



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2022 30 stp
Fakultet for landskap og samfunn

Fra litteratur til lære: Forståelse av designprosess i landskapsarkitekturutdannelsen.

From literature to learning:
Understanding design process in landscape
architecture education.

Jostein Hartmann Skjånes
Landskapsarkitektur

Jeg startet på studiet for landskapsarkitektur for fem år siden. Dette valget har bakgrunn i et engasjement for klima og miljø. Mitt mål har vært å kunne utgjøre en liten forskjell for å bedre vår fremtid. Gjennom landskapsarkitekturen har jeg blitt introdusert for et verdenssyn og en lang fagtradisjon i forvaltning av våre omgivelser. Prosessen har derimot vært vanskelig å forstå selv eller redegjøre for andre utenfor fagmiljøet. Her har denne oppgaven sakte, men sikkert funnet sitt hjem gjennom de siste årene. Jeg ønsker å kunne utgjøre en forskjell i hvordan jeg og andre ser på landskapsarkitekturens metoder, og gjøre oss tryggere på de etiske verdier som gis uttrykk i våre design. Gjennom våre felles historier kan vi finne trygghet og mot. Denne oppgaven avslutter mitt femårige studieløp i landskapsarkitektur ved Norges Miljø og Biovitenskaplige Universitet (NMBU). Jeg vil takke for alle gode samtaler med både veiledere og studenter gjennom disse årene. Først og fremst, stol på deg selv.

Jostein Hartmann Skjånes 16.05.2022

“I think that the task of philosophy is not to provide answers, but to show how the way we perceive a problem can be itself part of a problem.”
– Slavoj Žižek

“You are constantly invited to be what you are.”
– Ralph Waldo Emerson

Innholdsfortegnelse:

1 Sammendrag	6
1.1 Abstract	6
2 Tema og problemstilling	6
2.1 Tittel	6
2.2 Tema	6
2.3 Problemstilling	6
3 Bakgrunn og relevans	7
4 Oppgavens struktur	7
5 Sentrale begreper	10
5.1 Landskap	10
5.2 Landskapsarkitektur	10
5.3 Studio	11
5.4 Profesjon	11
5.5 Design	12
5.6 Gjenstridige problemer	12
5.7 Kreativitet	13
5.8 Kvalitet	13
5.9 Subjektdannelse	14
6 Kunnskap	16
6.1 Fenomenologi	17
6.2 Hermeneutikk	17
6.3 Kritisk teori	18
7 Prosess	20
7.1 Analyse	20
7.2 Rammeverk	21
7.3 Konsept	22
7.4 Form	22

7.5 Iterasjoner	23
8 Fokusgruppeintervju:	25
8.1 Kunnskap	25
8.2 Subjektdannelse	26
8.3 Kreativitet	27
8.4 Analyse	28
8.5 Rammeverk	28
8.6 Konsept	29
8.7 Form	30
8.8 Iterasjoner	30
9 Diskusjon:	33
9.1 Tilsvareer studentenes forståelse av designprosessen det vi finner i faglitteraturen?	33
9.2 Har studentene en implisitt forståelse av designprosessen?	34
9.3 Har studentene behov for en eksplisitt forståelse av designprosessen?	36
10 Litteraturliste	40
11 Liste over vedlegg	42

1 Sammendrag

Det finnes ingen fasit for designprosessen i landskapsarkitektur. Det finnes derimot en stor mengde litteratur og erfaringskunnskap. Kjernekompetansen til landskapsarkitekten er design. Utdannelsen skal lære studentene til å utvikle landskap som ivaretar ulike funksjonelle og estetiske krav. Design omfatter både denne prosessen og resultatet. Derfor er det viktig å fokusere på begge deler i utdannelsesløpet. Denne masteroppgaven forsøker å belyse forskjellene i forståelsen av designprosessen mellom studenter og faglitteraturen. Dette gjøres gjennom en undersøkelse av litteratur innen landskapsarkitektur, profesjonsutdanning, og design. Deretter presenteres intervjuer av studenter på landskapsarkitekturstudiet ved NMBU. Oppgaven avsluttes med en drøftende del som ser disse datagrunnlagene mot hverandre. Resultatet av oppgaven peker på at studentene i landskapsarkitektur ved NMBU har en noe annen forståelse enn det vi finner i faglitteraturen. Dette gjelder spesielt forståelsen av prosessen som noe dynamisk og plastisk etter de behov hvert prosjekt gir. Studentenes fagspråk blir heller ikke kvalitetssikret, som resulterer i ulike begrepsforståelser blant studentene.

1.1 Abstract

There is no right answer for the design process in landscape architecture. There is, on the other hand, a large amount of literature and experiential knowledge within the field. The core competence of the landscape architect is design. Through education students learn to develop landscapes that meet different functional and aesthetic requirements. Design includes both the process and result. Therefore, it is important to focus on both during education. This master's thesis attempts to shed light on the differences between students and the academic literature in their understanding of the design process. This is done through a study of literature in landscape architecture, professional education, and design. Interviews of students in the landscape architecture program at NMBU are then presented. In the end these data are evaluated against each other and discussed. The result of the thesis indicates that the students in landscape architecture at NMBU have a somewhat different understanding than what we find in the literature. This especially applies to the understanding of the process as something dynamic according to the needs of each project. The students' professional language is also not quality assured, which results in different conceptual understandings among the students.

2 Tema og problemstilling

2.1 Tittel

Fra litteratur til lære: Forståelse av designprosess i landskapsarkitekturutdannelsen
From literature to learning: Understanding design process in landscape architecture education

2.2 Tema

Oppgaven dekker temaet didaktikk i masterprogrammet for landskapsarkitektur på Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU).

2.3 Problemstilling

Hvordan beskrives designprosess i faglitteraturen til landskapsarkitektur, og skiller den seg fra forståelsen til studentene på landskapsarkitektur ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet?

3 Bakgrunn og relevans

Flere studenter og veiledere rapporterer om lav forståelse i studentenes prosjektering. Når studentene ikke forstår sin egen designprosess, kan den føles rotete og ineffektiv. Samtidig viser undersøkelser fra norske arkitekturstudier en høy tidsbruk i egenarbeidet i kreative prosjekter.

Belysning av studentenes egen prosessforståelse kan bidra til en debatt om studieprogrammet for landskapsarkitektur på NMBU. Dette kan øke studentenes rolleforståelse i designprosessen og gjøre dem tryggere på valg og vurderinger underveis. Ved å styrke og uttale landskapsarkitekturens designmetoder kan det øke fagets legitimitet, som et kreativt fag internt og utad.

4 Oppgavens struktur

Oppgaven løses gjennom to ulike datagrunnlag: Faglitteratur og intervjumateriale. Leseren introduseres til oppgaven gjennom en introduksjon av temaet og fagfeltet for øvrig. Dette gjøres gjennom noen utvalgte begreper som jeg mener er sentrale for konteksten. Det innledes med begrepet landskap, og beveger seg gjennom fagfeltet derifra. Den røde tråden gjennom oppgaven er hvordan individet forstår og fortolker den ytre verden, og dermed skaper noe nytt. Intensjonen med dette kapittelet er å danne et grunnlag for landskapsarkitektens tenkemåte.

Deretter vil oppgaven introdusere de mer abstrakte begrepene som tar for seg grunnlaget for vår kunnskapsforståelse. Her vil kapittelet presentere Deming og Swaffield (2011) sin tabell, som ser kunnskapsgrunnlaget opp mot landskapsarkitekturens praksis. Jeg vil også tydeliggjøre tabellen ved å vise til norske eksempler underveis. Intensjonen her er å introdusere leseren for de ulike kategoriene av kunnskap, og hvilken påvirkning dette har for de strategiene og metodene vi benytter oss av. Deretter vil jeg trekke frem tre ulike teoretiske perspektiver jeg mener er sentrale for landskapsarkitekturen i dag. Disse tar for seg forståelse, fortolkning og granskning av den ytre verden.

Så vil vi se mer detaljert på designprosessen. Prosessen er delt opp i ulike steg som beskrives detaljert. Dette er basert på de sentrale punktene som går igjen i litteraturen. Utvalget sammenstiller ulike forståelser av prosessen, både forståelsen på hva som anses som et eget steg og hvilke steg som vektlegges.

Disse tre kapitlene, fra sentrale begreper til prosess, utgjør oppgavens teoretiske del. Den er basert på en omfattende litteraturliste, deltakelse på et seminar med faggruppen for design og prosjektering ved institutt for landskapsarkitektur på NMBU, og et åpent foredrag gjennom arkitektens fagforbund. Faggruppen vil i denne oppgaven representere universitets, og instituttets synspunkter og blir referert til som NMBU eller Faggruppen.

Deretter introduseres leseren for oppgavens empiriske del. Det ble gjennomført semistrukturerte fokusgruppeintervju blant studenter. Disse omhandlet deres erfaring med designprosessen. Intervjuobjektene ble hentet gjennom et bekvemmelighetsutvalg. Intervjuene er gjengitt gjennom omformulerte sitater og en analyse. Kapittelet er strukturert i tilsvarende kapitler som vi finner i oppgavens teoretiske del. Intervjuene er gjengitt i en omformulert utgave for å bedre lesbarheten fra et mer muntlig språk. Vedlagt i oppgaven ligger intervjuguiden og en anonymisert transkripsjon av intervjuene.

Oppgaven avsluttes med en diskusjon av oppgavens problemstilling og de to datagrunnlagene. Dette gjøres gjennom tre forskningsspørsmål:

- Tilsvarende studentenes forståelse av designprosessen det vi finner i faglitteraturen?
- Har studentene en implisitt forståelse av designprosessen?
- Har studentene behov for en eksplisitt forståelse av designprosessen?

5 Sentrale begreper

5.1 Landskap

Lekfolk forstår ofte landskap ut ifra tradisjonen til de europeiske landskapsmaleriene hvor landskapet blir et innrammet panoramamotiv av naturen.

I akademia er det Europarådets landskapskonvensjon sin definisjon som er blitt den vanligste. Den er vid og favner om de fleste landskapsstudier, fra geologi til landskapsarkitektur. Den definerer landskapet ut ifra hvordan mennesker tolker et område og åpner for en dynamisk og kontekstuell begrepsforståelse.

«Landskap betyr et område, slik folk oppfatter det, hvis særpreg er et resultat av påvirkningen fra og samspillet mellom naturlige og/eller menneskelige faktorer» (Europarådet, 2000).

Innenfor landskapsarkitekturen forstås landskap som et narrativ og symbol, ikke nødvendigvis de fysiske omgivelsene (Bruns et al., 2010). Slik er det også på institutt for landskapsarkitektur på NMBU.

5.2 Landskapsarkitektur

Landskapsarkitektur er først og fremst en praktisk rettet profesjon (Bruns et al., 2010) som ender i en endring av landskapet (Sharky, 2016). Fagets røtter er fra hagekunsten, der hagen var et uttrykk for hva vi i vestlig tradisjon kaller paradiset – et innhegnet og kultivert uteområde. Tittelen «landscape architect» ble først tatt i bruk av Frederick Law Olmsted på 1800-tallet i forbindelse med folkeliggjøringen av grøntanlegg i urbane strøk.

Arkitektur er definert som anlegg bygget for å tilfredsstille ulike praktiske og åndelige behov, basert på tilgjengelige ressurser og tekniske ferdigheter (Brochmann, 2022).

Landskapsarkitektur skiller seg fra arkitektur ved at anleggene ofte også dekker økologiske aspekter ved et område, i tillegg til praktiske og åndelige behov. Siden den bygger på en annen tradisjon og kunnskapsgrunnlag påvirker dette også fagets verdensbilde i forhold til det vi finner i arkitekturen.

Definisjonen til Det Europeiske Råd for Landskapsarkitektuskoler (ECLAS) tilsvarer den vi finner i arkitekturen. ECLAS spesifiserer at designproduktet er ideene for utviklingen av fysiske landskap, ikke de fysiske landskapene i seg selv. Ideene presenteres så som konkrete løsninger for bygging og skjøtsel (Bruns et al., 2010). Dette er en syntese for å forstå de mange sammenhengene som munner ut i konkrete løsningsforslag (Faggruppe, 2022).

Når landskapet blir et fortolkningsspørsmål, gir det faget et dynamisk forhold mellom objektivisme og subjektivisme. Deming og Swaffield (2011) skriver at landskapsarkitekturens kunnskapsgrunnlag står som en motpol til naturvitenskapens deduktive metoder og alltid vil være situasjonsbestemt og stedsspesifikk.

5.3 Studio

Studioarbeidet står i sentrum av utdannelsen til landskapsarkitektur (Murphy, 2016) og opptar 40-60% av studentenes læreplan (Köylü, 2019) (Bruns et al., 2010). Sannsynligvis er tallet enda høyere når vi regner med egenarbeid. Arkitekturprogrammet skårer nest høyest i landet på total tidsbruk på studiet med 44.4 timer i uken og høyest på egenstudier med 26.7 timer i uken (Bakken et al., 2022).

Den didaktiske metoden stammer fra kunsttradisjonen med lærling og læremester (Ruggeri, 2019). I dag binder studioarbeidet sammen akademien og praksis (Eikseth, 2017). Studioet fungerer som en lab hvor man kan eksperimentere med design (Deming & Swaffield, 2011). Andre læreformer som forelesning, seminar og befaring supplerer studioarbeidet gjennom referanseprosjekter og oppbygging av erfaring over tid (Bruns et al., 2010).

Studentene kan i studio utforske ulike sider av virkelige problemstillinger, men samtidig være skjermet fra kompleksiteten, ansvaret og risikoen (Eikseth, 2017). Det er dette vi kaller for en case-studie. De presenteres gjerne gjennom en oppgavetekst. Dette bidrar til å avgrense oppgaven.

Studentene jobber med designforslag og analyser, trener på kommunikasjon og ledelse, og ta i bruk ulike teknikker og teknologi (Bruns et al., 2010). De får veiledning direkte eller i felles gjennomganger (Eikseth, 2017). Dette hjelper studentene til å selv komme frem til et ønsket resultat (Sharky, 2016). De lærer dermed å konstruere sin egen læring gjennom aktiv deltagelse og erfaring (Köylü, 2019). Hovedmålet med studioundervisningen er å lære kritisk tenkning og problemløsning. Utdannelsen handler dermed ikke om hva eller hvorfor man designer, men hvordan man designer. Den forbereder studentene på videre selvstendig læring etter utdannelsen (Murphy, 2016).

5.4 Profesjon

Profesjon kan defineres som yrker hvor kunnskapen er hentet fra praksis. Denne kunnskapen brukes til å løse problemer eller til å tilby tjenester for samfunnet (Smeby & Gundersen, 2022).

Profesjoner skilles fra hverandre ved forskjeller i fagspråk og problemforståelse. Fagspråket inkluderer også ulike media som brukes for kunnskapsformidling. Fagspråk er gjerne koblet til verktøy som krever ulik grad av ferdigheter og erfaring og kan være en terskel i profesjonsutdannelsen. Profesjonen tolker problemene inn i et større kunnskapsgrunnlag som tillater den å definere problemstillingen, gå i dialog med den, og se nye muligheter. Overordnede teoretiske perspektiver har man sjelden direkte tilgang til i profesjonsutdannelsen. Disse gir ikke en fasit, men er med på å tilgjengeliggjøre fagspråket (Schön, 1995).

Kunnskapsgrunnlaget som benyttes i profesjonen er ofte hentet fra ulike fagfelt, i motsetning til naturvitenskapens homogene og interne kunnskapsgrunnlag. Det er heller prosjektet som bestemmer hva som er relevant (Eikseth, 2017).

Profesjoner utvikler erfaringsbasert kunnskap gjennom fagspesifikke eksperimenter. Når vi tenker på eksperimenter, så tenker vi gjerne på naturvitenskapen. Her testes variabler innenfor kontrollerte rammer. Schön (1995) argumenterer for at det er flere måter å

eksperimentere på og deler disse inn i tre kategorier. Ofte finner vi likevel variasjoner og blandinger av disse kategoriene innen profesjoner.

- Hypotesetestende eksperimentering:
 - Tester ut ulike hypoteser ved å justere variabler i et kontrollert miljø og ser på om utfallet sammenfaller med hypotesene.
- Utforskende eksperimentering:
 - Tester ut en hypotese for å se hvor den leder og om vi finner ut noe nytt.
- Retningseksperimentering:
 - Kjenner utfallet og tester ut måter å komme frem til det utfallet. Vi ser om det oppstår nye situasjoner, og om disse er ønskelige.

Profesjonens anvendte kunnskap er basert på to typer kunnskap: kunnskapsgrunnlag og erfaringsbasert kunnskap. Disse påvirker hverandre på ulike måter. Ofte kaller vi den ene kunnskapsformen for primærkunnskap og den andre for sekundærkunnskap. I diskusjoner om profesjonskunnskap er det som oftest den anvendte kunnskapen som anses for primærkunnskap (Eikseth, 2017).

5.5 Design

Sharky (2016) sier at kompetansen til landskapsarkitekten ligger i design. Design kan defineres som en prosess hvor et produkt gis form for å tjene både en bestemt funksjon og utseende, men vi kaller også det ferdige produktet for design (Dyrhaug, 2022; Sharky, 2016). Design er intersubjektivt (Loidl & Bernard, 2014). Det er også en fremtidig form som vi kommuniserer til en tredjepart som er den som skaper eller skal bruke den fysiske gjenstanden. Samme design vil da forstås forskjellig av ulike tredjeparter og tolkes ulikt. Det er altså ikke slik som i kunsten hvor kunstneren i større grad uttrykker sitt eget sluttprodukt (Wong, 1993).

Olin (2002) mener at form er en førspråklig forståelse av verden. Vår oppdagelse av ulike former er det som gir design. Mcharg (2002) skriver at man må skille begrepene form og design. For å forstå dette benytter Mcharg en analogi om en kopp. Formen til koppen kommer fra når vi drikker fra hendene, så foldes de til en kopp. Designet er hvordan vi videreutvikler denne formen. McHarg benyttet et økologisk perspektiv og mente at stedets form er miljøet, og de fysiske elementene til landskapsarkitekten er designet.

5.6 Gjenstridige problemer

De fleste designproblemer er det vi kan kalle for gjenstridige problemer eller «wicked problems». Dette er komplekse samfunnsproblemer med uklare definisjoner og begrensninger, som har mange berørte parter og uoversiktlige konsekvenser. Begrepet, slik vi benytter oss av det i dag, ble introdusert av Rittel og Churchman i 1973, som forklarte det ut ifra en rekke kjennetegn (Buchanan, 1992):

- Problemet har ingen definitiv formulering eller avgrensning.
- Det er ingen riktig fasit. Løsningsforslagene er kun bedre eller dårligere.
- Det er flere mulige løsninger på problemet, og løsninger er knyttet til hvordan vi definerer problemet.
- Problemet er et symptom på et annet, større og abstrakt problem.
- Hvert problem er unikt og vil endre seg over tid.

- Interessenter vil ha ulike verdenssyn og definere problemet deretter.

5.7 Kreativitet

Kreativitet handler om evnen til å tenke kreativt. Kreativ tenkning handler om å oppdage nye sammenhenger, løsninger, metoder og uttrykksformer (Halvor Teigen, 2022; Reid, 2007; Serraino, 2016). Dette gjøres gjennom problemskaping og problemløsning. Vi er bevisst på problemstillingen før vi prøver å løse problemet. Ulike metoder for kreativ tenkning vekt originalitet, kvalitet og kvantitet ulikt (Halvor Teigen, 2022).

Begrepet ble lenge forstått ut ifra en kristen tradisjon, hvor Gud skapte verden fra ingenting. Det latinske ordet «creatio» ble da koblet til en guddommelig kraft, mens synonymet «facere» fikk den menneskelige betydningen «å skape» (Tatarkiewicz, 1980). Derfor er kreativitet fortsatt forbundet med mystikk. Begge ordene har derimot opphav i den samme betydningen, en skapende kraft.

Splittelsen av begrepet har bidratt til skillet mellom kunst og vitenskap. På 1800-tallet kategoriserte Immanuel Kant landskapsgartneri som kunst. Dette skjedde i en større debatt hvor man utforsket skillelinjen mellom kunst og håndverk. Kant argumenterte på grunnlag av kreativiteten og sa at kunst stammet fra geniet og var løftet ut fra det fysiske arbeidet (Herrington, 2013).

