

form

ACADEMIC
AKADEMISK

Vol 10, No 3 (2017)

Table of contents:

Editorial



International Recognition of FormAkademisk

Janne Beate Reitan

Articles



Reflecting Contemporary Design Research

Ida Engholm



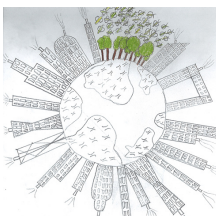
The domestication of planning ideas – the case of Shared Space

Sebastian Peters



The creative space

Solveig Toft, Kari Holte



Art and Craft education for sustainable development

Eva Lutnæs, Nina Fallingen

Book review



Book review: Critical discourse analysis

Petter Næss



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2538>

Editorial

International Recognition of *FormAkademisk*

Early this year I was invited to represent *FormAkademisk* at the Design Journal Editors' Meeting at the College of Design, Architecture, Art, and Planning (DAAP), University of Cincinnati in late October, as the only design research journal from the Nordic region. The meeting was organized in connection with the International Association of Societies of Design Research (IASDR) 2017 conference in Cincinnati.

Liv Merete Nielsen, who initiated the creation of *FormAkademisk* and has been a Section Editor since the start-up and I, who have been the Editor-in-Chief for the entire period, participated at the meeting.

FormAkademisk was in good company - among the others invited, we can mention the American *Design Issues* and the British *Design Studies*, both of which are at Level 2 of the Norwegian Science Index - NVI. Other reputable journals invited were the *International Journal of Design* from Taiwan, *She Ji - The Journal of Design, Economics, and Innovation* from Tongji University in Shanghai, China, *Design and Culture* from the United States, *Co-Design* from the United Kingdom, *Information Design Journal* published in the Netherlands with an international editorial board, *Journal of Design, Business & Society* with an international editorial board, the French *Sciences du Design* and *Visible Language* published at the University of Cincinnati, USA who hosted the meeting. Ken Friedman, Chair Professor of Design Innovation Studies and Editor-in-Chief of *She Ji - The Journal of Design, Economics, and Innovation* published at the Tongji University, Shanghai, Kina and Mike Zender at the College of Design, Architecture, Art, and Planning (DAAP), University of Cincinnati and editor at the journal *Visible Language* initiated the meeting.

After a brief presentation each journal's editorial profile was described. For *FormAkademisk* we emphasized that we have two equal focuses – research in design, but also research in design education for the general public. This combination seems to be unique internationally.

Common issues we discussed further were challenges with the quality of submitted articles and obtaining qualified peer reviewers. We also discussed whether we would agree on a common understanding of what it means to be included as an author of an article. Based on the discussions, *FormAkademisk* comes well compared to the other internationally leading design research journals.

After the meeting in Cincinnati, there have been lively discussions on email between those invited to the Design Journal Editors' Meeting in Cincinnati in October. We look forward to the next meeting to discuss common challenges for research journals in design and design education, especially in connection with the largest international design research conferences.

We also want workshops in peer review and article writing. A common issue for the journals is finding good peer reviewers who can review the articles. We therefore encourage anyone who is asked to say yes. Keep in mind that for each article you submit for review, there are two peer reviewers who stand up for you!

Articles in this issue

Ida Engholm, Associate Professor at The Royal Danish Academy of Fine Arts, School of Design mentions in the article *Reflecting Contemporary Design Research* that in recent years, design research has been the object of growing attention in universities and academies throughout the world. The article addresses the heterogeneous character of design research and the current need for reflection on the various approaches and interests. For this purpose, the paper follows two steps. First, it proposes a categorization of the field in the form of a position model. The underlying assumption is that design research as a discipline exists in many different forms that cannot necessarily be brought together under one common academic research tradition; instead it is necessary to attempt to define the field in order to initiate discussions about what constitutes the various research bases for design. Second, the article discusses the implication for future design research when it is an interdisciplinary field that involves many disciplines, mindsets and methodological practices.

Sebastian Peters, Scientific Assistant at the Faculty of Landscape and Society, Department of Urban and Regional Planning, Norwegian University of Life Sciences writes in the article, *The domestication of planning ideas – the case of Shared Space* that new planning ideas of diverse types, ranging from new design concepts to large-scale development policies, are inherently challenging because they involve changes to prevailing thought and practice. As they are passed on, though, they are subjected to translation, adjusting them to discourses prevailing in different contexts, and often resulting in conceptual distortion. This article seeks to contribute to the theorization of the translation of planning ideas, by proposing the concept of domestication as a means of understanding such distortion. An analysis of one such challenging idea - Shared Space - serves to illustrate this concept and assess its usefulness.

Solveig Toft, Assistant Professor in Art and Crafts at Østfold University College, Faculty of Education and **Kari Holte**, Assistant Professor in Art and Crafts at the University College of Southeast Norway, Faculty of Humanities, Sports and Educational Science addresses the actual experience of the creative process, the non-measurable qualities, related to the subject Art and Crafts. The intention is to bring in awareness and a perspective regarding the organization of creative activities in school. The non-measurable qualities are areas that need special consideration at a time when public school documents mostly focus on conditions that can be measured. This is a qualitative study based on different types of data collection with emphasis on participatory observation and qualitative interview related to one particular type of painting task: painting with music as inspiration. The participants were divided into three groups of different ages and experiences. The study exemplifies what experiences may occur in some selected creative processes: joy, presence and deep concentration. The results are discussed in light of Csikszentmihalyi's flow theory and Hans-Georg Gadamer's hermeneutical theory, and further it is reflected on the term creative space.

Book review

Peter Næss, professor at the Faculty of Landscape and Society, Department of Urban and Regional Planning, Norwegian University of Life Sciences has reviewed Sociologist Joar Skrede's book *Kritisk diskursanalyse [Critical Discourse Analysis]*. The reviewer notes that there are not many books written by Nordic writers about discourse analysis, despite the great interest of discourse perspectives and discourse theoretical concepts among researchers and students in social studies. This is one of the few recent contributions. The book is about a specific direction within the discourse analytical landscape. Næss concludes by mentioning the book's two chapters as an introduction to multimodal and three-dimensional critical discourse analysis, illustrated with rich image material. The reviewer welcomes Skrede's book on critical discourse analysis as a contribution to literature in this field. The linguistic ability is very good,

without unnecessary jargon and without long, complicated sentences. Special academic concepts are explained as they appear, and the author shows a significant educational talent in the way the theme is disposed of and explained. The book is therefore understandable also for readers without extensive prior knowledge. It fits well with the goal of illustrating how power relations in society can be reproduced through certain ways of writing on and through visual forms. The book also provides a number of tools, concepts and examples that enable the reader to perform critical discourse analysis himself. Such a "recipe book" has long been in short supply, not only in Norway, but also in an international context. Næss concludes by recommending the book for both fresh students and more experienced graduates.

Oslo, December 2017

Janne Beate Reitan

Editor-in-Chief *FormAkademisk*

Janne Beate Reitan

Associate Professor, Dr.Ing.

Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Faculty of Technology, Art and Design,
Department of Art, Design and Drama

Janne.Reitan@hioa.no

Ida Engholm

Reflecting Contemporary Design Research

Abstract

In recent years, design research has been the object of growing attention in universities and academies around the world. The present paper addresses the heterogeneous character of design research and the current need for reflection on the various approaches and interests. For this purpose, the paper follows two steps. First, it proposes a categorisation of the field in the form of a position model. The paper's underlying assumption is that design research as a discipline exists in many different forms that cannot necessarily be brought together under one common academic research tradition. Therefore, it is necessary to attempt to define the field in order to initiate discussions about what constitutes the various research bases of design. Second, the paper discusses the implication for future design research should it become an interdisciplinary field involving many disciplines, mind-sets and methodological practices.

Keywords: Design, design research, design theory, design method, theory of science.

Introduction

Design research is a growing discipline in much the same way that design is a growing field, incorporating many sectors and applications. Design, including design research, engages in, among others things, practice-based approaches in the social sciences, the humanities and engineering. From this starting point, very different methodologies and understandings of 'design' and design 'research' have evolved, and it may be difficult to meet on common grounds, though not impossible. This was instantiated at, for example, the recent 50th Anniversary Design Research Society Conference (DRS 2016) in Brighton, where tracks in innovation, practice-based experiments, design history, etc. not only existed side by side, but also cross-fertilised each other.

The design discipline serves as the basis for debate and the development of new theories, methods and concepts. Based on a broader perspective, however, design research has no established approaches or shared scientific foundations, as research necessarily develops in a number of different branches with specific subject areas and methodological practices. This raises the need to map and identify the various approaches. So far, however, there have been few attempts at summarising or taking stock across the various branches. This paper is intended as a step in that direction.

In what follows, a proposal is offered in the form of a position model concerning a specification of the disciplines, positions and mind-sets that make up design research. The model is based on a view of design research as a pluralistic and cross-disciplinary field that relies on many different disciplines and incorporates multiple scientific and methodological practices. The position model is presented, and three layers are defined. The first layer describes some of the disciplines that define design research today. The next layer describes key positions within design research, while the third layer describes some of the scientific mind-sets that have affected design research in recent years. On the basis of the model, the paper summarises a series of approaches within design research in relation to the phases 'in which design takes place', 'design on the market place' and 'the design object'. Subsequently, the paper takes up the discussion of how to conceptualise design research today as a multi-, inter-, trans-, or meta-disciplinary field. Can we, on the basis of the many approaches, speak of a singular design research; how do we approach the discussion?

Approaching Design Research

Design has traditionally been associated with the arts and the technical professions. In recent years, however, training in design schools has become increasingly research-oriented. Moreover, in several universities, design has been the object of increased research attention within the fields of business, humanities and the social sciences.

Since the early 1990s, cross-disciplinary understandings of design research have been gaining ground; in addition to dealing with design processes, these views also address contexts for the development and analysis of design as well as the influence of design on society and culture. In the mid-1990s, these cross-disciplinary approaches to design research became sufficiently consolidated that design researchers Victor Margolin and Richard Buchanan felt it was time to summarise and take stock. They undertook this task in the influential anthologies *The Idea of Design* (1995) and *Discovering Design* (1995). This initiative was followed, among other things, by the Common Ground conference, which were first held in 2002 and, subsequently, every second year. The cross-disciplinary approach has also been promoted by the journals *Design Studies*, *Design Issues* and *The Design Journal*, which address a variety of disciplinary approaches to design research.

These publications have analysed various branches of design research. Notwithstanding, there have been no attempts at a coherent mapping of design research across approaches. One of the most influential attempts at summarising a categorisation was made in 1993/94 by Christopher Frayling in the paper *Research in Art and Design*. Therein, Frayling distinguishes between ‘research into (or about) design’, ‘research through (or by) design’ and ‘research for design’. In Frayling’s terminology, ‘research into design’ is research based on approaches to design research in established academic disciplines, an example being design studies within an art history framework. ‘Research through design’ refers to an experimental practice whereby means of design objects and methods lead the research process. ‘Research for design’ aims to develop new design models and represents a category of the development effort itself, including experiments and proposals and research-related reflection on experiments and proposals. Frayling does not explicitly mention the OECD terminology, but there are certain parallels between his categories and the OECD’s categories of basic research, applied research and clinical or practice-based research. The term *basic research*, as a category, includes the development of theory and concepts and matches Frayling’s ‘research into design’. Applied research is focused on the development of methods aimed at particular practical applications, matching Frayling’s ‘research through design’. Clinical research is aimed at converting theoretical knowledge into concrete applications and is closely related to Frayling’s ‘research for design’.

In recent years, other design researchers have presented proposals for mapping the forms and subject fields of design research (e.g. Bayazit, 2004; Grand & Jonas, 2012; Galle, 2014). According to Bayazit (2004), subject areas are defined as: ‘construction as a human activity, how designers work, how they think, and how they carry out design activity’ (p. 16). The subject area of design research is defined as the interest in an end-result of a design effort: ‘how an artificial thing appears, and what it means’ (...), and in the systematic search for or acquisition of knowledge in relation to design and the design activity (Ibid). Grand and Jones (2012) define the subject areas of design research as a ‘trans-domain’ in the continuation of the ‘convergence of scientific and designerly approaches’ in knowledge generation, with respect to different outcomes and based on the hypothesis of a common designerly core (p. 3). According to Per Galle (2014), the field of design research can be divided into two main categories: 1) ‘usage oriented design theory’, including design theory about design processes, design products and premises for the development of design, and 2) ‘scientific and meta-theory-oriented design

theory' about research and theory-based approaches to design – the theory that design research produces when it investigates its own knowledge and theory production (p. 66).

Frayling's (1993/94) categories and the more recent studies contribute to the discussion regarding what constitutes the scientific basis and theoretical-methodological practices of design research, but they do not offer a general picture of specific areas and research positions. In what follows, a proposal for a mapping effort is presented. The presentation acknowledges the complexity of the field. The academic purpose of the model is not to pretend to offer an exhaustive cartography or to privilege certain positions over others but, rather, to point out essential landmarks in the complex terrain of design research, with a view to discussing the underlying research theory that forms the basis of the design discipline.

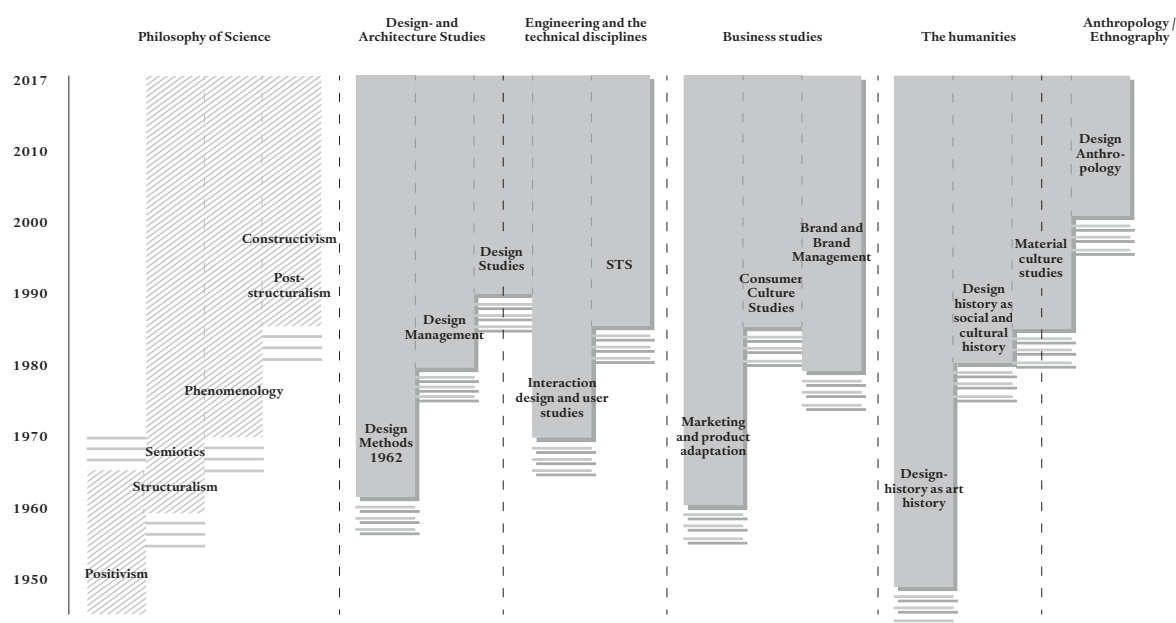


Figure 1: The position model is divided into two sections. The right section consists of a two-dimensional space; the first level concerns the disciplines that conduct design research; while the second level represents key positions within design research. The left part of the model describes some of the mindsets that have influenced design studies.

The Position Model

The model was originally developed for use in a post-graduate master's programme offered by the Danish Centre for Design Research and The Royal Danish Academy of Fine Arts at the School of Architecture in Copenhagen. The master's programme employs a cross-disciplinary approach and involves many disciplines and areas of expertise. The model was developed to take stock of the various disciplinary and scientific contexts reflected in the curriculum literature. The purpose of presenting the model in a paper is both to make it available as a model that can be used in other forms of education and to offer it as a basis for a discussion about what constitutes the scientific basis and research perspectives of the design discipline.

The model is divided into two sections (Figure 1). The section on the right consists of a two-dimensional space, while the first level of the space concerns disciplines that carry out design research. The disciplines from left to right represent design disciplines. They are anchored in the schools and academies of design and architecture: the technical disciplines, including engineering, material technology, computer science, software development, etc.; the mercantile disciplines, including marketing, consumer studies, etc.; the humanities, including

design studies from the perspective of art history and cultural studies of design, and anthropology/ethnography, including the material culture studies of design.

The second level of the model presents the key positions within design research. The positions are placed within the discipline where they have their main historical roots. The descriptions of the positions explain that they often involve several disciplines. The positions are labelled design methods, design studies, design management, interaction design and user studies, science and technology studies (STS), marketing and product adaptation, consumer culture studies, brand and brand management, design studies from the perspective of art history, culture studies, material culture studies and design anthropology.

The left level of the model describes some of the mind-sets—directions or paradigms within philosophy and the theory of science—that have influenced design studies in recent times, from positivism over semiotics and structuralism to phenomenology, post-structuralism and constructivism. The mind-sets are placed in descending order of influence on design studies. Thus, they specify a sort of chronology, with the awareness that they often co-exist as competing views and that their origin dates back further than the emergence of their influence on design studies.

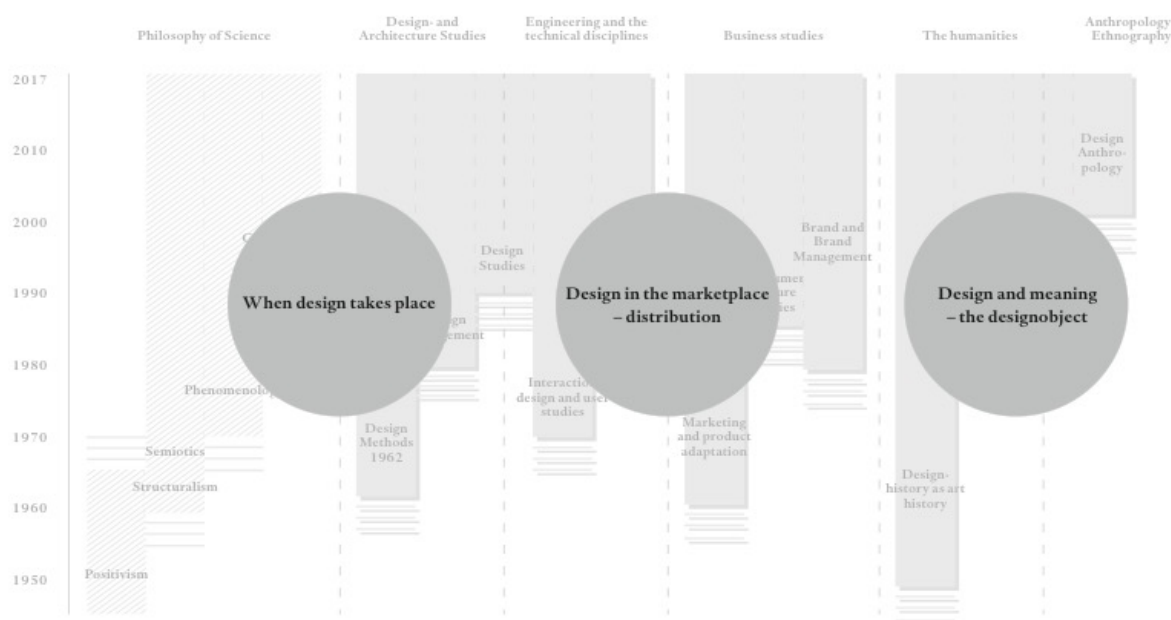


Figure 2: Subject fields of interest in research.

From left to right in the right section of the model, the columns represent research originating within design schools, academies and the technical sciences. These research forms are typically characterised by practice-based research and applied research (‘research for’ and ‘research through design’). The research focus is on the design process and what might broadly be called aspects concerning ‘when design takes place’.

The columns in the middle section represent research originating within the mercantile and business disciplines. The main subject field for research here involves conditions, methods and frameworks for design management and distribution/marketing, and the research forms are mostly basic and applied (‘research into’ and ‘research trough design’).

The columns in the right-hand section represent design studies within the humanities and are anchored in art history and modern culture studies. The subject field of research involves design objects/products, their function and interaction with consumers and their cultural contexts. The

research approaches are mostly characterised by basic research ('research into design'). The right-hand section also contains a rather new field of study, design anthropology, which is anchored mainly in anthropology studies, with strong interactions with method-oriented design studies. The columns are depicted with dotted lines to illustrate their openness and the fluid transitions between disciplines and positions.

In summary, the section to the left of the right section of the position model relates to questions concerning the creation of design or when design takes place (the process leading up to the end result). The middle section concerns the distribution of design in relation to the marketplace. The right-hand section concerns design objects and their context and are oriented towards the understanding of design and meaning (Figure 2). In what follows, therefore, the positions will be described in an outline form in order to create a basis for understanding the variety of contemporary design research. A more elaborate depiction of the positions has been presented elsewhere (Engholm, 2011). In conclusion, the description forms the basis for reflections on the scientific basis of design research.

When design takes place

Design methods, design management and design studies

Design methods are one of the oldest and most high-profile design research directions and are characterised by an emphasis on design processes. Historically, the interest in understanding the design process and developing scientifically-based methods for use in design can be traced, for example, to the De Stijl movement and the Bauhaus school in the early twentieth century, where the methodological basis for design work was discussed and developed from various points of view.

In the late 1950s, studies of design methods attracted growing interest, and in 1961, the first conference on design methods was held in London, organised by J. C. Jones and D. G. Thornley. Cross (1984), Lundequist (1992) and others mark the conference as the beginning of the design methods direction. Thus, in the position model, this point in time marks the establishment of this direction. The declared goal of the conference was to promote a broader understanding of the role of design in industrial society and to establish institutionalised practices for knowledge sharing within the field of design. In 1967, the Design Research Society was founded by participants from the design methods conference, among others, and in keeping with the conference theme, the society was concerned with the study of and research into the process of designing in all its many fields (Jones & Thornley 1963).

Within the design methods movement, several generations have been identified (see, e.g. Bayazit, 2004; Cross, 1984, 1993; Engholm, 2012; Lundequist, 1999). Through generations of methods, a shift can be observed, as attention moved from methods to the contexts and conditions for design development. Scientifically, this is reflected in a shift in the mindsets affecting methods research. First-generation methods emerged under the influence of positivism, which is reflected in the rational and empirical approaches to the process characterising the methods as well as in the perception of methods as a rational tool for managing complex tasks. The position model depicts second-generation methods as having been influenced by mindsets such as semiotics, structuralism and phenomenology. This is reflected in the recognition within methods of the arbitrary nature of meaning and the influence of context on the production of meaning, as expressed in the importance that this research direction attributes to the influence that users and society have on the design process. The position model indicates that third-generation methods were developed under the influence of the scientific emphasis of the time on contextual and situative aspects. In terms of methods, this is reflected in an interest in the designer's knowledge and in an acknowledgment of the situative character of the design process and the design task. In third-generation methods, theory is no

longer supposed to prescribe the components of an ideal design process but should instead provide the tools to describe the components of the process and to create awareness of the circumstances that determine the course of the process in its entirety (e.g. Lawson, 1980/2005).

Certain subject areas develop as part of the research activities that characterise design methods. This includes, for example, those aspects of *process studies* that concern design process management and design methods as a tool for strategic business development. In 1986, the Institute of Design (ID) at the Illinois Institute of Technology launched the newsletter *Design Processes Newsletter*, which, in addition to focusing on research approaches to industrial design processes, also deals with design management as an emerging discipline. As a practice discipline, design management has historical roots dating back to the early twentieth century when principles concerning corporate identity and corporate design were developed by companies such as AEG and Olivetti in a trend spearheaded by the designers Peter Behrens and Marcello Nizzoli.

Design management is depicted as an independent column in the position model, but the dotted lines around the column represent the loose boundaries with the other positions in the model. Design management has a primary link with design methods, which gives rise to many of the methods and practices on which it rests. In addition, design management draws on insights from the mercantile disciplines, organisation theory, branding theory, management theory, etc. (see, e.g. Cooper & Junginger, 2009; de Mozota, 1990, 2006; Junginger & Faust, 2016). The location of design management in connection with design methods studies can of course be discussed, and it shows the relative positioning of the different fields. However, the goal of the article is not to affix study areas to specific research fields, but to point to some tendencies in order to create an overview of positions within design research.

The third 'column' in the position model has been labelled *design studies*, a general term for a diverse and cross-disciplinary academic project that includes publications, conferences and journals. Design studies grew out of the Design Research Society, which was founded as an extension of the design methods conference in 1966. It was later consolidated through the journal *Design Studies*, which was launched in 1979 and was based in England, and through *Design Issues*, which was founded in 1984 and was based in the United States. Like design methods, the design studies direction has a particular focus on design processes and methods, but it has broader and closer links with design studies, which involve analyses of societal and cultural contexts for design, design history, material culture, participatory design, co-design and design anthropology as well as meta-theory issues concerning the development of a theory of science and a professional terminology for the field. Design studies capture research with approaches from design, architecture, technology, the humanities and the social sciences in a more or less pure or cross-disciplinary form (Jensen, 2001, p. 23).

Since the late 1990s, a form of consensus seems to have evolved, which suggests that the long-term objective of design studies is to establish design research as a field of research that is not anchored strictly in the humanities, the social sciences, the natural or technical sciences or, for that matter, in a cross-disciplinary understanding; instead, it constitutes a new form of research and knowledge that is specific to design – a certain form of *design knowledge* (Cross, 1999, p. 5; Jensen, 2001, p. 25). Thus, an important question for design studies activities is what characterises the designer's particular competences. To a large extent, therefore, research has been aimed at finding the best way to strengthen and define the new role of design by developing design knowledge that is simultaneously its own object, method and objective (Cross, 1999, p. 5).

Interaction design and user studies and STS are characterised as having historical disciplinary roots both in design schools and in the technical sciences. With the awareness that the fields differ regarding their historical background and current status, the term *interaction design and user studies* is used to capture areas such as ergonomics, including studies in

ergonomics relating to the development of physical products (e.g. Granz, 1998; Pheasant, 1988; Tilley, 1993) and HCI (human-computer interaction). Among them, there are mainly cognitive psychologically-based research in human information processing and users' interactions with computer interfaces (e.g. Card, Moran, & Newell, 1983; Kim, 2015; Norman, 1986; Sears & Jacko, 2002) and usability studies comprising research in the efficiency, utility and satisfaction of primarily digital systems (e.g. Benz, 2015; Jacobsen & Jørgensen, 2000; Laurel, 1991; Mayer, 1999; Nielsen & Molich, 1990). A common feature of the fields is their historical roots in computer science and user studies in connection with the development of both physical and technological interfaces and technology-based environments. Among other influences, this research is inspired by and engaged in dialogue with the integration of users as characterising design methods research.

Among other technically-oriented disciplines, the research field of STS has been included in the position model because this approach, with its emphasis on technological innovation, society and culture, is relevant to the field of design. Moreover, it has gained influence in design schools and academies in recent years. It addresses socio-technological phenomena ranging from curiosities in the lab over everyday artefacts to complex socio-technical systems. The emphasis is on the interaction between people and technologies and on their mutual effects on each other. Thus, STS replaces the conventional view of technology as a set of neutral tools and, instead, views technologies as equal actors in a network of interactions. In relation to design research, STS has proven relevant, for example, in discussions of how material artefacts and technologies mediate our actions and perceptions of the world (Verbeek, 2005) and in analyses of the social factors that condition the involvement of users in, for example, participatory design (e.g. Bannon & Ehn, 2012) and co-design (e.g. Andersen, Halse, & Moll, 2011; Binder et al., 2011; Brandt & Gregory, 2008). The interest in STS has also led to an orientation to the related actor-network theory (ANT) in descriptive analyses of relations among objects, technologies, people and systems and in mapping the conditions for the creation of design. The ANT approach, whose main figures are Bruno Latour (1987, 2005), Michel Callon (1986) and John Law (1999), is described as a 'material-semiotic' method that focuses on relations between things and concepts from the assumption that many relations are both material and semiotic. ANT tries to explain how material-semiotic networks come together to act as a whole. The interest in STS within design studies may be seen as a general expression of an interest in the social-constructivist understanding of society and in the production and distribution of knowledge and artefacts. In the position model, STS is placed within the field of design schools and the technical sciences. However, as STS also relates to and draw on social science, humanities and anthropology studies, it could also be positioned within these areas. The cross-disciplinary character of many of the described research areas points to the problem of reductionism in mapping the field of design research.

Design in the marketplace: Marketing and product adaption, consumer culture studies and brand and brand management

Marketing-oriented design studies are mainly anchored in mercantile and business studies and focus on aspects concerning the management and distribution of design in the marketplace and in relation to consumers. Several of the research efforts in these areas do not consider themselves as examples of design research, but they have been included in the model because they have influenced design studies in a variety of ways. Moreover, the claim here is that they ought to play a role in a future design research field via studies of management, organisation, business development and marketing, which are all relevant disciplines in relation to design.

The position model identifies three columns representing approaches to mercantile studies that are relevant to design. The first column is labelled *marketing and product adaptations*. This is not an established direction as such, but it is used here as a general term

for research on product adaptations in relation to the marketplace and consumers. The emphasis is on research into consumer behaviour, and behavioural decision theories (BDT), consumer information processing theories (CIP) and other theories contributing to the establishment of a research practice for consumer studies. BDT developed in the 1950s under influence from experimental psychology and behaviourism and are characterised by controlled experiments aimed at uncovering consumer behaviour (e.g. Dichter, 1960, 1964; Kotler, 1965). In the early 1970s, these theories were replaced by cognitive approaches to consumer analysis, which were aimed at identifying principles and general value behaviour hierarchies (e.g. Bettman, 1979; Howard & Sheth, 1969). A common feature of both BDT and CIP is that they largely view consumption as the answer to basic needs (e.g. the need for food) and consumers as problem-solvers who act on the basis of perceived needs or possibilities (Pachauri, 2002). In this utility-maximising perspective, the point of consumer products is to address consumers' problems and meet their fundamental needs. The main purpose of such studies is to identify the psychological and cognitive processes that condition specific consumer choices; thus, the focus is mainly on consumers and less on the products that directly or indirectly affect consumer behaviour.

In the late 1980s and early 1990s, behaviourist and rational approaches came under pressure from new types of studies with new theoretical points of departure. These new approaches have been referred to under the collective term *consumer culture theory* (CCT) (see, e.g. Arnould & Thompson, 2005). In the position model, these approaches are visualised as an independent column, which marks a shift in terms of academic understanding and the theory of science in relation to earlier consumer studies. CCT addresses cultural aspects of consumption, with an emphasis on consumer behaviour and the meaning the production of consumer objects. Instead of looking for psycho-rational arguments and systems of consumption, CCT seeks to define consumer subjects based on consumers' relative and context-dependent reality. The attention is focused on what might be called the general life of a consumer or the specific consumer culture (e.g. Østergård & Jantzen, 2000; Volker, Bartl, & Biel, 2011). The emphasis is on consumers' creation of subjective meaning in consumer situations as well as on their contribution to the community discourse of which they are part. There is also a growing emphasis on *relations*, both between consumers and products and among consumers.

The two columns describe an academic development in consumer behaviour studies from experimental and cognitive psychology to consumer research based on the humanities and ethnography. In line with developments in design methods research, therefore, consumer studies have assumed a shift in objectives, away from the goal of developing general, universal principles of consumer behaviour and towards the recognition of the dynamic and situative character of consumption. In the new studies, the consumer's values are viewed as dynamic and variable (e.g. Holbrook, 1999). The new consumer is deemed unmanageable (Gabriel & Lang, 1995; Jessen & Langer, 2012), and consequently, entirely new approaches are required to grasp the relationship between consumer values and product characteristics.

The third column in business-oriented studies is labelled *branding and brand management*. Here, the research topic has to do with the efforts of companies and organisations to brand products for specific markets and to brand companies to achieve a match between products and company. In line with design management, these studies have their historical roots in practices relating to the development of corporate identity, but since the 1980s, brand management has developed as an independent business discipline (see, e.g. Heding, Knudtzen, & Bjerre, 2009).

With regard to the relevance of business-oriented marketing studies for design studies, the boundaries between design management and brand management have historically been loose; since the 1980s, brand management has grown in influence, thanks to its associations with more established mercantile research disciplines such as management, organisation and marketing theories. Design is often viewed as a subordinate discipline in relation to branding,

whose primary purpose is to serve as a means of differentiating a company's products and corporate identity. However, there is no doubt that brand management could learn from design management by implementing design methods as part of companies' business and brand development efforts. Conversely, design management could learn from brand management by incorporating insights and methods relating to management and business and organisational development in design development (see also Cooper, Junginger, & Lockwood, 2013; Johansen & Holm, 2006).

