

Meek, A. (2026). Hva mister et sted når det mister en skole? I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 133–153). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa840505>

5

## Hva mister et sted når det mister en skole?

Anne Meek

**Sammendrag:** Nyhetsbildet i 2024–25 i Norge var preget av debatter om skolenedleggelse. Foreldre, elever og lærere mobiliserte mot vedtakene, mens kommunene viste til synkende elevtall og økonomiske utfordringer. Mange av de samme kommunene arbeider samtidig med stedsutvikling for å tiltrekke seg innbyggere og arbeidsplasser innen turisme og næringsliv. Men det er lite fokus på skolers betydning for opplevelsen av steders attraktivitet. I kapitlet argumenterer jeg for at skolen som bygning og institusjon, er en sentral arena for tilhørighet og trivsel i rurale Norge og bør anerkjennes som stedsutviklingsaktør. For å synliggjøre skolers stedsutviklingspotensiale, presenterer jeg en dramaturgisk stedsanalyse forankret i en relasjonell stedsforståelse inspirert av Doreen Massey (2005, 2011). Perspektivet bygger på et hermeneutisk-fenomenologisk kunnskapssyn, hvor subjektivitet og materialitet forstås som gjensidig konstituerende i menneskers erfaringer av sted (Frykman & Gilje, 2009).

*Nøkkelord:* Stedsutvikling, skolens relasjonelle potensiale, relasjonell stedsforståelse

**Abstract:** The public discourse in 2024–25 in Norway contains heated debates on school closures. Parents, students and teachers mobilized against the closures, while municipalities pointed to declining birthrates and economic constraints. Simultaneously the same municipalities worked hard to attract residents and create jobs in tourism and businesses, without taking into account the importance schools have for the attractiveness of places. In the chapter, I argue that the school as a building and local institution is a central arena for belonging and well-being in rural Norway and should be recognized as a place development actor. To highlight the place development potential of schools, I present a dramaturgical place-analysis rooted in a relational understanding of place inspired by Doreen Massey (2005, 2011). The perspective is based on a hermeneutic-phenomenological view of knowledge, where subjectivity and materiality are understood as mutually constitutive (Frykman & Gilje, 2009).

*Keywords:* Place development, the relational potential of schools, relational understanding of space

## Innledning

Som NRK Vestland har dokumentert, er flere videregående skoler vedtatt nedlagt, og så mange som 78 barne- og ungdomsskoler foreslått nedlagt i løpet av 2025 (Røli, 2024). Den nasjonale tendensen er at mindre skoler sentraliseres og samles i storskoler i kommunesentraene. For grunnskoleelever i distriktene kan dette bety en skolehverdag som begynner og slutter med en busstur på inntil 60 minutter. For mange elever i videregående betyr det at de må flytte på hybel. Parallelt med kampen mot skolenedleggelse jobber mange av de samme kommunene iherdig med stedsutviklingsprosesser som skal sikre tilflytting og arbeidsplasser innenfor områder som turisme, industri og annen næringsetablering. I dette kapitlet vil jeg vise hvordan dramaturgi<sup>1</sup> kan brukes som metode for å analysere og synliggjøre skolens potensiale som bidragsyter til opplevelsen av steds attraktivitet.

Stedsutvikling er et begrep som ble tatt i bruk på departementsnivå fra begynnelsen av 90-tallet. Det defineres i Stortingsmeldinga *Lokal vekstkraft og framtidstru*, St.meld. nr. 25 (2008–2009), som prosesser som tar sikte på å øke steds attraktivitet (St. Melding 25 (2008–2009), s. 32). Attraktivitet i stedsutviklingssammenhengen brukes i betydningen vekst i ulike sektorer og steds attraksjonskraft, og knyttes opp mot målsetting om bolyst og bli-lyst. I Meld. St. 27 (2022–2023) *Et godt liv i hele Norge* heter det at vi trenger nytenkning om distriktspolitikken og den viktige rolla distrikta har for det norske samfunnet. Det settes høye mål for endring. Det heter blant annet at:

Folk som har opplevd sentralisering av grunnleggjande tenester, at dei vert påtvinga strukturar dei ikkje ynskjer, eller at dei ikkje har hatt kontroll over utviklinga av kommunen sin, skal merke ei positiv endring. (Meld. St. 27 (2022–2023) s. 5)

I lys av skolenedleggingsdebattene som pågår, er det nærliggende å forvente at skoletilbud og skolestruktur ville vært et stort tema i denne relativt ferske meldingen. Det er det ikke. Grunnskolens betydning for lokalsamfunnet nev-

---

1 Dramaturgi er som regel en måte å snakke om hvordan tekster, film og teaterforestillinger er bygd opp på (Gladsø et al., 2015). Jeg vil redegjøre for hvordan begrepet kan overføres til stedsforskning i teoridelen.

nes bare i for bifarten, og i forbindelse med andre stortingsmeldinger. Heller ikke Telemarksforskning, som i en årrekke publiserte et attraktivitetsbarometer der man gjennom kvantitative metoder målte kommuners attraktivitet basert på netto innflytting, har fokusert særlig på skolers betydning. Under tema som regnes for viktige for å gjøre en kommune attraktiv, sjekker man for ti variabler, for eksempel arbeidsplasser, kafé tetthet og tilgang til høyere utdanning, men grunnskole er heller ikke her med som en faktor som hever opplevelsen av kommuners attraktivitet. Det samme er tilfelle i den såkalte Hemsedalrapporten, skrevet av den norske skoleforskeren Karl Jan Solstad (2014). Også her bemerker Solstad at skolens rolle for attraksjonskraft er ofret lite oppmerksomhet. Det er altså mye som tyder på at skoler kan være en uutnyttet ressurs i stedsutviklingsammenheng.

