

Barbro Grude Eikseth

## Mesterlæremodellen – til hinder for utvikling av arkitekters kommunikasjonskompetanse?

### **Sammendrag**

*Denne artikkelen tar for seg hvilken innvirkning arkitektutdanningen har på arkitekters tilnærming til og kompetanse innenfor kommunikasjon. Til tross for at behovet for god kommunikasjon mellom arkitekt og omverden har økt de siste tiårene, er dette foreløpig et lite utviklet kompetanseområde innenfor arkitektfaget. Det ser tvert imot ut til at arkitektprofesjonen fortsatt blir oppfattet som lukket og innadvendt, og at det finnes et potensial til å styrke arkitekters kommunikasjonskompetanse. Artikkelen peker på noen momenter som kan ha bidratt til dette, og argumenterer bl.a. for at arkitektutdanningens form for mesterlære har stor påvirkning på arkitekters kommunikasjon, språk og refleksjon rundt arkitektur.*

*Nøkkelord:* arkitekter, arkitektprofesjon, arkitektutdanning, kommunikasjon, mesterlære, taus kunnskap.

### **Bakgrunn**

Å kunne kommunisere med mange ulike aktører står sentralt i utøvelsen av arkitektfaget. Arkitektprofesjonen står med ett bein i kunstens verden, og skal samtidig møte praktiske og økonomiske krav fra mange hold; fra byggherrer, brukere, samarbeidspartnere, entreprenører, beslutningstakere og et allment publikum. Våre bygde omgivelser berører oss alle og demokratisk brukermedvirkning krever dialog om fellesskapets verdier og behov. Arkitektur er derfor et resultat av komplekse prosesser, en balansekunst som krever utstrakt samarbeid og kommunikasjon mellom arkitekt og mange ulike aktører, både andre profesjonelle og lekfolk (Cuff 1991, Nielsen 2000).

Som et resultat av de siste tiårenes samfunnsutvikling har arkitektprofesjonens kommunikasjonsutfordringer økt. Økt utdanningsnivå har skapt mer krevende brukere og færre bøyer seg lydig for autoritetene. Byggeindustrien er dessuten blitt stadig mer profesjonalisert, med tøffere økonomi- og markedsstyring. Både i privat og offentlig sektor har det vokst frem flere profesjonelle oppdragsgivere som stiller omfattende og spesifiserte krav til arkitektens arbeid, som økonomikrav, miljøkrav, krav innenfor drift og vedlikehold med mer. Dette har bidratt til noe som av mange oppfattes som en innskrenking av arkitektens handlingsrom (se bl.a. Fisher 2000). Dagens Plan- og bygningslov (Miljøverndepartementet 1985) stiller også strengere krav til kvalitetskontroll, noe som øker behovet for at arkitekten gjør seg forstått overfor de andre partene i planleggings- og byggeprosessen. Økte krav til arkitekten øker behovet for å tydeliggjøre og skape forståelse for hvilke kvaliteter arkitekten ivaretar.

Den amerikanske arkitekturforskeren Dana Cuff påpeker at kommunikasjon mellom arkitekt og andre aktører er avgjørende både for det ferdige resultatet og hvordan det oppfattes av brukere og et offentlig publikum (Cuff 1991). I et slikt perspektiv kan det synes opplagt at kommunikasjon er et viktig kompetanseområde for arkitekter. Visuelle fremstillingsmåter har tradisjonelt vært, og er, arkitektens styrke. Men hvordan når dette ut til ikke-arkitekter, og hvordan står dagens arkitekter rustet med hensyn til verbal

kommunikasjonskompetanse, som er så vesentlig i dialogen med klienter, samarbeidspartnere, brukere og et offentlig publikum? Fagsjef Halvor Westgaard i *Arkitektbedriftene i Norge*<sup>1</sup> har uttalt seg slik om dette spørsmålet:

Arkitektene som faggruppe opplever daglig vanskelighetene med å kommunisere med omverdenen. Det er også et faktum at dette problemet får konkrete og fysiske konsekvenser i det som bygges (Westgaard 2006).

### **Lite fokus på kommunikasjon i arkitektfaget**

Til tross for at kommunikasjon med omverdenen har blitt stadig viktigere i arkitektens arbeid, ser dette foreløpig ut til å være et lite utviklet kompetanseområde innenfor arkitektfaget. For eksempel er kommunikasjon med brukere og andre aktører praktisk talt ikke nevnt som tema i arkitektutdanningens studieplaner (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2008b, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2008a). Til sammenlikning legger medisinstudiet vekt på tidlig pasientkontakt. "(...) studentene møter levende pasienter allerede fra første stund, og (...) pasientproblemer brukes som utgangspunkt for læringen" (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 2008b). I industridesignstudiet ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO), som står atskillig nærmere arkitektstudiet enn medisin gjør, fyller faget "brukerorientert design" over halvparten av studiets tredje semester, og er ett av flere fag som bidrar til bevisstgjøring og kunnskap om kommunikasjon mellom designer og omverdenen (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2008b).

