå ikke finnes ved campus Dragvoll. Her er det relevant å poengtere det uformelle aspektet ved universitetet: ideene ved modellen promoterer et studentareal som i stor grad henter inn elementer fra hjemmet. Ved å implementere matlagingsmuligheter, steder å lade batteriene på i form av både avslapping og aktiviteter samt et eget kreativt rom, har ikke studentene like stort behov for å dra hjem. Dette er ideer som med fordel kan bidra til at studenter – så vel som ansatte – kan tilbringe lengre dager ved campus.

Dette kan igjen bidra til å skape et mer levende, urbant og ikke minst attraktivt campus hvor folk ønsker å være og tilbringe tid. I lys av et attraktivt campus er det nærliggende å tenke på overgangen fra *space* til *place* som belyst i kapittel 3, og hvordan et areal som det blivende studentarealet kan knyttes opp mot stedstilhørighet.

På bakgrunn av satsingen på levende campus er det nærliggende å tenke på begrepet *Sticky campus* – et uttrykk som i utgangspunktet kommer fra Australia og New Zealand. Et sticky campus kjennetegnes av et campus hvor studentene ønsker å oppholde seg, selv etter endt formell undervisning. Konseptet er enkelt: målet er å skape campuser hvor studenter ønsker å være og bygninger som er attraktive nok til at studentene «holder seg» der (Groves, 2017). Campus må kunne tilby studentene et miljø og læringsmuligheter som gjør at de blir værende (Robertson, 2018): til syvende og sist vil et sticky campus være et sted hvor studentene føler tilhørighet. Veien mot et attraktivt og mer fleksibelt campus kan videre ses i lys av ett av NTNUs kvalitetsprinsipper, nemlig *urban*: en urban campus er attraktiv, åpen og levende. I Kvalitetsprogrammet hetes det at «Den viktigste funksjonen campus har er å legge til rette for at folk møtes for faglig og sosial samhandling» (NTNU, 2016, s. 13). I lys av denne uttalelsen kan man forstå at universitetet ikke bare skal fungere som et akademisk og formelt areal, men også som en bærer for sosiale og ikke-formelle aktiviteter. Her var piloten U1 en viktig forganger. Det ble tidligere i denne teksten poengtert at det ser ut til å være flere likhetstrekk mellom nettopp studentarealet U1 på Gløshaugen og fremtidens Store Mugg, og det er disse som nå skal belyses. Selv om Store Mugg enda ikke står klart, vil denne diskusjonen se på hvordan areal som U1 og ideene til nye Store Mugg kan bidra til å skape et mer levende campus. For å kunne sammenlikne disse arealene, vil rapport for U1 og resultatet fra workshopen bli brukt som materialgrunnlag.

Piloten for studentarealet U1 ble startet opp på bakgrunn av NTNU's pågående arbeid mot nettopp et *levende campus*. I følge rapporten arbeider levende campus både overordnet og i dybden, på tvers av fagområder og handler om hvordan campus kan bli en attraktiv, levende og nyskapende arena (NTNU, 2015). Satsingen på levende campus skal bidra med tiltak som gjør universitet til en arena hvor studenter ønsker å oppholde seg fordi det er et sosialt attraktivt sted og faglig inspirerende (NTNU, 2015, s. 5-6). Prosjektet hadde som mål å utforske nye former for læringsareal – med større fokus på egeninitiert arbeid, samarbeid, utforskning og eksperimentering (NTNU, 2015). I likhet med ombyggingen av lesesal 8302 valgte også prosjektgruppen for U1 å avholde en workshop tidlig i prosjektfasen (NTNU, 2015). Likheten mellom U1 verksted og modellens tekniske rom er også et interessant likhetstrekk som beskrevet ovenfor.

På bakgrunn av U1 og det blivende studentarealet ved campus Dragvoll kan det dermed se ut til at det er flere like prinsipper mellom sticky campus og levende campus. Prinsippene går i og for seg ut på det samme, men med annen ordlyd. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen blir derfor hvorvidt det er ønskelig for NTNU å skape arenaer for studenter hvor lokalene også blir benyttet etter endt formell undervisning. I rapport for U1 blir det tidlig poengtert at universitetsbygg og areal krever nye utforminger for fremtiden:

Formålet med pilotprosjektet er å undersøke og utvikle konsepter for nye læringsarenaer og uformelle møtesteder for studenter som kan vise veg framover for å møte stadig endrede behov. Det skal bidra til å gjøre universitetscampus til en attraktiv arena som tas i bruk i større omfang og på andre måter enn hva tilfellet er i dag (NTNU, 2015, s. 2)

I lys av sitatet skal man ikke se bort ifra at nye Store Mugg blir Dragvolls nye uformelle møtested.

6.2 Et sted for tilhørighet og identitet

Med workshopen som utgangspunkt er det interessant å se nærmere på de «hjemlige» elementene som ble foreslått av studentene under workshopen som viktige element inn i det blivende studentarealet. En mulig inngang her kan være å se dette i lys av begrepet stedstilhørighet. Ved å ombygge det nye studentarealet med tilgang på de fasilitetene man trenger på en dag, kan man få en generell og uformell arena uavhengig av ens faglige bakgrunn. Selv om identitetsarealene har en viktig funksjon som faglig identitetsbærer, kan det tenkes at et slikt uformelt areal kan skape et studentfelleskap på en mer generell basis. NTNU poengterer blant annet at opplevd tilhørighet og inkludering i et fellesskap er viktig for å hindre frafall av studenter (NTNU, 2018c, s. 97). Det er dermed ikke utenkelig at det blivende studentarealet kan ha en positiv virkning på studenters sosiale arena, og særlig dersom de kan identifisere arealet som et *sted*. Dette er litt i motsetning til den dominerende diskursen som knytter identitetsarealer tett opp mot faglig identitet. Identitetsarealenes viktigste funksjon beskrives ofte å være det *faglige* utgangspunktet, hvor de også skal fungere som identitetsbærere for studentene. Å ha en dedikert fast plass vil gi tilhørighet til fagmiljøet og bidra til en faglig identitet. En potensiell utfordring med denne tilnærmingen er at den ofte krever å begrense tilgangen til arealet for å opprettholde det faglige fokuset. At fag etablerer identitet knyttet til et område kan føre til at det oppleves ekskluderende (NTNU, 2018c, s. 107). For å forstå utgangspunktet for det er det nødvendig å se på funksjonene til etablerte identitetsareal. I en EIT-rapport fra 2018 reflekteres det rundt betydningen av identitet og tilhørighet på universitetet nå, og frem mot samlokaliseringen i 2015. Rapporten viser til et utvalg av allerede etablerte identitetsareal ved NTNU, hvor disse fire blir trukket frem: Arkitektstudentenes tegnesal, arkitektstudentenes skiboli, FRAM og Matteland (Bjørnnes, Flaata, Rystad, Sandoval & Sildnes, 2018). Alle disse identitetsarealene befinner seg ved NTNU campus Gløshaugen, og kjennetegnes av ulike funksjoner.

