

Sina Ringen McHugh

Fagskolelæreren som ble høyskolelærer  
- en omstillingsprosess

**PED396**



**Masteroppgave i pedagogikk  
Mai 2018**

**Universitetet i Bergen  
Det psykologiske fakultet  
Institutt for pedagogikk**

## Sammendrag

Forskningsfokuset i undersøkelsen er hvordan høyskolelærere i designfag har opplevd en omstilling fra en undervisningspraksis som fagskolelære til en undervisningspraksis på bachelornivå. For å få kunnskap om dette har jeg gjennomført en kvalitativ studie med dybdeintervju av fem lærere fra to forskjellige designstudier. Min epistemologiske tilnærming var fenomenologisk og undersøkelsens metodologi var inspirert av Moustakas fenomenologiske reduksjon. Analysens perspektiver er Harald Grimens utlegning av profesjonskunnskap, de Aristoteliske kunnskapsformene og Kåre Heggens begrep profesjonell identitet.

Et funn var den sentrale rollen *teori i faglitteraturen* spilte i deltagerens undervisningspraksis. Studien avdekket samtidig en *mangel på forskningsbasert pensum* og forskjellige tolkninger av *hva «gyldig» forskningsbasert faglitteratur skal være* i de praktiske emnefagene. Lærerne har derfor valgt å inkludere etablert teori fra nærliggende vitenskapsfelt som berører designfeltet. Studien avdekket videre kritiske synspunkt med hensyn til pensumkravene i de praktiske emnene.

Et annet funn var den sentrale rollen *praksisfortellinger* hadde i undervisningen. Dette var en tradisjon som ble videreført fra Fagskolen. Analysen viser at lærerne ikke anså at faglitteraturen eller lærerbøkene på samme måte kan formidle den praktiske og spesifikke erfaringen fra designfeltet. Emne- og arbeidsoppgavenes som klarte å koble teori inn i det praktiske designarbeidet på en utforskende måte ble også trukket frem som en viktig suksessfaktor.

Undersøkelsen viste også at lærerne identifiserer seg med fagfellesskapets normer fremfor profesjonsfellesskapet på høyskolen. En antagelse her er at spenninger mellom de praktisk-estetiske profesjonsutdanningene og disiplinutdanningene har bevisstgjort deltagerne i større grad om deres egen profesjons-identitet.

**Søkeord:** Profesjonskunnskap, Forskningsbasert undervisning, Vocational Education, Høyskolelærer, Læreridentitet, Profesjonell identitet, Praksisfortellinger

## Abstract

The focus of the research in this investigation is how university lecturers have experienced the transition from teaching design at a vocational level to a university level. In order to gain insight into this process, I conducted a qualitative study and an in-depth interview with five university lecturers from two different design disciplines. My epistemological approach was a phenomenological and investigative approach inspired by Moustakas phenomenological reduction, and was analysed using Harald Grimen's definition of *professional knowledge*, Aristotle's epistemology and Kåre Heggen's *professional identity*.

It became apparent that a predominant part of the respondents teaching practices were based on a theoretical foundation supported by the literature. However, the investigation also revealed the absence of relevant research-based literature in the syllabuses as well as differing interpretations by the respondents as to what actually classifies as "valid" research-based literature in their respective design subjects. The lecturers, therefore, made a decision to include established research-based theory from related fields in the syllabuses. Furthermore, the investigation uncovered a discrepancy between the interpretation of the academic curriculum requirements of a bachelor course and the underlying practice-based nature of design disciplines.

The use of narratives was a standard teaching practice for the respondents at the vocational level, and observations made from the study revealed the extensive use of the lecturers' own narratives as a form of teaching continued to play a role on the bachelor courses. The analysis revealed that the respondents found research-based theory from text books often failed to convey the insight, knowledge and experience that are paramount in order to attain the tangible skills required in aesthetic design subjects. Likewise, they pointed out that topics and exercises whereby students learned through research-based practical methods were significant and successful teaching forms.

Moreover, the study indicated that the lecturers' identified with other design lecturers' and fellow practical practitioners in their respective design fields, rather than academic colleagues from non-aesthetic fields. An assumption that could be deduced from this is that tensions between the aesthetic disciplines and more theoretical disciplines resulted in the respondents, to a large extent, identifying with their professional identity.

**Keywords:** Professional Knowledge, Research-based teaching, Vocational Education, University Lecturer, Teacher identity, Professional Identity, Narrati

## **Forord**

Et langt kapittel er over. Det har vært en slitsom men fantastisk kunnskapsreise for en vel voksen student.

Jeg vil takke min fantastiske veileder Gry Heggli for hennes tålmodighet og konstruktive tilbakemeldinger. En spesiell takk går også til alle forskningsdeltagerne som stilte opp, og satte av tid i en ellers så travel arbeidshverdag. Sist, men ikke minst vil jeg takke familien som har holdt ut med meg i disse fire årene.

Bergen, 28. mai 2018

Sina Ringen McHugh

# INNHALDSFORTEGNELSE

## 1. INTRODUKSJON

Begrunnelse for studien og problemstilling .....	7
En profesjonsteoretisk forståelsesramme .....	8
Problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
Oppgavens struktur.....	11
Ordforklaringer og forkortelser .....	11
Min rolle i undersøkelsen .....	12
Tidligere forskning .....	13

## 2. TEORETISK RAMMEVERK

Profesjonskunnskap .....	17
Profesjon og akademisering .....	18
Profesjonskunnskap er knyttet til praksis .....	19
Forholdet mellom teori og praksis .....	21
Historiske kunnskapsformer og betraktningmåter .....	22
Kunnskapsformene og undersøkelsens kontekst .....	25
Taus kunnskap i undervisningen .....	28
Profesjonell identitet i en grensekryssing mellom teori og praksis .....	29

## 3. METODE

Forskningsmetode -valg og begrunnelser .....	31
Et overordnet teoretisk perspektiv .....	32
Forskningsdeltagerne .....	33
Intervju som metode .....	34
Intervjurunde 1 og 2 .....	35
Transkribering .....	37
Analyse .....	37
Fenomenologisk reduksjon .....	37
Etiske refleksjoner .....	39
Metodologiske krav- Validitet .....	40

Reliabilitet.....	41
4. PRESENTASJON AV DATA	
Teksturelle beskrivelser.....	42
A. Kunnskapsformer og undervisningspraksis .....	43
B. Forskningsbasert undervisning.....	45
C. Pedagogiske utfordringer.....	48
D. Læreridentitet og kunnskapsformer.....	49
Strukturelle beskrivelser.....	51
1. Kunnskapsformer og Undervisningspraksis.....	52
2. Forskningsbasert undervisning.....	54
3. Pedagogiske utfordringer.....	56
4. Læreridentitet og kunnskapsformer.....	57
Essensen av lærernes erfaringer og opplevelser	
Kunnskapsformer og undervisningspraksis.....	59
Forskningsbasert undervisning.....	60
Pedagogiske utfordringer.....	61
Læreridentitet og kunnskapsformer.....	62
5. TOLKNING OG DISKUSJON	
Kunnskapsformer og Undervisningspraksis.....	64
Forskningsbasert undervisning.....	69
Pedagogiske utfordringer.....	72
Læreridentitet og kunnskapsformer .....	76
6. AVSLUTNING .....	
Referanser.....	84
Vedlegg A.....	88
Vedlegg B.....	89
Vedlegg C.....	91.
Vedlegg D.....	92.
Vedlegg E.....	93

# 1. Introduksjon

## Begrunnelse for studien og problemstilling

Undervisning innen en profesjonsrettet utdanning skiller seg fra den yrkesrettede fagskoleopplæringen ved at den er basert på forskningsbasert kunnskap. I følge lov for universiteter og høyskoler av 2005, § 1.3 skal universiteter og høyskoler arbeide for å fremme lovens formål ved å tilby utdanning som er basert på det fremste innen *forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap*. Berit Hyllseth (2001) i sin rapport for Norgesnettrådet peker på denne likestillingen mellom nye og tradisjonelle kunnskapsformer i høyere utdanning som blant annet en følge av at mer praksisorienterte utdanninger ble oppgradert og integrert i det høyere utdanningssystemet. Hun peker også på at loven ikke redegjør nærmere hva som kjennetegner de ulike kunnskapsformene, og hvordan sidestillingen skal skje i praksis. Ett sentralt spørsmålene som er reist innenfor profesjonsforskningen de seneste årene har derfor vært relasjonen, eller snarere spenningsforholdet, mellom teori og praksis (Grimen, 2008).

Lærerne i denne undersøkelsen er lærere og studieledere innen to profesjonsutdanninger i designfag på en høyskole i en større norsk by. Samtlige av dem har flere års erfaring som fagskolelærere i de samme fagområdene. Fagskolen de underviste på slo seg så sammen med en høyskole som muliggjorde utviklingen av bachelorprogram i noen av de praktisk-estetiske fagskoleutdanningene. Lærerne i denne undersøkelsen forteller om en omstilling fra en yrkesbasert to-årig fagskoleutdanning til en undervisningspraksis på bachelornivå. En overgang hvor de praksisorienterte utdanningene er oppgradert og integrert i det høyere utdanningssystemet, en oppgradering som har medført en bredere kunnskapstilnærming i deres undervisningspraksis. Fortellingene til disse nye høyskolelærerne er også et bilde på en utvikling som flere av profesjonsutdanningene i Norge har gjennomgått. Utdanninger som fra før av var å regne som håndverksutdanninger, har i dag har mange kjennetegn på en tradisjonell akademisk universitetsutdanning.

Et historisk bakteppe for denne utviklingen var et utdanningssystem som har ekspandert som et resultat av et økt behov for kvalifisert arbeidskraft. Det er også et resultat av vekst i antall studenter hvor det ble argumentert for et utdanningssystem med blanding av både kortere yrkesrettede og akademisk, lengre utdanninger. Profesjonsforskerne Svein Kyvik (2002) og Jens-Christian Smeby (2008) knytter denne argumentasjonen til den norske Ottosen-komiteen som på sluttet av 1960- tallet la grunnlaget for et moderne masseutdanningssystem og opprettelsen av distriktshøyskolene. Utdanningsinstitusjoner har derfor måtte gjøre nye prioriteringer og endringer i utdanningenes innhold. Med kvalitetsreformen i høyere utdanning i 2001 ble det stilt økte krav til kvaliteten og et større fokus på det forskningsbasert innhold i utdanningene. I statusrapporten fra 2007 var konklusjonen at det er for tidlig å fastslå om reformen har nådd målsetningene, men rapporten stiller spørsmål ved om de nye bachelorprogrammene gir godt nok grunnlag for yrkeskarrierer, eller om de primært er utformet som grunnlag for videre studier (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.7).

### **En profesjonsteoretisk forståelsesramme**

Et kjennetegn ved profesjonsutdanningene er med andre ord at undervisningen både skal være forskningsbasert og praktisk. Heggen (2005) påpeker at kunnskap som formidles i profesjonsutdanninger og i yrkesutøvingen omfatter både teoretisk og disiplinbasert påstandskunnskap og at relasjonen mellom disse er viktig. Et annet kjennetegn ved profesjonsutdanning i de praktisk-estetiske fagene er at utdanningene også har koblinger til faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid som sidestilles med forskning og erfaringsbasert kunnskap i lovverket, men disse er likevel uløselig knyttet til de praktiske nødvendigheter. Dette spennet mellom praktiske nødvendigheter på den ene siden og estetikk og kulturelle dimensjoner åpner opp for mange tolkninger og forståelser av hva en designutdanning er eller bør være. Eliot Freidson (2001) hevder at et aspekt ved legitimeringen ved den profesjonelle yrkesutøveren er gjennom den teoretiske kunnskapen som ligger til grunn for den profesjonelles handlinger (referert i Heggen, 2005, s. 446). Det samme argumentet brukes også for å legitimere den teoretiske kunnskapens sterke posisjon i profesjonskvalifiseringen.

Jeg tilnærmer meg denne diskursen ved å se på forholdet mellom kunnskapsformene i lærernes nye undervisningspraksis. Teorien i faglitteraturen og hvordan den formidles i



undervisningen er også viktig i denne konteksten. I undersøkelsen vil det derfor legges til grunn en *profesjonsteoretisk forståelsesramme*. I studier av profesjoner legges det ofte vekt på problemstillinger som går på tvers av profesjonsgrupper. Min studie tar utgangspunkt i fem nye høyskolelærerne på *to* forskjellige designstudier, og undersøkelsen kan derfor også si noe om både spesifikke og generelle trekk ved praktisk-estetiske utdanning. Særtrekk fra andre profesjonsutdanninger kan også bidra til å belyse og berike mine drøftinger, bl.a. arkitektutdanningen og yrkeslærerutdanningen som jeg berører i teori- og drøftingskapitlene. Et profesjonsteoretisk perspektiv vil gi andre innsikter og kunnskaper enn om jeg for eksempel hadde hatt et designdidaktisk perspektiv på det samme. Jeg ønsker å forstå hva lærerne har opplevd som forskjellig eller likt i sin nye undervisningspraksis. Hvordan har de tolket forskningsbasert kunnskap inn i en undervisningspraksis som før har vært basert på erfaringsbasert kunnskap? Utgangspunktet har vært en interesse for hvilke kunnskaper og verdier lærerne har tatt med seg fra sin fagskolepraksis sett i forhold til nye kunnskapskrav som stilles i bachelorstudiene. Min interesse kan her knyttes til det faktum at jeg er fagskolelærer innen illustrasjon som har mange likhetstrekk med de nye bachelorstudiene i undersøkelsen. Som forsker i egen organisasjon kan jeg dessuten stille mer relevante spørsmål enn forskere uten denne bakgrunnen. Jeg har også kunnet bruke min nyervervede pedagogiske kompetanse som masterstudent i pedagogikk som ressurs i mine tolkninger av materialet. Det har vært flere ting som både har undret meg og gjort meg nysgjerrig. Jeg var for eksempel nysgjerrig på hvilke vurderinger som lå til grunn for deltagerne valg av forskningsbasert faglitteratur.

Undersøkelsen gjorde meg mer nysgjerrig på forskningsdeltagernes rolle i utviklingen av de nye bachelorstudiene på sin skole. I fortellingene til noen av de tidligere fagskolelæreren kommer det frem at de var aktive pådrivere i denne utviklingen. Denne aktive rollen samstemmer med Kyvik (2002) som har sett på yrkesskolenes utvikling til høyskoler, og videre høyskolenes ønsket om universitetsstatus. Dette kaller han en *institusjonell og akademisk drift*, hvor han påpeker at fagpersonalet ofte er drivkreftene i slike prosesser. Deltagerne i undersøkelsen er ikke bare medlem av profesjonsfelleskapet, men også et disiplinifelleskap med egne faglige normer og statusrelasjoner. Kyvik viser til en tendens til at lærerne identifiserer seg med sitt eget fagfelleskaps normer fremfor profesjonsfelleskapet, og dermed legger press på ledelsen for å få muligheter til å utvikle studieprogram på stadig høyere nivå. Kyvik

knytter altså ikke dette til profesjonsteoretiske perspektiver, men peker i stedet på internasjonale utviklingstrekk hvor det er en tendens til at organisasjoner imiterer andre organisasjoner som oppfattes å ha høyere status (Kyvik, 2002. s. 60-61). I denne undersøkelsen vil lærernes rolle knyttes til en generell akademisering og ikke en utdypning av dette fenomenet.

### **Problemstilling og forskningsspørsmål**

For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt fem lærere fra *to* nye designstudier på den samme høyskolen for å fange opp eventuelle forskjeller eller variasjoner i lærernes opplevelser og erfaringer i overgangen til sin nye undervisningspraksis. I teksten brukes fellesbetegnelse «design» i stedet for bachelorstudienes riktige fagnavn. Fellesbetegnelsen «praktisk-estetiske» favner enda bredere og vil brukes når jeg inkluderer estetiske fagområder som grenser inntil eller overlapper studiene i undersøkelsen. Dette gjør jeg for å belyse et generelt profesjonsteoretisk perspektiv på lærerne som *designpedagoger*, men også for å anonymisere deltagerne og skolen i et lite utdanningsfelt i Norge. Som nevnt vil undersøkelsen se nærmere på hvordan en omstilling fra en fagskolepraksis til en høyskolepraksis har blitt opplevd og erfart og videre for å se på hvilke forskjeller og likheter som fremheves mellom kunnskapsformene i deltagerne «gamle» og «nye» undervisningspraksis. Gjennom intervjuer med forskningsdeltagerne søker jeg å artikulere noen sentrale trekk ved omstillingsprosessen. Mitt praksisnære utgangspunkt, som kan sees som en «bottom-up»-tilnærming, noe som kan øke relevansen av mitt studium overfor praksis-feltet.

Jeg har derfor formulert følgende problemstilling:

***Hvordan opplever lærere i praktisk-estetiske fag omstillingsprosessen fra fagskolens erfaringsbaserte kunnskap til høyskolens forskningsbaserte kunnskap?***

Mine to forskningsspørsmål er:

1) *Hvilke forskjeller mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap og tilnærming til undervisning blir fremhevet i lærernes fortellinger om sin undervisningspraksis?*

2) *Hvilke spenninger og/eller relasjoner er det mellom de to kunnskapstradisjonene (forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap)*

### **Oppgavens struktur**

Videre i kapittel 1 vil jeg presentere tidligere forskning som varierer tematisk men som har relevans for denne undersøkelsen. I kapittel 2 presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analysen og drøftingen av oppgavens empiri. Jeg starter med å gjøre rede for profesjonskunnskapens tilknytning til både akademia og praksisfeltet. Her nevner jeg den økte akademiseringen i profesjonsfagene før jeg legger frem Grimens perspektiv på profesjonskunnskap som tar utgangspunkt i praksis for å kunne gi mening for profesjonsutøveren. Videre nyanseres profesjonskunnskap med Aristoteles' begreper episteme, techne og fronesis, og filosof Kjell S. Johannessen begrep «fortrolighetskunnskap». Kapittel 3 presenterer det metodiske grunnlaget. Kapittelet vil gi en redegjørelse for de metodiske valg gjort i undersøkelsen samt beskrive hele arbeidsprosessen. I kapittel 4 presenteres de funn jeg har gjort i datamaterialet. I kapittel 5 analyserer og drøfter jeg funnene som er presentert i forrige kapittel opp mot teorien i kapittel 2, og trekker inn oppgavens problemstilling som jeg vil søke å finne svar på. Deretter sammenfattes oppgavens viktigste konklusjoner i kapittel 6 hvor jeg også vil trekke fram enkelte funn i oppgavens empiriske datamateriale som kan peke på mulige begrensninger ved det teoretiske grunnlaget jeg anvender i denne oppgaven. Disse begrensningene kan også betraktes som utgangspunkt for senere oppgaver eller forskning.

### **Ordforklaringer og forkortelser**

*Fagskolen:* Fagskoleutdanning er en 2-årig yrkesrettet utdanning basert på erfaringsbaserte kunnskap. I teksten vil bruken av termen «Fagskole» indikere at dette var en selvstendig skole før den ble slått sammen med flere skoler i et høyskolesystem.

*Kunstnerisk Utviklingsarbeid (KU)*: En vanlig tolkning av begrepet er at kunstnerisk utviklingsarbeid dekker kunstneriske prosesser som fører fram til et offentlig tilgjengelig kunstnerisk produkt. I denne virksomheten kan det også inngå en eksplisitt refleksjon rundt utviklingen og presentasjonen av kunstproduktet. Forstått på denne måten vil begrepet innebære kunstnerisk virksomhet med det formål å frambringe kunnskap og erfaring, innsikt, opplevelser og forståelse gjennom både virksomhetens prosess og produkt (Refsum, 2004).

*Studioundervisning/ Verkstedundervisning*: En undervisningsform i designutdanning er studioundervisningen, hvor studentene arbeider med prosjekter som simulerer virkeligheten under veiledning av erfarne praktikere. I denne konteksten veileder lærer som oftest grupper. Arkitekt Barbro Grude Eikseth (2017) viser til Schön (1987) som ser studioet som en formidler mellom akademia og praksisfeltet. Han fremholder også studioundervisning som modell for all profesjonsutdanning.

### **Min rolle i undersøkelsen**

Det er først og fremst mine erfaringer fra en undervisningspraksis som fagskolelærer heller enn fra teoretisk akademisk arbeid, som har vært utgangspunkt for valg av denne oppgavens hovedtema. Illustrasjonsutdanningen som jeg er tilknyttet hører til den samme høyskolen som profesjonsutdanningene i undersøkelsen. Illustrasjon er derimot ikke blitt oppgradert og derfor ikke en del av omstillingen som jeg skriver om.

I mine søk etter tidligere forskning har jeg ikke funnet direkte forskning som fokuserer på lærernes perspektiv i spenningene mellom teori- og praksisforholdet i kunnskapstradisjonene i de estetiske profesjonsfagene. Av den grunn kan jeg kanskje være en «røst» i et felt som er lite forsket på. Et praksisnært utgangspunkt, som kan sees som en «bottom-up»-tilnærming, kan øke relevansen av undersøkelsen overfor praksisfeltet. Ønsket om å undersøke dette temaområdet springer ut av en interesse i å finne ut hvordan kollegaer har erfart og opplevd dette, men også ut av en egeninteresse siden illustrasjonsfaget i fremtiden kan bli oppgradert til bachelornivå. Det har på en annen side gitt noen utfordringer underveis, hvor for eksempel å forske i egen organisasjon blant kollegaer vil bli tatt opp i avsnittet om forskningsetiske vurderinger.

## Tidligere forskning

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en interesse for lærere innen praktisk-estetiske fag og deres virksomhet spesielt, og profesjonskunnskapen generelt. Det sentrale temaet er hvilke erfaringer fra en erfaringsbasert undervisningspraksisen som fagskolelærer i møte med den forskningsbaserte kunnskapen i en oppgradert undervisningspraksis. Forskningsfokuset er derfor ikke designteori, eller estetikk og design men hovedsakelig til spørsmål om profesjonen som designpedagog, forståelser rundt et bredere kunnskapsbegrep og det faglige feltet. Siden jeg har funnet lite forskningsbasert kunnskap som kan sette et analytisk søkelys på lærernes møte med nye kunnskapsformer i de praktisk-estetiske profesjonsutdanningene, vil jeg trekke frem forskning som på forskjellig måte berører denne undersøkelsens problemstilling. Dette gjelder for eksempel forskning som tar opp profesjonskunnskapen til andre yrkesgrupper som samtidig ikke utelukker designlærere som målgruppe. Studier av profesjonsutdanninger reiser mange ulike spørsmål om sammenhenger om vektingen av teori og praksis i utdanningene, og hvordan nye kunnskapsformer knyttes til undervisningen. Dette er svar som jeg søkte i den empiriske undersøkelsen.

### *Forskning på profesjonskunnskapen og arkitektutdanninger:*

Av norske studier på profesjonsforskning som har relevans for denne konteksten vil jeg nevne Barbro Grude Eikseth avhandling: *Arkitekter i emning: Profesjonsforståelser og brukerperspektiver i norsk arkitektutdanning 2009–2012* fra 2017. Eikseth kvalitative undersøkelse omhandlet hvilke former for profesjons-forståelse man kan finne i dagens arkitektutdanning. Ragnhild Skogheims doktoravhandling: *Mellom kunsten og kundene: arkitektens yrkessosialisering og profesjonelle praksis* (2008) tar for seg hva det innebærer å bli og å være arkitekt. Skogheims informanter inkluderer også arkitekt lærere i denne studien.

Begge avhandlingene har et tverrfaglig teoritilfang med perspektiver fra profesjonsteori, arkitektur- og designteori, pedagogikk og kunst- og designdidaktikk som gjør avhandlingene interessante for denne undersøkelsen. Skogheims funn innenfor arkitektur-profesjonen handlet om det individuelle uttrykkets fremtredende plass. Et interessant funn var at teorien gjennom lesing ble «tilfeldig» og at dette måtte ses i

sammenheng med lite vektlegging på skriftlig, teoretisk orientert pensum i forhold til det praktiske og visuelle. Flere av Skogheims informanter betraktet dette som en svakhet ved utdanningen, og ønsket større vekt på teoretiske kunnskaper i utdanningen. Skogheim trekker frem at dette trolig ikke oppfattes som viktig eller nødvendig å lese og tilegne seg teori for å bli prosjekterende arkitekt og at intellektuell kapital ikke er nødvendig for å oppnå anerkjennelse som arkitekt. Hovedvekten i utdanningen er eksempelfremvisning, mesterlære og praktisk prosjektarbeid.

Arkitekters kunnskaps- og teorigrunnlag personlig og eklektisk; det vil si i stor grad preget av den enkelte arkitekt og dennes holdninger, faglige vektlegginger og interesser. Dette er konklusjoner som både Skogheim og Eikseth fremhever i sine avhandlinger. Eikseth forskning er annerledes i at hun fokuserer på tre arkitektutdanninger i Norge med et fokus på studentenes profesjons-forståelse. Eikseth fant at arkitektfagets særegne kunnskapsform kan sees som en indikasjon på et behov for en bedre artikulering av læringsprosessene og bevisstgjøring rundt arkitektenes praksisteori. Utdanningene i undersøkelsen satte også forskjellige preg på informantenes profesjons-forståelser. Forskjeller i faginnholdet ga forskjeller i studentenes handlingskompetanse i møte med kunder. Et annet interessant funn hos Eikseths er når hun sammenligner arkitektutdanningene med designutdanninger og fant ulikheten mellom fagenes nærhet mellom utdanning og praksis. Design-utdanningene vektla i større grad samfunnsaktuelle, relevante problemstillinger. Går vi tilbake og ser på hvordan Grimen beskriver profesjonskunnskap, vil dette være interessante funn å ta med seg videre i søken etter svar på min problemformulering.

#### *Forskning på yrkesfaglærere, formidling av yrkeskunnskap og deres lærerrolle*

Tron Inglar doktoravhandling *Erfaringslæring og yrkesfaglærere* (2009) omhandlet hvilke kjennetegn yrkesfaglærere bærer med seg fra egen utdanning og ut i skolen. Inglars forskningsresultat var at yrkesfaglærere reproduserte undervisningsformen fra sin egen erfaring selv som elev/student, og videre at lærerne var læringscentrerte. Det som var interessant med denne undersøkelsen er at yrkesfaglærere lærer et yrkespedagogisk begrepsapparat, uten å ville kalle det et eget språk, gjennom sin lærerutdanning og hvordan bruken av narrativer som et nyttig verktøy som en del av denne erfaringsformidlingen i undervisningen. Han antar at lærere utformer måter å

tenke på om sin undervisning hvor de benytter kategorier som mer er skapt av dem selv i interaksjon med praktiske situasjoner enn de er et resultat av studiet av pedagogikkfaget.

Hedvig Skonhoft Johannesen doktoravhandling *Cultural Codes of Technical and Vocational Teachers (2015)* handler om hvordan yrkesfaglærere utøver og tenker rundt sin lærerrolle, og om formidlingen av yrkesfaglig kunnskap og kultur. Johannesens forskning har også sett på relasjonen mellom teori og praksis hvor lærerne i undersøkelsen ikke oppfatter teori og praksis som gjensidig utelukkende motsetninger, men heller som integrerte kunnskapsformer som er gjensidig avhengige av hverandre. Dette er i motsetning til et tillagt kunnskapssyn hvor praksis er utgangspunktet for all læring og har kunnskapsmessig forrang over teori hos yrkesfaglærere. Avhandlingens mest sentrale funn er at den primære kulturelle koden og habitusen til yrkesfaglærerne viste at de opprettholdt sterke kulturelle koder og yrkesidentitet fra opprinnelig opplæring og arbeid fra tiden som fagarbeider/ håndverker.

#### *Forskning på forskningsbasert undervisning*

Begrepet forskningsbasert undervisning kan forstås på flere måter, og i diskusjoner omkring høyere utdanning er det ikke alltid klart og tydelig hvordan lærere bruker dette begrepet. I to nordiske studier av forskningsbasert undervisning vises det til at dette er en realitet i lærernes undervisning. En dansk studie Per Fibæk Laursen foretok i 2000 viste at deltakerne ser på sammenhengen mellom forskning og undervisning som sentralt for kvalitetene ved universitetsundervisning. Studien viste at lærere med forskningserfaring i større grad enn andre lærere har en kritisk og prøvende holdning til undervisningsstoffet. Videre vektlegger lærerne at forskningserfaring gjør det lettere å velge ut og avgrense sentralt fagstoff til undervisningen. Denne studien trekker også frem at det blir lettere å undervise på en inspirerende måte.

I Norge foretok Jens-Christian Smeby i 1998 en spørreundersøkelse av lærernes oppfatninger ved fire norske universiteter som viste lignende resultater (Strømsø, 2006). I denne spørreskjemaundersøkelsen fremkom det at deltakerne antok at deres forskning primært fikk betydning for undervisningen knyttet til høyere grads studier og til ph.d.-nivået. Smeby fant at det var faglige forskjeller og at noen lærere antok i større grad enn

andre at forskningen også havde en viss betydning for undervisningen på lavere grads studier. Det var imidlertid skepsis blant alle lærerne med hensyn til å knytte egen forskning sterkere til undervisning på lavere grads studier.



## 2. Teoretisk Rammeverk

De designfaglige profesjonsutdanningene kan forstås både som disipliner og som profesjoner. Et *profesjonsteoretisk perspektiv* vil gi andre innsikter og kunnskaper enn om jeg for eksempel hadde hatt et designfaglig perspektiv på oppgaven. Jeg er som nevnt innledningsvis primært opptatt av hvordan en bredere kunnskapstilnærming til nye høyskolelærere har påvirket undervisningspraksisen. En tilnærming som vektlegger to sfærer, den forskningsbaserte kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen, henholdsvis *akademia* og *praksisfeltet*. Med utgangspunkt i dette spørsmålet finner jeg relevant teori for å belyse de spørsmålene jeg stiller i undersøkelsen primært innenfor profesjonsforskningen.