I arbeidet med min avhandling *Kultursatsing og stedsutvikling* (Meek et al. 2018) undersøkte jeg tre kommuner som på ulike måter og med ulikt hell brukte kultursatsing som stedsutviklingsstrategi for å oppnå nettopp økt attraktivitet, bolyst og blilyst. Kommunenes relasjonelle potensiale var et resultat av analysen. Det relasjonelle potensialet ble vurdert ut fra i hvilken grad folk kunne sies å være aktive deltakere i prosjektene kommunene satset på. Jeg synliggjorde de ulike publikumsposisjonene gjennom en dramaturgisk analysestrategi. Analysene i avhandlingen viste en klar sammenheng mellom prosjekter med godt relasjonelt potensial og positiv stedsutvikling. Analysene viste også at det ikke var de merkevarebygde, besøksbaserte kulturprosjektene, men de lokalt engasjerende helårsprosjektene som skapte det dynamiske mylderet i lokalsamfunnet som bidrar best til positiv stedsutvikling.

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan en liknende analysestrategi kan anvendes i skolekonteksten. Jeg ønsker med dette å bidra til debatten om skoler i rurale strøk ved å synliggjøre hvordan skolers relasjonelle potensial kunne vært bedre utnyttet i stedsutviklingsammenheng. Kanskje kan en bevisstgjøring om skolers relasjonelle potensial vise seg å være en ressurs for kommuner som sliter med å sette seg selv på kartet gjennom turistprosjekter og nyetablering av bedrifter.

Jeg viser hvordan en dramaturgisk analysestrategi kan synliggjøre skolenes relasjonelle potensial og deres potensial som bidragsyter til stedsutvikling. En tradisjonell dramaturgisk analyse vil kunne få frem ulike dramaturgier og ulike publikumsposisjoner. Overført til skolekonteksten vil begrepet publikum romme befolkningsgrupper som elever, lærere, foresatte og innbyggere som

sokner til en skole. I denne sammenhengen vil jeg derfor bruke begrepet beboer og beboerposisjon fremfor begrepet publikum. Hensikten med den dramaturgiske analysen er å forstå det relasjonelle samspillet mellom skolen og beboerne på et sted. Analysestrategien hviler på to teoretiske forutsetninger.

1. En forståelse av *sted* som et relasjonelt nettverk der det stadig pågår en konstruksjon av relasjoner mellom mennesker og steder.
2. En fenomenologisk, flersanselig dramaturgiforståelse som rommer at fortellinger formidles gjennom en rekke sansbare virkemidler og i et dynamisk og fortolkende samspill med publikum.

Jeg vil først redegjøre for noen teoretiske perspektiver knyttet til relasjonell stedsforståelse og deretter vise hvordan en dramaturgisk analyse kan anvendes for å forstå skolen som sted og skolens relasjonelle potensial.

## Sted i et relasjonelt perspektiv

Det finnes flere og ulike måter å forstå begrepet *sted* på. Geografi oppstod som vitenskap allerede 300 før Kristus. Faget deles gjerne i en naturvitenskapelig orientert naturgeografi og en samfunnsfaglig orientert samfunnsgeografi (Holt-Jensen, 2007). Når vi snakker om et sted i naturgeografisk tradisjon, blir det gjerne forstått og definert som et avgrenset område på et kart. Stedet beskrives med naturgitte kvaliteter som topografi og forekomster av ressurser, som igjen begrunner og forklarer framveksten av næring, industri og virksomhet på stedet. På bakgrunn av slike betraktninger kan et sted raskt bli typologisert som for eksempel en landbrukskommune, en industrikommune, et vintersportssted eller liknende. Med dette utgangspunktet ender ofte stedsutviklingsprosesser med at man leter etter stedets essens, eller kjerne, og stedene får tilnavn som Bergstaden Røros, Cafébyen Mosjøen eller Polarsirkelbyen Mo i Rana. Denne stedsutviklingsstrategien kalles *branding* og innebærer en målrettet merkevarebygging av steder. Se for eksempel Gran (2010, s. 22). Slike tilnavn vitner om en naturgeografisk stedsforståelse som forteller lite, og kanskje ingenting, om stedets relasjonelle kvaliteter. I min avhandling

argumenterer jeg for at trange og forenklete stedsfortellinger derfor kan føre til stedsstagnasjon snarere enn stedsutvikling (Meek, 2018, s. 160).

En alternativ tenkning omkring hva et sted er, er det som i stedsforskningen kalles *relasjonell stedsforståelse*. Denne tradisjonen, som også kalles *den stedlige vendingen*, hører inn under den humanistiske geografien som vokste frem på 1970 -tallet som en del av datidens oppgjør med positivismen. Retningen, som hentet inspirasjon i humanistisk filosofi som fenomenologi og eksistensialisme, understreker betydningen av menneskelig bevissthet og aktivitet. Blant annet studerer man den sosiale konstruksjonen av relasjoner mellom mennesker og steder, rom og landskap, samt menneskers opplevelse av steder. I den relasjonelle stedsforståelsen forstås steder som en totalitet av fortolking og følelser, oppsummert i begrepet «sense of place» av den engelske humangeografen Doreen Massey (2005, s. 11).