Noen identitetsareal har begrenset tilgang, slik som Matteland. Dette er et identitetsareal for matematikkstudentene ved Gløshaugen, og her finnes det alt fra åpne leseplasser, tekjøkken, datasaler, bordtennisbord, kritt-tavler og faste lesesalplasser som studentene kan søke på hvert år. De ulike områdene åpner opp for ulike aktiviteter som studentene fritt kan tilrettelegge etter egne behov – både faglig og sosialt. (Bjørnnes et al., 2018). Tanken er at *Matteland* skal invitere til tverrfaglig samarbeid og kunnskapsoverføring på tvers av fagnære studieprogram. For at dette skal være en realitet må tilgangen til læringsarealet begrenses: det stilles krav om at du må være 3. årsstudent (eller høyere) på et av instituttets studieprogram eller studieretninger med minimum 90 studiepoeng i matematiske fag (Bjørnnes et al., 2018). Ved å sette adgangsbegrensning legger identitetsarealet Matteland til rette for en tydeligere matematisk identitet, da de med adgang har noe til felles – de har en tilhørighet til arealet. Det kan tenkes at det foreligger en eksklusivitet over å begrense tilgangen til arealet, og i verste fall kan dette føre til en *exclude to include*-mentalitet. Identiteten blir tydeligere både for de med tilgang og som aktivt bruker arealet, men også for de som står utenfor – bokstavelig talt – uten tilgang. Bourdieus habitus er verdt å trekke inn i denne sammenhengen, med tanke på grupperingen tilknyttet fagområde. Identitetsareal danner ulike praksisfellesskap, og mennesker med samme habitus vil tilpasse seg, og trekkes til de samme rommene – både i billedlig og fysisk forstand (Bourdieu, 1995). I lys av Bourdieu kan man dermed si at ens habitus kan avhenge om en får tilgang på et slikt areal som Matteland.

Allie et al. (2009) understreker blant annet hvordan interaksjoner, aktiviteter og kontekst skaper og former identitet. Fra dette perspektivet kan man si at identitet påvirkes av konteksten, og derfor kan det tenkes at åpne læringsarealer er gode arenaer for utviklingen

av studentenes faglige og profesjonelle identitetsdannelse. Et identitetsareal kan legge til rette for studentenes faglige og sosiale læringsmiljø, men faren er dersom disse arealene oppleves som ekskluderende av brukerne, med en manglende fagidentitet. Samtidig understreker NTNU at etablering av identitetsareal, både sentralt og lokalt, skal bidra til å skape en følelse av tilhørighet (NTNU, 2018c). Selv om identitetsarealene har en funksjon, er det uheldig at dette skal gå på bekostning av det sosiale. Det er nærliggende å tenke at identitetsaspektet er sentralt i forlengelsen av både det sosiale og faglige i studentens hverdag.

Med dette som bakgrunn er det veldig interessant at workshopen har resultert i et design med åpent areal, som studenter fra mange forskjellige programmer kan bruke. I modellen er det lite som kan knyttes til et adgangsbegrenset areal med en konkret faglig hovedprofil. Dette synet forsterkes også fra mitt perspektiv som deltaker og observatør, da det var det lite som tydet på at det nye læringsarealet skulle utformes i retning mot et faglig identitetsareal, både fra de andre deltakernes og arrangørens synspunkt. Modellen bar preg av både åpne og lukkede arbeidsplasser, så vel som flere rom dedikert til sosial aktivitet. Modellen fra workshopen kan dermed forstås som et mer generelt studentareal, som likevel kan legge til rette for både faglige og sosiale aktiviteter.

Det er imidlertid uklart om dette nye området vil stimulere til samhandling mellom studenter og ansatte. Å legge til rette for tettere akademisk og sosialt fellesskap mellom studenter og tilsatte er et sentralt mål i kunnskapspolitikken (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er i dag uttrykt misnøye over dagens tilgjengelighet for areal som studenter og foreleser/underviser kan møtes for å diskutere faglige tema (se blant annet rapport for Arealkonsept, NTNU, 2018c). Faglig spesialisering og tverrfaglig samarbeid beskrives som stadig viktigere, og det er ønskelig med flere arena der foreleser/underviser kan møte studenter (NTNU, 2018c). NTNUs strategi for 2018-2030 legger stor vekt på tverrfaglighet som innsatsområde for å nå sine målsetninger. I høyere utdanning innebærer tverrfaglighet utforming av fag som gir studenten muligheten til å erfare forskjellige måter å bli kjent med foretrukne fagområder (Davies & Devlin, 2010, egen oversettelse). Kunnskapsdepartementet (2016) understreker også i St. Meld. 16 (2016-2017) at de beste utdanningene blir til i fagfellesskap der kolleger samarbeider om å utvikle studieprogrammer og undervisningen, der de observerer og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Dette fellesskapet må ifølge Stortingsmeldingen også inkludere studenter og teknisk-administrative ansatte.

I lys av mangelen på steder for studenter og ansatte å møtes, er det også her mulig å skimte håp og flere muligheter med ombyggingen av lesesal 8302. Som vist i analysen av workshopen var det lagt mye arbeid i å utforme flere sittegrupper og arbeidsstasjoner. En stor del av arealet var ønsket som et åpent fellesareal med en rekke flyttbare bord og stoler, og man skal ikke se bort ifra at dette er gode arenaer for studenter og ansatte å skulle møtes.

6.3 Det skiftende læringsareallandskapet

I workshopen ble det av deltakerne lagt stor vekt på ulike arenaer som åpnet opp for at studentene kunne samles – både i faglig og sosial sammenheng. Dette kan forstås i lys av de mange forskjellige arealene, som et kreativt rom, to store «hangouts», så vel som de mange forskjellige sittegruppene i både fellesareal og i individuelle rom. Arealet skulle være åpent og inviterende som kan være en fordel for å være flere sammen – uavhengig av aktivitet. En av de største utfordringene med tradisjonelle læringsareal er at de ikke er

egnet for gruppearbeid. Ved klassiske lesesaler, slik som Store Mugg, er det både separate pulter og skillevegger, noe som gjør det svært vanskelig å samarbeide. En vesentlig faktor er selvfølgelig lydnivået på lesesalen som skal være dempet, og det egner seg derimot ikke til samtaler. Lesesalene er med andre ord hverken skapt eller tiltenkt gruppearbeid og samarbeid. Det er ikke noe nytt at lesesalene er svært ettertraktet rundt eksamenstider (se blant annet Monsen, 2012). I de siste ukene av semestret er det typisk få ledige sitteplasser, og det kan være vanskelig å finne et sted dersom man ikke har fast plass eller er tidlig ute. En mulig utfordring med slike lesesaler er at de ikke er fleksible nok. I lys av både Boys (2011) og Wengers (1998) perspektiv kan læring i større grad knyttes til det uformelle, noe som ikke korresponderer med lesesalens brukervilkår og utforming. En lesesal har et ensformig, men ikke nødvendigvis dårlig utgangspunkt. De fungerer til det formålet de skal, nemlig individuell studering som også er en sentral del av studenttilværelsen. De har en tydelig og velbrukt funksjon, hvilket er viktig at ta hensyn til i en helhetlig utvikling av campus i fremtiden.