På 1960-tallet ble det gjennomført et større eksperiment hvor man prøvde å måle ulike samfunnsgruppers kreative evner, inkludert arkitekter. Dette førte ikke til en redefinisjon av begrepet, men det gav for første gang en unik innsikt i arkitekters kreative tankeprosess. I et av forsøkene ble arkitektene konfrontert med et dilemma. Et prestisjefullt prosjekt ble truet av byggherrens misnøye med arkitektens ideer for utforming og foreslo å kutte dem ut av prosjektet. Selv om svarene var sprikende, var det en klar konsensus på at arkitekten ikke skulle være bundet til kundens ønsker og at design ikke handler om å tilfredsstille smak, men å løse et problem (Serraino, 2016).

Eksempelet ovenfor viser at problemskapingen gir grunnlaget for løsningen. Allikevel er det løsningsforslaget som blir uttalt og vektlegges av andre. Arkitektene vekt sin egen kvalitetsforståelse og originalitet høyt. Forsøket konkluderer med at kreative mennesker beskytter sin egeninteresse og verdier. Den viser også at kreativiteten er også kontekstuell og avhengig av sine omgivelser (Serraino, 2016).

Kreativitet brukes av landskapsarkitekter for å komme frem til nye ideer. Ideene oppstår gjennom å fokusere på problemet over tid (Oles, 2019), sette det i en ny kontekst, og er subjektiv (Sharky, 2016).

5.8 Kvalitet

Kvalitet beskriver gjenstanders eller tjenesters evnen til å imøtekomme implisitte eller eksplisitte krav og forventninger (Gundersen & Halbo, 2022). Designkvaliteter er implisitte estetiske kvaliteter, altså underforståtte. Det kan gjøre det vanskelig å vite hva som er forventet og hva som er bra og dårlig.

Chris Alexander mener at designprosessen og vurdering av kvalitet er intuitiv. Vi kan reflektere over hva som er dårlig design, ikke nødvendigvis hva som er god eller ønskelig design. Vi kan derimot definere avvik fra normer lettere enn normen i seg selv (Schön, 1995).

Hvem kan vurdere designkvaliteten på det utførte prosjektet? Schön (1995) skriver at det er fagfeller som er best rustet til å avgjøre om kvaliteten er tilfredsstillende. Jormakka (2012) skriver at en profesjon alltid har muligheten til å skjule sine svakheter, siden bare fagfellene kan dømme kvaliteten på arbeidet. Da arkitekten Jørn Utzon spurte en eldre kollega om designet hans var på rett vei, fikk han svaret: «Du er på rett vei når dine kollegaer liker din arkitektur». Denne sirkulære kontrollen styres også gjennom språk og fagtermer. Flere hevder å ha evnen til å vurdere estetikk med en opptrent, men ubeskrivelig smak (Jormakka, 2012). Dette har fått mye kritikk. Bourdieu (2005) mener smak defineres av de i samfunnet med høyest kulturell kapital. Disse kan bryte med normer og definere nye trender. Andre klasser vil da forsøke å herme etter de høyere klassene. Den ubeskrivelige forståelsen om smak i et samfunn kaller han for habitus.

5.9 Subjektdannelse

Begrepene så langt har det til felles at de representerer hvordan individet fortolker sine omgivelser. Trancik (1986) skriver i sin bok «Finding lost space» at designeren beskriver en posisjon, verdier og en filosofi gjennom en kunstnerisk undersøkelse. Tegning er hovedmediet. Det brukes for å analysere omgivelsene og dens hierarki. Gjennom abstraksjon i tegningen forenkler designeren komplekse problemer og kan uttrykke de sanselige opplevelsene. Det er en assosiativ inspirasjon hvor arkitekten henter inspirasjon fra seg selv, i stedet for ytre krav (Svensen & Eikseth, 2017).

Tegneprosessen er et godt eksempel på subjektdannelse, hvor vi tolker omverdenen gjennom de subjektive erfaringene (Merriam-Webster, 2022). På engelsk brukes begrepet «subjectify» fra «subject» + «-ify» hvor «-ify» kommer fra det latinske «facere» (å skape). Dermed er det en kobling mellom ideutvikling og subjektdannelsen.

Montarou (2019) skriver at subjektet tar inn over seg sine omgivelser gjennom sansesystemet ut over hva som kan beskrives igjennom språket. Før vi kan artikulere våre opplevelser har vi allerede blandet sammen omgivelsene med våre erfaringer, sinnsstemning, og habitus.

I antologien «The Routledge Handbook of teaching landscape» skriver Ruggeri at studentene har visse egne idealer av landskap som former deres valg og verdier, enten det er bevisst eller ubevisst (Ruggeri, 2019). Gert Biesta skriver at subjektdannelse er den siste fasen i utdannelsesløpet. Den begynner med tilnærming av kunnskap, ferdigheter og verdier. Deretter blir denne eksisterende tradisjonen internalisert gjennom sosialisering, slik vi så Jormakka argumentere for i diskusjonen om hvem som setter krav til kvaliteter. Til sist finner vi subjektdannelse. Biesta skriver at dette har å gjøre med utdanningens interesse for subjektiviteten til studentene. Individet tillates å være subjektiv gjennom frihet, og med ansvaret som følger med en slik frihet (Waterman, 2019).

6 Kunnskap

Deming og Swaffield (2011) utviklet en større tabell i boken «Landscape architecture research: inquiry, strategy, design». Se side 15. Den kategoriserer vår kunnskapsforståelse med tanke på de ulike antagelsene vi gjør om verden. Antagelsene deles opp i objektivisme, konstruktivisme og subjektivisme. Antagelsene presenteres nedenfor. Deretter følger tre teoretiske perspektiver som bidrar til å forme landskapsarkitekturen i dag. De to første er konstruktivistiske, mens den siste er subjektiv.

En objektivistisk verdensforståelse benytter kunnskap som et instrument for å forutse verden. Teoretiske retninger er positivisme og naturvitenskap. I landskapsarkitekturen gir dette utslag i landskapsanalyser og landskapsøkologi. Her forskes det gjennom deskriptive undersøkelser, vitenskapelige modeller og eksperimenter. Metodene som benyttes er å kartlegge landskapet, benytte spørreundersøkelser og statistiske analyser. Dette gis uttrykk gjennom matematiske symboler og en skriftlig tolkning av matematikken. Utslag av dette i Norge er for eksempel kartleggingsprosjektet Natur i Norge, Forkortet NiN, som er omdiskutert blant norske landskapsarkitekter (Fiskevold, 2019; Simensen et al., 2019). Samtidig støtter faget seg tungt på naturvitenskapen som verktøy for å hensynta praktiske forhold.

Konstruktivisme bruker kunnskap for å tolke verden. Teoretiske retninger er pragmatisme, hermeneutikk, symbolske interaksjoner, og fenomenologi. I landskapsarkitekturen gir dette utslag i designprosesser, studier av sted og nabolag, historiske undersøkelser og prosjektevalueringer. Det forskes gjennom klassifisering, etnografi, diskursanalyse, ikonografi, historiografi og evaluering og identifikasjon. Metodene som benyttes er observasjoner, intervjuer, dokumentanalyser, biografiske studier og evalueringer etter ferdigstilling. Dette gis uttrykk i nedskrevne narrativer, med bilder og diagrammer. Mye av det som produseres av akademisk arbeid i landskapsarkitektur i Norge er konstruktivistisk. Dette ser vi blant annet i doktorgradene «Kritikken og verket» fra Andersen (2016), «Gravarealet som landskapsarkitektur» fra 2016 (Holm, 2016), «Veien som vilje og forestilling» fra 2011 (Fiskevold, 2011).

En subjektiv verdensforståelse benytter kunnskap for kritikk av verden. Teoretiske retninger er kritisk teori, poststrukturalisme, og feminisme. I landskapsarkitekturen gir dette utslag i ekspressivistisk teori, kritisk visuell studie og designscenarier. Det forskes gjennom aksjonsforskning, projiserende design og logiske systemer av argumenter. Metodene som benyttes er dekonstruksjon, refleksjon og kreativ intervensjon. Dette gis uttrykk i diverse medium som tekst, lyd, bilde eller performance. Eksempler på slik deltakende design finner vi i den nye utviklingen av aktiv medvirkning hos blant annet selskaper som MakersHub (Abrahamsen & Hughes, 2022) og Byantropologene (Riis Eilertsen et al., 2022), samt arkitektkontorer som Nøysom Arkitekter (Ohren et al., 2017).

Assumptions about the world	The purpose of knowing	Examples of theoretical perspective	Examples within landscape architecture	Typical research strategies	Typical research methods	Predominant modes of representation
objectivism	Instrumental/pr edictive What/where/how?	(Post)positivist Natural sciences	Landscape perception studies Landscape ecology	Descriptive survey Modelling Experimentation Quasi-experiments	Measurement and mapping Questionnaire surveys Statistical analysis Alternative futures	Mathematical symbols with written interpretation
(social) constructivism	Interpretive Who/when/why?	Pragmatism Hermeneutics Symbolic Interaction Phenomenology	Design process Place studies Community studies Historical studies Project evaluations	Classification Ethnography Discourse analysis Iconography Histography Evaluation and diagnosis	Close observation Interviews and focus groups Documentary analysis Life histories Post-occupancy evaluation	Written narrative, with illustrative diagrams and photographs
subjectivism	Critical What are the consequences? How might things be done differently?	Critical inquiry Post-structuralism Feminism	'Expressivist' theory 'Critical visual studies' Design scenarios	Action research Projective design Logical systems and argumentation	Deconstruction Reflection Creative Intervention	Diverse media, written, graphic, aural, performance

6.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en større filosofisk tradisjon med mange forgreninger. I denne oppgaven anvendes fenomenologi som studien av det fysiske miljøet og dens strukturer, slik det opplevende kroppslige subjektet opplever og fortolker disse fenomenene. Fenomenologien forsøker å se bort fra eksisterende forståelsesrammer, og heller fokusere på det opplevende subjektets perspektiv. Slik er det et mål innenfor en fenomenologisk inspirert teori at den kunnskapen vi får om verden er mer relevant fordi den fokuserer på hvordan verden påvirker oss.

Fenomenologi fikk stor betydning for arkitekturteori. Den er opptatt av hvordan mennesker forstår og blir påvirket av de bygde omgivelsene. Den norske arkitekten Christian Norberg-Schulz fikk mye internasjonal oppmerksomhet for sin bok «Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture» (Norberg-Schulz, 1980). Boken har vært sentral i arkitektonisk fenomenologi og et viktig arbeid for arkitekter. Gjennom begrepet «Genius Loci» mener Nordberg-Schulz at vi kan utforske et sted gjennom vår opplevelse og vår følelse av stedet. Begrepet kan oversettes til «stedets ånd» (Norberg-Schulz, 1992).

Nordberg-Schulz har inspirert flere arkitekter som har videreført den arkitektoniske fenomenologien. Blant annet professor Thomas Thiis-Evensen ved Arkitekturhøyskolen i Oslo. Et av hans verk innen fenomenologi er Archetypes in architecture (1987).

6.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk har også mange retninger og tolkes gjerne både som teori og metode. I denne oppgaven benyttes Alnes (2022) sin tolkning av hermeneutikk, som studien av hvordan vi

forstår noe. Hermeneutikk prøver ikke å kontrollere, kritisere, eller endre, men forstå (Swaffield, 2002). Forståelse skal ikke avdekke en sannhet, men heller avdekke mening i den menneskeskapte kultur (Sletnes, 2022). Tradisjonen begynte med studiet av tekst, men er i dag en universal teori for å forstå menneskeskapte fenomener. Hermeneutikk er en av de større metodene som blir brukt innenfor humaniora.

Som en spesifikk metode benyttes ofte begrepet «hermeneutisk sirkel» eller «hermeneutisk spiral». Innen hermeneutikk er forståelse av kultur alltid flyktig. Vi vil alltid kunne forstå noe på en bedre måte og nyansere vår forståelse med ny kunnskap. Denne forståelsen skal da ifølge hermeneutikken ikke være subjektiv, den skal ikke kun komme fra individet. Når vi skal forstå noe, som for eksempel et prosjektområde, så er det viktig å veksle mellom å studere området og den større konteksten. Dette skal sikre at vi ikke blir for påvirket av våre fordommer eller forutinntatte forståelser av området. Dette kalles for meningsdel og meningshelhet. Denne vekselvirkningen mellom del og helhet, er noe som fører til en stadig dypere forståelse, og er det som symboliseres gjennom sirkel- eller spiralmetaforen. Denne meningshelheten inkluderer både den geografiske konteksten, men også alle våre eksisterende forståelser og holdninger. Ved å bevege oss mellom de to perspektivene kan vi hele veien øke vår forståelse. Når vi studerer meningsdelen endres vår forståelse av meningshelheten, som igjen gir ny forståelse av meningsdelen osv. Sentralt i tradisjonen er selvrefleksjon og villigheten til å være selvkritisk til sin egen bakgrunn og rolle (Alnes, 2022; Sletnes, 2022). Hermeneutikk har store overlapp med fenomenologi, og arkitekturteoretikere som blant annet Thiis-Evensen blir også referert til som hermeneutiker (Seamon, 2017).

6.3 Kritisk teori

Kritikk er i allmenntalen definert som en vurdering eller en anmeldelse av kulturuttrykk. Den er med andre ord normativ. Innen academia er kritikk en granskning av kildemateriale. Altså det som formidles eller dokumenteres av et medium som er opphav til kunnskap. Det skilles gjerne mellom kritisk teori som har som hensikt å forstå verden og den som har som hensikt i å forandre verden (Bohman et al., 2021). Kritisk teori som forståelse er gjerne en undergruppe av hermeneutikk, eller den er vokst ut av hermeneutikken. Som en subjektiv tradisjon prøver kritisk teori å stille spørsmål ved hvorfor vi forstår verden slik vi gjør, hva konsekvensene er og hva som kan gjøres annerledes (Deming & Swaffield, 2011). Den retter også søkelyset innover i individet og våre forståelser av for eksempel kjønnsstrukturer (feminisme) eller klassestrukturer (marxisme) (Bohman et al., 2021).

I artikkelen «Teaching landscape critique» skriver Bowring (2019) at kritikk er en viktig del av designprosessen. Gjennom kritikk kan vi finne feil og mangler ved løsningsforslag. Dette lar oss forbedre designet og den erfaringen vi sitter igjen med. De skriver at kritikk fra flere personer kan være forskjellig og motsigende, men at dette understreker kompleksiteten i design. Kritikk handler om å bli en del av en større samtale, ikke bare å dømme et enkeltstående verk. Vi må derfor være bevisst på hva som er utgangspunktet for kritikken og hvor den kommer fra. Vi kan samtidig kritisere et prosjekt innen landskapsarkitektur som blant annet estetisk kritikk, formkritikk, eller feministisk kritikk (Bowring, 2019).

Det europeiske råd for landskapsarkitektuskoler konkluderer også med at studenter må kunne være kritisk til, og prøve å forklare hvorfor mennesker endrer landskapet (Bruns et al., 2010).

7 Prosess

Swaffield kaller designteori for en prosessteori. Han skriver at vår prosessforståelse har endret seg akkurat som de overordnede teoriene har gjort. 1960-tallet var preget av en forståelse av prosess som en problemløsning, separert i distinktive og systematiske steg. Fokuset snudde så på slutten av 1970-tallet mot konseptualisering av design. Her kommer ideene innenifra og fokuset ligger på individet (Swaffield, 2002).

Design er en prosess mot Utopia. Filosofen Isaiah Berlin kalte Utopia for et statisk mål som tilfredsstillter menneskers ønsker og behov. Vi kan ikke lage noe perfekt, bare noe som kan tilfredsstillte nåtidens ønsker og behov. Prosessen er mot et mål som alltid endrer seg, men markerer likevel et skille og et ønske om noe mer (Waterman, 2019).

Designprosessen er helhetlig og tverrfaglig. I dag er ikke prosessen like delt opp i distinktive steg som den var på 1960-tallet. Det benyttes mange ulike metoder og sluttresultatet blir tydeligere for hvert valg eller fravalg som gjøres underveis (Eikseth, 2017). I «The Routledge handbook of teaching landscape» skrives det at det ikke er mulig å identifisere spesifikke metoder for landskapsarkitektur. Metodene som brukes er ofte direkte hentet fra eller basert på andre fagfelt. Det er typisk for landskapsarkitekturen å anvende kunnskap fra case-studier ved bruk av flere metoder, og at fagets tilnærming ligger i hvordan de metodene anvendes for å løse komplekse problemstillinger (Mertens et al., 2019).

Til tross for dagens helhetlige prosessforståelse, skal vi i de neste underkapitlene se på de ulike stegene i designprosessen.

7.1 Analyse

Designprosessen i landskapsarkitektur begynner som regel med en analyse av stedets kvaliteter, samt klientens og brukerens ønsker og behov (Reid, 2007; Sharky, 2016). Vanligvis starter en analyseprosess med en registrering, hvor ulike deler av et område kartlegges deskriptivt. Eksempler på dette kan være vegetasjonen på området og solforhold. Registreringen vurderes så opp mot ens egen erfaring eller mot andre deler av registreringen for å lage en syntese. Når vi kombinerer ulike registreringer som vegetasjon og solforhold vil vi tilnærme oss ny kunnskap.

Innen landskapsarkitekturen jobbes det mye med spesifikke metoder for landskapsanalyser, men disse metodene er noe som sjelden benyttes i studiet som utgangspunkt for designprosessen. Vi kan for denne oppgaven trekke et skille mellom landskapsanalyser og stedsanalyser. Roger Tranciks bok «Finding lost space: theories of urban design» (1986) baserer seg i stor grad på analyser og gir flere generelle eksempler:

- En stedsanalyse kan ha mange ulike utgangspunkt. En historisk analyse vil studere utviklingen av stedet. Her legges det gjerne vekt på større hendelser som har påvirket utviklingen og hvordan vi definerer slike hendelsesepoker. Målet med en slik analyse er gjerne å forstå stedets unike karakter.
- En romlig analyse kartlegger volumer og tomrom slik at vi lettere kan skille de ulike strukturene i byen. Dette gjøres gjennom høydekoter, snitt, skråfoto og perspektiv. En romlig analyse er «Figure ground theory» gjennom det som kalles en «nolli-plan», hvor vi kartlegger forholdet mellom volum og tomrom i svart og hvitt på planen, for å fremheve hvordan de åpne rommene forholder seg til volumer. Vi kan også studere

hvordan volumer kobles sammen for å definere tomrom eller nye volumer. Eksempelvis firkanttun eller rekketun.

- En flytanalyse fokuserer på hvordan og i hvilken grad mennesker og ressurser beveger seg. Vi ser på hvor vi har mye flyt og hvor det er lite flyt, og hvilke elementer som tilrettelegger eller hindrer dette.
- Andre stedsanalyser ser på konteksten mellom mennesker og omgivelsene, og hvordan omgivelsene kan defineres som sted når de gis en kontekst. Her finner vi kontekstuelle arkitekter som Christian Norberg-Schulz, Aldo Van Eyck, Gordon Cullen, og Kevin Lynch (Trancik, 1986).

Programmering er et mye brukt designbegrep. Flere anser dette som en egen fase i prosessen, men programmet kan også forstås som et rammeverk (Reid, 2007) eller noe vi analyserer (Børrud et al., 2019). Et program viser de funksjonelle løsningene for prosjektet, gjerne knyttet til adferd og bruk (Lynch & Hack, 2002; Wall, 2019). Typisk for program i landskapsarkitekturen er bevegelseslinjer og aktivitetssoner (Sharky, 2016), og deres karakter, forhold og tetthet (Lynch & Hack, 2002). Programmet er med på å definere formen til designet, da formen må tilfredsstillе programmet (Lynch & Hack, 2002).

7.2 Rammeverk

Schön (1995) beskriver «Framing» som et av stegene i designprosessen. I den danske oversettelsen brukes «Definition» (Eikseth, 2017). Rammeverket omfatter vår egen rolleforståelse. Den rollen vi påtar oss påvirker den informasjonen vi anser som relevant (Schön, 1995). Schön (1995) skriver videre at når vi forstår hvordan et rammeverk kan variere fra person til person, så kan vi uttale og reflektere over forskjellen. Dette gir rom for å restrukturere vår forståelse. Personlige skjønnsmessige vurderinger vil være til stede i alle valg og prioriteringer i designprosessen (Wong, 1993). Butler (2019) skriver at det i denne fasen er viktig å benytte seg av kritisk tenkning for å avdekke egne blindsoner og partiskhet. Det er viktig å finne en balanse mellom å søke kunnskap og være kritisk til den kunnskapen man finner. Denne oppgaven vil benytte «ramme» og «rammeverk», da det også visualiserer for leseren hvordan vi avgrensner og fokuserer verden som en bilderamme gjennom vår rolletolkning.