*Kunnskapsformer* viste seg å være en viktig dimensjon i lærernes undervisningspraksis og deres profesjonsforståelse, og vil være et nøkkelt tema i undersøkelsen. Kvernbekk (2005) peker på at den vanligste funksjonen en teori har, er å beskrive fenomener. Undersøkelsens problemstilling spør om hva lærerne fremhever som forskjeller og relasjoner mellom kunnskapsformene i sin nye praksis. Her vil jeg bruke Grimens teori om *profesjonskunnskap* til å få innsikt i hva lærere fremhever i sine fortellinger. En annen funksjon er at teoretisk kunnskap og begreper kan hjelpe å tolke hendelser på alternative måter (Kvernbekk, 1995). En bredere forståelse av kunnskap kan bidra til dette. Jeg vil derfor redegjøre for de Aristoteliske kunnskapsformene, *episteme*, *techne* og *fronesis* samt Johannesens *fortrolighetskunnskap* som vektlegger estetisk viten og førstehåndserfaringer. Disse kunnskapsbetraktningene er med på å nyansere Grimens profesjonsperspektiv og tolkninger i møte med undersøkelsens kontekst. Videre vil jeg avklare hvorfor det «tause» perspektivet er viktig for de nye høyskolelærernes kunnskapsgrunnlag, før jeg til slutt redegjør for Heggens perspektiv på profesjonell identitet knyttet til en profesjons-kvalifisering gjennom tidligere/ parallelle undervisningspraksiser.

### **Profesjonskunnskap**

Et av kjennetrekke på profesjoner er ifølge profesjonsforsker og filosof Harald Grimen (2008, s.71) at inngangen går gjennom en utdanning av en viss lengde. Den skal

bestå av teoretisk og vitenskapelig kunnskap, samt elementer av praksis. Grimen argumenterer for at den profesjonelle yrkesøvelsen er en måte som vitenskapelig kunnskap kommer befolkningen til gode. Dette er til forskjell fra høyere fagutdanninger som tar utgangspunkt i vitenskapelig kunnskap organisert etter betegnelser som «fagområde» «faggruppe» og «disiplin» uten å utdanne til bestemte profesjoner (Haugen, 2011). *Profesjoner og disipliner* knyttes derfor ofte til to hovedsfærer, henholdsvis academia og praksisfeltet. Innenfor det praktisk-estetiske fagfeltet har også flere prøvd å gjøre rede for tilknytningene til både academia og praksisfeltet og hvordan dette skal tolkes. Et begrep er "*making discipline*" som opprinnelig stammer ifra arkitekturfaget hvor kravene som må møtes knyttes til både de praktiske, skapende utøvelser og til kriterier for vitenskap og disiplinær kunnskap (Dunin-Woyseth & Michl, 2001). Arkitekturprofessor Anderson (2001) beskriver også dette skjæringspunktet mellom disiplin og profesjon som en interessant utveksling mellom de to modiene i praktiske fag. Han hevder derfor at dette skjæringsfeltet må stå sentralt i utdanningen og sier det slik: «Vi ønsker at disiplinen skal vokse, at fagene må «artikulere» bedre. Vi ønsker at den profesjonell praksis skal nå den høyeste standard» (Anderson, 2001, s. 299 egen oversettelse).

### **Profesjon og akademisering**

Forståelsen av profesjoner i samfunnet har endret seg over tid. I profesjonssosiologien presenteres en akse med to ytterpunkter som en måte å se profesjonene på. Det ene er å se profesjonsutøvere som spesialister som er nødvendige for samfunnet. De har da et særegent kunnskapsgrunnlag som gjør dem egnet til å utføre denne tjenesten på kvalifisert nivå, i tillegg handler profesjonsforståelse om oppfatning av mandatet (Aalberg, 2014). Det andre er ifølge professor i arbeidssosiologi Thomas Brante (1988) å se en slik spesialisering som et grunnlag for at profesjonene kan forfølge sine særinteresser og skaffe seg illegitime fordeler. Brante referere til dette som henholdsvis den naive og den kyniske tilnærmingen til profesjoner. I den naive forståelsen antar man at en forutsetning for god profesjonell yrkesutførelse er den teoretiske kunnskapen. Her ligger det antagelser om at kunnskap ervervet gjennom utdanning kan anvendes direkte i yrkespraksis. Den kyniske tilnærmingen stiller spørsmål ved en slik direkte kobling mellom utdanning og arbeidsliv. Et syn som argumenteres av Collins (2002) er at høyere utdanning har en sertifiserende funksjon, ikke en kvalifiserende.

Allerede fra 1800-tallet har det eksistert et parallelt skille i profesjonsutdanningene, en med røtter i mesterlæretradisjon og en læringstradisjon med forankring i akademiske disipliner. Professor i pedagogikk Svein Østerud (2004) forteller om et konkurranseforhold hvor skoletradisjonen kan sies å ha fortrenget mesterlæren og beslektede profesjoner. Med fremveksten av positivismen på 1900-tallet hvor vitenskapelig frembrakt kunnskap og fornuft preget profesjonene ble det akademiske skillet ytterligere forsterket.

Et eksempel Irgens (2007) viser til er hvordan offentlige godkjenninger blir tatt i bruk for å skille mellom de som ikke tilfredsstilte de formelle kravene til autorisasjon. I følge Irgens var det i profesjonenes egeninteresse at disse grensene skulle vernes (Irgens, 2007, s.24). Denne utviklingen av en akademisering ser vi i oppmerksomheten som heller rettes mot den teoretisk enn praktisk kunnskap i profesjonsutdanningene; en trend som tydeliggjøres i Universitets og høyskoleloven i 1995 hvor skjerpede krav til hovedfag/mastergrad for lærere i profesjonsutdanninger innføres. Karseth (2002) påpeker at dette forsterker en eksisterende spenning mellom undervisningspersonale med preferanser fra praksis, og lærere med akademisk. Vitenskapelig kunnskap er derfor blitt ansett som et viktig trekk ved profesjonsutdanningene, og noe jeg jeg kommer inn på ved å utdype Grimens profesjonsperspektiv nærmere under.

### **Profesjonskunnskap er knyttet til praksis**

Grimens profesjonsperspektiv henviser til en bestemt type høyere utdanning, som inneholder både teoretisk og vitenskapelig kunnskap, samt praksis. Den vitenskapelige kunnskapen er derfor et viktig trekk som skiller profesjoner fra andre yrker, som kokker, snekkere eller elektrikere (2008, s.71). Uten den teoretiske kunnskapen hevder Grimen vil det være vanskelig å utøve skjønn, vurderinger og bedømmelser (2008, s.76). Teoriens vektlegging i profesjonskunnskapen finner vi også igjen hos Molader og Terum (2008) som påpeker at *formalisert kunnskap* i kombinasjon med utøvelse av skjønn må utøves for å kunne løses profesjoners arbeidsoppgaver på en adekvat måte.

I profesjonslitteraturen opereres det med et skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Grimen stiller spørsmål om hvor klart dette skillet er mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap, og om den praktiske kunnskapen spiller en større rolle i profesjonsutøvelsen enn hva det klassiske bildet tilsier, og at det ikke finnes noe klart skille mellom teori og praksis, men et kontinuum (Grimen, 2008). Et annet poeng er at profesjoners kunnskapsbase har ulike strukturer fra disipliners kunnskapsbase. Disipliner som for eksempel fysikk og økonomi har en homogen base mens de klientorienterte profesjonene må utøverne anvende kunnskap fra flere ulike felt for å kunne løse sine arbeidsoppgaver, og de har dermed en tverrfaglig og *heterogen* kunnskapsbase. Grimen (2008, s.72) uttrykker det slik: «Den tese jeg skal skissere her, er at profesjoners kunnskapsbase i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmentert, og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser». Det vil si at de står i visse verdiers tjeneste. Dette perspektivet, det Grimen kaller en *praktisk syntese* har meningsfulle sammenhenger som skapes gjennom de krav som den praktiske yrkesøvelsen stiller (Grimen, 2008, s.74).

Som de klientorienterte fagene trekker designutdanningene på mange ulike faglige og vitenskapelige disipliner, både tekniske og naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige, humanvitenskapelige og estetiske. Det er derfor ifølge Grimens argumentasjon, ikke de bestemte vitenskapelige disiplinene som bestemmer hvilke kunnskapselementer som skal integreres i lærernes undervisningspraksis, men profesjonens formål og handlinger i en designfaglig praksis. Undervisningsinnholdet kan for eksempel synliggjøres gjennom praksisnære oppgaver. Design og stilhistorie vil for eksempel ha et annerledes «bruksområde» der det skal brukes i en designløsning i et kundeoppdrag enn for studenter som studerer kunst/design som *historie*. Samtidig skal lærerne også ha kunnskap *i* og kunnskap *om* hvordan ulike aspekter av designfaget best undervises. De må ha kunnskap om hvordan studentene lærer og hvordan skolen og et designpedagogisk fellesskap fungerer. Lærernes kunnskapsgrunnlag er altså forankret både i designfaglige og pedagogiske vitensområder. Nielsen (1994) -som refererer til musikkpedagogers kunnskap - forklarer profesjonskunnskapen til lærerne i det praktisk estetiske feltet som både av en praktisk, teoretisk refleksiv og etisk art.

Grimen betegner også profesjonskunnskap som *teoretisk fragmentert*, altså at det er liten eller ingen teoretisk integrasjon mellom dem (2008, s. 73). Dette forklarer han med at teoretisk refleksjon, eller forsøk på å søke teoretiske sammenhenger, er noe profesjonell yrkesutøvelse normalt ikke er innrettet mot. Praksis og kunnskap opparbeidet gjennom praksis, spiller også en selvstendig rolle for om profesjonens teoretiske grunnlag skulle vært godt integrert påpeker Grimen (2008). Praksis har en egenlogikk hvor skjønnsbaserte beslutninger står i et vilkårlig forhold til kunnskapsbasen man handler fra. Teoretisk fragmentering finner vi også i designfagene og i arkitekt Margrethe Doblougs beskrivelse av arkitekters kunnskapsbase som en sammensatt kunnskaps kropp. Rundt kunnskapskroppen sirkler mer eller mindre stabile kunnskaper rundt en kjerne av mer stabil karakter hvor ulike kunnskapsfragmenter settes sammen for å løse spesifikke oppgaver (Dobloug, 2006, s. 23). Kunnskapsfeltene vil derfor ifølge Dobloug, variere med tid og sted. Ettersom det er de konkrete oppgavene som avgjør hvilken kunnskap det er relevant å trekke inn i arbeidsprosessen, og hvordan denne kunnskapen er forbundet, kan det være store forskjeller på hvilke kunnskaper designerne utvikler gjennom sin designpraksis avhengig av hvilken type prosjekter de har arbeidet med. Overført til konteksten for denne studien kan lærernes designpraksis og deres tidligere undervisningspraksis påvirke hvilke kunnskapsformer (tradisjoner) lærerne vektlegger i sin nye undervisningspraksis. Dette kan for eksempel komme til syne i valg som lærerne gjør i utformingen av emnene oppgaver (prosjekter), hvilke kunnskaper som vurderes som aktuelle å trekke inn og forbindelsen mellom disse for å løse oppgaven.

### **Forholdet mellom teori og praksis**

I profesjonsteoretisk litteratur finner vi mange kontrasterende kjennetegn for å skildre hva teori og praktisk kunnskap er. Et eksempel er å kunne «gjøre noe» mot å «vite hva noe er» (Grimen, 2008 refererer til Ryle, 1963). Kunnskapen kan også kjennetegnes ved å se på hvordan den knyttes til «bæreren». Grimen beskriver et kjennetegn på teoretisk kunnskap at bæreren av den kan erstattes av et annet menneske med den samme teoretiske kunnskapen, den er *indeksert*. Den praktiske kunnskapen, i motsetning til den teoretiske, lar seg ikke løsriives fra den som har den, og kan derfor ikke like lett

erstattes. Dette komplekse forholdet er i kjernen av en profesjonell yrkesutøvelse. Teori og praksis forholdet kan derfor ikke forstås på bare én måte. Ifølge Grimen finnes det grovt sett to klassiske modeller for hvordan man skal forstå dette forholdet (Grimen, 2008, s. 75). Den første betrakter praktisk kunnskap som *anvendelse* av teori. Teoretisk kunnskap blir da primær. Denne modellen påpeker Grimen er problematisk av flere grunner. Et av disse er at det trolig er store områder av praktisk kunnskap som ikke har en teoretisk basis. Den andre modellen sier at teoretisk kunnskap «flyter på et *underlag* av praksis». Praktisk kunnskap blir da primær. Et problem med denne modellen er bl.a. en «idyllisering av praktisk kunnskap og en immunisering av den mot kritikk» (Grimen, 2008, s. 75). Disse to modellene viser de ytterliggående posisjonene. I undersøkelsens kontekst trekkes det ikke et skarpt skille mellom disse to modellene. Kunnskapsformene som formidles i undervisningen forankres i emneoppgavene etter hvor «praktiske» eller «teoretiske» de er.

En designpraksis kan synes å være med Grimens ord «langt fra forskningsfronten i de vitenskapelige miljøene» (2008, s.73). En aktuell diskurs her handler om hva som er «gyldig» faglitteratur eller ikke. Fagbøker i design som beskriver den profesjonelle yrkesutøvelsen er ofte verdiladde og normative. Et skille viser seg også i diskurser om *omfanget* på pensumkravet til de praktiske fagene. Designutdanningen hevder Bryan Lawson skiller seg fra det meste som foregår på universiteter verden over og uttrykker det slik: «Design has to be learned by doing rather by reading a textbook» (Lawson, 2004, s. 7). Kravene til lesing gjennom pensumkravets *omfang* knyttes til en akademiseringsprosess som igjen går på bekostning av tiden som er avsatt til praktisk øvelser.

### **Historiske kunnskapsformer og betraktningmåter**

Gjennom historien har flere bidratt med forståelser og nyanseringer av forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Det er spesielt Aristoteles' begreper episteme, techne og fronesis, forstått som teoretiske, praktiske og skjønnsmessige kunnskaper (dømmekraft), som fremstår som egnet i en analyse av forskjeller og relasjoner mellom kunnskapsformer i praksisfortellinger. Disse kunnskapsformene har også paralleller til professor og filosof Kjell S. Johannessen inndeling i påstands, ferdighets- og

fortrolighetskunnskaper begrep gjennom hans kunstfilosofi som er knyttet til estetisk praksis (Johannessen, 1984). I undersøkelsen vil fortrolighetskunnskap og Johannesens syn på den estetiske kunnskapens «tause» uttrykk tillegges en dimensjon og er dermed en relevans for denne undersøkelsen.

Episteme, techne og fronesis

*Episteme* forklares som teoretisk kunnskap eller viten. Den kjennetegnes av kunnskap som er evig, kontekstuaavhengig og uforanderlig og den er ofte frembrakt via en form for forskning: «For det er først når man på en eller annen måte er overbevist og når man kjenner utgangspunktene for dette at man har viten» (Aristoteles & Stigen 1996, s. 60). Aristoteles påpeker videre at denne viten har verdi i seg selv: «Ingenting oppstår fra den bortsett fra kontemplering» (Erikseth, 2017, refererer til Aristoteles i Dunne, 1993).

Episteme kan dreie seg om vitenskapelig og abstrakt kunnskap som studenter tilegner seg gjennom bøker, annet skriftlig materiale og/eller formidlet av lærere. Denne skiller seg fra kunnskaper som tilegnes gjennom å gjøre noe håndverksmessig og praktisk. Kunnskapsformene *techne* og *fronesis* gjelder også begge foranderlige forhold. *Techne*, som også oversettes til *kunnen*, forstås gjerne som praktisk og handlingsrettet hvor kunnskapen vises i utførelsen og i produktet (Gustavsson, 2004).

Tradisjonen med å skille mellom teori og praksis har en forankring i 1700-tallets forståelse da teori ble brukt for de delene av kunst eller tekniske emner som omfatter kunnskaper, påstander om faktiske forhold som kunsten eller teknikken er avhengig av, eller prinsipper og metoder som er forskjellig fra anvendelsen (Johnson, 1994, s. 31). Gustavsson (2004) peker på den relasjonelle siden av *techne* hvor kunnskapen læres gjennom å praktisere det enkelte fag sammen med gode forbilder. *Techne* krever derfor ikke bare handling, men også refleksjon. Et aspekt som skiller *techne* og *fronesis* finner vi i formålet med kunnskapen. Mens det å skape noe, for eksempel et bokomslag, har et mål utenfor seg selv og ikke nødvendigvis er knyttet til etiske overveielser, er den gode handling (*fronesis*) et mål i seg selv. Erfaring er et annet sentralt element i *fronesis*, noe Aristoteles påpeker: «Grunnen til dette er at klokskap også gjelder enkeltting, noe man får kjennskap til gjennom erfaring, mens den unge jo er uerfaren» (Aristoteles & Stigen, 1996, s. 65).

## Fortrolighetskunnskap

En annen kunnskapsform som er relevant for denne oppgaven er begrepet *fortrolighetskunnskap*. Johannessen (1984) argumenterer at denne kunnskapsformen har karakter av at den bare kun er tilgjengelig som førstehånds erfaring. Betydelige deler av *utøvelsen* (spille et instrument/ blåse glass) knytter Johannesen til en fortrolighetskunnskap hvor bare deler av den på adekvat måte kan uttrykkes gjennom utøvelsen (Johannesen, 1984, s.103). Den *ferdighetsmessig* delen av utøvelsen (techne) kan formidles til andre gjennom bruk av eksempler og kommentarer som i form av hint gir hjelp og veiledning, mens andre deler av estetisk viten ikke på samme måte kan meddeles til andre fordi den er avhengig av førstepersons erfaring. Gjennom musikken som eksempel viser Johannesen til aspekter ved den estetiske kunnskapen som [bare] kan komme indirekte til uttrykk uten å ha førstehånds kjennskap til den og uttrykker det sånn:

«For en vesentlig del av problemet er at det ikke finnes noe som er helt likt det jeg har hørt. Derfor vil ingen av sammenligningene fungere helt godt. Klangene er nye og bokstavelig talt uhørte. Derfor må man selv oppleve dem for fullt ut å kunne forstå hva det dreier seg om» (Johannessen, 1984, s.104).

Fortrolighetskunnskapen er allikevel ikke prinsipielt umeddelsom hevder han, den kan et stykke på vei overføres til andre ved hjelp av analogier, metaforer og konkrete eksempler.

En formidlingsform som praktiseres i denne konteksten finner vi i veiledningstimene og i verkstedundervisningen. Her kan lærerens erfaringsformidling gjennom demonstrasjon eller gjennom lærerens praksisfortellinger «et stykke på veg» formidle både ferdighets- og fortrolighetskunnskaper som er vanskelig å formidle ellers. Fortrolighetskunnskap kan også foregå gjennom en estetisk diskurs i undervisningen. Johannesen (1984) peker på hvordan kunnskap om å handle «estetisk adekvat» overfor (design)verk innebærer å skaffe seg et repertoar av kunnskap og erfaringer med kunstverk eller designløsninger, som siden kan brukes som sammenlikningsobjekter (Johannessen, 1984, s. 45). Gjennom ekskursjoner til aktuelle bedrifter eller gallerier kan studentene opparbeide seg et repertoar av erfaringer om feltet.



## Kunnskapsformene og undersøkelsens kontekst

Lærerne i undersøkelsen trenger å ha kunnskaper *i* og *om* designfag, om hvordan ulike aspekter av fagene best undervises, hvordan studentene lærer og om hvordan skolen og designpedagogiske fellesskap fungerer. Lærernes kunnskap er altså forankret både i designfaglig og pedagogiske vitensområder, og er av både praktisk, teoretisk refleksiv og etisk art.

### Episteme

Epistemiske påstandskunnskaper i betydningen *teoretiske* kunnskaper dreier seg som sagt om vitenskapelig og abstrakt kunnskap. Bærer av denne kunnskapen vil i større grad enklere kunne erstattes av et annet menneske med den samme teoretiske kunnskapen. Dette har sammenheng med at teoretisk kunnskap lettere både kan overføres og læres av alle mennesker som anser den teoretiske kunnskap som interessant. En kunnskap som for øvrig i hovedsak overføres gjennom å lese litteratur eller annet skriftlig materiale og/eller gjennom formidlingen i undervisningen. En måte å betrakte episteme er derfor gjennom undervisningsinnholdet. Estetikk, form og design kan betraktes som «estetiske lover» eller prinsipper fortolket som teoretiske kunnskaper. Videre kan epistemiske kunnskaper dreie seg om designfagets historiske utvikling og lesbarhetsforskning. Epistemisk kunnskap kan også gjelde tekniske kunnskaper som statikk, eller fysiske lovmessigheter hvor studentene må forhold seg til et forskningsbasert teknisk regelverk og en utstrakt bruk av på forhånd godkjente løsninger for eksempel gjennom Byggforsk<sup>1</sup> sitt tekniske regelverk.

Et epistemologisk skille kan også trekkes mellom det vitenskapelige kursinnholdet og en tradisjon for teori-utvikling av kjente designere og deres virke opp gjennom historien som har hatt stor påvirkning på designere og deres arbeide. Disse teoriene er ofte normative og verdiladet og har da ikke den samme gjennomslagskraften som faglitteratur i pensum som vektlegger forskningsbasert faglitteratur.

Designutdanningene har tradisjonelt ikke vektlagt formell, teoretisk kunnskap men hentet inspirasjon fra et vidt spekter av kilder gjennom en kombinasjon av assosiative

---

<sup>1</sup> Byggforsk- et sentralorgan for teknisk og økonomisk byggforskning i Norge (wikipedia)

og intuitive prosesser (Eikseth, 2017, s.66). Siden designfagene har en utpreget praktisk side, er det følgelig problematisk å ekskludere praksisens og erfaringens innflytelse på teori. Et syn som går ut på at erfaringsuavhengige prinsipper alene styrer designmessige handlinger, at den transcenderer praksis. En kritisk røst til en slik oppfatning finner jeg hos Fish (1989). Fish hevder at teori i stor grad låner fra, og ikke transcenderer praksis. Praksis og teori går over i hverandre ved at holdninger og antakelser fra praksisfeltets erfaringsverden blir en del av teorigrunnet (Fish, 1989, s. 321).

## Techne

En vesentlig funksjon i designfagene for å kunne realisere designløsninger er gjennom de tekniske og håndverksmessige kunnskaper som for eksempel digital tegning og mestring av designverktøy. Tidligere i dette kapitlet ble *techne* eller ferdighetskunnskaper beskrevet som en praktisk handlingskunnskap (kunnen). Disse kunnskapene har mål utenfor seg selv og skiller dem derfor fra «fortrolighetskunnskap» og «fronesis» som begge har mål i seg selv. En måte å forstå *techne* i denne konteksten er gjennom undervisningsmodeller og hvordan praktiske ferdigheter vektlegges og formidles i undervisningen. Eikseth (2017) beskriver studioundervisning en tradisjonell undervisningsmodell for arkitektfaget. Hun beskriver det slik: «Dette skjer under tett veiledning av lærer og lærerteam, og studentene står fritt til å søke inspirasjon og kunnskap fra ulike kilder mens de arbeider med oppgaven. Det er ofte knyttet en litteraturliste til de enkelte kursene, men det er opp til studentene om og eventuelt hva de leser av litteratur» (Eikseth, 2017, s. 144).

*Mesterens* kyndige veiledning er sentral for denne undervisningsmodellen. *Bauhaus*<sup>2</sup> som har vært modell for denne undervisningsformen har fått kritikk for å legge for stor vekt på lærerens sterke påvirkning, hvor uttalte verdier, holdninger og normer kan overføres til studentene i undervisningen uten at dette blir reflektert over (Eikseth, 2017). En undervisningsmodell som har flere fellestrekk med undersøkelsens kontekst er den *polytekniske tradisjonen* hvor undervisningspraksisen er basert på teoriforelesninger og lærebøker kombinert med praktiske øvelser og prosjektarbeid, hvor teorikunnskap ble overført til praktisk virkelighet. Et kjennetegn som Berre (2002) trekker frem er det nære forholdet til praksisfeltet gjennom praksisnære og relevante

---

<sup>2</sup> Bauhaus- var en tysk høyskole for formgivning og anvendt arkitektur grunnlagt av Walter Gropius (1919-1933)

prosjektoppgaver og kunnskap om feltet gjennom bedriftsbesøk og ekskursjoner. Kritikken innenfor denne tradisjonen har vært at utdanningen kan bli for fagdelt, noe som gir utfordringer med hensyn til undervisningens enhetlighet (Berre, 2002).

### Fronesis og Fortrolighetskunnskap

Fronesis er knyttet til etikkens område. Den er nært knyttet til etiske overveielser om det gode liv, og til kontekstavhengige og erfaringsbaserte opplevelser. Fronesis har derfor bakgrunn i erfaring og handler om evne til å tolke en situasjon og menneskelige reaksjoner og handle klokt i forhold til dette. Skjønnsmessige kunnskaper kan forstås som kunnskap som ikke så lett lar seg standardisere. Mens tekniske og håndverksmessige kunnskaper i prinsippet kan gjøres tilgjengelige for alle gjennom bruksanvisninger og manualer, bidrar skjønnsmessige kunnskaper til å gjøre dem som er bærere av slike kunnskaper uangripelige overfor lekfolk eller kunder som ikke har forutsetninger for kritisk å vurdere deres handlinger (Eikseth, 2015).

I undervisningspraksisen kan fronesis vise seg som praktisk visdom eller klokskap hvor det blant annet kan dreie seg om lærerens veiledningspraksis. Gjennom erfaringer fra sin tidligere undervisningspraksis, prinsipper i faget og sin egen utdanning er lærerne i stand til å se forskjeller på gode, dårlige og mulige løsninger på studentenes arbeider. Fortrolighetskunnskapen knytter Johannesen til det estetiske kunnskapsområdet hvor aspekter av kunnskapen utvikles ved *førstehåndserfaringer* (Johannesen, 1984). Denne læreformen påpeker Johannesen egner seg til å overføre kunnskaper og ferdigheter som det kan være vanskelig (eller umulig) å formidle verbalt. Fortrolighetskunnskapen er allikevel ikke prinsipielt umeddelsom hevder han, hvor den et stykke på vei kan overføres til andre ved hjelp av analogier, metaforer og konkrete eksempler (Johannesen, 1984). Overført til denne undersøkelsens kontekst kan fortrolighetskunnskap utvikles gjennom det praktiske prosjektarbeidet og i en *veiledningspraksis* som knytter fortrolighetskunnskapen og den praktiske og handlingsrettede kunnskaper (techne) i dialog med lærere og medstudenter. Lærernes kunnskapsgrunnlag er altså preget av den «tause» kunnskapen som er vanskelig å uttrykke verbalt og formidle til andre gjennom presise utsagn, noe jeg vil utdype videre i neste avsnitt.

## Taus kunnskap i undervisningen

Kunnskap opparbeidet gjennom profesjonens praksis spiller en selvstendig og viktig rolle i en profesjons kunnskapsgrunnlag. Praktisk kunnskap er *indeksert* kunnskap, et aristotelisk syn som først kommer til syne i begrepet *fronesis*. Den er kroppslig og avleiret i innøvde ferdigheter og fortroligheter. Harald Grimen beskriver dette slik:

«Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt. Videre påpeker han at «diskusjonen om taus kunnskap fokuserer på hvordan vi tenker, erfarer, bedømmer og handler på grunnlag av viten som enten ikke er verbalt artikulert eller ikke kan verbaliseres» (Grimen 2008, s. 76).

Grimen trekker videre frem det klassiske begrepet *taus kunnskap* (*tacit*) som kommer fra Polanyi (1967) hvor et sentralt poeng er at man kan kjenne igjen ting/fenomener, uten at man vet hvordan man kjenner dem igjen. Grimen (2008, s.79-81) nevner fem mulige grunner til at kunnskapen er taus:

- 1- Normer og regler som begrenser det som kan utsies (høflighet, taushetsplikt)
- 2- Forholdet mellom ting vi tar for gitt og det vi må problematisere
- 3- Mye av det vi vet, vet vi ikke at vi vet (ikke artikulerte kunnskapselementer)
- 4- Verbalspråket er inadekvat (ikke unødvendige) (læring av håndverk/kunsterfaring)
- 5- Kunnskap som «ikke-oppfatning»: «å kunne gjøre» ikke bare vite hva noe er.

Grimen påpeker videre at denne formen for kunnskap først og fremst uttrykkes i handlinger, vurderinger og skjønn. I en undervisningskontekst kan taus kunnskap synes å ligge i grenselandet mellom den den profesjonsmessige og den praktiske og individuelle kunnskapen som ikke lar seg standardisere. Det kan være det oppmerksomme og kyndige blikket for hva som skal gjøres og når, eller gjennom demonstrasjon av et arbeidsverktøy. Dette er erfaringer lærerne har opparbeidet seg i begge sine roller som utøvere og lærere og som glir over i hverandre i undervisningen. En vanlig undervisningsform er som sagt prosjektarbeidet som foregår ved tegnebordet,

på mac-rommet og fellesgjennomganger. Læreren organiserer sin veiledning individuelt eller i grupper hvor tekniske, praktiske og andre ferdigheter som «sitter i kroppen» som fortrolighetskunnskaper formidles eller fremvises (instrueres). Her skjer valg eller fravalg av forståelsen av en god designløsning. Disse kan være vanskelig å uttrykke verbalt eller formidles gjennom presise utsagn.

Høyskolelærere i praktisk estetiske fag har et kunnskapsgrunnlag som bygger til dels på eksplisitt kunnskap, bl.a. innen det tekniske og innen designteorier. Kunnskapen består også av praktisk, eller taus kunnskap, som er vanskelig å formidle til andre utenfor faget. Lærerens bruk av for eksempel fortellinger er en måte den tause kunnskapen kan formidles på i undervisningen. Erfaringsformidling gjennom *narrativer* beskrives som fortellinger om egne, eller andres konkrete og situerte erfaringer en selv eller andre har erfart, og som har satt særlige spor etter seg i organismen forårsaket av noe i det kontekstuelle og emosjonelle ved opplevelsen (Inglar, 2009 referere til Gudmundsdottir, 1993, s.14). Taus kunnskap er en nødvendig ferdighet, og står ikke tilbake for eksplisitt viten, noe vi ser i bruk av demonstrasjon eller «kroppslig» instruksjon i undervisningen.