Jeg skal i denne artikkelen belyse spørsmålet om hvorfor arkitektfaget har så liten fokus på kommunikasjon med omverdenen. Sentralt står spørsmålet om arkitektutdanningens mesterlære kan ha bidratt til en slik utvikling. Som jeg senere skal utdype, betegner *mesterlære* (Nielsen og Kvale 1999) en undervisningsform som er organisert rundt "mesteren" - her en utøvende arkitekt eller en gruppe arkitekter - som veileder studentene mens de arbeider med individuelle prosjektoppgaver, for eksempel utforming av en bolig eller en kirke. Til forskjell fra mesterlære innenfor mange håndverksfag, løser ikke arkitektstudentene sine oppgaver i en reell kontekst, men innenfor en forenklet virkelighet på tegnesalen. I artikkelen stiller jeg også spørsmål om det kan tenkes at det er noe arkitektprofesjonen ikke vil artikulere verbalt, og peker på behovet for en systematisk offentlig arkitekturkritikk som kan bidra til å motvirke en lukking av arkitektfaget. Jeg skal i hovedsak ta utgangspunkt i teoretiske tekster og annen relevant forskning som belyser artikkelens problemstilling.

Norsk arkitektprofesjon og -utdanning er et lite utforsket felt. Liv Merete Nielsen påpeker i sin gjennomgang av designdidaktisk forskning i Norge 1997-2007 at det foreligger "forholdsvis lite tilgjengelig forskning om problematikk knyttet til den undervisning som gis ved profesjonsutdanningene i design" (Nielsen 2008:19). Forskningsbasert kunnskap om utdanning og praksis er imidlertid viktig for alle fag i utvikling. Dette gjelder også arkitektfaget, hvor det foregår store diskusjoner og endringsprosesser, både innenfor arkitektpraksis og i utdanningen. Blant annet kan implementering av nytt EU direktiv for profesjonskvalifisering (European Commission 2005) i tiden fremover føre til større endringer i arkitektutdanningen og en restrukturering og redefinering av forholdet mellom utdanning og praksis. Denne artikkelen trækker dermed opp noen spor i et kunnskapsfelt som forhåpentligvis kan vokse og utvikles i tiden fremover.

## Arkitekter og omverdenen

Arkitektfaget har en nær forbindelse med kunstfeltet, og de kunstneriske sidene ved faget står sterkt i forhold til de mer profesjonsrettede og kundeorienterte aspektene. Tradisjonelt har arkitekter blitt betraktet som innadvendte og lite interesserte i omverdenen. Forholdet mellom arkitekt og klient er tema i Andy Pressmans bok *The Fountainhead*<sup>2</sup> (1995). Han peker på at arkitekter, sammenliknet med andre profesjoner som advokater og leger, tradisjonelt har hatt lite fokus på sine klienter, og at forholdet mellom arkitekt og klient er undervurdert og lite studert (Pressman 1995:221). Pressman referer til to store undersøkelser blant arkitektklienter gjort av Royal Institute of British Architects (RIBA) og The American Institute of Architects (AIA) på midten av 1990-tallet, som begge karakteriserer arkitekter som "arrogant" (ibid:223). Han presenterer også en egen undersøkelse som viser at arkitekter har en tendens til å hente en stor del av sin profesjonelle tilfredsstillelse fra selve resultatet og ikke av prosessen. I hvilken grad byggverket har kunstnerisk/estetiske kvaliteter, vurdert både i forhold til egne personlige visjoner og øvrige rådende oppfatninger innenfor faget er viktigere enn å tilfredsstill klientens behov (ibid:226). Noen arkitekter vil nok ha vanskeligheter med å kjenne seg igjen i en slik beskrivelse, men Pressman peker her på en *tendens* som gjør seg gjeldende innenfor arkitektprofesjonen. At kunstneriske ambisjoner står sterkt innenfor arkitektfaget underbygges av Niels Albertsen som, inspirert av sosiologen Pierre Bourdieu, beskriver et "arkitekturens felt" med to poler; en kunstnerisk med høy "konsentrasjon" eller verdi blant arkitekter, og en praktisk økonomisk-teknisk med tilsvarende lav verdi. "De arkitekter som oppnår konstnærlig stjernestatus må vara fåtaliga men de anger kursen för de övriga" (Albertsen 1998:381). Albertsen beskriver henholdsvis et kunstnerisk og et økonomisk teknisk subfelt, og innfører mellom disse et tredje profesjonelt subfelt som de fleste arkitekter befinner seg i.

Et av få forskningsarbeider som tar for seg norsk arkitektprofesjon er sosiolog Ragnhild Skogheims doktoravhandling, som viser samme tendenser som de Pressman peker på over. Skogheim konkluderer blant annet med at arkitektprofesjonen vurdert som *profesjon* fremstår som paradoksalt ved at service- og tjenestesiden og "de andres" oppfatninger og opplevelser har en underordnet plass (Skogheim 2008: 239). Hun fant også at mange arkitekter mener at "studentene i større grad burde lære å formidle ting til lekfolk, diskutere med ikke-arkitekter og bli bedre trent i å kommunisere med ulike aktører i byggeprosessen" (Skogheim 2008: 193).