There are similarly loose boundaries between the interest in production communication within business studies and the humanities and the attribution of meaning that products give rise to on the consumer level. Even if consumers and branding studies do not have design as their primary area of interest, this research is nevertheless interesting in a design context because it contributes knowledge about design management processes, the distribution of design in the marketplace and consumption contexts.

Design and meaning

Design research in the humanities, which is represented by the columns in the rightmost side of the right section of the position model, is characterised by a focus on design history and analyses and interpretations of contemporary design objects or phenomena. It is carried out within the fields of art history and culture studies in universities and museums and is focused on design and material culture. Several historiographic outlines have been published that describe developments in design history research (see, e.g. Dilnot, 1984; Fallan, 2010; Jensen, 2001; Margolin, 1989). Several summaries point to Nicolaus Pevsner's book *Pioneers of the Modern Movement* from 1936 (later renamed *Pioneers of Modern Design*) as the first publication on design history. It is characterised as being anchored in art history and, consequently, bases its analyses on methods from art history, including, for example, stylistic categorisations and normative, 'canonising' interpretations of objects or 'works'. In the position model, design history in the framework of art history is represented by an independent column that begins with Pevner's publication, which is still viable today, as several design history treatises are based on methods from art history with regard to the presentation of works and objects.

Several analyses of design historiography point to the establishment of the Design History Society in 1977 and the launch of the *Journal of Design History* in 1988 as key events leading to the consolidation of design history as a discipline in its own right (e.g. Fallan, 2010; Walker, 1989). The Danish design researcher Hans-Christian Jensen (2001) proposes a genealogy for design history research, whereby first-generation design history research begins with the establishment of the Design History Society. First-generation design history is characterised by a broader field of study than the traditional design studies framed within art history. In these studies, the object field of analysis is expanded by focusing on cultural and social contexts for design development and consumption (Forty, 1987; Heskett, 1980, 2002, 2005; Walker, 1989). In the position model, first-generation design history is labelled *design history as social and cultural history* with reference to the academic framework of the studies.

Second-generation design history emerged in the late 1980s and is characterised by its inspiration from anthropology, ethnography and modern material culture studies. A key individual here is the anthropologist Daniel Miller (1987), whose book *Material Culture and Mass Consumption* makes him a leading figure in the articulation of ethnographic and anthropological research on material objects and consumption as salient features in the cultural exchanges of modern Western societies (see also Miller, 2008, 2010). One of the common characteristics of the new design studies is the holistic perspective applied to the investigation of the cultural circuit of production, distribution and consumption within an aesthetic or cultural field. Another common feature is the interest in everyday life. Scott Lash and Celia Lury's (2007) book *Global Culture Industry: The Mediation of Things* is another example of the

material culture lens that enables a holistic view of the development of cultural objects, from production and distribution to marketing and consumption. Empirically, a ‘follow the objects’ approach was introduced with inspiration from anthropology and material culture and was used in an analysis of seven different cultural objects, including the film *Toy Story* and the brands Nike and Swatch, which were followed on their journey through networks in the global marketplace and a variety of consumer contexts.

Humanities-based design studies reflect a development from a relatively narrow concept of design, focused on the ‘inherent’ (artistic) characteristics of design objects and their form, materials and production methods, to an expanded perception of design as part of the cultural and material culture whereby the subject field of research has been expanded to include the complex contexts for production and consumption into which design objects enter.

In the position model, humanities-based studies are covered under the label *design and meaning* (Figure 2). Several design studies are characterised by combining the study of meaning with other research areas, such as marketing studies, where semiotics and the study of meaning play a role in consumer studies or design semantics, exploring the impact of context on the meaning of design objects. Design semantics was introduced and developed by Klaus Krippendorff, who combines insights from engineering and systems sciences, communication, interaction design, cognition theory, social sciences and semantics, among other areas, in a study of meaning related to design that explores how people attribute meaning to objects and artefacts and, consequently, how they interact with them. Here, the focus is on the cognitive and social context in which the use of objects is embedded (Krippendorff, 1995, 2006).

Within the newly emerged field of design anthropology, we also see an interest in the social dimensions and cultural interpretations of design, here with a focus on design as a social process and on collaborative and interdisciplinary approaches to material engagement through practices of future making. Design anthropology has developed in close interaction with design methods studies as well as with an anchoring in participatory design and co-design. The participatory design approach developed from the Scandinavian cooperative design tradition in the 1980s, a movement which began to focus on collaborations between labour movements and academia in supporting stakeholder involvement in the design of work environments, e.g. computer supported workplaces (e.g. Ehn, 2008; Ehn & Kyng, 1987). Co-design has evolved as part of the so-called ‘ethnographic turn’ in design methods, and today, the term generally refers to the creativity of designers and people not trained in design, working together in the design development process (Sanders & Stappers, 2008). Within the field of design anthropology, the focus is on opening the lines of inquiry during collaborative forms of design developments within interdisciplinary or inter-organisational processes and co-analytic activities (e.g. Gatt & Ingold, 2013; Gunn & Donovan, 2012; Gunn & Smith, 2013).

In line with the other positions, a scientific shift in influence within both humanistic and anthropological studies can be observed as moving away from positivism and structuralism and toward phenomenology, post-structuralism, social constructivism and other mind-sets that have come to influence design, including feminism, post-colonialism, perception theory, cognition theory and ANT. In humanistic-based design research, changes in scientific approaches have engendered a shift from design objects to design contexts and an analytical shift in attention from the *what* of design to the *how* of design, from the object itself to the way in which it is treated and addressed. In design anthropology, the interest in the social and cultural dimensions of design similarly reflects a growing focus on eliciting the meaning of design objects and how design can be a site for cultural production and change in society.

Design research – Singular or plural?

As illustrated in the position model, there are multiple approaches to and perceptions of what design research is and what it can be used for. The various approaches each claim their own justification and unique methodology. Positions anchored in design schools and the technical sciences share an interest in design processes and methods. Mercantile studies focus on management and market contexts for the distribution of design, while humanities-based studies focus on the historical and cultural conditions for the creation and acquisition of design.

Nevertheless, can we say that any specific position constitutes the core area of design research? Representatives of the design methods movement view design research as the study of design processes and thus consider the approaches and subject areas from other disciplines to be secondary. The field of design studies similarly requires design research to be more or less directly relevant to and founded on practice. It makes particularly good sense for a practice-based discipline to aim research at the design process and its practice of giving shape, generating proposals and conducting development work. However, the context for design today is so cross-disciplinary that it is difficult to define exactly how far one should venture into the terrain of other disciplines. Richard Buchanan (2001) has thus described a ‘central dilemma of the new design research’: “What is the nature of a discipline that brings together knowledge from so many other disciplines and integrates it for the creation of successful products (...)?” (p. 17).

One way of approaching this question is to define a ‘core’ of design research. In line with design methods, Per Galle (2010) offers a possible answer to this question by defining process- and product-oriented theory as the core of the design discipline and as the unique, ‘private’ subject field of design research, while context-oriented design theory can offer relevant approaches from design researchers as well as researchers from other fields.

Another approach is to focus on and discuss the various positions in design research and to acknowledge that design can be approached from many directions: from practice, social sciences, humanities and engineering. No single discourse or approach has privilege, in the same way that no single discourse or kind of institution can lay claim on what ‘design’ is. Instead, the positions in the common field of ‘design’ should be stated and reflected; thus, we need to clarify, map and specify common frames of reference and terminologies, that may serve as the basis for discussions within the individual positions, while also facilitating dialogue across disciplinary boundaries and positions.

To that end, it is essential to develop an awareness of the disciplines and approaches in which design research is historically rooted as well as of the main and auxiliary disciplines that define this field. Here, the position model may serve as a tool for developing an overview of current research fields and approaches and the boundaries between positions, although the distinct columns of the model obviously do not reflect the loose boundaries that characterise the real-life situation. Since the 1960s, we have seen a development in mind-set from positivism to constructivism, which has led to an increased focus on the influence of context and subject on knowledge production and design development. At the same time, developments within the positions in the model also describe trends that go across research fields, including, for example, the growing emphasis on contextualisation that has led to an analytical shift away from processes and objects towards contexts for development, use and consumption. In the end, a ‘general design theory’ (Friedman, 2005, p. 7) needs to be heterogeneous.

Thus, a productive approach to design research can be to ask how it operates with or across disciplines. When disciplines meet and mix, and when different perspectives, methods and disciplines cross paths, we often use the term cross-disciplinary. The literature often draws a general distinction between two forms of cross-disciplinary research: ‘*multidisciplinary*’ research, which is research that involves participants from a variety of disciplinary

backgrounds, and *'interdisciplinary'* research, which involves shared subject or research topics as well as some degree of synthesis, integration or merging of the methods, theories and concepts from the various disciplines (Bleviss & Stolterman, 2008). Additional terms are *'transdisciplinarity'* and *'metadisciplinarity'*. Transdisciplinarity can be defined as an approach that is not focused on methods or areas of expertise but rather on the broader purpose of transcending disciplines, common methods and associated knowledge domains as a basis for exploring issues or tasks. Tasks are addressed through the integration of skills; this serves to mobilise theoretical perspectives and methods, but in contrast to multi-disciplinary or interdisciplinary projects, this approach does not necessarily involve disciplinary preservation or the development of new disciplines. Meta-disciplinarity takes a perspective from above all disciplines.

In design research, it makes sense to use both of the terms *'interdisciplinary'* and *'transdisciplinary'*, since they involve disciplines with similar subject areas and fields of interest, including consensus-building efforts involving a variety of disciplines. Design research is characterised by both integrating and creating collaboration between the methods and theories of multiple disciplines, often including disciplines that may seem only remotely related when seen through the lens of classic academic history, such as the natural sciences, social sciences and humanities. At this point, design research is still developing within a variety of disciplines and with a variety of practices, but we are also seeing the beginnings of a dialogue that reaches across disciplinary approaches.

Epilogue

In a future development of the model, further positions might also be added; for example, areas such as innovation, service design, design for sustainability and critical design are not addressed in this context but would have obvious relevance in the model. Similarly, the paper has mainly focused on British and American design research. Future developments of the model should also include approaches and references from other regions. Moreover, the paper has only touched indirectly on specific disciplines associated with research such as graphic design, industrial design, furniture design, etc. Similarly, it only offers a limited treatment of philosophical or epistemological topics regarding the ways of perceiving and interacting with the world in relation to design – topics that could also be exemplified or elaborated.

Further, one can discuss the value and feasibility of splitting design research into categories when much of it (as stated earlier) is inter- and even trans-disciplinary. The position model in Figure 2 could also be criticised for mirroring a traditional production-distribution-consumption process, thereby excluding aspects of design studies that do not fit into this framework, e.g. design for mass customisation, design for sustainability, systemic design or critical design. In a future model, critical design could represent a third axis, as the whole discourse on user participation, diffuse design, new/production/consumption models represents a critical and alternative approach to the areas charted in the model.

Much can be done; the anticipation is that the present position model can help chart the domain of design research by offering, if not a complete cartography (for this purpose the model is still too rudimentary), then a set of important landmarks that can be employed, not in stating a *'core'* of design research, but in reflecting its scope, methodologies and movements in and across disciplines.

Acknowledgement: The position model has earlier been published in Engholm, Ida (2011). Thanks to Mads Nygaard Folkmann for very good suggestions to revisions and further development.

Ida Engholm

Associate professor, Ph.d.
The Royal Danish Academy of Fine Arts,
School of Design.
le@kadm.dk

References

- Andersen, T., Halse, J., & Moll, J. (2011). Design interventions as multiple becomings of healthcare. *Nordes*, May, 29–31.
- Arnould, E. J., & Thompson, C. J. (2005). Consumer culture theory (CCT): Twenty years of research. *Journal of Consumer Research*, 31(March), 868–882.
- Bannon, L., & Ehn, P. (2012). Design matters in participatory design. In T. Robertson & J. Simonsen (Eds.), *Routledge international handbook of participatory design* (pp. 37–63). New York: Routledge.
- Bayazit, N. (2004). Investigation design: A review of forty years of design research. *Design Issues*, 20(1), 16–29.
- Benz, P. (2015). *Experience design: Concepts and case studies*. London; New York: Bloomsbury.
- Berg, M. (1998). The politics of technology: On bringing social theory into technological design. *Science, Technology and Human Values*, 23, 9–21.
- Bettman, J. R. (1979). *An information processing theory of consumer choice*. Boston: Addison-Wesley.
- Binder, T., Brandt, E., & Gregory, J. (2008). Design participation(s). *CoDesign*, 4(1), 1–3.
- Binder, T., Ehn, P., De Michelis, G., Jacucci, G., Line, P., & Wagner, I. (2011). *Design things: Design thinking, design theory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Blevis, E., & Stolterman, E. (2008). The confluence of interaction design & design: From disciplinary to transdisciplinary perspectives. *Proceedings of DRS2008*. Design Research Society Biennial Conference, Sheffield, UK, July 16–19, 2008.
- Buchanan, R., & Margolin, V. (1995). *Discovering design*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Buchanan, R. (2001). Design research and the new learning. *Design Issues*, 17(4), 3–23.
- Callon, M. (1986). The sociology of an actor-network. The case of the electric vehicle. In M. Callon, J. Law, & A. Rip (Eds.), *Mapping the dynamics of science and technology* (pp. 19–34). London: The Maximillian Press Ltd.
- Card, S. K., Moran, T., & Newell, A. (1983). *The psychology of human computer interaction*. Lawrence Erlbaum.
- Cooper, R., Junginger, S., & Lockwood, T. (2013). *The handbook of design management*. Oxford: Berg Publishing.
- Cooper, R., & Junginger, S. (2009). The evolution of design management [Special issue]. *Design Management Journal*, 4(1), 4–6.
- Cross, N. (1984). *Developments in design methodology*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

- Cross, N. (1993). A history of design methodology. In M. J. de Vries, N. Cross, & D. P. Grant (Eds.), *Design methodology and relationship with science*, NATO ASI Series. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cross, N. (1999). Design research: A disciplined conversation. *Design Issues*, 15(2), 5–10.
- De Mozota, B. (1990). *Design management*. Allworth Press: New York.
- De Mozota, B. (2006). A theoretical model for design in management science according to the paradigm shift of the design profession: From management as a constraint to management science as an opportunity. *The 1st International Design Management Symposium D2B*, Shanghai Jiao Tong University, 16–19 March 2006.
- Dilnot, C. (1989). The state of design history. Part I: Mapping the field. In V. Margolin (Ed.), *Design discourse: History, theory, criticism* (pp. 213–232). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dilnot, C. (1989). The state of design history. Part II: Problems and possibilities. In V. Margolin (Ed.), *Design discourse: History, theory, criticism* (pp. 233–251). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ehn, P. (2008). Participation in design things. *Proceedings of the Tenth Anniversary Conference on Participatory Design* (pp. 92–101). Bloomington, Indiana, USA, October 1–4.
- Ehn, P., & Kyng, M. (1987). The collective resource approach to systems design. In G. Bjerknes, M. Kyng, & P. Ehn (Eds.), *Computers and democracy – A Scandinavian challenge* (pp. 17–58). Aldershot, UK: Avebury.
- Engholm, I. (2011). Positions in contemporary design research. *Swedish Design Research Journal*, 2(11), 48–63.
- Fallan, K. (2010). *Design history: Understanding theory and method*. Oxford: Berg Publishers.
- Forty, A. (1986). *Objects of desire: Design and society since 1750*. London: Thames and Hudson.
- Frayling, C. (1993/94). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1).
- Friedman, K. (2005). Det udvidede designbegreb. *Magasinet Humaniora*, 20(3), 4–7.
- Gabriel, Y., & Lang, T. (1995). *The unmanageable consumer. Contemporary consumption and its fragmentations*. London: Sage Publications.
- Galle, P. (2010). Elementer af en fælles designfaglig videnskabsteori. *FORMakademisk*, 3(2).4
- Grand, S., & Jonas, W. (2012). *Mapping design research: Positions and perspectives*. Basel: Birkhauser Verlag AG.
- Granz, G. (1998). *The chair – Rethinking culture, body & design*. New York: W. W. Norton & Company.
- Hedding, T., Knudtzen, C., & Bjerre, M. (2010). *Brand management. Research, theory and practice*. London: Routledge.
- Heskett, J. (1980). *Industrial design*. London: Thames & Hudson.
- Heskett, J. (2002). *Toothpicks and logos. Design in everyday life*. London, New York: Oxford University Press.
- Heskett, J. (2005). *Design: A very short introduction*. London, New York: Oxford University Press.
- Howard, J. A., & Sheth, J. N. (1969). *The theory of buyer behavior*. New York: John Wiley.
- Jacobsen, N. E., & Jørgensen, A. H. (2000). The state of art in the science of usability evaluation methods: A Kuhnian perspective. *Proceedings of the XIVth Triennial Congress of the IEA and 44th Annual Meeting of the HFES* (pp. 6577–6580). San Diego. July 30 – August 4, 2000.
- Jensen, H. C. (2001). Moderne materielle kulturstudier i design – Angloamerikansk designhistoriografi 1975–2000. In J. Guldborg, F. Mouritsen, & B. Rosendal (Eds.). *Designstudier. Arbejdsrapport 22*. Kolding:
- Jessen, R., & Langer, L. (2012). Managing the unmanageable: The professionalization of market and consumer research in post-war Europe. In R. Jessen & L. Langer (Eds.). *Transformations of retailing in Europe after 1945* (pp. 163–178). Farnham: Ashgate.
- Johansen, U., & Holm, L. S. (2006). Brand management and design management: A nice couple or false friends? In J. E. Schroeder & M. Salzer-Mörling (Eds.), *Brand culture* (pp. 129–134). London, New York: Routledge.
- Jones, J C and D G Thornley (eds) (1963) *Conference on Design Methods*, Oxford, UK: Pergamon Press

- Junginger, S., & Faust, J. (Eds.). (2016). *Designing business and management*. London, New York: Bloomsbury.
- Kim, G. J. (2015). *Human-computer interaction. Fundamentals and practice*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Klaus, K. (1995). On the essential contexts of artifacts or on the proposition that design is making sense (of things). In R. Buchanan & V. Margolin (Eds.), *The idea of design: A design issues reader* (pp. 156–184). London: MIT Press.
- Klaus, K. (2006). *The semantic turn. A new foundation for design*. Boca Raton, FL: Taylor & Francis.
- Kotler, P. (1965). Behavioral models for analyzing buyers. *Journal of Marketing*, 29(4), (37–45).
- Lash, S., & Lury, C. (2007). *Global culture industry: The mediation of things*. Cambridge: Polity Press.
- Laurel, B. (1991). *Computers as theatre*. Melbourne: Addison-Wesley.
- Lawson, B. (1990/2005). *How designers think*. Oxford: Architectural Press.
- Lundequist, J. (1992). Om designteorins uppkomst. *Nordisk Arkitekturforskning*, 1992(4), 7–18.
- Margolin, V., & Buchanan, R. (1995). *The idea of design*. Cambridge: The MIT Press.
- Mayer, B. A. (1999) A brief history of human-computer interaction technology. *ACM Interactions*, 5(2), 44–54.
- Miller, D. (1987). *Material culture and mass consumption*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Nielsen, J., & Molich, R. (1990). Heuristic evaluation of user interfaces. *Jane Carrasco Chew & John Whiteside (eds). Proceedings of CHI90* (pp. 249–256). New York: Addison-Wesley.
- Pachauri, M. (2002). Consumer behaviour: A literature review. *The Marketing Review*, 2, 319–355.
- Peasant, S. (1988). *Body space*. London: Taylor & Francis.
- Pevsner, N. (1936). *Pioneers of the modern movement: From William Morris to Walter Gropius*. New York: Faber.
- Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18.

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1675>

Sebastian Peters

Domestication of planning ideas

The case of shared space

Abstract

New planning ideas, ranging from design concepts to large-scale development policies, are inherently challenging because they involve changes to prevailing thoughts and practices. However, over time, they are subjected to translations and moulded to discourses held in various contexts, often resulting in conceptual distortion. This study attempts to contribute to the theorization of translating planning ideas by proposing the concept of domestication as a means to understand such distortion. An analysis of one such challenging idea, shared space, serves to illustrate domestication and assess its usefulness.

Keywords: planning ideas, idea translation, idea domestication, discourse, shared space.

Introduction

By nature, new planning ideas pose challenges to prevalent thoughts and practices. The literature has witnessed ideas that are rather radical and may even question the conceptual basis of long-established and institutionalized practices. One such idea is that of shared space for urban streets, which has countered hegemonic discourses and proposed an alternative understanding of streets and the principles on which they should be planned and designed. Simply, yet provocatively put, the idea advocates the abandonment of conventional means of traffic regulation. More specifically, it promotes the view that the engineered control of traffic in central urban streets is widely redundant because it suppresses the sociality of urban spaces. The idea suggests the reconceptualization of public spaces and argues that the point of departure for such spaces should be urban sociality, not issues such as safety and efficiency (Ben Hamilton-Baillie, 2008a; Engwicht, 2005; Pilz, 2011). These issues are expected to naturally fall into place as beneficial side-effects of sociality-based planning and designing. The idea also rejects the marginalization of social spaces to certain areas, thus opposing the common approach of segregating central urban spaces into functional categories as per transport engineering principles.

In recent years, the shared space idea has found much support on an international scale and become central to professional debates on urban planning with focus on traffic planning. However, the concept has also been subjected to discursive processes of conceptual translation. Various scholars (Franklin & Tait, 2002; Healey, 2012; Lennon, 2015; Tait & Jensen, 2007; van Duinen, 2015) have investigated the limitations of the translation of planning and design ideas and drawing on their theorizations, this study argues that such processes can change an idea to the extent of it losing its core meaning.

Planning ideas are often ‘packed up’ (Healey, 2012, p. 195) and passed on as planning tools and solutions to legitimate planning problems. In this sense, such ideas span (Healey, 2012; Tait & Jensen, 2007) across not only geographical domains but also the realm of multidisciplinary professions and established viewpoints. However, during this process of translation into transferrable and universally applicable concepts, such ideas are likely to become distorted and

‘lose their critical edge’ (Healey, 2012, p. 195). This weakens the ideas as a means to bring about a shift they were originally intended to achieve.

Focusing on this problem, this study aims to offer a new theoretical concept, domestication, and explore it as an analytical tool that complements existing theorization on the translation of ideas. In doing so, it contributes to a better understanding of factors at risk when planning ideas are translated. The concept of domestication highlights that existing thinking and practices tend to contain ideas and places emphases on their distortion.

A good case to explore the domestication concept is the shared space idea. Besley, for example, laments that shared space is too commonly understood as a mere design solution, and thus, its wider implications, such as a ‘new direction in thinking about the public realm’ (Besley, 2010, p. 20) are overlooked. She, therefore, asserts the need for increased focus on the ‘more progressive and philosophical beginnings’ (p. 2) of the idea. Her critique is that implementation debates on the idea suffer from overemphasis on mere design perspectives, leading to the marginalization of the original intentions of shared space.

The understanding and definitions of shared space widely vary from being a planning philosophy to a street design template. From a technical perspective, shared space is a design solution for streets and squares mostly in central town or urban areas. Many shared space schemes are characterized by an open streetscape which does not segregate transport modes as well as a levelled surface and minimized use of standardized devices for traffic control, such as surface markings, curbs, signals, handrails or traffic signs. The most challenging aspect of shared space is its claims to serve as a catalyst for socio-spatial self-organization, rendering conventional traffic engineering redundant.

Since its pioneers presented the idea (Hamilton-Baillie & Jones, 2005; Karndacharuk, Wilson, & Dunn, 2014; Shared Space, 2005; 2008a), discussions on shared space have been extended to the planning domain on a local, national, and international scale and triggered much debate among experts and in a wider public context. These debates have prompted academic research, reports, guidelines, and policies, which provide an empirical basis to trace domestication.

The following section elaborates on the concept of domestication in the context of existing approaches towards the translation of planning ideas. The section after provides a brief overview of various methodological steps adopted in this study. Next, a closer examination of shared space is presented, with focus on challenges in current thoughts and practices and the impact of domestication on these challenges. The final section summarizes the conclusions and raises critical questions regarding the domestication concept.

Theoretical framework for domestication of ideas

This section outlines the theoretical basis for the domestication of challenging planning ideas. The concept should not be confused with domestication theory in science and technology studies, which explore how people adopt new technologies and integrate them in their everyday lives. These studies highlight the role of users in constructing meaning and identifying a status from the adoption of new technologies in their daily lives (e.g. Berker et. al 2007; Sørensen, 2006). By contrast, this study uses the concept to address how design and planning ideas are adopted and circulated within a professional realm, thus contributing to existing approaches on the process (Beauregard, 2005; Healey, 2012; Kooij & Lennon, 2015; Tait & Campbell, 2000; Van Assche, & Lagendijk, 2014; van Duinen, 2015). Further, these accounts vary in their use of ‘concept’ and ‘idea’. This study views planning ‘ideas’ as a more generic phenomenon than planning ‘concepts’, which is rather a type of idea. According to Healey (2012), other types of planning ideas may take

the form of spatial objects, planning instruments, governance processes, analytical tools and theories, all aiming to directly or indirectly influence planning practices. The scale of planning ideas widely ranges from abstract and general policy levels (e.g. compact cities or urban villages) to more specific ones such as design concepts for urban structures such as shared space.

As for whether such ideas should be referred to as ‘innovative’, ‘challenging’ or simply ‘new’, this study assumes that emerging planning ideas have inherent characteristics that challenge contemporary thinking and actions. While this viewpoint distinguishes new ideas from prevailing ones, it is not entirely adequate to associate them with ‘newness’ because planning ideas are often challenged in context of older ones. Rather than arguing whether an idea is new, this study highlights that emerging ideas suggest a change in current thoughts and practices. In addition, an idea does not need to be innovative in the conventional sense of presenting a concept that has never existed before.

Healey (2012) theorizes that modern planning, including the emergence and continuation of planning ideas, tends to be driven by motivation to offer universally applicable solutions and that such a tendency could cost planning ideas their critical edge. However, Healey addresses this as a general concern to prompt practitioners to be critical and reflective when handling ideas and does adopt an in-depth approach to these processes of translation. Tait and Jensen present the concept of traveling ideas (Tait & Jensen, 2007) as a theoretical approach that aims to ‘provide a framework of how planners’ ideas are disseminated and to understand their ability to insert them in diverse places and spaces’ (p. 108). They draw on actor-network theory and discourses on analytical concepts to theorize the mobilization and translation of planning ideas such that they are embedded in new contexts. Their study mainly focuses on the mechanisms underpinning the process of embedding ideas in a given context. A key conclusion of their study is that planning ideas cannot be generalized across distances and locations; rather, efforts are needed to make ideas transferrable and the concerned actors receptive to them. In other words, transferring planning ideas to other locations warrants ‘de-contextualization’ and then, ‘re-contextualization’ (Czarniawska & Joerges, 1996, p. 26). Tait and Jensen’s (2007) theorization partly builds on Czarniawska and Joerges’ concepts, who term these processes as ‘disembedding’ and ‘reembedding’ of ideas, thereby avoiding the theoretically problematic claim that ideas can be without a context.

These approaches are useful in highlighting that translation helps define the process and dynamics behind the dissemination of ideas. Nevertheless, they can be strengthened by adopting a more critical perspective that focuses on the factors at risk in these processes. van Duinen (2015) takes such an approach and questions the position that planning ideas, which she calls ‘innovative concepts’, are by default, powerful tools that contribute innovative momentum to policy arenas. Further, van Duinen argues that planning ideas tend to become ‘encased’ (p. 2) in traditional planning discourse, consequently losing much of their initial purpose. In line with Tait and Jensen, she attributes this to the dependence of innovative planning ideas on the support of different actors to gain momentum; this support is gained by presenting the idea within the context of existing discourses, like an answer to known problems, thereby altering the persuasiveness of the idea. Therefore, the ‘curbing’ (p. 18) of innovative ideas seems to be an inevitable trade-off in which the innovative momentum of the idea itself is at stake. Also taking a discursive perspective, Lennon (2015) describes this process as giving ‘currency’ to innovative policy concepts. However, in contrast to van Duinen, Lennon presents the discursive transformation of ideas as strategies which give them persuasiveness and as a precondition for innovative ideas to gain momentum.

This study introduces the concept of domestication of planning ideas and explores it from an analytical perspective. Domestication is the process in which new planning and design ideas are adjusted to prevailing thoughts and practices within the professional realm such that they lose their critical momentum. From an analytical perspective, the concept can be used to identify this critical momentum. Applying a domestication perspective means investigating the process of adjustments of ideas by asking two core questions. First, how does the idea challenge prevailing thoughts and practices in the professional realm? Second, how do professional versions of the idea translate and represent this challenge?

Since domestication occurs in the professional realm, it is not bound to a geographical context or scale; that is, it could have local, national, or international dimensions. The above-mentioned studies, however, focus on local and often political struggles of implementing ideas; in particular, they explore the translation of ideas from the theoretical to implemented level. The domestication perspective, on the other hand, addresses how ideas change when passed on within the professional realm. However, this does not indicate that domestication is 'context-less' or professional discourses are not political. Rather, this study aims to narrow the focus to the community of professional actors consider key players in defining and representing expert knowledge. These include architects, planners with different expertise, engineers, project managers, consultants, planning agents, and other specialists engaged in producing and realizing plans. Politicians, interest groups, and the public are also important actors, although this study focuses on professionals.

While the analytical focus is on the professional realm, I do not consider domestication as a process driven by a single actor or group; rather, I view it as a discursive process and further explain this in the following sub-section.

Domestication as a discursive process

Domestication highlights that ideas are not simply translated to identify an expression in professional terms; rather, they must be adjusted towards established disciplinary ways of thinking. To gain legitimacy, an idea must fulfil certain conceptual criteria that are based on values and judgment of the ideal way of working. Domestication emphasizes that fitting to existing discourse through translation can be problematic if ideas are softened and lose their initial meaning. Here, discourse is understood as a dynamic process that shapes and enables social reality (Jäger & Maier, 2009), for example, how we think, talk and act about certain phenomena. A single discourse may be composed of a collective stock or reservoir of knowledge (Keller, 2011) shared and reproduced within a certain group of actors such as those engaged in planning at the professional level. Discourse also influences how these actors share this reservoir of knowledge, think, talk, and act upon new ideas.

However, there are multiple discourses enabling a single social reality, which eventually get entangled with and influence each other (Jäger & Maier, 2009). The understanding of multiple interacting discourses leans on Foucault's notion of plurality of discourses and their interdependency, as explained by Hajer (1995). This study argues that a dynamic interplay of discourses occurs when ideas are passed on and translated. van Duinen follows Kooij et al. (2014) in asserting that 'open concepts' (p. 84) are particularly prone to change through such interplay because they are vague and flexible, thus serving as 'enablers' (p. 84) for existing discourses.

In the domestication process, existing discourses re-frame an idea using recognized terms and then legitimize it as playing a role in the wider professional and public debate, eventually rendering the idea part of the debate. Discourses can convey credibility of knowledge and

persuasiveness of arguments, where ideas serve as vehicles facilitating a discourse (Biddulph, Franklin, & Tait, 2003; Kooij et al., 2014) and vice versa. Applying the domestication concept for analyses involves paying considerable attention to the outcome and critically evaluating how much of the ideas' initial potential remains once the translation process is complete.

I assume that planning ideas are not value neutral and promote an agenda built on certain assumptions. The extent to which this challenges common practices varies and so does the degree of domestication. However, these variations are more likely to occur when ideas encounter planning fields characterized by strong political agendas and disciplinary traditions, which is the case with transport planning, an example used in this study. This subfield of planning is dominated by engineering disciplines and guided by instrumental approaches that have strong resistance to conceptual and methodological change. Many scholars have noted this being particularly strong when determining the validity of methods and recognizing the types of field knowledge (Flyvbjerg, 2007; Packer, 2003; Røe, 2000; Sheller, 2011; Urry, 2004). Field knowledge is typically represented by widely accepted techniques and approaches as rhetorical means to reducing uncertainty and making the future appear more manageable (Langmyhr, 2000, p. 673)ⁱ. This includes the framing of certain transport planning problems using professional and seemingly universally accepted terminology such as lack of congestion, traffic migration or insufficient traffic safety.

Such framing has important implications for the present argument on disciplinary domestication. It means that to gain recognition within transport planning, a challenging idea must be framed as a solution to professionally recognized problems to attain Lennon's 'currency' (2015, p. 1) within the concerned field. From this perspective, domestication seems almost inevitable in determining, for example, instances in which ideas such as shared space challenge existing governance approaches to public space and question prevailing power constellations.