Massey fremhever tre betingelser for denne stedsforståelsen:

- at steder skal forstås som et gjensidig samspill mellom mennesker og steder,
- at flere aspekter ved stedet utspiller seg samtidig,
- at steder er under stadig pågående konstruksjon.

Ifølge denne tradisjonen er altså ikke sted noe permanent, som kan merkevarebygges, men et dynamisk nettverk av relasjoner. Massey anser snarere ethvert forsøk på å fastsette steders identitet til noe permanent som fåfengt, fordi stedet er i stadig endring, eller under pågående konstruksjon. I boken *City Worlds* (Massey et al., 1999, s. 16) omtales byer som nettverk av relasjoner og interaksjon, der byens puls skapes i møtene mellom ulike mennesker og virksomheter. Ifølge Massey er et sted en multinarrativ utfoldelse av «en million» ulike fortellinger, og hun foreslår derfor at man kan forstå stedet som «en samtidighet av historier så langt». De norske geografene Brit Dale og Nina Gunnerud Berg slår fast at den relasjonelle stedsforståelsen er godt etablert i internasjonal geografi. De skriver: «Uavhengig av om en deler Masseys post-strukturalistiske ståsted for øvrig er det i internasjonal geografi bred enighet om at steder er åpne, dynamiske og gjensidig avhengige, og at mennesker og steder er gjensidig konstituerende» (Berg & Dale, 2009, s. 119).

I denne stedlige vendingen forstås altså steder som dynamiske nettverk og stadig pågående konstruksjoner av relasjoner. Her tenker man ikke at steder

har *en* kjerne eller *en* identitet, for her inngår både fysiske, sosiale og kulturelle aspekter ved stedet, og det snakkes om *sense of place – stedsfølelse*. Tanken er at steder konstrueres på nytt av de relasjonene som til enhver tid utfolder seg der. Dersom man erstatter en naturgeografisk stedsforståelse med en relasjonell stedsforståelse, innebærer det en tenkning om at det ikke er permanente, naturgitte forhold, men relasjonene mellom mennesker som skaper stedet. Dette vil kunne ha stor betydning for kommuners valg av stedsutviklingsstrategier, ganske enkelt fordi det er enklere å lage strategier for å skape god dynamikk mellom mennesker i en kommune enn å endre naturgitte forhold ved det (natur)geografiske stedet. Dette er ikke minst viktig når en jobber med stedsutvikling i en ruralsetting der samarbeid mellom institusjoner, fagpersoner og frivillighet både er nødvendig og lettere tilgjengelig.

Ifølge den norske antropologen May Bente Bringslid (2012) skyldes iveren etter å merkevarebygge steder at attraktivitet i for stor grad knyttes til *de besøkendes* forståelse av stedets attraktivitet. Stedet blir fremstilt som et (attraktivt) objekter man kan reise til for å delta i opplevelser som er iscenesatt for besøkende. Hun hevder at det sterke søkelyset på vertskapstenkning i forbindelse med merkevarebygging fører til et blikkskifte der innbyggerne endrer posisjon fra aktive subjekter i produksjon til rollen som objekt for andres konsum. Bringslid kaller denne objektiviseringen for «andregjering». Motgiften til slik andregjering av bygder er strategier som får innbyggerne til å definere seg som aktive *deltakere* i stedets sosiale infrastruktur. Eksempler på slike strategier kan være å legge til rette for aktivitet, møteplasser og arenabygging. Dette perspektivet peker mot en mulig utnyttelse av skolens relasjonelle potensial, og er mitt utgangspunkt for å se nærmere på skolens potensial som stedsutviklingsaktør.

## **Dramaturgi, publikum og dramaturgisk analyse anvendt på sted- og skolekonteksten**

Som nevnt innledningsvis knyttes dramaturgisk analyse vanligvis til analyse av film, litteratur eller scenekunst. I teateret brukes begrepet dramaturgi om de dype strukturene i en forestilling, både når det gjelder oppbygning av spen-

ning og komposisjon av virkemidler. Dramaturgiske modeller finnes i mange varianter og knyttes til ulike perioder av teaterhistorien. En diskusjon om dramaturgi impliserer også en diskusjon om forholdet mellom forestilling og publikum. I klassisk, aristotelisk anlagte dramaturgier vil publikumsposisjonen tradisjonelt være tilskuerorientert, mens vi i vår egen tid gjerne ser ulike former for deltakerorienterte og interaktive formidlingsformer. Man kan snakke om publikumsposisjoner på en akse fra tilskuer til deltaker og medskaper. Publikumsbegrepet overført til skolekonteksten vil romme befolkningsgrupper som elever, lærere, foresatte og beboere som sokner til en skolekrets. Jeg har valgt å kalle dem beboere, med ulike beboerposisjoner. Det interessante er å få frem i hvilken grad skolen fremmer eller hemmer samspillet i befolkningen. Med referanse til Massey kan man si at graden av samspill, deltakelse og medskapning utgjør skolens relasjonelle potensial og indikerer skolens potensial som bidragsyter til positiv stedsutvikling.

Dramaturgiske strukturer som ikke er teatrale i seg selv, kan også beskrives som dramaturgisk praksis. Det er vanlig å snakke om dramaturgi både i politisk debatt og i medienes presentasjon av en nyhetssak. Å anvende dramaturgi på en diskusjon av et ikke- språklig fenomen fordrer en bredere dramaturgiforståelse som omfavner flere sansbare virkemidler enn de rent språklige. Jeg legger derfor til grunn en fenomenologisk, multisanselig dramaturgiforståelse basert på regissør Mike Pearson og arkeolog Michael Shanks.