## Hvorfor er arkitektfaget så taust?

Når arkitektfaget har så liten fokus på, og tradisjon for, åpen kommunikasjon med omverdenen er det nærliggende å spørre *hvorfor?* Skorter det på evnen, kunnskapen eller viljen? Jeg vil hevde følgende:

- Noe er vanskelig å kommunisere. Arkitektfagets kunnskapsgrunnlag består i stor grad av taus kunnskap som er vanskelig å artikulere verbalt.
- Noe kan artikulere verbalt, men det har av ulike grunner ikke vært tradisjon for det i arkitektfaget. Blant annet skal jeg argumentere for at arkitektutdanningens mesterlære har bidratt til en tradisjon for en mindre åpen refleksjon og kommunikasjon innenfor faget.
- Noe kan tenkes at arkitektprofesjonen ikke vil artikulere verbalt?

Jeg skal utdype punktene nærmere nedenfor. Særlig mener jeg punkt to over er interessant. Her finnes et potensial til utvikling av arkitektfaget.

### **Arkitektprofesjonen preges av taus kunnskap**

Arkitektprofesjonens kunnskapsgrunnlag er – som andre profesjoner – heterogent og fragmentert, og de forskjellige elementene er integrert som *praktiske*, ikke teoretiske *synteser*. Det betyr at kunnskapselementene blir knyttet sammen gjennom de krav som praksis stiller (Grimen 2008:72,74). I forhold til mange andre profesjoner, som leger og ingeniører, skiller imidlertid arkitektprofesjonen seg ut ved at kunnskapsgrunnlaget er lite forskningsbasert. Arkitekter har ikke tradisjonelt lagt vekt på bruk av lærebøker i sin utdanning. Arkitekters kunnskapsgrunnlag preges derimot i stor grad av *taus kunnskap*<sup>3</sup> som er vanskelig å uttrykke verbalt og formidle til andre gjennom presise utsagn.

Begrepet taus kunnskap har vært et nøkkelbegrep i diskusjoner om yrkes- og profesjonskunnskap siden 1980-tallet, og har frem til i dag vært mye diskutert. Flere har bidratt med nyanseringer og alternative begreper. Kjell S. Johannessen snakker om *påstandskunnskap* (dvs. teoretisk kunnskap som kan verbaliseres) på den ene siden og *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap* (som begge delvis er tause) på den andre (Johannessen 1984:49). Jeg mener denne tredelingen er nyttig, så fremt de tre kunnskapsformene ikke sees som atskilte typer kunnskap, men aspekter av kunnskap – altså kunnskap sett fra ulike sider (Molander 1996:40). Ferdighetskunnskap brukes om ferdigheter, det å kunne *gjøre* ulike ting, som for eksempel det å kunne sykle. Fortrolighetskunnskap er den *fortroligheten* man har med ulike fenomen. Den kan ikke formidles direkte til andre i påstandsmessig form, men ved hjelp av analogier, metaforer og konkrete eksempler. Johannessen påpeker det umulige i for eksempel å skulle beskrive fullt ut et musikkstykkets egenartede klang ved en bestemt fremførelse (Johannessen 1982:49). I det hele tatt viser Johannessen, med basis i Ludwig Wittgensteins senfilosofi, at ”betydelige aspekter ved vår estetiske kunnskap synes bare å komme indirekte til uttrykk” (ibid:48). Dette har bidratt til at et særegent arkitektspråk har utviklet seg. Arkitekter snakker ofte om sine konsepter og prosjekter med rike og originale formuleringer og metaforer. Den enkelte arkitekt (eller gruppe av arkitekter) har dessuten gjerne sin egen personlige tilnærming til, og måte å snakke om arkitektur på.

Den fortrolighet arkitekter erverver til arkitektur og arkitektfagets kommunikasjonsformer gjennom utdanning og arbeidsliv, er vanskelig å formidle til lekfolk, som nødvendigvis ikke har samme forutsetninger og bakgrunn. Det er for eksempel ikke alltid lett for lekfolk å tolke arkitektens visuelle representasjoner. Det kreves også kjennskap til arkitektfaget og dens tradisjon for å kunne følge arkitektfaglige resonnementer og argumenter. Her står arkitekten og arkitektprofesjonen overfor en viktig utfordring i forhold til fagformidling. Jeg vil imidlertid påpeke at like viktig som at arkitekter går i aktiv dialog med omverden, er det at det generelle kompetansenivået hos befolkningen innenfor arkitektur og design heves (Nielsen 2000:156).