På grunn av den manglende fleksibiliteten gir de dessverre lite rom for variasjon, og vil skape begrensninger for eventuelle andre læringsformer. Med en utdanningspolitikk som fremmer et fysisk læringsmiljø hvor det skal åpnes opp- og legges til rette for tverrfaglighet, samhandling mellom studenter og ulike undervisningsformer (Kunnskapsdepartementet, 2016), har de tradisjonelle lesesalene rett og slett ikke mulighet til å møte disse pedagogiske implikasjonene.

Etter ombyggingen av Store Mugg vil campus Dragvoll miste 212 individuelle, åpne lesesalsplasser til fordel for et nytt studentareal. Uten og enda vite noe om ombyggingens ferdige resultat, kan det med stor sannsynlighet tenkes at arealet blir utformet for fremtiden – med fleksible løsninger med mulighet for tilrettelegging av varierende læringsformer (NTNU, 2018c). På et mer generelt nivå går trenden i retning av færre store forelesningssaler og flere fleksible små og mellomstore undervisningsareal (NTNU, 2018c). I universitet- og høyskolesektoren er derfor dette svært aktuelt, og i løpet av de siste årene har det blant annet ved NTNU kommet noen flere slike areal som åpner opp for denne type læringsaktivitet. Læringsareal som teknologiske Sandkassa og R2, og andre som presentert i kapittel 5 er av det fleksible slaget, med flere gruppebord og arbeidsstasjoner. Denne diskursen er ifølge Boys (2011) påvirket av en rekke forskjellige kilder som teori, politikk og teknologi, hvor Wengers (1998) *communities of practise* blir nevnt som et eksempel på slike teorier. I lys Wengers (1998) perspektiv handler dette om at all læring skjer ved sosial deltakelse, som igjen knytter læring opp mot det uformelle perspektiv. Videre har det i dette prosjektet blitt vist til blant annet Kunnskapsdepartementet (2016), hvor politiske og statlige føringer underbygger viktigheten av gode bygg og gode læringsmiljø for studentene. Her nevnes også det teknologiske aspektet og viktigheten av å både kunne anvende, og forholde seg kritisk til det teknologiske fremsteget (ibid.). Det er med andre ord flere ting som kan tyde på at tradisjonelle læringsareal ikke tilfredstiller samfunnets krav for læring både nå, og i fremtiden. I følge Boys (2011) er tiden inne for å tenke nytt om læringsareal – i lys av at dette nevner han at det har vært en betydelig interesse i å skifte fra formelle til uformelle læringsmodeller etter det som kan beregnes som obligatorisk skolegang. Dette krever et skifte fra tradisjonelle læringsareal som auditorium og klasserom, til uformelle, sosiale læringsareal med høy grad av teknologiske midler (ibid.) Kort oppsummert kan man i fremtiden, og kanskje allerede nå, ikke lenger separere akademiske fasiliteter fra uformelle og sosiale aktiviteter. Grensene mellom akademisk og sosialt fellesskap ser ut til å gradvis viskes bort – her er blant annet identitetsarealene et godt eksempel, hvor faglige, sosiale og identitetsdannende faktorer glir over i hverandre.

I forbindelse med diskursen om de tilsynelatende utdaterte, klassiske og tradisjonelle læringsarealene er det sentralt å se nærmere på selve studentaktiviteten som kan knyttes til de nye, innovative læringsarealene. Boys (2011) hevder at de store auditoriers tid er forbi, og dette kan knyttes opp mot Hoidn (2017) som understreker at det forgår et paradigme og kulturelt skifte fra lærersentrert til studentsentrert læring. Studentsentrert læring blir sett på som en lovende, pedagogisk tilnærming i høyere utdanning (ibid.). Selv om begrepet blir brukt av ulike fagdisipliner, foreligger det en felles enighet om at studentsentrert læring setter studenten i fokus av læringsprosessen, hvor de selv deltar og skaper forutsetninger for dyp konseptuell forståelse (Land, Hannafin & Oliver, 2012). Kunnskapsdepartementet (2016) understreker blant annet at slike undervisningsformer bidrar til å integrere studentene i fagmiljøet, øke deres motivasjon og engasjement og fremme kritisk tenkning. Den studentsentrerte læringen kan også sies å ha identitetsdannende egenskaper: gjennom aktiv deltakelse hevdes det at studenter kan skape profesjonelle identiteter i løpet av utdanningsforløpet (Morelock, 2017).

På institusjonelt nivå er Ekspert i team (EiT) er et godt eksempel på studentsentrert læring, som er et obligatorisk emne i alle studieprogram ved NTNU på høyere grad. Emnet baseres på at studentene utvikler samarbeids- og relasjonskompetanse ved å reflektere over og lære av konkrete samarbeidssituasjoner igjennom et felles prosjekt (Wallin, Lyng, Sortland og Veine, 2017). På et mer konseptuelt nivå er seminarundervisning og kollokviegrupper blant annet eksempler på studentsentrert læring, særlig sammenliknet med tavleundervisning og forelesning (Kuh, 2008). Fremfor alt er variasjon i undervisningsformer viktig: for å skape et godt læringsmiljø er balanse mellom ulike former for læring nødvendig (NTNU, 2018c). De fire følgende punktene som etter kartlegging har vist seg å være de viktigste behovene knyttet til læringsarena, er tilrettelegging for:

- Studentaktiv læring
- Egnede steder for studenter å jobbe før og etter forelesning
- Variasjon i læringsarenaer
- Kombinasjon av ulike arbeidsformer i samme læringsøkt.

I fremtidens NTNU vil det legges vekt på at utbyggingen tilrettelegger for disse punktene. Med mer fokus på studentsentrert læring kan man se en endring i interaksjonen mellom underviser og student, hvor underviser/foreleser fungerer som en tilrettelegger for læring snarere enn bærer av faget (Lillejord, Børte, Nesje, Ruud, 2017). Det er kanskje særlig her ideen om fleksible og innovative læringsareal og deres egenskaper blir sentrale. I dagens situasjon finnes undervisningsareal og studentarbeidsplasser som to atskilte arealkategorier, men i en ny situasjon er det anbefalt at disse arealkategoriene glir over i hverandre (NTNU 2018c, s. 96). Poenget er, at innovative læringsareal kan legge til rette for mer varierte, fleksible læringsformer, som igjen kastes tilbake til det studentsentrerte perspektivet. Dette kan underbygges med funnene fra workshopen, hvor det i modellen ble lagt vekt på nettopp varierte arbeidsstasjoner med fleksible løsninger. I lys av forslaget om at studentarbeidsplasser og undervisningsareal skal gli over i hverandre kan man fra resultatet av workshopen se for seg denne løsningen, da fellesarealet midt i modellen kanskje særlig legger til rette for varierte undervisningsformer.