Dramaturgy, as cultural assemblage, works equally with settings, people, bodies, things, texts, histories, voices, architectures. In these connective networks that are dramaturgical, it is usual to consider things and people as separate, their conjunction described after their distinction. We propose instead the inseparability of people and thing, values, etc. (Pearson & Shanks, 2001, s. 89)

I denne definisjonen regnes alle sansbare virkemidler i en kontekst som meningsbærende. I min avhandling (Meek, 2018) brukte jeg Pearson og Shanks definisjon for å kunne overføre dramaturgibegrepet til en analyse av det relasjonelle potensialet på steder. For å operasjonalisere virkemidlene for en mer systematisk og reproduserbar metodikk analyserte jeg Pearson og Shanks virkemidler på tre nivåer: *materielt, narrativt og performativt nivå*. Jeg vil anvende den samme inndelingen i analysen av skoler.

*Materielt nivå* beskriver hvilke estetisk sansbare virkemidler som finnes i en sammenheng. På dette nivået beskrives form, farger, dimensjoner, natur, arkitektur, materialer, overflater, tekstur, lukt, smak og lyder som møter deg på et skoleområde. En monumental trapp eller en overdimensjonert takhøyde vil sende ut andre signaler om forventet adferd enn bygg der dimensjonene er tilpasset at barn skal ferdes der. En tom og asfaltert skolegård vil i mindre grad legge til rette for aktivitet enn et uteområde preget av lekestativ, klatrevegg og andre aktivitetsskapende innretninger. Tilstedeværelsen av natur, park, trær og vegetasjon virker på tilsvarende måte. Bygningers utforming og dimensjoner får steder til å framstå som inviterende eller avvisende, uinntakelige eller inkluderende, formelle eller personlige. De materielle strukturene på et skoleområde hemmer eller fremmer deltakelse og engasjement mellom mennesker, og er med på å definere skolers relasjonelle potensial.

*På narrativt nivå* leter vi etter spor av fortellingene i en kontekst. I skolekonteksten kan fortellinger komme til uttrykk gjennom virkemidler som navnevalg, farger, kunstnerisk utsmykning eller tekst. På dette nivået er vi ute etter å finne hvilke fortellinger som løftes fram, og hvem fortellingene handler om. Man kan også se etter fortellinger som ikke blir fortalt. Denne typen spørsmål får gjerne fram demokratiske muligheter og bakenforliggende maktstrukturer på et sted. En skolegård med skolehage, lekeapparater og eventyrinspirert utsmykning antyder for eksempel helt andre fortellinger enn en asfaltert skolegård uten oppmykende elementer.

En diskusjon av fortellingens struktur kan si oss mye om hvilken rolle elevene på en skole er tiltenkt. Det har stor betydning om fortellingen er lineær eller brutt. En strengt lineær fortelling signaliserer at det ikke er ønskelig at vi deltar i eller endrer fortellingen. En slik mononarrativ tendens vil i liten grad være interessert i å slippe til elever, lærere og beboere, mens en multinarrativ formidling av fortellingen vil ta hensyn til ulike perspektiver og framstillinger av en sak, eller til flere (multinarrative) fortellinger som er i spill.

*Performativt nivå* er en diskusjon av graden av utfoldelse som preger prosjektene, med utgangspunkt i den amerikanske performanceforskeren Richard Schechner (Schechner, 2002) sin typologisering av iscenesettelser. På performativt nivå diskuteres måten materielle og narrative virkemidler iscenesettes og formidles på. Performativitet kan komme til uttrykk som tydelige, formelle rammer, slik tilfellet er i tradisjonelle forestillinger og konserter, men kommer også til uttrykk i dagligliv og i små begivenheter lagt

til rette for gjester, brukere og publikum. I henhold til Schechner kan man snakke om performativitet i sammenhenger som sport, media, teknologi, forretningsliv, ritualer, hverdagsliv, sex, kunst og lek (Schechner, 2002, s. 22). Schechner opererer med fire grader av performativitet. Jeg tar med tre av dem her.<sup>2</sup> – being (væren) – doing (handlinger) – showing doing (det å vise noe frem, sette noe i scene).

Overført til skolekonteksten kan en vurdere hvilke muligheter elevene har for å utfolde seg. Dersom undervisningslokalene legger til rette for at elevene kan delta i undervisningsopplegg gjennom handling, arbeidsoppgaver og aktivitet, vil det kreve et sterkere engasjement fra elevene enn bare å lytte til en forelesning eller se på en skjerm. Det er grunn til å tro at et fysisk og flersanselig engasjement vil gi en sterkere opplevelse av relasjon til sted og innhold, men det kan også være en risiko for at det forventes for mye av elevene.

## **Dramaturgiske tendenser og hvilke relasjonelle posisjoner de impliserer**

Gjennom en analyse av narrativt, materielt og performativt nivå avtegner det seg dramaturgiske tendenser som i sin tur impliserer ulike relasjonelle posisjoner for beboerne på et sted. Det er prosjektenes beboerposisjoner som avspeiler skolens relasjonelle potensial og implisitte betydning for stedsutvikling.