### **Eksperimentelle arbeidsmetoder**

En sentral del av arkitekters kunnskap er altså vanskelig å verbalisere. Men også selve arbeidsprosessene og -metodene kan være lite tilgjengelige og vanskelige å kommunisere til utenforstående. De er komplekse, eksperimentelle og preges av en *prøve- og feilemetode* (Darke 1979, Dobloug 2006, Lawson 1980, Rowe 1987, Schön 1991). Arkitekter

benytter et utall av veier og løsningsstrategier i sine arbeidsprosesser, men et fellestrekk er at det ofte benyttes *heuristiske metoder*:

Heuristiske metoder er *subjektive* fordi de er forankret i egne erfaringer, holdninger og regler. Metodene er *åpne*. De er ikke forankret i *endelige* forklaringsmodeller, noe som innebærer at resultater fra en utprøving kan lede til videre handlinger - og til mer spesifikk og dypere forståelse (Dobloug 2006:44).

Jane Darke har i sin empiriske undersøkelse av arkitekters arbeid funnet at det er normalt at det oppstår et *rasjonalitetssprang*; enten at det visuelle konseptet kommer før rasjonelle begrunnelser, eller at analyser ikke indikerer at akkurat dette konseptet er mer passende enn andre (Darke 1979:181).

Et naturlig spørsmål i kjølvannet av dette er: hvordan sikre kvalitet og forutsigbarhet i arkitektarbeidet når arkitektens kunnskap og arbeidsmetode er så subjektiv, uoversiktlig og eksperimentell? En designprosess kan ikke lykkes uten at oppdragsgiver har tillit til arkitekten. Den kjente arkitekten Herman Hertzberger gjør en sammenlikning med matkunsten og påpeker at vi må stole på kokken før vi vil spise en rett som vi aldri har sett før (Lawson 1994:135). Arkitektens komplekse arbeidsprosess og kunnskapsanvendelse er imidlertid vanskelig å formidle enkelt. Dette er et viktig moment som arkitekter bør være bevisst på i sin kommunikasjon med oppdragsgivere og andre. En mer aktiv bruk av forskning og fagkunnskap fra for eksempel teknologi, fysiologi, psykologi og sosiologi, vil kunne styrke både arkitektens faktiske løsningsforslag og argumentasjonen rundt disse.

En måte å sikre kvalitet i arkitektarbeidet på er å legge vekt på en systematisk arkitekturkritikk. Om man ikke kan evaluere arkitektens kunnskap og metode, kan man evaluere det ferdige produktet: *selve arkitekturen*. Avgjørende her er det imidlertid at arkitekturen ikke kun evalueres av fagfeller, men også av de som har deltatt i designprosessen, brukere og en større offentlighet (Cuff 1991:196). Først da får man et helt bilde av hvordan arkitekturen fungerer i bruk. Det er også avgjørende at arkitekter tar *lærdom* av evalueringen og tar den med seg i sitt videre arbeid. Arkitektprofesjonens forkjærlighet for originalitet og nyskaping gjør at et slikt prinsipp til nå ikke har vært sterkt utviklet innenfor faget. Det er en meget utbredt praksis at arkitekter studerer og lærer av andre arkitekters arbeid, men brukerevalueringer er sjelden en del av en slik prosess.

### **Taushet gir makt**

Så til spørsmålet om det kan tenkes at det er noe arkitektprofesjonen ikke *vil* artikulere. Svein Bjørkås peker på at kvalitet og autoritet er nært forbundet innenfor kulturfeltet (Bjørkås 2004). I dag er de normative standardene mangetydige og ekspertisen utsatt for tvil og kritikk. Ifølge Bjørkås fører bortfall av enhetlige normer og forhåndslegitimert autoritet til at (kunst)ekspertisen svarer med ulike kompensatoriske strategier:

- 1) henvisning til kvalitetsforståelser i lukkede, internasjonale nettverk som ingen utenforstående kan kontrollere, 2) produksjon av kanon, som jo i en viss forstand kan forstås som å heve kunstverk og kunstnere ut av feltet hvor kvalitet settes under debatt, 3) geniforklaringer – altså kvalitet (som del av kanoniseringen) utlegges som et naturligjort fenomen og 4) lukking av debatter ved arrogant underkjenning av alternative kompetanser (ibid:133).

Man kan her tenke seg at det finnes paralleller til arkitektfeltet. Arkitektfaget formidles i stor grad gjennom referanse til fagets kanon; de store mestere og deres verker, og det er faget selv som definerer kvalitet. Bjørkås peker på at noe som kan motvirke at kvalitetsbedømmelsen monopoliseres og lukkes, er at metodene som utvikles har innebygd et driv mot at evaluering samtidig skaper en eller annen form for offentlighet. Slik kan ekspertmakt balanseres mot reelle, resonnerende og diskuterende offentligheter (ibid:134). Dette samsvarer med det jeg skriver om behovet for en systematisk, offentlig arkitekturkritikk over.

### **Arkitektutdanningens mesterlære**

Som beskrevet over har arkitektfaget sterke innslag av ferdighets- og fortrolighetskunnskap som er vanskelig å artikulere verbalt, men dette må ikke bli en hemske for en åpen arkitektfaglig meningsutveksling og diskusjon. Det kan imidlertid se ut til at arkitektutdanningens utstrakte bruk av mesterlære er med på å opprettholde og forsterke en tradisjon for en mindre åpen refleksjon og kommunikasjon rundt arkitektur. Her mener jeg det finnes et forbedringspotensial når det gjelder å åpne arkitektfaget opp mot omverdenen.

