

DesignDialog -Design og fagdidaktiske utfordringer

Liv Merete Nielsen og Ingvild Digranes (red.)

HiO-rapport 2005 nr 33

DesignDialog
-Design og fagdidaktiske utfordringer

av

Liv Merete Nielsen og Ingvild Digranes (red.)

Høgskolen i Oslo
Avdeling for estetiske fag
Januar 2005

© Høgskolen i Oslo
ISBN 82-579-4472-6
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* samler forskende designere, arkitekter og designdidaktikere fra ulike institusjoner. Et sentralt mål for forskernettverket *DesignDialog* er å utvikle kunnskap som kan bidra til å styrke forskningsfeltet og dermed bidra til å styrke demokratisk brukermedvirkning, innovasjon og konstruktiv dialog om design – i vid betydning. Kombinasjonen av å studere det som skjer innen design i næringslivet og det som skjer innen designutdanning og formidling sees på som en fruktbar kombinasjon for nettverket.

Første desember 2005 samlet forskernettverket *DesignDialog* seg til en workshop på Høgskolen i Oslo (HiO), der stipendiater og forskere presenterte sine prosjekt og dagsaktuelle spørsmål ble diskutert. Opptakten til denne samlingen var problemstillinger som ble reist på dr.kurset: *Art and Design Education - History, Theory, and Criticism*. Dette kurset ble arrangert av Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag (EST) i samarbeid med Arkitektur og designhøgskolen i Oslo (AHO) og Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo (UiO). Kurset er det første på doktorgradsnivå med fokus på kunst- og designdidaktikk som er blitt arrangert i Norge. Kurset hadde internasjonale, norske og nordiske forelesere som presenterte faghistoriske perspektiver, og la grunnlag for videre refleksjoner og forskning.

Både workshopen, dr.kurset og artikkelsamlingen har blitt til i en brytningstid mellom to læreplaner. Nåværende planer i grunnskolen (L-97) skal erstattes med *Kunnskapsløftet* i august 2006. Året 2005 har derfor vært et år med fokus på utvikling av læreplaner. Statsråd Clemet har ferdigstilt noen av læreplanene, blant annet den for faget *Kunst og håndverk*, før en ny regjering med statsråd Djupedal har overtatt Kunnskapsdepartementet. Utfordringene står i kø, og behovet for forskning og artikulert kunnskap på feltet er åpenbar. En læreplan bestemmer det faglige innholdet i skoleverket for en periode på ca. 10 år. Det er viktige beslutninger som skal fattes. Denne artikkelsamlingen bidrar til å kaste lys over noen problemstillinger som er relevante for læreplansutvikling.

I arbeidet med denne samlingen, har vi benyttet oss av nettverksdeltakernes kompetanse gjennom ordningen *peer response*. Artikkelforfatterne har i små grupper utvekslet råd og kommentarer til hverandres arbeid, og i et samarbeid utviklet artiklene videre til resultatet som nå foreligger. Vi vil derfor takke alle bidragsyterne, både for ferdig arbeid, og for uvurderlig *peer response* innsats underveis.

Oslo 28.12.2005
Liv Merete Nielsen
Ingvild Digranes

Forord	iii
Liv Merete Nielsen og Ingvild Digranes	
Design, utdanning og forskning	1
Liv Merete Nielsen	
Arkitektur innenfor rammene av Kunst og håndverk	8
Laila Belinda Fauske	
Moderne opphav og konsekvensar	17
Karen Brønne	
<Formbild>	26
Marte Gulliksen	
Den kulturelle skulesekken	37
Ingvild Digranes	
Etisk designperspektiv	47
Else Margrethe Lefdal	
The designer's role in building strong brands	57
Monika Hestad	
E-læring i kunst og håndverk	63
Morteza Amari	
Conversation as a tool for development of new knowledge?	70
Kari Bjørka Hodneland	
Kasus – hva og hvorfor?	80
Nina Scott Frisch	

Design, utdanning og forskning - noen nordiske betraktninger

Liv Merete Nielsen

Denne artikkelen tar utgangspunkt i noen historiske forhold som har hatt innvirkning på hvordan utdanningen har utviklet seg i den norske grunnskolen. I verdispørsmål knyttet til design spiller grunnskolen en viktig rolle fordi den utdanner brukere, konsumenter og oppdragsgivere som profesjonelle designere og arkitekter er helt avhengige av. Design-didaktisk forskning og utvikling står derfor i et dialektisk forhold til hvordan kunnskap og bevisstheten om design utvikles i samfunnet.

I juni 2005 ble det første norske doktorkurset med designdidaktisk hovedfokus arrangert ved Avdeling for estetiske fag (EST) på Høgskolen i Oslo. Kurset var et samarbeid mellom doktorprogrammet ved Arkitektur og designhøgskolen i Oslo (AHO), Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo og EST. Denne artikkelen bygger på min forelesning ved dette kurset. Tittelen på doktorkurset var *Art and Design Education - History, Theory and Criticism*, med referanse til den amerikanske sosiologen Robert K. Mertons beskrivelse av hva som kjennetegner et forskningsfelt. Det må ha en artikulert historie, utvikle sine teorier og sist men ikke minst utdanne kvalifiserte, aktive kritikere, en 'critical mass', som kan være et korrektiv for feltets utvikling.

Den designdidaktiske forskningen befinner seg i et skjæringsfelt mellom etablerte disipliner som pedagogikk, realfag, kunsthistorie og filosofi, og de fremvoksende forskningsmiljøene knyttet til profesjoner som designere og arkitekter – de så kalte *making professions* (Dunin-Woyseth og Michl, 2001). Utdanning av doktorander innen designdidaktikk er helt avgjørende for å utvikle egen historie, teori og kritisk refleksjon som kan danne grunnlag for en god undervisningspraksis innen design på grunnskolenivå og forskningsbasert utdanning på universitets- og høgsolenivå.

Stor interesse for design

I Norge er faget *Kunst og håndverk* nå grunnskolens fjerde største fag målt i antall obligatoriske timer for elevene. Det er også et fag elevene trives svært godt med (Kjosavik et al, 2003). I den videregående opplæringen er studieretning for *Formgivingsfag* den tredje

største, målt i antall elever som har valgt denne studieretningen.¹ Innen høyere utdanning er studier innen design, arkitektur, mote, foto og film blant de utdanningene der det er vanskeligst å komme inn, målt i antall søkere per studieplass. Samtidig øker den allmenne interessen for design. Det kommer blant annet til uttrykk gjennom økt salg av tidsskrifter som omhandler design, da spesielt mote og interiør. Norge ligger også på verdenstoppen i forhold til hvor mye hver enkelt innbygger bruker på hjemmeinnredning i året (Statistisk sentralbyrå, 2005). Denne interessen er utvilsomt et tegn på økt velstand og kjøpekraft. Når primærbehovene for mat, klær, søvn, temperatur, trygghet og sosial kontakt er dekket får sekundærbehov knyttet til selvrespekt, respekt fra andre og selvrealisering større plass. En designbevisst forbruker vil forhåpentligvis forvalte sine ressurser klokt med tanke på en bærekraftig utvikling.

Samtidig med den økende interessen for design ser vi at elever og studenter ikke velger studier innen realfag. Det kan kanskje forklares med at utdanningene ikke har funnet en god form, eller at realfagsmiljøene ikke makter å markedsføre kjernen i realfagene klart og attraktivt nok. Informatikkprofessor Kai A. Olsen forklarer imidlertid den dalende interessen for realfag og den økende interesse for design som et tegn på at dagens ungdom ikke velger krevende studier men heller velger "... studium der de kan dyrke interesser og utvikle sin personlighet" (Olsen, 2005). Han hevder videre at vi har "... et betydelig overskudd av designere...". Det er nok riktig at kampen om de få utlyste stillingene som designere er hard, og svært mange av de som etablerer egne designfirmaer har problemer med å skaffe oppdrag. Men at det er få jobber til profesjonelle designere betyr ikke nødvendigvis at behov for designkompetanse er dekket. Jeg vil heller påstå at vi har *for få* med designfaglig kompetanse i Norge i dag.

Mye tyder på at den generasjonen som i dag sitter i ledelse for bedrifter og kommuner og foretar designfaglige valg på vegne av andre, i altfor liten grad har kompetanse innenfor design. Kommunepolitikere som skal fatte beslutninger om utviklingen av våre bygde omgivelser kan for eksempel ikke lese byggetegninger og grafiske fremstillinger godt nok. Det har vi sett flere eksempler på (Lundgaard, 2000; Nielsen, 2002a, b; Sønvisen, 2002). *Norsk Form* har derfor i samarbeid med *Institutt for Romkunst* utviklet kurs for kommune-representanter for å øke deres designkompetanse (1998). Vi vet også at mange norske bedrifter har god fagteknisk kompetanse, men at de ikke har tillit til eller erfaring med å benytte profesjonell designkompetanse i markedsføring og produktutvikling. *Norsk Designråd* og *Innovasjon Norge* har derfor satt i gang omfattende tiltak der de hjelper bedrifter med å forstå hvilket potensial som ligger i bruk av design. *Norsk Designråd* hevder at det går sakte, men sikkert mot en økt forståelse av at satsning på design gir et konkurransefortrinn og ikke bare er kostnadskreven og unødvendig pynt.

Den allmenne bevisstheten om realfagenes samfunnsnytte har klart større forankring enn bevisstheten om den betydning design har for utformingen av våre fysiske omgivelser. Ingeniørenes innflytelse på utbedring av skolebygg kan stå som et synlig bevis på dette misforhold. Ingen betviler deres forskningsresultater som sier noe om at innelima i mange norske skoler må forbedres. Ansvarlige myndigheter forstår tall og målinger som kan knyttes til luft og helse. De bevilger derfor penger til utbedring. Resultatet er dessverre så altfor ofte arkitektonisk maltrakterte skolebygninger. Dette vitner om at den estiske designkompetansen

¹ Statistisk sentralbyrå 2004: Antall elever på studieretning for Formgiving er 14.288. Bare studieretning for Allmenne, økonomiske og administrative fag (AØA) og Helse og sosialfag (HS) har flere elever. Til sammenlikning hadde studieretningene for Medier og kommunikasjon 4.927 elever.

er altfor dårlig utviklet hos ingeniører og den generasjon som nå sitter i beslutningsposisjon for slike saker.

Kommende generasjoner vil forhåpentligvis ha bedre forutsetninger for å foreta kvalifiserte designrelaterte valg. De designfaglige aspektene er styrket i grunnskolens læreplaner i faget *Kunst og håndverk* fra L-97 og i *Kunnskapsløftet* fra 2006. Det gjelder både arbeidet med å kunne tolke arbeids- og arkitekttegninger samt kreativt arbeid med produktutvikling i forhold til en kravspesifikasjon. I tillegg har Stortinget vedtatt at *Teknologi og Design* skal være et tverrfaglig emne i norsk grunnskole fra høsten 2006. En fare med dette tverrfaglige emne er at teknologer og realister har en tendens til å marginalisere betydningen av design. Anne Stol Øyan har i artikkelen *DESIGN - mellom kunst og teknologi* (2004) antydnet at teknologi- og realfagmiljøene har en tendens til å betrakte design som det morsomme som skal gjøre undervisningen i teknologi mer attraktiv. En slik holdning vitner om lav respekt for designfaglig kompetanse.

Et forhold som virkelig skiller det designfaglige området fra teknologi- og realfagene, er feltenes ulike tradisjoner innen forskning. Teknologi- og realfag har lange forsknings-tradisjoner og representerer et veldokumentert og problematisert fagområde, der det er forholdsvis enkelt å artikulere kunnskapen og feltets betydning for utvikling av vår velferd. Det designfaglige området er ikke på samme måte et gjennomforsket område, og er derfor i mindre grad dokumentert og problematisert. Dette påvirker styrkeforholdet mellom den innflytelse fagområdene realfag og designfag har i utdanningsspørsmål. Det gjelder ikke minst definisjonsmakt, innflytelse i politiske kretser og mulighet for å skaffe ressurser til enda mer forskning.

Norge i Norden

Ved enhver læreplansrevisjon i grunnskolen står fagmiljøene overfor utfordringer når det gjelder hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal ha plass i skoleverket. Ved å sammenlikne de nordiske landenes utdanninger innen designrelaterte fag, kommer det klart fram at Norge er det landet som skiller seg ut. Norge er det eneste landet som har slått sammen grunnskolens undervisning i tegning, tresløyd og tekstil til ett fag - *Kunst og håndverk*. I alle de andre nordiske landene er fagene fremdeles delt. Sverige har en todeling i *Bild* og *Slöyd*, danskene har en tredeling i *Billedkunst*, *Tekstilslöyd* og *Treslöyd*. Finnene har også en tredeling i *Konstfostran*, *Teknisk slöyd* og *Tekstilslöyd*. De ulike landene har alle sine tradisjoner og begrunnelser for sin valgte struktur. Kunstdelen av skolefaget har sine røtter i internasjonale kunstpedagogiske strømninger formulert av blant annet John Ruskin, Herbert Read og Viktor Lowenfeld. Men Norden har også bidratt til den internasjonale arven gjennom kunstpedagogiske bidrag fra svenske Ellen Key og norske Helga Eng. Innen sløyddelen av faget profilerer Norden seg spesielt. I engelsktalende land omtales den nordiske varianten av 'craft' derfor som 'sloyd'.

Da Norge i 1960 slo sammen fagene tegning, håndarbeid for gutter (vekt på tre) og håndarbeid for jenter (vekt på tekstil) til ett fag, ble det fra nordisk hold advart mot at det ville kunne føre til en faglig svekkelse av undervisningen i grunnskolen. Dette var først og fremst fundert i frykten for at en lærer ikke skulle kunne klare å være skolert innefor alle de tre områdene; tegning, tekstil og tre. Kravet til stor faglig bredde viste seg å bli et problem for mange lærere. Flere av de større skolene unngikk imidlertid problemet ved at de lokalt opprettholdt en tredeling av faget slik at lærere kunne undervise i det de kunne best. Denne

tre delingen av faget ble praktisert helt opp til 1997 (Nielsen, 2000) og praktiseres antageligvis fremdeles på noen skoler.

Det er ikke bare når det gjelder bredden i faget at Norge skiller seg fra de andre nordiske landene. Også når det gjelder å utvikle progresjon innen kunst og designfagene fra barnehage til universitet har Norge et godt utgangspunkt. Den nasjonale interesseorganisasjonen *Kunst og design i skolen* har gjennom mange år fremmet synspunkter om at en god profesjonsutdanning er avhengig av en god allmenndanning. De profesjonelle designerne er avhengige av kvalifiserte oppdragsgivere som kan drive utviklingen i en ønsket retning (Nielsen, 2003). Det er i et slikt perspektiv at de siste 10 års styrking av design i det brede norske faget *Kunst og håndverk* må betraktes. Ideer om en etisk forsvarlig og bærekraftig utvikling kan ikke få gjennomslag uten å finne gehør i befolkningen, derfor er det som skjer i grunnskolen spesielt viktig.

Til tross for noen problemer med lærerkvalifiseringen på et så omfattende fagområde, så er fordelene med sammenslåingen etter hvert blitt tydeligere. Dette ser vi spesielt etter L-97 da innholdet i faget ble synliggjort på en ny måte. Gjennom sammenslåingen lå forholdene godt til rette for å utvikle designdelen av faget ved å kombinere det beste fra håndverkstradisjonene med det beste fra kunsten uten å være bundet til et bestemt materiale.

Som et resultat av sammenslåingen deltar norske representanter i nordisk samarbeid både med sløydfagene og kunsthagene. Sløydlererne er samlet i *Nordisk Sløyd- og Tekstillærerforbund* (NST) mens kunsthagene er samlet i *Nordisk Samråd* (NS) som årlig arrangerer *Nordisk Kurs* (NK). Diskusjoner om faglige verdier og veivalg har vært et tilbakevendende tema på de årlige samlingene både innen kunstdelen og sløyddelen. Norske representanter har gjennom deltakelse på 'begge sider' hatt et unikt utgangspunkt til å ta opp i seg det beste fra de andre landene og bruke dette i utviklingen av sitt eget brede fag.

Sverige tidlig ute med 'visuell kommunikasjon'

Det brede norske fagmiljøet har gjennom det nordiske samarbeidet hatt en unik mulighet til å la det som skjedde i Sverige på 1970-tallet få innflytelse på utviklingen av hele fagområdets bredde. Da Gert Z. Nordström og Christer Romilson ga ut boka *Skolan, bilden och samhället* i 1969 presenterte de helt nye tanker om mål og mening med undervisningen i faget *Teckning*. Med begrunnelse i at vår vestlige kultur ble mer og mer preget av bilder, mente de at bildeanalyse og visuell kommunikasjon burde få plass i grunnskolens undervisning. Dette var et ledd i å forberede elever for morgendagens utfordringer der flere og flere avgjørelser nødvendigvis måtte fattes på bakgrunn av visuell informasjon. Boka kom til å bli et symbol på oppgjøret med et romantisk og selvekspressivt ideal som hadde utviklet seg innen tegneundervisningen etter inspirasjon av Herbert Read og Viktor Lowenfeld. I følge Nordström og Romilson skulle barn og unge nå få lære å bli aktive bidragsytere i en visuell kultur fremfor å bli passive ofre for den økende kommersielle reklamen og propagandaen.

Idéene fra dette 'svenske-opprøret' slo ikke umiddelbart gjennom i noen av de andre nordiske landene på 1970 og 80-tallet. Riktignok var det interesse for idéene både i Norge og Finland. I Norge oversatte Morten Paulsen boka i 1972, og det ble arrangert flere seminarer om temaet. Ved Sagene lærerskole arrangerte studentene i 1974 kveldsstudier med utgangspunkt i de nye idéene fra Sverige. Gert Z. Nordström ble også invitert som gjesteforeleser til skolen og dro fulle hus.

På 70-, 80- og 90-tallet videreutviklet Gert Z. Nordström sine ideer mer og mer i semiotisk retning (Nordström, 1975 og 1992). Den svenske undervisningen i *Bild* ble samtidig anklaget for å være preget av teoretisk bildeanalyse og ble oppfattet som en trussel mot det praktiske arbeidet i faget. På de årlige nordiske samlingene for bildelærere ble utviklingen i Sverige heftig debattert, og det var nok danskene som var mest skeptisk til en slik teoretisering av fagfeltet. Riktignok hadde danskene Rolf Køhler og Kristian Pedersen et radikalt syn på barns bildeproduksjon (Køhler og Pedersen, 1981; Pedersen, 1999). Deres syn var på mange måter sammenfallende med de teorier som de amerikanske forskerne Brent og Marjorie Wilson utviklet om hvordan barns bilder var påvirket av den kultur de var en del av (Wilson and Wilson, 1977).

Frykten for at et fokus på visuell kommunikasjon og visuell kultur skulle gjøre det svenske faget *Bild* teoretisk har vist seg å være ubegrunnet. Undersøkelser av praksis i skoleverket viser at praktisk bildearbeid fremdeles prioriteres i den svenske skolen. I 1992 utgjorde det praktiske arbeidet 57 % av undervisningen i *Bild*, og i 2003 var det praktiske bildearbeidet økt til 60 %. De resterende 40 % av faget ble i 2003 benyttet til Bildeanalyse (12 %), Bildekommunikasjon (12%), Estetisk orientering (10 %) og Bild og miljø (6 %) (Skolverket, 2004).

Gert Nordströms bok ble heller aldri oversatt til engelsk, og dersom den hadde blitt oversatt ville ideene kanskje ha vært altfor radikale for store deler av Europa – men fremfor alt for det amerikanske systemet. Det er derfor interessant å iakttå hvordan amerikanske kunstlærere i dag er svært opptatt av 'visual culture' som en ny retning innen kunstutdanning. Jeg var til stede på to av de store nasjonale konferansene som *National Art Education Association* (NAEA) i USA arrangerte i 1999 og 2000 da 'visual culture' ble forsøkt fremmet innen 'art' i USA. Det skapte en het debatt. Senere har Kerry Freedman skrevet boka *Teaching Visual Culture*, der mange av ideene fra Nordström og Romilson gjenfinnes – riktignok uten referanse til svenskene. Freedman sitter nå som redaktør for forskningstidsskriftet *Studies in Art Education*, og ideene om 'visual culture' har derfor også fått en internasjonal spredningskanal. En slik mulighet til å nå ut internasjonalt hadde som sagt Nordström ikke på 70-tallet.

Komparasjon og forskning

Ved sammenlikning av hva som skjer i ulike land er det ekstra viktig å kjenne til det enkelte lands historie og tradisjon. I forbindelse med innføring av *Teknologi og Design* i den norske skolen har vi sett tendenser til at ideer fra andre land forsøkes 'importert'. Det engelske faget *Design and Technology* kan for eksempel ikke uten videre innføres til Norge, dertil er både skolesystemene og fagtradisjonene altfor forskjellige (Nielsen et.al, 2005).

Designutdanning i Norge har også andre rammer og tradisjoner å forholde seg til enn alle de andre nordiske landene. Det brede norske faget *Kunst og håndverk* er obligatorisk fra første til 10. klasse. I Danmark er for eksempel faget *Billedkunst* bare obligatorisk til og med femte klasse i grunnskolen. I USA er ikke 'art' et obligatorisk fag i det hele tatt – det er opp til hver enkelt stat å avgjøre om 'art' skal tilbys eller ikke. 'Art' har også tradisjon for å bygge på 'art appreciation', der samtale om kunstopplevelse står sentralt. Når amerikanske lærere åpner for at 'art' også skal omfatte samtale og analyse av reklame og mediebilder, så er det et radikalt skritt.

Det som amerikanerne derimot er flinke til er å skrive bøker og artikler om utviklingen innen eget fagområde. Det gir dem et stort fortrinn. Eksemplet med 'visual culture' kan stå som et

eksempel på hvordan ideer har lettere for å spres når de skrives på engelsk, utgis i forskningstidsskrifter og kommer fra USA. Dette burde inspirere oss i Norden til økt forskningsinnsats om utviklingen her. Økt forskning kan bidra til å sette internasjonalt fokus på gevinstene med det brede norske faget *Kunst og håndverk*.

En av grunnskolens oppgaver er å kvalifisere elevene for innflytelse og demokrati, og her har faget *Kunst og håndverk* et spesielt ansvar for å fremme bevissthet om design og den visuelle kultur vi omgir oss med. Men studier av den visuelle kultur alene er lite verdifullt dersom den ikke knyttes til å kvalifisere elevene for etisk refleksjon og handling for å forbedre sine omgivelser.

Litteratur

- Dunin-Woyseth, Halina, and Jan Michl. 2001. Towards a Disciplinary Identity of the *Making Professions*. An introduction. In *Towards a Disciplinary Identity of the Making Professions: The Oslo Millennium Reader*, edited by H. Dunin-Woyseth and J. Michl. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Freedman, Kerry. 2003. *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press.
- Kjosavik, Steinar, Randi-Helene Koch, Edith Skjeggstad og Bjørn Magne Aakre. 2003. *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Køhler, Rolf og Kristian Pedersen. 1981. *Børns bilder - børns verden*. Vejle: Df3 Formning og Vejle Kunstmuseum
- Lundgaard, Hilde. 2000. Skulle aldri ha tillatt dette. *Aftenposten*, 11.09.00.
- Merton, Robert K. 1979. *The sociology of science: an episodic memoir*. London: Feffer & Simons
- 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. 2002a. Politikere mangler blikk for det visuelle. *Aftenposten*, 16.10.02.
- Nielsen, Liv Merete. 2002b. 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.
- Nielsen, Liv Merete, Dagfinn Aksnes, Janne Beate Reitan, and Ingvild Digranes. 2005. Multidisciplinary Design Curricula from Primary to University Level. In *Crossing Design Boundaries*, edited by P. Rodgers, L. Brodhurst and D. Hepburn. London: Taylor & Francis Group.

- Nordström, Gert Z. og Christer Romilson. 1972. *Skolen, bildet og samfunnet*. oversatt av M. Paulsen. Oslo: Pax Forlag.
- Nordström, Gert Z. 1975. *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserande pedagogikens grunder*. Stockholm: Gidlunds.
- Nordström, Gert Z. 1992. Zemiotik vs Semiotik! *Bild i skolan* 63 (4):22-26.
- Norsk Form og Institutt for romkunst. 1998. Kurs i estetikk for Risør kommune. Oslo: Institutt for Romkunst.
- Olsen, Kai A. 2005. Flukten fra nyttige realfag. *Aftenposten*, 2005-06-30.
- Pedersen, Kristian. 1999. *Bo's billedbog - en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pedersen, Kristian. 1999. *Bo's billedbog - en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Skoleverket. 2004. *Nationalla utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem-och konsumentkunnskap, idrott och hälsa, musikk och slöyd. Rapport 253*. Stockholm: Skolverket.
- Sønvisen, Stina. 2002. Føler oss lurt. *Nordlys*, 13.09.02.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Kunnskapsløftet. Læreplan for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen. Midlertidig trykt utgave - september 2005*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- 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
- Øyan, Anne Stol. 2004. DESIGN - mellom kunst og teknologi. In *DesignDialog - designforskning i et demokratisk perspektiv*, red. L. M. Nielsen. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Summary

Norway is the only Nordic country where art and 'sloyd' (craft) is merged into one subject in the National Curriculum. This subject, *Kunst og håndverk* (Art and craft), is the fourth largest core subject in primary and lower secondary education and gives an interesting point of departure for developing the aspects and concepts of design in education. The emerging American interest for 'visual culture' is seen in relation to the Swedish movement on 'visual communication', starting in 1969 with the book *Skolan, bilden och samhället* (School, image and society). This book was unfortunately never translated into English, and consequently this movement is not reflected in American literature on the topic. In light of this, the article argues for increased activity by Nordic scholars in international art and design publications. The Nordic development in art and design education might be of international value.

Arkitektur innenfor rammene av Kunst og håndverk En fagdidaktisk utfordring?

Laila Belinda Fauske

I 1992 lanserte daværende kulturminister Åse Kleveland Stortingsmeldingen *Kultur i tiden*. Det påfølgende OL på Lillehammer i 1994 ble et symbolsk skifte for norsk design. Med Kleveland gikk startskuddet for en kulturpolitisk storsatsning som fikk skolepolitiske konsekvenser. Utviklingen på tidlig 90-tall la føringer for læreplanen (L97) som ble innført i 1997 (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Arkitektur og design fikk en tydeligere posisjon og dette arbeidet videreføres i *Kunnskapsløftet* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) som trer i kraft fra høsten 2006. Her skilles for første gang *Design* og *Arkitektur* ut som egne hovedområder for faget *Kunst og håndverk*. De øvrige hovedområdene skal være *Kunst* og *Visuell kommunikasjon*.

I denne artikkelen tar jeg opp til drøfting hvilken type kunnskap arkitektur, innenfor rammene av *Kunst og håndverk*, skal forvalte. Jeg fokuserer spesielt på fagets tradisjon for å forankre arkitektur i kunsthistorien. I artikkelen stiller jeg meg kritisk til en ensidig vektning av dette perspektivet og ser på andre innfallsvinkler for å problematisere sted, offentlig rom og arkitektur.

Ny læreplan – nye utfordringer

Endringene i læreplanen for *Kunst og håndverk* gir økt fokus på arkitektur i undervisnings-sammenheng. Utviklingen tilkjenner det norske samfunns behov for større bevissthet vedrørende omgivelsenes utforming. Et sentralt spørsmål blir; hva slags kunnskap skal området arkitektur reflektere? Jeg vil hevde den utvikling fagfeltet nå gjennomgår, gjør det nødvendig å revurdere de fagbetegnelser vi knytter til feltet, det meningsinnhold vi tillegger disse og den praksisutøvelse vi vektlegger. Når begrep og tema aktualiseres i en ny kontekst, må meningsinnholdet diskuteres og rekonstrueres. Samtidig er det avgjørende å være seg bevisst hvordan politiske føringer får konsekvenser for faget. Åse Kleveland uttrykker det på følgende måte: ”Våre byggede omgivelser er et av de mest ubarmhjertige uttrykk for de verdier og ambisjoner som ligger til grunn for den samfunnsformede virksomheten” (Aasgaard, 2003:2). Klevelandts utsagn bringer inn et overordnet, ideologisk aspekt – hvilke verdier og ambisjoner skal faget *Kunst og håndverk* tuftes på?

Jeg vil hevde at vi i vårt fagfelt har en sterk tradisjon for å fremme *de gode eksempler* i undervisningen. I møte med det gode kunstverket og den gode form skal barn få estetiske opplevelser og gjøre sine estetiske erfaringer. Dette er i samsvar med Spord Borgens (1995) fremstilling av den modernistiske tradisjon innenfor faget. ”I modernismen har man lagt vekt på at kunst er autonome uttrykk, resultatet av indre prosesser. I kunstundervisningen betyr dette at et kunstverk må forstås gjennom dets kvaliteter, fordi disse kvalitetene representerer kunstnerens mening” (Spord Borgen, 1995:55). Spord Borgen hevder videre at den kunstpedagogiske virksomhet, ikledd modernismens kappe ikke har vært opptatt av barnets mening, men den mening en kan finne i gjenstandene og produktene.

I *Child Art After Modernism* (2004) beskriver Brent Wilson hvordan *child art* har preget forståelsen av fagfeltet. Denne holdningen er i følge Wilson en modernistisk konstruksjon av det 20. århundre som ikke speiler dagens virkelighet. *Child art* bygger på oppfatningen om at barns kreative arbeider er unike kunstverk som ikke skal korrumpes av de voksnes innblanding og trivielle påvirkningskanaler som for eksempel populærkulturen. Wilson og Wilson kritiserte *child art* alt på 1970-tallet (Wilson and Wilson, 1977), og deres synspunkter var omdiskuterte. De viser hvordan *child art* i realiteten er en kulturell konstruksjon der barns unike arbeider er skapt under sterk påvirkning av voksne forbilder, andre barns tegnemønstre og de visuelle omgivelser. Ved inngangen til det 21. århundre hevder Wilson (2004) at modernismens ’grand narrativ’ står for fall – til fordel for flere synspunkt og alternative historier. Den postmoderne æra forkaster modernismens dominerende trend - *child art*, og åpner for ulike sider ved den visuelle kulturen, her også populærkulturen.

We art educators must base our narratives on new sets of beliefs about children, art, visual culture, and education in art and visual culture. We must begin to contemplate how our practices will continue to change as we relinquish many of our cherished modernist beliefs about child art, creative expression, and about the desirability rather than about undesirability of cultural influences. (Wilson, 2004:320)

Wilson taler altså til fordel for en annerledes tenkning omkring fagets innhold og legitimitet enn det *child art* representerer. Ved en større vekting av de visuelle og kulturelle påvirkningskanaler i undervisningen, faller barnas unike og iboende krefter bort som dominerende legitimitetsfaktor. Spord Borgen (1995) karakteriserer postmoderne didaktisk tenkning, ved at den individuelle meningskonstruksjon vektlegges. En slik tanke svarer, etter min vurdering, til Wilsons krav for fremtiden. Jeg vil, med henvisning til Wilson og Spord Borgen, hevde at det er i skjæringspunktet mellom den individuelle meningskonstruksjon og visuell kultur at også arkitektur har sitt virkefelt i *Kunst og håndverk*.

Arkitektur med forankring i kunsthistorien

I evalueringen *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?* (Kjosavik mfl., 2003) fremkommer det at mye av det som er nytt i *Kunst og håndverk* sett i forhold til Mønsterplanen fra 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) ikke vektlegges i lærernes undervisning. Dette innbefatter kontakt med skapende miljøer utenfor skolen, bruk av museer og utstillinger, fagets estetiske dimensjon, samt arkitektur. Jeg undrer meg på om fravær av arkitekturproblematikk i undervisningen kan spille fagfeltets svake tradisjon for å problematisere sted, offentlig rom og arkitektur.

Ved en gjennomgang av *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser"* (Sandberg, 1998) fant jeg at skolene som deltok i pilotprosjektet skoleåret 1996-97 hadde en overvekt av mål-

formuleringer som sentrerte rundt lokalhistorie, byggeskikk, hustyper og bygningsdetaljer. Den type begreper assosierer jeg først og fremst med fagfeltet kunsthistorie. Med en slik tilnærming vektlegges gjerne de gode arkitektoniske eksempler fra fortid og nåtid og arkitekturen fremstår som et historisk vitnesbyrd. Egen erfaring tilsier at svært mange elever, både i grunnskolen og videregående opplæring, blir gjort kjent med arkitektur gjennom en analytisk tilnærming til det arkitektoniske verk. Den formalestetiske analysen av verkets fasade tilkjenner dets tilknytning til kunsthistorien. En byvandring, med forankring i kunsthistoriske betraktninger, tjener ofte som utgangspunkt for dem som bor i nærheten av en by. Ellers blir studie av bilder i kunstbøker, lysbilder, internett med mer, gjerne brukt som kilde.

Bak *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser"* (Sandberg, 1998) stod Riksantikvaren, Fortidsminneforeningen og Norske Arkitekters Landsforbund. Sammen med Norsk Form støttet Kulturdepartementet, Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet og Miljøverndepartementet prosjektet. Arkitekten Ole Rømer Sandberg var prosjektleder i perioden 1995-97. Prosjektets tilknytning til disse instansene tydeliggjør, etter min vurdering, den historiske og kunsthistoriske forankring.