Examples of typical practices contributing to domestication include mapping, designing and developing alternatives, formulating policy, conducting planning processes, performing impact assessments, writing planning documents and developing guidelines. These practices present hints of domestication in the form of text. Text mirrors commonly recognized methods of knowing and creating 'particular forms of knowledge, providing legitimacy for particular spatial strategies' (Richardson & Jensen, 2003, p. 12). I regard these texts as attempts to reframe ideas because they reflect prevailing values, widespread terminology or references to legitimate methods and sources of knowledge.

An important consideration for shared space is that the translation of an idea includes the simplification of elements that do not fit dominant discourses. By contrast, other parts of the idea that fit prevailing approaches and methods are often emphasized, partially because of advocates seeking to provide counter-evidence to criticism. Moreover, existing ways of thinking and acting can be so formative of the translated version that they overshadow challenging elements of an idea.

Method: detecting domestication in texts

Debate and efforts to realize shared space projects across the world (predominantly north-western Europe and to a lesser degree, Australia, New Zealand, the United States and Canada) have created a text corpus on the idea. Even though discussions are often focused on single projects or national debates, this literature serves as a knowledge pool at an international scale. Thus, the texts produced by professionals involved in planning and designing or researching shared space presents an empirical basis for this present study (see Table 1 and Appendix 1 for a detailed overview).

The data collection focused on reviewed articles and published conference papers on shared space. Then, references within these texts, including those to reports, policies and guidelines, were reviewed, until no new reference promised further insight. This snowball approach was used until the corpus of texts was assumed to be large enough for a robust and comprehensive analysis. This strategy allowed me to identify the most central references within the knowledge pool.

The empirical basis for this paper is a collection of about 82 documents that focus on the idea of a shared space from a professional perspective (Table 1). The texts are heterogeneous in terms of not only approaches but also types of documentation referenced such as policy, official guidelines, scientific article, conference paper or case collection.

Table 1: Types and number of domestication texts analysed.

Type of literature	Number of texts
Reports, policy and guidelines	30
Journal articles	15
Papers (e.g. conference papers and lectures)	17
Books	1 (17 contributions)
Thesis	3
Total	66 (82 contributions)

Since this study focuses on professionals as key players in the domestication of the shared space idea, public media articles or statements by politicians or personal actors are excluded. While actors such as politicians certainly influence practices and perspectives within the field, I consider professional discourses to offer a more direct reflection. A factor limiting the scope of literature search was language: I was able to read documents in English, German, Norwegian, Swedish or Danish.

All texts can be categorized between the two extremes of being a challenge to common thoughts and practices and being a domesticated version. Thus, a strongly fitted text may have traces of challenging, non-domesticated elements, and vice versa.

The critical interrogation of each individual text was based on two key questions, which is one way of identifying discursive elements linked to domestication in the text corpus:

- How does the idea of shared space challenge prevailing thoughts and practices in the professional realm?
- How do professional versions of the idea translate and represent this challenge?

In addition, I articulated the following two sub-questions to sharpen the focus of the second research question:

- How are *users* of space represented?

This question helps trace domestication since in typical transport planning terms, users are represented as technical and quantifiable units. On the other hand, I adopt a more socially oriented account, which views users in cultural terms, needs and activities as well as social relations:

- How is *public urban space* represented?

With emphasis on functionality, space as a technical unit or spatial resource indicates a tendency towards domestication. On the other hand, focusing on urban space as a resource for social activity, communication or cultural productivity indicates a less-domesticated version.

Thus, the interpretative analysis of these texts focuses on determining whether and how each reframes the idea and the extent to which it simplifies, marginalizes or downplays the challenging elements of shared space.

Challenges of shared space

This section identifies the challenges shared space poses to current thoughts and practices in transport planning.

Many accounts of shared space associate its conceptual roots to the Dutch street design concept, *woonerf*, which dates back to the late 1960s and early 1970s, and to Joost Vahl, a pioneer who practiced ‘the deliberate integration of traffic into social space’ (Hamilton-Baillie, 2008a, p. 166). Hans Monderman is often cited as a Dutch traffic engineer who was the first to realize shared space projects.

On an international scale, Hans Monderman and his colleagues launched the *European Shared Space Project* as part of the European Union’s Interreg IIIB North Sea Region Program. From 2004 to 2008, seven municipalities in Belgium, Denmark, Germany, England and the Netherlands designed and built pilot schemes, generating a pool of shared space test cases. The concept was subsequently propagated and introduced to different parts of the world, with most resonance being observed in the implementing countries and neighbouring ones. While the concept of shared streets has been around for a while (Karndacharuk, Wilson, & Dunn, 2014), that of *shared space* can be considered an outcome of a dialogue between Ben Hamilton-Baillie, a British transport planner, and Hans Monderman. Hamilton-Baillie has published some of the most frequently referenced texts on the idea (Hamilton-Baillie, 2008a, 2008b; Hamilton-Baillie & Jones, 2005).

However, some contributions to the shared space debate distance themselves from an affirmative mainstream. Instead, they critically point to a tendency of environmental determinism (Hammond & Musselwhite, 2013) in shared space discourses, the simplification and generalizations of user needs, the danger of excluding impaired individuals (Imrie, 2012) and political biases of texts that advocate shared space (Moody & Melia, 2013).

In its earlier form, shared space aimed to generate sociality through urban design. It claimed that human conduct based on social knowledge and skills can enable social self-organization and promoted the idea of socially responsible citizenship. In other words, it is conceptually related to wider critiques against modernistic planning in general (e.g. Abram, 2011; Healey, 2010; Sandercock, 2000) and the field of transport planning in particular (e.g. Beckmann, 2004; Sheller, 2011; Urry, 2004). From a provoking standpoint, the idea suggests a shift in power relations in terms of governance of human encounters on the street since it suggests that prevailing means of traffic control are dispensable. From this viewpoint, the idea poses a threat to the domain of transport planning as it goes beyond suggesting an alternative design for certain user conditions. It poses questions about the decision maker for the planning, design and management of streets and the knowledge, skills and methods that are considered legitimate to guide such work.

Shared space claims that such decisions in the context of urban streets should be based on the principles of sociality (Engwicht, 2005; Pilz, 2011). The idea highlights urban street design as a means to influence sociality through design, rather than to solve technical problems. This

emphasis on the relationship between spatial and social is the challenge that the idea poses to prevailing thoughts and practices. Accepting such an approach would allow new actors to play a role in defining how transport space should be defined, both professionally and in governance terms. More specifically, new actors would be prioritized and contribute to the definition of the resources needed for such a space. Disregarding the sociality claim and translating shared space into an engineering project serves to maintain the legitimacy of the engineering discipline to control traffic.

However, it is important to not perceive the domestication of shared space as a strategy pursued by certain actors to protect established disciplinary borders or power structures nor are the domesticators meant to be conservative transport engineers, defending their domain against challenging ideas. Rather, domestication should be viewed as a diffuse discursive process within a multidisciplinary transport planning field, where professional debate must respond to a wider public agenda. In addition, it can be used within transport planning to identify the most central and pressing issues that warrant focus, such as traffic safety and transport efficiency. Shared space advocates, who are often transport planners themselves, are forced to produce counter-evidence in response to criticisms regarding these pressing issues. Accordingly, the shared space debate and emerging literature are being gradually reframed in the context of dominant transport and traffic discourses. This leads to a domesticated version of shared space as an answer to existing and legitimate problems.

Representation of sociality in shared space texts

At present, disputes over shared space regarding, for example, traffic safety and exclusion of diverse user groups, have been a key driver of systematic knowledge production on the topic. The idea has become a key topic of international and national conferences, seminars, workshops and traffic fora. However, related research is mainly concerned with the development of planning and design guidelines. For instance, as this paper is being written, research is being conducted in Norway and supported by the Norwegian Road Directorate with an aim to defining shared space as a design concept, despite the existence of ample implementation experiences and design guidelines in neighbouring countries.

Studies have presented the idea as both a challenge and more in line with existing approaches. An example of a non-domesticated version is a report resulting from the above-mentioned European project (Shared Space, 2005, 2008a, 2008b). The report was written and published by members of the project group and summarized experiences from the various pilot projects. It made explicit statements about the role of sociality in developing alternative ways to plan and design public urban spaces. Further, it placed strong emphasis on reconquering public spaces as an arena for social life; for example, the report considered public spaces to be the ‘heart’ (Shared Space, 2005, p. 9) of society:

The layout of the public space tells us what society looks like, who forms part of it, how people deal with each other and what they consider important. It is a window on and a mirror of society.

The quote clearly advocates shared space as a way of enabling the social qualities of public urban spaces. It gives much weight to sociality as a key factor in maintaining order in public life.

Another example is Hamilton-Baillie’s (2008a) article, ‘Shared space: reconciling people, places and traffic’. This study emphasizes the socio-spatiality challenge of shared space as an opportunity to change the ‘built environment in ways that encourage diversity, distinctiveness, urban quality and civility’ (p. 162). It frequently refers to ‘complex informal social protocols’ (p.

162) substituting conventional traffic control. As in the previously cited quote, the sociocultural significance of public space has considerably more weight than its technical organization. In addition, it presents the view that the technical organization of public space, especially in the context of traffic, should be carefully guided by the sociocultural qualities of public space, rather vice versa. Thus, shared space is said to be ‘the integration of traffic into the social and cultural fabric of the built environment’ (p. 169).

Pilz (2011) also discusses the challenges of shared space and underlines the importance of complex relationships between people and their urban environment:

Public space should be maintained as sensible changes to lived social structure; locals should be able to perceive it as a stage that becomes individually and communicatively appropriated and played upon. Until then, the public space will not do justice to its function in the complex fabric of public life: It must mirror society. (p. 5, author’s translation from German).

Gerlach, Boenke, Leven, and Methorst (2008) presented the idea as a critique to prevailing approaches and argued for the deliberative effect of design that allows latent social responsibility, which is normally constrained by standard practices:

...the concept relies on political responsibility and participation, whereas more personal responsibility from citizens is required for both the planning of and daily encounters with the new traffic situation. Hence, shared space aims at realizing a double quality – a spatial and a democratic quality’. (p. 62, author’s translation from German).

From this perspective, shared space are enacted by socially active users who act as socially responsible persons regulating their behaviour according to common social norms and rules of human conduct (e.g. Edquist & Corben, 2012; Engwicht, 2005; Jones & Young, 2010; Karndacharuk, Wilson, & Dunn, 2013; Pilz, 2011). Order primarily results from social encounters and to a lesser degree, is conditioned by the physical environment and design. This perspective highlights civility as an important precondition for shared space to work.

In contrast, domesticated versions highlight the technical limitations of the idea. Table 2 exemplifies a typical outcome of domestication, demonstrating the differences between the more radical version of shared space and its domesticated version. The table is derived and translated from a study report written for an umbrella organization for German insurance companies (Gerlach, Ortlepp, & Voß, 2009).

Table 2: Ten factors necessary for the success of the implementation shared space in Germany (Derived and translated from Gerlach et al. (2009) and earlier presented in *Peters* (2011)).

Issues	General shared space idea (by Hans Monderman)	Suggestions for Germany by Gerlach et al. (2009)
Application area	All streets	Streets with lingering or stay function maximum length 300 meters
Entrance signs/label/marker	None	Necessary
Mobility arrangement	Mixed use, all modes	Safe areas for pedestrians, safe crossings, speed reduction measures

Issues	General shared space idea (by Hans Monderman)	Suggestions for Germany by Gerlach et al. (2009)
Participation of public and interest groups in planning and design process	Always	Always
Traffic volume	No default limitation	Max. 14,000 vehicles/day, limited heavy vehicle traffic, numerous pedestrians and cyclists
Speed	No default limitation	Max 30 km/h
Right of way	Left gives way to right	Left gives way to right
Signals, signs and markings	None	If necessary to provide safety
Parking rules	None	Parking not permitted
Children play on street or driving surface	Permitted	Prohibited

* The length criterion is not found in the original table but mentioned in the report (Gerlach et al., 2009, p. 29).

The suggestions in this overview reflect a far more technically oriented approach driven by a rationale to guard traffic safety using conventional methods than a radical version of the idea. In addition to the differences in how *issues* (first column) are addressed, the definition of relevant issues gives insight into the domestication of shared space. The official German guidelines for shared space implementation later adopted and extended these recommendations but with more technical detail (Forschungsgesellschaft für Straßen & Verkehrswesen, 2011). These guidelines recommend a relegation of shared space to areas that fulfil certain technical criteria, such as pedestrian footfall, traffic volumes and type of intersections. It is presented as a so-called ‘knowledge document’ (p. 21) that prescribes how specific technical issues should be handled. Positioning shared space as a concept in professional street design, the report emphasizes how it fits to German traffic law and a range of technical requirements for its implementation. It also specified social dimensions such as the creation of a ‘pleasant atmosphere’ and the facilitation of ‘mutual consideration’ (p. 4) among traffic participants, which are similar to those in the British guidelines for shared space (see the list below), as an outcome of the design, which can be achieved by fulfilling technical requirements that influence the streetscape:

- The abandonment of curbs using alternative subdividing elements to indicate permitted areas for vehicle movement.
- Matching the layout of surfaces of edge spaces and driveway, though without completely abandoning their demarcation.
- Extensive renunciation of markings and signs.
- Maintenance of clear view between vehicle traffic and pedestrians, specifically with regard to parking (p. 5, author’s translation from German).

Typically, documentation a domesticated shared space avoids the challenge of considering complex social dynamics by expressing them in established categories and thus, a known function of public space, called *sense of place*. *Sense of place* is an expression commonly used to highlight different functions that are incompatible by nature, such as the place and traffic functions:

Every street represents a balance between movement (the capacity to accommodate through traffic) and a sense of place (the quality which makes a street somewhere to visit and spend time in, rather than to pass through). Shared Space is a way of enhancing a street's sense of place while maintaining its ability to accommodate vehicular movement (Department for Transport, 2011, p. 6).

A typical domesticated perspective portrays the sense of place primarily as dependent on designable elements. For example, the above-mentioned British design guidelines derived its definition of place function on the Manual for Streets:

The place function is essentially what distinguishes a street from a road. The sense of place is fundamental to a richer and more fulfilling environment. It comes largely from creating a strong relationship between the street and the buildings and spaces that frame it. [...] The choice of surface materials, planting and street furniture has a large part to play in achieving sense of place (Bradbury et al., 2007, p. 17).

From an analytical perspective, the above examples illustrate how professionally recognized terminology is used to convey the credibility of knowledge and persuasiveness of arguments.

However, there are largely vague explanations of how users participate in creating or relate to sense of place. The term place function and sense of place are applied as conceptual shortcuts that promise 'pedestrian comfort' (Department for Transport, 2011, p. 16), 'vibrant spaces' (p. 11) or 'sympathetic behavior of motorists' (p. 7). From a state-of-the-art perspective, responsible behaviour is portrayed as the natural outcome of design and layout, rather than a result of changed socio-spatial dynamics. Users are typically portrayed as a homogeneous group that are technically defined on the basis of transport mode, not sociocultural dimensions. The social implications of shared space such as '*cooperation*' (Schönauer, Stubenschrott, Schrom-Feiertag, & Menšik, 2012) or changes in *community texture* (Anvari, Daamen, Knoop, Hoogendoorn, & Bell, 2014) are mainly considered technical and quantitatively measurable terms such as pedestrian footfall per time unit or density per area.

The above examples demonstrate the simultaneous working of different ways of domestication within the shared space idea. First, the idea is translated into a tool to deal with known issues in dominant transport planning discourse, such as safety or transport efficiency. Second, the challenge of the idea is often simplified or masked by expressing it with widely accepted concepts such as sense of place. Third, the realization of the idea is, to a certain extent, marginalized by the definition of (mainly technical) boundaries for exceptional cases in which it may be applicable.

Concluding remarks

This analysis illustrated the use of the domestication concept as a tool to critically examine how through professional discourses, ideas are translated and as a result, lose their critical momentum. In the case of shared space, this critical momentum was to bring a conceptual shift to street design. It argues for the integration of a sociality perspective into street design that aims at a stronger recognition of how design influences sociality in public spaces. However, more recent literature about shared space seems to bypass this challenge and reframe the idea as a technical concept to enable a functional relationship in which technical issues play a dominant role, while the social implications of the design are only loosely addressed and sometimes, even absent.

From this, I conclude that domestication is a useful analytical concept that makes this process more explicit by highlighting the consequences of the translation process. However, I succeeded only partly in exploring the concept. While the investigation affirms shared space as a case of domestication, the concept itself and the method I use to operationalize it need further development. For example, one might be sceptical about the domestication concept and argue that it is difficult to avoid a certain degree of translation if ideas are to be realized at all. Further, it can be asserted that all fields of planning, as in the case of transport planning, cannot be treated as static, innovation-resistant systems; this change is essentially driven by the motivation to realize ideas, not distort them. Most shared space researchers would agree with this viewpoint. Therefore, translation may even be considered a precondition to operationalize ideas and foster their potential to bring about change. Transport planners generally aim at meeting the needs of travellers and view this practice as a service to society. A domestication approach should, therefore, avoid singling out any professional discipline, such as transport planning, for being deconstructive solely on the basis of its attempts to implement ideas using expertise.

This critique raises questions about the significance of domestication and its contribution beyond labelling the phenomenon. I would argue, however, that it presents a useful critical perspective, both in theory and practice, because it highlights what is at stake when ideas are translated. Such a perspective poses a range of other questions that help illuminate the process of translation and its consequences; for example, who are the domesticators? Are ideas domesticated by intention? Is it an unfavourable, but unavoidable, by-product of the ideas' implementation? A possible answer is that domestication does not deliberately occur to impair ideas, but is as an unavoidable discursive mechanism.

This does not indicate that domestication is an actor-less and context-less automatism. This, in fact, would disburden potential domesticators of their responsibility to be aware of how to deal with challenging ideas. It is increasingly difficult, and possibly inadequate, to tie domestication to a single actor, group of actors, profession or discipline. The question of *who* is also linked to the question of *where*. Domestication emerges not only in local discourses that influence the realization of planning ideas but across geographic scales. Nevertheless, as in the case of shared space, it eventually materializes in specific context, such as in design guidelines or planning policies, thus impacting decision making at a local level.

The key question is whether domestication should be avoided or is it an unavoidable cost of change? Translation may be inevitable, if not necessary, but it should take a critical approach if the idea is meant to make a difference since translation is not the same as domestication. Some translations may occur in the course of dissemination and implementation of ideas, but this does not suggest that no theoretical and practical measure can be taken. The concept of domestication presents a view that is of significance to an increasingly multi-disciplinary planning field and falls directly on the interface of academia and practice.

For practitioners working with ideas such as shared space, this study offers a critical understanding for guidelines or policies as a product of translation with domestication as a possible consequence. This can make them more aware of the normative implications of such guidelines and policies. It also challenges practitioners to become more critical and search for the critical momentum of ideas while avoiding excessive focus on technical realizations. For planning academics, such a critical analysis is useful to further their understanding about the consequences of translating planning ideas and the possible way to research the topic. Finally, it helps map and uncover parts of ideas that are prone to domestication if they are not based on solid theoretical and empirical grounds, as in the case of the idea of sociality in shared space.

Sebastian Peters

Postdoc, Ph.d.

Department of Urban and Regional Planning,
Faculty of Landscape and Society,
Norwegian University of Life Sciences (NMBU), Ås, Norway
sepe@nmbu.no

References

- Abram, S. (2011). *Culture and planning*. Farnham: Ashgate Publishing, Ltd.
- Anvari, B., Daamen, W., Knoop, V. L., Hoogendoorn, S. P., & Bell, M. G. (2014). Shared Space modeling based on social forces and distance potential field. In U. Weidmann, U. Kirsch, & M. Schreckenberg (Eds.), *Pedestrian and evacuation dynamics* (p. 907). Switzerland: Springer Science & Business.
- Beauregard, R. A. (2005). From place to site: negotiating narrative complexity. In C. Burns & A. Kahn (Eds.), *Site matters: design concepts, histories, and strategies* (pp. 39–58). New York: Routledge.
- Beckmann, J. (2004). Mobility and safety. *Theory, Culture & Society*, 21, 81–100. 10.1177/0263276404046062
- Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y., & Ward, K. (2007). *Domestication of media and technology*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Besley, E. (2010). *Kerb your enthusiasm - why shared space doesn't always mean shared surface, and other stories* (ISSN 1748-8338). London: The Parliamentary Advisory Council for Transport Safety.
- Biddulph, M., Franklin, B., & Tait, M. (2003). From concept to completion: a critical analysis of the urban village. *Town Planning Review*, 74(2), 165–193. Retrieved from: [tp://online.liverpooluniversitypress.co.uk/loi/tp](http://online.liverpooluniversitypress.co.uk/loi/tp)
- Bradbury, A., Cameron, A., Castell, B., Jones, P., Pharoah, T., Reid, S., & Young, A. (2007). *Manual for Streets*. UK: Thomas Telford Publishing.
- Czarniawska, B., & Joerges, B. (1996). Travels of ideas. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Translating organizational change* (pp. 13–48). Berlin: Walter de Gruyter.
- Department for Transport. (2011). *Shared space local transport note* (Vol. 1/11, pp. 55). London: Department for Transport.
- Edquist, J., & Corben, B. (2012). *Potential application of Shared Space principles in urban road design: effects on safety and amenity*. Retrieved from TRID: <http://trid.trb.org/view.aspx?id=1143781>
- Engwicht, D. (2005). *Mental speed bumps: the smarter way to tame traffic*. Annandale: Envirobook.
- Flyvbjerg, B. (2007). Policy and planning for large-infrastructure projects: problems, causes, cures. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 34(4), 578–597. 10.1068/b32111
- Forschungsgesellschaft für Straßen- und Verkehrswesen. (2011). Hinweise zu Strassenräumen mit besonderem Überquerungsbedarf - Anwendungsmöglichkeiten des "Shared Space"-Gedankens [Notes road spaces with special crossing requirements - Application possibilities of the Shared Space idea]. Köln: FGSV.
- Franklin, B., & Tait, M. (2002). Constructing an image: the urban village concept in the UK. *Planning Theory*, 1(3), 250–272. 10.1177/147309520200100304
- Gerlach, J., Boenke, D., Leven, J., & Methorst, R. (2008). Sinn und Unsinn von Shared Space – Zur Versachlichung einer populären Gestaltungsphilosophie; Teil 2 [Sense and nonsense about Shared Space-For an objective

- view of a popular planning concept; part 2]. *Straßenverkehrstechnik*, 52, 140–149. Retrieved from <http://www.strassenverkehrstechnik-online.de/>
- Gerlach, J., Ortlepp, J., & Voß, H. (2009). Shared Space, Eine neue Gestaltungsphilosophie für Innenstädte? Beispiele und Empfehlungen für die Praxis [Shared Space, a new design philosophy for city centers? Examples and recommendations for practice]. Retrieved from Unfallforschung der Versicherer: udv.de/download/file/fid/1430
- Hajer, M. A. (1995). *The politics of environmental discourse: ecological modernization and the policy process*. Oxford: Clarendon Press.
- Hamilton-Baillie, B. (2008a). Shared space: reconciling people, places and traffic. *Built Environment*, 34(2), 161–181. 10.2148/benv.34.2.161
- Hamilton-Baillie, B. (2008b). Towards shared space. *Urban Design International*, 13(2), 130–138. 10.1057/udi.2008.13
- Hamilton-Baillie, B., & Jones, P. (2005). Improving traffic behaviour and safety through urban design. *Proceedings of the Institution of Civil Engineers - Civil Engineering*, 158(5), 39–47. 10.1680/cien.2005.158.5.39
- Hammond, V., & Musselwhite, C. (2013). The attitudes, perceptions and concerns of pedestrians and vulnerable road users to shared space: A case study from the UK. *Journal of Urban Design*, 18(1), 78–97. 10.1080/13574809.2012.739549
- Healey, P. (2010). *Making better places: the planning project in the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Healey, P. (2012). The universal and the contingent: some reflections on the transnational flow of planning ideas and practices. *Planning Theory*, 11(2), 188–207. 10.1177/1473095211419333
- Imrie, R. (2012). Auto-disabilities: the case of shared space environments. *Environment and Planning A*, 44(9), 2260–2277. 10.1068/a44595
- Jones, P., & Young, A. (2010). *Manual for Streets 2, Wider Application of the Principles*. Retrieved from www.ciht.org.uk: <http://www.ciht.org.uk/en/document-summary/index.cfm/docid/055693F6-8DB0-4BBE-AA9FF1B5BC5E9412>
- Jäger, S., & Maier, F. (2009). Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods for critical discourse analysis* (pp. 34–61). London: Sage Publications Limited.
- Karndacharuk, A., Wilson, D. J., & Dunn, R. C. (2013). Analysis of pedestrian performance in shared-space environments. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 2393, 1–11. 10.3141/2393-01
- Karndacharuk, A., Wilson, D. J., & Dunn, R. (2014). A review of the evolution of shared (street) space concepts in urban environments. *Transport Reviews*, 34(2), 190–220. 10.1080/01441647.2014.893038
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung* (4th ed.). Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kooij, H.-J., Van Assche, K., & Lagendijk, A. (2014). Open concepts as crystallisation points and enablers of discursive configurations: The case of the innovation campus in the Netherlands. *European Planning Studies*, 22(1), 84–100. 10.1080/09654313.2012.731039
- Langmyhr, T. (2000). The rhetorical side of transport planning. *European Planning Studies*, 8(5), 669–684. 10.1080/713666431
- Lennon, M. (2015). Explaining the currency of novel policy concepts: Learning from green infrastructure planning. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 33(5), 1039–1057. 10.1177/0263774X15605939
- Moody, S., & Melia, S. (2013). Shared space: research policy and problems. *Proceedings of the Institution of Civil Engineers - Transport*, 167(6), 384–392. 10.1680/tran.12.00047
- Packer, J. (2003). Disciplining mobility, governing and safety. In J. Z. Bratich, J. Packer, & C. McCarthy (Eds.), *Foucault, cultural studies, and governmentality* (pp. 135–160). US: SUNY Press.

- Peters, S. (2011). *Shared space in Reykjavik? An opportunity to rethink street design in the capital of Iceland*. (Master Thesis, MSc), Reykjavik University, Iceland.
- Pilz, T. (2011). Form, Halt, Respekt - Shared Space als Denkform in Architektur und Raumplanung [Shape, support, respect - shared space as a way of thinking in architecture and planning]. Retrieved from [www.aaps.at: http://www.aaps.at/wp-content/uploads/2013/04/Form_Halt_respekt_Shared_Space_als_Denkform.pdf](http://www.aaps.at/wp-content/uploads/2013/04/Form_Halt_respekt_Shared_Space_als_Denkform.pdf)
- Richardson, T., & Jensen, O. B. (2003). Linking discourse and space: Towards a cultural sociology of space in analysing spatial policy discourses. *Urban Studies*, 40(1), 7–22. 10.1080/00420980220080131
- Røe, P. G. (2000). Qualitative research on intra-urban travel: an alternative approach. *Journal of Transport Geography*, 8(2), 99–106. 10.1016/S0966-6923(99)00039-3
- Sandercock, L. (2000). When strangers become neighbours: managing cities of difference. *Planning Theory & Practice*, 1(1), 13–30. 10.1080/14649350050135176
- Schönauer, R., Stubenschrott, M., Schrom-Feiertag, H., & Menšik, K. (2012). *Social and Spatial Behaviour in Shared Spaces*. Paper presented at the REAL CORP 2012, Austria.
- Sheller, M. (2011). The emergence of new cultures of mobility: stability, openings and prospects. In R. Kemp, Dudley, G., Geels, F., Lyons, G. (Ed.), *Automobility in transition? A socio-technical analysis of sustainable transport*. London: Routledge.
- Shared Space. (2005). *Shared space - room for everyone*. Retrieved from [www.shared.space.org: http://shared-space.org/wp-content/uploads/2014/10/Room-for-everyone.pdf](http://shared-space.org/wp-content/uploads/2014/10/Room-for-everyone.pdf)
- Shared Space (2008a). *Shared space - from project to process*. Retrieved from [www.shared.space.org: http://shared-space.org/wp-content/uploads/2014/10/From-project-to-process.pdf](http://shared-space.org/wp-content/uploads/2014/10/From-project-to-process.pdf)
- Shared Space (2008b). *Shared space - spatial quality - places that attract people*. Retrieved from [www.shared.space.org: http://sampac.nl/EUKN2015/www.eukn.org/dsresourcecbb1.pdf?objectid=146377](http://sampac.nl/EUKN2015/www.eukn.org/dsresourcecbb1.pdf?objectid=146377)
- Sørensen, K. H. (2006). Domestication: the enactment of technology. In T. Berker, M. Hartmann, & Y. Punie (Eds.), *Domestication of media and technology* (pp. 40–61). UK: McGraw-Hill Education.
- Tait, M., & Campbell, H. (2000). The politics of communication between planning officers and politicians: the exercise of power through discourse. *Environment and Planning A*, 32(3), 489–506. 10.1068/a3287
- Tait, M., & Jensen, O. B. (2007). Travelling ideas, power and place: the cases of urban villages and business improvement districts. *International Planning Studies*, 12(2), 107–128. 10.1080/13563470701453778
- Urry, J. (2004). The ‘system’ of automobility. *Theory, Culture & Society*, 21(4–5), 25–39. 10.1177/0263276404046059
- van Duinen, L. (2015). New spatial concepts between innovation and lock-in: The case of the Dutch Deltametropolis. *Planning Practice & Research*, 30(5), 548–569. 10.1080/02697459.2015.1076155

Appendix 1: Literature examined for domestication of shared space

Author or publisher	Title
Articles (peer reviewed)	
Anvari, Bani, Daamen, Winnie Knoop, Victor L. Hoogendoorn, Serge P. Bell, Michael G. H.	Shared Space Modeling Based on Social Forces and Distance Potential Field
Hamilton-Baillie, Ben	Shared Space: Reconciling People, Places and Traffic
Hamilton-Baillie, Ben Jones, Phil	Improving Traffic Behaviour and Safety through Urban Design
Hamilton-Baillie, Ben	Towards shared space
Gerlach, Jürgen Boenke, Dirk Leven, Jens Methorst, Rob	Sinn und Unsinn von Shared Space – Zur Versachlichung einer populären Gestaltungsphilosophie; Teil 1 [Sense and nonsense about Shared Space-For an objective view of a popular planning concept; part 1]
Gerlach, Jürgen Boenke, Dirk Leven, Jens Methorst, Rob	Sinn und Unsinn von Shared Space – Zur Versachlichung einer populären Gestaltungsphilosophie; Teil 2 [Sense and nonsense about Shared Space-For an objective view of a popular planning concept; part 2]
Havik, Else M. Melis-Dankers, Bart J. M. Steyvers, Frank J. J. M. Kooijman, Aart C.	Accessibility of Shared Space for visually impaired persons: An inventory in the Netherlands
Imrie, Rob	Shared Space and the Post-politics of Environmental Change
Imrie, Rob	Auto-disabilities: The Case of Shared Space Environments
Kaparias, Ioannis, Bell, Michael G. H. Miri, Ashkan Chan, Carol Mount, Bill	Analysing the Perceptions of Pedestrians and Drivers to Shared Space
Karndacharuk, Auttapone Wilson, Douglas J. Dunn, Roger	A Review of the Evolution of Shared (Street) Space Concepts in Urban Environments
Karndacharuk, Auttapone Wilson, Douglas J. Dunn, Roger	Analysis of pedestrian performance in shared-space environments
Moody, Simon Melia, Steve	Shared Space – Research, Policy and Problems
Hammond, Victoria Musselwhite, Charles	The Attitudes, Perceptions and Concerns of Pedestrians and Vulnerable Road Users to Shared Space: A Case Study from the UK.
Sastrawinata, A.C.	Tracking and Analysing Behaviour of Pedestrians and Vehicles in a Shared Space Environment for Model Calibration
Guidance documents	
Mairi, Joyce	Shared Space in Urban Environments – Guidance Note
Department for Transport	Local Transport Note 1/11 - Shared Space
Jones, Phil	Manual for Streets 2: Wider Application of the Principles