*Mesterlære* forbindes gjerne med håndverk, men finnes i forskjellige former og på mange områder. Felles for disse er at det er mesterens ekspertise og den lærendes deltakelse i praksisfellesskapet som representerer fagets og tradisjonens krav, som danner rammen om læringen (Nielsen og Kvale 1999:29). Læring innenfor denne tradisjonen kan foregå på mange måter og uten direkte formell verbal undervisning: *Learning by doing* (jfr. Dewey), læring ved observasjon, imitasjon og identifikasjon, gjennom trening, veiledning eller via cases, eksempler og fortellinger (ibid:23). Dette står i kontrast til en skolastisk tradisjon som legger vekt på å formidle (påstands)kunnskap, regler og prinsipper gjennom lærebøker, artikler, forelesninger, verbal undervisning etc. (Wackerhausen 1999:184).

Det sterke innslaget av ferdighets- og fortrolighetskunnskap i arkitektfaget, som uttrykkes gjennom handlinger, eksempler, vurderinger og skjønn, er en viktig bakgrunn for at mesterlæren står sterkt i arkitektutdanningen. De metoder og teknikker som benyttes her er en arv fra den franske Ecole De Beaux-Art og den tyske høgskolen for formgivning og arkitektur, Bauhaus<sup>4</sup> (Salama 1995). Undervisningen organiseres i ulike studio (kurs) hvor ”mesteren”, en utøvende arkitekt – eller en gruppe arkitekter – veileder en gruppe studenter som arbeider (oftest) individuelt med samme prosjektoppgave, for eksempel utforming av en bolig eller en kirke. Dette kan sees som en form for mesterlære, men ”mesterlære” brukes her som en generell metafor på et forhold hvor en novise lærer av en mer erfaren person (Nielsen og Kvale 1999:20). En viktig forskjell fra mesterlære innenfor mange håndverksfag er at arkitektstudentene ikke løser sine oppgaver i en reell kontekst, men innenfor en forenklet, virtuell virkelighet på tegnesalen – eller studioet. Dette er den mest vanlige formen arkitektundervisning foregår i verden over, også i Norge.

Det må imidlertid bemerkes at de tre arkitektskolene i Norge har ulik opprinnelse og representerer ulike tradisjoner. Arkitektutdanningen ved NTNU er en del av et større universitet, er samlokalisert med sivilingeniørutdanningen og springer ut fra en polyteknisk tradisjon. Dette er den største og eldste arkitektutdanningen, etablert i 1910. AHO er en selvstendig vitenskapelig høgskole med utspring fra Statens håndverks- og

kunstindustriskole, der den først startet i 1945 som et "krisekurs" for de som hadde fått avbrutt sin utdanning under krigen. Bergen Arkitekthøgskole (BAS) er en privat arkitekt-skole som i 1986 startet opp som et klart alternativ til de to statlige arkitektutdanningene. BAS har en tydelig forankring i det regionale, en utpreget interesse for arkitektens samfunnsansvar og har utviklet et tett samarbeid med Universitetet i Bergen om kompletterende teoretiske fag, som Examen philosophicum, metrologi, sosialantropologi for arkitekter, arkeologi og bygningshistorie. De norske arkitektskolene har altså hver sine unike historier og innfallsvinkler til arkitektfaget, men praktiserer alle mesterlære i ulike varianter og styrkegrader; prosjektarbeid og individuell veiledning på tegnesalen står sentralt i arkitekturundervisningen. I boka om BAS-alternativet står det:

Med engasjerte og moralsk funderte lærarar – erfarne og søkjande arkitektar, ingeniørar og biletkunstnarar – oppnår vi ein opplærings- og oppsedingsmodell ikkje langt frå lærlingemodellen meister og elev. Studenten skal vinna innsyn og sjølvtru, læraren skal rettleggja og støtta han og henne i dette (Hatløy et al. 1999:8).

Av de tre skolene er det på Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo mesterlæremodellen praktiseres mest aktivt. På skolens webside står organisering av studiet beskrevet: "AHOs arkitektutdanning har utgangspunkt i en akademimodell der undervisning ved tegnebordet og læring av kunnskapsfag gjennom større prosjektarbeider er det sentrale" (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo 2008a).

### **Kritikk av mesterlæren**

Mesterlæren er blitt både demonisert og romantisert. På den ene siden er den blitt skarpt kritisert for å være et middelalderlig, autoritært system som bare avføder imitativ og reproduserende læring uten selvstendig kritisk refleksjon (Nielsen og Kvale 1999: 25). På den motsatte siden finnes en romantiserende middelaldernostalgi hvor man lengter bort fra masseproduksjon og masseundervisning, der idealet blir læring gjennom det personlige mester-lærlingforholdet i kombinasjon med kreativiteten i kunstner-mesterlæren (ibid).

