

Folkedesign – vernacular design

Et praksisfellesskap for læring?

Janne Beate Reitan

Kan en si at vanlige folk, de som ikke er utdannet designere, praktiserer *design*? Eller er designbegrepet reservert de akademisk utdannede profesjonelle designerne, de som har en høyere designfaglig profesjonsutdanning?¹ Jeg vil i denne artikkelen introdusere begrepet *folkedesign* på norsk eller *vernacular design*² på engelsk. Folkedesign innebærer en erkjennelse av at også utøvere *uten* en designfaglig profesjonsutdanning kan praktisere *design*.

For en utvidet eller bred forståelse av designbegrepet kan vi gå til Schön (1983:77), som viser til arkitekten Christopher Alexanders fascinasjon i forhold til de slovakiske bondesjalene (Alexander 1967:53), som Schön ser som en "...cultural evolution as an informal, collective, generational process of design." Det er viktig å se ulikhetene i de forskjellige formene for designpraksiser, men det er samtidig interessant å undersøke likhetene for å utvikle "... a generic design process which underlies these differences..." (Schön 1983:77). Undersøkelsen i min dr.

¹ Innen for eksempel industrideign, grafisk design, møbeldesign, klesdesign osv. ved utdanningsinstitusjoner som Arkitekthøgskolen i Oslo, NTNU eller Kunst- og håndverkskolene her i landet, eller tilsvarende internasjonalt.

² Se Dunin-Woyseth 2003.

avhandling *Improvisation within a Tradition* (Reitan in progress), som denne artikkelen bygger på, fokuserer på design av moderne tradisjonelle klær utført av kvinner fra landsbyen Kaktovik i Nord-Alaska.

Christopher Alexander diskuterer designprosessen (1967:33), eller metoden for å lage ting og bygninger, i det han kaller *unselfconscious cultures*, av andre gjerne referert til som primitive folk, lukkede eller anonyme kulturer. Alexander merket seg den gode kvaliteten på *design* fra det han kalte *unselfconscious cultures*, som for eksempel de slovakiske bondesjalene. Han ønsket derfor å utvikle en *design*-prosess for *selfconscious cultures* bygd på disse kvalitetene. Med sin bakgrunn som både arkitekt og matematiker, og i datidens positivistiske tidsånd, baserte han seg på matematiske metoder, noe som viste seg å ikke fungere så godt i praksis.

Alexanders definisjon av designprosessen i *unselfconscious cultures* er at den læres uformelt, gjennom imitasjon og korreksjon, mens i *selfconscious cultures* undervises det i designprosessen akademisk og i forhold til eksplisitte regler (Alexander 1967:36). I hans definisjon av *design* i henholdsvis *unselfconscious cultures* og *selfconscious cultures* er altså ulikheten i måten *design* læres vesentlig. Jeg har derfor valgt å fokusere på *lærings*aspektet ved *design*, uten i utgangspunktet å ta standpunkt til om begrepene *unselfconscious* og *selfconscious* er dekkende for ulikhetene, og bruker derfor de mer verdinøytrale begrepene *vernacular design* om det Alexander omtaler som *design* fra *unselfconscious cultures*, og tilsvarende *academic design* om *design* fra *selfconscious cultures*. Termen *vernacular design* er inspirert av *vernacular architecture* (Hall 1972), som svarer til det norske *byggeskikk*³ eller *folkearkitektur*.⁴ På norsk innfører jeg derfor begrepet *folkedesign*.⁵ En kan hevde at dette er *folkekunst*,⁶ men dette *kunst*begrepet blir i liten grad brukt om *klær*, fordi *klær* primært regnes som bruksgjenstander. *Folkekunst* blir vanligvis brukt om gjenstander som primært er laget for dekorative formål, men som i tillegg kan ha en bruksfunksjon, og oftest om *eldre* tradisjon (Ylvisåker 1999:185). Når jeg velger *design*begrepet i stedet for *kunst*begrepet har det også en parallell til akademisk lært *design* når det gjelder *klær*. Her brukes betegnelsen *klesdesign* eller *motedesign*. Dette kan være *design* for masseproduksjon i industrien, men ofte er det *unika* som både *designes* og *lages* av samme person, akkurat som i *folkedesign* eller *vernacular design*.

