

DesignDialog

- designforskning i et demokratisk perspektiv

Liv Merete Nielsen (red.)

HiO-rapport 2004 nr 22

DesignDialog

- designforskning i et demokratisk perspektiv

Liv Merete Nielsen (red.)

Høgskolen i Oslo
Avdeling for estetiske fag
Oktober 2004

© Høgskolen i Oslo
ISBN 82-579-4375-4
ISSN 0807-1039

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Forord

Forskernettverket *DesignDialog* har sitt utspring i doktorgradsprogrammet ved *Arkitektthøgskolen i Oslo* (AHO). Programmet ble i 1995 åpnet for kunstnere, designere og fagdidaktikere (formidlere og lærere i kunst og design). Før dette hadde det vært vanskelig for profesjonsutøverne innen disse fagområdene å forske innen eget fagfelt, noe som hindret fokusert kunnskapsutviklingen knyttet til fagfilosofi, yrkesutøvelse og kunnskapsformidling. Ni år senere, etter flere disputaser ved AHO, ser vi at behovet for å samle krefter i et forskerfellesskap, *community of practice*, er stort.

Et sentralt mål for forskernettverket *DesignDialog* er å utvikle kunnskap som kan styrke demokratisk brukermedvirkning, innovasjon og konstruktiv dialog om design – i vid bemerkning. Derfor står utdanning av lekmenn gjennom grunnskolens utdanning og massemedienes formidling sentralt. En konstruktiv dialog mellom profesjonelle yrkesutøvere og lekmenn vil berøre forhold som kvalitet, smak og definisjonsmakt. Forutsetningene for en god dialog om design ligger i at oppdrag og løsninger kan artikuleres og diskuteres slik at begge parter forstår. Det forutsetter innsikt og kompetanse. Forskernettverket *DesignDialog* samler forskere og stipendiater som har interesse for å utvikle kunnskap knyttet til en bredere forankring av kunst, design og arkitektur i samfunnet.

Det er heller ikke tilfeldig at *DesignDialog* blir videreutviklet ved *Avdeling for Estetiske fag* (EST) ved Høgskolen i Oslo (HiO), i samarbeid med forskere fra andre profesjons- og lærerutdanningsinstitusjoner. Avdelingen utdanner lærere som skal undervise i designfag i skoleverket. Grunnskolen *når* alle - både de som blir kunstnere, arkitekter og designere, samt alle de som blir brukere, konsumenter og beslutningstakere når det gjelder utformingen av våre fysiske omgivelser. Lærerutdannere innen designfag utdanner indirekte folket i design, og denne utdanningen må være oppdatert og forskningsbasert. Det er hyggelig at HiO har vist vilje til å satse på oppbygging av forskningsmiljøer, også innen design og designdidaktikk.

Takk til artikkelforfatterne og redaksjonssekretær Ingvild Digranes som har gjort denne artikkelsamlingen mulig. En takk til AHO, og spesielt doktorprogrammets leder, professor dr. techn Halina Dunin-Woyseth, som har ”åpnet dører” slik at designere og designdidaktikere har fått mulighet til å forske innen eget fagfelt.

Oslo 25.08.04

Liv Merete Nielsen

Innhold

Design, innovasjon og demokrati

- om framveksten av forskernettverket *DesignDialog*

Liv Merete Nielsen _____ **3**

From Apprentice to Master

Some Notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship

Halina Dunin-Woyseth and Liv Merete Nielsen _____ **15**

Discourses on Research and the PhD in Design

David Durling _____ **27**

Folkedesign – vernacular design

Et praksisfellesskap for læring?

Janne Beate Reitan _____ **39**

Constructing a *Formbild*

Marte Gulliksen _____ **53**

Kulturell kapital. Begrep eller metafor?

Øystein Cruikshank _____ **65**

Kunst- og designdidaktikk i lærarutdanning

Praksisfellesskap og kunnskapsutvikling

Karen Brønne _____ **77**

DESIGN - mellom kunst og teknologi

Anne Stol Øyan _____ **87**

Forfatterne _____ **95**

Design, innovasjon og demokrati

- om framveksten av forskernettverket *DesignDialog*

Liv Merete Nielsen

Våre hverdagsomgivelser er designet.¹ ”Noen” har bestemt hvor veiene skal gå, hvor husene skal stå, og ”noen” har bestemt hvordan T-banen skal se ut og hvordan utsmykningen på jobben skal være. Beslutningene om våre fysiske omgivelser fattes lenge før veien og huset bygges, før bussen eller sofaen produseres – de fattes på basis av tegninger og visuelle representasjoner. De som forstår disse todimensjonale representasjonene har en kompetanse som gir dem innflytelse over vår hverdag (Nielsen 2000). De uten denne kompetansen mangler reell mulighet for demokratisk brukermedvirkning i slike saker.

Avisene presenterer ofte eksempler på hvordan vanlige folk føler seg overkjørt av ”smarte” utbyggere. Ikke engang politikerne som fatter beslutningene om hvordan våre byer og tettsteder skal se ut, forstår alltid konsekvensene av hva de bestemmer. Byplanpolitiker Grete Horntvedt så med forferdelse hva politikerne hadde vedtatt da Hotell Opera reise seg i Bjørvika i august 2000. ”Når jeg ser hvordan bygget faktisk blir, skulle jeg ønske at vi aldri hadde tillatt det, sier Grete Horntvedt (h). - En ting er å se tegninger og planer. Det blir noe helt annet å se bygget i virkeligheten.”

¹ Design benyttes her som et samlebegrep for design, kunst og arkitektur

(Lundgaard 2000). I ettertid har Horntvedt forsikret oss om at hun forsto tegningene – det var hennes politikerkolleger som ikke forsto konsekvensene av dem (Nielsen 2002). Angrende politikere og sinte innbyggere finner vi over hele landet, vi har liknende eksempler fra Tromsø og Trondheim.

Det som er urovekkende er ikke at politikere, arkitekter og innbyggere er uenige om utforming av vårt miljø, men at uenigheten ofte bygger på manglende visuell kompetanse for å forstå grunnlagsdokumentene som vedtak bygger på. Det gir enkelte grupper større makt enn systemet er ment å gi dem.

Gap mellom demokratisk intensjon og praksis

Våre bygde omgivelser angår oss alle, og i vårt vestlige demokrati har alle en teoretisk mulighet til å fremme sine synspunkter. Vedtak om hvordan byen eller tettstedet skal utvikle seg, fattes av folkevalgte politikere. På intensjonsplan synes det å være konsensus om denne demokratiske ordning fra arkitekter, politikere, byråkrater og brukere. Men dersom det bare er arkitektene og utbyggerne som har kunnskaper og forutsetninger for å artikulere sine argumenter med utgangspunkt i prosjekteringstegningene, er det et gap mellom den demokratiske intensjonen og praksis. Dette gap bygger blant annet på manglende kunnskap hos den ene av partene, de uten designfaglig kompetanse, og dermed grunnlag for mer eller mindre bevisst maktutøvelse fra utbyggere og profesjonelle yrkesutøvere.

I lys av dette er det kanskje ikke så rart at naboer, ofte med høy utdanning, blir forferdet når de ser nabobygget reise seg. ”- Det var ikke slik jeg trodde det skulle bli.” Når argumentene de benytter avfeies som dårlige, føler de seg lurte. Dette er kanskje en av grunnene til at debatter mellom naboer og utbyggere blir så følelsesladete, slik vi har sett i den senere tids debatter i Oslo (Lundgaard 2004). De som hevder at naboprotester mest handler om konservativ frykt for alt nytt, forenkler nok noe. Maktesløsheten i møte med et system der beslutninger ikke fattes på bakgrunn av ord og tall alene, men på visuelle representasjoner, kan være smertefull. Dette setter søkelys på hva som er grunnleggende ferdigheter i morgendagens skole – det er ikke lenger bare tall og bokstaver – men også visuelle representasjoner.

***DesignDialog* – tetter gapet**

Det er blant annet dette gapet, mellom demokratisk intensjon og opplevd virkelighet, som forskernettverket *DesignDialog* ønsker å belyse. Et av målene for *DesignDialog* er å utvikle kunnskap som kan bidra til å bedre forutsetningene for en konstruktiv dialog om design, slik at profesjonelle, lekfolk og de avgjørende instanser kan bidra til innovasjon og delta i en mer demokratisk prosess. En slik målsetning krever studier av ulike tema med ulike innfallsvinkler.

Det gap som er beskrevet over, har sannsynligvis sin bakgrunn i at vi har et skole-system som ensidig vektlegger lesing, skriving og regning som grunnleggende ferdigheter for å kunne delta i demokratiske prosesser. Design og visuell kommunikasjon betraktes ofte som ”kos” i grunnskolen, ikke som kunnskap det er viktig å lære. Fravær av kritisk og relevant forskning er en av grunnene til at faget forming i grunnskolen i så mange år var preget av ”psykologisering” (Nielsen 2000). Pedagogisk forskning knyttet til barns individuelle tegneutvikling (Lowenfeld og Brittain 1973) har hatt stor innvirkning på utdanningen av lærere, og dermed praksis i grunnskolen. I USA kom oppgjøret med den ”psykologiserende” tradisjonen i 1977 med Brent og Marjorie Wilson. Det var en indirekte konsekvens av at doktorgradsprogrammet ved *Pennsylvania State University*, ble åpnet for praktiserende lærere innen kunstfeltet i 1951 (Wilson 2001). Forskning utvikler kunnskap, og kunnskap er makt. Derfor står studier av utdanning innen design, fra grunnskole til høyskole, sentralt i *DesignDialog*.

Det er ikke bare på skolen vi lærer. Vår kunnskap og våre holdninger utvikles også i de *communities of practice* vi fungerer i til daglig (Wenger 1998). For å kunne avdekke hva som hemmer og hva som fremmer konstruktiv dialog om design og arkitektur, er det også nødvendig å studere hva som skjer i konkrete designprosesser i private bedrifter og offentlige etater. På samme måte er den offentlige debatt, slik vi kjenner den gjennom blant annet aviser, tidsskrifter og TV, en viktig faktor i formidlingen av kunnskap om og holdninger til design og arkitektur. Studier av offentlig dialog om design er derfor en viktig del av nettverkets forskningsfelt. Dette kan oppsummeres i følgende tre forskningsområder:

- 1) Studier av dialog om design i bedrifter
- 2) Studier av utdanning innen design
- 3) Studier av offentlig dialog om design

Det ligger en forventet synergieffekt i å se sammenhengen mellom disse tre forskningsområdene i *DesignDialog*.

1) Studier av dialog om design i bedrifter

Når hus skal bygges er det vanlig at arkitekter benyttes for å designe huset. Ved produksjon av varer i små og mellomstore bedrifter er imidlertid tendensen at norske bedriftseiere er svært tilbakeholdne med å benytte designere. Design blir ofte sett på som en unødvendig ekstraavgift. Men teknologisk innsikt og kompetanse er ikke lenger tilstrekkelig for å lykkes med nye produkter. Allerede i 1988 konkluderte den offentlige utredningen ”Med viten og vilje” med at Norge måtte satse på foredling og kunnskapsproduksjon fremfor ensidig råvareproduksjon.

I 2000 nedsatte *Handels- og Næringsdepartementet* et utvalg for å fremme design i norsk næringsliv. Dette var et ledd i å fremme utviklingen av et vellykket og innovativt næringsliv. Handlingsplanen; ”Design som drivkraft for norsk nærings-

liv”, ble imidlertid ikke fulgt opp med tilstrekkelige bevilgninger. Bare 3 millioner ble avsatt til dette i budsjettet for 2001, til tross for at det i handlingsplanen ble anbefalt en bevilgning på 25 millioner kroner (Gundersen 2001). Politikerne var tydeligvis ikke mottakelige for argumentasjonen i handlingsplanen. Men i den senere tid er det på nytt satt fokus på viktigheten av innovasjon, næringsliv og utdanning (Clemet et al. 2004, HND 2003).

En suksessfull designprosess består av mer enn dyktige designere, den krever også designkompetente klienter (Nielsen 2003). Før et prosjekt, privat eller offentlig, blir satt i gang må ”noen” ta en avgjørelse om å involvere designere. Denne ”noen” kan være en politiker, et komitémedlem, en forretningsmann eller en ansatt, ofte lekfolk når det er snakk om designkvalifikasjoner. Derfor er utviklingen av innovasjon og designkvalitet i bedriftene nært knyttet til skoleverkets prioriteringer.

2) Studier av utdanning innen design

I dag vet vi forholdsvis lite om hvilke holdninger som formidles innen profesjonsutdanningene i designfag. Det gjelder både utdanning av arkitekter og designere, men også av de som har ansvar for å utdanne allmennheten innen visuell kommunikasjon - lærerutdannere i faget *Kunst og håndverk*. Disse profesjonsutdanningene har ansvar for sentrale samfunnsoppgaver som har stor innvirkning på enkeltpersoners liv og deres forutsetninger for demokratisk deltakelse i et samfunn som stadig oftere fatter avgjørelser på basis av visuelle representasjoner. Utdanningen av designere, arkitekter og lærere innen designfag er i dag hovedsakelig tradisjonsbasert og mangler forskning som muliggjør forskningsbasert utdanning. Forskningsprosjektene til Marte Gulliksen og Karen Brønne² vil bidra til økt innsikt om faglige prioriteringer, kunnskapssyn og formidling i utdanningene.

Studieplaner fra profesjonsutdanningene innen kunst og design har bare i liten grad vært godt formulert og offentlig tilgjengelige. Det betyr på ingen måte at verdinormer ikke eksisterer, men det betyr at det er svært vanskelig for en som ikke selv er kunstner, arkitekt eller designer å komme i reell dialog om designutdanning. At denne dialogen ikke alltid er lett å føre, har Anna Lena Lindberg drøftet i sin doktoravhandling fra 1988, ”Konstpedagogikens dilemma.” Lindberg beskriver en kunstelite som i ord ønsker dialog med publikum, men som i praksis ikke ønsker diskusjon om kunstverkenes kvaliteter når utstillinger skal bestilles og kunstverk skal kjøpes inn. Det er lite som tyder på at disse holdningene bare gjelder billedkunst, og det er heller ikke mye som tyder på at holdningene er uaktuelle i dag.

Profesjonsutdanning av lærere som skal undervise i grunnskolens allmenndannende fag, har vært tilpasset gjeldende rammeplaner for grunnskolen. Lærerutdanningen reguleres også av nasjonale rammeplaner, men vi har lite kunnskap om hvilke idealer som i praksis har styrt lærerutdanningen innen fagfeltet. Perioden fra 1960-

² Se artikler i denne artikkelsamlingen: Brønne, Karen. ”Kunst- og designdidaktikk i lærerutdanning”, Gulliksen, Marte. ”Constructing a *Formbild*”.

1997 har nok på mange måter vært preget av en strid mellom håndverkstradisjonen og de romantiske ideene i faget *Forming*. I 1997 fikk fagområdet nytt navn; *Kunst og håndverk*, og det ble lagt mer vekt på kulturaspektet og nye områder som design og arkitektur. I stortingsmeldingen "Visjon og Virkelighet" (2001), blir utdanningens betydning for deltakelse i samfunnsdebatt og kulturliv understreket som et ledd i å styrke demokratiet og motvirke fragmentering (Kap.1.2.).

I 2006 skal grunnskolen igjen få nye læreplaner. Foreløpig vet vi ikke om statsråd Clemet bestemmer seg for å styrke eller svekke design og visuell kommunikasjon i den fremtidige grunnskolen. Riktignok har Stortinget bestemt at *Teknologi og design* skal inn som tverrfaglig tema, men vi vet lite om dette blir en styrke for teknologifagene eller designfagene. Anne Stol Øyan³ problematiserer i sitt forskningsprosjekt grunnlaget for den dragkamp som forventes å komme mellom fagmiljøer knyttet til teknologi og design. Tatt i betraktning den svake posisjon kunnskap om design har i de ulike beslutningsapparatene, er det svært usikkert hva resultatet blir.

3) Studier av offentlig dialog om design

Massemediene påvirker våre holdninger og har dermed en verdiformidlende funksjon i samfunnet. Aviser og tidsskrifter har for eksempel velartikulerte anmeldelser av litteratur og en levende debatt om litterære kvaliteter. Avisartikler om design, derimot, behandles ofte som "lett" kulturstoff. Mangel på tildeling av forskningsmidler gjennom *Norges Forskningsråd* avspeiler også en lav prioritering av forskning knyttet til design og designdidaktikk. Lav prioritering av forskning fører til manglende kunnskapsutvikling, som igjen avspeiles i debatter om kunst, arkitektur og design. Slike debatter avdekker dessverre ofte sterke motsetninger mellom lekmenn og profesjonelle, der mangel på kunnskap og fravær av en felles begrepsforståelse, hindrer en konstruktiv dialog. I sitt doktorprosjekt "Makt, definisjonsmakt og smak. En undersøkelse av formidlingen av Skulpturlandskap Nordland" (under avslutning) undersøker Øystein Cruikshank blant annet hvordan mediene har påvirket folks smak og mening om skulpturene i prosjektet.

Noe har allikevel skjedd siden den heftige debatten i 1997 (Benedictow, Carlsen og Norberg-Schulz m. fl.) om museumsutbyggingen på Tullinløkka, der striden sto mellom vinnerutkastet til arkitektkontoret *Telje-Torp-Aasen* og det klassiske forslaget til Pjotr Choynowski, båret fram av skipsreder Petter Olsen. Store byutviklingsprosjekt som Bjørvika, Vestbanen og Tjuvholmen, blir i dag presentert på flere måter, både som tradisjonelle arkitekttegninger men også som tredimensjonale modeller, perspektivtegninger, animasjoner og datamanipulerte bilder. Informasjonen til allmennheten bygger i stor grad på disse bildene og modellene, og det stiller høye krav til utbyggere og arkitekter med å presentere prosjektene edruelig. Men dersom utbyggerne har økonomiske egeninteresser av å fremstå som attraktive, så kan det være fristende å frembringe modeller, perspektivtegninger eller data-

³ Se artikkel i denne artikkelsamlingen: Øyan, Anne Stol. "DESIGN - mellom kunst og teknologi".

manipulerte bilder som forskjønner virkeligheten. Materialvalget i en modell kan styre oppfatningen – gjennomsliktig pleksiglass gir et luftigere inntrykk enn massivt tre. Plassering av referansestørrelser som eksisterende hus, mennesker eller biler i perspektivtegninger, kan villedende betrakteren. I slike situasjoner burde massemediene ta sitt ansvar alvorlig og intensivere sin kildekritikk og kritiske analyse av de visuelle representasjonene.

Journalistene utvikler ikke sin kompetanse i et vakuum. Et oppegående utdannings- og forskningsmiljø er avgjørende for at massemedienes ”kritiske røster” skal ha tilgang på kunnskap og interessere seg for å granske de grunnlagsdokumenter – her visuelle representasjoner – som vedtak bygger på. Det handler om å utvikle visual literacy - å bli visuelt litterat. Selv om animasjonene og tegningene som vedtakene bygger på er gode, så er de ikke i full skala og ikke i tre dimensjoner, de må tolkes.

Framvekst av forskning på feltet

I snart 30 år har det vært mulig for lærere å ta hovedfag i forming ved *Høgskolen i Oslo*⁴ og *Høgskolen i Telemark*⁵, men veien til videre doktorstudier har inntil nylig vært mer eller mindre stengt. Fra 2005 erstattes hovedfagseksamen i forming med *Master i Formgiving, kunst og håndverk*, og behovet for relevant forskning av høy kvalitet aktualiseres ytterligere. Kunsthøgskolene retter seg hovedsakelig mot kunstnerisk utviklingsarbeid, og bedriver ikke forskning. De har ikke kunnet produsere den vitenskapelige kunnskap som fagfeltet har behov for. Heller ikke forskningsmiljøene ved universitetene, innen relaterte fag som pedagogikk, kunsthistorie, estetikk og materiallære, har hatt forutsetninger for å drive tilstrekkelig relevant forskning innen designfag. Behovet for en kobling mellom praksis og teori har etter hvert blitt åpenlys. Med kravet om at all høyere utdanning nå skal være forskningsbasert, er utfordringene til forskning innen designfag blitt enda klarere.

Det hittil viktigste som har skjedd for å fremme forskning innen designfagene i Norge, er at Arkitekt- og Høgskolen i Oslo (AHO) åpnet sitt doktorprogram for kunstnere, designere og fagdidaktikere i 1995 (Nielsen 1998). Dette har vært helt avgjørende for at profesjonsutøvere skal kunne opparbeide kompetanse til å forske innen eget fagfelt. Men det har ikke vært uproblematisk å bane seg vei i forsknings-systemet for et praksisbasert og tradisjonelt ”taust” fagfelt som formgiving. Da *Statens lærerhøgskole i forming Oslo* (SLFO) i 1973 fikk status som høgskole, og dermed plikt til å drive forskning, ønsket *Rådet for humanistisk forskning* (RHF) å vurdere formingsfagernes og institusjonenes plass innenfor forskningssystemet. I 1980 ble det opprettet et utvalg under ledelse av Hans-Otto Mørk, daværende rektor på SLFO. Det skulle vise seg at begrep som *formingsforskning* var problematisk. Utvalgets innstilling ble heller ikke publisert, men diskutert på et seminar i 1985. Deretter vedtok RHF å nedsette et nytt utvalg for å omarbeide innstillingen, som ble

⁴ Tidligere Statens lærerhøgskole i forming Oslo

⁵ Tidligere Statens lærerhøgskole i forming Notodden

publisert i 1987 under tittelen: "Forming, formingsfag og kunstfag i forsknings-systemet". Fremdeles var det klargjøring av begrep som *formingsforskning*, *formingsfaglig forskning* og *humanistisk kunstfaglig forskning* som sto i fokus for drøftingene (RHF 1987). Norges Forskningsråd fulgte senere opp problematikken i Åsgårdstrand-konferansen i 1992 og publikasjonen "Kunstfaglig forskning" i 1993. Lærerutdanningsrådet gjorde også en viktig innsats på 90-tallet for å fremme interesse og kunnskap om forskning innen kunstfagene i lærerutdanningen. Dette skjedde gjennom diverse konferanser og tilhørende konferanserapporter. Men problemet med hva som ligger i begrepet *formingsforskning* var fremdeles et aktuelt diskusjonstema.

Neste skritt for å fremme forskning innen designfagene ble gjort av Halina Dunin-Woyseth, leder for doktorprogrammet ved AHO siden 1992. Med bakgrunn som utøvende arkitekt og forsker hadde hun de nødvendige forutsetninger for å artikulere og problematisere de utfordringer som profesjonsutøvere innen kunst og designfag møtte i sine akademiske bestrebelser med sine doktorgradsprosjekter. Gjennom introduksjon av begrepene *making disciplines* og *making professions* (Dunin-Woyseth 2003) har hun løftet det akademiske nivået på den tidligere diskusjonen om *formingsforskning*.

I St.meld.nr.35 (2001-2002) "Kvalitetsreformen: Om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren", ser Utdannings- og Forskningsdepartementet med bekymring på det lave antallet doktorstipendiatstillinger i humaniora, spesielt i språkfag og estetiske fag (pkt. 7.2.2). I kapittelet om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren, kap.7; "Fagområder med begrenset rekrutteringsgrunnlag" pekes det spesielt på følgende: "I de estetiske fagene er situasjonen mer kritisk, ettersom NIFU anslår at det er behov for 50 doktor- stipendiatstillinger for å dekke erstatningsbehovet frem mot 2007" (ibid:47). For fagområdet formgivning, kunst og håndverk er det ikke bare erstatningsbehovet som er stort, det er underdekning på doktorgrader og forskning innen hele fagfeltet sett i forhold til det store behovet for utvikling av kunnskap. Utviklingen av feltet er også avhengig av gode nettverk og organisering av forskningsaktiviteten også etter avlagt doktorgrad.

Bakgrunn for DesignDialog

Forskernettverket *DesignDialog* har sitt utspring i doktorprogrammet ved AHO og bygger på internasjonale strømninger med å bygge forskernettverk som inkluderer post.doc forskning. Vinteren 2003 ble doktorprogrammet ved AHO og konseptet *DesignDialog* presentert på *The Third International Conference for Doctoral Education in Design - 3rdDED* - i Tsukuba, Japan (Dunin-Woyseth og Nielsen 2003). Konferansen ble en bekreftelse på at krefter ved doktorprogrammet ved AHO har kommet langt i arbeidet med å stake ut en kurs for programmet og forskernettverk innen design og designdidaktikk.

Utviklingen fram mot et bærende konsept for forskernettverket har vært lang. Gjennom prøving og feiling, fra mester til lærling og til slutt i et forskende fellesskap, *community of practice*. Janne Beate Reitan har i sitt forskningsprosjekt om inuitiske kvinner som syr klær, løftet frem Wengers teori. Det er hun som har drevet Wengers teori også i forhold til oppbyggingen av forskernettverket.

Oppbygging av slike forskernettverk er helt i tråd med det *Norges Forskningsråd* ønsker. Her har professorer i samarbeid med forskerkolleger fra ulike høyskoler, dr. stipendiater og masterstipendiater en felles interesse av å gjøre hverandre gode gjennom diskusjoner og felles publikasjoner. Interesse fra nye doktorkandidater om deltakelse i *DesignDialog*, bekrefter at dette er en fruktbar vei å gå. Internasjonalisering er en viktig utfordring for nettverket, og dette arbeidet er godt i gang.

Artiklene i artikkelsamlingen

De tre første artiklene i denne artikkelsamlingen omhandler det designfaglige forskningsfeltets framvekst, epistemologi og didaktikk. De siste fem artiklene presenterer konkrete forskningsprosjekter innen forskernettverket *DesignDialog*. Denne innledende artikkelen ”Design og demokrati – om framveksten av forskernettverket *DesignDialog*” omhandler bakgrunn for, innhold og framvekst av forskernettverket. Den viser hvordan nettverket søker ny kunnskap gjennom å se fagdidaktisk designforskning i sammenheng med studier av design og innovasjon i ulike bedrifter, samt offentlig dialog om design i ulike medier.