### **Profesjonell identitet i en grensekryssing mellom teori og praksis.**

En annen dimensjon ved forholdet mellom teori og praksis er hvilken rolle lærernes profesjonelle identitet spiller i dette forholdet. Dette går ikke Grimen nærmere inn på i sin analyse av profesjonskunnskapen, men temaet har betydning for min studie. Profesjonslærere i design har som sagt et variert kunnskapsgrunnlag, de tilhører både et utøvende og et pedagogisk praksisfelt. Det er derfor nærliggende å anta at deres identitet som profesjonslærere i en undervisningspraksis som vektlegger både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap vil se forskjellig ut/gi forskjellige utslag. Profesjonsforsker Kåre Heggen (2008) hevder at profesjonelt skjønn synes å være knyttet sammen med den enkeltes bakgrunn og preferanser og hvordan den enkelte forstår seg selv og sin omverden. Heggen kaller identiteten knyttet til den enkelte profesjonsutøver for *profesjonell identitet*: «Profesjonell identitet kan forståast som ei meir eller mindre medviten oppfatning av «meg» som yrkesutøver» (Heggen, 2008, s. 324). Videre konstitueres disse verdier og holdninger eller kunnskaper og ferdigheter på synet av en selv som god yrkesutøver.

Heggen skiller også mellom den enkeltes «profesjonelle identitet» og en felles «profesjonsidentitet», og påpeker at yrkesutøverens selvforståelse kan ligge nært eller fjernt fra fellesskapets forståelse. *Profesjons-kvalifiseringen* er en viktig dimensjon i den profesjonelle identitetsdanningen (Heggen, 2008). I denne konteksten vil profesjons-kvalifiseringen knyttes til lærernes tidligere (doble) undervisningspraksis som fagskolelærere.

En annen designpedagogisk kontekst kan være hvorvidt en lærer knytter seg *til* en gruppe og handler som én av denne, men hun kan også ta avstand fra og i stedet handle på vegne av seg selv, som designpedagog.

### 3. Metode

I metodekapittelet vil jeg beskrive fremgangsmåter med begrunnelser og refleksjoner omkring valg jeg har foretatt som forklarer og belyser sentrale aspekter av undersøkelsens design, metodiske valg og vitenskapsteoretiske plassering. Så følger en redegjørelse for intervjuet som metode, transkripsjonspraksis analyse, validitet og etiske betraktninger. Helt tilslutt har jeg gjort rede for egen forforståelse.

#### Forskningsmetode -valg og begrunnelser

Kvalitative metoder kan avdekke detaljer om fenomener som forskningsdeltagerens erfaringer, opplevelser, sinnsstemninger og holdninger og tanker. En kvalitativ forskers betraktninger av virkeligheten representerer et ontologisk syn på verden som er konstruert eller skapt av deltagerne i forskningsprosessen (Lincoln & Guba, 1985). Forskerens oppgave blir å finne fram til og forstå den meningen som forskningsdeltakerne har konstruert i forhold til sin livsverden. Disse meningssamlingene skal forsker beskrive på en levende måte sånn at leseren kan forstå fenomenet som beskrives. *Tykke* beskrivelser er derfor vesentlig for å frembringe deltagernes stemmer sånn at leser kan oppleve beskrivelsen som parallelle erfaringer og dermed overføre dette til egen situasjon (Postholm, 2010). At valget for denne masterstudien falt på kvalitativ metode handlet nettopp om dette ønske om å oppnå en dypere forståelse og innsikt i et fenomen ved å gi «stemme» til nye høyskolelærere. En fenomenologisk tilnærming er valgt fordi i fenomenologien er menneskets subjektive opplevelse sentral. Forskningens hensikt er å finne den felles opplevelsen eller erfaringen mennesker har knyttet til et bestemt fenomen (Postholm, 2010).

Det finnes flere retninger innen den fenomenologiske tilnærmingen. Grovt sett kan man skille mellom en sosial-fenomenologisk tilnærming, der målsettingen er å forske på grupper av mennesker og et psykologisk, individuelt perspektiv hvor fokuset er på enkeltmennesket samtidig som forsker prøver å finne ut hvordan erfaringen av

fenomenet oppleves av flere individer (Postholm, 2010, s.41). I min undersøkelse er det enkeltmenneskers erfaring av en opplevelse, gjennom psykologisk fenomenologi, som undersøkes. Derfor velger jeg å fokusere mest på denne individuelle retningen, selv om det i problemstillingen og analysen av materialet blir laget og satt inn i en sosial sammenheng.

I forhold til undersøkelsen er en fenomenologisk tilnærming hensiktsmessig da jeg ønsker å finne felles erfaringer eller opplevelser disse nye høyskolelærerne har. Fenomenologisk forskning har som hovedformål å forstå meningsfulle og konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon eller kontekst (Moustakas, 1994, s.14). I min undersøkelse vil det være snakk om avsluttede erfaringer som forsker ikke kan observere. Samtaler med forskningsdeltagerne rundt temaet blir derfor viktig for meg som forsker for å få tak i disse opplevelsene. Dette innebærer at forskningsarbeidet vil dreie seg om å beskrive og analysere det lærerne har fortalt om sine opplevelser og erfaringer.

Fenomenet jeg ønsker å studere er lærernes opplevelse av en overgang fra fagskole- til høyskolepraksis med et utvidet kunnskapsbegrep. Dette gjør jeg ved å intervju dem om deres erfaringer med dette fenomenet. Det er imidlertid en utfordring å ha tilstrekkelig med kjennskap både til fenomenet og temaet som studeres. Undersøkelsens «nedslagsfelt» er stort så det er en forutsetning er at jeg har en oversikt og kjennskap til hvilke områder det er viktig å fokusere på i intervjuene. Fossåskaret (1997, s. 23) sier det på denne måten: «I feltsamtalen får forskeren svar på spørsmål man ikke har stilt». Som en konsekvens av dette ble endringer gjort, empirien satte dagsorden. Gjennom lesing av aktuell litteratur har jeg opparbeidet noe kjennskap til aktuelle områder intervjuene kan fokusere på. Som kvalitativ forsker er jeg delaktig i prosessen gjennom mitt teoretiske ståsted, min nærhet til forskningsdeltagerne og min forforståelse og fortolkning. Problemstillingen jeg har valgt, metoden og forskningsdeltagere, spørsmålene til intervjuene, hvordan materialet kan tolkes, og hvordan konklusjoner kan trekkes, handler altså om hvordan jeg som forsker påvirker prosessen.

### **Et overordnet teoretisk perspektiv**



Som beskrevet innledningsvis tar denne masterstudien utgangspunkt i en undersøkelse av hvordan høyskolelærere innen to forskjellige designfelt opplever og fremhever forskjeller mellom kunnskapsformene i sin «gamle» og «nye» undervisningspraksis. Bak min tilnærming til denne studien ligger en vitenskapsteoretisk erkjennelse om at kunnskap ikke er nøytral, men preget av visse antagelser, ideologier og verdier om samfunnet. Kunnskap og læring er med dette mer enn det som skjer i den enkeltes hode, det har med omgivelsene å gjøre. Et *sosiokulturelt* rammeverk vil blant annet komme til uttrykk i form av en forståelse av at det ikke finnes en allerede eksisterende og objektiv sannhet som jeg ønsker å studere. Det kommer til uttrykk ved valg av forskningsdeltagerne med ulike roller og to ulike designfelt, fordi jeg tenker at kunnskapen som konstrueres kan være forskjellig i ulike sosiale kontekster og jeg er interessert i å studere og forstå disse ulikhetene. Omgivelsene i studien omhandler faste- og timeansatte høyskolelærere, studenter, samarbeidspartnere i designbransjen, skoles administrasjon, undervisningsutvalget og generell politisk styring.

### **Forskningsdeltagerne**

Jeg foretok studieåret 2015 en enkel forundersøkelse hvor jeg diskuterte problemstillinger med noen kollegaer om hva en oppgradering ville si for de lærerne som nå gikk over i nye stillinger på bachelorlinjene. Hva ville bli vektlagt og hva ville videreføres fra de «gamle» undervisningspraksisene. Slik hadde prosjektet mitt utgangspunkt og ståsted i det nettverket jeg i løpet av mange år hadde opparbeidet meg som lærer. Wadel (1991, s.30) anerkjenner denne praksisen: «Bruk av vennskap, bekjentskap og personlige sosiale nettverk er meget vanlige måter å få adgang på».

Når så en konkret problemstilling var bestemt kontaktet jeg først min lokale avdelingsdirektør på e-post og informerte om prosjektet der jeg ba om tillatelse til å forske i egen organisasjon. Svaret jeg fikk på min henvendelse var positivt og jeg ble anbefalt å ta kontakt med Fagskoleleder som satte meg i direkte kontakt med studielederne på de aktuelle linjene. Her var de også behjelpelige med å finne aktuelle deltagere, foruten å være interesserte i å delta selv. Deretter måtte jeg ta stilling til hvor mange som burde intervjues. Kvale (2001, s. 58) besvarer spørsmålet slik: «Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite, og legg vekt på at hvis antallet er for stort, vil det ikke være mulig å gjennomføre tolkninger av

materialet». Postholm (2010) påpeker også at mangfold i informasjonen og forskerens evne til å analysere vurderes som viktigere i et fenomenologisk intervju for validitet i kvalitativ forskning enn utvalgets størrelse.

I denne undersøkelsen har jeg altså valgt fem høyskolelærere, og fellesbetegnelsen forskningsdeltager brukes fordi dette gjenspeiler deres rolle i denne fenomenologiske undersøkelsen. Et kriterium for utvalget av forskningsdeltagerne er at de har opplevd en endring i lærerstatus. De måtte ha en profesjonsutdanning fra feltet de underviser i da dette kan antas å ha en innvirkning på hvordan de tenker rundt sin egen undervisningspraksis. Det har også vært viktig med bredde blant deltagerne slik at både fast ansatt, timelærere og studieledere er inkludert og at lærere fra to design-utdanninger er representert. I analysen har de fem deltagerne fått fiktive navn for lettere å kunne «følge» dem i de tekstuelle og strukturelle beskrivelsene. Disse er: Hilde, Tom og Stine, som er kollegaer på det ene bachelorstudiet. Åse og Bjørn underviser sammen på det andre. Åse og Hilde er begge studieledere på sine studieprogram. Stine underviser både på Fagskolen og på bachelorstudiet. Det samme gjør Bjørn, som er den eneste som ikke er fast ansatt, men som er fast timelærer på begge skolene.

Det ble sendt ut et samtykkeskjema vedrørende min undersøkelse hvor jeg samtidig gjorde det klart for deltagerne at krav til anonymitet ville bli ivaretatt og der jeg opplyste at undersøkelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg (vedlegg A). Høyskolen har forholdsvis gjennomsiktede forhold og store gjenkjenningmuligheter. Derfor har jeg valgt å ikke referere til hvilken del av landet (avdeling) forskningsdeltagerne jobber. Videre bruker jeg standardisert bokmål når jeg siterer eller viser til informantutsagn for å maskere ulike dialekter. Forskningsetiske prinsipper slik de er nedfelt i Helsinkideklarasjonen, sier at hensynet til intervjupersonen alltid gå foran vitenskapens og samfunnets interesser. Studien er meldt inn til NSD og godkjent (vedlegg B).

### **Intervju som metode**

I henhold til oppgavens problemstilling og det sosiokulturelle perspektivet, var den foretrukne metoden for datainnsamling det *kvalitative forskningsintervjuet*, hvor målet

er å få frem intervjuobjektene erfaringer og forståelse av verden (Kvale, 2001). Et oppfølgingsintervju ble vurdert som aktuelt for å kunne gå i dybden på spørsmålene. Et dybdeintervju kan skaffe informasjon om hendelser, motiver, emosjoner og reaksjoner her og nå (Patton, 2002). Som støtte for dybdeintervjuene anvendte jeg en *semistrukturert intervjuguide*, hvilket innebærer at intervjuene er delvis planlagte, med gitte spørsmål og åpne svar. Den fungerte som en sjekklister med nøkkelspørsmål og oppfølgingsspørsmål for å sikre at alle relevante emner var dekket. Intervjuguiden fikk deltagerne i forkant (vedlegg C) og første intervjurunde ble gjennomført i desember 2016. Det andre intervjuet ble utført i mars 2017. Spørsmålene til dette intervjuet ble utformet etter nøye lytting av lydopptakene fra første runde med intervjuer, og det ble så trukket ut to tema som trengte *probing* (Postholm, 2010). Dette var: *teori og pensum, identitet og emneansvar*. Detaljorienterte spørsmål ble her stilt for å berike materialet med flere eksempler, og dessuten avklarende tilleggsspørsmål som hvordan deltagerne løser den praktiske delen av undervisningsopplegget for å sikre at deltagerens utsagn ble utfyllende. Intervjuspørsmålene ble igjen formidlet i forkant (vedlegg D), og pensumlisten som deltagerne hadde sendt til meg ble tatt med til denne samtalen som bakgrunnstappe.

Postholm (2010) refererer til en intervjumodell som Rubin og Rubin (1995) kaller «tre med grener»-modellen. Stammen er det sentrale emnet og grenene hovedspørsmålene eller temaer som bringes inn i forbindelse med hovedtema (Postholm, 2010, s.79). Forsker vil i denne modellen prøve å styre intervjuet slik at alle undertemaer eller spørsmål vektlegges likt, og en mal følges for å finne felles temaer på tvers av forskningsdeltagerne, en modell som er naturlig å følge i et fenomenologisk intervju I hvor stor grad jeg benyttet meg av intervjuguiden varierte alt etter intervjuenes forløp og innhold. Det var viktigere for meg å følge lærernes utsagn, enn å følge intervjuguiden kronologisk. Intervjuguiden var derfor fleksibel slik at rekkefølgen kunne forandres på.

## **Intervjurunde 1 og 2**

Intervjuene utviklet seg forskjellig. Mens den første intervjurunden forløp i stor grad i tråd med de spørsmålene jeg hadde planlagt i intervjuguiden, bar den andre intervjurunden i større grad et kjennetegn av at deltagerne fikk styre intervjuets forløp

selv. Her kan man si at intervjumodellen fikk et preg av det Rubin og Rubin (1995) beskriver som «elv med sidestrømmer»-modellen (referert i Postholm, 2010). Deltagerne fikk anledning til å utbrodere temaer som forskeren på forhånd ikke hadde tenkt gjennom og som ble fulgt og nærmere utforsket (Postholm, 2010, s.79). Her vil jeg trekke frem kontraster innenfor rammene av den sammenslåtte høyskolen, og en tyngre akademisk vektlegging for å skape et skille mot Fagskolelinjene, men også med andre bachelorfag på «markedet». Jeg kom kun med spørsmål der hvor jeg følte at det var nødvendig med utdyping av det de sa, eller som trengte presisering. Dette tror jeg har sammenheng med min erfaring som intervjuer, men også i forhold til min kjennskap til intervjuets tema.

Valget om å ha to intervjurunder førte også til at jeg fikk en større informasjonsmengde. En ulempe har vært et omfattende arbeid med å velge ut hva som er relevant informasjon. En annen ulempe kan ha vært at jeg hadde kjennskap til noen av deltagerne fra før, mens andre var helt ukjente. Intervjusituasjonen til deltagerne som kjente meg fra før kunne muligens oppleve intervjusituasjonen som mer komfortabel, og at de derfor følte seg mer åpne og ble mer snakkesalige. Jeg opplevde allikevel at det ikke alltid var lett å få deltagerne å komme med konkrete eksempler eller episoder siden disse lå litt tilbake i tid.

Intervjuets kvalitet preges også av hvor ledende spørsmålene er. En utfordring kan være at jeg som intervjuer legger ord i munnen på forskningsdeltagerne. For å unngå dette forsøkte jeg i størst mulig grad å stille åpne spørsmål som: *Fortell om hvordan disse kunnskapstradisjonene brukes i undervisningspraksisen (erfaringsbasert/forskningsbasert)*. Imidlertid opplevde jeg at denne typen åpne spørsmål ikke ga den dybdeinformasjonen som jeg ønsket og det ble nødvendig med oppfølgingsspørsmål for å få mer informasjon. Deltagerne knyttet for eksempel forskningsbasert kunnskap i undervisningen til valg og vurderinger med hensyn til pensum. Spørsmål i andre intervjurunde fikk da i større grad fokus på pensum, og dermed en mer førende karakter. Ett spørsmål gikk for eksempel på hvordan de bygger opp emnets pensumliste. Neste spørsmål ble da å finne ut hvilke kriterier deltagerne fremhevet som viktige i dette valget. Med disse oppfølgingsspørsmålene hadde jeg en tanke om hva jeg ønsket å få svar på. Kvale (2001) forsvarer ledende

oppfølgingsspørsmål og sier at det er ikke avgjørende om spørsmålene leder, derimot er det avgjørende *hvor* spørsmålene leder.

## **Transkribering**

Intervjuene foregikk på lærernes skoler i deres arbeidstid. Det ble gjort lydopptak, som senere ble transkribert. Intervjuene ble tatt opp både via lydopptak på mobil og pc for å forsikre meg om at jeg hadde ekstra back-up. Opptakene på mobilen hadde den beste lyd kvaliteten, hvilket gjorde transkriberingen fra denne enheten lettere. Intervjuene ble transkribert ordrett, med pauser og uttrykk, men jeg så det som hensiktsmessig å modifisere dialekter til bokmål i transkripsjonene for å anonymisere deltagerne. Dette var en tidkrevende prosess og jeg valgte derfor i den andre intervjurunden å først lytte til lydopptakene mens jeg skrev ned svarene i komprimert form. Dette ga et raskere overblikk over deltagerens ytringer og stimulerte tankearbeidet som de to rundene med intervjuer, samt det teoretiske forarbeidet førte til. Analysearbeidet startet med andre ord straks jeg trådte inn i forskningsfeltet og gir uttrykk for den hermeneutiske spiralen, en prosess som skaper forståelse og mening. Intervjuene fra andre runde ble deretter transkribert i sin helhet på samme ordrette måte, og det er disse sammen med transkriberingene fra første intervjurunde som er lagt til grunn for utsagnene som er brukt i analysearbeidet.

## **Analyse**

De transkriberte intervjuene er grunnlaget for oppgavens analyse. Problemstilling, forskningsspørsmål og teoriperspektiv har vært styrende for hva jeg har sett etter i datamaterialet. Analysen har handlet om hvordan jeg har tolket og forstått intervjuene og i stor grad har det også handlet om hvordan jeg kunne få til et forskningsfokus i et omfangsrikt materiale i tråd med hvilket tema jeg har hatt et ønske om å belyse. Et kritisk blikk på datamaterialet har derfor vært avgjørende for denne prosessen. Dette har jeg gjort gjennom å bearbeide ulike deler av materialet i flere omganger og gjennom mange meningsenheter og temaer.

## Fenomenologisk reduksjon

Materialet ble i første omgang delt inn i mange ulike deler hvor navnene på kategoriene tok direkte utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Postholm (2010) viser til Strauss og Corbin (1990, 1998) som omtaler dette som en *åpen kodingsprosess*. Her gikk jeg gjennom intervjuene flere ganger; markerte utsagn, og plasserte utsagnene under hver forskningsdeltager og de temaene i slags en idé -kart prosess. For så å trenge dypere inn i deltagerens opplevelser og erfaringer valgte jeg en individfokuset fenomenologisk innfallsvinkel. I fenomenologien er det flere retninger med ulike analysemetoder men hvor alle har som fellesnevner å finne en essens i det opplevde fenomenet. Eksempler på slike retninger er konstant komparativ analyse innen grounded theory, empirisk fenomenologi, og fenomenologisk reduksjon (Moustakas, 1994). For å gjøre mitt materiale mer håndterlig ble fenomenologisk reduksjon valgt og jeg har latt meg *inspirere* av Moustakas modifiserte tilnærming kalt *Stevick-Colaizzi-Keen-metoden* (Postholm, 2010). Metoden følger en prosedyre for å komme frem til en kategorisering og essens i utsagnene, *en fenomenologisk reduksjon*. Dette skjer gjennom en tilbakevendende behandling og kategorisering av de transkriberte utsagnene fra hver deltagerne hvor alle utsagn i begynnelsen ble behandlet med lik verdi. Deretter fulgte en *horisontaliseringsprosess*. I praksis betydde det at jeg i for hvert intervju foretok en utvelgelse av de utsagn som hadde relevans til problemstillingen og beskrivelsen av fenomenet. Disse var *horisontene*, eller bestanddelen av selve fenomenet.

En naturlig reduksjon av tekstmaterialet forløp videre hvor overlappende eller irrelevante utsagn ble utelatt. Deretter fulgte en prosess hvor jeg måtte relatere og samle alle horisonter inn under forskjellige tema. Her utkrystalliserte det seg etter hvert fire tema fra de transkriberte tekstene: *kunnskapsformer og undervisningspraksis, forskningsbasert undervisning, pedagogiske utfordringer og læreridentitet og kunnskapsformer*. I følge Moustakas (1994) skulle disse temaene og utsagnene jeg nå satt igjen med, kunne ut i en teksturell og strukturell beskrivelse av lærernes opplevelser. En *teksturell* beskrivelse vil si en beskrivelse og syntese av *hva* lærerne har opplevd. Med ordrette sitater fra den transkriberte teksten skal man beskrive hva som er fenomenets natur. Den teksturelle beskrivelsen ble samlet videre i ulike kategorier hvor hver enkelt kategori fikk en spesifikk betegnelse. I kategoriene er deltagerens utsagn litt forskjellig «distribuert» ett deres meningsinnhold.

Deretter fulgte en *strukturell* beskrivelse av lærerens opplevelser. Dette er en beskrivelse og en syntese av *hvordan* lærerne opplever det de har erfart. Her kreves det at man får tak i strukturene som danner grunnlaget for den teksturelle beskrivelsen av fenomenet, det vil si lærernes tanker og følelser. Det siste punktet i Stevick-Colaizzi-Keens analysemetode er å lage en sammensatt teksturell-strukturell beskrivelse av meningene og essensene i lærernes opplevelser. Det innebar at jeg sammenlignet de teksturelle-strukturelle beskrivelsene hos lærerne som til slutt munnet ut i en syntese av opplevelsene, som representerte gruppen som en helhet.

### **Etiske refleksjoner**

Gjennom min posisjon som masterstudent i pedagogikk har jeg inntatt rollen som «outsider» i miljøet, med frihet til å stille spørsmål ved etablerte forestillinger og praksiser samtidig som jeg er en del av fag-kulturen og lærer i et lignende fagfelt. Jeg har derfor anstrengt meg i å prøve å betrakte min kultur både innenfra og utenfra. Under datainnhenting har innlevelser og empati stått sentralt, mens et mer kritisk forskerblikk har vært nødvendig i analysefasen. Et viktig verktøy for å åpne opp for nye perspektiver og redusere blindpunkter i eget fag har vært litteratur- og teoristudier og inspirasjon fra tilleggende fag og profesjoner. Dette har gjort at jeg har sett forskningsmaterialet på nye måter. Innenfor den fortolkende tradisjonen er forskeren også opptatt av å forstå personenes handling på forskningsstedet (Postholm, 2010, s.75). En forståelse i denne undersøkelsen innebærer både en empatisk forståelse av deltagerne men også en forståelse av deltagerens opplevelser og erfaringer i en historisk og sosial prosess. I den fortolkende tradisjonen inntar jeg derfor en subjektiv rolle noe som gjør forskningen verdiladet (Postholm, 2010, refererer til Crestwell, 1998).

Fordelen jeg har som forsker i dette tilfellet er at jeg har en «innside» kunnskap om temaet og området som skal undersøkes. En fordel *å forske i egen organisasjon* er at jeg har hatt kunnskaper som gir meg et utgangspunkt for å stille relevante spørsmål. Fagterminologi er dessuten ikke en barriere. I intervjuene mellom meg og deltagerne kunne samtalen nesten bli for innforståtte, slik at jeg måtte passe på og be deltagerne å utdype og formulere ting mer eksplisitt for å få en bedre forskningsmessig dokumentasjon. Denne dobbeltrollen som forsker og nærhet til organisasjonen er derfor en fin balansegang mellom nærhet og distanse både til datamaterialet og til skolen i

studien. Det kan også gi en mulighet for læring samtidig som man kan få en bedre forståelse for egen organisasjon og sin egen rolle i denne.

Konfidensialitet er også viktig i de etiske refleksjonene. Jeg har måtte ta noen forholdsregler som innebærer at datamaterialet blir oppbevart og behandlet på en sikker og diskret måte. Jeg har også vært oppmerksom på å utelate uttalelser som kan spores tilbake til skolen og lærerne. Sitat som brukes i analysen ble også så bearbeidet slik at materialet ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner. I presentasjonen av lærernes ytringer gjennom bruk av sitater har deltagerne blitt anonymisert med fiktive navn. Jeg har til en viss grad anonymisert bachelorlinjene i undersøkelsen med å bruke en fellesnevner «designfag/ designutdanning». Det vil allikevel finnes likheter og forskjeller mellom de to utdanningene som tydeliggjøres i analysearbeidet hvor dette har vært et poeng i seg selv og derfor en viktig del av undersøkelsen som ikke er anonymisert. Dette har inspirert meg til å behandle materialet så redelig som mulig. Jeg har prøvd å ikke trekke forhastede slutninger men forankre mine tolkninger og konklusjoner i det empiriske materialet.

### **Metodologiske krav- Validitet**

En høy grad av troverdighet -det fenomenologiske forskere ofte kaller *validitet*, er avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskingsprosessen (Postholm, 2010, s.170). På den måten kan leseren se hvilke spilleregler forskeren har brukt i enhver fase. For kvalitative studier er det derfor viktig for validiteten at en redegjør for innholdet om de brukte metodene for innsamling av data, bruk av intervjuetoder og analysen av transkripsjonene. I intervjuanalysene handler spørsmål om validitet, om kategoriseringen representerer kategorier i den menneskelige erfaringen (Postholm, 2010). For den fenomenologiske metoden, fenomenologisk reduksjon, er det derfor viktig at fortolkninger av utsagnene er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Valg av analyseenheter får derfor en sentral plass i spørsmålet om troverdighet.

Spørsmålet om validitet gjelder også innholdet i informantens utsagn. Derfor er innhenting av informasjon fra forskningsdeltagere et viktig og vanskelig tema. Svarer deltakerne som de tror det «forventes» av dem i forhold til forskningstemaet eller svarer de troverdig. I en



fenomenologisk tilnærming er det ikke et viktig poeng hvor stort samsvar det er mellom teksten og virkeligheten siden dette likevel er vanskelig å måle (Postholm, 2010). Deltagerne kan være et pålitelig eller upålitelig. Om en vitenskapelig tekst er sann eller ikke, kan imidlertid ikke avgjøres innen et konstruktivistisk paradigme, men gjennom forskerens streben etter å bringe fram sannsynlig eller troverdig kunnskap (Postholm, 2010, s. 170). Validiteten kan i denne fenomenologiske konteksten også bestemmes av om andre forskere aksepterer resultatet som troverdig eller sannsynlig.

## **Reliabilitet**

Et annet metodisk krav er *reliabilitet*. Et tradisjonelt krav er at resultater fra forskningen representerer virkeligheten. Dette betyr at forsknings resultat kan reproduseres og gjentas noe som vanskelig å la seg gjøre i kvalitativ forskning. I kvalitative undersøkelser handler det om hvordan undersøkelsen er gjennomført. Silverman (2006) viser til at pålitelighet i disse undersøkelser kan opprettholdes ved at forskningsprosessen gjøres transparent gjennom en detaljert beskrivelse i forskningsrapporten.

Postholm (2010) peker på at ved intervjuer er pålitelighet i stor grad forbundet med intervjuerens evner. I undersøkelsen har jeg derfor prøvd å gjennomføre en transparent og helhetlig analyse. I fenomenologiske intervjuer kan reliabiliteten trues av behovet for positiv selvrepresentasjon (Postholm, 2010). Dette kunne til en viss grad skinne igjennom for de av deltagerne som hadde en overordnet rolle på bachelorlinjene. De hadde i stor grad vært instrumentale for utvikling av «sine» designlinjer og kunne tendere i å huske og fortelle mye positivt. Negative forhold kom noe lettere kom til syne hos de deltagerne som ikke hadde vært aktive i denne prosessen.

## 4. Presentasjon av data

I denne første delen av min analyse vil jeg synliggjøre lærernes erfaringer. For å komme frem til en fellesnevner, en generell essens, vil de individuelle beskrivelsene vektlegges. I følge Moustakas (1994) samles de vesentlige uttalelsene inn under ulike tema. En sammenhengende tekst med utvalgte sitater visualisere ytringene fra deltagerne. Denne teksten inneholder: *hva lærerne har erfart (teksturell)*

Den andre delen av analysen tar utgangspunkt i en syntese av meningsenhetene fra de teksturelle beskrivelsene som videre presenteres i en tekst med meningsytringer som inneholder: *hvordan lærerne opplever det de har erfart (strukturell)*

Til slutt redegjør jeg for de teksturell-strukturelle beskrivelsene av meningene og essensene i lærernes opplevelser som munner ut i en syntese av opplevelsene og som representerte gruppen som en helhet. I hovedsak var det fire tema med (under)kategorier som utkrystalliserte seg fra datamaterialet og som går igjen i både den teksturelle og strukturelle beskrivelsen og som er det jeg har arbeidet ut i fra i analysearbeidet. Disse fremstilles i tabellen nedenfor. De fullstendige teksturelle og strukturelle beskrivelsene er lagt som vedlegg (E) bakerst i oppgaven hvor de kan leses som sammenhengende beskrivelser og fortellinger. Kategoriene er også merket med bokstaver og tall for å gjøre det lettere å følge de forskjellige deltagerens ytringer gjennom teksten.