Så vidt jeg har brakt på det rene har verken Alexander eller andre designforskere gjennomført empiriske undersøkelser av hvordan *design*prosessen praktiseres og læres i det han kaller *unselfconscious cultures*. Jeg ser det som vesentlig å undersøke nærmere hvordan folk *uten* en *design*faglig profesjonsutdanning, *folke-designere* eller *vernaculære designere*, praktiserer og lærer *design*. Dette kan også bidra til en bedre forståelse av hvordan dialogen mellom profesjonelle og lekfolk (Nielsen 2003) kan utvikles, ved å gi et grunnlag for at lekfolk skal kunne komme

³ Brukt for eksempel i Christensen 1995.

⁴ Brukt for eksempel i Fagernes and Schulstock 1996.

⁵ Jeg har ikke sett dette begrepet brukt på norsk tidligere.

⁶ Se f. eks Engen 1999.

de profesjonelle bedre i møte, og vice versa, for sammen å skape bedre design og arkitektur. Selv om også forskning på profesjonelle designere er en ung vitenskap her i landet så vel som internasjonalt, er undersøkelser av *lekfolks* designpraksis så å si ikke-eksisterende.⁷ *Folkedesign* eller *vernacular design* vil derfor være et viktig område å bygge opp, både nasjonalt og internasjonalt, i forskernettverket *DesignDialog*.

Folkedesign i Kaktovik

For å gjennomføre en empirisk undersøkelse av *folkedesign* (Reitan in progress), oppsøkte jeg et samfunn der jeg antok at folk uten profesjonsutdanning praktiserte design. Etter å ha undersøkt design⁸ av dekor på Selbuvotter, totråds strikkede votter fra Selbu, i mitt hovedfag (Reitan 1992), valgte jeg å reise til *inuit*-landsbyen⁹ Kaktovik på nordøstkysten av Alaska vinteren 1997 og sommeren 1998. Der bor ca. 200 *inupiat*,¹⁰ i tillegg til noen få hvite som stort sett bor der i kortere perioder, gjerne noen få år. Landsbyen har ingen veiforbindelse og ligger omlag 300 km fra nærmeste bosetning og 700 km fra nærmeste by. Fly er derfor eneste framkomstmiddel, bortsett fra turer til de nærmeste landsbyene i Canada med snøscooter om vinteren og småbåt om sommeren. Men landsbyen har likevel de fleste serviceinstitusjoner og fasiliteter som i USA for øvrig. Økonomien i regionen er i stor grad basert på inntekter fra oljeutvinning i området. Jakt og hvalfangst er fortsatt viktig som uttrykk for *inupiat* identitet, men er også vesentlig for å skaffe mat, som er svært dyr å kjøpe i butikkene i landsbyen.

I Kaktovik ble jeg tatt i mot som en ”datter” av *inupiat*-familien til min svigerinne Evelyn Anguyak Reitan. Det gjorde at jeg raskt fikk kontakt med syerskene i Kaktovik, som er mer eller mindre i slekt alle sammen. Uten denne familiære tilknytningen som svigerinne, som regnes som en relativt nær slektning, av en av innbyggerne i landsbyen, hadde det vært vanskeligere å få kontakt og gjøre undersøkelser. Jeg observerte noen av syerskene mens de designet og laget de moderne, tradisjonelle *inupiaq* klesplaggene, intervjuet noen av dem, og forsøkte å designe og sy selv, i samsvar med deres tradisjon. Alt ble filmet på digital video, som grunnlag for videre drøftinger.

Tradisjonelt og moderne

Klærne fra Kaktovik var tradisjonelle i den forstand at alle var innenfor en lokal draktskikk som er særegen for denne folkegruppen. De var samtidig moderne, ved at plaggene er tilpasset samtida, ved at nye materialer, teknikker og funksjoner blir

⁷ Ett unntak er Nielsen 2000.

⁸ Komposisjon.

⁹ The Inuit Circumpolar Conference har vedtatt å bruke betegnelsen *inuit*, men i Alaska bruker inuitene fortsatt den gamle betegnelsen *eskimo* (Reitan 1988).

¹⁰ Ett av de to *inuit*-folkene som bor i Alaska; det andre er *yupik*. *Inupiat* er flertallsform, og betyr *folk*. Entallsformen er *inupiaq*, og brukes om språket deres, samt som adjektiv. Eks. The *Inupiat* speak *Inupiaq* and wear *Inupiaq* clothing.

integrrert i forhold til tradisjonen. Syerskene designet aldri to plagg like; de benyttet stoff i ulike mønster og farger, og dekoren ble tilpasset fargene i stoffet. Det betyr at denne tradisjonen stadig var i forandring, *improvisasjon i tradisjon*.