Med variasjon og fleksibilitet, og med mer fokus på studentsentrert læring dukker teknologi og digitalisering opp som viktige trender i de innovative læringsarealene. Digitalisering påvirker og endrer hvordan vi kommuniserer, samarbeider, jobber, lærer, underviser og forsker. Kunnskapsdepartementet (2016) understreker at fremtidens studenter må

forberedes på å samarbeide på tvers av profesjonene og samhandle med maskiner og roboter på nye måter. Tradisjonelle lærings situasjoner digitaliseres, endres og skaper muligheter (NTNU, 2018c). I rapport for arealkonsept understrekes det at digital undervisning endrer måten vi omgås på campus: «Med mer innslag av digitalisert undervisning og læring, vil det kunne gjøre campus til en viktigere identitetsskapende møteplass. Det vil rett og slett bli viktigere å bruke campus som en møteplass for å treffe andre studenter fysisk.» (NTNU, 2018c, s.76). Det er som vi kan forstå behov for slike areal, og ombyggingen av lesesal 8302 skaper nettopp slike møteplasser. Teknologi er et viktig element i utviklingen av nye lærings- og identitetsareal og i avsnittet nedenfor understrekes viktigheten av campus som identitetsskapende møteplass:

Teknologi er et viktig element i utviklingen, og virker inn både på undervisningsformer og bruken av fysiske rom. Det vil både påvirke, støtte og legge til rette for nye arbeidsformer, annen interaksjon mellom studenter, og mellom studenter og forelesere. Samtidig ser det også ut til at de digitale mulighetene ikke erstatter fysiske møter, men endrer behovene og formen på møtene. Med mer innslag av digitalisert undervisning og læring, vil det kunne gjøre campus til en viktigere identitetsskapende møteplass. Det vil rett og slett bli viktigere å bruke campus som en møteplass for å treffe andre studenter fysisk. Det vil også gjøre at servicepunkt blir viktig. (NTNU, 2018c, s. 76)

Digitalisering av universitetet kommer altså både i form av virtuell og digital læring, og med tanke på selve bruken av, og innholdet i fysiske rom. I lys av sistnevnte er det gjerne skjermer, trådløse mikrofoner og andre teknologiske og digitale løsninger som kan trekkes frem, som er sentrale aspekter for innovative læringsareal. I workshopen kommer det imidlertid ikke frem noe som kan kobles mot teknologi og digitalisering. En mulig årsak til dette kan forklares ved det allerede etablerte Sandkassa og VR-laben ved Dragvoll, som har høy grad av digitaliserte og teknologiske løsninger. Dette er populære rom som både brukes til formell undervisning og egeninitiert arbeid. Innholdet i modellen kan i hovedsak forstås å være vinklet mot andre fokusområder, hvor skjermer og digitale løsninger ikke var tillagt noe særlig verdi. Det er imidlertid behov for slike areal, og ombyggingen av lesesal 8302 skaper potensielt slike møteplasser.

På bakgrunn de diskusjonene som nå har funnet sted, vil jeg runde av diskusjonen ved å rette blikket mot fremtidens NTNU og læringsarealer. I lys av samlokalisering skal NTNU i Trondheim samles i området rundt Gløshaugen, og dette betyr at campus Dragvoll naturligvis skal fraflyttes. Fordi at Dragvoll skal fraflyttes på sikt, blir det i en kvalitetssikringsrapport til Kunnskapsdepartementet anbefalt å ikke gjøre «[...] vesentlige investeringer ved Dragvoll utover ordinært vedlikehold for å opprettholde dagens funksjonalitet.» (Metier, 2015, s. 6). Funksjonaliteten overfor Store Mugg kan i den forstand betviles, hvor *det ordinære vedlikeholdet* kan være et svar på den negativt ladde innklimadiskursen og den vedtatte ombyggingen. Som kjent sirkulerer det i studentmiljøet såkalte Dragvoll diskurser, hvor mennesker som befinner seg på samme sted tar del i de samme diskursene og tilskrives en felles identitet. I den sammenheng kan det være interessant å se på NTNU og universitetet som identitetsbærer.

Stedstilhørighet og identitetsdannelse kan *også* knyttes opp til universitet på et mer generelt plan. Her er det relevant å trekke inn det sosiokulturelle forholdet mellom de største campusene ved NTNU, Gløshaugen og Dragvoll, hvor det i lang tid har pågått en intern diskurs knyttet til faglige, sosiale og identitetsdannende faktorer (se blant annet Rian, 2016). Dette er riktig nok en annen, utstrakt diskurs med tanke på det fysiske læringsmiljøet, men det kan likevel være nærliggende å tenkes at studentene ved NTNU har en campusidentitet snarere enn en NTNU-identitet. Kan samlokaliseringen og et mer helhetlig NTNU bidra skape et felles hjem for studentene, med en tydeligere og mer

kollektiv NTNU-identitet? Studenter former sin tilhørighet til NTNU gjennom fag, men også gjennom frivillighet, kulturarealer, idrett og sosialt samvær (NTNU, 2018c). I forbindelse med samlokaliseringen av NTNU blir det uttrykt et ønske om et *sted* som kan knyttes opp mot en NTNU-identitet: «NTNU trenger et tydelig NTNU-hjerte, et inkluderende NTNU-allrom, et ekte "sted" med identitet og karakter, som et utgangspunkt for både studenter, ansatte og eksterne å starte sin ferd på NTNU gjennom» (NTNU, 2018c, s. 40). Nok en gang blir *stedet* poengtert som en sentral identitetsmarkør for studenten. Selv om dette sitatet ikke kan knyttes direkte opp mot ombyggingen av lesesal 8302, er det uansett et viktig innspill med tanke på steder og campus' fysiske rolle.

Avslutningsvis kan man si at campus Dragvoll enda har mange gode år igjen. Tusenvis av studenter vil rekke og både starte og avslutte sine studier ved campusen, og på bakgrunn av dette er det blivende studentarealet viktig. I tillegg betyr dette at forskjellige tilnærminger kan testes på Dragvoll for å generere viktig innsikt om hvordan man kan utforme læringsområder på det nye campus. Dragvoll kan på sett og vis fungere som et slags laboratorium for nye læringsareal. I lys av ideene fra workshopen er det mye som kan tyde på at det «nye» Store Mugg kommer til å bli et fint bidrag i rekken til flere av de allerede gode og innovative læringsarealene som allerede eksisterer ved NTNU. Det gjenstår riktig nok å se hvordan det blir seende ut, og hvordan arealet blir tatt imot av studentene.

7. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Uansett hvordan man ser på og forholder seg til de sosiale, økonomiske, kulturelle, politiske og teknologiske strukturene i samfunnet, kan man si at verden er i rask omstilling. I utdanningssektoren er ikke dette noe unntak, og her er det kanskje særlig viktig å forholde seg kritisk og være bevisst over det raske endringene. Utdanningspolitikken i Norge heier på fysiske læringsmiljø som skal åpne opp for å legge til rette for tverrfaglighet, samhandling mellom studenter og ulike undervisningsformer (Kunnskapsdepartementet, 2016). De tradisjonelle og klassiske læringsarealene har rett og slett ikke mulighet til å møte de pedagogiske implikasjonene som nå er gjeldende. Innovative læringsareal og studentdeltakelse har vært fundamentet for dette prosjektet, og på bakgrunn av dette har jeg forsøkt å belyse problemstillingen *på hvilken måte kan multimodale diskursive elementer brukes i utviklingsprosessen av nye læringsareal og hvordan kan studenters deltakelse påvirke disse elementene i prosessen?* Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg oppsummere studien fra et metodologisk, et empirisk og til slutt et praktisk perspektiv, før jeg helt til sist vil komme med noen avsluttende refleksjoner til begrensninger og tanker om veien videre.