### Teksturelle beskrivelser

Tema	Kategorier
A. Kunnskapsformer og undervisningspraksis	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Teori -støtte i det praktiske arbeidet(Aa)</i></li><li>• <i>Erfaringsformidling gjennom praksisfortellinger (Ab)</i></li><li>• <i>Nye veiledningsmetoder (Ac)</i></li></ul>
B. Forskningsbasert undervisning	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Forskningsbasert kursstoff (Ba)</i></li><li>• <i>Forskning og deltagende studenter (Bb)</i></li><li>• <i>Kunstnerisk utviklingsarbeid (Bc)</i></li></ul>

C. Pedagogiske utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikke en utdanning for alle (Ca)</li> <li>• Omfattende emneområder (Cb)</li> </ul>
D. Læreridentitet og kunnskapsformer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læreridentitet (Da)</li> <li>• Samarbeid og felleskap (Db)</li> </ul>

Oversikt over tema og teksturelle kategorier

### A. Kunnskapsformer og undervisningspraksis

Kunnskapsformer og undervisningspraksis har jeg delt inn i tre kategorier; *Teori- støtte til det teoretiske arbeidet, erfaringsformidling gjennom narrativer og nye veiledningsmetoder.*

*Teori -støtte til det praktiske arbeidet*

Lærerne opplever først og fremst at teoretisk kunnskap skal knyttes til det praktiske designarbeid i den nye undervisningspraksisen. Det forventes at studentene på designlinjene leser og tar i bruk teorien som formidles i pensumlitteraturen. Deltagerne forteller om hvordan den skal forankres i studentenes praktiske designarbeid som argumentasjon eller støtte, et teoretisk redskap for å forhindre «synsing» og befeste studentenes egne erfaringer. Noe Stines (Aa) uttalelse viser:

«..de skal finne ut hvilken av forfatterne støtter deres argumenter. Det er ikke synsing [...] Når de sier -jeg skal lage en spa i et gammelt bygg midt i Oslo - hva er problemet? Jo, det er masse problemer. Bygningen har en historie -hvem er kunden osv. Og så prøver vi å sette de inn i hvordan de kan angripe problemet så de kan komme opp med en løsning -ikke bare «jeg synes at det var fint hvis det var sånn»

Videre forteller lærerne at den økte vektleggingen av teoretisk kunnskap er også for å befeste et akademisk skille mellom fagskole og bachelorpraksisen, og en tradisjon hvor teori formidles muntlig. Åse (Aa) forteller om denne forskjellen:

«Så vi prøver på en måte å være tydelig overfor studentene -at det er ikke er bare snakk om å gli inn i det helt ubemerket - for det kan det godt gjøres. Og det tenker jeg, på en

måte at man gjør i stor grad på fagskoleutdanningen. Man sier -og så legger man det frem som litt sånn udokumenterte sannheter».

Dette samstemmer også med alle de andre lærerne, som for eksempel det Bjørn føyer til: «Fordi det jeg tenker er forskjellen på fagskoleløpet og bachelorløpet, er at faktisk de som går på bachelor får mye mer fagkunnskap igjen».

### *Erfaringsformidling gjennom praksisfortellinger*

Hilde, Tom og Stine forteller om hvordan bruk av eksempler og episoder fra deres designpraksis er viktig for undervisningen og at dette er en kultur de har tatt med seg fra Fagskolen. De forstår faglitteraturens funksjon som en støtte til lærernes praksisfortellinger. Faglitteraturens betydning kan ikke på samme måte som narrative formidle viktig informasjon som i lærernes konkrete eksempler fra sin praksis. Tom (Ab) sier for eksempel at: «...vi jobber jo i forhold til vår egen erfaring i forhold til hvordan en bevege seg i rom sant. Hvis jeg vet at når en kommer inn i en butikk, så beveger en seg stort sett langs veggen, så beveger en seg den veien, og det er sånn som jeg vet og kan forklare til studentene».

Erfaringsformidling gjennom praksisfortellingene hører vi også om hos Stine (Ab) som forteller om hvordan muntlig deling av hennes prosessorienterte og metodiske erfaringer fra eget forskningsarbeid er et læringsverktøy som studentene kan ta med seg inn i eget arbeid:

«... Men for min egen del, når jeg kommer med tilbakemeldinger i forhold til hva jeg har observert og sånn så prøver jeg å legge til den metoden som ble brukt og hvordan - altså, ikke bare fortelle dem resultat - men fortelle dem prosessen av å få det resultatet».

### *Nye veiledningsmetoder*

Lærerne har opplevd en overgang til større klasser og en halvering av den lærerstyrte undervisningstiden. Dette har ført til at veiledningstiden som før har vært en-til -en nå må organiseres mellom lærer og grupper av forskjellige størrelser. Lærerne forteller at omstruktureringen for å øke tempoet i veiledningen har medført en aktivisering av studentene i veiledningsprosessen og at sjansen har økt for større kunnskapsdeling. Hilde (Ac) forteller dette slik:

«Nei, da måtte jo vi sørge for at studentene kunne jobbe mens de ventet på veiledning. Sånn at vi satte dem i grupper, og så veileder de hverandre nå - mens de ventet på veiledning - Og så tar vi gruppen inn og så veileder vi dem sammen. Sånn at man kan få opp tempoet ved å kunne si at: «her ser dere at.. dere har litt de samme tingene dere må jobbe med.» sånn at -selv om det tvang seg jo frem, fordi at vi hadde så store klasser».

Dette har også preget det Bjørn (Ac) kaller «verkstedtimer» hvor han har måttet finne nye måter å formidle skisseteknikker på enten gruppevis eller at han filmer seg selv og viser på storskjerm mens han demonstrerer: «.. Så har vi også med story-board [...] så er det generell skisseteknikk hvor man tracer, både manuelt og fysisk. Da er det litt verkstedpreget, men samtidig så er de så mange [...] da må de komme opp til meg gruppevis -så viser jeg dem det -eller jeg filmer det». Åses fortelling samstemmer godt med de andre, og hvor hun hevder at den eneste pedagogiske forskjellen er å legge opp undervisningen for større grupper. For Stine (Ac) handler nye veiledningsmetoder om å utvikle selvstendige studenter: «... hvis jeg sier «50 skisser av en stol!» sant og så, go! Jeg prøver å lære dem å kunne være sånn selv-sensurert, at ikke alt må komme til meg [...] altså jeg får dem til å velge ut 5 stk. og får dem til å presentere til hverandre og å gjøre en liten intern test».

Sånn jeg tolker deltagerne er det vesentlige med de nye veiledningsmetodene at de skal legge grunnlag for større kunnskapsdeling mellom lærer og studenter, men også studentene i mellom.

## **B. Forskningsbasert undervisning**

I intervjuet blir lærerne spurt om hvordan de tolker og forstår forskningsbasert kunnskap i sin undervisningspraksis. Fra svarene delte jeg disse videre inn i:

*Forskningsbasert kursstoff, Forskning og deltagende studenter, og Sammenhengende kunnskapsformer.*

*Forskningsbasert kursstoff*

---

Deltagerens forståelse av begrepet knyttes først og fremst til forskjellige vurderingsperspektiv i valg av pensumlitteratur. Mangel på forskningsbasert kursstoff trekker flere inn. Dette har de «løst» med å knytte *etablert teori* fra andre profesjoner som er med å definere fagområdene og som dermed kan belyse emneområdene fra flere vinkler som i Åses (Ba) fag:

« .. og vi forklare det fra ulike perspektiver som er allerede etablerte. Så vi kan forklare det som en kunstnerisk praksis -vi kan forklare det som et kommersielt virkemiddel -vi kan også forklare det som en kommunikasjonspraksis som kan forstås i lys av kunsthistorie, sosiologi, kommunikasjon, antropologi, sånt».

Samtidig blir det også trukket frem at deler av fagområdet ikke har nok forskningsbasert litteratur til å utdype emnene godt nok. Bjørn som underviser i faget skisseteknikk har erfart at det er vanskeligere å finne faglitteratur i de praktiske (verksted) fagene: «... men det er vanskelig å finne bok om skisseteknikk som er på et høyt akademisk nivå, for de fins ikke». Dette stemte også med Hildes (Ba) som ettersøkte en lærebok i sitt fag: «.. det fins ikke en sånn praktisk bok - det fins noen engelske men de har ofte et litt lavt nivå, og passer nok på videregående nivå, som jeg ser det».

Annen kursstoff-problematikk omhandler gyldighetsprinsippene til den praksisrettede faglitteraturen. Dette kommer godt til syne hos Åse (Ba) som har erfart å måtte fjernes fagbøker fra pensumlisten fordi de anses som for verdiladet og normative, og som stiller spørsmål om hvor grensen går på det som kan kalles forskningsbasert i de praktiske fagene i designutdanningen: «Og holder det at for eksempel -vi har pensumlitteratur av en som er professor i visuelle kommunikasjon da, Per Mollerup - dansk professor i visuelle kommunikasjon - er det å regne som forskningsbasert litteratur selv om det han skriver om i stor grad er egen erfaring, ikke sant». Dette dukker også opp hos en Bjørn (Ba) om sine opplevelser fra to forskjellige bachelorlinjer hvor faglitteraturens akademiske nivå tolkes forskjellig: «Så på [...] har de bøker som også brukes på Fagskolen, blant annet Rybakken. Men Rybakken er ikke godkjent - har ikke et høyt nok nivå - den har ikke nok forskningsbasert kunnskap i pensumet sitt da». Alle deltagerne hadde på forskjellige måter opplevd utfordringer med å finne forskningsbasert kursstoff eller faglitteratur men den «rette» akademiske balansen som Toms (Ba) uttalelse viser: «... for nå har vi kjørt gjennom et emne -dette er jo tredje gangen, sant, så første gangen man kjørte emnet, så så man kanskje at deler av pensum ikke passet så godt. Ja, at det var for snevert eller for tungt eller for lett, for den saks skyld».

### *Forskning og deltagende studenter*

*Deltagende* studenter i læreprosessen definerer denne kategorien. På en av linjene har de utviklet en kombinert arbeidsform og erfaringsbasert modell (rom-lab) som i andre

intervjurunden er beskrevet som Hildes FoU-arbeid. Hilde (Bb) forteller om hvordan kunnskapen fra flere felt inkludert tekniske regelverk kombineres med metodiske utprøvinger fra rom-lab-en, er et eksempel på hvordan forskjellige kunnskapsformer knyttes inn i undervisningen:

«Så vi kan for eksempel bruke noe som heter «byggforsk» -det er en enorm database, og det er forskningsbasert [...] Og så krysser man det inn for eksempel med rom-laben<sup>3</sup> når vi sammen lager et rom som både er estetisk og funksjonelt. Så sånn møtes de på en måte, tenker jeg. [...] Så skal de lære i det samme emnet å teoretisere rundt det. «Hvordan kan jeg sitte i en rom-lab» - som i en metode og så gjøre forsøk? Så må jeg kunne dokumentere forsøkene mine, fotograferer». De skriver, de tegner, og så må de prøve å ta ut: «hva er det jeg har lært -eller hva opplevde jeg her som jeg kan bruke i min løsning»

Deltagende studenter er også et viktig premiss for undervisningspraksisen til Stine (Bb) som underviser fra sitt emneområde i et pågående doktorgrads-arbeid: «.. det som studentene gjør i år kontra i fjor var at de tok det som jeg har funnet ut hittil og testet det ut i forskjellige grad». Stine har erfart en endring i undervisningspraksisen gjennom egen faglige utvikling hvor studentene har vært delaktige i denne utviklingen.

### *Kunstnerisk Utviklingsarbeid*

Begrepet *kunstnerisk utviklingsarbeid* er en kunnskapsbasert virksomhet som flere av lærerne enten ikke kjente mye til, eller hvor begrepet ikke var tatt i bruk i lærernes praksis. På skolen har det vært forskjellige meninger om hva forskningsbegrepet betyr, noe Hildes (Bc) uttalelse viser: «Jeg jobber med [...] skulpturer blant annet. Hvis jeg gjør det og stille det ut, så er det min forskning, er det noen som sier - og det er ikke utviklingsarbeid? Mens jeg trodde lenge at utviklingsarbeid det var det som ikke var forskning». Tom (Bc) knyttet derimot begrepet til arbeidsmetoder og til et prosjekt i sin egen designpraksis: «Jeg har et prosjekt nå som er litt utenom -altså i min egen praksis som kan komme mer under kunstnerisk utviklingsarbeid [...] og det er mye - på en måte forskning på opplevelse -altså ikke forskning i den forstand.. så var det de begrepene da». Kunnskapsformene i designfagene er tett knyttet sammen i designproduktet/løsningen og kan derfor være vanskelig å skille fra hverandre noe Tom (Bc) påpeker: «Men jeg tenker kanskje ikke så bevisst [...] det gjør en jo ikke. For det kunstneriske

---

<sup>3</sup> Rom-lab: moduler som settes sammen til romformasjoner

utviklingsarbeidet for meg eller for vårt fag, henger jo veldig tett sammen med erfaringsbasert og forskningsbasert, så alt henger sammen.

### **C. Pedagogiske utfordringer**

I sin nye praksis har forskningsdeltagerne opplevd noen utfordringer. Disse har jeg delt inn i: *Ikke en utdanning for alle* og *Omfattende emneområder*

#### *Ikke en utdanning for alle*

En utfordring alle lærerne har erfart er å måtte undervise for både «sterke og svake» studenter siden skolen (til nå) ikke har hatt inntakskrav. Dette er ingen ny situasjon men noe som er blitt forsterket på bachelorutdanningene noe Åse (Ca) peker på: «... sånn har det vært på denne høyskolen i årevis at man må undervise for de sterkeste og man må undervise for de svakeste [...] og da er det klart at det kan være krevende å få med seg alle, og spesielt kanskje på bachelor». Det er gjerne de studentene som ikke er «akademisk» sterke som faller utenfor. Hilde (Ca) påpeker at det heller ikke er lett for studentene å innrømme at studiet er for teoretisk: «Ja, de vil ikke si det direkte. Det er ingen som vi si at.. det er for mye teori på denne skolen, dette må dere endre på». Tom har på sin side erfart å måtte anbefale studenter å flytte over til et mer praktisk løp på Fagskolen, noe som ble opplevd som en utfordring siden bachelorutdanningene har høyere «status» enn Fagskolen. Samtidig har dette resultert i mer fornøyde studenter for de dette gjaldt. Bjørn (Ca) som underviser på begge skolene finner at det er likhetstrekk mellom bachelorstudentene og de mer «praksisorienterte» studentene på Fagskolen og forteller at et studentene ikke hevder seg så godt i det teoretiske arbeidet der heller: «... men de er jo de samme type studenter (som på Fagskolen) og mange av dem er ikke så god på å forankre teori som vi krever da, ikke sant».

#### *Omfattende emneområder*

Lærerne beskriver designfagene som modningsfag. I omstillingen til mer selvstudiedreven utdanning må nå hoveddelen av lærernes undervisningstid fokusere på teoriundervisning. Flere av deltagerne ytret at på grunn av de omfattende emneområdene som overlapper andre fagfelt betraktelig har de opplevd det som



vanskelig å vite hva de skal velge ut i akkurat den teorien/faget, fra et designfag som omfatter flere kunnskapsområder. Hildes (Cb) uttalelse sier noe om dette:

«Når prosjektene er praktiske og knyttet til [designlinje] så er det en utfordring alltid fordi emnet blir så stort egentlig. For det handler om menneske - alle mennesker i rom - og da har vi liksom sprenget... Da må man jo kunne litt psykologi, litt teori -du må kunne kreative metoder, du må kunne det tekniske, prosjekteringsmetodene sant»

En annen utfordring som Bjørn (Cb) påpeker er at emnene går over noen få uker og undervisningstiden blir da dermed lagt til teoriundervisning: «Du kan stå å si at sånn og sånn er prinsippene, men så tar det ti år å få de prinsippene inn under huden». Dette betyr mindre tid til å veilede studentene i hvordan de kan vurdere formale virkemidler og prinsipper i egne praktiske arbeider, noe som er grunnleggende kunnskaper for å lage gode bilder. Dette er en problematikk som er knyttet til at det skjer en akademisering i disse utdanningene, noe jeg vil komme tilbake til.

#### **D. Læreridentitet og kunnskapsformer**

I datamaterialet ble det fanget opp ett tema til, nemlig lærernes identitet i den nye praksisen. Disse meningsytringene har jeg gruppert som: *Læreridentitet*, og *Samarbeid og fellesskap*

##### *Læreridentitet*

Det kom frem at alle deltagerne på forskjellig vis anså Fagskolen som utslagsgivende for hvordan de så på seg selv som lærere. På Fagskolen ble et grunnlag lagt for pedagogisk innsikt og arbeidsmetoder som de har tatt med seg inn i den nye praksisen. Deltagerne viser til eksempler som å lage gode oppgaver, og et større fokus på studentenes læring gjennom kunnskapsdeling gjennom å være delaktige i hverandres designprosess, og viktigheten av refleksjon i fellesgjennomgangene. I materialet kommer særlig to av deltageres stemmer tydelig frem. Bjørn (Da) anså sin læreridentitet som knyttet til et spørsmål om å være tro mot seg selv: «... så hvis jeg glemmer at jeg skal stå å messe men å heller være meg selv [...] og det kan jeg ta med meg fra fagskolen over på bacheloren.» Mens Åse (Da) reflekterte over den pedagogiske utviklingen hun har vært igjennom:

«Jeg tenker jo også det var jo på fagskolen at jeg fikk muligheten til å begynne å utvikle meg som pedagog [...] Da jeg kom inn da og veiledet, så veiledet jeg ofte ikke bare på de arbeidene som hang oppe.. men jeg veiledet på hvordan de gav hverandre tilbakemelding, for jeg synes det var like viktig, og det synes jeg fremdeles».

To stemmer skiller seg litt ut i denne kategorien. For Stine var det den egne «oppgraderte» forskningsutdanningen som var avgjørende for læreridentiteten: «... hadde jeg ikke begynt med doktorgradstudiet, og ikke holdt på med det der, tror jeg ville slitt litt med tilliten til meg sjøl -og til at jeg har virkelig noe nytt å bidra med». Dette samstemmer også med Tom som knytter læreridentiteten til sin egen profesjonelle (designer) identitet sammenfaller bedre med bachelorfaget og dermed gjør han bedre skikket der: «Jeg ganske sikkert på at jeg selv mente at jeg hørte mer hjemme i en bachelorgrad enn i en fagskoleutdanning. [...] Derfor er jeg mye mer hjemme i den rollen nå hvor jeg ser for meg hva de har mest nytte av. Fordi at når man underviste på fagskolen, så hadde vel kanskje noen av oss tendens til å forvente oss for mye av noen ting».

### *Samarbeid og fellesskap*

Samarbeid trekkes inn som en viktig faktor i undervisningspraksisen. Tre sentrale elementer som blir fremhevd er; kunnskapsdeling, å kunne stole på at teamet med lærere og andre «innleide» kan faget sitt, og at kollegaer har en støttefunksjon. Undervisningen støtter seg også til et system hvor en med-veileder er med i noen av veiledningstimen og at da blir man sårbar når de forsvinner, noe Toms (Db) uttalelse viser: «... min aller beste kollega har sagt opp, så nå blir jeg litt ensom [...] Så da blir det en endring». Bjørn (Db) peker på støtten i valg av faglitteratur som viktig: «Jeg synes det er trygt at de som er studieledere er med å si om det er faglig sterkt nok, eller om det er på en måte oppdater eller for lavt nivå på det...» Åse (Db) påpeker at samarbeid ikke er noe nytt i praksisen: Og jeg har brukt masse samtaler med de andre faglige (faglærere) hele veien.. uansett hvor jeg har undervist».

Mange av emnene er flerfaglige, det vil si at et team av lærere eller innleide forelesere er inne med sin spesialkompetanse, for eksempel innleide fotografer som kommer inne for å holde work-shop for studentene. Fra lærernes uttalelser tolker jeg det slik at deltagerne stoler på de «innleide» er gode lærere fordi som Bjørn (Db) sier: «de kan jo

faget sitt». Deling av informasjon og kunnskap er derfor viktig for et «sammenhengende» emneområde, noe Toms (Db) uttalelse viser: «Hvis en da holder helt tett «skott» og en ikke vet hva andre gjør på, så vil en ikke kunne referere til «det har vi lært i det kurset -dere skal gjøre det slik -eller at det betyr sånn» - så det er jo kjempeviktig både for studentene og for oss sjøl, ikke sant».

### Strukturelle beskrivelser

Ved nye gjennomganger og syntese av meningsenhetene fra de tekstuelle beskrivelsene av lærernes erfaringer, dannet jeg nye kategorier som vises i tabellen under. De felles strukturelle beskrivelsene i disse tekstene sier noe om *hvordan lærerne har opplevd sine erfaringer i en oppgradert undervisningspraksis*.

<i>Tema</i>	<i>Kategorier</i>
<i>1. Kunnskapsformer og Undervisningspraksis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teori som nært og nødvendig (1a)</i></li> <li>• <i>Den særegne og eksklusive kunnskapen (1b)</i></li> <li>• <i>Større kunnskapsdeling (1c)</i></li> </ul>
<i>2. Forskningsbasert undervisning</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Medprodusenter av ny kunnskap (2a)</i></li> <li>• <i>Sammenbindende kunnskapsformer i praksis(2b)</i></li> </ul>
<i>3. Pedagogiske utfordringer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Akademisering og modningsfag (3)</i></li> </ul>
<i>4. Læreridentitet og kunnskapsformer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Å tilpasse seg (4)</i></li> </ul>

*Oversikt over tema og kategorier til strukturelle beskrivelser*

## **1. Kunnskapsformer og Undervisningspraksis**

Dette temaet er videre delt inn i: *Teori som nært og nødvendig*, *Den særegne og eksklusive kunnskapen*, og *Større kunnskapsdeling*

*Teori som nødvendig.*

Hilde som refererer til rom-lab metoden har opplevd at studentene som får brukt et flersidig sanseapparat gjennom å teste teori ut i praksis klarer å inkludere teorien på en bedre måte inn i de praktiske designløsningene. Dette samstemmer med Tom som hevder at teori som utvikles sammen med praksis skaper både refleksjon og den er hukommelsesfremmende. Tom (1a) sier det sånn: «Men de (studentene) har ikke tenkt over eller reflektert på det før. Men de har lest det i en bok og begynner å tenke på hva de selv gjør - så skjønner de det -og da glemmer de det ikke».

Åse (1a) forteller at teori er også helt nødvendig for å kunne forstå hvorfor visse regler er som de er innen faget:

«Hvis man prøver å lære seg praktisk typografi så blir det bare et sett med meningsløse regler uten noe bakgrunn for hvorfor de er blitt sånn. For det handler om skrifthistorie som har form og kulturhistorie, lesing og kunnskapssamfunnet, -og så er det persepsjonspsykologi som å lese forskning som viser hvordan er det vi leser -hvorfor oppfatter vi bokstaver som vi gjør, -ord osv.».

Oppgavenes utforming og hvordan teorien integreres er en annen sentral faktor for hvorvidt lærerne har opplevd emnene som vellykkede/suksessfulle. Siljes opplevde at studentoppgaver fikk bedre resultat etter at en teoretisk oppgaveform (essay) ble forandret til et design-prosjekt hvor teori og praksis ble tettere knyttet sammen. Emnenes suksessfaktor henger også ifølge Tom sammen med hvorvidt lærerne gjennom erfaring med teorien (faglitteraturen) har gjort noen utskiftninger av teori som på en bedre måte er tilpasset emneoppgavene.

*Den særegne og eksklusive kunnskapen*

Lærerne har i sin designpraksis utviklet forskjellige type profesjonskunnskaper etter hvilke designprosjekter de har arbeidet med. Denne kunnskapen trekkes frem som den viktigste kunnskapen. I materialet ble det fremholdt av alle deltagerne at egen praksisnærhet er sentral for deres undervisningspraksis. Hilde forteller at det er deres

erfaringer som *utøvere* som bestemmer hva og hvilke kunnskaper som er viktige i undervisningen. Dette er ikke nødvendigvis nedfelt i lærebøker men lært gjennom en designpraksis og at dette synliggjøres i undervisningsmaterialet gjennom plansjer, planer osv. Tom (1b) mener likeså at det er erfaringer fra designfeltet som gir undervisningen autentisitet gjennom at lærerne kan fortelle fra virkelige oppdrag: «det er viktig for at studenten skal stole på at det vi sier er sant -jeg kan fortelle om episodene fra virkeligheten, det er viktig». Dette uttrykker seg også i at emnene blir fordelt etter lærernes (eller innleide fagpersoner) kan bidra med sin spesielle kompetanse fra en designpraksis.

### *Større kunnskapsdeling*

To tema har med lærernes erfaringer med en omstrukturering fra individuelle veiledninger til gruppeveiledninger. Det første handler i hovedsak om at studentene blir mer selvstendige og at gruppeveiledningene legger til rette for en større kunnskapsdeling. Det har vært noen justeringer, men Hilde forteller at dette har utviklet seg til å fungere bra. Den andre tematikken handler om antallet stryk-karakterer for de som av en grunn ikke har vært med i undervisningen, eller fått veiledning særlig i de mer praktiskrettede emnene. Åse (1c) forteller om høye stryktall blant noen av studentene:

«Det jeg har helt klar erfaring av er at det var mange som strøyk her i høst, og det samfaller i veldig stor grad med de som var i undervisningen, eller fikk veiledning, sto. De som ikke var der - stort sett så fikk de dårlige karakterer, eller strøyk. Det var noen unntak selvfølgelig men det er veldig stor korrelasjon spesielt i de praktiske utøvende reflekterende prosjektene».

Åse fortsetter med å fortelle om hvordan studentene selv har ytret et ønske om individuelle veiledninger, i stedet for de plenumsdiskusjoner som har vært normen. Bjørn (1c) forteller også om hvor fortvilende det oppleves når studentene presterer dårlig:

«Da har jeg blitt valgt ut som veileder for en gruppe som vil jobbe med bok. Så kommer de og sier til meg at de ikke har hatt noe om bok, og så skal de lage bok i bacheloroppgaven. Jeg får helt vondt i hodet.. så jeg føler at jeg driver og gjør bacheloroppgaven deres for å få dem til å stå -og det er det som er hardt da».

I forbindelse med at veiledningene nå blir tatt i grupper kom to kontrasterende synspunkter/fortellinger frem. En positiv opplevelse av at gruppeveiledninger gir studentene større anledning å dele kunnskapen med hverandre, og en hvor studenter strøk fordi de ikke deltok i veiledningene. I materialet kommer det frem fra studentvurderinger hos en klasse at de ønsket mindre felles veiledninger og flere individuelle veiledninger.

## **2. Forskningsbasert undervisning**

De strukturelle beskrivelsene av hvordan lærerne har erfart sin forskningsbaserte undervisning har jeg delt inn i to kategorier: *Medprodusenter av ny kunnskap* og *Sammenhengende kunnskapsformer*.

### *Medprodusenter av ny kunnskap*

Deltagerne har opplevd at de har måttet være nytenkende i utformingen av nye undervisningsformer. Tre av deltagerne forteller om undervisningsverktøy og undervisningsmateriale som på en kreativ måte klarer å aktivisere og motivere studentene til at de ifølge lærerne på en god måte klarer å koble teorien til de praktiske gjøremålene. Det kan være som i Hildes tilfelle kunnskaper som er vanskelig å formidle språklig eller gjennom tradisjonell undervisning, men som er bedre egnet for studentene å erverve seg gjennom førstehåndserfaringer. Hilde (2a) som referer til sitt FoU prosjekt (rom-lab) hevder at: «Når jeg kan kombinere at de føler på det selv, og de går inn i rom-laben og erfarer, da går det veldig fort å lære, i motsetning til hvis de bare lager estimater - sett på bilder». Hildes forteller om rom-lab metoden hvor hensikten er å «komprimere» læringstiden i undervisningen med erfaringer studentene selv gjør (emosjonelt og fysiologisk) i å «være i visse type rom». Dette er en del av kunnskapen studentene trenger når de designer for eksempel et venteværelse. Dette gjør studentene fysisk gjennom å bygge romformasjoner med store moduler som de så oppholder seg i, før de dokumenterer og reflekterer over hva de har erfart.

Bjørn retter oppmerksomheten til arbeidsoppgavenes funksjon som utslagsgivende for hvordan teorien kan kobles til de praktiske gjøremålene. Han forteller om hvordan kreative oppgaver har vært hensiktsmessige for å motivere studentene, noe Bjørn (2a) uttalelse viser:

«Jeg har en oppgave, som er litt på sidelinja men som jeg var veldig heldig med. Vi snakket litt om arketyper, sjanger og alt mulig sånn, så tenkte jeg hvordan skal jeg kunne gjøre dette spennende? Og da gjorde jeg en oppgave hvor de jobbet sammen i grupper.. så sa jeg at nå er dere i Robinson redaksjonen (tv-program) [...] Så sa jeg at dere skal velge ut 15 stk som skal være med på Robinson ekspedisjonen. Så skal dere fortelle -hvem de er, -hvem er de som typer men noen få ord, hobbyer osv. [...] Og det var en veldig morsom oppgave som de digget, og som klarte å knytte til teori da på en litt annerledes måte».

Stines emne er i det femte semesteret, et emne som tar utgangspunkt i hennes eget forskningsfokus - de eldre i en designkontekst. Hensikten med emneoppgaven er å forberede studentene til bacheloroppgaven gjennom å øve seg på observasjon av en eldre målgruppe gjennom praktiske observasjoner og gjennom å øve seg i forskningsmetoder. Denne praktiske tilnærmingen i å lære forskningsteknikk har Stine opplevd som en gunstig og forberedende «angrepsstrategi» som studentene trenger i sitt eget bachelorprosjekt. Videre forteller Stine (2a) at gjennom å dele egne teoretisk og metodiske erfaringer som phd-student kan hun motivere studentene til selv å reflektere:

«Jeg prøver å gå frem som en rollemodell som student -fordi jeg er student, sant -så i stedet for at jeg bare forteller dem hva jeg har lært for 10-15 år siden -jeg kan fortelle dem hva jeg har lært i går.. -eller jeg kan bruke dem som medstudenter.. jeg har jo stor respekt for dem. Jeg har lyst at de skal - i en åpen diskusjon diskutere: «det der har jeg også lest» og kanskje de kommer på noe som jeg ikke har tenkt på før».

### *Sammenbindende kunnskapsformer*

Kunnskapenes sammenbindende funksjon kommer til syne i alle lærernes fortellinger. I analysen ovenfor forteller for eksempel Silje om forskjellige metoder som blir tatt i bruk for å forberede studentene på bacheloroppgaven, teoretiske som praktiske. Silje (2b) sier også at for å forstå de eldre må en designteoretisk problemstilling kobles til empati for å forstå målgruppen:

«Og så skal de (studentene) prøve å identifisere et problem. De skal gå på jakt etter problemer - de skal finne problemer -og så skal de definere problemer.. og de skal bruke empati. Og de skal sette seg selv i den samme rollen (som eldre) og så ut i fra det skal de definere et problem som vil til slutt skal bli en løsning».