Før *inupiat* kvinnene begynte å lage klær i tekstil på slutten av 1800-tallet,¹¹ ble klærne primært laget av skinn fra *caribou*.¹² De brukte et innerplagg kalt *atikluk*, med hårene på reinskinnet innover, samt et ytterplagg, *atigi*, med hårene utover. Denne klesskikken ble noe forandret da de begynte å lage klær av tekstil¹³ i tillegg til skinn, men navnene *atigi* og *atikluk* ble beholdt. *Atigi* er i dag betegnelsen på det moderne tradisjonelle ytterplagget, med et varmt fôr¹⁴ innerst, og et tynt *cover* utenpå. Ytterdelen som er laget i tynt bomullsstoff kan skiftes ofte, gjerne hvert år. Den er vakkert dekorert med bånd i ulike farger, sydd i et unikt flettemønster. *Atikluk* betegner i dag plagg brukt primært innendørs, som er laget på samme måte som ytterdelen av *atigien*, med den samme typen dekor. Både kvinner og menn, voksne og barn, bruker disse moderne tradisjonelle klærne, i tillegg til klær i euro-amerikansk stil, både til hverdags og til fest. Kvinner og jenter bruker plagg som rekker dem til knærne, sydd i blomstrete stoff med dekor i farger som matcher stoffet. Klærne til menn og gutter er ensfarget, men med desto rikere dekor.

Læring gjennom praksisfellesskap

I drøftinga av hvordan folkedesign praktiseres og læres når *inupiat* kvinner fra Kaktovik designer og lager sine moderne tradisjonelle klær, har jeg vært inspirert av refleksiv metodologi¹⁵ (Alvesson og Skjöldberg 1994, 2000). Det innebærer at jeg har tolket de empiriske undersøkelsene i Alaska inspirert av to ulike teoretiske utgangspunkt: som dialog i *reflection-in-action* (Schön 1983, 1987), og som *community of practice* (Lave and Wenger 1991, 2003, Wenger 1998).

I denne artikkelen vil jeg fokusere på den siste tolkningskonteksten, *community of practice* eller *praksisfellesskap* (Lave og Wenger 2003), som jeg mener er spesielt relevant å introdusere i undersøkelser av *designpraksiser*. Sosialantropologen Jean Lave og IT-teoretikeren Etienne Wenger skrev sammen boka *Situated Learning* (1991), hvor de søkte å trekke opp linjene for en generell teori om læring basert på undersøkelser av mesterlære,¹⁶ ikke minst Laves studier av skredderlæringer i Libya på 1970-tallet. Wenger utviklet på dette grunnlag en helhetlig læringsteori med fokus på at læring skjer i et fellesskap, uavhengig av om det skjer noen form for undervisning (Wenger 1998). Han hevder at denne sosiale læringsteorien står i

¹¹ Tekstilene byttehandlet de med de første hvite hvalfangerne som kom til Nord-Alaska.

¹² Amerikansk villrein.

¹³ Tekstil ble først brukt for å beskytte klærne bedre mot at snø festet seg. Kvinnene ble etter hvert pålagt av misjonærer å ha fotside kjoler i tekstil i euroamerikansk stil utenpå *skinnatigiene*, fordi disse hadde hoftehøye splitter i sidene, som ble ansett som uanstendig av de kristne. Dagens *atikluk* har røtter i disse lange kjolene, men er utviklet i en særegen *inupiaq* stil.

¹⁴ Laget av boblestoff i meget god kvalitet (brukes for å sy klær til polare ekspedisjoner), eller i kjøpt lammeskinn.

¹⁵ *Reflexive methodology*.

¹⁶ Apprenticeship.

opposisjon til de konvensjonelle psykologiske og pedagogiske læringsteoriene, men han ser ikke sin teori primært som en *erstatning* for andre læringsteorier, selv om han betrakter sin teori som en helhetlig konseptuell ramme (1998:4, 279). Han sier at læring skjer gjennom en gradvis tilnærming til praksisfellesskapet, fram til full deltakelse i praksisen i det aktuelle fellesskapet.