7.1 Prosjektets bidrag

Et sentralt mål med dette prosjektet har vært å undersøke på hvilken måte multimodale diskursive elementer kan brukes i utviklingsprosessen av nye læringsareal. Som poengtert innledningsvis er nye måter å bruke læringsareal på et tema som det mangler vesentlig forskning på, og på bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke tematikken i lys av multimodale diskursive elementer. Med workshopen som utgangspunkt for analysen har dette prosjektet tatt i bruk elementer fra sosialsemiotikk og multimodalitetsteori for å belyse utviklingen av fremtidige student- og læringsareal. Interessen for multimodal kritisk diskursanalyse er økende (Skrede, 2017, s. 169), og dette prosjektet er et lite bidrag i dette spennende, fremvoksende metodologiske perspektivet. Ved å benytte meg av multimodale, diskursive elementer og ta i bruk den metodologiske tilnærmingen multimodal kritisk diskursanalyse kunne funnene fra analysen avdekke interessante skiller mellom aktørenes bidrag og studentens bidrag – særlig i lys av den mellompersonlige metafunksjonen. I resultatet fra workshopen, altså studentenes bidrag, kunne man se at alle de tre kategoriene aktøren hadde formidlet i begynnelsen også var til stede i studentenes modell. Dette var et interessant ideologisk funn, som er en sentral del av den (multimodale) kritiske diskursanalysen. Ved å ta i bruk ulike multimodale elementer og verktøy kunne dette prosjektet belyse kildemateriale og en fysisk workshop som krever mer enn klassisk tekstanalytisk kompetanse.

De praktiske implikasjonene i denne studien kan tyde på at attraktive student- og læringsareal er noe studentene ønsker. Noen kvantitative beregninger kan denne studien imidlertid ikke vise til, men i lys av anvendt litteratur og kildegrunnlag er det mye som kan tyde på at attraktive studentareal er noe som er av betydning for studentene. Dette kan blant annet forstås i de empiriske funnene fra workshopen, hvor ideene munnet ut i fleksible og varierte innredningsmuligheter, med rom for både formell og uformell aktivitet. Mange av forslagene hadde et «hjemlig» preg, med tanke på for eksempel kjøkken, mobilladestasjon og egne rom for avslapping. I tillegg fantes det flere løsninger på formelle arbeidsstasjoner, både lukkede og åpne. Oppsummert er dette ideer som det per dags dato er mangel på, noe som gjør at et slikt areal kan beregnes som attraktivt og ønsket. Poenget er imidlertid at disse ideene representerer studentenes deltakelse, og studentenes bidrag til et fremtidig læringsareal. De multimodale elementene i workshopen bidro med

andre ord til at studentene kunne uttrykke sine meninger, og være med å påvirke det fremtidige læringsarealet. I lys av funnene fra analysen kan studentenes deltakelse påvirke multimodale elementer i dette prosjektet på særlig to måter: på den ene siden finnes det deltakende perspektivet i lys av å delta på workshop og ta del i det nye NTNU, mens på den andre siden kan dette handle om å fysisk ta i bruk de læringsarealene som allerede eksisterer og som kommer til å bli. Det første perspektivet har riktig nok vært mest relevant i denne settingen, da det i dette prosjektet ble belyst et tverrsnitt av studentdeltakelse undersøkt i forbindelse med utarbeidelsen av et nytt læringsareal. Ved ombyggingen åpnes det riktig nok for det sistnevnte perspektivet, som i lys av resultatene fra workshopen kan tyde på at studentene ønsker å delta og ta i bruk det nye arealet.

På bakgrunn dette prosjektet ser det ut til å være mye å hente ved å studere andre modaliteter enn tekster, da meningsdannelse foregår ved å bruke flere semiotiske ressurser enn språk (Skrede, 2017). Med tanke på samfunnsutviklingen kan man anta at dette behovet bare vil bli større i årene som kommer, da kommunikasjon foregår ved hjelp av flere modaliteter. Gjennom å kombinere begreper fra lingvistikken med perspektiver fra samfunnsvitenskapene, kan multimodal kritisk diskursanalyse og den påfølgende verktøykassen av multimodale elementer bidra til å synliggjøre forholdet mellom språk, makt og ideologi på en bedre måte enn om vi bare undersøker tekster som isolerte størrelser. Gjennom NTNUs egne rapporter og dokumenter og i tråd med workshopen har dette prosjektet vist at betydningen av et fysisk campus og innovative læringsarealer er noe som er på dagsorden. Innovative læringsarenaer og læringsareal og så vel som det fysiske campus er tema som naturligvis er i vinden nå med tanke på Campusprosjektet. I den forstand er plassering av studenter er kanskje den mest konkrete måten Campusprosjektet kan påvirke studenters tilhørighet, fellesskap og identitet på. Dette har vært sentrale underspørsmål i dette prosjektet, og det har vært interessant å belyst hvordan innovative læringsareal potensielt kan være en arena for identitetsdannelse, tilhørighet og fellesskap.

Oppsummert og avslutningsvis, har dette prosjektet vist en kreativ måte å kunne forstå og belyse sammenhengen overfor fysiske steder, studenters deltakelse og betydningen av et fysisk campus. Prosjektet har forsøkt å aktualisere læringsareal, hva som kjennetegner dagens situasjon og det pågående paradigmeskifte fra tradisjonelle læringsareal til mer innovative, fleksible læringsareal med fokus på studentaktiv læring. I lys av funnene kan det tenkes at det nye studentarealet mest sannsynlig vil kunne bidra til utviklingen av læringsareal og studentareal ved NTNU i fremtiden. Det har vært interessant å undersøkt denne tematikken i lys av NTNU som utdanningsinstitusjon og i lys av det pågående campusprosjektet. Med det sagt, håper jeg at denne masteroppgaven kan være et lite bidrag til både et voksende og spennende forskningsfelt, så vel som et bidrag til den multimodale forskningsmetoden.

7.2 Begrensninger

Som poengtert i en rekke tidligere sammenhenger i denne studien, er det kritiske aspektet kanskje viktigere nå enn noen gang. Det har opplevdes utfordrende å holde liv i det kritiske elementet gjennom deler av denne studien. I og med at en del av analysen var avhengig av en mer deskriptiv framtoning, var likevel dette nødvendig for å kunne avdekke eventuelle underliggende, ideologiske strukturer. Et sentralt mål for denne studien har vært å forsøke å belyse de mulighetene en multimodal kritisk diskursanalyse åpner for, og hvordan man kan bruke funnene i videre diskusjon. Symbolske representasjoner kan få

konkrete sosiale konsekvenser (Skrede, 2017), så her ble det som sagt interessant å avdekke forholdet mellom deltakere og arrangør på workshopen, og hvordan resultatene viste at det var flere fellestrekk mellom disse. Denne studien vil kun vise en brøkdel av denne store, og antakeligvis fremvoksende metodologiske tilnærmingen og hvordan multimodale virkemiddel kan kommunisere og påvirke. Det kritiske aspektet kunne altså med fordel ha tatt en større rolle i studien, ved å vinkle det diskursive perspektivet annerledes. Videre hadde det også vært et alternativ å gjennomført studien uten det kritiske elementet, men også her hadde tilpasninger vært nødvendig.