I artikkelen ”From Apprentice to Master. Some notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship” drøfter Halina Dunin-Woyseth og Liv Merete Nielsen utfordringer ved profesjonspraktikernes inntog i den akademiske forskerverden. Artikkelen presenterer utviklingen av forskning innen skapende fag og introduserer konseptet *making disciplines*. Artikkelens innhold knyttes til framveksten av forskernettverket *DesignDialog*. David Durling, fra *Advanced Research Institute, Staffordshire University* i Storbritannia og redaktør av *Design Research News*, er en internasjonal kapasitet knyttet til utvikling av didaktikk for dr. program innen kunst og design. I artikkelen ”Forskning og PhD innenfor design” skriver han om erfaringer og utfordringer fra Storbritannia knyttet til utviklingen av dr. program for profesjonspraktikere innen kunst og design.

Både Janne Beate Reitan, Marte Gulliksen og Øystein Cruikshank er i avslutningsfasen på sine dr. prosjekt ved AHO. De er alle opptatt av kunnskap, smak og læring, enten den foregår i et praksisfellesskap, i en organisert undervisningssituasjon eller gjennom påvirkning fra massemedier. I artikkelen ”Folkedesign – Vernacular design. Et praksisfellesskap for læring?”, skriver Reitan om sin forskning i Alaska blant inuitiske kvinner som designer folkedrakt. Hun beskriver hvordan disse kvinnene lærer design i et *community of practice*, og drøfter undersøkelsene fra Alaska med utgangspunkt i teori av Wenger og Schön opp imot designteori av Alexander. Gulliksen er i sitt dr. prosjekt opptatt av å problematisere hva og hvor-

dan forbilder innen form blir konstruert i lærerutdanningsinstitusjoner. I artikkelen "Constructing a *Formbild*" introduserer hun begrepet *Formbild*, og drøfter dette i forhold til tradisjon, makt og redesign, slik Michl beskriver begrepet. Cruikshank har studert hvordan skulpturer i *Skulpturlandskap Nordland* ble mottatt av lokalbefolkningen og omtalt i pressen. Han studerer blant annet hva som er grunnen til at noen skulpturer ble godt mottatt mens andre vakte stor harme i lokalbefolkningen. I artikkelen " *Kulturell kapital. Begrep eller metafor?*", drøfter Cruikshank problemer knyttet til smak og definisjonsmakt samt Bourdieus konsept *kulturell kapital*.

Karen Brønne og Anne Stol Øyan er begge i startfasen på sine dr. prosjekt. Brønne setter søkelys på den rollen lærerutdanningsinstitusjonene spiller i utviklingen av faget *Kunst og håndverk*. I artikkelen "Kunst- og designdidaktikk i lærerutdanning", viser hun hvordan hun ønsker å bygge på Wenger i analysen av sine feltstudier. Øyan er opptatt av at Stortinget har vedtatt at det skal opprettes et nytt tverrfaglig emne, *Teknologi og design*, i grunnskolen fra 2006. I sin artikkel "DESIGN - mellom kunst og teknologi" stiller hun spørsmål om det teknologiske fagmiljøets motiver for å knytte *design* til teknologi. Ulike tolkninger av designbegrepet og dertil hørende praksis står sentralt i det Øyan ønsker å undersøke. Dette gjør hun blant annet med utgangspunkt i Bourdieus feltteori.

Alle disse fem forskningsprosjektene har en mer eller mindre fagdidaktisk vinkling. Gulliksen, Brønne og Øyan gjør sine empiriske studier i utdanningsinstitusjoner. Reitan og Cruikshank gjør feltstudier som viser oss hvordan kunnskap om design og kunst utvikles og formidles i praksisfellesskap og gjennom media. Det er ikke tilfeldig at Wengers læring gjennom praksisfellesskap, *community of practice*, og Bourdieus feltteori står sentralt i flere av prosjektene. Det bygger på et syn om at læring foregår flere steder, både i organisert skole og i mer eller mindre tilfeldige praksisfellesskap og gjennom massemedier. Også forskernettverket *DesignDialog* er et slikt lærende praksisfellesskap – for forskning i design.

Litteratur

- Benedictow, Ole Jørgen. 1997. Med hjerter av armert betong. *Dagbladet*, 21.07.97.
- Carlsen, Jan. 1997. Arkitekturens såpeopera. *Dagbladet*, 04.05.97.
- Clemet, Kristin, Erna Solberg og Ansgar Gabrielsen. 2004. Se mulighetene. *Dagbladet*, 10.05.04.
- Dunin-Woyseth, Halina. 2003. A Continuum from Scientific Research to Creative Practice. Noen tanker omkring forskning i skapende utøvende fag. *Nordic Journal of Architectural Research* 16 (1):23-30.
- Dunin-Woyseth, Halina, and Liv Merete Nielsen. 2003. From Apprentice to Master. Some notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship. In *Proceedings of the third conference Doctoral Education in Design. 3rdDED Tsukuba*, edited by D. Durling and K. Sugiyama. Tsukuba: University of Tsukuba.
- Gundersen, Vibeke Moldskred. 2001. Kun tre millioner til design. *Propaganda mediekkanalen*, 11.10.01.
- Handels- og Næringsdepartementet. 2001. Design som drivkraft for norsk næringsliv. Oslo: HND.
- Handels- og Næringsdepartementet. 2003. Fra ide til verdi. Regjeringens plan for en helhetlig innovasjonspolitik. Oslo: HND.
- Kirke-, Utdannings og Forskningsdepartementet. 2001. St meld nr. 27 (2000-2001) Visjon og virkelighet. Oslo: KUF.
- Kultur- og Vitenskapsdepartementet. 1988. NOU 1988:28. Med viten og vilje. Oslo: KVD
- Lindberg, Anna Lena. 1991. *Konstpedagogikens dilemma - historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lowenfeld, Viktor og Lambert Brittain. 1973. *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Lundgaard, Hilde. 2000. Skulle aldri ha tillatt dette. *Aftenposten*, 11.09.00.
- Lundgaard, Hilde. 2004. Forargelsens mur. *Aftenposten Aften*, 17.08.04.
- Norges Forskningsråd. 1993. *Kunstfaglig forskning*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Nielsen, Liv Merete. 1998. Research Programs for the Reflective Practitioner. In *Nordic Visual Arts research. A Theoretical and Methodological Review*, edited by L. Lindström. Stockholm: Stockholm Institute of Educational Press.
- Nielsen, Liv Merete. 2000. *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Vol. 2, *Con-text*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, Liv Merete. 2002. Design og arkitektur må få plass i skolen. *Aftenposten*, 14.12.02.
- Nielsen, Liv Merete. 2003. Design Education of the Lay Client. *Information Design Journal* 11 (2-3):184-188.

Norberg-Schulz, Christian. 1997. Klassiske krampetrekninger. *Dagbladet*, 13.04.97.

Rådet for humanistisk forskning. 1987. Forming, formingsfag og kunsthøgskole i forskningssystemet. Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.

Utdannings-, og Forskningsdepartementet. 2002. St.meld.nr.35 (2001-2002) Kvalitetsreformen: Om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren. Oslo: UFD

Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity, Learning in doing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, Brent. 2001. Mentors and Models: Doctoral Study in Art Education at Penn State. In *In their Own Words: The Development of Doctoral Study in Art Education*, edited by J. Hutchens. Reston: National Art Education Association.

Wilson, Brent, and Marjorie Wilson. 1977. An Iconoclastic View of the Imagery Sources of the Drawings of Young People. *Art Education* 30 (1):5-11.

Summary

The research network *DesignDialogue* has sprung into life as a result of visible shortcomings within the communication between professionals, designers or architects, and laymen, politicians or other decision makers, in design processes. Several recent projects have turned out to be approved on a deficient design knowledgebase from the laymen involved in the process. Design education of laymen in compulsory school is an important issue. The network *DesignDialogue* will, through research, work towards a more democratic design process. The aim is to increase visual literacy so that future co-operations will be recognised by their success rather than their failure to communicate.

From Apprentice to Master

Some Notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship

Halina Dunin-Woyseth and Liv Merete Nielsen

This paper discusses how an architectural and design milieu, affiliated with an autonomous university college, has developed a research education concept during the last decade. This concept has over time begun to define the epistemological premises for a doctoral programme. Recently some of the alumni have been working in the post-doctoral research in order to develop and professionalize design scholarship, based on this concept. Their endeavours seem similar to those of Apprentices who were trained in certain fields of expertise and who developed this expertise on their way to becoming Masters. The metaphor Apprentice – Master has been chosen to depict the collective endeavours of the teaching and learning milieu, which started from the research education and has continued towards more mature knowledge production and professionalization of a young field of inquiry. Firstly a brief introduction of the academic milieu in question will be made; secondly the epistemological premises of the research education will be described and argued for, and, finally, some efforts towards professionalization of the research field will be briefly presented and discussed.

Developing Epistemological Premises for a Doctoral Programme (1992 – 2002)

The Oslo School of Architecture, henceforth referred to as OSA, was given the right to confer a doctoral degree as early as in 1981, but doctoral studies were more or less non-existent until 1992. The newly established Doctoral Programme was based on the national Doctoral Code (Dunin-Woyseth 1996:66). The Programme was primarily targeted towards architects and spatial planners, but professionals from the so-called practical-aesthetic fields, like landscape architecture, object design and visual arts, i.e. *making* professions, were admitted for the first time in 1995 (Nielsen 1998). Since then, the Doctoral Programme has played an active role of a hub within the national research education system called Norway Network (Norges-nettet). Its profile has been strongly formed by the fact that the doctoral students have had professional background and that their research subjects have most often been derived from their own practice-related experience.

The role and character of research education has been discussed in the Norwegian university milieu in the beginning of the 1990s (Dunin-Woyseth 1996:65). The conclusions drawn appeared similar to those the British have reached on the subject. In Great Britain there have been made attempts to formulate strategies and guidelines for research education. They specified the research skills common to various disciplines and the basic principles of research design. The following approaches to the development of structure and syllabus for a research education have been discussed: (i) providing a structured transition from lower to higher grades of research work; (ii) broadening students' understanding of their own discipline; and (iii) developing a common disciplinary identity (Becher et al 1994:52, 53).

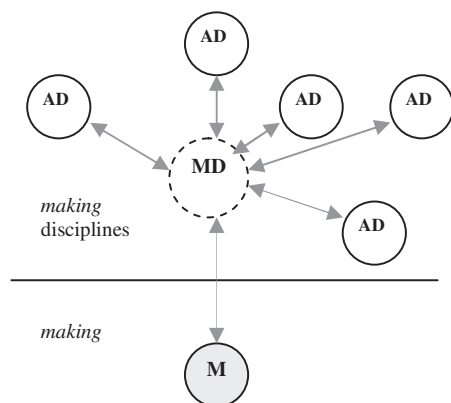
The OSA's doctoral programme has complied with the national guidelines and has been inspired by the British discussions on the character and contents of research education. While the two objectives for research education, that of providing a structured transition from lower to higher grades of research work and that of broadening students' understanding of their own discipline, have been reached in a rather adequate manner through various components of the curriculum, the third objective, that of developing a common disciplinary identity, has been the most serious challenge to the teaching staff of the doctoral programme. With the admission of various design professionals to the Doctoral Programme in 1995, a broad dialogue among them has been launched. Various profession-related discourses, or even a lack of such, have been confronted with each other. A need for a common arena for scholarly discussion has arisen. This need corresponded with one of the general, national objectives for research education, that of developing a common disciplinary identity. That is how the concept of the *making* disciplines has emerged and gradually consolidated as a cornerstone of the epistemological premises for the research education. In the following an attempt will be made to introduce this concept of a common disciplinary identity.

Making Disciplines as “Guild” Rules for Scholarly Apprenticeship of Designers

The term *making knowledge* is being employed in order to distinguish the kind of knowledge with which the *making* professions are concerned. This term is related to the established distinction introduced by Gilbert Ryle, between *knowing how* and *knowing that* and belongs obviously to the broader category of the *knowledge-how* (Ryle 1945-46). And just as the field of the contrasting *knowledge-that* has been maintained by the established academic disciplines, the scholarly milieu at the OSA submit that there is a case for sustaining and maintaining the field of *knowledge-how*, or *making knowledge* through disciplines of its own, *making disciplines* (Dunin-Woyseth and Michl 2001:2).

In order to develop such a *making* discipline, the *making* knowledge has to achieve disciplinary viability. It has to comply with demands of two worlds: in addition to the world of its own profession, it has to abide by the rules of the academic world. While the main criterion of viability in the former world is its relevance to the practice of the professions, in the latter is the ability to fulfil the criteria of scholarship, the meeting of which constitutes disciplinary knowledge.

Several scholars have earlier considered ideas about disciplinary viable *making* knowledge. Already in 1969 Herbert A. Simon introduced the concept of “the science of design” in his seminal book *The Sciences of the Artificial*. To the science disciplines, exploring natural things, he opposed the science of design dealing with “...artificial things, how to make artefacts, that have desired properties, and how to design” (Simon 1969:55). Here the emergence of the concepts of *knowing-how* and the “science of design” can be seen as a beginning of a process leading towards a disciplinary construction of *making* knowledge. Authors as Glanville (1999) or Dahlbom (et al. 2002) belong to the scholars who have continued this way of thinking most recently. The following sketch, Diagram 1, is proposed to illustrate the relationship between *making*, *making disciplines* and academic disciplines.



Relations between:

- *making* – M
- *making disciplines* – MD
- academic disciplines – AD

Principles behind *making disciplines*:

- a *making* practice-initiated object of study is being chosen
- it is being put in a relevant theoretical, historical or other relevant context
- new-developed insight is being added to improve *making* practice

Diagram 1. A *Making Discipline*. Relations and Principles.

In the Anglo-Saxon educational system, the knowledge base in design professions appears to be rooted in the triadic concept of History, Theory and Criticism. Many dozens of courses at undergraduate and graduate levels, some at the doctoral level, have been offered, based on this concept (Bizios 1991, 1994, 1998). The powerful role of this triadic concept has been discussed during the first international conference on doctoral education in design in Ohio, USA, in 1998 (Buchanan et al. 1998). It seems also that this concept becomes acknowledged in the research education milieus in Northern Europe (Dunin-Woyseth and Michl 2001:3, 4). It is therefore sufficiently argued for that this triadic knowledge concept, the cornerstone of designers' knowledge base, meets the criterion of professional relevance of *making* disciplines.

With regard to the compliance of academic criteria in order to develop a *making* discipline, they will vary according to the nature of the academic investigation applied. A "dialogue" between a *making* discipline and a specific academic discipline will demand a *modus operandi* appropriate to the character of the *making* object of the inquiry and to the academic discipline in question. To quote John McKean: "Before we got caught between the physical sciences, social sciences and humanities, and the fences erected round what each considers the content and methodologies of 'real' research, we can agree that any good research demands rigour, revelation, relevance and return" (McKean 2001:86). Trying and failing, and trying again is certainly the way to go in order to develop *making* disciplines. There is a growing perception in the Scandinavian, as well as European and American research design education circles that such a continuous process is necessary (Frayling 1993-94, Buchanan et al. 1998, Frayling et al 1998, Durling and Friedman 2000, Katainen and Aura 2000:14). The role of *making* disciplines is that of a quality supportive framework for *making* discourses rather than of a traditional academic discipline where methodology is the theoretical basis for the choice and application of methods.

How could an informed dialogue between *making* disciplines and the established fields of knowledge function? In order to examine such a possibility we propose to adopt three perspectives of consideration. The triadic concept of a *making* discipline's knowledge base, which relies on the interplay of History, Theory and Criticism, has an interactive dynamism which can bring professional planning expertise further through a continuous internal dialogue between the *making* practice and the *making* discipline, this dialogue being one of the perspectives. Another one, an internal disciplinary discourse, which will define the logic of the discipline, standards of evidence, as well as standards for valid argumentation over time will lead to consolidation and a higher maturity of the *making* disciplines over time. These two complementary perspectives of consideration can define the specific nature of both design expertise and design inquiry. Thus they can contribute to a stronger self-confidence and self-assertion of the field as a whole.

These two perspectives of consideration within the *making* disciplines should be recognized as internal with regard to the fields of *making*.

The third perspective of consideration offered by the *making* disciplines is partly an external one, and it is thus complementary to the other two perspectives. These *making* disciplines can create a platform for communication and fruitful dialogue with the already established fields of disciplinary knowledge, which possess inherent traditions of organized scepticism and of ongoing criticism within an inter-subjective discourse. The *making* discipline, which would add these qualities to design, would elevate them to a more equal academic platform of information exchange and interaction. Thus, various knowledge perspectives could contribute to the understanding and betterment of the conditions of our physical environment. The complementarity of these three perspectives of consideration consists of three axes: one toward the professional practice, one towards internal disciplinary grounds, and one towards interchange with other knowledge disciplines.

Diagram 2 is an attempt to visualize the three perspectives of consideration to illustrate how *making* disciplines could academically mature over time and at the same time function in an informed dialogue with other academic fields of inquiry.

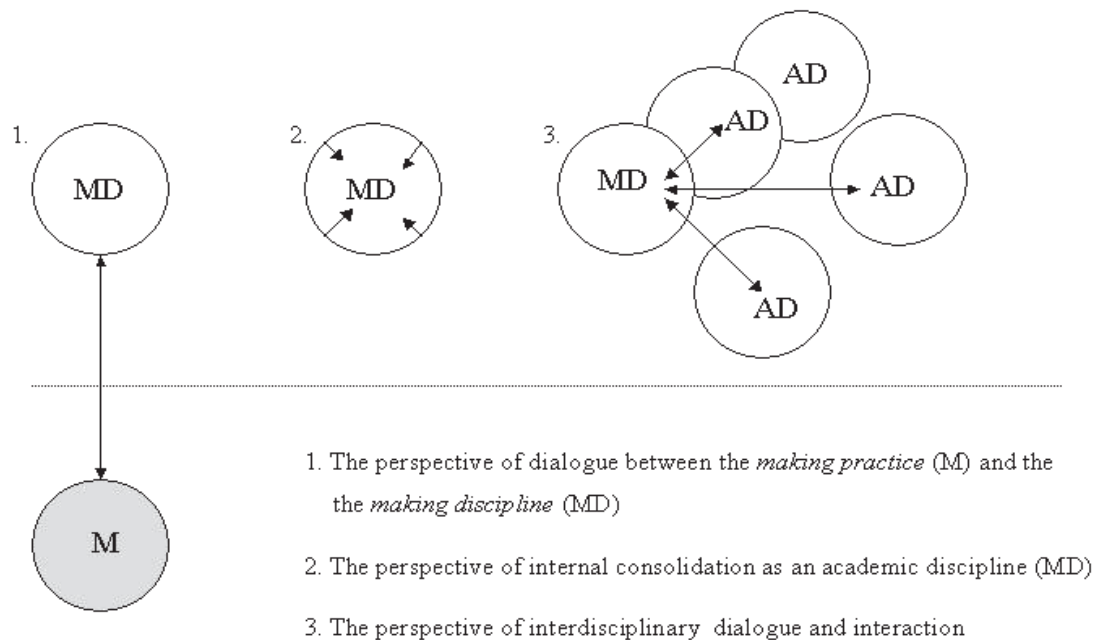


Diagram 2. A *Making* Discipline and Its Three Perspectives of Consideration

Making Disciplines in Various Dialogues. Along the Way from Apprentice to Master

In the established fields of inquiry research education can often be compared with traditional teaching situations between the Master and the Apprentice. A subject matter of the teaching has in such situations already been defined and quality standards of the expected output collectively accepted. The Masters represented unquestioned expertise, which gradually was transferred to the Apprentices. Such was not the situation at the OSA. In the initial period of the Doctoral Programme, architectural and design research was a very young field of inquiry. Design studies by designers did not yet bring about many convincing examples to follow. The quality standards for design research were at the best unclear. There were but a few Masters to teach research adepts. Those of the staff, who had research experience, joined the “research apprentices” in a common learning attempt to develop a new research field, and, at the same time, to produce new research contributions, doctoral theses. Through a long process of repeated critical discussions and debates about central issues, certain standards of scholarly quality have developed. In these endeavours the continuous Scandinavian co-operation in research education has played a crucial role (Dunin-Woyseth 2002). Neither can be neglected the role of various prominent international architectural and design scholars who challenged the emerging Nordic design scholarship and inspired the local milieus to think in new ways. The scholars as K. Michael Hays, John Heskett, Jules Lubbock, Richard Buchanan, Jonathan Woodham and others have served as guest lecturers and external supervisors.

Some of those who completed their PhD have begun to seek for opportunities to continue their scholarly efforts at the post-doctoral level and thus to contribute to the process of professionalization of design research. Their endeavours have focused on developing new research projects, which seem to have the potential to contribute to a new stage of further maturity in design scholarship. The research projects in question open for collaborative research where there will be possible for new PhD students together with post-doc researchers and senior researchers, the Masters, to produce design knowledge in a mutual teaching – learning environment. We shall introduce one such a project called Design Dialogues, which builds upon the epistemological premises developed together over time with the five or six batches of the PhD students of the OSA. In the project Design Dialogues (DD), the dialogue, or absence of dialogue, between professional designers, users and decision-makers are to be discussed. The project is in its initial phase and under evaluation for eventual funding.

The main objective for the DD project is to develop knowledge that can contribute to better design practices where professionals, laymen and decision-makers can participate in more democratic design practices. The project is built upon the acknowledgement that a successful design process involves more than a skilful designer - it also requires design competent clients (Nielsen 2000). And before any professional design process is even started in a business or public office,

"somebody" has to decide whether to involve a designer. This "somebody" may be a politician, a committee member, a businessman or an employee - most likely a layman when it comes to design qualifications. As a consequence of this acknowledgement the DD project focuses on the general attitude to design and the education of laymen as a premise for the promotion of design quality in society. General design knowledge acquired through primary- and secondary school and through media has in addition to knowledge on the design process, influence on design in society. As a consequence of this the DD project has three parts: 1) Developing Academic Design Knowledge (DADK), 2) Developing Design and Visual Literacy (DDVL), and 3) Developing a Practice of Democratic Design (DPDD).

1) Developing Academic Design Knowledge (DADK)

The challenge of the DADK project is to investigate the reasons of the reticence towards a broader use of design both on the part of the public agencies as well as of the private sector in Norway. The main assumption of the project is that this reticence originates from inadequate communication among the three parts of the triangle: producers – designers – users. The project is aimed at studying various practices of dialogue among these three parts. The focus will be laid on some “success stories” and on histories of failure. The approach will be based on insights “from within” of the practices of designers and architects and their experience from the dialogues with producers and users. The new knowledge, derived from the design practices, will comply with the framework of the *making* disciplines. Where appropriate it will be sought other knowledge references from various academic disciplines with a potential to elucidate certain aspects of relevance.

2) Developing Design and Visual Literacy (DDVL)

In this project the ability to better articulate design qualities or their lack will be called design literacy. Without design literacy the conditions for communication between designers and users cannot be filled. That makes design literacy a pre-requisite for democratic participation in decision-making processes concerning our physical environments. The projects aspiration is to build this project consistently upon the emerging new insight to be developed by the DADK. This new knowledge is expected to commence a dialogue with an established field of educational studies. There is a double aim for this dialogue: one of a cognitive-explicative character, informing on “What to teach about design?”, and another, of a normative character; that of “How to teach it?” While the former will stay at the level of interdisciplinary discourse, the latter will, hopefully, address the practice of teaching design at various levels of general education.

3) Developing a Practice of Democratic Design (DPDD)

The third of the projects, Developing a Practice of Democratic Design (DPDD), is aimed at studying how media participate in establishing general attitudes to design. The assumption for the project is that the inadequate communication between general public, on the one hand, and, the design professionals, on the other, seems

to cause undesirable situations for both parts. In the research process the new-developed knowledge from the DADK project will be crucial as the main provider of design-knowledge. The epistemological base of the project will be a dialogue between practice-derived design knowledge, a *making* discipline of design, and the journalism studies, derived from the practice of journalism. The focus will be on studies of certain cases, which are broadly known in society, like Tullinløkka, Vestbanen, Tjuvholmen etc. While the point of departure for this project, is embedded in the two areas of academic studies derived from professional practices, that of design, and that of journalism, the final target of this project is expected to develop certain insights of direct relevance to the practices of design.

The DD Project Together

Thus the outputs of the three parts of the research project are targeted towards betterment of design practices. In this way the threefold project of Design Dialogues builds upon the concept of academic design knowledge, the *making* disciplines of design (Diagram 3). It is consistent with the principles of and relations within this concept as described in Diagram 1.

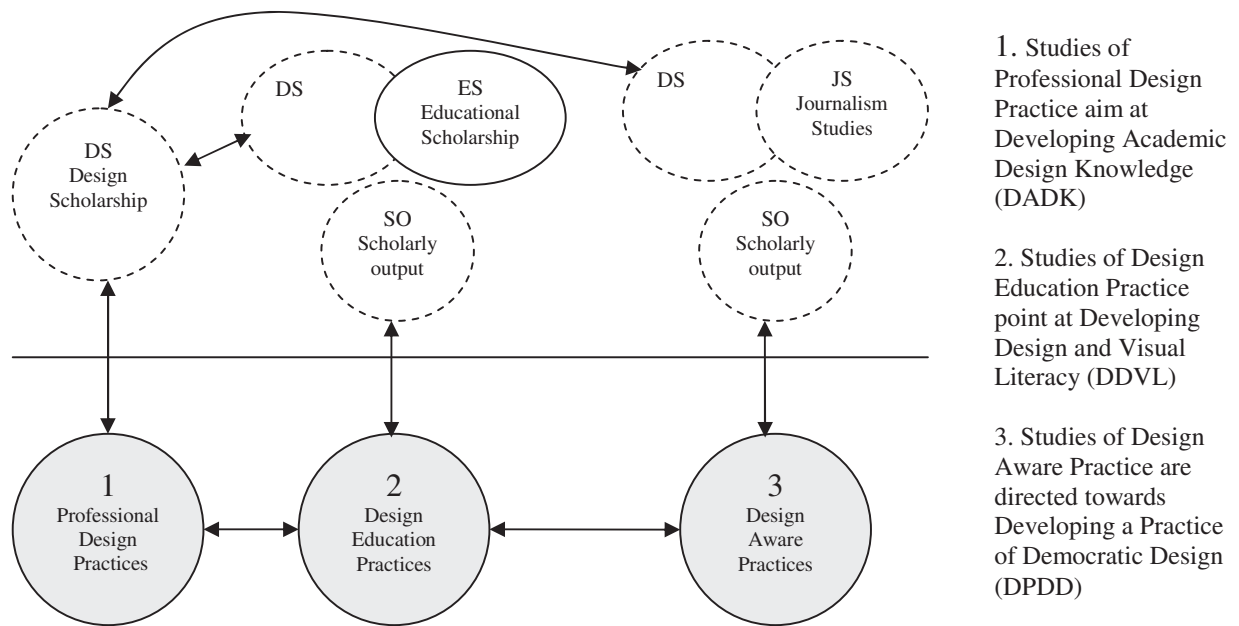


Diagram 3. Design Dialogues. The Principles and Relations.