Tom hevder at de kunstneriske, erfaringsbaserte og forskningsbaserte kunnskapene har en overlappende og sammenbindende funksjon i de praktiske designfagene. Derfor er det heller ikke stor fokus på å skille disse. Bjørn viser også til kunnskapsbegrepenes

overlappende tendens i undervisningen. I emnefeltet bildekommunikasjon, trekkes det på flere kunnskapsteorier hvor disse har mange overlappende elementer, og Bjørn fortsetter: «Hele kurset er lagt opp rundt semiotikk, så kurset kunne jo hete semiotikk like mye som bildekommunikasjon, sant - så det er å finne litteratur på semiotikk og billedanalyse». Jeg forstår dette slik at det ikke trekkes skiller mellom kunnskapsfeltene, noe vi også ser i Åses fortelling om sammenbindende kunnskaper:

«Og så har vi interaksjons-design, som også det er forsket mye på. Og så når man begynne å sette sammen disse med f.eks. visuell-identitet eller redaksjonell-design, da må man bruke samme teoretiske fundamentet på en måte -og så setter vi dem sammen i nye kombinasjoner -og da begynner man å bruke den kunnskapen til å gjøre noe sjøl».

### **3. Pedagogiske utfordringer**

#### *Akademisering og Modningsfag*

I denne kategorien handler det om en akademisering som lærerne har opplevd i undervisningspraksisen. Bjørn (3) forteller at undervisningen må tilrettelegges slik at: «de skal være like gode teoretikere som praktikere når de er ferdige». Samspillet mellom teori og praksis er slik jeg tolker Bjørn, ikke helt i balanse: «De har jo et helt emne som heter metode -kunne ikke det bare vært en dag, så skjønner du».

Deltagerne har erfart at krav om lesing av et antall sider må «balanseres» i undervisningen opp mot arbeidstiden til å utføre emneoppgavene, noe Åses (3) utsagn påpeker: «Pensumkravene i de kreative fagene spiller ut fra [*akademisk samarbeidsskole*] og deres verdensbilde» som er basert på sider per studiepoeng. Dette er et problem med tanke på våre praktiske utøvelser og arbeidstid». Dette samstemmer med Hildes (3) versjon hvor det trekkes et skille mellom den akademiske delen av høyskolen og den kreative: «.. og så ville vi også være del av det. Men vi (Fagskolen) hadde på en måte ikke midlene til å få den overgang så veldig.. vi slåss litt i starten med å få bli godtatt og få lov til å utvikle disse bachelorfagene». Hilde forteller videre om hvordan dette opplevdes:

«Det her tror jeg handler om den «akademiseringen» sant -at vi er blitt kjørt inn i det systemet. Det fantes ingen retningslinjer -bortsett fra det jeg klarte å finne -var 100 s pr. studiepoeng og så se på hva andre (skoler) gjorde -og ingen faste regler [...]. Så jeg



føler nå at vi prøver å balansere det, men at vi har følt et press da i den akademiseringen -som alle de kunstfaglige, designfaglig høgskolene nå går gjennom».

Stine kritiserer (3) også regelen om å lese et antall sider per emne «fordi det tvinger folk til å be dem om å lese «mer enn jeg ville gjort». Dette står i en motsats til læring gjennom øvelse: «Og det er det samme som å si at hvis du skal lære tegning så må du ha lest 600 sider om tegning, og unnskyld meg, men tegning er en motorisk bevegelse -det er den du skal lære, trene øynene og kroppen». Samtidig innser Stine (3) at noen av emnene egner seg til være teoribasert, mens flere av studiofagene (verkstedfagene) burde utforskes gjennom praktiske «... så vi må bare trykke der vi trenger og slippe andre steder. I stedet for å holde oss så slavisk til et regelverk -omtrent som å si du må ha kjøtt og poteter og grønnsaker, ja».

#### **4. Læreridentitet og kunnskapsformer**

*Å tilpasse seg.*

Å tilpasse seg bachelorpraksisen har medført mindre nærhet til studentene og det flere deltagere betegner som å gå over til en «foreleser-rolle». Lærernes opplevelser i hvordan denne «tilpasningen» har forløpt gir et variert bilde. Særlig Bjørn uttrykker et savn etter nærhet til studentene og det han kaller en «intuitiv» måte å undervise på siden et skjerpet krav på etterrettelighet i undervisningen gjennom faguttrykk, og referanser på alt fremvisningsmaterialet. (En tradisjonell undervisningsform handler mye om å presentere bilder av designløsninger/verk). Stine (4) uttrykker i likhet med Bjørn at foreleserrollen er et faktum, men at grunnen er pensummengden: «.. men på grunn av måten studiet er strukturert -i forhold til at dette pensumet er på en måte mursteinen, grunnlaget til alt, så er jeg nødt til å snakke mye om det. Så det blir mer forelesningspreg -i forhold til å kunne egentlig».

Hilde (4) beskriver at å kunne forankre sine praksisfortellinger i faglitteratur er sentralt for hennes opplevelse av god undervisning: «Det er jo *det* som er min jobb da når jeg kan liksom forklare noe og ikke bare si at dette er min mening, men at jeg kan forankre det til at noen andre har sagt det -i en artikkel, eller i en bok -eller lang erfaring. Det er jo da jeg føler at jeg underviser da» og til: «.. og så tror jeg det er -i hvert fall er lærerikt

for studentene i og med at vi har et pensum og jeg kan si at.. akkurat nå viser jeg det som står der». For Åse som beskriver seg selv som «akademisk» har overgangen handlet mest om å kunne videreføre et kjennetrekke i hennes undervisningsform, nemlig refleksjon som en viktig undervisningsverktøy. I høyskolekonteksten skiller hun seg derfor ikke minneverdig ut, mange er opptatt av dette. I Tom (4) sin fortelling kommer utdanning og yrkesprofesjonens påvirkning på læreridentiteten inn og hvor viktig den er for hvordan han ser på sin lærerfunksjon. Tom påpeker at: «fagskolen som utdanning, den utdanner konsulenter og interiør designere, og ikke interiørarkitekter -og jeg er interiørarkitekt -Derfor er jeg mye mer hjemme i den rollen nå hvor jeg ser for meg hva de har mest nytte».

Å *tilpasse seg* har også handlet om problemet med å *ikke* tilpasse seg, eller problemer som oppstår når deltagerne har måttet forholde seg til nye kollegaer i en skole som rommer både akademiske fagområder og de praktisk- estetiske fagene. Bjørn som forteller at han har tatt over emnet av en kollega på Fagskolen og at: «For han passer det ikke å undervise på bachelornivå. [...] han ønsker å være nærmere studentene, jobbe mer med veiledning. Han er ikke så begeistret for å sette seg inn i teorien. For med en gang du er på bachelornivå -du må lage en forelesning -du må henviser til kilder og teori. Å tilpasse seg har også vært opplevd som problematisk for Hilde (4) som forteller om møter med nye kollegaer fra ikke estetiske områder hvor de har opplevd å måtte «forsvare» sin undervisningspraksis og hvordan forskningsmetodene skal forstås og forteller:

«Så jeg gjør liksom nå alt for å prøve å lære meg språket, men holde igjen på alle metodene våre -alle de praktiske. Og så kaller vi dem metoder, selv om det også sitte og drar ut erfaringer -bare mellom meg og modellen. Jeg har ikke 10.000 mennesker inne som skal føle det samme for modellen, det er kun mine erfaringer til modellen -og det er en fullverdig metode».

Dette samsvarer også med Åses opplevelse av at designutdanningene bruker et forskerspråk som er ikke like «verdsatt» som de ikke-kreative utdanningene men har i den forbindelse opplevd støtte gjennom en ny kollega (professor) som har talt deres sak. Åse (4) forteller:

«.. etter hvert når det har kommet inn andre her (nye ansatte) -vi har fått inn ei som heter... [professor] som har bidratt i veldig stor grad til åpne øynene våre for at det vi driver med -vi trenger liksom ikke føle at det er noe mindre verdt enn annen forskning, ikke sant? Altså, hun kommer inn der fra et praksisfelt og sier at «det fins masse

forskning på praksisfeltet og mye av det dere gjør er helt innenfor alt det forskere gjør». Altså de har ikke samme språket. De snakker ikke om det på samme måten -Så mye av dette handler også om en kompetanseheving for oss. Å være i stand til å se vårt fag i sammenheng med resten av akademia».

### **Essensen av lærernes erfaringer og opplevelser**

Essensen er en syntese av hva lærerne har erfart og hvordan de har opplevd disse erfaringene. Essensen knyttes til hvert av de fire temaene.

### **Kunnskapsformer og Undervisningspraksis**

Lærerne synes generelt at teorien i undervisningen både har vært en støtte og en nødvendighet for å gi studentene bedre læring. Teorien er et egnet verktøy som argumentasjon eller støtte i praktiske designløsninger fordi den bevisstgjør studentene over de praktiske valgene de tar, samtidig som den er sentral både for å kunne forstå regler i designfaget og for å forstå faget i en større kontekst. En tyngre teoretisk tilnærming i undervisningen gir studiene et akademisk stempel som skiller dem fra Fagskolen, men også fra andre kreative høyskoleutdanninger. Lærerne har erfart at den «rette» emneoppgaven eller arbeidsoppgaven i undervisningen kan være avgjørende for hvorvidt emnene klarer å knytte teoriene til de praktiske sidene av oppgaven. Emneoppgaven er også styrende for litteraturvalget. Her reflekterer lærerne over at utskiftninger og spissing av litteratur mot emneoppgavene er noe de er blitt bedre på.

Lærerne har også reflektert over at praksisfortellingene (narrativene) er en sentral del av erfaringsformidlingen i undervisningen. Faglitteraturens sier lærerne gir generelle beskrivelser av designkunnskap, og den kan derfor ikke formidle på samme måte den situerte kunnskapen som deltagerne kan med deres praksisfortellinger. Faglitteraturen (teorien) skal være en *forståelsesramme* for disse praksisfortellingene.

Erfaringsformidling fra virkelige episoder og prosjekt blir fremhevd som å kunne formidle den «autentiske» eller «sanne» kunnskapen. Ikke alle deltagerne fremhevet på samme måte praksisfortellingene, men jeg tolker begrepet «autentisk» undervisning også til å romme fortellinger som kommer fra begge designstudiene som handler om å leie inn de «rette» fagfolkene (designere, fotografer etc.) som er spesialister på ett felt,

eller ved at emnene fordeles etter lærernes spesielle kunnskaper fra praksis/prosjekterfaringer.

Lærerne har opplevd en overgang til større klasser og en halvering av den lærerstyrte undervisningstiden. Dette har for eksempel gitt et utslag i at gruppeveiledning er blitt normen og at erfaringsformidling har fått nye undervisningsformer. Det kom fram i den empiriske undersøkelsen at en av deltagerne *demonstrerte* skisseteknikker for grupper, eller demonstrere for hele klassen mens han filmet seg selv mens demonstrasjonen pågikk, og som ble vist på storskjerm. Demonstrasjonen ble supplert med noe språklig, men det språklige ble vurdert å ikke være tilstrekkelig uten en demonstrasjon.

Alle lærerne forteller om en tøff innkjøringsperiode med frustrerte studenter. Lærerne har opplevd gjennom en omstrukturering hvor studentene veileder hverandre og lærerne veileder gruppene. Her presenterer et avvik i deltagerens syn. På en av studiene er et generelt positivt syn hvor dette har resultert i selvstendige studenter som gjennom felles kunnskapsdeling får mer kunnskap igjen. Gruppe-veiledning (plenumsdiskusjoner) har i større grad fått en negativ slagside hos lærerne på det andre studiet hvor de trekkes en sammenheng med strykprosenten mellom de studentene som får veiledning og står, og de som av forskjellig grunner ikke får veiledning, stryker. På dette studiet er det blitt ytret ønske om mer individuell veiledning.

### **Forskningsbasert undervisning**

Aktive studenter er den røde tråden i dette temaet. For å få til dette har lærerne opplevd at de har måttet være kreative i måten forskning og forskningsmetode blir formidlet på. En måte har vært gjennom kurs/faglitteratur som velges etter hvordan den passer til oppgavene. Et annet eksempel er lærernes fokus på *undersøkende læreprosesser* gjennom å utvikle egnede arbeidsmetoder eller oppgaver. Designfagene har kunnskapsområder (erfaringsbaserte) som er vanskelig å formidle gjennom språk eller bilder. Rom-lab (modul-bygg) er et eksempel som kan gi studentene muligheter til å få førstehåndserfaring av hvordan et rom erfares gjennom å «sitte» og «erfare» i rom. Her legges også et grunnlag for å øve studentene i forskningsmetode gjennom systematisk dokumentasjon. En lærer bruker eget forskningsfelt som utgangspunkt for sin emneoppgave. Studentene blir aktivisert gjennom å få ta del i utprøvinger og refleksjoner og får dermed en medproduserende rolle i forskningsarbeidet.

I den praksisrettede undervisningen hvor forskjellige kunnskapsformer bindes sammen i designløsningen av oppgaven, er det vanskelig å skille fra hverandre. Kunstnerisk utviklingsarbeid er et av kunnskapsbegrepene som lærerne ikke kjenner godt til og/eller som ikke er tatt i bruk i undervisningen. En deltager knytter det kunstneriske utviklingsarbeidet til arbeidsmetoder i faget og til egen designpraksis. Kunnskapsutviklingen fra egen praksis blir trekt inn som en del av praksisfortellingene i undervisningen. De forskjellige kunnskapsformene springer nemlig ut av? utøvingen av arbeidsoppgavene, og det er derfor slik jeg forstår deltagerne heller ikke et bevisst fokus på å skille disse med å sette navn på dem. Det kan vi se videre eksempel på i emnet bildekommunikasjon hvor mye av teorien kommer fra semiotikken og som deltageren sier: «like godt kunne hete semiotikk». I analysen viser det seg at kunnskapene i undervisningen ikke bare er sammenbindende, de har også overlappende tendenser.

### **Pedagogiske utfordringer**

I fortellingene kommer det frem flere større utfordringer som har vært krevende for de nye høyskolelærerne. Lærerne må for eksempel undervise og veilede studenter på alle ferdighetsnivå. (Skolen har ikke hatt opptakskrav i det tidsrommet undersøkelsen ble gjort). Den sterke akademiseringen av studiene mener lærerne har resultert i at de minst akademisk orienterte studentene faller utenfor. Lærerne mener at de etter hvert er blitt flinkere til å opplyse om linjenes teoretiske tilnærming, og heller anbefaler Fagskolens praktisk rettede linje. Dette kan derimot oppleves problematisk forteller de, siden bachelorløpet har en høyere status blant studentene.

Akademiseringen har handlet om flere ting, men det som lærerne fortalte mest om var pensumkravene til emnene. Fra offentlig hold var det få regler for forskningsdeltagerne som var med å utvikle designlinjene kunne forholde seg til når det gjaldt pensumkravet til de praktisk-estetiske utdanningene. En felles regel var hundre sider per studiepoeng. Regelen om *sideantall per studiepoeng* var et krav som også ble stilt av den akademiske samarbeidsskolen (som de var blitt slått sammen med) noe som beskrives som problematisk i forhold til de praktiske utøvende arbeidstimene ikke på samme måte hadde en regulert motsats til sideantall per studiepoeng og hvordan dette da skulle tolkes. Lærernes fortellinger tegner på en side et utfordrende bilde av de akademiske kravene som stilles fra ledelsen (eller en generell akademisering). På den andre siden

forteller deltagerne om et ønske om å ha et akademisk skille som et strategisk trekk for å skille bachelorlinjene fra Fagskolelinjene. Jeg tolker deltagerne dit at det ikke er vektleggingen av teori i utdanningene som er utfordringen her. Deltagerne er ikke bare medlemmer i et fellesskap av faglærere på høyskolen. De er også medlemmer av et disiplinfellesskap av designere, som har egne faglige normer og statusrelasjoner. Det er disse disiplinfellesskapene som kommer i konflikt med et rådende akademisk system som ikke er tilrettelagt for de praktiske estetiske fagområdene.

En annen pedagogisk utfordring som lærerne har erfart er at emneområdene er omfattende. Designfagenes kjennetrekke er at kunnskaper grenser opp til, og ofte overlapper flere kunnskapsfelt. Dette vanskeliggjør prosessen med å velge ut «kunnskapsbiter» til undervisningen. I noen av emnene skal for eksempel estetiske prinsipper læres. Disse tar tid å lære, lengre enn den avsatte tiden til emnene sier en av deltagerne som har erfart at det ikke settes av nok tid til å veilede studentene i denne type kunnskap.

### **Læreridentitet og Kunnskapsformene**

Deltagerne fremhevet gode relasjoner med de nærmeste kollegaene og med de innleide fagfolkene som sentral for læreridentiteten. Lærerne kan være med-lærere og med-veiledere på samme emne, og det er derfor viktig å kunne dele undervisningsmateriale med andre lærere for å få et sammenbindende emne som gir mening i de praktiske oppgavene. En annen avgjørende faktor er *faglig trygghet* for det som ble opplevd av lærerne som fagområder preget av nybrottsarbeid. Det å kunne for eksempel få hjelp av studieleder til å finne egnet faglitteratur var et viktig poeng av lærerne som følte seg usikker på gyldigheten i faglitteraturen. Det ble også trukket frem at dialoger og samtalepartnere med kolleger høyere opp i høyskolehierarkiet var viktig både som faglig støtte i nybrottsarbeidet, men også for å få bekreftelse på at designutdanningene er på høyde med de andre bachelorfagene på høyskolen. Fagskolen har vært en sentral faktor i hvordan deltagerne ser på seg selv som lærer og et sted hvor de har fått utvikle seg som designpedagoger.

Den største utfordringen i den nye praksisen var å forholde seg til studentene som *gruppe*. Deltagerne beskriver sin fagskolejobb som en «foreldrerolle» mens på høyskolen inntar lærerne en foreleserrolle i større utstrekning, og den profesjonelle

identiteten «fagperson» blir mer synlig. En opplevelse av å levere en god undervisning for noen av deltagerne knyttes derfor opp mot å få respekt av studentene for sin fagkunnskap. Et større teoretisk innslag i undervisningen har samtidig gitt lærerne en mulighet til å kunne knytte teorien til praksisfortellinger de har med inn fra yrkeslivet. Å fortelle fra særlig egne (men også andres) konkrete prosjekter for så å kunne knytte dette opp mot teorien har lærerne opplevd som verdifullt. En av deltagerne uttaler at det er da hun føler at hun «virkelig underviser».

Til slutt vil jeg trekke inn at det er sterke profesjonelle bånd mellom deltagerne og kollegaene på Fagskolen. I fortellingene trekkes en linje mellom faglærere i de praktisk-estetiske fagene på Fagskolen og høyskolen som deltagerne kalte «oss», og de andre «ikke-kreative» kollegaene. En av grunnene har vært lite kjennskap til hverandres forskningsmetoder og språket som er knyttet til disse metodene.

---

## 5. Tolkning og diskusjon

Først vil jeg drøfte lærernes refleksjoner i lys av Grimens perspektiv på profesjonskunnskap, for å få innsikt i hvordan vi kan forstå det lærerne fremhever som forskjeller og relasjoner mellom kunnskapsformene i sine nye undervisningspraksiser. Her vil jeg utdype diskusjonen ved å trekke inn Aristoteliske kunnskapsformer og Johannesens begrep om fortrolighetskunnskap. Dette er en kunnskapsform som praktiseres i den estetiske diskursen i designutdanninger. Erfaringsformidling gjennom narrativer blir så diskutert, og videre opplevelser og erfaringer lærerne har hatt i møte med forskningsbasert undervisning og hva dette har betydd for deltagerne. Pedagogiske utfordringer i undervisningen vil drøftes i lys av profesjonsforskning og akademisering. Her vil forskningen til Smeby (2008) og Kyvik (2002) bli trukket inn. En tolkning av læreridentiteten vil til slutt gjøres i lys av Heggens perspektiv på profesjonell identitet til en profesjons-kvalifisering gjennom tidligere/parallele undervisningspraksiser. Drøftingen vil følge temaene, men går på tvers av kategoriene i de teksturelle og strukturelle beskrivelsen siden dette ble noe mer håndgripelig.

### **Kunnskapsformer og undervisningspraksis**

#### *Teori som støtter*

Hvilke kunnskapsformer lærerne i undersøkelsen anser som mest relevant i undervisningen henger til dels sammen med deres oppfatninger om *hva* utdanningen bør prioritere, men også *hvilke kunnskaper* som skal til for lykkes som designer. I analysen kom det frem at den teoretiske kunnskapen som formidles gjennom faglitteraturen og lærernes formidling ble ansett som viktig blant alle deltagerne fordi den gir støtte til faglige argumentasjoner i designløsningene.

I deltageres uttalelser kommer det frem som Grimen (2008) påpeker at designutdanningene er profesjonsutdanninger som har sine formål utenfor seg selv. Det er derfor de praktiske siktemål og emne- og arbeidsoppgavene som bestemmer hvilke kunnskapselementer som er relevante, og hvordan de knyttes sammen, gjennom praksiskravene som stiller. Hvilke kunnskaper som er relevante knyttes også til



samfunnets krav som Bjørns uttalelse viser når han hentyder at det ikke er nok å bare si at man er «bare» flink i å tegne, men at du må også kunne «knytte ting opp mot teori».

### *Teori som bevisstgjør*

Profesjoners kunnskapsgrunnlag som teori- og vitenskapsbasert knytter dermed Bjørns opplevelser av designernes kunnskapsgrunnlag til et *legitimeringsperspektiv* som i denne konteksten kan være andre fagfolk, oppdragsgivere og offentlige myndigheter. Abbot (1988) argumenterer i likhet med Grimen for at profesjonell kunnskap ikke kan løsrives fra anvendelsen som den viktigste hensikten, men hevder samtidig at akademisk kunnskap bidrar til å legitimere profesjonelt arbeid blant annet ved at måter å løse samfunnsproblemer på settes inn i en vitenskapelig sammenheng (Abbot, 1988, s. 54). Studentenes egne erfaringer brukes for å bekrefte om de kjenne seg igjen i teorien forteller Tom. Med dette tolker jeg at teorien (faglitteraturen) i emnene skal representere mer enn bare et grunnlag for studentenes designløsninger men også som et *repertoar og en forståelsesramme* rundt de praktiske oppgavene. Teorien skal sånn som jeg oppfatter deltagerne være et middel som bevisstgjør studentene over valgene de tar samt å forstå faget i en større kontekst.

En sentral faktor for å kunne forstå hvorfor visse regler og prinsipper er som de er i designfaget, er gjennom kunnskap fra mange felt. Åses typografiundervisning for eksempel viser at det trengs mange kunnskaper og ferdigheter for å lære seg praktisk typografi. Foruten de tekniske kunnskaper og ferdigheter, trenges det kunnskap om skrifthistorie og persepsjonpsykologi. Emneinnholdets kunnskapsbase er med Grimens ord heterogen og fragmentert, og det er liten eller ingen teoretisk integrasjon mellom de ulike delene (Grimen, 2008). Et analytisk perspektiv kan derimot nyansere betraktninger gjennom ulike former for kunnskap og tydeliggjøre hovedforskjellene mellom dem i et Aristotelisk skille mellom teoretiske (episteme), praktiske (techne) eller fortrolighetskunnskaper (fronesis). I typografiundervisning kan det tolkes som om epistemistiske kunnskaper er viktige i dette emnet. Når Åse snakker om å «lære» seg praktisk typografi, betyr det som regel primært å utforske bokstavtegnenes konstruksjonsmessige form på tegnearket eller med datamaskinen, i samarbeid med medstudenter og lærer som gir teknisk støtte. Techne er derfor en helt nødvendig for å kunne realisere arbeidet og for å kunne «produsere» typografien. Men det er sammen

med de andre kunnskapene, og en tilnærming til å lære seg typografi som et sammensatt fag, at undervisningen kan gi en helhetlig forståelse av faget typografi.

Videre viser det seg at for å få et godt samspill mellom teori og praksis har det for deltagerne vært like viktig å ta hensyn til oppgaveformen og hvordan den spiller sammen med teorien. Dette viser Bjørns fortelling om en gruppeoppgave hvor studentene «spilte» aktører i Robinson-redaksjonen (reality-serie), hvor de benyttet teori om sjanger som bakteppe for å velge ut de rette deltagere. Denne oppgaven opplevde Bjørn (1a) som en suksess: «.. det var en veldig morsom oppgave som de digget, og som klarte å knytte til teori da på en litt annerledes måte». Disse uttalelsene viser at i forholdet mellom teori og praksis blir ikke teorien en anvisning for praksis. Det blir den praktiske oppgaven som skal problematiseres, og teori og praksis må anvendes for å håndtere oppgaven.

#### *Å handle godt for hele klassen*

*Fronesis* sier Grimen (2008, s.78) er handlingskunnskap. Handlinger som også gjelder det partikulære, spesifikke, og tillærte ferdigheter for å bedømme en situasjon som ikke bygger på teori. *Fronesis* er også en egnet læreform til å kunne overføre kunnskaper og ferdigheter som det kan være vanskelig å formidle verbalt. *Fronesis* handler om etikkens verden og i denne konteksten vil jeg koble kunnskapsformen til den nye struktureringen av veiledningstimene. I den nye praksisen har lærerne måttet utvikle nye veiledningsformer for å kunne nå alle studentene. De måtte sørge for at studentene ble aktivisert i grupper som med-veiledere til hverandre, mens de ventet på lærerveiledningen.

*Fronesis* handler om å handle godt mot felles mål, noe som krevdes for å utvikle en rettferdig ordning med et stort kull studenter i de avsatte veiledningstimene. Jeg tolker lærernes erfaringer som et uttrykk for *fronesis* hvor lærerne handlet mot et felles mål ved å strukturere veiledningstimene gjennom å aktivisere studentene sånn at en større kunnskapsdeling kan skje, noe Tom nyanserer når han påpeker at gjennom gruppeveiledningene er kunnskapsdelingen større, og studentene får tilgang til informasjon de «kanskje ikke hadde tenkt på».

Når Bjørn demonstrerer skisseteknikker for et stort kull med studenter og filmer seg selv mens han demonstrere er dette også et uttrykk for fronesis. Det kan også handle om *fortrolighetskunnskap* og estetikkens verden. Det kan for eksempel være vanskelig for å uttrykke *alt* verbalt i verksted-undervisningen. Nye demonstrasjonsformer har måtte utvikles for å gjøre formidlingen tilgjengelig for alle. Selv om Bjørn sier at han forklarer hva han gjør mens han demonstrerer, antar jeg at mye ikke kan verbalt forklares. Bjørn viser at fortrolighetskunnskapen derfor et stykke på vei kan overføres til andre ved hjelp av analogier, metaforer og konkrete eksempler (Johannessen, 1984, s. 48).

Emneoppgavene er som regel praktiske prosjektoppgaver. Det er først og fremst ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap studentene utvikler gjennom prosjektarbeidet, i dialogen med medstudenter og med læreren i veiledningstimene. Analysen viser at en formidlingsform som lærerne praktiserer er å utvikle studentenes fortrolighetskunnskap gjennom et større sammenligningsgrunnlag. Johannesen (1984, s.50) hevder at for å handle «estetisk adekvat» ovenfor et kunstverk betyr det å ha kjennskap til et repertoar av verk, ved å skaffe seg kunnskap om en rådende forståelse av for eksempel kompositoriske prinsipper, (estetiske lover) tekniske løsninger, og maleteknikker for å få et godt sammenligningsgrunnlag. Her drar jeg sammenligninger mellom å handle estetisk adekvat og en designproduksjon. Gjennom forelesninger, bedriftsbesøk og gruppeveiledninger legger lærerne til rette for at studentene får et repertoar av erfaringer. Slik jeg tolker det, er derfor fortrolighetskunnskap en helt sentral kunnskapsform i deltagerens designpedagogiske og de designfaglige vurderinger.

#### *Narrativer, en «taus» kunnskapsform*

I undervisningspraksisen handlet det altså om å møte de konkrete kravene som ligger i å tilpasse seg til konkrete situasjoner i praksis, som vi så i avsnittet over hvor lærerne måtte utvikle nye veiledning- og demonstrasjonsformer. I praksisen er det å ha et blikk for hva som kan forandres og varieres, en erfaring som er indeksert til brukersituasjonen (Grimen, 2008, s.79). Dette kommer tydelig frem i at emneoppgavene ofte er prosjektbasert og nært knyttet til lærerens «spesialfelt» i designpraksisen og at andre fagfolk leies inn som eksperter. De forskjellige lærerne er vurdert å besitte *et særlig og eksklusivt* kunnskapsgrunnlag som avhenger av hvilke typer praksiserfaringer de har fra

egne designprosjekter, eller fra egen forskning, og som de trekker med seg inn i sine emneområder.

I Polanyis teori om taus kunnskap er kunnskapen knyttet til aktiviteter, den er relasjonell og åpner opp for en alternativ kompetansemodell hvor eksplisitt kunnskap og regelbaserte ferdigheter ikke skal forstås som uavhengige eksisterende men som forutsetter de tause dimensjonene (Wackerhausen, 1992). I Toms videre fortelling kommer denne tause dimensjonen bedre til syne: «Vi jobber jo i forhold til vår egen erfaring, i forhold til hvordan en bevege seg i rom, sant». Toms beskrivelse viser akkurat dette, at kunnskapen som brukes i undervisningen ikke er statisk, den inkluderer kroppslige og språklige elementer som han bruker inn i sine eksempler i undervisningen.