Ved den multimodale kritiske diskursanalysen foreligger det ikke noe konkret analyseapparat (Skrede, 2017). Dette har resultert i at dette prosjektet har en kombinert og sammensatt analyse, bestående av flere måter å anvende «data» på. På samme måte som i skreven tekst, vil representasjoner og meningsdannelse i bilder ta utgangspunkt i både kulturelle, sosiale og psykologiske faktorer. Det vil likevel være forskjeller, og andre underliggende premisser for den *multimodale* kritiske diskursanalysen. I analyse av visuelt og generelt multimodalt datamateriale kreves det nye måter for å kunne avdekke meningsdannelse. Dette krever mer adekvate, og mer nøyaktige verktøy (Skrede, 2017). I arbeidet med prosjektet har jeg opplevd det til dels utfordrende å anvende denne metodologiske tilnærmingen. Likevel har jeg tatt valg jeg mener belyser den valgte problemstillingen på en tilfredsstillende måte, men tar selvfølgelig forbehold om at det kan foreligge eventuelle mangler. Multimodal kritisk diskursanalyse er på mang måter et friskt og nødvendig bidrag til analyse, og kan bidra til å identifisere forskerens egen påvirkning i forskningen. Siden jeg selv tok del i utarbeidelsen av materialet har dette vært en ny, interessant måte å gjennomføre et prosjekt på. Det har til tross for utfordringene vært svært spennende å begi seg ut på denne metodologiske tilnærmingen.

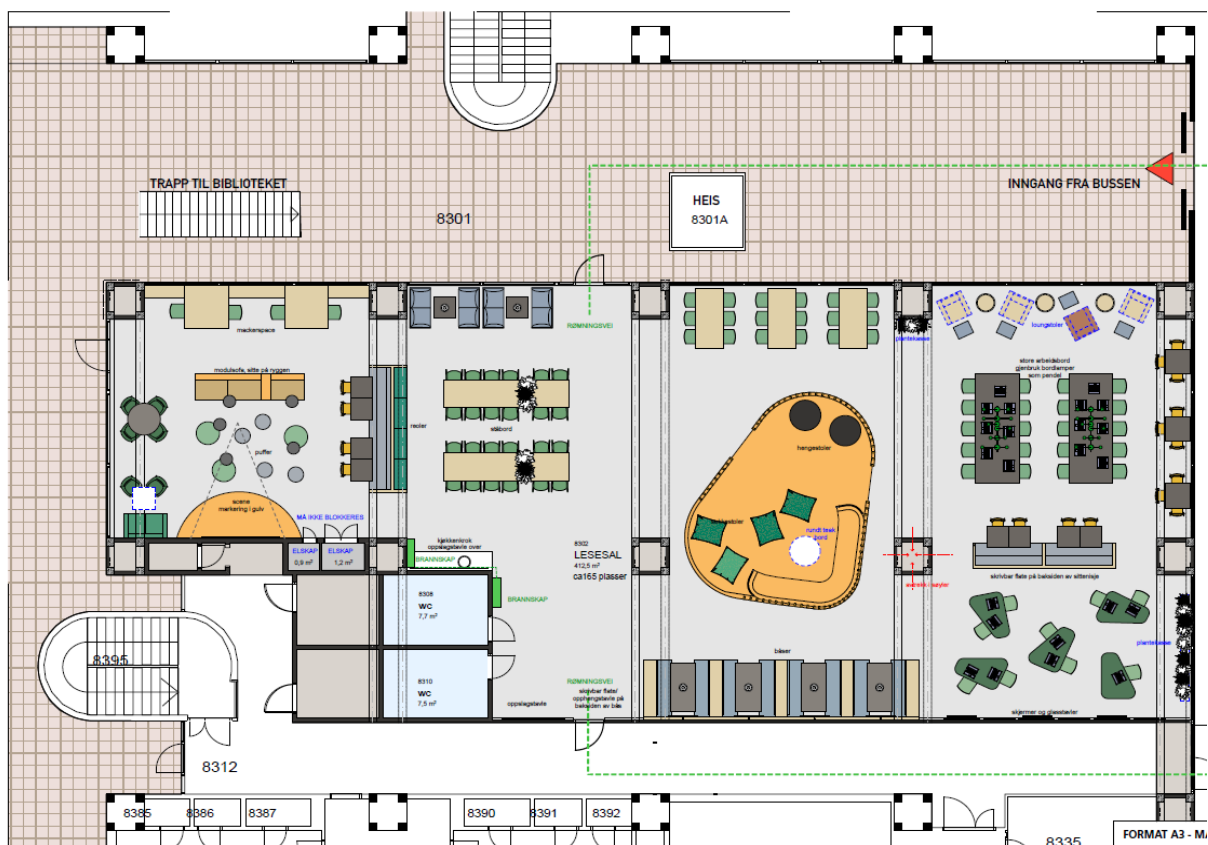
7.3 Veien videre

Midt i mars ble all fysisk undervisning ved NTNU brått avsluttet på grunn av den pågående pandemien med Covid-19. Studentene ikke fikk lenger lov å møte på campus og ansatte ble rådet å holde seg hjemme. Dette snudde naturligvis opp-ned på hverdagen for alle, og studentene måtte studere hjemmefra. I skrivende stund vil disse avsluttende setningene bli produsert på et provisorisk hjemmekontor, som har vært min arbeidsplass de siste to månedene. Dette har betydd null tilgang på arbeidsplasser som min private lesesal på campus, så vel som andre grupperom, lesesaler og læringsareal i halve skriveperioden. Alt av kommunikasjon med både andre studenter og veiledere har siden i mars blitt gjort digitalt. Tapet av fysiske arbeidsplasser og læringsareal har vært én ting, men tapet av skravling i pauser, lunsjer og tilfeldige møter i gangen med medstudenter har kanskje satt størst personlig preg. Med tanke på tematikken og i min rolle som student ble jeg særlig bevisst overfor denne forandringen, og hvordan dette også har påvirket andre studenter. Dersom koronakrisen viser at vi kan løse mye digitalt, hva behøver vi først og fremst campus til? Hvilken rolle har egentlig campus for både studenter og ansatte, og hvor viktig er det fysiske omgivelsene for vår læring? Under andre omstendigheter, og med andre forutsetninger hadde det dermed vært interessant å undersøke tapet av den fysiske campusen videre – hvilke konsekvenser har dette tapet har ført til, og hvordan kunne dette ha påvirket sosiale, faglige og identitetsdannede faktorer hos studentene? Har det blitt enklere eller vanskeligere for undervisere å følge opp studentene sine gjennom digitale plattformer? Hvilke konsekvenser har dette for studentenes læringsutbytte? Og hva med studentfellesskapet, og den faglige studentidentiteten? Overgangen fra en fysisk campus til et provisoriske hjemmekontor og kontinuerlig kommunikasjon gjennom digitale

plattformer er ikke å kimse over. Spørsmålene, og perspektivene er mange, og vi vet enda ikke følgende av disse mange problemstillingene – dette vil uansett være verdifulle erfaringer å ta med seg videre i planleggingen av fremtidens campus og læringsareal.

