

Studenters bakgrunn for valg av motedesign som utdanning og deres fremtidige karriereplaner

Sissel Isachsen og Janne B. Reitan

Utgangspunktet for artikkelen er vår bekymring for at studenter som starter moteutdanning uten nødvendige forkunnskaper, etter endt utdanning vil ha problemer med å tilfredsstillende kravene bransjen stiller. Problemstillingen er: Hvilken betydning har forkunnskaper for valg av motedesignutdanning som fremtidig karrierevei? Forskningsmetoden er et fokusgruppeintervju med fem studenter i et motedesignprogram om deres bakgrunn for å velge en motedesignutdanning hvor design og produksjon står sentral. Studentene har ulike erfaringer som bakgrunn for sine valg. Noen har erfaring fra håndverk eller tegning i hjemmet eller fra videoer på YouTube, andre gjennom skoleoppgaver som innebærer utforming i ulike teknikker. Noen har alltid vært interessert i design og mote så lenge de kan huske, mens noen forteller om en bestemt anledning som påvirker deres valg. Studentene har også ulike planer for design- og håndverksferdigheter i sine fremtidige karrierer. Mange ønsker å bli motedesignere. De er glade for å få en breddekompetanse som dekker design av klær, å lage mønstre og realisere design i egnede teknikker og materialer, som de tror er avgjørende ferdigheter i en fremtidig karrierevei innenfor motefeltet. Dette samsvarer med informasjonen fra bedriftene vi samarbeider med. Det er stor etterspørsel etter designere, produktutviklere og mønsterkonstruktører innenfor mote- og sportsbransjen, som er jobber studentene ofte får når de er ferdige med sin bachelorgrad. Empirien diskuteres i forhold til Wengers teori om læring i praksisfellesskap og Papaneks teori om designutvikling i en karrieresammenheng. Avslutningsvis diskuteres det på hvilken måte motestudenter kan være mer forberedt til å starte en moteutdanning, for senere å bli klare til å møte motebransjens virkelighet.

Keywords: designstudenter, fokusgruppeintervju, motedesign, forkunnskaper, karrierevalg

Introduksjon

I en tidligere artikkel (Isachsen & Reitan, 2017) trakk vi, forfatterne av denne artikkelen, fram hvilken kompetanse som lå til grunn ved start av vår egen designutdanning på 80-tallet, der observasjon av våre mødres sypraksis var avgjørende. Men på den tida var det også krav om to års forutdanning innen fagområdet på husflidsskole eller yrkesskole, som tilsvarer dagens videregående skole, for å søke på studiet. Kunnskapsnivået til studenter i dag gir et annet perspektiv. Dette har gjort oss nysgjerrige på å undersøke hvilke tanker, motivasjoner og praktiske erfaringer innen design og tekstil som ligger forut for at studenter i dag velger denne karriereveien. Søkertallene til bachelor (BA) i *Kunst og design – studieretning mote og produksjon* har vært blant de høyeste på OsloMet – storbyuniversitetet (OsloMet) i en årrekke, og ligger på 4. plass i årets opptak (OsloMet, 2023). Noen spørsmål vi stiller oss er: Kan høye søkertall til motestudier skyldes at design og klær er populært i dag? Eller kan det høye søkertallet



Techne Series 30(2), 2023
Pages: 47–66

Correspondence:

sissel.isachsen@oslomet.no
@oslomet.no

<https://doi.org/XXX>
10.31129/

skyldes at studiet ikke har opptaksprøve eller andre opptakskrav enn generell studiekompetanse? Samtidig vil vi se på forskning på området som kan gi en forklaring på strategier innen skoleforskning og politiske retningslinjer som kan gi forklaring på utviklingen av kompetansekrav og karrierevalg innen tekstil- og motefeltet.

Vi ønsket å gjennomføre en undersøkelse blant våre studenter om hva slags forkunnskaper de har for å velge en utdanning i motedesign, som innebærer hele prosessen fra ide til produksjon/søm, fram til ferdig produkt. Som undervisere observerer vi at forkunnskapene til de som begynner å studere mote-design har endret seg sterkt de siste 20–30 årene. Nivået er noen ganger så lavt at det er utfordrende i et fremtidsperspektiv å holde tritt med konkurransen på lignende utdanninger, som Kunsthøyskolen i Oslo og moteskolen ESMOD, som vi konkurrerer om studenter med. En for bratt læringskurve kan også føre til at nivået på refleksjon blir urovekkende lavt og påvirker den kompetansen som kreves i dag og i fremtiden for å fungere i bransjen etter endt utdanning.

Historisk sett har de som ble utdannet på 70-tallet tatt med seg kunnskaper hjemmefra med kjennskap til de ulike håndverkene. Hjemmesydd og hjemmelaga var tidligere en økonomisk nødvendighet for mange, mens i dag er det billigere å kjøpe importerte klær fra lavinntektsland, primært fra Asia. Samtidig er læreplanene i skolen, også i design, kunst og håndverk, reformert. I denne sammenhengen stiller vi spørsmål om hvem som kan se eleven og inspirere ham eller henne til å velge en senere kreativ karrierevei, som innen mote. Kan motivasjon komme fra inspirerende undervisning i skolen, fra skolerådgivere, profesjonsutøvere innen design, kunst og håndverk eller fra bedriftsbesøk? De kreative fagene innen design, kunst og håndverk er generiske og oppfordrer studentene til å være kvalitets- og miljøbevisste. Utdanningen i grunnskole og videregående opplæring bør også gi grunnlag for senere å bestemme en profesjonell karriere innen kreative felt, for eksempel i en nisje som motefeltet.

Høyere utdanningsinstitusjoner for opplæring innen design og produksjon av klær har gjerne lange tradisjoner, som har utviklet seg fra kortere utdanninger til å bli en del av en treårig bachelorgrad, og videre til en mastergrad. Vårt bachelorprogram har som mål å utdanne studenter med en etterspurt og fremtidsrettet kompetanse rettet mot det kommersielle mote- og tekstilmarkedet nasjonalt og regionalt. Gjennom tett samarbeid med den nasjonale mote- og tekstilindustrien forsøker vårt motestudium ikke bare å dekke dagens etterspurte kompetanse, men også å samarbeide med mote-, sport- og tekstilbransjen gjennom forskningsprosjekter for å være i forkant av dagens raskt voksende teknologiske utvikling på feltet.

De siste 20 årene har vi som er lærere ved moteutdanningen blitt overrasket over, og samtidig bekymret for, nivået på forkunnskapene førsteårsstudentene har, som ofte innebærer begrenset design- og teknisk erfaring. For å oppnå et profesjonelt nivå i tråd med konkurrerende utdanningsprogrammer nasjonalt og internasjonalt, kan kravene vi stiller i motestudiet oppfattes som krevende for studentene. Dette kan skyldes manglende kompetanse innen de visuelle fagene fra grunn- og videregående skole og at opptak til dette moteprogrammet kun krever generell studiekompetanse. Vi savner en *design literacy* (Christensen et al., 2016; Nielsen & Brønne, 2013; Pacione, 2010), eller designkompetanse som allerede er utviklet hos studentene når de begynner på et bachelor-nivå. Yrkesveiledere bør ha kunnskaper og informasjon om karriereveien som fremtidig klesdesigner. Forberedelse til dette må også implementeres godt av lærere i design, kunst og håndverk i skolen.

Forskning på området har vært mangelfull, men vi ser at motefeltet de siste årene har organisert seg i interesseorganisasjoner hvor nettopp fremtidig kompetanse innen design og produksjon av klær står sentralt.

Offentlige utredninger på feltet

I 2000 gjennomførte *Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling i samarbeid* (OECD) i samarbeid med EU-kommisjonen, en gjennomgang av retningslinjer for karriereinformasjon, veiledning og rådgivning. De skriver:

Effective career information and guidance systems are a key to making lifelong learning a reality for all. They can help to make the best use of human resources in the labour market as well as in education by allowing *better matches between skills and interests and opportunities for work and learning*. They are important elements in active labour market policies and active welfare to work policies. (OECD, n.d., vår utheving)

I 2004 kom rapporten *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap* (OECD, 2004a), etterfulgt av *Career Guidance. A handbook for policy makers* (OECD, 2004b). Deretter tilpasset Verdensbanken en versjon av OECD-spørreskjemaet for en gjennomgang av karriereveiledningspolitikken i noen flere mellominntektsland. Til sammen ble 37 land undersøkt, og hovedfunnene fra de tre koordinerte gjennomgangene av nasjonal karriereveiledningspolitikk utført av OECD, Europakommisjonen og Verdensbanken ble syntetisert av Watts og Sultana (2004).

Some important differences are evident, with services in middle-income countries being less well developed than in high-income countries. But the dynamics of globalisation, together with ‘policy borrowing’, have led to a great deal of convergence. In all countries, career guidance is viewed as a public good, linked to policy goals related to learning, the labour market and social equity. (Watts og Sultana, 2004, s. 105)

Dette viser at innsatsen for å få best mulig match mellom menneskelige ressurser og arbeidsmarkedet er avgjørende for verdensøkonomien, ifølge OECD, Europakommisjonen og Verdensbanken. OECD sier at: “Career guidance makes information about the labour market and about educational opportunities more accessible by organising it, systematising it, and making it available when and where people need it” (OECD, 2004a, s. 19). Vi er enige, men vi stiller også spørsmål ved om karriereveiledningstjenestene i alle land er i stand til å gi tilstrekkelig informasjon om arbeidsmarkedet og om utdanningsmuligheter, for eksempel motedesign eller andre designprofesjoner.

OECD (2014a, 2014b) fulgte opp dette arbeidet med fokus på Norge, der de foreslår disse tiltakene:

- Set up a “Skills Strategy for Norway” incorporating a whole-of-government approach
- Establish an action plan for continuous education and training
- Strengthen the link between skills development and economic growth
- Build a comprehensive career guidance system
- Strengthen incentives for people to move into shortage occupation

Dette er igjen fulgt opp av regjeringen i Norge (NOU 2016:7 (2016) med anbefalinger om et helhetlig system på alle nivåer. Ansvar for dette området er lagt under det nyopprettede *Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse* (<https://hkdir.no/>), som ligger under Kunnskapsdepartementet. De har et overordna ansvar for karriereveiledning (<https://karriereveiledning.no/>). Men om disse tiltakene bidrar til å skape mer samsvar mellom folks talenter og interesser opp mot samfunnets behov, gjenstår å se.