De to siste numrene av tidsskriftet FORM,¹ presenterer etter min mening, arkitektur etter en slik kunsthistorisk gitt mal. Disse artiklene står for det jeg velger å karakterisere som en tradisjonell undervisning knyttet opp mot fagområdet kunsthistorie. De gode arkitektoniske eksempler brukes, faktainformasjon vektlegges og reproduksjon tilkjenneris som metode. I FORM nr 4 2005 (FORM, 2005a) redegjøres det for antikken. Arkitektur og historie fra gresk og romersk tid tas opp og det fremkommer hvordan arkitektur fra denne perioden kan knyttes til undervisning. Det er satt av seks sider til dette temaet. Teksten er rikt illustrert med bilder, greske søyler analyseres og detaljer navngis. Avslutningsvis gis det eksempler på oppgaver med antikk arkitektur som utgangspunkt og relevante nettadresser presenteres. Argumentet for denne artikkelen er antikkens påvirkning på fremtidig arkitektur og samfunnsniv. Inngressen avsluttes på følgende måte: "Mulighetene er nesten uendelige når det gjelder å finne spennende innfallsvinkler. Men grekerne satte skjønnhet og kunnskap høyt. Måtte de samme verdiene overføres til arbeidet i skolen!" (FORM, 2005a:14).

I FORM, nr 5 2005, presenteres så romansk arkitektur. Emnet belyses gjennom to deler (FORM, 2005b; Jahr, 2005). Det gis ingen begrunnelse for at temaet taes opp, men del 1 starter med: "Romernes byggetradisjon med runde bueåpninger finner vi igjen i den romanske stilen" (FORM, 2005b:14). Starten indikerer at denne artikkelen bygger videre på FORM, nr 4, 2005. Den har samme oppbygning med fakta, bilder og tips i forhold til undervisning, men nå med fokus på det å tegne sirkelbue i perspektiv. Artikkelen disponerer like mange sider som den foregående og er plassert på samme sted i tidsskriftet. Uten at det er uttalt kan dette altså sees på som en artikkelserie med arkitektur som fokus. Det er de gode eksempler som går igjen; Parthenon og Pantheon fra antikken, Domkirkeruinene på Hamar og Gamle Aker kirke fra middelalderen. Fra tidsskriftet har jeg hentet følgende sitat: "FORM anbefaler kirker som inspirasjon for å arbeide med rom og arkitektur med elevene. Til tegneøvelser foreslår vi bløte blyanter på godt tegnepapir" (FORM, 2005b:15). Jeg finner det relevant å spørre: Hvorfor er kirker et godt studieobjekt? Er det selve gjengivelsen av verket som er viktig med vekt på å gjenskape materialeffekter, lys og skygge og lignede, eller er det den analytiske forståelsen av perspektiv som romskapende virkemiddel som er det sentrale? Hvilken hensikt tjener blyanten i denne sammenhengen, som ikke kan oppnås med andre redskaper? Hva er det et kirkebygg fra romansk tid kan tilføre en slik oppgave som ikke en studie av en hvilken

¹ Tidsskriftet FORM utgis av *Kunst og design i skolen*, interesseorganisasjon for formgivning og kunst og håndverk.

som helst annen bygning kan? Når det i FORM nr 4, 2005, fremsettes et ønske om at grekernes skjønnhet og kunnskapssyn skal være et ideal for norsk skole i 2005 blir det naturlig å spørre: Er det FORMs syn at skjønnhet er forsømt i dagens undervisning og at arkitektur kan være en hensiktsmessig arena for en nyintroduksjon av skjønnhetsbegrepet? Dersom så er tilfelle; hva skal skjønnhet anno 2005 være, og hvem bisitter makten til å gjøre en slik definering?

'De gode eksemplers makt'

John Pløger diskuterer i *Byens språk* (2001) blant annet by, urbanitet og estetikk. Pløger går ikke inn å definere estetikkbegrepet, men påpeker at begrepet er komplekst og mangesidig. Det Pløger likevel gjør er å knytte estetikken til "menneskets hverdagslige perseptive, reseptive og refleksive betydningsdannelse" (Pløger, 2001:111). Møtet mellom hverdagslivets estetikk slik det fremkommer i gatebildet og bypolitikken og byplanleggingens formaliserte estetikk kan være kontrastfylt.

I byen er det estetiske formidlet gjennom en rekke spesifikke sosiale fenomener tilknyttet gatelivet, kafélivet og flaneringen. Imidlertid er man i bypolitikken og byplanleggingen mest opptatt av byens materielle estetikk i form av arkitektur, bomiljøer, konsumpsjonssteders materielle uttrykk, kunstverk og minnesmerker. (Pløger, 2001:112)

Pløger indikerer et gap mellom befolkningens (spontane) gateestetikk på den ene siden og bypolitikken og byplanleggingens formelle estetikk på den andre. Jeg mener at *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser"* (Sandberg, 1998) samt artiklene i FORM (2005a-b; Jahr, 2005), ved sin fremstilling av arkitektur, i sterkere grad vektlegger den formaliserte estetikken fremfor den spontane og tilfeldige utfoldelse. Jeg mener også at en slik tenkning kan spores tilbake til stortingsmeldingen *Kultur i tiden* (Kulturdepartementet, 1992). 'De gode eksempler' blir en maktfaktor for skolering av folket i forhold til en elitistisk forståelse av hva som er god arkitektur, god estetikk, det gode offentlige rom osv. I *Kultur i tiden* (ibid), under *Kapittel 13, Arkitektur og design* fremkommer tre påvirkningsmuligheter som kulturdepartementet ser som sentrale i forhold til omgivelsenes kvalitet.²

De tre sentrale stikkord er *beskyttende, bekreftende og nyskapende*. Med *beskyttende* siktes det til det statlige ansvar ved å bruke lover og reglement for å verne samfunnet mot dårlig kvalitet og likegyldighet, og som utgangspunkt for debatt omkring enkeltsaker så vel som et helhetsperspektiv. *Bekreftende* benyttes om å formidle kunnskap om gode normer for utforming av omgivelser, dokumentere disse og fremheve "hvordan landet gjennom århundrer har vært bygd i samsvar med kultur, klima og tekniske forutsetninger" (Kulturdepartementet, 1992:138). I denne sammenhengen relateres det *nyskapende* til det å utvikle nye forbilder, samt sprengre grenser for det sedvanlige og med dette tilføre noe nytt til samtidskulturen. Det presiseres at dette ikke må skje på bekostning av tilhørighet. Hva som menes med tilhørighet tydeliggjøres ikke i denne sammenheng. Det blir likevel naturlig å tenke stedstilhørighet, historisk tilknytning osv, tatt i betraktning temaet 'omgivelsenes kvalitet' (ibid). Henvisningen til fortidens tradisjoner og omtanke for omgivelsene fremkommer tydelig og

² - Det må arbeides beskyttende, for å forhindre dårlig kvalitet og likegyldighet, gjennom bruk av lovverk og reglement, og gjennom en aktiv debatt både om helhetssyn og enkeltsaker.

- Det må arbeides bekreftende, ved å dokumentere og spre kunnskap om gode normer for utforming, og ved å henvise til kunnskap om hvordan landet gjennom århundrer har vært bygd i samsvar med kultur, klima og tekniske forutsetninger.

- Det må arbeides nyskapende, for å lage nye forbilder, sprengre grenser for det tilvante uten tap av tilhørighet og gi impulser til samtidskulturen. (Kulturdepartementet, 1992:137-138)

settes som normdannende for videreutvikling og nyskaping. Faktisk er fortiden en så sterk komponent i denne fremstillingen at det blir påpekt at nyskaping ikke må skje på bekostning av, og løsrevet fra, *tilhørighet*. Slik må det *nyskappende* i denne sammenheng relateres til *tilhørighet*.

Den estetisk oppdragende rolle

Dersom vi legger begrepene *beskyttelse, bekreftelse og nyskaping/tilhørighet* (Kulturdepartementet, 1992) til grunn, kan både *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser"* (Sandberg, 1998) samt artiklene i FORM (2005a-b; Jahr, 2005), leses som en konkretisering av de politiske føringer. Jeg har ikke til hensikt å forkaste en slik type tilnærming til arkitektur og omgivelser i undervisning. Fordelene kan blant annet være økt bevissthet blant elevene vedrørende lokalmiljø, styrking av identitet og forståelse for fortidens påvirkning på nåtid og fremtid. Likevel mener jeg at vi ikke kan behandle emnet med en ensidig fokusering på dette perspektivet. *Kultur i tiden* (Kulturdepartementet, 1992) åpnet veien for en større vektning av arkitektur, omgivelser og design i undervisningen. På mange måter gjøres verden litt større, sett fra et Kunst og håndverksperspektiv. Samtidig inntar stortingsmeldingen det jeg vil karakterisere som *en estetisk oppdragende rolle*. Det norske folk skal *oppdras* til økt forståelse for de estetiske kvaliteter som fortiden har legitimert og lagt som rettesnor for fremtiden. Folket skal trenes i å mene, og i å ta til etterretning, og fremtidens visuelle miljø skal utformes i et samspill mellom det nye og det gamle. Det fremkommer av stortingsmeldingen hvordan arkitektonisk historieløshet har ført til at historiske bygninger har blitt revet og at lokalmiljø lider under manglede kunnskap (ibid). Selvsagt har det politiske feltet rett. Skolering og kunnskap *er* nødvendig. Et sentralt spørsmål blir hvordan denne type kompetanseheving skal skje, og hvilke rammer som skal ligge for dette i *Kunst og håndverk*.

Åse Kleveland reflekterer slik over prosessen hun var delaktig i på 90-tallet:

Da vi la ut på vårt "korstog" for estetikk og kvalitet i omgivelsene, var det mange grep vi skulle ta. Men ett var sikkert: Hvis vi ikke la grunnen først, dvs begynte med skolen og ungene, så ville det hele bare bli en festlig ballong som falt sliten ned etter en stund. (Aasgaard, 2003:3)

I sitatet ovenfor viser Kleveland hvordan kulturpolitiske interesser og strategier knyttes til skole og utdanning. Hun argumenterer for at forståelse for kultur, estetikk og kvalitet i omgivelser må etableres hos barn og ungdom dersom en slik forståelse skal fungere som et handlingsverktøy for fremtidig stedsutvikling og samfunnsmessig helhetstenkning. For kulturminister Kleveland var etableringen av Norsk Form viktig. Hun ønsket: å "... etablere et norsk senter for arkitektur, design og kvalitet i våre byggede omgivelser" (Aasgaard, 2003:4). Kleveland mente at et slikt senter skulle kunne sikre fagområdet, uavhengig av politiske skifter. I intervjuet med Aasgaard gir Kleveland honnør til Peter Butenchøn for det han presterte i sin tid som leder for Norsk Form.

John Pløger (2001) hevder at Norsk Forms oppgave er å 'oppdra' så vel planleggere og politikere, som allmennheten til estetisk dømmekraft. Pløger reiser spørsmål ved hvilke estetiske verdier og holdninger Norsk Form 'oppdrar' oss i forhold til. Når han går inn i denne diskusjonen kobler Pløger Norsk Form og arkitekten Christian Norberg-Schulz sammen. Institusjonen og arkitekten deler en forståelse om at "arkitekturens oppgave er å forene stedsidentiteten gjennom å skape forbindelse mellom erindring, form og rom" (Pløger, 2001:146). I følge Pløger er ikke samfunn og ideologier tilstede i Norberg-Schulz arkitekturfilosofi. Det sentrale er selve 'formen', som bygningsverket eller landskapets helhet. "Det er

alene 'den skapende bevaring' av omgivelsene som kan skape et meningsfylt fellesskap, dvs. et historisk korrekt bygd miljø som uttrykk for stedsidentitet" (ibid:151). Norsk Form skal i følge Pløger stå for et syn der kafeer og barer i storbyens offentlige rom gir inntrykk av å være kulisser. Disse er pregløse og likegyldige og er ikke knyttet til stedet.³ Slik jeg forstår Pløger er det ønsket om å oppdra ved å fremme de gode, estetiske eksempler Norsk Form og Norberg-Schulz har felles. Jeg forstår det som at de gode, estetiske forbilder skal kultivere og danne mennesket. Her ser jeg paralleller til tidsskriftet FORMs artikler vedrørende antikken og romansk arkitektur (2005a-b; Jahr, 2005) samt stortingsmeldingen *Kultur i tiden* (1992).

Friksjon og spenning

I *The Uses of Disorder* (1970) kritiserer Richard Sennett den 'overplanlagte' byen som organiserer bort alle overraskelser, faremomenter og utfordringer. En slik form for beskyttelse hevder Sennett, hindrer enkeltindividets vekst og skaper i stedet redsel for å være annerledes og for å skille seg ut. Erling Dokk Holm (2005) fokuserer på spenningen mellom det han opplever som den gode byen og den velplanlagte, funksjonelle byen. Han belyser konflikten mellom byplanleggerens ønske og visjon om å lage en funksjonell og oversiktlig, velfungerende by og menneskenes opplevelse av *hva* som er den gode by. De best planlagte byer er også de kjedeligste mener Dokk Holm og han ønsker seg i større grad friksjon og spenning i byrommet. Dokk Holm summerer opp på denne måten:

Min romantiske tanke er at kampen for friksjonen er en kamp vel verdt å kjempe. Det er et slag for den humane byen og et alternativ til den velmenende og kontrollerende forestillingen om at alt og alle må beskyttes mot hverandre. Moderne byplanlegging må derfor gå inn i paradokset det er å planlegge for det uplanlagte, å legge opp til gnisninger og sluse oss inn i byens glade ubehag. (Dokk Holm, 2005:51)

Kan det Dokk Holm trekker frem her ha relevans for didaktisk tenkning? Dersom vi velger å planlegge for friksjon innen *Kunst og håndverk*, og å gi barn mulighet til å utfordres og undres i møte med sine bygde omgivelser, kan vi legge til rette for bevissthet og anerkjennelse – ikke bare for det som fremstår som det estetisk korrekte, men for det som utfordrer og skaper nysgjerrighet, og slik kan vekke engasjement.

Innside- og utside perspektivet

I *Place and placelessness* (1976) tar Edward Relph for seg begrepene 'insidene' og 'outsidene'. Med disse viser Relph til to ulike måter å forholde seg til steder på. Betegnelsen tas også i bruk av Oddrun Sæter i hennes doktoravhandling *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrid* (2003). Hun fornorsker disse til 'innsideperspektivet' og 'utsideperspektivet'. Jeg velger å anvende de norske betegnelsene i denne artikkelen. Slik jeg forstår Relph handler innsideperspektivet om det erfarte og 'levde rom'. "To be inside a place is to belong to it and to identify with it, and the more profoundly inside you are the stronger is this

³ Fenomenet *sted* er ikke uproblematisk. I følge Pløgers (2001) fremstilling av Norberg-Schulz, mangler nåtidens byplanlegging helhet og skaper sånn en fragmentert arkitektur i byen. Dette fører til fremmedgjøring og stedstap. "Byboeren frarøves muligheten for identifikasjon med stedet, og derfor er identitetstap en konsekvens av å leve i by" (Pløger, 2001:146). Doreen Massey (1997) påpeker konflikten mellom de romantiske krefter som knytter stedstilthørighet og stedsidentitet til fortid og kulturarv og de progressive krefter som mener den romantiske retningen fornektet den reelle dynamikk og foranderlighet i samfunnet. Massey argumenterer for å utvikle "...en adekvat, progressiv fortolkning av 'sted', en som vil passe inn med de aktuelle global-lokale tider og de følelsene og relasjonene disse gir opphav til..." Massey (1997:312). Diskusjonen omkring sted som fenomen er interessant, men jeg prioriterer ikke å gå nærmere inn i den her.

identity with the place” (Relph, 1976:49). Slik jeg forstår Relph, knytter innsideperspektivet mennesket og stedet sammen. Utsideperspektivet beskrives slik: ”From the outside you look upon a place as a traveller might look upon a town from a distance...” (ibid:49). Utsideperspektivet viser til den visuelle og funksjonelle opplevelsen av sted slik en betrakter kan beskrive det uten å selv erfare stedets ’levde liv’. Slik jeg leser Relph rommer begrepsparet innside-utside dynamikk og bevegelse. Konseptet spiller på etablerte forestillinger om det å fysisk være innenfor husets fire vegger, by eller landegrenser og på den andre siden; det å være utenfor.

Estetisk reduksjon

Sæter (2003) tar opp innside- og utsideperspektivet til drøfting. Den utenforstående bruker gjerne det estetiske blikk når han betrakter sine omgivelser. Faren er at det estetiske blikk kan gi avgrenset informasjon. Samtidig er det gjerne en krevende prosess å skulle arbeide seg ’innenfor’. Ofte ender vi med en idyllisert fremstilling av våre omgivelser. Vi foretar en estetisk reduksjon av det vi ser. Dette kan, ifølge Sæter, være problematisk for byplanleggere, men jeg ser at det også kan by på utfordringer i undervisningssammenheng. En byvandring med hovedfokus på arkitekturens påvirkning fra f.eks. antikken eller romansk tid kan være en slik idyllisering. En byvandring av denne typen krever en klar forestilling fra lærerens side om hva som er målsettingen med turen.

For mitt vedkommende blir det nærliggende å relatere utsideperspektivet til den kunst-historiske tilnærmingen jeg har fremstilt i denne artikkelen. Dersom *de gode eksempler* ensidig får dominere innefor rammene av *Kunst og håndverk* går vi glipp av de små historiene jeg mener innsideperspektivet står for. Hvorfor ser skoleveien ut som den gjør, hvorfor er fortauet så smalt, hva skjer dersom et hus i vår rekkehus-rekke endrer farge?

Visuell kompetanse og kritisk refleksjon

Gert Z. Nordström har gjort seg bemerket i det fagdidaktiske miljøet i Norden. Han gikk på slutten av 60-tallet ut mot sentreringen omkring barnets iboende krefter og det personlige uttrykk.⁴ Nordström krevde en ny metodikk for billedfaget og i 1970 publiserte han *Bilden, skolan och samhället*. Den norske utgaven *Skolen, bildet og samfunnet* kom i 1972, med tillemperinger i forhold til norsk skole.⁵ Nordström argumenterte for at barn skal oppøves til å kritisk ’lese’ det visuelle språk, formidlet gjennom blant annet reklame, TV, film osv. Formgiving og design kan ikke lenger behandles med vinklingen stygt eller vakkert, skjønt eller uskjønt (Nordström og Romilson, 1972). Nordström talte til fordel for en kritisk analyse som grunnlag for forståelse og selvstendig meningsdanning. ”Det historiske aspektet har gjort at man ofte bare har berørt den delen av dagens bygningsvirksomhet som allerede har funnet plass i kunstprofessorernes skrifter” (ibid:69). Slik jeg forstår Nordström blir undervisningens oppgave å skolere barn slik at de på eget grunnlag kan mene noe om sine visuelle omgivelser. Det opphøyede arkitektur- eller kunstbilde kan ikke skjønne denne oppgaven alene. Videre taler Nordström mot den estetiske reduksjon og påpeker hvordan ulike samfunnskrefter gir form til de visuelle omgivelser.

Byens, husets, rommets form må heller ikke bli behandlet ut fra ensidige estetiske synspunkter. Den faktor som fremst påvirker utformingen er de økonomiske, og menneskets ønskemål om sitt

⁴ Nordströms kritikk av rådende praksis har klare paralleller til Wilson og Wilson (1977) sin kritikk av konstruksjonen *child art*.

⁵ Morten Paulsen og Svein Sandnes stod for den norske utgaven.

nærmiljø forankres i en allsidig bedømming av ulike fordeler og ulemper. For at de noensinne skal få sine ønskemål oppfylt kreves det altså at de får en allsidig undervisning i skolen, en undervisning som gir dem mulighet til kritisk å overvåke beslutningstakernes beveggrunner og resultater. (Nordström og Romilson, 1972:69)

Nordström krever en undervisning som gjør eleven kompetent til å delta aktivt i hverdagen og samfunnslivet. Sentrale stikkord blir, slik jeg ser det, visuell kompetanse og kritisk refleksjon. I vår samtid formidles en stor andel informasjon ved hjelp av det visuelle språket. Dersom denne type informasjon ikke skal konsumeres ukritisk forutsettes det at barn gjøres kjent med dette språkets abc. Liv Merete Nielsen argumenterer på følgende måte: ”Vi må fortelle våre politikere og beslutningstakere at vårt fagområde, som blant annet handler om visuell kommunikasjon, design og arkitektur, ivaretar en kompetanse som er viktig for elevenes delaktighet i samfunnet” (Nielsen, 2004:3). Nielsen fremhever viktigheten av at styresmaktene blir bevisstgjort det visuelle språkets makt, og understreker videre behovet for at barn blir gjort til kompetente brukere av dette. ”Det er ikke nok å lære elevene å lese, skrive og regne når informasjon blir mer og mer visuell. Elevene må lære et grunnleggende tegnsystem i tillegg til tall og bokstaver for å ikke bli manipulert av bilder” (Nielsen, 2004:3). Slik jeg ser det blir det å ’knekke kodene’ for det visuelle språket avgjørende, også i tilnærmingen til arkitektur og de visuelle omgivelser.

Avsluttende refleksjon

På bakgrunn av det jeg har presentert i denne artikkelen vil jeg hevde at faget *Kunst og håndverk* ikke er tjent med at arkitektur ensidig forankres i en kunsthistorisk tradisjon. Innledningsvis argumenterte jeg, med henvisning til Spord Borgen (1995) og Wilson (2004), for at arkitektur i denne sammenheng har sitt virke i skjæringspunktet mellom den individuelle meningskonstruksjon og visuell kultur. Som Nordström påpeker kan ikke de etablerte ideal for hva som er god arkitektur alene utgjøre rammen for barns referanser vedrørende arkitektur og omgivelser. For faget *Kunst og håndverk* betyr dette at innsideperspektivet, som barns egne fortellinger og refleksjoner fra sine omgivelser, må utfylle og komplementere utsideperspektivet og den kunsthistoriske tradisjon. I dette skjæringspunktet har jeg tro på at dynamisk og fruktbar læring kan finne sted – og at visuell kompetanse gis sin berettigede legitimitet, i et fagdidaktisk og samfunnsrelatert perspektiv.

Litteratur

FORM. 2005a. Antikken. Antikken i undervisningen. *FORM* 39 (4):14-19.

FORM. 2005b. Romansk arkitektur. *FORM* 39 (5):14-17.

Holm, Erling D. 2005. Friksjonen og byen. *Dagbladet, SPOR Del:2*, 06.08.2005, 51.

Jahr, Hilde Degerud. 2005. Å tegne en sirkelbue i perspektiv. *Form* 39 (5):18-19.

Kirke- og undervisningsdepartementet. 1987. *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*. Bokmål[utg.] ed. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet: Aschehoug.

Kjosavik, Steinar, Randi-Helene Koch, Edith Skjeggstad og Bjørn Magne Aakre. 2003. *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?, Rapport / Telemarksforskning. Notodden; 03/2003*. Notodden: Telemarksforskning.

Kulturdepartementet. 1992. *Kultur i tiden, St.meld.; nr 61 (1991-92)*. Oslo: Departementet.

Massey, Doreen. 1997. *En global stedsfølelse*. Edited by J. Aspen og John Pløger, *På sporet av byen: lesninger av senmoderne byliv*. Oslo: Spartacus.

Nielsen, Liv Merete. 2004. Arkitektur og design i skolen-utfordringer for framtiden. *FORM* 38 (4):3-4.

Nordström, Gert Z., and Christer Romilson. 1972. *Skolen, bildet og samfunnet*. Oslo: Pax.

Pløger, John. 2001. *Byens språk, Topos; nr 2*. Oslo: Spartacus.

Relph, Edward. 1976. *Place and placelessness, Research in planning and design; 1*. London: Pion Limited.

Sandberg, Ole Rømer. 1998. *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser": idéhefte: rapport fra 15 pilotskoler: skoleåret 1996-97, Riksantikvarens notater; 1-1998*. Oslo: Riksantikvaren.

Sennett, Richard. 1970. *The uses of disorder: personal identity & city life*. New York: W.W. Norton.

Spord Borgen, Jorunn, ed. 1995. Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. Edited by T. B., *Formingsfagets egenart*. Notodden: Telemarksforskning.

Sæter, Oddrun. 2003. *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrider: en sosiologisk analyse av tre kasus, Rapport / Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo; 3:2003*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig trykt utg. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Wilson, Brent. 2004. *Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives*. Edited by M. D. Day, and Elliot W. Eisner. *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: National Art Education Association / Lawrence Erlbaum Associates.

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

Aasgaard, Kristin. 2003. Kunstner i maktposisjon: Intervju med Åse Kleveland. *FORM* 37 (2):3-6.

Summary

A new national curriculum will be introduced in Norwegian compulsory school, in 2006. For the first time architecture is fronted as a separate topic within the art and craft curriculum. In this article I deliberate over the challenges concerning the implementation of architecture in Art and Crafts education. I try to illuminate how art history has influenced the curriculum in earlier years, and I discuss alternative approaches to how to discuss architecture and the local environment in an educational setting.

Moderne opphav og konsekvensar

- fagdidaktisk praksis i eit kunst- og designdidaktisk perspektiv

Karen Brønne

Innleiing

Fagmiljøet kring skulefaga Formgjeving i den vidaregåande opplæringa og Kunst og handverk i grunnskulen har det siste året vore prega av læreplanarbeid og høyringar i samband med dei nye læreplanutkasta for 2006. Prosessen har tvinga fram faglege refleksjonar frå lærarar i grunnskule, vidaregåande opplæring, ved høgskular og andre sentrale instansar som gjev læring og undervisning i kunst, formgjeving og handverk særleg merksemd. Slike læreplanprosessar skaper eit eineståande høve til å konkretisere og artikulere faglege posisjonar og ståadar, og kva målsetjingar og evalueringskriterium som gjeld for det enkelte fag. Vi som er lærarar i formgjevingsfaga vert del av prosessar som openberrar våre oppfattingar om kva basiskunnskapar faget ideelt sett burde forvalte, samt kva ideologiske plattformer fagpraksisen er tufta på.

Dette fornya nasjonale fagengasjementet har fått meg til å undre over faget si kompliserte samansetjing, der motstridande idéar ser ut til å prege den fagdidaktiske praksis, ofte utan at lærarar, studentar og elevar maktar å kartleggje dette. I doktorgradsarbeidet mitt, eit studium av lærarutdanninga sitt Kunst og handverksfag, får den ideologiske overbygnaden til faget eit særleg fokus. Det empiriske materialet synleggjer målformuleringar og evalueringskriterium for ei lærarutdanning gjennom intervju, observasjon, eksamensproduksjon og dokumentanalyse (oppgåvetekstar). Intensjonen er vidare å avdekkje delar av faget sin ideologiske læreplan – der modernitetsdiskursen viser seg å stå sentralt. Modernitetsdiskursen omsluttar kunst- og designdidaktikken¹ si faghistorie, som igjen kan avgrensast frå 1890² og fram til i dag.

Gjennom denne artikkelen ynskjer eg å utdjupe kva som ligg i kunst og handverk/

¹ Eg nyttar omgrepet kunst- og designdidaktikk for det som utgjer faga Kunst og handverk, tidlegare Forming, i grunnskule og lærarutdanning samt Formgjevingsfag i den vidaregåande opplæring. Eg ynskjer i artikkelen å sjå desse fagmiljøa som eit samla felt.

² Dette har samband med at teikning, sløyd og handarbeid på dette tidspunktet, og for fyrste gong, blei gjort til skulefag i *Normalplan for landsfolkeskolen* frå 1890.

formgjevingsfaget sitt moderne og modernistiske opphav, og å problematisere kva fylgjer dette får for den didaktiske samanhengen. Artikkelen kommenterer og tek utgangspunkt i Jorunn Spord Borgen sin artikkel *Formingsfaget i et oppdragelses- og danningperspektiv*, henta frå artikkelsamlinga *Formingsfagets egenart* (Tronshart, 1995), samt Arthur Efland si bok *Postmodern Art Education. An Approach to curriculum*.

Formingsfagets egenart vart utarbeidd under prosjektet *Evaluering av formingsfaget i grunnskolen – Eval F*, som var meint å utvikle eit nasjonalt vurderingssystem for utdanningssektoren. Artikkelsamlinga har vore, og er, nytta som pensumlitteratur innan lærarutdanninga, og representerer slik eg ser det sentralt tankegodts innan fagfeltet kunst- og designdidaktikk. Tekstene er informative, dei gjev innsikt om formingsfaget sine kunnskapsomgrep, samt faget sine ideologiske forankringar. Samstundes avslører forfattarane interessante aspekt gjennom sine fokus, særskilt gjennom det som ikkje vert fortalt, noko eg kjem attende til i teksten.

Efland har gjort ei inndeling av dei fagtradisjonar som har prega innhald i undervisning innan kunst og design i USA³ (Efland, 1996:68). Desse fagtradisjonane har parallellar i Noreg og vert i artikkelen nytta som referanse for å problematisere og drøfte det særskilde ved norske tilhøve.

Kunst- og designdidaktikken sin fleirdimensjonale karakter

Der er fleire fagutøvarar med meg som påpeikar at kunst- og designdidaktikken har ei brei samansetjing. Halvorsen hevdar i artikkelsamlinga frå 1995 at forming si faghistorie inneheld ei stor spennvidde både ideologisk og i relasjon til kunnskapsomgrep (Halvorsen, 1995). Ho skriv om korleis faget leitar etter sin identitet, at faget ikkje er eit einsarta fag, og at det romar motsetnader som truleg har opphav i fagområda sine ulike kunnskapssyn. Halvorsen gjer greie for kunnskapsomgrepet i forming gjennom tre hovudpunkt; kunnskapsproblematikken i ein utdanningspolitisk kontekst, innhaldet i faget forming og, til sist, ulike aktuelle kunnskapsomgrep i høve til denne fagforståinga (Halvorsen, 1995). Analysen syner korleis kunnskapssynet varierer alt etter kva kontekst faget forming blir forstått i. I tillegg til dette, truleg som resultat av at forming er ei samansetjing av ulike fagområde (teikning, handarbeid og sløyd), eksisterer det ulike aktuelle kunnskapsomgrep i høve til dei ulike fagforståingane.

Spord Borgen gjer greie for noko av den same spennvidda ved formingsfaget som Halvorsen, men med eit fokus kring dei idéstrøymingar som ligg til grunn for forming si fagutvikling. Ho syner formingsfaget si utvikling med utgangspunkt i Rolf Bull Hansen sine tre bøker, *Barns tegning og tegning i skolen* (1928), *Tegning på naturlig grunnlag* (1953), *Formingsundervisning, mål og midler* (1971), som ho igjen knyter til tre kunstpedagogiske retningar formulert av Arthur Efland: Den vitskaplege bevegelse, den rekonstruktivistiske retning og den ekspressive retning (Spord Borgen, 1995). Den vitskaplege bevegelse har utgangspunkt i utdanning generelt, der ein legg vekt på verdien av å forstå mennesket sitt indre gjennom psykologi og testing, og ho knyter denne forståinga til mellom andre John Ruskin og Helga Eng. Den rekonstruktivistiske retninga oppstod under depresjonen, då sosiale reformer var nødvendige for å byggje opp samfunnet att. Formingsfaget si rolle i dette oppbyggingsarbeidet var tufta på oppfatninga om at kunst var ein ressurs som kunne løyse sosiale problem i familie og samfunn. Spord Borgen knyter dette tankegodset til Herbert Read og John Dewey. Den ekspressive retninga fokuserer på barnet si kreative sjølvutvikling og

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

'oppdaginga' av barnekunsten der særleg Viktor Lowenfeld har sett djupe spor etter seg (Spord Borgen, 1995; Efland, 1990).

Utan at Spord Borgen problematiserer tilhøvet mellom desse retningane er det tydeleg at idégrunnlaga står nær kvarandre, dei har felles ideologiske forankringar. Ruskin og Eng argumenterer for den 'estetiske oppsedinga', der forming ikkje skulle vere eit teknisk fag, men ei kjelde til å vekke barnet sin sans for det skjønne. Tankegodset gjev rom for barn sine opplevingar, kjensler og interesser på ein måte som står i kontrast til det utilitaristiske perspektivet på formingsfaget frå 1800 talet. Dewey og Read byggjer på den same skeptisismen mot teiknefaget sitt tekniske og nytteprega fokus, og er opptekne av korleis eit slikt perspektiv ikkje følgjer stadium i barn si utvikling. Her møter vi eit sterkare kollektivt utgangspunkt, der individet sin vekst blir argumentert for som ein føresetnad for eit betre samfunn. Lowenfeld er oppteken av barnet sine kreative prosessar, og fokuserer på barn sine naturlege føresetnader for skapande arbeid. Også her finn ein kritikk mot industrialismen sine farar - som tekniske nyvinningar, progressivisme og effektivisering.

Eg, med Efland, knyter desse retningane til eit felles utgangspunkt – til ei romantisk forståing av moderniteten. Dei tre retningane ber preg av å vere reaksjonar på ein teknokratisk fornuftsbasert tenkjemåte, og representerer ei frykt for at ein slik tenkjemåte vil føre til eit avhumanisert og framandgjort samfunn. I større grad enn det Spord Borgen presenterer, forklarar Efland korleis desse kunstpedagogiske romantiske retningane kjem til som ein reaksjon på utilitarismen og det rasjonelle føredøme frå opplysingstida og at polariteten mellom det romantiske og rasjonelle gjennom dette blir forsterka (Efland, 1990).