En av de som er sterkt kritisk til mesterlære og studiomodellen slik den praktiseres i dagens arkitektutdanning, er arkitekturforskeren Ashraf Salama. Han har gjort en større undersøkelse av arkitektskoler i flere land, med spesielt fokus på studiomodellens styrker og svakheter (Salama 1995). Han påpeker at dagens studiomodell fører til en forenklet forståelse av arkitektarbeidet og at det er uheldig at studentene ikke kommer i kontakt med oppdragsgivere eller brukergrupper (ibid:62). Det i seg selv gjør at arkitektstudentene ikke trenes i å artikulere seg om arkitektur for andre enn for fagfeller.

Et annet viktig poeng er, som Salama formulerer det: "At best, the process of learning is one of dialogue; at worst, it is one of simple emulation of the teacher's style and preference" (ibid). Han peker på at studiumundervisningen og institusjonen rundt lærerens korrektur og veiledning, hviler på lærerens autoritet. Måten lærer og student kommuniserer på er "showing" eller "telling". Studenten må ha tillit til lærerens kompetanse for å forstå designprosessen (ibid:63). I en undersøkelse jeg gjorde av arkitektutdanningen ved NTNU i 1996 uttalte en førsteårsstudent følgende:

Før du egentlig vet det, så lar du kanskje læreren få litt stor påvirkningskraft i forhold til prosjektet ditt enn du kanskje sjøl ville ønske det. Jeg gjorde kanskje det, jeg også, selv

om jeg ikke ville, (...) man er kanskje ikke så sikker på hva man vil *sjøl*. Og så lar man heller læreren bestemme (Eikseth 1997:59).

Arkitekturlærerens sterke påvirkning på studentene vises også i annen forskning, blant annet i Helena Websters undersøkelse ved en britisk arkitektskole, som viser at arkitekturlærerne i hovedsak handlet på en intuitiv og lærersentrert måte i møte med den enkelte student, selv når de trodde at de understøttet studentens læring (Webster 2004). Studentene opplevde dette som styrende, demotiverende og frustrerende. I noen få tilfeller understøttet læreren studentens læring, men dette skjedde når studentene var i stand til å kommunisere med læreren som likeverdig part, det vil si at studenten allerede kunne designe. Webster fant svært få tilfeller av studenter på lavere trinn som beskrev positive lærererfaringer (ibid: 110). På bakgrunn av litteraturstudier og egen undersøkelse fant Webster at det er lite som tyder på at forståelsen av lærerrollen innenfor dagens arkitektutdanning har utviklet seg siden Schöns lærersentrerte paradigme fra 1980-årene (Schön1991).

Det utbredte systemet med ekspertjuryer som hvert semester åpent bedømmer den enkelte students oppgave er med på å etablere en praksis hvor maktbalansen mellom mester og student forskyves ytterligere i studentens disfavør (Webster 2007:22). I Websters undersøkelse av dette jurysystemet på en arkitektskole i Storbritannia fortalte studentene gjentatte ganger at dette systemet bidro til at de presenterte sine prosjekter så selvsikkert som mulig og at de ønsket å vise at de forsto kritikerens diskurs og kommentarer. "(...) even the most able students admitted that they took a strategic approach to jury presentations with the aim of 'doing well' as opposed to honestly reflecting on their learning" (ibid:25).

### **Svak tradisjon for fagkritikk**

Mesterlære er i stor grad orientert rundt *handling* og mye kunnskap forblir derfor uartikulert. En annen kritiker av studiomodellen, Thomas Dutton, er særlig opptatt av dette. Han introduserer et begrep fra pedagogisk teori, *the hidden curriculum* (skjult lærerplan), som referer til de usagte verdier, holdninger og normer som taust overføres i den sosiale relasjonen i undervisningen, i motsetning til den formelle studieplanen som vektlegger de kunnskapsmessige aspektene (Dutton 1987). The hidden curriculum bygger på erkjennelsen om for det første at skoler er ikke nøytrale arenaer, men en integrert del av de sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle relasjonene i samfunnet, og for det andre at disse relasjonene spiller en signifikant rolle i utvalg, organisering og distribusjon av kunnskap, og for utformingen av skolens sosiale relasjoner og praksiser (ibid: 16-17).

Kunnskap er altså ikke nøytral, men alltid preget av visse ideologier, verdier og antakelser om samfunnet, som fører til ivaretagelse av noens interesser på bekostning av andres. I mesterlære blir det særlig vanskelig å skille formell og skjult lærerplan. Flere påpeker at arkitektstudiets studioundervisning har et sterkt element av ukritisk sosialisering av studentene til profesjonens gjeldende verdier og normer (Yanar 2007:69). Gjennom undervisningen i studio innvises og sosialiseres arkitektstudenten gradvis inn i arkitektfagets betraktningmåter, verdier, praksis og vokabular, uten at dette gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon. Denne prosessen beskrives i min undersøkelse av arkitektutdanningen ved NTNU i 1996. En av studentene uttalte i et intervju midtveis i sitt første studieår at hun i begynnelsen syntes det var rart at det ikke var noe håndfast å gripe fatt i i undervisningen "(...) ikke noen ting som vi bare skulle lære oss, og sånn.