Analysen viser at lærerne ikke anså at faglitteraturen eller lærebøkene på samme måte kan formidle den praktiske og spesifikke erfaringen fra designfeltet, fordi den er knyttet til den enkelte deltagers erfaring- og brukssituasjon, noe uttalelsene over indikerer. Min tolkning er at lærernes praksisfortellinger artikuleres som situerte fortellinger hvor praktiske handlingsforløp beskrives. Bruner (Bruner & Aukrust, 1997) forklarer at narrativ er en fortelling med to sider, både «en hendelses-rekke og en implisitt evaluering av de hendelsene det fortelles om» (s. 134). Fortellingen har ikke som formål å forklare det som skjedde kausalt, men å åpne for forskjellige tolkninger av mening. Jordan (1989<sup>4</sup>) hevder at dette er en del av profesjonsutviklingen og bruker jordmødre som eksempel på å forklare praksisfortellingenes plass i profesjonen: «[de er] pakker av situert kunnskap ... å tilegne seg en passende historie, og enda mer viktig, å vite når det er passende å fortelle dem, er en del av det å bli en jordmor». (Inglar, 2009, s. 252 min oversettelse). Tron Inglar fant også i sin forskning på yrkesfaglærere at narrativer er et sentralt element i yrkesfaglæreres læring, i undervisningsformen og gjennom dialogen med sine lederkollegaer. Han hevder at lærernes narrativer artikulerer noe om den praktiske erfaringskunnskapen (kyndigheten). Narrativene har elementer som mottakeren kan kjennes igjen, og som tilpasses hans egne erfaringer eller meninger (Inglar, 2009, s. 252). Deltagerne i undersøkelsen vekta også samtaler med andre lærere som viktig for undervisningspraksisen. Åses sier at hun har tilegnet seg pedagogiske

---

<sup>4</sup> Hentet hos Inglar (2009)

verktøy gjennom å snakke med kollegaer hvor hennes eksempler fra praksisen har et konkret handlingsforløp som kan åpne opp for en fortolkning hos motparten.

Jeg tolker at den tause kunnskapen derfor har en stor plass undervisningen og at den er videre knyttet til en formidlingsform hvor lærernes *fortellinger* gjennom *narrativer* er en sentral del av dette. Styrken i en narrativ erfaringsformidling – slik jeg tolker det for eksempel i deltagerens utvikling og deling av praksisfortellinger – er nettopp at fokuset legges på den personlige opplevelsen og ettertanken, er viktige kjennetegn ved erfaringskunnskap.

### **Forskningsbasert undervisning**

#### *Relevant fagteori ettersøkes*

Designeres kunnskapsgrunnlag skiller seg fra de profesjonene som har en legitimitet fundert på systematisk og forskningsbasert fagkunnskap. Designprofesjonen har derimot ikke et fast og entydig kunnskapsgrunnlag å støtte sine vurderinger på. Grimen viser til at i alle profesjoner, i større eller mindre grad, oppstår det et problem med forholdet mellom teori og praksis. Anvendelse av teoretisk kunnskap er en type praksis som bare i begrenset grad kan styres av regler (Grimen, 2008, s.74). For deltagerne er spørsmål rundt teori og praksis ikke entydig. Det er en pågående diskusjon på skolen for hva det skal bety for undervisningen at den skal være forskningsbasert.

Designkunnskapens grunnlag har med Grimens ord mye «velprøvd praksis» som ikke lar seg begrunne godt teoretisk. Dette ser vi i blant annet i et gjennomgangstema i analysen som handler om mangel på forskningsbasert faglitteratur, eller om gyldigheten rundt det pensumet som brukes. En del av designkunnskapen bryter med Platons krav til en formulerbarhet, sannhet og begrunnbarhet, krav om at den skal være forskningsbasert. Disse kravene stilles opp mot pensumvalg og vurderinger hvor mye av den tradisjonelle faglitteraturen er normativ og verdiladd. Grimen sier at deler av den praktiske kunnskapen, ikke har en teoretisk basis, eller som kan forstås slik. Ikke alt vi kan gjøre, kan begrunnes eller forklares teoretisk (2008, s. 75). Dette så vi i avsnittet over hvor deltagerens særlige og eksplisitte kunnskap på en bedre måte kunne formidles

gjennom narrativer og demonstrasjoner enn gjennom faglitteraturen. Grimen forklarer videre at praksis har en egenlogikk som skyldes at enhver handlingssituasjon eksplisitt eller implisitt må foreta en rekke skjønnsbaserte beslutninger, beslutninger som står i et vilkårlig forhold til den teoretiske kunnskapsbasen man handler ut i fra.

Designkunnskap handler derfor ikke om en eksakt viten eller et forsøk på å søke teoretiske sammenhenger.

En vurdering har derfor vært å samle fra mange ulike vitenskaper som belyser et praksisfelt, som selv ikke har klart dette på samme måte. Åse (Ba) poengterer at dette er pågående arbeide: «...vi plukker litt herfra og derfra». Lærerne betegner også pensumvalget som «nybrottsarbeid» hvor nye marker pløyes etter hvert som nye kunnskapsområder (særlig innen teknisk utvikling) dukker opp og settes sammen i nye kunnskapssammenbindinger. Jeg tolker, som arkitekt Margrethe Dobloug påpeker, at kunnskapsfeltene varierer med tid og sted. Hvor noen kunnskaps-områder har vært stabil og konstant over lange tidsperioder, mens andre har vært mer flyktige (Dobloug, 2006).

Pensum kvalitetssikres gjennom et utvalg på skolen, men samtidig er dette en gyldighetsdebatt som er i konstant bevegelse hvor sånn som jeg forstår det ingen faste retningslinjer er trukket opp. Jeg tolker derfor at deltagerne, som selv hevder at kravet til *teoretisk* «gyldig» kunnskap i pensum er utfordrende, samtidig viser at de har relativ stor *autonomi* med hensyn til dette, noe Toms (Ba) uttalelse viser: «Men, i dette tilfelle så, er det en veldig, veldig god bok.. så jeg har tatt den inn igjen i pensum for jeg fant ingen bedre alternativ til det». Teorien ble tilpasset emneoppgavene som lærerne selv utviklet. Jeg tolker med Grimens ord at det er en praktisk syntese bak disse vurderingene, hvor teorien i faglitteraturen tilpasses emneoppgavene gjennom et komplisert samspill.

### *Deltagende læreprosesser*

Emneoppgavene som har mål utenfor seg selv, de er «kundesentrerte» og krever ofte kunnskaper om erfaringsbaserte fenomen. Etersom det er de konkrete oppgavene som avgjør hvilke kunnskaper det er relevant å trekke inn i arbeidsprosessen kom det videre frem i materialet at lærerne hadde opplevd at oppgaver som på en utforskende måte

gjennom *case-undersøkelser eller prosjekter* klarte å koble teori og praksis sammen på en mer helhetlig måte. Disse oppgaver hadde også en hensikt i å *øve studentene i metodisk arbeid* hvor teorien kan testes ut og/ eller være en forståelsesramme for oppgaveløsningene. En sentral del av arbeidsmetoden var å dokumentere egne erfaringer gjennom simuleringer (rom-lab/ intervju/gruppearbeid) som igjen kunne brukes inn i designløsningen, i stedet for å bruke det en deltager kalte «estimerer» eller bilder.

Analysen antyder at arbeidsmetoder og oppgaver som brukes i deltagerens undervisning begrunnes i lærernes egne refleksjoner over tidligere oppgaver og om hva som virker. Dette kan også være begrunnet i lærernes egne faglige utviklinger noe Stine (Bb ) utsagn viser: «.. jeg forstår bedre nå hva det egentlig er jeg skulle lært dem.... Det var egentlig ikke før jeg satte meg inn i design-thinking at jeg tenkte at det er jo akkurat det jeg gjør». Disse oppgavene (prosjektene) ble trukket frem i analysen fordi de ble oppfattet av deltagerne som suksessfulle, og som de har tatt med seg videre til neste gang de hadde emnet.

Elementene i designutdanninger, som vi har hørt, henger ikke godt sammen teoretisk. Kunnskaper fra mange felt settes sammen for å for å løse spesifikke oppgaver i kunnskapsknipper eller *bundles of knowledge* (Dobloug 2006, s. 23). Analysen gir heller ingen indikasjoner på at en fragmentert kunnskapsbase ser ut til å være en problemstilling for lærernes. Slik jeg oppfatter lærerne vektlegges de *utforskende* og praksisbaserte prosjektoppgavene, hvor teori og praksis kan utprøves sammen, og som på den måten skaper faglige sammenheng i undervisningen. Dette samstemmer med Grimen som sier at kunnskapselementene blir knyttet sammen gjennom utfordringer i den praktiske utøvingen til profesjonen. Samtidig tolker jeg lærerne dit at de ønsker å bevege seg vekk fra en holdning tilsvarende den Argyris og Schön beskriver hvor profesjonelle i den virkelige verden reflekterer lite over tidligere prosjekter, og i liten grad formidler til andre hva de er kommet frem til eller grunnlaget for dette (Argyris & Schön, 1974, s.144). Alle lærerne ytret ønske om at teori måtte være en del av beslutningsgrunnlaget gjennom skriftlig argumentasjon eller som forståelseshorisonter til de praktiske designløsningene.

### *Sammenbindende kunnskapsformer*

Emneoppgavene som ble beskrevet over inneholder mange kunnskapsfragmenter fra teori og praksis som brukes om hverandre i oppgaveløsningene. Det er derfor ikke noe klart skille mellom de erfaringsbaserte og de forskningsbaserte kunnskapsformene. Grimen kaller dette et kontinuum mellom teori og praksis som innebærer at praksis er teoriladet. Den rene praksissfæren eller praksis i seg selv eksisterer ikke. Kunstnerisk Utviklingsarbeid var altså ikke en innarbeidet kunnskapsform i lærernes undervisningspraksis, men selve begrepet ble forstått som *designmessige utøvelser eller prosessen* som brukes overlappende med arbeidsmetoder i undervisningen. Derimot eksisterer det en interaktiv forbindelse mellom designteori og praksis som ikke settes inn i kodifisert kunnskap, men hvor teori og praksis flyter inn i hverandre, noe Toms (Aa) uttalelse reflekterer: «Men jeg tenker kanskje ikke så bevisst [...] det gjør en jo ikke. For det kunstneriske utviklingsarbeidet for meg eller for vårt fag, henger jo veldig tett sammen med erfaringsbasert og forskningsbasert, så alt henger sammen».

### **Pedagogiske utfordringer**

Designfagenes «nedslagsfelt» trekker på flere ulike vitenskapelige disipliner, både tekniske og naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige, humanvitenskapelige og estetiske. Et problemområde for deltagerne er derfor å bestemme seg for de rette kunnskaps «bitene». De heterogene kunnskapssammensetningene må også settes sammen i nye sammenkoblinger i takt med lærernes nye problemstillinger og visjoner i møte med nye praksisnære arbeidsoppgaver. Dobloug (2006, s.10) påpeker at denne fornybare kunnskapsstrukturen ser ut til å gi «stor handlingsberedskap overfor nye situasjoner, og gode muligheter til å utvikle nye arbeidsstrategier» noe vi har sett eksempler på i de utforskende emne/arbeidsoppgavene over. Samtidig viser analysen at noen av lærerne har opplevd at det er krevende å dele undervisningstiden mellom teorien og veiledningstiden, som er avsatt i særdeleshet til fag som knyttes både til tekniske ferdigheter (techne) og til fortrolighetskunnskaper som tar tid å tilegne seg. Lærerne kaller dem «modningsfag». Denne kritikken tar oss videre over til en utfordring som deltagerne knytter til en akademisk orientering i utdanningene, både i sine respektive fag og i den felles akademiske diskursen på skolen.



## *Akademisering*

Analysen viser at lærerne i undersøkelsen har opplevd spenninger i en oppgraderingsprosess hvor designutdanningene er løftet inn i et profesjonalisert høyskolestudium. I materialet gjenspeiler dette seg i en *akademisk orientering* hvor spenningene ble knyttet til forskjellige utfordringer med en bredere kunnskapstilnærming. I analysen viser dette seg primært i forhold som har med pensumlitteraturen å gjøre. Deltagerne etterlyste forskningsbasert faglitteratur, og videre at forskjellige tolkninger om hva som er «gyldig» forskningsbasert pensum varierer innen de forskjellige utdanningene. Lærerne hadde også erfart at pensumsider sto i et kontrastfylt forhold til de praktiske arbeidstimene. Praktiske arbeidstimer har fra offentlig hold ikke hatt en regulert motsats til sideantall per studiepoeng. Deltagerne fant at pensumkravene var rigide, og at de i noen tilfeller gikk på bekostning av det praktiske arbeidet. Det andre elementet analysen peker på er at akademisk-orienterte arbeidsmetoder som kreves på designutdanningene har måttet utelukke studenter som er mer «praktikere» enn akademisk anlagt. Et tredje og siste element som kom frem i analysen er et spenningsforhold på en skole hvor undervisningspersonalet består av både profesjonsutdanninger og akademiske fagdisipliner.

## *Pensumproblematikk*

I designutdanningene har det tradisjonelt ikke vært lagt vekt på formell, teoretisk kunnskap nedfelt i lærebøker, noe Hilde (Aa) trekker frem som noe lærerne har ønsket å gjøre noe med: «.. jeg husker selv når jeg gikk på kunsthøgskolen så hadde vi jo pensum men vi var ikke så opptatt av at vi skulle lese det fordi at mye var i samtalen sammen med læreren og i verksted. [...] Nå har vi prøvd å få inn mer av teoretisk kunnskap.. også inn i den praktiske designen». Jeg tolker Hilde uttalelse at det er en økt bevissthet rundt teori- praksis forholdet, og et forhold som tradisjonelt har basert seg på modellen som Grimen beskriver hvor *teori flyter på et underlag av praksis*, og som Hilde mener underkommuniserer, eller med Grimens ord «idylliserer den praktiske kunnskapen» (Grimen, 2008, s.75). Det finnes riktignok tradisjon for teoriutvikling innen designfagene men teoriene er ofte forbundet med å være verdiladet og normative fordi de henviser til forfatteren, i de fleste tilfeller designere, og deres egne erfaringer. Dette er noe Åse har reflektert over i sitt pensumvalg: «.. men med en gang vi inkludere det på en pensumliste så gjør vi også noe med det -vi anerkjenne at dette er en form for

sannhet, ikke sant». Åse (Ba) henviser også til en generell debatt i fagfeltet om gyldighetsprinsipper i faglitteraturen: «dette her er kontinuerlig diskusjoner i hele sektor, jo mer skjønner jeg at dette her har ikke landet noe sted» og forfekter videre lærernes autonome rolle: «Og da må man gjøre en slags faglig vurdering. [...] jeg vet ikke om det kan kalles en form for akademiske integritet da -man må på en måte gjøre en sånn vurdering». Åses hevder at det ikke finnes en felles konsensus i designutdanningene om hva som regnes som gyldig forskningsbasert litteratur. I analysen viser dette seg i en dualitet hvor alle deltagerne utalte at de har stor frihet i å lete etter faglitteratur som passer emnet deres. På grunn av *et forskningsvakuum* i fagfeltet har det, slik jeg ser det, skapt et handlingsrom som lærerne har utnyttet seg av. Samtidig viser analysen at et system som baserer seg på sideantall per studiepoeng begrenser det samme handlingsrommet. Mye tyder altså på at lærere lar seg styre på visse områder, mens de på andre områder opptrer mer selvstendig.

#### *Ikke en utdanning for alle*

I kjølvannet av en undervisning som vektlegger mer akademisk rettede arbeidsmetoder viser analysen at dette ikke har passet alle studentene. Dette viser seg i at noen studenter stryker, fordi ikke har fått/kommet på veiledningstimene, eller de blir bedt om å flytte over til et mer praktisk rettet fagskoleløp. I en studentvurdering (ett emne) kom det også frem et ønske om mer individuell tilrettelagt veiledning. Nå sier ikke undersøkelsen noe mer om bakgrunnen til misnøyen, eller hvorfor studentene ikke møter opp til veiledningstimene som er satt opp. Lærernes tolkninger på dette varierer. Et svar er at skolen har ikke opptakskrav, så alle studentene er ikke like motiverte. Ett annet svar er at studenter forventer en mer praktisk utdanning. Dette har de prøvd å rette opp i med å informere tydeligere utad at studiene er teoretiskrettede designutdanninger.

Kåre Heggen (2010) viser til at studenter som mangler relevant erfaring fra praksisfeltet og i tillegg har få kunnskaper fra tidligere skolegang kan ha vanskeligheter med å se sammenhengen (koherens) mellom det faglige innholdet i studiene og det yrket de skal kvalifisere seg til. Heggen bruker her begrepet *koherens* i samme betydning som Grimens begrep *faglige sammenheng*. I analysen kan vi også se at det går ut over læreren følelsesmessig, noe jeg tolker i Bjørn hjertesukk over svake studenter: «Da får jeg så vondt i magen over hvor dårlig nivået er [...] Jeg får helt vondt i hodet.. så jeg føler at jeg driver og gjør bacheloroppgaven deres for å få dem til å stå.. og det er det

som er hardt da.» Dette er en utfordring påpeker Heggen fordi koherens i siste omgang handler om studentenes erfaringer og i hvilken grad de opplever meningsfulle sammenheng (Heggen, 2010).

#### *Akademisering og veiledningsformen*

I analysen viser lærernes erfaringer med gruppeveiledningene en generell opplevelse av at disse gir et større kunnskapsutbytte og mer selvstendige studenter. Veiledning som undervisnings- og arbeidsform er sentral for å sikre faglig utvikling, læring og motivasjon. I de praktiske emnefagene vektlegges veiledningene ekstra, og antall veiledningstimer settes opp etter en vurdering av hvor *praktisk* emnet er. Når studenter ikke får veiledning (av forskjellige grunner) får det dermed konsekvenser, noe Bjørns uttalelse viser: «...de mangler tid til å skjønne at du må ha luft på en side for å få en god komposisjon, de mangler tid til å gjøre praktiske oppgaver, de har ikke nok veiledning på det». Videre sier Bjørn at: «Det er jo fag som krever at du blir sett da [...] Ja, de vil vise fram ting sant, fordi det er mange som har gledet seg til akkurat dette emnet.. som har sittet masse hjemme og tegnet.. som vil at du skal se på tegningene deres, sant -og da må jeg ta meg tiden til det, fordi mange av disse tingene.. må legges fram». Utvikling av skisser og visuelle fremstillinger er en viktig del av arbeidet til designere. Dette dreier seg om teknikker for å frembringe designen, gi en ide en form og vise hvordan en oppgave kan løses. Bjørn sier at ham må ta seg tid til å se på skissene. I veiledningen må lærerne anvende fronesis, som blant annet kan dreie seg om å være i stand til å se forskjeller på gode, dårlige og mulige løsninger på en oppgave, basert på utdanning, erfaringer og prinsipper i faget. Fortrolighetskunnskapen kan være vanskelig å formidle verbalt, som for eksempel når læreren veileder med hint og anvisninger gjennom egne skisser. Denne læreformen utvikles i nær kontakt med lærer/student, en nærhet som slik jeg tolker det ikke passer inn i alle gruppeveiledninger og ikke passer alle emner like godt.

#### *Institusjonell og akademisk drift*

En siste spenningsmoment som kommer frem i analysen som omhandler akademiseringen er et legitimeringsperspektiv som kan knyttes til lærerne selv. Flere av deltagerne har vært aktive pådrivere og utviklere av design-studiene. Hilde (3b) forteller for eksempel om en «kamp» mot ledelsen hvor fagskolelærerne ville utvikle bachelorprogram selv: «.. vi slåss litt i starten med å få bli godtatt [...]. At de (ledelsen)

skulle si at «jo da det er bra at Fagskolen skal få utvikle disse, fordi de har kompetansen». I Svein Kyvik bok om endringsprosesser i høyskolesektoren knytter han yrkesskolenes utvikling til høyskoler, ikke til et profesjonsteoretisk perspektiv men til begrepene *institusjonell og akademisk drift* (Kyvik, 2002, s.61-62). Hva som gjør Kyvik påstander interessante i rammene av denne konteksten er hans argument om at fagpersonalet ofte er pådriverne i slike prosesser. Denne aktive pådriverrollen ser vi i både Hilde uttalelser ovenfor. I følge Kyvik er det i høyskolesektoren ofte slik at fagpersonalet ikke bare er medlem av profesjonsfelleskapet, men også et disiplinifelleskap som har egne faglige normer og statusrelasjoner. Kyvik hevder at fagpersonalet identifiserer seg med fagfelleskapets normer fremfor profesjonsfelleskapet, noe Tom (3b) også påpeker i sin overgang til en høyskolepraksis: «fordi at fagskolen som utdanning, den utdanner konsulenter og designere, og ikke interiørarkitekter -og jeg er interiørarkitekt -Derfor er jeg mye mer hjemme i den rollen nå hvor jeg ser for meg hva de har mest nytte». Uttalelsen til Åse om designfag som «det bare blir mer av» peker også på et designfelt i bevegelse og er på linje med Smeby (2008) som argumenterer for at dette kan det forstås som et ledd i en tilpasning til et reelt økende og endret kunnskapsbehov.

Akademiseringen viser et komplekst bilde. Slik jeg tolker deltagerne i undersøkelsen er ikke det teorien sin (faglitteraturens) *plass* i undervisningen som er problematisk, men et regelverk som ikke samsvarer med de praktisk-estetiske fordringene i designutdanningen. Forstått med Grimens begrep praktisk syntese står det teoretiske *omfanget* i en manglende sammenheng med designutdanningenes praktiske utfordringer. Lærerne i undersøkelsen har også selv vist at de inntar en aktiv rolle i akademiseringen gjennom sterke tilknytninger til disiplinifelleskapet.

### **Læreridentitet og kunnskapsformer**

En annen dimensjon ved forholdet mellom teori og praksis som synliggjøres i analysen er rollen lærernes profesjonelle identitet spiller i dette. Lærerne har som sagt et variert kunnskapsgrunnlag, de tilhører både en utøvende designpraksis og et pedagogisk praksisfelt. I denne sammenhengen er det derfor interessant å se på den enkelte deltagers profesjonelle identitet i tilnærmingen til en bredere kunnskapsforståelse. Profesjonsforsker Kåre Heggen har tatt for seg spørsmål om identitet knyttet til

profesjoner og profesjonskvalifisering, som kan kaste lys over identitetsoppfatningen til lærerne. En designpedagogisk kontekst kan være hvorvidt en lærer knytter seg *til* en gruppe og handle som én av denne, men hun kan også ta avstand fra, og i stedet handle på vegne av seg selv, som designpedagog.

### *Profesjonell identitet*

Kåre Heggen kaller identiteten knyttet til den enkelte profesjonsutøver for *profesjonell identitet*. Begrepet knyttes til den enkelte profesjonsutøver gjennom den *personlige* identiteten. «Sjølvidentiteten er grunnleggjande» påpeker Heggen og den profesjonelle identitet må bygge på den (Heggen 2008, s. 324). Profesjonell identitet identifiserer Heggen som kunnskap og ferdigheter, som sammen med verdier, holdninger og etiske retningslinjer legger et forståelsesgrunnlag som konstituerer jeg-et som en god yrkesutøver. Profesjonell identitet er dermed sentral for lærernes profesjonsforståelse fordi det peker på elementer ved deltagerens grensekryssinger mellom forskjellige praksis- og kunnskapsarenaer.

I analysen fremheves deltagerne *særegne kunnskaper* fra prosjekter i designfeltet som en viktig dimensjon ved undervisningen. Gjennom fagskolepraksisen har lærerne lært å bruke praksisfortellinger som et formidlingsverktøy for å få frem praktiske elementer som teorien ikke klarer å få frem på samme måte. Undervisningen er knyttet til den sosiale situasjonen. Dette skjer sjelden ifølge Heggen i form av en teknisk rasjonalitet der kunnskapen kan anvendes direkte, men heller i form av tolkninger eller assosiasjoner brukt i en løsningsstrategi (Eraut, 1994, gjengitt i Heggen, 2008).

Bruk av narrativ løsningsstrategi som en sentral del av lærernes formidlingsverktøy finner vi eksempler på i Tron Inglar doktoravhandling om yrkesfaglærernes erfaringslæring. Inglar (2009) hevder at erfaringer kan formidles ved hjelp av narrativer og de kan formidles ved kroppsspråk: «... ved demonstrasjon eller «kroppslig» instruksjon» (Inglar, 2009, s 253). I analysen viser Bjørns uttalelser at demonstrasjoner av skisseteknikker også er en del av formidlingskulturen i hans praksis. «Mester–elev–læreformen» ser vi også i Bjørns demonstrasjoner av skisseteknikk som eksempel på formidling og fremvisning av taus kunnskap; det vil si praktiske, tekniske, og andre ferdigheter som «sitter i kroppen» som fortrolighetskunnskaper.

Disse formidlingstradisjonene har deltagerne utviklet gjennom sin fagskolepraksis. Hildes viser til likhetstrekkene i begge praksisene, hvor den erfaringsbasert kunnskapen som lærerne selv har lært, kan overføres til studentene gjennom eksempler inn i det praktiske arbeidet. Deltagernes formidlingstradisjoner tar slik jeg ser det et utgangspunkt i lærernes tause kunnskap, i grenselandet mellom profesjonsmessige kunnskaper og individuelle egenskaper. Her antar jeg at den tause kunnskapen inkluderer også det som Skogheim (2008) definerer som en del av det tause aspektet til arkitekter (og jeg vil tro designeres); «den underforståtte, implisitte viten, fortolkningsmåter og profesjonstypiske konvensjoner. Den intuitive ekspertvisdommen der man allerede har teorier som anses som pålitelige» (Skogheim, 2008, s.39). Heggen (2008) viser også til det *individuelle aspektet* ved profesjonell identitet og referere til de danske forskerne Hansbøl og Krejsler betydning av begrepet som gjør det mulig å «kunne sette fokus på de stigende krav til at kunne utvikle en individuell profesjonsstil, det vil si at kunne koble de krav, som professionen stiller, med egen personlighet» Heggen (2008, s. 324). Formidling av taus kunnskap gjennom praksisfortellinger/demonstrasjoner peker på akkurat denne koblingen mellom deltagerens profesjonelle identitet og egen personlighet i undervisningspraksisen.

Et identifikasjonsperspektiv på *profesjonskvalifisering* er relevant ifølge Heggen (2008) og begrunner dette med at profesjonsutdanning ofte foregår i en livsfase hvor man er ung. Dette er en avgjørende tid for identitetsdanningen. Dette viste seg også i analysen når deltagerne for eksempel fikk spørsmål om hvilken yrkestittel de bruker. De spontane svarene til de fleste deltagerne var *basisyrket* og ikke lærertittelen, noe Heges (Da) henviser til: «sånn faglig så sitter den i meg -innerst inne - den utdannelsen er -jeg tenker at den er litt spesiell -den farger den som har tatt den mye, og jeg har ingen formell pedagogisk utdanning». Den sterke tilknytningen til basisyrket ser vi i doktoravhandlingen til Johannesen (2015) hvor det viser seg at yrkesfaglærernes opprettholder yrkesidentitet fra opprinnelig opplæring og i mindre grad kulturelle koder som lærere. Samtidig sier Wackerhausen (2002<sup>5</sup>) at den profesjonelle identiteten verken blir skapt eller ferdig formet under profesjonsutdanningen. Begrepet må forstås normativt, og som stadig definerer og redefineres i individet sitt møte med ulike praksisfelt. Lærerne fagskolepraksis har med andre ord måttet defineres og redefineres i

---

<sup>5</sup> Hentet fra Heggen (2005)

møte med praksisen på høyskolen. Den nye praksisen har også måttet redefineres i møte med deltagerne designpraksis.

Den designpedagogisk erfaring de har tatt med seg inn i sin nye praksis blir i stor grad beskrevet som «likt». Stine (Da) peker allikevel på en opplevelse av at egen «faglig oppgradering» er en viktig del av den «nye» læreridentiteten: [...] hadde jeg ikke begynt med doktorgradstudiet, og ikke holdt på med det der, tror jeg ville slitt litt med tilliten til meg sjøl -og til at jeg har virkelig noe nytt å bidra med. Bjørn (Da) peker også på at det kreves en viss grad av «akademisk preferanse» og at lærerne har måtte sette seg inn i «ny» teori i høyskolepraksisen. Dette har ikke passet fagskolelærere med en større grad av praktisk preferanse.

Profesjonell identitet (den personlige) skiller seg altså fra profesjons-identiteten (den kollektive). Sistnevnte har en dimensjon av interesse-perspektiv knyttet til grupper, virksomheter, kjønn, etnisitet, profesjoner eller samfunn (Heggen 2008, s. 323). I analysen ble det uttrykt at det eksisterte spenninger mellom de de praktisk-estetiske fagene og disiplin-fagene. Det var et «de» og et «oss». Spenningene ble knyttet til for eksempel en definisjonsdiskurs angående det forskningsmessige språket og spørsmål angående metode, noe Hilde fortalte om: «Vi jobber jo sammen med folk som spurte meg ganske fort når vi ble slått sammen da, ja, fortell meg da, hva er metodene dine? Hva slags metoder har dere på et sånn type studie?» Heggen peker på den kollektive identiteten som et produkt av en indre definisjon, der medlemmene selv identifiserer sin egen gruppe, eller defineres av eksterne, som ikke selv hører til gruppen (Heggen, 2008). Hildes utsagn tydeliggjorde et skille som ble holdt oppe både internt og eksternt av undervisningspersonalet: «Så jeg gjør liksom nå alt for å prøve å lære meg språket, men holder igjen på alle metodene våre -alle de praktiske.

Den profesjonelle identiteten er en viktig del av deltagerne profesjons-forståelse. I undersøkelsen er begrepet nyttig for få frem den kognitive dimensjonen og det faktum at lærerne krysser grenser mellom forskjellige yrkesarenaer. Heggen (2008) påpeker at selv om identiteten er uttrykk for noe stabilt, åpnes det for endring og utvikling. Deltagerne i denne undersøkelsen har gjennom sin fagskolepraksis utviklet profesjonelle løsningsstrategier for hvordan de kan formidle den særegne kunnskapen fra egen designpraksis inn i undervisningen gjennom bruk av for eksempel

praksisfortellinger og gjennom demonstrasjoner. Med Skogheim (2008) tolker jeg det sånn at den enkelte deltagers personlighet samhandler med deres fortolkningsmåter og profesjonstypiske konvensjoner. I dette «grenselandet» finnes også ekspertvisdommen og teorien de har med seg fra egen profesjonsutdanning og yrkesutøvelse. I den nye praksisen redefineres lærernes profesjonelle identitet. Her ble det for eksempel uttrykt en opplevelse av en «faglig oppgradering» eller sterkere «akademisk disposisjon» som sentrale element.