Seinare i teksten, under eit nytt kapittel, koplar Spord Borgen dei tre kunstpedagogiske idéar til modernismen og karakteriserer dette som moralisme, formalisme, autonomi og optimisme (Spord Borgen, 1995:55). Framstillinga til Spord Borgen manglar, slik eg ser det, ei større innsikt i kva som skil dei kunstpedagogiske idéar, på den eine sida, frå det ho omtalar som Bauhaustradisjonen med det formale fokuset på den andre. Spord Borgen koplar kunstpedagogiske idéar,⁴ som i fyrste rekkje representerer ei romantisk forståing av moderniteten, og modernismen sin formalisme utan å gjere greie for korleis den teoretiske diskursen om det moderne består av grunnleggande spenningar der særleg polariteten mellom den rasjonelle og den romantiske forståinga er karakteristisk (Guneriusen, 1999).

Efland omtalar eit formalistisk ideal som 'Elements of Design' og forklarar dette med utgangspunkt i modernismen i biletkunsten der signifikant form blir mål og systematisk eksperimentering er metode (Efland, 1996). Dette tankegodset gjenspeglar dei teknologi- og rasjonalitetsfokuserte modernistiske retningane futurismen og funksjonalismen, som igjen kviler legitimeringa av kunsten på prinsippet om framgang og progresjon⁵ (Efland, 1996). Spord Borgen skil ikkje den ekspressive retninga frå eit formalistisk ideal, men ho nemner likevel modernismen si kunstundervisning som opphav til formingsfaget. Her viser ho til Bauhauskulen og at form, linje, balanse, harmoni, heilskap og variasjon har vore tilstrekkelege nøkkelomgrep i vurderinga av elevane sine arbeid. Såleis anar ein at Spord Borgen med 'modernismen si kunstundervisning' forstår dette som Bauhauskulen med eit tydeleg formalt fokus.

⁴ Dei kunstpedagogiske idéar referer til den vitskaplege bevegelse, den rekonstruktivistiske retning og den ekspressive retning (Spord Borgen, 1995).

⁵ Tanken om ei stadig utvikling og framgang for kunsten, at den 'nye' kunsten er overlegen tidlegare kunst, hevdar Efland har samanheng med evolusjonstanken frå Charles Darwin (Efland, 1996).

Gjennom forklaringa på omgrepet 'Elements of Design' viser Efland til stilretningane futurismen og funksjonalismen. Såleis skjønar ein at 'Elements of Design' også romar meir enn signifikant form som mål og systematisk eksperimentering som metode. Efland utelet mellom anna å gjere greie for dei spenningar som låg til grunn for opphavet til omgrepa formalisme og funksjonalisme som vel kan seiast å ha representert ei dominerande spenning innan designfeltet si faghistorie.⁶ Dette blir synleg mellom anna ved Bauhaus, der leiar Meyer gjorde skulen om frå å vere ein kunsthandverkskule til å få ei sterkare orientering mot industriell produksjon, tufta på funksjonalistiske haldningar. Funksjonalisme kjem såleis til gjennom Bauhaus-skulen som ein reaksjon på den 'interesselause' formalismen, og der denne blir skulda for å vere ein slags innavl av spekulative ikkje målbare verdiar (Hauffe, 1996).

I motsetnad til dei teknologi- og rasjonalitetsfokuserte modernistiske retningane, har den romantiske forståinga, og dei kunstpedagogiske retningane hos Spord Borgen, eit meir subjektivt og ekspressivt utgangspunkt, med eit individfokus og ei tru på at kunstnaren, som på same måte som barnet, står i ein særleg posisjon til å hente fram den eigentlege sanninga då ein er ufarga av sosiale, politiske og økonomiske interesser. Anna Lena Lindberg skildrar kunstpedagogikken i Sverige og nyttar omgrepet 'den karismatiske hållningen' om det eg her uttrykker som det ekspressive (Lindberg, 1988). Haldninga assosierer Lindberg med ein ideologi som på romantisk vis hevdar at kunstopplevinga 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. Efland karakteriserer det ekspressive idealet som 'Creative Self-Expression' med personleg uttrykk som mål og lausriving frå føredøma som metode (Efland, 1996). Spord Borgen er noko smalare i sin definisjon der ho knyter den ekspressive retning til Viktor Lowenfeld åleine, og viser attende til 'oppdaginga' av barnekunsten på 1880 talet. Barnekunsten får med dette verdi som 'ekte' og 'naturlege' uttrykk, og det sentrale er den kreative sjølvutfoldinga (Spord Borgen, 1995:49). Forfattarane presiserer i liten grad tilhøvet mellom det ekspressive idealet og moderniteten som overbygning, der spenninga mellom rasjonelle og romantiske impulsar kan seiast å vere ein hovudtendens (Guneriussen, 1999).

Slik eg les den fagdidaktiske litteraturen, så langt, gjev denne eit inntrykk av faget sin fleir-dimensjonale karakter, men at det eksisterer ei sprikande forståinga av det ideologiske opphavet. Både Efland og Spord Borgen utdjupar berre delvis korleis det moderne romar mange forklaringar og vesensforskjellige verdiar og ideal, og at det moderne vanskeleg kan forståast som *ei* samla eining.

Eit moderne opphav og konsekvensar for den fagdidaktiske samanhengen

Fagdidaktisk praksis ved ei lærarutdanning

Efland hevdar at det ekspressive og formalistiske idealet framleis lever i det han omtalar som 'Art Education', og at lærarar innan dette faget evaluerer elevarbeid ut frå grad av originalitet og eleven si evne til kreative løysingar (Efland, 1996). Dokumentanalysen eg har gjort av oppgåvetekster frå ei lærarutdanning antyder også koplingar til både eit 'objektivt' formalistisk og subjektivt ekspressivt ideal. Frå desse arbeida kjem det fram at både lærarar og studentar innan kunst og handverksfaget er opptekne av eigne sjølvstendige oppgåveløysingar, og at enkelte omtalar det å vere påverka utanfrå med negativt forteikn. Samstundes

⁶ Bauhaus skulen var prega av konflikter mellom eit formalistisk og funksjonalistisk ideal, men der dei formalistiske kreftene var sterke og fekk i 1930 avsett forkjemparen for ei radikal funksjonalistisk nyorientering, rektor Hannes Meyer (Hauffe, 1996).

synleggjer, særleg vurderingssituasjonar, fagplanar og oppgåvetekster at det eksisterer 'objektive' prinsipp som gjeld for ein formal komposisjon - ulike formale grunnsetningar. Her byggjer ein på element henta frå designdelen⁷ av fagfeltet med ei sterk formalistisk forankring, der søken etter ei optimal form stadig skal drive den skapande prosessen framover.

Den homogene forståinga av modernitetsdiskursen⁸ kjenner eg også att frå intervju eg har gjennomført ved ein norsk lærarutdanningsinstitusjon. Studentar og lærarar har vanskeleg for å artikulere kva målformuleringar og evalueringskriterium som gjeld for oppgåveløysinga dei arbeider med. Spørsmålet som melder seg etter dette møtet er om eit diffust tilhøve til målformuleringar og evalueringskriterium har samband med at ein i same oppgåveprosess vekslar mellom eit formalistisk og eit ekspressivt ideale, mellom ein subjektiv og objektiv innfallsvinkel.

Ei samansett ideologisk forankring og fylgjer for fagdidaktisk praksis

Koplinga mellom det ekspressive og formalistiske ideal vert for det fyrste problematisk i undervisningssamanhengen fordi dei er motstridande. Utgangspunkta er i og for seg ikkje så ulike. Ein ynskter frå kunsthistorisk hald å bryte med den tidlegare akademiske og imiterande kunsten og å fokusere det originale, unike og universelle, opphøgja frå alt verdsleg og trivielt. Det handlar om å søkje 'sanninga'. Det problematiske ved denne koplinga er at vegen fram til denne sanninga blir så ulik. Det ekspressive handlar på si side om å finne urkrafta, som representerer det ubundne og frigjorte, i mennesket og at det er gjennom det spontane og subjektive at ein finn det sanne. Det ekspressive er dessutan tilbakeskuande, det framelskar primitiv folkekunst og 'barnekunsten'. Det formalistiske idealet byggjer på framtidsvon og progressivisme. Her søkjer ein sanninga gjennom det objektive, den formale lovmessigleik, som vert synleggjort gjennom stramme komposisjonar der abstraksjonen, og i yttarste konsekvens det nonfigurative bilete, regjerer.

For kunst- og designdidaktikken og i undervisningssamanheng får denne koplinga av retningar konsekvensar. Ein er farga av både retningar, samstundes og på ein gong. Med utgangspunkt i dei observasjonar eg gjorde ved lærarutdanninga verkar det som om retningane har fått fotfeste i litt ulike delar av fagpraksisen alt etter kva fase ein arbeider i, om ein er i ei kreativ idéfase eller om ein er i ferd med ei ferdigstilling av eit produkt. Eg fekk ei forståing av at det under rettleiing eksisterte ei forventning om at uttrykket skulle vere spontant, originalt og leikande, medan når ein kom til vurderinga av produktet vart denne gjort ut frå formale parameter som ubalansert komposisjon, klar linjeføring, ufullstendig form, harmonisk fargebruk m.m. Mykje tyder på at lærarar og studentar støtta seg til ulike ideal og formbilete⁹ alt etter kvar i arbeidsprosessen ein var.

Forutan det at retningane er motstridande,¹⁰ ligg truleg den største utfordringa for undervisningssamanhengen at desse føredøma så sterkt føreset trua på det 'sanne' anten gjennom det spontane uttrykket eller gjennom dei formale lover. Dette sanningsføredøme

⁷ Efland gjer ei oppdeling av dei fagtradisjonar som har prega innhald i undervisning innan kunst og design i USA: 1) Academic Art 2) Elements of design 3) Creative Self-Expression 4) Art in Daily Living 5) Art as a Discipline (Efland, 1996).

⁸ Med den homogene forståinga meiner eg koplinga mellom vesensforskjellige ideale som t.d. det formalistiske og ekspressive føredøme.

⁹ Omgrep nytta av Marte Gulliksen der ho mellom anna referer to formbilete/uttrykk - eit frodig og eit nøkternt formbilete (Nielsen, 2004).

¹⁰ Dei motstridande retningane kjem fram gjennom det empiriske materialet, då særleg gjennom oppgåveordlydane.

refererer ikkje nokon funksjon utover det å nå desse uttala og nokså uklare kriteria for kva som vert rekna som god kvalitet. Dette utgjer eit paradoks. Det finst ei sanning om kva kunsten skal vere, men korleis ein finn, eller når, denne sanninga, er der ingen eigentlege argument for.

Ved eit formalistisk ideal verkar det som om ein refererer til formale verkemiddel i ein vurderingsprosess utan å ta utgangspunkt i kva dei skal verke som. Det blir vanskeleg å angripe det formalistiske om dei formale verkemidla skal stå åleine, verke i kraft av seg sjølv, utan å stå i samband med kva ein vil kommunisere, i kva kontekst og med kva intensjon. Eg ynskjer å eksemplifisere denne problemstillinga ved å vise til ei målformulering henta frå Høringsutkastet for Studieforbredende utdanningsprogram, Vidaregåande opplæring, Formgivingsfag, målområde Bilde: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne abstrahere motiver og objekter og bruke dette i eget arbeid” (Skolenettet.no, 2005). For ein lærar som har utdanning innan dette fagområdet les ein av ei slik setning at arbeidet med abstraksjon blir gjort for å kome fram til ei løysing, t.d. har eleven i oppgåve å designe ein logo for eit produkt, og det er gjennom abstraksjon mogleg å forenkle det opphavlege teiknet og slik t.d. gjere det meir tydeleg, tilgjengeleg og funksjonelt for samanhengen. Såleis bruker ein abstraksjon som eit verkemiddel for å gje ei mening. For lærarar med mindre eller inga erfaring med formgjevingsfag/ kunsthøgskule vil ei målformulering som denne vere nokså uforståeleg. Den seier at ein skal kunne abstrahere og at ein skal bruke denne abstraksjonen i eige arbeid, men ikkje kva arbeid og til kva føremål. Ei einseitig kopling til det formale, utan referanse til føremål, gjer det på denne måten uklart korleis ein forstår å utnytte prinsippa frå det formalistiske.

Ved det ekspressive idealet, med det subjektive, spontane og originale som føredøme blir situasjonen om lag like kompleks som ved det formalistiske. Her blir kvaliteten på arbeida vurderte ut ifrå grad av originalitet som igjen har samband med i kor stort monn ein greier å nå dei inste kreftene i menneskesinnet, naturleg og ufarga av omkringliggjande faktorar i den sosiale og materielle verda. Det problematiske for undervisningssamanhengen ved det ekspressive eller karismatiske idealet vil fyrst av alt handle om at mennesket alltid vil vere farga av ein kontekst og ein samheng. Dette drøfta Wilson og Wilson i 1977 i artikkelen *An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People*. Artikkelen viser korleis barn er prega av sine omgjevnadar, og at dette viser seg i barna sine egne visuelle representasjonar. Gert Z. Nordström gjev eit liknande bidrag gjennom boka *Bilden, skolan och samhället* (1970), sterkt influert av semiotikken og særleg Charles Sanders Peirce. I korte drag handlar dette om påverknaden frå mediebilete, korleis mennesket ikkje kan velje bort påverknaden, fordi den alltid vil vere der, og at det beste alternativet er å utvikle eit medvite tilhøve til påverknaden i staden for at ein umedvitne vert utsette for uheldige krefter.

Forutan det problematiske ved det å skulle vere upåverka, vert det vanskeleg å sjå verdien av undervisning innan kunst- og designfaga dersom kvalitet vert argumentert ut frå grad av originalitet og subjektivitet åleine. Kvaliteten kan med bakgrunn i slike parameter berre referere verket i seg sjølv. Med kvaliteten sitt subjektive utgangspunkt kan det vere vanskeleg å felle kvalitetsdomar dersom kunsten ikkje er meint å vere anna enn autonome uttrykk og resultat av indre og personlege prosessar. Om verdi- og interessefelleskapet, eller kunst- og designdidaktikken sitt ideologiske læreplannivå, har originalitet og subjektivitet som føredøme blir det ikkje då også svært problematisk for utdanningssamanhengen å praktisere undervisning i det store og heile sidan påverknad ligg i undervisninga sin natur? På mange måtar føreset utdanningsdiskursen innan kunst- og designfaga at der må eksistere referansar for kvalitetsvurderingar utover originalitet og subjektivitet. Undervisning føreset ein

kunnskapsdimensjon og eit læringsperspektiv, som igjen kolliderer med forståinga av at god kvalitet er noko ein best kjem fram til gjennom å leite etter ei indre, original og subjektiv røyst. I så tilfelle er undervisning eit unyttig gjeremål. Likevel får det subjektive autonome perspektivet på kunsten stor plass i kunst- og designdidaktikken (Nielsen, 2000; Brønne, 2002; Efland, 1996), sjølv om denne kvalitetsforståinga på mange måtar fornektar kunnskapsdimensjonen innan fagområdet.

Sluttkommentar

Avslutningsvis ynskjer eg å peike på korleis desse føredøma argumenterer for ulike måtar å handtere kvalitetsvurderingar på. Utdanningsfellesskapet kunst- og designdidaktikk blir frå nasjonalt og internasjonalt nivå styrt av formelle plandokument (nasjonalt) og direktiv (EU) der det stadig blir stilt krav om artikuleerte rangerte kvalitetskategoriar.¹¹ Med ein praksisdominert og taus kunnskapsbasis og der teoretiske drøftingar har få eller ingen tradisjonar (Nielsen, 2004) hevdar eg at det vil vere ei utfordring for fagfeltet å skulle handtere kvalitetsvurderingar gjennom artikuleerte kategoriar. Bjørkås skildrar det han omtalar som kvalitetsparadokset innan kunstfeltet. Han formulerer fylgjande hypotese: ”Etterspørselen etter evaluering av kunstnerisk kvalitet øker omvendt proposjonalt med muligheten for å operasjonalisere hva kunstnerisk kvalitet er” (Bjørkås, 2004). Vidare gjer han greie for korleis kvalitet gjennom historia har referert til dei verdi- og interessefellesskap som har omslutta kunstdiskursane. Han deler dette i tre typar etterfylgjande og konkurrerande forståingsformer: den formalistiske estetikken, dei institusjonelt orienterte kunstteoriane og den postmoderne kunsten. Bjørkås seier vidare at både den formalistiske estetikken og dei institusjonelle kunstteoriane er dominerande i dag, og at desse verk- og kontekstorienterte tradisjonane baserer kvalitetsvurderinga ut frå eit relativt normativt grunnlag. Men Bjørkås hevdar at ein kulturell uorden er i ferd med å tilta. Den postmoderne kunsten vert ikkje styrt av oppstilte reglar, og kan ikkje dømast ut frå ein bestemmande dom (Bjørkås, 2004). Vi er vitne til ei sviktande tru på ei universalistisk, rasjonell og prinsippstyrt kunstforståing, og at ei ekstrem relativisme representerer eit grunnleggjande nytt innhald i kunsten.

Eg ser ikkje dette som eit grunnleggjande nytt innhald i kunstforståinga, då det universalistiske og rasjonelle perspektivet vart møtt med kritikk allereie tidleg i den moderne fase, og at både relativisme og kontekstualisme kan seiast å ha røter attende til den moderne (Guneriusen, 1999). Men eg støttar min sluttkommentar til Bjørkås då eg finn at den radikale moderniteten møter kunst- og designdidaktikken med ei ny utfordring fordi den kunst- og designfaglege diskursen er mindre einsretta enn før og kviler ustøtt på moderniteten sine sanningsføredøme.

¹¹ Kvalitetsreformen i lærarutdanninga innførte bruk av bokstavkarakterskalaen A-F, der alle fag etter dette måtte utarbeide ’nye’ kvalitative skildringar av dei ulike trinna i karakterskalaen (St.meld. nr. 16, 2001-2002). EU er i gang med å utarbeide eit felles direktiv for utdanningssystema som er meint å utvikle eit felles system for kvalitetssikring.

Litteratur

Bjorkås, Svein. 2004. Kvalitetsparadokset. I *Risikoner: Om kunst makt og endring*, edited by S. o. S. B. Meyer. Oslo: Norsk kulturråd.

Brønne, Karen. 2001. *Upåverka? Læreren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Bull Hansen, Rolf. 1928. *Barns tegning og tegning i skolen*. Oslo: Cappelen.

Bull Hansen, Rolf. 1953. *Tegning på naturlig grunnlag*. Oslo: Fabritius.

Bull Hansen, Rolf. 1971. *Formingsundervisning, mål og midler*. Oslo: Fabritius.

Dewey, John. 1958. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Efland, Arthur. 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.

Efland, Arthur. 1996. *Postmodern Art Education. An approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.

Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001-2002. Kvalitetsreformen. Stortingsmelding nr. 16. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Gulliksen, Marte. 2004. Constructing a Formbild. I *DesignDialog: designforskning i et demokratisk perspektiv*, red. L. M. Nielsen. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Guneriussen, Willy. 1999. *Å forstå det moderne: framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og irrasjonalitet i diskursen om modernitet*. Oslo: Tano Aschehoug.

Halvorsen, Else Marie. 1995. Kunnskapsbegrep i forming. I *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*, red. B. Tronshart. Notodden: Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag og folkekultur, avd. for lærerutdanning Telemarksforskning.

Hauffe, Thomas. 1996. *Design*. Oslo: Cappelens forlag.

Kvalbein, Inger Anne. 1999. *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Lindberg, Anna Lena. 1991. *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.

Lowenfeld, Viktor, and Lambert Brittain. 1970. *Creative and mental growth*. 5th ed. London: Macmillan.

Nielsen, Liv M. 2000. Drawing and Spatial Representations: Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School, Oslo School of Architecture, Oslo.

Nielsen, Liv M. 2004. Design, innovasjon og demokrati: om framveksten av forskernettverket. I *DesignDialog: designforskning i et demokratisk perspektiv*, red. L.M. Nielsen. Oslo: Høgskolen i Oslo

Nordström, Gert Z. og Christer Romilson. 1970. *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.

Spord Borgen, Jorunn. 1995. Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv. I *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*, red. B. Tronshart. Notodden: Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag og folkekultur, avd. for lærerutdanning, Telemarkforskning.

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

Summary

Art and Design education, in this paper highlighted through the Norwegian compulsory school subject Art and Crafts, is founded in a widespread and complex knowledge tradition where different ideological voices intertwine. Does the lack of a stable and defined knowledge foundation create a brittle and easily influenced field?

The aim of the paper is to critically review the ideological curricula of Art and Design Education. I argue that the modern discourse still governs the ideological curricula of Art and Design Education, and that a populist and homogenous understanding of this discourse simplifies the complex character of the modern conceptions. The modern discourse contains oppositions both in terms of ideology and of knowledge traditions, and it might seem as though the lack of awareness as to the discourse has led to confusion among the participants in the field.

<Formbild>

- opening the 'black box'

Marte Gulliksen

The purpose of the concept 'formbild': a venture into form studies

Why does a group of people so often agree upon what a 'good form' is? Walking through the exhibitions at the University College where I work, whether they are exam-exhibitions or public exhibitions, a certain kind of kinship is visible in the artefacts¹ displayed by the single groups. It is often possible to see which group has had which teacher. At the same time, different groups often disagree with each other. This phenomenon is recognisable in the history of the school subject Arts and Craft. From the subjects 'sløyd', 'håndarbeid', and 'tegning' (sloyd, handicraft and drawing), via 'forming' to today's subject, different ideals have existed *over time* and *at the same time*. Hence, what in one area of the subject is regarded as good form was and is in other areas regarded as poor.

This may be the same phenomenon that can be observed in art history and in the material culture, which is referred to as 'style'? In society different styles are recognisable in different periods of time, and it is possible to recognise different styles at the same time in different areas of the society. Why is this so?

Challenges to research into these questions

Questions concerning form or 'styles' are usually addresses by researchers in cultural science. Within this field of science the classical-modern theoretical perspective has a strong tradition.² Agreement and disagreement in form ideal are, in this perspective, often explained by changes or development in the individuals and in the society (as new techniques, functions,

¹ 'Artefact' is used here as a collective term for all man-made objects: "something created by humans usually for a practical purpose; especially : an object remaining from a particular period <caves containing prehistoric artifacts>" (Merriam Webster's dictionary in Encyclopædia Britannica Online: <http://search.eb.com/dictionary>).

² Illeris distinguishes between: 'classical-modern' and 'post-modern' optics in her Ph.D, to enlighten the dualistic difference between 'known' (traditional) and 'new' mode of thought. This theoretical move is made to address central leading-differences (Luhman) that may clarify her chosen perspective. The four leading-differences she uses are: essentialism/anti-essentialism, objektivism/relationism, universalism/pragmatics and antropocentrisme/polycentrisme. (Illeris, 2002:14-15)

types of artefacts and art forms, etc.) All these explanations assume to some extent that there is some kind of *essence* in the artefacts, individuals, society etc. They rely on explanation of meaning, as in art historical styles, in aesthetic theory, and in the Kantian subject-object focus: ‘das ding an sich, das ding für mich’. Such explanations are complex, and easily attached to statements of value as ‘something is better than something else’. In a post-modern society value statements are made more relative. To the sentence ‘something is better than something else’ one adds the limitation ‘in a certain context’. Hence: what is best/true in one context is wrong in another context, leaving both solutions equally good/true (or wrong). This relativization may continue indefinitely (Illeris, 2002:26). As a statement gets more relative, the less meaning it conveys. Consequently this reduces the usability of the explanation the statement may give.

Whether this is or is not a valid objection to such studies, the phenomenon of different form ideals remain. We still need to discuss this phenomenon and find answers that, although they may not be defined as true as such, may function as descriptions of what is going on, and why. Is it possible to discuss development of form, choice of form expression, without focusing on already known (and problematic) concepts as ‘style’ and ‘genre’? Without being diverted by the artefacts themselves, or ending in sidetracks of ethical, aesthetical, moral or other questions concerning the *meaning* of this ideal?

A possible solution and it's consequence: the concept 'formbild'

Styles, art and design forms as ‘renaissance’, ‘classicism’ etc, are examples of stagnant form ideals, set in its ways. They are ‘black boxed’. The science theoretician Bruno Latour (1987) uses the metaphor ‘black box’ to explain how we understand scientific facts. When something is recognised as a scientific ‘fact’, it means that we accept that it is so, or, at least, that we accept that this way of understanding it is a well functioning explanation. Thus it is unnecessary to remember or know how the fact became a ‘fact’. This black-box-strategy is often used about functions or mechanisms that are highly complex (as x-rays, atoms, the specific link between certain enzymes and certain hormones etc.). ”In its place they draw a little box about which they need to know nothing but its input and output” (Latour, 1987:3). Black-boxing facilitates further discussion, because one can accept the black box as truth, and use it as a brick onto which new knowledge may be built. It is, in fact, the actual transformation of a field of knowledge to science, Latour writes. Consequently, when wanting to study science per se, as Latour does, the challenge is to open these black boxes and study them specifically, detailed and structured in order to discover how the singular ‘scientific fact’ maybe began as an idea, a hunch, a hypothesis, and through checking, testing, re-checking and re-testing, were formulated and transformed to a functional scientific explanation.

It is possible to understand art and design ‘styles’ as black boxes, as they too are most recognisable post-facto: after an artefact is produced within a style, or after enough artefacts are produced to develop certain recognisable form indicators as style features.

In such a perspective, another way to study form ideals may be possible. Instead of studying form post-facto in artefacts or in specific styles, the focus may be turned to the construction of the form ideals. To circumscribe Latour: when wanting to study *form* per se the challenge will be to open the black boxes of form and discover how they *function* and how they *change*. This may render it possible to answer questions such as the above asked; why different groups agree or disagree on what a ‘good form’ is etc.

In order to address these questions on a *function* level and to maintain the chosen perspective, we need tools: We need functional concepts by which to discuss the matter. Concepts already existing in the field of form studies (as ‘style’, ‘genre’, ‘ideal’ etc) all have several connotations and adhered meanings. This makes them problematic as tools in our particular setting. A possible answer to these considerations is to introduce *a new concept*. A new concept is free of already adhered meanings, and may have its meaning constructed in this particular perspective. Consequently, the concept ‘*formbild*’ is introduced. Next two sections of the article is an introductory discussion to the concept *formbild*’s content and theoretical foundation.

What is understood by the concept *formbild*?

A *formbild* is a philosophical notion, easiest understood as a type of ‘ideal’ of form. It is something that shows a relationship or an affinity to a certain ‘style’, ‘genre’, ‘artistic direction’ etc. In an artefact, some recognisable features display kinship to other artefacts. The features recognised are often visual, but is not necessarily restricted to what is visible to the eye. Two- and three-dimensional forms may be perceived by more senses than vision. And it is the *forms* themselves that are of interest here, not the senses or the perceptions.

Formbild may be recognised in all types of artefacts: pictures, installations, sculptures, other three-dimensional objects as utility articles etc, and other designed (art) expressions.

Formbild is situated in the interspace between individuals, via artefacts:

Formbild is developed and arises in the interspace between individuals. Often an artefact is the medium connecting us with the other. The artefact displays recognisable features of the *formbild* the creator of the object had. Hence artefacts function as representations of a person’s *formbild*.

The individual has two roles: the maker and the observer.

- the maker (makes artefacts in the *formbild* he has and develops his *formbild* as he makes the artefacts)³
- the observer (understands or recognises the artefact’s *formbild* and develops his *formbild* in the meeting with these artefacts)

The maker is always also an observer. The observer is always also a maker.

A *formbild* is a conception of something. The *formbild* guides the artist or the designer in the creative process both before and after the actual production. It is not necessarily a conscious creative force in the maker, but may as likely be a vague idea that is continually developing. This idea is gradually showing – after some time has passed or in a long series of products – as *form indicators* in the product. Form indicators may either be recognisable influences from or to the contemporaneous society, indicators of personal expression i.e. individual style, or both the above.

A *formbild* is personal, but it is related to larger directions. This is due to the fact that the maker is always a part of a social practice that he continually observes, and expresses himself in relation to. Whether this is consciously utilized or not, will vary from individual to

³ ‘making’ is used in this article as equivalent of ‘creating’, as in ‘the creative process’. But, by choosing the word ‘making’, I also connect my perspective to the ‘making professions’ and ‘making disciplines’ (Dunin-Woyseth and Nielsen, 2004).

individual and from situation to situation. Through specific creative actions, the formbild is constructed in this social practice.

A formbild is constructed

A formbild is continually constructed:

- By the individual in his creative process: through the continual negotiation in the making of an artefact.
- By the individual in his contact with other individuals: through the continual communication (through verbal-, symbolic-, visual-, etc. language) about form.
- By the individual in their contact with other artefacts: through the continual observation, evaluation, admiration or aversion of certain forms.

Since the formbild is constructed in a social practice, it is a socially constructed phenomenon, dependent on the acting individuals, their positions in the field, the structures in the field and the communication in the field. Formbild construction therefore covers both the *selection* (of a form ideal) and *development* (of artistic expression) that is constructed by the creative individual and is reflected in the created artefact. The concept formbild is related to other concepts such as: form expression, form development, style, genre, *intermediate design object* (Boujout and Tiger, 2002) and Bergson's concept: *image*⁴ (Bergson, 1991).

Theoretical foundation

Constructivism and discourse theory

The premise for the concept formbild is in the basic presumption: the individual is constructing his own understanding of the world, and develops this in communication with other individuals. 'Reality' is henceforth only accessible through our categories, or our constructions, and our knowledge of the world is therefore a product of our ways of categorizing it. The concepts we choose to name these categories cease to be descriptive, neutral labels on artefacts, phenomenon or ideas. They are contributing to our construction of what these artefacts, phenomenon or ideas *are*.⁵

The concepts we choose when naming the world are not random, nor neutral, but are constructed in a specific social context. At the same time they take part in changing this social context by continually changing themselves (Andersen, 1999; Jørgensen og Phillips, 1999; Alvesson and Sköldbberg, 2000). The concepts are a part of a discourse. The concepts or the 'text'⁶ is the *product* of a communicative process. The 'discourse' on the other hand is the particular *communicative process*. The communicative process is a social practice. But social practice is more than only communication.

This understanding of the concept discourse comes from Jørgensen and Phillips (1999) who, in tradition with Foucault, define discourse as "a way of speaking of and understand the world

⁴ Med "billeder" mener vi en slags eksistens, der er mere end det, idealisten kalder en forestilling, men mindre end det, realisten kalder en ting - en eksistens halvvejs mellem "tingen" og "forestillingen" (Bergson, 1991).

⁵ A Norwegian apropos: selve ordet 'begrep' får dermed en konkret betydning: vi *griper* verden gjennom de *begrep* vi bruker om den.

⁶ 'text' is used here in a wide understanding, covering all verbal, visual and symbolic expressions. In critical discourse analysis, where this three dimensional model: text-discourse-social practice is found, there is an opening for such an understanding (Fairclough, 2003).

(or a part of the world).”⁷ Discourses constitute the world at the same time as they are constituted by the world. Foucault specifies:” 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). This way of understanding concepts, discourses and social practice, is social-constructivistic, related to French, post-structuralistic theory (Berger and Luckmann, 1967; Burr, 1995), and in particular related to critical discourse analysis after Fairclough (2003).

When applying a discourse perspective on the development of an ideal of form, certain consequences follow: The same way as a concept is the product (‘text’) of a communicative activity, the formbild may be understood as the product (‘text’) of the communicative activity (discourse). This communicative activity takes place in a specific social practice. This specific social practice is the creative process. The form that is developed in this process is not random or neutral, but a product of ‘our ways of making and understanding form’. These ways evolves in the relations between individuals and the individual’s artefact through the maker’s ‘making’ and ‘observing’.

This means that different formbilds as ‘texts’ therefore are products of different discourses: Like the minimalistic formbild in a modernism-discourse, and the elaborated and complex formbild in a baroque-discourse. By positioning oneself in a discourse, one relates ones formbild to this discourse. This make up what are recognisable form indicators in the artefact. Consequently, as with other ‘texts’ in other discourses, formbild may be understood as something that *constitutes* the artefact that is created in the process, at the same time as it *is constituted by* it. By making something, the maker produces an artefact in his formbild, at the same time as his formbild is changed by the artefact.

Other studies with a discourse perspective on the artistic field

Several studies take a discourse perspective on the artistic field. Therefore specific examples exist on how such a perspective may function within the artistic field⁸ and the consequences this might herald. It is most common for theorists from different traditions within the social sciences to assume such a perspective (Mangseth, 2004; Jonas, 2004; Foucault, 1969; etc.), but also theoreticians from cultural sciences or theorists that also are makers or in other ways participants in the different artistic fields have worked within this perspective (Sarfatti Larsson, 1993; Hubbard, 1995; Krüger, 2000; Takala-Schreib, 2000; Nerland, 2004; etc).

Sarfatti Larsson emphasizes the importance of the discursive battles within architecture. She implies that they may have stronger significance there, than in other areas because ”the utility, the visibility, and the public character of architecture tend to give its battles a metaphorical significance greater than in other arts and even other professions” (Sarfatti Larson, 1993:18). Takala-Schreib on the other hand underlines the significance of discourses in the making activity *itself*. She goes as far as to allege that:” the discourses and its authorities are doing the design work, not the intentional designers” (Takala-Schreib, 2000).