Kort oppsummert vil en sterk mononarrativ tendens peke mot linearitet og kausallogikk, slik vi kjenner det fra Aristoteles' logisk motiverte dramaturgi-kurve. I teaterkonteksten vil publikumsposisjonen her være tilskuerorientert; i stedsutviklingssammenheng kan en si at beboerposisjonen er tilskuerorientert. En multinarrativ tendens, der flere historier blir formidlet samtidig, vil peke mot en simultan dramaturgitendens som preger steder med engasjerte deltakere, folkeliv og mylder, der publikum er deltakere. På liknende måte vil beboerposisjonen på et sted med en simultan dramaturgitendens være deltakerorientert. En dramaturgisk struktur som starter og slutter for deretter å gjenta seg som en variasjon av første loop, kan kalles syklisk dramaturgi. Skoler som legger vekt på årlig feiring av skiftende årstider og årets merkeda-

---

2 Den fjerde graden av performativitet hos Schechner er «Explaining showing doing» (det å avsløre eller kommentere at man setter noe i scene på metanivå). Det er knyttet til meta-fiksjonell dramaturgi, men jeg velger å ikke gå inn i dette her.

ger, kan sies å ha en syklisk dramaturgitendens. Feiringen innebærer gjerne en inkludering av samfunnet omkring skolen, og blir samtidig en feiring av fellesskapet, eller *communitas* (Turner, 1982). Publikum i denne typen teater blir medskapere. Beboerposisjonen på steder med en lignende dramaturgisk tendens likeså. Hvis vi knytter disse ulike posisjonene tilbake til Bringslid og fenomenet andregjering, vil de deltaker- og medskaperorienterte posisjonene være å foretrekke i stedsutviklingsammenheng.

Dypest sett utgjør de dramaturgiske forskjellene en epistemologisk forskjell: en forskjell i forståelses- og tankesett som hemmer eller fremmer beboeres aktivitet, tilhørighet og eierskap. Dette er egenskaper som fremheves som positive steds kvaliteter i den relasjonelle stedsforståelsen.

### **Praktiske eksempler: Hvor og hvordan utspiller skolers relasjonelle potensiale seg?**

En skole kan altså hemme eller fremme engasjement og trivsel på et sted. Jeg skal videre se nærmere på hvordan en dramaturgisk analyse vil få fram hvor og hvordan dynamikken mellom individ og skole utspiller seg i materialer, fortellinger og utfoldelsesmuligheter (performativitet). Skolens rolle i et lokalsamfunn er kompleks. Jeg avgrensar eksemplene til å vurdere:

- relasjoner som skapes i møtet mellom elevene og skolen som sted
- relasjoner som skapes mellom elever og steder på didaktisk nivå.

#### **Relasjoner som skapes i møtet mellom elevene og skolen som sted**

Steder påvirker oss fordi vi oppfatter dem med alle våre sanser. Vi føler oss intuitivt velkomne eller uvelkomne et sted på bakgrunn av hvordan det føles å komme dit; det handler om *sense of place*. Dette er i høyeste grad relevant for elevenes opplevelse av skolehverdagen og skolen som kontekst. Følelsene som skapes gjennom det vi i dramaturgien kaller virkemidler på et sted, er ikke nødvendigvis resultat av noens bevisste intensjoner. Snarere er det tegn som mer eller mindre tilfeldig finnes på et sted, som virker sammen, tolkes

og blir til en relasjon for mennesker som oppholder seg der. Meningen eller «budskapet» ligger ikke nedfelt i tegnene, men skapes idet den som opplever, går inn i opplevelsen med egen erfaring og livsverden. Selve ideen om at steder skaper følelser i oss, hviler i et fenomenologisk kunnskapssyn, nemlig at vi griper/begriper verden gjennom sansene. I beskrivelsene av de relasjonelle implikasjonene av møter mellom elever og (skole)steder legger jeg derfor til grunn et fenomenologisk kunnskapssyn, slik man for eksempel møter det i Reggio Emilia- og Montessori-pedagogikken. I disse italienske pedagogikk-tradisjonene tillegges rommet svært stor betydning.

I Reggio Emilia-tradisjonene kaller man rommet den tredje pedagogen (Carlsen, 2021). Grunntanken er at rommets språk er svært sterkt, og at vi oppfatter og tolker dette språket fra svært ung alder. De fysiske rammene barn lever i, styrer deres mulighet til sanseopplevelser; de åpner for eller setter grenser for hva som er mulig å gjøre. Pedagogene utdannes derfor til å kunne organisere rommet og velge ut materialer med ulike typer kvaliteter, samt forstå sammenhenger mellom pedagogikk og grunnleggende arkitektoniske hensyn som er viktige når barn skal oppholde seg i et miljø. Det fysiske miljøet er helt avgjørende i barns konstruksjon av kunnskap. Både innvendige og utvendige rom er utformet og organisert i gjensidig sammenkoblede former som fremmer samspill, autonomi, utforskning og nysgjerrighet mellom barn og voksne. Rommene er under stadig forandring i henhold til den pedagogiske virksomheten som til enhver tid foregår (Carlsen, 2021, s. 77). Reggio Emilia-gründeren Malaguzzi så miljøets betydning i sammenheng med hjernens plastisitet og formbarhet. Derfor inviterte han både hjerneforskere og arkitekter til å bidra i etterutdanningen av barnehagepersonale (Carlsen, 2021, s. 13).

På materielt nivå får man fram barnets plass og betydning på stedet ved å rette søkelyset mot hvordan stedet oppleves gjennom sansene. På dette nivået kan en vurdere hvilke sanseintrykk som oppstår i møtet med farger, dimensjoner, arkitektur, materialer, overflater, tekstur, lukt, smak og lyd. Dimensjonene på et sted kan være overveldende og virke fremmedgjørende, men de kan også legge til rette for menneskers utfoldelse og virke inviterende. Skolebyggets arkitektur og uteområder kan dessuten hemme elevenes trivsel og aktivitet. Bildene under er eksempler fra en skole med to uteplasser: én for 1.–4. klasse og én for 5.–7. klasse.