I tillegg til den profesjonelle identiteten har vi den kollektive profesjons-identiteten. I undersøkelsen viste denne både interne og eksterne spenninger. Min tolkning er at lærerne definerte seg selv fortsatt som en del av sine fagskolekollegaer, og at dette har med de nære båndene innen de praktisk-estetisk fagdisiplinene som preger profesjonsidentiteten. Jeg vil anta at sammenslåingen av de praktisk-estetiske profesjonsutdanningene og disiplinutdanningene har forsterket denne spenningen, samtidig som den har bevisstgjort deltagerne i større grad om deres egen profesjons-identitet noe Hildes «trassige» utsagn om å «holder igjen på alle metodene våre -alle de praktiske» ovenfor viser.



## 6. Avslutning

I denne undersøkelsen har fem høyskolelærere i designfag fortalt om en omstilling fra en undervisningspraksis som fagskolelære til en undervisningspraksis på bachelornivå. Denne overgangen har medført en endring hvor en forskningsbasert kunnskapspraksis skal ligge til grunn for deres nye praksis. Som fagskolelærer selv var jeg interessert i å finne ut hva dette ville bety for disse nye høyskolelærerne. Problemstillingen lød derfor: *Hvordan opplever lærere i praktisk-estetiske fag omstillingsprosessen fra fagskolens erfaringsbaserte kunnskap til høyskolens forskningsbaserte kunnskap?* For å få svar på problemstillingen har jeg benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming, hvor essensen av deltagerens opplevelser ble hentet ut fra de fire temaene som kom frem gjennom analysen: *Kunnskapsformer og Undervisningspraksis, Forskningsbasert undervisning, Pedagogiske utfordringer og Læreridentitet og kunnskapsformer.*

Ett funn i undersøkelsen var den sentrale rollen teori i faglitteraturen spilte i deltagerens undervisningspraksis. Tilegnelsen av teori ble beskrevet som nødvendig, en forståelsesramme både for å kunne forstå prinsipper i designfaget, for å forstå faget i en større kontekst og som et repertoar eller sammenligningsgrunnlag i design-arbeidet. Emne- og arbeidsoppgaver som krevde utforskende studenter spilte her en sentral rolle for hvordan studentene klarte å integrere teori i det praktiske arbeidet. Design-løsninger er avhengige av mange teoretiske og praktiske kunnskapselementer hvor det verken er klare eller prinsipielle skiller mellom kunnskapsformene.

Johannesens (2015) forskning på yrkesfaglærere, konkluderte i likhet med denne undersøkelsen at lærerne ikke betraktet relasjonen mellom teori og praksis som et motsetningsforhold, men som integrerte kunnskapsformer i et gjensidig avhengighetsforhold. Dette avviker fra et forestilt kunnskapssyn hvor praksis er utgangspunktet for all læring og har kunnskapsmessig forrang over teori hos yrkesfaglærere. Skogheims (2008) forskning på arkitekter peker på en annen forståelse av forholdet mellom praksis og teori, det ble ikke ansett som nødvendig å lese teori i arkitektutdanningen for å bli prosjekterende arkitekt, heller ikke at dette er nødvendig for å oppnå anerkjennelse som arkitekt. Flere av Skogheims informanter betraktet dette som en svakhet ved arkitekt-utdanningen og ønsket mer teoretisk kunnskap i

undervisningen. Noen av deltagerne i denne undersøkelsen ytret at de selv kom fra en lignende utdanningskultur hvor teori underkommuniseres, og at de ønsket å forandre på dette i sine respektive utdanninger.

Samtidig avdekket undersøkelsen kritiske synspunkter med hensyn til *omfanget* av pensum. Praktiske arbeidstimer har fra offentlig hold ikke hatt en regulert motsats til sideantall per studiepoeng. Her fortalt lærerne at det offentlige regelverket (NOKUT) ikke hadde et regelverk som samsvarte med de praktisk-estetiske fordringene i designutdanningen. Dette var en pågående diskusjon mellom de praktisk-estetiske utdanningene, administrasjonen og de andre ikke-kreative utdanningene på skolen. En implikasjon av dette er at det er nødvendig med nærmere undersøkelser av om det er behov for et eget regelverk for de praktisk-estetiske fagene. Et annet problem som ble fremhevet var utfordringer med å finne forskningsbasert faglitteratur til de *praktiske* emnene. Her ble det påpekt at det ikke finnes en felles konsensus i designutdanningene for hva som regnes som «gyldig» forskningsbasert pensum. Dette viste seg i forskjellige steng-hets krav på de forskjellige studiene med hensyn til dette. Mangelen på forskningsbasert litteratur har derfor vært å «plukke» teori fra nærliggende vitenskapsfelt som berører designfeltet

Et annet sentralt funn var praksisfortellingenes viktige plass i undervisningen. Dette er en erfaringsformidling som lærerne hadde tatt med seg fra sin fagskolepraksis. Inglars (2009) forskning på yrkesfaglærere fremhever nettopp denne bruken av narrativer som et nyttig verktøy i undervisningen og i yrkesfaglæreres egen læring i dialogen med kollegaer. Bruk av narrativer i undervisningspraksisen peker videre på et behov for å omforme teoretisk og abstrakt kunnskap i faglitteraturen gjennom et «oversettelsesarbeid» som har et utgangspunkt i lærernes praksis. I undersøkelsen viser dette seg gjennom behovet for å ha den «rette» erfaringsformidleren med den riktige og eksklusive kunnskapsbasen fra praksis.

Det ble i undersøkelsen også avdekket pedagogiske utfordringer. En halvering av den lærerstyrte undervisningstiden og store studentkull førte til en omstrukturering av undervisnings- og veiledningsmetodene. Jeg fant her forskjeller i lærernes opplevelser av dette. På det ene bachelorstudiet hadde de vært raskt ute med å lage en veiledningsmodell hvor studentene fikk større ansvar som med-veiledere av hverandre.

Her ga lærerne uttrykk for at studentene hadde blitt mer selvstendige og at større kunnskapsdeling var blitt mulig. På det andre studiet hørtes en mer kritisk røst, som omhandlet mangelen på nærhet med studentene, og at for eksempel estetiske fortrolighetskunnskaper som formidles i en gruppe-kontekst ikke har den samme gjennomslagskraften som en-til-en veiledning. Skogheim (2008) viser at det er en hovedvekt av «mesterlære» i studioundervisningen på arkitektutdanningen. Ofte har denne en individuell tilnærming mellom lærer og student. I denne undersøkelsens to bachelorutdanninger kommer det ikke frem om design-pedagogiske utfordringer fordrer ulike veiledningsformer, noe som hadde vært interessant for fremtidig forskning å ta tak i.

I de nye bachelorlinjene hadde noen av deltagerne inntatt en aktiv rolle i utviklingen av en *akademisk tilnærming i designutdanning*. Flere hadde vært pådrivere og utviklere av design-studiene hvor de forteller om en «kamp» mot ledelsen hvor fagskolelærerne ville utvikle bachelorprogram selv. Deltagerne har også emneansvar hvor teori-formidling har fått stor plass. Dette var både en strategi fra ledelsen og lærerne side å ha et tydelig skille mot Fagskoleutdanningene. Dette har dreid bachelorstudiene i en mer akademisk retning. Samtidig er båndene til kollegaene på Fagskolen og kollegaer i designfeltet som fremheves i fortellingene i større grad enn de «ikke-kreative» bachelor-kollegaene. Kyvik (2002) trekker også frem denne tendensen til at lærere identifiserer seg med sitt eget fagfellesskaps normer fremfor profesjonsfellesskapet. En antagelse her er at spenninger mellom de praktisk-estetiske profesjonsutdanningene og disiplinutdanningene har bevisstgjort deltagerne i større grad om deres egen profesjons-identitet. Gjennom den fenomenologiske reduksjonen og gjentatte gjennomlesinger opplever jeg å ha fått en dypere innsikt i deltagerens omstilling fra en fagskolepraksis til en høyskolepraksis. Studien har også bidratt til økt læring og forståelse på flere helt nye felt. Profesjonskunnskap, forskningsbasert undervisning, praksisfortellinger og akademisk drift, bare for å nevne noen, var relativt nye begreper da jeg startet denne undersøkelsen. Kunnskapen som ble skapt mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne vil være preget av «sannheten» om lærernes omstillingsprosess i det tidsrommet undersøkelsen ble gjort, og er derfor ikke nødvendigvis generaliserbar. Den kan like fullt være et redskap for videre tanker og idéer og fungere som et sammenligningsgrunnlag for undersøkelser som tar opp lignende tema i fremtiden.

## REFERANSER

- Aalberg, E.A. (2014). *Profesjonsforståelse og kunstpedagogikk: praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Abbot, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Anderson, S. (2001). The profession and discipline of architecture: Practice and education. I P. Andrzej & J. Williams Robinson (Red.), *The discipline of architecture* (s. 292–305). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aristoteles & Stigen, A. (1996). *Etikk: et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"*. Oslo: Gyldendal.
- Berre, N. (2002). *Fysiske idealer i norsk arkitektutdanning 1945–1970*. (Dr.ing.-avhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Brante, T. (1988). Sociological Approaches to the Professions. *Acta Sociologica*, 31(2), 119-142.
- Bruner, J. S. & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Collins, R. (2002). Credential inflation and the future of the universities. I S. Brint (Red.), *The future of the city of intellect - the changing american university*. Stanford: Stanford University Press.
- Dobloug, M. (2006). *Bak verket: kunnskapsfelt og formgenererende faktorer i nyttearkitektur 1935–1985* (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Dunin-Woyseth, H. & Michl, J. (2001). Towards a disciplinary identity of the making professions: an introduction. *Research Magazine, Arkitektthøgskolen i Oslo* (4): 1–20.

- Eikseth, B. G. (2017). *Arkitekter i emning Profesjonsforståelser og brukerperspektiver i norsk arkitektutdanning* (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo
- Fish, S. 1989. *Doing what comes naturally: change, rhetoric, and the practice of theory in literary and legal studies*. Oxford: Clarendon.
- Fossåsskaret, E. (1997). "Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse." I E. Fossåsskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase, (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I.A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2004). Aristoteles: Förundrans och kloketens tänkare. I Steinsholt, K. & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, s. 36–50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, T. B. (2011). Disiplinfagenes plass i profesjonsutdanningene. I Hagtvatn, I.B. & G. Ognjevovic (Red.), *Dannelse. Tenkning - modning – refleksjon* (s. 754-62) Oslo: Dreyers forlag A/S.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årgang 89 (6), 446-476. Lastet ned 12.03.2018 fra: <https://www.idunn.no/?siteNodeId=1854624>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, Anders & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*, s. 321–332. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- Hyllseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Oslo: Norgesnetttrådet's rapporter. Lastet ned 14. 04. 2016 fra [http://www.nokut.no/documents/nokut/artikkelbibliotek/norsk\\_utdanning/nnr-publikasjoner/forskn\\_basert\\_undv.pdf](http://www.nokut.no/documents/nokut/artikkelbibliotek/norsk_utdanning/nnr-publikasjoner/forskn_basert_undv.pdf)
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon – å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere, en kvalitativ studie* (Doktoravhandling). Akershus: Høgskolen i Akershus. Lastet ned 15.05.2017

fra: <https://oda.hioa.no/nb/erfaringslaering-og-yrkesfaglaerere-en-kvalitativ-studie/asset/dspace:2553/inglar2.pdf>

- Johannessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Universitetet i Bergen. Filosofisk institutt.
- Johannesen, H. S. (2015): *Cultural Codes of Technical and Vocational Teachers. A qualitative stud of technical and vocational teachers cultural codes: Teaching school-based learning at the Norwegian upper secondary level* (Doktoravhandling). Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B. (2002). The construction of curricula in a new educational context. I B. Karseth, G. A. Jones & A. Amaral (Red.), *Governing higher education: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Forlag.
- Kvernbekk, T. (1995). *Om erfaringstyranni og teorityranni*. *Nordisk Pedagogikk*, 15, 2, 88–97.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kyvik, S. (2002). Utviklingen av en egen høgskolesektor. I S. Kyvik (Red.), *Fra yrkesskole til universitet?: endringsprosesser i høgskolesektoren* (s.15-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning* (Meld.St.7. 2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 05.05.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9566e7641bc84a3fbc3e218106022f9/no/pdfs/stm200720080007000dddpdfs.pdf>
- Laursen, P.F. (2000). University teachers' conceptions of the relationship between research and teaching. *Nordisk Pedagogikk*, 20, 152–159.
- Lawson, B. (2004). *What designers know*. Amsterdam: Elsevier.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publication, Inc.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Reseach and Evaluation Methodes*. 3. Utgave. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Refsum, G. (2004). Forskning og Kunstnerisk Utviklingsarbeid: Bidrag til en klargjøring av begrepene. I G. Refsum (Red.), *Årbok 2004 Kunsthøgskolen i Oslo*, (s.17-44). Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. (3. ed.) Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Skogheim, R. (2008). *Mellom kunsten og kundene: arkitektens yrkessosialisering og profesjonelle praksis* (Doktoravhandling). Oslo: Unipub. Lastet ned 17.01.2018 fra:  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15246/Skogheim\\_DUO.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15246/Skogheim_DUO.pdf?sequence=1)
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R.E. (1995). *The art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Strømsø, H.I. (2006). Forskningsbasert undervisning. I H.I. Strømsø, K.H. Lycke og P. Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. (s.39-56). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wackerhausen, S. (1992). Teknologi, Competence og Vidensformer. *Philosophia*, 20, 81-117
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK AS.
- Østerud, S. (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet: den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg A

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*” Fagskolelæreren som ble høyskolelærer -En casestudie av omstillingsprosessen*

#### **Bakgrunn og formål**

Studien er en del av forskningsprosjektet til en masteroppgave i pedagogikk for Universitetet i Bergen. Formålet er å finne ut hvordan denne omstillingen oppleves for lærere i praktisk-estetiske fag som har erfart overgangen fra en fagskole som vektlegger erfaringsbasert kunnskap, til høyskolens forskningsbaserte kunnskapstilnærming.

#### **Utvalg av deg som informant**

I dette forskningsprosjektet forespørres du på grunnlag av din endring i lærerstatus og fordi du underviser i praktisk estetiske fag.

#### **Hva innebærer deltakelse i denne studien?**

Datainnsamlingen vil foregå over en periode på 3-4 uker. Intervjuene vil ta form som åpne samtaler, en kort samtale vil skje i forkant av et undervisningsemne og en lengre samtale etter emnets slutt. Ut i fra en tematisk spørsmålsliste vil det gjennom åpne samtaler bli samlet inn et intervjumateriale.

Samtalene vil bli tatt opp på lydbånd og deretter transkribert til tekst. En daglig refleksjonslogg som er formulert av forskeren vil føres i pennen av informanten (deg) gjennom den samme perioden. Denne skal fungere som inspirasjonskilde til samtalen i etterkant av undervisningsøkten.

Samtalene vil ta utgangspunkt i informantens undervisningspraksis, og fokusere på hvordan forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap tematiseres i undervisningen. Det vil også være aktuelt å samtale om hvilke yrkesidentiteter som eventuelt kommer til syne i fortellingen, og om spenninger og relasjoner mellom kunnskapstradisjoner og ulike læreridentiteter.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg som har tilgang til personopplysningene. Navnelister vil holdes adskilt fra øvrig data også for veileder for denne masteroppgaven. Anonymisering vil skje under transkriberingen og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.



Prosjektet (masteroppgaven) skal etter planen avsluttes innen 30.06.2018, og da vil alt datamaterialet bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Sina McHugh, mobil: 40553483. Veileder for prosjektet er: Førsteamanuensis Gry Heggli. Gry.Heggli@uib.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg B**

Vår dato: 10.11.2016 Vår ref: 50544 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

### **TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2016.

Meldingen gjelder prosjektet: 50544

*Fagskolelæreren som ble høyskolelærer - En casestudie av Omstillingsprosessen*

Behandlingsansvarlig Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder,  
Daglig ansvarlig Gry Heggli  
Student Sina Birgitte McHugh

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven. Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet,

ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Kjersti Haugstvedt  
Hildur Thorarensen  
Vedlegg: Prosjektvurdering

### **Personvernombudet for forskning**

Prosjektvurdering - Kommentar  
Prosjektnr: 50544

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet. Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Du har krysset av i meldeskjema for at personopplysninger skal publiseres. Vi forstår det likevel slik ut fra informasjonsskrivet og meldeskjema for øvrig at dette ikke er tilfellet. Dersom det blir aktuelt å publisere personopplysninger legger vi til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vedlegg C

### Intervjuguide/temaliste

Når fikk du vite at ditt fagskolestudium skulle bli et bachelorstudium?

Fortell litt om hvordan du opplevde undervisningspraksisen i begynnelsen som ny høyskolelærer.

Hvordan er din undervisningspraksis på HK lik/ulik din undervisningspraksis på fagskolen?

Hva forstår du med begrepene erfaringsbasert kunnskap og forskningsbasert kunnskap?

Er kunstnerisk utviklingsarbeid et brukt begrep på skolen din?

Fortell om hvordan disse kunnskapstradisjonene brukes i undervisningspraksisen

Vil du si at kunnskapsformene er sidestilt i din undervisning?

Fortell litt om når relasjoner mellom kunnskapsformene ble opplevd som fruktbar/lærerik

Vil du si at det eksisterer spenninger mellom de ulike kunnskapstradisjonene i undervisningspraksisen din?

Fortell om situasjoner hvor spenninger mellom kunnskapstradisjonene oppstår i undervisningen

Hva er det som har hatt betydning for din læreridentitet som fagskolelærer?

Har du eksempler på noe som oppleves viktig for deg som høyskolelærer?

Har det vært noen endringer i stillingen din som høyskolelærer? Hvilke i så fall?

Hvis du har hatt kollegasamarbeid, hvordan fungerte det, og hva vil du trekke frem som viktig for dette samarbeidet

## Vedlegg D

### Spørsmål til intervju 2

#### Litteraturvalger

Kan du fortelle litt rundt hvordan du bygger opp litteraturlisten/ kompendiene til ditt emne?

*Hva/hvilke kriterier legger «føringene» i emnet?*

*- forfatters kompetanse/bakgrunn..*

*- vitenskapelig basert.. (evidensbasert)*

*-relevans til fagutøvelsen: det tekniske/ det kunstneriske /designmessige/håndverksmessige..*

*-fra hvilket kunnskapsfelt hentes teori i emnet? (eks: Sjanger-sosiospekter-arketyper= Litteratur/ Psykologi etc.)*

Hvordan løser du den praktiske delen av emnet/emneoppgaven? -med studentantallet (ca 50)?

Har du eksempler på hvordan kunnskapsfeltene (eks: psykologi/sosiologi/litteraturvitenskap) knyttes til og brukes i praksis i emneoppgaven?

Hvordan opplever du (tolker og løser) dette emneansvaret?

Har du eksempler på når din fagtilhørighet som lærer/fagutøver påvirker dette valget?

Kan du si noe om hvordan ditt emne kvalitetsikres på HK?

Hva vil du si legitimerer din praksis som høyskolelærer?

#### **Sammenligninger -fagskolestudenten/ba.studenten**

Kan du beskrive noen kjennetegn på fagskolestudenten og ba. studenten?

Har du noen eksempler på hvordan studentene responderer på endring..

*-f.eks: den teoretiske tilnærmingen på bachelor linjene..*

Har intervjuene satt i gang noen refleksjoner hos deg?

Har du noen innspill til temaet mer overordnet?

## Vedlegg E

### Teksturelle beskrivelser

	<b>Aa) Teori -støtte til det praktiske arbeidet</b>
<b>Åse</b>	<i>Vi har jo sånn rent strukturelt så har vi noen emner som er mer teoretiske, og noen emner er mer praktiske -det er den enkle måten å løse det på. Også i praktiske emner så har i hvert fall jeg valgt -at jeg ønsker å ha inn komponent av teori. Det kan være faghistorie for eksempel. Så i et emne som visuelle identitet så trekker vi inn historikk fra visuelle identitet sin historie -vi prøver å se på hva det er psykologi sier om hvordan vi oppfatter former- farger osv. både når det gjelder logo-former.. og sånne ting. -Og så prøver vi på en måte å si at det er det også»</i>
<b>Åse</b>	<i>[...] Så vi prøver på en måte å være tydelig overfor studentene -at det er ikke er bare snakk om å gli inn i det helt ubemerket - for det kan det godt gjøres.. -Og det tenker jeg, på en måte at man gjør i stor grad på fagskoleutdanningen. Man sier - og så legger man det frem som litt sånn udokumenterte sannheter</i>
<b>Hilde</b>	<i>[...] Jeg føler kanskje at den tradisjonen jeg kommer fra da ikke har vært så opptatt av.. jeg husker selv når jeg gikk på kunsthøgskolen så hadde vi jo pensum men vi var ikke så opptatt av at vi skulle lese det fordi at mye var i samtalen sammen med læreren og i verksted [...] Ja, i hvert fall når det gjaldt det praktiske -designen da. For vi hadde jo kunsthistorie f.eks -og det har vi jo nå også. <u>Nå</u> har vi prøvd å få inn mer av teoretiske kunnskap også inn i designen. Den skal være der å støtte designen -den praktiske designen</i>
<b>Bjørn</b>	<i>[...] kunnskapsbasert læring som kommer utenifra -det er kjempebra. Fordi det (jeg) tenker er forskjellen på fagskoleløpet og bachelorløpet er at faktisk de som går på bachelor får mye mer fagkunnskap igjen, og lære seg å knytte ting mer opp mot teori -og det trenger man sånn som verden er i dag, for du kan jo ikke bare komme å si at du er flink å tegne, så det er jo den store fordel.</i>
<b>Stine</b>	<i>[...]de skal finne ut hvilken av forfatterne støtter deres argumenter -det er ikke synsing [...] Når de sier: jeg skal lage en «spa» i et gammelt bygg midt i Oslo, hva er problemet? -jo, det er masse problemer. Bygningen har en historie -hvem er kunden osv. Og så prøver vi å sette de inn i hvordan de kan angripe problemet så de kan komme opp med en løsning..ikke bare: «jeg synes at det var fint hvis det var sånn» og unnskyld meg men det er kunst. Det er ikke design som løser et problem, fordi design er et verktøy som skal brukes til å forbedre folks liv.</i>
<b>Tom</b>	<i>[...] I den teorien vi har i dette studiet, så er det en del undervisning om butikk. Hvordan man fører seg i en butikk. Hvordan man jobber med interiør i en butikk. Så sier teorien at når du kommer inn i et lokale, så er det mest sannsynlig at du</i>

	<i>vil gå mot venstre, sant? Når de tenker seg om så tenker de at «men det er jo helt rett» -Men de har ikke tenkt over eller reflektert på det før. Men de har lest det i en bok og begynner å tenke på hva de selv gjør - så skjønner de det -og da glemmer de det ikke</i>
--	---

<b>Ab) Erfaringsformidling gjennom praksisfortellinger</b>	
<b>Hilde</b>	<i>Det er likt (fagskole/bachelor) hvordan vi bruker som lærere den erfaringsbaserte kunnskapen -den <u>vi</u> har lært, sant -fordi vi overfører den til studentene. Det er klart vi har pensum, det støtter jo på en måte det vi sier -ikke nødvendigvis direkte -de få interiørarkitekturlærerbøker som liksom sier at akkurat sånn skal det være -fordi det finnes milliarder muligheter.. men. Så det er akkurat den samme måten å prøve å overføre da, gjennom eksempler, inn i det praktiske arbeidet.</i>
<b>Tom</b>	<i>[...] vi jobber jo i forhold til vår egen erfaring i forhold til hvordan en bevege seg i rom sant. Hvis jeg vet at når en kommer inn i en butikk, så bevege en seg stort sett langs veggene -så beveger en seg <u>den</u> veien, og det er sånn som jeg vet og kan forklare til studentene.</i>

<b>Ac) Nye veiledningsmetoder</b>	
<b>Hilde</b>	<i>Den største forskjellen som vi kanskje også merker veldig fort, det er at vi har mye mindre lærerstyrt undervisning -nå husker jeg ikke hvor mye vi hadde sammen med studentene på et emne på fagskolen, men det ble cirka halvert vil jeg tro (på bachelor). Så nå har vi 36 timer per 7,5 studiepoeng, og den overgangen den var vanskelig for oss. Det å så klare å få gjort alt -undervisning og veiledning inni de timene - og klarer og så å finne et system som kunne håndtere så mange studenter.</i>  <i>[...] Nei, da måtte jo vi sørge for at studentene kunne jobbe mens de ventet på veiledning. Sånn at vi satte dem i grupper, og så veileder de hverandre nå, mens de ventet på veiledning. Og så tar <u>vi gruppen</u> inn og så veileder vi dem sammen. Sånn at man kan få opp tempoet ved å kunne si at: «her ser dere at.. dere har litt de samme tingene dere må jobbe med.» sånn at -selv om det tvang seg jo frem, fordi at vi hadde så store klasser</i>
<b>Tom</b>	<i>Sånn at det å ha veiledning samtidig med andre gjør at man plukker opp flere ting, selv om den alene-tiden blir mindre (...) Det er positivt fordi når man skal på møte, så får man jo informasjon som man kanskje ikke har tenkt at de skal spørre om, så det er større kunnskapsdeling ved å ha felles veiledning. Men allikevel så får du kanskje mindre tid til hver enkelt, så det er negativt.</i>
<b>Åse</b>	<i>[...] Men jeg følte på en måte da -og det har jeg tatt med meg hele veien. Det pedagogiske er ikke så stor forskjell på. Det er på en måte -på bacheloren her så har vi mye større klasser, sånn sett så er det jo pedagogiske forskjell for da må man legge opp undervisningen til ulike størrelser av grupper.</i>
<b>Stine</b>	<i>[...] hvis jeg sier: «50 skisser av en stol», sant og så..go! Jeg prøver å lære dem å kunne være sånn selvsensurert, at ikke alt må komme til meg. [...] altså jeg får dem til å velge ut 5 stk. og får dem til å presentere til hverandre og å gjøre en</i>

	<i>liten intern test. Men til slutt så skal de selv jobbe gjennom hele prosessen selv.</i>
<b>Bjørn</b>	<i>[...] Så har vi også med story-board [...] så er det generell skisseteknikk hvor man tracer, både manuelt og fysisk. Da er det litt verkstedpreget, men samtidig så er de så mange[...] da <u>må</u> de komme opp til meg i gruppevis, så viser jeg dem det, eller jeg filmer det..</i>

<b>Ba) Forskningsbasert kursstoff</b>	
<b>Åse</b>	<p><i>Ja, det litt sånn at med grafisk design -så vi prøver å løfte det. Vi har en del teori som handlet om -som der vi prøver å aktivt trekke inn forskning og teori fra helt andre felter som sosiologi og kommunikasjonsteori og sånt - for å på en måte prøve å belyse faget.</i></p> <p><i>[...] og vi forklare det fra ulike perspektiver som er allerede etablerte. Så vi kan forklare det som en kunstnerisk praksis -vi kan forklare det som et kommersielt virkemiddel -vi kan også forklare det som en kommunikasjonspraksis som kan forstås i lys av kunsthistorie, sosiologi, kommunikasjon, antropologi, sånt..</i></p>
<b>Åse</b>	<i>Da er det vanskeligere å finne forskning som på en måte tar det videre. Så den grunn- forskningen som ligger til grunn for disse verktøyene på en måte de faglige virkemiddelene og verktøyene- de vil fremdeles ligge der som et fundament. Men da er det vanskeligere på en måte å trekke inn -gå videre på det - fortsett å underbygge det</i>
<b>Bjørn</b>	<i>Så den der «Visualizing Ideas- From Scribbles to toryboards» -den er også ganske enkel og den er også på fagskolenivå, men det er vanskelig å finne bok om skisseteknikk som er på et høyt akademisk nivå for <u>de</u> fins ikke.</i>
<b>Bjørn</b>	<i>[...] så var det på en måte å finne bøker som hadde høyere akademisk nivå enn det vi bruker på fagskolen da - det var veldig vanskelig. Jeg synes det har vært vanskelig fordi -men der er jo [lærer] mye mer nøye enn hva [lærer] [...]. Så på [bachelorfag] har de bøker som også brukes på Fagskolen blant annet Rybakken. Men Rybakken er ikke godkjent -har ikke et høyt nok nivå - den har ikke nok forskningsbasert kunnskap i pensumet sitt da. Men samtidig så har vi brukt mye denne Bild ock budskap, den har heller ikke noe stort akademisk nivå, den er egentlig ganske lett for studentene å forholde seg til [...]</i>
<b>Hilde</b>	<i>[...] en type litteratur som tar for seg hva gjør man hvis man er interiørarkitekt - det fins ikke en sånn praktisk bok -det fins noen engelske men de har ofte et litt lavt nivå og passer nok på videregående nivå, som jeg ser det.</i>
<b>Åse</b>	<i>[...] men, fordi jeg har prøvd å lese meg opp litt på dette her da og jo mer jeg leser om det, jo mer skjønner jeg at dette her er det ikke noe som har landet noe sted. Dette her er kontinuerlig diskusjoner i hele sektor. Og holder det at for eksempel -vi har pensumlitteratur av en som er professor i visuelle kommunikasjon da, Per Mollerup - dansk professor i visuelle kommunikasjon -er det å regne som forskningsbasert litteratur selv om det han skriver om i stor grad er egen erfaring, ikke sant. [...] Og da må man gjøre en slags faglig vurdering. -</i>

	<p><i>Man har en sånn.. jeg vet ikke om det kan kalles en form for akademiske integritet da, -man må på en måte gjøre en sånn vurdering.</i></p> <p><i>[...]vi anerkjenne at dette er en form for sannhet, ikke sant? -Det i seg selv er en handling som anerkjenne det. Så det og på en måte ikke ha det på pensum -men at vi kan trekke inn andre ting -kompendier da -at vi lager ting som.. vi plukker litt herfra og derfra, kanskje litteratur som vi ikke har samlet like godt.. ikke sant - så det er hele tiden sånn..</i></p>
<b>Tom</b>	<p><i>Men, eh, i dette tilfelle så, så er det en veldig, veldig god bok så jeg har tatt den inn igjen i pensum for jeg fant ingen bedre alternativ til det. [...]</i></p> <p><i>Nei, jeg fant den. Jeg måtte lette meg fram til den.. så jeg fant den på nettet.</i></p>
<b>Tom</b>	<p><i>[...] for nå har vi kjørt gjennom et emne -dette er jo tredje gangen sant -så første gangen man kjørte emnet, så så man kanskje at deler av pensum ikke passet så godt -Ja, at det var for snevert eller for tungt eller for lett.. for den saks skyld.</i></p>