Det var ingenting vi skulle lese. (...) Det her er mer som en prosess på en måte” (Eikseth 1997: 30). Selv hevdet studenten at hun ikke hadde fått noen nye idealer, men i hennes studentprosjekter kunne jeg lese en dramatisk endring fra et tradisjonelt arkitektonisk uttrykk til et mer modernistisk (ibid: 31).

Chris Argyris fant i sin undersøkelse av arkitektutdanningen blant annet at professorer og studenter sjelden stilte spørsmål til de underliggende antakelser og verdier for de teorier de brukte i sitt arbeid (theories-in-use). Professorene hjalp også sjelden studentene til å gjenkjenne ideene og teoriene som lå nedfelt i deres arbeid eller gjorde deres egne ideer eksplisitt. De reflekterte ikke rundt sitt eget arbeid og tenkning på en måte som kunne hjelpe studentene til å forstå idé- og utformingsprosessen (Argyris 1981:575, 589-590).

Lærerne på arkitektskolene er arkitekter, de fleste uten formell pedagogisk kompetanse, som selv har blitt utdannet under mesterlæremodellen. Det har derfor *over tid* utviklet seg en svak tradisjon for metakommunikasjon i arkitektfaget. I studio-modellen blir mye liggende implisitt av verdier, holdninger, normer som ikke problematiseres. Slik ”naturaliseres” verdinormer, og de blir ikke utsatt for dyperegående kritikk eller refleksjon i særlig grad. Anu Yanar skriver:

Hardly any teacher, presumably, would argue explicitly that her knowledge claims represent “objective facts”. However, those claims, and the values they represent, might be naturalized to the degree that they have the status of “neutral information”. Therefore such claims cannot be questioned easily by the student, or even by the teacher (Yanar 2007:64).

Dette gir lite rom for utvikling av alternative stemmer og innfallsvinkler. Den gradvise, tause sosialiseringen preger også måten studenter reflekterer og kommuniserer rundt arkitektur. Det er rimelig å anta at den implisitte måten arkitektstudentene lærer å snakke om arkitektur på av lærerne i utdanningen adopteres og overføres videre, også i praksis. Arkitektfagets verdier og vurderinger ”naturaliseres”, og vokabularet utvikler seg ubevisst og gradvis slik at studentene ikke merker de store endringene som skjer i forhold til da de begynte utdanningen. Dette bidrar til å vanskeliggjøre kommunikasjonen med omverdenen. Profesjonen utvikler liten evne til å se arkitektur fra flere perspektiver og fra andre innfallsvinkler enn de ledende innenfor faget.

### **Mesterlære og kommunikasjonskompetanse**

På spørsmålet som stilles i artikkelens overskrift – om mesterlære er til hinder for utvikling av arkitekters kommunikasjonskompetanse – vil jeg svare; nei, ikke nødvendigvis. Men det forutsetter at arkitektutdanningen finner en riktig balanse mellom prosjektarbeid i studio og annen teoriundervisning i form av forelesninger, litteraturstudier, analyseoppgaver med mer. Hvilke parametere som inngår i prosjektoppgavene på tegnesalen spiller også en viktig rolle. Dersom prosjektene tar inn flere aspekter ved virkeligheten, kanskje gjennom et samarbeid mellom skolen og reelle byggherrer og brukere, vil studentene kunne få verdifull erfaring og trening innenfor kommunikasjon, forhandling og formidling. Her kan arkitektutdanningen lære av andre fag, hvor mesterlæringen foregår i en mer reell kontekst. Det er også viktig at ”mestrene” har pedagogisk kompetanse og innsikt som kan stimulere til en ferdighet i å *stige ut av* egen praksis og gjøre den til gjenstand for kritisk analyse og teoretisk refleksjon – og arti-

kulasjon. Dette er det motsatte av hva mesterlæringen går ut på, nemlig å *tre inn i og bli ett med* en etablert praksis (Wackerhausen 1999:192). I en slik utvikling er det viktig med en arkitekturforskning som kan bidra med kunnskap om og kritisk refleksjon over arkitektfagets utdanning og praksis, som grunnlag for videre diskusjon og utvikling av arkitektfaget.

### Barbro Grude Eikseth

Sivilarkitekt MNAL, Dr.stipendiat  
Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo  
E-mail: Barbro.Eikseth@aho.no