⁷ Jørgensen og Philips (1999:9) original danish quotation: ” – en diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på.” This is an extended 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).

⁸ ‘Artistic field’ is used here in a wide definition, covering fine arts, design, music etc.

My purpose in bringing up the discourse perspective here is not to be as extensive as these studies. I want to open new perspectives on how the process of making a form progress: To understand 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 between subject – object, to the relationship between individuals, or between individuals and their social setting. To understand formbild as a socially constructed phenomenon allows a perspective on the aesthetic judgement as something dependent on the single persons, their position in the field and the communication in the field.

Connections to Bourdieu's field theory

A formbild lies *between* individuals, and between individuals and the artefacts (as representatives of other individuals). It is therefore situated in the *relations*. “The real is the relational”, Bourdieu says (Bourdieu and Waquant, 1992) when explaining how a social field is built through the meeting of subjects.

The description of formbild as a construction have likenesses to Bourdieu's concept ‘habitus’ It function in much the same way: Habitus, Bourdieu writes, may be understood as the ‘bridge’ between the field and the social, cultural, economical or symbolical capital owned by the agents in the field. It is not a fixed structure, but a system of creative patterns adapted to the objective conditions for its development. This system is capable of generating thought, perceptions and actions corresponding with these conditions (Østerud, 1994:409). As such, habitus is both a structuring structure, and a structured structure. With his habitus concept, Bourdieu emphasizes the understanding of the individual as one that creates and is created by the culture he is a part of.

When pointing to these similarities in function between formbild and habitus, it is important to note that the sociologist Bourdieu never explicitly takes on a discourse perspective. Though he is closing in to such a perspective when he gives;” the agents self-presentation in different discursive performances an ever increasing importance in maintaining social distinctions”⁹ (Illeris, 2002:33). This interpretation is my own, and should not be mistaken as a direct correspondence. Besides, formbild is a situational conditioned concept for what is being developed as a form ideal by the individual, and is not a part of a larger theoretical framework as the concept habitus is.

Nevertheless, also the artistic field as Bourdieu describes it is relevant to a ‘formbild as a construction’ perspective:

The artistic field is the site of an objective oriented and cumulative process engendering works which, from purification to purification, from refinement to refinement, reach levels of accomplishment that decisively set them apart from forms of artistic expressions that are not the product of such a history. (Jameson, 1990:132 as referred to Bourdieu and Waquant (1992:87))¹⁰

⁹ (My translation). Original danish quote: ”agentenes selv fremstilling i forskellige diskursive fremførelser større og større vægt for opretholdelsen af sociale distinktioner”.

¹⁰ This answer was given by Bourdieu on a question from Waquant of Jamesons claim that his work expressed a “blanket condemnation of the aesthetic as a mere class signal and as conspicuous consumption” (Jameson, 1990:132 as referred to Bourdieu and Waquant (1992:87)).

The construction of formbild may be understood parallelly to such a description. In the creative processes the artist develops his formbild, and creates a formbild that reflects this formbild through a purification- and refinement-process. But there is no purification, nor refinement, without context. In the artistic field there are certain recognisable periods or styles, such as 'baroque', 'renaissance', 'classicism' etc. Still, the artists, the architects, artisans or designers in these periods did/do not necessarily regard their work as situated within a set of 'style rules'. Equally likely is it that they work from their own principles or individual, intellectual program. 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 supports this article's definition of formbild: as a (possibly unconscious) guide in the creative process. And it still makes it interesting to ask: how do makers develop these individual programs/formbilds, and why are the form indicators in their products so similar that critics may recognise it as a certain 'style'?

The art Bourdieu describes is the 'high-culture-art', made by artists. But formbild can, as a concept, also function in 'lower' or more utilitarian contexts. For example, something as prosaic as the choice of a way to dress is something that constructs a formbild and reflects according to which identity-discourse you want to position yourself. By choosing certain clothes (or furniture or house) you can 1) express an (already chosen) belonging to or distance to a group. This has a social function, a signal effect. Or you can 2) build your (cultural, social, ethnical or personal) identity by carrying visual 'clues' to build an inner structure of self. This selection and development of formbild has an individual function for the person (Jacobson, 1994).

These utilitarian contexts are neither unique, nor random, but they are necessary and unavoidable for the human individual. Sarfatti Larson (1993) describes them as a part of 'the total pattern of life', and refers to Suzanne Langer. The concept formbild is therefore linking sides of the human life to sides of the artists and designers activities. There are certain parallels here, possible to observe and discuss by means of this new concept.

"Not everything is possible in every period"

The focus on formbild as a construction will also cover another aspect. Since formbild is created and re-created by individuals, it is a product of the social practice the individual participates in. This social practice has specific limitations. Gombrich (1993) formulates this as: "Not everything is possible in every period". The question becomes; what is actually possible to do in this particular period, in this social practice? Bourdieu's theory also contains analyses of this kind. He claims that when developing habitus, some realizations seems more or less desirable. The third step in the analysis of a particular artistic field in relation to the field of power covers this aspect: "The analysis involves the genesis of the habitus of occupants of these positions, that is, the systems of dispositions which [...] finding in this position a more or less favourable opportunity to be realized" (Bourdieu, 1996:214).

A comprehensive study of the construction of formbild should cover both the description of the dynamics of the constructive mechanisms, and a description of the limiting and controlling frames around this dynamics. All the time the construction of formbild takes place in the relation between individuals, the main frames controlling the construction will also be found in these relations.

Connections to Foucault's power/knowledge concept

All relations are power relations, according to Foucault (1980). In Foucault's theories power in itself is not 'evil'. It is a functional mechanism *in* the relations between all individuals, and controls how different positions and roles are related to each other. Power relations are henceforth unavoidable. Consequently, what is important to clarify, is how these power-relations function in different situations. If one in a specific situation is not conscious of this power, it will affect randomly. The important object would then be, to use this power without misusing it.

Power is closely linked to knowledge. Foucault constructed the concept *pouvoir-savoir* (power/knowledge¹¹) to describe this relationship. The person 'having' the knowledge, have power because he knows what the 'truth' is and, vice versa, the person having the power, has the power to define what true knowledge is. As 'the gatekeepers' in the different paradigms of science, e.g. they who act as 'peer reviewers' in the most important scientific publications.

This also applies within the artistic field. Some are 'gatekeepers' deciding what is defined as art or not. Who inhabits this position has varied throughout history, from the church and nobility, via museums/galleries and artist's societies, to those having the ear of the right media today. This is neither a simple nor a straight forward issue: if you don't break through the gates of art today, you may just as well continue making your art as a counter-culture, opposition etc. History repeats itself (cf. Van Gogh).

In an educational perspective, which I usually apply in my work, the same questions are asked again and again: What is deemed worthy of teaching, and what achieves good grades. Some are given power to define this through their role in the situation, while others are not. What is interesting is that this is a delicate issue both in education institutions and in the art field in general. We still have a belief in 'free art' and the 'free artist', expressing himself independently of the opinions of others, or what is fashionable. Michl argues strongly against such a view of the maker (in his case, the designer) in his article: *Form follows what? – the modernist notion of function as a carte blanche* (1995).

The more he (the functionalist designer) trusted that the functional starting point guaranteed an objective aesthetic, the less he understood that his aesthetic solutions were in fact addressed to the aesthetic sensitivities and preferences of his peers plus a minority of others endowed with "cultural capital" who shared these sensitivities. (Michl, 1995:12)

In a later article *On seeing Design as Redesign* (2002) Michl elaborates his perspective: "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). Such a stand is a basis for the understanding of *formbild* as a social construction. This construction is taking place in a social practice with clear limitations as to what is or is not possible.

In 2000 detailed empirical support was given such a perspective by the previously mentioned PhD study of Takala-Schreib (2000). Not surprisingly this was done in Finland, where they

¹¹ In the English translation is the hyphen substituted by a slash: power/knowledge. A much debated change, although Foucault himself used a slash once in a publication. Cf. Colin N Gordon on the Foucault mailing list foucault@lists.village.Virginia.EDU, 13.03.2004

have a long tradition of national engagement in design and strategic use of design as a tool in building a national identity. Takala-Schreib shows how the state-financed institution *Design Forum Finland* argued when choosing what to present in the national design exhibitions in the 1980ies. She concluded:

To be a designer in Finland one has to express attitude and manifest one's theses about the national character of Finnish Design. The dreams of a designer can become significant in Finland when they are understood to have a relationship with the national character of Finnish Design. The national character of Finnish design becomes a delimiting authority of design discourse in Finland. The discourses and its authorities are doing the design work [...] not the intentional designers. The discourses also influence the dreaming of the designer. (Takala-Schreib, 2000)

This is a drastic conclusion, depriving designers much freedom in their process. My intention with the discourse perspective and the concept formbild is not necessarily to conclude so harshly. The main point is to study how this perspective facilitates a study of how the formbild is constructed, not to see this construction as a product of this or another (governmentally approved) discourse.

Closing comments

The concept formbild was constructed to address and maintain a certain perspective when studying form. This perspective focused on the construction of a form ideal (a formbild), hence the *functional* side form ideal, not the *essence* in the formed artefacts (or individuals /society). That is: How the formbild is constructed in the social practice.

It is suggested that such a shift in perspective may make it easier to answer questions like: Why does a group so often agree upon what a 'good form' is?', and why what in one area of society is regarded as good form was and is in other areas regarded as poor? With this particular focus the questions may be answered without ending in indefinite relativism, because, in stead of describing what 'good form' *is* (as something recognisable in the person, the artefact or society), one can describe 'good form' as a *stand* (as a position in a discourse). Thus a chosen form-expression is regarded as a chosen form-position, and as such a contribution to the debate about form. Then focus may move from 'what' to 'how': how do we choose and develop this position. By shifting the focus, the black box 'formbild' may be open. The focus may be turned to the maker whom, the same way as a scientist, begins with an idea, a hunch, a hypothesis, and develops it by checking, testing, re-checking and re-testing it until it becomes a finished artefact.

This does not mean that I claim that scientific studies of the creative process never have been done previously. But I claim that it is possible to understand the processes *another way* with this perspective, and that this way of understanding is freer. It makes it easier to pinpoint what is happening before something is finished, before it becomes something recognisable as an essence (a black-box) in an object, a style or an individual.

Litteraturliste

- Andersen, N.Å. 1999. *Diskursive analysestrategier- Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Alvesson, M., and K. Sköldbeg. 2000. *Reflexive Methodology - New Vistas for Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: 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. In *Bergson*. Oslo: Tano.
- Boujut, 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, and J. D. Waquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. 1996. *The rules of art*. London: Blackwell.
- Burr, Vivien. 1995. *An introduction to Social constructionism*. London: Sage.
- Dunin-Woyseth, Halina., and Liv Merete Nielsen. 2004. From Apprentice to Master - Some Notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship. In *DesignDialog - designforskning i et demokratisk perspektiv*, red. L. M. Nielsen. Oslo: HiO.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, Michel. 1974. *The Archaeology of Knowledge*. London: Travistock.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972 - 1977 by Michel Foucault*. Edited by C. Gordon. Brighton: The Harvester Press.
- Gombrich, E.H. 1993 (1953). *Art & Illusion - A study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon.
- Hubbard jr., Bill. 1995. *A Theory for Practice - Architecture in Three Discourses*. London: MIT-Press.
- Illeris, Helene. 2002. *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobson, M. 1994. *Kläder, språk och handling - om unga kvinnors användning av kläder som kommunikationsmedel*. Ph.D., Umeå Universitets etnologiska skrifter, Umeå Universitet, Umeå.
- Jonas, Wolfgang. 2004. *Mind the gap! - On knowing and not-knowing in design*. Bremen.
<http://www.verhaag.net/basicparadox/>
- Jørgensen, M. W. og L. Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode. Samfundslitteratur*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kruger, Thorolf. 2000. *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Vol. 1/2000. Bergen: Bergen University College Press.

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

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

Lawson, Bryan. 1990. *How Designers Think - The Design Process Demystified*. Oxford, Auckland, Boston, Johannesburg, Melbourne, New Delhi: Butterworth architecture.

Mangset, Per. 2004. "Mange er kalt, men få er utvalgt": kunstnerroller i endring, Rapport / Telemarksforskning. Bø; nr 215. Bø: Telemarksforskning-Bø.

Michl, Jan. 1995. Form Follows What? The modernist notion of function as a carte blanche. *Magazine of the Faculty of Architecture & Town Planning*. Winter 1995, 31-20.

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

Nerland, Monika. 2004. *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning, NMH-publikasjoner; 2004:1*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Sarfatti Larson, Magali. 1993. *Behind the postmodern facade: architectural change in late twentieth-century America*. Berkeley: University of California Press.

Takala Schreib, Vuokko. 2000. *Finland designs (exhibitions)- Dreaming in Power of Discourses*. Ph.D, Faculty of Industrial Design, University of Art and Design Helsinki UIAH, Helsinki.

Østerud, Svein. 1994. Handlingsteori: fra livsverden til habitus. I *Politisk kultur: misjon og revolusjon frå Bremnes til Buenos Aires*. Reds. Per Selle og Einar Berntzen. Oslo: Tano

Summary

Artikkelen er en introduserende drøfting av begrepet 'formbilde'. Først presenteres en formstudiekontekst, hvor et behov for å diskutere formideal som konstruksjon blir beskrevet og en mulig måte å gjøre dette på blir foreslått med basis i Latours metode for å åpne 'the black box'. Formbildebegrepet blir introdusert som et redskap for å innta og fastholde perspektivet fra Latours metode. Deretter presenteres og diskuteres begrepet formbilde. Formbilde er en betegnelse på et 'ideal' for form. Det oppstår i mellomrommet mellom personer, ofte via gjenstander. Personene konstruerer sitt formbilde ved aktivt å skape former og observere former. Formbildet fungerer som en, ofte ubevisst, guide i den skapende prosessen. Formbilde betraktes som en konstruert posisjon i en formdiskurs: en vist stillingtaken i forhold til bestemte 'stiler' i samfunnet. Med å betrakte formbilde som en sosial konstruksjon rettes forskningsfokuset på hvordan denne posisjonen inntas og konstrueres. Konstruktivistisk teori, diskursanalyse, Bourdieus felt- og habitusbegrep og Foucaults makt/kunnskaps begrep bringes inn for å diskutere det teoretiske grunnlaget for begrepet formbilde.

Den kulturelle skulesekken

Teachers of Art and Crafts and their negotiation of professional identities

Ingvild Digranes

Setting the scene

Art and Crafts and 'Den Kulturelle Skulesekken' (DKS)

With the introduction of the *Norwegian National Curriculum of 1997(L'97)* (Det kongelige kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), the subject Forming, was renamed Arts and Crafts, and was upheld as one of the largest core subjects in compulsory school. According to the new curriculum scheduled for implementation in 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) this still will be the case. The governmentally requested evaluation¹ of the school subject Arts and Crafts (A&C) after the implementation of the *L'97* (Kjosavik et al, 2003) shows that A&C is the most popular subject with school children.

As a sign of recognition of A&C's status in the school, resources are made available through the funding project 'Den Kulturelle Skulesekken' (DKS).² DKS is a permanent funding project aiming to bring professional artists³ into schools to co-operate with teachers, and by doing so, strengthening the education of pupils within the arts. It covers the areas; music, dance, theatre, film and the visual arts. Visual arts, which will be discussed in this paper, includes fine art, crafts, design and architecture, and corresponds with the subject Art and Crafts in school.⁴ Although the primary end result of this endeavour is meant to be a strengthened education for the students, the knowledge gain for the teachers involved is also an important issue.

¹ Requested by the Norwegian Research Council (NRF) and the Department of Research and Education (DRE)

² The official English translation is: "The Cultural Rucksack". I choose to use the Norwegian name, as the English translation does not cover the meaning that the Norwegian name, in my view, is trying to project — a view of culture as something close to the children, something they bring to school, and then home again every day as an integrated part of the whole learning process at school and at home. The English word 'Rucksack' does not carry the images the Norwegian word exudes.

³ Artists will in this paper, in addition to practitioners of fine art, include designers and architects.

⁴ 'Den kulturelle skulesekken' (DKS) holds lottery money in the amount of 160 million NoK in 2005, and the amount will increase in 2006.

Cooperation

An important aspect of DKS is the cooperation between teachers and artists, schools and culture institutions. This cooperation should be a case of equality.⁵ It is explicitly stated that DKS has L'97 as a point of departure and that the teachers and local schools should conduct the "process of ordering", i.e. to define the topic they find relevant to the curriculum execution at the schools and as such want brought into the subjects through the cooperation with other professionals. It is stated that one of the main goals for DKS is to; "... contribute to develop a holistic inclusion of artistic and cultural expressions in the realisation of the schools' curriculum aims" (Det kongelege kultur- og kyrkjedepartementet (KKD), 2003:17),⁶ and from this thought it follows that;" The schools' competency of ordering must be improved, and the culture sector must be made capable of developing activities and proposals adapted to the needs of the school sector" (ibid:18).⁷

The White Paper⁸ *Den kulturelle skulesekken* states further that teachers should both contribute to the projects and benefit from them; "It is a goal that the activities available from the culture sector not only benefits the pupils, but also contributes to inspiration and knowledge gain for teachers and as such create an increased understanding and knowledge of the nature, development and value of art and culture" (ibid:19).⁹

Is there reason to question the cooperation equality within DKS?

I have recently participated at different conferences and meetings concerning DKS, such as regional cultural gatherings, museum openings, and educational fora within University Colleges. These different institutions request knowledge concerning the execution of DKS, in particular knowledge into the cooperation between teachers and artists, schools and culture institutions. This cooperation is seen as the most eligible way to secure school children a best possible access to cultural knowledge and experience. The impression I am left with is that this sought for cooperation is understood differently in schools, culture institutions and by artists.

Even though equality in the cooperation is an explicitly phrased aim in DKS, evaluations (Adam, 2003; Antonsen, 2002; Aslaksen et al.; Danbolt and Enerstvedt, 1995; Fønhus et al. 2000; Haugsevje, 2002; Lindén, 2004) tend to show a different tendency. In some projects teachers do play the part, while in others they have a very limited role, or no role to play in the end, or they do not figure in the evaluations at all. It seems as though the teacher — in the process of trying to give the children access to professional art¹⁰ of high quality — has been lost in the throng. Some of the questions raised are: What do the discussions I have witnessed between artists and teachers concerning the execution of DKS signal for the professional

⁵ Det kongelege kultur- og kyrkjedepartementet. 2003. *St. meld. nr. 38 (2002-2003). Den kulturelle skulesekken.* p:9, p:10, p:11, p:13, p:17, p:18, p:19.

⁶ My translation; "... medverke til å utvikle ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål" (KKD, 2003:17).

⁷ My translation; "Skulen si tingingskompetanse må betrast, og kultursektoren må setjast i stand til å utvikle aktivitetar og tilbod som er tilpassa behov i skulesektoren" (KKD, 2003:18).

⁸ In this paper the Norwegian Stortingsmelding is translated to White Paper.

⁹ My translation; "Det er eit mål at kulturfeltet sine tilbod ikkje berre skal kome elevane til gode, men også gje inspirasjon og kunnskap til lærarane og på denne måten skape auka forståing og kunnskap om kunsten og kulturen sitt vesen, utvikling og verdi" (KKD, 2003:19).

¹⁰ Art is in DKS used as a wide concept covering all areas of the project: Music, Theatre, Film, Visual Arts, Literature and Dance (KKD, 2003). This paper focuses on the Visual Arts. The Visual Arts is comprised by the sub fields; fine art, design, architecture and crafts, and the words art and artists in this paper will correspond to the actors within these fields in this paper (Mangset, 2004).

teacher? How does the inclusion of a professional artist into their teaching affect the art and crafts teachers' view of themselves and their knowledge? How do they incorporate this into their professional identity, and work? What has happened to the role of the professional Art and Crafts teacher in relation to DKS projects?

To achieve an insight into the role of professional teachers of Art and Crafts, a view into the current dominating educational paradigms and the public debate is needed. This might tell us of the motivations behind choices, debates and argumentation in and outside the educational field — both on a general, and a subject specific level. This also leads to a questioning of professional identity, as educational paradigms, public discourse and subject specific traditions will influence the teachers' practice and choices, and as such how they perform their profession and build their identity.

Paradigms within education today

The Norwegian educational system

The sociologist Skarpenes (2005) wrote his doctoral thesis within the field education theory. He describes the situation today as having an increased focus on the individual student over the collective knowledge base. He argues that this is the result of a more extreme form of reform pedagogic view. He introduces the concept of 'pedocentrism'. He suggests that the development has been on the expense of subject specific knowledge, that knowledge has been handled as exclusively a private and individual factor. Pedocentrism is when pedagogic ideas of upbringing become dominant within the education system, and the subject specific learning is seen as secondary (Skarpenes, 2005). Skarpenes' claim is that education has been centred solely on the individual — also learning. This move has, in Skarpenes' opinion, been executed to such a degree that education is arranged uniquely with an individual focus, based on a specific individual's situation and experience. The individuals' sense of feeling secure and self-realisation sets the parameters, and the teaching method and attitude becomes the main aims of education on the expense of subject knowledge. The knowledge offered has become a personification of the know-how, and the 'unbiased knowledge',¹¹ is lost (Skarpenes, 2005). He proposes that this trend is reflected in the increasing number of young authors writing about their own experiences and childhood (Time, 2004). This might be the only thing they know how to do. This has its roots back to the separate school subjects, such as art education.¹²

Bernstein (2000) takes a slightly different approach to the educational discourse. He presents the term 'generic' pedagogic and what he labels 'short-termism' in education. Instead of teaching discipline based knowledge, the thought is to make education correspond to the fast-moving society and as such promote the concept 'learning to learn'. This concept is based on the presumption: You need no disciplinary knowledge base if you have the tools to gain new knowledge in the situations that demand it. The danger in this, according to Beck (2002) is that you suppress the fact that even as the educational institutions promote this view, they themselves are rooted in discipline based knowledge. If you take away the discipline base, a vital part of the discourse will be missing.

¹¹ 'Unbiased knowledge' is my wording, here used to illustrate the knowledge oriented towards a common understanding. It is not to suggest any absolute truth in knowledge or science as such. It is just to highlight the opposite of personal reference.

¹² This is my assumption, not Skarpenes'. He discusses the school as a whole with a focus on the Norwegian subjects; Matematikk (mathematics), Norsk (Norwegian), and Samfunnsfag (social science).

Arts and Craft education

Since art and design education were introduced as a school subject, different views on knowledge and art have fought for domination (Efland, 1990). In Scandinavia two opposite views seem to have dominated the debate within this educational field, and they are still recognisable in the debate of today: The ‘usefulness centred side’, and the ‘individually centred side’ (Lindberg, 1988). In Norway, the ‘individually centred side’, represented by Lowenfeld’s books on child art and self-expression, was dominant for a long time (Lowenfeld and Brittain, 1971). Art and design education in Norway, in the 70ies and 80ies seemed to be mainly oriented towards self-expression. In Lindberg’s words (1988) this ‘charismatic attitude’ is recognised by its ideology of art as feeling, not reason. The value of the subject was placed within the individual moral upbringing and individual expression that art could constitute.

The Art Education theoretician Efland discusses dominant educational paradigms. He defines them as something that: “... covers the ways we think about the realities of schooling including students, teachers, curricula, and educational settings. It identifies goals to pursue and values to guide the selection and organization of content and activities” (Efland, 2004:692). David Carr, when looking into the Art teaching profession in England, finds it necessary to underline that some of the problem lies in the dominant educational paradigm of today: “Indeed, I would go so far as to argue that a conception of effective teaching as basically a matter of the acquisition of behavioural skills is the dominant political and professional educational paradigm of the present day” (Carr, 2000:5).

In light of Skarpnes’ concept of pedocentrism and Bernstein’s view of short-termism, interesting questions become visible in regards to Art and Crafts education: Could it be that this individually focused art education has become a breeding ground for the pedocentric view on the cost of subject knowledge and disciplinary identity for A&C teachers? The view voiced in Skarpnes’ findings, resonates in Carr’s suggestions that as long as the focus lies on raising the students rather than focusing on knowledge gain, the teaching profession will struggle. If subject specific knowledge cannot be claimed to be an important part of the professional practice — if general behavioural skills, to care, is all that is needed — how do you defend the professional status? Does this development signal a struggle for the professional A&C teacher identity, and what does this signal for cases of cooperation and debate with external professionals?

However, before any attempt of discussing these questions can be made, it is necessary to see where the educational debate within the Art and Crafts, and in particular the DKS project stands at the moment. Who is part of this debate, and what is the content?

Educational debate in DKS

The ‘visual arts’ in DKS, has become an arena where politicians, artists, pedagogical theorists, design- and culture institutions want to participate. This is recognizable in the current debate, where they express the wish for a more active role in the future and the day-to-day practise of the projects, and the extra resources available through, the DKS projects in A&C. Thus the increased fascination with the subject area A&C outside of school, is seen in discussions, of subject content, method and indeed philosophy that to a large extent is taking place outside of the educational practice field. Webb (1997), through the theories of

Cherryholmes, discusses what, within educational theory, are questions relevant to ask in the educational development discourse, and as such in concern to the specific debate concerning the execution of DKS:

- Who is authorised to speak?
- Who listens?
- What can be said?
- What remains unspoken?
- How does one become authorized to speak?
- What utterances are rewarded?
- What utterances are punished?
- Which categories, metaphors, modes of description, explanations, and argument are valued and praised; which are excluded and silenced?
- What social and political arrangements reward and deprive statements? (Webb, 1997:208)

A search of the major newspapers returns 95 references to DKS in the last year,¹³ only one of the entries discusses the teachers as a vital factor in executing the project, and a few of them mentions teacher courses. Most of the entries were authored by artists or artist organizations, and are mainly concerned with cultural institutions and the artists involved. Teachers were never quoted, and knowledge content was seen as related to the specific artist or institutions definition of it rather than the schools aims in *L'97*. As such: “This political conflict relocates the centre of debate outside the profession itself, leaving the professionals mere spectators” (Stronach et al, 2002:115). In this educational debate, the newspaper search suggests a displacement of the teachers, and as such the ignoring of their disciplinary knowledge.¹⁴

It is vital to point out that teachers do discuss the project as well, but more often in light of the subject aims and curricula and through educational journals and magazines that is not widely read by the public. At the same time, the A&C educational field is still struggling to define themselves. The Norwegian Research Council’s review of educational research within the field of A&C, operate with as many as 6 different names for the same area of interest (Ongstad, 2004:51). If the profession struggle with how to identify themselves, even with what to name their field of work, how will they be able to participate in a further debate where they have to position themselves towards another strong professional field?

What will this displacement of the teachers in the public debate, and the struggle within the field, herald for the teachers within the subject A&C and in future projects of ‘visual arts’ in DKS. Questions need to be asked. How does the ‘remoteness’ from the public debate affect the professional identity of teachers in A&C? Is this externally located debate in the best interest of the school children? Where does the curriculum figure in the mix? If it follows from this ‘pedocentrism’ and remoteness of debate, that the disciplinary A&C identity is lost, how do the teachers keep their professional identity when co-operating with other professionals in DKS, and how does this influence the cooperations within DKS?

¹³ Search of major newspapers in Atekst for the period; 11.10.2004 – 10.10.2005 <http://www.retriever-info.com/services/archive.html>

¹⁴ This trend is evident in an overview analysis of the material.

Teachers and professional identity

The view of education as upbringing, as reflected in the popular school slogan; “Schools. A safe place to be, a safe place to learn!”¹⁵ poses a problem both in the educational discourse concerning A&C education, and the future of the teaching profession. Does it cause a state of unrest within the teacher profession? If knowledge and know-how is individual and personified, how is the need for a professional education scene defended (Freidson, 2001)? Also, if the leading paradigm, as Skarpenes claims, holds an agreement of the pedocentric view, how do teachers reconcile this with today’s demands? Especially the demands for a stronger internationalisation (Nielsen et al, 2005); a broader knowledge base represented through various voices such as curricula, national tests and quality controls from external sources; or in the case of DKS, the external sources claiming ownership of the field?

Identities in flux

Carr (2000) and Stronach et al. (2002) claims that professionals, such as teachers, are still respected as sources of specific knowledge. The deciding factor for being perceived as such rests in the ethics and identity within the professional field. In teaching, there is a duality that causes some friction in the professional identity. 1) The vocational aspect — seen as the teachers’ view of himself as a chosen, an agent of good morals, human virtues, and an instrument for the good of society and 2) the introduction of the ‘audit culture’ — where external control mechanisms such as budgets, policies, national tests and school evaluation, performance related bonuses and the likes regulates the practice. The internal self-regulating ethics of the profession comes in conflict with the external claim for regulating efficiency. Stronach et al. claims, the vocational aspect of teaching, still holds some relevance even within the demands from the external sources, and that this serves to fragment the identity of the teacher: “As a result, the professional is moralized both by being ‘reduced’ to a singular meaning and emplotment, and simultaneously inflated to improbable symbolic importance” (Stronach et al., 2002:111).

Research into teachers’ professionalisms suggests that there is no final role or a blueprint for the professional teacher to fill as such. Even though the outside view might see the collective professional, the identities of the teachers are in constant flux: “...we claim that the question of ‘professionalism’ is bound up in the discursive dynamics of professionals attempting to address or redress the dilemmas (etc) of the job” (Stronach et al., 2002:109). Does this apply to the Art and Crafts teachers within DKS? Or is the question more fundamental: as to whether the teaching occupation is recognisable as a profession at all? There are different understandings of what a profession is, and also whether teaching is a profession or a vocation (Carr, 2000), or both.

The teacher is from outside the profession seen not as an individual, but as a part of the collective individual - *the teacher*. He is restricted by both the generic nature of *the teacher* and at the same time, having a function as a solitary signpost for moral standards in the classroom, and claiming ownership of knowledge within the specific field such as A&C. If the leading educational paradigm within art education, is individually centred to such a degree that art education is seen as moral upbringing and care more than subject specific knowledge, might not the education as a societal factor where knowledge is a common goal — and as

¹⁵ Many Norwegian schools use the slogan: Skulen. Ein trygg plass å vere, ein trygg plass å lære! The place as a caring haven is the pivotal point. The nurturing environment first, and learning as the second phase.
<http://www.borgebarneskole.no/visjon.htm>, <http://www.miljolare.no/trivseloghelse/elev.php>
http://kub.stavanger.kommune.no/gausel/foresatte/infohefte/#_Toc20281345

such recognisable outside the individual — be lost? Is this the end of the discussion? Does the generic nature of *the teacher* prevail as a personal standard for the individuals inhabiting these professional identities?

Wenger and negotiation of meaning

Wenger (1998) to some extent mirrors the view of identities in a flux, through his social theory of learning. He sees social participation as the basis for learning and knowing. Through a group of people's pursuit of a shared enterprise, with resulting practices that are the property of the group, a community will take shape. Some components are necessary to describe what constitutes learning within this social participation: meaning, practice, community and identity. These factors come together in the form of *communities of practice*. These *communities* exist throughout society, and professions are one of the ways in which they constitute themselves. Wenger's theory covers learning in the world at large. In this article some of the thoughts are pinpointed for further exploration. The basic presumption in Wenger's theory is that teaching is a practice, and practice is a prerequisite for meaning. A practice, in our case the teaching profession, will need meaning in the broad sense. It has several levels: negotiation of meaning, participation and reification, and the duality of these factors.

Negotiating identity

The negotiation of meaning is a constant process involving participation and action. Meaning is seen as existing in a constant development, where living in the world, i.e. existing in the community is the vital factor. This negotiation of meaning is also vital to identities within the community. Now, these identities will also, along with other abstract practices or actions, be objects of reification. In other words, the teacher turns into the collective professional; the teacher, with a concrete meaning ascribed to the more evanescent quality that inhabits the practice. If this was the end, reification could be a hampering of development, but as the constant negotiation of meaning allows for changes in this concrete meaning the duality makes these processes fertile.

Identity to Wenger (1998) is both narrower and broader than the *community of practice*. It is limited to an individual, but embraces a wider influence than the practitioners and practice within the *community*. Through a larger context, the identity is negotiated. This view is mirrored in Stronach et al. (2002), where development and change is seen as principal points in the denouement of the professionalisation of teaching. The focus is seen to be that of change, and identities are made in the perpetual action and discourse of the 'individual collective professional', not in a final 'nourning' of the collective teacher. "...we prefer to read the professional as mobilizing a complex of occasional identification in response to shifting contexts. These mobilizations amount to a kind of internal employment of professional selves" (Stronach et al., 2002:117).

Challenges for DKS cooperations

When actors within projects in DKS meet, they will prior to meeting the individual designer/architect or A&C teacher, be influenced by the view of the generic nature of *the teacher* and *the artist*. According to Evetts (2003), influence will come from both: 1) micro level - groups and actors, 2) meso level - organizations and institutions, and 3) macro level - society, state and market. In this theory *the teacher*, the dominant view, is constructed through

the discourse, not only within the community as such, but in its involvement with the discourse of the world outside, as it is available to the participants (Burr, 2003). Stronach et al. (2002) writes of how teachers within the professional collective identity use mini-narratives to construct a day to day identity at micro level to handle the demands directed at them from the meso and macro levels (Evetts, 2003); “Within their overall self-presentations, professionals offered mini-narratives of identification; unstable, shifting, sometimes contradictory or expressed as conflict” (Stonach et al., 2002:116).