Instead of a Conclusion

This paper has presented and discussed the origins and the essence of the epistemological premises of the Doctoral Programme at the Oslo School of Architecture. They are based on the concept of *making* disciplines, which can be regarded as a specific approach from the point of view of the professionals. It is an

approach "from within", a "craft approach". Being a know-how approach, it is complementary to the know-that perspectives of academic disciplines, which often address similar subjects matters, but from different points of view through common generic academic rigors. And as such, the *making* disciplines are promising in their potential to deliver a "missing link" in a complex picture of different perspectives of consideration, represented by other fields of knowledge in a sought-for mutual relationship. The concept of *making* disciplines of design has been developed in a collective teaching and learning environment of many Apprentices and Masters of design scholarship. The former ones continue their research endeavours, testing and developing the potential of the epistemological premises in question towards a more professional design scholarship.

This article was first published in:

Durling, David, and Kazuo Sugiyama, eds. 2003. *Proceedings of the third conference Doctoral Education in Design. 3rdDED Tsukuba*. Tsukuba: University of Tsukuba.

References

- Becher, Tony, Mary Henkel, and Kogan Maurice. 1994. *Graduate Education in Britain*. Vol. 17, *Higher Education Policy Series*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bizios, Georgia, ed. 1991. *Architectural Theory and Criticism. Urban Design Theory. Architectural History*. Vol. 1, *Architecture Reading Lists and Course Outlines*. Durham, North Carolina: North Carolina State University, Eno River Press.
- Bizios, Georgia, ed. 1994. *Architecture Reading Lists and Course Outlines. Architectural Design. Architectural Theory and Criticism. Environmental Issues. Human Behavior. Professional Practice. Special Topics*. Vol. 3, *Urban Design Theory and History*. Chapel Hill, North Carolina: North Carolina State University, Eno River Press.
- Bizios, Georgia, ed. 1998. *Architecture Reading Lists and Course Outlines. Architectural Design, Architectural Theory and Criticism, Environmental Issues, Human Behavior, Professional Practice, Special Topics*. Vol. 4, *Urban Design Theory and History*. Chapel Hill, North Carolina: North Carolina State University.
- Buchanan, Richard, Dennis Doordan, and Lorraine Justice, eds. 1999. *Doctoral Education in Design 1998: proceedings of the Ohio Conference Octobre 8-11, 1998*. Pittsburg: School of Design, Carnegie Mellon University.
- Dahlbom, Bo, Svante Beckman, and Göran B. Nilsson. 2002. *Artifacts and Artificial Science*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Dunin-Woyseth, Halina. 1996. Architecture, A Profession and/or a Discipline. On the Doctoral Programme of the Oslo School of Architecture. In *Doctorates in Design and Architecture. Proceedings Volume 1, State of the Art EAAE/AEEA Conference, 8-10 February 1996*. Delft: Delft University of Technology, Faculty of Architecture.
- Dunin-Woyseth, Halina. 2002. Millennium Programme. Looking Back, Looking Forward. *Nordic Journal of Architectural Research* 15 (2):7-18.
- Dunin-Woyseth, Halina, and Jan Michl. 2001. *Towards a Disciplinary Identity of the Making Professions*. Vol. 4, *The Oslo Millennium Reader, Research Magazine*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Durling, David, and Ken Friedman, eds. 2000. *Proceedings of the Conference Doctoral Education in Design: Foundations for the Future held 8-12 July 2000 La Clusaz, France*. Stoke-on-Trent: Staffordshire University Press.
- Frayling, Christopher. 1993. *Research in Art and Design*. Vol. 1, *Royal College of Art Research Paper*. London: Royal College of Art.
- Frayling, Christopher, Anthony Harrild, Colin Painter, and Jonathan Woodham. 1998. *Transcript of Research Seminar on Practice-Based Doctorates in Creative & Performing Arts and Design*. Vol. 1, *Occasional Papers*. Surrey: The Surrey Institute of Art and Design, University College.
- Glanville, Ranulf. 1999. Researching Design and Design Research. *Design Issues* 15 (summer):80-91.

Katainen, Juhani, and Seppo Aura. 2000. *Dissertation in Architecture: Academic-based and Design-based Research as Alternatives*. Unpublished paper presented at the *Conference Research by Design*, Delft 1-3 November 2000, at Delft University of Technology.

McKean, John. 2001. Historical studies and architectural criticism. In *Towards a Disciplinary Identity of the Making Professions*, edited by H. Dunin-Woyseth and J. Michl. Oslo Millennium Reader, 15-19: *Research Magazine*, No 4.

Nielsen, Liv Merete. 1998. Research Programs for the Reflective Practitioner. In *Nordic Visual Arts Research. A Theoretical and Methodological Review*, edited by L. Lindström. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.

Nielsen, Liv Merete. 2000. *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Vol. 2, *Con-text*. Oslo: Oslo School of Architecture.

Ryle, Gilbert. 1945. Knowing How and Knowing That. *Proceedings of the Aristotelian Society* 46:1-16.

Simon, Herbert A. 1969. *The Sciences of the Artificial*. Vol. 136. Cambridge, Mass.: MIT science.

Summary

This paper discusses the epistemological premises of the Doctoral Program at the Oslo School of Architecture (OSA). Based on these premises a concept of *making* disciplines has been developed. This concept provides a scholarly framework where *making* knowledge is being derived from, then scholarly processed, and, finally, directed back to design practice. An environment of mutual teaching and learning has evolved among the Apprentices and Masters of design scholarship at the OSA. They have initiated and continued the process of professionalization of design scholarship where the ambition has been both to meet the criteria of professional relevance and of academic standards. A research project *Design Dialogues*, based on three complementary parts, will be introduced. It will, hopefully, illustrate the potential of the *making* disciplines to enable a dialogue with both academia and lifeworld, while studying design

Discourses on Research and the PhD in Design

David Durling

In the UK there has been considerable debate in the sector of art and design about the nature of research and how this relates to the PhD. In recent times, this debate has been conducted internationally, and differing expectations have emerged. The debate has been conducted largely through two major international conferences held in Ohio, USA (Buchanan et al 1998) and at La Clusaz, France (Durling and Friedman 2001), and through various e-mail discussion lists, for example “DRS” leading up to the La Clusaz conference in July 2000 (DRS 2000) and more recently “PhD-Design” list (PhD-Design 2001). The third conference, Doctoral Education in Design, is due to be held in Japan in October 2003, organised by the Asian Society for the Science of Design. This paper attempts to outline and reflect some of the main issues arising from these discussions, together with the direct experience of the author and colleagues. Though it focuses on design rather than art or performance, these are nevertheless issues which the whole of the sector is continuing to struggle with and debate.

Historical background

Most current art and design provision has arisen from the long and rich traditions of the art schools, many of which go back well over 100 years. Most art schools were absorbed into what were previously polytechnic departments, though a few mono-technic art and design schools remain, usually with their degrees validated by local universities. So, the great majority of art and design is within the post-1992 modern universities.

Until the 1960s, it was not possible to obtain a first degree in design or, with a few exceptions, in art. There was a tradition of institution-specific awards and a nationally accredited award known as the National Diploma in Design (NDD), a vocational qualification in the tradition of mastery of craft skills. Following a major review of art and design provision, a new, more academically based award was established, termed the Diploma in Art and Design (DipAD). This arose from the traditions of the NDD but had a more comprehensive “liberal studies” component intended to establish the historical and theoretical background which would contextualise practice. The DipAD was eventually replaced by a BA (Hons) following further curriculum realignment to meet the standards required of an undergraduate degree. With the establishment of the former polytechnics, the Council for National Academic Awards (CNAA) monitored degrees in this sector at a time of considerable change. The transition from vocational diploma to undergraduate degree was accompanied by considerable debate about the intellectual and academic imperatives of degree level education which design had to accept. Later, Masters degrees were added and, in spite of occasional resistance from the older universities, PhDs as well. Design degrees have, therefore, been around only for about three decades. Doctorates in design have a shorter history, with apparently a considerable increase in the volume of PhD students over the past few years.

By contrast with design in engineering or architecture, and with few exceptions, art and design has not been notable as a domain with a well established research ethos. There has, however, been a long tradition of individual tutors undertaking professional practice, either personally-oriented or commercial, as a means to keep their professional skills up to date (and sometimes simply to earn extra money). Practice is an important way in which design educators can keep themselves abreast of the latest thinking and techniques, which directly informs teaching and thereby benefits students. Development through professional practice has typically been the case in areas such as art, crafts and graphics, but perhaps less so in product design.

Sources of funding for research activity had always been minimal, but with the coming of the Research Assessment Exercise (RAE) and the formation of the Art and Humanities Research Board (AHRB) a few years ago, this has changed recently for the better. It now seems evident that the RAE has caused a considerable up-swing in both the volume and the quality of investigative activity of all kinds within the subject area. There was a considerable increase in the number of institutions submitting in 1996 in the art and design unit of assessment, and an increase in the

volume of research active staff returned in 2001. Research activity, in all its manifestations, is increasing steadily. In this newly competitive environment, departments are seeking to position themselves advantageously and this has led – or is leading – directly or indirectly to the establishment of doctoral programs specific to art and design. Though not yet a full research council, the AHRB has had a major impact in promoting research activity. For many departments, the twin funding sources of RAE and AHRB have provided the first substantial external income for research in art and design. It is clear from the considerable efforts now being made by design departments that research is being taken very seriously. However, as a young domain it is perhaps to be expected that the nature of research and the robustness of related research degrees is still being debated, and that is the case at the present time.

Confusion

Art and design covers a considerable range of work across 2D, 3D and time-based media design, fine art, and cultural, theoretical and historical studies. Some areas such as history of art and design have a longer timeline of robust scholarship, whereas areas that have been consolidated somewhat later are still establishing a track record of research activity.

Any discussion about research in design is prone to significant misunderstandings. Among the reasons for this state of affairs is that the domain of art and design is relatively new in a university context, and the nomenclature and processes typical of subject areas with a long tradition of research not yet been established. Given the history of limited research culture, professional practice rather than research and few staff who are qualified at the doctoral level, it is to be expected that deep understanding of the nature of research is limited. In drawing guidance on research and related degree studies, many staff seem not to have more than a surface knowledge of research in other fields. Discourse is characterised by many fundamental misunderstandings. For example, some will state simply that practice is research (for example PAPIR 2001), based on a notion that all designing is necessarily investigative. Some design practice is demonstrably investigative, but presumably there is routine design just as there is routine sampling of testing in other domain. Some design is experimental and may have the gaining of new knowledge as one of its goals. However, it surfaced in RAE 2001 that there were many outputs which clearly could not be defined as research (HEFCE 2001).

More worryingly, it is possible to identify several category mistakes (Ryle 1949) at a profound level. The old joke that “she came home in a flood of tears and a sedan chair” illustrates the absurdity of conjoining terms of different types. But this is exactly what happens in art and design, with the result that the term “research” means different things to different people. For some it refers to principles and more objective findings, for others it means subjective opinion. For some it is grounded in appropriate methodologies and well tried methods, for others it is a personal

journey. For some it refers to outputs that are blind reviewed by peers (for example papers in research journals), for others it means review by journalism (for example newspaper reviews of exhibitions). For some, the outputs from research are published and constitute an enduring and searchable record, for others it is personalistic development that gains tacit knowledge for the individual but is not available for other scholars. Many of these confusions have surfaced in the various e-mail discussion groups (DRS 2000, PhD-Design 2001).

Various bodies, notably RAE and AHRB, have defined research for the purpose of assessing the quality of outputs or making judgements about funding applications. Some will take these criteria to be exactly the same as criteria for the kind of research that might be conducted for a PhD study. This is absurd. There are many kinds of research, ranging from information collection at one extreme to Nobel Prize winners at the other (Langrish 2000). The PhD form dictates another, particular form of research suitable for a training in research methods. The derivation of appropriate research for the PhD resides from the long tradition of philosophical inquiry across various disciplines. The form of the PhD stands there for all to use. It is neither simple information collection, nor does it normally lead to Nobel awards. The definition of research for the RAE (HEFCE 1999) – for example – arises from a different motivation and includes elements of practice and procedures that would be unsuitable for PhD study. This confuses RAE research or AHRB research with the kind of research conducted for the PhD which is represented in one logical type or category (or range of types and categories) when it really belongs to another. The rather liberal interpretation of research that is suitable for an RAE assessment or an AHRB funding application might be quite unsuitable for a narrower and more specific research training focus of a PhD study.

It is clear that, depending on the subject area and its traditions, there are several interpretations of the term “research”. Some definitions are suitable for the assessment of bids for funding purposes, whereas other definitions are suitable only for very specific research studies such as those undertaken for the PhD. Some practice may be routine practice, some will be investigative and so it will have a declared research intention, whereas some research will be the kind that is suitable for a PhD investigation. These various uses of the term research should not be confused. The reasons for research are to provide reliable evidence, disseminated widely, that is reusable in some form by others (Cross 1991). Research has goals quite different to those of practice. Research asks questions, selects appropriate methods, tests the questions, analyses the result, and disseminates the conclusion unambiguously. In so doing, the best research lays bare the bones of the processes of investigation, and discusses the strength and weaknesses of the results. It lays down reliable knowledge that future researchers may follow, and methods that may be repeated if necessary. Practice does not normally have these goals, and the reasons for practice are quite different. They may involve a personal journey, a burning desire to be the best designer, the development of a new technology, some functional improvement, or simply earning a living. These are not necessarily lesser

goals, but they are different categories of creative endeavour, and should not be confused as being identical categories.

Practice-based PhD

In recent years, the sector has seen considerable growth in PhD studies. Much of the focus – and one of the most debated and contentious points – concerns what have been become known as “practice-based” or “practice-led” PhDs. These terms are widely applied to research in art and design, though rarely are they defined adequately. They refer to a study where practice is used as an interrogative process. Some therefore see practice as a research method in its own right. The intention of such study seems to be to develop high level practice. Of course, under certain circumstances, practice may form a part of a PhD study either through being structured as method for collecting data systematically or as a means to allow structured reflection upon practice.

A PhD study is primarily a training in research, though this is often overlooked. Through the study of methodology, and practice in the choice of implementation of suitable research methods, the candidate comes to understand the methodological context and is able to demonstrate the application of suitable methods.

In addition to evidence arising from e-mail discussion groups, there have been more formal attempts by a small number of European universities (CDA group) to assess weaknesses and promote best practice. In addition, Staffordshire University School of Art and Design has invited several recent PhD holders to participate in seminars on the processes and outcomes of their practice-based PhD programmes. It will be immediately apparent that there are some very real problems in reporting theses findings, as institutions and individuals will not want to be named. Nevertheless, there are some interesting findings that have emerged from these various sources. In several universities it is clear that PhD candidates have been taken on without adequate resources in place to handle supervision at this level. One gets the impression that for some departments, the introduction of doctoral candidates in the early 1990s had been “to get research going”, with little understanding of the needs for research methods training and the provision of adequate supervision either through existing PhD holders or through specific supervisor training programmes. Such resources cannot be invented overnight, nor can they be achieved cheaply.

A number of successful PhD candidates reported not having had a single day of research methods training. Indeed, in the preparation of this paper, another candidate, at the end of his first year of PhD study and who had just presented at a conference with the argument that practice and research are identical processes, also confirmed in subsequent discussion that he had no research methods training whatsoever – and this in a department that has reported expanding its doctoral number significantly over the past couple of years, it is a problem that appears to be continuing.

From the, as yet, small number of cases published, many practice-based PhDs seem to have been dominated by *ad hoc* “investigations” through practice, based on loosely defined research questions. There is of course eclecticism about art and design practice which is wholly appropriate to the nature of creativity in the subject. This is, however, quite inappropriate to research, where it is necessary to sustain a focus over a period of time in spite of many diversions and opportunities that will present themselves along the way. Research is not eclectic, but more appropriately it should be systematic. Part of responding to problems of rigour lies in defining suitable research questions and this is not a trivial task. One of the ways that candidates learn how to sustain their study is through the very clear articulation of their questions, and this may involve formal systems for their refinement (Poggenpohl 2000).

It has become fashionable in practice-based research to undertake a “contextual review” of the field of study, rather than a full literature review. The purpose of the contextual review is said to be to locate personal practice in a context that the researcher considers to be the research field. Such a review seems typical to be a loosely structured survey, and it is not intended to be exhaustive. This poses problems of reliability concerning the original contribution to knowledge. It is possible to demonstrate an original contribution only if such a contribution can be compared with the state of knowledge in the field in the period preceding the study. For example, one well publicised thesis arising from a practice-based study provided evidence of only a handful of sources. One of these (the ARIAD index) (<http://www.ariad.co.uk>) is known to be incomplete, although this was not highlighted by the candidate. The finding from this limited search was that no other work was found that related to the topic under investigation – this was hardly surprising. Conversely, a little enquiry around the topic by an experienced researcher highlighted more than 100 potential sources (Friedman 2001). Experienced examiners have also pointed to the inadequacy of many literature searches to establish prior art sources (for example, see Archer 2000). The contextual review, in the form evidenced in current practice-based PhD completions, seems often inadequate for a research degree.

Sometimes, as indicated above, a research degree study will include an element of practice. This might, for example, include the design and construction of an artefact as a significant part of the research. In apparent recognition of the labour involved in the production of an artefact, some university research degree regulations permit the partial or full replacement of written thesis by the submission of related artefacts together with a thinner text. For example, a written thesis of say 10,000-20,000 words, and this raises a number of issues. Some believe that a written thesis is the only way to demonstrate thinking and the process of research with sufficient clarity. So, is it really possible to articulate an argument with the clarity required of a PhD study in so few words – especially where a main outcome of a qualitative study lies in clear explanation? What of reporting the extensiveness of a literary review?

Another issue concerns the “talking pot”. If a pot were exhibited as part of a PhD portfolio, and it were the end point of a line of investigative activity, will it speak to an examiner (otherwise well versed in the pot’s “language”) with sufficient articulation of the argument? Will it be able to speak for itself about all the processes of research and development that have led to its creation – that is, will the research be evident in the pot by itself? Traditionally, the thesis is examined and approved in outline by external examiners before a *viva* – will the pot be so examined too? What if it is a whole roomful of pots that requires more than one visit by an examiner? How is the exhibition to be recorded for future scholars? For those who believe that written thesis is the only way to capture the whole process of the study in a single, enduring and searchable medium, is it possible to reconcile this with the slim text, the exhibition as an output (unless it is recorded fully in the thesis) and with the taking pot itself?

Issues of quality assurance

It seems that in art and design there has been haste in implementing new forms of PhD without sufficient planning and without due regard for the long history and nature of PhD in other disciplines. Several experienced researchers have commented on problems of the PhD in UK universities (Archer 2000, Langrish 2000) and there are at least two substantial archives of e-mail discussions – I will not deal with these points here as the whole discussion is available for public scrutiny (DRS 2000, PhD-Design 2001).

There are wide variations in requirements for the PhD in both design and in art across UK universities. On the one hand, some will point to their universities as having already modified their regulations to allow for exhibition of artefacts together with a “thin text” such as a catalogue. At one art school there is no requirement for a written text at all. This does not meet the requirement for a PhD thesis (in the sense of argument) to indicate in some detail the process of investigation, including defining research questions, the establishing of prior art sources in the field, the choice and justification of methods used, the collection of data and their analysis and the forming of generalised conclusions that add reliable and replicable knowledge to the domain. The use of the artefact in exhibition as a submission for the degree has arisen from an earlier regulation of the CNAA that Langrish (2000) has pointed out is badly misunderstood and that it should be removed. There is also the not inconsiderable requirement to publish the process and its findings for future researchers to follow and build on.

All this is in marked contrast to the care exercised in creation and approval of doctoral programs internationally. For example, in the USA there are very clear approval mechanisms for doctoral programmes in specific subjects, and for regional accreditations (Kroelinger and Giard 2000). So, for example, a design school would, over several years, propose and develop a structured programme of doctoral

studies. This will include ensuring a suitable infrastructure for the support of research students, appropriately qualified supervisors, and a comprehensive research methods training. There is a motivation to ensure the very highest standards lest a doctoral programme in one area should reflect badly upon the university as a whole.

A PhD model

Within the School of Art and Design at the Staffordshire University we have been engaged in, and been informed by, the various public discourses outlined in this paper.

The outcome is that we have published a statement about the kind of PhD study available within the school. We have chosen not to deny practice-based work (practice may form part of the PhD study, though only under certain conditions), but instead to articulate carefully the nature of PhD study as a research training, and to clarify expectations in terms of thesis and examinations.

In outline, this specification expects that a PhD candidate will:

- Undertake generic research methods training – this should include a grounding in research methodologies generally and the nature of philosophical inquiry relevant to the field of study;
- Undertake a specific research methods training closely related to the topic under investigation;
- Identify and propose a well focused problem worthy of investigation;
- Articulate the research questions carefully via a formal structure to develop and refine the questions;
- Establish a theoretical framework within which the study is conducted;
- Clarify the aims and processes of the study by formal registration;
- Undertake a substantial literature search to establish prior art in the field – this will be an extensive review which normally draws on a number of sources and seeks to establish all previous and current works in the domain under investigation that precedes the candidate's own contribution to knowledge;
- Identify the research method(s) to be employed and select suitable method(s);
- Determine the form of data collection – which may be an experiment, survey or observation etc. or reflection on practice, if conducted systematically and objectively;
- Explain how the method(s) were used and articulate the problems and limits of the method(s) used;
- Explain the findings and, in detail, the data collected, their analysis, and their robustness;
- Answer the research questions unambiguously;
- Articulate clearly the contribution to knowledge and explain the generalised findings from the research;

- Explain any problems and limits to the study as a whole, and suggest future work to be done;
- Evidence the work done through a thesis of appropriate length that should fully articulate the thinking through the medium of words;
- Publish the thesis as an enduring record which is searchable and accessible publicly;
- Use appendices to record any additional material, for example collections of raw data;
- Contain all evidence within the thesis;
- Submit the thesis for examining by an external examiner(s);
- Participate in an oral examination (*viva vocae*)

It is anticipated that, through these explicit statements of what is expected of a PhD candidate, any misunderstanding about the process and expectations of the PhD will be avoided, for further detail see ARI Web site (<http://www.ari.staffs.ac.uk>).

Conclusion

We have seen how various confusions about the emerging PhD in Design have arisen. It is perhaps to be expected that with so little tradition of degree level study in design behind us, let alone doctoral study, we are still groping towards appropriate paradigms for research in design and its related PhD.

In the face of misunderstandings about the nature applied to the PhD in Art and Design, it is perhaps unfortunate that there is no longer a national monitoring of curriculum design and outcomes in research degrees such as used to occur once through the CNA and its committees. This is not to say that the PhD in Art and Design cannot and should not be developed. Of course it can, and it will. But given that the sector is relatively new to research, it would seem prudent to establish some robust doctoral programmes based on tried and tested precedents, before embarking on changes that threaten the reliability of the knowledge base that the field needs. There is also currently the potential to educate inadequately a generation of researchers for the difficult task of being professional researchers.

There may well be new insights about the built environment that will come about through new methods rooted in the way designers think. Given the long history of the academy, of research in many fields, of the special form of the PhD as a training for research and the relatively short period of time during which there have been degrees (let alone PhDs) in art and design, we should tread carefully. It behoves us to approach our highest degree, the doctorate in research, with careful consideration of the special nature of study and to ensure that it provides the very best training and practice in research methods.

This article was first published in:

Durling, David. 2002. Discourses on Research and the PhD in Design. *Quality Assurance in Education* 10 (2):79-85.

References

- Archer, B. 2000. A background to doctoral awards. In *Doctoral Education in Design: Foundations for the Future, 8-12 July, La Clusaz*, edited by D. Durling and K. Friedman. Stoke on Trent: Staffordshire University Press.
- Buchanan, Richard, Dennis Doordan, Lorraine Justice, and V. Margolin, eds. 1998. Doctoral Education in Design. In *Proceedings of the Ohio Conference, Octobre 8-11, 1998*. Pittsburg: Carnegie Mellon University.
- Cross, Nigel. 1991. *Editorial in Design Studies*. London: Elsevier.
- DRS. 2000. Internet discussion prior to La Clusaz conference. 7.april. Available from www.jiscmail.ac.uk/lists/drs/2000-04/0001.html.
- Durling, David, and Ken Friedman, eds. 2000. *Doctoral Education in Design: Foundations for the Future, 8-12 July, La Clusaz*. Stoke on Trent: Staffordshire University Press.
- Friedman, Ken. 2001. From PhD-Design Archive [internet]. Available from www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa.exe?A1=ind0107&L=phd-design&F=&S=&O=A&H=O&D=O&T=1, 25 July.
- HEFCE. 2001. REA 2001 [internet]. Available from www.rae.ac.uk/
- HEFCE. 1999. REA criteria, UoA 64 Art and Design [internet]. Available from www.rae.ac.uk/Pubs/5_99/RAE5_99.doc
- Kroelinger, M., and Jaques Giard. 2000. Initiating an interdisciplinary doctoral program: perspectives from a new program. In *Doctoral Education in Design: Foundations for the Future. 8-12 July, La Clusaz*, edited by D. Durling and K. Friedman. Stoke on Trent: Staffordshire University Press.
- Langrish, J. 2000. Not everything made of steel is a battleship. In *Doctoral Education in Design: Foundations for the Future, 8-12 July, La Clusaz*, edited by D. Durling and K. Friedman. Stoke on Trent: Staffordshire University Press.
- PARIP. *Practice as Research in Performance Symposium*. 10-11.november [internet] 2001. Available from www.bris.ac.uk/parip/sched.html.
- PhD-Design. 2001. E-mail discussion group [internet]. Available from www.jiscmail.ac.uk/lists/phd-design.html.
- Poggenphol, Sharon. 2000. Constructing knowledge of design, part 2: questions - an approach to design research. In *Doctoral Education in Design: Foundations for the Future, 8-12 July, La Clusaz*, edited by D. Durling and K. Friedman. Stoke on Trent: Staffordshire University Press.
- Ryle, Gilbert. 1990. *The Concept of Mind*. London: Penguin Books.

Summary

Art and design has recently seen considerable growth in PhD studies and in the UK the sector has been at the forefront in developing practice-based doctorates. There is an ongoing debate about the nature and quality of these PhDs. There are residual confusions about practice and research, and wide variations in requirements across the universities. In the UK, design has a long tradition of vocational education arising from well respected art schools, which for the most part have been absorbed into the modern universities. Generally, the award of first degrees across mainstream design dates back only three decades, the award of PhDs less than one decade. There is still a shortage of experienced supervisors and examiners who themselves hold the PhD and have deep knowledge of the process. A model specification defines clearly what is expected for the award of PhD in Art and Design.

Folkedesign – vernacular design

Et praksisfellesskap for læring?

Janne Beate Reitan

Kan en si at vanlige folk, de som ikke er utdannet designere, praktiserer *design*? Eller er designbegrepet reservert de akademisk utdannede profesjonelle designerne, de som har en høyere designfaglig profesjonsutdanning?¹ Jeg vil i denne artikkelen introdusere begrepet *folkedesign* på norsk eller *vernacular design*² på engelsk. Folkedesign innebærer en erkjennelse av at også utøvere *uten* en designfaglig profesjonsutdanning kan praktisere *design*.

For en utvidet eller bred forståelse av designbegrepet kan vi gå til Schön (1983:77), som viser til arkitekten Christopher Alexanders fascinasjon i forhold til de slovakiske bondesjalene (Alexander 1967:53), som Schön ser som en "...cultural evolution as an informal, collective, generational process of design." Det er viktig å se ulikhetene i de forskjellige formene for designpraksiser, men det er samtidig interessant å undersøke likhetene for å utvikle "... a generic design process which underlies these differences..." (Schön 1983:77). Undersøkelsen i min dr.

¹ Innen for eksempel industridesign, grafisk design, møbeldesign, klesdesign osv. ved utdanningsinstitusjoner som Arkitektthøgskolen i Oslo, NTNU eller Kunst- og håndverkskolene her i landet, eller tilsvarende internasjonalt.

² Se Dunin-Woyseth 2003.

avhandling *Improvisation within a Tradition* (Reitan in progress), som denne artikkelen bygger på, fokuserer på design av moderne tradisjonelle klær utført av kvinner fra landsbyen Kaktovik i Nord-Alaska.

Christopher Alexander diskuterer designprosessen (1967:33), eller metoden for å lage ting og bygninger, i det han kaller *unselfconscious cultures*, av andre gjerne referert til som primitive folk, lukkede eller anonyme kulturer. Alexander merket seg den gode kvaliteten på *design* fra det han kalte *unselfconscious cultures*, som for eksempel de slovakiske bondesjalene. Han ønsket derfor å utvikle en *design*-prosess for *selfconscious cultures* bygd på disse kvalitetene. Med sin bakgrunn som både arkitekt og matematiker, og i datidens positivistiske tidsånd, baserte han seg på matematiske metoder, noe som viste seg å ikke fungere så godt i praksis.

Alexanders definisjon av designprosessen i *unselfconscious cultures* er at den læres uformelt, gjennom imitasjon og korreksjon, mens i *selfconscious cultures* undervises det i designprosessen akademisk og i forhold til eksplisitte regler (Alexander 1967:36). I hans definisjon av *design* i henholdsvis *unselfconscious cultures* og *selfconscious cultures* er altså ulikheten i måten *design* læres vesentlig. Jeg har derfor valgt å fokusere på *lærings*aspektet ved *design*, uten i utgangspunktet å ta standpunkt til om begrepene *unselfconscious* og *selfconscious* er dekkende for ulikhetene, og bruker derfor de mer verdinøytrale begrepene *vernacular design* om det Alexander omtaler som *design* fra *unselfconscious cultures*, og tilsvarende *academic design* om *design* fra *selfconscious cultures*. Termen *vernacular design* er inspirert av *vernacular architecture* (Hall 1972), som svarer til det norske byggeskikk³ eller folkearkitektur.⁴ På norsk innfører jeg derfor begrepet *folkedesign*.⁵ En kan hevde at dette er *folkekunst*,⁶ men dette *kunst*begrepet blir i liten grad brukt om klær, fordi klær primært regnes som bruksgjenstander. *Folkekunst* blir vanligvis brukt om gjenstander som primært er laget for dekorative formål, men som i tillegg kan ha en bruksfunksjon, og oftest om eldre tradisjon (Ylvisåker 1999:185). Når jeg velger *design*begrepet i stedet for *kunst*begrepet har det også en parallell til akademisk lært *design* når det gjelder klær. Her brukes betegnelsen *klesdesign* eller *motedesign*. Dette kan være *design* for masseproduksjon i industrien, men ofte er det *unika* som både *designes* og *lages* av samme person, akkurat som i *folkedesign* eller *vernacular design*.

Så vidt jeg har brakt på det rene har verken Alexander eller andre designforskere gjennomført empiriske undersøkelser av hvordan designprosessen praktiseres og læres i det han kaller *unselfconscious cultures*. Jeg ser det som vesentlig å undersøke nærmere hvordan folk uten en designfaglig profesjonsutdanning, *folke-designere* eller *vernaculære designere*, praktiserer og lærer *design*. Dette kan også bidra til en bedre forståelse av hvordan dialogen mellom profesjonelle og lekfolk (Nielsen 2003) kan utvikles, ved å gi et grunnlag for at lekfolk skal kunne komme

³ Brukt for eksempel i Christensen 1995.

⁴ Brukt for eksempel i Fagernes and Schulstock 1996.

⁵ Jeg har ikke sett dette begrepet brukt på norsk tidligere.

⁶ Se f. eks Engen 1999.

de profesjonelle bedre i møte, og vice versa, for sammen å skape bedre design og arkitektur. Selv om også forskning på profesjonelle designere er en ung vitenskap her i landet så vel som internasjonalt, er undersøkelser av *lekfolks* designpraksis så å si ikke-eksisterende.⁷ *Folkedesign* eller *vernacular design* vil derfor være et viktig område å bygge opp, både nasjonalt og internasjonalt, i forskernettverket *DesignDialog*.

Folkedesign i Kaktovik

For å gjennomføre en empirisk undersøkelse av *folkedesign* (Reitan in progress), oppsøkte jeg et samfunn der jeg antok at folk uten profesjonsutdanning praktiserte design. Etter å ha undersøkt design⁸ av dekor på Selbuvotter, totråds strikkede votter fra Selbu, i mitt hovedfag (Reitan 1992), valgte jeg å reise til *inuit*-landsbyen⁹ Kaktovik på nordøstkysten av Alaska vinteren 1997 og sommeren 1998. Der bor ca. 200 *inupiat*,¹⁰ i tillegg til noen få hvite som stort sett bor der i kortere perioder, gjerne noen få år. Landsbyen har ingen veiforbindelse og ligger omlag 300 km fra nærmeste bosetning og 700 km fra nærmeste by. Fly er derfor eneste framkomstmiddel, bortsatt fra turer til de nærmeste landsbyene i Canada med snøscooter om vinteren og småbåt om sommeren. Men landsbyen har likevel de fleste service-institusjoner og fasiliteter som i USA for øvrig. Økonomien i regionen er i stor grad basert på inntekter fra oljeutvinning i området. Jakt og hvalfangst er fortsatt viktig som uttrykk for *inupiat* identitet, men er også vesentlig for å skaffe mat, som er svært dyr å kjøpe i butikkene i landsbyen.

I Kaktovik ble jeg tatt i mot som en ”datter” av *inupiat*-familien til min svigerinne Evelyn Anguyak Reitan. Det gjorde at jeg raskt fikk kontakt med syerskene i Kaktovik, som er mer eller mindre i slekt alle sammen. Uten denne familiære tilknytningen som svigerinne, som regnes som en relativt nær slektning, av en av innbyggerne i landsbyen, hadde det vært vanskeligere å få kontakt og gjøre undersøkelser. Jeg observerte noen av syerskene mens de designet og laget de moderne, tradisjonelle *inupiaq* klesplaggene, intervjuet noen av dem, og forsøkte å designe og sy selv, i samsvar med deres tradisjon. Alt ble filmet på digital video, som grunnlag for videre drøftinger.

Tradisjonelt og moderne

Klærne fra Kaktovik var tradisjonelle i den forstand at alle var innenfor en lokal draktskikk som er særegen for denne folkegruppen. De var samtidig moderne, ved at plaggene er tilpasset samtida, ved at nye materialer, teknikker og funksjoner blir

⁷ Ett unntak er Nielsen 2000.

⁸ Komposisjon.

⁹ The Inuit Circumpolar Conference har vedtatt å bruke betegnelsen *inuit*, men i Alaska bruker inuitene fortsatt den gamle betegnelsen *eskimo* (Reitan 1988).

¹⁰ Ett av de to *inuit*-folkene som bor i Alaska; det andre er *yupik*. *Inupiat* er flertallsform, og betyr *folk*. Entallsformen er *inupiaq*, og brukes om språket deres, samt som adjektiv. Eks. The *Inupiat* speak *Inupiaq* and wear *Inupiaq* clothing.

integrert i forhold til tradisjonen. Syerskene designet aldri to plagg like; de benyttet stoff i ulike mønster og farger, og dekoren ble tilpasset fargene i stoffet. Det betyr at denne tradisjonen stadig var i forandring, *improvisasjon i tradisjon*.

Før *inupiat* kvinnene begynte å lage klær i tekstil på slutten av 1800-tallet,¹¹ ble klærne primært laget av skinn fra *caribou*.¹² De brukte et innerplagg kalt *atikluk*, med hårene på reinskinnet innover, samt et ytterplagg, *atigi*, med hårene utover. Denne klesskikken ble noe forandret da de begynte å lage klær av tekstil¹³ i tillegg til skinn, men navnene *atigi* og *atikluk* ble beholdt. *Atigi* er i dag betegnelsen på det moderne tradisjonelle ytterplagget, med et varmt fôr¹⁴ innerst, og et tynt *cover* utenpå. Ytterdelen som er laget i tynt bomullsstoff kan skiftes ofte, gjerne hvert år. Den er vakkert dekorert med bånd i ulike farger, sydd i et unikt flettemønster. *Atikluk* betegner i dag plagg brukt primært innendørs, som er laget på samme måte som ytterdelen av *atigien*, med den samme typen dekor. Både kvinner og menn, voksne og barn, bruker disse moderne tradisjonelle klærne, i tillegg til klær i euro-amerikansk stil, både til hverdags og til fest. Kvinner og jenter bruker plagg som rekker dem til knærne, sydd i blomstrete stoff med dekor i farger som matcher stoffet. Klærne til menn og gutter er ensfarget, men med desto rikere dekor.

Læring gjennom praksisfellesskap

I drøftinga av hvordan folkedesign praktiseres og læres når *inupiat* kvinner fra Kaktovik designer og lager sine moderne tradisjonelle klær, har jeg vært inspirert av refleksiv metodologi¹⁵ (Alvesson og Skjöldberg 1994, 2000). Det innebærer at jeg har tolket de empiriske undersøkelsene i Alaska inspirert av to ulike teoretiske utgangspunkt: som dialog i *reflection-in-action* (Schön 1983, 1987), og som *community of practice* (Lave and Wenger 1991, 2003, Wenger 1998).

I denne artikkelen vil jeg fokusere på den siste tolkningskonteksten, *community of practice* eller *praksisfellesskap* (Lave og Wenger 2003), som jeg mener er spesielt relevant å introdusere i undersøkelser av *designpraksiser*. Sosialantropologen Jean Lave og IT-teoretikeren Etienne Wenger skrev sammen boka *Situated Learning* (1991), hvor de søkte å trekke opp linjene for en generell teori om læring basert på undersøkelser av mesterlære,¹⁶ ikke minst Laves studier av skredderlæringer i Libya på 1970-tallet. Wenger utviklet på dette grunnlag en helhetlig læringsteori med fokus på at læring skjer i et fellesskap, uavhengig av om det skjer noen form for undervisning (Wenger 1998). Han hevder at denne sosiale læringsteorien står i

¹¹ Tekstilene byttehandlet de med de første hvite hvalfangerne som kom til Nord-Alaska.

¹² Amerikansk villrein.

¹³ Tekstil ble først brukt for å beskytte klærne bedre mot at snø festet seg. Kvinnene ble etter hvert pålagt av misjonærer å ha fotside kjoler i tekstil i euroamerikansk stil utenpå skinn*atigiene*, fordi disse hadde hoftehøye splitter i sidene, som ble ansett som uanstendig av de kristne. Dagens *atikluk* har røtter i disse lange kjolene, men er utviklet i en særegen *inupiaq* stil.

¹⁴ Laget av boblestoff i meget god kvalitet (brukes for å sy klær til polare ekspedisjoner), eller i kjøpt lammeskinn.

¹⁵ *Reflexive methodology*.

¹⁶ Apprenticeship.

opposisjon til de konvensjonelle psykologiske og pedagogiske læringsteoriene, men han ser ikke sin teori primært som en *erstatning* for andre læringsteorier, selv om han betrakter sin teori som en helhetlig konseptuell ramme (1998:4, 279). Han sier at læring skjer gjennom en gradvis tilnærming til praksisfellesskapet, fram til full deltakelse i praksisen i det aktuelle fellesskapet.

Communities of practice er ifølge Wenger ikke en *ny* måte å organisere læring på (1998:7). Faktisk var det slik læring og kunnskapsutvikling ble organisert da menneskeheten først startet å skaffe seg mat sammen og beskytte seg i grupper for tusener av år siden. Vanligvis er praksisfellesskap ikke formelle grupper, men *kan* være uformelle grupper innen formelle grupper, som for eksempel designere som ønsker å dele kunnskap og lære av hverandre i et større firma med egen design-avdeling.

Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis. (Wenger et al. 2002:4)

Alle tilhører ulike praksisfellesskap (Wenger 1998:6), som dannes naturlig uten ytre formelle rammer. Et praksisfellesskap kan være gjengen på hjørnet, familien som oppdrar barn, et forskernettverk på internett, eller syerskene fra Kaktovik. Et praksisfellesskap karakteriseres av at deltakerne har et felles engasjement i, og en felles forståelse av, hensikten med foretaket. For å kunne lære innen et praksisfellesskap, er det nødvendig å få adgang til å bli deltaker, *legitimate peripheral participation* (Lave and Wegner 1991:31). Ifølge Wenger (1998: 4) er *læring* som sosial deltakelse.

... a more encompassing process of being active participant in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities.

Wengers læringsteori fokuserer på at *læring* foregår overalt i hverdagslivet, ikke bare i institusjoner laget spesielt for læring. Ifølge Wenger er læring integrert i praksisen i praksisfellesskapet. Ikke all praksis er *læring*, bare praksis som forandrer eller utvikler identiteten, hvem vi er og hvordan vi tolker hvem vi er. I læringsprosessen utvikler individet seg, og dermed også praksisfellesskapet. Vanligvis skjer det større forandringer med novisene enn mesterne, men det skjer forandringer med begge når deltakere i praksisfellesskapet utvikler identitet – eller lærer.

Jeg har valgt å tolke min empiri inspirert av de delene av Wengers teori jeg finner mest interessant for å undersøke nærmere hvordan lekfolk praktiserer og lærer design – *folkedesign* eller *vernacular design*. Undersøkelsen av hvordan kvinner fra Kaktovik i Nord-Alaska lærer å designe *inupiaq* moderne tradisjonelle klær er et godt egnet case for den videre diskusjonen av *designlæring* inspirert av Wenger. Denne designprosessen samsvarer i stor grad med Wengers *perspektiv* på læring, som står i motsetning til det konvensjonelle læringssynet som praktiseres ved de

fleste utdanningsinstitusjoner (Wenger 1998:3). Wenger karakteriserer den konvensjonelle forståelsen av *læring*, som han distanserer seg fra, slik:

Our institutions, to the extent that they address issues of learning explicitly, are largely based on the assumption that learning is an individual process, that it has a beginning and an end, that it is best separated from the rest of our activities, and that it is the result of teaching...To assess learning we use tests with which students struggle in one-on-one combat, where knowledge must be demonstrated out of context, and where collaborating is considered cheating. (Wenger 1998:3)

I det følgende vil jeg drøfte undersøkelsene fra Kaktovik inspirert av en *negasjon* av dette konvensjonelle synet på læring. Den videre drøftingen er inspirert av Wengers perspektiv, hvor han setter *læring* inn i "...the context of lived experience of participation in the world." (Wenger 1998:3)

Læringsprosessen er en kollektiv prosess

Når en ser en gruppe *inupiat*, kvinner, menn og barn i *atigier* eller *atikluker*, vil en raskt legge merke til at plaggene er 'i slekt' i en spesiell stil, forskjellig fra andre klær. Å bevisst bygge på andres arbeid er altså regelen, og ikke sett på som juksing! Det betyr at syerskene bygger på en felles kunnskap, et kollektivt repertoar, selv om også hvert plagg er unikt. Faktisk innebærer den felles kunnskapen at hvert plagg *skal* utformes unikt, forskjellig fra alle andre. En av de uformelle reglene de følger er å aldri kopiere, verken seg selv eller andre.

Ikke alle kvinnene fra Kaktovik tilhørte praksisfellesskapet for syng av *inupiaq* klær. Ingen av de *hvite*¹⁷ som bodde i landsbyen tilhørte dette praksisfellesskapet, så vidt jeg kunne se. Jeg inkluderer derfor ikke disse *hvite* i *kvinner fra Kaktovik*. For å lære å designe og lage *inupiaq* klær måtte en ha tilgang, såkalt legitim perifer deltakelse (Lave and Wenger 2003:31), til *inupiat* familienes hjem, hvor praksisen foregikk. Som medlem av storfamilien fikk jeg derfor lære å lage og bruke *inupiaq* klær, selv om jeg var *hvit*.

Men heller ikke alle *inupiat* kvinnene laget klær selv. Noen av disse fikk *inupiaq* klær fra andre, familie eller venner, som sydde for dem. Andre brukte ikke *inupiaq* klær i det hele tatt. Å delta i dette praksisfellesskapet var et valg den enkelte kvinne gjorde, uten at hun ble utsatt for sterke sanksjoner hvis hun valgte å ikke delta. Alle kvinnene hadde mulighet til legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet, men ikke alle ønsket å delta.

Prosessen å lære å designe og lage *inupiaq* klær er en kollektiv sak i Kaktovik. Alle deltakerne lærer av hverandre hele tida – i praksisfellesskapet. Nykommerne lærer vanligvis mer enn de erfarne syerskene, men mesterne lærer også av nykommerne, så vel som av hverandre. Alle lærer også ved å ta i bruk og tilpasse nye materialer

¹⁷ *Tanik på Inupiaq.*

og teknikker til det felles repertoaret. Eksempler på dette er ferdigkjøpte ornamenter for å applikere på stoffet, og maskinbroderi.

Læringsprosessen skjer ikke i institusjoner

Verken praksis, det vil si å designe og lage *inupiaq* klær av tekstil, eller læring av denne praksisen, foregår i institusjoner i Kaktovik, som skole eller kurs. Skolen i landsbyen følger ordinære planer i amerikansk skole, bortsett fra at alle elevene har én time undervisning i *inupiaq* språk hver dag. Men det er ingen undervisning i å lage *inupiaq* klær, verken i skinn eller tekstil. Det arrangeres kurs i tradisjonell *inupiaq* sying når interessen er stor nok, men det er kun mindre ting i skinn og ikke klær i tekstil. Syersker fra landsbyen som var lærere på slike kurs fortalte at de bare underviste i teknikker, ikke i design.

Læreprosessen er integrert i dagliglivet

Det ser altså ikke ut til at det foregår læring separat fra praksisen av design og produksjon i Kaktovik. Praksisen og læringen skjer i hjemmene, integrert i hverdagslivet. De laget klærne i stua, på kjøkkenet eller på et av soverommene, innimellom omsorgsoppgaver som barnepass og matlaging, eller fornøyelser som TV-titting.

Da jeg gjorde mine undersøkelser i Kaktovik, gjorde jeg avtaler med de ulike informantene om når jeg kunne komme og se på at de sydde. I løpet av den tida jeg var der, skjedde det aldri at disse planene ble gjennomført. Kvinnene ble stadig avbrutt av andre gjøremål som måtte prioriteres på bekostning av sying, spesielt av ulike omsorgsoppgaver. Det var ikke regulert arbeidstid for når de kunne prioritere å designe og sy! Det ser jeg på som en viktig årsak til at de har utviklet en tradisjon som de bygger videre på, samtidig som det var rom for egen kreativitet, *improvisasjon i tradisjon*. Det gjør at design av nye plagg ikke tar *for* lang tid, samtidig som kvinnene får utløp for et behov for å være kreative, og med et resultat som er estetisk og funksjonelt tilfredsstillende, fordi det bygger på et kollektivt repertoar prøvd ut over lang tid.

Læreprosessen er ikke et resultat av undervisning

Da jeg gjorde undersøkelsene i Alaska så jeg tydelig at læring fant sted, for kvinnene kunne jo designe og sy *inupiaq* klær, men jeg så ikke at det foregikk noen undervisning.¹⁸ Da jentene, eller de unge kvinnene, debuterte med å sy sin første *atigi*, ble det forventet at de, uten noen form for instruksjon eller hjelp, var i stand til å designe og lage hele plagget alene, med et tilfredsstillende resultat. Det var ikke vanlig at unge jenter øvde seg på deler av *atigien* før de debuterte som unge voksne,

¹⁸ Jmf. Jean Lave hadde den samme erfaringen da hun undersøkte skredderlæringer i Libya (Lave and Wenger 1991).

oftest når de selv stiftet familie og det ble forventet at de laget klær til seg selv, sin mann og sine barn.

Millie, Mildred Patuknak Aishanna, var min ”mor” mens jeg bodde i Kaktovik, og en av mine hovedinformanter. Millies døtre og barnebarn så på mens hun designet og sydde flere *inupiaq* plagg mens jeg var der. De lærte altså ved å se på mens hun sydde, som jeg har valgt å kalle *learning by looking* (Reitan in progress). Dette er en læringsform som etter min mening er svært undervurdert i læringsteorier, inkludert Wengers teori, i motsetning til Deweys mye brukte *learning by doing*. Gjennom å observere praksis på denne måten lærte de unge i større eller mindre grad, avhengig av hvor interessert de var i å følge med. En av *atigiene* Millie sydde var til den voksne datteren som var hjemme på ferie. Datteren prøvde selv å sy deler av plagget, og lærte gjennom å praktisere – *learning by doing*. De yngre barna lærte bare ved å se, og høre på den generelle praten de voksne imellom eller når syersken pratet med seg selv og med det hun holdt på med.¹⁹

Læreprosessen har ingen begynnelse og slutt

Læreprosessen når det gjelder det å designe og lage *inupiaq* klær starter allerede når barna er små, fra de er i stand til å se og høre hva som skjer. Etter hvert forstår barna stadig mer av design- og produksjonsprosessen, inntil jentene som unge voksne er i stand til å lage sine egne plagg. Men også som voksne syersker utvikler de stadig sin kunnskap om hvordan de kan lage *inupiaq* klær, ved å delta i praksis-fellesskapet. Det betyr at læreprosessen ikke har noen begynnelse og slutt, fordi det stadig vil komme nye deltakere med de nye generasjonene som vokser opp.

Jeg var bekymret for at tradisjonen var i ferd med å dø ut fordi jeg ikke så noen barn eller tenåringsjenter som sydde *inupiaq* klær. Kvinnene fra Kaktovik var imidlertid ikke bekymret, fordi det alltid hadde vært slik at det var først i voksen alder de unge kvinnene startet å lage *inupiaq* klær i stoff.

Den første fasen av læringsprosessen, før nykommerne debuterer som syersker, er lang, ofte fra de er babyer til slutten av tenårene eller begynnelsen av 20-årene. Denne lange fasen hvor de observerer design og sying ved å se og høre, gjør at de stadig kan fokusere på ulike aspekter ved prosessene. De vil observere problem-områder de erfarne syerskene støter på underveis ved å se på dem og lytte til utbrudd fra syerskene når noe går galt. Jeg overvar noen slike situasjoner hvor syersker uttrykte frustrasjon over problemer de møtte, ikke henvendt til meg, men mot arbeidet sitt eller situasjonen de var kommet i.

Hver syerske fra Kaktovik laget et visst antall *inupiaq* klesplagg i løpet av et år, kanskje mellom et par til ti, avhengig av familiens behov og tiden hver enkelt kunne avse til sying i forhold til andre gjøremål. Barn og ungdom har altså mange år til læring bare gjennom å se, *learning by looking*, uten å praktisere ved å sy selv, eller

¹⁹ Jmf. Schön: reflection-in-action: dialog eller konversasjon mellom designer og mediet (1983).

for den del forpliktelse til å lære å sy. I løpet av disse årene vil hver av dem ha observert deler av design- og produksjonsprosessen for mellom tjue og hundre ulike plagg, laget av flere forskjellige syersker som bestemor, gammeltante, mor og tante. Dette gjør det mulig å lære kompliserte regler i praksisfellesskapet for hvilke rammer som gjelder det felles repertoaret etter som tida går. Det innebærer også å lære hvilke muligheter det er for individuell kreativitet innen disse rammene praksisfellesskapet gir, *improvisasjon i tradisjon*.

De lærer også mye ved å se på når det er eskimodans, hvor *inupiaq* klær er i sentrum på ulike måter. Men læring vil også skje når en møter andre kvinner kledd i *inupiaq* klær, som de ofte bruker til hverdags, på veien eller på butikken. Læring kan skje når en går gjennom entréen når en kommer på besøk til folk, hvor mange ulike *atigier* i utallige varianter, men i typisk *inupiaq* stil, henger på knagger på rekke og rad. Læringsarenaene og læringssituasjonene er derfor uendelig mange, selv for kvinnene fra en liten landsby som Kaktovik.

Vurdering av læreprosessen er integrert i praksisen

Vurderingen av debuten, det første plagget en nykommer laget, var striks. Debutanten måtte altså lage hele plagget med dekor på, uten noen form for instruksjon fra de eldre syerskene. Jeg fikk fortalt lignende historier fra flere av mine informanter om da de laget sitt første *inupiaq* plagg. Hvis de erfarne syerskene som var til stede, kanskje bestemor, mor eller ei tante, ikke godkjente resultatet som tilfredsstillende for en nykommer, fikk debutanten beskjed om: "Do it over!" Praksisfellesskapet forventet at debutanten kunne designe og lage et fullstendig og fullverdig plagg ved første forsøk.

En annen viktig scene for vurdering av *inupiaq* klær var *inupiaq*-sermonier, ofte med eskimodans, i løpet av året. Hvis de likte det de så, ga spesielt kvinnene ofte uttrykk for dette, enten direkte til personen som hadde på seg plagget, til den som hadde laget plagget eller til andre folk i nærheten. Gjennom disse vurderingene utviklet praksisfellesskapet det kollektive repertoaret for hvordan plaggene burde designes og syes. Hvis den som vurderte et plagg ble ansett for å være en spesielt dyktig syerske, ble kommentarene og vurderingene spesielt vektlagt av de andre. Hvis syersken *ikke* likte et nytt plagg, ga hun vanligvis ikke uttrykk for sine vurderinger. I et så tett samfunn som Kaktovik var det ikke skikken å kritisere andre direkte. Hvis en dyktig syerske ikke kommenterte et nylig sydd plagg, ville tausheten bli oppfattet som en negativ vurdering av produktet. Mangel på respons var også et bidrag til læreprosessen innen praksisfellesskapet.

Også nykommerne, og de som enda ikke hadde sydd sitt første plagg, var inkludert i dette praksisfellesskapet, de var legitime perifere deltakere på ulike nivåer. Alle de involverte lærte noe om hvordan et anerkjent eksemplar av *inupiaq* plagg kunne se ut, på ulike nivå avhengig av hvor den enkelte befant seg i sin individuelle *læringsbane* (Nielsen og Kvale 1999) – *trajectory of learning* (Wenger 1998). Til

og med gutter og menn, som aldri selv ville bli fullverdige deltakere i praksisfellesskapet av *inupiat* syersker, lærte noe om hva som var viktig ved et godt produkt. Dette gjorde at også menn enkelte ganger var med og vurderte *inupiaq* plagg, og til og med ga råd til syersker, fortrinnsvis nykommere som meg.

Kunnskapen demonstrert gjennom praksis

Å designe og lage *inupiaq* klær er i stor grad *taus kunnskap*²⁰ som ikke blir uttrykt med ord, men gjennom praksis. Spesielt gjaldt dette designprosessen, den visuelle utformingen av plagget, som sjelden ble artikulert. Informantene hadde derfor store problemer med å uttrykke verbalt hva de tenkte og gjorde når jeg intervjuet dem. Dette stemmer også med erfaringene mine fra undersøkelsene av design av Selbu-votter (Reitan 1992). Strikkerne i Selbu snakka om *tekniske* problemer, men ikke om de *estetiske* utfordringene når de for hvert par votter designet nye mønstre. Men kunnskapen innen design demonstrerte strikkerne gjennom praksis. Det samme fenomenet fant jeg altså i Kaktovik. Syerskene hadde tydeligvis masse kunnskap om design som de viste gjennom å lage *inupiaq* klær, men de hadde problemer når de ble bedt om å sette ord på denne kunnskapen. Når læring i hovedsak foregår non-verbalt har de heller ikke så stort behov for å verbalisere kunnskapen. Mye av det de kan er nok mulig å verbalisere, men det vil ikke skje så lenge både læring og praksis fungerer innen praksisfellesskapet uten å gå veien om verbalisering.

Nytt perspektiv på designutdanning – av lek og lærd

Min undersøkelse viser altså at læreprosessen, når det gjelder design og produksjon av *inupiaq* klær i Kaktovik, er en kollektiv prosess. Den *vernaculare* læreprosessen skjer ikke i institusjoner, den er integrert i dagliglivet, den er ikke et resultat av undervisning og har ingen begynnelse og slutt. Vurdering av læreprosessen er integrert i praksisen og kunnskapen blir demonstrert gjennom praksis.

Dette er ifølge Wenger et perspektiv på læring som skiller seg fra det konvensjonelle innen læringsinstitusjoner. Å se på designfaglig praksis og læring i en kontekst forskjellig fra de utdanningsinstitusjonene vi kjenner i Norge, kan åpne for nye perspektiver. Det er behov for å undersøke nærmere hvordan designfaglig praksis og læring foregår her i landet, sett i lys av undersøkelsene av *folkedesign*, eller *vernacular design*, i Alaska og inspirert av Wengers læringsteori. Det gjelder både profesjonsutdanning, samt utdanning av lekfolk i grunnskole og videregående skole. Slike undersøkelser vil kunne bidra til et grundigere vitenskapelig grunnlag for å utvikle en mer funksjonell designutdanning og også for å skape en bedre dialog mellom profesjonelle og lekfolk innen designfeltet, som er et av hovedområdene innen forskernettverket *DesignDialog*.

²⁰ Begrepet *taus kunnskap*, *tacit knowledge*, er bygd på teorier av Polanyi, Kuhn og Wittgenstein og videreutviklet av bl.a. Rolf og Johannessen.

Litteratur

- Alexander, Christopher. 1967. *Notes on the Synthesis of Form*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Alvesson, Mats och Kaj Sköldbberg. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats, and Kaj Sköldbberg. 2000. *Reflexive methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Christensen, Arne Lie. 1995. *Den norske byggeskikken: Hus og bolig på landsbygda fra middelalder til vår egen tid*. Oslo: Pax.
- Dunin-Woyseth, Halina. 2003. Faglig relevans vs. akademisk intersubjektivitet. Et møte med fem forskere fra de skapende og utøvende fag. *Nordisk Arkitekturforskning* 1:41-46.
- Engen, Arnfinn, red. 1999. *Folkekunst*. Vol. 36, *By og bygd*. Oslo: Norsk folkemuseum.
- Fagernes, Thomas og Øivind Schulstock. 1996. *Indonesisk folkearkitektur*. Oslo: Arkitekthøgskolen i Oslo.
- Hall, Robert de Zouche, ed. 1972. *A Bibliography on Vernacular Architecture*. Newton Abbot Devon: David & Charles.
- Johannessen, Kjell S. 1992. Polanyi och den tysta kunnskapen. *Dialoger*: 22-23, 93-101.
- Kuhn, Thomas S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation, Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean og Etienne Wenger. 2003. *Situert læring og andre tekster*. Translated by B. Nake. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale, red. 1999. *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, Liv Merete. 2000. *Drawing and Spatial Representations - Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, Liv Merete. 2003. Design Education of the Lay Client. *Information Design Journal* 11 (2-3):184-188.
- Polanyi, Michael. 1967. *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Reitan, Janne. 1992. *Selbustrikkning - kompetanse for morgendagen? Hovedoppgave i forming, Statens lærerhøgskole i forming Oslo, Oslo*.

Reitan, Janne. PhD theses, in progress. Improvisation within a Tradition. Oslo: Oslo School of Architecture.

Reitan, Ketil. 1988. *Reetablering av hvalfangst i to inuit-landsbyer i Nordøst-Alaska*. Alta: Finnmark Distriktshøgskole.

Rolf, Bertil. 1995. *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Övre Dalkarlshyttan: Bokförlaget Nya Doxa.

Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity, Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, Etienne, Richard McDermott, and William M. Snyder. 2002. *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Wittgenstein, Ludwig. 1953. *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan Company.

Ylvisåker, Anne Britt. 1999. Vor folkekunst, vor bygdekultur - vor vanskeegte bondekultur. Om folkekunst og fortolkning, nasjonalisme og nyskaping. In *Folkekunst*, edited by A. Engen. Oslo: Norsk folkemuseum.

Summary

Is it possible to say that laymen, who have no design education, practise design? Or is the design concept reserved for those with academic design education, with a degree in the profession? The concept *vernacular design* implies something different. It opens up for the understanding that even those without a design degree can practise design. So how do these laymen get their knowledge? How do they learn *design*? To answer these questions I decided to perform an empirical study of *vernacular design* in a society where laymen practised design. To understand just some of the processes involved in this design exchange, would mean a greater understanding of how a dialog between professionals and laymen can be enveloped to create a more democratic design climate in everyday life. This area needs research both nationally and internationally, and is a focal point for the research network *DesignDialogues*.

Constructing a *Formbild*

Marte Gulliksen

An important ambition in the school subject *Arts and Craft*¹ in primary schools is to let students experience artistic/design activity and to develop their competence in understanding and valuing the artistic expressions of others. In other words a focus on visual ideals or *formbilds*: herein lies both the transferring of/introduction to other people's *formbild*, and also the building of the student's own *formbild*.

The concept *formbild* is a philosophical notion used here to describe a visual ideal, or an *idea of a form*. This idea lies between the object and the subject (Engholm and Michelsen 1996) and can be understood as a visual ideal that guides the artist, designer or architect in his creative activity. The concept is related to Bergson's *image* concept (Bergson 1991), Norberg-Schultz' concept *mellomgjenstands-dannelse*, and the concept *intermediary design objects* (a notion formulated by Alain Jeantet (1998) according to Boujout and Tiger 2003).

It is an interesting fact that throughout the history of *Arts and Craft* the *formbilds* have been and still are changing. My question is why? Why do the ideals behind the

¹ *Forming/Kunst og håndverk*.

formbilds change? How is it possible to recognize different *formbilds* at the same time in different areas of the subject? And why is it that during the history of *Arts and Craft/Forming* many different *formbilds* have been preferred? Or, on a more basic level, how do we as individuals actually develop a *formbild*? Is it a conscious process, and do we actually have a choice? Addressing these questions, new questions follow: How do we as teachers in the subject *Arts and craft* communicate a *formbild*, choose a *formbild*, or tutor a student constructing a *formbild*?

These questions initiated the research project presented in this article. To analyse activity in the past or in the present, we need to understand the mechanisms of this activity. The full title of my research project at Oslo School of Architecture is: “Constructing a *Formbild* - An Investigation into the Intertwined Connection between Contemporaneous Design and Cultural Identity in Forming/Arts and Craft.” The first, and main, part of the study consists of a closer study of the micro processes in the activity in *Arts and craft* where the transferring/introduction/building of the *formbilds* transpire. Based on the understanding derived from this study, the next part of the study will be a discussion concerning the different *formbilds* in the school subject *Arts and craft* and their relation to the *formbilds* in the contemporaneous art and design practice.

Status Questionis

The subject matter of the study is the field *education within object design, visual art and craft in primary and secondary schools in Norway*, here referred to as *Arts and craft*. The field *Arts and craft* is a sub-domain within “the *making professions*” (Dunin-Woyseth 2003:130, 263). The concept *making professions* has developed as a collective term for “the fields of art production, object design, industrial design, architecture, landscape architecture, urban design and spatial planning” (Dunin-Woyseth 2003:130, 263).

Arts and craft education in primary- and secondary schools in Norway today is subjected to the guidelines set out in the National Curriculum, “Læreplan for grunnskolen” (L-97). This curriculum marked an ideological break with the previous curricula, moving away from a (predominantly) formal educational perspective, to a (predominantly) material educational perspective² (Klafki 2002, Kjosavik 1998). In this new curriculum there are listed specific examples as to what constitutes the pinnacle of our culture. This change has two implications that could be theoretically studied. (1) *What* is selected and who makes these decisions? What are the reasons given theoretically and historically and how are these reasons made subject to critical evaluation? (2) Is it probable that showing “good examples” in *Arts and craft* really has an impact? How does this actually work? Or, in other words: How is a *formbild* communicated? How is it understood and constructed in a new and intentional setting with new individuals?

² Bildung formal/bildung material (Klafki 2002).

Several newer studies have taken up these lines of questioning, both from design and art theory and from pedagogy. For instance, Bourdieu: *The Rules of Art* (1996) and Michl's articles a.o.: "On seeing Design as Redesign" (2002). The basic premise in these and similar studies is an understanding that creative processes are always related to what has preceded them. As Michl writes: "although in one way it is correct to say that designers start from nothing, in another sense it is equally correct to maintain that in practice they can never start from scratch." (Michl 2002:2). You have to start with and from something which may be something as abstract as an idea, a *formbild*, etc., or something as concrete as a type of artefact, a function etc., and develop it further. In another article Michl argues against the notion "free art" calling for "an understanding that neither craft nor free art are autonomous art forms; that both exists within restrictions; that both are based on conventions, that both have an audience; that both can be said to have their sponsors." (Michl 2002:7, my translation).³ Even though neither of these articles directly refer to visual ideals, both of them imply an understanding that *formbild* is a part of what precedes the creative processes and is continued in them.

These studies describe some aspects of the fact that in a period of time, at a particular place or in a particular group a common ideal of form exists: a common *formbild*. Examples of this might be art historic periods such as "Baroque", "Renaissance", "Classicism" etc. However, the artists/designers in these periods do not necessarily regard their work as within a set of rules within a style, but as principles or individual intellectual programs. Lawson writes: "Many architects today regard the styles of architecture more as inventions of the critics than a set of rules which they themselves follow." (Lawson 1990:165), and he quotes Venture saying: "Bernini didn't know he was Baroque... Freud was not a Freudian and Marx was not a Marxist" (Ibid). This perspective opens an intriguing question: How do these individual intellectual programs/*formbilds* evolve and why are they so similar to each other to such an extent that critics may recognize it as a style?

There is, in my opinion, still a lacuna in the knowledge of *how* these *formbilds* are constructed: how the actual constructing process functions. In the schools there often is a recognizable visual agreement in groups of students or pupils working under the same teacher, hence a parallel to the recognized similarities described above. Is this something that naturally follows the educative situation? If so, how? And if not, what then? The scope is on *how* this communication actually works.

Theoretical perspective

The project takes up a socio-constructivist⁴ point of view, connected to French post structuralistic theory (Berger and Luckmann 1967, Burr 1995) and critical discourse

³ The Norwegian original: "en forståelse av at verken kunsthåndverk eller frikunst egentlig er autonome kunstarter; at begge arbeider innenfor restriksjoner; at begge bygger på konvensjoner; at begge arbeider for et publikum; og at begge kan sies å ha sine oppdragsgivere."

⁴ Socio-constructivism must here not be confused with Piaget's constructivistic theory, but as a larger science-theoretical superstructure with roots in Foucault, Althusser, etc., Jørgensen og Philips 1999.

analysis (Foucault 1999, Fairclough 1995).⁵ The basic assumption is that humans construct their understanding of the world and that this construction is taking place when communicating with others. ‘Reality’ is only accessible through our categories, or constructions, and our knowledge of the world is hence a product of our ways of categorizing it.⁶ This applies both to our relationship with entities as ontologically different as abstract concepts (e.g. *formbild*) and to physical objects and things.⁷ Knowledge is therefore not seen as an objective truth, but as a time-/place-contingent construction, which is a part of a discourse.⁸ The basic assumption of discourse analysis is that our ways of speaking are not a neutral mirroring of our surroundings, but an active participant in creating and changing these (Andersen 1999, Jørgensen and Phillips 1999, Alvesson and Sköldberg 2000). Foucault writes: “Discourses are practices that systematically form the objects of which they speak [...] Discourses are not about objects; they do not identify objects, they constitute them and in the practice of doing so conceal their own invention.” (Foucault 1974:49). Understood this way, discourses both constitute and are constituted by the world.

Understanding *formbild* as a social construction circumscribes and systemizes the complex relationship between design and cultural identity. It is a philosophical shift, moving the focus from the objects or the Kantian relationship object – subject, to the relationship between individuals, and between individuals and their social setting. *Formbild* as a socially constructed phenomenon enables a view on the aesthetic evaluation as something dependant on the actors, their positions in the field and the communication in the field⁹.

The focus on the specific aesthetic activity in a specific social setting offers a pragmatic basis for the exploration, making it possible to analyse the structures that confine this relationship between the individual and the social. These structures can be understood as a *framework* of mechanisms organizing and focusing the activity in a situation, and thus the individual’s interpretative understanding and repertoire of action in the situation. This framework is referred to as *hermeneutical filters*. The hermeneutical filters are, as discourses, both constant, i.e., that they *constitute* the world, and changing, i.e., that they are *constituted by* the world. They have two aspects: (1) dynamic aspects – the mechanisms of changes to and fixation of the

⁵ Jørgensen og Philips 1999, Andersen 1999.

⁶ For example Burr 1995, discussed by Jørgensen og Philips 1999:13f.

⁷ The relationship human – thing in a socio-constructivist perspective is described by H. Blumer through his concept *symbolic Interactionism*. Blumer shares with Mead, Dewey, Thomas, Park, James, etc. the basic premise that “human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them. H. Blumer 1969.

⁸ Discourse is here used in a definition by Jørgensen og Philips 1999:9” – en diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på.” This is an expanded variant of Foucault’s definition: ”Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation (... Diskursen) består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for.” (Foucault 1969:153,172:117 referred and translated by Jørgensen og Philips 1999:22).

⁹ "Another, but parallel, perspective is found in Reitan's article in this publication. She relates to Wenger's concept community of practice to describe and understand the social aspects of the designing process (Reitan 2004)."

structures, and (2) hierarchical aspects – the power and control behind these mechanisms. The study of the construction of a *formbild* in such a social process may therefore be organized around two main items: (a) to understand the dynamic aspects of the *formbild* construction, and (b) to understand and describe the hierarchical aspects of this construction.

Two aims

The research project has two aims, where the first is the most extensive:

- To uncover discourses and structures active in a design process in an education situation, and the dynamic and hierarchical aspects behind the mechanisms: the hermeneutic filters. *Research question: How is a consensus of a formbild constructed within a social-/cultural group in Arts and craft education?*
- To use this knowledge to discuss certain conditions/circumstances in the history of *Arts and Craft*; hence the different *formbilds* in the school subject and their parallels in contemporaneous society.

Research in a context of application

In “The New Production of Knowledge” Gibbons & al discuss two “modes” of knowledge production (Gibbons & al.1994).¹⁰ In the paper: “From a profession to a discipline - Some notes on knowledge production in the subfield design education in primary and secondary schools in Norway. ”,¹¹ I discussed these two modes of knowledge production against the attributes of the subfield *Arts and Craft* (Gulliksen 2004). A case was made in this paper for knowledge production in this subfield having much in common with the descriptions by Gibbons & al. of knowledge production in Mode 2. In particular the attributes *transdisciplinarity* and *heterogeneity* could seem of interest as guides when considering the construction of the subfield as a discipline.¹² The transdisciplinary model for diffusion of knowledge was also said to be interesting when considering an establishment of various alternative research fora in the subfield. An example of just such an alternative is the network for *DesignDialogue* (Dunin-Woyseth and Nielsen 2003¹³). I will return to this later.

Another attribute of research in Mode 2, is the *context of application*. This was also said to be of interest (Gulliksen 2004) because it could provide a possible starting point for the subfield as one of several subfields under *the making professions*,

¹⁰ Their claim is that a “distinct set of cognitive and social practices is beginning to emerge and that these are different from Mode 1.” (Gibbons et al 1994:3). This change is not only influencing what knowledge *is*, but also the social characteristic of how knowledge is being produced: The context it is produced in, the way it is organized, which systems of reward it is based on, and what mechanisms of quality control have been applied.

¹¹ Gulliksen 2004.

¹² Thompson Klein 2000; Dunin-Woyseth and Michl 2001.

¹³ See article in this book: Dunin-Woyseth, Halina, and Liv Merete Nielsen.”From apprentice to Master”.

where design activities constitute the core. Instead of focusing on problems of combining different theoretical traditions,¹⁴ research could begin with the activity, not with the different theories describing this activity from different perspectives. This might be our *context of application*. In such an exploration of the activity, we can exploit our advantage as a transdisciplinary and heterogeneous field, *where making knowledge is being derived from, then scholarly processed, and, finally, directed back to* (Dunin-Woyseth and Nielsen 2003:25). Dunin-Woyseth and Nielsen describe the feature that separates *making* disciplines from academic disciplines like this:

the concept of making disciplines [...] can be regarded as a specific approach from the point of view of the professionals. It is an approach “from within”, a “craft approach”. Being a know-how approach, it is complementary to the know - that perspectives of academic disciplines, which often address similar subject matters, but from different points of view through common generic academic rigors (Dunin-Woyseth and Nielsen 2003:33).

The empirical basis

The empirical basis of my project is in two micro-case studies of education situations in *Arts and craft*. These case studies are modelled after Latour and Woolgar (1986), Latour (1987), Yin (1994), Angrosino and Mays de Pèrez (2000), Knorr-Cetina (1995) and Stake (2000). The purpose of such a case study is according to Yin to describe and understand a phenomenon, develop a reflexive understanding of an activity, try to approach the situation without preconception, and avoiding the traditional dichotomy individual/social. Several steps of precautions were made to achieve this before, during and after the observations, but the selection of the cases, the material collected, and the analysis conducted on this basis is treated with care and attention to misinterpretations and other possible sources of error.

Critical discourse analysis is one of several inspirations for the analysis of the material. Flexibility towards the material is stressed permitting reconsideration and change of strategy if needed. Fairclough's three-dimensional model “Text – discursive praxis – social praxis” structures the analysis.¹⁵ According to Fairclough the discourses mediate between the text and the social praxis. “Text” is here understood in a broad sense and includes all the communicative events registered in the notes from the observation.¹⁶ “Social praxis” also includes role-expectations.¹⁷ Social praxis as a totality has both discursive and non-discursive elements and is not available through discourse analysis alone. But, as previously mentioned, the project is not trying to explain the totality of social or cultural practice in the groups

¹⁴ Some of these problems were discussed in Gulliksen 2002, Gulliksen2003, Gulliksen 2004.

¹⁵ Fairclough 1995, Jørgensen og Philips 1999, chapter 3.

¹⁶ This means *words*: text, speech; *other symbolic actions*: vocal and non-vocal; and *objects*: type, style, typology. Jørgensen og Philips 1999: 80 and 92.

¹⁷ See e.g. Parsons definition of sociology: *Det system av rolleforventninger som regulerer atferden hos de individer som opptar statusposisjoner i et sosialt system*. Jørgensen og Philips 1999.

studied but only some facets of it: the communicative events, and explore what these facets can indicate concerning the construction of *formbild* in the group.

Gaps

The cases are documented by observation, and the notes from the observations are to some extent controlled/coordinated by video recordings. After the observation the communicative events (both verbal and non-verbal) and the discourses they refer to, are analysed. The analysis begins with grouping the registered communicative events into units of meaning (ME), and next the MEs into themes. These themes are analysed further, resulting in a suggestion of which discourses the communicative events are related to. The communication is then re-analysed to find whether there are instances where students (S) or teachers (L) hold different positions within the discourses. These disagreements in positioning are referred to as *gaps*.¹⁸ When a gap is identified, the material is re-analysed again in order to recognize *how* the gaps are filled: does someone change position, and in that case *who*? Or do the participants leave the gap to linger? From this analysis a description of the dynamic aspects of the hermeneutical filters behind the *formbild* construction can be made: how the individuals change or stabilize their positions when agreeing or not agreeing upon what is “the best” ideal to follow, i.e., the dynamic aspects of the hermeneutical filters.

Power and positioning

The next step in the analysis is to go behind these changes or not-changes in positioning: If someone, S or L, changes position: is it possible to explain *why*? Does someone have an answer to what a “good form” is? Do they explain, tell, influence or manipulate? This step in the analysis results in a description of the hierarchical aspects of the hermeneutical filters, i.e., the power/control behind the *formbild* construction. Power is not regarded as something that is negative, or that someone possesses, but as a relational function. It is in the relation between the individuals’ positions in the field that the power is, and the agents activate it when communicating. Foucault formulates this: “Power is a machine in which everybody is caught, those who exercise power, just as much as those over whom power is exercised.” (Foucault 1980:156). The relationship between the dynamic and the hierarchical aspects of the hermeneutical filters may be illustrated like this:

¹⁸ Wickman and Östman 2002.