Igjen blir vi altså påmint campus rolle og behovet for fysiske steder i studenthverdagen. Dette kan for mange være et tatt-for-gitt tema, og viktigheten av slike fysiske steder vil nok variere og oppleves ulikt. Det er likevel viktig å nå rette fokuset fremover. For er det noe som er sikkert, er det at det også i fremtiden vil bygges- og ombygges steder for høyere utdanning. I lys av denne studien, men også i lys av koronaviruset, kan det dermed forstås å være viktig å inneha kompetanse vedrørende hvilken betydning det fysiske campus – fra kantiner til innovative læringsareal – har for studentenes hverdag.

Nå gjenstår det imidlertid å se hvordan *Nye Mugg* blir seende ut etter ombyggingen – rett før ferdigstillelse av prosjektet fikk jeg tilsendt de første arkitekttegningene av det det blivende studentarealet som kan ses i figur 19. På grunn av tid og for så vidt prosjektets rammer ble ikke denne tegningen implementert i analysen, men kunne med fordel ha blitt belyst av workshopens resultater under andre forutsetninger. Det er likevel fint å avrunde dette prosjektet med et konkret bilde på at det skjer ting i prosessen. Etter mine fem år ved campus Dragvoll og NTNU og i arbeidet med dette prosjektet, vil jeg tørre å påstå at det nye studentarealet vil bli et etterlengtet og ettertraktet *sted* for studentene.



Figur 19. De første arkitekttegningene for ombyggingen av Store Mugg

Litteraturliste

- Berdanier, C. G. P., McCall, M. & Mike, G. (2016). A degree is not enough: Promoting engineering identity development and professional planning through the teaching of engineering résumé writing. *Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE, 2016-Novem*, 1-5. <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757711>
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvitenskaplig text- och diskursanalys* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnnes, S. E., Flaata, E. H., Rystad, M., Sandoval, B. A. & Sildnes, J. (2018). *NTNU 2025 - Identitet og tilhørighet på campus*. Hentet fra http://patricwallin.org/wp-content/uploads/2018/09/2018_v2_i1_g1.pdf
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Boys, J. (2011). *Towards Creative Learning Spaces: Re-thinking the Architecture of Post-Compulsory Education*. London: Routledge.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandslet, S. (2020, 24. april). Rekordmange vil helst til NTNU. *NTNU Nyheter*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/nyheter/rekordmange-vil-helst-til-ntnu/> (lest 26. april 2020)
- Braaten, L. (2016, 15. august) Livet på campus: hvor er ting på campus? [blogginnlegg]. Hentet fra <https://virtuellkatarsis.wordpress.com/2016/08/15/livet-pa-campus-hvor-er-ting-pa-dragvoll-campus/> (lest 18. mai 2020)
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Collett, A. (2015, 27. januar). Soppen tilbake på Dragvoll. *Universitetsavisa*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/incoming/2015/01/21/Soppen-tilbake-p%C3%A5-Dragvoll-18368789.ece> (lest 11. mars 2020)
- Cresswell, T. (2015). *Place. An introduction* (2. utg.) Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Davies, M. & Devlin, M. (2010). "Chapter 1 Interdisciplinary higher education", Davies, M., Devlin, M. and Tight, M. (Red.) *Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities* (International Perspectives on Higher Education Research, Vol. 5), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 3-28. [https://doi.org/10.1108/S1479-3628\(2010\)0000005004](https://doi.org/10.1108/S1479-3628(2010)0000005004)
- Edwards, R. A., & Usher, R. (2009). *Globalisation and pedagogy*. (R. Edwards & R. Usher, Eds) (2.utg.) New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Ellis, R. A. & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149-191. <https://doi.org/10.1002/rev3.3056>
- Engebretsen, M. (red.) (2010). *Skrift/Bilde/Lyd: Analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Engebretsen, M. (2013). *Visuelle samtaler: anvendelser av fotografi og grafikk i nye digitale kontekster*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Fairclough, N (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). General introduction. I Fairclough, N. (red.), *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. (2. utg., s. 1-21). Harlow: Longman.
- Gregersen, W. G., Brinch, S., Rønning, J. S., Solibakke, P. B., Alstad, J., Liavåg, S. M. ... Sverkei, M. (2018). Identitetsarealer til bachelorstudentene ved NTNU? En mulighetsstudie fra Gregersengruppen. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Groves, H. (2017). How student centres can help create «sticky campuses». *Atkins Global*. Hentet fra <https://www.atkinglobal.com/en-gb/angles/all-angles/how-student-centres-can-help-create-sticky-campus> (lest 21.mai 2020)
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hammer, L. B., Jermstad, K. N., Abildsnes, K., Jansen, C. F., Berget, P. K. R., Fawcett, F. A., Andersen, E. K. & Martnes, H. (2017). Krav til nye campusarealer ved samlokalisert campus for NTNU fra studenter ved humaniora og samfunnsvitenskap, campus Dragvoll. *Studentrådene ved det humanistiske fakultet og fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet*. Hentet fra https://hf.studentrad.no/wp-content/uploads/2018/10/Dragvollkravet_HFSU.pdf
- Hardarson, Æ. (2012). *Dristige detaljer. Studie av designforårsakede byggskader i innovativ modernistisk litteratur* [doktoravhandling]. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Harrington, K. D. (2014). *Community on Campus: The Role of Physical Space*. [Avhandling] Georgia State University. Hentet fra https://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/92
- Haugen, E., N. (2005). *Mikrobiologiske undersøkelser av inneklime ved Dragvoll, NTNU, bygg 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 og 12. Kontroll etter tiltak*. Hentet fra: https://www.ntnu.no/universitetsavisa/rapport_23.06.05/rapport_mikrobiologi_dragvoll.PDF
- Hitching, T.R & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T.R Hitching, A.B Nilsen & A. Veum (Red.). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (11–39). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holley, K., A. (2009). Special Issue: Understanding Interdisciplinary Challenges and Opportunities in Higher Education. *ASHE Higher Education Report*, 35(2), 1-131. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/aehe.3502>
- Holmes, M. (2015, 7. april). Umulig å reparere Dragvoll. *Under Dusken*. Hentet fra <https://dusken.no/artikkel/25003/umulig-a-reparere-dragvoll/> (Lest 2. april 2020)
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. (2011) Multimodal discourse analysis. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* Routledge.
Hentet fra
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203809068.ch3>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. (2.utg.) London: Routledge.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Meld. St. 16 (2016–2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/?ch=1>
- Land, S. M., Hannafin, M. J., & Oliver, K. (2012). Student-centered learning environments: Foundations, assumptions, and design. I Jonassen, D. H. & Land, S. M. (Red.), *Theoretical foundations of learning environments* (3–25). New York: Routledge.
- Lillejord S., Børte K., Nesje K., og Ruud E. (2017). *Campusutforming for undervisning, forskning, samarbeid og læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/1c916b1f85fc4efeafc9a1ded90a0d25/lillejord-m-fl.-2017-campusutforming-002.pdf>
- Machin, D. (2011). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury Academic.
- Machin, D. (2013). Introduction. What is multimodal critical discourse analysis? *Critical Discourse Studies*, 10(4), 347-355.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2013.813770>
- Mahat, M., Bradbeer, C., Byers, T. & Imms, W. (2018). *Innovative Learning Environments and Teacher Change: Defining key concepts*. Melbourne: University of Melbourne, LEARN. Hentet fra: <http://www.ilet.com.au/publications/reports>
- Mann, L., Howard, P., Nouwens, F. & Martin, F. (2008). Professional identity: A framework for research in engineering education. *19th Annual Conference of the Australasian Association for Engineering Education*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/254321587_Professional_Identity_A_Framework_for_Research_in_Engineering_Education
- Mead, G. H. (1913). The Social Self. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10(14), (374-380). <https://doi.org/10.2307/2012910>
- Metier (2015). *Kvalitetssikring av konseptvalg*. «Framtidig lokalisering av Campus NTNU» [rapport] Til Kunnskapsdepartementet og Finansdepartementet. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/36266287/1266706374/rapport-fin-kd---ks1-fremtidig-lokalisering-av-campus-ntnu---metier-mfm-v1.0-annotert+njm.pdf/2e2e49a7-ffb0-443b-aa84-8cff577aa3c9>
- Mikkelsen, S. (2019, 19. juni). Etterlyser en diskusjon om hva Dragvoll kan brukes til. *Universitetsavisa*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/campus/2019/06/19/Etterlyser-en-diskusjon-om-hva-Dragvoll-kan-brukes-til-19241466.ece> (Lest 4. april 2020)