Ramme er måten vi velger ut informasjonen fra en analysefase for å danne et rammeverk for prosessen videre (Sharky, 2016), med utgangspunkt i oss selv. Dette lar oss utforske hvilke problemer vi skal fokusere på og prøve å løse (Murphy, 2016). Geelmuyden (2020) skriver at hva som er nødvendig informasjon i et prosjekt ikke alltid er klart fra begynnelsen. En teknikk som derfor ofte benyttes er å abstrahere den informasjonen vi sitter på, enten det er gjennom tegning eller skiving (Trancik, 1986; Wall, 2019). Det er også mulig å gi et rammeverk til analysefasen hvor vi samler data innen spesifikke kategorier vi anser som viktig for designproduktet (Egoz, 2019).

Eikseth (2017) skriver at arkitekturprofesjonen er en type profesjon med mange ulike og motstridende meninger om hva som er riktig tolkning av et prosjekt. Hvordan vi rammer inn landskapet har stor påvirkning på designets sluttprodukt. Vi endrer vår oppfattelse av landskapet når vi endrer på rammen, dette gjør at rammeverket er en viktig del av designprosessen (Sharky, 2016), og er ofte i seg selv det viktigste designproduktet (Geelmuyden, 2020).

7.3 Konsept

Konsept er blant annet referert til som, en sammenhengende idé, et overordnet tema, en rød tråd eller et hovedgrep (Loidl & Bernard, 2014). Arkitekter har gjerne ulike oppfatninger og nyanser av disse begrepene.

Konseptualisering kom inn i designprosessen fra 1970-tallet og har vært gjeldende siden da (Swaffield, 2002). Det kalles nå gjerne for kjernen av faget (Faggruppe, 2022) og det viktigste elementet i god design (Loidl & Bernard, 2014). Konseptet fungerer som et grunnlag for det videre designet (Reid, 2007; Sharky, 2016). Vi kan så basere avgjørelsene og våre ideer på dette grunnlaget. Dette vil gjøre prosjektet mer helhetlig enn om vi skulle jobbet oss gjennom problemene ett etter ett (Loidl & Bernard, 2014). Reid (2007) skriver at konseptet som regel er basert på analysene, men at det også er mulig å begynne fritt med konseptet for å så bearbeide designet ut ifra analysen. Vi ser her eksempler på hvordan konseptet enten benyttes som et rammeverk for kunnskap og forståelse, eller er en slutning av rammeverket.

Reid (2007) tydeliggjør dette skillet og benytter begrepene «filosofiske konsepter» og «funksjonelle konsepter», der filosofiske konsepter jobber ut ifra abstrakte begreper eller verdier. Her er gjerne målet å tilføre prosjektet en mening ut over seg selv og skape et narrativ. Funktionelle konsepter tar utgangspunkt i stedsspesifikke krav fra analysen. Innen funksjonelle konsepter er det vanlig å benytte programmet som konsept (Reid, 2007), og er det som har preget funksjonalismen. Eksempler på slike stedsspesifikke krav kan være sikkerhet, skjøtselskrav, pris, historisk vern og økologisk vern (Reid, 2007).

En måte å utvikle konsepter på er igjennom «lateral thinking», hvor vi bevisst provoserer vårt eget tankemønster. Dette kan for eksempel være negerende, hvor vi snur på betydningen av en ide eller en funksjon i prosjektet, eller ved å tilføre noe tilfeldig i prosessen. Dette kan gjøre det lettere å finne alternativer som kan tilføre nye kvaliteter i prosjektet (Reid, 2007).

Selv om konseptet er viktig for designet, er det ikke et sluttprodukt. Det er et verktøy for å utvikle ideer. Designkonseptet bør være fleksibelt nok til å tilpasse seg ideene og stedets krav, uten at konseptet ødelegges (Schön, 1995; Trancik, 1986). Konseptet trenger heller ikke være like dominerende der problemstillingen er kompleks, og det er mange hensyn å ta (Sharky, 2016).

Konseptfasen er heller ikke lineær. Prosessen gjennomgås flere ganger for å øke forståelsen og kvaliteten på konseptet. Murphy (2016) skriver at vi bør skifte mellom å definere problemene vi står ovenfor og å utvikle konsepter for å løse disse. Dette tilsvarer det vi ser innen kreativitet, hvor man skiller mellom å definere eller skape et problem, og å løse problemet.

7.4 Form

Landskapsarkitekturstudenter er gjennomgående flinke til å lage analyser, med god funksjonell og teknisk forståelse av problemet, men de er svakere i formgivning (Gazvoda, 2019). Norges miljø- og biovitenskapelige universitet er heller ikke et unntak. Det rapporteres om at studentene ikke har et godt nok språk for å beskrive formgivning og estetikk (Faggruppe, 2022).

Olin (2002) skriver at form er en grunnleggende måte å forstå verden på. Montarou (2019) mener at form oppfattes før språket. Gjennom former kan vi forstå verden uten påvirkning av de verdier og oppfatninger vi har med oss. Det er denne oppdagelsen av ulike typer former i verden som gir formgivningen. Olin beskriver her en forståelse av form som noe som kommer fra utenfor oss selv, og hvor våre oppfattelser alltid har utgangspunkt i naturen. Vi kan gjennom kreativitet sette sammen ulike former for å skape nye. Vi kan også endre tolkningen, hierarkiet eller verdien av en form. Capability Brown er en tilhenger av dette. Han mente at formene allerede var til stede i prosjektområdet. Han ville fremheve og stilisere disse formene til clumps, innsjøer og sletter (Olin, 2002).

Wong (1993) argumenterer for at form oppstår spontant i prosessen når vi prøver ut ulike verktøy, medium eller substanser. Vi vurderer hva som er et vakkert eller spennende uttrykk uten å nødvendigvis vite hvorfor eller hvordan, men vi skaper et uttrykk som reflekterer vår egen personlighet, smak og verdier. Denne metoden kalles for intuitiv design.

Reid (2007) skriver om hvordan form også kan benyttes som et konsept. Dette gjøres ved å benytte et formtema, eksempelvis myke eller rette linjer og vinkler. På denne måten skaper vi et visuelt hierarki og en helhet i formene. Hun skiller også mellom geometriske former som firkanter, sirkler og spiraler, og naturalistiske former som meanderende streker eller uregelmessige polygoner.

7.5 Iterasjoner

Loidl og Bernard (2014) skriver at design er uendelig iterativt. Den er altså gjentakende. Dette innebærer en dynamisk prosess (Ewald, 2022) som balanserer mellom formgivning og ideskaping (Loidl & Bernard, 2014). Dette kalles også prototyping. Målet med iterasjoner er å øke forståelsen (Schön, 1995) gjennom å hente inn kunnskap gjennom prosessen. Såkalt «learning by doing» (Faggruppe, 2022). Derfor kan vi se iterasjoner som en hermeneutisk metode eller hermeneutisk sirkel hvor vi aldri oppnår fullstendig kunnskap.

Vi kan også iterere rammen for oppgaven. Schön (1995) skriver at det ofte vil oppstå nye problemer i en dialog med problemet, som så kan utforskes videre. Når rammen ikke gir tilstrekkelige svar, så kan rammen tilpasses eller endres. Dette er grunnlaget i arbeidsmetoden for profesjoner som Schön kaller for «Reflection-in-action», eller refleksjon i handlingen. Problemet utforskes virtuelt i modeller eller som et tankeeksperiment, hvor ulike måter å ramme inn spørsmålet på gir ulike utfall. Personen har et åpent sinn ovenfor problemstillingen og de ukjente utfall som oppstår. Man benytter seg nødvendigvis ikke av en ferdig løsning før problemet er utforsket.

Virtuelle iterasjoner sikrer fleksibilitet og effektivitet i prosessen (Schön, 1995). Landskapsarkitekter itererer ofte gjennom tegning (Loidl & Bernard, 2014). Dette er raskt og man kan tilpasse hastigheten etter behov. Schön (1995) skriver at det er viktig å huske at de verktøyene og medium en profesjon benytter seg av, innebærer kunnskap og evne. I dette tilfellet er det kunnskap om å tegne snitt, plan og perspektiv, eller evnen til å se planområdet gjennom tegning.

8 Fokusgruppeintervju:

Oppgaven har som formål undersøke NMBU-studentenes forståelse av den faglige designprosessen. Empirien er samlet inn gjennom fokusgruppeintervju. Det er her valgt en kvalitativ metode fremfor en kvantitativ metode. Med spørreskjemaer ville jeg kunne hentet inn data fra flere kilder, men det ville vært vanskeligere å bearbeide dataene og trekke ut hensiktsmessig informasjon. Et spørreskjema krever spørsmål som ikke tolkes for ulikt. Ettersom oppgaven tar for seg studentenes prosessforståelse, har jeg derfor valgt semistrukturerte fokusgruppeintervju. Intervjuobjektene gis dermed mulighet til å utdype sine svar og tilføye andre aspekter som de føler er relevant. Dette hindrer at jeg styrer intervjuet for mye og leder studentene, noe som kunne gitt unøyaktige resultater. Intervjuene er analysert og strukturert etter teoridelens begreper og oppsett.

For å sikre sensitiv persondata og identiteten til intervjuobjektene er intervjuene transkriberte og anonymiserte. Svarene er skrevet om der det er direkte eller indirekte informasjon som kan identifisere intervjuobjektene. Alle studentene vil i oppgaven refereres til som «Student». Der det er en samtale mellom studentene vil de refereres til som «Student 1» og «Student 2».

Fokusgruppeintervjuene er avgrenset til studenter som tar en sammenhengende master i landskapsarkitektur på NMBU. Intervjuene har tatt for seg studentenes opplevelse av sitt eget arbeid i det tredje studieåret. Her har studentene studiofagene LAA224 Formgivning med vegetasjon, og LAA215 Konstruksjonsdesign. LAA224 er den andre gangen studentene er gjennom et studiofag som fokuserer på prosjektering fra start til slutt. På dette nivået skal det også leveres inn en prosessplansje hvor studentene skal gjøre rede for sin egen prosess og reflektere rundt denne. De har derfor i det tredje året en større evne til selvrefleksjon over eget arbeid og prosess. Intervjuobjektene er hentet fra fjerde og femte trinn, slik at erfaringene de har fra disse to emnene, har fått tid til å modnes.

På grunn av tidsbegrensninger er det kun gjennomført to gruppeintervjuer, med to og to studenter. Oppgaven bør likevel gi et inntrykk av studentenes evne til prosessforståelse og ha en overføringsverdi til resten av trinnet, ettersom undervisningen er lik.

Det er tilstrebet en jevn fordeling av kjønn. Funnene i de to intervjuene er noe forskjellig, dette kan vise at studentene har ulike oppfatninger. Det er usikkert om forskjellene ligger mellom individene eller mellom klassene. Det vil kommenteres der svarene i intervjuene er forskjellige.

8.1 Kunnskap

Generelt prøver alle studentene å forankre prosjektene sine til stedlige kvaliteter så tidlig i prosessen som mulig. Vi ser her likheter til Nordberg-Schulz sine tanker om stedets ånd. De stedlige kvalitetene har vært gjeldende i lang tid og er noe vi finner helt tilbake til 1700-tallet med Capability Brown. Dette tankesettet har fortsatt stor påvirkning på studentenes verdigrunnlag, og er sannsynligvis bare blitt styrket de siste årene med et økt fokus på bærekraft og miljøproblematikk. Studentene siterer derimot ikke noen grunnleggende teorier, slik vi finner i blant annet tabellen til Deming og Swaffield (2011) i kapittel 6 «Kunnskap». Denne mangelen på å kunne kategorisere kunnskap kan være med på å forklare hvordan studentene opplever motsetninger mellom subjekt dannelse og hva som subjektiveres.

Et av læringsutbyttene studentene rapporterte om, var et bedre fagspråk. De satte pris på å ha lært nye ord og begreper gjennom emnet. Dette hadde gjort det lettere å kommunisere og

formidle prosjektene sine. Språk og formidlingsevne var et tema som gikk igjen under intervjuene.

Student 1: Jeg føler det er mye lettere å kommunisere om prosessen i klassen nå etter LAA224. Vi har fått noen begreper som alle forstår.

Student 2: Vi har fått et språk og felles forståelse for språket.

De uttrykte også at det fortsatt var vanskelig å snakke om prosess med medelever. Flere begreper var ikke standardiserte eller tydelig definerte. Studentene kunne derfor ofte forstå de samme begrepene forskjellig og derfor snakke forbi hverandre.

Student: Vi har en likere forståelse nå enn i første klasse, men fortsatt kan jeg snakke med folk i klassen om konsept og så vil vi snakke forbi hverandre. Til en viss grad.

De kommenterte også hvordan prosessen blir presentert for dem. Gjesteforelesere som presenterer sine prosjekter formidler gjerne en utgave som er bearbeidet i etterkant. Det kan gi et forenklet bilde av prosessen og skape misforståelser hos studentene.

Student: Arkitektkontorer som kommer inn og forteller om prosessen viser ett bilde av en superdum ting og sier «ja, vi så denne formen og vi bare skjønnte at sånn måtte det være». Det er jo ikke hvordan den prosessen er i virkeligheten, men ofte er det likevel sånn de velger å presentere det.

Samtidig sier de at eksterne innspill fra arbeidslivet gjennom gjesteforelesere har vært viktig for å forstå prosessen. Det har gitt dem verktøy for å forstå de mer abstrakte begrepene.

8.2 Subjektdannelse

Studentene har en bevissthet rundt sin egen rolle som arkitekt. De opplever at de får mulighet til å prøve seg frem i designprosessen. Noen av studentene føler derimot at veileder sitter med fasit.

Student 1: Man føler nesten at veiledere sitter med en fasit. Student 2: Vi er så vant til å få tilbakemelding på om noe fungerer eller ikke at jeg føler veilederne sitter med en fasit som vi må gjette oss fram til.

Videre beskriver de viktigheten av å anerkjenne veileders faglige ekspertise. De ønsker å finne en balanse mellom å kunne stole på egne inntrykk og tilpasse seg veileders innspill.

Student: De sier selv at vi ikke må gjøre alt de sier, men det er en fin balanse mellom å beskytte sine valg og at du oppleves som at du ikke kan ta imot kritikk. Det er vanskelig.

Det kan virke som om bevisstheten knyttet til subjektdannelsen påvirker studentenes forhold til autoriteter i faget. Studentene stoler mer på sin egen vurdering når de ser at vurderingen har utgangspunkt i en individuell opplevelse. Dette knytter seg også til hvordan studentene forstår kritikkens rolle og dynamikken mellom individet og verden.

De har ulike oppfatninger om det faktum at individet påvirker prosessen og designet.

Intervjuer: Har dere noen tanker om individets påvirkning på prosjektet?

Ser dere på det som noe bra eller dårlig? Student 1: Man må jo snevre inn fokuset, men det er vanskelig for oss å bestemme hva som er viktigst.

Student 2: Det kommer an på hvor flinke og objektive vi blir.

Ved videre spørsmål om subjektdannelsen trakk noen av studentene frem medvirkning som en bedre kilde for å fortolke omverdenen.

Student: Heller enn at man analyserer seg fram til hva problemet kan være gjennom data som andre har tolket, så er jo brukergrupper den viktigste dataen på mange måter.

Studentene opplever en større trygghet i å hente inn flere erfaringer enn sin egen. De har like vel mindre bevissthet rundt at erfaringen uansett må fortolkes av studenten.

De var derimot bevisst på de internaliserte verdiene i fagmiljøet. En av studentene ønsket å være kontrær til disse for å åpne sitt eget handlingsrom.

Student: Vi er i faget bundet av et sett med verdier som lærerne og mange på trinnet foretrekker, men som ikke alle andre er enige med oss i. Det kan begrense hva slags ideer vi kan komme opp med i programmering eller valg av konsept. Veldig mye bør da være noe som har med naturen å gjøre. Grønt og blått er gjerne bra farger å bruke, mens grått er dårlig. Jeg prøver noen ganger være kontrær for å se etter andre innfallsvinkler. Ikke fordi man skal velge det til slutt, men som et verktøy for å komme opp med ideer man ikke hadde kommet opp med ellers.

En annen student var også bevisst på hvordan individet påvirkes av en større gruppe, og benyttet metoder for å motvirke dette i gruppearbeid.

Vi kan derfor si at studentene har et bevisst forhold til elementene innen subjektdannelse, selv om de ikke benytter et samlet begrep for dette fenomenet. Gert Biesta beskriver subjektdannelsens rolle som en avsluttende del av utdanningsløpet (Waterman, 2019). Studentene i femte året hadde en større aksept for subjektdannelsens rolle enn studentene i fjerde året.

Student: Det er spennende nå som flere har tatt forskjellige fag. Det varierer hva de ser på og hva som er viktigst for dem.

8.3 Kreativitet

Studentene har veldig ulik oppfatning av kreativitet og hvordan en ide oppstår. En gruppe mente at ideer kommer av seg selv, mens den andre gruppen beskrev kreativitet som en prosess.

Student: Før tenkte jeg at en ide må være genial, men nå skjønner jeg at det bare er et forslag og at vi ikke må være så kritisk til om det fungerer eller ikke. Vi må forstå at en kreativ prosess er nettopp en prosess. Det tar tid og ting endrer seg underveis.

Variasjonen i hvordan studentene forstår kreativitet overlapper med hva vi kan finne i befolkningen for øvrig, og følger skillet mellom hvordan vi forstår kreativitet forskjellig i håndverk og kunsten, og hvordan kunsten er løftet ut fra det fysiske arbeidet.

Studentene poengterte også sammenhengen mellom kvantitet og kvalitet. De sammenlignet ideutvikling med kroki, hvor du produserer mange skisser på kort tid, slik at et fåtall blir av høy kvalitet.

Student: Det er litt som når du tegner kroki. Kanskje hver 15. gang du tegner, så blir noe bra, om så bare noen elementer som du tar med videre.

Noen av studentene kunne også navngi metoder for ideutvikling. De refererer til teknikker som kontrastering, negering og assosiativ tenkning for å utvikle ideer.

Student 1: Vi hadde et seminar om ideutvikling. Der snakket de om kontrast ... Student 2: ... og assosiasjon. Der du assosierer med et ord.

Studentene reflekterer godt rundt problemskaping og problemløsning. Det kan tyde på at de evner å være kritiske til de rammene som settes for oppgaven og å omtolke oppgavens ramme i forhold til sin egen rolleforståelse. De forstår også at kreativitet er kontekstuell, slik de arbeidet med stedegne kvaliteter, og sosialt i møte med andre mennesker og deres verdensforståelser.

Studentene forstår mange av delene som gir kreativitet, men noen av studentene mangler refleksjon og bevisstgjøring av hvordan ideer blir til.

Student: Det har vel vært en blanding av en felles og en individuell prosess. Men vi har jobbet mye sammen som gruppe i den individuelle delen fordi det er veldig nyttig når du skal generere ideer.

8.4 Analyse

Alle studentene rapporterte at de vektet analysefasen høyt, spesielt befaringer. Her benyttes ulike metoder for å fange inntrykkene av stedet.

Intervjuer: Synes dere analysefasen har vært viktig for konseptet deres?

Student: Ja, fordi vi tar utgangspunkt i landskapet og stedshistorien. Da må du ha en befaring.

I tillegg til befaring nevner de elementer som ferdselsårer og brukergrupper. De ser på slike analyser som mer objektive, selv om de anerkjenner at utvalget av analyser er et verdispørsmål.

Student: Man må forstå hva man jobber med for å finne en løsning som svarer på problemene. Da må man først skjønne hva problemet er.

Studentene var opptatt av brukernes behov i programmeringen. De opplever at det er et høyt fokus på funksjonalitet og praktiske hensyn på studiet. Noen av studentene stiller seg negative til det og ønsket heller å fokusere på opplevelseskvaliteter og estetikk.

Student: Jeg husker at det var mye fokus på funksjonaliteten. Det ble vektlagt i stedet for følelsen av stedet, og om prosjektet fungerer visuelt.

Alle studentene foretrekker å starte designprosessen med analyser. De ønsker ikke å begynne et annet sted i prosessen når de får spørsmål om dette.

Student: Hvis man ikke hadde gjort det, så bygger man et prosjekt uten referanser eller kilder. Jeg tror ikke jeg har prøvd det før.