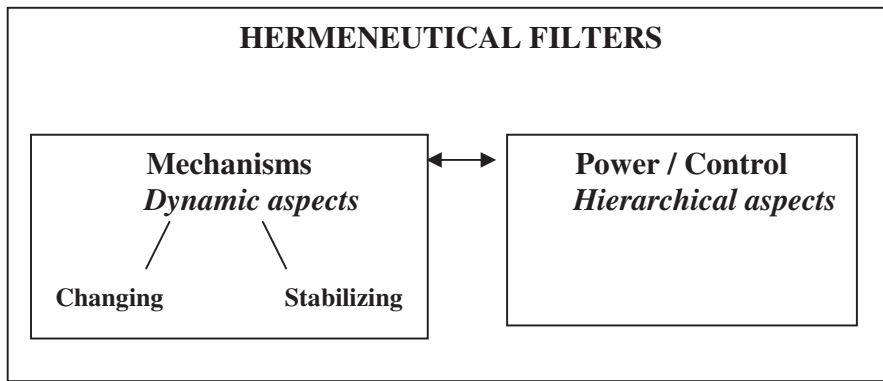


Figure 1. Two aspects of the hermeneutical filters

Opening up the perspective

The second part of my project is a theoretical discussion on *formbilds* in the history of *Forming/Arts and craft*. Based on the knowledge and the concepts developed in the analysis in the first part of the project, the second part is a reflective and explorative discussion. The discussion will be illustrated by selected historical episodes from text sources and text-image sources. In a later project, preferably a Post Doctorate project, these examples and this thread of discussion will be reconsidered to a more full extent in a discursive and social context.

This project in relation to the DesignDialogue project

In the article “From Apprentice to Master”, Dunin-Woyseth and Nielsen (2003) present the project *DesignDialogue*. One of the initiating aims is, as the name indicates, to establish a forum for scholarly discussion within the design subjects. In light of the perspective given, by Gibbons & al. in: “The new production of knowledge” (1994), such an establishment of a new research forum is very interesting (Gulliksen 2004). The project has three parts: (1) Developing Academic Design Knowledge, DADK, (2) Developing Design and Visual Literacy, DDVL, and (3) Developing a Practice of Democratic Design, DPDD. The respective areas that are studied in order to develop this are: (1) Professional design practices, (2) design education practices and (3) design aware practices.

My Ph.D: “Constructing a ‘*formbild*’” starts in the same specific activity that *DesignDialogue* does: the *making* activity, with the ambition to study the mechanisms and power structures in the construction of *formbild*, and to develop critical analytical concepts describing this. This knowledge is in the second part of the project used to discuss the historical practice of education in *Arts and craft*, therewith to direct knowledge back to the field of practice. This way the project hopes to provide a contribution to the development of *DesignDialogue*’s area of research, both in the areas of design knowledge (DADK) and visual literacy (DDVL), and knowledge that first of all might be useful in design education practices.

Litteratur

- Adorno, Theodor W. 1998. *Estetisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Alvesson, Mats, and Kaj Sköldberg. 2000. *Reflexive Methodology - New vistas for Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Andersen, Niels Å. 1999. *Diskursive analysestrategier - Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Angrosino, Michael V., and Kimberly A. Mays de Perez. 2000. Rethinking observation - From Method to Context. In *Handbook of qualitative Research*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. London: Sage Publications.
- Berger, Peter L., and Thomas Luckmann. 1967. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Bergson, Henri. 1991. *Stof og hukommelse. En afhandling om forholdet mellem legeme og ånd*. Oslo: Tano.
- Boujout, Jean-François, and Henri Tiger. 2003. A socio-technical research method for analyzing and instrumenting the design activity. *Journal of Design Research* 2003 (2).
- Bourdieu, Pierre. 1996. *The rules of art*. London: Blackwell.
- Burr, Vivian. 1995. *An introduction to Social constructionism*. London: Sage Publications.
- Danbolt, Gunnar. 1992. Kunstfag mellom taushet og begrep. In *Kunstfag i Lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Dewey, John. 1934. *Art as experience*. New York: Capricorn.
- Dunin-Woyseth, Halina, and Jan Michl. 2001. *Towards a Disciplinary Identity of the Making Professions*. Vol. 4, *The Oslo Millennium Reader, Research Magazine*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Dunin-Woyseth, Halina, and Liv Merete Nielsen. 2003. From Apprentice to Master. Some notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship. In *Proceedings of the third conference Doctoral Education in Design. 3rdDED Tsukuba*, edited by D. Durling and K. Sugiyama. Tsukuba: University of Tsukuba.
- Elster, Jon. 2000. Less Is More: Creativity and Constraints in the Arts. In *Ulysses Unbound. Studies in Rationality, Precommitment, and Constraints*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engholm, Ida og Anders Michelsen. 1996. Verden mellom tingene. *Louisiana Revy*: 14-17.
- Fairclough, Norman. 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Foucault, Michel. 1974. *The Archeology of Knowledge*. London: Travistock.
- Foucault, Michel, ed. 1980. *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977 by Michel Foucault*. Brighton: The Harvester Press.

Gibbons, Michael, et al. 1994. *The New Production of Knowledge - The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.

Gombrich, Ernst H. 1993. *Art & Illusion - A study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon.

Gombrich, Ernst H. 1999. *The Uses of Images: Studies in the Social Function of Art and Visual Communication*. London: Phaidon.

Gulliksen, Marte. 2002. "Formbilder" i Forming/Kunst og håndverk – en forutsetningsanalyse. Essay in research theory, PhD course. (Unpublished).

Gulliksen, Marte. 2004. From a profession to a discipline - Some notes on Knowledge production in the subfield design education in compulsory schools in Norway. (In progress).

Gulliksen, Marte. 2003. Finnes det en teoretisk drøftingstradisjon innen mitt fagfelt?, Fagkultur og kernefaglighet. Dokumentasjon fra NordFo-symposium Fredriksberg Seminarium 2.-6. oktober 2002. *Techne Serien* 12. Notodden: NordFo.

Jørgensen, Marianne W. og Louise Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kjosavik, Steinar. 1998. *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Kjørup, Søren. 2000. *Kunstens filosofi: en indføring i æstetik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Klafki, Wolfgang. 2002. *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Vol. 14. Århus: Klim.

Klein, Julie Thompson. 2000. *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society*. New York: Springer-Verlag.

Knorr-Cetina, Karin. 1995. Laboratory Studies: The Cultural Approach to the study of science. In *Handbook of Science and Technology Studies*, edited by S. Jasanoff. London: Sage Publications.

Latour, Bruno. 1987. *Science in Action - How to follow scientists and engineers through society?* Cambridge: Harvard University Press.

Latour, Bruno, and Steve Woolgar. 1986. *Laboratory Life. The construction of scientific facts*. Princeton, N. J.: University press.

Lawson, Bryan. 1990. *How Designers Think - The Design Process Demystified*. Oxford: Butterworth Architecture.

Love, Terrence. 2003. Design as Social Process: Bodies, Brains and Social Aspects of Designing. *Journal of Design Research* 2 (2003).

Michl, Jan. 2002. Kan begrensninger av kunstnerens frihet være en del av kunsten? To kritiske blikk på ideen om den autonome kunst. *Kunsthåndverk* 4 (2002): 40-44.

Michl, Jan. 2002. On seeing Design as Redesign. An Exploration of a Neglected Problem in Design Education. *Scandinavian Journal of Design History* 12 (2002):7-23.

- Nielsen, Liv Merete. 2000. *Drawing and Spatial Representations - Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Ryle, Gilbert. 1945. Knowing How and Knowing That. *Proceedings of the Aristotelian Society* 46:1-16.
- Schön, Donald A. 2000. *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim.
- Simon, Herbert. 1969. *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Science.
- Stake, Robert E. 2000. Case studies. In *Handbook of qualitative Research*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. London: Sage Publications.
- Wickman, Per-Olof, and Leif Östman. 2002. Learning as discourse change: A sociocultural mechanism. *Science Education* 5 (86):601-623.
- Wittgenstein, Ludvig. 1953. *Logische Untersuchungen*. Oxford: Basil Blackwell.
- Yin, Robert K. 1994. *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

Summary

This paper presents some aspects the Ph.D study “Constructing a *Formbild* – An Investigation into the Intertwined Connection between Contemporaneous Design and Cultural Identity in Forming/Arts and Craft”. The project is introduced, and status questions, theoretical background, aims/research question and strategy/method are shortly presented. Then the project is retraced in a *DesignDialogue* context, making the case that it may contribute to the areas of design knowledge (DADK) and visual literacy (DDVL), but first of all that it might contribute to knowledge concerning design education practices.

Kulturell kapital. Begrep eller metafor?

Øystein Cruikshank

Skulpturlandskap Nordland involverer 32 kommuner, hvor det er plassert ut en skulptur i hver kommune. Skulpturprosjektet utløste en stor diskusjon rundt samtidskunst, beslutningsprosesser og myndighet i bruk av offentlige midler. I mitt doktorgradsarbeid forsøker jeg å belyse hvordan skulpturene ble mottatt av lokalbefolkningen. Dette er bygd på analyser av diskusjonen i media og spørreskjemaer til mottakerne av skulpturene rundt holdninger til skulpturprosjektet. Spørreskjemaet jeg har benyttet inneholder spørsmål som kan avdekke ulike sider ved mottakenes kulturkonsum og smak. Mange medieoppslag gav inntrykk av en negativ mottagelse, men hvordan var egentlig reaksjonen? I de tilfeller der mottagelsen var negativ, hva var så årsaken? Bourdieu bruker begrepet *kulturell kapital*. Hvordan kan denne *kulturelle kapitalen* måles? Hvilken betydning har lokalbefolkningens *kulturelle kapital* for mottakelsen av *Skulpturlandskap Nordland*?

Min undersøkelse omfatter mottakelsen av tre av disse skulpturene, hvor to er trukket ut teoretisk ut fra min oppfatning av hvilke som fikk best mottakelse og hvilke som fikk dårligst mottakelse. Den tredje er trukket ut tilfeldig. Med metodisk bakgrunn/måleinstrument fra Bourdieu (1993) og den norske tilpasningen til Lennart Rosenlund (2000), har jeg flere spørsmål som forsøker å måle hvilket

kulturkonsum eller hvilken smak informantene har. Disse variablene er slått sammen til indeksen *kulturell kapital*. Artikkelen omhandler problemene med indeksskonstruksjoner og spesifikt indeksskonstruksjon av *kulturell kapital*.

Fra autonomi til kontekst

Bildekunsten fram til slutten av 50-årene var dominert av modernismens abstraksjon og forenkling til minimalismen. Verket var autonomt i den betydning at det forholdt seg til seg selv og sine formale virkemidler. Forskning innenfor pedagogikk var dominert av eksperimenter med styrte konstanter og variabler. Fra 1970-tallet fikk samfunnsfagene stor innflytelse også innenfor andre felt. Den sosiale- og samfunnsmessige kontekst ble vesentlig i forhold til både kunst, pedagogikk og formidling.

Undervisning i det visuelle feltet gjennomgikk det samme paradigmeskiftet. Det autonome barnet presentert gjennom Viktor Lowenfelds registrering av barns ulike stadier ble kritisert for å utelate den samfunnsmessige påvirkning av barns uttrykk. Amerikanerne Brent og Marjorie Wilson, danskene Kristian Pedersen og Rolf Køhler og svensken Gert Z. Nordström, har bidratt med betydelige arbeid for å påvise sammenhengen mellom ytre, kulturell påvirkning og barns visuelle uttrykk.

Den sosiokulturelle betraktningsmåten har dominert pedagogisk debatt de siste 30-årene. Spørsmål om læring og oppdragelse har blitt forsøkt satt inn i en samfunnsmessig, sosiologisk og kulturell sammenheng. Skolen har av teoretikere som Bernstein blitt betraktet som en klasseskole som formidler verdier og koder bestemt av sosial klasse (Bernstein 1971).

Begrepet *kulturell kapital* er blitt vesentlig for den samfunnsmessige betraktningsmåten og blir ofte brukt som en nærmest universell størrelse. Debatten for eller mot denne vektleggingen har blitt polarisert mellom de som bare arbeider teoretisk med feltene, f. eks filosofen Otto Christensen (2002) og statsviteren Thorvald Sirnes (2002), og de som arbeider empirisk, sosiologene Johs. Hjellbrekke (1999) og Lennart Rosenlund (1992). Den svenske sosiologen Donald Broady har vært sentral i presentasjon av Pierre Bourdieu i Norden (Broady 1989).

Hva er kulturell kapital?

Bourdieu bruker begrepet *kulturell kapital* som en indeks for graden av beherskelse av symbolske og kulturelle koder, dvs den *kulturelle kapitalen* er sosialt betinget. Den er tids- og kulturavhengig, og innholdet vil derfor variere fra tid og sted. Denne dynamikken uttrykker makt og sosial posisjon. Bourdieu både identifiserer og måler *kulturell kapital* gjennom smaksdommer og han hevder at smaksdommer gjøres på grunnlag av *kulturell kapital*.

Kapitalbegrepet uttrykker en eksakt størrelse. Den er kvantifiserbar og kan inngå som en metrisk variabel i en statistikk. Verdien vil variere mellom land og tidspunkter. Variasjonen mellom land er beregnet nøyaktig med valutakurser. Variasjon mellom tidspunkter beregner prisstigning og eventuell prisnedgang som uttrykker inflasjon/deflasjon. Prisstigning eller prisnedgang blir beregnet ut fra en indeks som lages på basis av en viss mengde varer som også beregnes i en gitt relasjon til hverandre. Pengekapital kan dermed måles mellom land og mellom ulike tidspunkter. Det er konsensus om begrepet.

Kan begrepet overføres til kultur? Fra en tradisjonell humanistisk posisjon er kapitalbegrepet fraværende. Kultur er forskjellig fra økonomi på flere måter. Kulturelle uttrykk er flertydige og åpner for flere tolkninger/forståelser (Radclyffe-Brown 1977). I økonomi etterstrebes derimot entydighet. Motsetningene består i at størrelsene er kvalitative, ikke kvantitative. Ut fra denne posisjonen vil begrepet i beste fall være en metafor, i verste fall et begrep som ikke kan relateres til noen virkelighet. Begrepet kultivering beskriver en utvikling/vekst. I denne utviklingen eller veksten ligger en tilførsel av verdi, et arbeid. Innenfor landbruk brukes kultivering av landskap i betydningen hogging av skog, fjerning av røtter, pløying og harving av jorda, såing for så å høste resultatet – avlingen (Klausen 1992).

Innenfor kunst- og kulturutdanninger drives systematisk opplæring i ferdigheter, kunnskaper og til dels holdninger med den hensikt å skape bedre kvalitet på kulturelle uttrykk. Kunstutdanninger utvikler den talentfulle amatør til profesjonell. Å være profesjonell har to betydninger. Den ene går på nivået/kvaliteten på utøvelsen og den andre på om man lever av den kunstneriske utøvelsen. Selv om kunstneren ikke lever av utøvelsen vil vedkommende regnes som profesjonell dersom han har en utdanning. Denne statusen som profesjonell har betydning for søknad om stipend blant annet for billedkunstnere. Også her skjer det ei ”verdiøkning” via tilførsel av kapital eller arbeid.

I marxistisk tenkning har man betraktet makt ut fra inntekt. Denne betraktningsmåten har vist seg å ha mangler. Bourdieu legger maktstrukturen i et koordinatsystem hvor økonomisk kapital er plassert på den vertikale akse og kulturell kapital på den horisontale. Gjennom empiriske studier blir de ulike grupper plassert i dette koordinatsystemet.

Om Bourdieu var marxist blir diskutert (Bugge 2003), men han karakteriserte ikke seg selv som marxist. Karl Marx brukte begrepet klasse om ulike sosiale lag og et vesentlig kjennetegn på klassesamfunn var inntekt. Bourdieu bruker begrepet sosiale lag og grupper. Kjennetegnet er ikke bare økonomi, men også kulturelle vaner. Bourdieus kritikk av Marx som reduksjonist er ei videreføring av sosiologen Max Webers teori som kritiserte Marx for ensidig å legge vekt på økonomiske forhold. Weber vektla faktorer som status og makt som viktige for sosiale strategier (Weber 1934/1978:86). Den sosiokulturelle tilnærmingen dominerer på mange fag-

områder. Problemet er hvordan man kan identifisere og forankre de sosiokulturelle begrepene i målbare kategorier.

Bourdieu bruker begrepet *kulturell kapital* som en del av den estetiske diskurs av hva som manifesterer smaken. Hans hovedverk "Distinksjonen" har undertittelen "En sosiologisk kritikk av dømmekraften". Tittelen henspiller direkte tilbake til Immanuel Kants hovedverk om estetikk fra 1793, "Kritikk av dømmekraften" (1995). Kant beskriver estetikk og smak som autonome fenomener. Bourdieu karakteriserer dem som relative og kulturbetingete. Den kulturbetingete smaken prøver Bourdieu å identifisere gjennom begrepet *kulturell kapital*. En viktig del av Bourdieus vitenskapelige prosjekt er å identifisere og forklare begrepet *kulturell kapital*. Kant var filosof, Bourdieu sosiolog. Også metodisk forholder de seg ulikt til det samme fenomen. Kant argumenterer filosofisk ut fra et *raisonnement*, Bourdieu gjør empiriske studier.

I Bourdieus begrep *kulturell kapital* ligger kvantifiserbare størrelser som utdanning og forhold som han kaller lave og høge kulturuttrykk. Utdanningen måles ut fra lengde og grad av teoretisering. Det kan sammenfattes i tre markører: formelle utdanningstitler, kultur i fysisk form og forholdet til kunst og litteratur. Disse målene ble anvendt i det elitistiske Frankrike for mellom 40 og 20 år siden. Vil de gjelde i dag? Vil de gjelde for det langt mer egalitære dagens Norge?

Måleinstrument

Bruken av indekser og modeller

Begrepet kapital er hentet fra økonomien. Kapital er et kvantitativt begrep som har sitt utspring i empiri. *Kulturell kapital* er, om man følger Bourdieu, et teoretisk begrep som blir kvantifisert empirisk og omgjort til metriske størrelser. Dette henviser til en grunnleggende problemstilling om forholdet mellom teori og empiri. Hva er forholdet mellom det abstrakte og generelle og det konkrete og spesifikke? Bourdieus variabler for å måle *kulturell kapital* består av spørsmål om smak og ei gradering av disse innenfor ulike kulturelle uttrykk som musikk, billedkunst, mat, idrett, medievaner, etc.

Å overføre et kvantitativt kapitalbegrep til et kvalitativt felt som kultur inneholder mange utfordringer. Hva skal variablene i indeksen inneholde? Hva skal hver variabel bestå av? Hvordan skal den innbyrdes rangeringen innenfor variabelen gjøres? Hvordan skal avstanden mellom verdien innenfor variabelen plasseres?

I likhet med prisindeks måles den kulturelle kapitalen gjennom indekser som består av sammenslåing av flere variabler.

En indeks er en variabel som på en eller annen måte sammenfatter informasjon fra flere variabler. Indekser benyttes vanligvis i situasjoner der datamateriale inneholder flere ulike mål på samme grunnleggende fenomen, f.eks politisk deltakelse, status eller lignende. Ved

å kombinere disse målene eller indikatorene i en samlet indeks, skapes det en variabel som gir et samlet inntrykk for dette grunnleggende fenomenet. (Enger 2000:55)

Kristen Ringdal definerer indeks slik:

En indeks er et sammensatt mål som er en funksjon av et sett målte variabler eller indikatorer som velges ut fra innholdsvaliditet, men siden de ikke bygger på klassisk testteori, er mål for reliabiliteten irrelevante. Vurderinger av validiteten kan likevel gjøres på samme måte som for skalaer. (Ringdal 2001:368)

Men i motsetning til prisindekser er det ingen konsensus om hvilke variabler som skal taes med i måling av *kulturell kapital* og hvordan variablene skal behandles.

Denne tilnærmingen til teori via empiri har bakgrunn i sosiologien og psykometrisk testteori. Den ble utviklet av Lazarsfeld og hans kolleger på slutten av 50-tallet. Den psykometriske testteorien ble brukt til å stille psykiatriske og psykologiske diagnoser via et sett av empiriske variabler som blir satt sammen til en eller flere indekser (Lazarsfeld 1959:108). Det er et generelt metodisk problem å overføre kvalitative fenomener til kvantitative størrelser, for så å avlese dem kvalitativt. Presisjonsnivået vil øke med bruk av flere indikatorer. Problemet med å bruke mange enkeltindikatorer er at det krever større datamateriale og gjør analysen vanskeligere. Forskeren gjør mange fortolkninger hele veien, både i forhold til utvalg av indikatorer, innhold i disse og gradering innenfor hver variabel og mellom de ulike indikatorene.

Hvordan lages denne indekskonstruksjonen? Den er blitt satt sammen ut fra en skjønsmessig vurdering ut fra hvilke indikatorer "som passer sammen". Sjelden blir en eksplisitt teori eller modell for sammenhengen mellom begrep og indikatorer formulert og enda mindre testet (Hellevik 1980:267).

Intern konsistens

Et kriterium som etter hvert brukes er kravet om *intern konsistens*. Det innebærer at alle variabler som skal kombineres i en indeks må ha "rimelig" høye positive korrelasjoner med hverandre (Hellevik 1980:268-270). Graden av teoretiske antagelser eller tolkninger er varierende, og blir betraktet som et empirisk anliggende. Bak sammensetningen av mange variabler til en indeks ligger en teori om årsaks-sammenhenger (Høivik 1982:122). Indre konsistens er altså korrelasjon og likhet i score mellom flere indikatorer på samme variabel. Hvis jeg tar spørsmål om musikk og bildekunst og sammenligner scoret på disse to variablene viser mitt materiale stor forskjell mellom de ulike respondentene. Nivået for score mellom disse to indikatorene burde korrelere for å sikre kravet om indre konsistens.

Ekstern konsistens

Ekstern konsistens er korrelasjon mellom ulike indikatorer som forutsetter å måle forskjellige teoretiske variabler. Den andre teoretiske variabelen må være relevant å sammenlignes med, og blir kalt kriterievariabel. Betegnelsen utbyttbarhet brukes også, dvs. om vi bytter en indikator med en annen på samme teoretiske variabel, bør sammenhengen med kriterievariabelen bli den samme (Lazarsfeld 1959).

I mitt og Bourdieus materiale skulle det f. eks bli korrelasjon mellom de enkelte indikatorene som måler om smaken er høy eller lav samsvarer med utdanning. Dersom kravet om ytre konsistens er innfridd, vil enkeltkorrelasjonene være like og det vil gi lite informasjonstap å presentere et gjennomsnitt som man gjør med å presentere en indeks. Teoretisk definerte variabler er ikke målbare og kalles gjerne latente eller uobserverte variabler, og sammenhengen mellom disse og deres indikatorer kalles ofte epistemiske relasjoner. Validiteten av disse relasjonene er samsvaret mellom latente variabler og indikatorene.

Problemet med indeksskonstruksjoner blir enda større når objektet som skal måles endres over tid. Hva skal endres i måleinstrumentet og hvordan kan det verifiseres at justeringen av måleinstrument fanger det som skal måles? Validiteten vil bli større dersom en bruker samme måleinstrument over tid og geografi. Dersom endring av smak også inngår for å markere en distinksjon, blir måleinstrumentet enda mer usikkert. Dette kan for eksempel illustreres ved at middelklassen slutter å spise pizza eller å like minimalistiske interiører når lavere sosiale lag griper disse uttrykkene eller denne smaken.

I min undersøkelse av *Skulpturlandskap Nordland* finner jeg liten korrelasjon, både ut fra en test om intern eller ekstern konsistens. Mange som liker country-artisten Ottar "Big Hand" Johansen liker samtidig operasangeren Pavarotti. Scoret er avhengig av hva som finnes av kulturtilbud og dermed også "kulturoppdragelse". Forholdet til film er avhengig av filmtilbud, forholdet til billedkunst er avhengig av gallerier og formidlingsarenaer. Den figurative, nyromantikeren Karl Erik Harr blir foretrukket av 40 % av mine respondenter. Dersom jeg setter han med laveste indeks for kulturell score på billedkunst, vil dette ikke korrelere med for eksempel film. Sammenhengen mellom utdanningsnivå og score på kulturkonsum har heller ikke entydig korrelasjon.

Et spørsmål som jeg ikke berører i denne artikkelen er forholdet mellom subkulturer og mainstream. Hvilke score skal man gi subkulturelle uttrykk? Hvem kan "spå" om subkulturen påvirker mainstreamkulturen og hvordan skal forskeren plassere subkulturelle uttrykk i måleinstrumentet?

Nytale

Bourdieu begrenset sitt virke som forsker til analyse av samfunnet og maktmekanismer. Fra 1995 tok han steget ut fra forskerrollen for å engasjere seg i

samtidens politiske spørsmål ved å støtte en streik. Han kritiserte både post-modernistenes relativisme og ikke minst den nyliberale politikken. I en artikkel som regnes som hans testamente og som ble publisert i lag med kollegaen Loic Wacquant i den franske utgaven av Le Monde Diplomatique i mai 2000, sier han:

I løpet av få år, i alle dei avanserte samfunna, har arbeidsgjevarar, har internasjonale embetsfolk, høgare tenestemenn i staten, medieintellektuelle og høgtflytande journalister alle byrja å snakke en underleg Nyttale. Vokabularet som spring fram ingen stad ifrå, er på alles lepper. Mental kolonisering. Dette er intellektuell forsvarskrig. Kolonimakta er USA. Vokabularet som koloniserer tenkinga er ord som "ny økonomi", "fleksibilitet", "null-toleranse" og "globalisering". Resultatet blir ein generell "Washington konsensus", spesielt i økonomiske spørsmål. (Bourdieu og Wacquant, 2000)

Begrepet *Nyttale* har en klar opprinnelse fra George Orwells framtidsroman fra 1949: "1984", hvor nyttale var den tildekkende maktverden brukte for å fremmedgjøre menneskene i framtidsmarerittet som ville komme om 40 år. I romanen beskriver Orwell inngående i hvordan maktverden bruker språket som en måte å tildekke virkeligheten på. Bruker ikke Bourdieu selv samme type vokabular ved begrep som *kulturell kapital*, hentet fra økonomi, som det han kaller nyttale?

Sosioraster

Teorien om *kulturell kapital* identifiserer både kultur som defineres som høy i betydning av elitekultur og kultur som defineres som lav, i betydning av massekultur. Identifiseringen av ulike gruppers smakspreferanser er viktig i markedsføring. Bourdieus måleinstrument for å måle smak og *kulturell kapital* tas nå i bruk for markedsanalyser. Vareprodusenter og reklamebyråer prøver å definere målgrupper for produkter via markedsanalyser. Markedsføringen av disse varene skal nå målgruppene så presist som mulig. Dette er paradoksalt i forhold til Bourdieus intensjon om å kartlegge og klargjøre maktrelasjoner og posisjoner i samfunnet. Hans teori som en politisk kritikk av samfunnet blir nå brukt til å styrke kommersielle grupper. Reklamebyrået Bates har, i samarbeid med den Bourdieu-inspirerte sosiologen Lennart Rosenlund, utviklet et sosioraster for å gi et større presisjonsnivå på målgrupper i forhold til produksjon og markedsføring av kommersielle produkter.

Avsluttende kommentar

Begrepet *kulturell kapital* har vært nyttig for å få et samfunnsmessig og sosialt fokus på estetikk og formidling. Forsøket med å forankre et teoretisk begrep gjennom empiriske studier har både avkreftet og nyansert tidligere teori. Men bruk av indeksskonstruksjoner på det kulturelle feltet inneholder mange feilkilder, både i forhold til hvordan variablene rangeres innbyrdes og mellom de ulike variablene til indeksskonstruksjoner. Et problem når kvalitative begrep blir behandlet kvantitativt, er at det gir uttrykk for å være eksakt viten. De subjektive valgene som er gjort, i blant annet konstruksjon av indekser, blir sjelden presentert. Dette blir særlig

problematiske når forskningen, direkte via forskeren, brukes som en del av den politiske debatt og retorikk. Det blir paradoksalt når fokus på språk og manipulasjon av språk er sentralt.

Hvilken betydning har bruken av begrepet *kulturell kapital* for nettverket *Design-Dialog*? Nettverkets navn henspiller på en kommunikasjon mellom ulike aktører. Flere i nettverket har bakgrunn både som utøvere og formidlere. Designbegrepet har, særlig i Norden, vært knytta opp mot form og funksjon. Det har blitt større fokus på den kulturelle dimensjon det siste tiåret. Presentasjonen av Bourdieus teorier i Norden har vært en vesentlig faktor til dette. Det er vesentlig å identifisere kulturelle markører i ulike sosiale grupper for å styrke dialogen og dermed styrke formidlingen. Design er, i en bred betydning, hele vårt visuelle miljø. Utviklingen av det visuelle miljøet under demokratiske betingelser krever også en innsikt og forståelse hos beslutningstakerne. Den kulturelle dimensjonen i formidlingen av design må ikke reduseres til en entydig vulgaritet.

Litteratur

- Bernstein, Basil. 1971. *Class, codes and control*. London: Routledge & Keagen Paul.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sociology in question*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, Pierre og Loic Wacquant. 2000. Nytale. *Le Monde Diplomatique*.
- Broady, Donald. 1989. *Kapital, habitus og fält: några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociology*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Bugge, Lars. 2003. Hvor står Bourdieu i dag? *Klassekampen*.
- Christensen, Otto. 2002. Noen kritiske merknader til Bourdieu, med hovedvekt på Distinksjonen. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* (2).
- Enger, Kristine. 2000. *NSDstat Introduksjonshefte*. Bergen: Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste.
- Hellevik, Ottar. 1980. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjellbrekke, Johs. 1999. *Innføring i korrespondanseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høivik, Tord. 1982. *Mål og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kant, Immanuel. 1995. *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Klausen, Arne Martin. 1992. *Kultur, mønster og kaos*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lazarsfeld, Paul Felix. 1959. Problems in Methodology. In *Sociology Today: Problems and Prospects*, edited by R. K. Merton, L. Broom and L. S. Cotrell. New York: Harper & Row.
- Lowenfeld, Viktor og Lambert Brittain. 1973. *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Nordström, Gert Z og Christer Romilson. 1972. *Skolen, bildet og samfunnet*. Oslo: Pax Forlag.
- Orwell, George. 1949. 1984. Oslo: Gyldendal.
- Pedersen, Kristian. 1999. *Bo's billedbog - en drengs billedmæssige socialisation, Danmarks Lærerhøyskole*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Radcliffe-Brown, A. Regina. 1977. *The Social anthropology of Radcliffe-Brown*. London: Routledge & Keagen Publishers.
- Ringdal, Kristen. 2001. *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenlund, Lennart. 1992. Korrespondanseanalyse. Metode for kvantitativ behandling av kvalitative data. I *Arbeidspapirer for Høgskolesenteret i Rogaland. Nr 156*. Stavanger: Høgskolesenteret i Rogaland.

Rosenlund, Lennart. 2000. Social Structures and change: applying Pierre Bourdieu's approach and analytic framework. Doktorgradsavhandling, Det Samfunnsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.

Sirnes, Thorvald. 2002. Bourdieu-effekten. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift* (2).

Weber, Max. 1978. *Den protestantiske etiken och kapitalismens anda*. Lund: Argos.

Wilson, Brent, and Marjorie Wilson. 1977. An Iconoclastic View of the Imagery Sources of the Drawings of Young People. *Art Education* 30 (1):5-11.

Summary

The term *capital* describes an exact value. It is quantifiable and can function as a metric variable in statistics. What happens when such a term is imported, as in Bourdieu's theories of *cultural capital* where he uses it as an index for the degree of control you possess of the symbolic and cultural code, into the qualitative fields of art and culture? You are left with questions such as: What should the different variables in the index contain? What constitutes a variable? How is the internal ranking of a variable decided? There is no consensus in the fields as to which variables to include, and how to use them. This needs clarification, and my study into *Skulpturlandskap Nordland* to see how Bourdieu's theories add up in the people affected by this placement of sculptures addresses these questions.

Kunst- og designdidaktikk i lærarutdanning

Praksisfellesskap og kunnskapsutvikling

Karen Brønne

Etter innføringa av faget *Kunst og handverk* i grunnskulen, vart det føreteke ei evaluering der målsetjinga var å dokumentere og vurdere korleis L97 har vore styrande for pedagogisk praksis i faget. Evalueringsrapporten ”Kunst og handverk i L97. Nytt fag – ny praksis?” teiknar eit bilete av eit fag elevane trivst med. Samstundes synleggjer rapporten manglande bruk av teknologi og lite fokus kring emne som produktutvikling, reklame, media og arkitektur (Kjosavik m.fl. 2003). Rapporten gjev ei skildring av kva som er innhaldet i Kunst- og handverksundervisninga, men gjev inga forklaring på kvifor innhaldet er som det er. Dette lyfter fram spørsmål kring dei ulike mekanismane som er med på å forme undervisninga og fagfeltet.

Dei institusjonane som utdannar lærarar i *Kunst og handverk* er sentrale aktørar i utviklinga av fagområdet. Utdanningssituasjonen som møter studenten får truleg avgjerande konsekvensar for korleis læraren etablerer og seinare utøver sin praksis. For å problematisere i kva grad og på kva måte desse utdanningsinstitusjonane har innverknad på faginnhaldet i *Kunst og handverk* i grunnskulen, vil ei undersøking med søkjelys på undervisning innan høgskulesystemet vere viktig. Eit slikt studium

kan avdekkje nokre av dei haldningar grunnskulelæraren ber med seg, og korleis desse vert forma gjennom deltaking i det praksisfellesskap, også omtalt som *community of practice* (Wenger 1998), som møter læraren i løpet av utdanninga. Lærarutdanninga sitt praksisfellesskap eller lærarutdanningskultur er tidlegare studert og analysert mellom anna gjennom Kvalbein si doktoravhandling ”Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling” (1999). Sjølv om *Kunst og handverk* eller *Forming* lenge har vore fag innan lærarutdanningsinstitusjonen femner ikkje Kvalbein sitt arbeid om det særskilde ved denne utdanningskulturen. Fagområdet si verksemd har ein praktisk karakter og byggjer i liten grad på ein artikulert fagtradisjon (Brønne 2003). Såleis vil denne artikkelen i hovudsak omhandle det særskilde ved fagtradisjonen innan kunst- og designdidaktikk i Noreg med utgangspunkt i noko av det som tidlegare er skrive om liknande tilhøve i USA og Sverige. Eg ynskjer med bakgrunn i dette å problematisere sambandet mellom fagtradisjonar og kunnskapsutvikling. Kva ideal og førebilete har etablert faginnhaldet i *Kunst og handverk* i grunnskulen?

Fagtradisjonar innan kunst- og designdidaktikk

Kunst- og designdidaktikken femner vidt og omhandlar den undervisningsaktiviteten som føregår på ulike undervisningsnivå og ved ulike institusjonar. Med didaktikken som overordna perspektiv for avhandlinga vert kunst- og designfaga integrert i eit anna fagfelt. Dette omhandlar innhald i undervisning, spørsmål kring undervisningsmetodar og eleven sine arbeidsformer, og teoretiske grunngevingar kring kvifor ein vel mål, innhald og metodar som ein gjer. Arthur Efland har gjort ei inndeling av dei fagtradisjonar som har prega innhald i undervisning innan kunst og design i USA¹(Efland et. al 1996:68). Desse fagtradisjonane har parallellar i Noreg og kan verte nytta som referanse for å analysere det særskilde ved norske tilhøve (Nielsen 2002). I vår situasjon kan vi operere med fylgjande fem kategoriar: 1) *Den akademiske tradisjon* med mimesis som mål og kopiering som metode, 2) *modernismen i biletkunsten* med signifikant form som mål og systematisk eksperimentering som metode, 3) *Ekspressiv sjølvutfolding* med personleg uttrykk som mål og lausriving frå føredøma som metode, 4) *Modernismen innan arkitektur og design* med det gode liv i designa omgjevnadar som mål, og søk etter den gode form som metode, 5) *Kunst som eigen disiplin* med kunstforståing som mål, og teoretisk tilnærming som metode. Efland strukturerer gjennom dette det ideologiske grunnlaget og set også faget i sin historiske kontekst.

Anna Lena Lindberg viser i sitt studium av kunstpedagogikken i Sverige til to tradisjonar med ulik ideologisk forankring – *den karismatiske hållningen og oppfostrarhållningen* (1988). Oppfostrarhaldninga er bunde saman med opplysningsdraumen og vil hjelpe mottakaren å ta i bruk kulturarven. Slik objektiviserar ho mottakaren. Mottakaren vert nærast omgjort til eit tomt kar, som vert fylt med kunnskapar og tame som instruktøren sit inne med. Den karismatiske haldninga

¹ Efland sine oppdelingar: 1) Academic Art 2) Elements of design 3) Creative Self-Expression 4) Art in Daily Living 5) Art as a Discipline.

assosierer Lindberg med ein ideologi som på romantisk vis hevdar at kunst-opplevinga berre har med kjensler å gjere. Fornuft og rasjonalitet høyrer ikkje heime her. Innleving og intuisjon er ein medfødd føresetnad i den estetiske opplevinga, og metodisk innlæring tilfører få vesentlege kvalitetar. Lindberg gjer såleis ei grovare inndeling av fagfeltet enn Efland, men peikar truleg likevel på det som er symptomatisk for fagdiskusjonen i Noreg.

Mykje av den fagdidaktiske litteraturen som framleis vert nytta i Noreg byggjer på teoriar² der sjølvutvikling går føre lærestoff der læraren skal vere ein forsiktig tilretteleggar for barnet si utvikling. Altså ei klar kopling til Lindberg si skildring av den karismatiske haldninga. Bøkene til Viktor Lowenfeld, "Creativity and Mental Growth" (1947), og Herbert Read, "Education Through Art" (1945), har nærast vore rekna som kanonlitteratur innanfor det norske formingsfaglege miljø. Truleg fekk denne tenkinga fotfeste i dei nordiske landa som ein kontrast til det, frå 1800-talet, lite barnesentrerte og sterkt utilitaristiske dannelsesidealet. Feltet vart etterkvart modent for ei dramatisk nyorientering, og lengta etter ei frigjering frå den metodiske formalismen der godt handverk var eit altomfattande mål for aktiviteten.

I tida før L97 gjekk diskusjonen, kjend som *Navnefeiden*, rundt namneendringa frå *Forming* til *Kunst og handverk*. Denne diskusjonen hadde eit breiare innhald enn kva nemning faget skulle ha vidare. Debatten i tidsskriftet *Form*³ tok føre seg både faginnhald og dei ideologisk-pedagogiske motsetnadane innanfor fagfeltet. Somme meinte at faget hadde låg status og er samansett av lite systematisk kunnskapsutvikling, medan andre fokuserte på at faget burde vere ein fristad der barnet verkeleg fekk høve til å utforske skapargleda. Liv Merete Nielsen har i si doktoravhandling, "Drawing and Spatial Representations", drøfta utviklinga av og legitimeringa for visuelle kunsthøgskulefag i grunnskulen. Avhandlinga viser mellom anna til haldningar blant lærarar der ideen om teiknefaget som ein "sjølvutfoldingsarena" står sentralt. Sjølv om Nielsen peikar på ei vektlegging av formingsfaget sin kunnskapsdimensjon som viktig, gjer ho det klart at motsetnaden mellom dette perspektivet og det å gje eleven kjensla av skaparglede burde vere fullt mogleg å sameine (Nielsen 2000).

Steinar Kjosavik hevdar med bakgrunn i sine analyser av det norske formgjeving-faget si historiske utvikling at den reformpedagogiske rørsle (med sjølvutfolding som mål for faget og "fri forming" som arbeidsmetode) fekk særleg god grobott i den delen av faget som omhandlar det todimensjonale bilete. Om vi studerer "Normalplanen" frå 1939 ser vi at sløyd og handarbeid ber preg av at nyttetenking og handverksmessig dugleik framleis regjerer. Målformuleringane for teiknefaget syner derimot ei nyorientering: Teikning som *fritt formende arbeid* gjev rom for utvikling av barnet sine medfødde evner. Dette samsvarer med den aktivitetspedagogiske tenkinga (Kjosavik 1998:168). Med utgangspunkt i kva ideal som

² M.a. i boka til Haabesland og Vavik: "Kunst og handverk – hva og hvorfor".

³ Artiklar i *Form* i tidsromet 1995-1996 av Vasset, Sundvor og Melbye, Solstad m.fl., Dahlberg, Reitan, Vestøl, Fredbo, Nielsen.

styrer faginnhaldet (kanskje særleg i biletdelen av faget) vert det også naturleg å trekke parallellar til kunstfeltet og kunstteorien – *uttrykksteorien* eller *emosjonalismeteorien*.⁴ Her møter vi den same individsentreringa og sjølv-utfoldingstanken som i reformpedagogikken. Med det modernistiske ekspressive kunstidealet vert kunstverket sitt innhald henta frå mennesket sitt indre, og ikkje frå ein ytre og ”objektiv” røyndom. Kunst skal ikkje vere etterlikning eller imitasjon, men uttrykke kunstnaren sine eigne kjensler og sansingar.

Så omfattar *Kunst og handverk* i grunnskulen også designaktivitet. Der er fleire teoretiske perspektiv som forklarar designaktiviteten sitt opphav. Designfeltet sine fagtradisjonar har også forma *Kunst og handverk/ Forming* som fagområde, særleg etter implementeringa av L 97 og eit fornya fokus kring emne design. Jan Michl hevdar i artikkelen ”Å se design som redesign” at omgrepet design manglar eit perspektiv som romar meir enn den utøvande sin individuelle skapande aktivitet (Michl 2003). Han gjev uttrykk for at det eksisterer eit behov for eit omgrep som; ”fanger designaktivitetens grunnleggende uavsluttethet, det at ingen løsning blir den endelige løsningen (...)” (Michl 2003:1). Michl plasserer omgrepet i ein tidleg historisk kontekst der ein på 1700-talet nytta omgrepet i teologiske diskusjonar omkring rasjonelle, erfaringsbaserte bevis for Guds eksistens. Omgrepet designar vart med dette brukt for å karakterisere Gud Skaparen, ein allmechtig åleineskapar av eit heilt univers. Michl hevdar at denne språkbruken, utan tvil, har farga den seinare bruken av orda design og designar, og at omgrepsbruken har medverka til å styrke ideen om den menneskelege designar som ein åleineskapar (Michl 2003). Dette medfører ei utfordring for den fagdidaktiske samanhengen. Om det er slik at det ekspressive idealet (punkt 3 hjå Efland) eller åleineskaparideen (hos Michl) karakteriserer verksemda innan kunst- og designfeltet, så vert på sett og vis rolla som formidlar og lærar innan desse fagfelta bortimot overflødig. Dersom det å vere påverka av tidlegare *formbilde* (omgrep nytta av Marte Gulliksen⁵) og fargebruk er uakseptabel praksis i slike fellesskap, har studentar og elevar lite trong for skulering. At dei skapande prosessane føregår best i eit åleineunivers der ein hentar unike, originale løysingar frå ein sjølv og sitt eige hovud. Med kjennskap til teori innanfor feltet er det i dag vanskeleg å godta at kunnskapsutvikling føregår som ein individuell skapande aktivitet utan at ein byggjer på eller er avhengig av fortida sine funksjonelle og estetiske løysingar. Michl formulerer dette så tydleg som at:

Det er et faktum at alle designere, de fremragende like mye som de middelmådige eller de dårlige, alltid bygger videre på, modifiserer og viderefører andre designernes arbeid, og at ingen kan unngå å gjøre nettopp det. (Michl 2003:7)

Eg har tidlegare problematisert dette tilhøvet gjennom mi hovudfagsoppgåve, ”Upåverka?” (Brønne 2002). Studiet omhandla haldningar kring påverknadsaspektet blant sentrale aktørar innan kunst- og designdidaktikken (lærarar og kunstnarar). Aktørane hevda i intervjuet at dei var opptekne av originale, upåverka

⁴ Danbolt nyttar m.a. denne omgrepsbruken i boka ”Billedspor 2” og Haabesland og Vaavik i boka ”Kunst og Handverk – hva og hvorfor”.

⁵ Eit omgrep og nytta i artikkelen ho skriv i denne samlinga.

løysingar på oppgåvene. Dei faktiske oppgåveløysingane avslørte eit diametralt bilete av den skapande prosessen i høve til det lærarar, elevar og kunstnarar sjølve hadde formulert. I eit av dei studerte prosjekta frå grunnskulen var bileta elevane hadde laga ein bortimot tru kopi av ei utstilling dei tok del i same veke. Sjølv etter gjennomføringa roste lærarar og medverkande kunstnar elevane for å ha funne fantastiske, kreative og unike svar på oppgåva.

Det eg har lese ut av dette, er den todelte nærast splitta lærarrolla innan det kunst- og designdidaktiske feltet. Ein tek del i ein lærarkvardag der ein ved eine høve held førelesingar i kunst- og designhistorie (utan at ein har ei fullgod forklaring til kvifor ein lærer bort dette) og ved neste høve presenterer ein oppgåver for elevar og studentar der målsetjinga for den skapande prosessen er å utvikle unike og upåverka oppgåvesvar. Eg trur at ein uklar og smal definisjon av designomgrepet, altså som ikkje romar redesignperspektivet (Michl 2003), gjer det vanskeleg å gripe kva designaktiviteten omhandlar. Etter innføringa av L97, som tydeleggjer eit fokus kring designdelen av fagområdet, må også grunnskulelæraren utvikle forståing for kva ein designar gjer og kva designkultur går ut på. Det er inga enkel oppgåve å vere lærar i *Kunst og handverk*, og utanforståande kunst- og designfeltet, og samstundes skulle utvikle forståing for designfeltet si verksemd dersom den eigentlege aktiviteten er skjult og representantar for fagfeltet utelet å formidle korleis sentrale delar av idéutviklinga i den skapande prosessen føregår. Såleis manglar grunnskulelæraren og eleven eit medvite tilhøve til tidsdimensjonen ved designverksemda. Med tidsdimensjonen meiner eg at designprosessen romar objektet si stamtavle, dvs. at sjølv ”nye” objekt har stor tidsdjupne og alltid byggjer på eller vidareutviklar dei løysingar som er gjort før (Michl 2003). Resultatet av designundervisning utan kunnskap om denne tidsdimensjonen vert truleg trege skapande prosessar og dårlege formale og funksjonelle produktløysingar, eller som evalueringa ”Kunst og handverk i L97. Nytt fag – ny praksis?” synte, at emnet ikkje får fokus i det heile.

Kvifor allmennlærerutdanninga?

Kvifor er det viktig å fokusere på allmennlærerutdanning når feltet eg er oppteken av å studere omhandlar undervisning innan kunst- og designfag? Eit av spørsmåla eg ynskjer å finne svar på gjennom doktorgradsarbeidet mitt er i kva grad ein som lærar bevarer det fagsyn som vert etablert i utdanningsåra. Eg har ei førforståing av at læraren, trass nye fagplanar, favoriserer det dei eingong lærte ved eigen studiestad. Allmennlærerutdanninga er den største leverandøren av lærarar som underviser i *Kunst og handverk* i grunnskulen i Noreg. Difor har eg tru på at eit studium av praksisfellesskap i allmennlærerutdanninga, lyfter fram kunne kring kva mekanismar som er med på å forme læraren sitt fagsyn i *Kunst og handverk*. I siste konsekvens omhandlar dette kva ideal og førebilete som etablerer faginnhaldet i *Kunst og handverk* i grunnskulen.

Eit anna perspektiv er at Noreg, allereie kring 70-talet, syner ei orientering bort frå sekundærnæringar og den produserande industrien mot tertiærnæringar og tenesteytande verksemd. Vi er ikkje lenger i fyrste rekke eit råvareproduksjonsland. Det handlar ikkje berre om dei tekniske utfordringane ved det å strikke ein vott, men kanskje også å tenkje ut korleis votten bør sjå ut.

Ålmugedanninga i grunnskulen er meint å bu eleven til møtet med omverda. Dette medfører eit fornya fagfokus. Telemarksforsking og evalueringa av faget Kunst og handverk synte, som før skrive, manglande bruk av teknologi, lite fokus kring emne som produktutvikling, reklame, media og arkitektur. Om faget skal engasjere er det avgjerande med røter og relevans i deltakaren si livsverd. Samfunnstendensar speglar kva menneska er opptekne av. Stortinget vedtok våren 2004 at design og teknologi skal inn som obligatoriske emne i realfaga og *Kunst og handverk* frå 2006.⁶ Eg ser at behov for visuell kompetanse er svært aktuelt, og at fagområdet i grunnskulen må makte å etterfylgje dette kravet.

Eg vonar gjennom undersøkinga å betre kunne artikulere kvalitetsaspektet ved kunst- og designfeltet og såleis gjere brukar (ålmugen) i stand til å delta i diskusjonar kring utvikling av våre visuelle omgjevnader, som eit viktig utgangspunkt for ein dialog om design. Med omsyn til *DesignDialog* nettverket plasserer eg mitt arbeid innan gruppering 2: "Designutdanning" (Dunin-Woyseth og Nielsen 2003:31).⁷ I yttarste konsekvens omhandlar dette å betre tilhøva for kommunikasjon mellom brukar og utøvar (designar, arkitekt, kunstnar) og såleis bidra til å gjere utforminga av våre visuelle omgjevnader til ein demokratisk prosess.

⁶"Stortingsmelding 30. 2004. Kultur for læring og Innst.S.nr.259" (2003-2004).

⁷Developing Design and Visual Literacy (DDVL).

Litteratur

- Aslaksen, Ellen K. 1998. *Ung og lovende. 90-tallets unge kunstnere - erfaringer og arbeidsvilkår. Norsk kulturråd - utredning*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Borgen, Jorunn Spord. 1998. *Kunnskapens stabilitet og flyktighet*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bourdieu, Pierre og Loic J. D. Wacquant. 1995. *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brønne, Karen. *Upåverka. Læreren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning*. HiO-hovedfagsrapport 2002 nr 10. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Brønne, Karen. 2003. Ein teoretisk drøftingstradisjon innan kunst- og designdidaktikk? (In progress).
- Carlsen, Kari og Åse Streitlien. 1995. *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget*. Notodden: Telemarksforsking, Høgskolen i Telemark.
- Dahlberg, Elisabeth. 1995. Forming i den 10-årige skolen. *FORM* 29 (2):27-28.
- Dunin-Woyseth, Halina, and Liv Merete Nielsen. 2003. From Apprentice to Master. Some notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship. In *Proceedings of the third conference Doctoral Education in Design. 3rdDED Tsukuba*, edited by D. Durling and K. Sugiyama. Tsukuba: University of Tsukuba.
- Efland, Arthur D., K. Freeman, and P. Stuhr. 1996. *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston: National Art Education Association.
- Fredbo, Helge. 1995. Uttalelse om L97 fra fagkonferansen i forming. *FORM* 29 (5/6):37-39.
- Goodlad, John. I. 1979. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hernes, Gudmund. 1995. Kunst og makt. *Nytt norsk tidsskrift* 4 (12):293-300.
- Illeris, Helene. 2002. *Billede, pædagogik og magt. Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kjosavik, Steinar. 1998. *Fra ferdighetsfag til forming*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Kjosavik, Steinar m. fl. 2003. *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforsking.
- Kjørup, Søren. 1996. *Menneskevidenskaberne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kultur- og Vitenskapsdepartementet. NOU. 1988. *Med viten og vilje*. Oslo: KVD
- Kvalbein, Inger Anne. 1999. *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Doctor Degree. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet.

- Lindberg, Anna Lena. 1988. *Konstpedagogikens dilemma - historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Institutjonen för konstavetenskap.
- Lowenfeld, Viktor. 1957. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Michl, Jan. 2003. Å se design som redesign. Formgivningsdidaktiske betraktninger. I *Årbok/Arkitektthøgskolen i Oslo*. Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Nielsen, Liv Merete. 1995. Kunst og håndverk i grunnskolen. *FORM* 29 (5/6):39.
- Nielsen, Liv Merete. 2000. *Drawing and Spatial Representations - Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, Liv Merete. 2002 (Unpublished). Dialog om Design.
- Polanyi, Michael. 1967. *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Read, Herbert. 1945. *Education through Art*. New York: Pantheon Books.
- Reitan, Janne B. 1995. Fra forming til Kunst og håndverk. *FORM* 29 (2):29.
- Solstad, Anne Grete. 1995. Naturligvis bør forming overleve! *FORM* 29 (2):26.
- Stortinget. *Innst.S 259*. 2004. Oslo: Stortinget.
- Sundvor, Ingvar og Ella Melbye. 1995. Behold fagbetegnelsen forming! *FORM* 29 (1):13-14.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet. Stortingsmelding 30. 2004. *Kultur for læring*. Oslo: UFD
- Vasset, Thorstein. 1994. Fjernes "forming" fra den nye fagplanen? *FORM* 28 (6):3.
- Vestøl, Tone. 1995. Så er det altså avgjort. *FORM* 29 (3):4.
- Vestøl, Tone. 1996. Ikke enten, eller - men både, og! *FORM* 30 (1):3.

Summary

Why is it important to focus on the teachers training, when the field in question is design and art? As a participant in a practice community, here an educational setting, one is constantly being shaped. This signals that teaching and learning envelops more than the curriculum and conscious cognitive processes. It envelops all kinds of influencing factors on all levels: meeting the teacher, the chosen literature, the fellow students, media, national curricula, teaching practice, philosophy, and pedagogic movements etc. This is visible throughout the history of the subject area in the school. To develop knowledge about the different processes that influence the art and design education within the school, a study into the teacher training program is necessary as this is the context from which everyday school life springs.

DESIGN - mellom kunst og teknologi

Anne Stol Øyan

Design er blitt et ”in-begrep” og benyttes i utallige sammenhenger – alt fra industri-design, designmøbler, negledesign, webdesign, designdop, demokratisk design, etc.¹ *Norsk Ingeniørorganisasjon* (NITO) tok i 1996 initiativ til å innføre et nytt fag *Teknologi og design* gjennom prosjektet *Teknologi i Skolen*. I juni 2004 vedtok Stortinget² at *Teknologi og design* ikke skal inn i grunnskolen som et eget fag, men som et tverrfaglig emne fra 2006 (Inst.S.nr. 268). Dette skjer etter at om lag 60 grunnskoler rundt i landet på ulikt vis har deltatt i forsøksprosjekter med *Teknologi og design* over flere år.

Hva er bakgrunnen og intensjonen for at natur- og realfagene initierte *Teknologi og design* som eget fag i grunnskolen? Er design et ”in-begrep” som skal gi natur- og realfagene et interessant og spennende innhold? Bakgrunnen for mitt ønske om å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor fokuset rettes mot designbegrepets forankring i praksis og i ulike utdanningsinstitusjoner, er blant annet hva innføringen av *Teknologi og design* som emneområde i grunnskolen har å si for utviklingen av

¹ Norsk Form tar i sin ”Bulletin” nr. 41-1/2004 opp designbegrepet.

² Innstillingen vedtatt juni 2004.

faget *Kunst og håndverk*. Hvem var pådrivere og hva var intensjonene for å knytte design til teknologi da *Teknologi og design* ble introdusert som prøveordning og hva er erfaringene etter forsøksordningen som har vart i 6-7 år?

Prosjektet *Teknologi i Skolen* ble overtatt av *Nasjonalt Senter for Rekruttering til Naturvitenskapelige og Teknologiske fag* (RENATE) fra mai 2001. Formålet med prosjektet har hele tiden vært å fremme forståelse for teknologien og dens betydning, og å styrke undervisningen i matematikk og naturfag. I argumentasjonen for *Teknologi og design* begrunner RENATE dette blant annet med at det skal:

...gi elevene i grunnskolen økt kunnskap om teknologi i hverdagen, skape bedre forståelse for sammenheng mellom teknologi og naturvitenskap, sette teknologi og teknologiutvikling i historisk og samfunnsmessig sammenheng. Elevene skal lære å utvikle praktiske og estetiske ferdigheter ved å utforme et produkt og utvikle ferdigheter i å anvende IKT i formingsprosessen, støtte opp under matematikk og naturfagene og bidra til at teknologi blir en del av allmenndannelsen.³

I løpet av 2003 tilbyr seks høyskoler kurs i teknologifag av ulike størrelser som del av lærerutdanningen. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) lanserer nå en egen teknologilektorutdanning der kandidater får dobbeltkompetanse som sivilingeniør og lektor.

Forslagsstillerne viser til rekrutteringssvikten til mange studier i realfag. En kan, når man leser artikkelen ”Ønsker konkretisering av teknologi og design” (Johnsrud 2004), få inntrykk av at motivet for å knytte design til natur og realfagene er at design skal redde rekrutteringen til disse. I denne artikkelen kommenterer presidenten i NITO, Marit Stykket, signalene om at Stortinget ikke kom til å gå inn for *Teknologi og design* som eget fag. Hun mener myndighetene er i ferd med å skusle bort det viktigste rekrutteringsgrunnlaget for teknologiske fag noensinne – at hele ideen bak *Teknologi og design* smuldrer bort.

Designbegrepets mangfold

Begrepet design brukes i ulike fagmiljø som på forskjellige måter legger sitt innhold i begrepet. Men er det nytt at begrepet design flyter rundt i et definisjonsmangfold? Er det begrepets ekspansjon de siste årene som har gjort at designbegrepet er mer uavklart? Er vår daglige og allmenne omgang med begrepet nå i tråd med Møllerup?⁴

Design omfatter altså utforming av menneskeskapte ting med tanke på overlevelse, lettelse og nytelse, noen ganger alle tre ting samtidig. Designeren arbeider i brytningen mellom den praktiske nødvendighet og den estetiske mulighet. (Møllerup 1998)

³ Om RENATE på <http://www.renate.ntnu.no/?cat=teknologi>

⁴ Møllerup er kanskje inspirert av Simon (1982:159), som sier at ”the proper study of mankind is the science of design”.

Designbegrepet er imidlertid mer sammensatt enn dette. Det er derfor nødvendig å presisere nærmere hva en mener når en benytter begrepet. Det er vesentlig å se på strukturen i begrepsdannelsen, da designforskningen ”ikke er en enhetlig akademisk disiplin, men mer et vitenskapelig problemområde der mange fagdisipliner møtes” (Lundequist 1992). Det innebærer at en bør gå bakenfor designbegrepet og undersøke de ulike fagfeltenes praksis.

Ulike fagfelt – ulike mål?

Når en utvikler tverrfaglige møtesteder i utdanningssystemet er det blant annet med begrunnelse i at en i møtet mellom flere og ulike praksiser kan utvikle ny kunnskap. Ulike fagfelt bringer med seg ulike tradisjoner og har ulike mål for fagenes fremtid. For at et fagfelt skal kunne oppstå, forutsetter dette en prosess av historisk selvstendigjøring (Bourdieu 1996). Teknologiske fag og *Kunst og håndverk* tilhører ulike fagfelt. Progresjonen innenfor et fagfelt knytter seg til historisk utvikling og endring innenfor teori og praksis. Hva som er et felt, hvordan det fungerer, og relasjon mellom dette og andre felt må, ifølge Bourdieu, fastlegges empirisk i hvert enkelt tilfelle. Bourdieus habitus og feltbegrep peker på at de miljøene vi relaterer oss til legger det generelle grunnlaget for hvordan vi tenker og handler etter bestemte mønstre. Det er derfor interessant å se på designbegrepet i lys av Bourdieus begreper om felt⁵ og habitus.⁶ Ifølge Bourdieu er hvert felt i samfunnet strukturert i henhold til hva som står på spill innenfor det enkelte området (utdanning, kultur, økonomi, politikk osv.), og de innbefatter motsetningsfulle elementer som kjemper om å tilegne seg kapital – blant annet økonomisk, kulturell og vitenskapelig – og beholde denne. Grunnleggende her er både et ulikt vitenskapssyn og kunnskapssyn. Dette er et viktig og relevant perspektiv å videreføre i forhold til innføringen av et nytt tverrfaglig emneområde – *Teknologi og design*.

In analytic terms, a field may be defined as a network, or a configuration, of objective relations between positions. These positions are objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present or potential situation (situ) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in a field, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.). (Bourdieu & Wacquant 1992:97)

For faget *Kunst og håndverk* innebærer dette en tilknytning til både kunstfeltet, norsk kulturtradisjon og fagdidaktikk.⁷ For de teknologiske fagene, realfag og naturfag knytter disse seg til utviklingen innenfor det teknologiske og naturviten-

⁵ Ifølge Bourdieu eksisterer den kulturelle kapitalen i menneskets kropp som kunnskap og erfaring. Den finnes også i objektiverende og institusjonaliserte former for eksempel innenfor utdanningsinstitusjoner, universiteter, museer, bøker, teorier og teknikker. Her ”lagres” kulturelle og vitenskapelige felts historie og resultater av tidligere strider innen feltet.

⁶ Habitus iflg. Bourdieu innebærer det systemet som styrer våre tankemønstre, verdinormer og interesser.

⁷ Relevant forskning i Norden: Borg, K., Illeris, H., Lindstrøm, L., Nygren-Landsgårds, C.

skapelige feltet.⁸ Vi står her overfor to ulike paradigmer – to ulike måter å se kunnskap og vitenskap på (Kuhn 1996).

Noe av kritikken realfagene har blitt utsatt for er mangelen på konkretiseringer og praktiske oppgaveløsninger. Faget *Kunst og håndverk* bygger på nettopp konkretiseringer og praktisk oppgaveløsning. En skal være klar over at dette er en metode og en tradisjon som ikke bare kan overføres ved å innføre et tverrfaglig emneområde. Kunnskapen dette knytter seg til henger sammen med andre forståelsesrammer enn de realfagene vokser ut fra. Ulike tidsepoker og læreplaner henter sin forståelsesramme ut fra ulike motivasjon. I faget *Kunst og håndverk* står identitet, kulturarv og formidling av kulturarv sentralt. Faget *Kunst og håndverk* har sitt fundament i en håndverkstradisjon hvor kunnskaper og erfaringer ble overlevert fra generasjon til generasjon. Slik har håndarbeid og sløyd sine røtter i en håndverks- og husflidtradisjon, mens tegning ble legitimert ut fra tekniske fag og senere fra kunstfag (Rinnan 1996, Kjosavik 2003).

Berettigelsen til faget *Kunst og håndverk* i skolen har vært og er et tilbakevendende tema. Forståelse av estetikk og utvikling av en estetisk kompetanse innenfor faget *Kunst og håndverk* er motivert ut fra å øke den estetiske kompetanse som egen verdi. Nielsen skriver i sin dr. avhandling (med ref til Eisner):⁹

Eisner argues that justification for art in school must be sought in art-based, art-related and ancillary outcomes of art education. ...Eisner's discussion opens for an important debate on the significance of focusing on the intrinsic value of the subject, instead of on how other subjects like mathematics and language can be promoted by art activities.
(Nielsen 2000:14)

Den estetiske kompetansen innenfor emneområdet *Teknologi og design* er muligens motivert ut fra at dette er en virksomhet som skal bygge opp under produkter i en produktutviklingsprosess, tilpasset næringslivets interesser. Det innebærer et annet utgangspunkt enn i *Kunst- og håndverksfag*, hvor deler av undervisningen er motivert ut fra å øke den estetiske kompetansen som egen verdi.

Hvem legger premissene?

Hvordan anvendes designbegrepet i fagmiljøene knyttet til *Kunst og håndverk* i forhold til fagmiljøene knyttet til realfagene i grunnskolen? Står vi overfor et designbegrep som knytter seg til kunst på den ene siden og teknologi på den andre? I så fall – hva innebærer dette for samarbeidet mellom faget *Kunst og håndverk* i møtet med emneområdet *Teknologi og design*?

Er dette en differensiering av designbegrepene som vi kan finne igjen i designbegrepets ulike posisjoner ved *Norges teknisk- naturvitenskapelige Universitet* (NTNU) i Trondheim og *Arkitekthøyskolen i Oslo* (AHO)? AHO og NTNU har

⁸ Relevant forskning: Bungum et al. (2003)

⁹ Elliot W. Eisner 1998.

begge institutt for utdanning av designere. AHO benytter betegnelsen "Industridesign" – tilsvarende institutt ved NTNU er "Produktdesign". På sin nettside svarer NTNU/ Produktdesign på spørsmål om det er noen forskjell på Produktdesign ved NTNU og Industridesign ved AHO: "Ja, til en viss grad. Ved Arkitekthøyskolen i Oslo kan man studere Industridesign, som er et beslektet studium, men med mer vekt på estetikk og mindre vekt på teknologi."¹⁰

Intensjonene med emneområdet *Teknologi og design* i grunnskolen er ifølge RENATE at det skal skape bedre forståelse for sammenheng mellom teknologi og naturvitenskap, sette teknologi og teknologiutvikling i historisk og samfunns-messig sammenheng – at elevene skal lære å utvikle praktiske og estetiske ferdigheter ved å utforme et produkt og utvikle ferdigheter i å anvende IKT i formingsprosessen. Motivet for dette er å støtte opp under matematikk og naturfagene og bidra til at teknologi blir en del av allmenndannelsen.

Igjen kan en spørre om designdelen i emneområdet kun er ment som drivkraft i rekrutteringen til realfagene. Forutsetningen for å knytte flere fag sammen i et tverrfaglig emneområde bør bygge på en likeverdighet for fagene det gjelder. Det bør innebære en klar målsetting også for den estetiske dimensjonen i designdelen.

Det vil være interessant å undersøke i hvilken grad lærerne i faget *Kunst og håndverk* har bidratt i utformingen av de tverrfaglige forsøksprosjektene i *Teknologi og design*. Designdelen i dette emneområdet innebærer kanskje en annen tilnærming til området enn designdelen i faget *Kunst og håndverk*. Betyr dette at vi står overfor to ulike definisjoner av *design* – et teknologisk designbegrep og et estetisk designbegrep? I så fall – hva medfører dette for undervisningen av design relatert til henholdsvis *Kunst og håndverk* og *Teknologi og design*? Skal de samme lærerne undervise i design både i *Teknologi og design* og i *Kunst og håndverk*?

Det er også interessant å merke seg at noen av de elevene som har vært med i prøveprosjektene til *Teknologi og design* har uttalt at det de gjorde og lærte i *Teknologi og design* liknet mye på det de normalt gjorde i *Kunst og håndverk* (Nielsen 2004:3).

Behovet for avklaringer

Designbegrepets mangfold innebærer at ulike aktører uavhengig av hverandre har et eierforhold til begrepet. Hvordan blir undervisningen i design når lærerne i faget *Kunst og håndverk* ikke er designere, men faglærere i forming? Hvordan ser lærerne på sin egen kompetanse innenfor området? Hva tenker profesjonelle designere om designbegrepet? Hvordan bruker teknologer og realister begrepets innhold i praksis? Ulike designpraksiser fører til ulike designbegrep – og i fortsettelsen av dette – ulike forventninger til begrepet. Hvilke forventninger ligger hos myndigheter, lærere, elever i forhold til hva designbegrepet skal inneholde? Hva er det lærerne skal lære bort og

¹⁰ http://design2.maskin.ntnu.no/om_instituttet.htm

elevene skal lære? Og lærerne – som får i oppgave å undervise i design – har de denne kompetansen?

Evalueringen av L97 viser at de nye momentene som kom inn med læreplanen for *Kunst og håndverk*, som arkitektur, design og media, er lite synlige i praksis (Kjosavik et al. 2003). Disse momentene står forholdsvis svakt i skolen. Spørsmålet er om ikke resultatene av evalueringen også viser en mangel på begrepsavklaring i forhold til det estetiske begrepet (Øyan 2002) og designbegrepet både hos intervjuere og informanter. Evalueringen av L97 viser at lærerne opplever den estetiske dimensjonen som uklar og vanskelig å ivareta. Er det slik at designbegrepet i *Kunst og håndverk* er så lite definert at det også her er problematisk å skolere elevene innenfor området på en målrettet måte? Den generelle holdningen til faget *Kunst og håndverk* og lærernes egen innstilling er kanskje fremdeles preget av at formgivning handler om å bruke medfødte skapende evner og ”indre følelser” og i for liten grad er rettet mot det profesjonelle¹¹?

Design i teori og praksis

Skal design bare være et lokkemiddel i kampen for å rekruttere studenter til teknologiske fag? Hva er målsettingen for designdelen i emneområdet? Dette er avgjørende spørsmål av flere grunner; det vil være av stor betydning hvordan emneområdet i praksis skal planlegges og gjennomføres. Dette vil også bli en interessekamp om timer og ressurser i skolen. Hvor skal timene i emneområdet tas fra og hvem legger målene og premissene for prosjektene?

Den visuelle kulturen vi omgir oss med influerer på oss (Cold et al. 2003). De fysiske omgivelsene er viktige for vår livskvalitet. På grunnskolenivå, hvor forsøksordningen med *Teknologi og design* har funnet sted i 7-8 år, ønsker jeg å se på hvordan anvendelsen av begrepet har vært i praksis. Bruken av designbegrepet og hvordan dette konkret praktiseres blant lærere innenfor både *Teknologi og design* og *Kunst og håndverk* vil være et viktig område for undersøkelsen.

Det å være en del av forskernettverket *DesignDialog* innebærer en styrke på flere måter – å være en del av et felleskap som har som felles mål å utvikle dialogen i og rundt designfeltet. Men ikke minst er det viktig for oss som er i startfasen av prosjektene våre å innlemmes i et forskernettverk av forskere med variert og mye mer erfaring enn oss.

¹¹ Her vil Karen Brønnes undersøkelse være med på å belyse nettopp dette forholdet.

Litteratur:

- Bourdieu, Pierre. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Distinksjonen*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre. 1996. *The rules of art: genesis and structure of the literary field*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre, and Loic. J. D. Waquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Cold, Birgit et al. 2003. *Skoleanlegget som lesebok - en estetisk ramme for læring og velvære. Evaluering av Reform 97*. Trondheim: Norges forskningsråd; NTNU.
- Det kongelige kirke-, utdannings og forskningsdepartement. 1994. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: KUF
- Eisner, Elliot. W. 1998. Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Art Education* 1 (51):7-15.
- Farstad, Per. 2003. *Industridesign*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forsøksrådet for skoleverket. 1960. *Læreplan for forsøk med 9.årig skole nr.5*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Johnsrud, Jan. 2004. Ønsker konkretisering av Teknologi og design. <http://www.nito.no/article.asp?articleid=8275&Rank=13&SubRank=0&txtRank=NITO+Stud+entene>, (19.08.04).
- Kjosavik, Steinar. 2003. *Fra forming til kunst og håndverk: fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Kjosavik, Steinar, R. H. Koch, E. Skjeggstad og B. M. Aakre. 2003. *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Kuhn, Thomas S. 1996. *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Lundequist, Jerker. 1992. Om designteorins oppkomst. *Nordisk Arkitekturforskning* 4:7-18.
- Møllerup, Per. 1998. *Design er ikke noget i sig selv*. København: Gyldendal.
- Nielsen, Liv Merete. 2000. *Drawing and Spatial Representations - Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, Liv Merete. 2004. Bedre enn fryktet. *FORM* 38 (3):3.
- NTNU. 2004. http://www.ivt.ntnu.no/ipd/om_studiet/praktisk_info/vanlige_sporsmal.htm, (19.08.04).
- Rinnan, Bjørg-Eli. 1996. *Fra håndarbeid til forming*. Hovedoppgave, Pedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.

Simon, Herbert A. 1969. *The Sciences of the Artificial*. Vol. 136. Cambridge, Mass.: M.I.T. Science.

Stortinget. Innst.S nr.268. 2003-2004. Oslo: Stortinget.

Øyan, Anne Stol. 2003. *Samtidskunst og estetisk opplæring*. HiO-hovedfagsrapport nr.19. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Summary

The term *design* has become a concept used in numerous ways. Different fields define the concept their own way, in their own system. My aim is to critically investigate and discuss the concept of design within the subject *Arts and Craft* (*Kunst og håndverk*), and in the subject area *Technology and Design* (*Teknologi og design*) in Norwegian compulsory primary and secondary school. Technological subjects and *Arts and Craft* belong to two different specialist fields. The different fields' connection with the design concept is decisive when it comes to design progress and design practice. The demand for *Technology and Design* as a subject in compulsory school raises some questions as to the motivation behind this. Does it signal a different basis for the understanding of aesthetics and design than within the *Arts and Craft*, where the aesthetics and design are motivated by the thought that expertise in these areas is valuable on its own?

Forfatterne

Liv Merete Nielsen

Professor dr. ing. Liv Merete Nielsen er koordinator for Forsknings- og utviklingsarbeidet (FoU) ved *Avdeling for estetiske fag (EST)* ved *Høgskolen i Oslo (HiO)*. Hun er utdannet allmennlærer i Norge og har kunst- og designutdanning fra *Konstfackskolan* i Stockholm. Nielsen disputerte ved *Arkitekthøgskolen i Oslo (AHO)* i 2000. Hun har vært ansatt ved EST/HiO siden 1984, og har bred erfaring med nasjonalt fagplanarbeid. Hun er leder for forskernettverket *DesignDialog*.

Halina Dunin-Woyseth

Professor dr. techn. Halina Dunin-Woyseth er arkitekt MNAL og leder for doktorgradsprogrammet ved *Arkitekthøgskolen i Oslo (AHO)* siden 1992. Dunin-Woyseth arbeider internasjonalt med utvikling av doktorgradsprogrammer innen arkitektur og design. Hun har gjennom en årrekke bidratt i diverse internasjonale forskningsprosjekter og konferanser, internasjonale kommisjoner og arbeidet innen EU-nettverk.

David Durling

Dr. David Durling er direktør for *The Advanced Research Institute, School of Art & Design* ved *Staffordshire University, Stoke on Kent, UK*. Han er redaktør for tidskriftet *Design Research News* og en sentral aktør i *Design Research Society*.

Janne Beate Reitan

Høgskolelektor Janne Beate Reitan er stipendiat ved *Høgskolen i Oslo (HiO)* og tilknyttet doktorgradsprogrammet ved *Arkitekthøgskolen i Oslo (AHO)*. Hun er utdannet allmennlærer med fordypning i forming og tok hovedfag i forming ved *Statens lærerhøgskole i forming Oslo*, (nå *Avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo, HiO-EST*) i 1992. Reitan har vært ansatt som etterutdanningsleder og høgskolelektor ved HiO-EST siden 1992, og jobber nå blant annet med forskningsprogrammet *Teknologi, design og miljø* ved HiO.

Marte Gulliksen

Høgskolelektor Marte Gulliksen er ansatt ved *Høgskolen i Telemark (HiT)*, og har hatt dr. stipend herfra med oppstart 2000. Hun er knyttet til doktorgradsprogrammet ved *Arkitekthøgskolen i Oslo (AHO)*. Hun er utdannet allmennlærer med fordypning i forming og musikk, og tok hovedfag i forming ved HiT i 1997. Gulliksen har erfaring fra undervisningsarbeid i grunnskolen og som høgskolelektor i Forming/kunst og håndverk/formgivingsfag ved *Høgskolen i Stavanger*. Hun arbeider nå som studieleder ved HiT.

Øystein Cruikshank

Høgskolelektor Øystein Cruikshank er dr.stipendiat ved *Høgskolen i Tromsø* (HiTOS). Han er tilknyttet doktorgradsprogrammet ved *Arkitekthøgskolen i Oslo* (AHO), og er utdannet faglærer i forming fra Blaker. Cruikshank tok hovedfag i forming ved *Statens lærerhøgskole i forming Oslo* (nå Avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo, HiO-EST) i 1989. Han har bred undervisningserfaring, og har vært ansatt ved HiTOS siden 1990. Han har vært leder for organisasjonen *Kunst og design i skolen* siden 2000.

Karen Brønne

Høgskolelektor Karen Brønne er dr.stipendiat ved *Avdeling for estetiske fag* (EST) ved *Høgskolen i Oslo* (HiO) fra 2004. Hun er tilknyttet doktorprogrammet ved *Arkitekthøgskolen i Oslo* (AHO). Brønne er utdannet faglærer med hovedfag i forming fra EST i 2001. Hun har undervisningserfaring fra *Kunst og håndverk* i grunnskolen, og har vært tilsatt ved lærerutdanningen ved *Høgskolen i Volda* fra 2001 – 2004.

Anne Stol Øyan

Lektor Anne Stol Øyan er ansatt ved *Bakkeløkka Ungdomsskole* og tilknyttet doktorgradsprogrammet ved *Arkitekthøgskolen i Oslo* (AHO). Hun er utdannet faglærer og tok hovedfag i forming ved *Avdeling for estetiske fag* (EST) ved *Høgskolen i Oslo* (HiO) i 2002. Øyan har undervisningserfaring fra videregående skole, folkehøgskole og grunnskole.

Et sentralt mål for forskernettverket *DesignDialog* er å utvikle kunnskap som kan styrke demokratisk brukermedvirkning og konstruktiv dialog om design. For å oppnå dette er det viktig å øke kunnskap om og interesse for design i utdanningssystemet og hos brukere og beslutningstagere på ulike nivå. Slik kompetanse kan i mange tilfelle være en avgjørende forutsetning for en god og etisk forsvarlig satsning på design i våre daglige omgivelser.

Denne artikkelsamlingen er skrevet til workshop i forskernettverket *DesignDialog* på Høgskolen i Oslo høsten 2004. Artikkelforfatterne Janne B. Reitan, Marte Gulliksen, Øystein Cruikshank, Karen Brønne og Anne Stol Øyan kommer fra ulike høyskoler i landet. De er alle tilknyttet doktorgradsprogrammet ved ArkitektHøgskolen i Oslo.

Artikkelsamlingen er komplettert med tekster knyttet til det designfaglige forskningsfeltets epistemologi og didaktikk av Halina Dunin-Woyseth, David Durling og Liv Merete Nielsen.

Høgskolen i Oslo
Wergelandsveien 27
0167 Oslo
Telefon 22 45 20 00

www.hio.no

Publikasjonen kan bestilles via Nettbokhandelen:

www.hio.no
eller tlf. 22453010
eller via bokhandler

HiO-rapport 2004 nr 22
ISBN 82-579-4374-6
ISSN 0807-1039