Young, Allan	
Bad Architects Group	Shared-Space-Konzepte in Österreich, der Schweiz und Deutschland – Leitfaden [Shared space concepts in Austria, Switzerland and Germany – Guidance note]
Forschungsgesellschaft für Straßen- und Verkehrswesen	Hinweise zu Straßenräumen mit besonderem Überquerungsbedarf – Anwendungsmöglichkeiten des “Shared Space” – Gedankens [Notes on road spaces with special crossing requirements – application possibilities of the “Shared Space” - idea]
Reports and policy documents	
Bosch Slabbers	Städtebauliches Planungsverfahren Ortskern Bohmte im Rahmen des EU - Projektes Shared Space Abschlussdokumentation [Urban Development Planning Process for Bohmte, Part of the EU Project Shared Space; Final Assessment]
Wallberg et al. / Sveriges kommuner och landsting	Shared Space: Trafikrum för Alla [Shared Space: Traffic Space for All]
Adamsson, Carolin	Delad yta, dubbel yta? En studie om Dragarbrunnsgatan i Uppsala utifrån konceptet shared space [Divided Surface, doubled surface? A study of Dragarbrunnsgatan in Uppsala based on the concept of shared space]
Shared Space	Shared Space: Room for Everyone
Shared Space	Shared Space – From Project to Process
Edquist, Jessica	Potential application of Shared Space principles in urban road design: effects on safety and amenity
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden	The Laweiplein - Evaluation of the Reconstruction into a Square with Roundabout
Gerlach, Jürgen Ortlepp, Jörg Voß, Heiko	Shared Space - Eine neue Gestaltungsphilosophie für Innenstädte? Beispiele und Empfehlungen für die Praxis [A New Design Philosophy for City Centers? Examples and Recommendations for Practice]
Gerlach, Jürgen Kesting, Tabea Kettler, Dietma Leven, Jens Boenke, Dirk	Voraussetzungen für die Umsetzung von Gemeinschaftsstrassen in Weiterentwicklung des Shared Space-Prinzips unter Beachtung der großstädtischen Rahmenbedingungen der Freien und Hansestadt Hamburg [Prerequisites for the Implementation of Community Roads, Developing the Shared Space Principles in Compliance with the Urban Conditions of the Free and Hanseatic City of Hamburg]
Imrie, Rob Kumar, Marion	Shared Space and Sight Loss: Policies and Practices in English Local Authorities
Besley, Eleanor	Kerb Your Enthusiasm - Why Shared Space Doesn't Always Mean Shared Surface, and Other Stories
Shore, Fiona Uthayakumar, Kayleigh	Designing the Future - Shared Space : Operational Assessment
Dickens, Liz Healy, Emma Plews, Catherine Uthayakumar, Kayleigh	Designing the Future Shared Space: Qualitative Research
Reid, Stuart Kocak, Nazan	DfT Shared Space Project - Stage 1: Appraisal of Shared Space

Hunt, Laura	
Myrberg, Grethe van Winjgarden, Karin Børrud, Elin Lene, Stenersen	Shared Space - Erfaringer Med “Shared Space” ved Kryssutforming [Experiences with “Shared Space” in the Design of Street Junctions]
Quimby, Allan Castle, James	A Review of Simplified Streetscape Schemes
Carol, Thomas	Shared Surface Street Design: Report of Focus Groups held in Holland
Deichmann, Jacob Winterberg, Bjarne Bredmose, Anette	Shared Space - Safe Space; Meeting the Requirements of Blind and Partially Sighted People in a Shared Space
Grey, Tom Siddall, Emma	Shared Space, Shared Surfaces and Home Zones from a Universal Design Approach for the Urban Environment in Ireland. Key Findings & Recommendations
Shared Space	Shared Space - Final Evaluation and Results
Zimmermann, Tim	Überblick aktueller Shared Space Projekte in Deutschland und Ableitung von allgemeingültigen Gestaltungsvarianten und deren Wirkung auf das Verhalten [Overview Over Current Shared Space Projects in Germany and Derivation of Universal Design Variants and their Effect on Behavior]
Tyréns	Trafiksäkerhet ved Shared Space [Traffic safety in Shared Space]
Rambøll	Eksempelsamling – Shared Space [Example Collection – Shared Space]
Shared Space	Shared Space – Spatial quality – Places that Attract People
Trafikverket	Attraktiva Stadsrum för Alla - Shared Space [Attractive Urban Spaces for All]
Theses (Master level)	
Larsen, Vendel	Best Practices ved Design af Shared Space [Best Practice for Shared Space Design]
Brenner, Andre	Shared Space som Lomcept för Planering av det Offentliga Rummet i Sverige [Shared Space as a Concept for Planning Public Space in Sweden]
Hammarin, Petra Warnelid, Annika	Shared Space – Integrerade Trafikytor I Tätort. Jämförelse Mellan Fiskatorget I Västervik och Stortorget i Ystad [Integrated Traffic Surfaces in Urban Areas. Comparison between Fiskartorget In Västervik and Stortorget in Ystad]
Papers (mainly conference proceedings)	
Karndacharuk, Auttapone Wilson, Douglas J. Tse, M.	Shared Space Performance Evaluation: Quantitative Analysis of Pre-implementation Data
Karndacharuk, Auttapone Wilson, Douglas J. Dunn, Roger C. M.	Safety Performance Study of a Shared Pedestrian and Vehicle Space in New Zealand
Barter, Paul	Earning a Public Space Dividend in the Streets
Blik, Desmond	Impacts of Shared Space Design on Pedestrian and Motorist Behaviour

Dong, Weili	Traffic Conflict and Shared Space: A Before- and After-Case Study on Exhibition Road
Gilman, Celeste Gilman, Robert	Shared-Use Streets – An Application of “Shared Space” to an American Small Town
Heinz, Harald	Shared Space or Saved Space?
Hickman, Robin Carson, Graham	Shared Space in the Kent Downs: A New Approach to Streetscape Design
Joyce, Mairi Langwell, Todd	Technical Paper – Safety and Shared Spaces
Kennedy, Janet V	Psychological Traffic Calming
Schlabbach, Klaus	Shared Space
Pauser, Wolfgang	Shared Space, Die moralische Promenade [Shared Space, The Moral Promenade]
Pilz, Thomas	Form, Halt, Respekt - Shared Space als Denkform in Architektur und Raumplanung [Shape, Support, Respect - Shared Space as a way of thinking in architecture and planning]
Lamíquiz, Daudén José, Francisco Porto Schettino, Mateus Pozueta Echavarri, Julio	New Forms of Shared Streets - Shared Space and its Application in Madrid
Schönauer, Robert Stubenschrott, Martin Schrom-Feiertag, Helmut Menšik, Karl	Social and Spatial Behaviour in Shared Spaces
Tooby, David	Shared Space Performance Analysis, Port Macquarie NSW
Thomas, Christian Wolff, Richard	Homezones go downtown - The Evolution of Shared Spaces in Switzerland
Books	
Schmidt, Florian Bechtler, Cornelius Hänel, Anja Laube, Marion Pohl, Wolfgang	Shared Space. [Shared Space. Examples and arguments for vibrant public spaces]

¹ Langmyhr recommends the mediation between the public and diverse stakeholders in framing transport policy, where transport planning policy is negotiated and decisions for large-scale transport projects are communicated. I argue that such rhetorical mechanisms can be observed not only in framing large-scale transport projects but also when negotiating challenging ideas.

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1400>

Solveig Toft og Kari Holte

Det skapende rom

Betydningen av det ikke-målbare

Sammendrag

I denne artikkelen rettes blikket mot selve opplevelsen i den skapende prosess, de ikke-målbare kvaliteter, spesielt i forhold til faget Kunst og håndverk. Artikkelens data består av tre ulike utøvergruppers arbeidsprosess i en bestemt type maleoppgave; maling med musikk som inspirasjon. De tre utøvergruppene hadde ulik alder, bakgrunn og skolering. Disse tre gruppene skal eksemplifisere hvilke opplevelser som kan oppstå i noen utvalgte skapende prosesser. Teorigrunnlaget er Czikmyhalis flow-teori og Hans-Georg Gadammers hermeneutiske teori. Intensjonen er å bringe inn et perspektiv for å øke bevissthet og omtanke av enkelte forhold vedrørende tilrettelegging for skapende aktiviteter i skolen.

Nøkkelord: skapende prosesser, estetiske opplevelser, flow, hermeneutikk, det skapende rom.

Innledning

Kunst- og håndverksfaget er et estetisk fag som i utgangspunktet er bredt sammensatt av bl.a. kunst, håndverk, visuell kultur, møte med materialer, teknikker og skapende arbeid. Det å være i kontakt med materialene, bruke hendene og oppleve den umiddelbare respons som oppstår når man bearbeider noe konkret, er sentralt i arbeidet. I en stor del av faget er elevene i dialog og interaksjon med lærestoffet, omgivelsene, lærer og veileder. Læreprosessene i faget må derfor karakteriseres som aktive og deltakende. Kunnskap og forståelse for bl.a. estetiske problemstillinger bygges gradvis opp gjennom konkrete erfaringer.

Gjennom flere år som kunst- og håndverkslærere er vår erfaring at mange opplever glede og blir oppslukt i skapende arbeid. Forskning viser også at god undervisning i de estetiske fagene har betydning for elevers trivsel, selvtillit og til og med for resultatene i andre fag (Bamford, 2008, s. 12 og s. 71). Til tross for disse positive aspektene, er timetallet for estetiske fag i skolen de siste årene blitt redusert. Noen hevder også at fagene lider av manglende oppmerksomhet og status, og at del av problemet er at de blir opplevd som «kosefag» og «opplevelsesfag» (Gerhardsen, 2015; Limstrand, 2009; Østrem, 2012). Flere fremhever derfor betydningen av å rette fokus på mål og bedring av vurderingspraksis, bl.a. for å gi de estetiske fagene den samme oppmerksomheten som resten av fagkretsen får (Bamford, 2012; Meld. St. 28, 2016, s. 48-49). Etter K06 handler mye av lærernes arbeid om å utvikle lokale læringsmål og gode vurderingskriterier (Limstrand, 2009; UDIR, 2016). I Stortingsmeldingen (2016) vurderer departementet om Kunst og håndverk kan gjøres om til et trekkfag, nettopp med den erkjennelsen at elevene da vil ta faget mer på alvor: «erfaring tilsier at eksamen i et fag kan bidra til å styrke prioriteringen av faget» (Meld. St. 28, 2016, s. 49).

Men det finnes en kjerne i det praktisk-estetiske arbeidet som vanskelig lar seg måle: de sansemessige og helhetlige møtene mellom elever og materialer, og de impulser og prosesser som oppstår i det å skape i noe konkret (Hammershøj, 2012; Norberg-Schulz, 1997). Norberg-Schulz sier at en skapende prosess handler om forståelse i forhold til kvaliteter og omtaler disse kvalitetene som *den poetiske forståelsesform*. Han beskriver egenskaper ved *det kvalitative* slik: «En kvalitet er noe som ikke kan måles og veies; den må gripes i et *bilde* som direkte forteller oss hva den er» (Norberg-Schulz, 1997, s. 16). Videre sier han om det poetiske som ikke kan

måles: «Når det poetiske går tapt, reduseres alt til «behov» og «ressurs», det vil si til det som er målbart. Men det kvalitative er jo *ikke målbart!*» (s. 22). Det handler om drivkrefter som rører indre strenger og setter noe i gang. Hammershøj (2012) hevder skapende prosesser henger sammen med dannelse.

I Ludvigsen-rapporten (NOU 2015:8) beskrives de praktisk-estetiske fagene slik: «Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar» (NOU 2015:8, s. 25). De estetiske fagene står overfor et dilemma. Samtidig som fokuset i faget Kunst og håndverk de siste årene har vært å styrke arbeid med mål og vurderinger, finnes det en viktig kjerne som består av ikke-målbare kvaliteter. For å gjøre det faglige arbeidet i Kunst og håndverk godt som lærer, må også disse kvalitetene bli tillagt omsorg, f.eks. når det gjelder planlegging for innhold og arbeidsmåter i undervisningen. I denne artikkelen rettes derfor blikket mot noen ikke-målbare kvaliteter og prosesser. Dette er områder som trenger spesiell omtanke i en tid da det i offentlige skoledokumenter i stor grad fokuseres på forhold som kan måles.

Inspirasjon til en undersøkelse

Musikkprofessor Margareth Barrett (2007) diskuterer kunstopplevelser i et overordnet filosofisk og pedagogisk perspektiv i artikkelen *Locating the Heart of experience*. Den kroppslige, delaktige og helhetlige musikkopplevelsen settes i kontrast til en mer konvensjonell tilhørrerolle til musikk. Hun beskriver en undervisningsøkt der små barn møter det atonale musikkstykket *Aglepta*¹ for første gang. I artikkelen skildres barnas reaksjon på musikken både fysisk og kroppslig; hvordan de rullet rundt på gulvet, hostet og bablet for å imitere de «rare» lydene. Hun oppfattet reaksjonene som overraskende, rå, intuitive og kroppslige. Stykket ble spilt av tre ganger, og mellom rundene ble det gjennomført samtaler og ulike aktiviteter. Etter andre avspilling fikk barna spørsmål om hva som var favorittpartiet i musikkstykket de hadde hørt. En fem-årig gutt svarte, og refererte antakelig til et sted i komposisjonen med brå veksling av lydstyrke: «I liked it when the heart fell out of the music» (Barrett, 2007, s. 566), et utsagn som kan ha inspirert til artikkelens tittel.

Barretts refleksjoner bygger på en praksisfortelling. Skulle likevel hendelsene vært satt inn i et forskningsperspektiv, kan de beskrives slik: barna bringes inn i et eksperimentelt rom i en begrenset tidsperiode der forskeren igangsetter en reaksjon ved å sette på musikk. Dette skaper uforutsigbare hendelser. Barnas reaksjoner blir i ettertid beskrevet og analysert. Det er flere forhold som påvirker analysen og tolkningen, som f.eks. at samspillet mellom Barrett og barna i selve undervisningssituasjonen må ha påvirket hendelsesforløpet, og at det antagelig lå noen forventninger og forhåndsoppfatninger i både gjennomføringen og beskrivelsen. Men til tross for disse forholdene som kunne så tvil om hvorvidt situasjonen var etterprøvable, ble det hele utviklet til en relevant diskusjon om dynamikken i estetiske opplevelser generelt. Prosjektet ble derfor både troverdig og relevant.

Barrett sin praksisfortelling var et insitament til å sette i gang en undersøkelse om opplevelsen i en skapende prosess i faget Kunst og håndverk. Blikket skulle være rettet mot de ikke-målbare kvaliteter i prosessen.

Forskningsspørsmål og avgrensinger

Fokuset ble videre snevret inn til å handle om opplevelser som oppstår når man maler bilder, her i en avgrenset regissert bildeskapende prosess. Å male bilder er eksempel på en aktivitet som oppleves som en skapende handling. Aktiviteten er relevant i faget Kunst og håndverk og kan utføres av både barn og voksne, erfarne og ikke-erfarne. Forskningsspørsmålet ble: Hvilke opplevde prosesser kan identifiseres i en bildeskapende prosess? Undersøkelsen er satt i sammenheng med teori om estetiske opplevelser og hermeneutikk.

Enkelte nærliggende temaer til problemområdet blir ikke berørt. Dette gjelder det kunnskapsstoffet som ligger til grunn i en skapende handling slik som kunst, kultur, materialer og ferdigheter i teknikker, den skapende handlingens resultat, her: bildet, som et produkt med faglige vurderinger i forhold til dette. Temaet `kunst som kommunikasjon` eller `skapende arbeid i sosiale relasjoner eller sosiale sammenhenger` er heller ikke diskutert i særlig grad.

Undersøkelsens funn er begrensede og kan ikke generaliseres eller allmenngjøres. Likevel er intensjonen at resultatene i relasjon til teorien kan bringe inn et perspektiv som kan bidra til større generell bevissthet og omtanke for enkelte forhold vedrørende tilrettelegging for skapende aktiviteter i skolen.

Teoretisk ståsted

Forholdet mellom estetiske opplevelser og skapende prosesser

Estetikkbegrepet stammer opprinnelig fra det greske *aisthesis* som betyr sansing, fornemmelse eller følelse. Begrepet har gjennom historien hatt ulike fokus og vært satt i forskjellige sammenhenger. Den opprinnelige betydningen, det som angår sansingen, gjelder for så vidt i alle livets sammenhenger. I tillegg til kunstuttrykk kan det også dreie seg om andre typer opplevelser som berører våre sanser på spesielle måter (Austring & Sørensen, 2006, s. 12).

Kreativitet stammer fra det greske *creare*, som betyr å bringe noe ut i verden. Det handler om å skape noe nytt, brukbart eller noe av verdi. Det finnes ulike tilnærminger og problemstillinger knyttet til kreativitetsbegrepet, og *skapende prosesser* inngår som en viktig del av det. Lars Geer Hammershøj (2012) definerer kreativitet som en grunnleggende sanselig prosess som er sammensatt av en mangfoldighet av inntrykk og sanselige krefter. Han mener begrepet vanskelig lar seg definere på noen presis måte: «Kreativitet er således vanskelig at afklare begrebsligt, da sanselighed per definition udgøres af en mangfoldighed af indtryk, der ikke umiddelbart lader sig reducere, og af kræfter, der ikke umiddelbart lader sig kontrollere » (Hammershøj, 2012, s. 32).

Estetiske opplevelser kan for det første forstås som sanselige inntrykk f.eks. av et ferdig produsert uttrykk som kunst, arkitektur m.m. når dette påvirker og setter i gang en følelsmessig reaksjon (Austring & Sørensen, 2006, s. 69). For det andre kan det forstås som den sanselige og følelsmessige opplevelsen i det å selv arbeide skapende og uttrykke seg gjennom symbolsk form. Denne betydningen er nesten identisk med den skapende prosess slik Austring og Sørensen forklarer det:

Når man maler et billede, får man gennem arbejdet med materialerne umiddelbart en række sanselige oplevelser, der i den skabende proces og i samspil med det formidlede indhold vækker en følelsmæssig respons i én selv. Selve processen med at skabe indtryk af verden om til æstetisk symbolsk form rummer således implicit en lang række sanselige og følelsmæssige erfaringer (Austring & Sørensen, 2006, s. 70).

Begrepene estetiske opplevelser og skapende prosesser har det til felles at de omhandler forståelse gjennom kvaliteter. Christian Norberg-Schultz (1997) hevder at det finnes tre typer forståelsesformer: teoretisk, praktisk og poetisk. Mens den teoretiske ordner og klassifiserer erfaringer på en slik måte at vi kan forstå sammenhenger og forutsi konsekvenser, gjør den praktiske forståelsesformen oss i stand til å utføre handlinger kroppslig og umiddelbart. Den poetiske forståelsesformen har en særegen og viktig plass i våre liv. Det er en kvalitativ forståelsesform som griper tingenes vesen snarere enn deres målbare egenskaper (Norberg-Schultz, 1997, s. 18).

Videre i artikkelen brukes begrepene estetiske opplevelser og skapende prosesser om hverandre.

Teorier om estetiske opplevelser

Immanuel Kant satte i 1790 fokus på opplevelsesaspektet av det skjønne i *Kritikk av dømmekraften* (Kant & Hammer, 1995). Til grunn for opplevelsen av det skjønne ligger følelsen av velbehag. Velbehaget er fritt for personlige interesser (interesseløst) og er av intersubjektiv karakter. Velbehaget er en forutsetning for Kants estetiske teori (Øijord, 1992, s. 34).

Det emosjonelle aspekt i en skapende prosess har siden blitt utdypet av flere. John Dewey (1980, s. 60) skriver om den estetiske erfaring som et menneske får ved enten å oppleve kunst eller ved å skape kunst, og hevder erfaringen er betydningsfull i forhold til læring, det å gripe verden og finne mening. Han hevder at den skapende prosessen igangsettes av en indre impuls og gis form gjennom et medium. Opplevelsen er fullstendig, bevisst og konsentrert for subjektet. I denne sammenhengen beskrives impulsen som relatert til et kroppslig og eller psykisk behov, «a hunger and demand that belongs to the organism as a whole» (Dewey, 1980, s. 61). Behovet kan kun bli tilfredsstilt gjennom noe i omgivelsene «...and that can be supplied only by instituting definite relations (active relations, interactions) with the environment». Robert W. Witkin bygger på Dewey når han omtaler de emosjonelle strukturer som berøres når den ytre objektive verden og den indre subjektive verden møtes (Gürgens, 2004, s. 143; Witkin, 1981). Skapende prosesser foregår i møtet mellom disse to verdenene, og gjennom skapende arbeid utvikles *følelsesintelligensen*. Malcolm Ross (1978, 1984) viderefører tanken om at skapende handlinger er emosjonelle handlinger som går ut på å balansere de indre strukturer som er kommet i ubalanse. Ubalansen vekker en impuls (Ross, 1984), og i skapende aktiviteter møtes og bearbeides den indre og den ytre verden, og det skapes en indre balanse, en helhet. Aktiviteten er lystbetont og nært knyttet til leken. Akkurat som vi gjerne sier at leken er fri, indremotivert og lystbetont, slik er det også når vi skaper. Den skapende prosessen integrerer følelser, tanker, materialer, medium og kroppslige handlinger i tid og rom og danner en helhetlig prosess. Ross mente derfor at skapende aktiviteter og møte med kunst er viktige bidrag for et barns utvikling, og de utgjør en sentral måte å lære og tilegne seg verden på.

Maurice Merleau-Ponty (2009) belyser sammenhengen mellom kropp, sinn og miljø og forsøker å oppløse den dualistiske forestillingen om kropp og ånd, tanke og handling, og om følelse og fornuft. Han mener at sansing ikke er en passiv mottagelse av impulser, men en handling i en helhetlig og meningsdannende læringsprosess som handler om å gripe livet og finne mening. Enhver handling, bevegelse og kontakt med noe fysisk i verden, i rommet, i tiden, materie eller menneskelig, utgjør en enhetlig strøm av impulser. Kropp og tanke er ett. Han opprioriterer det kroppslige, det før-teoretiske, det umiddelbare, det uuttalte og det ordløse i forbindelse med å bygge opp erkjennelse om oss selv og den verden vi lever i.

Michael Polanyi (2000) beskriver betydningen av *tacit knowledge*, eller *taus kunnskap*, som ikke kun er en partikulær kroppslig kunnskap, men er kompleks, helhetlig og sammensatt. Et eksempel han bruker er hvordan en blind beveger seg fram med en stokk, og hvordan viten om dennes funksjon og utseende oppstår (Polanyi, 2000, s. 23). Når han holder endestykket i hånden og går bortover veien, overføres bevegelsesinntrykk gjennom stokkens endestykke til hånden, og selv i blinde gir dette en helhetlig og full kunnskap om stokkens form og hvordan den fungerer i sammenheng med kroppens bevegelser. Dette er en fortolkning som er ubevisst og ureflektert, like fullt er kunnskapen virkelig, reell og egentlig. Taus kunnskap representerer et dynamisk og helhetlig læringssyn som understreker at ikke all kunnskap er mulig å omsette til ord.

Mihaly Csikszentmihalyi (2005, 2008) beskriver opplevelsen av flow som det dype engasjementet som kan oppstå i en skapende prosess, men også i mange andre typer situasjoner slik som f.eks. fjellklatring eller i enkelte sosiale situasjoner. Flow preges av total involvering. Opplevelsen er lystbetont, selvdreven og selvmotiverende. I flow mister man fokuset på seg selv. I stedet går mennesket på en fundamental måte opp i omverdenen og går i ett med det man holder på med. Selvet blir faktisk sterkere i en slik altoppslukende tilstand, og tidsopplevelsen

blir borte. Første kjennetegn er fokusering, oppmerksomheten snevres inn og retter seg mot en aktivitet. I situasjonen føler vi oss engasjerte, involverte, konsentrerte, og vi blir fordypet, glemmer oss selv og glir på en måte i ett med aktiviteten. Et eksempel er når et bilde males. Idet bildet utvikler seg på lerretet, kan det oppstå noe som minner om hypnotisk transe, en situasjon hvor det å være opptatt av andre behov, som f.eks. å spise, faktisk forsvinner. Det er ikke bare noen utvalgte mennesker som kan oppleve flow. Alle har potensiale til å oppleve dette under noen gitte forutsetninger. Csikszentmihalyi omtaler flow som en viktig del av, eller forutsetning for, å ha et godt liv. Det er viktig for mennesker å oppleve flow for å bli et mer harmonisk og lykkelig menneske, også med tanke på samfunnets og klodens fremtid. Vi kan komme i større harmoni med oss selv og hverandre, og det er større håp for den større økologiske og globale helhet (Csikszentmihalyi, 2008, s. 21).

Dialogiske relasjoner og hermeneutikk

Dewey (1980) beskriver den estetiske erfaring som en prosess som består av interaksjon og kommunikasjon mellom *subjektet, objektet og tilskueren* (Dewey, 1980, s. 61; Gürgens, 2004, s. 129). Den skapende prosess foregår i en sosial kontekst.

Erling Framgard (2014) belyser dialogen mellom den som skaper og materialene i den skapende prosessen. I prosessen oppstår en dynamikk, en slags kommunikasjon mellom verket som er i ferd med å bli til, og den som skaper verket. Når maleren setter et strøk på lerretet, har det oppstått et spor. Dette utløser en respons og et mottrekk, en ny hendelse. Man setter et spor og gir respons til sporet. Den malende aktøren er blitt mottaker, og en dialog er i gang. Framgard kaller denne type dialog for *selvkommunikasjon* og henviser til Carroll og Vygotskys begreper interkommunikasjon, den formen som vi vanligvis omtaler som kommunikasjon mellom sender og mottaker, og intrakommunikasjon som er den språkføringen vi har med oss selv når vi tenker og handler. I denne sammenhengen er det at selvkommunikasjonen oppstår som en «interaksjon mellom bildelager og bildet», eller en «konfrontasjon mellom bilde og bildelager». Det skjer en lang kjede av prosesser før «vi kommer til ‘det materialiserte uttrykk’». Opplevelsen er kroppslig, sanselig og helhetlig.

Hos Hans-Georg Gadamer (Gadamer & Holm-Hansen, 2012) utgjør dialogen og leken noe som angår menneskelige forståelsesmåter generelt. Gadamer beskriver den hermeneutiske sirkelens fundamentale betydning i forhold til hvordan mennesker forstår seg selv og sin verden. Vesenstrekk i den er dialog, lek og spill.

Utgangspunktet for prosessen er at vi møter verden gjennom våre fordommer. Begrepet fordom brukes for å beskrive vår forhistorie, forhåndserfaring og forhåndsoppfatning, dvs. vår historiske forståelseshorisont, i form av å være et menneske som har levd i et bestemt kulturelt rom. Fordommer er ikke noe negativt, men uomgjengelige historiske betingelser som utgjør vårt grunnlag for å forstå verden, dermed også det å kunne etablere nye sannheter. Det er i settingen hvert menneske er, historien det har, at kunnskapen kommer det i møte når det belyser, vurderer, revurderer og gjør om gamle sannheter i den hermeneutiske forståelsessirkelen.

For Gadamer er leken kjernen i teorien om hermeneutikk. Når et menneske blir oppslukt og går opp i noe med intens kjærlighet og interesse, overtar leken. Leken karakteriseres av bevegelser hit og dit, helhet møter del, og del går inn i helhet. Det er ikke lenger bare mennesket som leker, men like mye leken som leker med mennesket, dvs. leken og spillet tar over. Man blir grepet av noe større – det som er sakens egen lekende natur. Menneskets egen opplevelse av å være subjekt reduseres og det «mister seg selv». I det øyeblikket kan den enkelte oppleve å motta en innsikt som er så omfattende at den endrer det egne subjekts horisont. Sannheten kommer en i møte. Det er først når den enkelte mister grepet, at man kan bli grepet. I Gadamers forstand er sannhet ikke en absolutt sannhet, men den er temporær og i endring. Dens vesen er å fremtre i stadig nye skikkelser.

Dialogen har nær tilknytning til Gadamer's lek- eller spillbegrep. Spillet krever at det er en annen der som «den spillende spiller sammen med og som besvarer den spillendes trekk med et mottrekk» (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 136). Noe eller noen må være med som medleker. Videre beskrives dette slik: «således velger den lekende katt et garnnøste, fordi det leker med, og ballspillets udødelighet beror på ballens frie, totale bevegelse, som nærmest av seg selv foretar de mest overraskende manøvrer». Øksnes forklarer: «og når vi først har kommet oss inn, kan vi ikke lenger forholde oss til leken som et objekt, som en tilskuer. Er vi med så er vi med!» (Øksnes, 2008, s. 81). Leken er noe vi suges inn i og oppslukes av, vi faller hodestups inn i en lek «som holder oss fast slik at hele vår eksistens står på spill». Kunnskap oppstår i denne sammenhengen som noe som bare skjer: «Det betyr at en sak eller problemstilling plutselig ses i nytt lys – og dette gir oss en ny forståelse av oss selv. Gadamer knytter derfor lek til en dannelsesprosess» (s. 83).

Gadamer bruker kunsterfaringer som eksempel på sin hermeneutiske teori. I møtet med et kunstverk vil subjektet først oppleve verket på en helhetlig og umiddelbar måte ut fra sine forhåndsoppfatninger eller fordommer. Men så blir det betatt, grepet, mister seg selv og tatt av leken. I lekens hit- og dit-bevegelser vil betrakteren møte kunstverkets deler, for så – i dette møtet – skape et nytt helhetsbilde. Den gamle forståelsen av kunstverket som var fundert i egne forhåndsoppfatninger eller fordommer, blir gjennom leken betraktet i nytt lys og revurdert. Slik vil subjektets umiddelbare oppfatning av kunstverket gradvis forskyves mot dypere innsikt og forståelse, og det genereres økt forståelse i den hermeneutiske forståelsessirkelen (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 12).

Det er et vesensskille mellom Csikzentmihalyis flowbegrep og Gadamer's lek-begrep (Øksnes, 2008). For Csikzentmihalyi er flow en tilstand blant mange andre typer menneskelige tilstander. Flow er beskrivelse av den ypperste formen for tilstand der en person går opp i noe med hele seg, f.eks. ved å leve ut sine interesser, sine evner og søker spenning eller mestring. For mange er det et mål å bli totalt interessert i og oppslukt av noe, gi seg hen og oppleve flow. Men det er også fullt mulig å leve sine liv uten denne opplevelsen. Hver enkelt kan i en viss grad bestemme det selv. For Gadamer er forståelsen av leken av en helt annen natur. Den er ontologisk, dvs. den inngår som en forklaringsmåte for hvordan mennesker tilegner seg forståelse generelt. Leken beskrives for så vidt også som en tilstand, men det er ikke mulig å unndra seg den. Vi fanges av leken, og gjennom leken kommer kunnskapen oss i møte. Der oppleves en form for frihet. Øksnes beskriver det slik:

For Gadamer har lekerfaringen altså ingenting med orientering eller en sinnstilstand å gjøre, heller ikke subjektiv frihet, men det å være en del av leken selv, og det er nettopp når vi fanges opp i den lekne hit-og-dit-bevegelsen at vi erfarer en form for frihet (Øksnes, 2008, s. 82).

Vi forstår Hans-Georg Gadamer's teori om møte med kunst og om leken at deltakende læremåter er *den egentlige læremåten* der mennesket forstår og møter verden med gradvis dypere innsikt. Dette er en erfaring som ikke bare er en måte å lære på, men en måte å være på.

Metode

Beskrivelse av prosjektet

I denne undersøkelsen ble det brukt kvalitativ metode med ulike typer datainnsamlingsmetoder med vekt på deltagende observasjon og kvalitativt intervju. Metodens formål var å identifisere noen opplevelser i en skapende prosess som kunne relateres til personer med ulik alder og erfaring. Det ble derfor konstruert et opplegg med basis i tre deltakergrupper: oss selv, studentgrupper og tre barn i en femteklasse. Gruppene skulle hver for seg representere utvalg med ulik alder og erfaring i faget. Opplegget var at alle gruppene fikk en maleoppgave i en regissert og avgrenset sekvens på ca. 20 minutter. Sekvensen ble etterfulgt av strukturerte intervjuer (Thagaard, 2010) hvor aktørene fikk spørsmål om opplevelsen av det de hadde vært

med på. Intensjonen med intervjuene var å få tilgang til respondentenes spontane refleksjoner av opplevelsene sine rett i etterkant av malesekvensen. Intervjuene ble gjennomført som gruppesamtaler. To av gruppene ble filmet mens de malte. I analysen av filmopptakene kunne kroppsspråk, blikk, kroppens kontakt med materialene, bevegelser, pauser, osv. observeres. Det ble også ført loggnotater. Observasjonene, nedtegnelsene og analysene er videre fortolket i en hermeneutisk kontekst og satt i sammenheng med relevant teori.

Utvalg

Første deltakergruppe var oss selv. Formålet med dette utvalget var for det første å kunne analysere egen forforståelse (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 13; Thagaard, 2010, s. 39). I tillegg var det hensiktsmessig å teste ut oppgaven for å bli kjent med egne reaksjoner på den og videre kunne justere og forbedre opplegget for undersøkelsen senere. Dette utvalget skulle representere de med lang erfaring i faget.

Den andre og største deltakergruppa bestod av seks studentgrupper med kunst og håndverk i ulike studieprogram ved to ulike høyskoler. I hver gruppe var det mellom 15 og 20 studenter, gjennomgående unge, og disse representerte en gruppe med noe erfaring i faget.