- Monsen, T., H. (2012, 5. desember). På jakt etter lesesalplass. *Universitetsavisa*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/campus/2012/12/03/P%C3%A5-jakt-etter-lesesalsplass-18370647.ece> (Lest 9. mars 2020)
- Morelock, J. R. (2017). A systematic literature review of engineering identity: definitions, factors, and interventions affecting development, and means of measurement. *European Journal of Engineering Education*, 42(6), 1240-1262. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1287664>
- Mulcahy, D., Cleveland, B. & Aberton, H. (2015) Learnings spaces and pedagogic change: envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 575-595
- Neumann, I., B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NTNU (u.å. a). Innovative læringsarealer – et rom med muligheter. Hentet fra <https://www.ntnu.no/laeringsarealer>
- NTNU (u.å. b). Faser i campusutvikling. Hentet fra <https://www.ntnu.no/campusutvikling/faser>
- NTNU (u.å. c). Tall og fakta. Hentet fra <https://www.ntnu.no/tall-og-fakta>
- NTNU (u.å. d). Campusutvikling, bakgrunn. Hentet fra <https://www.ntnu.no/campusutvikling/bakgrunn>
- NTNU (2015). *Pilot U1. Innovative læringsarealer og uformelle møtesteder. Pilotprosjekt realfagbygget*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1271490433/1273878759/Sluttrapport+U1.pdf/4e4ef9e1-7b46-44d2-8ecb-27a6e7f64d73>
- NTNU (2016). *Kvalitetsprogram. NTNUs campusutvikling 2016-2030. Høringsversjon*. Hentet fra https://www.ntnu.no/documents/1268425101/1269933790/NTNU+kvalitetsprogram_vedtatt/68107f01-6f42-4cfb-9fc0-7b61f97e799f
- NTNU (2017). *Faglig lokalisering. Delrapport 1: prinsipper og kriterier*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1268425101/1269933790/Faglig+lokalisering+delrapport+1++10+nov/9c523186-c6c8-4548-8077-12814c63b225>
- NTNU (2018a). *Faglig lokalisering. Delrapport 2: prinsipper og premisser for planlegging*. Hentet fra https://www.ntnu.no/documents/1268425101/1269933790/Faglig+lokalisering+delrapport+2_ENDELIG.pdf/2e5c7e0a-8555-4073-aedf-634b982ce1a0
- NTNU (2018b). *Faglig lokalisering i samlet campus. Delrapport 3: Hovedgrep, modeller og løsningsforslag*. Hentet fra https://www.ntnu.no/documents/1268425101/1269933790/Faglig_lokalisering_delrapport_3_endelig.pdf/6c9cce04-4d62-420d-bb1a-902cd3a30821
- NTNU (2018c). *Arealkonsept for Campus NTNU. NTNUs campusutvikling 2016-2025 fase 2 [rapport, versjon 1,3 – 20.08.2018]* Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1268425101/1269933790/180820+Arealkonsept+for+NTNU++1.3+%28printversjon%29+-+redusert.pdf/905ba240-abb-4533-b9de-e24ac6ed305c>

- OECD (2018). *Improving Learning Spaces Together. OECD School User Survey 2018*. Hentet fra: <http://www.oecd.org/education/OECD-School-User-Survey-2018.pdf>
- O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. I Hyland K. and Paltridge B. (Red.) *Companion to Discourse*. London and New York: Continuum.
- Rian, C. D. (2016). *Synlige og usynlige identiteter ved NTNU – En analyse av faglige identiteter i det semiotiske landskapet på Gløshaugen og Dragvoll* [Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2410518>
- Robertson, A. (2018, 10. januar). "The Sticky Campus": improving our students' sense of belonging through active learning, coffee and cake! *Efficiency Exchange*. Hentet fra <http://www.encyclopedia.ac.uk/12560/the-sticky-campus-improving-our-students-sense-of-belonging-through-active-learning-coffee-and-cake/> (Lest 22. mai 2020)
- Rolfstad, K. (2019, 23. april). Den ultimate lesesalguiden? [blogginlegg] Hentet fra <https://primetimentnu.com/2019/04/23/den-ultimate-lesesalguiden/> (lest 18. mai 2020)
- Saar, M., & Palang, H. (2009). The dimensions of place meanings. *Living Reviews in Landscape Research*, 3, 1-24. <https://doi.org/10.12942/lrlr-2009-3>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stubban, M. (2015, 12. mars). Ingen nye investeringer på Dragvoll. *Under Dusken*. Hentet fra <https://dusken.no/artikkel/24916/samlokalisering-ingen-nye-investeringer-pa-dragvoll/> (lest 15. april 2020)
- Sundsbo, S. (2012, 23. november). Lesesal for enhver smak. *Under Dusken*. Hentet fra <http://dusken.no/artikkel/23034/lesesal-for-en-hver-smak/> (lest 2. april 2020).
- Thomas, H. (2010). Learning spaces, learning environments and the dis'placement' of learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(3). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00974.x>
- Thuen, T. (2001). Sted og identitet. *Nordlit: Tidsskrift i litteratur og kultur*, 5(2). Hentet fra <https://septentrio.uit.no/index.php/nordlit/article/view/2088/1946>
- Tjora A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tonheim, M. (2019, 21. mars). Dragvollstudenter fryser på campus. *Under Dusken*. Hentet fra <https://dusken.no/artikkel/28477/dragvollstudenter-fryser-pa-campus/> (lest 9. mars 2020)
- Tonso, K. L. (2006). Student Engineers and Engineer Identity: Campus Engineer Identities as Figured World. *Cultural Studies of Science Education* 1, (273–307). <https://doi.org/10.1007/s11422-005-9009-2>
- van Leeuwen, T. (2005): *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.

Wallin, P., Lyng, R., Sortland, B., & Veine, S. (2017). Experts in teamwork - A large scale course for interdisciplinary learning and collaboration. *13th International CDIO Conference* (1-11). Calgary, Canada: University of Calgary.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*. USA: Cambridge University Press.

Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Los Angeles: SAGE.