Bernstein claims that ignoring the educational disciplinary theory base, exclusively in favour of experience of the ‘real world’ as *the artist* is in favour of, will serve to impoverish the educational discourse (Bernstein, 2000). The problematic nature of the view of art as something being far removed from the ‘sphere of intellectual school work’ might pose a problem in the negotiation of identity for the A&C teacher who have to inhabit both worlds, but also in the cooperation between *the artist* and *the teacher*. A&C teachers struggle to establish a professional identity that is supposed to embrace educational disciplinary theory, subject specific theory and artistic practice.

‘The art teacher’ is in a position where he will negotiate his identity, not only through the generic nature of *the teacher* but in relation to *the artist*. In the art world, the current dominant discourse is that of the charismatic role of *the artist* (Mangset, 2004). This corresponds to a large extent to the ‘charismatic attitude’ that has dominated the school subject in Scandinavia (Lindberg, 1988). Even though some alternative roles do exist, the prevailing, strong identity within the art scene, and also in the larger discourse in the press, is that of *the artist* as an agent of visions and of fighting the established for the good of us all. The individual identities of the professional A&C teachers are recognised by negotiation, polarization and uncertainty, while the artist is more in tune with his vocational calling and as such has the luxury of leaving uncertainty in his approaches or values behind (Mangset, 2004). The conviction of having a calling, figures prominently in the identity of *the artist*, and this, combined with a belief in the innate talent as something not learned or cultivated, leads some to even see school as inhibiting artistic talent (Mangset, 2004).

It becomes clear that A&C teachers and artists represent different approaches to the project DKS. In a cooperation their educational paradigm differs, and as a result their view on professional knowledge. In a public debate that is a part of consolidating the DKS project, it is important that all sides are heard. If the subject specific educational theory is ignored in favour of pure practice experience, or vice versa, DKS will lose some of its richness. The debate is denied access to alternative theories of practice and as such new avenues of understanding. It becomes vital to focus on the equality in the cooperation, and as such secure that both sides are represented to ascertain the best possible quality in future projects.

Literature

Adam, Milena. 2003. *Langsomt ble kunsten vår egen? En evaluering av et samarbeidsprosjekt mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk Kulturråd om utsmykking og utforming av skoleanlegg*. Oslo: Norsk kulturråd.

Antonsen, Liv Kari. 2002. Den kulturelle skolesekken. En storbymodell i Tromsø kommune. Upublisert. Rapport fra første prosjektår skoleåret 2001-02. Tromsø: Tromsø fylkeskommune.

- Aslaksen, Ellen, Jorunn Spord Borgen, and Anne Trine Kjørholt. 2003. *Den kulturelle skolesekken - forskning, utvikling og evaluering*. Oslo: NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Beck, John. 2002. The Sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote Official Pedagogic Identities. *British Journal of Sociology of Education* 23 (4):617-626.
- Bernstein, Basil. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. Rev. ed. *Critical perspectives series*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Burr, Vivien. 2003. *Social constructionism*. 2nd ed. London: Routledge.
- Carr, David. 2000. *Professionalism and ethics in teaching, Professional ethics*. London: Routledge.
- Danbolt, G., and Å. Enerstvedt. 1995. *Når voksenkultur og barns kultur møtes. En evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas Hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. *Stortingsmelding nr. 39 (2002-2003) "Ei blot til Lyst". Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Det kongelige kultur- og kyrkjedepartementet. 2003. *Den kulturelle skolesekken, St.meld. nr 38 (2002-2003)*. Oslo: Departementet.
- Efland, Arthur D. 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, Arthur D. 2004. Emerging Visions of Art Education. In *Handbook of Research and Policy in Art Education*, edited by E. W. Eisner and M. D. Day. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evetts, Julia. 2003. The Sociological Analysis of Professionalism - Occupational Change in the Modern World. *International Sociology* 18 (2):395-415.
- Freidson, Eliot. 2001. *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fønhus, Kirsti, Guri Kjelstrup, Dag Henrik Skattebo, and Marta Tuff. 2000. Evaluering av "Den kulturelle skolesekken" i Sandefjord. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Haugsevje, Åsne Widskjold. 2002. *Inspirasjon eller distraksjon?: evaluering av forsøket med "full pakke" profesjonell kunst- og kulturformidling som del av den kulturelle skolesekken i Buskerud, Arbeidsrapport / Telemarksforskning. Bø; nr 10/2002*. Bø: Telemarksforskning.
- Kjosavik, Steinar, Randi Helene Koch, Edith Skjeggstad, and Bjørn Magne Aakre. 2003. *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Lindberg, Anna Lena. 1988. *Konstpedagogikens dilemma - historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Institutionen för konstvetenskap.
- Lindén, Hilde. 2004. *"Tørrfischen stinka, men kahytten var topp" En oppfølging av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Lowenfeld, Viktor, and W. Lambert Brittain. 1971. *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.

Mangset, Per. 2004. *"Mange er kalt, men få er utvalgt": kunstnerroller i endring, Rapport / Telemarksforskning. Bø: nr 215*. Bø: Telemarksforskning-Bø.

Nielsen, Liv Merete, Dagfinn Aksnes, Janne Reitan, and Ingvild Digranes. 2005. Multidisciplinary Design Curricula from Primary to University Level. In *Crossing Design Boundaries*, edited by P. Rodgers, L. Brodhurst and D. Hepburn. London: Taylor & Francis.

Ongstad, Sigmund. 2004. Fagdidaktikk som forskningsfelt. I *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Oslo: Norges forskningsråd.

Skarpenes, Ove. 2004. *Kunnskapens legitimering: en studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Bergen: Sosiologisk institutt Universitetet i Bergen.

Stronach, Ian, Brian Corbin, Olwen McNamara, Sheila Stark, and Tony Warne. 2002. Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy* 17 (1):109-138.

Time, Jon Kåre. 2005. Invitasjon til fagleg sjølv mord, *Morgenbladet*. Vol. 186. Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig trykt utg. ed. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

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

Summary

Den kulturelle skulesekken vart oppretta for å gje elevar i grunnskulen erfaring med kunst og kultur av høg kvalitet. Prosjektet skulle føre til eit likeverdige samarbeid mellom lærarar i skulen på eine sida, og dei profesjonelle kunstnarane på den andre. Tingingskompetansen skulle ligge hjå skulen, og prosjekta skulle vere i tråd med læreplanen og skulen sine læringsmål. Spørsmålet etter å ha lese ulike evalueringar av DKS prosjektet, er om dette finn stad.

For å kaste lys over mogelege komplikasjonar i ei slik målsetjing vert det i denne artikkelen diskutert korleis den offentlege debatten kring prosjektet artar seg. I tillegg er det valt å sette fokus på aktørane i samarbeidet, gjennom å problematisere profesjonsidentiteten deira. Korleis fungerer Kunst og handverkslærarar i høve til eit samarbeid utover sin eigen profesjon. Kva er det som hender i samarbeidet der ulike profesjonsidentitetar skal fungere innanfor rammene av DKS prosjekt?

Etisk designperspektiv

Dialog med brukerne og design for alle

Else Margrethe Lefdal

Innledning

I mine studier av design som område har jeg kommet over en del begreper som jeg mener godt kan betegnes som etiske designbegreper, i den forstand at det dreier seg om grunnleggende og ideologiske verdier som det kan tas hensyn til ved utforming og produksjon av produkter.

Grunnleggende fordi det i vesentlig grad styrer tankegangen i designprosessen. Det ideologiske kommer til uttrykk gjennom at en 1) bør tenke på et bredt spekter av eventuelle brukere; gamle, unge, funksjonsfriske og funksjonshemmede, etc. 2) tar miljømessige hensyn; som krav til holdbarhet, materialbruk, stimulere til gjenbruk, og at en 3) skal tenke på hva som kan forbedre våre liv og hvordan andre kan få det bedre.

Jeg har det siste året foretatt en strukturering av etiske begrepene knyttet til design. Denne artikkelen presenterer innholdet i disse, og betraktninger omkring designbegrepet. Som faglærer i formgivingsfag på videregående skole, har jeg vært opptatt av blant annet form og funksjon. Jerker Lundequists kobling mellom begrepsparene; estetikk – etikk, og form – funksjon ledet meg til begrepet etisk design. Jerker Lundequist skriver: ”Begreppet funktion har däremot med etik att göra. Vi bedömer (...) også etisk: Användbarhet för vem? På vems villkor?” (Lundequist, 1992:10). Samfunnsansvaret knyttet til design har variert gjennom tidene, så først et kort tilbakeblikk.

Bakgrunn

Spørsmål om brukernes og medmenneskers deltagelse i utforming av omgivelsene, har vært aktuelt siden modernismens utbredelse på 1920-tallet, så temaet er ikke noe nytt som sådan. Både Bauhaus-skolens ideologi og funksjonalismens idealer bygde på ansvar for mennesket og tilpassing av omgivelsene. Bruksverdien i møbler og produkter skulle styrkes, tanken var at formen skulle tilpasses funksjonen, og ikke tilfeldige stiler eller moter (Bergan og Dysthe, 2003).

Henry Dreyfuss (1904-1972) var en av de første industridesignerne i USA, og han var spesielt opptatt av brukerkvalitet i produktene. Han utviklet det til en forretningsidé, at brukernes behov skulle tas hensyn til i både formgivning og i markedsføring av produkter (Farstad, 2003). Det må videre vektlegges at han var en tidlig talsmann for design som problemløser, og hans navn knyttes opp til blant annet de sosiale og etiske aspektene ved design.

På 60-tallet kom en reaksjon på modernismens 'gode smak', med popkunsten og popdesign. Denne reaksjonen var ikke styrt av estetiske årsaker, men var mer styrt av verdibaserte tanker om gjenbruk og nye rimelige materialer (Høisæther, 2004). Videre kan det nevnes at det særlig på 70-tallet ble lagt stor vekt på *design for need*, dvs. design for funksjonshemmede, for gamle, for mennesker i tredje verden, samt offentlig design og design for arbeidsmiljø (Michl, 1997). En designer og forfatter som var veldig engasjert i design innenfor en sosial kontekst var Victor Papanek. Han var skeptisk til at designerne ukritisk bidro med unyttige produkter til forbrukersamfunnet, og han inspirerte mange unge designere til en større etisk og sosial bevissthet med boken *Design for the real World* (Papanek, 1977).

Designeren Petter Opsvik var den i Norge som i 1970 og 80-årene for alvor tok i bruk ergonomi i designprosessen, og Ole Rikard Høisæther skriver om at Opsvik "... baner dermed også veien for økt generell ansvarlighet innenfor utøving av designeryrket" (Høisæther, 2005:212). I forlengelsen av hans designtanker er det satt i gang kildesortering, resirkulering og livsløpsvurdering av produkter, med det resultat at miljødesign har utviklet seg til å bli et viktig begrep.

Etiske designbegreper

Gjennom mitt masterstudie har jeg i gjennomgangen av design som praksisområde truffet på designperspektiv som representerer grunnleggende ideologiske verdier. Jeg har plukket ut ulike betegnelser som går igjen i designprosjekter. Begrepene presenterer jeg i følgende grupper:

- 1) Design med Omtanke
- 2) Design uten Grenser
- 3) Design to Improve Life
- 4) Universell Design / Design for Alle
- 5) Økologisk Design
- 6) Brukersentrert Design

De tre første begrepene er knyttet til prosjekter med etiske perspektiv, og er initiert av forskjellige organisasjoner. Når det gjelder de tre siste grupperingene, så er de hovedsaklig strategier, teorier eller designfilosofi man kan bruke som retningslinjer innen design. Det finnes flere betegnelser som brukes synonymt innenfor de ulike gruppene, og disse kommenterer jeg underveis i artikkelen.

Design med Omtanke

Design med Omtanke startet i 2001 som et prosjekt i Vestre Götalandsregionen i Sverige, i samarbeid med Svensk Form, Stiftelsen Svensk Industridesign og Høgskolen for Design og Kunsthåndverk (HDK) i Göteborg. Målet var å skape miljøer og produkter som på en bedre måte tok hensyn til en holdbar utvikling. Det begynte med fem pilotprosjekter, og under prosjektets gang har det vokst frem en metodikk for langsiktig holdbar design som nå lever

videre i flere nye miljøer. Det handler om å tenke riktig fra begynnelsen av så man ikke ekskluderer noen, og som det står i boken *Design med Omtanke*: ”God design er demokratisk!” (Nilsson, 2004:19).

Design med Omtanke handler videre om å bruke miljøvennlige produkter, og her er miljømerking et godt hjelpemiddel for arkitekter, designere og innkjøpere. Hensikten med miljømerking er å hjelpe private forbrukere eller innkjøpere i en bedrift å velge minst mulig miljøskadelige produkter.¹ I stedet for å utvikle nye produkter til hvert miljø, er det mer aktuelt å etterspørre produkter på markedet som oppfyller kravene til miljømerking og som har god tilgjengelighet for alle.

De som var med i Design med Omtanke fra begynnelsen, har samlet en mengde erfaringer og testet ut metoder for å sette sammen det som nå er Design med Omtankes endelige metodikk. Den justerte seg noe underveis med en tilpassing til hvordan prosessene egentlig foregår. Prosjektet har egen nettside² og her finnes mye informasjon om metodikken, deltagerne, med mer. Det er opprettet en kompetansebank med personer som tidligere har deltatt i Design med Omtankes prosjekter, det er for eksempel designere, arkitekter og forskjellige produksjonsbedrifter. Design med Omtanke henvender seg spesielt til bedrifter, arbeidsplasser og offentlig miljø. Det handler altså om design for en holdbar utvikling, der estetikken forenes med etikk, økologi og økonomi. På svensk oppsummeres Design med Omtankes filosofi i fem ord som alle begynner på E; Estetikk, Etikk, Økologi, Økonomi og Engagemang (Nilsson, 2004:19).

Design uten Grenser (Design without Borders)

Design uten Grenser startet som et toårig samarbeid mellom Norsk Form og industridesigner Peter Opsvik A/S. Design uten Grenser er ett av Norsk Forms hovedprosjekter, og er et ikke-kommersielt prosjekt der koblingen mellom industridesign og bistand og nødhjelp står sentralt. Finansieringen av prosjektene består i dag hovedsakelig av støtte fra Direktoratet for Utviklingssamarbeid (Norwegian Agency for Development Cooperation – NORAD), Kultur- og kirkedepartementet (KKD), Fredskorpset og Utenriksdepartementet (UD).

Design uten Grenser samarbeider med organisasjoner og aktører som har behov for designkompetanse, og som kan stille med nødvendig lokal kunnskap. De har hatt prosjektsamarbeid med bl.a. Norsk Folkehjelp, Sintef Helse, Røde Kors og NORAD, og har vært involvert i temaområder som vann og sanitær, avfallshåndtering, husly, miljøriktig produksjon, minerydding, næringsutvikling og hjelpemiddel for funksjonshemmede.

Design uten Grenser tar tak i det faktum at, utviklingen av produkter for og i den tredje verden, samt for krisesituasjoner, ikke er organisert målrettet. Deres rolle i prosjektene er kort oppsummert; å identifisere og formulere behov for design, formidle de som har passende kompetanse innen området, organisere workshops, utvikle finansieringsplaner og ellers designfaglig oppfølging (Haugeto og Knutslien, 2004).

De har også et utvekslingsprogram der designere i Norge får jobbe med aktuelle prosjekter i utviklingslandene, og designere fra andre land får praksis på designkontor i Norge. Målet er

¹ Miljømerkene er en garanti for at produktene holder en høy miljø- og kvalitetsmessig standard.

<http://www.ecolabel.no>

² Internettadressen er: <http://www.designmedomtanke.com>

utveksling av kunnskap og erfaring mellom ulike designtradisjoner, og generelt å styrke designprofesjonen.

Design to Improve Life

På nettsiden til INDEX:2005³ finner man begrepet Design to Improve Life. INDEX: er et stort og nytt arrangement innen design og innovasjon, som etter planen skal gjennomføres i København hvert andre år.⁴ Arrangementet skal bestå av utstillinger, designkonkurranser, møter, foredrag, etc. INDEX: styres av et internasjonalt nettverk av designere, bedrifter, organisasjoner og designinstitusjoner. Det overordna kravet til produktene som nomineres til designkonkurransene, er at de må forbedre livet til en større gruppe mennesker. Dette er et kriterium for å nomineres til verdens største designpriser, og fungerer nærmest som et slagord for INDEX:s profil og for designkonkurransene.

Wickie Meyer som er utviklingsjef i INDEX: sa på Norsk Forms årskonferanse i 2005 at Design to Improve Life er etablert som et begrep, at det har blitt et 'brand' for arrangementet. Det er valgt for å 'ramme bredt', og for å sette fokus på potensialet i design og vitalisere debatten om hva design er og ikke er (Meyer, 2005).

Hva som forbedrer livet for noen, er forskjellig alt etter geografisk, kulturell og økonomisk bakgrunn. Det ligger verdiforankrede potensialer i det å designe for å forbedre noens liv, og INDEX: vil bidra til fokus på forskjellene i verden, og designernes mulighet til å påvirke i en positiv retning. "Designere må også ta ansvar", sa Meyer på årskonferansen.

Universell Design – Design for All?

Det antas at begrepet Universal Design⁵ oppsto på 1980-tallet blant amerikanske designere. Universell Design har fått økt interesse i mange land, også i Norge. Det var spesielt ved The Center for Universal Design ved North Carolina State University, at mye av utviklingsarbeidet ble gjort. Der utviklet de på slutten av 1990-tallet de syv prinsippene⁶ for universell utforming. Begrepet brukes i Norge slik det innholdsmessig er definert i USA. En definisjon av Universell Design er: "... utforming av produkter og omgivelser på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpassing og en spesiell utforming" (Andersen, 2003:12).

Det opereres med mange betegnelser på en slik tilnæringsmåte eller strategi for utforming av produkter og tjenester. Andre betegnelser er inkluderende design, universell utforming, demokratisk design og design for alle eller tilgjengelighet for alle. I tillegg til å omtales som både tilnæringsmåte og strategi, blir det også beskrevet som et konsept å basere sitt selskap på, eller som en løsning for å lykkes. "Universell design regnes som nøkkelen til fremtidig kommersiell suksess" (Jønsrud, 2005:12).

I Norge brukes begrepet Design for Alle spesielt av Norsk Designråd, som har opprettet en egen nettside for Design for Alle. I tillegg har de en egen kategori for Design for Alle i designutmerkelsen Merket for God Design. På Designdagen den 5. desember 2005, ble det for første gang delt ut priser i denne kategorien.

³ Internettadressen er: <http://www.index2005.dk/>

⁴ Wickie Meyer sa på Norsk Forms årskonferanse 07.12.05. at det er endret fra tidligere plan om hvert fjerde år.

⁵ Den norske betegnelsen er *Universell Design*.

⁶ De syv prinsippene finnes på: http://www.design.ncsu.edu:8120/cud/univ_design/princ_overview.htm

I forbindelse med designkonferansen Era05 i Oslo deltok jeg på seminaret Design for All.⁷ Der presenterte Alex Lee, president i OxO Inc. USA, et selskap som baserer seg på Universell Design, at de ikke tilstreber å lage produkter som kan brukes av absolutt alle, til det er spennet i den menneskelige funksjonsevne og brukssituasjoner for stort. Ved å konsentrere seg om en brukergruppe som omfatter et bredt spekter av brukerne, når de et stort marked.

Vi mennesker lever lenger i dag enn for eksempel i begynnelsen av forrige århundre. En kommende eldrebølge er nært forestående, det er snakk om at mer enn 50 % av Europas befolkning vil være over 50 år innen 2020. I USA vil det i 2020 eventuelt bli en fordobling av antall personer som er over 85 år, i forhold til i dag. De estimerte tallene derifra antyder at mellom 7-8 millioner mennesker vil bli over 85 år (The center for Universal Design, 1997). Alderdom er en vanlig årsak til svekkelser av syn, hørsel, gripeevne og bevegelighet.

Samtidig er dagens eldre mer ungdommelige enn tidligere generasjoner, de har en sunnere livsstil, bedre medisiner og vaksiner. De lever godt og ønsker ikke en redusert hverdag. Det å kunne bruke de samme produkter og tjenester som de fleste andre i samfunnet kan, tas for gitt. Det å kunne tilby produkter som ikke virker stigmatiserende, er en av hovedtankene bak Universell Design eller Design for Alle (Norsk Designråd, 2005).

I denne sammenhengen må IT Funk og Deltasenteret også nevnes. IT Funk er Norges Forskningsråds prosjekt rundt IT for funksjonshemmede. "IT Funk skal bidra til at mennesker med nedsatt funksjonsevne får bedre tilgang til informasjons- og kommunikasjonsteknologi og gjennom dette til samfunnet" (Norges Forskningsråd, 2005). Deltasenteret er statens kompetansesenter for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Senteret fokuserer på deltakelse og tilgjengelighet innen områder som transport, bygninger og uteområder, informasjons- og kommunikasjonsteknologi, opplæring og arbeid (Sosial- og helsedirektoratet, 2005).

Økologisk Design

Innenfor området Økologisk Design dreier det seg om en designprosess der miljøhensyn er ivaretatt på lik linje med kvalitet, teknologi, ergonomi, estetikk, etc. Dette innebærer en praksis, der overordna etisk tenkning og alternative designløsninger gir produkter med lavere miljøbelastning helhetlig sett. Begreper som dekker det samme området er bl.a. miljødesign, miljøriktig design, økodesign, bærekraftig design, sustainable design, ecodesign, green design og Design for (the) Environment (DfE).

I 1991 etablerte miljøvernminister Torbjørn Berntsen 'Grønt Arbeidsliv' et 4-årig program i Miljødepartementet. Bakgrunnen var 'Agenda21'⁸ – en verdensomspennende handlingsplan for det 21. århundre der bl.a. forbruk, velstand og økonomisk vekst stilles opp mot viktige miljøspørsmål. GRIP er en permanent stiftelse dannet på grunnlag av 'Grønt Arbeidsliv', og skal være en ressurs for private og offentlige virksomheter som ønsker å drive mest mulig miljøeffektivt. GRIPs definisjon på økodesign er:

Utforming av miljøeffektive produkter som maksimerer kundens tilfredshet gjennom funksjonell og attraktiv design, samtidig som miljøbelastningen reduseres gjennom hele livsløpet ved egnet valg av løsning, materialer, teknologi og produksjonsmetoder. Med miljøeffektiv menes her størst

⁷ Ett av flere seminarer under Era05 i Oslo, sept. 2005. Era05 var en nordisk designkongress som hadde prekongresser i tre nordiske byer samtidig, før en større samling i København.

⁸ Denne agendaen er et resultat av prosessen som ble innledet med Brundtland-kommisjonens rapport i 1987.

mulig verdiskapning med minst mulig miljøbelastning. Med produkter menes både varer og tjenester. (GRIP, 2005)

Å satse på Økologisk Design innebærer altså at en tar hensyn til, og nødvendigvis prøver å redusere de eventuelt dårlige effektene et produkt kan ha på sine omgivelser. Da er det viktig å tenke på produktets totale livsløp; fra utvinning av råmaterialer til produksjon, markedsføring, distribusjon, bruk og sist men ikke minst til hvordan man kvitter seg med produktet. Her er gjenvinning og/eller gjenbruk essensielt.

Brukersentrert Design

Brukersentrert Design dekker en måte å fokusere på innen design, og det dreier seg om sterk motivasjon for å plassere brukeren i sentrum av designprosessen. Det er ikke et nytt perspektiv, men det er et høyst aktuelt virkemiddel for å oppnå brukeraksept. I norsk faglitteratur har jeg registrert begrepene; ergonomi, brukervennlig design, brukerorientert design, brukerinvolvert design, brukerstyrt design og brukervedvirkende design. På engelsk er Human Factors Engineering, Usability Engineering og Ergonomics, dekkende betegnelser.

Ergonomics eller ergonomi på norsk, er det fagområdet som arbeider for og ivaretar menneskers fysiske, psykiske og sosiale behov i forhold til produktutvikling, innredning av arbeidsplasser, ulike miljøer og systemer. ”I forskningssammenheng er man opptatt av å finne relevant kunnskap om mennesker og deres forhold til gjenstander og omgivelser” (Vavik og Øritsland, 1999:6).

Innenfor webdesign og IT-løsninger er *brukervennlig* et mye brukt begrep nå, og produkters brukervennlighet fremheves ofte i reklametekster. En støvsuger ble nylig presentert med at den ”... kombinerer effekt og brukervennlighet med tidløs design” (Miele, 2005). Et produkt som er effektivt, brukervennlig og funksjonelt, har selvfølgelig vært gjennom en designprosess, og kan dermed betegnes et designprodukt. Å reklamere med at et produkt kombinerer effekt og brukervennlighet med tidløs design, som i reklameteksten over, er derfor det samme som å si at en kombinerer design med design.

Design og etikk i skolen

På Norsk Forms årskonferanse i 2005 brukte flere av foredragsholderne ordet *etisk* i sine oppsummeringer. Inger Marie Lid, rådgiver i Deltasenteret, sa i sitt foredrag om Universell Design og designernes samfunnsansvar at: ”det er et etisk problem å ekskludere en gruppe fra samfunnet” (Lid, 2005). Halldor Gislason, dekan på Fakultet for Design ved Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO), sa om utdanningen av fremtidige designere at: ”Designers have to look at the ethical elements” (Gislason, 2005). Dette passer godt med mine tanker om innholdet i designfaget på videregående nivå, noe som jeg kommer inn på i den fagdidaktiske delen av min masteroppgave.

I forbindelse med Kunnskapsløftet har Utdanningsdirektoratet ansvaret for at det utvikles nye læreplaner for grunnopplæringen, og fra og med høsten 2006 skal de nye læreplanene tas i bruk. I utkastet til studiespesialiserende utdanningsprogram, er Design og Arkitektur foreslått å være et felles programfag under programområdet Formgiving.⁹ I kompetansemålene for Design og Arkitektur 2, står det at eleven skal kunne ”vurdere problematikk i forhold til ressursbruk, natur, miljø, etisk handel i global sammenheng” (Utdanningsdirektoratet, 2005b).

⁹ 'Formgiving' er den foreløpige benevnelsen som brukes.

Under de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er Design og Håndverk ett av programfagene. Her står det bl.a. at "... utdanningen skal bidra til utvikling av (...) forståelse for etiske problemstillinger." Videre kan man lese at "Utdanningen skal utvikle forståelse for markeds mekanismer, ressursforvaltning, helse, miljø og sikkerhet, som kan sikre en bærekraftig fag- og samfunnsutvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2005a). Programfaget Design og Håndverk har ett hovedområde, og det står at etikk er sentralt i hovedområdet, men på hvilken måte og hvilke etiske problemstillinger det snakkes om er ikke nevnt.

Det vil bli aktuelt å drøfte innholdet i designfaget i videregående skole i et utvidet samfunns-perspektiv. Den etiske siden av designfaget må få plass på videregående nivå for å øke breddeforståelse av hva design er, og for å vise at designarbeid berører temaer som er aktuelle i flere fag. Mange ungdommer er generelt opptatt av miljøspørsmål, moral, urettferdigheter i samfunnet, etc. Grupperingene av de etiske designbegrepene kan fungere som redskap til bruk i skolen, for eksempel i spørsmål om samfunnsansvar og ved prosjektarbeid på tvers av programområder. En ryddighet i begrepene vil være klargjørende både for elevene og for lærerne. Jeg ser muligheten for en eventuell hierarkisk modell også, der flere grunnleggende og ideologiske verdier legges til etter hvert.

Nærings- og Handelsdepartementet har satt ned et utvalg for næringsrettet design, og i utvalgets rapport fremkommer mål og visjoner for et handlingsprogram (NHD, 2001). I rapporten står det at "... Designeren er den fagpersonen som har den erfaring og de egenskaper som skal til for å gjennomføre designprosessen. Grunnlaget ligger i formgivning, men siktemålet med prosessen er å forene teknologi, materiale og kommunikasjonsmedier med brukervennlig funksjon og estetiske mål" (NHD, 2001).

Det at design ikke bare handler om formgivning av produkter, er et poeng som diskuteres i fagmiljøet. Formgivning, - det estetiske aspektet, er en viktig del av design, og designerne skal være dyktige på formgivning. Påstanden om at vi alle er designere (Papanek, 1977:17), vil jeg snu litt på og heller si at ikke alle er profesjonelle designere. Det fremheves at designerne skal være dyktige på formgivning, men gode evner til å løse gitte problemer trengs også for å bli en god designer. Erfaring med formproblematikk i forhold til funksjon, produksjon, økonomi, marked, etc. er sentralt her.

I de siste årene har opprettelsen av elevbedrifter i skolen vært populært. Elevene får praktisk erfaring med ledelse, organisering, produktutvikling, design, produksjon, markedsføring, økonomi, etc. Dette er vel og bra for å stimulere til gründervirksomhet og økt verdiskaping, men de etiske elementene må også inn i skoleprosjektene med større tyngde. Design trekkes i dag ofte frem som et strategisk verktøy for næringslivet, for å øke verdiskapingen og utvikle bedriftenes konkurransekraft. Nærings- og handelsdepartementet har i det nevnte handlingsprogrammet "... ambisjoner om forbedret designkvalitet i norske produkter og tjenester", og et mål om "... fornyelse basert på en menneskeorientert og bærekraftig verdiskaping" (NHD, 2001). Det er rimelig å anta at næringsrettet design ikke kan oppnå sine mål i fremtiden, uten også å ta hensyn til miljø- og brukervennlige krav. Til det er fokuset på nettopp disse temaene for stort.

Oppsummering

Jeg tror at etiske verdier blir viktige fundament i designernes arbeid i fremtiden, og at det er relevant å bidra med kunnskap på dette feltet. Design handler ikke bare om formgivning av produkter, men også om hvilke sammenhenger produktene inngår i, hvilke formål de skal

oppfylle, konnotative og denotative betydninger, etiske verdier, med mer. I boken *Varer, verdier og vemmelse* (Dokk Holm, 1999) intervjues den danske designeren Niels Peter Flint. Han fremhever at design ikke ensidig må være en forlengelse av markedsføringen og reklamens prosjekter, og at det kan etableres andre mer 'etisk motiverte agendaer'.

Verdibaserte temaer har også stått på dagsordenen på internasjonale designkonferanser og kongresser gjennom året. Eksempler på dette er INDEX:2005 og Era05.¹⁰ Dette er også aktuell tematikk i de nordiske landenes designsatsning.¹¹ Norsk Forms årskonferanse for 2005 fikk for eksempel tittelen: "Design som problemløser?", og fokuserte på hvordan designere kan bidra til å løse vanskelige samfunnsproblemer. Verdibaserte temaer må som nevnt også sterkere inn i skolen, og jeg ser for meg designfaget som et ideelt 'regifag' i denne sammenhengen.

Litteraturliste

Bergan, Gunvor Øverland og Trinelise Dysthe. 2003. *Tingenes århundre: 1900-2000: tiden, stilen, smaken*. Oslo: Gyldendal fakta.

Center for universal design. *Changing Demographics* [Internet] [cited 12.10.2005]. Available from http://www.design.ncsu.edu:8120/cud/univ_design/udhistory.htm#c.

Design Med Omtanke. *Bakgrund* [Internet] [cited 25.10.2005]. Available from http://www.designmedomtanke.com/iframe_om_bakgrund.htm.

Design Med Omtanke. *Metodik* [Internet] [cited 25.10.2005]. Available from http://www.designmedomtanke.com/iframe_metod.htm.

Dickson, Thomas, and Dansk Center for Integreret Design. 2002. *Designforskning: en international oversigt*. Aarhus: Arkitekt skolens Forlag.

The European Institute for Design and Disability. *About EIDD*: [Internet] [cited 07.11.2005]. Available from <http://www.design-for-all.org/>.

ECODESIGN. *What is ECODESIGN?* [Internet] [cited 22.11.2005]. Available from <http://www.ecodesign.at/information/einfuehrung/ecodesign/index.en.html>.

Farstad, Per. 2003. *Industridesign*. Oslo: Universitetsforl.

GRIP. *Økodesign* [Internet] [cited 01.11.2005]. Available from <http://www.grip.no/Felles/begreper.htm#Økodesign>.

Heskett, John. 2002. *Toothpicks and logos: design in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.

Holm, Erling Dokk. 1999. *Varer, verdier og vemmelse: essays om design og konsum, Formskrift*. Oslo: Norsk form.

Høisæther, Ole Rikard. 2005. *Design på norsk: fra Nøstetangen til Norway Says*. Oslo: Damm.

¹⁰ <http://www.index2005.dk> og <http://www.era05.com> (25.11.05)

¹¹ De nordiske regjeringene erklærte i tur og orden 2005 for et offisielt designår.

Høisæther, Ole Rikard. 2004. Hippiie, Hippiie, Shake... I *Utmerkelser fra Norsk designråd*. Red. Norsk designråd. Oslo: Rådet.

Hareide, Einar og Utvalget for næringsrettet design. 2001. *Design som drivkraft for norsk næringsliv: rapport fra Utvalget for næringsrettet design*. Oslo: Utvalget.

INDEX:. *Examples of Designs to improve life* [Internet] [cited 01.12.2005]. Available from http://www.index2005.dk/knowledge/designs_to_improve.