**Figur 5.1**

*Dette er skolegården til 1.–4. klasse. På et materielt nivå er elevene i denne delen av skolegården omgitt av lave og varierte bygninger. Området preges av naturlige farger i materialene, og asfalten i skolegården er brutt opp av et fargerikt lekeområde med organiske former som myker opp uttrykket. Stedet preges av et narrativ om aktive og lekende deltakere.*



Eget foto.

### Figur 5.2

*Dette er skolegården til 5.–7. klasse. I denne delen av skolegården er uttrykket strammere. På materielt nivå kan vi observere at linjene er strengere og bygningsmassen mer monumental. Glassfasaden og den tomme, ubrutte, asfalterte skolegården skaper et hardt materielt uttrykk. Det finnes rester av ødelagte basketballkurver og et volleyballnett, men området inviterer i liten grad til interaksjon og medskapning. Narrativet peker i retning av at dette kan ha vært en idrettsplass en gang. Det er få eller ingen elementer i fortellingen som inviterer beboerne her til aktivitet, lek eller utfoldelse. De eldste elevene vil snarere få en tilskuerorientert posisjon i miljøet.*



Eget foto.

### Relasjoner som skapes mellom elever og steder på didaktisk nivå

Et annet nivå der det skapes relasjoner mellom mennesker og steder, er gjennom det didaktiske arbeidet i klasserommet. En viktig del av lærerens arbeid er å velge ut litteratur og temaer som engasjerer elevene. Møter mellom tekster, mennesker og sted har kraft til å skape en fornemmelse av at stedets fortid og nåtid møtes, og slik skape tilhørighet til stedet hos dem som deltar. Bildet under er fra et lokalt Kulturell skolesekk -prosjekt i Sandnessjøen, der Kultur- og teaterverkstedet Fyret, under ledelse av professor i drama Tor-Helge Allern, inviterte samtlige 5.-klassinger fra byens skoler til å oppleve

sin lokalhistorie gjennom levende rollespill, eller laiv<sup>3</sup>. Les mer om laiv og læring i for eksempel Allern (2016).

**Figur 5.3**

*Spilleleder Tor-Helge Allern utfordrer gjestene på gildet på Sandnes til å delta i tautrekking.*



Eget foto.

Laiven *Gildet på Sandnes* tar utgangspunkt i historien om Torolv Kveldulvsson og Sigrid på Sandnes, slik den er beskrevet i *Egilssoga*, men undervisningsopplegget inkluderer også oppdiktete hendelser og roller. Opplegget er laget for at elevene skal få anledning til å lære om historien ved å oppleve og tenke gjennom historiske hendelser. På denne måten kan en kombinere arbeid med

---

3 Laiv foregår vanligvis, i likhet med tidsreiser, i en annen tid, og defineres i Store Norske Leksikon som «en mellomting mellom regelstyrte spill og teater, der deltakerne har avtalte roller som de spiller ut fysisk, gjerne i kostymer, og der de skaper en improvisert handling i fellesskap. Laiv kalles også for levende rollespill. Spillet har en avtalt bakgrunnshistorie med roller, konflikter og kulturell bakgrunn. (...) Laiv utspiller seg i avtalt fiksjon, og hver person framstår som og uttrykker seg som rollefiguren sin så lenge laiven varer» <https://snl.no/laiv><https://snl.no/laiv>

læringsmålene i læreplanens overordnede del – om å gi elevene historisk og kulturell innsikt – med målene i historiefaget, som skal bidra til å forstå hvordan verdier og holdninger i samtiden har røtter i fortiden. Viking-laiven er et eksempel på en didaktisk tilnærming som gir elevene erfaring med at deres hjemsted også er av historisk interesse. Langhuset på Sandnes ligger mellom to skoler sentralt i Sandnessjøen. Det å gå forbi her ble nok veldig annerledes for elevene etter at de har fått ta del i historien som knyttes til stedet gjennom fantasi, historie og sanselige stimuli. Slik skapes tilhørighet, engasjement og relasjon mellom beboere og steder.

## **Skolen, bygda og merkedagene**

I Nesna kommune på Helgeland er skolen et naturlig midtpunkt for det sosiale livet på stedet. Her følger noen eksempler på hvordan lokalsamfunnet og Nesna skole samarbeider om å feire merkedager og årstider.

I samarbeid med det lokale hagelaget har Nesna skole over lengre tid samarbeidet om å så, prikle og plante ut blomster til kommunale anlegg og blomsterkasser. På denne måten lærer barna om planting og forkultur av planter, og kommunen produserer sine egne blomster til offentlig utsmykning. På Nesna skole er det videre en godt innarbeidet tradisjon at elever og foresatte i 5. klasse tar ansvar for 17.mai-arrangementet. Det arrangeres tale for dagen, barnetog, leker for barna, salg av kaffe og kaker og underholdning for hele bygda. Arrangementet starter med flaggheising og tale for dagen før barnetog, og avsluttes samme sted på sen ettermiddag. Det er lang tradisjon for dette, og de foresatte som vet at det er deres år, setter av tid til dugnaden lang tid i forveien. Om kvelden er det tradisjon at 10. klasse har premiere på årets revy. Det spilles flere forestillinger som oftest er utsolgt, og det er store forventninger til å se hvem som parodierer, og hvem som blir parodiert. Revyrammen, nasjonaldagen og det at det er avgangselevne som opptrer, gjør at det oppstår en slags unntakstilstand. Man forventer småfrekke opptrinn med godt gjenkjennelige lokale figurer i sketsjene. Revytradisjonen kom i stand på initiativ fra kommunens kulturkontor som et rusforebyggende bidrag, slik at feiringen ikke skulle ende opp som en stor fest. Med ansvar for flere forestil-

linger og et betydelig budsjett må aktørene være edru både 16. og 17. mai. Overskuddet av forestillingen går til klassetur etter eksamen.