Vi ser at studentene ikke prioriterer tydelig i hvilke analyser som er nødvendig for oppgaven. Studentene starter konsekvent prosessen med analyser. De har ikke et dynamisk forhold til de ulike fasene av designprosessen.

8.5 Rammeverk

Rammeverk var ikke et begrep som studentene benyttet under intervjuene. Men de baserer gjerne sine prosjekter på stedlige landskapsformer og historie. Dette kan sees som en tolkning av deres rolle som landskapsarkitekt, med fokus på bevaring av stedlig historie gjennom kultur og natur.

Student: Jeg synes det historiske er morsomt, og hvordan man kan koble det til den landskapsformen og strukturene som er i dag.. Da føler jeg at man har et solid grunnlag.

De sier også at gjennom praksiserfaring fra arbeidslivet opplever de en tydeligere begrensning gjennom krav og behov fra oppdragsgiver.

Studentene sier også at de vektlegger den rammen som kurset gir i designet sitt. For eksempel romlige opplevelser i LAA214 Bebyggelse og landskap, eller vegetasjon i LAA224 Forming med vegetasjon.

Student: Jeg føler at det er mange av de samme tingene som jeg ser på i alle prosjekter. Fagene har ulikt fokus og da tilpasser man seg til det. Generelt så ser jeg på mye av de samme tingene litt basert på hvilket fag da.

Vi kan ikke ut ifra intervjuet tolke at de bruker rammeverk intuitivt. De legger derimot mest vekt på analyse og konsept. Konseptet er derfor enten benyttet som et rammeverk, eller så har ikke studentene eksplisitt forhold til det i prosessen.

8.6 Konsept

Alle studentene la mest vekt på konsept i intervjuene. Konsept ble brukt på flere måter. Som et kreativt verktøy ble det brukt i ulike deler av designet fra plantevalg til formgivning. Det trengte ikke å være det samme konseptet i de ulike delene. Studentene brukte også konseptet som et kommunikasjonsverktøy til veiledning eller under vurdering til sensor. Konseptet ble dermed også brukt som et rammeverk for tolkning av designet.

Student: Jeg er opptatt av konsept som fortellergrep. Det snakker vi ikke så mye om på studiet. Prosjektet ditt er det du presenterer, og det har en ide. Det vi jobber med er estetikk og det er jo ikke målbart. Det viktigste med et konsept er at det brukes som en begrunnelse for dine valg. Konsept blir en premiss du selv velger. Den gir et narrativ.

Alle studentene foretrakk å jobbe med konsepter som var koblet til stedet. Det kunne også være basert på abstrakte fenomener. Slik vi finner i filosofiske konsepter. Studentene sier samtidig at de ser på dette som en måte å gi prosjektet en mening.

Student: Jeg tenker at et konsept skal være med på å gi en mening eller være en rettesnor.

Studentene evner å benytte konsept dynamisk i ulike faser og å skille mellom formkonsepter og filosofiske konsepter. Konseptet blir også brukt som et kommunikasjonsverktøy, men benytter gjerne det samme til kommunikasjon og designverktøy. Dette tilsvarer det vi finner i litteraturen. Schön (1995) skriver at studentene sjelden blir eksponert for eksempler på en helhetlig prosess. Narrativet som blir kommunisert, vil ofte revideres til at konseptet har vært gjeldende fra starten, slik at formidlingsverdien forsterkes. Det viser derimot ikke hvordan arkitekten kom frem til løsningen, utvalgene underveis og rammen som benyttes.

Student: Jeg sitter noen ganger med en følelse av at man mystifiserer prosessen for å virke mer genial. Det er veldig inspirerende, men det hjelper oss ikke, for du får et inntrykk av at du bare må sitte og bli inspirert, og vente på den perfekte ideen.

Studentene rapporterte, til tross for en nyansert forståelse av konseptet, at de opplevde det som vanskelig. De opplever ikke en klar definisjon av begrepet, eller at andre deler samme oppfatning av hva et konsept er.

8.7 Form

Studentene la lite vekt på formgivning i intervjuene. De uttrykte at de syntes det er vanskelig å gå fra et konsept til en form.

Student: Jeg synes det kan være vanskelig å gjøre konsept om til et formkonsept. Iblant kan det være lett, men det kommer an på konseptet. Det kan være ganske vanskelig å tolke til en form.

Dette tilsvarer det vi finner i litteraturen om formgivning. Gjennomgangene av prosessen hos bl.a. Trancik (1986) nevner knapt metoder for formgivning. Wong (1993) kalte formgivning for noe som skjer spontant når vi prøver oss frem. Dette er erfaringsbasert kunnskap som krever handling og repetisjon.

Studentene foretrakk tegning som medium i de tidlige delene av designprosessen. Trancik (1986) beskrev akkurat dette. Alle studentene brukte tegning som en metode for å abstrahere omgivelsene.

Studentene hadde ulike erfaringer med å starte formgivningen før konseptet var etablert. Formgivningen fulgte alltid konseptet som var gitt av analysene.

Intervjuer: Synes dere analysefasen har vært viktig for konseptet deres?
Student: Veldig. For å finne en løsning på problemene, så må vi først skjønne hva problemet er. Hvis vi ikke har analyser, så lager vi prosjekter uten referanser eller kilder. Jeg tror ikke jeg har prøvd det før.

Noen av studentene var åpne for å teste det ut når de fikk direkte spørsmål om dette.

Student 1: Prosjektområdet vi jobber med nå hadde ikke noe eksisterende strukturer. Da begynte vi tidlig med prosjektering, for å få et utgangspunkt. Det gikk ikke så bra på veiledning. Da droppet vi det og gikk tilbake til den mer standard metoden. Student 2: Jeg pleier ofte å bruke noe fra stedet. Det gjør det lettere enn å bare begynne med et tilfeldig konsept, men det hadde jo vært spennende å prøve.

8.8 Iterasjoner

Alle studentene var bevisst på iterasjoner som en del av designprosessen. Noen av studentene søkte likevel mot en mer lineær prosess.

Student: Du føler at du kaster bort mye tid hvis du må gå tilbake på ting.

Intervjuer: Prøver dere å unngå eller dyrke at prosessen ikke er lineær?

Student 1: Man vil jo helst få det riktig på første forsøk, men man vil også ha det best mulig. Du håper jo på at det du kommer fram til først er det som er best. Student 2: Vi må tilbake og endre på det uansett, så vi bruker ikke alt for lang tid på å ferdigstille prosjektet når vi fremdeles er i en fase hvor vi prøver å finne ut av ting.

Intervjuer: Gjør dere mange endringer? Student: Vi gjør det ikke så ferdig at vi må endre for mye. Vi skriver for eksempel heller stikkord enn en ferdig tekst.

Studentene var også bevisst på hvilket medium og verktøy de jobber i. De foretrakk å bruke analoge medier tidlig i prosessen, da de anså dem som mer fleksible.

Student: Jeg jobber veldig mye med skisser og ikke så mye digitalt. Det kommer til å bli digitalisert fra papir uansett og det tar veldig lang tid. Man må prøve å ikke bruke for lang tid på ting du vet du må endre på.

En av gruppene kunne beskrive designprosessen i steg og kunne også beskrive hermeneutisk sirkel for økt forståelse over tid, noe de hadde lært i etterkant av de kursene som intervjuene fokuserte på.

Student 1: Det er en metode som har fem kategorier. (1) Ta inn inntrykk og lære. (2) Analysere det man har observert. (3) Lage en syntese og gjøre en mening ut av det. Trekke ut essensen. (4) Prototyping med mange løsningsforslag. (5) Vurder hvor godt forslagene fungerer og gjør nødvendige endringer. Så er det eventuelt tilbake til start, eller til en av de andre punktene hvis man ikke fikk det til.

Student 2: Tidlig i emnet viste de en modell for kreative prosesser med en spiral som beveger seg fremover, men som hele tiden går tilbake. Man har da en ekspansiv fase med mange ideer, og en innsnevrende fase hvor du velger ut ting som svarer på oppgaven. Hvis du ikke har noe svar, så må du tilbake igjen og åpne for flere forslag.

Studentenes språk og evne til å formgi stemmer overens med litteraturen og hva som rapporteres av NMBU (Faggruppe, 2022). Dette kan henge sammen med studentenes forhold til ideskaping gjennom iterasjoner, slik Wong (1993) beskriver formgivning. Et problem er at studentene binder seg til en formgivning som følger konsept og analyse. Handlingsrommet i prosessen er dermed selvbegrenset til en spesifikk rekkefølge. Når studentene ikke veksler mellom fasene i en hermeneutisk sirkel, vil de ikke tillate iterasjoner og heller møte motstand og oppleve denne prosessen som et steg tilbake.

9 Diskusjon:

Denne oppgaven prøver å svare på om det finnes en forskjell i hvordan designprosessen beskrives i litteraturen og hvordan studenter forstår den.

Hvordan beskrives designprosess i faglitteraturen til landskapsarkitektur, og skiller den seg fra forståelsen til studentene på landskapsarkitektur ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet?

En slik forskjell skyldes enten at studentene kjenner til informasjonen, men de forstår den ikke, eller at studentene forstår kunnskapen, men kjenner ikke til den. Sistnevnte er det vi kaller implisitt kunnskap eller taus kunnskap. I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet implisitt kunnskap og implisitt forståelse, da det implisitte nettopp befinner seg i overgangen mellom kunnskap og forståelse.

	Forstår
Kjenner til	Eksplisitt
Kjenner ikke til	Implisitt

Opgaven avsluttes med å diskutere problemstillingen gjennom tre spørsmål. Først ser vi på om det faktisk finnes en forskjell i forståelse av designprosessen mellom studenter og faglitteraturen. Deretter om studentenes forståelse er implisitt. Til slutt om det finnes et behov for en mer eksplisitt forståelse hos studentene.

9.1 Tilsvarende studentenes forståelse av designprosessen det vi finner i faglitteraturen?

Vi ser flere eksempler på at studentene viser en forståelse av kunnskap slik vi finner i tabellen til Deming og Swaffield (2011), men uten at den nødvendigvis direkte navngis eller kategoriseres. Begreper som subjektdannelse og hermeneutikk er forstått av noen studenter. Andre begreper som kreativitet forstås forskjellig, men beskrives av alle studentene.

Det virker som om studentene jobber godt med problemskaping. Altså at de er kritiske til hvordan oppgaven forstås. De henter inn sin egen forståelse. Det innebærer ikke nødvendigvis at de går utenfor den problemstillingen som gis i emnet, men at de utforsker hvilket problem som er gjeldende for stedet i case-oppgaven. Studentene diskuterte i intervjuene kritikk fra sensor eller veileder, men ikke kritikk som del av en større samtale i faget, og at det finnes flere typer kritikk som kan eksistere parallelt.

Studentene har generelt et rigid forhold til prosessen. De har en klar rekkefølge som de benytter for å gjennomføre prosjektet sitt. Innenfor hvert punkt derimot tilsvarende studentenes forståelse det vi finner i litteraturen.

Studentene trekker frem det samme som litteraturen gjør, med hensyn til hva som er viktig å fokusere på i analysene. Dette gjelder temaer som stedets historie, romlighet, flyt av mennesker, de stedsspesifikke landskapskvalitetene, og brukergruppene på stedet. Studentene benytter heller ikke inngående analysemetoder, med påfølgende krav om etterrettelighet.

Det ble ikke benyttet et rammeverk for oppgaven, verken eksplisitt eller implisitt. Begrepet blandes inn i andre begreper. Men studentene reflekterer likevel over sin egen rolle i

landskapsarkitekturen, eller hva rollen til landskapsarkitekturen er. De henter mye av denne forståelsen fra emnebeskrivelsene og de opplevde verdiene som finnes i faget.

Konsept forstås ulikt både i litteraturen og hos studentene. Gjennomgående for begge er at konseptualiseringen vektles høyt i prosessen og benyttes som en rettesnor i de valg man står overfor i oppgaven. Vi ser også at noen av studentene ikke bruker et like dominerende konsept der case-studiet ikke krever det, slik også litteraturen påpeker. Både litteraturen og studentene forstår nyansene i konseptet og de ulike måtene å ta det i bruk på, selv om vi finner noe forvirring hos studentene på dette punktet. De beskriver derimot plantekonsepser og formkonsepser, noe som viser at de evner å benytte begrepet som et kreativt verktøy. Studentene beskriver også konseptet som en måte å kommunisere prosjektet utad. Det er noe vi ikke finner beskrevet i litteraturen.

Både litteraturen og intervjuene peker på at studenter har manglende kunnskap om formgivning. Intervjuene peker også på at de ikke vektlegger dette i prosessen, eller evner å kommunisere formgivningen i etterkant. De har ikke det samme begrepsapparatet vi finner hos blant annet Reid (2007). Studentene har derimot en oppfatning av tegning som et arbeidsverktøy med fokus på abstraksjon, slik vi også finner i litteraturen.

Generelt er studentene lite dynamiske i prosessen. De hopper ikke mellom de ulike fasene, og de har en motstand mot iterasjonsprosessen. Her er litteraturen forskjellig fra studentenes forståelse av prosessen. Studentene ser altså ikke helheten, eller evner å kategorisere kunnskapsgrunnlaget som påvirker fagets tolkning av verden. Det finnes samtidig en del overlapp i forståelsen av selve designprosessen.

9.2 Har studentene en implisitt forståelse av designprosessen?

For å svare på dette spørsmålet må vi først diskutere hva implisitt forståelse er. Det er, som forklart tidligere, kunnskap som studentene forstår, men som de ikke kjenner til. Eikseth (2017) definerer dette som kunnskap som er vanskelig å uttrykke verbalt og å formidle gjennom presise utsagn. Hun skriver videre at en slik kunnskap stammer fra førstehåndserfaring og uttrykker handlinger, vurderinger og skjønn.

Det er ikke nødvendigvis et klart skille mellom implisitt og eksplisitt forståelse. Ofte eksisterer det en dissonans mellom de to. Schön (1995) skriver at håndverk er noe vi kan beskrive for andre, men ikke i samme grad som vi intuitivt forstår den selv. Ofte vil vi også finne uoverensstemmelser mellom den interne metoden en person benytter seg av, og hvordan den beskrives utad. Schön skriver at det er mulig å jobbe seg gjennom dette skillet, men at det krever tid. Dette er også et viktig aspekt av det studentene beskriver, med gjesteforelesere som presenterer prosessen sin, men ikke evner å gjenfortelle den faktiske kreative prosessen.

Estetiske kvalitetskrav i design er ofte implisitte (Gundersen & Halbo, 2022). Samtidig skriver Eikseth (2017) at den implisitte kunnskapen bedømmes ut fra kvaliteten på den utførte handlingen. Derfor kjenner vi ofte ikke til hva som er kvalitetskrav for en oppgave, men som Schön (1995) beskrev det: Vi kan først og fremst definere avvik. Dette er noe studentene også rapporterte. De opplevde en misnøye med å ikke forstå hvilke kvalitetskrav som ligger til grunn for vurderingen som gis.

Vi vil analysere diskusjonsspørsmålet gjennom å diskutere språket. Schön (1995) skriver at under en veiledning vil veilederen forsøke å åpne studentenes syn på problemet gjennom å ramme inn spørsmålet på en ny måte. Dette gjøres gjennom et fagspråk. Hva han kaller for «språket for å designe» og «designspråket». Veilederen vil uttrykke seg like mye gjennom språket som med skisser. Veilederen benytter et designspråk som viser hvordan personen ville bearbeidet en problemstilling, men også om hvordan man skal tenke om det å designe. «Kanskje vi skal prøve sånn ... jeg tenker slik, fordi ...». Det er en kombinasjon av et overordnet språk som henvender seg til prosessen, og et fagspråk som verktøy for å formidle ens intensjoner. Disse måtene å kommunisere på blir brukt om hverandre ifølge Schön. Dermed kan denne kunnskapen formidles gjennom språket og internaliseres av studentene uten at de blir bevisst på den kunnskapen de inntar.

Dette tilsvarer det studentene rapporterer. De trenes opp i fagspråk over tid. Vi ser også at fagbegrepene i landskapsarkitekturen overlapper de ordene vi finner i dagligtalen, men at betydningen er ulik (Sharky, 2016). Studentene plukker også opp begrepene i ulik grad, og forstår dem på ulik måte. Dette styrkes når studentene allerede innehar ulike erfaringer med et begrep eller må avlære en eksisterende oppfatning.

Student: Jeg føler at disse tingene er mest nyttige når alle andre er kjent med den samme måten å tenke på. Hvis bare jeg sitter med en forståelse, så kan det bli frustrerende. For de andre vil ikke forstå hva du mener når du sier «nå skal vi myldre», så er det typisk at de underveis sier «nei, jeg tror ikke det går»; «men dette er en myldringsfase»; «ja, men vi myldrer jo»; «nei vi gjør ikke det fordi du sier at dette ikke går, og det er neste fase».

Etablerte begreper innad i faget kan også være under utvikling. Begrepet «konsept» er noe studentene har fokusert mye på. Det er et begrep som dekker flere aspekter og kan være forvirrende for nye studenter å forstå denne bredden. Vi har tidligere diskutert hvordan konseptet benyttes som et rammeverk uten at studentene skiller disse begrepene fra hverandre. Der konseptet omhandler en intensjon, så vil rammeverket ta for seg kunnskapen vi innhenter. En annen måte å si det på er at konseptet sammenstiller problemet til en helhet, mens rammeverket gir en problemstilling. Dette endrer hvordan fagmiljøet oppfatter hva som er designproblemet. Problemet har utviklet seg fra et fysisk problem, til et tolkningsproblem. Landskapsarkitekter jobber dermed først og fremst med tolkningen av landskap, ikke nødvendigvis utformingen.

Landskapet kan endres når vår oppfatning av det endres. Når vi ser det på en ny måte (Geelmuyden, 2020).

Selve oppfattelsen av hva som er problemet, har dermed vært gjennom en subjektdannelse. Ut ifra intervjuene kan det virke som om det er flere studenter som ikke har oppfattet dette.

Implisitt forståelse kan være vanskelig å registrere, da det krever en undersøkelse av kunnskap som studentene ikke kjenner til selv. Det er også gjerne et spektrum av kunnskap og forståelse. En student kunne navngi og beskrive stegene i en designprosess, mens en annen kunne beskrive den hermeneutiske sirkel, men uten å navngi den. Her kunne vi trukket et skille i det å kjenne til en metode med navn, eller ved å kjenne til metodens steg. Vi vil derimot ikke kunne finne en fasit på når kunnskap slutter og den implisitte forståelsen overtar.

Studentene evner ikke i å navngi ulike metoder for designprosessen, men landskapsarkitekturen er heller ikke strukturert på den måten. Den er, gjennom studioarbeid,

en intuitiv og dynamisk forståelse som baserer seg på erfaring. Studentene har heller ikke kjennskap til litteraturen, og benytter ikke den litteraturen som er tilgjengelig.

Student: Jeg tror ikke man skjønner at det finnes teori om prosess før man lærer det. Det er ikke bare erfaringsbasert. Det finnes faktisk steder å oppsøke informasjon om hvordan man kan gjøre det.

Vi ser derimot en god del overlapp mellom litteraturen og studentenes forståelse av de ulike stegene i prosessen. Studentene ser ikke det helhetlige bildet og evner ikke å bevege seg mellom stegene på en dynamisk måte. Dette kan også peke på at studentene har tilnærmet seg denne kunnskapen gjennom erfaring, og ikke har kjennskap til prosessens helhet.

9.3 Har studentene behov for en eksplisitt forståelse av designprosessen?

Til slutt skal vi drøfte om det er behov for en eksplisitt forståelse av designprosessen. Det kan antyde at eksplisitt forståelse er bedre, eller at det er negativt med en intuitiv forståelse. Implisitt kunnskap er basert på erfaring og innebærer en evne til å gjøre vurderinger og overveielser. Det er kunnskap som hvert individ besitter og som er større enn vi evner å uttale. Dermed kan vi se implisitt kunnskap som anvendt kunnskap, og mer generell kunnskap som eksplisitt forståelse. Montarou (2019) og Sharky (2016) understreker dette forholdet, og sier at vi først trenger et slikt kunnskapsgrunnlag i form av mer passiv og reproduserende læring, for deretter å anvende denne kunnskapen i aktiv handling.

Implisitt kunnskap er en nødvendig dybdekunnskap, men intervjuene tyder på at det også er behov for en mer generalisert eksplisitt forståelse.