Communities of practice er ifølge Wenger ikke en *ny* måte å organisere læring på (1998:7). Faktisk var det slik læring og kunnskapsutvikling ble organisert da menneskeheten først startet å skaffe seg mat sammen og beskytte seg i grupper for tusener av år siden. Vanligvis er praksisfellesskap ikke formelle grupper, men *kan* være uformelle grupper innen formelle grupper, som for eksempel designere som ønsker å dele kunnskap og lære av hverandre i et større firma med egen design-avdeling.

Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis. (Wenger et al. 2002:4)

Alle tilhører ulike praksisfellesskap (Wenger 1998:6), som dannes naturlig uten ytre formelle rammer. Et praksisfellesskap kan være gjengen på hjørnet, familien som oppdrar barn, et forskernettverk på internett, eller syerskene fra Kaktovik. Et praksisfellesskap karakteriseres av at deltakerne har et felles engasjement i, og en felles forståelse av, hensikten med foretaket. For å kunne lære innen et praksisfellesskap, er det nødvendig å få adgang til å bli deltaker, *legitimate peripheral participation* (Lave and Wegner 1991:31). Ifølge Wenger (1998: 4) er *læring* som sosial deltakelse.

... a more encompassing process of being active participant in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities.

Wengers læringsteori fokuserer på at *læring* foregår overalt i hverdagslivet, ikke bare i institusjoner laget spesielt for læring. Ifølge Wenger er læring integrert i praksisen i praksisfellesskapet. Ikke all praksis er *læring*, bare praksis som forandrer eller utvikler identiteten, hvem vi er og hvordan vi tolker hvem vi er. I læringsprosessen utvikler individet seg, og dermed også praksisfellesskapet. Vanligvis skjer det større forandringer med novisene enn mesterne, men det skjer forandringer med begge når deltakere i praksisfellesskapet utvikler identitet – eller lærer.

Jeg har valgt å tolke min empiri inspirert av de delene av Wengers teori jeg finner mest interessant for å undersøke nærmere hvordan lekfolk praktiserer og lærer design – *folkedesign* eller *vernacular design*. Undersøkelsen av hvordan kvinner fra Kaktovik i Nord-Alaska lærer å designe *inupiaq* moderne tradisjonelle klær er et godt egnet case for den videre diskusjonen av *designlæring* inspirert av Wenger. Denne designprosessen samsvarer i stor grad med Wengers *perspektiv* på læring, som står i motsetning til det konvensjonelle læringssynet som praktiseres ved de

fleste utdanningsinstitusjoner (Wenger 1998:3). Wenger karakteriserer den konvensjonelle forståelsen av *læring*, som han distanserer seg fra, slik:

Our institutions, to the extent that they address issues of learning explicitly, are largely based on the assumption that learning is an individual process, that it has a beginning and an end, that it is best separated from the rest of our activities, and that it is the result of teaching...To assess learning we use tests with which students struggle in one-on-one combat, where knowledge must be demonstrated out of context, and where collaborating is considered cheating. (Wenger 1998:3)

I det følgende vil jeg drøfte undersøkelsene fra Kaktovik inspirert av en *negasjon* av dette konvensjonelle synet på læring. Den videre drøftingen er inspirert av Wengers perspektiv, hvor han setter *læring* inn i "...the context of lived experience of participation in the world." (Wenger 1998:3)

Læringsprosessen er en kollektiv prosess

Når en ser en gruppe *inupiat*, kvinner, menn og barn i *atigier* eller *atikluker*, vil en raskt legge merke til at plaggene er 'i slekt' i en spesiell stil, forskjellig fra andre klær. Å bevisst bygge på andres arbeid er altså regelen, og ikke sett på som juksing! Det betyr at syerskene bygger på en felles kunnskap, et kollektivt repertoar, selv om også hvert plagg er unikt. Faktisk innebærer den felles kunnskapen at hvert plagg *skal* utformes unikt, forskjellig fra alle andre. En av de uformelle reglene de følger er å aldri kopiere, verken seg selv eller andre.

Ikke alle kvinnene fra Kaktovik tilhørte praksisfellesskapet for sying av *inupiaq* klær. Ingen av de *hvite*¹⁷ som bodde i landsbyen tilhørte dette praksisfellesskapet, så vidt jeg kunne se. Jeg inkluderer derfor ikke disse *hvite* i *kvinner fra Kaktovik*. For å lære å designe og lage *inupiaq* klær måtte en ha tilgang, såkalt legitim perifer deltakelse (Lave and Wenger 2003:31), til *inupiat* familienes hjem, hvor praksisen foregikk. Som medlem av storfamilien fikk *jeg* derfor lære å lage og bruke *inupiaq* klær, selv om jeg var *hvit*.