Musikkskolen på Nesna har også samarbeidet med den kommunale grunnskolen om ulike former for musikkundervisning. I tillegg var det lenge tradisjon for at alle på et trinn skulle få opplæring på et instrument, og dermed bidra til rekruttering til skolekorpset. Elevene kunne fortsette i korpset så lenge de ville, men alle hadde tilbud om å lære å spille et instrument i et år som var øremerket korps.

Eksempelene fra Nesna skole viser hvordan lokaler, så vel som lærere og elever, blir nav i stedets sosiale liv. Gjennom aktivitetene på skolen markeres årets merkedager, og det sørges for omdreininger i årets kretsløp. At aktivitetene er knyttet til ulike årstrinn, skaper en god dynamikk der alle må trå til etter tur. Disse arrangementene fungerer også som overgangsritualer der bygda kan følge elevene fra småbarn til ungdom.<sup>4</sup> Som elever i småskolen har bygda fått se og høre barna opptre og synge ved spesielle anledninger. Ved konfirmasjonsalder deltar de i samarbeid med lag og foreninger og som avgangselever på revy scenen markerer de at de er unge voksne som er klare til å forlate bygda for ei tid. Dette henger sammen med at mange flytter etter 10. klasse for å gå på skole et annet sted, men hver og en er godt presentert for bygda før de drar derfra.

## Oppsummering

På bakgrunn av denne redegjørelsen for ulike materielle, narrative, performative og didaktiske praksiser vil jeg oppsummere de ulike faktorene som til sammen utgjør skolenes relasjonelle potensial i Tabell 5.1. Tabellen beskriver hvordan en lineær, aristotelisk dramaturgitendens vil gi beboerne en tilskuerposisjon med begrenset relasjonelt potensial. En simultan dramaturgitendens vil gi beboerne en deltakende posisjon der skolen kan brukes på ulike måter til ulike tider, og

---

4 Van Gennep hevder at denne tredelingen gjelder sosiale forandringer på et individuelt og personlig plan, som fødsel, bryllup og gravferd, så vel som kollektive hendelser i et samfunn, der det gjelder å sikre overgangen til et nytt år, en ny sesong eller en ny måned gjennom overgangsseremonier (Meek, 2018).

skape et stort relasjonelt potensial gjennom høy grad av egenaktivitet og medbestemmelse. En syklisk dramaturgitendens vil kunne generere et sterkt relasjonelt potensial og skape en sterk grad av tilhørighet ved at beboerne blir deltakere og medskapere gjennom årvisse markeringer og feiringer i skolens regi og lokaler.

**Tabell 5.1**

*Skolers relasjonelle potensial og beboerposisjonene.*

DRAMATURGI	Aristotelisk	Simultan	Syklisk
Materielt nivå	Monumentale skolebygg. Sentraliserte skoler der elever har lang reisevei fra hjemsted til skole.	Skoler med varierte ute- og innerom med varierende format og funksjon.	Skolemiljø som inkluderer naturens gang og årstider i sin pedagogikk og arkitektur gjennom samspill med naturen.
Narrativt nivå	Lineære, logisk motiverte fortellinger, med sterke masternarrativ og høy grad av mononarrativitet.	Samtidighet av flere fortellinger der meninger oppstår gjennom multi-narrative fortellinger.	Fortellinger som begynner og slutter i samme punkt og etter en omdreining i et årshjul eller annen periode.
Didaktisk nivå	Mononarrative formidlingsformer som forelesninger og presentasjoner som ikke inkluderer deltakerne.	Desentraliserte, varierte undervisningsformer der flere fortellinger og aktiviteter er i spill samtidig, for eksempel stasjonsbasert undervisning.	Skoler som inkluderer årets gang i undervisningen og inviterer lokalsamfunnet til markeringer av merkedager og stedlige tradisjoner.
Beboer Posisjon	Tilskuer Sterk grad av styring og ensretting av beboernes adferd. Ekskludering av det spontane og alogiske. Skoler som ikke brukes utenom skoletiden.	Deltaker Skolen er i bruk både på dag- og kveldstid. Skiftende beboerposisjoner og grader av engasjement. Inkludering av det uventede og alogiske.	Medskapere Elevene blir synlige i et sosialt fellesskap gjennom årvisse feiringer og merkedager. De får oppgaver som er synlige for lokalsamfunnet, og posisjonen impliserer en sterk grad av medskapning.
Relasjonelt potensial	Høy grad av kontroll og forutsigbarhet. Sentraliserte skoler skaper et større skille mellom skole- og fritid, elev og sosialt fellesskap. Begrenset relasjonelt potensial.	Man velger selv sin grad av involvering. Høy grad av egenaktivitet og medbestemmelse. Stort relasjonelt potensial.	Sterk grad av eierskap og tilhørighet. Stort relasjonelt potensiale og sterk grad av fellesskap.
Relasjonell utfordring	Høy grad av styring kan begrense graden av deltakelse og innebærer risiko for manglende engasjement og eierskap.	Høy grad av kompleksitet og uenighet om retning. Risiko for tap av flow på grunn av manglende styring.	Sårbar på grunn av høy grad av innlevelse og engasjement.