Student: Det er noe med måten vi presenterer det på. At man bare skal ha tid til å sette seg ned og komme på en idé. Det er så tidkrevende. Jeg har en teori om at det er fordi vi ikke lærer prosess. Vi må igjennom noen punkter fram til innleveringsfrist og det er jo en prosess som de legger opp for oss, men når man ikke skjønner hvorfor ... Altså, de forklarer jo også hvorfor man skal gjøre det, men ganske ofte så har det følt påtvinget og jeg skjønner at det er en grunn til at man skal gjennom visse ting, fordi da får man et referansesystem når alle har vært gjennom det samme på trinnet. Det var først på fjerde trinn at vi ble introdusert for designtenking som metode.

Student: Det er første gang jeg har fått et bilde av prosess som en ting man kan rykke fram eller tilbake på, istedenfor «Nå har jeg jobbet meg gjennom et sted og vet ikke hvor jeg har havnet eller hvorfor jeg havnet der. Nå må jeg gjøre noe annet, men jeg vet ikke hva det er». Du får en tidslinje.

I et utøvende yrke er eksplisitt forståelse veiledende for prosessen. Den underbygger og styrker den implisitte kunnskapen. De kan ikke sees som motsetninger. Vi må derfor stille oss spørsmålet om hva som bør uttales.

Schön (1995) kaller ønsket om mer eksplisitt forståelse for avmystifisering. Målet med dette er å kunne åpne feltet for undersøkelser, og ha en åpen debatt omkring god og dårlig praksis. Dette er fordi implisitt kunnskap er vanskeligere å kritisere. Det dannes en maktforskjell i kulturfeltet mellom dem som besitter en implisitt kunnskap og dem som ikke gjør det. Troverdigheten til dem som ikke har denne kunnskapen vil dermed svekkes (Eikseth, 2017). Schön (1995) sier at ved å uttale de avgrensninger, refleksjoner og

kunnskapen som vi mener er relevante for et prosjekt, så skaper vi en bevisstgjøring hos alle parter. Dette gjør at når vi blir møtt med andres rammer, så blir vi bevisst på denne forskjellen. Det skaper rom for å konfrontere og bevege seg mellom dem.

Siden fagbegrepene overlapper dagligtale vil det eksistere en annen mening i fagspråket enn det lekfolk vil være klar over. Schön (1995) sier at når vi diskuterer design, benyttes det et eget designspråk. Det å lære språket er å tilnærme seg en troverdighet, og samtidig lære å se problemene innenfor fagets eksisterende rammeverk og de erfaringene som er bygget opp over tid. Disse erfaringene er bakt inn i språket. På denne måten er språk, forståelse og handling knyttet sammen.

Wall (2019) skriver at utdannelsen i landskapsarkitektur er ment å lære studentene hvordan de skal utforske begreper og tilpasse seg hvordan meninger og betydninger kan endre seg. Dette gjøres ved en kontinuerlig refleksjon over begrepets betydning, uten å se til en spesifikk fasit. Dette skal gjøre studentene mer fleksible i møte med en ukjent fremtid. Det er dermed flere aspekter ved implisitt og eksplisitt forståelse.

Forståelse av designprosessen kan vi kalle for prosessbevissthet. Det vil si at individet forstår den prosessen de befinner seg i, hva som kreves i hver del, og når man skal bevege seg videre. Gazvoda (2019) sier at det finnes mye litteratur som forsøker å definere designprosessen, men at veiledere innen landskapsarkitektur sjelden benytter seg av den. De foretrekker å basere seg på egne erfaringer og de metodologiene de er opplært i. Dette kan være med på å svekke studentenes prosessbevissthet. Det er et generelt trekk hos studenter innen landskapsarkitektur, også utenfor NMBU, at man har en svak evne til prosessbevissthet (Taneri & Dogan, 2021).

Det kan likevel være ulike grunner til dette ut over prosessforståelse. NMBU vurderte blant annet den tiden som er satt av til studioarbeid med veiledning. Tanken er at studentene skal tilnærme seg den nødvendige erfaringen gjennom veiledningstimene (Faggruppe, 2022). Svensen og Eikseth (2017) rapporterer om tilsvarende svak prosessbevissthet hos de tre arkitekturskolene i landet, AHO, NTNU og BAS. Eikseth skriver at prosessen er uoversiktlig og lite standardisert. Hun ber om å begrepsfeste prosessen for å bevisstgjøre studentene om hva som ligger bak våre vurderinger og handlinger, dette kan styrke studentenes evne til å kommunisere.

Vurderinger i en designprosess er individbasert. Når vi blir bevisst på vår prosess kan det bidra til å se hvilke verdier vi baserer oss på, og hvordan disse er annerledes enn verdiene til andre studenter, fagfeller eller samfunnet for øvrig. Dette muliggjør en diskusjon og evnen til å enten tilpasse seg eller styrke sine verdier, og også muligheten til å utvikle seg over tid. Studentene stoler mer på sin egen vurdering når vurderingen har utgangspunkt i en individuell opplevelse. Dette knytter seg også til hvordan studentene forstår kritikkens rolle og dynamikken mellom individet og verden. Verdier er gjerne tolket som etiske verdier, men de manifesteres gjerne i våre estetiske verdier. Dermed kan en verdibevissthet også styrke våre estetiske beslutninger og forankre dem tydelig i en faglig praksis. Vi kan bevisstgjøre narrativet for oss selv og utad for de løsningene vi som fagpersoner velger, og dermed styrke vår legitimitet som utøvere av et kreativt yrke i møte med de praktiske hensyn ethvert prosjekt har.

Denne oppgaven har undersøkt deler av en kultur på institutt for landskapsarkitektur på NMBU. En kultur jeg selv og denne oppgaven er en del av. Dette kan kalles for selvetnografi, hvor forskeren har en naturlig tilgang på miljøet og er en deltakende part på likt grunnlag. Selv om denne oppgaven ikke direkte har benyttet denne metoden, så trekkes det likevel et skille mellom empirisk materiale hentet fra forskerens egne opplevelser og den kulturelle konteksten rundt forskeren (Alvesson, 2003). Jeg håper denne avstand har kommet tydelig frem i denne oppgaven.

Det har vært interessant å skrive en oppgave om et miljø som jeg er en del av. Jeg har lenge vært nysgjerrig på denne problemstillingen. Finnes det en arbeidsmanual for faget? Hvordan skal man egentlig gå frem når man skal designe? Det har åpnet seg et hav av kunnskap fra det rent konkrete innen formforståelse og analysemetoder, til mer abstrakte kunnskapsforståelser og overordnede teorier som nå gjør at jeg bedre kan forstå hvordan vi lærer og interagerer med verden. Oppgavens størrelse gjorde det dessverre ikke mulig å inkludere litteratur som går utenfor oppgavens avgrensning.

Jeg var redd for å velge denne oppgaven i stedet for en mer tradisjonell prosjekteringsoppgave, i frykt for å ikke sitte igjen med nok kunnskap. Det har heldigvis vist seg å være svært givende, og min frykt ble motbevist. Oppgaven har gjort meg tryggere på meg selv i den kreative prosessen, og å stå i det kaoset av vurderinger som utgjør design.

Med dette håper jeg at oppgaven også kan være en ressurs for de som studerer, eller vurderer å studere landskapsarkitektur.

Jostein Hartmann Skjånes

10 Litteraturliste

- Abrahamsen, E. & Hughes, J. (2022). *Makers Hub Oslo*. Tilgjengelig fra: <https://www.makershuboslo.com/> (lest 10.03).
- Alnes, J. H. (2022). *Hermeneutikk*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/hermeneutikk> (lest 11.03).
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46 (2): 167-193. doi: 10.1023/A:1024716513774.
- Andersen, N. M. (2016). *Kritikken og verket : en refleksjon over fremstilling av landskapsarkitektur som estetisk virksomhet i tidsskriftet Havekunst*. Doktoravhandling. Ås: Norwegian University of Life Sciences. Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/2392206> (lest 10.03).
- Bakken, P., Strand Hauge, M., Stabell Wiggen, K. & Fretland Øygarden, K. (2022). *Studiebarometeret 2021 – Hovedtendenser Studiebarometeret 1-2022*. Tilgjengelig fra: https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2022/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2021_hovedtendenser_1-2022.pdf (lest 07.03).
- Bohman, J., Flynn, J. & Celikates, R. (2021). *Critical Theory*. Spring 2021 utg. I: Zalta, E. N. (red.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Tilgjengelig fra: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/critical-theory/> (lest 11.03).
- Bourdieu, P. (2005). *Distinksjonen*. La distinction critique sociale de jugement. Oslo: Bokklubben.
- Bowring, J. (2019). Teaching design critique. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 168-176. London: Routledge.
- Brochmann, O. (2022). *Arkitektur*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/arkitektur> (lest 11.03).
- Bruns, D., Ortacesme, V., Stiles, R., Vries, J. d., Holden, R. & Jorgensen, K. (2010). *Tuning Landscape Architecture Education in Europe*. LE:NOTRE project 26/2010: ECLAS. Tilgjengelig fra: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Summary_of_outcomes_TN/ECLAS_Guidance_on_Landscape_Architecture_Education.pdf (lest 28.02).
- Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8 (2): 5-21.
- Butler, A. (2019). A critical approach to teaching landscape assessment. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 162-167. London: Routledge.
- Børrud, E., Standal, A., Ersdal, M. R. & Norges miljø- og biovitenskapelige universitet Fakultet for landskap og, s. (2019). *Kristiansand dobbel + : arkitektur og byform i byutvikling*. Ås: Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Deming, E. M. & Swaffield, S. (2011). *Landscape architecture research : inquiry, strategy, design*. Hoboken, N.J: Wiley.
- Dyrhaug, E. (2022). *Design*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/design> (lest 11.03).
- Egoz, S. (2019). Landscape is more than the sum of its parts: teaching an understanding of landscape complexity. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 84-95. London: Routledge.
- Eikseth, B. G. (2017). *Arkitekter i emning. Profesjonsforståelser og brukerperspektiver i norsk arkitektutdanning*. Doctoral: The Oslo School of Architecture and Design. Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/2448258> (lest 28.02).
- Europarådet. (2000). *Europeisk landskapskonvensjon ETS nr. 176*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2000-10-20-2> (lest 01.03).
- Ewald, D. (2022). *Foredrag om arbeidshverdagen for landskapsarkitekter med arkitektens fagforbund* (08.02.2022).
- Faggruppe. (2022). *Seminar med faggruppe for design og prosjektering ved NMBU* (02.02.2022).
- Fiskevold, M. (2011). *Veien som vilje og forestilling : analysemetoder for landskap og estetisk erfaring*. Doktoravhandling. Ås: Norwegian University of Life Sciences. Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/2434101> (lest 10.03).
- Fiskevold, M. (2019). Landskapskartlegging, systemtenkning og faglig dømmekraft. *Plan*, 51 (2): 48-51. doi: 10.18261/ISSN1504-3045-2019-02-12.
- Gazvoda, D. (2019). Studio-based landscape design teaching. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 300-313. London: Routledge.
- Geelmuyden, A. K. (2020). *Research by design - or design as research*. Ås: Universitetet for miljø- og biovitenskap (forelesning 26.11.2020).
- Gundersen, D. & Halbo, L. (2022). *Kvalitet*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/kvalitet> (lest 11.03).
- Halvor Teigen, K. (2022). *Kreativ tenkning*. Tilgjengelig fra: https://snl.no/kreativ_tenkning (lest 11.03).
- Herrington, S. (2013). Landscape design. I: Howard, P., Thompson, I. & Waterton, E. (red.) *The Routledge companion to landscape studies*, s. 487-498. London: Routledge.
- Holm, R. S. (2016). *Gravarealet som landskapsarkitektur : variasjon, virkemidler, muligheter*. Doktoravhandling. Ås: Norwegian University of Life Sciences. Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/2392208> (lest 10.03).
- Jormakka, K. (2012). Theoretical Landscapes. I: Bell, S., Herlin, I. S. & Stiles, R. (red.) *Exploring the boundaries of landscape architecture*, s. 15-40. Abingdon: Routledge.

- Köylü, P. (2019). An overview of the landscape design studio in the context of experiential learning theory. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 279-290. London: Routledge.
- Loidl, H. & Bernard, S. (2014). *Opening spaces : design as landscape architecture*. Basel: Birkhauser Verlag AG.
- Lynch, K. & Hack, G. (2002). Site Design (1984). I: Swaffield, S. (red.) *Theory in landscape architecture: a reader*, s. 57. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press.
- Mcharg, I. (2002). An Ecological Method (1967). I: Swaffield, S. (red.) *Theory in landscape architecture: a reader*, s. 38-42. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press.
- Merriam-Webster. (2022). *Subjectify*. Tilgjengelig fra: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/subjectify> (lest 15.04).
- Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (2019). *The Routledge handbook of teaching landscape*. Handbook of teaching landscape. London: Routledge.
- Montarou, C. (2019). The unarticulated dialogue in the creative process. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 207-222. London: Routledge.
- Murphy, M. (2016). *Landscape Architecture Theory: An Ecological Approach*. Washington, DC: Washington, DC: Island Press.
- Norberg-Schulz, C. (1980). *Genius loci : towards a phenomenology of architecture*. London: Academy Editions.
- Norberg-Schulz, C. (1992). *Mellom jord og himmel : en bok om steder og hus*. [Ny rev. utg.]. utg. Mellom himmel og jord. Oslo: Pax.
- Ohren, T., Johansen Haanes, C. & Haanes, H. (2017). *Arkitektnytt: Hva er god arkitektur?* Tilgjengelig fra: <https://www.arkitektnytt.no/tema/hva-er-god-arkitektur/> (lest 11.03).
- Oles, T. (2019). Attention and devotion. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 124-134. London: Routledge.
- Olin, L. (2002). Form, Meaning, and Expression (1988). I: Swaffield, S. (red.) *Theory in landscape architecture: a reader*, s. 77-79. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press.
- Reid, G. W. (2007). *From concept to form in landscape design*. 2nd utg. Hoboken, N.J: Wiley.
- Riis Eilertsen, M., Sletner, C., Kvernmo, R. & Bratseth, K. (2022). *Byantropologene*. Tilgjengelig fra: <https://www.byantropologene.no/> (lest 10.03).
- Ruggeri, D. (2019). The studio as an arena for democratic landscape change: toward a transformative pedagogy for landscape architecture. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 96-112. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Seamon, D. (2017). Hermeneutics and Architecture: Buildings-in-Themselves and Interpretive Trustworthiness. I: Janz, B. B. (red.) *Place, Space and Hermeneutics*, s. 347-360. Cham: Springer International Publishing.
- Serraino, P. (2016). *The Creative Architect: Inside the Great Midcentury Personality Study*. New York: The Monacelli Press.
- Sharky, B. (2016). *Thinking about landscape architecture : principles of a design profession for the 21st century*. Abingdon: Routledge.
- Simensen, T., Erikstad, L. & Halvorsen, R. (2019). Frykten for kunnskap om landskap. *Plan*, 2022 (09.03).
- Sletnes, K. B. (2022). *Forståelse*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/forst%C3%A5else> (lest 11.03).
- Smeby, J.-C. & Gundersen, T. (2022). *Profesjon*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/profesjon> (lest 11.03).
- Svensen, M. & Eikseth, B. G. (2017). *Bevisstgjort kunnskap*. Tilgjengelig fra: <https://www.arkitektnytt.no/tema/bevisstgjort-kunnskap> (lest 15.03).
- Swaffield, S. (2002). *Theory in landscape architecture: a reader*. Penn studies in landscape architecture. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press.
- Taneri, B. & Dogan, F. (2021). How to learn to be creative in design: Architecture students' perceptions of design, design process, design learning, and their transformations throughout their education. *Thinking Skills and Creativity*, 39: 100781. doi: 10.1016/j.tsc.2020.100781.
- Tatarkiewicz, W. (1980). *A History of six ideas : an essay in aesthetics*. Melbourne international philosophy series, b. 5. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Thiis-Evensen, T. (1987). *Archetypes in architecture*. Arkitekturens uttrykksformer. Oslo: Norwegian University Press.
- Trancik, R. (1986). *Finding lost space : theories of urban design*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Wall, E. (2019). 'What . . . is landscape?' Asking questions of landscapes through design drawings. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 15-30. London: Routledge.
- Waterman, T. (2019). Introducing hope: landscape architecture and utopian pedagogy. I: Mertens, E., Karadeniz, N. I., Jørgensen, K. & Stiles, R. (red.) *The Routledge handbook of teaching landscape*, s. 1-12. London: Routledge.
- Wong, W. (1993). *Principles of form and design*. New York: John Wiley.

11 Liste over vedlegg

- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for deltakere i fokusgruppeintervju
- Intervjuguide
- Intervju 5. trinn transkribert og anonymisert
- intervju 4. trinn transkribert og anonymisert

Vil du delta i min masteroppgave som omhandler

«Didaktikk i masterprogrammet for landskapsarkitektur på NMBU?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en masteroppgave. Formålet er å forstå hva som er landskapsarkitekturstudenten på NMBU sin forståelse av metode under den kreative studioprosessen

Her vil vi gi deg informasjon om hva målene for oppgaven er, og hva deltakelsen innebærer for deg.

Formål

Jeg vil i min masteroppgave undersøke hvordan landskapsarkitekturstudenter forstår metode og prosess. Dette gjøres gjennom å sammenligne studentenes forståelse med hva jeg finner i litteraturen, hos professorer, og praktiserende landskapsarkitekter. Dataene vil si noe om hvordan man opplever sin egen forståelse av prosessen i studio. Opplysningene vil ikke bli brukt til andre formål enn denne oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NMBU, gjennom Institutt for landskapsarkitektur, er ansvarlig. Det er ingen eksterne partnere.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du studerer landskapsarkitektur på NMBU.

Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg hentet gjennom eget nettverk på NMBU. Utover dette er det ingen spesifikke utvalgsriterier brukt i utvalget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datagrunnlaget som omhandler studenter, professorer, og praktiserende landskapsarkitekter blir hentet gjennom et semistrukturert fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet vil bli gjennomført fysisk.

Spørsmålene vil omhandle intervjuobjektets egne opplevelser av studioarbeidet og prosess. Det vil bli tatt opp lyd fra intervjuet. Lydopptaket vil bli transkribert (oversatt til tekst) og anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet vil ikke skje i sammenheng med noe undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Bare masterstudenten som skriver oppgaven vil ha tilgang til sensitivt datamateriale (materiale som kan identifisere deg som individ). Lydopptaket og transkriberingsdata som ikke er anonymisert vil oppbevares på en minnepinne og låses inn i et skap når det ikke er i bruk. Dette signerte samtykke, som identifiserer deg som en deltaker, vil også lagres i et låst skap.

Dataen vil anonymiseres og navn erstattes med en kode som kobler dataen til deg. Dette for å kunne slette dataene hvis du ønsker å trekke ditt samtykke. Denne koden lagres på minnepinne og oppbevares innelåst. Denne dataen vil kun være tilgjengelig for masterstudenten.

Anonymisert data vil bli behandlet av masterstudenten og veileder for oppgaven. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon. Kun analyserte og behandlede data vil bli publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Ved prosjektslutt vil all sensitiv data slettes eller makuleres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges miljø- og biovitenskapelige universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Fakultet for landskap og samfunn hos enten:

- Veileder, Anne Katrine Geelmuyden på epost: anne-katrine.geelmuyden@nmbu.no
- Student, Jostein Hartmann Skjånes på epost: jostein.hartmann.skjanes@nmbu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Katrine Geelmuyden
(Veileder)

Jostein Hartmann Skjånes
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Didaktikk i masterprogrammet for landskapsarkitektur på NMBU», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i fokusgruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet slik det står beskrevet i dette dokumentet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

1. Introduksjon kort
 - a. Samtykke
 - b. Forklar hva min problemstilling og avgrensning er og hva jeg mener med metode.
 - c. Intervjuobjektene introduseres kort for hverandre.
2. Erfaring med å jobbe med prosjekter.
 - a. Hvilke case-prosjekter er det dere jobber/jobbet med i LAA224 Formgivning med vegetasjon og LAA215 Konstruksjonsdesign?
 - b. Husker du om du hadde noen spesielle referanser eller inspirasjonskilder som du hadde bruk for?
 - c. Har/hadde du et konsept for prosjektet?
 - d. Hvordan kom du frem til den løsningen for prosjektet?
 - e. Hvor viktig synes du samspeillet med veileder har vært for å utvikle prosjektet?
 - f. Hvordan synes du at prosjektfasen gikk, og er det noe konkret med prosessen du føler at du sitter igjen med?
3. Metoder for ideutvikling og formgivning
 - a. Har du en spesifikk metode du bruker i ideutvikling for å komme opp med en ide og hvordan du går videre fra en ide til form?
 - b. Kjenner du til noen andre metoder som du ikke bruker? Ev. hvorfor du ikke bruker den?
 - c. Er det noen metoder du har lært på studiet?
 - d. Har du lært metoder fra noen andre steder enn universitetet, som jobb, venner eller internett?
 - e. Har registreringer og analyse fra stedet vært viktig for konseptet ditt?
 - f. Har konseptet vært viktig for både formgivningen og formidlingen av prosjektet ditt, eller bare en av dem?