INDEX:. *History* [Internet] [cited 01.12.2005]. Available from http://www.index2005.dk/about_index/history.

mads clausen intitute. *User centered design* [Internet] [cited 20.11.2005]. Available from <http://www.sdu.dk/Nat/MCI/UCD/UCD2.HTM>.

Lundequist, Jerker. 1992. *Designeteorins kunnskapsteoretiska och estetiska utgångspunkter*. Stockholm: Studentlitteratur.

Michl, Jan. 1997. Industridesign. I *Aschehoug og Gyldendals STORE NORSKE leksikon*. Reds. E. Tvetvås og K. A. Tvedt. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Miele. *Dagbladet*, 12.11.2005.

Nielsen, Liv Merete, red. 2004. *DesignDialog - designforskning i et demokratisk perspektiv, HiO-rapport*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Nilsson, Birgitta, ed. 2004. *Design med omtanke: en bok om design för hållbar utveckling*. Stockholm: Svensk byggtjänst.

Norsk Designråd. *Prinsipper for universell utforming* [Internet] [cited 20.10.2005]. Available from <http://www.norskdesign.no/nyheter/designforalle/prinsipper/>.

Norsk Form. *Design uten grenser* [Internet] [cited 26.10.2005]. Available from http://norskform.no/default.asp?V_ITEM_ID=272.

Norges forskningsråd. *IT-funk* [Internet] [cited 02.12.2005]. Available from <http://www.itfunk.org/>.

Papanek, Victor. 1977. *Design for the real world: human ecology and social change*. Frogmore, St Albans, Herts: Paladin.

Papanek, Victor. 1995. *The green imperative: ecology and ethics in design and architecture*. London: Thames and Hudson.

Ryvarden, Einar. 2005. IT-bransjen roter med brukervennlighet. *digi.no*, 06.10.

Sosial- og helsedirektoratet. *Deltasenteret* [Internet] [cited 23.11.2005]. Available from http://www.shdir.no/deltasenteret/v_rt_ansvar_deltasenteret_2951.

Utdanningsdirektoratet. *Utkast 060405 Design og Håndverk* [Internet] 2005a [cited 23.11.2005]. Available from http://skolenettet.no/upload/15102/Utkast060405-Design_og_handverk.pdf.

Utdanningsdirektoratet. *Utkast 060405 Kunstfag* [Internet] 2005b [cited 23.11.2005]. Available from <http://skolenettet.no/upload/15102/Utkast060405-Kunstfag.pdf>.

Vavik, Tom. 2003. Brukervennlighet i produktdesign. I *Universell utforming over alt!* Red. D.o.S.r.f.f. Sosial- og Helsedirektoratet. Oslo: Sosial- og Helsedirektoratet.

Vavik, Tom, Trond Are Øritsland, Arkitektthøgskolen i Oslo, and Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Institutt for produktdesign. 1999. *Menneskelige aspekter i design: en innføring i ergonomi*. 2. utg. Trondheim: Ipd NTNU.

Summary

In my studies in design I have encountered concepts best characterised as ethical design concepts in the sense that they embrace basic and ideological values that is a prerequisite for the process of designing products. Basic in the meaning that they govern the thought process that precedes the design process. The ideological aspect manifests itself through thoughts of users, sustainability/ecological questions, and visions of improved life. This article presents a structuring of ethical design concepts, and a reflection concerning the educational gain such a structuring could present in the launch of a Norwegian National Curriculum of 2006, which tends towards increased attention concerning design and ethical questions.

The designer's role in building strong brands

Monika Hestad

Introduction

The growing complexity in markets as a result of increased numbers of products and possibilities for multi-channel marketing has created both awareness and tiredness of commodities among consumers (Cooper and Press, 1997). They are not only searching for satisfaction of a material need, but also for an experience or an identity. In order to survive in the market, companies need to communicate their vision clearly and efficiently by building brands (Rijkenberg, 2004; Aaker, 1996). The designer will play a vital part in brand building, and while the communication needs involved presents new opportunities for designers, it also presents new challenges. One of these challenges is to identify the role of the designer in the process. Some designers do not see branding as a part of their field but rather in the field of economics and management studies, and in the theory it is hardly mentioned. Others see branding as the core of what design is, since working as designers they are constantly working with brands. What is the nature of branding and the role of the designer in the building process?

Different views on design and the designer

In *Emotional design* Donald Norman claims that everybody is a designer (Norman, 2004). He says that every time we decorate our homes or organise the tableware for a dinner, we all change our environment, and we become designers. The designer's role in his view is both about planning and decorating. The book *Science of the Artificial* is written from a computer engineering point of view but is still pertinent for its view of what design is. It claims that in every profession the knowledge of design is needed. In his view, design is in every discipline, and not a discipline unto itself. Design, he says, is not only a thought in engineering schools. Design is the core of all professional training as each and every individual is concerned in the process of design (Simon, 1981).

Others explain the role of a designer by differentiating it from other disciplines (Dormer, 1993; Pye, 1968). Dormer, in his book *Design since 1945*, says that some may think that the difference between the engineer and the designer is that the engineer will test and test, while

the designer works more intuitively (Dormer, 1993). He also says that it is important to be aware that designers also have a responsibility in what they design. Dormer also makes the distinction between the craftsman and the designer as the craftsmen can leave the translation of the product to the consumer.

Design is viewed as the art and science of putting technical, financial, operational and emotional aspects together. Design competencies are also seen as an activity for formulating and implementing change in the organisation. These implementations of ideas often lead to innovation in the organisation.

Design as problem solving is perhaps an accurate description of its perception at Scandinavian schools. Design in this sense is concerned with planning and finding the best solution among different choices. The competencies of the designers are related to the logic of how to design a satisfying product according to cost, accessibility and the shape of the product (Pye, 1968). Design is thought to have the power to change and instruct a company's image and corporate identity. The problem-solving approach is notable. It is problem solving through both being explorative, creative and its interdisciplinary nature.

Design is also about communication (Dormer, 1993; Frascara, 2001). For example, Dormer says that for designers communicating an intention is explicit – communication is the heart of design. This view is also pointed out by Frascara and Moholy Nagy. Frascara said that designers focus on the aesthetic itself and forget what they wanted to communicate (Frascara, 2001). One of the really important industrial designers when it comes to theory and development of the field, said that designers were too aware of the technical aspect of the product, forgetting about their social responsibility and ability for communication. In literature on Design Management, design as a process is often mentioned. In short, the process must be managed, and as such it opens the design process to corporate intervention. Seen from the opposite point of view, designers must relate to the structure and communication processes in companies and projects.

Design Journals

The field of branding is in the field of research called Design Management, situated between management and design research. Most of today's established literature in the field comes from management research. One exception is the *Design Management Journal (DMJ)*, where both designers and managers publish. It is mostly practitioners who publish in *DMJ* and the papers may be characterized more as guru speech than as academic research. Once a year, a volume with papers from academics is published.

Looking into what has been published during the last year in the *Design Journal* and *Design Issues*, two of the leading journals in design research, only a few papers published related to design and brand identity. The essence of one of these papers was how to develop a strategic tool to build a consistent brand in products (McCormack, Cagan, and Vogel, 2004). Another contribution to the field is Toni-Matti Karjalainen's dissertation *Semantic Transformation in Design* (Karjalainen, 2004), that takes a closer look at Nokia and Volvo design strategies and how they work to transform their identities into products.

Design thinking and design as strategic tools are often linked. In order to help the organisation to achieve goals, design can be used as a method. Design thinking includes also a designer's ability to focus on a specific case, and the user in particular (Bruce, 2002). Design

understands user needs, translates them into strategies for product development and coordinates the development process.

From quality assurance to living the brand

The history of brands started with cows, and the need to recognise both quality and product origins. Brands in such a context, is an understanding of a trademark that has gained commercial recognition (Oxford Dictionary, 1997). Back in the eighties, working with brands for a designer was about designing a logo or a corporate identity profile. Wally Olins' books then developed a strategy for how to build a consistent graphic profile (Olins, 1989).

When professional brand builders and academics discuss branding it is much more about the theory of how an organisation should think and act. This view comes across as too limited. Strong brands have gone beyond being just recognisable trademarks. They have managed to build what Aaker calls a brand identity; "Brand identity should help establish a relationship between the brand and the customer by generating a value proposition involving functional, emotional or self-expressive benefits" (Aaker, 1996:78). The brand in this understanding is no longer only a name a customer can rely on, but an added value.

At the core of a successful brand are both rational and emotional values and a vision. The values are defined by the company and they are trying to project this to the customers in four different ways. The four ways are 1) brand as a person, 2) brand as an organisation, 3) brand as a product and 4) brand as a symbol. Brand as a person is the personality of the brand. Several brands choose pop stars or other famous people to represent their brand. Brands as symbols are logos, symbols or fonts or colours, which represent the brand. Brand as an organisation is strategy and people working in the organisation. Brand as a product is what they are manufacturing (Aaker, 1996:78).

This holistic approach is used in several published papers concerning brand and design (Karjalainen, 2004; McCormack, Cagan, and Vogel, 2004), and is also what this paper builds its argument upon. Branding in this sense is not only about communicating the quality of a company but about building customer relations by communicating an identity or emotional values. In order to communicate the brand efficiently it needs to be expressed in the organisation as a whole, by people, strategy and products.

Why brand building may be hard to accept for designers

One of the most important dictums which can make it hard for designers to accept branding and communicating identity is the dictum: "Form follows function". It was first coined by the American architect Louis Sullivan in a paper in 1896. The dictum gives strong guidelines for what design is and how to work as a designer. For the designer this means that everything which is superfluous in the form has to be cut away. It also indicates that every function has its natural form, and that the goal of every design project should be to find this form. This view does not exactly collaborate with design as a tool for communicating a brand identity.

One question raised at the Nordcode seminar in Trondheim May 2005 was if designers were a part of a brand fascist system. Another important question raised was the ethic in brands, and which role designers should have in building up this type of consumerism. Naomi Klein have criticised the strength of branding and the holistic approach discussed in this paper (Klein, 2001). Designers as aestheticians may be caught in the middle. Some feel that working with

brands is unethical; that designers are actually those designing the products. There are several discussions important to be aware of but organisations that are value driven are more vulnerable to critics. Their customers can decide if they want to be a part of that set of values or not, if the company does something opposed to these values they also risk harming customer relations.

Why designers are brand builders

The designer's role in brand building could be explained from three different perspectives. The first perspective is to see the designer as a carrier, a problem solver or a decorator — how should brand identity be represented in products, commercials or graphics (Norman, 2004; Pye, 1978)? The second is to see the designer as a strategist, and the third to see the designer as a promoter of social values (Cooper and Press, 1997).

One of the most successful design companies in the world is Frog Design who managed to carry their vision into their products. It was established in 1969 in Alsteig, Germany, and made its name in 1982 (Sweet, 1999). Their philosophy in design can be summed up in the company slogan: 'Form Follows Emotions'. The design should give an unexpected experience, identity or entertainment to consumers and to manufactures. They have managed to add value to their products and communicate it successfully to their audience. The audience is not only buying a product, but an identity, a story or an experience.

In the introduction to *Design since 1945*, Dormer mentions Japanese design and its use of a designer's competencies (Dormer, 1993). This is interesting since it delves directly into the competencies required for effective branding. In Japan, design has two separate — but related — functions. Firstly, it is used as a strategic tool to plan the manufacturing and shape its marketing. Secondly it can make a product desirable for consumers.

Growing awareness of corporate social responsibility also opens up this possibility. This brings a new dimension into the debate if the designer's role according to branding should be to bring a social responsibility into the brand. But one important question in this debate is if the designers are the right people to give guidance in this debate, or whether our knowledge becomes too superficial to answer these questions.

Do designers always build brands?

Designers' skills are fitted to branding for several reasons. Firstly, branding is about communicating an identity to people (Aaker, 1996; Ellwood, 2002). Design is about communicating; one of the most important design skills is that of visualising a message into three-dimensionality (Dormer, 1993; Frascara, 2001). For a company this is extremely important in branding since it allows the building of a customer relationship. Secondly, branding is complex and in order to communicate a message efficiently you need to communicate with a variety of disciplines; design is interdisciplinary in its nature.

The role of the designer is to be a designer, which as Dormer says can be a chameleon undertaking (Dormer, 1993). Design is a product of changes in society. The role of designers today is perhaps to communicate strong brands. Our strength, though, is an interdisciplinary approach to problem solving and communication. In the case of brand building we have tools for analysing companies, communicating visions and values, and at the same time we have tools for visualisations. Strategic documents can be brought to life. Designers are the ones that

are able to relate visions, values and the product, and this is crucial to survival in today's global market.

Literature

- Aaker, David A. 1996. *Building Strong Brand*. New York: The Free Press.
- Blaich, R. 1998. Phillips Corporate Industrial Design: A personal Account. *Design Issues*. 5 (2):1-8.
- Cooper, Rachel, and Mike Press. 1997. *The Design Agenda, A Guide to Successful Design Management*. London: John Wiley & Sons Ltd
- Dictionary of Economics.1997. Oxford
- Dormer, Peter. 1993. *Design Since 1945*. London: Thames and Hudson
- Ellwood, Ian. 2002. *The Essential Brand Book*. 2nd ed. England: Kogan Page Limited.
- Frascara, Jorge. 2001. Rethinking Design. *Design Issues*. 17 (1).
- Gans, Herbert J. 1983. Design and the Consumer: A View of the Sociology and Culture of 'Good Design'. In *Design Since 1945*, edited by K.B. Hieslinger and G. H. Marcus. Philadelphia: Philadelphia Museum of Art.
- Gellner, Ernest. 1992. *Postmodernism, reason and religion*. New York: Routledge.
- Karjalainen, Toni-Matti. 2004. *Semantic transformation in design: communicating strategic brand identity through product design references, ILMARI design publications*. Helsinki: University of Art and design.
- Kathman, J. 2001. Brand identity Development in the New Economy. *Design Issues*. 18 (1).
- Klein, Naomi. 2000. *No logo*. London: Flamingo.
- Kotro T., and M. Pantzar. 2001. Product Development and Changing Cultural Landscapes - Is Our Future in "Snowboarding"? *Design Issues*. 18 (2).
- Linn, Carl Eric. 1993. *Metaproduktet: ideen bak det fremgangsrike produktet*. Oslo: Bedriftsøkonomens forl.
- McCormack, J., J. Cagan, and C. Vogel. 2004. Speaking the Buick language: capturing, understanding, and exploring brand identity with shape grammars. *Design Studies*. 25 (1).
- Michl, Jan. 2005. *Form follows WHAT? The modernist notion of function as a carte blanche* [Internet] [cited 25.11. 2005]. Available from www.geocities.com/athens/2360/jm-eng.fff-hai.html
- Norman, Donald A. 1988. *The Design of Everyday Things*. New York: Currency Doubleday.
- Norman, Donald A. 2004. *Emotional design: why we love (or hate) everyday things*. New York: Basic Books

Olins, W. 1989. *Corporate Identity*. London: Thames & Hudson.

Pye, David. 1968. *The Nature and Aesthetics of Design*. London: The Herbert Press.

Simon, Herbert A. 1981. *The Sciences of the Artificial* 3rd ed. Cambridge: The MIT Press.

Speak, K. 2000. Beyond Marketing Thought, Inc. Beyond Stewardship to Brand Infusion. *Design Management Journal* 11 (1).

Sweet, Fay. 1999. *Frog: Form Follows Emotion*. London: Thames and Hudson.

Rijkenberg, Jan. 2004. Concepting: creating Successful brands in a communication-oriented area. Unpublished Paper at ANFO, Branding Trends i et norsk og internasjonalt perspektiv, nov. 2004.

Seminar at NordCode, Trondheim mai 2005.

Sammendrag

Denne artikkelen ser på designeren sin rolle i forhold til merkevarebygging. Artikkelen er skrevet i begynnelsen av doktorgradsarbeidet og tar derfor bare for seg litteraturstudier. Kommunikasjon av visjoner og verdier er det sentralt i merkevarebygging og dette skal kommuniseres ut i alle deler av organisasjonen, produktet og symboler. Artikkelen deler designeren sin rolle i forhold til merkevarebygging i tre. Den første rollen er designeren sin rolle som den som visualiserer verdiene igjennom produkter og visuelt materiale. Den andre rollen som designeren har som strateg og hvordan denne egenskapen kan brukes for å implementere verdiene. Til sist diskuterer denne artikkelen designeren sin rolle i forhold til å være opptatt av sosiale verdier. De sentrale egenskapene ved designrollen som går igjen i alle tre rollene er designeren som kommunikator og designerenes tverrfaglige tilnærming til problemløsning.

E-læring i kunst og håndverk

Internett som læringsarena

Morteza Amari

Innledning

Informasjonsteknologien kan betegnes som selve symbolet på vår tid. Den har preget menneskenes måte å arbeide, kommunisere, studere og bruke fritiden på. Datamaskinene styrer mange av våre daglige gjøremål og vi er blitt til dels avhengige av dem.

Av og til vil den teknologiske utviklingen føre med seg noen uventede biprodukter (Nørretranders, 1997). Noen av dem er nyttige, andre unyttige og noen direkte skadelige både for mennesker og natur. Det kan ofte føre til noe helt annet enn det man i utgangspunktet hadde tenkt seg. Internett er et slikt teknologisk biprodukt som har hatt, og kommer til å få, uante virkninger på den teknologiske utviklingen.

I løpet av to tiår har Internett forandret menneskers måter å kommunisere og forholde seg til hverandre på i store deler av den vestlige verden. Den raske spredningen av Internett har gjort den til et unikt fenomen i den menneskelige historien. Om få tiår vil de fleste i verden være koblet på nettet. I mars 2003 var det 619 millioner som hadde tilgang til Internett og det forventes en økning til 940 millioner i 2004 (Global-Reach, 2004). Internett vil som et viktig samfunnsfenomen prege de neste århundrers kulturelle utvikling.

Internett er allerede blitt en av de viktigste premissleverandører for utvikling og forskning både når det gjelder formidling og nye undervisningsmetoder. Utbredelsen av Internett og tilgjengeligheten til informasjon har også aktualisert bruken av Internett som læringsarena. Det har vokst fram et nytt område i læring og utdanning i de senere årene, nettbasert læring.

Til tross for den eksplosjonsartede utviklingen i nettbaserte studietilbud, er nettbasert studier i kunsthøgskolen nesten fraværende i det offentlige studietilbudet i Norge. De få som finnes, er som oftest private. Det er derfor relevant å finne svar på spørsmål knyttet til problemstillinger rundt e-læring i kunsthøgskolelig sammenheng.

E-læringens opprinnelse

E-læringens grunnidéer kan spores tilbake til brevskolene og idéen om fjernundervisning eller fjernlæring. Fjernlæring oppstod da et kulturprodukt for første gang kunne flyttes over distanser slik at andre mennesker enn de på produktets opprinnelsessted kunne se og dermed lære noe om det aktuelle produktet.

Mennesker har i tusener av år fått impulser og idéer og utviklet nye kulturprodukter med utgangspunkt i hva andre kulturer har produsert. En persisk pottemaker kunne lære noe om kinesisk pottemaking uten å flytte seg fysisk til Kina. Ved å observere, studere eller beundre en importert kinesisk vase kunne man muligens lære noe om dens form og dekor, men også om dens tekniske utførelse som brenningstid og leirtype. Med informasjonsteknologiens termer vil vi kunne si at en pottemaker i Kina komprimerte store mengder kulturinformasjon og lagret dem i vasen. Vasen ble flyttet over tid og rom og informasjonen i vasen ble dekodet og fortolket av en pottemaker i Persia. Denne informasjonen kunne muligens være inspirasjons- eller kunnskapskilde til nye produkter av den persiske pottemakeren.

Skriftlige kilder på steintavler og papyrus ble også formgitt og dekorert med bilder. Slik kunne tidligere konger og herskere utveksle informasjon, ordrer og annet med sine undersåtter i sitt imperium eller kanskje kunne de sende ulike former for budskap til andre konger. Således har læring i sin ikke-institusjonaliserte og ikke-organiserte form eksistert i hele menneskehetens historie og eksisterer fortsatt når onkelen fra Amerika skriver om livet og steder i landet på den andre siden av kloden og vi leser og lærer om landet uten å ha vært der. Brevkorrespondansen til kunstnere som Munch, Van Gogh og Picasso gir oss i dag verdifull kunnskap om deres kunstneriske virksomhet. Slik har kulturer også utvekslet, lært og lært bort kunnskap over tid og distanser.

Undervisning og læring (i sin mer organiserte form) gjennom utveksling av brev finner vi også i kommunikasjonen mellom de religiøst lærde og deres elever. Kinesiske lærde og japanske buddhistprester instruerte sine elever ved korrespondanse. Paulus' brev er et annet velkjent eksempel på dette (Boyesen, 1964).

Det var imidlertid postens utvikling knyttet til industrisamfunnets infrastruktur som la grunnlaget for fjernundervisning som en aktuell utdanningsmodell (Støkken, 1998). Begrepet post stammer fra latinske *postia*, et sted der man kunne skifte hester (Johannessen et al., 1997). Det organiserte postverk som ble tilgjengelig for alle, oppstod først i middelalderen, og det tidsmessig effektive postverket kom senere med utbygging av jernbaner. Et effektivt transport- og postsystem var nødvendig for at et korrespondansekurs kunne begynne.

Fjernundervisning i organisert form kom i slutten av 1800-tallet med framveksten av industrialiseringen. Industrialiseringen har blant annet lagt grunnlaget for både innføring av kunst- og håndverksfaget i skolen og innføring av fjernundervisning som utdanningsmodell.

En av hovedgrunnene for innføringen av ferdighetsfagene (forgjenger for kunst- og håndverksfaget) var å imøtekomme industrialiseringens framvoksende behov for flere typer kunnskap og kompetanse enn de teoretiske fagene. Industriens raske framvekst skapte et større behov for yrkesrettet utdanning enn det offentlige skoler kunne tilby. Brevskolene ble et supplement til dette behovet. I USA kunne 73 universiteter og colleger tilby brevkurs i 1919 og dette økte til 174 institusjoner i 1928 (Boyesen, 1964).

I Norge var Norsk Korrespondenceskole (NKS) Fjernundervisning (grunnlagt 4. oktober 1914) lenge den største aktøren (NKS, 2005). De fikk senere konkurranse av Norsk Kunnskaps-Institutt (NKI) fjernundervisning (NKI, 2005), Folkets Brevskole (FB) (FB, 2005) og Landbrukets Brevskole (LB)¹ (LB, 2005) og etter hvert flere. Utvikling av industri skapte behov for kompetanseheving og samtidig utdanningsstrukturer som kunne tilby kompetanseheving for voksne mennesker som kunne kombinere utdanning med jobb og hjem (Støkken, 1998).

Massemediene i form av aviser, TV og radio har vært kilde til kunnskap og læring i hele sin historie. Funksjonen til disse er å spre kunnskap om verden rundt oss. De har også blitt brukt som en kanal for manipulering, propaganda, kommersielle interesser og annen form for påvirkning. Noen ganger har de blitt brukt til å formidle ulike former for institusjonalisert kunnskap. Norsk Riksringkasting -Undervisning (NRK, 2005)² er et norsk bidrag i feltet. De har hatt flere produksjoner for formidling av ulike fagområder. Språkopplæring var et av de store satsningsområdene i NRK. Brukerne av disse kursene kunne skaffe seg lærebøker og følge språkkursene på TV. Med fremveksten av satellitt-TV var det flere institusjoner som arrangerte kurs og studier med en kombinasjon av TV-sendinger overført via satellitt og lokale samlinger. Andre typer kommunikasjonsteknologi som videotelefoni (Krane and NKS fjernundervisning, 1992) og telefax (Krane et al., 1991) har også blitt brukt i undervisnings sammenheng.

E-læringens opprinnelse i kunstoffag

E-læring i Kunst og håndverk kan sies å ha sine røtter i brevskolene. De første brevskolene i kunstoffaglig sammenheng blomstret i begynnelsen av 1900-tallet. *The John Hassall Correspondence Art School* og *The Press Art School* (The Press Art School, 1936 and 2005) var to av de institusjonene som tidlig i 20-årene startet brevkurs relatert til kunst og design i London. Skolene tilbød brevkurs i tegning, illustrasjon, akvarell, oljemaling, reklametegning med mer. Det var mange deltakere i disse kursene som etter hvert kunne arbeide som kunstnere, reklametegnere eller illustratører.

På begynnelsen av 1900-tallet var det flere aktører i USA som gjennom annonsering i aviser og fagtidsskrifter tilbød sine korrespondansekurser i kunst- eller reklametegning. I USA startet det flere korrespondanseskoler som tilbød kunstoffaglige kurs. En av de store var – og er fremdeles – *Famous Artists School* (etablert i 1948). Skolen ble grunnlagt av Albert Dorne og tolv andre kjente amerikanske kunstnere. Skolen ble startet ut fra visjonen “an art school for everyone, everywhere” (Famous Artists School, 2005). Skolen har også avdelinger i Europa, som har ansatt kunstnere som kan instruere deltakerne her.

Skolen har delt kursene sine i to kategorier: *Fine Art* og *Career Art*. I kategorien *Fine Art* inngår kurs i olje-, akvarell- og akrylmaling, kurs i tegning med mer. Altså klassiske studier i portrett, landskap, anatomi, dyr og akt. I kategorien *Career Art* inngår kurs i illustrasjon og design som er forberedelse til jobb innen reklame, annonse- og plakatutforming og lignende arbeidsoppgaver. Det finnes flere kunstnere og illustratører både i USA og i Europa som har startet sin karriere med brevkurs ved denne skolen.

De to ovennevnte kategoriene er betegnende for grunnidéene for starten av kunstoffaglige brevskoler, nemlig industrialiseringen og romantikken. I avisannonserne fra denne tiden (The

¹ I dag ligger *Landbrukets Brevskole* under *Bygdefolkets Studieforbund*

² *NRK-Undervisning* er per dags dato avviklet

Press Art School, 2005), reklamerte annonsørene at deltakerne i kursene vil få både *Pleasure* og *Profit*. Opplæring i kunst vil gi *Pleasure*, som er fra det romantiske synet på kunsten og kan også spores tilbake til antikkens syn på kunst. Opplæring i kunst vil også gi *Profit*, som er en følge av industrialiseringen. Med framveksten av industrien ble det produsert flere og flere produkter som konkurrerte i samme marked og dermed vokste behovet for reklame, illustrasjon og kommersiell kunst. Med bruk av riktig design og reklame kunne produktene få et fortrinn i konkurransen med andre lignende produkter.

Gjennom å øke kompetansen i kunst og design lovet alle disse kursene at deltakerne kunne tjene penger med å gå inn i design- og reklameindustrien. I tillegg kunne folk som hadde interesse og kunstnerisk evne, øve opp sine ferdigheter og etter hvert realisere sine drømmer som kunstner. Fortsatt er mange av disse nettbaserte tilbudene knyttet til design, reklame og illustrasjon som yrke. Mens brevskolene var rettet mot voksne, åpnet nettskolene mulighetene for alle.

NRK hadde flere produksjoner og sendinger med kunst- og kulturfaglig innhold som er blitt brukt til undervisning i kunst og håndverksfaget. Det har vært noen forsøk med å bruke TV-mediet i en kunst og håndverksfaglig studie og kurs. NKS fjernundervisning hadde blant annet et studieprogram *Fra Barnehage Til Skole, 5-10-årspedagogikk*. Det var et satelittformidlet undervisningsopplegg i skoleåret 1992-1993 (Krane et al., 1993). Modulen *Praktisk estetisk virksomhet* inngikk som en del av dette studiet. Andre eksempel var prosjektet *Tegning, form og farge for grunnkurs formgivningsfag, - Reform 94* i regi av Høgskolen i Oslo (Søyland, 1995). Undervisningen var desentralisert og var en kombinasjon av samlinger og satellittoverførte TV-sendinger. Disse var direktesendte studieopptak og kursdeltakerne hadde anledning til å fakse eller ringe inn sine spørsmål til foreleserne.

Kunstfaglige E-læringstilbud i dag

Det vokste fram mange internasjonale, private og offentlige aktører på e-læringsmarkedet ved inngangen til 1990-tallet. Muligens finnes mer en 200 000 forskjellige kurs på nettet i 2004, noe som er en fordobling i løpet av et par år (Paulsen et al., 2003). På Norgesuniversitetets nettsted³ finner vi nesten alle norske leverandører av etter- og videreutdanning på høyre nivå. Norgesuniversitetet gir også støtte til utvikling av fleksible, IKT-støttede undervisningstilbud ved universiteter og høyskoler. Nettbasert læring i høyere utdanning i dag har vokst og utviklet seg fra å være en marginal aktivitet til å bli anerkjent som et viktig strategisk anliggende for de aktuelle institusjonene (Myklebost, 2001).

I dag finnes det mange kunstfaglige nettbaserte tilbud internasjonalt. Både som enkeltkurs og som kompetansegivende kurs. Den internasjonale konferansen *Designs on eLearning* i London i september 2005 indikerer at nettbaserte studier i kunst og design er i ferd med å etablere seg som forskningsfelt (The international conference in the use of technology for teaching and learning in art, design and communication, 2005). På konferansen ble det presentert mange internasjonale prosjekter knyttet til e-læring i kunst og design.

I Norge har flere aktører hatt nettbaserte studier eller kurs med kunstfaglig innhold i de siste årene. Det vokser nå fram flere private aktører i dette feltet, for eksempel Noroff instituttet (2005) som tilbyr Internettbasert undervisning i grafisk design. Både Universitetet i Bergen og i Universitetet i Oslo har satt i gang nettbaserte studier i kunsthistorie og kulturhistorie.⁴ NKS

³ <http://www.nuv.no/>

⁴ De har egne nettsider man kan finne på; <http://www.uib.no/>, <http://www.uio.no/>

og NKI har noen få nettbaserte tilbud med forming- og formgivningsinnhold. Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Oslo har hatt forsøksordninger med nettstudier knyttet til estetiske fag.⁵ Med utbredelsen av nettbaserte læringssystemer som ClassFrontier i grunnskolene er det blitt igangsatt noen nettbaserte opplegg i kunst og håndverk. Disse viser en gryende interesse for å bruke Internett som læringsarena i fagområder med kunstfaglig innhold. Derfor er det også et voksende behov for forskning og praktisk deltakelse i dette feltet.

Sluttkommentarer

Den industrielle revolusjonen skapte nye behov for å mestre, leve og vokse opp i industri-samfunnet. Med IT-revolusjonen er det dukket opp nye behov for å mestre hverdagen. Tilgang til og transport av informasjon på Internett er selve symbolet for det nye informasjonssamfunnet. Denne revolusjonen markerer overgangen fra brevskolene til nettskolene.

Mens brevskolene var et resultat av den industrielle revolusjonen, er nettskolene et resultat av den informasjonsteknologiske revolusjonen. Jernbanen satte fart i transport av varer, gods og post og la grunnlaget for brevskolene. Internett satte fart i transport av og tilgang til informasjon og la grunnlaget for nettskolene.

Fjernlæring i en ikke-organisert form har eksistert i tusener av år. Bøker er fremdeles det mest vanlige og brukte medium for fjernlæring. I betydningen av at en ikke møter kunnskapskilden ansikt-til-ansikt, og at kunnskap beveger seg over tid og rom. Lærebøker og instruksjonsbøker er den mest utbredte formen for den organiserte fjernundervisning og fjernlæring i en ikke-ansikt-til-ansikt situasjon. Brevkorrespondanse og Internett er andre former for fjernundervisning. Mens bøker kun formidler tekst og bilder og er enveiskommunisierende, vil brevkorrespondanse ha muligheter med utveksling av lyd- og videokassetter i tillegg til tekst og bilde og er toveiskommunisierende.

Dagens PC-teknologi integrerer avansert hardware som webkameraer, mikrofoner, høyttalere og skjerm. Internett-teknologien leverer avansert software der en kan bruke avansert form for kommunikasjon som chatting, videokonferanse, IP-telefoni, interaktive online-spill med mer. Til sammen skaper det mulighet til å utveksle enorme mengder informasjon over nettet. Nettet utvider mulighetene med utveksling av flere medier betydelig mer enn brevkorrespondanse noen gang kan gjøre.

Kommunikasjonen via Internett (med de ovennevnte teknologiene) gir en samtidighet der grensen mellom å være i en ansikt-til-ansikt situasjon eller ikke utviskes. Dette blir den største fagdidaktiske utfordringen i møte med teknologien. Skolen og læreren er ikke alene om kunnskapsformidling. Barn og unge som vokser opp nå, har tilgang til informasjon og er storbrukere av informasjons- og kommunikasjonsteknologien. Økning i barn og unges konsumering av visuelle medier er en stor utfordring for kunst- og håndverksdidaktikken. Å møte denne utfordringen vil legitimere fagets plass i skolen i framtiden.

Det er viktig med forskning på bruk av nettbaserte studier i kunstfag. Både for å vinne erfaringer for praktisk anvendelse, og for å utvikle teorier om feltet. Det er viktig at den teknologiske utviklingen på dette feltet styres ut fra pedagogiske og fagdidaktiske argumenter, slik at ikke byråkratene og markedskreftene alene legger føringer for denne utviklingen.