Vårt spørsmål er om skolen burde ha et større ansvar for å veilede om mulighetene som finnes når det gjelder karrierevalg. Spesielt stiller vi spørsmål ved om elevene blir designkyndige, eller design literate, generelt (Christensen, Hjorth, Iversen, & Blikstein, 2016; Nielsen & Brønne, 2013; Pacione, 2010) og spesielt om de kjenner til de ulike designprofesjonene. Barn og unge er elever i grunnopplæringen i ca.

13 år, mens eksponering for karriereveiledning kanskje varer i noen få timer, hvis de er heldige. Her har lærerne i design, kunst og håndverk i grunn- og videregående skole et stort ansvar.

Videre vil vi se på tidligere forskning på feltet.

Tidligere forskning på feltet

En litteraturogngang med søkeordet *career choice* på Google Scholar, viser at det meste av forskningen på feltet er kvantitative undersøkelser basert på Hollands (1997) seks generelle yrkes-temadomener (general occupational theme domains). Andre deler av forskningen bygger på den sosiale kognitive karriereteorien (the social cognitive career theory (SCCT) (Lent & Brown, 2006; Lent, Brown, & Hackett, 1994). Den bygger igjen på Banduras (1997) teori om selveffektiv konstruksjon (self-efficacy construct), og den større sosiale kognitive teorien (social cognitive theory) den er en del av (Bandura, 1986). Etter vår mening er det for lite forskning på hva som faktisk inspirerer studenter, og hva som informerer ungdom om å velge et designyrke, for eksempel motedesign. Dette bør komme i tillegg til annen forskning på studenters interesser som bygger på Hollands sekskantete RIASEC-modell, hvor R = realistic interests, I = investigative interests, A = artistic interests, S = social interests, E = enterprising interests og C = conventional interests. Alternativt ved bruk av den sosiale kognitive karriereteorien (social cognitive career theory, SCCT) (Lent & Brown, 2006; Lent, Brown, & Hackett, 1994).

Søk i databasen ORIA (fagbibliotekenes søkeportal i Norge) med søkeordene *karrierevalg* og *håndverksfag* ga 0 treff. Vi utvidet derfor søket til *karriereveiledning* i ORIA, selv om det ikke er tema for vår artikkel, og vi fant da en masteravhandling av Heidi T. Munksgaard (2020), som undersøker bakenforliggende årsaker til karrierevalg. Munksgaard har valgt å se på bredden i påvirkningsfaktorer ved hjelp av metoden narrativ litteraturstudie, for å sammenfatte hvilke påvirkningsfaktorer som er kjent gjennom tidligere forskning. Resultatene er tolket i lys av Banduras teori om den resiproke determinisme, og Linda Gottfredsons teori om avgrensninger og kompromisser ved karrierevalg.

Et søk i databasen ERIC, den største databasen internasjonalt innen utdanning, med søkeordene *career choice* AND *crafts* ga en relevant artikkel. Lockhart og Miller (2016) skriver at “[...] women are poorly represented in many design professions in particular with industrial design remaining a male-dominated field. This qualitative study seeks to address this knowledge gap, investigating why women choose design as a career path and who or what influences this decision (s. 213). Kvinner er jo i flertall blant studentene på den aktuelle utdanningen i mote og produksjon, men likevel er det flere forhold i denne artikkelen som er relevant i vår sammenheng.

Strømme (2018) undersøker sammenhengen mellom klasse- og utdanningsbeslutninger innenfor konteksten av familien, skolen, spesifikke utdanningsfelt og nasjonalt. Vi har ikke lagt vekt på sosial klasse i vår undersøkelse.

Hegna og Smette (2017) undersøker unges erfaringer med foreldrenes innflytelse på utdanningsvalg i ulike familiesammenhenger i Norge. Analysene viser ingen forskjeller i opplevelser av foreldrepåvirkning knyttet til sosial klasse. Minoritetselever opplever foreldrene sine som positive/støttende i samme grad som majoritetselever, men som sterkere påvirkende i beslutningsprosessen. Ved unges ubesluttsomhet og behov for veiledning kan foreldreinvolvering være en forutsetning for en ung persons evne til å ta en selvstendig beslutning.

Mens andre ser på hvordan foreldre aktivt påvirker sine barn ved å si hva de bør velge, ser vi mer på *indirekte* påvirkning fra familie ved at barna *observerer* at familiemedlemmer lager klær eller utfører andre håndverk.

Højdal og Poulsen (2012) kategoriserer ulike typer teorier om karrierevalg i syv kategorier, der John D. Krumboltz teori om læringserfaringens betydning for karrierevalg ser ut til å være mest relevant for vår undersøkelse. Krumboltz utviklet denne teorien på 70-tallet, i samarbeid med Mitchell og Jones (Krumboltz, 1979). Senere utviklet han teorien til å også omfatte karriereveiledning. Krumboltz teori bygger i stor grad på Albert Banduras (1971, 1977) teorier om erfaringsbasert læring og personlighetens dannelse og hans begrep *self-efficacy*, individets tro på egne evner til å organisere og igangsette handlinger som er nødvendige for å oppnå noe bestemt (Bandura, 1978). Krumboltz sier at det som har betydning for karriereutvikling er: individuelle faktorer, miljømessige faktorer, tidligere lærings-erfaringer og problemløsningsferdigheter.

Reitan (2015) diskuterer betydningen av å *se andre utføre en aktivitet* som inspirasjon for å velge høyere designutdanning basert på begrepet *learning-by-watching*, definert som læring gjennom visuell observasjon (Reitan, 2007). Empirien for diskusjonen er en spørreundersøkelse i 2011, sendt til førsteårsstudenter ved tre ulike institusjoner for designutdanning i Norge. Konklusjonen er at det å se på designere, i familien eller profesjonelle, ser ut til å være en viktig faktor å velge profesjonell høyere designutdanning, men ingen av studentene i denne undersøkelsen nevner det å se på lærere i design i tidligere utdanning som en grunn til å velge profesjonell høyere designutdanning.

Vi bruker den tidligere forskningen som et bakteppe videre i vår artikkel.

I denne artikkelen undersøker og diskuterer vi spørsmålet: *Hvilken betydning har forkunnskaper for valg av motedesign som fremtidig karrierevei?*

Videre vil vi diskutere valg av forskningsmetode for å svare på problemstillingen.

Valg av metode

Forfatterne av denne artikkelen jobber selv ved den institusjonen som denne moteutdanningen tilhører, noe som gjør det mulig å studere den fra innsiden (Fauske, 2013, s. 511). Imidlertid er bare en av forfatterne direkte tilknyttet denne moteutdanningen, mens den andre er tilknyttet lærerutdanningen hvor potensielle søkere til dette motestudiet kan få en tidlig erfaring med mote som yrkesvei.

Alvesson (2003) trekker fram noen vanskeligheter med forskning innen egen institusjon. Som et alternativ introduserer Alvesson selv-etnografi (self-ethnography). Alvesson (2003) diskuterer selv-etnografi som en alternativ tilnærming når man studerer en organisasjon eller et samfunn som forskeren allerede er en del av. Ifølge Alvesson er det ikke ofte akademikere studerer sine egne organisasjoner, og det kan være problematisk å gjøre det. Forskeren kan være for nær situasjonen som studeres, og dette kan gjøre det vanskelig å se helheten. Han påpeker imidlertid at personlig engasjement kan være en ressurs, så vel som et ansvar. Alvesson understreker at selv-etnografi ikke er det samme som auto-etnografi (se f.eks. Ellis and Bochner, 2000). Mens auto-etnografi er personalisert, det vil si at forskeren forteller historien om sine egne levde erfaringer, er selv-etnografi opptatt av forskerens kulturelle kontekst, men ikke forskerens personlige erfaringer. Det er arbeidssituasjonen som gir konteksten, med den hensikt å gjøre en kulturanalyse og ikke introspeksjon (Alvesson, 2003, s. 175). I denne artikkelen har vi valgt selv-etnografi som forskningstilnærming for å motvirke de fallgruvene Alvesson påpeker ved forskning på egen institusjon.

I en tidligere publikasjon (Reitan, 2015) var empirien basert på en spørreundersøkelse med mulighet for respondentene til å skrive inn fri tekst. I analysen av resultatene var det et savn å ikke kunne be respondentene utdype sine svar. I empirien til denne undersøkelsen ønsket vi derfor å bruke intervju som metode, der vi kunne be informantene utdype svarene de ga. Ved å bruke denne metoden mister vi muligheten til å få svar fra mange, men får mer utdypende svar fra et mindre antall personer. Vi valgte

gruppeintervju slik at informantene kunne bli inspirert av hverandre til å huske ting som lå langt tilbake i tid.

Empirien i denne artikkelen er fra et timelangt fokus gruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2009) i 2017 med fem kvinnelige studenter i alderen 21 til 25 år i en motedesignutdanning. Begge forfatterne stiller spørsmål til studentene. Alle studentene i motedesignprogrammet ble forespurt om å delta, og to studenter i andre studieår og tre studenter i tredje studieår sa seg villige til å delta i gruppeintervjuet. Intervjuet ble tatt opp på en mobiltelefon og senere transkribert av forskeren som kjente studentene fra før; derfor var det ikke vanskelig for forskeren å gjenkjenne hvem som sa hva da hun transkriberte opptaket. For å anonymisere studentenes identitet, blir det brukt fiktive navn.

Det er flere fordeler med å gjennomføre et intervju i en gruppe i stedet for individuelt, da det blant annet oppmuntrer til en rekke synspunkter på studietemaet (Kvale & Brinkman, 2009). I starten av intervjuet introduserte forskerne temaet for intervjuet og skapte en positiv atmosfære med rom for ulike synspunkter. Forskerne ba studentene om å dele sine personlige erfaringer og sine synspunkter på sin vei mot en fremtidig karriere innen mote. Forskerne erfarte at studentene inspirerte hverandre under intervjuet, mens de husket øyeblikk fra barndommen og ungdommen som var relatert til deres ønske om å søke på denne spesielle motedesignutdanningen. Vi vil karakterisere intervjuene som samtaler med en åpen intervjustruktur med dialog (Alvesson & Jonsson, 2022, s. 732).

Vi valgte gruppeintervju som metode for konstruksjon av empiri (Alvesson & Sköldbberg, 2008) og vil videre drøfte valg av teori for å diskutere empirien.

Valg av teorier for drøfting av empiri

En av anbefalingene Alvesson (2003) foreslår for å unngå problemene med å bli for nærsynt i tolkningen i selv-etnografi, er å bruke av teorier som utfordrer sunn fornuft, ikke bare for den direkte anvendelsen, men også for å oppmuntre til perspektiv på ens egen levde virkelighet og dermed gjøre det lettere å se ting på en mer allsidig måte enn det som er spontant tilfelle, eller hvis man prøver å ta i bruk en begrunnet teoritilnærming (s. 186).

I utgangspunktet vurderte vi flere teorier som relevante for diskusjonen av empirien. Vi så først på teorier som diskuterte praktisk kunnskap, som Molander (1993) og Schön (1983/2001) sine, men fant at deres teorier i for liten grad var relevante i forbindelse med valg av motedesign som yrkesvalg og handlet mer om i de praktiske yrkene etter at valget var gjort. Tolkningene i denne artikkelen er derfor inspirert av Wengers teori om læring i praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991/2003, Wenger 1998/2004) og Papaneks (1970/1972) teori om designutvikling, sett i en karrieresammenheng.

Wenger (1998/2013) har utviklet teorien om læring i praksisfellesskap (communities of practice) basert på sitt samarbeid med Jean Lave (Lave & Wenger, 1991/2003, 2002; Wenger 1998/2004, s. 7). Praksisfellesskap er grupper av mennesker som deler en bekymring, et sett med problemer eller en lidenskap for et emne, og som utdyper sin kunnskap og ekspertise på dette området ved å samhandle på en kontinuerlig basis, skriver Wenger et al. (2002, s. 4). Lave og Wenger bruker begrepet *legitim perifer deltakelse* om prosessen hvor nyankomne blir del av praksisfellesskapet (Wenger 1998/2004, s. 121). *Legitim* forutsetter at en får innpass i praksisfellesskapet og *perifer* viser at en enda ikke er fullverdig deltaker. Læring er en integrert del av praksisen i fellesskapet og ikke noe som foregår separat. Nøkkelen til legitim periferitet er *adgang* for nykommere til praksisfellesskapet og alt som medlemskap innebærer. Men selv om dette er avgjørende for reproduksjonen av ethvert fellesskap, er det alltid problematisk. Å bli et fullverdig medlem av et praksisfellesskap krever tilgang til et bredt spekter av pågående aktivitet, veteraner og andre medlemmer av fellesskapet samt til informasjon, ressurser og muligheter for deltakelse. Saken er så sentral for medlemskap i praksisfellesskap at på sett og vis handler alt om *adgang* (Lave & Wenger, 2003, s. 85).

I 1970 utkom boken *Miljø for millioner* av Victor Papanek (1923–1998), først på svensk (Papanek, 1970) fordi han bodde i Sverige på den tida. Senere er boka gitt ut i mange utgaver på engelsk som *Design for the Real World*, og er oversatt til en rekke språk. Papanek, østerrikskfødt amerikansk designer og lærer, var en pioner med sine tanker rundt designopplæring og en foregangsperson til å tenke bærekraft. Han utviklet en designmetodikk for hvilke elementer som må tas hensyn til i en designprosess for å oppnå et godt produkt. I boken trekker han frem hvilket sosialt og moralsk ansvar en designer står ovenfor, med sin dypere forståelse for utvikling av et design (1970/1972, s. 7). Videre fremhever han hvilke verdifulle praktiske og teoretiske kunnskaper og helhetlig forståelse designeren har å bidra med i et team-samarbeid, der design-eren ofte kan være den eneste som kjenner prosessen fra en ide starter, gjennom en utviklings-prosess, frem til et ferdig produkt.

Vi vil videre presentere empirien og diskutere den i lys av teoriene til Wenger og Papanek i to separate kapitler, slik Alvesson anbefaler (Alvesson, 1996; Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Bakgrunn for valg av motedesignutdanning

Når det gjelder hva som har vært bakgrunn for å velge en motedesignutdanning i høyere utdanning som karrierevalg sett i lys av Wengers teorier, vil forkunnskaper forutsette *adgang* til *legitim perifer deltakelse* i praksisfellesskapet. Informantene gir ulike svar på hvordan de har fått slik adgang eller hva som har inspirert dem til å velge denne utdanningen. Vårt spørsmål til studentene var: *Hvor og hvordan lærte du å sy? Lærte du å sy hjemme, på skolen, av slekt, av venner, på fritidsaktivitet?* – svarte informantene:

Kamilla: Vi lærte nok *noe på skolen*, men så ble jeg ganske interessert i det og mye av *mammas familie* er ganske kreativt interesserte. *Tante hadde symaskin*, så jeg dro ned til henne sånn en dag i uken, og *så sydde vi* – vi så på mønster og så sydde vi en fleece-jakke til meg sammen. Da var jeg sånn ca. ti år. Og så skjønnte hun at hun ikke brukte den så mye, så *da tok jeg over den*, og den har jeg fortsatt. Hun liker ikke å si at jeg har fått den, men får låne den på ubestemt tid. Jeg bruker den mye mere enn henne, men begynte å strikke i 6–7 års alderen. (vår utheving)

Forfatter 2: Hvordan lærte du deg det første gangen?

Kamilla: ... å strikke? Det var *av mamma*, så lærte jeg på nytt å strikke *på skolen*. Så fortsatte jeg å strikke masse. (vår utheving)

Ida: *Jeg lærte å sy en del hjemme, og noe på skolen*. Kommer fra en veldig håndarbeids-familie hvor det har vært strikking, hekling, brodering og sying – alt mulig egentlig – og syntes det var gøy fra jeg var veldig lita. Ville lære å strikke fra jeg var sånn ca. 5 kanskje. Fant ut at det var litt vanskelig, så derfor ville jeg sy isteden – syntes det var lettere. (vår utheving)

For både Kamilla og Ida kan vi se at både familien og skolen ga dem adgang til *legitim perifer deltakelse* i praksisfellesskapet motedesign. Mens for Sofie ga også videoer på YouTube en adgang til praksisfellesskapet.

Sofie: Jeg hadde bestemt meg veldig tidlig at jeg ville bli designer, men jeg hadde ingen symaskin eller noen som jeg kjente som hadde symaskin. Så jeg tegnet veldig mye først. Og *så hadde vi et prosjekt på ungdomsskolen hvor vi sydde*, og da skjønnte jeg det ganske fort og fikk det til sånn noenlunde, og *så fikk jeg symaskin av besteforeldrene mine første året på videregående*, og da så jeg litt på *YouTube-videoer* og sånn og prøvde meg frem, men det gikk jo ikke så bra. Men så – *moren til stefaren min kunne sy litt*, så da dro vi på Stoff og Stil og kjøpte sånt mønster, så da hjalp hun meg med å skjønne mønsterkonstruksjon. Så lærte jeg mest her, da jeg begynte her. (vår utheving)

For Kathrine var det skolen, spesielt linja Mote og design på Folkehøgskole som ga henne adgang til *legitim perifer deltakelse* i praksisfellesskapet motedesign. Det ser ut til at hun også faktisk bidro til å gi sin mor adgang til praksisfellesskapet motedesign, ved at moren ble interessert i å strikke på grunn av datterens interesse.

Kathrine: Jeg tror egentlig jeg bare har *begynt selv på sånne hjemmelagde måter* egentlig og så har jeg lagd på det helt til jeg begynte faktisk på *Folkehøgskole på mote og design* og der skjønte jeg at ikke alt jeg hadde gjort var helt rett så lærte jeg å sy ordentlig, men 7–8 år.

Forfatter 2: Men da du begynte så ung, hadde du sett noen som hadde gjort det hjemme hos deg?

Kathrine: Nei, jeg har bare alltid vært veldig interessert i alt håndarbeid og klær generelt.

Forfatter 2: Så det var ingen hjemme hos deg som var det?

Kathrine: *Ikke i mitt hus*, men så begynte jeg å strikke når jeg var sånn omtrent sånn 7–8 år gammel og *da ble min mor også heftet med meg*.

Forfatter 2: Så dere lærte sammen?

Kathrine: Ja. (Vår utheving)

For Emma ser det ut til at *tegning* var det viktigste motivasjonen for å designe klær, kanskje påvirket av at faren malte litt. Når det gjelder søm, ser det ut til at det var skolen som ga henne adgang til praksisfellesskapet. Foreldrene bidro også til å styrke motivasjonen da hun fikk symaskin av dem.

Emma: Hos meg begynte det mer av interesse, egentlig *ingen i min familie kan sy* eller strikke i det hele tatt. Kanskje *faren min malte litt*, kanskje det mest kunstneriske i familien. *Så likte jeg egentlig mest å tegne klær*, det var egentlig der det startet. Så begynte jeg egentlig å prøve ut litt selv egentlig, å sy litt. Tror også jeg lærte å strikke på barneskolen i fjerde klasse, og derfra har jeg bare utforsket litt, *men det først nå jeg har lært det ordentlig*. Tror jeg *sydde min første kjole i 10. klasse, vi hadde et sånt prosjekt*. Og da bare kjørte jeg på og prøvde jeg meg frem. *Så fikk jeg min første symaskin til jul av foreldrene mine da jeg gikk i første videregående*, så det er en stund siden. (vår utheving)

For å finne ut mer om studentenes adgang til praksisfellesskapet motedesign, spurte vi videre: *Hva var det første du sydde?*

Kamilla: Jeg gikk *sammen med tanten min så kjøpte vi et sånt fleece-stoff* og lagde en sånn liten greie til mobilen min. Den symaskinen har sånn blomsterbroderi, og det kjørte jeg bare opp og ned og opp og ned over hele greia og så var det at nå kunne jeg det – så da kan vi begynne på fleecjakka. (vår utheving)

Her ser vi at tanten ga Kamilla adgang til praksisfellesskapet ved å sy sammen med henne, først en pose til mobiltelefonen, før de sydde en fleece-jakke sammen. For Kamilla var altså familie viktigst for å bli en perifer legitim deltaker. For Ida derimot, ser det ut til at skolen var den som ga henne adgang til praksisfellesskapet, ved at de sydde kostymer til et avslutningsshow på skolen.