Hvilke prosjekter var det dere gjorde i LAA224 og LAA215, altså hva var det var det dere lagde der? 1.1: (navngir konseptene sine).

Meg: Ja for dere jobbet sammen?

1.2: Ja så det var en bygård vi jobbet med, og på konstruksjons design så hadde vi begge området på Schaus plass så klart, og jobbet med en litt historisk vinkling.

Meg: var det noe spesielle referanser eller noe fra en inspirasjonskilde som gjorde at dere kom fram til det prosjektet dere hadde der? La oss ta formgivning med vegetasjon kanskje siden dere jobbet sammen på den.

1.1: det handlet jo om det ____, også var det vel sånn at vi hadde landskapselementene ...

1.2: Vi kom fram til et par ting som var typisk for det stedet ...

1.1: ... da vi var på befaring ja ...

1.2: så vi ville bruke det, og etter hvert som vi bestemte oss for et mer detaljert område så fant vi etter hvert ut at vi brukte landskapsformene og dro det videre i resten av prosjektområdet, så vi tok etter hvert utgangspunkt i landskapsformene heller enn det historiske

Meg: det var på befaring dere kom fram til det?

1.2: det var jo fordi vi følte at de var så sterke de elementene, og det vet jeg andre også følte. Vi endte på en måte opp med konseptet med tanke på det var bare at vi hadde landskapsformene

Meg: ja for det er neste spørsmål. Hadde dere et konsept for prosjektet, det var vel de ulike naturtypene på tomta?

1.2: så den formuleringen av konseptet var kanskje ikke den beste. Ordet ____ har liksom helt andre konnotasjoner og det er kanskje det som var svakheten..

1.1: ja så derfor ble det gjort om til ____ da (i den videre detaljprosjekteringen)

Meg: Dere snakket litt om det allerede, men har dere lyst til å utdype litt om konseptet fungerte for dere?

1.1: Når vi hadde ____ og det var mer overordnet så fikk vi jo en ganske dårlig tilbakemelding på det konseptet, men når vi byttet over til ____ og rendyrket det litt mer så ble det jo mye bedre. Det gikk jo veldig bra.

1.2: jeg er enig i at det ikke var en bra måte å beskrive konseptet, men vi visste selv bedre hva vi brukte som utgangspunkt enn det vi greide å formidle for vi følte at det gikk hånd i hånd med det vi endte opp med. Jeg husker da vi fikk tilbakemeldingen på sensuren om «ja det var jo problematisk med konseptet», så tenkte vi «ja, men det er det vi har brukt og det har funket og det dere likte jo utformingen, så hva er problemet da». Det var hvert fall litt den følelsen

1.1: konseptet i seg selv funket for oss, men at liksom navnet på det var litt tungt og at å de slet med å se det

Meg: ja hvordan var det samspillet med veileder? Var det mye preget av den motsetningen med konseptet, eller fungerte det bra?

1.2: med tanke på konsept, så følte jeg at det konseptet hjemsøkte oss hele veien. Fordi vi på gruppen hadde en forståelse for konseptet, men fordi at vi fikk så dårlig tilbakemelding på den første gjennomgangen, og på veiledninger, så sitter du hele tiden med et ubehag, og du føler at du ikke kommer noen vei selv om vi egentlig hadde gode tanker rundt det. Fordi vi følte at de ikke likte det så følte jeg at vi stoppet helt opp.

1.1: Ja det var jo grunnen til at vi byttet navn på konseptet. Da kunne vi legge det bak oss og fokusere på det ene landskapselementet.

Meg: men ellers synes dere veiledningene var gode for utviklingen av design?

1.2: Jeg synes tilbakemeldingene som regel gikk slik at «ja, jeg synes ikke det her fungerer helt», men det var det liksom. De hadde ikke noen bedre måte å se på konseptet på

1.1: men med utformingen synes jeg jo vi fikk god hjelp

1.2: ja, sånn rent praktisk, og om hva som fungerer, og hva som ser bra ut og som ikke ser bra ut. Der fungerte det jo fint.

Meg: Er noe dere vil si at dere sitter igjen med nå fra det prosjektet?

1.2: Jeg tror det er det første faget hvor vi fikk mer innsikt i hva et konsept kan være og at det er veldig ulikt fra person til person, og at det finnes ulike konsepter for form eller planter. Det skjønte jeg ikke da. Jeg trodde at et konsept skulle gjelde hele prosjektet og det, men det er fortsatt ikke helt sikker på om andre er enig i. Om andre har samme inntrykket. Jeg føler fortsatt konsept er vanskelig. I fjor høst da vi hadde LAA325, så handlet konsept om hvilke brukere som skal flytte inn på området. Jeg føler litt at konseptet er et ord som egentlig ikke betyr noe iblant

1.1: Jeg synes ikke LAA225 hjalp meg til å forstå hva konsept er. Jeg føler at konseptet egentlig bare er noe som skal hjelpe deg videre i designprosessen det skal hjelpe deg til å ta valg, men når de sier «jeg ser ikke konseptet», så blir det liksom ikke vårt problem.

Meg: Videre om metoder for ideutvikling og formgivning. Har du en spesifikk metode du bruker i ideutviklingen for å komme opp med en ide, og hvordan du går fra en ide til en form?

1.1: Jeg vil ikke si at jeg har noe metode på det, men jeg skisser jo mye og ofte så går jeg litt inn i historien til stedet, eller tegne litt følelser fra området. Så jeg tar veldig ofte inspirasjon fra stedet. Enten historie eller naturopplevelser, så jobbe videre med.

1.2: Særlig det historiske synes jeg er morsomt. Jeg vet ikke om det er fordi det er en metode jeg føler vi har fokusert på gjennom studiet, eller om det er fordi jeg synes det er interessant med historie og lokalhistorie og hvordan man kan koble det til landskapet og til den landskapsformen og hvordan strukturene er der i dag. Da føler jeg at man har et solid grunnlag

Meg: det er interessant å se at dere baserer mye på det dere selv har interesse av i et prosjekt

1.2: Jeg føler at vi blir presentert for mange måter å analysere et område på. Fra konkrete ting som hvor folk går, men skal du presentere prosjektet for en person så føler jeg at et mye sterkere grunnlag er det historiske og store landskapsendringer. Da er det lettere å få med

seg de som kjenner området, som kanskje lærer noe nytt, men også dem som ikke kjenner området.

1.1: Jeg føler at hvis man sier at konseptet er historisk forankret så er det veldig mange som liker det. I det siste så føler jeg at så lenge du kan se det er noe med stedet trenger så ikke å være en veldig historisk, men så er det kanskje lettere å godta det.

1.2: Vi har utforsket kunstneriske fremgangsmåter, men da kommer fort spørsmålet «hvorfor akkurat her?», sånn som konseptet til dronning Eufemias gate. Det er et spørsmål jeg føler vi ville fått med en gang av veiledere eller av sensorer mens ute i det virkelige liv så er det mye mer pragmatisk, når du ikke har en veileder eller sensor

Meg: Er det en er det en prosess der en fremgangsmåte som dere kjenner til som dere ikke bruker?

1.1: Vi lærte jo mange konsepter i starten med tegning eller at du skriver ned noen ord. Det er jo mye vi har lært som man kan bruke.

1.2: Jeg føler jeg kan bruke det litt til en viss grad, men det er metoder som ikke tar utgangspunkt i stedet på noen som helst måte og det synes jeg er veldig vanskelig å bruke. Men etter at du har funnet litt landskapsmessige eller historisk forankring, så kan man ta i bruk det kanskje for å prøve å vinkle det til en mer kreativ oppgave. Når vi starter på et prosjekt og skal liksom begynne med noe tilfeldig, så blir det litt bare som å kjenne på lufta. Men konkrete ting som vi har lært.. jeg vet ikke.

1.1: Jeg tenker på alle de tegnetimene. Var ikke det litt konsept, med de ordene? ...

1.2: ja leke litt og ...

1.1: ja og helt tidlig med Jan. Man kan kanskje ikke kalle konsept, men kanskje mer formkonsept-øvelser. Jeg vet ikke helt om det var konsept, men formkonsept hvor du blir litt kjent med rom og streker og organiske former

1.2: Men det er i den kreative delen med konseptet for å finne ut hva som hva som trengs på et sted og hvem det skal utformes for, det synes jeg vi skulle hatt mer veiledning i. LAA215 var det faget hvor jeg følte vi hadde mest oppbygging av den basisen. Noen så på det historiske, mens noen så på den demografiske sammensetningen på området. Det var første gang jeg følte at vi forankret ting fra starten, og deretter begynner man å jobbe med konseptet. Det følte jeg ikke kom tydelig fram før da. Det føltes så tilfeldig i tidligere prosjekter, for det var så stort fokus på å være kreativ når man ikke hadde grunnlaget for det kreative.

Meg: hvordan er det å gå fra et konsept til en form? Føler dere at dere behersker det?

1.1: Nå med masteroppgaven, så har vi snakket mye om konsept. Vi begynte med ___ og så har vi fortsatt med et formspråk, sånn at formkonsept passer med det overordnede, og så har vi et plantekonsept igjen. Vi har på en måte 3 konsepter ...

1.2: men alt er jo basert på det historiske og landskapet og de kobler det sammen på en ganske god måte føler jeg. Men det begynner jo med at man prøver litt ut, for som sagt er ikke grunnlaget der. Vi blir minnet på det på tilbakemeldinger, for da sitter vi og prosjekterer og tilbakemelding fra veileder er kanskje «ja, men hva med konteksten og hva trengs?». Vi vet jo det, men vi må jo ha en form siden vi skal prosjektere her.

1.1: ... men jeg synes det har vært vanskelig og det kan være veldig vanskelig det med konsept, og å gjøre det om til et formkonsept. Iblant så kan det jo være ganske lett det kommer jo så sykt an på konseptet. Det kan være ganske vanskelig å tolke til en form.

1.2: ... og det har jo skjedd at vi bare gikk for noe og blåste i konseptet og så bare lagde vi et navn til konseptet vårt i etterkant. Vi hadde kanskje 3-4 uker igjen og måtte bare ha et eller annet fordi det var et krav. Når du da i tillegg snakker med folk som jobber som landskapsarkitekter som da sier «konsept, nei det gjør vi ikke. Det er sånn Snøhetta-greier». Da føler du at det ikke er viktig i det hele tatt. Du vil jo bare lage et godt uterom. Hvorfor må du ha et overordnet konsept som folk ikke skjønner uansett? Noen ganger så føles det ut som et ord som man kan skjønne, men andre ganger så er det bare et hinder. Hvis folk ikke skjønner konseptet, så føles det ut som et skikkelig ubehag, og du føler at du må endre på ting selv om du har et bra prosjekt. Da føler du at du må lage et konsept som passer bare for å overbevise folk om at det er et konsept bak.

Meg: Er det en metode på studiet som du har lært på studiet, men kanskje mer relevante, klarer å beskrive å beskrive den prosessen som dere da lært på hvordan man skal gå fram? Er det en slags fasit på det, eller er det skiftende fra år til år?

1.1: Jeg føler ikke det er en fasit nei.

1.2: Det er mest å finne ut hva som skal inn et sted, hvem er det som skal bruke det, og hva er formålet. Det er kanskje den viktigste. Og på et eller annet tidspunkt så skal konseptet komme, men jeg skjønner ikke helt når det er. Jeg skjønner ikke når det konseptet skal komme, og særlig ikke når noen lærere mener at konseptet er «hvem skal bo på et område».

1.1: Jeg føler ofte at du kommer i en blandet fase når du som driver og innhenter informasjon, har vært på befaring og begynt å bli litt kjent med området. Et sted mellom der før du skal begynne å tegne. Jeg føler at det kommer an på faget og også på lærere hvor viktig de synes konsept er. Hvor mye tid skal du gidde å putte i det hvis læreren ikke etterspør konseptet.

1.2: I de tidlige fagene med kunstlærerene følte det ut som om det var lagt opp til at vi er kunstneriske på den samme måten, og derfor så kaster de ut veldig mange konseptutviklingsmetoder i fanget vårt. Og fordi det er så mange måter å gjøre det på så føler vi ikke at vi har at det er en struktur i det, at det er mer som et forslag. Når du da kommer inn et nytt fag neste semester så venter man på at de skal kaste noe nytt i fanget vårt. Siden jeg følte aldri at konseptutviklingen var noe man selv bestemte, heller at man må prøve ut masse rart og så kommer du på noe. Det er litt den følelsen av å bare prøve ut masse rart også kanskje du kommer på noe. Krysse fingrene.

Meg: En type kreativ tilnærming hvor du venter på at det skal falle ned i hodet noe som fungerer bra?

1.2: ja absolutt. Det er litt tilfeldig. At du vet ikke om du kommer på det tidlig eller veldig sent i prosjektet, men at det vil skje så lenge du bare sitter og tegner litt tilfeldige ting. Det er jo den metoden vi nå også bruker. At etter en befaring så tegner vi landskapet sånn vi husker det, og så brått kommer vi på noe. Men med hjelp fra veiledningen. Vi hadde ikke greid det uten veiledningen. Vi er så vant til å få den tilbakemeldingen på om det funker eller ikke, at man føler nesten at veiledere sitter med en fasit. Din oppgave er bare prøve å gjette deg fram til riktig svar.

Meg: så det er de som sitter med fasiten?

1.2: Ja en måte. Jeg føler ikke at vi har sett hvordan en landskapsarkitekt arbeider start til slutt. Jeg vil gjerne se den prosessen. Men i flere fag, så sier de «nei vi vill ikke vise dere prosessen, fordi da gjør dere bare akkurat sånn», og jeg skjønner jo den tankegangen, men jeg vet jo ikke hva man skal gjøre. Det er bare gjetting. Når jeg starter på et nytt fag så er det det jeg gruer meg mest til hvis det er et prosjektfag. Hvordan skal man finne det konseptet.

1.1: Jeg synes det er ganske morsomt og koselig å finne ut av sånt, men samtidig så vet jeg aldri hva de synes og det kan være vanskelig det er det synes jeg kanskje er det tyngste. Når jeg alltid har tenkt på det som min oppgave, det er sånn jeg tolker stedet. Også kan folk komme inn og si «jeg ser det ikke, det der synes jeg ikke er bra nok»

1.2: Den personen som ikke har sett det samme i landskapet, har da de låst seg til det, da sitter du der med et ubehag

Meg: Det er veldig interessant med den forståelsen av veileder som en gatekeeper hva som er riktig og galt, som man prøver å tilfredsstille. Ser dere hvorfor de tenker som de gjør, og føler dere at sensor er flinke på å forklare hvorfor de synes de tillegger noe større verdi enn andre ting?

1.1: Jeg føler at det er veldig varierende hvordan det fungerer. Iblant så får man to veiledere kan si helt forskjellige ting, fordi det er litt smak og behag hva man liker og ikke liker med konsept, formspråk, og alt sånt.

1.2: Hadde du hatt en annen emneansvarlig i det faget, så ville du hatt et prima konsept, men isteden sitter du kanskje 2-3 uker ekstra for å finne ut bedre konsept.

1.1: De sier jo selv at "dette er veiledning, og dere må jo ikke gjøre alt det vi sier". Men selv om de sier at det er veiledning og at du må velge selv, så er det også er en fin linje med å prøve og beskytte sine valg og hva som oppleves som at du ikke kan ta imot kritikk. Det er vanskelig. Jeg er veldig dårlig på å begrunne mine valg og når jeg har fått tilbakemeldinger på presisjonen, så har ikke jeg sagt ifra hva som er grunnen. Jeg bare nikker. Noen ganger stiller de spørsmål slik at du kan begrunne, men ofte så får du på en måte bare tilbakemeldinger og så er det ferdig. Det kommer jo an på personen og jeg føler jo at jeg har lyst til å gjøre de endringene veilederne sier.

1.2: Det er dem som setter karakteren så hvorfor ikke gjøre de endringene, og du kommer til å sitte med et ubehag hvis du gjør noe som de ikke liker. De sitter på en slags fasit føler jeg. Det føles som at de ser en løsning som de sier ikke til deg, og det jeg skjønner på en måte. De vil at du skal finne ut av det selv. Når vi da heller ikke har den hele prosessen inne siden alt skal være så kreativt, så er man litt lost. Nå har jeg fått en deltidsjobb, men når de spør om den kreative prosessen så føler jeg meg litt lost. Vi har holdt på her i 5 år snart. Jeg har bare lyst til å tegne noe jeg synes er fint, hva som trengs for formålet. Ikke sitte og utvikle konsepter. Konseptene er uansett for vår egen del, så hvis du sitter i arbeidslivet og snakker om et direkte formkonsept i en obos-katalog føles det uprofesjonelt.

Meg: Er det en prosess dere har lært fra andre steder enn her, som for eksempel jobb, gjennom venner, eller på nettet?

1.1: Jeg kan ikke skryte på meg noe sånn

1.2: Jeg synes at på jobb så tar de bare utgangspunktet i behovene på stedet. Hva er det som skal inn, hva poenget, hva vil kommunen ha her, hva er rammene fra kommunen var og

hva sier reguleringsplanen. Man tar utgangspunkt i det og lager noen former og gode rom. Men man begynner ikke med helt tilfeldige konsepter.

Meg: Synes dere den registrerings-, og analysefasen har vært viktig for det konseptet dere lander på? Dere snakket litt om det med befaring og sånn.

1.2: ja fordi vi tar utgangspunkt i landskapet og det historiske, så blir landskapet halvparten av det. Da må du ha en befaring, og hvis det er et område som blir brukt mye, så ser du på hvordan folk bruker det. Absolutt. Det er også noe av det som er det morsomste, for du får inspirasjon til å lage noe når du ser hva som fungerer der fra før av, og utforsker hvordan du kan gjøre det bedre, fjerne det som ikke fungerer, ramme det inn, eller få det til å fungere på en annen måte.

Meg: Et tillegsspørsmål er hvordan dere da har gått fram i registrering og analyse? hva er det dere ser etter på ett sted? Er det likt for alle prosjekter?

1.1: Jeg føler at jeg det er mange av de samme tingene som jeg ser på i alle prosjekter. Fagene har ulikt fokus og da tilpasser man seg til det. Generelt så ser jeg på mye av de samme tingene litt basert på hvor hvilket fag da.

1.2: Det er nettopp det, for fagene har ulike fokus og man er vant til at det er et spesifikt fokus i hvert fag. Det å skulle slå sammen alt i en arbeidssituasjon kjenner jeg er nesten uoverkommelig. Man må snevre det inn og ta ut det man selv synes er viktig, og så registrere effektivt. Man må bare ta et lite utvalg, men det er vanskelig for oss å bestemme hva som er viktigst.

1.1: Det er litt spennende nå som vi er i femte trinn og har tatt forskjellige fag. Hva de ser på og hva som er viktigst for dem. Den generelle kunnskapen er jo litt annerledes nå enn tredje klasse da det var veldig likt. De har forskjellig input.

Meg: I en av bøkene jeg leste om prosess snakker de om analyser i forhold til konsept. Hvor du enten først analyserer og så kommer du frem til et konsept ut fra analysen, og så formgir du basert på det, eller så kan du snu det opp ned og kommer opp med et konsept som du baserer analysene. Er det noe dere har prøvd ut?

1.1: Nei jeg tror aldri jeg har prøvd ut det.

1.2: På en måte. I masteroppgaven begynte vi veldig tidlig med prosjekteringen fordi området vårt har ikke noe eksisterende strukturer. Alt skal rives og det er veldig lite å gå etter. Bare for å få noe på papiret så tenkte vi tilbake på de mer kunstneriske konseptutviklingsmetodene vi har lært tidligere. Vi prøvde å tegne opp litt ting for å se om vi fikk litt inspirasjon, men det ble møtt med forvirring på veiledningen og «det var veldig rart», men det var en måte å dele hvordan vi opplevde området. Da droppet vi det og gikk tilbake til den litt mer standard metoden.