⁵ Disse kan leses om på de offisielle sidene: <http://www.hit.no/>, <http://www.hio.no/>

Litteratur

Alexandersen, Jan. 2001. *Nettbasert læring i høgre utdanning: noen norske erfaringer, SOFF-rapport; 1/2001*. Tromsø: Soff.

Aase, Laila, Åse Streitlien, Svein Lorentzen og Anne-Lise Høstmark Tarrou. 1998. *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Boyesen, Einar. 1964. *Norsk korrespondanseskole gjennom 50 år: 1914-1964*. Oslo: Nks.

Bygdefolkets Studieforbund. 2005. *Nyheter* [Internet] [cited 15.12 2005]. Available from <http://www.bsfstudie.no/>.

Famous Artists School. 2005. *Picture Yourself in the World of Art* [Internet] [cited 15.12 2005]. Available from <http://www.famous-artists-school.com/index.php>.

Efland, Arthur D. 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.

Folkets Brevskole. 2005. *FB fjernundervisning* [Internet] [cited 14.12. 2005]. Available from <http://www.fb.no/>.

Global-Reach. 2004. *Global Internet Statistics* [Internet] [cited 30.03 2004]. Available from <http://global-reach.biz/globstats/index.php3>.

Gombrich, E. H. 2003. *Verdenskunsten*. 4th ed. Oslo: Aschehoug.

International Conference on Teaching and Learning with Technology in Art Design and Communication. 2005. *2005 Conference Proceedings* [Internet]. Bennett, Louise 2005 [cited 10.12 2005]. Available from http://www.arts.ac.uk/itrd/Conference/programme_ps1.htm.

Johannessen, Finn Erhard, Lill-Ann Jensen, Postverket, Postvesenet og Posten Norge. 1997. *Alltid underveis: Postverkets historie gjennom 350 år: bind 1: 1647-1920*. Oslo: Elanders forlag og Posten.

Krane, Anne Grethe, Dagny Blom, Annita Fjuk, Leif Vistven og NKS fjernundervisning. 1993. *Satelitt i fjernundervisning*. Edited by A. G. Krane: NKS fjernundervisning.

Krane, Anne Grethe og NKS fjernundervisning. 1992. *Støtteundervisning via videokonferanser i Finnmark: rapport fra et forsøk ved NKS fjernundervisning*. Oslo: SEFU, Senter for fjernundervisning/NKS Ernst G. Mortensens stiftelse.

Krane, Anne Grethe, Kjell Veivåg, NKS fjernundervisning og Senter for fjernundervisning. 1991. *Telefax i fjernundervisning: evaluering av et forsøk ved NKS fjernundervisning*. Oslo: SEFU.

NKI Fjernundervisning. 2005. *NKI Fjernundervisning* [internet] [cited 14.12 2005]. Available from <http://www.nki.no/index.xsql>.

NKS fjernundervisning, NKS Studiesenter 2005. *NKS fjernundervisning* [Internet] [cited 14.12.2005]. Available from <http://www.nks.no/>.

Myklebost. 2001. *Nettbasert læring i høgre utdanning - en samling norske erfaringer*. I *Nettbasert læring i høgre utdanning: noen norske erfaringer. SOFF-rapport; 1/2001*. Red. J. Aleksandersen. Tromsø: Soff.

Noroff instituttet. 2005. *Velkommen til moderne utdanning* [Internet] [cited 14.12.2005 2005]. Available from <http://www.noroff.no/forside.asp>.

Norsk Rikskringkasting. 2005. *Undervisning* [Internet] [cited 14.12 2005]. Available from <http://www.nrk.no/kanal/undervisning/>.

Nørretranders, Tor. 1997. *Stedet som ikke er: fremtidens nærvær, nettverk og Internet*. København: Aschehoug.

Paulsen, Morten Flate, Søren Nipper, and Carl Holmberg. 2003. *Online education: learning management systems: global e-learning in a Scandinavian perspective*. Bekkestua: NKI forlag.

The Press Art School. 1936. *Art Training by Correspondence. The Press Art School. 2019s courses of instruction. A prospectus*. London: fol.

The Press Art School. 2005. *Art Education* [Internet] [cited 15.12 2005]. Available from <http://www.fulltable.com/VTS/s/sc/scc.htm>.

Sjøberg, Svein. 2004. *Naturfag som allmenndannelse: en kritisk fagdidaktikk*. 2nd ed. Oslo: Gyldendal akademisk.

Støkken, Anne Marie. 1998. *Det usynlige akademia: om fjernundervisning i høyere utdanning*. Tromsø: Institutt for sosiologi, Universitetet i Tromsø.

Søyland, Inger Marie. 1995. *Rapport fra prosjektet tegning, form og farge for grunnkurs formgivningsfag reform 94*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen* (Midlertidig trykt utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Summary

This project will cast light on the use of Internet as a learning arena in Art & Design. The main question in the project is: How will knowledge be constructed through online-education in Art & Design? The starting point of this project is that Art & Design education has a place in compulsory school as a general educational purpose. In the digital society we get more and more visual impressions. This makes the acquisition of visual literacy more important in order that we should be able to master the tasks we meet in the society. The project looks at the organization and transmission of knowledge in Art & Design through net based learning as an expansion of the contribution of the area of visual literacy. Through this process the project will be trying out ideas in practice to improving teaching and learning in Internet-based Education in Art & Design.

Conversation as a tool for development of new knowledge? Reporting from the field

Kari Bjørka Hodneland

This article constitutes part of the final chapter of my doctoral thesis in progress. The thesis holds the title; *Room for Children's Participation? Reflections on own communicative practice*. Key words are children, the built environment and participation. The aim of the thesis is, through reflection on my own practice, to arrive at a set of principles which might possibly assist in enhancing practical experience in democracy for children and the young, particularly stressing the participatory part.

The point of departure for such practical experience is the details of the built environment. The set of principles derives from 1) the **Model for Increasing Awareness of the Built Environment**, the MIABE (designed by the author) 2) reflections following the application of the MIABE, particularly to the pilot project on the 'Small Ugly Places' and 3) The Theory of Communicative Planning.

This article comprises one part only. It has a monographic approach, elaborating upon the question raised in the heading. Belonging to the research network *DesignDialogue*, in which the members aim at contributing to a better understanding of the importance of communication in its broadest sense, made me wish to share my experiences. Conversation as a possible means of methodological approach for acquiring of new knowledge might hopefully contribute to an extension as well a strengthening of the already established platform of the *DesignDialogue* initiative. The complete story of how I eventually succeeded in my search for some of the former pupils, how the conversations developed, and to what extent the new knowledge actually did evolve, is accounted for in my thesis to be.

What is the MIABE?

My concern about how children and the young could possibly increase their awareness of architecture in its widest sense, 'from the spoon to the city' (Dunin-Woyseth), goes back many years. The **Model for Increasing Awareness of the Built Environment**, the MIABE, therefore partly evolved, partly was designed. It is a context-bound practical teaching and learning model aiming at action, closely linked to different subjects within the National Curriculum of 1997. A useful tool for expressing children's impressions when working with

the details of the built environment is seen in the subject Arts and crafts, particularly the topics architecture and design. The school and its neighbourhood public spaces constitute the arenas for application of the model. It is designed for use by all children in the primary school, particularly addressing the syllabus of the 5th grade. The MIABE does not expect any ‘right’ answers, but stimulating of critical thinking and discussion that evolve from the informed knowledge obtained from work with the details of the built environment in the public spaces like bus shelters, benches and litter bins.

The components of the MIABE are ranging from establishing of working-groups within the class to the children’s writing of a formal letter to the municipality. Reflections on own communicative practice elucidated from the study of related projects on children and participation, indicate many shared components. These are particularly evident within the registration process. Some components seem, however, to be found in the MIABE only. These components are made part of the arrived at set of principles.

The ‘Small Ugly Places’

Application to my model is seen in different projects holding different aims, from learning to know the identity of place to that of serving as means to input to municipal planning processes. In 1996, however, the Municipality of Oslo initiated the pilot project on ‘Embellishment of the Small Ugly Places’ as part of their ongoing ‘Safer City’ project.¹ The aim of the project was to make use of the public spaces in a practical-pedagogical connection. Primary schools from inner urban areas of Oslo were invited to join the initiative. The children should, in contact with the municipal departments, take measures to improve the design as well as report on the lack of maintenance in the public places to help combat decline and thus make the places more safe and pleasant for all users of the local environment. More than 250 children and their teachers joined the initiative. The children mostly belonged to the 5th grade, i.e. aged 10-12, some were younger. The title of the project immediately was abbreviated by the children to just the ‘Small Ugly Places’, which has been used with enthusiasm from everybody ever since.

The research question

In the final chapter of my forthcoming doctoral thesis, I want to look closer into the following question: Could such practical experience from the details of the built environment possibly also hold a transfer value to a more general understanding of the importance of being an informed citizen? Three research questions comprise my doctoral thesis. The third is related to this article: In which way could conversations with former pupils having joined a MIABE-related initiative, possibly contribute to new knowledge that might inform and guide the design of the principles arrived at?

The research strategy

The research strategy of the doctoral thesis is pluralistic. The three main parts build upon different approaches in its consequence as well as in ways of presentation. In the final chapter, I wish to make use of conversations as production of new knowledge. Krogh emphasises that

¹ The project was a co-operation between the Oslo Municipality, Office of the Chairman of the Executive Board and the author, and makes up for the main reference project of my forthcoming thesis.

such new knowledge might be understood as a spiral which develops from within the good dialogue taking place between two parties (Krogh, 2005a:1). All methodological approaches in the thesis are qualitatively oriented.

How is a qualitative research strategy recognised?

How, is a qualitative research strategy recognised, and are any such signs seen in the empirical part of my doctoral thesis? Starrin & Svensson (1994) has looked into different identifications of qualitative methodology. Some examples would be; Soft, hermeneutics, micro, closeness, word, and phenomenology. Opposed to these are for example; Hard, positivism, macro, distance, figures, and positivism. I have chosen these key words of his because they are concurrent with the key components of the MIABE. Thus they also comprise the main content of the base for my conversations with the former pupils.

The pilot-project on the ‘Small Ugly Places’ took, in all aspects, part on a micro level. Children aged 10-12 were the main actors. The initiative took place in ‘small ugly places’ in the local neighbourhood of the school. The level of the structural decision making process was also placed locally; within the school, the city district and the municipality. Cooperation between the pupils might be characterised as soft as practical mastering for all pupils is a prerequisite for use of the model. The children work in self appointed groups. The public space, the ‘small ugly place’ in the neighbourhood area is chosen as a point of departure for teaching and learning. It forms part of a shared ‘lifeworld’ of the children and the different groups of interacting adults. The public space belongs to everyone, and is made use of by all citizens; children, people in wheel chairs, bicyclists, adults. It thus gives meaning derived from lived experience rather than being the object of distant consideration. The public space might be a ‘room of being’² for people in urban areas in the same way as is the landscape to people of coastal and rural areas (Østergaard, 2001:6).

Knowledge in, as well as knowledge of the details of the public space is a prerequisite for the communicative action which takes place between the children and the adult actors.

Why do I want to make use of conversation as methodology for acquiring of new knowledge? Communicative acts in a shared lifeworld in the shape of a small public space is guiding throughout my entire doctoral thesis. As already mentioned, the pilot-project on the ‘Small Ugly Places’ comprises the main part of the context. The MIABE is the tool for acquiring the kind of knowledge I claim necessary to make participation happen. Two of my other MIABE related projects do, however, also contribute to the empirical part. One, is the ‘Slemdal’ project, the other is the ‘Råholt’ project. I wished to meet with former pupils from all three projects.

In all three projects, I have functioned as what in physical planning is called a facilitator or an enabler. I have, in all respects, been communicatively present ‘in the field’. Krogh speaks of the researcher’s role as a partner of cooperation as well as of conversation – a description covering my role in the reunion with the former participants of my precious projects (Krogh, 2004).

Nine years have passed since I last met with any of the pupils. They have become grown ups, or nearly so, and I have become a researcher. Did I wish to take on a new role, a role different

² My translation. ‘Værensrom’ is the concept used in Norwegian. This concept derives from Krogh (1995).

from the rather close relationship established during the projects? I did not, first and foremost because such an intimate way of collaboration reflects much of myself. Which methodological consequences would this entail? Krogh points at radical empiricism in which the point of departure is that; “self is a function of our meetings and interaction with others in a world of pluralistic and impressionable interests and situations” (Krogh, 2005b:1). The methodological consequence drawn from this, is that my interaction and conversations ‘in the field’ comprise the basis of what Krogh refers to as the creation of science³ by use of qualitative methodology (Krogh, 2005b:1). The presupposition of this is that the understanding which will be built in a text reflects my practical, personal and participatory experience. In the field, this implies my self being an observing participant ‘through native reflexivity’. Could I possibly manage to fulfil such preconditions?

I wished to prepare for a so called semi-structured conversation. This is an equivalent to what Kvale refers to as a qualitative research interview. In such conversations, the listening and reflection are significant and ‘in each other floating features’. The qualitative research interview (the conversation) builds upon active listening from the interviewee. What does active listening comprise, Østergaard asks? In short, it means that we are listening to those of the words carrying meaning, not listening to the words as sound or noise, carrying no significance (Østergaard, 2001:7). I soon realised this would become a challenge.

Is any conversation a piece of research?

Could any conversation be seen as research? Do all conversations contribute to the creation of new knowledge? Why conversation rather than a structured interview in the shape of questions? In my childhood home, we learned that questions were not a good way of conversation. Could this process of formation of mine possibly also be defended from a research point of view? Conversations based on questions might, slightly caricatured, be like this: How old are you now? When did you leave Råholt? Do you remember our project? The answers might easily be short and ‘final’ and probably contribute to limited new knowledge. Additionally they most likely could be categorised as what Østergaard speaks of as ‘quiz questions’⁴ (Østergaard, 2005). Such questions are recognised from not being researchable in the sense that they are facts. Kvale offers a good explanation of the difference between a research conversation and an ordinary conversation. He defines the former as an interview (conversation) aiming at obtaining descriptions from the lifeworld of the interviewee, in preparation for interpretation of the phenomena described (Kvale, 2002:21). A research conversation thus is defined as a professional conversation based on the everyday talk.

In what way would this claim influence the design of my conversation guide? The shaping of the research question became formative for the design of the semi-structured conversation guide. The questions were linked to my set of principles already arrived at;⁵ (i) the importance of making use of the details of the built environment as a point of departure for learning (ii) the importance of acquiring of an extended vocabulary linked to the built environment as well as from public administration. The latter is a tool for communication between the pupils as well as between the pupils and the different groups of adults forming part of the project. The final component, (iii) is practical experience with the participatory part of democracy.

³ ‘vitenskaping’ is the expression used by Krogh.

⁴ Østergaard, E. Spring, 2005. Personal communication. Fokhol gård.

⁵ those of which the previous pupils had had ‘user’ experience from, (and not the structural components).

Preparations for the conversations

To try and prepare for a pleasant introduction to our conversation, I wanted to present some project - specific memories to each of the young men and women I was going to meet with. As I still keep in store cardboard boxes full of project logbooks, letters, drawings, photos and more, all marked with the first name of the pupil, I succeeded in my search to find a piece of memory for nearly everyone. My questions prepared were few, and they were easy to adjust. The order proved to be of no importance. The conversation guide was used to a very limited extent. A test conversation is recommended for most practitioners of conversation as production of new knowledge. That I approve of. Ahead of the conversations, acting as an attentive listener seemed to become a major challenge. I was right. Did I listen or did I fall back into my previous role as a facilitator? From what can be heard of the tapes, I believe I went through all phases; from comparatively leading, to that of finding myself in a situation in which the dividing line between me as a researcher and that of my conversation partner apparently dissolved.

Starrin has developed a survey on what he refers to as a direction towards a theory on the difference between qualitative and quantitative analysis (Starrin and Svensson, 1994:23). The main features of qualitative analysis are aiming at identification of (i) not known or unsatisfactory known phenomena, (ii) characteristics and (iii) meanings concerning variations, structures, and processes.

My aim is, through conversations with former pupils, to let a 'fresh' perspective emerge on the question of a possible transmission value of the set of principles arrived at. Their views and ideas will represent a valuable contribution to my discourse deriving from the MIABE, the 'Small Ugly Places' and the theory of Communicative Planning respectively.

From a conventionally point of view, the analysis forms part of the method, following the collection of data. But, Østergaard asks, is it as simple as that within the methodology of conversation? He answers by pointing at different levels of analysis. (i) analysis of the design phase, (ii) the analysis within the conversation itself, (iii) empirical analysis of data and (iv) analysis throughout the writing process (Østergaard, 2004:3). Analysis within the conversation means asking interpretative questions. This is an active role. Analysis also means attentive listening.

My role

So, how did I perform in the role of the researcher in a research conversation? Did I master the situation? My intentions were the best and so was the will. Krogh makes use of a pair of concepts in which the conversation partner,⁶ indicate a shared activity (Krogh, 2005b:1).

I no doubt was acting during the conversation. My participation within the conversation is close to being concurrent with my participation in the various projects that is as an observing participant. Krogh claims that "In the same way, it is important to point at the fact that we ourselves are part of all phases of the research process. We are in it from the beginning to the end and we, more or less, also carry with us our dreams, wishes and ways of behaviour into these phases" (Krogh, 2005a:4). What was the sum of my own expectations and was I aware of the bringing or not bringing in of these in the conversations?

⁶ also called 'interaction partner'.

With my eyes wide open, I chose to do what Heidegger names inscribing yourself into the text. That is into the text, into the conversation and into the interpretation. The sum of my expectations was great. I very much looked forward to meeting with the former pupils. I looked forward to talk with them and I looked forward to learn to know about their views and ideas on my set of principles arrived at in my doctoral thesis. I looked forward to critical questions, ideas, and also to a possible confirmation of the way in which we had collaborated years ago. Had this collaboration possibly left anything of value to the youngsters, anything they had found useful, nice or informative? As during the project periods, I wanted first and foremost to act like the person I am, to be presently engaged. Knowing my strengths and weaknesses, I am aware of my tendency to overrule. This I do because of an eagerness to possibly arrive faster to the answer, and, once again, because of my lack of skill in listening. The one might be a consequence of the other and probably derives from my lack of patience combined with the joy of being part of the action.

Kvale lists a number of qualities that ought to be present in the interviewer. The interviewer should be clear, pleasant, sensitive, open, and guiding the direction, i.e. she should know what she wanted and she should be interpretative (Kvale, 2002:93). How I behaved myself is reported from in my thesis. Although I certainly did not fully possess of all the qualities recommended, I knew what I wanted, and the tapes reveal some interesting conversations. As with all other reflections, I assume a certain distance to the material is required. Somehow I have experienced the reflexive distance to work incrementally. This experience seem to be shared with the fourth of Østergaard's levels of analysis; the writing. Understanding and knowledge both come gradually, like with the appetite that arrives as you eat. To the extent to which I have not proven sufficiently critical to my own work, I expect this, too, to follow a certain critical distance similar to what I have experienced in the empirical part of my doctoral thesis in progress. Interpretation is the final component in the list of Kvale. Kjørup mentions what he cheerfully names the 'line of scholarly kings' within hermeneutics, starting with Schleiermacher early in the 1800 century and culminating after the Second World War by Heidegger's pupil, the philosopher Gadamer (Kjørup, 1996:276). The break between new and old hermeneutics is seen in the role of the interpreter who is now pulled along. One inscribes oneself into the text, concurrent with my own choice. Østergaard refers different approaches to interpretation. He claims that an analysis is built on an exact description of the phenomenon described, but it *overrides the purely descriptive*, by looking behind the phenomena described (Østergaard, 2004:3). On the "thing-in-itself",⁷ he asserts that this stands as the true motto of the phenomenology. Approaching the thing — in itself — was the point of departure of Husserl's aim to turn philosophy into science. Østergaard emphasises that it is not until the thing in itself is being viewed from different perspectives and through repeated views over time, that its "inner nature will reveal itself" (Østergaard, 2001:2). Krogh recommends that the researcher deepens her relation to the phenomena that is the thing in itself. I have in my doctoral thesis in progress made extensive effort to try and deepen my relation to the thing in itself, the thing being that of participation.

Interpretation — to what extent?

Here I do, however, meet with a problem. Before finishing the final chapter of my thesis, I have to take the following questions into consideration; how deep do I want the interpretation to go? How deep is it necessary to make the interpretation go to ensure the best of reliability? I feel confident in that the new knowledge evolving through the conversations will exceed the

⁷ 'saken selv'.

purely descriptive and thus fulfil the aim of interpretation of first level. Interpretation of first level is where the researcher interprets by virtue of his participation. The interpretation of the interviewee is comparable to the interpretation of the researcher. The researcher builds her interpretation on presence and participating observation (Østergaard, 2004:3). Whether or not this provides me with a necessary validity remains to be seen.

The ability to go deep into some material is Østergaard claims, a presupposition to the establishing of the formation of theory — as well as of concepts. Have I not already performed a deep diving into my thesis? I think I have, particularly concerning the concept of ‘participation’. This has been the subject of deep dives as well as wide and shallow investigations, in theory and in practice.

In the final part of my doctoral thesis in progress more questions are raised than answers given — there is width more than depth. A bit ‘supermarket like’ perhaps, rather than a specialised delicatessen. The MIABE is designed to serve as a tool in a process. It is not after any ‘right’ answers, but stresses conversations and critical reflection.

Despite all this, following Østergaard’s model of rationality would be a challenging experiment of mind (Østergaard, 2004:5). Although he underlines phenomenology being a slow and thus time consuming process, the following idea is a tempting one; I could, for instance, make conversations with the children and the young, in primary school, in connection to a practical project about the built environment. Then I could repeat the conversation sometime during secondary school, or with youngsters of 18-19. Maybe a conversation should also take place sometime like ten years later? What evolve from the deeper layers to the surface are, however, Østergaard claims, less tangible, and thus harder to put in wording.

According to Kvale, the research conversation, as opposed to ‘everyday conversations’, are, recognised from “... focusing on the dynamics of the interaction between the interviewer and the interviewee, as well as of a critical attitude to what is being said” (Kvale, 2002:31). Such a dynamic was noticeable during my conversations, and would be rediscovered in my text. This, no doubt makes conversation much more challenging than expected. Additionally, more knowledge is produced. Analysis of the movements of the conversation might be read keeping different criteria in mind; did I follow the thread in the guide of the themes? Were new nuances heard in the messages? What was added, what was left out? How were new momentum picked up in the replies? In this way, analysis of the conversation might; ‘meet with the moving character of the knowledge production’. Such moving methodology of analysis, Krogh claims, is linked to post readings of the conversation. Conversation with the conversation could be performed over and over again (Krogh, 2005:3). The purpose of such moving analysis is, as I have already mentioned, to give the data another chance ‘before they go completely stiff’.

Reliability and validity

Reliability and validity are already referred to. If generalisation is added, then I get what Kvale names a “holy, scientific trinity” (Kvale, 2002:158) within modern social sciences, a trinity he, by the way, speaks of as positivistic. I find it comforting reading in Kvale that Lincoln and Guba more than twenty years ago made use of ordinary linguistic concepts in their discussions of the value of truth, reliability, trust, safety and confirmation. Kvale rejects the idea of an objective, universal truth. He does, however, accept the possibility of a specific

local, personal and societal kind of truth, focusing on everyday life and the local narratives (Kvale, 1992:34, 50). The concepts of reliability, generalisation and validity are not rejected, but are reconceptualised to become relevant for interview (conversation) within science. Understanding of the problems of verification begins, Kvale claims, within the lifeworld of man and their everyday speech. Reliable observations, generalisation from one case to another and valid arguments are part of our everyday social interaction. Reliability thus is the trust of the empiricism. As a researcher, I therefore have to ask myself; is the result arrived at based on subjective interpretations? The answer is yes.

A quick look into the remaining parts of Kvale's 'holy trinity' brings about the following questions; is the result arrived at valid, and could it possibly be generalised? I take it the validity might only be judged if someone wishes to walk my way the other way round? Do I practice so called pragmatic validity? Kvale claims that pragmatic validity is verifying in the literary sense — 'to make true'. To pragmatics, truth is what helps us act so that the result we desire is achieved. Knowledge is action more than observation and the efficiency of our knowledge is demonstrated by the efficiency of our actions (Kvale, 2002:173). In the pragmatic validity of a statement of knowledge, reason is replaced by application. A pragmatic concept of validity goes further than to communication. It represents a stronger knowledge claim than consensus through dialogue. It depends on observations and interpretations in which one is obliged to act according to grounds from the interpretations; 'actions mean more than words'. This is exactly what I want to do. I wish to contribute to making a change from the present situation. Today, participation is seen as a 'sleeping' advantage. Through my set of principles, I wish to assist in a possible change from this present stage. This requires a change in attitude from passive to so called active participation. By active participation I mean practical experiences from participation for all children like in my projects mentioned. Hopefully such participation might contribute to increase practical understanding of society and the skill to act. Thus an empowering of the children and the young might contribute to make them better prepared also in taking control over their own lives (Lincoln and Guba, 1985). When the bringing about of change is stressed, pragmatic knowledge interests counteracts the tendency of the social constructivism of walking round in endless circles of interpretation. Likewise, it might also counteract post-modern analysis being driven into infinite deconstructions (consensus based validity).

A division is made between two kinds of pragmatic validity; knowledge assertions followed by action, and knowledge assertions contributing to a change of action. The latter is the stronger of the two and concerns the question on whether or not interventions based on the knowledge of the researcher might create true behaviour changes (Kvale, 2002:174). The different kinds of pragmatic validity are varying, and might for instance be the interaction of cooperation between the researcher and the interviewee. A pragmatic approach contributes to truth becoming what helps us act so that the desired aim is achieved. The reliability of the researcher is in Patton accentuated as being important criteria (Patton, 1980). Kvale claims that according to a post-modern knowledge concept, the conversation about utilising of the knowledge forms an important part of construction of the social world. Rather than offering fixed criteria, the communicative and pragmatic validity refer to different ways of asking the question of validity. The aim should be research that makes the claim for validity superfluous (Kvale, 2004:177).

Østergaard points at the fundamental claims of reliability; (i) others might check what I have been doing and perhaps accomplish a similar study, (ii) transmission of the results would most likely be seen in relation to cases sharing essential common traits (in my case these

would be: children, the built environment, participation), (iii) the claim of the problem presented in the case and the results should involve current themes of the time (Østergaard, 1998:9-47). These claims should all be attended to, and openness to what is to come should be allowed. Generally, Østergaard claims, it is the analytical skill of the researcher that is decisive to whether or not the findings (of the case study) are of general validity (Østergaard, 2004:8). He claims that the selections of the case study should build up to a generalisation. It should, consequently, be representative in relation to the research question – as opposed to the selection of a survey which should be representative in relation to the population. How about the outline of patterns and possible new questions? Do I see any signs of an outline of pattern? It depends on what is understood by patterns. I choose to view this as one or more threads which every now and then find their own way, but which more often are seen working together. Such threads are operating throughout the whole of my doctoral thesis in progress and might be synthesised as; (i) children, (ii) the built environment, (iii) an extended vocabulary, (iv) democracy and participation. The threads strengthen their validity. They are elucidated from knowledge of different perspectives. I have been told that the ropes onboard the British Navy have a weft of red. This tradition derives from an ancient attempt made to more easily recognise the ropes, and also to prevent them from being stolen. In my case, the pattern might well be such a red weft. I take it a lack of patterns might be a kind of pattern, too?

What kind of patterns that might evolve from my conversations remains to see. I do, however, at the present stage, see the outlines of a shared approach from the previous ‘users’ of the MIABE, on many of its components. To my great pleasure, these are concurrent with those having been decisive for the formation of my set of principles arrived at. Surprisingly, I have also noticed that new questions keep evolving, and thus preparing the grounds for new conversations. Although I can see no possibilities for further action at this stage, it somehow proves part of a positive answer to my question raised in the heading of this article.

Conclusions

In my research question I asked if the knowledge emerged from conversations with former pupils could possibly indicate whether my set of principles arrived at are valid or not? Would they possibly serve the purpose intended? I claimed I was hoping for comments, ideas, and critique as a result from interaction with my young conversation partners. I was, however, never after any “right” answers. Reflections on own practice has, however, taught me the importance of distance. I therefore hope that the skill and the will shall swap places in my future writings and thus contribute to a possible further improvement in constituting of the basis for the children’s experience of the rights and obligations of the participatory part of democracy. Conversation as a tool development of new knowledge is a long, slow and time consuming process. Why should you prefer this particular research strategy to all the others? As the advert goes; “simply because you are worth it!”, and so is your conversation partner and your research. I see the utilisation of the research strategy described as a useful supplement to future research initiatives within the group of *Design Dialogue* – and outside.

My answer to the question asked initially would, therefore, be that the conversations reported from in my doctoral thesis in progress most likely shall give an indication to whether or not the developed set of principles are qualitatively good enough. To me this constitutes a fruitful point of departure in assisting the achieving of aims as well as strengthening of the set of principles already arrived at.

Literature

Dunin-Woyseth, Halina. "Spoon to the city".

Kjørup, Søren. 1996. *Menneskevidenskaperne: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Krogh, Erling. 1995. *Landskapets fenomenologi*. Doctor scientiarum theses / Norges landbrukshøgskole. Ås: Institutt for økonomi og samfunnsfag Norges landbrukshøgskole.

Krogh, Erling. 2005a. Bevegelese og selvrefleksjon. Handout at *Å være forskende deltaker. Samtale og kunnskaping gjennom kvalitativ metode. Kurs ved Norges Landbrukshøgskole*. Fokhåll Gård, 28.02-03.03. 2005, 25.02-27.05.2005.

Krogh, Erling. 2005b. Å føre seg selv inn i forskning og tekst - hvorfor? Handout at *Å være forskende deltaker. Samtale og kunnskaping gjennom kvalitativ metode. Kurs ved Norges Landbrukshøgskole*. Fokhåll Gård, 28.02-03.03. 2005, 25.02-27.05.2005.

Kvale, Steinar. 1987. Det kvalitative forskningsinterview: ansatser til en fenomenologisk-hermeneutisk forståelses-form. In *Kvalitative metoder i dansk samfunns-forskning*, edited by T. e. a. Broch. København: Nyt fra Samfundsvidenskaperne.

Kvale, Steinar. 1992. A postmodern psychology - A contradiction in terms? In *Psychology and postmodernism. Inquiries in social construction*, edited by S. Kvale. London: Sage Publications.

Lincoln, Yvonna S., and Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.

Patton, Michael Quinn. 1980. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Calif.: Sage.

Starrin, Bengt, and Per-Gunnar Svensson, eds. 1994. *Kvalitativ metod og vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Østergaard, Edvin. 1998. *Ett skritt tilbake og to frem: en fenomenologisk studie av bønder i omstilling til økologisk landbruk*. Doctor scientiarum theses / Norges landbrukshøgskole; 1998:25. Ås: Institutt for plantefag Norges landbrukshøgskole.

Østergaard, Edvin. 2001. *Å forstå fenomener: erfaringer med fenomenologi som vitenskap*. Ås: E. Østergaard.

Østergaard, Edvin. 2004. Analyse som ferdighet og metode. Innledning til samtale. Handout at *Å være forskende deltaker. Samtale og kunnskaping gjennom kvalitativ metode. Kurs ved Norges Landbrukshøgskole*. Fokhåll Gård, 28.02-03.03. 2005, 25.02-27.05.2005.

Summary

I denne artikkelen har jeg beskrevet min egen erfaring med samtalen som redskap for kunnskaping i kvalitativ forskningsmetodikk, slik den brukes i antropologisk og pedagogisk forskning. Samtaler med elever som har deltatt i mine 'medvirkningsprosjekter' er valgt for å belyse siste del av mitt pågående doktorgradsarbeide *Room for Children's Participation? Reflections on own Communicative Practice*. Avhandlingens målsetting er å komme frem til et sett av prinsipper som muligens kan bidra til en praktisk prosess for å styrke barn og unges forståelse av demokratiet. Innledningsvis redegjør jeg kort for to av de tre kildene som ligger til grunn for utarbeidelse av de ovenfor nevnte prinsippene; (i) min modell for økt bevisstgjøring om de byggede omgivelsene, og (ii) om bruk av denne i pilot-prosjektet 'Forskjønningen av de små, stygge stedene'.

Kasus – hva og hvorfor?

Tolkninger av kasusstudien med et sideblikk til noen kunstfaglige eksempler

Nina Scott Frisch

Innledning

Kasusstudien velges ofte når det forskes i undervisningssektoren, og noen ganger kan man lure på hvorfor dette valget blir tatt av forskere. Med denne artikkelen vil jeg utdype kasusstudien som metode ut i fra ulike teoretiske kilder og trekke noen linjer mellom kasusstudien og ulike kunstfag.

Artikkelen har et fokus på spørsmålet 'hva er kasusstudien?' Gjennom å belyse dette, sier jeg noe om hvorfor man bør velge denne forskningstilnærmingen. For å vite om kasusstudien er en hensiktsmessig tilnærming, må det spesielle utredes, og det viser seg at det teoretiske bildet angående kasusstudier er komplekst. I denne artikkelen vil jeg bruke noen eksempler fra kunstfagene som en mulig inngang til bedre å forstå kasusstudien som metode.