Den tredje deltakergruppa var tre elever fra en 5. klasse som representerte deltakere med liten erfaring i faget. Undersøkelsen med barna er blitt godkjent av foreldrene og meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Maleoppgaven

For å sette i gang en situasjon hvor deltakerne raskt ble ledet inn i skapende prosesser som kunne samtales om etterpå, og som samtidig gav muligheter til å observere innenfor en avgrenset tidsramme, ble følgende rammer satt: igangsetting av en utfordrende, motiverende og inspirerende oppgave som innbød deltakerne til å komme raskt i gang med en aktivitet i en tidsramme på ca. 20 minutter. Oppgaven skulle også være mulig å mestre for alle.

En enkel modell for hvordan man kan legge til rette for skapende prosesser i kunst og håndverk, er å planlegge ut fra begrepene *idé*, *form* og *materiale* (Teigen & Thorsnes, 1998). I vår sammenheng var *materiale*ne plater til å male på, akrylmaling, og maleredskap som svamper, sparkler, pappbiter, filler, pensler m.m. *Formuttrykket* skulle være et abstrakt bilde med utgangspunkt i disse estetiske virkemidlene: en valgfri farge med nærliggende fargenyanser, en liten del med komplementærfarge og ulike variasjoner i tekstur som kan oppstå ved hjelp av varierende penselstrøk og ulike typer male- og skraperedskap. *Idéen* var at et stykke instrumental musikk ble omtolket til et abstrakt bilde med utgangspunkt i den fargen musikken gav assosiasjoner til. Musikk som estetisk uttrykk har en kvalitet som påvirker oss umiddelbart og emosjonelt. Å lytte til musikk kan derfor brukes som motivasjonsfaktor i flere typer undervisningssituasjoner, også i bildeskapende virksomhet (Haugsted, 2009, s. 83). Det ville derfor være gode muligheter for å bevege en skapende impuls i utfordringen å koble musikk mot en fargestemming. I tillegg kunne det sanselige og umiddelbare møtet med både materialer, redskap, form og tekstur som oppstod i settingen virke stimulerende og lekende.

Oppgaven ble planlagt og regissert slik: Alt praktisk utstyr var lagt fram og gjort klart på forhånd. Respondentene ble først bedt om å lukke øynene for å lytte til musikkstykket som ble spilt av i ca. 7 minutter. Mens de lyttet skulle de konsentrere seg om å tenke ut en farge som uttrykte musikken best mulig. Videre ble de bedt om å skape sitt «svar» i et abstrakt formspråk der fargen de hadde tenkt seg fram til var utgangspunktet. Bildet skulle ikke «forstille noe», og det skulle bli til ved å male «lag på lag» med farger og malestrøk påført på en lekende, spontan og uhøytidelig måte.ⁱⁱ Aktivitetens tidsramme var ca. 20 minutter.

Intervjuene

Til undersøkelsen med oss selv var det forberedt noen få og åpne spørsmål om opplevelsen av å male. Tema for samtalene var tanker som hadde oppstått underveis i maleprosessen og hvilke forutsetninger som skal til for å oppnå gode opplevelser med å skape.

Studentene fikk et spørreskjema med noen få åpne spørsmål umiddelbart etter at maleseansen var ferdig, først delt ut på papir. Spørsmålene omhandlet hvilke umiddelbare reaksjoner oppgaven gav, hvilke tanker som oppstod i maleprosessen, hvilke forutsetninger som skal til for å oppleve en god maleprosess, hvordan forholdet er til andre når man maler f.eks. i en klassesituasjon, og metaspørsmålet hva det egentlig er å male.ⁱⁱⁱ (Intervjuguiden ligger i noteapparatet)

Etter at hver og en hadde fått noen minutter til å svare individuelt på skjemaet, gikk studentene sammen i grupper for å diskutere videre. Til slutt ble svarene oppsummert muntlig i plenum, noe som gav rom for diskusjoner og refleksjoner i hele gruppa.

For skolebarna ble spørsmålene bearbeidet for å tilpasses til barnas alder. Intervjuet ble gjennomført som en liten gruppesamtale umiddelbart etter at maleøkta var gjennomført.^{iv} (Samtaleguiden ligger i noteapparatet).

Lyd- og filmopptak

Det ble gjort lydopptak av samtalene, og i to av deltakergruppene (oss selv og barna) ble maleprosessen i tillegg dokumentert med video.

Analysematerialet

I undersøkelsen av oss selv ble filmopptakene analysert og samtalene transkribert. I tillegg ble det ført logg som frie opptegnelser over opplevelsene. I undersøkelsen med studentene ble samtalene transkribert og svararkene samlet inn. I undersøkelsen med barna ble filmopptaket analysert, samtalene transkribert, og loggnotater ført. De samlede tekstene ble gjenstand for analysen.

Tabell 1: Oversikt over analysematerialet.

Deltaker-gruppe	Antall deltakere	Deltakende observasjon og lydopptak	Intervju/samtale etter maleoppgaven	Filmopptak	Loggnotater
Studenter	6 grupper à 15 – 20 deltakere	x	x		
Barn	3	x	x	x	x
Artikkel-forfatterne	2	x	x	x	x

Tabell 1 viser oversikt over analysematerialet: deltakergruppene, antall deltakere og hvilke typer datainnsamlingsmetoder som ble brukt. Deltakergruppene varierte i antall og størrelse. Studentene er primærgruppen og var derfor størst. Årsaken til dette er at vi som lærerutdannere hadde god tilgang på studenter og fant det interessant å prøve oppgaven både på dem og på elever i trinn som studentene senere skulle undervise i. I undersøkelsen med elevene var det viktig å studere kroppsspråk og samhandlingsmønstre, noe som gjorde det hensiktsmessig med få informanter.

Refleksjoner om metoden

Denne undersøkelsen har som formål å si noe om opplevelsen av å skape. Hermeneutisk metode søker ikke å finne sikre eller objektive sannheter, men den forsøker å forstå fenomener. Man fortolker gjerne på flere nivåer ved å forsøke å komme bak det umiddelbart innlysende (Thagaard, 2010, s. 39). Det foreligger ikke noen bestemt fremgangsmåte eller forskningspraksis i hermeneutikken, men det er et grunnleggende prinsipp å ta utgangspunkt i forskerens historisitet, fordom eller forforståelse i forhold til det saksforholdet det spørres etter. Man må deretter gå i dialog med f.eks. en tekst eller et materiale, analysere den delen man har for seg og vurdere den opp mot helheten. Vurderingen vil kunne gi ny forståelse, og er man åpen, dukker det opp nye spørsmål. Gjennom prosessen har ens forforståelse endret seg slik at neste gang en del vurderes opp mot helheten, har forståelsen gradvis blitt mer inngående og dyp.

Denne undersøkelsens begrensninger er at den kun belyser estetiske opplevelser i en helt spesiell regissert situasjon. Hadde deltakerne fått tildelt en annen type kreativ utfordring som gikk over lenger tid, ville trolig deltakernes opplevelser vært mer varierende og sammensatte. En annen begrensende faktor er variasjonene i deltakergruppens størrelse, og at undersøkelsen ble gjennomført noe ulikt i deltakergruppene slik det fremkommer i tabell 1. At forfatterne selv er del av undersøkelsen medvirker til at den innehar et klart subjektivt aspekt. Men hermeneutikkens premisser i fortolkningsarbeidet er å ta utgangspunkt i forskernes forforståelse og har i prinsippet et subjektivt utgangspunkt. Av denne grunn var det avklarende å starte undersøkelsen med oss selv for å belyse forforståelsen (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 16).

Analysematerialet i seg selv har begrenset gyldighet og resultatene kan ikke generaliseres. Likevel er materialet med sine begrensninger blitt fortolket i lys av forforståelsen og videre satt i sammenheng med det valgte teorigrunnet. Slikt fortolkningsarbeid fører ikke til entydige svar eller sannheter. Intensjonen er likevel å bringe inn et perspektiv i diskusjonen om estetiske fags betydning og tilrettelegging for dem i skolesammenheng.

Resultater

Resultatene er oppsummert fra det samlede analysematerialet og presenteres punktvis tilknyttet utvalgsgruppene: undersøkelsen med oss selv (artikkelforfatterne), med studentene og med skolebarna.

Artikkelforfatterne

De to deltakerne skiftet på å gjennomføre maleoppgaven og å være observatør. En tredjeperson var tilstede for å filme og dokumentere. Etter malesekvensene ble samtalen gjennomført. Loggnotater ble ført til slutt.

Bilde 1 og 2 viser hvordan bildene blir til i atelieret. Utstyr og materiell ligger tilgjengelig i et lyst og godt arbeidsrom.

Første erfaring: oppgavens idé

Den første erfaringen bekreftet at oppgavens idé med å koble farge og form til et instrumentalt musikkstykke fungerte godt for hensikten. Dette bekreftes bl.a. i følgende utdrag fra samtalen etterpå:

- I denne musikken så er det veldig mange mørke toner da ...
- Jeg tenker egentlig horisontalt når jeg hører den musikken. Den er veldig horisontal for meg. Men det er bevegelser i den ...
- Ja, det er mye rytmer. Jeg tenker lyst – mørkt. Og horisontalt og vertikalt.
- Også tenker jeg at med den musikken her, litt oransje toner mot det mørke
- Oransje musikk!

Andre erfaring: det emosjonelle

Den andre oppdagelsen var at maleprosessen førte til både glede og ubehag. Ubehaget lå i følelsen av ikke å ha kontroll over situasjonen, og at oppgaven var vanskelig. Likevel lå lekenheten ikke langt unna. Dette ble bl.a. kommentert slik:

- Men jeg strevde, - det var mye motstand i det ...
- Vanskelig, vanskelig, men akkurat nå var det morsomt. Det er jo mitt problem da, at jeg må ha kontroll. Så tar leken overhånd, og det går over.

I loggnotatene er også følelsen av ubehaget og prestasjonsangsten omtalt:

Det hele kjentes til å begynne med kunstig og litt ubehagelig. Ekstra ubehagelig var det at ryggen var i ulage denne dagen. Og spesielt rart var det å tenke på at man ble observert med kamera fra hjørnet, at man simpelthen var en frivillig forsøkskanin. Prosessen med å male bilder oppfatter jeg som noe privat, men jeg mente det var sunt å kjenne på følelsen av prestasjonsangst - slik som mine egne studenter helt sikkert opplever i ny og ne.

Tredje erfaring: intensiteten

Den tredje overraskelsen var hvor raskt og i hvilken grad vi ble «fanget» og konsentrert:

- Jeg var i en slags sånn boble, jeg prøvde å konsentrere meg veldig Jeg merka ikke deg i det hele tatt for eksempel, ikke i det hele tatt!
- Jeg visste at jeg hadde kort tid, - men samtidig så mista jeg tid og sted Jeg syntes det gikk veldig fort ...

Opplevelsen av å være «i en boble» ble også uttrykt i loggnotatene:

Etterpå oppdaget jeg noe tankevekkende: For til å begynne med hadde jeg stablet alle elementene i rommet klart i hodet mitt: en nesten fremmed dame i hjørnet med kamera, oppgaven og spørsmålene, CD-spillere, fungerer teknikken? Alt dette opplevdes stressende og litt ubehagelig. Smertene i ryggen og den beklemmende følelsen av uklare forventninger gjorde ikke situasjonen bedre. Men etter hvert som malearbeidet skred frem ble fokuset spisset mot oppgaven, og kontakten med andre ble vanskelig. Arbeidet gjorde meg helt fortlapt og jeg hørte egentlig ikke når noen snakket til meg. Da musikken ble slått av og vi var ferdige, var det nesten som å våkne. Plutselig var x med kameraet på plass i hjørnet igjen, mens i prosessen hadde hun vært helt borte fra min bevissthet. Jeg opplevde denne erfaringen som overraskende og nesten magisk. Jeg hadde vært helt inni min egen boble, og verden rundt var borte fra bevissthet og sansing.

På filmopptaket som ble analysert senere var det faktisk synlig at den vonde ryggen ikke hindret bevegelsene like mye som før.

Rammer for en god maleprosess

I samtalen oppstod også refleksjoner omkring rammebetingelser for en god maleprosess. Det ble uttrykt at det er viktig å være opplagt, det bør helst være godt med lys, trygge omgivelser og godt utstyr. I tillegg ble stillhetens betydning diskutert, og hvor vanskelig det var å bli snakket til underveis.

Oppsummert

Oppsummert ble det bekreftet at oppgavens idé og rammer kunne fungere som inngangsport til en undersøkelse om en skapende prosess. Den gav muligheter til å samtale om opplevelser som hadde oppstått i situasjonen etterpå. Forforståelsen av at en maleprosess oppleves oppslukende

og gledefylt, men også problematisk, ble bekreftet. Men intensiteten i den psykiske tilstanden og følelsen av å være i «en boble» ble en overraskende erfaring.

Studentgruppene

Undersøkelsen med de seks studentgruppene ble gjennomført i løpet av et studieår i kunst- og håndverkundervisningen. I hver gruppe ble spørreskjemaet samtalt om i plenum etter malesekvensen. Bilde 3 viser hvordan studentene arbeidet.



Bilde 3: Bildet viser hvordan studentene arbeidet. Utstyr og materiell ligger tilgjengelig i bakgrunnen.

Oppgavens idé

Det første spørsmålet handlet om de umiddelbare reaksjonene på oppgaven som ble gitt om å male inntrykk fra et musikkstykke. En student sier: «Man får bilder inne i hodet...». En annen: «Jeg tenker at det jo er viktig (for maleriet) med den musikken, for det er jo den som skaper den der rytmen ... Min musikk gikk liksom opp og ned ...»

Bilde 4, 5 og 6 viser hvordan tre studenter omgjorde musikken til ulike farger og komposisjoner.

Det emosjonelle

På spørsmålet om det går an å forklare med ord de tankene man har når man maler, svarer mange at det er noe positivt og emosjonelt ved det å male: «Deilig måte å uttrykke seg på», «Man tenker ikke nødvendigvis så mye, følelsene kommer liksom til deg». Videre: «.... Ja, man opplever en forandring inni seg selv også, og man får uttrykt disse forandringene i følelsene med farger og forskjellige strøk.», «Man overfører liksom følelsene sine over på arket uten å tenke bevisst på det du gjør», «Det er bearbeiding», «Befriende», «Man kan faktisk bli sår i prosessen, altså ende opp med å bli lei seg», «Det er glede», «Positivt og forløsende», «Frigjørende», «Tanker om frihet», «Følelsesrelatert».

Fortapelsen/intensiteten

Flere bekrefter på forskjellig vis fortapelsen og fordypningen som oppstår i arbeidet; at de rett og slett kommer i en situasjon der verden lukkes ute, eller de havner i en slags «boble». Eksempler på utsagn er: «Man kommer i flyten, man glemmer tid og sted, Jeg er opptatt av det man holder på med her og nå», «Man lukker dem (de andre) ute, og lever i sin egen boble», «Det er jo ofte at det blir en veldig konsentrasjon, at du glemmer tid og rom», «--glemmer de andre, er i oss selv», «Jeg synes det er ganske vanskelig å forklare det man gjør, for man er jo

liksom bare til stede der og da... i øyeblikket på en måte...», «Jeg fikk en sånn meditasjonsfølelse...», «Bølgebevegelse», «Noen tenker ikke i det hele tatt, men armen går», «Meditasjon, det er en meditativ sfære, terapi», «For meg er det å male nesten som en yogatime. Det er så nært inntil kroppen på en måte».

Det er nok ikke sånn at alle bare glir uanstrengt inn i en skapende prosess. Enkelte må tenke først, og så koble hode og hånd sammen. En student sier: «Ja, det er i fra hodet, og det er – jeg tenker veldig, og så er det å få tankene igjennom armen ut i fingrene og penselen og videre på lerretet. Det er den linjen her, da. Fra en som er helt uerfaren, så er det en lang prosess».

Rammer

Ikke alle studentene opplevde en god prosess uten at også ubehagelige hindringer og forstyrrelser oppstod. Her er noen utsagn: «... iblant blir jeg stresset av tiden», «Man mister lett egen inspirasjon av å se andres arbeider. Fort gjort å herme», «Og når det stopper opp, så er det godt å gå ifra, og så gå tilbake».

Til spørsmålet om hva som skal til for å komme i en god maleprosess, sier de: «Må ha ro rundt seg», «Gode pensler. Godt lys. Tid. Ro. Plass», «God atmosfære. Avbrytelser og tidspress kan forstyrre en god maleprosess», «Forstyrrelser, prestasjonsangst, tidspress ødelegger», «Må ikke være uro, stress ...». Men en student sier at kreativiteten blomstrer best når det er begrenset utstyr:

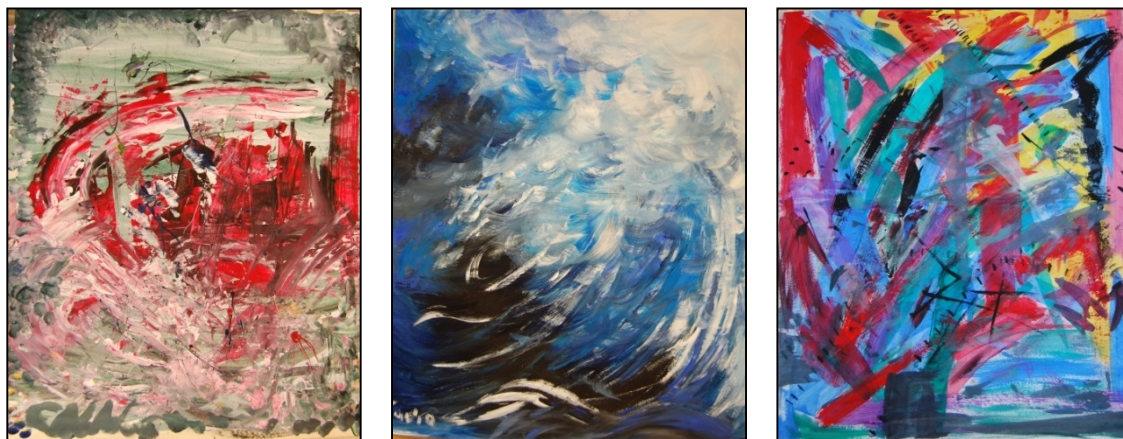
Hvis en person har alt av utstyr, alt du kan ønske deg, alt sammen, kan vedkommende sitte der å lage det verste klasset du noen gang har sett. Men de som virkelig har noe ..., jeg mener personlig, de kan gjerne få en blyant og dopapir ...så kan de lage noen helt fantastiske skisser eller verk. Når du skal male et bilde, så er det jo greit å ha maling og pensler. Men det er når du har veldig lite at kreativiteten kan blomstre.

Forholdet til de andre

Som svar på spørsmålet om forholdet til de andre i en classesituasjon sier noen: «Hvis det er en faglærer som kommer og ser på og gir råd, sånn at man på en måte kommer seg videre, gir konstruktiv kritikk, så er det positivt. Men hvis det er en medelev som kommer bort bare for å skravle, så er det negativt», «Man kan jo godt bli inspirert av hverandre. Se på barn f.eks., de kopierer jo av hverandre? Man blir jo ofte inspirert ved å se hva andre gjør også», «Jeg la merke til med oss nå, for eksempel. I pausen gikk vi jo rundt og så på hverandres bilder, da ble vi kanskje inspirert av hverandre, hvordan de (andre) bygde opp bildet, for eksempel» .

Oppsummert

Oppsummert bekreftet studentene at oppgaven fungerte for formålet; den brakte dem inn i en skapende prosess som det var mulig å samtale om etterpå. At musikk kan brukes som kilde for å sette i gang en impuls til å skape visuelle spor, bekreftes når studentene sier at musikken gav dem bilder i hodet, den gav rytme og retning, opp og ned. De opplevde situasjonen som positiv, de følte behag, men også noe ubehag. Mange havnet i «en boble», en slags dyp konsentrasjon. I forhold til omgivelsene mente flere at det var viktig med ro, gode materialer og redskaper for å kunne være i en god maleopplevelse. De andre i klasserommet kunne både virke inspirerende, men også forstyrrende. Veiledning fra lærer var som oftest positivt.



Bilde 4, 5 og 6: Resultater fra studenters maleprosess.

Skolebarna

I undersøkelsen av barnas opplevelser hadde vi på forhånd rigget til kamera og maleutstyr i et ledig klasserom. De tre elevene ble ført inn i klasserommet, oppgaven forklart og musikken satt på. Deretter gikk de i gang med å male på hvert sitt lerret som var gjort klare på staffeliene. Bilde 7 viser elevene i klasserommet mens de konsentrert arbeider med maleriet sitt. I loggnotatene er situasjonen videre beskrevet slik:

Det var en rolig og god stemning i rommet. Barna forstod utfordringen og de satte i gang med å male. Jeg blandet meg lite inn i maleprosessens startsfase. Etter hvert som bildene begynte å vokse frem, forsøkte jeg meg med noen oppmuntrende og veiledende kommentarer. Etterpå satte vi de tre maleriene opp i en liten utstilling, og gjorde deretter et lite uformelt intervju med de tre svært sjenerte og tause elevene.



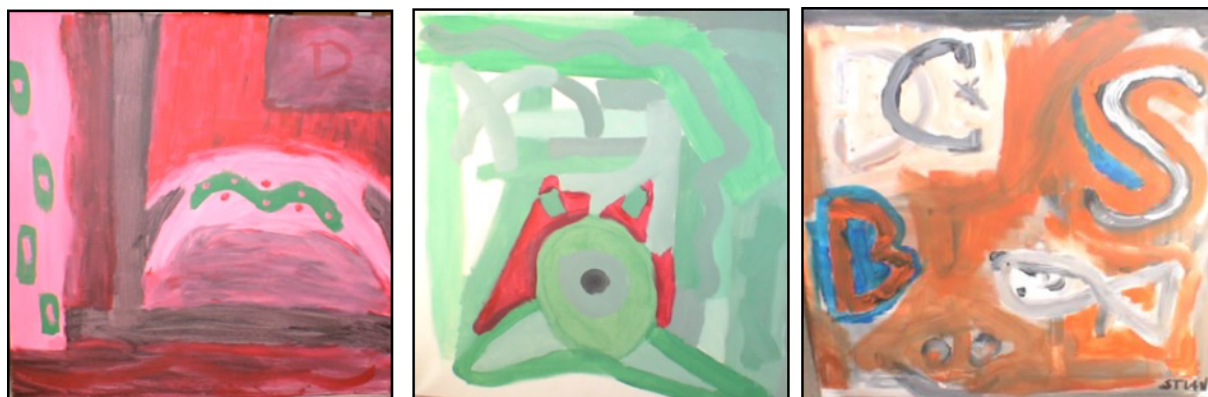
Bilde 7: Elever maler.

Oppgavens idé

I samtalen etterpå var det vanskelig å få dem i tale. Det ble mange korte ja- og nei-svar på spørsmålene, og utsagnene var lite utfyllende. Et eksempel er dette svaret på spørsmålet om de kunne prøve å forklare hva de tenkte da de malte: «Æ, nei, tror ikke det. (Lang pause). Det bare skjedde.» Her er utdrag fra andre utsagn rundt det samme:

- Jeg tenkte litt på fargene. Og så bare la jeg (fargene) på, det ble ikke så verst.
- Først tenkte jeg på svart, men når fløyta kom tenkte jeg på gul, og da tromma kom tenkte jeg på grå.

Bilde 8, 9 og 10 viser at elevene valgte ulike farger og komposisjoner med utgangspunkt i samme musikkstykke. De hadde valgt seg en hovedfarge og lagt inn innslag av komplementærfarger.



Bilde 8, 9 og 10. Resultater fra barnas maleprosess.

Det emosjonelle

Det ble heller ikke sagt mye om hvordan de følte situasjonen. Men noe ble uttrykt:

- Følte du deg trygg og var det morsomt?
- Ja. Mye bedre enn å være med hele klassen for da er det mye mere bråk og sånt noe.
- Ja, så det at det er rolig er bra?
- Mmm.

Konsentrasjon

Ved å studere filmopptaket etterpå, dukket det opp interessante observasjoner. For til å begynne med tittet barna ganske ofte på hverandre, noe som lett kunne tolkes som utslag av usikkerhet i situasjonen. Etter hvert skiftet oppmerksomheten og de slapp øyekontakten med hverandre. Blikket ble mer og mer rettet mot maleriet de var i gang med. Slik kunne vi se at de underveis ble fordypet i arbeidet sitt. De arbeidet stille med jevne og rolige bevegelser, valgte seg farger, blandet seg frem til den de ville ha og strøk fargene på lerretet. Det skjedde ikke tilfeldig, men kontrollert, og de hadde blikket og kroppen tydelig rettet mot arbeidet. De så ut til å være uforstyrret av andre ting som f.eks. andre barn som lekte utenfor vinduet, og var svært konsentrerte. Noe drev dem i gang. Videopptaket viser at barna hadde sin oppmerksomhet rettet mot maleriet og de hendelsene som oppstod når de strøk maling på lerretet, og den responsen som dette sporet utløste for videre handling. Det skjedde som en prosess uten ord, en intuitiv dialog mellom barnet og bildet. Det var tydelig at arbeidet med maleriet hadde fanget dem.

Oppsummert

Oppsummert var det ikke mye informasjon som kunne trekkes ut av samtalene. Men det å sette ord på en skapende prosess er abstrakt og ikke så enkelt. Likevel kunne det fastslås gjennom det lille som ble sagt at oppgaven også i denne gruppa fungerte til formålet. Elevene fant det ikke vanskelig å assosiere farger til musikken og gjennomføre den. De uttrykket også at

oppgaven opplevdes positiv, og de syntes arbeidssituasjonen var god. I filmopptaket observerte vi dyp konsentrasjon, ro, nærhet med materialene og maleriet de var i gang med.

Drøfting

Oppgavens relevans og idé

Forskningsspørsmålet var hvilke opplevde prosesser som kan identifiseres i en bildeskapende prosess. Var maleoppgaven som verktøy i denne undersøkelsen relevant for å kunne identifisere opplevde prosesser i en bildeskapende prosess? Begrensningene i oppgaven var at den ikke gav rom for å belyse en *hel* kreativ prosess med den planleggingen, de forberedelser og det etterarbeidet som kreves for å komme fram til et godt og nyskapende produkt. I stedet måtte deltakerne umiddelbart forholde seg til det musikken gav av signaler, rytme, valør, kraft osv., de måtte gå i gang med å male på en intuitiv og sanselig måte og på kort tid velge blant de materialer og redskaper som var lagt fram. Oppgaven kunne dermed bare åpne for innblikk i en helt spesiell avgrenset type oppgave. Det viste seg likevel at utfordringen fungerte godt for de utvalgte gruppene. Den engasjerte alle deltakere uavhengig av alder og erfaring i faget. Analysen gav derfor muligheter til å gi innblikk i noen opplevde prosesser i én type malesituasjon.

Forforståelsen

Til grunn for undersøkelsen bygde vi på erfaringer som lærerutdannere i faget Kunst og Håndverk i profesjonsutdanningen, personlig interesse for faget og en grunnleggende tro på at skapende aktiviteter og handlinger har en positiv egenverdi. Med bakgrunn i vår forforståelse i faget vektla vi betydningen av klare rammer, noe som var avgjørende for at undersøkelsen i sin helhet var faglig relevant og praktisk mulig å gjennomføre, både med oss selv og de to andre deltakergruppene. Oppgavens innhold (instrumental musikk som inspirasjonskilde, abstrakt maleri som uttrykksform), på forhånd tilrettelagt og tilgjengelig utstyr og materialer (papir/lerret, maling, pensler og annen maleredskap) samt begrensninger på tid (ca. 20 min) var vesentlige faktorer for hvordan den videre undersøkelsen med de to andre deltakergruppene skulle foregå. I undersøkelsen med oss selv opplevdes maleprosessen oppslukende og gledesfylt, men også problematisk i form av ubehag og prestasjonsangst. Intensiteten i den psykiske tilstanden, følelsen av å være i en boble, ble en overraskende erfaring.

Opplevde prosesser i den bildeskapende prosessen

Det emosjonelle

Oppsummert har vi kunnet se noen fellestrekk i de tre respondentgruppene opplevde maleprosesser. Ett av dem var opplevelsen av det emosjonelle. Loggnotatene fra undersøkelsen med oss selv viste både gledesfylte opplevelser og en prosess som gav noe ubehag i form av prestasjonsangst og usikkerhet. Resultatene fra studentgruppene viste også emosjonelle opplevelser. Flere studenter uttrykte på forskjellige måter den positive og engasjerende følelsen som maleutfordringen hadde gitt dem gjennom utsagnene «det er glede», «positivt og forløsende», «frigjørende» m.m. De uttrykte også opplevelsen av frustrasjon og motstand, f.eks. i forhold til tidspress og usikkerhet. I samtalen med elevene ble det sagt at det var morsomt å male.

Dewey knytter motstand og ubehag til den estetiske erfaring: «Selv kamp og konflikt kan være gledesfylte, om enn smertelige, når de oppleves som midler til å utvikle en erfaring, som konstruksjonsledd fordi de bærer bevegelsen fremover, ikke bare fordi de er til stede» (Løvlie, 1990, s. 201). Ross (1978) beskriver de emosjonelle strukturer i skapende prosesser; en impuls som berører emosjonelle strenger og setter en skapende handling i gang. Det gir ikke

bare lyst og glede, men beveger seg i ulike rytmer og bølger i møte med ulik type motstand. Likevel er motstand en del av drivkraften som rir den skapende handlingen videre.

I denne undersøkelsen, og i henhold til Dewey (1980), Ross (1978, 1984) og Witkin (1981) er opplevelsen og den psykiske tilstanden i en skapende prosess av emosjonell karakter.

Fordypelsen

Det andre fellestrekket ved deltakernes maleprosesser var opplevelsen av fordypelse og konsentrasjon. Flere ble svært oppslukt og havnet i en psykisk og følelsesmessig tilstand der de mentalt gikk opp i det de holdt på med og tidsfølelsen ble borte. Noen av studentene uttrykte det slik: «Man kommer i flyten, man glemmer tid og sted, ...», «Man lukker dem (de andre) ute, og lever i sin egen boble». Gjennom filmopptaket av elevene i skolen kunne det observeres at de var konsentrerte og oppslukte. De lot seg ikke så lett forstyrre, som f.eks. av andre barn som lekte utenfor vinduet. Forfatterne av denne artikkelen ble oppmerksomme på denne hendelsen i undersøkelsen med seg selv der begge fant situasjonen så oppslukende at tidsfølelsen forsvant og kontakten med andre ble vanskelig. Tilstanden ligner det Csikszentmihalyis betegner som flow (Csikszentmihalyi, 2005; 2008). Her skriver han om kunstneres arbeidsprosess som kan innebære *total involvering*:

Det, der fascinerte meg allermest, var kunsternes *totale involvering* i det bilde, der langsomt utviklede seg på lærredet. Det forekom meg, at der var tale om en tilstand af nærmest hypnotisk trance, forbundet med et dybt engagement i at få den indre vision omsat til et konkret billedlig uttrykk ved hjælp af pensler og farver. Undervejs var der særligt intense perioder, hvor kunstnerne simpelthen ikke kunne slippe processen. De glemte sult, søvn, træthed, andre mennesker, tid og sted – og blev bare ved og ved med deres arbejde (Csikszentmihalyi 2008, s. 13-14).

Det ikke bare kunstnere som kan oppleve flow. Det sentrale i Csikszentmihalyi sin teori er fremstillingen av at opplevelsen av flow baserer seg på en evne som alle mennesker er i besittelse av. I denne undersøkelsen, og i henhold til Csikszentmihalyi, kan en skapende prosess føre til en situasjon med sterk intensitet og konsentrasjon, og den kan føre til opplevelse av flow.

Dialogen med materialene

I denne undersøkelsen arbeidet hver og en med materialer gjennom egen kroppslig aktivitet. Situasjonen når man er i kontakt med materialer og skaper et bilde er kroppslig, sanselig og førspråklig. Merleau-Ponty skriver om kroppen som et meningsfullt subjekt, og at kroppen retter seg ut mot verden, den persiperer, opplever og handler (Hangaard Rasmussen, 1996). Når et bilde males blir valg av farger, redskap og malestrøk til i en sanselig og kroppslig bevegelsesstrøm. Tanker, følelser og handlinger inngår i en enhetlig prosess der erfaringene bygges opp og leder til økt kunnskap som legger grunn for neste steg. Våre visuelle, taktile og motoriske handlinger fører til sammensatt og helhetlig kunnskap, først om materialer og teknikker, deretter om virkningene av dem når de sammenstilles og påføres i en komposisjon på et lerret. Denne kunnskapen er ikke alltid mulig å omsette til ord. Den er kroppslig og taus slik Polanyi (2000) beskriver *tacit knowledge*, eller taus kunnskap. Først er kunnskapen ureflektert, den er taus, men den har potensiale og muligheter for senere refleksjoner. Den involverer følelser, tidligere kunnskaper, er emosjonell, kroppslig, dynamisk og helhetlig.