### Referanser

- Albertsen, Niels (1998). Arkitektens felt. I Donald Broady (Red.) *Kulturens felt*. Göteborg: Daidalos.
- Argyris, Chris (1981). Teaching and learning in design settings. In W. Porter & M. Kilbridge (Eds.). *Architecture education study*. New York: Andrew W. Mellon Foundation.
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2008a). *Om AHO*. Lastet ned 24. november 2008 fra <http://www.aho.no/no/AHO/Om-AHO/Om-skolen/>
- Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2008b). *Studietilbud*. Lastet ned 24. november 2008 fra <http://www.aho.no/no/Studier/Studietilbud/>
- Cuff, Dana (1991). *Architecture. The Story of Practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bjørkås, Svein (2004). Kvalitetsparadokset. I Meyer og Bjørkås (Red.) *Risikoner. Om kunst, makt og endring*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Darke, Jane (1979). The Primary Generator and the Design Process. I *Design Studies*, 1(1), 36-44.
- Dobloug, Margrethe (2006). *Bak verket. Kunnskapsfelt og formgenererende faktorer i nyttearkitektur 1935-1985*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Dutton, Thomas A. (1987). Design and Studio Pedagogy. In *Journal of Architectural Education*, 41(1), 16-25.
- Eikseth, Barbro G. (1997). *Fra amatør til arkitekt. En studie av åtte arkitektstudenters profesjonaliseringsprosess*. Trondheim: NTNU.
- European Commission (2005). *Directive 2005/36/EC*. Lastet ned 18. august 2009 fra [http://ec.europa.eu/internal\\_market/qualifications/future\\_en.htm#dir](http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/future_en.htm#dir)
- Fisher, Thomas (2000). *In the Scheme of Things. Alternative Thinking on the Practice of Architecture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander og Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatløy, Svein, Espen Rahlff og Mona Steinsland (1999). *BAS-alternativet. Den private arkitektthøgskulen*. Bergen: BAS.
- Johannessen, Kjell S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lawson, Bryan (1994). *Design in mind*. Oxford: Architectural Press.
- Lawson, Bryan (1980). *How designers think. The design process demystified*. Oxford: Architectural Press
- Miljøverndepartementet (1985). *Plan- og bygningslov*. Oslo: MD. Lastet ned fra <http://www.lovdatabank.no/all/hl-19850614-077.html>
- Molander, Anders, and Lars Inge Terum (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Molander, Bengt (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (Red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nielsen, Liv Merete (2000). *Drawing and Spatial Representations*. Oslo: Arkitekturhøgskolen i Oslo.
- Nielsen, Liv Merete (2008). Designdidaktisk forskning i utvikling – en forskningsoversikt 1997-2007.. I *FORMakademisk*. 1(1), 19-27.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2008a). *Studieplan Fakultet for Arkitektur og Billedkunst*. Lastet ned 24. november 2008 fra <http://www.ntnu.no/ab/studiehandbok>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2008b). *Studieplan for profesjonsstudiet i medisin*. Lastet ned 24. november 2008 fra <http://www.ntnu.no/studier/medisin/studieplan>

- Polanyi, Michael (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Pressman, Andy (1995). *The fountainheadache. The politics of architect-client relations*. New York: Wiley.
- Rowe, Peter (1987). *Design Thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Salama, Ashraf (1995). *New Trends in Architectural Education. Designing the Design Studio*. Raleigh, NC: Tailored Text.
- Salama, Ashraf and Nicholas Wilkinson (Eds.) (2007). *Design Studio Pedagogy. Horizonz for the Future*. Gateshead The Urban International Press.
- Schön, Donald A. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Skogheim, Ragnhild (2008). *Mellom kunsten og kundene. Arkitekters yrkessosialisering og profesjonelle praksis*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wackerhausen, Steen (1999). Det skolaske paradigmet og mesterlære. I Nielsen og Kvale (red.). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Webster, Helena (2004). Facilitating critically reflective learning. Excavating the role of the design tutor in architectural education. In *Art, design & communication in higher education* 2(3), 101-111.
- Webster, Helena (2007). The Analytics of Power. Re-presenting the Design Jury. In *Journal of Architectural Education*, 60(3), 21-27.
- Westgaard, Halvor (2006). Studentprisen for utvist profesjonalitet 2005. I *Arkitektmytt* (1), 28.
- Yanar, Anu (2007). Knowledge, Skills, and Indoctrination in Studio Pedagogy. In Salama and Wilkinson (Eds.). *Design Studio Pedagogy. Horizonz for the Future*. Gateshead: The Urban International Press.

---

<sup>1</sup>Arkitektbedriftene i Norge er bedriftsorganisasjonen for praktiserende arkitekter, landskapsarkitekter og interiørarkitekter i Norge.

<sup>2</sup> Tittelen spiller på Ayn Rands roman *The Fountainhead* fra 1947 som handler om en dyktig, ung arkitekt, Howard Roark, som kjemper for modernismens arkitektur. Roarks utsagn har blitt berømt: "I don't intend to build in order to serve or help anyone. I don't intend to build in order to have clients. I intend to have clients in order to build" (Rand:18).

<sup>3</sup> Taus kunnskap er den mest brukte norske oversettelsen av begrepet *tacit knowledge* (Thomas Kuhn 1970), som refererer til begrepet *tacit knowing* (Michael Polanyi 1983).

<sup>4</sup> Bauhaus (1919-1933) er den mest innflytelsesrike arkitektur- og design skolen i det tyvende århundre. Skolen revolusjonerte kunstutdannelsen, og oppfattelsen av kunst og arkitektur i Europa og USA. Den bidro sterkt i utviklingen av modernismens ideer.