Tabell 5.1 viser skolars relasjonelle potensial og beboerposisjonene de skaper. Dramaturgiene typologiseres på bakgrunn av en vurdering av materielt, narrativt og performativt nivå. Hver dramaturgi impliserer en publikums-/beboerposisjon, som igjen gir ulike relasjonelle muligheter og utfordringer.

## Hva mister et sted når det mister en skole?

En grunntanke i norsk skole har vært at man ønsker å utvikle gode oppvekstmiljøer basert på at elevene skal gå på en skole hvor de har tilknytning og tilhørighet – et nærmiljø. Dette er viktig for elevene på enkeltindividnivå, men har også stor verdi for lokalsamfunnet. Elever som blir transportert til skolen med skolebuss, blir på sett og vis gjester og *tilskuere* på sine skolesteder. Når skoledagen er omme, venter bussene utenfor skoleporten, og en lengre busstur tar dem hjem til nærmiljøet der de har foresatte, slektninger, naboer og lekekamerater. På en sentralisert skole vil det være flere venner å velge mellom, men kanskje vanskeligere å få anledning til å bli kjent. Elevene går glipp av de relasjonelle mulighetene på skoleveien, der man spontant og uventet kan bli kjent med medelever, hilse på naboer, og registrere og delta i endringer i lokalsamfunnet fra dag til dag. Samtidig som lokalsamfunnet tappes for relasjoner i skoletiden, tappes det også for aktiviteter som vanligvis foregår i et skolebygg på ettermiddagstid.

Når et sted mister en skole, mister det samtidig en rekke arenaer for beboernes samspill, og stedet tappes for verdifulle relasjoner som kunne ha skapt bolyst og blilyst i et lite samfunn.

## Avsluttende betraktninger

I dette kapitlet har jeg lagt en relasjonell stedsforståelsesramme til grunn for å synliggjøre skolens betydning for stedsutvikling og opplevelse av stedsattraktivitet. Jeg har beskrevet muligheter for å forstå skolens relasjonelle

potensial som bygning og stedlig institusjon, og vist eksempler på hvordan didaktisk praksis kan styrke relasjonene mellom mennesker og steder.

Jeg har argumentert for at skolen er særlig viktig i rurale strøk fordi den, i tillegg til undervisningen som foregår i skoletiden, er det naturlige stedet for aktivitet, erfaringsutveksling og stimuli på fritiden. I tillegg er skolen et viktig samlingssted for bygda ved store anledninger og merkedager.

Jeg har også argumentert for hvordan skolen kan være et dynamisk nettverk av kunnskapsformidling mellom tradisjoner og generasjoner. I dette perspektivet er skolen sannsynligvis den viktigste arenaen for kultur, idrett og fritid for de fleste barn i norske bygder og tettsteder i dag.

I tillegg til å være sentrale forutsetninger for bolyst og blilyst i et samfunn er trivsel og *tilhørighet* også trukket frem som sentrale forutsetninger for at elevene klarer å engasjere seg i skolearbeidet på en positiv måte. De amerikanske forskerne Furrer og Skinner, for eksempel, har gjennomført flere store studier der de får frem at elevens opplevelse av å høre til, *relatedness*, ser ut til å være avgjørende for at de har positive læringsopplevelser. Fremmedgjorthet, derimot, gir motsatte læringsopplevelser (Furrer & Skinner, 2003).

Skolen spiller en viktig rolle i lokalsamfunnet både som bygg, institusjon og lærested. Skolen er en arena der relasjoner knyttes og utvikles på tvers av interessefelt og generasjoner. Et sted som mister sin skole, tappes samtidig for et relasjonelt potensial som kunne ha bidratt til positiv stedsutvikling. Å legge ned en skole kan dermed ha helt andre og uønskede konsekvenser enn økonomisk vinning.

## Referanser

- Berg, N. G., & Dale, B. (2009). *Mennesker og steder i samspill: festskrift til Britt Dale*. Tapir akademisk forlag.
- Bringslid, M. B. (2012). *Bygdeutviklingas paradoks*. Scandinavian Academic Press.
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia: atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Frykman, J. & Gilje, N. (2009). *Being there: new perspectives on phenomenology and the analysis of culture*. Nordic Academic Press.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gladso, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: forestillinger om teater* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gran, A.-B. (2010). *Staging places as brands: visiting illusions, images and imaginations* (s. 22–37). Channel View.
- Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er geografi* (Bd. 19). Universitetsforlaget.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Massey, D., Allen, J. & Pile, S. (1999). *City worlds*. Routledge.
- Meek, A. (2018). *Kultursatsing og stedsutvikling: en dramaturgisk analyse av kultursatsinger i tre norske kommuner* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Pearson, M. & Shanks, M. (2001). *Theatre / archaeology*. Routledge.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: an introduction*. Routledge.
- Solstad, K. J. (2014). *Synsmåtar på skulestrukturen i Hemsedal – ei kartlegging med kommentarar*. (NF arbeidsnotat 1004/2014). Nordlandsforskning.
- St.meld. nr. 25 (2008–2009). *Lokal vekstkraft og framtidstru: om distrikts- og regionalpolitikken*. Det kongelege kommunal- og regionaldepartementet.
- Turner, V. W. (1982). *From ritual to theatre: the human seriousness of play pbk*. Performing Arts Journal Publications.