Ida: Det første jeg sydde – *Vi sydde sånne vikingkostymer i 5. klasse* fordi vi skulle ha et sånt avslutningsshow, da var det alltid vikingegreier. Det var sånne enkelt primærnitt hvor du fikk utdelt stoff, du fikk bare velge stoffet selv av en gammel voksdruk eller noe sånt. Den var jo ikke sånn superpen, men jeg syntes jo det var kjempegøy, og jeg har jo alltid likt å sy og jobbe med hendene og kunst og håndverk var jo det morsomste, så jeg fant jo ut rundt da at det er det her jeg gjerne vil – som jeg bygde videre på og fortsatte å sy mye. (vår utheving)

For Sofie ser det ut til at YouTube ga henne adgang til praksisfellesskapet da hun sydde ballettdrakt til søsteren sin, selv om kvaliteten ikke ble den beste.

Sofie: Det første jeg lagde fra bunnen var en ballettdrakt til søsteren min. Så det gikk bra med det derre tyllskjørtet for det så jeg på YouTube. Men den bodyen under som skulle være i stretchstoff og de sømmene klarte jo ikke jeg så det raknet jo med en gang hun tok den på seg. Men hun var jo søt.

For Kathrine var det omsøm som var den første praksisen som perifer legitim deltaker, mens det første hun sydde fra bunnen, var etter et ferdig mønster fra Stoff og Stil.

Kathrine: Det første jeg husker jeg har laget var ikke fra bunnen av var – husker dere de kjempetrange BIKBOK-genserne i sånn bomull. Jeg klippet av ermene sånn midt på, mellom albuen og skulderen, så hadde jeg funnet sånne blondehansker på HM, så klippet jeg av det og så la jeg opp kanten og så sydde jeg på den, og så bak så ringet jeg ut i nakken og så festet jeg på sånne maljer og så tredde jeg en sånn tråd,

veldig tacky. Det er det første jeg virkelig husker. Det første jeg husker jeg sydde fra bunnen av, det var også et mønster fra Stoff og Stil. Det var en sønn Bomberjakke som jeg sydde i et ullstoff.

Emma fikk sin adgang til praksisfellesskapet på skolen, først sydde hun et forkle og så en kjole.

Emma: Det første på meg var et forkle kanskje, jeg tror det var på skolen. Og det første ordentlige plagget jeg lagde var en kjole i 10. klasse.

Da vi så spurte studentene om hvorfor de har valgt å utdanne seg videre innen dette fagområdet, altså om deres motivasjon til å bli en del av praksisfellesskapet, svarte en av studentene:

Kamilla: Jeg har alltid vært ekstremt interessert i klær, og har tenkt å bli designer siden jeg var åtte eller et eller annet. Men så har jeg overbevist meg selv om at det kan man ikke, og jeg husker at jeg skrev en stil i 9. klasse og skrev at det er det her jeg egentlig vil, men jeg kan ikke – og læreren var sønn – du kan jo egentlig, men så NEI, hva skal jeg tjene penger på, jeg må bli advokat. Så hadde jeg overbevist meg selv i fem år at jeg skulle bli advokat og så satt jeg på videregående i 3. og var sønn – du kan ikke gjøre noe halvveis. Så tenkte jeg at jeg skulle møte meg selv på halvveien og bli arkitekt. Men så hadde jeg et friår og jobbet i matbutikk, og da fikk jeg et sammenbrudd da jeg hadde vært der en måned og var sønn – du kan ikke gjøre det her sønn halvveis, du kommer aldri til å komme noe sted – ok vi gjør det, vi gjennomfører det, vi klarer det – vi får det til, og jeg er jo dritfornøyd. Det er jo alltid det her jeg ønsker å være.

Dette viser at Kamilla lenge var i tvil om hun burde velge denne retningen, selv om motivasjonen var stor. I motsetning til tvilen Kamilla hadde til valget sitt, fulgte Ida den sterke motivasjonen gjennom hele utdanningsløpet, selv om også hun har prøvd å tenke på om hun heller burde velge noe annet.

Ida: Jeg har vel egentlig visst helt siden jeg var sønn ti år at det er det her jeg vil, og har fulgt den veien opp gjennom hele tiden ved at jeg har tegnet veldig mye og gikk design og tekstil på videregående, og gikk rett videre oppover på dette studiet her og har egentlig alltid visst at det er dette jeg vil og har prøvd å tenke innom noe annet, men har alltid endt med å komme tilbake hit for det er det jeg faktisk vil, og jeg vet ikke hva annet jeg skulle ha gjort.

Sofie var også svært motivert til å velge motedesign, men visste ikke om dette studiet og trodde hun måtte reise utenlands for å utdanne seg. Heldigvis for henne fant studierådgiveren på skolen hennes studiet på nettet. Dette var kun årsstudiet, men studenten ble anbefalt av andre å heller søke på bachelorprogrammet, som går over tre år.

Sofie: Jeg er egentlig på det samme. Jeg har alltid hatt lyst til å gjøre dette her. Da bare satset jeg på etter videregående og søkte. Det var egentlig litt tilfeldig at jeg fant dette studiet her. Jeg hadde egentlig en liten lyst til å dra til England og ta BA der, men så torde jeg ikke helt så snakket jeg med hun studierådgiveren og da fant hun det årsstudiet her, men da anbefalte noen her at jeg burde søke BA – så da søkte jeg på den og da.

Siden alle informantene ga uttrykk for at de hadde vært veldig motivert for å velge denne retningen svært lenge, lurte forfatterne på om våre informanter var mer motiverte enn studentene ellers.

Forfatter 2: Jeg har et spørsmål fordi dere er veldig motiverte i forhold til å ha tenkt på dette veldig lenge – tror dere at de andre i klassen tenker likedan, eller er det dere som er mest interessert som har sagt ja til å bli intervjuet? Hvilket inntrykk har dere av det?

Kamilla: *Det er nok blandet, ganske variert.* Jeg fant jo studiet ved en tilfeldighet, for jeg visste ærlig talt ikke at det eksisterte, fordi det var litt kronglete å finne, men så satt studierådgiveren med meg, og så søkte vi bare på samordnet opptak for å se om vi finner noe, for de hadde egentlig ikke det studiet på den videregående som jeg tok påbygning på. Plutselig fant vi det, men det stod egentlig ikke noe på nettsiden, men så tenkte jeg at det ikke kunne skade å søke. (Ida)

Forfatter 2: Så vi har en jobb å gjøre med markedsføring?

Ida: Ja, i hvert fall mot videregående skole som har studier, fordi de visste ikke om det der jeg gikk, designveien heller.

Kamilla: Har dere sønn stand/karriere – sønn som er i Spektrum eller Lillestrøm.

Ida: Ja, jeg spurte, men der var det jo ingen som visste noen ting.

Kamilla: Jeg gikk og spurte på to privatskoler innen mote, og da jeg hadde kommet inn på den ene av dem, søkte jeg bare på mote på samordnet opptak og da kom bare dette studiet opp. Jeg så at undervisningsplanen lignet på den som Esmod hadde så søkte jeg for samordnet gikk ut.

Forfatter 1: Vi står på den messa, men de som står der representerer alle utdanningstilbudene ved den respektive institusjonen. En må spørre spesifikt om motestudiet.

Kathrine: Jeg hadde ikke tenkt over at det gikk an å utdanne seg innenfor dette området. Men så begynte jeg på folkehøgskolen og så møtte jeg en som hadde gått på dette studiet, og det var da jeg skjønnte at det faktisk gikk an å utdanne seg og det fikk jeg kjempelyst til. For jeg har hørt siden jeg var barn, siden før jeg kan huske fra jeg var 1,5 år, sittet i gangen og prøvd skoene til folk som har vært på besøk og sånn, så det har alltid vært der. Det må bare bli sånn, nå er det det eneste jeg vil. Jeg kan ikke tenke meg noe annet jeg har mere lyst til.

Emma: Jeg har alltid hatt lyst til å bli designer, det var en liten drøm, men det er jo ikke noe en kan tjene penger på, hvis en ikke blir superstor, men det er liten sjanse for at det skjer. Så kommer jeg fra en familie som er sånn – du må få deg en trygg utdanning for det er det som er bra. Men jeg gikk på kunst på videregående, og hver gang vi hadde prosjekter og jeg hadde muligheter å sy så valgte jeg å gjøre det. Så etter videregående så bestemte jeg meg for å bli sykepleier, fordi jeg tenkte det var – jeg ønsket å jobbe med mennesker og tenkte at det er noe som er trygt, så jeg er da utdannet sykepleier og ble ferdig med det studiet. Men det siste året hadde jeg et fag jeg måtte ta opp igjen, og da tenkte jeg – hva det er jeg skal gjøre det siste halvåret og da tenkte jeg – kanskje designer eller... Jeg kan jo bare prøve et halvt år, det skader jo ikke, lære å sy ordentlig og såne ting. Og så søkte jeg egentlig litt feil, jeg søkte BA i stedet for årsstudiet – så kom jeg inn og tenkte, ja, men da prøver jeg et halvt år, kanskje et år så får vi se om jeg fortsetter som sykepleier. Og så har jeg egentlig bestemt meg – vet du hva, jeg tar sjansen, jeg bare prøver. Men så har jeg alltid hatt lyst og interesse for å sy. Tok meg et friår fra sykepleien og trodde jeg bare skulle gå ett år, men tar nå hele BA-løpet fordi det er så morsomt. (vår utheving)

Det var ikke så lett for studentene å svare på om de var mer motivert enn de andre på studiet, men de fortalte hva som hadde motivert dem til å søke dette studiet. Samtalen med designstudentene viser at alle hadde interesse for design og søm fra barndommen, men noen av dem trodde ikke de kunne gjøre dette til en karrierevei. Deres erfaring kom delvis fra prosjekter utført på skolen, eller de lærte av familiemedlemmer. For noen har lysten til å gå i en designretning vært skygget over av fornuften. De stilte seg stadig spørsmålet om de kunne gjøre dette til en karrierevei. Noen fikk hjelp av skolerådgivere til å finne dette utdanningstilbudet, og flere påpeker at studiet er vanskelig å finne. Dette viser at studentene fikk adgang til motefeltet på ulike måter.

Siden vi var spesielt interessert i hvilken rolle skolen spiller for å gi adgang til praksisfelleskapet mote, spurte vi informantene om hva de lærte å sy på skolen, hvilke produkter de laget, teknikker de lærte, design eller annet.

Kathrine: På barneskolen husker jeg jeg var så sint fordi vi skulle ta symaskinsertifikat, og da fikk vi utlevert et A4 ark, ingen tråd, vi fikk en nål og så skulle vi følge mønsteret med hull. Dette syntes jeg var grådig kjipt, fordi jeg ville jo sy. Men vi fikk sydd forkle senere. Det var i 6. eller 7. klasse.

Kamilla: Når du nevnte forkle, så kom jeg på at vi hadde et fint prosjekt på barneskolen der vi laget en type bedrift i Kunst og håndverken hvor vi lagde sånne svarte nett, så tegnet alle i klassen et design og så valgte klassen ut én som ble trykket på alle disse, og så solgte vi de til venner og familie. Pengene gikk til et barnehjem i Tanzania eller et eller annet sånn. Alle mine tanter og onkler har fortsatt det. Det er fra 6. klasse. Og tilfeldig var det at det var jeg som vant konkurransen med trykket, og det prosjektet hadde også lillebroren min som er tre år yngre. For dette har de alltid på vår skole.

Ida: Det var dette vikingekostymet da, og så gikk vi over på forklær i 8. klasse, eller i begynnelsen av 9. fordi da skulle vi ha forklær til Heimkunnskapen. Men jeg lærte vel å sy mye rart fordi jeg gikk Design og håndverk. Da sydde jeg et skjørt og så sydde vi gallakjole og så sydde jeg noe sånn korsettliggende og lærte spileganger og såne ting. Jeg lærte å sy sirkelskjørt. Vi fikk lov å investere i en overlockmaskin og sydde barneklær og så sydde vi noen bukser. På barneskolen lærte vi ikke så mye søm. Der var det mest tegning og sløyd og forming egentlig. På ungdomsskolen så gikk det over i – da var det det forkle, det var det eneste

vi sydde. Så var det sånn sløyd og strikking – og det syntes jeg var helt fantastisk supergøy, men *vi hadde ikke så mye søm* før vi gikk over på videregående, og der var det alt fra *puter* og *toalettmapper* til *gallakjoler*.

Sofie: På *barneskolen* var det sånn påskepynt og sånn. Sydde en *kylling* som vi måtte *sy for hånd rundt*. Alle drev og stakk nåla under huden. Men ellers så hadde vi en *redesignoppgave* på ungdomsskolen. Jeg spurte flere ganger, men *det var nesten ingen lærere som kunne noe*.

Emma: Jeg tro det første jeg sydde var et *forkle*, men lurer på om vi kanskje laget en sånn *pung* eller *pennal* eller et eller annet på barneskolen. Det er bare det jeg kan huske egentlig. Men vi lærte mye å strikke, votter nei tøfler og så strikket vi grytekluter og luer og sånn. Ja, og så hadde vi sånt strikkesertifikat.

Som vi ser, har alle informantene hatt noe adgang til legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet motedesign, ved at de har fått sydd noe i skolen, men i ulik grad. Mange har sydd forkle, enten på barne- eller ungdomsskolen. Ida skiller seg ut, fordi hun gikk på Design og håndverk på videregående, der sying av klær var en viktig del av utdanninga.

Dette viser at studentene har fått adgang til legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet motedesign, men på ulike måter og i ulik grad. Videre vil vi presentere empiri om studentenes planer for full deltakelse i praksisfellesskapet, i lys av Papanek teori om designutvikling, sett i en karrieresammenheng.

Planer for full deltakelse i praksisfellesskapet

For å undersøke studentenes planer for full deltakelse i praksisfellesskapet, spurte vi om hvilke planer de har for videre arbeid med *søm*; profesjonelt, som hobby, i undervisning eller annet. Studentene svarte da:

Kamilla: *Jeg vil bli designer* og er glad for at jeg kan design, lage mønster og sy, *for det tror jeg er viktige kunnskaper en designer trenger for å designe*. *Søm vil senere bli en hobby*. (vår utheving)

Ida: Det var det da. Det kommer i hvert fall til å være på *hobbybasis*, fordi jeg synes det er kjempegøy. Jeg er veldig fornøyd med det. Jeg har også vurdert å ta den praktisk pedagogiske utdanningen etterpå, og jeg har vurdert å *gå inn i videregående og bli lærer der*. Videre har jeg ikke kommet etter studiet, annet enn at jeg vil *fortsette med å sy fordi jeg synes det er veldig gøy*. Jeg vurderte også å *gå inn i Operaen og jobbe på kostymeavdelingen der*, det syntes jeg virket kjempegøy. Vi var på en tur der på videregående og da hadde jeg egentlig bare lyst til å bli igjen. (vår utheving)

Kathrine: Jeg vil egentlig *bli designer*.

Forfatter 1: Du vil bli designer?

Kathrine: *Kanskje* (he-he).

Forfatter 1: Kommer du til å sy da?

Kathrine: Det blir nok *bare sånne toiler og prøvegreier*.

Kamilla: Jeg har jo også lyst til å *bli designer*, men jeg er jo *glad i å sy*, men jeg er *glad i å sy når det ikke er under press* og på oppgaver. Jeg trives veldig med å sy hjemme til meg selv, men når det er til oppgaver så er det mere stress. *Jeg fokuserer alltid mer på designet, så jeg tror i videre jobb kommer jeg nok ikke til å gå inn i søm*, men ha det som *en hobby ved siden av*, og fortsette med resten av livet.

Emma: Jeg tror jeg vil komme til å *sy på hjemmebasis* til meg selv, men sånn videre har jeg *lyst til å gå mer i design*, videreutvikling av produktet – tror jeg da, håper jeg.

Sofie: Jeg er på det samme. Jeg har *lyst til å ta en master etterpå*, da blir det sikkert å sy en til kolleksjon, men jeg tipper at det ikke – nei jeg vet ikke. Jeg har vært i praksis hos en som driver praktisk og med designet så det syntes jeg var veldig spennende. (våre uthevinger)

De fleste av studentene ser for seg å bli designere i den betydning at fellesbegrepet design omfatter både å utvikle et konsept, designe og realisere en ide. De ikke de kommer til å fortsette å sy profesjonelt, bortsett fra toiler og mock-ups, som Kathrine sier. Flere påpeker at det har vært viktig for dem å lære å

sy for å få en bedre kunnskaper for materialitet, teknikk og 3D-formforståelse. Kamilla sier at “Jeg er glad for at jeg kan design, lage mønster og sy, for det tror jeg er viktige kunnskaper en designer trenger for å designe”. Alle studentene sier at søm vil være en viktig hobby for dem i framtida. De fleste studenter er ikke bevisst på omfanget av hva designfaget rommer. Sjokket kan bli stort når en i studiesituasjon oppdager at friheten til å designe fritt, handler om stramme rammer og metoder.

Papanek omtaler denne prosessen slik: “Når vi taler om integrert design, om design er et hele, en enhed, har vi også brug for designere, der mestrer en sådan alsidig designprosess” (1970/1972, s. 155). Han fortsetter videre:

Integrert design bør snarere opfattes som en rekke biologiske prosesser, der utfolder sig parallelt, samtidig, ikke lineært, efter hinanden. Sådanne samtidige ‘begivenheder’ kan f.eks. være idé, udvikling, produktion og vurdering, der igjen leder til en ny idé eller til gentagelse eller begge dele og således udgør et sluttet feedback-system. (Papanek, 1970/1972, s. 155)

Han avslutter her med:

All design må tilfredstille et eller andet behov. Hvordan mennesket har lagt større eller mindre vægt på specielle behov, og hvordan man har prøvet at tilfredsstille dem, er afgørende for forståelsen og indførelsen af nye produkter eller systemer til at dække netop disse behov. (Papanek, 1970/1972, s. 155)

Studentene som starter designstudiet, har som tidligere nevnt mangelfull forforståelse innen fagfeltet, da det kun kreves studiekompetanse for opptak. Derfor blir læringskurven bratt for at de skal nå det nivået som kreves når de kommer ut i jobb. Motebransjen er for tiden i stor utvikling, og det sies at designrollen vil forandre seg. Til hva, er det litt uklare svar på, men det blir hevdet at designerens rolle går over til å bli mer de oppgavene som en produktutvikler har i dag, hvor en må ha et godt grunnlag fra det praktiske feltet som design, søm, teknikk og produksjonsoppfølging. Kunnskaper som senere kan utføres i digitale programmer. Tidligere var det kanskje oppfattet at designeren jobbet friere i designprosessen. I fremtiden vil trolig designeren jobbe mer i team og vil måtte forholde seg til pålagte systemer satt av de politiske myndigheter nasjonalt og globalt.

Til slutt i gruppeintervjuet hadde vi forfatterne noen spørsmål om hvilken nytte studentene mener de som designere har av å kunne sy.

Kamilla: Å se hvordan en silhuett og et plagg faller. Og forskjellige sømmer til forskjellige type plagg og hvordan materialer oppfører seg forskjellig.

Forfatter 1: Hadde dere klart å designe uten å ha lært å sy?

Kamilla: Vanskelig i forhold til den personen som skulle realisere det.

Ida: Veldig vanskelig. Du ser bedre i forhold til proporsjoner i designet. Der har i hvert fall jeg blitt bedre på i forhold til at det er lettere å tegne et plagg faktisk faller og ser ut proporsjonelt i forhold til at det kanskje ikke er mulig å finne noe som oppfører seg som du vil, og da må du på en måte finne opp dette stoffet og det funker jo ikke helt i den designverdenen sånn sett. Det har gitt en mye større forståelse av hvordan klær faktisk fungerer.

Sofie: Jeg tror det er enklere å lage klær med god kvalitet og passform til folk hvis man kan sy.

Papanek sier at: “Den viktigste forudsætning, designeren bringer med til sit arbejde, er imidlertid evnen til at erkende, isolere, definere og løse problemer” (1970/1972, s. 89).

Forfatter 2: Som hva som må til for å realisere designet dere lager?

Ida: Riktig i forhold til at det ikke blir sånne klumpete sømmer som er sykt ekle å ha på seg.

Emma: Jeg tror også det blir lettere sånn kommunikasjonsmessig med de som skal sy når man kan det. Det blir lettere for dem å forstå hva du egentlig vil når man har en bakgrunn.

Ida: Ja, det er faktisk mye lettere. Det merket jeg godt da jeg var i praksis. De hadde stor nytte i at jeg hadde sømpraktisk bakgrunn, enten det var fra Esmod eller her eller Kunsthøgskolen. Men jeg tror vi lærer mere grunnleggende og går mere inn i det, som gjør at vi har en større forståelse for det.

Informasjonen som kommer frem i intervjuene, viser at deres bakgrunn for å velge en moteutdanning og en karrierevei innen mote har vært ulike. Interessen for et kreativt yrke med design og mote har vært til stede, men veien for å velge denne utdanningen har vært krevende å ta.

Studentene trekker fram sin helhetsforståelse for hva designforståelse innbefatter, og verdien av denne kunnskapen i en designprosess hvor designeren ofte samarbeider i team og kanskje er den eneste som kjenner til utviklingen av et design og de ulike faktorene som prosessen innehar. Så vidt vi vet, diskuterer ikke motestudentene som deltok i gruppeintervjuet vanligvis sine grunner til å velge akkurat dette motedesignprogrammet, som vektlegger grunnleggende design og håndverksferdigheter. Likevel resonerte svarene deres med så mange minner fra deres yngre år da vi stilte dem disse spørsmålene som forskere. Da vi som forskere stilte studentene spørsmål om årsakene til at de valgte dette motedesignprogrammet, ga de svar som de i forskjellige grader var klar over, og kunne artikulere verbalt; det vil si at noen av grunnene de uttrykte sannsynligvis ble hentet ut fra en slags stilltiende kunnskap de hadde om emnet før de ble spurt. Etter hvert som de fikk erfaring med å designe og å lage gjennom studiet, ble de mer og mer bevisste på hvorfor de valgte akkurat dette programmet.

Blant studentene vi intervjuet var utgangspunktet for deres interesse for motedesign oftest 'ikke noen spesiell grunn', annet enn at de hadde likt å holde på med håndarbeid i oppveksten. Det kan oppfattes som om studentene i utgangspunktet så på det å være designer som noe spennende og kreativt, hvor de kunne designe klær helt uten å vite hvilket ansvar og hvilke rammer en designer står overfor i sitt virke. Gjennom hele studiet begynte imidlertid deres grunner å skifte retning mot at design og det å lære å sy klær kunne bli en karrierevei.

I designprosessen ble studentene oppmerksomme på hvilket ansvar en designer står overfor. Papanek trekker dette fram når han sier: "Designeren må være sig sit sociale og moralske ansvar bevidst. For design er menneskets hidtil mægtigste redskab til at omskabe dets produkter, dets miljø og dermed også seg selv" (Papanek, 1970/1972, s. 58). Videre sier han at design er en eller annen form for oppdragelse, fordi designeren skal oppdage seg selv, sin egen identitet, men også forholde seg til den fremtidige brukeren og firmaets økonomiske rammer.

En intensjon for studentene var å oppnå noe i fremtiden, her med henvisning til deres ønske om å bli profesjonelle motedesignere. En av studentene hadde en opplevelse som fikk en betydning for å velge å ta en moteutdanning som karrierevei. Kamilla sier :

Jeg har alltid vært ekstremt interessert i klær og planlagt å være designer siden jeg var åtte. Men så hadde jeg overbevist meg selv om at dette ikke var mulig, og jeg husker at jeg skrev et essay i niende klasse, og jeg skrev at dette var det jeg virkelig ønsket, men jeg kan ikke gjøre det, men læreren sa: 'Du kan gjøre det', men så tenkte jeg, 'Nei, hvordan kunne jeg tjene penger på det? Jeg må bli advokat', så overbeviste jeg meg selv i fem år om at jeg skulle bli advokat, og da jeg gikk i tredje klasse på videregående skole, tenkte jeg 'En kan ikke gjøre noe halvveis'. Så tenkte jeg at jeg skulle møte meg selv halvveis og bli arkitekt. Men så hadde jeg et friår og jobbet i en matbutikk, og jeg hadde et sammenbrudd etter jeg hadde vært der i en måned, og jeg tenkte: 'Du kan ikke gjøre dette halvveis, du kommer aldri noen vei – ok, vi gjør det, vi gjør det, vi kan gjøre det – vi klarer det', og jeg er ekstremt fornøyd. 'En designer' er det jeg alltid har ønsket å være.

Buckminster Fuller sier: "Hvis man vil være designer, må man bestemme seg, om man vil tjene fornuften eller tjene penge" (Buckminster Fuller i Papanek, 1970/1972, s. 51), som bekrefter dilemmaet studenten måtte ta hensyn til før hun søkte mote som karrierevei.

En annen av motestudentene, Kathrine, fortalte at siden hun var et lite barn, lekte hun ofte med besøkssko i gangen i hjemmet sitt. Det vil si at hun likte mote allerede som liten. Imidlertid var hun uvitende om muligheten til å søke seg til en motedesignutdanning før hun, mens hun studerte på en folkehøgskole, møtte noen som var utdannet innen mote; dette markerer dannelsen av hennes intensjon. Til slutt fant hun ut at det å bli motedesigner var det rette å gjøre, og sa: “Jeg kan ikke forestille meg noe annet jeg vil.”

Sofie tegnet også klær før hun lærte å sy, da hun ikke hadde tilgang til symaskin. Hun ble involvert i et syprosjekt på ungdomsskolen, og innså at hun lærte raskt og forsto godt det å sy. Senere, i løpet av sitt første år på videregående skole, fikk hun en symaskin av besteforeldrene sine. Hun så også på YouTube-videoer og prøvde å sy noe ved å følge instruksjonene der, men dette fungerte ikke så bra. Heldigvis kunne stefarens mor sy litt. Hun gikk med Sofie til en stoffbutikk og kjøpte et mønster for sying, noe som hjalp henne med å forstå mønsterkonstruksjon.

Utgangspunktet for både Emma og Sofie til å velge motedesign var at de likte å tegne. Sofies intensjon om å bli en motedesigner kom senere ut fra alle forsøkene hun hadde gjort med å sy, og til slutt ble hun sikker på at det å bli motedesigner var det rette for henne. Papanek sier:

Design er den bevidste insats for at bringe system i tingene. Den orden, vi glæder os over i isblomsterne på en rude, i en bikages perfekte, sekskantede celler, planternes blade eller en roses bygning, er udtryk for menneskets uafbrudte optagethed af system og mønster, dets stadige forsøg på at forstå en foranderlig, yderst kompliseret tilværelse gennem orden og system. (Papanek, 1970/1972, s. 13)

For en motedesigner handler det ofte om lidenskapen til å skape, kreere, materialisere en følelse og bidra til noe nytt. Det handler om å skape noe nytt og fremtidsrettet i takt med den verden vi lever i. “Designeren er mere direkte impliceret i forureningsproblemer end de fleste andre mennesker”. (Papanek, 1970/1972, s. 129).

Etter vår mening synes vi det er uheldig at det er mest ungdom som har sett familiemedlemmer designe og sy klær hjemme som inspireres og ser muligheten for å velge designfaget som yrke. Derfor mener vi at det i løpet av skolegangen bør bli obligatorisk å lære designkompetanse i et bærekraftig perspektiv, inkludert kunnskap om designprofesjoner, for eksempel motedesign. Dette er i tråd med det OECD ytrer:

To improve career guidance for young people, policy makers must address challenges in compulsory schooling, in upper secondary schooling, in tertiary education, and for young people at risk. There are challenges in meeting gaps in access, and in improving the nature, level and quality of services. In schools, the principal challenges are: to provide sufficient human and capital resources of the right type, both within the school and within its surrounding community; to ensure that these resources are dedicated to career guidance; and to make the best use of the resources that are available. Gaps in access are particularly evident in primary schools and in the vocational tracks of upper secondary school. Policy options include formally strengthening collaboration between all relevant stakeholders, making the acquisition of career management skills by students the focus of career education programmes, and improved accountability mechanisms. (OECD, 2004b, s. 6)

På vårt spørsmål om hvorfor studentene har valgt å utdanne deg videre innen dette fagområdet, svarte de nesten det samme. Den ene sa: “Jeg har alltid ønsket å være designer; det var en liten drøm, men det er ikke noe du kan tjene penger på hvis du ikke blir en super stor designe, men det er liten sjanse for at det vil skje”. En annen student trakk fram at hun ble involvert i et syprosjekt på ungdomsskolen, og innså da at hun lærte raskt og forsto godt det å sy. En tredje student sa: “Jeg har vel egentlig visst helt siden jeg var sånn ti år at det er det her jeg vil, og har fulgt den veien opp gjennom hele tiden ved at jeg har tegnet veldig mye”.

Eksemplene vi presenterer her har vært fra perspektivet med utgangspunkt i inspirasjonen som startet med noe design- og lage-relatert. Basert på våre egne barndomserfaringer antok forskerne at studentenes

interesser i motedesign også begynte med å se mødrene designe, sy og strikke (Isachsen & Reitan, 2017). Derfor spurte vi også studentene om de første produktene de sydde. Studentene hadde ulike svar. Kamilla begynte å lære sammen med sin tante, som introduserte henne for å designe og sy. Først gjennomførte Kamilla en liten test for å lære å bruke symaskinen sin med fleece-materiale med å lage en liten pose til mobiltelefonen, før hun fortsatte å konstruere en mer avansert fleece-jakke. I motsetning til Kamilla er Kathrine en mer spontan person, og hun begynte å kutte stoff, slå sammen elementer og sy klær på en ganske komisk måte. Hun var inspirert av tidens moteklær og gikk løs på egne klær som hun klippet opp og satte sammen på nytt. En av de andre studentene, Kathrine, trakk frem at det første hun husket at hun sydde fra bunnen var en Bomberjakke etter et mønster hun hadde kjøpt på stoffbutikken Stoff og Stil.

Det er interessant at to av studentene svarte at de første plaggene de lagde – sannsynligvis på 2000-tallet – inkluderte en genser og en jakke inspirert av et berømt nasjonalt motemerke, som var rettet mot unge jenter på den tiden. Kamilla og Kathrines erfaringer tyder på at jenter i alderen 10–11 år allerede var påvirket av motetrender i markedet. Mens Kamilla og Kathrine laget noe bare for seg selv, så konstruerte de følgende to studentene kostymer som sin første syaktivitet. Dette var en del av et skoleprosjekt. Kostymene var ment for bruk i en sceneforestilling. Sofie kommenterte at det første hun sydde var et vikingkostyme til å bruke på en skoleavslutning i 5. klasse. Det var et enkelt primærnitt og de fikk utdelt stoff. Hun syntes ikke kostymet var så veldig fint, men hun syntes det var gøy. Hun fortalte videre at hun alltid hadde likt å sy og jobbe med hendene i Kunst og håndverk. Gjennom det fant hun ut at det var sying av klær og mote hun gjerne ville fortsette med, noe hun bygde videre på, og hun fortsatte å sy mye. En av de andre studentene, Sofie, sa at det første hun lagde fra bunnen, var en ballettdrakt til søsteren sin. Hun lyktes med et tyllskjørt, for hun så hvordan det kunne gjøres på YouTube. Det var verre med overdelen, som skulle være i stretchstoff. De sømmene klarte hun ikke å få til, så de raknet med det samme søsteren tok den på seg. Uavhengig av suksess var stemningen i prosjektene viktig for alle fire i deres beslutninger om å fortsette å designe og sy, enten de sydde for seg selv eller for skoleoppgaver.

I en tidligere artikkel har vi forskerne også diskutert hvordan vi begynte å designe og sy, og at begge observerte sine mødre lage klær (Isachsen & Reitan, 2017). I en annen studie som undersøkte designstudenter, viser at det å se familiemedlemmer sy eller engasjere seg i andre typer håndverk var avgjørende for mange av studentenes valg av studier (Reitan, 2015). Suksessen som studentene oppnådde i sine første sy-eksperimenter, ser ut til å ha inspirert dem slik at de, i tillegg til ønsket om å fortsette å designe og lage, bestemte seg for å velge motedesign som karrierevei. I likhet med studenten Sofie, hadde Forfatter 1 bestemt seg veldig tidlig for at hun ville bli designer. I barndommen fikk studentene kunnskap gjennom å handle, se eller ha abstrakte tanker og bilder. De ble påvirket av alt som omgav dem, både hva de har så i sine respektive miljøer og tidens motetrender. Disse sensoriske inntrykkene manifesterte seg på flere måter, gjennom å lage, tegne eller få inspirasjon fra elementene de ønsker å lage. De samhandlet også med folk som hadde bidratt til å veilede dem mot en profesjonell karriere innen motedesign. Papanek sier: “Metode er samvirken mellom redskaber, fremgangsmåde og materialer” (Papanek, 1970/1972, s. 15).

I likhet med Kamilla og Kathrine drømte Emma også om å bli motedesigner. Som Kamilla, opplevde hun en lang periode med tvil fordi hun var usikker på om motedesign var en ‘trygg’ karriere, noe som familien forventet at hun skulle oppnå. I løpet av denne perioden startet hun på en sykepleierutdanning og fullførte til og med studiene. Imidlertid måtte hun ta ett emne på nytt. Dette ville kreve et halvt år å fullføre. I løpet av resten av året studerte hun emnet hun virkelig hadde ønsket å lære: motedesign. I intervjuet uttalte Emma: “Jeg tok et år fri fra sykepleierutdanningen min, og jeg trodde jeg bare ville studere motedesign i ett år, men nå tar jeg hele bachelorgraden fordi det er så morsomt” Videre sier hun at:

Jeg har virkelig visst siden jeg var rundt ti år gammel at dette er det jeg vil, og jeg har fulgt det hele denne tiden, ved å tegne mange design. Og jeg fordypet meg i design og tekstiler i videregående skole og fortsatte deretter rett videre til dette motedesignprogrammet her. Jeg har alltid virkelig visst at dette er hva jeg vil og har prøvd å tenke på å gjøre noe annet, men har alltid endt opp med å komme tilbake hit, fordi dette er hva jeg faktisk vil, og jeg vet ikke hva annet jeg burde ha gjort.

Studentens motivasjon til å ta en karrierevei innen designfaget har likheter med Papanek sine tanker når han sier:

Formålet med design er at forandre menneskets miljø og redskaper og derigennem mennesket selv. Mennesket har alltid stræbt efter at ændre sig selv og sine omgivelser, men først for nylig har videnskap, teknologi og masseproduktion i højere grad gjort en sådan forandring mulig. (Papanek, 1970/1972, s. 24)

For Sofie kan det virke som det eneste problemet var at hun ikke visste hvor hun skulle studere motedesign. For de fleste av studentene ser det ut til at det har vært en utfordring å finne riktig skole og program for å hjelpe dem til å bli motedesignere. Noen fikk hjelp av sine skolerådgivere, mens andre fant programmet når de deltok på utdanningsmesser for høyere utdanning. Som Sofie fortalte, fant hun studiet ved en tilfeldighet sammen med studierådgiveren når hun skulle søke på noe annet via samordnet opptak. Dette viser at Sofie hadde til hensikt å bli motedesigner, hun likte å designe og sy og mente det var det rette å gjøre, men hun visste ikke om denne spesielle motedesignutdanningen.

En av de andre studentene kom inn i diskusjonen og sa at hun hadde tenkt det sammen. Hun hadde egentlig tenkt å studere design i utlandet, men torde ikke. På samme måte fant også hun studiet ved hjelp av studieveilederen på sin skole. Sofie begynte imidlertid ikke med å lage noe, men tegnet, fordi hun ikke hadde symaskin. Etter et syprosjekt på ungdomskolen ble hun inspirert og startet å sy etter instruksjoner fra YouTube-videoer. Fordi Sofie forsto at hun var god til dette, likte hun det også godt. Selv om Sofie manglet ferdigheter, var hennes overflod av motivasjon og glede en viktig grunn til hennes valg av motedesign som en fremtidig karrierevei. Sofie hadde ikke opprinnelig til hensikt å søke på akkurat dette programmet, noe som understreker sying, men hun uttrykte tilfredshet med sitt valg.

Hvilke planer har så studentene for videre arbeid med design og søm? Kamilla sier at søm senere vil bli en hobby. Det var også interessant å få vite hvilken betydning motivasjonen til moteutdanning hadde for studentene i denne sammenheng. Gruppeintervjuet viser at leken og eksperimenteringen fra barneårene har vært en sentral motivasjon og inspirasjonskilde når studentene senere har valgt en utdanning og karrierevei innenfor motedesign. Gjennom studiet lærer de hva designfaget omfatter fra en idé blir født, via planlegging, research og realisering gjennom teknikker og materialer, og til slutt, ikke minst, hvilket ansvar designeren har i møte med kulturen de lever i. "Indstillingen er en ligelig blanding af egocentrisk, asocial individualisme, der bedst karakteriseres ved uttrykket *la vie bohème*, og en profitorienteret, brutal kommersialisme" sier Papanek (1970/1972, s. 147). Studenter kan nok bli overrasket over ansvaret en har som designer, ut over friheten det ligger i å skape klær. Dette kan nok knyttes til dagens overskuddssamfunn der bærekraft og holdningsendring er blitt sentrale områder en designer kan vise sin påvirkningskraft.

Mot slutten av gruppeintervjuet hadde forskerne et oppfølgingsspørsmål: Hvilken nytte har dere av å sy som designere? Her trekker studentene fram nettopp betydningen av en helhetlig forståelse av designfaget ved å se hvordan en silhuett oppfører seg og et plagg faller, bruken av forskjellige sømmer til forskjellige typer plagg og hvordan materialer oppfører seg forskjellig fra design til design.

Studentene mener at det er viktig for dem å ha kompetanse på hele designløpet innen mote. Papanek (1970/1972) trekker fram betydningen av en helhetlig forståelse ved å si: "Udannelse af designere bygger som praktisk talt al anden undervisning på erhvervelse af kundskaper og tilegnelse af en indstilling til arbejdet" (Papanek, 1970/1972, s. 167). Han sier videre at "[...] designeren ofte er den eneste i en gruppe som behersker de forskjellige praktiske språk". Med andre ord; med sin praktiske

ferdighetstrening og teoretiske forståelse for utviklingen av et produkt blir designeren ofte den personen i et team som med sine utdannelsesmessige forutsetninger blir påtvunget rollen som gruppens tolk.

Papanek sier i boken at “utdanning af designere bygger som praktisk talt al annen undervisning på erhvervelse af kunnskaber og tilegnelse af en indstilling til arbejdet” (1972, s. 147). Hans tanker og eksempler er hentet fra en industridesigners perspektiv, men metodikken kan like gjerne overføres og brukes i en designprosess i utvikling av klær. Teoriene og metoden Papanek har utviklet har vært til stor hjelp for lærere i bachelorutdanningen i mote og produksjon. Selv om bøkene hans er skrevet på 70-tallet, er hans tanker og verdisyn høyst aktuell i dag. Kanskje spesielt innenfor motefaget, der internasjonale politiske føringer setter nye krav produksjon av klær.

Konklusjon

Diskusjonen viser at studentene gjennom studieløpet har erfart hvilke kunnskaper som blir viktig å ta med seg inn i yrkeslivet. De trekker frem at de praktiske erfaringene gjennom å designe, sy klær og reflektere over de valg som er tatt i en designprosess, er en nødvendig kunnskap å besitte for å kunne bli en dyktig designer senere. Denne kunnskapen gir dem et godt argumentasjonsgrunnlag for å gå inn i en diskusjon i et designteam.

Forfatterens inspirasjon for valg av motedesign begynte da vi så våre mødre designe og lage klær, mens det kom fram at motestudentene vi intervjuet hadde ulike inspirasjonskilder som førte dem mot en utdanning i motedesign. Den store forskjellen fra da forskerne tok sine karrierevalg på 70-tallet til dagens studenters valg, er at inngangen til designutdanningen for forfatterne bar preg av gode forkunnskaper. Dagens studenter har lite og ofte ingen forkunnskaper eller forståelse for designfaget når de starter sitt utdanningsløp. Hvilke konsekvenser ser vi at dette kan ha i et utdanningsløp? Hva forteller undersøkelsen oss om hvilken motivasjon og hvilke praktiske kunnskaper som har hatt for betydning i forkant av utdanningsvalget til studentene?

Mye av tidligere forskning på feltet bygger på Hollands sekskantede RISEC-modell, med vekt på psykologiske faktorer. Denne artikkelen bygger imidlertid på gruppeintervju med studenter og spørsmål om deres motivasjon og forkunnskaper som utgangspunkt for valg av utdanning. Intervjuet har gitt oss innsikt i hvorfor de har valgt en designutdanning, og hva deres motivasjon for dette valget har vært.

Vi ønsket å undersøke hvilken betydning forkunnskaper har for valg av motedesignutdanning som fremtidig karrierevei. Fokusgruppeintervjuet med de fem studentene har vi tolket i lys av Wenger og Laves teorier om læring i praksisfellesskap, der de sier at adgang til legitim perifer deltakelse er en forutsetning for å bli deltaker i et praksisfellesskap. Vi ser i denne artikkelen motivasjon og forkunnskaper som synonymt med legitim perifer deltakelse. Gruppeintervjuet med et utvalg studenter fra motedesign i høyere utdanning viser at noen av dem fikk tilgang til legitim perifer deltakelse hovedsakelig fra familie, andre fra skolen og en av studentene oppga også inspirasjon fra å se på YouTube som inngangsport til deltagelse. De fleste nevner syng og strikking som aktiviteter de har blitt inspirert av, og flere nevner også tegning.

I forståelse for hva design innebærer faglig, har vi trukket inn Papanek (1970/1972) sin teori om designmetodikk og designetiske vurderinger. Studentene trekker i intervjuet også fram lignende erfaringer i sin studiesituasjon i motedesign.

Hvilken konsekvens har så deres utdanningsituasjon hatt for utdanningsløpet? Læringskurven kan antas å ha vært meget bratt, på grunn av liten eller manglende ferdighetskunnskap ved starten av utdanningsløpet i motedesign. En kan spørre seg hvilken motivasjon og hvilke forkunnskaper de studerende i dag bør ha før de starter en høyere utdanning i motedesign, og hva de må kunne for å være klare til å møte de kravene en designer står ovenfor i dag og i fremtiden.

Det har gått en tid siden vår kvalitative undersøkelse med gruppeintervju ble gjennomført. Det er derfor interessant i forlengelse av dette å se hvilke karrierevalg studentene har tatt etter endt utdanning i motedesign og hvor er de i dag. To av informantene, som har bidratt med sine historier i gruppeintervjuet, gikk videre til en spesialisering innen design i et masterløp etter BA, og er i dag ansatt som motedesignere i ulike firmaer. De andre gikk ut i motebransjen direkte etter BA, og de jobber i dag som designere i markante norske bedrifter innenfor sport og livsstil. Om det er en fordel å inneha motivasjon for å starte en designutdanning og forkunnskaper i design og praktiske ferdigheter ved starten av designutdanning, kan diskuteres når vi ser hvor studentene i denne undersøkelsen jobber i dag. Hadde deres kompetanse, faglige kunnskaper og refleksjon på fagområdet vært dypere forankret om opptak til studiene var kvalitetssikret gjennom opptaksprøver eller motivasjonsbrev, er et viktig spørsmål å stille.

Ny teknologi har satt sitt preg også på designfagene. Ulike digitale verktøy skal innlemmes sammen med den praktiske ferdighetstreningen. Digital programvare vil være sentrale verktøy når studentene kommer ut i jobb. Ansvar for at studentene er klare til å møte motebransjens krav etter endt studium vil blant annet ligge hos lærere og utdanningsinstitusjonene som målrettet skal sikre at etterspurt fagkompetanse dekker kravene i markedet.

Når ny kunnskap, som f.eks. digitale programmer og nye krav til produksjon av klær skal inn i studiet, må kanskje tidligere kunnskap utgå. Og hva skal da velges ut? Eller kan det være at krav til forkunnskaper og en form for opptaksprøve blir nødvendig for å starte et utdanningsløp med karrieremål om å bli en designer. Et sterkt budskap som dagens politikere trekker fram er mangelen på praktikere/håndverkere i dagens samfunn. På hvilken måte kan de praktiske, digitale og teoretiske fagene samkjøres i et utdanningsløp der faglig nivå blir ivaretatt?

Vi startet artikkelen med å trekke frem manglende forskning på området. Men med stor interesse legger vi merke til etableringen av moteinstitutter i Skandinavia, som jobber tett sammen for å fremme motedesign og problemstillinger i feltet. I Norge har *Norwegian Textile & Fashion Agenda* (NF&TA, nfta.no) bidratt til å gjøre kjent og heve norsk mote internasjonalt og sette en agenda for kravene som designere og bedrifter må forholde seg til i fremtiden. Dette er spennende spørsmål som videre forskning bør undersøke nærmere, og hvordan vil da de praktiske kunnskapene ha sin plass. Vi foreslår også å gjennomføre en større undersøkelse blant studenter på moteutdanningene i Norge og Norden som videre forskning.

Acknowledgements

Vi vil takke studentene som har stilt opp som informanter i gruppeintervjuet, som er grunnlaget for denne artikkelen.

Referanser

- Alvesson, M. (1996). *Communication, Power and Organization*. De Gruyter.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46(2), 167-193. <https://doi.org/10.1023/A:1024716513774>
- Alvesson, M., & Jonsson, A. (2022). Organizational dischronization: On meaning and meaninglessness, sensemaking and nonsensemaking. *Journal of Management Studies*, 59(3), 724-754. <https://doi.org/10.1111/joms.12790>
- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. ed.). Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Christensen, K. S., Hjorth, M., Iversen, O. S., & Blikstein, P. (2016). Towards a formal assessment of design literacy: Analyzing K-12 students' stance towards inquiry. *Design Studies*, 46, 125–151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2016.05.002>
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd edn). Sage.
- Fauske, L. B. (2013). Making scholarship: Describing the field of inquiry and the research approach. In J. B. Reitan, P. Lloyd, E. BoheEmma, L. M. Nielsen, I. Digranes, & E. Lutnæs (Eds.), *DRS // Cumulus: Design Learning for Tomorrow, 14-17 May, Oslo, Norway* (pp. 508-517). ABM-media. <https://doi.org/10.21606/learnxdesign.2013.044>
- Hegna, K. & Smette, I. (2017). Parental influence in educational decisions: young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1111-1124. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1245130>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprosesser* (2. udg.). Schultz.
- Isachsen, S., & Reitan, J. B. (2017). The importance of practising design for design educators and researchers. In A. Berg, E. Bohemia, L. Buck, T. Gulden, A. Kovacevic, & N. Pavel (Eds.). *Proceedings of E&PDE 2017 – International Conference on Engineering and Product Design Education. Building Community: Design Education for a Sustainable Future*. (pp. 448-453). The Design Society. <https://www.designsociety.org/publication/40354/THE+IMPORTANCE+OF+PRACTISING+DESIGN+FOR+DESIGN+EDUCATORS+AND+RESEARCHERS>
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and decision making*. Caroll Press.
- Kvale S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. Perspectives on learning. In R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson, & J. Clarke (Eds.), *Supporting lifelong learning* (pp. 111-126). Open University.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster* (B. Nake, Trans.). Reitzel. (Opprinnelig utgitt 1991)
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lockhart, C., & Miller, E. (2016). Destined to Design? How and Why Australian Women Choose to Study Industrial Design. *International Journal of Art & Design Education*, 35(2), 213-228. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jade.12053>
- Molander, Bengt. (1993). *Kunskap i handling*. Daidalos.
- Munksgaard, H. T. (2020). *Valgets kval. En studie i hva som påvirker karrierevalgene til dagens ungdom* [Masteravhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. <https://hdl.handle.net/11250/2673669>
- Nielsen, L. M., & Brønne, K. (2013). Design literacy for longer lasting products. *Studies in Material Thinking*, 9(1), 1–9.
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling-karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou2016-7/id2485246/>
- OECD. (n.d.). *Career Guidance Policy Review Home Page*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/careerguidancepolicyreviewhomepage.htm>
- OECD. (2004a). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>

- OECD. (2004b). *Career Guidance. A handbook for policy makers*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- OECD. (2014a). *OECD Skills Strategy Action Report. Norway*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway.pdf
- OECD. (2014b). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report. Norway*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Norway.pdf>
- OsloMet. (2023). *Ti på topp – førstevalgsøkere per studieplass, bachelor og årsstudier*. <https://www.oslomet.no/om/nyheter/helse-og-okonomi-mest-populart-pa-oslomet>
- Pacione, C. (2010). Evolution of the mind: A case for design literacy. *Interactions*, (March–April), 6–11. <https://doi.org/10.1145/1699775.1699777>
- Papanek, V. (1970). *Miljön och miljonerna: design som tjänst eller förtjänst?* Bonniers.
- Papanek, V. (1972). *Miljø for millioner : design for behov eller profit* (W. Saxtorph, Trans.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Reitan, J. B. (2007). *Improvisation in tradition: a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska* [dr.ing, Oslo School of Architecture and Design]. <http://hdl.handle.net/11250/298633>
- Reitan, J. B. (2015). Learning-by-watching as Concept and as a Reason to Choose Professional Higher Design Education. In G. Bingham, E. Bohemia, A. Kovacevic, J. McCardle, B. Parkinson, & D. Southee (Eds.), *Great expectations : design teaching, research & enterprise : proceedings of the 17th International Conference on Engineering and Product Design Education, Loughborough Design School, University of Loughborough, United Kingdom, 3rd-4th September 2015* (pp. 512-517). The Design Society. <http://hdl.handle.net/10642/2687>
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (S. Fiil, Trans.). Århus: Klim. (Opprinnelig utgitt 1983)
- Strømme, T. B. (2018). *Educational decision-making : the significance of class and context* [PhD thesis, Oslo Metropolitan University]. <https://hdl.handle.net/10642/8741>
- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 105 – 122. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1025-y>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet* (B. Nake, Trans.). Reitzel. (Opprinnelig utgitt 1998)
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Sissel Isachsen, førstelektor ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun er kjole- og draktsyermester, og har drevet Atelier Syco med design og modelsøm, og kostymer for dans og teater. Som faglærer i forming og master i estetiske fag har hun bidratt til å bygge opp en Bachelor i mote og produksjon og Master i mote og samfunn, hvor hun nå underviser. Som førstelektorprosjekt etablerte hun en dialog om praksis-plasser og etterspurt kompetanse med skandinaviske bedrifter. Hennes lidenskap er ivaretagelse av det praktiske håndverket i utdanningene.

Janne Beate Reitan, dr. ing., er førsteamanuensis emerita, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har bakgrunn som allmennlærer med spesialisering og hovedfag i forming, samt doktorgrad fra AHO om vernacular design – folkedesign. Hun har jobbet med faglærerutdanning i design, kunst og håndverk på bachelor og masternivå og vært ansvarlig redaktør for FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk siden oppstarten i 2008. Hun er spesielt interessert i handlingsbåren kunnskap og læring i praksisfællesskap.