Kasus eller case — kasusstudien eller casestudien

Ordet 'kasus' på norsk kan tolkes noe snevrere enn bruken av begrepet 'case' på engelsk (Gudmundsdottir, 1998). I 'case' på engelsk legges betydningen kasus, tilfelle, sak eller eksempel. 'kasus' betyr tilfelle eller hending på latin (Berulfsen & Gundersen, 2001). På norsk bruker vi ordet kasus som en grammatisk betegnelse, og vi bruker det i sin latinske betydning, dvs. som et tilfelle eller en hending. En kasusstudie kan da sies å være en studie av et eller flere tilfeller eller hendelser. 'kasusstudien' eller 'casestudien' anvendes også som en definert metodisk tilnærming innen feltet av ulike forskningstilnærminger (Andersen, 1997; Merriam, 1988). I denne artikkelen vil jeg bruke 'kasus' og 'kasusstudien' fordi det er en del av det norske vokabularet. 'kasus' brukes her i betydningen "et tilfelle" eller "en hending" som undersøkes, og 'kasusstudien' er en metode, en forskningstilnærming som ofte, men ikke alltid, undersøker et tilfelle eller en hending i en setting. Begrepet "setting" knyttet til kasusstudien som metode drøfter jeg senere i artikkelen.

Kasusstudien som design eller forskningsstrategi

Mitt inntrykk er at begrepet forskningsstrategi og begrepet design brukes om hverandre og at det legges ulike betydninger i begrepet 'design' i forskningsteori. Strategi defineres ofte som den overordnede planen for studien, fra begynnende undring til ferdig rapport som inkluderer valg av observasjonsenheter (hvem skal intervjues, hvem eller hva skal observeres, hva bør leses for å hente inn relevante data for å belyse undersøkelsesspørsmålet). Design kommer av ordet 'dessiner' eller 'dessin' som på fransk betyr å tegne eller tegning. Å tegne er å skape en skisse, å forme. Design i forskningssammenheng vil derfor være å formgi forskningen, dvs. å skissere opp hvordan forskningsprosessen skal gjennomføres. Denne forståelsen av design er dekkende for Andersen (1997), Merriam (1988) og Yin (1984) sin bruk av begrepet.

Andersen (1997) beskriver ulike design i kasusstudiegenren med bakgrunn i motivet for studien, som for eksempel den a-teoretiske kasusstudien eller den teoretisk fortolkende kasusstudien. Disse designene skal jeg utdype nærmere senere i teksten. Merriam (1988:6) og Yin (1984) karakteriserer selve kasusstudien som et eget forskningsdesign (research design). Merriam sammenligner forskningsdesignet med arkitektens hestetegninger. 'Tegningen' dvs. designet, skal vise hvordan forskningsarbeidet skal 'bygges' dvs. hvordan samle, organisere og bearbeide data for at det skal bli et bestemt produkt, en forskningsrapport med gyldighet for sitt fagfelt. Andersens (1997) ulike 'design' blir varianter av Merriams "research design".

Kasusstudien

Etter min oppfatning har kasusstudien som forskningstilnærming tre kritiske faser 1) valg av kasus, 2) valg av relevante datainnsamlingsmetoder og datainnsamlingsenheter i forhold til en problemstilling, 3) hvordan bearbeide det datamaterialet denne innsamlingsprosessen produserer ut i fra relevant teori, slik at arbeidet kan bidra til å utvikle ny viten om temaet forskeren fokuserer på. Vi ser svært ofte at det er det teoretiske fokuset som er grunnlag for valg av kasus, og dermed også en premiss i forkant av studien som styrer valg av datainnsamlingsmetoder og observasjonsenheter.

Kasusstudien har ofte en form som innebærer å beskrive og analysere en aktivitet, en hendelse, et program eller et individ for å kunne illustrere teori. Med de empiriske data kasusstudien avdekker, kan forskeren utvikle, videreutvikle og utdype teori ved å finne funksjonelle begreper denne prosessen avdekker. Andersen (1997:35) hevder at dette er en av hovedhensiktene ved kasusstudien. De nye teoretiske begrepene bør kunne konkretiseres slik at de er funksjonelle for fellesskapet av aktører i feltet og være det Engestrøm kaller 'collective concepts' eller felleskonsept (Engestrøm, 2004). Fordi felleskonseptene forstås og forhåpentligvis brukes av mange, blir teoriutviklingen i form av begrepsutvikling dermed en form for generalisering (Andersen, 1997:36).

Creswell (1998:249), Ragin & Becker (R&B) (1992:5) og Wilson and Gudmundsdottir (1987:42) refererer til kilder hvor kasusstudien defineres som studier av prosesser bundet i tid og bundet til et bestemt sted, det vi kan kalle en setting. Det er med andre ord et forløp som har en begynnelse og en slutt på et bestemt sted som skal undersøkes, eller som R&B sier det: "Boundaries around places and time periods define cases" (1992:5). Andersen (1997) legger ikke stor vekt på dette aspektet. Han definerer et kasus som et emne som skal studeres. Hvis du kan svare på spørsmålet: 'What is this a case of?' (Andersen, 1997; R&B, 1992) er det mulig du beveger deg innenfor kasusstudiens rammer (men ikke nødvendigvis). Svaret på spørsmålet kan være en diagnose, et tema, eller et kjent eller nytt teoretisk begrep beskrevet av forskeren ut i fra studien.

R&B (1992) skriver og redigerer en omfattende artikkelsamling for å problematisere og klargjøre begrepet i sin bok *What is a case?* og de poengterer hvor vanskelig dette er. Ragin i R&B (1992) innleder med å vise til fire mulige forståelser av begrepet 'case' i modellen nedenfor.

Ragins modell:

Understanding of cases (Forståelsen av kasus)	Case conceptions (Kasuskonsept)	
	Specific (spesielt, bestemt).	General (generelt)
As empirical units (Som empiriske enheter)	1. Cases are found (Kasus/ene beskrives ut i fra tid og sted, kontekst er viktig. Denne kategorien vil også favne studier av enkelthendelser).	2. Cases are objects (Kasus/ene er undersøkelsesobjekt og representative for familien av lignende kasus).
As theoretical constructs (Som teoretiske konstruksjoner)	3. Cases are made (Kasus/ene brukes/presenteres for å utvikle teori).	4. Cases are conventions (Kasus/ene som en akademisk konstruksjon, skapt av det akademiske miljø for å fremme diskusjon og belyse teori).

Ragins modell eller konseptuelle kart i R & B, 1992: ”Table L1 Conceptual map for answers to what is a case” (R & B, 1992:9). Teksten i parentes er en oversettelse og tolkning av undertegnede.

Hvis vi tar utgangspunkt i Ragins modell i R&B (1992:9) ser vi at andre teoretikere definerer kasusstudien med kombinasjoner og variasjoner av disse fire konseptene som igjen danner nye konsept. 'Collective case study' (Stake, 1995) er et konsept som dekker bruk av flere kasus for å belyse et fenomen. Det vil si et hensiktsmessig utvalg av kasus, et representativt utvalg for å fange opp viktige variasjoner, men også for å kunne påvise likheter mellom kasus. Ragins konsept 2 kan kjennes igjen.

'Intrinsic case' (Stake, 1995) kan brukes om det unike, marginale, interessante kasuset, som vi kan definere inn i Ragins modell som konsept 1. 'Instrumental case' (Stake, 1995) dekker et konsept hvor det er hensiktsmessig at kasuset har en birolle for 'å illustrere' teori eller tema, dvs. at kasuset/eller kasusene brukes i studien for å fremme forståelse for et teoretisk fenomen eller ulike tema. Kasuset blir et instrument for å forstå teori eller temaet som belyses. Teorien har med andre ord hovedrollen. Her kjenner vi igjen Ragins konsept 3. 'Composite cases' (Postholm, 2004) er fiktive, komponerte, men sannsynlige kasus som brukes i den akademiske debatten for å utvikle teori. 'A composite case' kan beskrives som en forskningstilnærming hvor man bruker et tenkt case som eksempel eller en utfordring til videre debatt. Vi kan kjenne igjen Ragins konsept 4.

Andersen (1997) bruker begrepene 'a-teoretiske' og 'teoretiske' kasusstudier (casestudier). Kjernen i den a-teoretiske kasusstudien er i følge Andersen at man søker en forklaring på et fenomen i selve kasuset, dvs. at å generere eller utvikle teori ikke er en sentral målsetning for studien. Det er kasuset som erfaring som gir svaret på 'what lesson is learned', for å bruke et av Creswells (1998) punkter for å beskrive innholdet i en kasusstudie. Kasuset velges for å

kaste lys over tilfellet, eller lignende tilfeller. Merriam tolker Stakes begrep 'intrinsic case' som et kasus som blir valgt fordi det i seg selv er interessant. Ragins konsept 1 kjennes igjen, forskningen har som mål å kaste lys over fenomenet som undersøkes (Merriam, 1988:10). Informantene får stor plass, og det er nærliggende å bruke deltagende observasjon, og så å si 'go native' dvs. bli en del av det systemet som skal undersøkes. Forskeren lar saken tale gjennom seg i følge Andersen. Han problematiserer dette ved å hevde at forskeren alltid vil fokusere på bestemte sider ved et kasus, og dermed ha en bevisst eller ubevisst teorisk og politisk verdiforankring. Andersen hevder ut i fra dette at det rene a-teoretiske kasusstudien er en illusjon (Andersen, 1997:86). Han problematiserer også dermed Ragins konsept 1 og 2.

Som en kontrast til den a-teoretiske kasusstudien har vi den teoretiske kasusstudien (Andersen, 1997), også kalt den teoretisk fortolkende kasusstudien. Det er betegnelsen på den studien som har som mål å redigere data ut fra teori, eller å tolke data studien frambringer i lys av teori, for så å utdype og utvikle denne teorien. Forskeren er dermed bevisst og tydelig på sitt teoretiske utgangspunkt, og det er ut i fra dette ståsted kasuset analyseres. Studien kan dermed til en viss grad vurderes og etterprøves ut i fra dette teoretiske ståsted og i følge Andersen former dette ståstedet, dette motivet eller målet, designet for forskningsprosessen. Han poengterer også at å bruke utradisjonelle teorier, dvs. teorier hentet fra andre disipliner enn den man beveger seg i, kan føre til nye måter å forstå fenomenet som studeres.

Yin (1984) favner vidt når han karakteriserer typiske kasusstudier som studier der hvordan- og hvorfor- spørsmål skal besvares. Denne type spørsmål besvares i de fleste kvalitative forskningsarbeidene, slik at dette bare er et bredt utgangspunkt som må innsnevres og spesifiseres. Merriam (1988:9) karakteriserer tilnærmingen kasusstudien som relevant hvis man 1) har et 'hvordan' og/eller et 'hvorfor' spørsmål som skal besvares, 2) har lite av det Andersen (1997) kaller analytisk kontroll, dvs. at en ikke kontrollerer variablene, eller at variablene ikke er kjent før man er inne i forskningsprosessen, 3) ønsker et sluttprodukt som er litterært rikt på beskrivelser og helhetlige tolkninger av fenomenet som undersøkes ('a thick description' Geertz, 1973; Guba and Lincoln, 1981:375). Dette bringer oss over på den rike kontekstuelle beskrivelsen, som ofte danner utgangspunktet for dypere forståelse av hvordan ting oppstår og hvordan ulike fenomen i studien henger sammen. Dette fenomenet (thick description) kan i følge Merriam (1988) ha likhetstrekk med romanen, dvs. at beskrivelsene i rapporten blir så levende for leseren at de har likhetstrekk med denne litterære sjangeren.

Kontekstens betydning i kasusstudien

Miles and Huberman (1984:28) bruker begrepet 'site' (sted, setting) og 'case' om hverandre for å påpeke kasusstudiens kontekstuelle, stedbundne karakter. Wilson og Gudmundsdottir (1987:43) problematiserer også definisjonen av kasusstudien som en studie innen et 'bounded system', en studie av prosesser bundet i tid og til et eller flere bestemte steder. De hevder at du ikke alltid kan forutsi innenfor hvilket 'bounded system' ditt kasus befinner seg, dvs. hvilke faktorer som er viktige for din undersøkelse. Dette gjelder særlig for prosessen som ikke alltid har en innlysende begynnelse og avslutning i tid og sted. Det er forskningsprosessen som etter hvert vil bestemme kasusets 'boundaries' eller grenser. Med 'boundaries' menes de avgrensningene i feltet som naturlig manifesterer seg ut i fra de begrensningene undersøkelsesspørsmålet indikerer. En rik beskrivelse av kontekst er derfor nødvendig for etter hvert å kunne identifisere viktige faktorer eller variabler knyttet til undersøkelsesspørsmålet. Rike, kontekstuelle beskrivelser er også nødvendige for å vise kompleksiteten i samspillet mellom ulike faktorer i studien. Generelt kan vi sammenligne forskningsprosessen

og dermed kasuset med forløpet i en kriminalroman. Forskerens rolle i kvalitative studier har ofte blitt sammenlignet med en kriminalforfatters rolle. Både den kvalitative forskeren og etterforskeren må like å søke etter små biter i et stort puslespill, og de må tolerere uvisshet for en på forhånd uavklart tidsperiode (Merriam, 1998). Etterforskeren må orientere seg på åstedet, bli kjent med personene og de sosiale og kulturelle systemene, geografien og relasjoner rundt hendelsen for etter hvert å 'zoome' inn og konsentrere seg om det som synes å være de sentrale faktorene i saken. I vårt tilfelle vil det være etter hvert å finne de faktorer som er relevante for å besvare et eller flere undersøkelsesspørsmål.

For å frambringe et objekt, i vårt tilfelle definere kasusets 'boundaries', kan vi også bruke tegnepedagogen Betty Edwards (1987) teknikk når hun skal lære oss å tegne det vi ser i boken *Å tegne er å se*. For at vi ikke skal tegne etter tidligere faste forestillinger, dekonstruerer hun objektet som skal tegnes ved å få tegneren til å fokusere på negative flater dvs. mellomrommene rundt objektet. Hun ønsker at vi skal bli kvitt vår forforståelse av objektet som tegnes, vi må med andre ord gjennom en dekonstruksjon av våre faste forestillinger av objektet for å se de faktiske formene vi har foran oss. Vi kan overføre dette til prosessen med å definere kasusets 'boundaries' eller kasusets konturer. Kasuset trer fram når vi setter ord på hva kasuset ikke er, på kasusets 'negative flater'. Alvesson (2002) benytter seg av en lignende dekonstruerende strategi i analysen av et datamateriale, f. eks. datamaterialet i en kasusstudie. Han dekonstruerer datamaterialet (teksten) ved å identifisere mulige forforståelser som kommer til uttrykk i teksten. Han fjerner eller diskuterer denne forforståelsen i datamaterialet, for så å sitte igjen med forskningsarbeidets 'boundaries', eller relevante avgrensninger, kasusets konturer. Dette har også blitt en av postmodernismens tilnærminger for å kunne se og forstå med nye øyne det som synes å være her og nå, fritt for gamle forestillinger, kategorier eller fordommer, i den grad det går an.

Hvordan definering av kasuset avgrensner studien: ett eksempel?

Slik jeg ser det, har barnetegningsforskning lange tradisjoner i å bruke kasusstudien som forskningstilnærming, ikke bare som en studie av et tilfelle. Vi kan ta deler av Helga Eng's (1959) forskning som et eksempel, selv om det er en del nevnte karakteristikk for kasusstudien som ikke er framtrekkende i hennes publiseringer, for eksempel rike kontekstuelle beskrivelser. Men vi kan si at hun har studert kasuset 'barns tegneutvikling' med hennes niese Margrethes tegneprosesser som observasjonsenhet. Hennes studier har vært teoriutviklende, disse har gitt oss teori som har dannet grunnlaget for moderne barnetegningsforskning. Hun vurderte nøye om Margrethe var representativ for barns tegneutvikling i sin alminnelighet, med andre ord, var det mulig å generalisere ut i fra hennes studie eller var Margrethe spesielt begavet? Ut fra erfaring vurderte hun Margrethes barnetegningsutvikling som tilnærmet normal, men Margrethe viste en spesiell interesse for å tegne, og dette gjorde noe med hennes tegneprosesser, som også Eng (1959) påpeker i sin studie.

Banebrytende barnetegningsforskere som Lowenfeld & Brittain (1979) og senere Golomb (1992), bygget på hennes forskning. Man kan bruke Eng's forskning som et eksempel på hvordan defineringen av kasuset dvs. å svare på spørsmålet 'what is this a case of?', hjelper oss å avgrense kasuset ('define boundaries'). Hvis Eng undersøkte personen Margrethe som kasus, ville hele Margrethe som person, hennes sosiale og kulturelle kontekst, oppvekst osv... være interessant. Margrethe ville vært analyseenheten dvs. 'the unit of analysis' som defineres som den minste enheten som kan studeres og som samtidig favner problemstillingen (Wilson and Gudmundsdottir, 1987). Hvis vi sier at Eng undersøkte et kasus av barns tegneutvikling, er det Margrethes tegneutvikling som er kasuset. Kasusets avgrensning (the boundaries of the

case) er Margrethes tegneutvikling fra barn til voksen (avgrensning i tid, men ikke i sted) og de kontekstuelle faktorene som berører hennes tegneprosesser. Studien Margrethe kan sies å være et 'case of' barns tegneutvikling. Hvorvidt Helga Eng definerte sin studie av Margrethe som kasusstudie, vet jeg ikke, men det er ikke vanskelig å forklare hennes studie ut i fra Andersens definisjon av kasusstudien som metode, i betydningen et tilfelle som skal studeres for å utvikle teori. Og historien om studien av Margrethes tegneutvikling er et eksempel på hvordan det går an å generalisere fra ett kasus til hele feltet.

Anvendelige data/gyldige data

Å svare på spørsmålet 'What is this a case of?' er i følge Wilson og Gudmundsdottir helt avgjørende for å kunne imøtekomme kravet om generaliserbarhet. Wilson og Gudmundsdottir (1987) refererer til Shulman (1981) for å vise at allerede i valg av kasus ligger det et krav om generaliserbarhet. Kasuset må i følge Shulman, være representativ for emne som undersøkes:

To claim that one is conducting a case study requires that an answer be provided to the question, "What is this a case of?" Not every description is a case study. It may be a description of a singular individual or event. To claim that something is a case study is to assert that it is a member of a family of individuals or events of which it is in some sense representative. (Shulman, 1981:9)

Andersen (1997) påpeker betydningen av teoretisk bearbeiding for å kunne løfte opp et kasus fra et enkelt tilfelle til å gjelde en 'familie av kasus'. Teoretisk bagasje blir derfor viktig når en skal velge kasus. Vi må kjenne feltet og relevant teori knyttet til feltet for å kunne velge kasus som er generaliserbare. Valg av kasus blir ut i fra dette avgjørende for undersøkelsens gyldighet og generaliserbarhet, slik Shulman også hevder.

Som nevnt tidligere, er en rik kontekstuell beskrivelse en av kasusstudiens kjennetegn, og denne rike beskrivelsen kan også danne grunnlag for leserens forståelse av kasusstudien. Vi kan da snakke om det Stake kaller 'naturalistic generalization'. Han definerer dette slik: "Naturalistic generalizations are conclusions arrived at through personal engagement in life's affairs or by vicarious experience so well constructed that the persons feel it has happened to themselves" (Stake, 1995:85). Stake henviser til forskerens evne til å beskrive, forklare og formidle kasusstudiens innhold med empati og logikk. Dette danner også, i følge Stake, et grunnlag for en form for generalisering som handler om gjenkjennelse eller erkjennelse. Hvis leseren av forskningsrapporten konkluderer med: "Ja, slik er det!", generaliserer leseren fra kasusstudien til seg selv, egne eller andres erfaringer. Jeg kjenner igjen kunstopplevelsen nevnt innledningsvis, dvs. erkjennelsen og gjenkjennelsen.

Postholm (2005:26) presiserer at vi kan også snakke om flere forskjellige gyldige, gjenkjennende beskrivelser av samme setting, sett med ulike øyne. Eller forskjellige gyldige beskrivelser av en setting, sett med samme øyne til ulike tider. Hun bruker Claude Monets ulike tolkninger av det samme landskapet til ulike tider som eksempel. Postholm viser også til den velkjente tegningen som både visualiserer en and og en kanin. Dette bruker hun til å eksemplifisere at forskeren kan fange opp ulike perspektiver med sitt blikk avhengig av sin subjektive, individuelle teori. Gudmundsdottir (2001) beskriver to forskere som hadde fokus på en setting og produserte forskjellige rapporter og begge opplevdes som gyldige og sanne for informantene i feltet.

Triangulering

Triangulering av datamaterialet i en undervisningscase, med ulike kilder som tegninger, intervjuer, observasjoner, og studier av undervisningsplaner som kan avkrefte eller bekrefte antagelser, er en del av en verifiseringsprosedyre som ofte brukes i kasusstudien (Postholm, 2005). Triangulering som verifisering av data og verifisering av datatolkning, er en metafor hentet fra navigeringsterminologien (Lind, 2001). Posisjonering på havet er bestemt av minimum to ulike informasjonskilder, for eksempel stjerner, øyer eller landemerker. Det er med andre ord to ulike posisjoneringer som bekrefter eller indikerer båtens faktiske geografiske plassering, som er et tredje punkt som står i relasjon til de to andre punktene. Trianguleringen av de ulike datakildene, for å finne ut hvor vi er, eller for å finne ut om vi er der vi skal være, for å bruke navigasjonens termer, vil bekrefte gyldigheten av de innsamlede data. Musikeren Anja Garbarek sier det samme på en annen måte når hun snakker om å formidle et innhold i sine sangtekster: "... å si ting på minst tre forskjellige måter, en slags språkets krysspeiling for å angi meningens nøyaktige posisjon" (Nesbø, 2005:38). En poetisk og presis formulering som kan brukes til å forklare essensen i triangulering, vi ønsker å krysspeile datakilder for å finne ut nøyaktig hvor vi er. Hvis dataene ikke bekreftes, må man se om det finnes plausible forklaringer på det. Trianguleringen vil derfor i utgangspunktet kunne være med på å gi resultatene gyldighet (Creswell, 1998; Merriam, 1988; Stake, 1995). Mitt inntrykk er at innen kvalitativ forskning er det ofte intervjuer, dokumentstudier og observasjoner som vil utgjøre 'datatriangelet' som gjensidige kilder for bekreftelse.

Intervjuet som datakilde

Samfunnsforskning baserer seg ofte på intervjuet som datakilde. Det hevdes at så mye som 90% av samfunnsforskerne får sin informasjon, sine data, fra spørreskjema eller i form av samtaler gjerne kombinert med observasjoner (Brenner, 1981:115; Briggs, 1986:1). Kvaliteten på intervjuet blir derfor avgjørende for hvorvidt vi kan si at vi har et datamateriale vi kan stole på og dermed bygge våre tolkninger og analyser på. Ut i fra en sosial-konstruktivistisk forståelse, ser man på intervjuet som en felles virkelighetskonstruksjon mellom den som intervjuer og den intervjuede. Intervjuet som et 'nøytralt' sankingsredskap for innhenting av data, løserevet fra de prosesser som Buber (1966:7-87) kaller 'the between' er, i følge et sosialkonstruktivistisk grunnsyn en illusjon. Weber (1986) tolker Bubers begrep 'the between' slik: "It is through the seeing of that which is neither only you nor only I but is rather our between that we learn about each other"(Weber, 1986:68).

I følge Weber er det vi vanligvis kaller åpne spørsmål aldri nøytrale og aldri fri for forskerens stemme eller vilje. De vil alltid ha en viss retning (Weber, 1986:68). Spørsmål og svar er i følge Bakhtin (1986) en del av 'a chain of utterances' ('en kjede av ytringer', min oversettelse) som henger sammen og som gjensidig farger hverandre, tar i seg hverandres innhold og former hverandre. Vi kan ut i fra dette ikke snakke om en datasanking som ikke preges av forskeren. Man kan si at forskeren med sin historie – sitt levde liv – i denne sammenhengen med sine profesjonelle erfaringer og sin teoretiske bagasje – stiller spørsmål. Spørsmålene blir basis for datamaterialet, for så å ende opp som grunnlagsmaterialet for undersøkelsens funn. Spørsmålene blir derfor ikke 'objektive' instrument, men en del av undringens premisser. De blir verktøy for undersøkelse og utdyping, som gir oss det vi kan kalle vitenskapelige resultater i kraft av forskerens dokumentære vilje, og ikke minst i kraft av en uttalt ærlighet i forhold til premissene for undersøkelsen: forskerens bevissthet om seg selv og sitt teoretiske ståsted. Det vil med andre ord si forskerens bevissthet om seg selv som forskningsinstrument.

Oppsummering

Flere teoretikere nevnt i denne artikkelen forklarer forskning, og dermed også kasusstudier som en form for 'composite cases' selv om disse er forankret i reelle hendelser, fordi en rik beskrivelse (thick description) også er tolkninger og valg, og dermed også komposisjoner. Dette er Guba og Lincolns (1981:377) poeng når de oppsummerer og evaluerer kasusstudiens styrker og svakheter. De hevder at forfatteren, dvs. forskerens 'bias' (fordommer eller forestillinger) og feiltolkninger er vanskelig å avsløre i kasusstudiens rike og ofte overbevisende beskrivelse. Observasjonsmaterialet (video, tape, nedskrivning av dialog) gir en støtte i forskningsarbeidet som må brukes aktivt av en selvkritisk forsker for å justere sine tolkninger. Kasusstudiens styrke er i følge Guba og Lincoln (1981) at den åpner for den samme rike beskrivelsen som gir mulighet for å beskrive helheter og åpner for at aktørene i forskningsfeltet og andre interesserte lesere kan kjenne seg igjen. Rapporten kan i enkelte sekvenser ligge tett opp til en roman i sin form, og dermed åpne for naturalistisk generalisering.

Metode som fagfelt slåss med mange begreper eller konsepter knyttet til den handlingen det er å gjennomføre en kasusstudie (R&B, 1992). Her har jeg referert til mange teoretiske kilder som bruker ulike begreper (Yin, 1984; Merriam, 1988; Stake, 1995; Andersen, 1997; Creswell, 1998; Gudmundsdottir, 1998; Postholm, 2005; mfl). Mange av disse begrepene dekker hverandre helt eller delvis. Dette gir ikke stor klarhet, men eksponerer små nyanser, variasjoner og bredde i forståelsen av begrepet kasusstudien. Avgrensningen blir også vid, slik flere innen fagfeltet metode påpeker. Etter en teoretisk studiereise for å finne ut mer om kasusstudien som forskningsmetode, kan man stille seg spørsmålet; hvorfor bruke kasusstudien? Ved å forsøke å gi noen forsiktige svar på dette spørsmålet trer også en oppsummering av hva kasusstudien er fram. Vi kan velge kasusstudien når: 1) når hendelsen eller tilfelle som skal studeres er avgrenset i tid og sted, 2) når vi ønsker å utvikle teori, 3) når vi ønsker å få svar på hvordan- og hvorfor-spørsmål, 4) når viktige variabler ikke er definerte, 5) når vi ønsker oss en undersøkelse og en rapport som fokuserer på kontekst og rike kontekstuelle beskrivelser for å forstå helheten rundt fenomenet som undersøkes. Det er viktig avslutningsvis å si at dette ikke er noen absolutte kriterier, men punkter som ofte går igjen i ulike teoretiske kilder referert til i artikkelen.

Min konklusjon er at det må være viktig å skille mellom 'kasus' brukt i betydning kasusstudien som en metodisk forskningstilnærming, og ordet 'kasus' brukt om et emne eller et tilfelle. Noen ganger gir disse to begrepene hverandre næring og overlapper til dels slik flere teoretikere påpeker, andre ganger snakker vi om to forskjellige fenomen: en forskningstilnærming og et tilfelle.

For å forklare forskningsteori, gir sentrale teoretikere innen kvalitativ metode som for eksempel Merriam (1988) oss bilder som gjør forskningsteori mer tilgjengelig. Med denne artikkelen har jeg latt meg inspirere av henne, og ønsket å videreføre denne tankegangen ved å trekke inn noen eksempler fra kunsthøgskolen som på ulike måter kan skape bilder og assosiasjoner som belyser kasusstudien som kvalitativ forskningsmetode.

Litteraturliste

- Alvesson, Mats. 2002. *Postmodernism and social research*. USA: Open University Press.
- Andersen, Svein. 1997. *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, Michail. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Berulfsen, Bjarne og Dag Gundersen. 2001. *Fremmedord og synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Brenner, Michael. 1981. Pattern of social structure in the research interview. In *Social method and social life*, edited by M. Brenner. New York: Academic Press.
- Briggs, Charles. 1986. *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buber, Martin. 1965. *The knowledge of man*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Creswell, John. 1998. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Edwards, Betty. 1987. *Å tegne er å se*. Oslo: Grøndahl & Søn Forlag.
- Eng, Helga. 1959 (1926). *Barnetegning*. Oslo: Cappelen.
- Engeström, Yrja. 2004. *Collaborative concept formation at work*, paper presentert på NFPF konferansen 2004 i Reykjavik, Island.
- Nesbø, Jo. 2005. "Åpen kategori" Intervju med Anja Garbarek. *Dagbladet*, 24. september.
- Geertz, Clifford. 1973. Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The interpretations of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Golomb, Claire. 1992. *The child's creation of a pictorial world*, California, Berkley: University of California Press.
- Guba, Egon G., and Yvonna S. Lincoln. 1981. *Effective evaluation*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gudmundsdottir, Sigrun. 1998. "Skarp er gjestens blikk": Den fortolkende forsker i klasserommet, *Klasseromsforskning på norsk*. Klett K. red. Oslo: Ad Notam.
- Gudmundsdottir, Sigrun. 1998. Kasusstudier i lærerutdanning, *Norsk pedagogisk tidsskrift* (3). Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, Sigrun. 2001. Narrative research in school practice. I Richardson V. red. *Fourth handbook for research on teaching*. New York: Macmillan.
- Haabesland, Anny og Vavik, Ragnhild. 2000. *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lind, Ulla. 2001, *Positioner i svensk barnpedagogiskforskning, en kunnskapsoversikt*, Form & Trykk: Lenanders Trykkeri AB, Kalmar: 33. [Internet] [cited 26.10.2004] Available from <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/805.pdf>
- Lowenfeld, Viktor, and Brittain W. Lambert. 1979. *Kreativitet og vækst*. København: Jul Gjellerup Forlagsaktieselskap.
- Merriam, Sharan. B. 1988, *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, Matthew, and Michael Huberman. 1984. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage publications.
- Postholm, MayBritt. 2004, [Internet] [cited 08.10.2004] Available from <http://www.svt.ntnu.no/ped/may.brittpostholm/undervisning/ped363/363caseMAY.pdf>
- Postholm, May Britt. 2005. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragin, Charles.C. 1992. Introduction of "What is a case?". In *What is a case? Exploring the foundation of social inquiry*, edited by Ragin and Becker. USA: Cambridge University press.
- Stake, Robert. 1995. *The art of case study research*, USA: Thousand Oaks Inc.
- Shulman, Lee. S. 1981. Disciplines of inquiry in education: an overview. *Educational Researcher* 15 (2).
- Weber, Sandra. 1986. *The nature of interviewing, Phenomenology + pedagogy: a human science journal*. Edmonton, Alta: Publication Services, Faculty of Education.
- Wilson, Suzanne M., and Sigrun Gudmundsdottir. 1987. What is this a case of? Exploring some conceptual issues in case study research. *Education and urban society* 20 (1). Sage Publications Inc.
- Yin, Robert. K.1984. *Case study research, design and methods*, California: Sage Publications.

Summary

This article presents different theoretical interpretations of what the case study is as a research method. Because the case study often is used in research on education, I focus on describing, interpreting, comparing and exemplifying different and overlapping theoretical understandings of the case study by using Ragin's conceptual map (Ragin and Becker 1992) as a starting point of presentation and discussion. The article shows that the picture of what a case study is, is a complex one. To shed light on different theoretical and practical understandings of what a case study is, can be necessary if one wants to sharpen the awareness of when to use it and why. Inspired by Merriam (1988) I use some examples from the artistic subjects to explain and interpret concepts related to the case study and may be by this, simplifying the understanding of phenomena connected to the case study as a qualitative research method.

Første desember 2005 samlet forskernettverket DesignDialog seg på Høgskolen i Oslo (HiO) til en workshop der stipendiater og forskere presenterte sine prosjekt og dagsaktuelle spørsmål ble diskutert. Opptakten til denne nettverkssamlingen var problemstillinger som ble reist på dr.kurset: Art and Design Education - History, Theory, and Criticism, det første kurset på doktorgradsnivå med fokus på kunst- og designdidaktikk som er blitt arrangert i Norge.

Denne artikkelsamlingen, skapt i forlengelse av kurset, har blitt til i en brytningstid mellom to læreplaner. Nåværende planer i grunnskolen (L-97) skal erstattes med Kunnskapsløftet i august 2006. Året 2005 har derfor vært et år med fokus på læreplanutvikling. Utfordringene står i kø, og behovet for forskning og artikulert kunnskap på feltet er åpenbar. Det er viktige beslutninger som skal fattes. Denne artikkelsamlingen bidrar til å kaste lys over noen problemstillinger som er relevante for læreplansutvikling.

Liv Merete Nielsen er professor ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo.

Ingvild Digranes er doktorgradsstipendiat ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo.

Høgskolen i Oslo
Pb. 4 St. Olavs plass
0130 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 2005 nr 33
ISBN 82-579-4472-6
ISSN 0807-1039