1.1: ... selv om jeg ikke egentlig har gjort noe ordentlig registrering og analyse, så pleier jeg ofte å søke opp stedet fordi det gjør det lettere enn å bare begynne med et tilfeldig konsept, men det hadde jo vært litt spennende å prøve da.

Meg: Føler dere konseptet også er viktig for hvordan dere formidler prosjektet i plansjer og presentasjoner? Føler dere at konseptet skinner igjennom i plansjen?

1.1: Jeg føler ikke at jeg klarer å gjøre det ordentlig, bare fordi er dårlig i programvarene. Jeg føler ikke at det er gjennomsyra med et konsept, men jeg føler jo allikevel at tema eller, jeg vet ikke ...

Meg: ... men det er noe du prøver på?

1.1: Ja, det er noe jeg prøver på, selv om jeg ikke får det til.

1.2: Med den prosjekteringen vi driver med nå, så har vi allerede funnet fargepalett, men etter at vi har jobbet med konseptet, og ender opp med noe som har noe med farger å gjøre, så vil det jo endre visualiseringen av oppgaven og tilpasse seg det konseptet. Det er jo morsomt når vi føler at det fungerer. For å si det sånn da, konseptet vårt fungerer ganske bra nå. Jeg tror det vil gi oss en veldig god oppgave, men vi har ikke presentert konseptet for veilederne enda. For hvis de er litt lunkne til det så kommer jeg til å sitte med et ubehag, og da blir man mye mer usikker på det man gjør. Det hjelper ikke konseptet. Da vil konseptet bare være i veien. Det er nesten så du ikke har lyst på veiledning fordi man føler at man er på et godt sted nå, også kan man heller få til noe man synes er bra enn å sitte med det ubehaget.

1.1: Veilederne er veldig på at prosjektering ikke er lineært. Det er så mye frem og tilbake. På godt og vondt.

1.2: ... kanskje nettopp fordi blir så mange følgefeil når man må endre på noe, og da føler man seg satt tilbake når du går fram og tilbake. Som mennesker vil man vel ha en progresjon. Det å gå tilbake og fikse på ting hele tiden er slitsomt. Selv om man vet det er en del av prosessen, i teorien.

1.1: ... og man føler jo på at nå som det ikke er så lenge igjen så kan vi jo ikke bytte konsept hele tiden. Det påvirker jo faktisk det vi lager.

Meg: Det er jo det er veldig interessant med at det ikke er lineært. Er det noe dere prøver å dyrke, eller er det noe dere prøver å unngå for å få sikre en fremgang?

1.2: Man vil jo helst få det riktig på første forsøk. Det tror jeg er menneskelig natur, men du vil også ha det best mulig. Du håper jo på at det du kommer fram til først er det som er best.

1.1: vi da har jo ikke gjort noe helt ferdig fordi vi må sikkert tilbake og endre på det, så da gidder vi ikke å bruke alt for lang tid på å ferdigstille nå, for å så vite at du må tilbake senere og endre på det fordi vi er fremdeles i en fase hvor vi prøver å finne ut av ting.

1.2: Det er greit at vi vet det. For det ville vi gjort tidlig i studiet. Vi ville jobbet oss ferdig med en ting og så gått på neste. Nå vet vi at vi må tilbake og endre på alt uansett. For eksempel fargepalletten eller argumentasjonslinjen.

Meg: Gjør dere mange endringer?

1.2: Jeg er blitt så vant til å måtte endre på alt, at vi ikke gjør det såpass ferdig at vi må endre så mye, men heller at skriver stikkord i stedet for en ferdig tekst. Vi aksepterer mer at man må snakke seg gjennom oppgaven, og hva man skal gjøre og progresjonen. Heller enn å bare produserer ting så må du uansett må endre på sånn.

1.1: Ja så jeg føler at jeg har jobbet veldig mye med skissering på papir og ikke så mye digitalt enda. Det kommer til å bli endret på fra papir til data uansett. Det tar jo veldig lang tid uansett så man prøver å ikke bruke for lang tid på ting du vet du må endre på.

1.2: Man vet at det er så mye jobb å gå tilbake og endre på ting. Det har også med hvor lang tid det går mellom veiledningene. Det gjør deg jo mer nervøs. Du føler at du kaster bort mye tid hvis du må gå tilbake på ting.

1.1: Det har litt å si om veiledningene er digitale eller fysiske. Det er veldig lett å misforstå, eller at de henger seg opp i ting som du ikke har tenkt på. Vi bruker mye tid på å gjøre ting ferdig til veiledning. Jeg føler jeg kunne brukt mer tid på å jobbe med å bare komme videre enn å måtte forklare meg og gjøre alt klart sånn at de skal forstå hva du har gjort.

Meg: Føler dere at veiledningstimene er ment å være disruptive? At de bryter dere ut av et tankemønster og skal få dere inn på nye spor?

1.2: Jeg opplever at veiledere aldri er fornøyde, at i veiledning så vil det alltid være ting som ikke blir likt. Det synes jeg er demotiverende med å ha veiledning. At de uansett vil mene noe annet. Det er heller mye er det som er spent på. Hvor mye liker de, og hvor mye liker de ikke.

1.1: Jeg føler at det også kommer an på veiledningen. Jeg tar meg ganske nær av tilbakemeldinger hvis det er en dårlig tilbakemelding så merker jeg det. Du får en sånn følelse av «faen nå gidder jeg ikke mer» og hvis det går bra så kan jeg leve lenge på det. Det kan knekke meg litte grann, men det kan også virkelig løfte meg opp. I noen fag får du veldig gode tilbakemeldinger hver gang og det er jo kjempegøy, men når man da får en dårlig tilbakemelding, eller, det er jo ikke dårlig, det er jo bare tilbakemeldingen på hva de vil gjøre annerledes. Man føler at man har jo brukt så mye tid og krefter på det her også liker de det ikke. Jeg ønsker veldig å tilfredsstillte, så hvis de sier at de ikke liker det, så kommer jeg til å endre på det fordi de er veiledere.

1.2: I tillegg er det et øyeblikksbilde. Veiledninger er øyeblikk på hvordan det ser ut akkurat der og da. Det synes ikke hva de gjorde hele uka før. Du ser bare akkurat hva det er der og da. Konseptet og hele prosessen alt er jo hele tiden i bevegelse. Hvis de synes grunnlaget ditt var dårlig akkurat der og da så er du kanskje klar over det, men har behov for å dra det og at du ikke har hatt fått tid til å tenke videre på detaljene hvis de synes et konsept virker vanskelig å overføre i detalj. Vi føler at man stopper opp og så må vi finne ut av problemet i stedet for å bare blåse igjennom og gå videre til detalj, og kanskje prøve konseptet der.

1.1: Jeg liker bedre når veiledningene er fysiske. Jeg synes det er lettere å forklare og du kan vise mange flere skisser enn det ene eller de 2 skissene du på en måte velge ut i forkant. Med fysisk veiledning kan vi skisse sammen for å forklare hva jeg tenker.

1.2: Når du driver med noe så kreativt som det konseptuelle, så begynner man på et punkt å stresse over de tekniske løsningene. Men vi kom aldri helt til det tekniske følte jeg fordi vi hele tiden skal komme med en god utforming.

Meg: Et siste spørsmål er jo dette dere snakket om med skisser. Bruker dere tegning veldig aktivt som et verktøy?

1.1: Ja, vi bruker det føler jeg.

1.2: Det er noe med det å få motivasjonen til å drodle. Når du sitter der og tegner ting så kanskje du kommer på ting. Hvis du først skal ha et konsept synes jeg det er deilig å tegne mens man sitter og utvikler konseptet. Også for å vise hverandre hva vi tenker, så har det vært kjempeviktig for oss nå LAA224. Utformingen vi gikk for til slutt var en perspektivtegning på hva slags følelse vi kunne tenke oss på stedet, så tok vi det og

bearbeidet litt og kom frem til noe vi likte. Det er jo ikke før 2 år inn at jeg følte at jeg klarte å tegne halvveis realistisk.

1.1: Jeg tror også det kommer jo an på hva du liker. Vi liker å skissere og tegne og da gjør vi det.

Meg: Dere snakket også i stad om at dere, etter en befaring, tegner fra hukommelsen

1.1: Det er vel noe vi lærte i LAA224 faktisk. Og opplevelsen av stedet. Det trenger jo ikke å være noe mesterverk.

1.2: ... og det trenger ikke bare å være fra hukommelsen. Vi tok en god del bilder som vi gikk over og tenkte på hva som ga mest inntrykk. Så tenker man litt gjennom hva var det som egentlig ga mest inntrykk akkurat der og så tegner man fra det. Det er en god metode for å loggføre tankeprosessen på en annen måte enn bare stikkord.

1.1: Noen liker kanskje tekst mer. Men landskapsarkitektur handler mer om at du har «en strek», men andre fokuserer mer på teksten. Vi merker stor forskjell på om veilederne har bakgrunnen fra landskapsarkitektur eller ikke.

Meg: Jeg fokuserer mest på LAA224 og LAA215 i intervjuet. Hva slags case hadde dere der?

(begge beskriver caseområdet og oppgaven)

Meg: med LAA224, hva slags prosjekt var det dere gjorde der?

1.2: Det var først overordnet. I fagblokken i starten av semesteret hadde vi intensive øvelser, og når parallellen begynte var det i stor skala og jobbe med isopormodeller og store grep før man hadde hvert sitt fokusområde

Meg: Så det var gruppearbeid. Var det samme grupper hele veien?

1.2: Nei det tror jeg ikke det var

1.1: Vi var først fire og så splittet i to i fokusdelen

Meg: Det var vel det samme som vi hadde tror jeg. Hadde dere noe form for konsept på det?

1.2: Det er det vageste konseptet jeg har jobbet med noensinne. (beskriver konseptet) og det kom ut fra de forholdene som var på tomta som vi prøvde å jobbe med i vegetasjonsbruken og som et estetisk element. Men så jobbet vi jo egentlig med og da ble det jo egentlig mer å få til å lage gode rom for de som skal bo der heller enn konseptet. Konseptet fungerte jo delvis med til å velge ut artene i seg selv, men jeg vet ikke hvor mye mening det gir direkte imot stedet.

1.1: Jeg husker ikke om vi hadde et ord vi kom frem til, men (beskriver konseptet). Vi fokuserte en del på brukergrupper.

Meg: Hadde dere noen spesiell referanser eller inspirasjonskilder dere brukte for å komme fram til de konseptene og det sluttproduktet?

1.2: Det var jo veldig mange bøker tilgjengelig i klasserommet med eksempler på vegetasjons utforming, men jeg hadde ikke overskudd til å bruke dem. Jeg ble stressa av hvor overveldende det var da å ha så mange kilder tilgjengelig. Jeg brukte en bok som handlet om design med vegetasjon og som hadde mange eksempler på høyder, former, og funksjoner. Vi tok med oss noen elementer og prinsipper der som vi så snudde om på. Teori er det kanskje ikke, men det konseptet tok vi med inn i konseptet vårt

1.1: Vi brukte den støttelitteraturen som var der veldig lite. Men vi brukte jo mye litteratur for å finne planter. Vi brukte mest befaring. Vi dro dit flere ganger og så på området og prøvde å få et tydelig bilde av dimensjonene. Jeg prøvde å la det være grunnlaget for utformingen.

Meg: Det var altså befaring som ga konseptet da?

1.2: Hvert fall kravene og hvilke premisser konseptet må skje på.

1.1: Det var ganske vagt formulert hva det konseptet måtte være.

1.2: Det var et gjennomgående problem i det emnet var forskjellige forståelser av oppgaven, men at det var noen formelle krav som ikke ble kommunisert så godt. Det var et underliggende problem i arbeidet og skapte usikkerhet.

1.1: Lå ikke de tingene mest i leveransekrav? At det måtte være en plan i en sånn målestokk og vi måtte levere modell.

1.2: Men skala er også viktig for valg av konsept.

Meg: men det var det var landformene som ga konseptet?

1.2: Ja, også brukte vi norske og stedegne arter.

1.1: Jeg kom på nå at vi skulle jobbe med konsept i flere faser. I den overordnede fasen så hadde vi et konsept som vi bevegde oss vekk fra når vi gikk ned i den detalj. For der hadde vi (konsept) som var basert på landkapsformene.

1.2: Det var basert på denne øvelsen i laft ...

1.1: ... jeg tror det ...

1.2: ... Hvis stedet var et dyr, hvilke dyr er stedet? ...

1.1: Ja. Vi synes det konseptet ikke var så nyttig for oss, selv om vi hadde noen assosiasjoner videre på det. Men det var ikke så nyttig egentlig.

Meg: Hvordan synes du samspillet med veileder var for å utvikle prosjektet?

1.1: Jeg husker at det var litt forskjell på hvem du pratet med avhengig av hvem du pratet med. De sa forskjellige ting. Selv om det var større enighet blant de som hadde bakgrunn i landskapsarkitektur. Kunstlærerene var mye mer opptatt av konseptet i seg selv, og hva slags formpremisser det la.

1.2: Jeg husker at det var mye fokus på funksjonaliteten. Vi hadde samtidig det emnet i skjøtsel, så da jobbet vi med planteavstand og mengder. Det ble kanskje vektlagt i stedet for følelsen av stedet, og om det fungerer visuelt. Jeg hadde hatt mer nytte av å bare fokusere på det visuelle og følelsen i de plantene man velger, heller enn at det må være helt riktig. Jeg føler vi ikke fikk nok tid til det. Vi kan jo ikke noen av delene, også skal man lære seg alt samtidig. Det kan jo fungere fint det, men jeg jobber tregt. Det var kanskje derfor det ble lite overskudd til begge deler.

1.1: Jeg tror også jeg savnet det. For vår del så var det mye snakk om konsept underveis, også endte vi opp med å ikke velge et tydelig formkonsept. Det fikk vi heller ikke noe kritikk for på slutten, men de som hadde brukt mye tid på et formkonsept, så hang sensor seg opp i om konseptene fungerte eller ikke. Jeg følte ikke vi fikk noe trekk for å ikke ha noe tydelig konsept. Det var veldig forvirrende.

1.2: ... ja, men kanskje dere hadde andre gode kvaliteter? ...

1.1: Jo, ja, det hang jo sammen på en annen måte, men det var ikke knyttet opp mot noe visuelt. Som jeg ofte føler de, er opptatt av.

1.2: Heller enn et verktøy ...

1.1: ja, at det er sånn du skal komme frem til om det er bevegelsen i bølgene eller vind på en slette. At det ofte skal være sånne ord, selv om jeg ikke har noe samlebetegnelse for det. Jeg føler at det ofte er noe gjenkjennelig over de konseptene man kommer opp med, også er det ikke alltid så nyttig ...

1.2: ... eller det beste for stedet heller. Det blir at jeg må ha et konsept, så derfor blir dette viktig.

1.1: Også prøver man å ta tak i et eller annet som ligger der på stedet. Jeg føler det ofte går igjen. At det er det riktige.

1.2: Kanskje vi fikk den friheten egentlig, til å prøve oss frem med konseptet. At fikk lov til å ta litt overhånd, heller enn å tenke på kun gode uterom. Flere medelever prøvde å tenke i den retningen der, men at det kanskje ikke var så gjeldende for sluttproduktet likevel, siden de fikk kritikk for konseptene sine.

1.1: Jeg tenker at et konsept skal være med på å gi mening til - eller være en rettesnor for prosjektet, men hvis det føles påtatt, så mister det sin funksjon.

Meg: Føler dere at dere har en god forståelse av hva konsept er for noe, om det er ganske likt gjennom studiet?

1.2: Ja, jeg tror jeg forstår det. Man får noen aha-opplevelser igjennom studiet på hvorfor noe har vært et bra konsept, og hvorfor noe fungerer og ikke. Uten at jeg klarer å sette fingeren på det. Det er gjerne fra eksterne referanser. Som gjesteforelesere eller konferanser hvor de beste eksemplene blir vist fram. De snakker gjerne om hvorfor det konseptet var så viktig til det stedet, og at det er derfor de har fått det til.

1.1: Jeg tror jeg tror vi har en likere forståelse nå enn da vi begynte i første klasse, som er ganske naturlig, men fortsatt kan jeg snakke med folk i klassen om konsept og så vil vi snakke forbi hverandre. Til en viss grad.

1.2: Ja

Meg: Fra den prosjektfasen, er det noe konkrete dere føler dere sitter igjen med av den prosessen?

1.2: Smerte. Jeg kjenner fortsatt at det er fysisk vondt i kroppen når jeg tenker på det fordi den prosessen ikke var god i det hele tatt. Den var ikke sunt. Det gikk mye i blinde og fokuserte ikke så mye på det som skulle produseres eller vises fram, og da gjør når man jobber med ideen så er det kjempeviktig å kna den skikkelig godt. Til slutt skal man jo presentere noe og få andre til å forstå hva man har tenkt. Det kom altfor sent.

1.1: Jeg husker mest også frustrasjon. Det høres ikke bra ut, men som sikkert har en rot i flere ting. Det er ikke alltid lett å kommunisere i en gruppe, og det er jo klare å lande ting ... jeg vil bare ta det ordet «å lande noe», jeg føler det er noe som er mye lettere å kommunisere om i klassen nå enn det det var i andre klasse eller da vi hadde LAA224. Vi har fått noen begreper i prosessen som man kan bruke og som folk forstår da

1.2: «Grep»

1.1: «Grep», rett og slett at du skjønner ordet grep, landet, og myldre.

1.2: Man har fått et språk og felles forståelse for språket.

1.1: Men det har tatt tid. Det har ikke gått på et år i det hele tatt. Det her var jo tredje klasse, så det har vi gått 2 år hvor vi egentlig har snakket om disse tingene.

1.2: I første klasse så hadde vi en del metode-seminarer der vi fikk en introduksjon veldig tidlig for hvorfor konseptet er viktig, men jeg skjønnte ikke hvorfor man bruker det eller hvorfor det er et verktøy. Det skjønnte jeg først senere.

1.1: Selv om noen forklarer deg hva konsept er, så blir det fort til at du bare etterligner noe du har sett tidligere. Jeg husker det var en foreleser som tok opp hva et godt konsept er og hva «greet» er. Grep og konsept kan jo gli litt inn i hverandre. Foreleseren beskrev en stjernearkitekt som hadde solgt inn eller annen park i Paris i et finansdistrikt. Innsalget var

«jeg skal lage en park med en million sommerfugler» eller noe i den duren. Det var da et godt konsept. Det var jo inspirerende på en måte, men jeg kom ikke noe mere til bunns i hva konsept er som verktøy.

1.2: Ja, fordi det er kanskje mer ideen om noe ...

1.1: ... Ja, det er jo en sånn pitch, salgspitch.

1.2: For det er jo enda en ting da, den pitchen. Ja det var første klasse det. Å få et eksempel på hvorfor eller hva konseptet er for noe, og hvordan de har jobbet med det helt konkret. Hvilken effekt det skal ha, det tror jeg man lærer mye av.

1.1: Jeg sitter noen ganger med en følelse av at man mystifiserer prosessen for å virke mer genial. Når det kommer inn et arkitektkontor og forteller om hvordan de kom fram til en løsning, så viser de ett bilde av en superdum ting og sier «ja, vi så denne formen på denne moloen ut i havet og vi bare skjønnte at sånn måtte det være» og det er så utrolig lite representativt for hvordan den kreative prosessen er i virkeligheten. Det er likevel ofte sånn de velger å presentere det likevel.

1.2: Ja det er dårlig gjort ...

1.1: ... og det er veldig dårlig gjort for oss. Det er veldig inspirerende, men hjelper oss ingenting. For da får du et inntrykk av at du bare må sitte ute og bli inspirert, så finner du liksom det perfekte ideen. Jeg tror det å ha en forståelse for at en kreativ prosess er nettopp en prosess. Det tar tid og at ting skal endre seg underveis. Jeg tror vi brukte mye tid de første årene på å stresse over at man ikke hadde funnet en god løsning med en gang.

1.2: Det er noe med måten vi presenterer det på. At man bare skal ha tid til å sette seg ned og komme på en idé. Det er så tidkrevende, og det er noe jeg har tenkt på opp igjennom. Hvorfor er det så tidkrevende? Jeg har en teori om at det er fordi vi ikke lærer prosess. Vi har noen punkter som vi må igjennom fram til innleveringsfrist og det er jo en prosess som de legger opp for oss, men når man ikke skjønner hvorfor ... Altså, de forklarer jo også hvorfor man skal gjøre det, men ganske ofte så har det føltes påtvunget og jeg skjønner at det er en grunn til at man skal gjennom visse ting fordi da får man et veldig referansesystem og alle har vært gjennom det samme i trinnet. Det var først fjerde trinn at vi fikk velge prosess selv, og blitt introdusert for designtenking som metode for prosessen, og det å bare designe prosessen sin slik at man klarer å ligge i rute, det skulle jeg ønske vi lærte mer om.