Men heller ikke alle *inupiat* kvinnene laget klær selv. Noen av disse fikk *inupiaq* klær fra andre, familie eller venner, som sydde for dem. Andre brukte ikke *inupiaq* klær i det hele tatt. Å delta i dette praksisfellesskapet var et valg den enkelte kvinne gjorde, uten at hun ble utsatt for sterke sanksjoner hvis hun valgte å ikke delta. Alle kvinnene hadde mulighet til legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet, men ikke alle ønsket å delta.

Prosessen å lære å designe og lage *inupiaq* klær er en kollektiv sak i Kaktovik. Alle deltakerne lærer av hverandre hele tida – i praksisfellesskapet. Nykommerne lærer vanligvis mer enn de erfarne syerskene, men mesterne lærer også av nykommerne, så vel som av hverandre. Alle lærer også ved å ta i bruk og tilpasse nye materialer

¹⁷ *Tanik på Inupiaq.*

og teknikker til det felles repertoaret. Eksempler på dette er ferdigkjøpte ornamenter for å applikere på stoffet, og maskinbroderi.

Læringsprosessen skjer ikke i institusjoner

Verken praksis, det vil si å designe og lage *inupiaq* klær av tekstil, eller læring av denne praksisen, foregår i institusjoner i Kaktovik, som skole eller kurs. Skolen i landsbyen følger ordinære planer i amerikansk skole, bortsett fra at alle elevene har én time undervisning i *inupiaq* språk hver dag. Men det er ingen undervisning i å lage *inupiaq* klær, verken i skinn eller tekstil. Det arrangeres kurs i tradisjonell *inupiaq* syng når interessen er stor nok, men det er kun mindre ting i skinn og ikke klær i tekstil. Syersker fra landsbyen som var lærere på slike kurs fortalte at de bare underviste i teknikker, ikke i design.

Læreprosessen er integrert i dagliglivet

Det ser altså ikke ut til at det foregår læring separat fra praksisen av design og produksjon i Kaktovik. Praksisen og læringen skjer i hjemmene, integrert i hverdagslivet. De laget klærne i stua, på kjøkkenet eller på et av soverommene, innimellom omsorgsoppgaver som barnepass og matlaging, eller fornøyelser som TV-titting.

Da jeg gjorde mine undersøkelser i Kaktovik, gjorde jeg avtaler med de ulike informantene om når jeg kunne komme og se på at de sydde. I løpet av den tida jeg var der, skjedde det aldri at disse planene ble gjennomført. Kvinnene ble stadig avbrutt av andre gjøremål som måtte prioriteres på bekostning av syng, spesielt av ulike omsorgsoppgaver. Det var ikke regulert arbeidstid for når de kunne prioritere å designe og sy! Det ser jeg på som en viktig årsak til at de har utviklet en tradisjon som de bygger videre på, samtidig som det var rom for egen kreativitet, *improvisasjon i tradisjon*. Det gjør at design av nye plagg ikke tar *for* lang tid, samtidig som kvinnene får utløp for et behov for å være kreative, og med et resultat som er estetisk og funksjonelt tilfredsstillende, fordi det bygger på et kollektivt repertoar prøvd ut over lang tid.

Læreprosessen er ikke et resultat av undervisning

Da jeg gjorde undersøkelsene i Alaska så jeg tydelig at læring fant sted, for kvinnene kunne jo designe og sy *inupiaq* klær, men jeg så ikke at det foregikk noen undervisning.¹⁸ Da jentene, eller de unge kvinnene, debuterte med å sy sin første *atigi*, ble det forventet at de, uten noen form for instruksjon eller hjelp, var i stand til å designe og lage hele plagget alene, med et tilfredsstillende resultat. Det var ikke vanlig at unge jenter øvde seg på deler av *atigien* før de debuterte som unge voksne,

¹⁸ Jmf. Jean Lave hadde den samme erfaringen da hun undersøkte skredderlæringer i Libya (Lave and Wenger 1991).

oftest når de selv stiftet familie og det ble forventet at de laget klær til seg selv, sin mann og sine barn.