<b>Bb) Forskning og deltagende studenter</b>	
<b>Hilde</b>	<p><i>Akkurat nå så har vi ikke FoU fordi at jeg har så mye undervisning, vi fikk så stort inntak, men mitt forskningsbedrag vil gå inni denne rom-laben</i></p> <p><i>(intervju.2)</i></p> <p><i>Ja, for nå holder vi på med denne workshopen -seminar før jul -hvor vi hadde romlabben<sup>6</sup>. Vi snakker om metode generelt. Det er jeg som er med på å drive akkurat det seminaret -og nå når vi skal følge opp en workshop til -så er det liksom mitt FoU fag</i></p>
<b>Hilde</b>	<p><i>Så vi kan for eksempel bruke noe som heter «byggforsk» -det er en enorm database, og det er forskningsbasert [...] Og så krysser man det inn for eksempel med rom-laben når vi sammen lager et rom som både er estetisk og funksjonelt. Så sånn møtes de på en måte, tenker jeg. [...] Så skal de lære i det samme emnet å teoretisere rundt det. «Hvordan kan jeg sitte i en rom-lab» - som i en metode og så gjøre forsøk? Så må jeg kunne dokumentere forsøkene mine, fotograferer». De skriver, de tegner, og så må de prøve å ta ut: «hva er det jeg har lært -eller hva opplevde jeg her som jeg kan bruke i min løsning»</i></p>
<b>Stine</b>	<p><i>[...] jeg forstår bedre nå hva det egentlig er jeg skulle lært dem. [ ] det handler om en måte å angripe en problemstilling</i></p> <p><i>Det var egentlig ikke før jeg satte meg inn i «design-thinking<sup>7</sup>» at jeg tenkte at det er jo akkurat det jeg gjør. Så jeg prøver å lære dem en angrepsstrategi for problemløsning via en type «case» -min doktorgrad er en slags case [...]</i></p>
<b>Stine</b>	<p><i>For meg har det vært -altså det som studentene gjør i år kontra i fjor - var at de tok det som jeg har funnet ut hittil og testet det ut i forskjellige grad. -Eh, og det var interessant fordi da oppdaget jeg, for min egen del, noen ting var ikke relevant, mens andre ting var veldig relevant, og jeg fant ut at «oi, her er ting jeg</i></p>

<sup>6</sup> Rom-lab: Moduler som bygges til forskjellige romformasjoner på skolen

<sup>7</sup> Design-thinking: brukerorientert og prototypedrevet innovasjonsmetodikk  
<http://www.dtprosjekt.no/hva-er-design-thinking/>



	<i>ikke har tenkt på.»</i>
--	----------------------------

<b>Bc) Kunstnerisk Utviklingsarbeid</b>	
<b>Stine</b>	<i>Jeg har hørt om det, men jeg kan ikke si at det brukes (Kunstnerisk utviklingsarbeid/ KU)</i>
<b>Bjørn</b>	<i>Jeg har hørt om det (KU) men det er ikke knyttet til meg på noe vis..</i>
<b>Åse</b>	<i>Vi har et mål nå i den neste forskningsstrategien om å prøve å definere noen kriterier for hva det er (KU) -på hva det skal være for oss.</i>
<b>Hilde</b>	<i>Ja, men jeg tror jeg har misforstått det en stund -hva er forskning og utviklingsarbeid da for meg som designer. Jeg jobber med [...] skulpturer blant annet. vis jeg gjør det og stille det ut, så er det min forskning er det noen som sier - og det er ikke utviklingsarbeid. Mens jeg trodde lenge at utviklingsarbeid det var det som ikke var forskning.</i>
<b>Tom</b>	<i>Jeg har et prosjekt nå som er litt utenom -altså i min egen praksis som <u>kan</u> komme mer under kunstnerisk utviklingsarbeid -som er et museumsprosjekt, og det er helt unikt. og det er mye - på en måte forskning på opplevelse -altså ikke forskning i den forstand, ..så var det de begrepene da..</i>
<b>Tom</b>	<i>Men jeg tenker kanskje ikke så bevisst [...] det gjør en jo ikke. For det kunstneriske utviklingsarbeidet for meg eller for vårt fag, henger jo veldig tett sammen med erfaringsbasert og forskningsbasert, så alt henger sammen. Mens metodene for å utføre arbeidet er metodene som er knyttet til kunstnerisk utviklingsarbeid mer enn de metodene som er brukt i forskningsarbeid. Men selve resultatet av forskning bruker vi jo inn i kunstnerisk utviklingsarbeid. Men jeg er ikke kunstner. Hvis du er kunstner så er skillet større. Men for meg og mitt fag så går det mer hånd i hånd..</i>

<b>Ca) Ikke en utdanning for alle</b>	
<b>Åse</b>	<i>[...] målet er at de skal kunne bli utøvende grafisk designere -og så lenge vi ikke har noe form for inntakskrav så har vi heller ingen måte å kvalitetssikre de studenten som kommer inn på -og sånn har det vært på denne høyskolen i årevis at man må undervise for de sterkeste og man må undervise for de svakeste [...] og da er det klart at det kan være krevende å få med seg alle, og spesielt kanskje på bachelor.</i>
<b>Hilde</b>	<i>Ja, de vil ikke si det direkte. Det er ingen som vi si at «det er for mye teori på denne skolen, dette må dere endre på. Kanskje jeg ikke var helt klar for den - høyskolemetoden-undervisningen»..</i>
<b>Tom</b>	<i>Ja de (studentene) som ikke passer så godt til det skriftlige -det akademiske, de forsvinner kanskje. Og noen anbefale en jo å flytte over til Fagskolen -det har jeg</i>

	<i>og gjort. De ble jo skikkelig sure på meg. Og så begynte de å tenke seg om, og gjorde det jo -og ble veldig vellykka. Så det er ikke alle som skal ta denne veien i forhold til den andre veien. Men det er vanskelig -bachelor er på en måte.. flottere.</i>
<b>Bjørn</b>	<i>[...] men de er jo de samme type studenter (som på Fagskolen) og mange av dem er ikke så god på å forankre teori som vi krever da, ikke sant.. [...]. På bachelor kreves det jo for å få en god karakter.. -for å få en «A» f.eks. så skal du ha gode kildehenvisninger og forankre teorien din. Jeg sier jo det at «det er jo bare de få «A» kandidatene som greier det».. men det er veldig få.. -det er jo en sånn modnings-ting det og -å klare å skrive en akademisk tekst.</i>

<b>Cb) Omfattende emneområder</b>	
<b>Hilde</b>	<i>Når prosjektene er praktiske og knyttet til [designlinje] så er det en utfordring <u>alltid</u> fordi emnet blir så stort egentlig. For det handler om menneske -alle mennesker i rom -og da har vi liksom sprengt.. Da må man jo kunne litt psykologi, litt teori. Du må kunne kreative metoder, du må kunne det tekniske, prosjekteringsmetodene sant.. det er liksom emnet blir fort kjempestort med en gang. Det er vanskelig å ta ut bare en liten bit og så fokusere på det fordi at interiørarkitektur består av så mye da.</i>
<b>Bjørn</b>	<i>[...] hvis du studerer bachelor er det så mye egenstudier. Så når du kommer på skolen <u>da</u> skal du få den der kunnskapsbaserte læringen, ikke sant. Du har ikke tid til den erfaringsbasert læringa. <u>Det</u> er utfordringa som en lærer som er vant til å veilede over et langt løp for å få dem (studentene) til å erfare ting, skjønne ting, vise fram ting. De mangler tid til å skjønne at du må ha luft på en side for å få en god komposisjon.. de mangler tid til å gjøre praktiske oppgaver, de har ikke nok veiledning på det..</i>
<b>Bjørn</b>	<i>Du kan stå å si at sånn og sånn er prinsippene, men så tar det ti år å få de prinsippene inn under huden, Så i løpet av et emne -sånn som på bildekommunikasjon som jeg er på, som du har et helt <u>kurs i</u> å bli illustratør på grafisk design (fagskolen) på -så trenger du mer erfaring enn det emnet [...] men alt blir jo bare en liten smakebit og det er det som er så utfordrende fordi skal lære seg å lage gode bilder  -Og jeg vet at [...] har sagt at emneevalueringen fra studentene har vært bra.. så de føler så de har lært mye. Men jeg føler at emnet er så stort. Det er jo som 2 år på Illustrasjon skal inn i 12 økter -det er mye..</i>

<b>Da) Læreridentitet</b>	
<b>Bjørn</b>	<i>[...] så hvis jeg glemmer at jeg skal stå å messe men å heller være meg selv - og det kan jeg ta med meg fra fagskolen over på bacheloren. Ellers så har jeg på Fagskoleløpet hele tiden jobbet med småoppgaver, så å finne på gøy</i>

	<i>oppgaver <u>det</u> er veldig bra å ha med seg over på bacheloren..</i>
<b>Åse</b>	<p><i>[...] Jeg tenker jo også det var jo på fagskolen at jeg fikk muligheten til å begynne å utvikle meg som pedagog.. og jeg har virkelig lært masse. -Og når jeg ser tilbake på det første året jeg underviste, så ser jeg det at jeg er blitt mye -mye bedre pedagog.. Hvor jeg er opptatt av studentenes læring og ikke at jeg skal fortelle dem noe om det jeg kan for eksempel.</i></p> <p><i>[...] jeg brukte ofte en del tid (på Fagskolen) -la oss si at vi hang opp arbeider. Så gjør man ofte det at man ber studentene å gi hverandre tilbakemeldinger. Da jeg kom inn da og veiledet så veiledet jeg ofte ikke bare på de arbeidene som hang oppe.. men jeg veiledet på hvordan de gav hverandre tilbakemelding, for jeg synes det var like viktig, og det synes jeg fremdeles... det har kanskje noe med læreridentiteten å gjøre..</i></p>
<b>Tom</b>	<i>[...] jeg ganske sikkert på at jeg selv mente at jeg hørte mer hjemme i en bachelorgrad enn i en fagskole utdanning. Ja, fordi at fagskolen som utdanning, den utdanner konsulenter og interiør designere, og ikke interiørarkitekter -og jeg er interiørarkitekt -Derfor er jeg mye mer hjemme i den rollen nå hvor jeg ser for meg hva de har mest nytte av. Fordi at når man underviste på fagskolen, så hadde vel kanskje noen av oss tendens til å forvente oss for mye av noen ting. Så det å så skille så tydelig mellom studiene var bra..</i>
<b>Stine</b>	<i>Jeg tror for meg personlig det er viktig å ha respekt av studentene når du kommer inn (bachelor) Du er der fordi du holder på med noen ting -og du er kvalifisert og du har en tyngde -som de har lyst å bli kjent med. [...] hadde jeg ikke begynt med doktorgradstudiet, og ikke holdt på med det der, tror jeg ville slitt litt med tilliten til meg sjøl -og til at jeg har virkelig noe nytt å bidra med.</i>
<b>Hilde</b>	<p><i>Altså, nå er forventninger og kravene til meg høyere, føler jeg. [ ] På Fagskolen så hadde jeg liksom vært borti det, og så kunne jeg heller gå ned noe hakk.. jeg følte at jeg hadde ganske sånn -at jeg kunne lett gjøre det - og jeg hadde «kred» i den rollen.</i></p> <p><i>...sånn faglig så sitter den i meg -innerst inne - den utdannelsen er -jeg tenker at den er litt spesiell - litt vanskelig å komme inn, den farger den som har tatt den mye.. og jeg har ingen formell pedagogisk utdanning..</i></p>

<b>Db) Samarbeid og fellesskap</b>	
<b>Tom</b>	<i>[...] Men vi har vært fire (på emnet) så det er jo kjempeviktig at vi samarbeider og forstår og vet hva de andre gjør for å få en god progresjon for å kunne utveksle det en har lært i et kurs kan man -skal og bør ta med seg -å kunne henvise til. Hvis en da holder helt tett «skott» og en ikke vet hva andre gjør på, så vil en ikke kunne referere til «det har vi lært i det kurset -dere skal gjøre det slik -eller at det betyr sånn» - så det er jo kjempeviktig både for studentene og for oss sjøl, ikke sant.</i>
	<i>Og jeg har brukt <u>masse</u> samtaler med de andre faglige (faglærere) hele veien.. uansett hvor jeg har undervist -så har det alltid vært å snakke om -bare sånne ting som: -hvis de 3 studenten, de snakker alltid høyt i timen, hvordan håndtere</i>

<b>Åse</b>	<i>jeg det? -eller den kommer for sent, hvordan håndtere jeg det? Til å snakke om: ..nå skal jeg skal prøve å formidle dette komplekse her som er.. som kan være vanskelig.. det er litt teoretisk.. jeg kan bruke min egne erfaring som et eksempel, men likevel.. det er så kompliser</i>
<b>Bjørn</b>	<i>Jeg synes det er trygt at de som er studieledere er med å si om det er faglig sterkt nok, eller om det er på en måte oppdater eller for lavt nivå på det. Som den boka vi ender opp med som hovedboka [...] Det er veldig vanskelig å finne pensum på de fagene her, kjempevanskelig</i>
<b>Bjørn</b>	<i>[...] Ja, jeg har jo samarbeidet med de som har fotokurset -fordi det er jo et speilreflekskamera kurs inne i dette kurset (emnet) -og da har jeg stolt veldig på dem som jobber med det, for <u>det</u> kan de jo.</i>
<b>Tom</b>	<i>[...] min aller beste kollega har sagt opp, så nå blir jeg litt ensom [...] Så da blir det en endring. En som jeg har jobbet veldig tett med -delt en del med -altså, jeg har et ansvar, og så hun vært ekstra-læreren. Og så har det vært omvendt..</i>

## Strukturelle beskrivelse

	<b>1a) Teori som nødvendig</b>
<b>Hilde</b>	<i>[...] så lenge man repetere det på en annen måte før eller etterpå, så blir det bra tenker jeg. Du har lest litt om det først og så teste den ut, eller testet det ut og så lese om det, det er ofte hipp som happ [...] men vi gjentar det på en måte, med å sanse det på en annen måte enn når du har lest.</i>
<b>Stine</b>	<i>Ja, men jeg opplevde i fjor at når jeg ga dem 3 tema som de kunne skrive om i en essay form -Og da måtte de fordype seg -fordi studiet mitt, eller emne mitt, det er delt opp i tre deler. -Så de kunne fordype seg i det ene eller det andre. -Jeg gav dem en påstand og sa: «brukt den litteraturen og eventuelt andre ting du finner ut -for å besvare ..eller ja. -Og det sleit veldig mange med -det var ikke det beste resultat, -noen var bra men de fleste var litt sånn lettvindt løst. Men i år når jeg ga dem en problemstilling, en type design prosjekt, praktisk basert, hvor de skulle løse det. Men i stedet for bare syns(e) om hva de kunne lage, -de måtte faktisk først gjøre research -både praktisk og forskningsbasert, for å kunne bygge opp under det. Så det fungerte mye bedre.</i>
<b>Tom</b>	<i>[...] for nå har vi kjørt gjennom et emne - dette er jo tredje gangen sant. Så første gangen man kjørte emnet så man kanskje at deler av pensum ikke passet så godt -Ja, at det var for snevert eller for tungt eller for lett.. for den saks skyld. Nå er det mer spisset.</i>
<b>Åse</b>	<i>«Hvis man prøver å lære seg praktisk typografi så blir det bare et sett med meningsløse regler uten noe bakgrunn for hvorfor de er blitt sånn. For det handler om skrifthistorie som har form og kulturhistorie, lesing og kunnskapssamfunnet, -og så er det persepsjonspsykologi som å lese forskning</i>

	<i>som viser hvordan er det vi leser -hvorfor oppfatter vi bokstaver som vi gjør, -ord osv.».</i>
--	---

<b><i>1b) Den særegne og eksklusive kunnskapen</i></b>	
<b>Hilde</b>	<i>Det er vår erfaring som utøvere som vet hva som må til så da lærer vi jo studentene det. Men vi har jo ikke noe pensum knyttet til det sant. Hvor mange plansjer skal du ha? -hva heter plansjene? hvordan ser teknisk-tegning egentlig ut? hvordan ser en belyningsplan ut, og så videre [...] det er det vi som har bestemt at sånn og sånn gjør vi det [...] og så lærer vi det bort.</i>
<b>Tom</b>	<i>Selvfølgelig, jeg har jo tegnet og bygd en del butikker, så jeg har erfaring fra a til å -i alt sånt- prosjekt. Så den erfaringen bruker jo man -og deler med studentene. det er viktig for at studenten skal stole på at det vi sier er sant -jeg kan fortelle om episodene fra virkeligheten, det er viktig».</i>
<b>Hilde</b>	<i>Det vi trenger at de (innleide fagutøvere) skal bidra med er sin kompetanse, og kanskje dreie emnet i en retning som de føler seg mest spesialist på. [...] emnet er jo laget sånn at det konkrete eksempelet på de praktiske oppgavene da, de kan endres, eksamensoppgaven kan endres [...] så emnebeskrivelsen har jo sitt pensum og sitt mål men du kan jo bruke forskjellige eksemplifiserende ting for å undervise og teste dem (studentene)</i>

<b><i>1c) Større kunnskapsdeling</i></b>	
<b>Hilde</b>	<i>Men så har det vist seg at selv om vi da er veldig effektive.. så er det (gruppeveiledning) en veldig god måte. Studentene de blir mer selvstendige, de lærer av hverandre når de hører på at vi veileder andre. Så da -det var bare en sånn liten justering -og så har det blitt ganske bra.</i>
<b>Åse</b>	<i>Jeg så i høst -da hadde de stort sett plenumsdiskusjon der de måtte legge frem og diskutere ting. Men de ønsket seg -i evalueringen ønsket de seg i større grad å ha individuell veiledning..</i>
<b>Åse</b>	<i>«Det jeg har helt klar erfaring av er at det var mange som strøyk her i høst, og det samfaller i veldig stor grad med de som var i undervisningen, eller fikk veiledning, sto. De som ikke var der - stort sett så fikk de dårlige karakterer, eller strøyk. Det var noen unntak selvfølgelig men det er veldig stor korrelasjon spesielt i de praktiske utøvende reflekterende prosjektene».</i>
<b>Bjørn</b>	<i>Det er jo fag som krever at du blir sett da -alle har lyst til å bli sett særlig når- ja de vil vise fram ting sant, fordi det er mange som har gledet seg til akkurat dette emnet -som har sittet masse hjemme og tegnet - som vil at du skal se på tegningene deres, sant -og da må jeg ta meg tiden til det [...]</i>
<b>Bjørn</b>	<i>«..så nå er jeg veileder på bachelor for de som skal gå ut -ta bachelor oppgaven.</i>

	<i>Der har jeg syv veiledningsstudenter.. Da får jeg så vondt i magen over hvor dårlig nivået er.. da har jeg blitt valgt ut som veileder for en gruppe som vil jobbe med bok. Så kommer de og sier til meg at de ikke har hatt noe om bok, og så skal de lage bok i bacheloroppgaven. Jeg får helt vondt i hodet.. så jeg føler at jeg driver og gjør bacheloroppgaven deres for å få dem til å stå.. og det er det som er hardt da».</i>
--	--

<b>2a) Medprodusenter av ny kunnskap</b>	
<b>Hilde</b>	<i>Vi skal få til en modning på veldig kort tid. Vi skal liksom få <u>alt</u> inne på disse tre årene på en måte. Fra du er kanskje 19 til 22 er du fortsatt veldig ung. Så derfor er jo denne rom-laben som metodisk verktøy- undervisningsverktøy og erfaringsbasert verktøy -det er den eneste måten jeg føler at vi kan komprimere tiden modning tar da. Når jeg kan kombinere at de føler på det selv, og de går inn i rom-laben og erfarer, da går det <u>veldig</u> fort å lære, i motsatt til hvis de bare lager estimerer -ser på bilder.</i>
<b>Stine</b>	<i>Denne oppgaven de skal få -eller de fikk i fjor som ga gode resultater, er at de skal ut og observere.. de skal muligens hvis de har lyst, ta kontakt med de eldre.. men de lærer litt intervjuetnikker.. de bruker vitenskapelige metoder.. for vi prøve å forberede dem til bachelor oppgaven -men på en sånn passiv måte.. bruker empirisk observasjoner og sånn [...] Og de skal sette seg selv i den samme rollen (som eldre).. og så ut i fra det skal de definere et problem som vil til slutt skal bli en løsning.. og ut i fra den løsningen skal de komme med et forslag <u>til</u> en løsning [...] -men de skal finne grunnargumenter i kompendium..</i>
<b>Stine</b>	<i>jeg prøver å gå frem som en rollemodell som student -fordi jeg er student, sant -så i stedet for at jeg bare forteller dem hva jeg har lært for 10-15 år siden -jeg kan fortelle dem hva jeg har lært i går.. -eller jeg kan bruke dem som medstudenter.. jeg har jo stor respekt for dem. Jeg har lyst at de skal - i en åpen diskusjon diskutere: «det der har jeg også lest» og kanskje de kommer på noe som jeg ikke har tenkt på før..</i>
<b>Bjørn</b>	<i>«Jeg har en oppgave, som er litt på sidelinja men som jeg var veldig heldig med. Vi snakket litt om arketyper, sjanger og alt mulig sånn, så tenkte jeg hvordan skal jeg kunne gjøre dette spennende? Og da gjorde jeg en oppgave hvor de jobbet sammen i grupper.. så sa jeg at nå er dere i Robinson redaksjonen (tv-program) [...] Så sa jeg at dere skal velge ut 15 stk som skal være med på Robinson ekspedisjonen. Så skal dere fortelle -hvem de er, -hvem er de som typer men noen få ord, hobbyer osv. [...] Og det var en veldig morsom oppgave som de digget, og som klarte å knytte til teori da på en litt annerledes måte».</i>

<b>2b) Sammenbindende kunnskapsformer i praksis</b>	
<b>Tom</b>	<i>Men jeg tenker kanskje ikke så bevisst [...] det gjør en jo ikke. For det kunstneriske utviklingsarbeidet for meg eller for vårt fag, henger jo veldig tett sammen med</i>



	<i>erfaringsbasert og forskningsbasert, så alt henger sammen. Mens metodene for å utføre arbeidet er metodene som er knyttet til kunstnerisk utviklingsarbeid mer enn de metodene som er brukt i forskningsarbeid. Men selve resultatet av forskning bruker vi jo inn i kunstnerisk utviklingsarbeid. Men jeg er ikke kunstner. Hvis du er kunstner så er skillet større. Men for meg og mitt fag så går det mer hånd i hånd (..)</i>
<b>Bjørn</b>	<i>Altså først så begynner de med, på en måte det å analysere et bilde.. det konnotative og det denotative, det lærer de. Så lærer de hva semiotikk er, hva retorikk er, pastisj -klisje er. Hva slags symboler som fins rundt omkring oss -så lærer de om kildehenvisning. Så i starten legger vi det opp veldig teoretisk med småoppgaver og så blir det mer og mer praktisk.</i>
<b>Bjørn</b>	<i>Hele kurset er lagt opp rundt semiotikk. Så kurset kunne jo hete semiotikk like mye som bildekomposisjon sant.. så det er å finne litteratur på semiotikk og billedanalyse.. for også i «Bild og budskap» står det en metode for hvordan du skal analysere et bilde som vi bruker i eksamen..</i>

<b>3) Akademisering og Modningsfag</b>	
<b>Stine</b>	<i>[...] fordi jeg mener at både interiør, grafisk, illustrasjon, alle de -det er jo erfaringsbasert læring -Det er modningstid -Og du modner ikke så mye ved å lese -du modner ved å gjøre feil [...]. Men den 450 -eller 600 sider per emner -den regel der skjønner jeg ikke -fordi det tvinger folk til å be dem om å lese mer enn jeg ville gjort.</i>
<b>Bjørn</b>	<i>Du kan stå å si at sånn og sånn er prinsippene, men så tar det ti år å få de prinsippene inn under huden..</i>
<b>Bjørn</b>	<i>[...] Og så er det her et studium hvor det legges mye vekt på teori sant.. de skal være like gode teoretikere som praktikere når de er ferdige. De har jo et helt emne som heter metode -kunne ikke det bare vært en dag, så skjønner du?</i>
<b>Hilde</b>	<i>[...] Så jeg gjør liksom nå <u>alt</u> for å prøve å lære meg språket, men å holde igjen på alle metodene våre -alle de praktiske.</i>
<b>Stine</b>	<i>Men, for eksempel et studiofag -det er klart at noen fag egner seg bedre til teoribasert, forelesningsbasert undervisning, med mye lesing og skriving, mens andre egner seg mye, mye bedre til utforskning av form eller farge eller tekstil gjennom andre midler. Vi har mange sanser og vi bruker veldig få av dem, -så vi må bare trykke der vi trenger, eh, og slippe andre steder. I stedet for å holde oss så slavisk til et regelverk -omtrent som å si du må ha kjøtt og poteter og grønnsaker, ja.</i>

<b>4) Å tilpasse seg</b>	
<b>Bjørn</b>	<i>Det jeg kan si litt om det som jeg føler som mest ulikt er at når du går inn og underviser i -når du følger en klasse på fagskolen -så handler det om at du blir mer kjent med dem. [...] Mens her skal du liksom bruke faguttrykk -og pass på at hver lille slides du viser har riktig referanse og er hentet på riktig plass og etter-</i>

	<i>sjekke mye mer da. Det er bra det, men på fagskolen kan du ta det litt mer intuitivt noen ganger sant, pluss at du har mer tid.. det er den største forskjellen -nærheten til studentene, jeg blir veldig sånn foreleser..</i>
<b>Hilde</b>	<i>Det er jo det som er min jobb da, når jeg kan liksom forklare noe og ikke bare si at dette er <u>min</u> mening.. men at jeg kan forankre det til at noen andre har sagt det, i en artikkel, eller i en bok, eller lang erfaring. Det er jo da jeg føler at jeg underviser da.</i>
<b>Åse</b>	<i>Eh, det som er annerledes er ikke nødvendigvis hva <u>jeg føler</u> jeg går inn med, men det som er annerledes er hvilken kontekst det blir plassert i. Fordi i en fagskolekontekst så vil jeg komme inn og være han som er mere opptatt av refleksjon... mere opptatt av hvordan vi snakker om faget vårt.. mere opptatt av teorien bak. Mens i en høgskolekontekst så er det jo mange som er opptatt av det.</i>
<b>Stine</b>	<i>Jeg er den samme personen i klasserommet, og jeg mener jeg gir like mye til fagskolestudentene som jeg gir til bachelorstudentene.. jeg har like mye respekt for dem.. jeg ser ikke ned på hverken den ene eller den andre, men på grunn av måten studiet er strukturert.. i forhold til at dette pensumet er på en måte mursteinen, grunnlaget til alt.. så er jeg nødt til å snakke mye om det.. så det blir mer forelesningspreg.. i forhold til å kunne egentlig.</i>
<b>Tom</b>	<i>«fordi at fagskolen som utdanning, den utdanner konsulenter og interiør designere, og ikke interiørarkitekter -og jeg er interiørarkitekt -Derfor er jeg mye mer hjemme i den rollen nå hvor jeg ser for meg hva de har mest nytte».</i>
<b>Bjørn</b>	<i>[...] for jeg har bare tatt over dette emnet etter (kollega fra Fagskole) for han passer det ikke å undervise på bachelornivå. [...] han ønsker å være nærmere studentene, jobbe mer med veiledning. Han er ikke så begeistret for å sette seg inn i teorien. For med en gang du er på bachelornivå -du må lage en forelesning -du må henviser til kilder og teori.</i>
<b>Hilde</b>	<i>[...] også fordi forventninger er høyere -akademiseringen. Vi jobber sammen med folk som spurte meg ganske fort når vi ble slått sammen da. «Ja, fortell meg da, hva er metodene dine? hva slags metoder har dere på et sånn type studie?» ....design klinger ikke så veldig høyt i alle miljøer her».</i>
<b>Hilde</b>	<i>[...]vi slåss litt i starten med å få bli godtatt [...] mot ledelsen. At de skulle si at.. «jo da det er bra at fagskolen skal få utvikle disse, fordi de har kompetansen» Så jeg gjør liksom nå <u>alt</u> for å prøve å lære meg språket, men holder igjen på alle metodene våre -alle de praktiske. Og så kaller vi dem metoder, selv om det å sitte og drar ut erfaringer er bare mellom meg og modellen. Jeg har ikke 10.000 mennesker inne som skal føle det samme for modellen, det er kun mine erfaringer til modellen, og det er en fullverdig metode.</i>
<b>Åse</b>	<i>Og så spurte de meg, siden jeg på en måte var den som var mest faglig av dem da -så spurte de meg om jeg hadde noen ideer om det. Så jeg mer eller mindre fikk kart blanche til å mene noe om hva slags type design utdanning dette skulle være. -Og så hadde jeg med meg selvfølgelig en hel masse bagasje fra min egen</i>



	<p><i>utdanning, og alt som jeg synes funket der og ikke funket der -og så tenkte jeg at nå er [...] design på vei fremover og det blir mer av det og.. men det er mange ting vi fortsatt ikke diskutere og snakker om. Jeg så det som en mulighet til å få inn alle disse tingene i utdanningen</i></p> <p><i>[...] Men det den største overgang er.. har vel handlet om i stor grad å prøve å finne ut -hva betyr det å løfte undervisningen til et høyere nivå? Hva betyr det at undervisningen skal være forskningsbasert [...] men det er en sånn pågående diskusjon vi har hele veien egentlig</i></p>
Åse	<p><i>[...] etter hvert når det har kommet inn andre her (nye ansatte) -vi har fått inn ei som heter..[professor] som har bidratt i veldig stor grad til åpne øynene våre for at det vi driver med -vi trenger liksom ikke føle at det er noe mindre verdt enn annen forskning, ikke sant? Altså, hun kommer inn der fra et praksisfelt og sier at «det fins masse forskning på praksisfeltet og mye av det dere gjør er helt innenfor alt det forskere gjør». Altså <u>de</u> har ikke samme språket. De snakker ikke om det på samme måten -Så mye av dette handler også om en kompetanseheving for oss. Å være i stand til å se vårt fag i sammenheng med resten av akademia.</i></p>