I denne maleoppgaven befant alle seg på en måte også i dialog med sitt bilde: bevegelsene som rettet seg mot lerretet, det ble satt spor, noe som skapte reaksjoner og utløste nye handlinger. Erfaringen ble ikke konkret artikulert i samtalene, men den er erfart av forfatterne og observert og tolket i filmopptaket av elevene. Vekslingen mellom handling, spor og gjenklngen forløper som en dialog mellom den malende aktøren og lerretet det males på,

og foregår som en oppslukende lek. (Gadamer & Holm-Hansen, 2012). Framgard omtalte den skapende handlingen med materialene og den som skaper i dialog med betegnelsen *selvkommunikasjon* (Framgard, 2014). Gadamer hevder at vi dannes gjennom dialogen, deltakelsen og leken. Gjennom leken blir kunnskap om både oss selv og verden utviklet og styrket. Dette er en dannelsesform i en bevegelse uten slutt, og den vil alltid fornye seg:

Spillet bevegelse har intet sluttmaal, men fornyer seg i en stadig gjentakelse. Bevegelsen frem og tilbake er åpenbart så sentral for spillets vesensbestemmelse at det er likegyldig hvem eller hva som utfører denne bevegelsen. Spillet bevegelse som sådan er nærmest uten grunnlag. Det spillet som blir spilt eller som avspiller seg – det finnes ikke noe subjekt som spiller. Spillet er bevegelsens fullbyrdelse (Gadamer, 2012, s. 134).

Kjernen i denne undersøkelsen er nettopp dialogen med materialene og leken i handlingene: bevegelsene som retter seg mot lerretet, det settes spor, reaksjoner som utløser nye handlinger. Det blir et spill, en bevegelse som fornyer seg i stadig gjentakelse. Deltakerne går opp i handlingen, i bevegelsen, og blir ett med den. Vekselvirkningen, spillet eller denne oppslukende leken er i lys av Gadamer en meningskapende aktivitet hvor verden, materialer og handlinger smeltes sammen i en deltakende læringsmåte.

Det skapende rom – et sted for danning

For å svare på forskningsspørsmålet introduseres i denne artikkelen begrepet *det skapende rom*. Schanning (i Gadamer & Holm-Hansen, 2012) bruker også allegorien «rom» for å anskueliggjøre Gadammers hermeneutikk når han i introduksjonen til Gadammers verk skriver at enten det er i en samtale, beskuelsen av et maleri, lesingen av en tekst, osv. – «så trer man på et vis inn i et felles rom, et møtested mettet med mening» (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 10). I *det skapende rom* finnes komponentene: den opplevelsen og psykiske tilstanden som inntreffer når vi gir oss hen og er oppslukt i en skapende prosess, og den dynamikken og dialogen som oppstår mellom den skapende og det som skapes i møtet med materialer eller et medium. Situasjonen blir mettet med mening. Spørsmålet er om et klasserom er et skapende rom i denne forstand, om man er deltaker eller tilskuer til lærestoffet.

Vesentlige spørsmål for lærere som planlegger undervisning i Kunst og håndverk er: hvordan legge forholdene til rette for at elevene kommer inn i en skapende prosess, inn i et skapende rom?

Dialogen i klasserommet

Dewey beskriver den skapende prosessen som en interaksjon og kommunikasjon mellom subjektet, objektet og tilskueren (Gürgens, 2004; Løvlie, 1990). Man kan ikke skape i et vakuum, *de andre* er av betydning for en skapende prosess.

I skolesammenhenger inviteres det ofte til skapende prosesser i et klasserom med 20 – 30 elever, noe som kan være en stor utfordring. Læreren må ta hensyn til forholdet mellom individ og gruppe. Når skal elevene jobbe individuelt, og når skal de jobbe sammen i grupper? Hvordan legge til rette for en meningsfull veksling mellom arbeid i "lønnkammeret", det individuelle rommet, og «lekeplassen», samspillet med andre?

I denne undersøkelsen kunne man på filmopptaket av barna observere at de ofte tittet på hverandre i den første delen av malesekvensen. Dette ble tolket som at de søkte bekreftelse og trygghet i forhold til om oppgaven var riktig forstått, og å vite at de var blant venner. Etter hvert endret situasjonen seg til at kroppen, blikket, handlingen og fokuset klart ble rettet mot maleriet de var i gang med. Studentenes utsagn om forholdet til de andre i klasserommet tyder også på at medstudenter har betydning for en skapende prosess; det er viktig å se hva andre gjør, få ideer og bli inspirert. Noen studenter hevdet at det å bli snakket til underveis kunne være forstyrrende (avbrytelser), men av og til var det konstruktivt, spesielt når det gjaldt å få

tilbakemeldinger fra andre på sitt arbeid. Lærerens rolle med å gi konstruktiv kritikk ble sagt å være viktig. I forhold til Csikszentmihalyis teori om flow er det viktig med tilbakemelding og respons i forhold til det man holder på med (Csikszentmihalyi, 2008, s. 17).

I denne undersøkelsen har fokuset vært at skapende arbeid gjøres i dialog med egne spor i materialer gjennom kroppslig aktivitet. Ro, konsentrasjon og flow er sentrale elementer som best kan oppnås i elevenes eget «lønnkammer». Men i undersøkelsen fremkommer det også at veilederens rolle av og til må være å bryte inn i elevenes «lønnkammer», forklare og vise vei videre og av og til sørge for diskusjoner og dialoger i fellesskapet. I hermeneutisk forstand kan man si det handler om å «spille ball» med elevene, gå opp i deres egen forståelse og skapende rom, være del av de hendelser der leken, dialogen og forståelsen skapes og pulserer. Derfor kan det være viktig at veilederen bruker ressurser til å observere elevene eller studentene, både på forhånd og underveis, for å forstå – i likhet med hva vi i denne undersøkelsen har gjort.

Konsentrasjon og flow

Skapende arbeid stimulerer mentale prosesser som bl.a. handler om innlevelse, nærvær og konsentrasjon (Austring & Sørensen, 2006). Hilde Synnøve Blix skriver: «Barn i skolen i dag får beskjed om at de må konsentrere seg bedre, ofte uten å få noen opplæring i hvordan en såpass abstrakt ferdighet kan øves på» (Blix, 2013). Hun sier videre at de estetiske fagene gir gode muligheter for å trene nettopp slike ferdigheter. Konsentrasjonsferdigheter kan trenes, og de behøves i alle skolens fag.

Resultatene fra denne undersøkelsen kan tyde på at i en bildeskapende prosess er det svært gode muligheter for fordypelse og konsentrasjon, og kort vei inn til noe som ligner flow. Flow er en evne som kan dyrkes frem eller øves opp (Csikszentmihalyi, 2005). En av studentene sier at det handler om å etablere en linje hvor handlingen først styres av tanken. Først er det nødvendig å konsentrere seg om den oppgaven man skal i gang med, for det er tanken som styrer bevegelsen gjennom armen ut i fingrene og så videre ut på lerretet. Det er altså nødvendig å gjøre en innsats med å konsentrere seg. Tanken styrer bevegelsen, akkurat slik det er å kjøre bil de første gangene. Det går ikke automatisk, ikke for de uerfarne. Nils Arne Eggen sier at det å komme i flyt er noe man kan trene seg opp til: «– skal du komme i flyt må du bidra selv. Du må innstille deg» (Ørsted Andersen & Hanssen, 2012, s. 82). Men for å trene elever til dette, må læreren motivere, oppmuntre og legge til rette for utfordringer som engasjerer. Elevene må ha veiledning, respons og tilbakemelding underveis mens de arbeider.

Csikszentmihalyi sier at for å gi muligheter for opplevelse av flow må utfordringene være klare og tilpasset den enkelte: «Hvis utfordringene er for høye, bliver man frustreret eller måske angst. Omvendt hvis utfordringene er for små i forhold til ens forudsætninger: Så slapper man først af, hvorefter det kan gå over i egentlig kedsomhed.» (Csikszentmihalyi, 2005, s. 43) Videre sier han: «Når der er klare mål, relevant feedback og forudsætningerne matcher utfordringen, så er der en tendens til, at opmærksomheden bliver fokuseret, fastholdt og fuldt engageret» (s. 45).

Læreren har en jobb i forhold til å skape trygge rammer som bl.a. handler om tid, ro, oversikt og riktige materialer og utstyr i forhold til oppgaven. Det bør utarbeides en god oppgave med tydelige rammer i forhold til utfordringene. I undersøkelsen sa studentene at det er viktig at materialer og utstyr er på plass for en god maleprosess. En påpekte at det ikke nødvendigvis er så gunstig å ha altfor mye utstyr å velge mellom, et begrenset utvalg er det beste. De sa også det må være ro, godt med tid og godt med utstyr. Elevene i skolen uttrykte at de satt pris på stillheten og roen.

I denne undersøkelsen opplevde enkelte av deltakerne også noe grad av utrygghet, motstand og ubehag i den skapende prosessen. Men det er kanskje ikke skadelig for den skapende prosessen med opplevelse av noe utrygghet i perioder. Flow oppstår ikke bare i trygge situasjoner. Csikszentmihalyi var f.eks. opptatt av at fjellklatring, en livsfarlig høyrisikosport,

kan fremkalle flow (Ørsted Andersen & Hanssen, 2012, s. 56). En utfordring som gis til elevene i klasserommet skal kanskje av og til bryte noen grenser; gi noen utfordringer som overskrider det trygge. Det er ikke sikkert at det behøver å være så farlig dersom læreren vet å vise omsorg i de utfordrende situasjonene.

Deltakende læreprosesser

Barrett (2007) skriver om små barns møte med atonal musikk. Hun hevder at ekte engasjement og hengivenhet krever en annen tilnærming til musikk i en undervisningsøkt enn den vanlige når man f.eks. lytter til musikk gjennom I-Pad eller i en konsertsal der konvensjonene bestemmer hvordan man skal lytte (sitte pent i en konsertsal). Når konvensjoner setter premisser og kunstuttrykket plasseres i en kulturell ramme, kan dette være det samme som å distansere seg fra uttrykket. Tilskueren står utenfor situasjonen, har avstand til den, og slik devalueres opplevelsen til å bli en partikulær del av tilværelsen og den blir *interesseløs*. Slik stiller Barrett spørsmål om Kant sin utlegning av en estetisk opplevelse som en desinteressert opplevelse (Barrett, 2007, s. 567). Barrett mener at når læreren skal lære barn om musikk, må man legge vekt på deltakelse, medvirkning og medskapning. Kunnskap om musikk oppstår i det den enkelte går opp i musikken primært og kroppslig. I dette møtet er det at musikken blir til. Barrett refererer til Dewey i denne refleksjonen: «Dewey reminds us «the actual work of art is what the product does with and in experience»» (Barrett, 2007, s. 566). En hermeneutisk måte å gripe verden på er ikke å være tilskuer til den, men å gå opp i den, bli del av den og gjøre den til sin (Gadamer & Holm-Hansen, 2012). Musikkseksempelet kan overføres til alle typer skapende prosesser: når man maler bilder, er i dialog med det, spiller med det, og helt og fullt går opp i det som skapes oppstår kunnskap om verden og seg selv. Altfor ofte legger skolen opp til aktiviteter som elevene mentalt står utenfor, slik som tilskuere i en konsertsal, til det lærestoffet som skal tas opp. Målet for skolen må være å gjøre elevene til delaktige, engasjerte, emosjonelle og hele mennesker gjennom deltakelse. Når elever deltar med hele seg går de inn i lærestoffet på en aktiv og medskapende måte. Å skape er en måte å lære på, og en måte å forstå på. Estetiske fag preges av deltakende læringsprosesser hvor de kvalitative og opplevelsesmessige aspekter er sentrale elementer. I dypeste forstand handler den estetiske dimensjon om opplevelse av livskvalitet.

Avsluttende refleksjoner

I denne studien har vi belyst at i møte med materialer og teknikker oppstår det opplevelser av estetisk karakter som har betydning for det å utvikle seg som menneske og person. Situasjonen involverer hele mennesket, den er sanselig og kroppslig (Hangaard Rasmussen, 1996; Polanyi & Ra, 2000) og gir sterk opplevelse av tilstedeværelse og deltakelse. Den enkelte blir medskaper til lærestoffet. Opplevelser knyttet til skapende aktiviteter er relevant i skolens arbeid og har betydning for læringsprosesser generelt. Vi trenger flere undersøkelser om hvordan man kan legge til rette for kvalitative læringsprosesser, både når det gjelder elever og lærerstudenter. Når man vurderer arbeid i Kunst og håndverk, kan man ikke måle elevenes opplevelser. Men man kan observere, studere, tolke og lære mer om de gode situasjonene som er viktige i skapende arbeid, faglig læring og deltakende læreprosesser slik at skolen og læreren stadig blir dyktigere til å tilrettelegge for dem.

Solveig Toft

Høgskolelektor i kunst og håndverk/forming
Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning
solveig.toft@hiof.no

Kari Holte

Høgskolelektor i kunst og håndverk/forming
Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Kari.Holte@usn.no

Referanser

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012). Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011: sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway". I.
- Barrett, M. S. (2007). *Locating the Heart of experience*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Blix, H. S. (2013, 06.12). Bedre i PISA med kunstfag. *Musikkultur*. Hentet fra http://musikkultur.no/forsiden/kunstfag_kan_gi_bedre_pisaresultater_226643.html
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Selvets utvikling: evolution, flow og det gode samfund*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- Framgard, E. (2014). Undersøkende praksis - tema- og prosjektorientert bildeundervisning. *FormAkademisk*, 7(2), 98. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/issue/view/117/showToc>
- Gadamer, H.-G. & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gerhardsen, A. (2015, 06.11.). Pisasjokket har ødelagt for de estetiske fagene, Nyheter, skole. *Periskop*. Hentet fra <http://www.periskop.no/pisasjokket-odelagt-estetiske-fagene/>
- Gürgens, R. (2004). *"En usedvanlig estetikk": en studie av betydningen av egenproduserte teatererfaringer for det usedvanlige mennesket*, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim.
- Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet : et spørsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Haugsted, M. T. (2009). At gå fra sans til samling. Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk. I K. o. N. Fink-Jensen, Anne Maj (Red.), *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis* (s. 220). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kant, I. & Hammer, E. (1995). *Kritikk av dømmekraften : (i utvalg)* (Bind nr 8). Oslo: Pax.
- Limstrand, K. o. A., Gerd. (2009). *Bedre vurdering i kunstfagene* (E. M. Sæthre-McGuirk, Red.).
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Bind NOU 2015:8).
- Løvlie, L. (1990). *Den estetiske erfaring*. [København]: Nordisk pedagogik.
- Meld. St. 28. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. (nr 28(2015-2016)). Oslo: Departementet.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi*. [Frederiksberg]: Det lille Forlag.

- Norberg-Schulz, C. (1997). *Øye og hånd: essays og artikler : ny rekke*. Oslo: Gyldendal.
- Polanyi, M. & Ra, E. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap* (Bind nr 5). Oslo: Spartacus.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Ross, M. (1984). *The aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Teigen, T. & Thorsnes, T. (1998). *Kunst og håndverk - en visualisert innføring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- UDIR. (2016). *Vurdering og progresjon i kunst og håndverk*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/kunst-og-handverk/vurdering-og-progresjon/>
- Witkin, R. W. (1981). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann Educational Books.
- Øijord, A. (1992). *Analytisk estetikk, eller Jakten på skjønnheten*. Asker: Tell.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer: dialog, fest og dannelselse. *Barn*, 3, 75-88. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/20989841/oeksn.pdf>
- Ørsted Andersen, F. & Hanssen, N. (2012). *Flow i hverdagen : navigasjon mellom stress, kaos og kjedsomhet*. Bergen: Fagbokforl.
- Østrem, V. H. (2012, 17.04). I Norge er kultur koselig, men ikke særlig viktig, Kultur. *Aftenposten*. Hentet fra http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig_-men-ikke-sarlig-viktig-158831b.html

ⁱ Aglepta er komponert av svenske Arne Mellnäs (1933 – 2002) og skrevet for barnekor.

ⁱⁱ Maleoppgaven lød: Sett deg ned og føl musikken. Få tak i et hovedfargeinntrykk som musikken gir. Mal helt abstrakt – ikke lag figurer. Gi spontane spor på flaten. Lek, eksperimenter med virkemidler: farge, flate, tekstur, kontrast, rytme, dynamikk, bevegelse. Gi uttrykk for stemningen og rytmen i musikken gjennom å bygge opp og gi liv til flaten ved å variere og jobbe lag på lag med ulike farger og ulike typer spor på billedflaten. Eksperimenter med forskjellig type pensel eller annen type malerredskap, f.eks. svamp, pappbiter, m.m. Du kan også skrape i malingen og tenke tekstur. Bruk gjerne komplementærfarger som kontrast/motvekt. Jobb gjerne stående med bildet på staffeliet, eller du kan ha det liggende på gulvet eller bordet. Tid til aktivitet: ca. 20 minutter.

Opgaven ble noe omformulert for barna slik: Sett deg ned og føl musikken. Kan du tenke ut en farge som hører til musikken? Etterpå skal du bruke denne fargen og nyansene til den og male et abstrakt bilde (et bilde som ikke forestiller noe konkret, ikke lag figurer). Lek og eksperimenter med fargene og malerredskap slik at du på en måte uttrykker musikken i bildet ditt. Du kan bruke svamp, pappbiter, m.m. Du kan også skrape i malingen. Bruk gjerne også komplementærfarger som kontrast. Jobb gjerne stående med bildet på staffeliet, eller du kan ha det liggende på gulvet eller bordet. Tid til aktivitet: ca. 20 minutter.

iii . Intervjuguiden til studentene:

- Kan du beskrive dine umiddelbare reaksjoner på oppgaven? - Går det an å forklare med ord de tankene man har og de handlingene man gjør når man maler bilder? - Hvilke forutsetninger må være tilstede for at du/dere skal kunne oppleve en god maleprosess? - Hvordan opplever du/dere det å være i en (individuell) maleprosess i en klassesituasjon? (din egen prosess i forhold til omgivelsene ”de andre”, medelever , innspill fra lærer osv.) - Går det an å beskrive hva det egentlig er å male?

iv Samtalespørsmålene til barnegruppa:

- Går det an å forklare hva du tenkte da du malte? - Hva skal til/ når er det morsomt å male? Eks. sulten/mett, glad/trist, rolig/uroelig, trygg/utrygg, utstyr, inspirasjon, dårlig vær.... - Liker du å snakke med noen når du maler, eller er det best å være stille? - Går det an å beskrive hva det egentlig er å male?

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1825>

Eva Lutnæs og Nina Fallingen

Bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis

Utvikling av økoliteracy i et samlet kunst- og håndverksfag

Sammendrag

Faget Kunst og håndverk er grunnskolens linse til gjenstandenes, byggenes og bildenes verden; det allmenndannende faget innen visuell og materiell kultur. Faget rommer praktisk problemløsning, estetiske erfaringer, nærhet til materialer og et vurderende blikk. Kunst- og håndverkslærere står i verkstedet med materialene i hendene og har mulighet til å sette små dagligdagse handlinger og meninger inn i en større sammenheng, utfordre elever til å ta ansvar for det de gjør og det de kanskje velger å ignorere. Artikkelen søker å forsterke fagets samfunnsmandat gjennom å konkretisere fire innganger til økoliteracy: praktisk skapende arbeid, estetisk erfaring, ansvarlig produktutvikling og kritisk refleksjon. Grunnlaget for økoliteracy er både bevisstgjøring og endringskompetanse og det ser vi størst potensial for å fremme der flere av de fire inngangene forenes i samme undervisningsforløp.

Nøkkelord: Økoliteracy, Kunst og håndverk, estetisk erfaring, ansvarlig produktutvikling, praktisk skapende arbeid, kritisk refleksjon, kompleks problemløsning.

Fremmedgjøring

Elevene i grunnskolen møter ferdige produkter som er programmert til å ha kort levetid, der oldeforeldrene deres så råvarer som ble videreforedlet og utnyttet til siste treflis. Bak genserne som elevene bruker ligger det et globalt lappeteppes av råvarer, menneskehender og transportlinjer, mens strikkesgenserne oldeforeldrene deres brukte kunne være laget av ull fra sauer de selv var med å hente ned fra beite om høsten. På få generasjoner har vi mistet en rekke erfarings- og opplevelsbaserte ferdigheter og kunnskaper tilknyttet naturen, og tapet beskrives som en form for fremadskridende fremmedgjøring (Foros & Vetlesen, 2012, s. 126). I dagliglivet er det de færreste som erfarer hvordan menneskesamfunnet inngår i og er avhengig av naturen – forbindelseslinjen er brutt som følge av økt abstrahering: «Humankind is embedded within the natural world and dependent on ecological systems but we have designed a world that does not seem to recognize this basic interdependence» (Boehnert, 2013, s. 443). Det er en distanse mellom mennesket og naturen som kjennes igjen ved lite kunnskap om produktets opphav, produksjonsprosesser og materialenes verdi og posisjon i verdensveven. I rollen som kunst- og håndverkslærere på ungdomstrinnet har vi opplevd at elever slipper glassplater i bordet fordi de trodde det var plast de holdt i hendene og elever som gjerne vil ta med seg den leireskulpturen hjem samme dag som den er formet. Vi ser at et mindretall av elevene bruker materialer og redskaper med omtanke for deres verdi og med en holdning om at de skal vare lengst mulig.

Kunst- og håndverkslærere står i verkstedet med materialene i hendene og har mulighet til å sette små dagligdagse handlinger og meninger inn i en større sammenheng og utfordre elever til å ta ansvar for det de gjør – og det de kanskje velger å ignorere. Vår agenda med denne artikkelen er å forsterke fagets samfunnsmandat gjennom å peke på hvilket potensial det har i å legge til rette for lærings erfaringer der elevene bygger kapasitet til å møte morgendagens utfordringer med ansvarlighet, omsorg og løsninger. Denne artikkelen diskuterer det fagdidaktiske mulighetsrommet innen rammene av dagens læreplan som et grunnlag for fagfornyelsen i

den pågående prosessen frem mot nye læreplaner som skal implementeres i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kulturskifte gjennom økoliteracy?

I perioden mellom 1970 og 2012 ble jordas arts mangfold redusert med 58% og i 2012 ble det brukt fornybare naturressurser tilsvarende produksjonskapasiteten til 1,6 jordkloder (World Wildlife Fund (WWF), 2016, s. 18; 144). Konsekvensene av manglende samspill mellom natur og samfunn har blitt alvorlige og vårt økologiske fotavtrykk er større enn det jorda klarer å bære over tid. Den sivilisasjonen vi har designet bryter sakte, men sikkert ned sitt eget eksistensgrunnlag. Det er alarmerende, men kan adresseres gjennom globale og dyptgripende samfunnsendringer, der overforbruk av naturressurser og utslipp av klimagasser reduseres betydelig (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2014; WWF, 2016, s. 13).

Samfunnsendringene betinges av et kulturskifte, og internasjonalt fremmes utdanning som et kraftfullt verktøy i den omstillingsprosessen som er nødvendig for å kunne redusere global oppvarming og klimaendringenes skadevirkninger på natur og samfunn (The consumer citizenship network, 2012; United Nations Environment Programme (UNEP), 2011; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2016). FNs tiår for «Utdanning for bærekraftig utvikling» (UBU) ble avsluttet i 2014 med mål om å føre verdier, prinsipper og praksis for bærekraftig utvikling til klasserom over hele verden. Visjonen for satsningen var: «a world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behaviour, and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation» (UNESCO, 2005, s. 6). I sluttrapporten (UNESCO, 2014a) påpekes det et behov for å hjelpe lærere til å virkeliggjøre de mål som er implementert i læreplaner verden over. I norsk kontekst er bærekraftig utvikling en av tre tverrfaglige temaer skoler skal legge til rette for læring i gjennom *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om det ligger sterke føringer om UBU i både nasjonale- og internasjonale utdanningsdokumenter vil det være vanskelig for lærere å gjøre visjoner til virkelighet uten forslag til hvordan undervisningen kan tilrettelegges.

Denne artikkelen plasserer seg som et bidrag ved å konkretisere et fagdidaktiske mulighetsfelt for lærere i grunnskolefaget Kunst og håndverk. *Education Strategy 2014-2021*, viderefører UNESCOs arbeid med UBU og etablerer en mer konkret handlingsplan rettet mot lærere og undervisningssituasjonen der det forutsettes: «substantial changes in what is taught and how it is taught» (UNESCO, 2014b, s. 47). Strategien legger opp til endringer av både hva elevene skal lære og hvordan de skal lære det. I dokumentet, *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*, er det formulert hva reorienteringen av utdanning innebærer i praksis:

For education to truly be transformative, 'education as usual' will not suffice. Schools need to become exemplary places that breathe sustainability, finding ways to be more inclusive, participatory and healthy, as well as carbon-neutral and producing no waste and pollution. Formal and non-formal learning needs to foster thinking that is more relational, integrative, empathic, anticipatory and systemic. (UNESCO, 2016, s, 163)

I sitatet over påpekes det at skolene må være rollemodeller og vise prinsipper for bærekraftig utvikling gjennom sin daglige praksis. Videre gjøres relasjonell, empatisk og systemisk tenkning til uttalte læringsmål. Vi legger FN-sambandets (2017, 29. august) 17 bærekraftsmål til grunn i forståelsen av bærekraftig utvikling i denne artikkelen. Det å stoppe klimaendringene er bare et av målene, ansvarlig forbruk og produksjon et annet, men blant målene er også å bevare livet i havet og utrydde fattigdom. De 17 bærekraftsmålene henger sammen; løsninger innen et av områdene påvirker mulighetene for fremdrift eller tilbakegang i andre. Det å få

øynene opp for sammenhenger og utvikle en holistisk og systemisk tankegang er basisen for økoliteracy.

David Orr etablerer begrepet *Ecological Literacy*, økoliteracy, i 1992 og argumenterer for et epistemologisk skifte innen utdanning mot systemisk tenkning. Definisjoner av økoliteracy kobler kunnskap og handlingsmønster tett sammen: “In the coming decades, the survival of humanity will depend on our ecological literacy – our ability to understand the basic principles of ecology and to live accordingly” (Capra & Luisi, 2014, s. 356). Kunnskapen som kreves er forståelse av de systemene i naturen som gjør livet på jorda mulig og at naturens tilstand betinger våre liv og fremtidige samfunnsutvikling (Orr, 1992, s. 134). I *The Web of Life* følger Fritjof Capra (1996) opp Orr (1992) og beskriver systemisk tenkning som en kontrast til analytisk tenkning: «Systems thinking is “contextual”, which is the opposite of analytical thinking. Analysis means taking something apart in order to understand it; systems thinking means putting it into the context of a larger whole» (Capra, 1996, s. 30). Systemisk tenking muliggjør et persepsjonsskifte fra deler til helhet, til å se seg selv som forbruker og deltaker i verdenssamfunnet. Det innebærer å lære å tenke gjennom begreper som relasjoner, gjensidig avhengighet, mønster og kontekst.

Literacy forstås bredt som kommunikative praksiser som bestemmer hvordan vi oppfatter og skaper forholdet mellom oss selv, naturen og samfunnet (Nordic Educational Research Association (NERA), 2009). Literacybegrepet bærer, som kompetansebegrepet, i seg det å kjenne et kunnskapsfelts koder og handle i tråd med forventet praksis. Det literacybegrepet gir i tillegg, og som muligens kan forklare dets fremvekst, er vektleggingen av motstand, evnen til å utfordre etablerte kunnskapsregimer og samfunnsstrukturer (Illeris, 2012; Nielsen & Brønne, 2013; Foros & Vetlesen, 2012). Gjennom systemisk tenkning kan elevene bli bevisst den gjensidige avhengigheten mellom ulike livsformer, drivkreftene bak klimautfordringene og konsekvenser av eget levesett for naturen og andre mennesker. Kritikken av det etablerte er en vesentlig del av økoliteracy der et systemskifte mot et bærekraftig samfunn er det ønskede utfallet.

Orr beskriver kunnskap om miljøutfordringer bare som en forfase i økoliteracy, mens det vitale er en løsningsorientert og skapende praksis: “the study of environmental problems is an exercise in despair unless it is regarded as only a preface to the study, design and implementations of solutions” (Orr, 1992, s. 94). I artikkelen *Ecological Literacy in Design Education*, er Joanna Boehnert (2015) sterkt kritisk til at økoliteracy, to tiår etter begrepet introduseres, fortsatt har en marginal plass i designutdanningen verden over, da designere gjennom sin profesjon spiller en nøkkelrolle i utviklingen mot en mer bærekraftig fremtid. Boehnert argumenterer for hvordan utdanningene må ta ansvar for å uteksaminere designere som forstår konsekvensene av at lite bærekraftige praksiser og produkter reproduseres gjennom design og kompetanse til å gjøre noe med dette (Boehnert, 2005, s. 9). Designutdanning starter allerede i grunnskolen, og Nina Fallingen etablerer økoliteracy som begrep innen norsk kunst- og designdidaktikk gjennom sin masteroppgave: *Buisness as usual? Hvordan kultivere økoliteracy i grunnskolefaget Kunst og håndverk og valgfaget Design og redesign?* Fallingen beskriver økoliteracy som menneskers evne til å forstå vekselforholdene mellom mennesket og naturen, hvordan naturen ligger til grunn for alt liv og er en kime til å bebo verden bedre (Fallingen 2014, s. 15). Med referanse til *Ecoliterate: How Educators are Cultivating Emotional, Social and Ecological Intelligence* (Goleman, Bennet & Barlow, 2012), presiserer Fallingen at økoliteracy er resultatet av arbeidet med UBU, ikke et konsept eller satsningsområde.

Forståelsen av hvordan egne holdninger og handlingsmønstre påvirker miljøet og menneskenes muligheter for utvikling både lokalt og globalt danner et grunnlag for økoliteracy, men målsetningen om et mer bærekraftig samfunn kan bare nås gjennom handling – aktive valg for å unngå å belaste naturen utover dens bæreevne. Dette fordrer at elevene også bygger

endringskompetanse, strategier for å utfordre det etablerte og utforske og iverksette alternative modeller for forbruk og samfunnsutvikling. Grunnlaget for økoliteracy er en kombinasjon av bevisstgjøring og endringskompetanse (Lutnæs, 2015b), og disse to begrepene vil danne navet i vår utforskning av potensialet for å fremme økoliteracy i grunnskolefaget Kunst og håndverk. I artikkelen stiller vi følgende spørsmål: Hva kan faget bidra med for at elevene skal bli mer bevisst de globale utfordringene, og se relasjoner mellom naturens tilstand, våre liv og samfunnsutvikling? Hvordan kan faget gi elevene beredskap til å løse problemer der svaret ikke er gitt på forhånd og verktøy til å utfordre det etablerte og redusere vår belastning av naturen?

Grunnskolefaget Kunst og håndverk

Faget Kunst og håndverk er grunnskolens linse til gjenstandenes, byggenes og bildenes verden – det allmenndannende faget innen visuell og materiell kultur. Med 623 undervisningstimer på grunnskolen, der 146 timer er lagt til ungdomsskolen, rommer faget praktisk problemløsning, estetiske erfaringer, nærhet til materialer og et vurderende blikk. Faget er delt i fire hovedområder: Visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Samlet er det 21 kompetansemål etter 10. årstrinn, og flere av målene fremhever at elevene skal kunne forklare sammenhenger og vurdere etiske problemstillinger ved forbruk og produktutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mulighetene for at elevene møter UBU i verksteder hviler på faktorer som læreres personlige engasjement, skolens faglige satsningsområder, lærernes utdanning og ikke minst kunst- og håndverksfagets rammevilkår på den enkelte skole. Med lite egnede verksteder og/eller store elevgrupper vil elevenes muligheter for praktisk problemløsning i materialer bli sterkt begrenset.

Etter *Kunnskapsløftet* har faget Kunst og håndverk blitt kritisert for å bevege seg i retning mer teori og mindre tid til praktisk skapende arbeid (Mauren, 2006; Walbye, 2011). I forbindelse med fagfornyelsen reises denne kritikken på nytt: «Teoretisk undervisning om kunst og estetikk har fortrent sløydbenker og verktøy» (Norsk telegrambyrå (NTB), 2016), og Kunnskapsministeren skriver at faget i for stor grad har blitt «et teoretisk kunst- og designfag» (Isaksen, 23. januar 2017). For å styrke den håndverksmessige delen av faget er en deling av Kunst og håndverk fra ungdomstrinnet et av forslagene som Kunnskapsdepartementet fremmer gjennom Stortingsmeldingen *Fag – Fordyping – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 49). Ved en deling skal elevene velge om de vil følge en læreplan for kunstfag eller håndverksfag. Utredningen er igangsatt, men forslaget om deling har møtt stor motstand i fagfeltet både blant lærere i grunnskolen og ansatte i universitets- og høgskolesektoren. Over 600 har signert oppropet «Nei til deling av faget Kunst og håndverk» som er utarbeidet av Kunst og design i skolen og Nettverk for formgivning, kunst og håndverk i universitets- og høgskolesektoren (2017, 22. september). I oppropet, og gjennom media (se for eksempel: Nielsen, 2016; Omtveit, 2017; Bråten, 2017; Daub, 2017), har fagfeltet møtt kritikken ved å peke ut kvalifiserte lærere, velutstyrte verksteder, mindre elevgrupper, prioritering av faget blant skoleledere og en tydeliggjøring av håndverkskompetanse i neste læreplan som løsninger, og ikke en deling av faget. Debatten om deling og den utdanningspolitiske konteksten som har ledet frem til forslaget om deling med betimelig bekymring om rekruttering til yrkesfag i første rekke, bør bli gjenstand for forskning i det kunst- og designdidaktiske felt. Denne artikkelen diskuterer det fagdidaktiske mulighetsrommet for økoliteracy som grunnlag for den pågående fagfornyelsen. Vi ser det som et nødvendig sidespor å reflektere over mulige konsekvenser for økoliteracy ved en deling av faget. Hovedagendaen for artikkelen er, som nevnt innledningsvis, å legge til rette for læringserfaringer der elevene bygger kapasitet til å møte morgendagens utfordringer med ansvarlighet, omsorg og løsninger uansett om faget deles eller ei.

Metodisk grep - fire innganger til økoliteracy med faghistoriske røtter

Denne artikkelen bygger videre på mastergradsoppgaven *Buisness as usual? Hvordan kultivere økoliteracy i grunnskolefaget Kunst og håndverk og valgfaget Design og redesign?* (Fallingen, 2014). Fallingen drøfter mulighetene for å kultivere økoliteracy i grunnskolefaget Kunst og håndverk med de fire hovedområdene i fagets gjeldende læreplanen, visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur, som analyseramme. Videre drøfter hun temaene tverrfaglighet, praktisk arbeid, estetiske/sanselige opplevelser, fremmedgjøring og kritisk tenkning. Temaene peker seg ut gjennom tolkning av mastergradsoppgavens intervjumateriale og gjeldende styringsdokument for UBU og grunnskolefaget Kunst og håndverk. Der de fire hovedområdene i faget danner analyserammen i Fallingens mastergradsoppgave, har vi i denne artikkelen valgt fire innganger til økoliteracy med faghistoriske røtter: praktisk skapende arbeid, estetisk erfaring, ansvarlig produktutvikling og kritisk refleksjon.

- *Inngang 1: Praktisk skapende arbeid*, har sine røtter i sløydpedagogikk. I Norge har sløydbegrepet vært forbeholdt tre- og metallarbeid, mens det i Sverige og Finland også betegner tekstilarbeid. To norske pionerer, Trætteberg (1934) og Digranes (1933), ser håndarbeid innen tekstil og tre som et middel til å utvikle et blikk for form, farge og selvstendig produktutforming, håndlag, praktisk sans og dømmekraft.
- *Inngang 2: Estetisk erfaring*, har røtter i Herbert Reads (1945) rekonstruktivistiske retning der kunst defineres som grunnlag for individvekst og samfunnsforbedring (Borgen, 1995, s. 48; Brønne, 2009, s. 122-123). Kunstens samfunnsrelevans og didaktiske potensial løftes frem i *Estetikk og samfunn* (Aure & Bergaust, 2015) og *InFormations* temanummer Contemporary Art Didactics (Christensen-Scheel, 2013).
- *Inngang 3: Ansvarlig produktutvikling* har røtter i retningen design literacy (Nielsen & Digranes 2012; Nielsen & Brønne 2013; Nielsen, 2013) som kan spores tilbake til Liv Merete Nielsens doktorgradsavhandling (2000) der hun argumenterer for designutdanning av allmennheten som et grunnlag for ansvarlig forbruk og deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser.
- *Inngang 4: Kritisk refleksjon*, har sine faghistoriske røtter i kritisk bildepedagogikk (Brønne, 2009; Illeris, 2002; 2012) der kritisk granskning av samfunnets visuelle ytringer gjøres til omdreiningspunkt i undervisningen (Nordström og Romilson, 1970; 1972).

De fire inngangene er valgt for å synliggjøre de fagdidaktiske mulighetsfelt som ligger i dagens brede grunnskolefag og deres potensial for å fremme økoliteracy utdypes gjennom teori. Hver inngang innledes med et med et bilde og et sitat, og vi reflekterer over hvordan inngangene kan realiseres i undervisningen med utgangspunkt i vår fagdidaktiske kompetanse som praktiserende lærere og forskere. De fire inngangene drøftes opp mot begrepene bevisstgjøring og endringskompetanse som vi har etablert som en betingelse for økoliteracy.

Inngang 1: Praktisk skapende arbeid

Det er inte görandet i sig som er det centrala, utan förhållande att slöjden låter oss tenka, kommunisera och forma i en integrerad process. Detta ger insikter och förståelse som är centrala för människor som lever i en avancerad materiell kultur. (Säljö, 2008, s. 14)

I sitatet over påpeker Roger Säljö at det er innsikten, ikke aktiviteten, som er det sentrale i sløydprosessen. Kunst- og håndverksfagets lange tradisjon med praktisk skapende arbeid gir elevene innsikt i produksjonsprosesser, nærhet til materialer og erfaringer med å bruke verktøy og redskaper (Bilde 1). I verkstedene møter elevene materialenes motstand, begrensninger og muligheter. Det oppstår situasjoner som elevene ikke kan forutse, og som tvinger frem nye løsninger underveis. Det gir elevene trening i å være åpne for uforutsette konsekvenser og å kompensere for disse underveis i prosessen, egenskaper som blir omtalt som viktig i kultivering av økoliteracy (Goleman, Bennet, & Barlow, 2012). Ved å lage et bærenett, en krakk eller et

par votter i ullfleece får elevene kunnskap om materialer og sammenføyningsteknikker, og utvikler forståelse for hva som må til for å produsere produkter med lang levetid. I rollen som produsenter gis elevene et grunnlag for å velge holdbar kvalitet som konsumenter, samt håndverkskompetanse som kan gjøre dem i stand til å reparere selv fremfor å kaste.



Bilde 1: Redskaper. Foto: Nina Fallingen.

I verkstedene opplever elevene hvor tidkrevende det er å lage et produkt. Når elevene selv sitter ved symaskinene får de et konkret erfaringsgrunnlag for å reflektere over pris på klær og diskutere lønns- og arbeidsvilkår til tekstilarbeidere. Videre kan praktisk skapende arbeid utgjøre en motvekt til den økende abstrakte hverdagen vi befinner oss i. Sennet konkluderer i sin bok *The Craftsman* med at "the craftsman's way of working can give people an anchor in material reality." (Sennet, 2008, s. 11). I tillegg til å forankre mennesker i en konkret virkelighet mener Sennet (2008) at det også finnes en emosjonell gevinst ved å drive med praktisk skapende arbeid. Ellen Dissanayake forklarer det slik:

there is an inherent pleasure in making. We might call this joie de faire (like joie de vivre) to indicate that there is something important, even urgent, to be said about the sheer enjoyment of making something exist that didn't exist before, of using one's own agency, dexterity, feelings and judgement to mold, form, touch, hold and craft physical materials, apart from anticipating the fact of its eventual beauty, uniqueness or usefulness. (Dissanayake, 1994, s. 2)

Dette sitatet kan leses som at gleden ved å fremstille noe med egen skaperkraft, står over nytteaspektet produktet bidrar med. Professor Gauntlett bruker dette sitatet fra Dissanayake for å illustrere en av årsakene til at vi fortsatt velger å lage ting i et samfunn der vi strengt tatt ikke behøver å lage noe som helst (Gauntlett, 2011, s. 24). Gauntlett fortsetter sitt resonnement med å omtale denne skapende handlingen som: "a connection between humans and handmade objects and nature - which is as old as the hills" (Gauntlett, 2011, s. 25). Her trekker han inn relasjonen vi mennesker har til naturen og en inngang til å styrke denne relasjonen kan være å skape med hendene. Sennet (2008) argumenterer for at det å tenke og skape med hendene er en og samme prosess, og ikke to, at tenking er en del av det å skape og motsatt. Det gjør håndverksaktiviteter til prosesser hvor kropp og sinn fungerer som en enhet. En slik helhetstanke kan minne om en økologisk tenkemåte. Et annet viktig element som Sennet fremhever i denne sammenheng er at ideer, læring og kunnskap ikke bare er noe som skal ligge til grunn for skapende arbeid, eller kommer som ett resultat av refleksjon i etterkant, men kan oppstå i prosessen.

Arbeidet med å fremstille objekter gjennom skapende prosesser er en sentral del av faget, og det gir faglærerne en unik posisjon til å gi elevene innsikt i prosessens verdi som vei

til uventede løsninger og kunnskap. At man gjennom skapende prosesser kan oppdage løsninger på problemer man ikke hadde forutsett i forkant av prosjektet, oppleve at den fysiske inngripen i materialene påvirker resultatet og slik kanskje lærer å anerkjenne verdien av egen innsats. I artikkelen *Den materiella kulturen og vårt kunnskapende* uttrykker Professor Roger Saljö (2008) at mennesker igjennom hele historien har formet objekter for å forbedre sin livssituasjon. Gjennom faget Kunst og håndverk kan vi bevisst forene denne tradisjonen med et økologisk ”mindset”. Som tidligere nevnt ligger økoliteracybegrepet i fokus for å kunne bygge handlingskompetanse, endringsvilje og strategier for å kunne leve bærekraftige liv. Ved å håndtere og arbeide direkte med ulike materialer kan elever styrke sin opplevelse av utholdenhet, påvirkningskraft og mestring, og slik underbygge handlingskompetanse. I artikkelen *Learning to learn: What can be learned from first-hand experience with materials?* (2016), konkluderer Fredriksen:

First-hand experience of crafting helps us understand that creating demands time and effort. It teaches us to respect both human labour and natural materials. Through the process we learn that we need to engage our own responsibility in order to initiate and carry out actions and choices. We get to experience what it means to learn and that our efforts, struggles and endurance are preconditions for any kind of change or growth. Finally, first-hand activities with material transformations make mastery possible, and it is the positive feeling of mastery that provides us with courage to face present and future challenges in order to find solutions for apparently impossible problems. (Fredriksen, 2016)

Ved å opparbeide elevens opplevelse av mestring, tro på egne erfaringer og evner, og samtidig bevisstgjøre mulighetene til selv å påvirke handlinger og utvikling, kan de kanskje oppleve at noe nytter, at forandring mot en mer bærekraftig samfunnsordning er mulig. Gjennom praktisk skapende arbeid bygger elevene en håndverkskompetanse som gir grunnlag for å utføre enklere reparasjoner og skape noe nytt av brukte materialer. Slik kan de bidra til å redusere både avfallsmengde og miljøbelastning ved produksjon av nye varer. Pågangsmotet som utvikles ved å kompensere for uforutsette hendelser underveis i den skapende prosessen er et like viktig bidrag til økoliteracy. Det første gir konkrete verktøy til å redusere vår belastning av naturen, og det siste beredskap til å løse problemer der svaret ikke er gitt på forhånd. I utviklingen av elevens økoliteracy er endringskompetanse det primære bidraget fra *Inngang 1: Praktisk skapende arbeid*.

Inngang 2: Estetisk erfaring

Through art, we can see and approach earth afresh. Art also has capacity to stop us in our tracks. Art can throw us out of kilter, provoke us. It may catch us off-guard or hit us unexpectedly. This estrangement or defamiliarization is an important quality of art. It helps us to review and renew our understandings of everyday things and events which are so familiar to us that our perception of them has become routine. (Boeckel, 2013, s. 67)

I doktorgradsavhandlingen *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices in Arts-Based Environmental Education* omtaler Jan Van Boeckel kunst som en antenne til verden. Kunst har, slik Boeckel ser det, kapasitet til å stoppe oss på våre stier og fornye vår forståelse av hverdagens ting og hendelser. I bildet *Whale* formidler den amerikanske kunstneren Chris Jordan statistikkens abstrakte enheter gjennom estetisk konkretisering. Jordan har gitt hvalen form ved hjelp av 50.000 plastikkposer. Det er den nesten ufattelige mengden plastikkartefakter som flyter rundt i verdens hav pr. 1,6 kvadratkilometer. Betrakteren står ansikt til ansikt med menneskenes forsøpling av naturen. Den estetiske erfaringen når frem til sansene på en måte statistikkens tabeller ikke kan make, og verket viser kunstens muligheter til å «gjøre det usynlige synlig» (Goleman, Bennet, & Barlow, 2012, s. 14), etablert av *Center for Ecoliteracy*

som en av fem praksiser som bidrar til å utvikle økoliteracy. Kunstuttrykk som *Whale*, kan fremprovosere en opplevelse av alvor og føre til en videre vurdering av egen livsførsel. Ved å la elever utforske kunstneriske praksiser som problematiserer menneskeskapte ødeleggelser av naturen og lage sine egne installasjoner, bilder eller videoer kan de selv gjøre det usynlige synlig. I artikkelen *Den estetiske erkjennelsen* beskriver Høhr (2013) en normativ tilnærming gjennom kunstnerisk arbeid: «I kunstneriske arbeid kan en finne avanserte moralske refleksjoner, utforskning av verdikonflikter og moralske dilemmaer, formuleringer av moralsk kritikk og utkast til en bedre verden» (Høhr, 2013, s. 225).



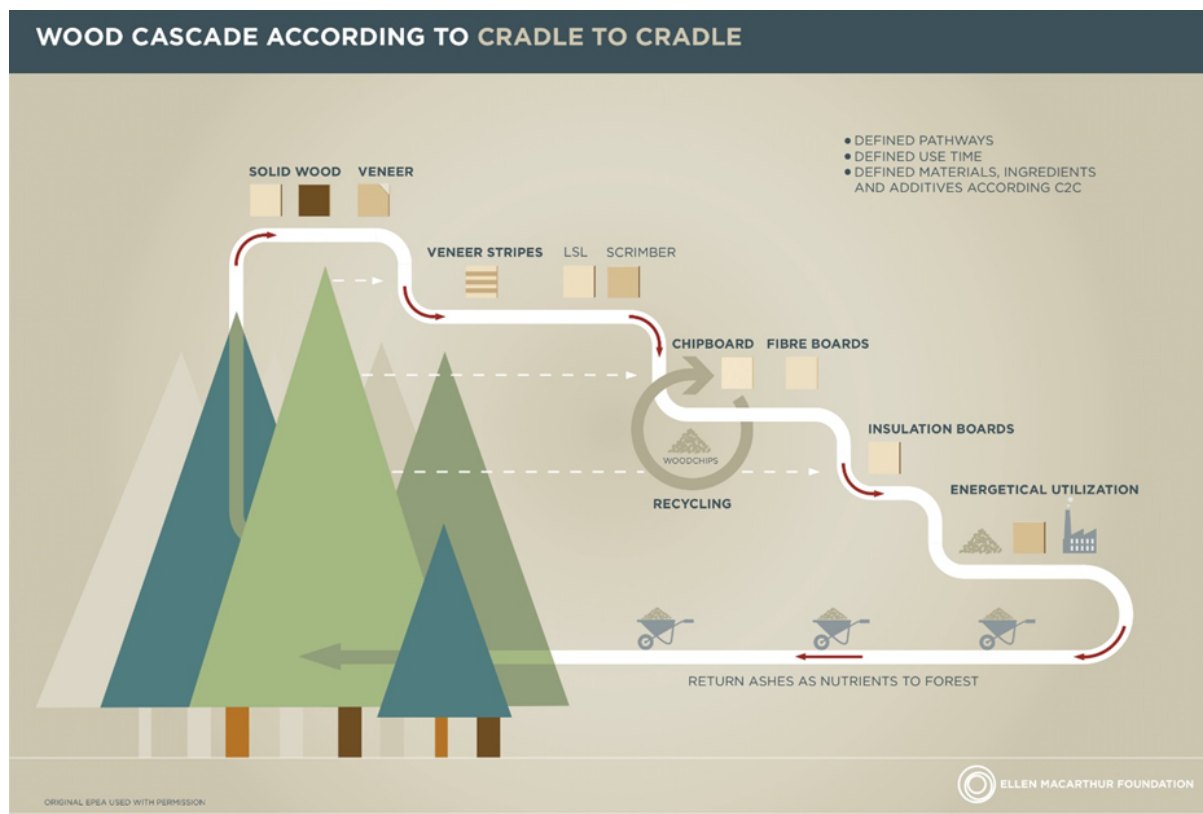
Bilde 2: *The Structure of Xenotransplantation* (2011) Av Jadwiga B. Podowska.

Møtet med kunstverk i kunst- og håndverksundervisningen kan etablere en nærhet til miljøutfordringene som bidrar til å utvikle elevenes kjennskap til den menneskeskapte krisen. Sissel Gunnerød (2014) drøfter samtidskunstens sansnings- og refleksjonspotensial med utgangspunkt i fire installasjoner som er basert på gjenbruk av avfall, og spør om kunstverkene kan bidra til å flytte på begreper og tankemønstre. Gunnerød finner at kunstverkene har potensial til å rive ned skillet mellom menneske som subjekt og søppelet som objekt. En erkjennelsesverdi i den nomadiske installasjonen *Trash People* av HA Schult er at «søppelet det er oss» (Gunnerød, 2014, s. 320). Rekke på rekke av menneskeskulpturer laget av søppel gjør det vanskelig å distansere oss fra søppelet og de problemer det skaper. Når skillet rives ned i møte med kunstverkene blir ansvaret gitt tilbake til mennesket og menneskeheten: «Det innebærer også ansvaret for *produksjonen* som skaper søppelet» (Gunnerød, 2014, s. 326). Kunstverkene kan brukes som inngang til at elevene reflekterer over sine egne bidrag til verdens søppelfjell som forbrukere og hva de kan gjøre for å minske sin belastning av naturen. Boel Christensen-Scheel (2013, s.121), sammenfatter samtidskunstens didaktiske potensial til å skape noe som utvider, kommenterer, kritiserer og muligens korrigerer de mønstre og strukturer vi bygger rundt oss selv. Marit Akerø (2015), går til kulturarven og viser med utgangspunkt i håpsfilosofen Ernst Bloch hvordan dens testamente angår fremtiden. Kulturarv som eventyr,

der fattiggutten ender som konge, bærer i seg en et opprør mot faktiske forhold og et utopisk Ennå-Ikke som peker mot en virkelighet som kan og bør komme. Eventyrene viser at krenkende samfunnssystemer kan være annerledes, at verden er uferdig og hvordan prosessen utvikler seg avhenger av håp, handlingsvilje og evne til å fornemme hva som er reelle muligheter (Akerø, 2015, s. 59).

Østergaard (2013), Sørenstuen (2011) og York (2014) beskriver hvordan kunst kan skape sterkere bånd mellom mennesket og naturen. I faget Kunst og håndverk kan elevene arbeide med natur, relasjoner og sammenhenger som utgangspunkt for eget skapende arbeid. En innfallsvinkel er å la utrydningstruede arter danne grunnlag for tegnestudier, modellering i leire eller infografikk som synliggjør hvilke menneskeskapt faktorer som gjør arten utrydningstruet. En annen kan være å utforske det visuelle slektskapet mellom naturfenomener som trær, elvedeltaer og menneskenes organer eller lage bilder som problematiserer og synliggjør gjensidig avhengighet mellom kultur og natur slik Podowska gjør i Bilde 2, *The Structure of Xenotransplantation* fra 2011. En tredje kan være land art, der biologiske materialer danner utgangspunkt for estetisk bearbeidelse, og nærkontakt med naturen kan bidra til å øke elevenes følelse av samhørighet og respekt for andre livsformer. I utviklingen av økoliteracy vurderer vi *Inngang 2: Estetiske erfaringer* til å ha sin stryke ved bevisstgjøring. Visuelle arbeider kan konkretisere abstrakte fenomener som sammenhenger mellom natur, menneske og klimaendringer. Estetiske erfaringer åpner rom for at elevene oppfatter alvoret i situasjonen og skaper kunstneriske uttrykk der de problematiserer relasjoner og utfordringer i møte mellom menneske og natur.

Inngang 3: Ansvarlig produktutvikling



Bilde 3: Visualisering av et "fra vugge til vugge"-forløp av materialet tre. Bildet er hentet fra Ellen MacArthur Foundation.

Consider this: all the ants on the planet, taken together, have a biomass greater than that of humans. Ants have been incredibly industrious for millions of years. Yet their productiveness nourishes plants, animals and soil. Human industry has been in full swing for little over a century, yet it has brought about a decline in almost every ecosystem on the planet. Nature doesn't have a design problem. People do (McDonough & Braungart, 2002, s. 16).

Sitatet over er hentet fra designmanifestet *Cradle to cradle: remaking the way we make things*. Det er McDonough og Braungarts (2002) motreaksjon på industriens rådende mønster der ressurser tas ut, settes sammen til produkter som så kastes når de ikke lenger regnes som attraktive eller brukbare. Design fra vugge til vugge innebærer å skape produkter der råvarene fortsetter å være råvarer i flere generasjoner, som visualisert i Bilde 3. Denne tankegangen kan danne utgangspunkt for elevenes produktutvikling der de får som oppdrag å designe gjennom å etterligne systemene i naturen: Alt skal kunne omformes til noe annet av verdi for fellesskapet i flere omganger for så å gå tilbake i naturens kretsløp, ingenting skal havne på en søppeldyng. Oppdraget krever at elevene bygger fleksibilitet inn i produktene, slik at materialene kan skapes om og dekke nye behov. Her trenger de kunnskap om hva som er solide og formbare materialer, men det hjelper lite om et tremateriale kan gjenbrukes og redesignes gjennom en serie med produkter dersom eleven velger tropisk tømmer som bidrar til å bryte ned regnskogen og gir store utslipp ved transport. For å fremme økoliteracy bør elevene utfordres til å tenke på hele kretsløpet, ikke bare videreførelsen av materialene. Kunnskap om forhistorien til materialene er sentral for å gjøre kloke valg som designer og som forbruker. Bomull er et eksempel på en fornybar ressurs, men som har lang reisevei og der sprøytemidler som brukes under produksjonen skaper ulevelige forhold rundt åkrene. Ved valg av materialer kan elevene undersøke om materialene kan spores tilbake til fornybare eller ikke-fornybare ressurser og hvilke materialer som gir minst miljøbelastning ved produksjon og transport.

Nøysomhet er et annet viktig prinsipp for ansvarlighet. I EUs rammedirektiv for avfall er avfallsreduksjon øverst i hierarkiet (Miljøverndepartementet, 2013). Føres dette prinsippet inn i verkstedene har kunst- og håndverkslæreren en rolle i å trene opp elevenes øye for svinn ved bruk av materialer. Som lærere har vi erfart at selv når elevene skal kutte ut et rektangel i kartong eller tekstil kan de finne på å begynne midt i materialet. Den fremgangsmåten gir dem to sider ekstra å kutte, samt unødvendig avfall. Elevene har behov for veiledning i hvordan de kan planlegge produksjonen etter en modell fra industrien der former står så tett inntil hverandre som mulig og ideelt sett deler i samme kutt. I en dansk guide for miljøforbedring rettet mot produktutviklere er det første av ti prinsipper reduksjon av materialinnhold i produkter og tjenesteytelser: «Når der er mindre materiale i produktet, behøves der færre materialeressurser til fremstilling, produktet kræver mindre transport, og der bliver mindre materiale at deponere eller oparbejde.» (McAloon & Bey, 2009, s. 33). Uavhengig om materialene er fra ikke-fornybare kilder eller fornybare er målet å redusere bruk av materialer. Slik vil man i ett produkts livsløpsperspektiv også kunne redusere energibruk og potensielle miljøfiendtlige utslipp fra utvinning, produksjon, pakking og transport, og tilslutt avfallsmengden. Internasjonalt kan den danske guiden plasseres i retningen Ecodesign der en holistisk tenkemåte er bærende i produktutviklingen mot et mål om å redusere negativ miljøpåvirkning lokalt og globalt (Lofthouse, 2006; Daoud, Chouinard, Marcotte & Riopel, 2013, s. 96-99; European Commission, 2015; Rossi, Germani, & Zamagni, 2016). Et annet prinsipp i den danske guiden er å øke andelen gjenanvendte materialer i produktene. Gjenbruksmaterialer har funnet veien også til verkstedene i norske grunnskoler og Nina Fallingen (2014) drøfter denne praksisen som del av sin mastergradsavhandling om økoliteracy.

Fallingen intervjuer faglærere og spør om deres begrunnelser for å arbeide med redesign og gjenbruk i undervisningen. Lærerne viser til erfaringer med at elevene synes det er gøy å boltre seg i masse materialer og at de blir mer skapende når det bare er å forsyne seg. Gjenbruk gir frihet: «jo mer gratis ting er, jo mer får man utfolde seg» (Faglærer i intervju, Fallingen,

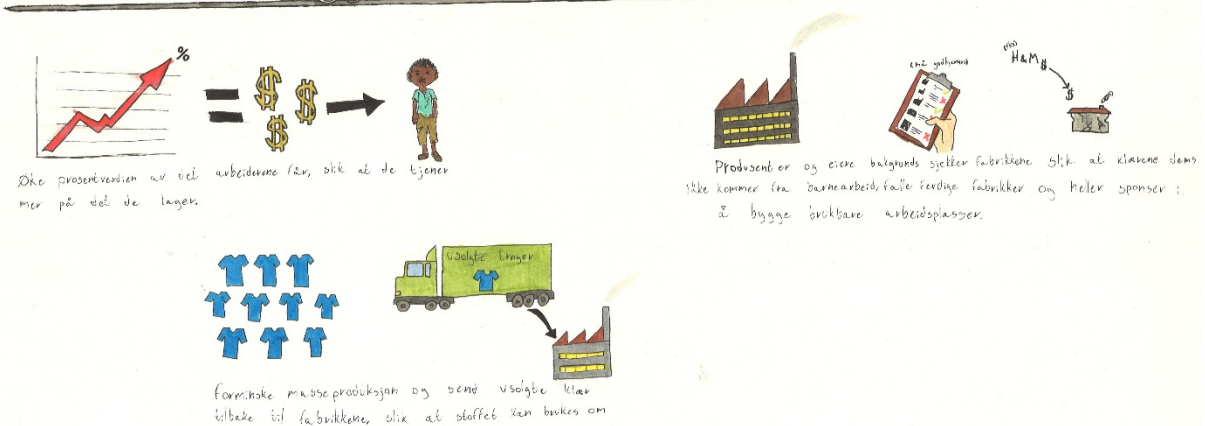
2014, s. 47). Etter intervjuene med lærerne sitter Fallingen igjen med et inntrykk av at gjenbruksmaterialer primært brukes for å ha tilgang på store mengder materialer innenfor et trangt skolebudsjett, ikke nødvendigvis for å foredle materialene for å gi de et lengre liv og minske etterspørselen av nye varer. Slik vi vurderer det er kreativ utfoldelse i en overflod av gjenbruksmaterialer ikke nødvendigvis en praksis som vil fremme elevenes økoliteracy – arbeidet med redesign og gjenbruk må settes inn i en større samfunnsmessig kontekst. Dette fordrer at læreren gir elevene verktøy til å reflektere over miljøfortrinn ved valg av materialer, gjenbruk, kontra nyproduksjon av varer, og ikke minst hvordan vi som samfunn har havnet i en situasjon der fullt brukbare ting bli avhendet som restoverskudd etter overforbruk (Gunnerød, 2014, s. 15). Kanskje er det slik at muligheten for å sende nesten ubrukte klær og gjenstander videre i gjenbrukssystemer som containere for innsamling av klær og loppemarkeder gjør at vi kjøper mer enn det vi ellers ville ha gjort? Catlin og Wang påpeker i artikkelen *Recycling gone bad: When the option to recycle increases resource consumption*: “when the recycling option is available, consumers increase usage of products that are free or where the cost is borne indirectly” (Catlin & Wang, 2013, s. 122).

I tråd med EUs avfallsdirektiv der reduksjon av avfallsmengden er øverste prioritet, vil et av de viktigste spørsmålene å stille seg som ansvarlig produktutvikler være hvor lang levetid produktet har før det blir avfall. Som lærere erfarer vi at elever motiveres av å dekorere et bærenett eller en krakk med visuelle tegn som synliggjør det de er opptatt av for øyeblikket. Samtidig kan det være den sikreste veien til å gi produktet et kort liv og en skjebne der det ligger igjen på skolen når læreren rydder verkstedene til sommerferien. Små justeringer i de rammene læreren setter for elevenes produktutvikling kan være med å bygge inn forutsetninger for varighet i designet, elevene kan for eksempel utfordres til å designe produkter som skal gå i arv.

Liv Merete Nielsen (2013) argumenterer for designkompetanse som en nødvending del av alles grunnutdanning. Hun poengterer at profesjonelle designere ikke kan skape bærekraftige designløsninger alene, de betinges av reflekterte forbrukere og beslutningstakere som etterspør ansvarlig design – da må de vite hva det er. Anna Kirah (2017) mener at dersom vi skal kunne løse de utfordringene jordkloden står overfor, krever det at alle praktiserer designtenkning – design som for viktig til å bli overlatt til designere alene. Elevene kan lære om prinsipper for ansvarlig design, men utfordres de også til å bruke prinsippene i egen produktutvikling vil de erfare valgsituasjonene og dilemmaene som må løses i prosessen – de lærer å tenke som designere. Måttet kreativ idéutvikling er blant forventningene som er formulert under «Formål» i læreplanen for faget Kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreren kan gjennom valg av kravspesifikasjoner til produktene være med på å styre elevenes designprosesser mot ansvarlig kreativitet (Craft, 2005; Lutnæs, 2015a) slik at det blir en selvfølge å ta høyde for holdbarhet, materialforbruk, belastning av naturen og livskvalitet. Designoppdragene som lærerne gir elevene bør være sentrert rundt å skape produkter der materialene oppnår forlenget livssyklus og bør også sette ivaretagelse av naturen og sosial rettferdighet som premiss for produktutviklingen. Det vil utfordre elevenes systemiske tenkning og skape bevissthet om hvordan designernes valg og strategier for produktutvikling gir store utslag på hvordan vi bebor verden. *Inngangen 3: Ansvarlig produktutvikling* bygger primært endringskompetanse hos elevene. Det er en løsningsorientert praksis som legger vekt på materialkunnskap og trener elevenes kapasitet til å identifisere områder for forbedring og utforske hvordan produksjon og forbruk kan endres slik at belastningen på naturen minimeres.

Inngang 4: Kritisk refleksjon

Hvordan gjøre klesindustrien bedre



Bilde 4: Elevarbeid, Ener ungdomsskole. Foto: Eva Lutnæs. Plakattittel: Hvordan gjøre klesindustrien bedre for folk og natur? Tekst øverst til venstre: Øke prosentverdien av det arbeiderne får, slik at de tjener mer på det de lager. Tekst øverst til høyre: Produsent er og eiere bakgrunnsjekker fabrikkene slik at klærne deres ikke kommer fra barnearbeid, felleferdige fabrikker og heller sponsorer i å bygge brukkbare arbeidsplasser. Tekst nederst til venstre: Forminske masseproduksjon og sende usolgte klær tilbake til fabrikkene, slik at stoffet kan brukes om.

«The path actually taken will rest with the reflexivity of human consciousness: our capacity to think critically about why we think what we do – and then to think and act differently» (Raskin, 2008, s. 469). Kritisk tenkning fremmes som sentralt i de utdanningspolitiske dokumentene som er utviklet gjennom satsningen på utdanning for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012; UNEP & Thoresen, 2010, s. 24-25; UNESCO, 2012, s. 2; UNESCO, 2016). Kritisk tenkning er sentralt for å vurdere informasjon og å møte kompleksiteten i samfunnet. Det er en praksis der den rådende sosiale orden og kulturelle konvensjoner kan settes under lupen med spørsmål om hvorfor vi tenker og handler som vi gjør. Formålet er en bevisstgjøring av hvilket fundament handlings- og tankemønstre bygger på for å muliggjøre endring (Askeland, 2006; Brookfield, 2010; Sterling, 2010; Freire, 1970). I *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, s. 33) blir kritisk tenkning og problemløsning koblet sammen under kompetanseområdet «Å kunne utforske og skape». Ved analyse av hvordan kritisk refleksjon beskrives som tankeprosess i fem tekster finner Lutnæs (2015b) fire felles faser: konfronterende, eksplorativ, vurderende og transformerende. Koblingen mellom kritisk tenkning og problemløsning, bevisstgjøring og endringskompetanse er en avgjørende brikke i UBU og økoliteracy. Det er i den transformative og løsningsorienterte fasen håpet om endring ligger.

Gjennom arbeid med hovedområdet visuell kommunikasjon skal elevene lære å vurdere budskap, visuell kvalitet og etiske problemstillinger i blant annet reklame og nettsted. Tematikken for elevenes granskning av reklame og nettsteder kan være miljøargumentasjon i kommersiell markedsføring. Elevene kan utforske hvilke grep som gjøres for å fremme produkter som miljøvennlige og hvilke visuelle symboler som brukes i markedsføringen. I neste ledd kan elevene vurdere hvor miljøvennlig produktet er og det faktiske behovet for produktet. Reklame er konstruert for å skape behov og bidra til økt salg av en vare. Hva vil elevene kreve av et produkt for at det skal kunne markedsføres som miljøvennlig? Må det være et uunnværlig produkt i folks dagligliv, eller er det tilstrekkelig av det belaster miljøet mindre enn et tilsvarende produkt av et annet merke?

Kritisk granskning av visuell kommunikasjon har røtter tilbake til 1970-tallet og Nordström og Romilsons (1970) oppgjør med elevenes fritt skapende arbeid, der faget har fått rollen som lekende avkobling og motvekt til andre skolefag (Lutnæs, 2011, s. 68). I *Bilden, skolan och samhället* får bildefaget rollen som kommersialismens motvekt. Retningen er senere navngitt som kritisk bildepedagogikk (Brønne, 2009; Illeris, 2002; 2012). Kritisk bildepedagogikk har samfunnskritikk som sitt omdreiningspunkt og det samme ideologiske opphav i marxismen som den samtidige utgivelsen, *The pedagogy of the oppressed*, av brasilianeren Paolo Freire (1970). Felles for de to er læreren som leder av transformativ læringsprosesser karakterisert av et oppgjør med det eksisterende og en dialog mellom lærer og elever som skal lede frem mot nye handlemåter og streve mot et rikere menneskeverd. Etter Nordström og Romilsons metodikk er lærerens rolle å lede en analyse som søker å avsløre de holdninger samfunnets kommersielle bildekultur søker å skape. Kunnskap om visuelle virkemidler anses å ligge til grunn for kritisk granskning av bilder og skape en plattform for kreativt arbeid: «Kun gjennom å analysere og studere det samfunn det lever i, dets oppbygning og formål – dets bilder – kan mennesket nå en frihet som gir det mulighet til å begynne å arbeide i en bevisst hensikt» (Nordström og Romilson, 1972, s. 54). Bevisstgjøring av hvordan den visuelle kulturens språk påvirker egne tanke- og handlingsmønstre gir ifølge Nordström og Romilson elevene mulighet til å ta selvstendig stilling og selv delta som samfunnsaktører. I en langt mer konfronterende og samfunnskritisk oppgave enn analysen av hvordan produkter markedsføres som miljøvennlig, kan elevene problematisere hvordan multinasjonale selskaper presenterer forretningsdriften sin visuelt i ulike fora sett i kontrast til den rovdriften de egentlig påfører natur og samfunn. Etter en kritisk granskning av visuelle virkemidler og reklame skapt av multinasjonale selskaper kan elevene lage egen «motreklame» som synliggjør produktets historie før det når butikkhyllene.

Kritisk refleksjon i faget Kunst og håndverk kan rettes mot å granske mekanismer i forbrukskulturen: Hva legger til rette for impuls kjøp som forbruker? Hvorfor gir vi gaver til de som «har alt fra før»? Hvilken verdi har det dersom jeg lager noe selv, eller velger å bruke tiden min på å reparere et plagg? Hvem tjener og hvem taper på forbrukskulturens overforbruk? Hvilke konsekvenser har mine individuelle valg som forbruker for global oppvarming og levekårene til andre mennesker – og hvordan er disse konsekvensene usynliggjort i forbrukernes hverdag? For å redusere klimaendringenes skadevirkninger på folk og natur kreves systemendringer i alle ledd, fra enkeltindividets handlinger, i lokalsamfunn, og på et globalt plan. I grunnskolefaget Kunst og håndverk kan systemendringene gjøres til tema ved at elevene visualiserer fremtidsutopier og konkretiserer alternative modeller til gjeldende varehandel og forbruk av naturressurser. Hva kan bli følgene av en radiakal samfunnsendring der all økonomisk og sosial utvikling underordnes tålegrensen i det økologiske systemet? (Elmquist et al., 2014, s. 65). En annen oppgave som gjør systemendringer til tema er å la elevene visualisere reisen et av deres egne klesplagg har vært gjennom, og hvilke følger produksjon av plagget har fått for naturen og livskvaliteten til folk på andre siden av jordkloden. Deretter kan de identifisere områder for forbedring og foreslå alternativer til gjeldende praksis i klesindustrien. Vi vet ikke hvordan bærekraftig utvikling skal bevege seg fra politiske visjoner til virkelighet. Det er derfor læreren bør fremme selvstendig kritisk tenkning, fremfor egne eller forhåndsbestemte løsninger: «Forcing consensus about an ambiguous issue such as sustainable development is undesirable from a democratic perspective and is essentially ‘mis-educative’» (Jickling & Wals, 2008, s. 5). I utviklingen av økoliteracy har *Inngang 4: Kritisk refleksjon* sin styrke i å bidra til bevisstgjøring. Det elevene kan lære er en arbeidsmetode der de stiller spørsmål ved etablerte praksiser, sporer deres ideologiske opphav og søker kunnskap om hvordan egne vaner og forbrukermønstre står i relasjon til en sosiokulturell kontekst og skaper ringvirkninger på natur og samfunnsforhold.

Økoliteracy og deling av faget

Før vi samler de fire inngangene og konkluderer ut fra artikkelens problemstilling, reflekterer vi over mulige konsekvenser ved en eventuell deling av faget Kunst og håndverk fra ungdomstrinnet (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 49), sett fra perspektivet økoliteracy. Dersom elevene må velge mellom et kunstfag og et håndverksfag fra 8. trinn, hvordan vil det kunne påvirke elevers muligheter for å møte arbeidslivets behov og hverdagslivets utfordringer i omleggingen mot et mer bærekraftig samfunn? I 1960 ble håndarbeid for gutter, håndarbeid for jenter og tegning samlet til ett fag, Forming. Faget er unikt både i nordisk og internasjonal sammenheng og kan trekke på kunnskaper og praksiser fra både kunst, design og håndverksfag. Faget Kunst og håndverk slik det er formulert i dagens læreplan rommer praktisk problemløsning, estetiske erfaringer, nærhet til materialer og et vurderende blikk. Dersom elevene fra ungdomstrinnet må velge om de vil følge et håndverks- eller et kunstorientert fag vil mulighetene for å trekke på flere fagtradisjoner og kompetanser bli svekket. Alle artefakter som elevene lager er meningsbærere, de bygger på spesifikke kulturelle praksiser og viser elevenes kapasitet til å kommunisere visuelt og løse praktiske utfordringer. Uansett om elevene skal lage en krakk på sløyden, sy et bærenett eller tegne et portrett krever det både håndverksteknikker og kompetanse i visualisering. Læreren setter rammene for elevenes skapende arbeid og kan utfordre dem til å reflektere over holdninger de kommuniserer gjennom visuelle valg og det de gjør i verkstedene. Strategier for ansvarlig produktutvikling og kritisk refleksjon legger et avgjørende grunnlag for endringskompetanse.

Vi innleder denne artikkelen med å beskrive fremmedgjøring, abstrahering og manglende kunnskap om materialers verdi, opphav og posisjon i verdensveven blant ungdom. En deling av faget kan bidra til å forsterke denne situasjonen dersom de elevene som velger det kunstorienterte faget møter estetiske erfaringer og kritisk refleksjon, men mister nærkontakt med materialer og produksjonsprosesser som del av sin allmenndannelse. Ved en eventuell deling bør praktisk skapende arbeid i verksteder gjøres til det bærende elementet også i det kunstorienterte faget. Håndverkskompetanse gir grunnlag for å utføre enklere reparasjoner og skape noe nytt av brukte materialer, samt endringskompetanse og pågangsmot gjennom å kompensere for uforutsette hendelser underveis i den skapende prosessen. Samtidig må de elevene som velger det håndverksorienterte faget utfordres til å se utover verkstedets fire vegger, søke inspirasjon gjennom estetiske erfaringer, løse reelle samfunnsutfordringer og øve opp evne til kritisk tenkning om forbruk og produksjon. Slik vi ser det har elevene større forutsetninger for å møte arbeidslivets behov og hverdagslivets utfordringer i omleggingen mot et mer bærekraftig samfunn dersom faget ikke deles. Fremtidens komplekse utfordringer vil kreve kloke hoder og hender som tenker på tvers av fagdisipliner, ikke nye fag.

Avslutning

I *NOU 2015:8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* rettes fokus mot krevende globale utfordringer og økende behov for kompleks problemløsning i arbeidslivet. For å møte dette må elevene lære å bruke flere kompetanser sammen som metakognisjon, innovasjon og kritisk tenkning (NOU 2015:8, s. 34). Utredningen aktualiserer økoliteracy i fremtidens skole som bærer med seg evne til systemisk tenking, kritisk refleksjon og endringskompetanse. Utvalget fremmet bærekraftig utvikling som et av tre flerfaglige tema i fagfornyelsen (NOU 2015:8, s. 12) og det er nå fastsatt som tverrfaglig tema i ny overordnet del for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Grunnlaget for økoliteracy er en kombinasjon av bevisstgjøring og endringskompetanse der målet er å bygge kapasitet til å møte komplekse globale utfordringer i hverdags- og arbeidsliv.

Denne artikkelen konkretiserer et fagdidaktisk mulighetsfelt for økoliteracy i dagens brede kunst- og håndverksfag gjennom fire innganger: praktisk skapende arbeid, estetisk erfaring, ansvarlig produktutvikling og kritisk refleksjon. De fire inngangene bygger på et

spekter av faghistoriske røtter, og for å støtte opp under implementeringen av UBU i faget har vi gitt forslag til hvordan hver av de fire inngangene kan tilrettelegges i undervisningen. Artikkelen diskuterer hvordan hver av de fire inngangene kan bidra til bevisstgjøring om globale utfordringer, relasjoner mellom naturens tilstand, våre liv og samfunnsutvikling, og bygge endringskompetanse blant elevene. Her finner vi størst potensial for å fremme bevisstgjøring ved *Inngang 2: Estetiske erfaringer* og *Inngang 4: Kritisk refleksjon*, mens *Inngang 3: Ansvarlig produktutvikling* og *Inngang 1: Praktisk skapende arbeid* har størst potensial for å fremme endringskompetanse.

De fire inngangene har vi utforsket gjennom hvert sitt avsnitt for å skape struktur i artikkelen. I verkstedene ser vi størst potensial for å fremme økoliteracy dersom flere av inngangene forenes i samme undervisningsforløp. Estetiske erfaringer kan lede elevene inn i tematikken, vekke empati og en forståelse av alvoret i de globale utfordringene. Kunstverk, infografikk og film har makt til å gjøre det usynlige synlig ved å konkretisere abstrakte fenomen i visuelle fremstillinger. Det som er synliggjort kan gi et felles grunnlag for kritisk refleksjon der elevene stiller spørsmål ved praksiser de tar for gitt og søker kunnskap om hvordan egne vaner og forbrukermønstre skaper ringvirkninger på natur og samfunnsforhold. Fra kritikk av etablerte praksiser kan elevene ledes over i en løsningsorientert fase der de bruker strategier for ansvarlig produktutvikling til å identifisere områder for forbedring og gjennom praktisk skapende arbeid kan løsningene utfordres, forbedres og virkeliggjøres. Et undervisningsforløp kan like gjerne starte i motsatt ende med praktisk skapende arbeid for å lede elevene inn i tematikken. Med et konkret produktoppdrag som skal løses får elever rammer for søken etter kunnskap og inspirasjon, erfaringsgrunnlag for kritisk refleksjon og løsningsforslagene kommer som et resultat av utforskning i materialer og orientering i feltet. Økoliteracy kan fremmes ved at elevenes skapende arbeid adresserer komplekse problemstillinger som overforbruk, variasjoner i livskvalitet og reduksjon av artsmangfold, men det kan også fremmes i alle de små dagligdagse situasjonene i verkstedet ved å forvente at fargeblyantene kommer hele tilbake på plass og at elevene viser hvordan omtanke og kunnskap kan omsettes til handling.

Eva Lutnæs

Postdoktor
Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for estetiske fag
eva.lutnas@hioa.no

Nina Fallingen

Tidligere mastergradsstudent
Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for estetiske fag
nina.fallingen@usn.no

References

- Akerø, M. (2015). Finnes det fremtid i fortiden? Ernst Bloch og kunstens utopiske funksjon. I Aure, V. & Bergaust, K. (Red.). *Eстетikk og samfunn. Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk* (s. 57-68). Oslo: Fagbokforlaget.
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende - mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(02), 123-135.
- Aure, V. & Bergaust, K. (Red.). (2015). *Eстетikk og samfunn. Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Boeckel, J. v. (2013). *At the Heart of Art and Earth: An Exploration of Practices in Arts-based Environmental Education*. (Doktorgradsavhandling). Helsinki: Aalto University.
- Boehnert, J. (2013). Ecological Literacy in Design Education: A Foundation for Sustainable Design. I: J.B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L.M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (red.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education Researchers vol. 1, s. 442-457*. Oslo: ABM-media.
- Boehnert, J. (2015). Ecological Literacy in Design Education - A Theoretical Introduction. *FORMakademisk*, 8(1), 1-11. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1405>
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.) *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning.
- Brookfield, S. (2010). Critical Reflection as an Adult Learning Process. I N. P. Lyons (Red.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (s. 215-236). New York: Springer.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget, CON-TEXT. (PhD-avhandling: 41)*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2406784>
- Bråten, I. (2017, 2. april). Knus og hærverk. *Bergens tidende*. Seksjon kultur og debatt, s. 16.
- Capra, F. (1996). *The web of life: a new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Capra, F. & Luisi, P. L. (2014). *The Systems View of Life. A Unifying Vision*. New York: Cambridge University Press.
- Catlin, J. R., & Wang, Y. (2013). Recycling gone bad: When the option to recycle increases resource consumption. *Journal of consumer psychology*, 23(1), 122-127. doi: 10.1016/j.jcps.2012.04.001
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203357965
- Christensen-Scheel, B. (2015). Application and Autonomy: The Reach and Span of Contemporary Art Didactics. *InFormation*, 2(2), 109-123. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/if.v2i2.729>.
- Daoud, A.K., Chouinard, M., Marcotte, S., & Riopel, D. (2013). *Sustainable Reverse Logistics Network: Engineering and Management*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Daub, B. (2017, 23. mai). Talentløs deling. *Dagsavisen*. Seksjon kultur, s. 26.
- Digranes, A. (1933). *Håndarbeid for gutter, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- Dissanayake, E. (1994). The pleasure and meaning of making. Paper presented at Great Lakes Regional Symposium on Craft. Detroit Insitute of Arts. Hentet fra http://www.academia.edu/8051818/THE_PLEASURE_AND_MEANING_OF_MAKING
- Elmqvist, T., Cornell, S., Öhman, M., Daw, T., Moberg, F., Nordström, A. ... Török, E. H. (2014). *Global Sustainability & Human Prosperity – Contribution to the Post-2015 agenda and the development of Sustainable Development Goals. TemaNord 2014:527*. Norden. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:714418/FULLTEXT01.pdf>
- European Commission. (2015). Closing the loop – An EU action plan for the Circular Economy. Hentet fra http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:8a8ef5e8-99a0-11e5-b3b7-01aa75ed71a1.0012.02/DOC_1&format=PDF

- Fallingen, N. (2014). *Business as usual? - Hvordan kultivere økoliteracy i grunnskolefaget Kunst og håndverk og valgfaget Design og redesign?* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
<http://hdl.handle.net/10642/2091>
- FN-sambandet. (2017, 28. august). FNs bærekraftsmål. Hentet fra <http://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredriksen, B. C., (2016). Learning to learn: What can be learned from first-hand experience with materials? I P. Lloyd & E. Bohemia, (Red.), *Proceedings of DRS2016: Design + Research + Society - Future-Focused Thinking*, Volume 7, s. 2911-2923, doi: 10.21606/drs.2016.103
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting*. Cambridge: Polity Press.
- Goleman, D., Bennet, L., & Barlow, Z. (2012). *Ecoliterate: How Educators Are Cultivating Emotional, Social, and Ecological Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley Imprint.
- Gunnerød, S. (2014). *Søppelets ambivalens i samtidskunsten: kan kunst påvirke vårt syn på samfunnets avfallsprodukter?* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pedagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Construction an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), 77-93. doi: 10.7577/information.v1i2.221
- Intergovernmental Panel on Climate Change & O. Edenhofer, R. Pichs-Madruga, Y. Sokona, E. Farahani, S. Kadner, K. Seyboth, ... J. C. Minx (Eds.), (2014). *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. New York: Cambridge University Press. Hentet fra http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/wg3/ipcc_wg3_ar5_full.pdf
- Isaksen, T. R. (2017, 23. januar). Fortsatt praktisk, Omtveit. *Klassekampen*. Del 1, s. 18.
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21. doi: 10.1080/00220270701684667
- Kirah, A. (2017). The future of design: A design anthropological perspective. Keynote. I A. Berg, E. Bohemia, L. Buck, T. Gulden, A. Kovacevic, & N. Pavel (Eds.), *Building community: Design education for a sustainable future : proceedings of the 19th International Conference on Engineering and Product Design Education, HiOA University, Oslo, Norway, on the 7th & 8th September 2017* (p. xxix). Westbury, Wiltshire: Institution of Engineering Designers/ The Design Society.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <http://data.udir.no/kl06/KHV1-01.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid: Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunst og design i skolen & Nettverk for formgivning, kunst og håndverk i universitets- og høyskolesektoren. (2017, 21. mars). *Nei til deling av faget Kunst og håndverk*. Hentet fra https://www.opprop.net/nei_til_deling_av_faget_kunst_og_handverk
- Lofthouse, V. (2006). Ecodesign tools for designers: defining the requirements. *Journal of Cleaner Production* 14 (15-16), 361-373. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.11.013>

- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktbedømming i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar. CON-TEXT, (Doktorvhandling; 52)*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/93051>
- Lutnæs, E. (2015a). Imagining the unknown. Responsible creativity for a better tomorrow. *FORMakademisk*, 8(1), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1404>
- Lutnæs, E. (2015b). Kritisk refleksjon og systemorientert design. Bevisstgjøring og endringskompetanse gjennom Utdanning for bærekraftig forbruk. *FORMakademisk*, 8(3), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1433>
- Mauren, A. (2006, 28. november). Sløydofaget trues av mer teori. *Aftenposten morgen*, s. 18.
- McAloone, T., & Bey, N. (2009). Miljøforbedringer gjennom produktutvikling-en guide Hentet fra <https://web.archive.org/web/20090617083615/http://www.ecodesignsociety.org:80/implement/guide.aspx>
- McDonough, W & Braungart, M (2002). *Cradle to cradle: remaking the way we make things*. New York: North Point Press.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordyping – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Miljøverndepartementet. (2013). *Fra avfall til ressurs. Avfallsstrategi*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/27128ced39e74b0ba1213a09522de084/t-1531_web.pdf
- NERA. (2009). *Literacy as worldmaking. NERA's 37th Congress Trondheim 5-7 March 2009* Hentet 18. oktober 2016 fra <http://neracongress2009.com/>
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations: Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School, CON-TEXT. (Doctoral thesis; 2)*. Oslo School of Architecture, Oslo.
- Nielsen, L. M. & Digranes, I. (2012). Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp. *Techné Series A*, 19(1):17-24.
- Nielsen, L. M. & Brønne, K. (2013). Design Literacy for Longer Lasting Products. *Studies in Material Thinking*, 9(1):1-9.
- Nielsen, L. M. (2013). Design Learning for Tomorrow – Design Education from Kindergarten to PhD. I Reitan, J. B., Lloyd, P., Bohemia, E., Nielsen, L. M., Digranes, I. & Lutnæs, E. (Red.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education Researchers vol. 1-4*. (pp. i-iii).Oslo: ABM-media.
- Nielsen, L. M. (2016, 19. september). Deling hjelper ikke, Torbjørn Røe Isaksen! *Stavanger Aftenblad*. Del 1, s 29.
- Nordström, G. Z., & Romilson, C. (1970). *Bilden, skolan och samhället* (Vol. 404). Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Nordström, G. Z., & Romilson, C. (1972). *Skolen, bildet og samfunnet*. Oversatt av M. Paulsen og S. Sandnes. Oslo: Pax
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NTB. (2016, 23. desember). Kunnskapsministeren: For lite håndverk, for mye kunst. *Aftenposten Osloby*, Del 2, s. 13.
- Omtveit, B. (2017, 9. januar). Kunst og håndverk kan ikke deles! *Klassekampen*. Del 1, s. 18.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- Raskin, P. D. (2008). World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecological Economics*, 65(3), 461-470. doi: 10.1016/j.ecolecon.2008.01.021
- Read, H. (1945). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Rossi, M., Germani, M., Zamagni, A., (2016). Review of ecodesign methods and tools. Barriers and strategies

- for an effective implementation in industrial companies. *Journal of Cleaner Production* 129, 361-373. doi. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.04.051>
- Sachs, W. (1999). *Planet dialectics: explorations in environment and development*. Halifax, N.S: Fernwood Publ.
- Säljö, R. (2008). Den materiella kulturen och vårt kunskapande. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet Om pedagogisk slöjd* (s. 11-14). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin.
- Sterling, S. (2010). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*(5), 17-33.
- Sørenstuen, J.-E. (2011). *Levende spor. Å oppdage naturen gjennom kunst og kunsten gjennom natur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The consumer citizenship network. (2012). *Partnership for education and research about responsible living Final report 2009-2012*. Hamar: Hedmark University College
- Trætteberg, S. (1934). *Håndarbeid for piker. Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- UNEP & Thoresen, V. (2010). *Here and now! Education for sustainable consumption. Recommendations and Guidelines* . Hentet fra <http://www.unep.fr/scp/marrakech/taskforces/pdf/H&NMay2010.pdf>
- UNEP. (2011). *Visions for Change. Recommendations for Effective Policies on Sustainable Lifestyles*. Hentet fra <http://www.unep.org/pdf/DTIx1321xPA-VisionsForChange%20report.pdf>
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. UNESCO Education Sector (Red.) Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- UNESCO. (2012). *ESD. Building a better fairer world for the 21st century*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216673E.pdf>
- UNESCO. (2014a). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf>
- UNESCO. (2014b). *Education Strategy 2014 – 2012*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>
- UNESCO. (2016). *Education for people and planet: creating sustainable futures for all*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva skjer når i fornyelsen av fagene?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- York, R. A. (2014). *Re-connecting with nature: Transformative environmental education through the arts*. (Doktorgradsavhandling). University of Toronto, Toronto. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1807/68404>
- Walbye, A. O. (2011). Verktøykasse uten innhold: Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 11(1), 20-25.
- WWF (2016). *Living Planet Report 2016. Risk and resilience in a new era*. Hentet fra http://awsassets.wwf.no/downloads/lpr_2016_full_report_spread_low_res.pdf
- Østergaard, E. (2013) Naturfag og kunst: berøringer med verden. *Bedre Skole*(13)4, 10-15. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2013/BS-0413-WEB_Ostergaard.pdf

Petter Næss

Bokanmeldelse:

Kritisk diskursanalyse



Joar Skrede (2017).
Kritisk diskursanalyse.
Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 187 sider.

Det er ikke skrevet særlig mange bøker av nordiske forfattere om diskursanalyse, trass i den store interessen for diskursperspektiver og diskursteoretiske begreper blant forskere og studenter i samfunnsfagene. Sosiologen Joar Skredes bok *Kritisk diskursanalyse* (Cappelen Damm Akademisk, 2017) er et av de få nyere bidragene. Boka tar for seg en spesiell retning innenfor det diskursanalytiske landskapet. Som bokas tittel signaliserer, dreier det seg om såkalt kritisk diskursanalyse.

Det kan selvsagt med god grunn hevdes at diskursanalyse generelt er kritisk av natur. Den retningen som kalles kritisk diskursanalyse, har imidlertid etablert seg som en særskilt tradisjon. Den forbindes ofte med forskere som Norman Fairclough, Ruth Wodak og Teun van Dijk. Kritisk diskursanalyse er kanskje mindre kjent i Norge enn diskursanalytiske tilnærminger inspirert av Michel Foucault, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe og andre poststrukturalistiske tenkere. Kritisk diskursanalyse har hentet viktig inspirasjon fra poststrukturalismen og sosialkonstruktivismen, men vitenskapsfilosofisk sokner den til en annen retning, nemlig kritisk realisme. Kritisk diskursanalyse er blant annet ikke så radikalt kunnskapsrelativistisk som den Foucault-inspirerte tradisjonen. Kritisk diskursanalyse bruker også diskursbegrepet i noe snevrere mening enn i en del andre diskursanalytiske tilnærminger. Mens diskursbegrepet i flere av de poststrukturalistiske retningene omfatter ikke bare tekster, tegn og meningsytringer, men også sosial praksis i bredere forstand, fokuserer kritisk diskursanalyse først og fremst på tekster og visuelle uttrykk. Til gjengjeld går kritisk diskursanalyse ofte dypere inn i de lingvistiske aspektene enn enkelte andre varianter av diskursanalyse.

Joar Skredes bok er en velskrevet og lett forståelig innføring i kritisk diskursanalyse. På 187 korte sider forteller Skrede om framveksten av og grunnprinsippene i kritisk diskursanalyse, det vitenskapsteoretiske grunnlaget den bygger på, og om såkalt multimodal kritisk diskursanalyse. Forfatteren gir konkrete eksempler på bruk av både tradisjonell språklig

diskursanalyse og den multimodale varianten, som omfatter analyse av både tekst og bilder (inkludert tredimensjonale visuelle uttrykk som f. eks. arkitektonisk materialbruk og form). Sentralt i denne delen står en multimodal analyse forfatteren selv har foretatt av nyliberaliseringen av norsk kulturpolitikk. Til slutt i boka diskuterer Skrede noen kritikkpunkter som har blitt reist mot diskursanalyse som metode og utfordringer de som benytter denne metoden kan støte på i analysen.

Skrede er tydelig på at kritisk diskursanalyse ikke er en politisk nøytral eller «uskyldig» metode. Kritisk diskursanalyse går generelt ut på å avdekke hvordan språk bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet. Det er først og fremst bruk av språk og bilder som opprettholder *kritikkverdige* maktforhold kritisk diskursanalyse fokuserer på. Det er dette som ligger i at diskursanalysen er kritisk. Et slikt kritisk blikk er likevel ikke noe som den retningen som kaller seg kritisk diskursanalyse er alene om. Også f. eks. Foucault- eller Mouffe-inspirerte diskursanalyser er som regel kritiske i forhold til de maktinteressene som støttes av diskursene de analyserer. Hva som oppfattes som kritikkverdig, avhenger selvsagt i stor grad av «øynene som ser». Felles for kritisk diskursanalyse og mer poststrukturalistisk orienterte former for diskursanalyse, er at kritikken ofte retter seg mot fenomener som rasisme, sexisme, kolonialisme, globalisering og kommersialisering. Det normative utgangspunktet ligger med andre ord ofte til venstre i det politiske landskapet. Det gjelder også Skredes eksempel fra egen forskning (nyliberalistisk kulturpolitikk) og ikke minst eksemplene han gjengir fra en av den kritiske diskursanalysens absolutte frontfigurer, Norman Fairclough. Skrede peker samtidig på at det kritiske formålet ikke nødvendigvis må komme fra et venstreorientert politisk ståsted.

Det er Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse Skrede legger mest vekt på å presentere. Fairclough, med sin «dialektisk-relasjonelle» tilnærming, er ifølge Skrede den som i størst grad har preget kritisk diskursanalyse som forskningstradisjon. Det språklige elementet står sentralt hos Fairclough, men Fairclough understreker samtidig at systematisk analyse av tekster må kombineres med analyse av hvordan språkbruken har en ideologisk funksjon og bidrar til å legitimere bestemte samfunnspraksiser og maktforhold. Kritisk diskursanalyse krever at forskeren trekker inn andre samfunnsvitenskapelige teorier i tillegg til rent språkanalytiske verktøy. Skrede viser med eksempel fra en analyse av Tony Blairs politiske dokumenter (en melding til parlamentet om «kunnskapsøkonomien») hvordan Fairclough selv har praktisert diskursanalyse etter denne oppskriften. Skrede gjør oppmerksom på at Fairclough har erstattet sin opprinnelige analysemodell (med sosial praksis, diskursiv praksis og tekst som de tre sentrale begrepene) med en ny modell der de sentrale begrepene er sosial struktur, sosial praksis og sosiale begivenheter. Ifølge Skrede overser de fleste lærebøkene som omtaler Faircloughs kritiske diskursanalyse denne endringen. Skrede framholder at det nye begrepsapparatet på en klarere måte reflekterer at tekster er en del av sosiale begivenheter, og at det egner seg bedre til å analysere samfunnsmessig praksis ikke bare på mikronivå, men også på makronivå knyttet til økonomiske strukturer, maktforhold, byråkrati osv. Det nye begrepsapparatet harmonerer ifølge Skrede også bedre med det vitenskapsteoretiske utgangspunktet i kritisk realisme.

Som nevnt gjennomgår Skrede i et av kapitlene det vitenskapsteoretiske fundamentet kritisk diskursanalyse bygger på. Både strukturalisme, poststrukturalisme, sosialkonstruktivism og kritisk realisme blir omtalt, med hovedvekt på den siste posisjonen. Forfatteren framholder at kritisk realisme inkorporerer viktige innsikter fra de tre førstnevnte posisjonene, samtidig som den unngår deler forfatteren oppfatter som problematiske. Kunnskapsrelativismen som ofte preger poststrukturalistisk og sosialkonstruktivistisk litteratur er allerede nevnt. Kritisk realisme legger dessuten vekt på betydningen av sosiale makrostrukturer, bl.a. som forholdsvis stabile forutsetninger for utøvelse av makt. Kritisk realisme skiller seg her fra maktforståelsen hos f. eks. Foucault, som så på makt som noe som bare eksisterer i selve utøvelsen og ikke noe man kan inneha i kraft av ens samfunnsmessige posisjon. Skrede framhever dessuten at kritisk realisme, i likhet med kritisk diskursanalyse, legger vekt på å avdekke hvordan samfunn produserer både fordelaktige og uheldige resultater. Noen samfunnsmessige fenomener oppfattes av de fleste som

uheldige. Ved å avdekke årsaker og mekanismer bak uønskete og unødvendige samfunnsfenomener, kan kritisk diskursanalyse gi grunnlag for å foreslå hvordan samfunnsutviklingen kan forbedres.

Faircloughs egne analyser fokuserer først og fremst på skrevne tekster. Skrede vier imidlertid to kapitler til en innføring i multimodal og tredimensjonal kritisk diskursanalyse, illustrert med et rikt bildemateriale.

Skredes bok om kritisk diskursanalyse er et kjærkomment bidrag til litteraturen på dette feltet. Den supplerer internasjonale bidrag som f. eks. Wodak og Meyers bok «Methods of critical discourse analysis» fra 2009. Skredes språklige framstillingsevne er svært god, uten unødvendig sjargong og uten lange, kompliserte setninger. Spesielle faglige begreper forklares etter hvert som de dukker opp, og forfatteren viser et betydelig pedagogisk talent i måten stoffet er disponert og forklart på. Boka er derfor forståelig også for lesere uten omfattende forkunnskaper. Den lever godt opp til målsettingen om å illustrere hvordan maktrelasjoner i samfunnet kan reproduseres gjennom visse måter å ordlegge seg på og gjennom visuell form. Boka gir dessuten en rekke verktøy, begreper og eksempler som kan gjøre leseren i stand til selv å utføre kritisk diskursanalyse. En slik «oppskriftsbok» har lenge vært mangelvare ikke bare i Norge, men også i internasjonal sammenheng.

Jeg anbefaler boka både til ferske studenter og mer erfarne akademikere.

Joar Skrede (2017).

Kritisk diskursanalyse

Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 187 sider.

Petter Næss

Professor

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet,

Fakultet for landskap og samfunn, Institutt for by- og regionplanlegging

petter.nass@nmbu.no