Millie, Mildred Patuknak Aishanna, var min ”mor” mens jeg bodde i Kaktovik, og en av mine hovedinformanter. Millies døtre og barnebarn *så* på mens hun designet og sydde flere *inupiaq* plagg mens jeg var der. De lærte altså ved å *se* på mens hun sydde, som jeg har valgt å kalle *learning by looking* (Reitan in progress). Dette er en læringsform som etter min mening er svært undervurdert i læringsteorier, inkludert Wengers teori, i motsetning til Deweys mye brukte *learning by doing*. Gjennom å observere praksis på denne måten lærte de unge i større eller mindre grad, avhengig av hvor interessert de var i å følge med. En av *atigiene* Millie sydde var til den voksne datteren som var hjemme på ferie. Datteren prøvde selv å sy deler av plagget, og lærte gjennom å praktisere – *learning by doing*. De yngre barna lærte bare ved å se, og høre på den generelle praten de voksne imellom eller når syersken pratet med seg selv og med det hun holdt på med.¹⁹

Læreprosessen har ingen begynnelse og slutt

Læreprosessen når det gjelder det å designe og lage *inupiaq* klær starter allerede når barna er små, fra de er i stand til å se og høre hva som skjer. Etter hvert forstår barna stadig mer av design- og produksjonsprosessen, inntil jentene som unge voksne er i stand til å lage sine egne plagg. Men også som voksne syersker utvikler de stadig sin kunnskap om hvordan de kan lage *inupiaq* klær, ved å delta i praksis-fellesskapet. Det betyr at læreprosessen ikke har noen begynnelse og slutt, fordi det stadig vil komme nye deltakere med de nye generasjonene som vokser opp.

Jeg var bekymret for at tradisjonen var i ferd med å dø ut fordi jeg ikke så noen barn eller tenåringsjenter som sydde *inupiaq* klær. Kvinnene fra Kaktovik var imidlertid ikke bekymret, fordi det alltid hadde vært slik at det var først i voksen alder de unge kvinnene startet å lage *inupiaq* klær i stoff.

Den første fasen av læringsprosessen, før nykommerne debutterer som syersker, er lang, ofte fra de er babyer til slutten av tenårene eller begynnelsen av 20-årene. Denne lange fasen hvor de observerer design og sying ved å se og høre, gjør at de stadig kan fokusere på ulike aspekter ved prosessene. De vil observere problemområder de erfarne syerskene støter på underveis ved å se på dem og lytte til utbrudd fra syerskene når noe går galt. Jeg overvar noen slike situasjoner hvor syersker uttrykte frustrasjon over problemer de møtte, ikke henvendt til meg, men mot arbeidet sitt eller situasjonen de var kommet i.

Hver syerske fra Kaktovik laget et visst antall *inupiaq* klesplagg i løpet av et år, kanskje mellom et par til ti, avhengig av familiens behov og tiden hver enkelt kunne avse til sying i forhold til andre gjøremål. Barn og ungdom har altså mange år til læring bare gjennom å se, *learning by looking*, uten å praktisere ved å sy selv, eller

¹⁹ Jmf. Schön: reflection-in-action: dialog eller konversasjon mellom designer og mediet (1983).

for den del forpliktelse til å lære å sy. I løpet av disse årene vil hver av dem ha observert deler av design- og produksjonsprosessen for mellom tjue og hundre ulike plagg, laget av flere forskjellige syersker som bestemor, gammeltante, mor og tante. Dette gjør det mulig å lære kompliserte regler i praksisfellesskapet for hvilke rammer som gjelder det felles repertoaret etter som tida går. Det innebærer også å lære hvilke muligheter det er for individuell kreativitet innen disse rammene praksisfellesskapet gir, *improvisasjon i tradisjon*.

De lærer også mye ved å se på når det er eskimodans, hvor *inupiaq* klær er i sentrum på ulike måter. Men læring vil også skje når en møter andre kvinner kledd i *inupiaq* klær, som de ofte bruker til hverdags, på veien eller på butikken. Læring kan skje når en går gjennom entréen når en kommer på besøk til folk, hvor mange ulike *atigier* i utallige varianter, men i typisk *inupiaq* stil, henger på knagger på rekke og rad. Læringsarenaene og læringssituasjonene er derfor uendelig mange, selv for kvinnene fra en liten landsby som Kaktovik.

Vurdering av læreprosessen er integrert i praksisen

Vurderingen av debuten, det første plagget en nykommer laget, var striks. Debutanten måtte altså lage hele plagget med dekor på, uten noen form for instruksjon fra de eldre syerskene. Jeg fikk fortalt lignende historier fra flere av mine informanter om da de laget sitt første *inupiaq* plagg. Hvis de erfarne syerskene som var til stede, kanskje bestemor, mor eller ei tante, ikke godkjente resultatet som tilfredsstillende for en nykommer, fikk debutanten beskjed om: "Do it over!" Praksisfellesskapet forventet at debutanten kunne designe og lage et fullstendig og fullverdig plagg ved første forsøk.

En annen viktig scene for vurdering av *inupiaq* klær var *inupiaq*-sermonier, ofte med eskimodans, i løpet av året. Hvis de likte det de så, ga spesielt kvinnene ofte uttrykk for dette, enten direkte til personen som hadde på seg plagget, til den som hadde laget plagget eller til andre folk i nærheten. Gjennom disse vurderingene utviklet praksisfellesskapet det kollektive repertoaret for hvordan plaggene burde designes og syes. Hvis den som vurderte et plagg ble ansett for å være en spesielt dyktig syerske, ble kommentarene og vurderingene spesielt vektlagt av de andre. Hvis syersken *ikke* likte et nytt plagg, ga hun vanligvis ikke uttrykk for sine vurderinger. I et så tett samfunn som Kaktovik var det ikke skikken å kritisere andre direkte. Hvis en dyktig syerske ikke kommenterte et nylig sydd plagg, ville tausheten bli oppfattet som en negativ vurdering av produktet. Mangel på respons var også et bidrag til læreprosessen innen praksisfellesskapet.

Også nykommerne, og de som enda ikke hadde sydd sitt første plagg, var inkludert i dette praksisfellesskapet, de var legitime perifere deltakere på ulike nivåer. Alle de involverte lærte noe om hvordan et anerkjent eksemplar av *inupiaq* plagg kunne se ut, på ulike nivå avhengig av hvor den enkelte befant seg i sin individuelle *læringsbane* (Nielsen og Kvale 1999) – *trajectory of learning* (Wenger 1998). Til

og med gutter og menn, som aldri selv ville bli fullverdige deltakere i praksisfellesskapet av *inupiat* syersker, lærte noe om hva som var viktig ved et godt produkt. Dette gjorde at også menn enkelte ganger var med og vurderte *inupiaq* plagg, og til og med ga råd til syersker, fortrinnsvis nykommere som meg.

Kunnskapen demonstrert gjennom praksis

Å designe og lage *inupiaq* klær er i stor grad *taus kunnskap*²⁰ som ikke blir uttrykt med ord, men gjennom praksis. Spesielt gjaldt dette designprosessen, den visuelle utformingen av plagget, som sjelden ble artikulert. Informantene hadde derfor store problemer med å uttrykke verbalt hva de tenkte og gjorde når jeg intervjuet dem. Dette stemmer også med erfaringene mine fra undersøkelsene av design av Selbu-votter (Reitan 1992). Strikkerne i Selbu snakka om *tekniske* problemer, men ikke om de *estetiske* utfordringene når de for hvert par votter designet nye mønstre. Men kunnskapen innen design demonstrerte strikkerne gjennom praksis. Det samme fenomenet fant jeg altså i Kaktovik. Syerskene hadde tydeligvis masse kunnskap om design som de viste gjennom å lage *inupiaq* klær, men de hadde problemer når de ble bedt om å sette ord på denne kunnskapen. Når læring i hovedsak foregår non-verbalt har de heller ikke så stort behov for å verbalisere kunnskapen. Mye av det de kan er nok mulig å verbalisere, men det vil ikke skje så lenge både læring og praksis fungerer innen praksisfellesskapet uten å gå veien om verbalisering.

Nytt perspektiv på designutdanning – av lek og lærd

Min undersøkelse viser altså at læreprosessen, når det gjelder design og produksjon av *inupiaq* klær i Kaktovik, er en kollektiv prosess. Den *vernaculare* læreprosessen skjer ikke i institusjoner, den er integrert i dagliglivet, den er ikke et resultat av undervisning og har ingen begynnelse og slutt. Vurdering av læreprosessen er integrert i praksisen og kunnskapen blir demonstrert gjennom praksis.

Dette er ifølge Wenger et perspektiv på læring som skiller seg fra det konvensjonelle innen læringsinstitusjoner. Å se på designfaglig praksis og læring i en kontekst forskjellig fra de utdanningsinstitusjonene vi kjenner i Norge, kan åpne for nye perspektiver. Det er behov for å undersøke nærmere hvordan designfaglig praksis og læring foregår her i landet, sett i lys av undersøkelsene av *folkedesign*, eller *vernacular design*, i Alaska og inspirert av Wengers læringsteori. Det gjelder både profesjonsutdanning, samt utdanning av lekfolk i grunnskole og videregående skole. Slike undersøkelser vil kunne bidra til et grundigere vitenskapelig grunnlag for å utvikle en mer funksjonell designutdanning og også for å skape en bedre dialog mellom profesjonelle og lekfolk innen designfeltet, som er et av hovedområdene innen forskernettverket *DesignDialog*.

²⁰ Begrepet *taus kunnskap*, *tacit knowledge*, er bygd på teorier av Polanyi, Kuhn og Wittgenstein og videreutviklet av bl.a. Rolf og Johannessen.

Litteratur

- Alexander, Christopher. 1967. *Notes on the Synthesis of Form*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Alvesson, Mats och Kaj Sköldbberg. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats, and Kaj Sköldbberg. 2000. *Reflexive methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Christensen, Arne Lie. 1995. *Den norske byggeskikken: Hus og bolig på landsbygda fra middelalder til vår egen tid*. Oslo: Pax.
- Dunin-Woyseth, Halina. 2003. Faglig relevans vs. akademisk intersubjektivitet. Et møte med fem forskere fra de skapende og utøvende fag. *Nordisk Arkitekturforskning* 1:41-46.
- Engen, Arnfinn, red. 1999. *Folkekunst*. Vol. 36, *By og bygd*. Oslo: Norsk folkemuseum.
- Fagerne, Thomas og Øivind Schulstock. 1996. *Indonesisk folkearkitektur*. Oslo: Arkitekthøgskolen i Oslo.
- Hall, Robert de Zouche, ed. 1972. *A Bibliography on Vernacular Architecture*. Newton Abbot Devon: David & Charles.
- Johannessen, Kjell S. 1992. Polanyi och den tysta kunnskapen. *Dialoger*: 22-23, 93-101.
- Kuhn, Thomas S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation, Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean og Etienne Wenger. 2003. *Situert læring og andre tekster*. Translated by B. Nake. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale, red. 1999. *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, Liv Merete. 2000. *Drawing and Spatial Representations - Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, Liv Merete. 2003. Design Education of the Lay Client. *Information Design Journal* 11 (2-3):184-188.
- Polanyi, Michael. 1967. *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Reitan, Janne. 1992. *Selbustrikkning - kompetanse for morgendagen? Hovedoppgave i forming, Statens lærerhøgskole i forming Oslo, Oslo*.

Reitan, Janne. PhD theses, in progress. *Improvisation within a Tradition*. Oslo: Oslo School of Architecture.

Reitan, Ketil. 1988. *Reetablering av hvalfangst i to inuit-landsbyer i Nordøst-Alaska*. Alta: Finnmark Distriktshøgskole.

Rolf, Bertil. 1995. *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Övre Dalkarlshyttan: Bokförlaget Nya Doxa.

Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity, Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, Etienne, Richard McDermott, and William M. Snyder. 2002. *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Wittgenstein, Ludwig. 1953. *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan Company.

Ylvisåker, Anne Britt. 1999. Vor folkekunst, vor bygdekultur - vor vanskeegte bondekultur. Om folkekunst og fortolkning, nasjonalisme og nyskaping. In *Folkekunst*, edited by A. Engen. Oslo: Norsk folkemuseum.

Summary

Is it possible to say that laymen, who have no design education, practise design? Or is the design concept reserved for those with academic design education, with a degree in the profession? The concept *vernacular design* implies something different. It opens up for the understanding that even those without a design degree can practise design. So how do these laymen get their knowledge? How do they learn *design*? To answer these questions I decided to perform an empirical study of *vernacular design* in a society where laymen practised design. To understand just some of the processes involved in this design exchange, would mean a greater understanding of how a dialog between professionals and laymen can be enveloped to create a more democratic design climate in everyday life. This area needs research both nationally and internationally, and is a focal point for the research network *DesignDialogues*.