Meg: Men designtenking som metode, hva innebærer det?

1.2: Det er en metode som har fem kategorier. (1) Man skal ta inn inntrykkene og lære, (2) så skal man analysere det man har observert, (3) så skal man gjøre en mening ut av det og lage en syntese. Trekker ut hva som egentlig er greia her, (4) så prototyper man. Kommer med mange eksempler på hvordan ting kan løses, (5) og deretter så vurderer man hvordan de fungerer og gjør nødvendige endringer. Så er det eventuelt tilbake til start, eller til en av de andre punktene hvis man ikke fikk det til, og det er første gang jeg har fått et bilde av prosess som en ting man kan gå rykke fram eller tilbake på, istedenfor den der «Nå har jeg jobbet meg gjennom et sted og vet ikke hvor jeg har havnet eller hvorfor jeg havnet der. Nå må jeg gjøre noe annet, men jeg vet ikke hva det er». Det å få en tidslinje.

1.1: Ja det var en veldig fin metode. Tidlig i LAA224 så hadde noen workshoper om kreativ prosess, mer generelt enn spesifikt til arkitektur. Da viste de en modell hvor de tegnet opp kreative prosesser som en spiral som beveger seg fremover, men som hele tiden går tilbake.

Som et steg frem og to steg tilbake. Man har da en ekspansiv fase hvor man skal komme med mange ideer, og en innsnevrende fase hvor du skal være kritisk og velge ut ting som svarer på oppgaven. Hvis du ikke har noe svar, så må du tilbake igjen og åpne for flere forslag. Det var flere segmenter, men jeg husker ikke helt modellen. Det har vært noen slike dryppe underveis.

Meg: Føler dere at det har gitt noe?

1.1: Jeg tror det har hjulpet meg, men jeg merker at mange i klassen synes det har vært vanskelig å forstå. Det er ganske abstrakt. Hvis du ikke har noe erfaring, så er blir det bare ord.

1.2: Jeg tror ikke man skjønner at det finnes teori om prosess før man lærer det. At det er ikke bare erfaringsbasert. Det finnes steder å oppsøke informasjon om hvordan man kan gjøre det.

1.1: Jeg føler at disse tingene er mest nyttige når alle andre er kjent med den samme måten å tenke på. Hvis bare jeg sitter med en klar ide, så kan det bli frustrerende. For de andre vil ikke forstå hva du mener når du sier «nå skal vi myldre», så er det typisk at de sier «nei, jeg tror ikke det går»; «men dette er en myldringsfase»; «ja, men vi myldrer jo»; «nei vi gjør ikke det fordi du sier at dette ikke går, og det er neste fase».

1.2: ... og det skaper rom for misforståelser og problematiserer det enda mer. Det å finne ut sammen hva man egentlig skal gjøre, det er jo også en ting man må lære seg. Å snakke og kommunisere hva man planlegger å gjøre, og at alle har felles forståelse for hva som er en god ide. Det innebærer jo at man har gjort noe før da.

Meg: Dere pratet litt i stad om det å komme opp med ideer, og stjernearkitekten hvor ideene bare popper inn i hodet deres. Har dere en bevissthet om hvordan man kommer opp med en ide?

1.1: Jeg fått et mer nøkternt bilde av hva en idé er enn det jeg hadde da jeg begynte. Da hadde jeg nok denne tanken om at en ide må være genial, men nå har jeg skjønt at en ide bare er et løsningsforslag og at den kan være både bra og dårlig. Det er egentlig bare å komme opp med muligheter og ikke være så kritisk til hvorvidt de fungerer eller ikke. Ofte er det jo bare å basere seg på tidligere eksempler og se koblinger på en ny måte. Det er hvert fall sånn jeg tenker.

1.2: Det er vel en analytisk tilnærming kanskje

1.1: Ja jeg tror det

1.2: Alle tilnærminger er kanskje det å se sammenhengende. Jeg tror jeg gjør det litt på samme måte. Jeg vet at flere av ideene mine ofte kommer fra dumme ordspill, ordlek eller betydningen bak ordet. Jeg tillegger det ofte veldig mye mer enn det er, også utvikler det seg til noe annet.

Meg: Det er vel litt sånn som kunstlærerene gjorde i starten av studiet?

1.2: Det er ikke nødvendigvis tidligere prosjekter, men referanser eller andre erfaringer og opplevelser jeg har med meg fra tidligere.

Meg: Det er den metoden du bruker nå som idéutvikling?

1.2: Ikke dette semesteret. Det var det jeg gjorde tidligere. Nå har jeg blitt bevisst på at jeg kan samle så mange innspill jeg vil og ha dem samtidig uten at jeg trenger å velge, og at ingen av dem trenger å være geniale.

1.1: Det finnes jo litt ulike metoder for å komme opp med ideer til løsninger. Noen ganger, så velger jeg å ta de dårligste ideene. Fordi i landskapsarkitektur så er vi bundet av et sett med verdier som vi vet at lærerne liker og som veldig mange i klassen foretrekker å fokusere på, men som ikke nødvendigvis alle i samfunnet er enige med oss. Det kan være at det begrenser hva slags ideer man kan komme opp med, om det er til programmering for et uteområde, hva man skal gjøre med et areal, eller hva man kan velge som konseptet. Veldig mye bør da være en referanse til noe som har med naturen å gjøre. Om det er planter eller trær eller værphenomener. Grønt og blått er gjerne bra farger å bruke, mens grått er dårlig. Jeg prøver derfor noen ganger å bruke humor og være kontrær med vilje for å se om det finnes noen andre innfallsvinkler. Det går nesten sport i å finne de dårligste ideene. Ikke fordi man skal velge de til slutt, men som et verktøy for å komme opp med ideer man ikke hadde kommet opp med ellers. Det finnes flere sånne metoder hvor du som jeg ikke kommer på.

1.2: Vi hadde et mini-seminar om hvordan man genererer ideer. Det var det du snakket med kontrast. kontrast

1.1: Og assosiasjon, der de assosierer med et ord som er gitt på forhånd. Eller du kan ha en veldig løs prosess som bare følger vinden, hvor alle kaster inn forslag. Også er det forskjell på om alle sier forslagene sine høyt eller om du skriver det ned først og så presenterer det.

1.2: Ja IGP har vi hatt en del om. Individuell, Gruppe og Plenum. Hvor alle først skriver ned selv, sånn at alle har tenkt ut alt de har, og så deler man det med de andre, for å ikke påvirke hverandre i starten.

1.1: Også har du også sånn "tilfeldig metode" hvor du kommer opp med masse ord som skal settes sammen tilfeldig. For så å tillegge det mening og prøve å finne ut hva dette er for noe.

1.2: Vi fikk presentert et system for forskjellige måter å generere ideer på, men jeg klarte ikke å lære det.

1.1: Ja det var litt mange ting.

Meg: Det jeg skriver om nå er hvilke metoder som vekter de ulike delene av prosessen forskjellig og hvilken rekkefølge det skjer i. Det er nettopp det med om du tar funksjonen på stedet først og deretter kommer opp med en ide basert på funksjonen, eller tar du ideen og tillegger den mening gjennom funksjonen. Spørsmålet er da hvilken rekkefølge gjør man det i.

1.2: Jeg tror nok mye av problemet med de første konseptene er at de veldig ofte tillegger ideen mening etter at man har kommet opp med ideen. Det er ikke basert på noe nødvendigvis.

Meg: Men er de gjerne kontekstuelle ideer som tar utgangspunkt i stedet?

1.1: Ja det tror jeg det er et forsøk på

1.2: Eller de sosioøkonomiske forholdene. At det ikke trenger å være fysisk og omgivelser som gir det, men at det er noe på stedet som også innebærer hvordan menneskene forholder seg til hverandre eller hvordan naturen oppleves.

1.1: Jo, men jeg tror problemet er at man bare tar tak i noe som er der. Det kan fungere, men jeg tror du ofte ender opp med et problem hvis du etter hvert ser at det ikke har så mye med den problemstillingen vi prøver å svare på. Det har noe med området, men løser ikke et problem.

Meg: Har dere prøvd å ha et konsept som går igjen i formen. Hvor konseptet kun er bra i seg selv, uten at det er koblet til noe stedsspesifikt?

1.2: Det ble kanskje det som var prosjektet vårt i LAA224. Vi løste jo ikke et problem. Det var mer brukere som var viktig. Det var mer en forminspirasjon, men det løste jo ingenting bortsett fra at det gav et fint uterom for de som skal bo der. Det ble et fint prosjekt, men ja

Meg: Har du noen metode du bruker på ideutvikling nå?

1.1: Det har vel vært en blanding av en felles og en individuell prosess. Men selv i den individuelle delen, så har vi egentlig jobbet mye sammen som gruppe likevel, fordi det er veldig nyttig når du skal generere ideer. Ellers har tegnet veldig mye med store linjer. Jeg er generelt glad i å bruke tegning som metode for å komme opp med ideer. Det jeg pleier å gjøre er og tegner opp i plan et par ganger, så setter jeg inn et hvitt ark under slik at jeg ikke vet hvordan det var, men legger inn et par referansepunkter som jeg tenker er viktige. Så tegner jeg opp alt rundt på nytt ut fra hva jeg tenker og lager flere forslag for å løsrive meg fra det som ligger der i dag. Det er litt som når du tegner kroki at det blir bra hver 15. gang du tegner. Så blir noe bra, eller kanskje noen elementer som du kan ta med videre.

Meg: Er det noe metoder der dere ikke bruker, men som dere kjenner til?

1.2: Ja, nå kommer jeg ikke de, men jeg vet at en del av de vi har blitt introdusert for som har følt påtvungne ut, de har jeg ikke fortsatt å bruke.

1.1: Jeg husker vi hadde en sånn skriveoppgave hvor vi skulle skrive om prosjektet vårt som om det var en person, og at du tillegger stedet noen menneskelige kvaliteter. Så skal du skrive en halv side om det. Det er basert på det du vet om området og inntrykket. Det fungerer sikkert for noen, men det fungerer ikke så veldig bra for meg.

1.2: En metode vi ikke bruker er jo medvirkning. Jeg skjønner jo nå verdien av å snakke med brukergruppene, som er de som har problemene. Heller enn at man analyserer seg fram til hva problemer kan være gjennom data som andre har tolket. Det er jo den viktigste dataen på mange måter fordi det er de som bedømmer hvor vellykket prosjektet. Man må jo se en større kontekst og det historiske og alle disse tingene, men likevel det å forstå hva problemet eller hvor hindringene er. Det går egentlig på tidsbruk og at vi ikke har lært nok til å drive prosesser som er effektive.

Meg: Er det en metode dere har lært andre steder enn på studiet? For eksempel jobb, venner eller internett.

1.1: Jeg bruker en del fra improteater. Jeg har nok lært en del prinsipper som jeg anvender. Blant annet at ingen forslag er dårlige forslag. Det blir også nevnt her, men det tar litt tid før det faller på plass at det faktisk er sånn.

Meg: Et spørsmål er den registrerings-, og analysefasen. Føler dere at den er viktig for konseptet

1.2: Veldig. Man må klare å forstå hva man jobber med for å klare å finne en løsning som svarer på problemene. Da må man først skjønner hva det viktigste problemet er

1.1: Det blir som å bygge videre på en bok som du bare har lest sammendraget til hvis du ikke har noe analyseprosess først

1.2: Hvis man ikke hadde gjort det, så bygger man et prosjekt uten referanser eller kilder. Jeg tror ikke jeg har prøvd det før.

1.1: Det gir ikke så mye mening for meg å ikke gjøre det egentlig. Du kan jo få noen førsteinntrykk som kan være gøy å leke. Det hender jo for så vidt at jeg bare kan ta tak i noen former og tegne ut et eller annet som har med det å gjøre, men det er veldig sjeldent det som blir prosjekt til slutt.

1.2: Det er jo vanskelig når man kommer for dypt i noe og klarer å rydde i tankene på hva som er viktig. Man problematiserer kanskje for mye uten å klare å rydde i hodet. Da blir det vanskelig fordi man kommer lett i den lukkefasen. Jeg merker jeg begrenser meg selv fra å tenke på nye ting.

1.1: Det tror jeg bare blir vanskeligere og vanskeligere desto lenger du jobber med. Det jeg har vært borti en del er hvis man skriver i fellesskap, så bytter vi hvem som skriver etter hvert. Nettopp fordi du blir så knyttet til ting. Noen ganger så trenger du at noen andre som ikke har noe forhold til det kan gå inn og rydd opp for deg.

Meg: En ting jeg også har lest på er hvordan man kan velge konsept tidlig i prosessen og så la konseptet være førende for de analysene man velger ut.

1.2: Jeg fikk en tanke om at veldig mye av yrket vårt består jo av å analysere. Ved å ha mer informasjon kan man potensielt kan få til et bedre prosjekt. I konkurranser så må man ha det beste prosjektet for å komme videre, så datainnsamling blir verdifullt for firmaet. Jeg har fått inntrykk av at de holder tett om kortene sine. Istedenfor å dele slik at alle objektivt kan lage det beste prosjektet ut fra de dataene som finnes.

Meg: Er dere som individ viktig for prosessen og deres meninger oppi det hele?

1.1: Hva jeg lurte, jeg tror ikke jeg skjønner

Meg: Nei, det er jo dere som sitter og analyserer og henter inn denne dataen, men det er jo deres vurdering på hva som er verdt analysere som er viktig. Har dere noen tanker om hvor viktig individet er for hvert prosjekt?

1.2: Det er jo veldig sentralt tenker jeg. Jeg kan jeg kan ane meg hvilke retninger ting går i med de jeg studerer sammen med, fordi det vil jo alltid være individstyrt på et eller annet plan. Vi velger ikke hva vi skal analysere ut fra en liste. Selv de gangene vi gjør det så er det alltid rom i den lista for å velge bort og legge til.

1.1: Men individ og gruppe er nok helt av oppgjøret. Man jobber jo alltid i team selv. Så man har nok noen tanker om hva som er viktig og så diskuterer man de sammen og vokter hva man prioriterer

Meg: Er det noe dere ser på som enten bra eller dårlig?

1.2: At individet styrer?

Meg: Ja

1.2: Det kommer an på hvor objektive og flinke vi blir

1.1: Jeg synes det er behagelig fordi det er ikke alltid er det kravet til en etterrettelig prosess, som lett kan utnyttes også, det er det som kanskje er problemet, men det gjør jo også at du hele tiden står fri til å løse problemet slik du ser det.

1.2: Også er det nok veldig viktig alle kommer frem til løsningen på forskjellige måter og så kan man kollektivt da finne frem til noe.

1.1: Jeg tenker samtidig at den intuitive biten av utvelgingsprosessen blir utydelig når du skal forstå et prosjekt i ettertid. Det blir ofte til at jeg bare leverer det jeg faktisk har skrevet ned. Jeg vet at det er mange som justerer prosessen sin i ettertid. At de rydder eller legger til ideer de kanskje ikke hadde på det tidspunktet for at det skal gi et godt inntrykk. Nå har jeg glemt spørsmålet, kan du gjenta det?

Meg: Det er det vi kaller subjekt dannelse. Du tar den objektive ytre verden, og så behandler du og analyserer den. Da har du subjektivert den. Du har gjort den subjektiv for det er din egen erfaring av de omgivelsene det er da snakk om. Da får det et større spillerom enn den faktiske verden fordi det er opplevelsen av bordet som er viktig.

1.1: Det tror jeg er viktig. At man skal ha en bredde i faget vårt. Det åpner også mulighetsrommet for hva slags løsninger det er lov å komme med. Det er et stort spent innad i klassen i innfallsvinkler og personlighetstyper.

1.2: Også er det viktig at man er bevisst på det du sier. Sånn at man ikke kan påstå at noe er noen andres tolkning av stedet og derfor er det bra, men at andre mennesker opplever dette annerledes. For vi designer jo ikke for oss selv. Vi designer for andre. Men vi er jo alle mennesker da, så man skulle tro at vi opplever det ganske likt.

1.1: Så er det noe med at den type prosjekter vil leverer inn til slutt handler jo ofte om innsalg på et eller annet plan, eller formidling. Det skal være et lettfattelig budskap og en tydelig ide som skal presenteres visuelt på en måte som gjør at folk oppfatter det raskt og synes at det er bra. Jeg tror at det er det vi skal frem til, og ikke en rapport artikkel. Det gjør at vi kanskje må ha en viss grad av individstyring og en litt intuitiv prosess fordi vi måles etter hva folk synes om prosjektet. Ikke etter hvor etterrettelig arbeidet egentlig er.

Meg: Ja for det er noen dere skal gjøre fornøyde i enden?

1.1: Ja, jeg tror det å ikke ha et bevisst forhold til både dine egne verdier og til de du representerer.

Det å alltid være bevisst på at det er faktisk ikke er en fasit her. Det handler bare om å overbevise den person.

1.2: Ja, det er jo kanskje der samfunnsvitenskapen og naturvitenskapen møter kunstfaget og den kreative friheten med hvilke valg man tar og hvordan man framstiller produktet.

Meg: Et siste spørsmål på det. Føler dere at konseptet henger sammen med formidlingen av prosjektet, eller er de mer fritt? Bruker dere konseptet i plansjen for eksempel?

1.2: Ja, det kommer an på om det har vært superviktig for prosjektet, eller hvilket konsept man har jobbet med. Om man ikke snakker om konseptet eller nevner at det er et konsept i seg selv, så bør man i hvert fall nevner de tingene her det innebærer. Og om man snakker om prosessen eller ikke. I klasserommet så snakker vi mye om prosess for å lære av hverandre, mens en som skal kjøpe prosjektet ditt nok ikke er så interessert i det. Konsept er visuelt,

eller kan oppfattes som noe som må være visuelt, og i de tilfellene så er det vel også mest naturlig å snakke om det ja det.

1.1: Jeg er jo veldig opptatt av konsept som fortellergrep. Det er nok noe vi ikke snakker så mye om på studiet. Dette med presentasjon. Det er jo det du presenterer til slutt som er prosjektet ditt, og det har en eller annen ide. Fordi det vi jobber med er i utgangspunktet er estetikk og det er jo ikke målbart. Det er kanskje det viktigste med et konsept. At det brukes som en form for begrunnelse for hvorfor du har valgt å gjøre noe. Jeg tror det med kontinuitet eller en rød tråd er viktig når du skal presentere noe. Mitt inntrykk er at det er gjerne der foreleserne kommer med mest kritikk. Når ting ikke henger på greip internt i presentasjonen din. Konsept blir en form for premiss du velger selv velger. Det gir et narrativ.

1.2: Man må redefinere en del når man skal presentere noe. Det man ser av ting man selv forsto er ikke nødvendigvis forståelig for andre. Eller at man ikke har produsert ting som gjør at andre forstår det. Det trenger ikke å endre på konseptet, men det er nok to forskjellige prosesser. Det mest effektive er jo når man lærer seg å gjøre det samtidig, men det klarer jeg ikke enda. Det å begynne å tenke på formidlingen gjennom arbeidet har vært en liten oppvekter for meg det siste året.

1.1: Formidlingen er nok et veldig nyttig verktøy for å jobbe med prosjektet, fordi det hele tiden kan være en rettesnor eller få det ned på bakken. Det er veldig lett å bli fortapt i detaljene.

1.2: Da er man bevisst målgruppen sin da. Hvor man velger å bruke konseptet har en del å si for presentasjonen.

1.1: For det er jo gjerne sånn at til syvende og sist, så er konseptet ditt et perspektiv. Det er en tegning kanskje, 3 tegninger. Det er ikke så mye du skal skvise ut til slutt. Det å være bevisst på det er en kunst, men jeg tror det er nyttig fordi det gjør prosessen sunnere. Du prioriterer hvilke valg du skal ta. Akkurat det føler jeg ikke vil lærer nok om.

1.2: Ja, enig.

1.1: Lærerne er alltid veldig opptatt av å åpne opp, men de er ikke alltid så opptatt av å begrense. Det er sånn «har du vurdert denne muligheten? Har du tenkt på dette?»

1.2: Det er ikke sikkert har et så bevisst forhold til det selv heller. De tenker på det heller som et forslag.

1.1: Jeg tror det er mange som sliter med å forstå forskjellen på krav og forslag.



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway