

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3597>

Randi Veiteberg Kvellestad

Førstelektor
Institutt for estetiske fag
Fakultet for teknologi, kunst og design
OsloMet – storbyuniversitetet
randi.veiteberg@oslomet.no

Det tekstilfaglege i endring 1994-2017

- ved Institutt for estetiske fag, HiO/HiOA

SAMANDRAG

Artikkelen presenterer endringar i tekstilopplæringa ved Faglærerutdanning i design, kunst og handverk ved Høgskolen i Oslo (HiO), seinare Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), og som i dag er kalla Institutt for estetiske fag (EST) ved OsloMet – storbyuniversitetet i perioden 1994 til 2017. Opplæringa var tidlegare knytt til solide fagstudium innan broderi, vev, biletvev og saum. Desse spesialstudia forsvann på 1990–2000-talet, og eit nytt innhald i Faglærerutdanninga og eit nytt studium i Mote og produksjon blei etablert. Dei to utdanningane har ulike samfunnsoppdrag og dannelsingsomgrepet har endra seg. Studentane i begge studium utviklar ein breiare kompetanse innan fagfeltet. Handverk, ferdigheit og skriftleg refleksjon er sentrale kjenneteikn på utdanningane, men undervisningspraksis og bransjeerfaring er blitt ein viktigare del i lærings- og dannelsingsprosessen. Det er læring inne på campus og læring ute i samfunnet. Samfunnsoppdraget til utdanningane har dermed påverka innhald og organisering.

Nøkkelord:

faglærerutdanning, tekstilopplæring, handverk, danning, samfunnsoppdrag

INNLEIING

Det som i dag er Institutt for estetiske fag (EST) har endra namn tre gongar sidan starten i 1875 og kan vise til ei lang og interessant utdanningshistorie. Denne artikkelen dokumenterer endring og utvikling av tekstilopplæringa i perioden frå 1994 til ca. 2017. Han byggjer på intervju med åtte lærarar ved utdanninga, der nokre av dei var studentar på 1970- og 1980-talet. Felles for alle informantane er at dei har undervist på institusjonen i fleire år og gjerne både på *Faglærerutdanninga* og på studiet *Tekstil og mote*, i dag *Mote og produksjon*. Det vart gjennomført individuelle samtalar kring spørsmål dei fekk utdelt på førehand og kvar samtale varte i ca. 1 – 1,5 time. Synspunkt og opplevingar frå tida deira som lærarar, og nokre erfaringar frå tida deira som studentar ved institusjonen er tatt med. Informantane blir i teksten omtala som lærar (L) 1, 2, 3 osv., eller som lærar og student (LS) når dei har begge roller.

I 2010 feira Estetisk forum, EST si venneforeining, 50 år, medan utdanningsinstitusjonen runda 135 år. Gjennom utstillinga «Ferdighet – form – fortelling» i Galleri R5 vart det vist elev- og studentarbeid frå ein periode på over 100 år. Det er tatt med bilete frå jubileumsutstillinga for å

konkretisere det skrivne i artikkelen, men også for å gi visuelle smakebitar på opplæringa i tidsrommet som artikkelen dekkjer. Denne biletdokumentasjonen er frå 2007–2010.

Tekstilopplæringa hadde tidlegare hatt fokus på estetisk danning og – oppseding, på opplæring og utvikling av ferdigheiter (Kvallestad, 2013, 2015). Ein kan spørje om dette fokuset framleis gjeld eller om det har skjedd ei endring. Artikkelen problematiserer kva faktorar som har verka inn på tekstilopplæringa i perioden 1994–2017 og på studentane si læring og utvikling av kunnskap og kompetanse. Innhaldet i fagleg kompetanse er i dag meir samansett enn nokon gong.

For tida har utdanningsinstitusjonen fire profesjonsutdanningar: *Faglærerutdanning for design, kunst og handverk*, *kunst og design* delt i to retningar den eine for *Mote og produksjon* og den andre for *Kunst og formidling* og studieretning for *Drama- og teaterkommunikasjon (DTK)*. Alle dei fire retningane har både bachelor- og masterutdanning. Arbeidet med å etablere Phd-studium er under arbeid.

Tekstilopplæring i profesjonsstudium

Artikkelen tek i hovudsak føre seg tekstilopplæringa innan profesjonsstudiet *Faglærerutdanning i design, kunst og handverk (Faglærerutdanning)* i perioden 1994–2017, men trekkjer også inn studiet *Kunst og design, KD/mote og produksjon*, sidan begge studiar var tufta på felles tekstilopplæring. Ordet profesjon (Haugen, 2011) viser til eit yrke med fagutdanning, der kunnskapen som vert formidla i utdanninga er både av teoretisk og vitskapleg karakter, samt at der er ein del praksis (Grimen, 2008). Studentar som tidlegare tok *faglærerutdanning* fekk yrke som faglærer etter fullført treårig bachelorutdanning, medan dei som tok *KD/mote og produksjon* fekk ein bachelor i faget. Følgjer ein Harald Grimen sitt blikk på profesjon, så vil begge utdanningane ha ein kunnskapsbase som er praktisk, vitskapleg og praksisnær, men der den eine utdanninga fører til arbeid i skulen, vil den andre få fagkunnskap som er smalare, men som går vidare i yrkesfeltet utom skulen.

På 1990-talet heitte faglærerutdanninga først *Faglærerutdanning i formingsfag*, deretter *Faglærerutdanning i formgiving, kunst og handverk* og frå 2015 *Faglærerutdanning i design, kunst og handverk*. Namna vart påverka av grunnskulefaget kunst og handverk og av skulefaget i vidaregåande opplæring; formgiving, kunst og handverk. Design-namnet kom inn i vidaregåande opplæring i 1997 (Aakre, 2014). Aakre hevdar at omgrepet representerte overgangen til ei ny tid, der estetiske kvalitetar vart vektlagt i større grad enn det som hadde vore vanleg innan husflid og handverk (Aakre, 2014). Endringa i vidaregåande opplæring påverka namnevalet til *Faglærerutdanninga* på EST direkte.

Når den nye læreplanen for grunnskulen kom i 2006 (LK06) vart design eitt av fire emne i faget. I emnet var handverket vektlagt, men i følge Ingvild Digranes opna det også for ei breiare forståing av faginnhaldet. Ho viser til nyare fagdidaktisk forskning og hevdar at berekraftig utvikling, brukarmedverknad, etisk design og medborgarskap vart ein del av innhaldet i designemnet (Digranes, 2009). Denne forståinga for skulefaget får betydning for undervisinga i tekstil på EST.

Profesjonsstudiet *Faglærerutdanning* har blitt utfordra av innføring av rammeplanar, av dei omfattande utdanningsreformene og store læreplanendringane både for grunnskule og i vidaregåande opplæring som fann stad på 1990-talet. Særleg Reform94 (R94) hadde stor innverknad på EST. Til ein viss grad har dei (hyppige) endringane vanskeleggjort ei reell vurdering av effektane. For utdanninga sin del gjeld dette endring av faginnhald i studiet, arbeidsmetodar og samfunnsoppdrag der behovet for utdanninga blir vurdert i ein større samanheng. Handverk og profesjonstenking har gått parallelt, og eg vil i artikkelen sjå nærare på korleis den dannande læringa har utvikla seg. Ei dannande læring er meir enn berre å lære eit fag, ho grip inn i studenten si forståing og formidling av faget, utvikling av motoriske ferdigheiter, fagleg nytenking og evne til skriftleg formulering. Den dannande læringa er også kjenne-teikna av ei personleg reflektert og kritisk haldning til desse kunnskapane (Lindseth, 2009). Ho har relevans for studentane i notid og framtid, og skal gjere dei skikka til deltaking i samfunnet og i samfunnsutviklinga. Danning og sjølvdanning går hand i hand. Læraren er ikkje lenger ein tilskodar til læringsprosessen, men ein deltakar i studentane sin prosess (Løvlie, 2011). Studium viser at faget vart kalla eit prosessfag med både individuelle og kollektive arbeidsformer og arbeidsmetodar (Gulliksen & Hjordemaal, 2010).

Det var framleis ei fagleg tyngde og stort engasjement som prega undervisinga på 1990-talet og utover. I eitt av intervjuar fortalde ein lærar at ho var oppteken av å hjelpe studenten til å finne sin

identitet, «..forsøke å få enhver student [...] til å finne sine talenter, sin egenart, sin kjerne, sin glede til å fortsette, sin glede til å være nysgjerrig og klare å mestre og gjøre ting som blir nyttige» (L5). Denne læraren meinte at det oppstod eit dilemma for sterkt fagleg interesserte studentar om det var kunstnar eller lærar dei skulle bli. Opplæringa ga solid fagleg innsikt som stimulerte til sjølvstendige val og vurderingar og til å satse på ei kunstnarkarriere. Bilete 1 og 2 er døme på studentarbeid som peikar på dette dilemmaet.



BILETE 1 OG 2: To kroppssmykke i metall og plast. Klave (til venstre) og Kropp (til høgre). Studentarbeid vist på Jubileumsutstillinga 2010. Foto: Randi Veiteberg Kvellestad

FRÅ STATENS LÆRERHØGSKOLE I FORMING OSLO, TIL HiO, AVDELING FOR ESTETISKE FAG

Namnet estetiske fag kom i 1994 då fleire høgskular vart slått saman til HiO. Statens lærerhøgskole i forming Oslo (SLFO), som var namnet frå 1960-1994, gjekk først saman med Østlandske musikkonservatorium inn som ein del av HiO under namnet Avdeling for estetiske fag, visuelle kunsthøgskule og drama. I 1996 blei konservatoriet overført til Noregs musikkhøgskole og i løpet av året endra institusjonen namnet til Avdeling for estetiske fag ved HiO. I 2011 fusjonerte HiO med Høgskolen i Akershus (HiAK) og fellesnamnet vart Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Frå 2017 fekk HiOA universitetsstatus og tok namnet OsloMet – storbyuniversitetet.

I 1994 gjekk SLFO frå å vere ein sjølvstendig liten statleg høgskule til å bli ein del av ein større statleg institusjon, HiO, som hadde mange studietilbod. Arbeidet med samanslåing av høgskular, kopling mellom universitet, institutt og mellom forskingsinstitutt/stiftingar hadde då vore i gang i over 10 år (NOU, 1988:28). Det hadde tatt si tid før skulen fann eller fekk sin plass i høgskule- og universitetssystemet. Diskusjonen hadde gått på kva eining institusjonen skulle høyre til, innanfor retninga kunsthøgskular eller innanfor lærerhøgskular. Skulen hadde studietilbod som var pedagogisk retta, og studietilbod med kunstfagleg retning utan pedagogikk. Det skjedde ei akademisering av utdanninga som innebar at skulen fekk fridom i val av fagtilbod og undervisningsorganisering, større fokus på teori, skriving og tydelegare profesjonstenking (Thuén, 2012). I forordet til studiehandboka for avdeling for estetiske fag 1997–1998 stadfester rektor Steinar Stjernø at «Høgskolen i Oslo er ein statleg profesjonshøgskole med nær 8000 studentar» (Høgskolen i Oslo, 1997). Både profesjonsperspektivet, yrkesutdanningar med nasjonalt ansvar, forskning- og utviklingsarbeid, hovudfagstilbod og etter- og vidareutdanning blei

understreka i studiekatalogen.

Målet med samanslåing av dei regionale høgskulane til HiO, var å skape større miljø med fagleg breidde og høgare kvalitet. Der skulle ulike spesialitetar kunne utfylle kvarandre, utvikle solide læringsmiljø og sterkare administrative einingar. Tanken var at større miljø kunne gje høve til gjensidig påverknad av faginnhald, metodikk og haldningar. Ikkje minst vart det vektlagt at samanslåingar opna for forskning og utdannings samarbeid mellom lærestadane slik som utdanningsovergangar mellom studium, hovudfagsundervising og doktorgradsprogram (NOU 1988:28). Samanslåing av institusjonar i høgskuleektoren vart i si tid foreslått av Ottosen-komiteen (oppnemnt i 1965), men forslaget møtte motstand. Først 20 år seinare vart «Norgesnett», der alle universitet og høgskular skulle samlast i eitt nettverk, foreslått på nytt og gjennomført (Thuen, 2012).

Faglegging, profesjonalisering og akademisering

Harald Thuen skriv om allmennlærerutdanninga si modernisering frå 1902 til 2012 og deler perioden i tre; faglegging, profesjonalisering og akademisering (Thuen, 2012). Siste periode, akademisering går frå 1975 til 2012. Lærerutdanningslova som kom i 1973 opna for endringar for lærarskolen. Dei fekk akademisk statusheving til pedagogiske høgskular, dei fekk fridom i val av fagtilbod og undervisningsorganisering, undervisingstida vart redusert og det vart lovfesta at det skulle vere forskingsbasert undervising og kontinuerleg profesjonell utvikling (Thuen, 2012).

Eit krav til profesjonsstudiet var at det skulle kjenneteiknast ved forskingsbasert undervising, dvs. at det bygde på vitenskapleg vunen innsikt (NOU 1988:28). Norgesnettrådet kom i 2001, med utfyllande kommentarar til korleis ein skulle tolke og anvende forskingsbasert undervising i lova for universitet og høgskolar. Forskingsbasert undervising kunne ha fleire tolkingar; ho skulle vere i tråd med dei nyaste resultat innan forskning, ho skulle vere knytt til eit forskingsmiljø, lærarane skulle ha forskingskompetanse, ho skulle utførast av aktive forskarar og innebere trening i vitenskapleg metode (Hyllseth, 2001). Forskingsbasert utdanning forutset at studentane får kjennskap til vitenskapleg metode og tenkemåte, og gjerne deltaking i eit forskingsprosjekt.

Dette akademiske trykket blei tydeleg under fusjonsarbeidet mellom HiO og HiAK utover på 2000-talet (Høgskolen i Oslo, 2010). Det var eit sterkt fokus på å styrke samanhengen mellom forskings- og utviklingsarbeid (FoU) og utdanning på alle område. I utgreiingsrapporten som kom i 2010 blei det sett fram krav om fleire ph.d.-program, auka FoU-omfang og heving av FoU-kvaliteten. Målet på sikt var å oppnå universitetsstatus. Det siste punktet i føringane; *styrke det forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget i utdanning og profesjonsutøvelse og styrke profesjonsrettet forskning og profesjonsutøvelse*, viser den sterke profesjonsatsinga institusjonen hadde lagt på seg sjølv og dermed på dei enkelte utdanningane. Rapporten poengterte at HiO har blitt til landets største profesjonshøgskule sidan etableringa i 1994 (Høgskolen i Oslo, 2010, s. 15-16).

Allereie i Innstilling nr. 2:37 kom Ottosen-komiteen med forslag om at lærarane periodevis burde gjevast sjanse til permisjon med løn for å ofre seg for forskingsverksemda (NOU 1988:28). Dette vart på EST på 1990-talet og fram til ca. 2007 ordna slik at faglærarar kunne søkje seniorstipend for å få tid til å drive med forskning. Dette var ei kjærkomen ordning, fordi ein fekk tid til å skrive eller arbeide med kunstnarisk utviklingsarbeid (L 1). Denne sjansen til å arbeide i material var viktig for å utvikle den praktisk-estetiske sida ved tekstilfeltet. Kunstnarisk utviklingsarbeid (KU) var nedfelt i lovverket for Universitet og høgskular i 1995 og innført som ein parallell til forskning og fagleg utviklingsarbeid (UH-loven, 2019). Fleire av dei tilsette på EST hadde og har kunstnarisk utviklingsarbeid som FoU-arbeid eller som ein del av FoU-arbeidet. Ein lærar fortalde at det var ein stor diskusjon om kva eit FoU-prosjekt var «[...] det var et veldig press på den akademiske siden [...] med vitenskaplige artikler i forhold til å drive med utviklingsarbeid. ... man har jo ikke fått veldig mye forståelse for utviklingsarbeid oppover i systemet, synes jeg» (L3). Forsking og utviklingsarbeid (FoU) var på 1990-talet automatisk ein del av stillinga til alle fagleg vitenskapleg tilsette i større enn 50 % stilling. Dette vart endra kring midten av 2000-talet og frå då måtte ein søkje om å få tildelt FoU-tid i stillinga. Tildeling dei seinare åra er basert på kva ein får utretta innan forskning, formidling, publisering, fagleg og kunstnarisk utviklingsarbeid.

Resultatet av fusjonen mellom HiAK og HiO til HiOA i 2011, førte til etablering av fire fakultet med fleire institutt i kvart. Institutt for estetiske fag vart plassert under fakultet for Teknologi, kunst og

design (TKD) saman med fleire institutt for ingeniørar og institutt for produktdesign. Det statlege forvaltingsorganet Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) skulle føre tilsyn med kvaliteten i høgare utdanning og stimulere til kvalitetsutvikling for å sikre eit høgt internasjonalt nivå på utdanningane (Nokut, u.å.).

Med etablering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) (Kunnskapsdepartementet, 2011) var målet mellom anna å gjere utdanningssystemet på alle nivå (bachelor, master og ph.d.) meir forståeleg både nasjonalt og internasjonalt og forme læringsvegane fleksible, i eit livslangt perspektiv. Rammeverket var og er ei samla, systematisk og nivådelte skildring av formelle kvalifikasjonar som ein kan oppnå innanfor ei utdanning, og kvalifikasjonane er delte inn etter kunnskap, ferdigheit og generell kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Arbeidet med å iverksette kvalifikasjonsrammeverket starta i 2010 på EST, og førte til faglege diskusjonar som både stimulerte til utvikling og bevisstgjerjing av utdanningane. Dei faglege utbyta skulle forståast internt, men også nasjonalt og på tvers av land. Lærarutveksling og studentutveksling med ulike universitet i utlandet etablerte seg som eit tydelegare satsingsområde rundt år 2000 (Høgskolen i Oslo, 2000).

TEKSTILOPPLÆRING I ENDRING

Kjeldematerialet som er samla om tekstilopplæringa dannar grunnlag for å fokusere på tre område: studietilbod og faginnhald i tekstil, organisering og tilrettelegging av undervising, samt samfunnsoppdrag og behov for utdanninga i ein samfunnskontekst.

Endring og utvikling av studietilbod, eit fleksibelt studiesystem

Tekstilopplæringa ved EST har hatt ein sterk posisjon som fagutdanning innan vev, biletvev, broderi og saum av klede (utan pedagogikk og fagdidaktikk), og som faglærarutdanning hovudsakleg i teikning og tekstil. Frå gamalt av sto institusjonen i Oslo i front for utdanning innan det tekstile kunnskapsfeltet (Glambek, 1988; Nielsen, 2009), medan to liknande institusjonar i landet hadde fokus på andre felt. Statens lærarhøgskole i forming Blaker (SLFB) la vekt på leire, tre og metall. Statens lærarhøgskule i forming Notodden (SLFN), la vekt på teikning ved oppstarten i 1962, men høgskulen fekk etter kvart eit vidt spekter av materialområde, alt retta mot undervising. SLFN har i alle år hatt eit nært samarbeid med EST.

På 1970-talet gjekk *Faglærarutdanninga* frå to til tre år, og det vart dermed meir tid til fagleg fordjuping og praksisopplæring (tabell 1). I starten vart dei to første åra sett på som eit samanhengande grunnstudium på 40 vekttal (vt), der studentane måtte ta begge åra for å få studiepoeng. Første året inneheldt ulike fagemne som strikking, stofftrykk, toving, broderi, keramikk, teikning og farge. Andre året var delt mellom saum av klede og vev. Dette endra seg på 1990-talet då faga leire og tre og metall kom inn i andre studieår, saum og vev vart tatt bort og etterkvart var det mogeleg å rokere på emna i første og andre studieår for å få betre samheng i studiet. Det tredje året var eit fordjupingsår på 20 vekttal der studentane kunne velje mellom ulike tekstilstudium. I dette året var det også ei fordjupingsoppgåve.

TABELL 1. Studiemodell, faglærerutdanning i forming og formingsfag 1996, 20 vekttal tilsvarer 60 stp –eitt årsstudium

Opptakskrav: eitt års utdanning frå formingsfag frå vidaregåande skule			
STUDIEÅR	PEDAGOGIKK	FAGLEG STUDIUM	STUDIEPOENG
1.og 2.studieår	Pedagogikk 10 vt + praksis	Grunnstudium 30 vt: teikning, tekstil, harde og plastiske material, formingsfagleg teori og analyse, kunst og formkultur, fagdidaktikk	40 vt
3. studieår	3–4 veker praksis	Fordjuping 20 vt, val mellom: Forming med hovedvekt på tegning (FT) Forming med hovedvekt på tekstil (FTK) Formgiving og veving av tekstiler (FV) I Billedvev, form, farge (BFF) I Formgiving og dekorativ tekstil (FDT) Formgiving og søm av klær (FSK) Formgiving og strikking (FS) Tegning, form, farge (TFF) Tegning, form, farge, tekstil (TFFT)	20 vt

Dei tekstile studia var Formgiving og veving av tekstilar (FV I og FV II), Biletvev, form, farge (BFF I og BFF II), Teikning, form, farge, tekstil (TFFT), Formgiving og saum av klede (FSK), Formgiving og dekorativ tekstil (FDT). Både biletvev- og vevstudiet kunne ein gjere toårig. Det var også gjeve tilbod om eittårig Praktisk pedagogisk utdanning for kunstnarar og kunsthandsverkarar. Hovudfagstudiet i Forming som etablerte seg i 1976 var også toårig. VEIF-avdelinga (veiledning, etterutdanning, informasjon, forskning) arrangerte etterutdanningskurs innan ulike felt og var i kontinuerleg vekst desse åra.

TABELL 2. Studiemodell, faglærerutdanning i formgiving, kunst og handverk 2009-2010

Opptakskrav: generell studiekompetanse				
Studieår	PEDAGOGIKK	GRUNNSTUDIUM	KUNST OG FORMKULTUR	STUDIEPOENG
1.studieår	Pedagogikk 1, 15 stp	Grunnstudium 1, 35 stp: to- og tredimensjonal form (teikning, maleri, trykk, tekstil, keramikk, harde og plastiske material), digitale medium og visuell kommunikasjon material- og miljølære	Kunst og formkultur 1, 10 stp	60 stp
2. studieår	Pedagogikk 2, 15 stp	Grunnstudium 2, 40 stp: to- og tredimensjonal form (teikning, maleri, trykk, tekstil, keramikk, harde og plastiske material), digitale medium og visuell kommunikasjon, material- og miljølære	Kunst og formkultur 2, 5 stp	60 stp
3. studieår	Fordjuping i formgiving med avsluttande FoU-oppgåve (frå 2013: bacheloroppgåve)			60 stp

Vev

På jubileumsutstillinga i 2010 var inngangen til utstillinga forma som ein portal med mengder av vevde tekstilar (Kvellestad, 2015). Ein kunne sanse tekstil både via syn og lukt og kjensla av vakre vevnader i ulike mønster. Poenget var å skape ei kjensle av vev, ei forgangen tid med vearbeid frå stordomstida på 1970–1990-talet. Ein av informantane (L2) kom inn som vevlærer i denne perioden. Ho kom ifrå undervisningsstilling i vidaregåande skule og opplevde at designundervising i vevfaget var ei mangelfull på utdanninga ved SLFO. «Det tekniske var kjempebra, men designen var kjedelig» (L2). Ho ønskte å ruske opp i det gamle og i vevundervisinga generelt som då gjekk ut på å gjenskape mønster, lære teknikkar og lage mange utprøvingar (L2). Læraren var med på å endre opplegget/undervisinga mot design. Ein annan lærar fortalde at samtidskunst og arkitektur vart brukt som inspirasjon, og det vart etter kvart større aksept for å bruke kunstmaterial i vevnaden (L3). Utsjånad og kvalitet på arbeidet stod likevel sterkt. «Det ble lagt større vekt på skisse-, tegne- og malebiten før man gikk i veven og laget teksten. Tegning ble naturlig integrert» (L3). Lærer 5 var også student på denne tida og skildrar vevopplæringa som ei dannelsesreise «[...] jeg lærte meg nitidighet, utholdenhet, punktlighet, pirkethet og nøyaktighet [...], men klippte det i stykker, [...] for jeg ville være frodig [...]. Jeg måtte ha den der ekspressive ut» (L5).

På 1980–1990-talet var det «et paradigmeskifte for arbeidet med utvikling av vevdiagrammer» (Strøm, 2009). Eva Strøm skildrar det som innovasjon av vevfaget og eit nybrottsarbeid når dataprogram for vev blei røyndom. Dette var nyskaping og etter kvart kom det fleire dataprogram på marknaden (Strøm, 2009). Trass fornying av undervising og innføring av datavev byrja søkjartalet til vevstudia å gå ned. Ein prøvde likevel å halde studietilboda opne ved å slå saman årsstudium og ved å legge vev inn i det nyetablerte kunst og design-studiet. «Men i 2006 ble det helt slutt» (L2).

Saum

Fram til midten av 1990-talet heitte saumfaget «Formgivning og søm av klær». Jamt over var lærarane opptekne av å gi opplæring i teknisk saum av klede som å sy bukser, jakker, bluse med krage, knapphol og gi mønsterkonstruksjon fordi studentane skulle ut og undervise på husflidsskular og i vidaregåande skule (L6). Det vart lagt vekt på å lære teknikkar, men også på korleis ein kunne bruke saumteknikkar på nye måtar. Det vart laga prøvelappar som viste prosessar og eksperimentering med material. Studenten skulle utforske og gå lenger enn til å lære ein teknikk, slik som opplæringa var før (L8). Ein informant var student på 1980-talet og synest opplæringa då var prega av regelstyrt handarbeid og streng nøyaktigheit (LS7). Medan ein annan informant fortalde at då ho gjekk første året på starten av 1980-talet, vart studentflokket delt i to grupper, ei gruppe arbeidde eksperimenterande i materialet og skulle være kreative, medan den andre gruppa følgde gamalt opplegg som ikkje var eksperimenterande, men meir teknisk. «Jeg var i den eksperimenterende gruppen og synes det var kjempespennende. Men noen i klassen likte det ikke, det vart for lite ordentlig», forklarte lærar/student (LS8). Innhaldet i undervisinga var prega av lærarane som hadde klassen. Når det vart lagt stor vekt på eksperimentering, var det fordi dei to lærarane som hadde ansvaret, ville prøve noko nytt. LS8 fortalte at då ho starta som lærar på utdanninga, var det eit mål å få studentane til å arbeide kreativt med idéutvikling. «Noen studenter visste ikke hvordan de skulle være kreative, så da fikk jeg for eksempel dem til å arbeide med sting og flater. Studentene skulle lage 15 nye flater innen et format og så skulle de velge ut en av dem de var fornøyde med og så lage nye varianter av denne. Av disse skulle de velge ut noen og bruke på et plagg» (LS8). Fleire studentar fortalte at dei aldri hadde kome fram til nye uttrykk om dei ikkje var blitt dratt igjennom denne eksperimenteringa. Informanten trakk også fram at det å ta hovudfag, hadde endra undervisinga hennar. «Jeg ble mer bevisst på viktigheten av å eksperimentere viss en skulle lage noe kreativt. Idéutkast trenger ikke være perfekte, men å prøve ut mye for å få nye idéer var viktig» (LS8).

Ein annan informant gjorde det litt annleis: «Vi tenkte mer didaktisk eller mer hvordan vi kunne bruke våre kunnskaper – som da var fra kjole- og draktsyerfaget i en pedagogisk sammenheng – i det skoleslaget vi skulle ut i» (L6). Denne læraren var ikkje så oppteken av at studentane skulle lage mange prøvelappar, men heller å gi innføring i ulike tekstile teknikkar gjennom utprøvingar. Utprøvingane gjekk ein så vidare med for å bruke dei i ulike prosjekt. Informanten presiserer at det var formgivning av eitt plagg og læring av teknikkar knytt til formgivinga som var viktig. Plagget kunne gjerne ha eit kreativt personleg snitt. Ho presiserte «Når jeg tok utdanningen kom mange av oss fra yrkesskolen og vi var drittlei prøvelapper, men når en ikke hadde den bakgrunnen med yrkesskole, ville mange gjerne ha disse prøvelappene» (LS6).

Tekstilforming

Namnet tekstilforming kom inn etter innføring av formingsomgrepet på 1960-talet. Tekstilforming var blitt eit fellesnamn på tekstilområdet sine mange teknikkar som strikking, broderi, enkle vevteknikkar, saum og stofftrykk. Stofftrykk var blitt eit fagemne i tredje klasse på *Faglærerutdanninga* og området vart kalla overflatebearbeiding eller surface design. Det var materialbearbeiding med vekt på form og komposisjon som kombinerte stofftrykk og gjerne broderi. Ein lærar fortalde at opplegga gjekk over til å bli meir idébaserte og arbeidet med komposisjon var viktig (L4).

Utover på 1980-talet vart det mindre søking til årseiningane i tekstile fag på SLFO slik som biletvev, vev, formgivning og dekorativ tekstil. Sakte, men sikkert vart desse fagstudia bygde ned. Det starta med Formgivning og dekorativ tekstil som blei lagt ned i 2000 (Høgskolen i Oslo, 2000). Samstundes krympa vev- og biletvevklassane og i 2006 var siste året med vev. Avdeling for kyrkjetekstil, forsøksverkstad i vev og i broderi som dreiv med oppdragsverksemd, forsvann på starten av 1990-talet (Kvellestad, 2015). Ein av informantane forklarte det slik at det vart vanskeleg å drive med oppdrag etter samanslåinga til HiO i 1994 (L3).

I ettertid ser ein at nedlegging av tekstilstudia på EST, førte til få eller ingen tilbod innan fordjuping i tekstil på høgare utdanningsnivå i Noreg. Tekstil inngår i mindre omfang i studium som design, kunst og handverk, men det er blitt ei avgrensa opplæring og ferdighetstrening i handverket.

Digitale medium kjem inn i tekstile fagområde

Tidleg på 1990-talet fekk lærarane datamaskiner på kontora sine, og dei byrja å bruke Word og å sende e-post til kvarandre, men bruk av datamaskin var ikkje så veldig utbreidd endå (L3). I vevfaget hadde datamaskina forenkla og effektivisert planleggings- og arbeidsprosessane mykje. I staden for å teikne mønster og bindingar på ruteblad med tusj, kunne ein med raske tastetrykk gjere dette på datamaskina. Noko liknande skjedde innan strikking. Strikkemaskina kunne koplatt til programvarer som forenkla arbeidet med mønster og produksjon monaleg. Å bruke digitale medium i arbeid med vev eller strikk gjorde det mogeleg å prøve ut fargar og former, striper og mønster på ein rask måte. Men som ein av informantane presiserte: å få til kvalitet med digitale reiskap kravde tid, ein måtte bli kjend med reiskapen teknisk, prøve og feile på same måte som i skapande prosessar med material (L3).

Etterkvart kom det programvarer som Photoshop, Gimp og Illustrator som gjorde at digitale medium vart eit eige fagområde i *Faglærarutdanninga* og innan *Kunst og design*. Utover på 2000-talet utvikla det seg ei teknologisk tenking innan fagområdet som opna for tverrfaglege tema med andre studieretningar. «Vi fikk det implementert som et eget materialområde i utdanningen med vekttall og studiepoeng for at det skulle ha et visst omfang», forklarte lærar 8.

På jubileumsutstillinga i 2010 var det fleire studentarbeid som viste digitale arbeid som bilete, video eller som designverktøy for arbeid i material. På dokkehuset «Bak fasaden» (bilete 3) er det nytta digitale verktøy som digitalt kamera, bildebehandlingsprogram og printer kombinert med plastlaminering. Tekstil som material er fråverande, men er viktig i konseptet «Bak fasaden» gjennom interiør, fargeval og synleggjering av kvardagshendingane. I «Dame med tastatur» (bilete 4) er lin grunnlagsmaterialet. Det er brukt silketrykk, digital transferteknikk med overføring av bilete og til slutt handbroderi for å framheve tastaturet. Studentane vart oppmuntra til å kombinere teknikkar og reiskap i eksperimenteringa.



BILETE 3 «Bak fasaden» foto, bildebehandling og plastlaminering, 60 x 45 x 25 cm. Studentarbeid. Jubileumsutstillinga, 2010. Foto: Randi Veiteberg Kvellestad



BILETE 4. «Dame med tastatur» tekstilcollage på lin, transferteknikk og broderi, 100 x 60 cm. Studentarbeid. Jubileumsutstillinga, 2010. Foto: Randi Veiteberg Kvellestad.

Flytting til nye undervisningslokale

I desember 2002 flytta EST frå Cort Adellersgate i Vika til Pilestredet Park 33 (PP33). Ein del studium vart plasserte i Wergelandsveien som ein overgang før alle vart samla i PP33. Cort Adellers gate hadde vore sete for utdanninga i 117 år, berre avbrote av krigsåra på 1940-talet. Pilestredet Park 33 som tidlegare var kirurgisk avdeling under Rikshospitalet, vart ombygd til verkstader og kontor. Det tok si tid før institusjonen fekk sett sitt preg på lokala. Tanken i starten var at verkstader og rom skulle gå på omgang, studia skulle ikkje vere låst til ein verkstad. «Vi hadde jo ikke timeplaner før vi kom hit i 2003, for alle (studier) hadde sine spesialrom. Når vi kom til PP33 var det mindre areal og vi måtte ha timeplaner for å dele på rommene» (L8). Men sirkuleringa vart vanskeleg å gjennomføre, og etter kvart fekk studia meir eller mindre faste verkstader.

Organisering og tilrettelegging av undervisning

I følge tidlegare studium av tekstilopplæringa skjedde det på 1980-talet ei endring frå sterk fagleg orientering til ei opplæring med sterk fagdidaktisk orientering på faglærarstudiet (Kvellestad, 2015). Denne orienteringa blei forsterka då fagstudia som formgiving og dekorativ tekstil, biletvev og vev blei lagde ned. Fagstudia hadde hatt rammer og eit innhald som studentane arbeidde og eksperimenterte innafor. Når desse studia vart lagt ned opna det for fleksibilitet og fridom, tverrfagleg tenking og entreprenørskap. I 2008 vart t.d. *Design og søm av klær til KD/Mote og produksjon* og satsa mot næringsliv og industri.

Redusert timetal og rotering mellom fagemna

Ei side ved organiseringa på 1990-talet var redusert undervisningstimetal i lærarutdanningane generelt. Dette skjedde også på *faglærarutdanninga*. «Det kom fra departementet, vi fikk en type formel, en mal for å produsere så og så mange studiepoeng og man skulle ha så og så mange undervisningstimer og selvstudiumstimer» (L8). Studentane fekk dermed færre undervisningstimar og mindre rettleiing. Dette endra innhaldet i undervisninga. Studentane skulle lære det same på kortare tid (Thuen, 2012). Ein av informantane forklarte det med at økonomien vart dårlegare. Det vart dermed færre timar til rettleiing og «utviklingen til studentene ble ikke så fremadgående» (L1). Ho fortalde at dei som underviste hadde mykje utdanning, solid fagleg innsikt og mange var utøvande kunstnarar. Av den grunn sette dei krav til kvalitet i studentarbeidet. I svensk tekstillærarutdanning i denne perioden vart også den lærarstyrte undervisninga redusert. Annelie Holmberg (2009) viser til informantane sine og hevdar at lærarane vart frustrerte fordi dei mista kontroll over utdanninga. Undervisninga vart omstrukturert, like eins litteraturlistene. Studentane måtte sjølv søke kunnskap og opparbeide seg nødvendig «handlingsberedskap» (Holmberg, 2009, s. 229).

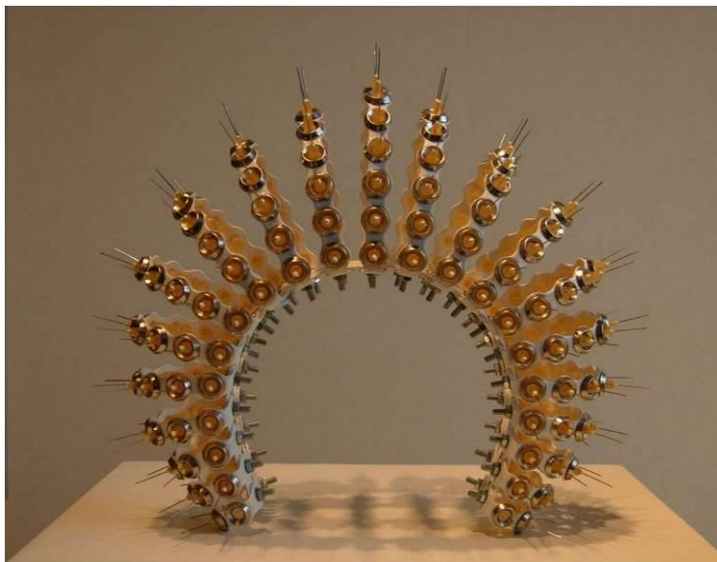
Det å rotere mellom fagemne vart ei ny form for organisering på *faglærarutdanninga* (L8). Studentane skulle alle igjennom tre ulike fagperiodar, og kvar periode var på mellom fire og seks veker. Denne roteringsmetoden starta i andre studieår, men vart seinare også overført til første året. Metoden sikra at alle studentar fekk fagleg breidde og undervisningskompetanse i eit breitt spekter innan feltet kunst og handverk. Følgjene av dette vart mindre fordjuping innan eitt emne. Fagleg breidde vart viktigare enn fagleg djupne.

Idébasert og problembasert undervisningsmetode

Undervisninga vart for ein stor del tema- og problembasert. «Man ville bort ifra den tradisjonelle produkttenkingen som var på institusjonen. Det var blitt en større forståelse for hva som ligger av muligheter, både i materiale, i form og i teknikk og alt dette her. Men du ble ikke fortalt at det var det, men du måtte liksom finne ut av det selv» (L1). Ein annan lærar skildra den idébaserte metoden som ein fri metode der ein prøvde ut material og fargar i høve til temaet for å prøve å finne eit eige personleg uttrykk. «Du kunne jobbe med åtti utprøvinger ... uten å ta noen konklusjoner, bare prøve og prøve og prøve ut og til slutt så tok du den beste av disse og utførte den i et sluttprodukt» (L4). Ho hevda at prosessen og utprøvinga vart sett på som det viktigaste. Det vart diskusjonar mellom lærar og student om det eigentleg var så viktig med eit sluttprodukt. Fleire studentar meinte at dei ikkje lærde noko nytt ved å forstørre opp ei skisse til sluttprodukt (L4). Lærar 5 peika på at kunnskapen ein hadde fått gjennom

utprøvingar, skisser og tekstilskisser gjorde at ein klarte å utvikle ein idé. Ein måtte ha kunnskap i botnen for å arbeide med idéen. «Det vanskeligste er nok at de (studentene) undersøker... gidder å prøve ut og tørr å feile ... det der at de må tørre å bomme» (L5). Ho understreka at å tore å bomme var ei viktig erfaring i den skapande prosessen.

Studentarbeida frå 2007–2010 viser ei rik eksperimentering og problematisering av material og teknikkar, der fleire arbeid går på tvers av fag- og materialområde. Ein kan spørje seg kvifor ein skal lage ei krone eller eit diadem av sprøytespissar? (bilete 5) Eller stille ut eit halvferdig arbeid, ei stolfabulering, med trekk vevd av rosa broderigarn og nylonstrømper? (bilete 6) Studentarbeida vektlegg idéen til arbeidet eller verket og mindre til studenten sin flid, nytte og nøyaktigheit som var vanleg i tidlegare tider (Kvellestad, 2013, 2015).



BILETE 5 OG 6. Diadem av sprøytespissar (til venstre). Stolfabulering (til høgre). Studentarbeid vist på Jubileumsutstillinga 2010. Foto: Randi Veiteberg Kvellestad

Lærer 1 skildra studentgruppa som flinke til å bruke seg sjølve, utvikle det dei dreiv med og ikkje vere så avhengige av å få godkjenning av lærar. Studentane var meir sjølvstendige og vågde å stole på egne stemmer. Men fleire studentar som kom rett ifrå vidaregåande skule sleit, fordi dei hadde lite utvikla arbeidsteknikk. Nokre vart fort ferdige. Dei tenkte ikkje på kva dei kunne gjere og korleis dei kunne utvikle arbeidet vidare. «Hvis de da ikke fikk en skikkelig dytt på det» (L1). Studentane måtte få opplæring i å arbeide eksperimentierende og problemløysande. Det var mange som ikkje forstod korleis denne arbeidsmetoden var. Studenten fekk fridom til å tolke og utvikle oppgåver og tema gjennom material på ein personleg og estetisk måte. Det individuelle preget førte til nyutvikling av materialbruk og teknikkar. Det vart lagt større vekt på idéen bak arbeidet enn på flid og nytte, og den kritiske vurderinga av eige arbeid vart viktig. Lærer 1 karakteriserte og skildra tida og undervisinga med tre fyndord; *kreativ, estetisk og innovativ*.

Alfred Telhaug påpeikar at den problembaserte undervisningsmetoden som kom på 1990-talet har vore med og påverka læraren si rolle (Telhaug, 1997). Problembasert undervising baserer seg meir på praktiske oppgåver enn på teoretiske studium som gjerne er strengt disiplinbaserte som medisin- og jusstudiet. Den problembaserte læringsmetoden har meir eller mindre vore i bruk på medisinstudiet

sidan 1990-talet. Studentane skulle lære eit fag medan dei arbeidde seg igjennom ei oppgåve, eit problem eller ein bestemt situasjon utan ferdige svar (Pettersen, 2017). Metoden passa godt inn på EST nettopp fordi den var studentaktiv og studentane skulle tileigne seg, aktivisere og anvende fagkunnskap gjennom praktiske oppgåver og yrkesfaglege utfordringar. Til eksamen eller i bacheloroppgåva arbeidde dei systematisk, steg for steg i materialet og reflekterte analytisk og kritisk for å utvikle idéen sin.

På jubileumsutstillinga i 2010 viste studentane arbeid utført med tradisjonelle teknikkar og material, men på nye eksperimenterande måtar. Kjolen «Askefast» (bilete 7) var inspirert av vulkanutbrotet på Island i 2010 og bygd opp av bretta modular i tekstil. Her kombinerer studenten matematikk og tekstil i ei tverrfagleg kopling. På bilete 8 er dåpskåpa utført i nunofilting med merinoull og silke. Dåpsluene er i ulike material som silke og fløyel og dekorert med mønster i handbroderi. Studenten har tatt utgangspunkt i tradisjonelle plagg, men utvikla dei med utradisjonelle material og teknikkar.



BILETE 7 OG 8. «Askefast», kjole i bretteteknikk (til venstre). Dåpskåpa og dåpsluer, silke, ull og broderi (til høgre). Studentarbeid. Jubileumsutstillinga 2010. Foto: Randi Veiteberg Kvellestad

Nyare fagdidaktisk forskning

I nyare fagdidaktisk forskning kjem Karen Brønne (2009) i si avhandling inn på fire perspektiv for å forklare utviklinga innan studiefaget kunst og handverk på allmennlærerutdanninga. Brønne byggjer på Helene Illeris sine danningperspektiv knytt til teikneopplæring (Illeris, 2002). Brønne har fire perspektiv; 1. Encyklopedisk danningssideal med teknikk- og materialtame, 2. Formaleestetisk oppseding, 3. Karismatisk haldning og 4. Kritisk biletpedagogikk. Alle fire perspektiva verkar inn på korleis faget blir forstått av og undervist for allmennlærerstudenten. Desse fire perspektiva, meiner eg, har vore relevante til ulike tider for tekstilopplæringa på EST, og er viktige for å sette utdanningsinstitusjonen inn i ein vitskapleg samanheng (Kvellestad, 2013, 2015). I tidsrommet denne artikkelen tek føre seg er det delvis per-

spektiv to, Formaleestetisk oppseding, men i hovudsak perspektiv tre, Karismatisk haldning, som høver for tekstilopplæringa.

Det formaleestetiske dannelsesideal der fagkunnskapen er sentral, ligg til grunn for utforsking og eksperimentering gjennom prøvelappar og tekstilskisser og i samspelet mellom individ og materiale. Den formale opplæringa kom først og deretter skulle studentane anvende kunnskapen. Studentane fekk teknisk og estetisk opplæring, men dei skulle også sette sitt personlege preg på resultatane (Brønne, 2009). Det karismatiske perspektivet eller det personlege preget vart eit tydelegare ideal etterkvart på utdanninga. Læring om material, reiskap og komposisjon var viktig, men på grunn av tid og færre undervisningstimar måtte kravet til opplæring reduserast. Studentane skulle gjennom sjølvstudium, eksperimentering og finne svar og eigne løysingar. Dei måtte lære metoden for å eksperimentering, som lærar 2, 1 og 4 forklarte det. Om dristigheit ikkje akkurat var eit dannelsesideal, så viste det mot og nytenking når studentane tøygde grensene, skilte seg ut og vågde å gjere noko utradisjonelt. Dette var ei side av den kritiske tilnærminga som undervisninga la opp til.

Studentane, både på *Faglærerutdanninga* og på *KD/mote og produksjon* skulle lære å skrive akademisk ved å sette ord på arbeidsprosessen, på bruk av formale verkemiddel, drøfte eigne arbeid opp mot ev. inspirasjon og fagteori. «De skulle ha en kritisk tilnærming til egen prosess og egne uttrykk og dette skulle de skrive om» (L1). Arbeidet med material og idéutvikling kravde kritisk vurdering og dermed eit kritisk blikk på eigen prosess og læring. Det fjerde perspektivet til Brønne, Kritisk biletpedagogikk som byggjer på svensk og dansk forskning på biletpedagogisk forståing og tankegods, let seg ikkje automatisk bruke på fokus i denne artikkelen.

Eva Lutnæs, derimot, skriv om vurdering i si doktoravhandling frå 2011 og referer til Brønne sine fire perspektiv. Kritisk biletpedagogikk, blir i Lutnæs si avhandling til «Kritisk og medskapende samfunnsaktør» (Lutnæs, 2011). Lutnæs kom i si forskning fram til at undervisninga i kunst og handverk la grunnlag for å utvikle ein kritisk reflekterande og deltakande borgar når elevane skulle dekode og analysere bruk av verkemiddel i eige og andre sine arbeid. Dette perspektivet, «Kritisk og medskapende samfunnsaktør», er eit betre bilete på studentane på *faglærarstudiet* og på *KD/mote og produksjon* enn «Kritisk biletpedagogikk», når studentane skulle lære å problematisere eigen prosess- og idéutvikling på ein akademisk måte. Det kritiske blikket måtte lærast og dei fekk oppøving gjennom vurdering av eige arbeid og gjennom rapportskriving. Lærar 5 nemnde også ei anna side. Ho opplevde og var kritisk til at alt skulle være nytte- og kontrollbasert i det studentane lærte. Dette øydela for det å vere frodig som var ei viktig side ved hennar virke. «Det handler om verdiforankring. For kunst handler om verdiforankring. Og det handler faktisk crafts om også. Respekten for håndverket, respekten for materialene» (L5).

Kritisk tenking og vurdering etablerer seg

Ei anna side som lærar 1 kom inn på, var hovudfaget (i Forming) si betydning for skriving og akademisk framstilling. Hovudfaget si ordning og disposisjon av avhandlinga spreidde seg nedover i bachelorløpet. Hovudfaget «krevde av oss som lærere å bli mer oppdatert på teori, fordi vi skulle være veiledere» (L1). Innhaldet i hovudfaget var tredelt med vekt på det formingsfaglege, det metodiske og det fagdidaktiske (Fauske, 2014). Sjølv om fagteori, fagkunnskap og praktisk ferdigheit var det grunnleggande, vart det akademiske synleg og vektlagt gjennom val av vitskapsteori og metode. Den akademiske tenkemåten var ny og kravde ei større førebuing av faglæraren som rettleiar.

Didaktikkomgrepet kom inn med full tyngde på 1980-talet og handla om praktisk teori og praksis. Ei didaktisk tenking gjekk ut på å problematisere, analysere og diskutere faget med utgangspunkt i kva, korleis og kvifor for deretter å knyte diskusjonen til studentar og læring (Holmberg, 2009; Kvellestad, 2015). Å problematisere faget fekk innpass i fagemna og skapte diskusjonar både i faget og mellom fag og didaktikk. Dette ser ein resultatet av på 1990-talet og utover, og det påverka læreprosessen i akademisk retning. Foros og Vetlesen karakteriserer kritisk refleksjon som ei av sidene i akademisk tenking og danning (Foros & Vetlesen, 2012). Det å stille motspørsmål og ikkje gje svaret med det same, tvingar fram refleksjon og ettertanke. I svensk tekstillærerutdanning finn ein noko av det same, men her fekk studentane på 1990-talet eit større ansvar for å lære faget sjølv, gjennom sjølvstudium i ein eksperimentell og utforskande prosess. Lærartimetallet var gått ned, og studentane

fekk ansvar for eiga læring. Å ta ansvar for eiga læring var blitt ei viktig læringsform (arbeidsmetode) på studiet, og grunngevinga var at denne forma ville studentane fortsette med etter endt utdanning (Holmberg, 2009). Holmberg viser også at undervisinga i Sverige vart meir tematisk og utforskande.

Utfordringar og nye behov i samfunnet med ei studentgruppe i endring

Innføring av ny læreplan for vidaregåande skule (R94) fekk store konsekvensar for tekstilopplæringa på EST. «Det var med R94 alt skjedde» (L4). Husflidskulane vart lagt ned, og grunnlaget for nye studentar til tekstilstudia gjekk merkbar ned. Alle tekstile studietilbod forsvann, og tekstilfaga sleit med å få studentar som hadde tekstil kompetanse (L4).

Då studentgruppa endra seg, så førte det til endringar i innhaldet i tekstilopplæringa. «Vi fikk studenter som hadde ingen referanser til verken kunst eller tekstil [...]. Det endret innholdet i kursene ekstremt. [...]. Man måtte snakke til studentene på helt andre måter» (L3). Lærarane hevda at studentgruppa vart annleis. «De var veldig ymse de studentene som kom inn, de var blomsterdekoratører, frisører... Og det var en del av dem som skulle omskolere seg, voksne damer. Det var noen Nav-kontorer i distriktet som var veldig flinke til å sende folk på attføring hit», forklarte lærar 8. Ein annan reaksjon var at studieretningsfag som Teikning, form og farge (TFF) fekk generell studiekompetanse, medan tekstilfag vart plasserte under yrkesfag, utan generell studiekompetanse. Konsekvensen av vedtaket vart ei svekking av interessa for tekstilfag. Eleven måtte i så fall ta eit ekstra studieår for å få kompetansen, og det var mogleg. På 1980–90-talet fungerte nemleg formgivingsslina på vidaregåande som ein «førskule» for å kome inn på faglærerutdanninga i Oslo, på Notodden og på kunstinstusjonar (Nielsen, 2010). Det var konkurranse om å kome inn på høgskulestudium i kunst, design og arkitektur og det var ikkje uvanleg at elevar som hadde allmennfagleg studieretning tok husflidskurs som grunnkurs i teikning form farge (GKTFF) eller eit vidaregåande kurs 1 (VK1) for å kome inn på faglærarstudiet. Det var ingen avgrensing for kor mange husflidskurs ein kunne ta (Nielsen, 2010).

På 1990-talet var det eit krav at ein måtte ha minst 60 studiepoeng i faget for å kome inn på *Faglærerutdanninga*. Dette endra seg i 2009. Då vart inntakskravet til *Faglærerutdanninga* og til *KD* om minst 60 studiepoeng tatt bort, og det var nok med generell studiekompetanse for å kome inn. Dette slo litt ulikt ut; på eine sida fekk ein studentar som hadde liten og ingen bakgrunn ifrå feltet, unnateke det dei hadde lært på ungdomsskulen og eventuelt på vidaregåande skule. På den andre sida kunne ein få studentar som hadde solid teoretisk innsikt og god studieerfaring frå vidaregåande skule og som gjekk inn i det praktiske studiet med filosofisk styrke og tolmod. Dette kom til nytte i det praktiske arbeidet. Endring av inntakskravet førte til at studentar med yrkesfagleg bakgrunn og generell studiekompetanse fekk sjanse til å ta høgare utdanning. Bjørn Magne Aakre påpeika at det var ei svak og dårleg kopling mellom yrkesopplæring i skulen og fagopplæring i arbeidslivet for formgjevingsfag. Han hevdar at det er fordi desse faga opphavleg var retta mot husmoryrket og var ikkje å finne i industrien og anna næringsverksemd utanfor heimen (Aakre, 2005).

Den frie skapande aktiviteten som prega formingsfaget i grunnskulen, vart med L97 tona ned til fordel for større vektlegging av kunnskap og ferdigheiter innanfor både bruksform- og kunstområdet (Sømoe, 2013). Innhaldet i dei ulike fagdisiplinane som tekstil, tre, leire, farge og teikning vart i L97 moderniserte og sett inn i ein samtidsrelevant kontekst. Kunstdimensjonen vart tydelegare, det vart definert ein kunstnarkanon som elevane skulle lære, og handverket vart tydelegare knytt opp til kunsthåndverket (Nielsen, 2009, 2019; Sømoe, 2013). På denne tida fanst det få lærebøker i faget, men sidan faginnhaldet i læreplanane var så tydeleg definert, vart det enklare å skrive lærebøker.

Då læreplanane for R94 og L97 kom, vart det sett fram krav om å ha lærebøker. Fleire av faglærarane på EST fekk i oppdrag frå ulike forlag å skrive lærebøker for elevane og lærarrettleiingar for lærarane. Bokproduksjon knytt til læreplanane la dermed eit grunnlag for læring i faget, og ein kunne lettare bygge på dette i utdanninga. Det vart «altså fornying i den forstand at vi fikk mer ord på det vi drev med» (L1). Bokproduksjonen viste også kva for ei sterk fagleg tyngde som var i personalet på denne tida og som gjorde tilsette skikka til å skrive.

Utdanninga var under press for å imøtekomme endringane i læreplanane og for å møte etterspurnaden etter arbeidskraft i eit samfunn som stadig sette nye krav til profesjonsvirket (Haugen, 2011). For *Faglærerutdanninga* var det faget sin plass i skulen anten på vidaregåande eller i grunnskulen som

på mange måtar sette utdanninga under press og førte til lågare søkjartal og færre studentar. Sjølv om faget kunst og handverk i grunnskulen var det femte største faget, så var det ikkje enkelt å få jobb som rein faglærer (Gulliksen & Hjordemaal, 2010; Lutnæs, 2011; Nielsen, 2019).

Utvikling av studiet Kunst og design. Kva trengst der ute?

Å etablere Kunst og Design var ei form for modernisering av studietilbodet på EST. I starten var første året på KD eit felles år med fag som tekstil, teikning og farge, material og miljølære, i tillegg til estetikk og kunsthistorie. Andre året måtte studentane velje mellom *Tekstil og mote* eller *Kunst og formidling*. «Vi ville skreddersy opplegget mer til de som kom fra videregående skole og dermed så bygde vi jo ned tekstilundervisningen på vårt område» (L2). Same informant kunne fortelje at dei arbeidde hardt for å få tekstil inn i KD. «Vi fikk igjennom at det kunne søkes på treårig bachelorløp eller på årsstudier. På den tiden var det mye snakk om at studentene skulle kunne bygge opp sin egen bachelor. De kunne også komme for å ta et år med fordypning» (L2). Kva trengst der ute? Dette vart det store spørsmålet avdelinga stilte seg og prøvde å gi eit svar på. «Det skulle være et profesjonsretta studium, det skulle ikke være kunst, det drev kunst- og håndverksskolen med. Det skulle være profesjonsretta» (L3).

I 2008 endra *Tekstil og mote* namn til *Mote og produksjon*, og det påverka innhaldet i studiet.

Det ble et mye mer samfunnsretta studium. Man ønskte å ta pulsen på samtida [...]. Det ble en kjempegod søknad til studiet første året etter navneskiftet. En klarte å snu utdanningen ved å gjøre det store designgrepet. Det ble produktutvikling av en serie klær, man rettet seg mot markedet, tenkte kolleksjoner, kolleksjonsoppbygging og studentene måtte kjenne til ulike segment i markedet. Selve produktutviklingen var mye viktigere enn selve prosessen med å sy ferdig et plagg. Det var blitt en informasjonsflyt mellom marked og skole (L6).

Motefeltet arbeider i dag i den kommersielle marknaden og har ein ideologisk tanke; studiet vil vere framtidsretta og i samarbeid med bedrifter. «Vi er opptatt av håndverket, materialet og formen og intensjonen. Vi lager unika – i serieproduksjoner», forklarte lærar 6.



BILETE 9 OG 10. Studentarbeid, katalogar frå studiet Mote og produksjon. Jubileumsutstilling 2010. Foto: Randi Veiteberg Kvellestad.

Det var blitt eit større fokus på berekraft og ei miljømedviten tenking i undervisinga. I tillegg var ein oppteken av kortreist produksjon, av å heve norsk tekstilproduksjon og å auke norske arbeidsplassar. «Tidligere så man til Paris, nå ser man etter den skandinaviske stilen», forklarte lærar 6. Å tenkje mote i samtida er å vere medviten på mange tilhøve, både å få til kvalitet i det ein utfører, men også å ha ein økologisk og etisk tanke bak materialval og produksjon.

«Studentene må tørre og satse [...] mange safer seg igjennom. De må være selvgående og ha mot» (L6). Informanten fortalde også at studentane er totalt forandra og at det er synleg at dei har mindre materialkunnskap enn tidlegare. «Mange studentar er veldig uselvstendige og så kan de mye mindre enn før. Man skal ikke jyre mot samtiden, men vi skal være i den og tenke videre framover. Guttene er en drivkraft i klassen, fordi mange av dem arbeider så målrettet» (L6).

Ein annan informant fortalde at ho brukte mykje tid på bilete i undervisinga, bilete der mote og kunst møtte kvarandre. Difor måtte ho følgje med på samtidskunstheltet. Studentane skal lære teknikkar for å komme på idéar og kunne bearbeide desse. Studentane skal vere dei nye. Dei må lage klede som skal vare lenge, bruke gode material, minst mogeleg forureining i alle ledd, både når det gjeld dyrking, farging, spinning, frakt og det å lage ein slags sørvis som gjer at klede kan reparerast når dei går sunde (L7). «Nå er det ikke så store utringninger, nå er det større klær, vi beskytter oss – vi er redde for tsunamier, klimaet som endrer seg med ekstremvær, skumle terrorister», fortalde lærar 7. Ho presiserte at ho ikkje likar mote for å følgje trendane, «med pynt og fjas og overforbruk». Moten forandrar seg så fort. Ho var meir oppteken av samfunnsoppdraget som undervisar av berekraft og kvalitet, lære studentane å reparere, lære dei godt handverk, skape meistringsglede og kreativitet og lære dei å stole på egne idéar (L7).

KD/Mote og produksjon fann si form med IKT-påverknad som mønsterkonstruksjon på data, Photoshop og pc-bruk i skriftlege oppgåver. Studentane utforma portfoliar med profesjonelle fotografar og brukte programvarene InDesign og Illustrator.

Tekstilopplæring i to profesjonsutdanningar med ulike samfunnsoppdrag

Vi ser altså at dei to utdanningane på EST som begge har hatt tekstil som eitt av emna sine, har gått i kvar si retning som profesjonsutdanning. Felles for begge er ønske om å møte morgondagens krav og «sørve et marked der ute» (L6).

Studiet *Mote og produksjon* med designopplæring og utvikling av klede, har etablert eit tydeleg marknadsfokus gjennom kontakt med industri og næringsliv og haldningar til bærekraft og miljø. Lærarane har vore opptekne av kva som trengst «der ute», kva utdanninga på EST kan tilby markedet og kva markedet kan tilby utdanninga. Dei har satsa på å utvikle ei utdanning der studentane utviklar eit utovervend blick på samfunn og næringsliv og oppfordra dei til berekraftige og miljømedvitne haldningar.

Studiet var ikkje styrt av sentrale rammeplaner, men emneplanane vart utvikla på avdelinga og kunne tilpasse seg samfunnet på ein friare måte enn på faglærarstudiet som er styrt av nasjonale forskrifter. Risikoen for ikkje å få nok søkjarar var der, men det verdiskiftet som utdanninga gjorde var vellukka. Studiet klarte å tiltrekke seg studentar, det vart attraktivt og populært og eit studium der handverket òg hadde stor plass.

Faglærarutdanning i design, kunst og handverk derimot, har pedagogikk, fagdidaktikk og fleire ulike fagemne å ta omsyn til. Ein faglærar skal utvikle kompetanse til å undervise i fleire materialområde. Utdanninga har fått eit endå tydelegare fokus på undervising, opplæring og forskning og har utvikla eit meir kritisk blick til dette innhaldet og til fagområdet sin status/posisjon i samfunnet. Dei politiske vedtaka med samanslåing innan universitet- og høgskulesektoren, reformer i vidaregåande opplæring, spesielt R94, og nye læreplanar i grunnskulen har påverka innhaldet i utdanninga, men også utvikla læraren som ein kritisk samfunnsaktør (Lutnæs, 2011). Læreplanane har stor breidde og difor har *Faglærarutdanninga* gjort endringar for å ivareta samfunnsoppdraget sitt for å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvarar. Entreprenørskap har opna for nye læringsmetodar innan idé- og designutvikling, erfaring med bedriftsutvikling og utvikling av forretningsidéar. Satsing på innovasjon i samarbeid med næringslivet (entreprenørskap) har etablert seg som ein viktig del av innhaldet i det tredje studieåret.

HANDVERKSOPPLÆRING, AKADEMISERING OG DANNING

Artikkelen viser at rammene rundt *Faglærerutdanninga* vart strammare; frå ein liten statleg høgskule til å bli del av ein større institusjon med mellom anna tydelegare profesjonstenking og krav til akademisering.

Det innsamla datamaterialet om tekstilopplæringa i tidsrommet 1994–2017, vart sortert i tre område, det første handla om faginnhald og endring av studietilbod, det andre om tilrettelegging av undervising og det tredje om utdanningane i eit samfunnsperspektiv. Gjennom denne analysen er det tre sentrale felt som utpeikar seg for vidare drøfting; handverksopplæring, akademisering og danning.

Ei handverksopplæring i endring og ein akademisk tenkemåte

Det fleksible studiesystemet heldt liv i dei spesialiserte tekstilemna, men då studia gradvis forsvann på 2000-talet, opna det for omlegging i *Faglærerutdanninga* og større tverrfagleg tenking. Det var ikkje lenger opplæring og ferdigheitstrening i eitt tekstilt handverk som var det sentrale, men ei allsidig opplæring innan fleire handverksområde som tekstil, leire, tre, metall, teikning og måling, samt bruk av IKT som reiskap (Høgskolen i Oslo, 2007). Studentane fekk ei meir eller mindre lik formell faglærerutdanning, utan stor fordjuping innan eitt spesialisert fagemne. Trass eit redusert undervisningstimal vart fagleg breidde viktigare enn fagleg tyngde og fordjuping. I denne overgangen frå det sterkt fagspesialiserte vart det større søkjelys på ein samansett kunnskapskompetanse med undervisningserfaring og forskning.

Diskusjonen om det var kunstar eller lærar ein skulle bli, var mindre synleg. Den fagdidaktiske komponenten vart derimot utvikla og styrka gjennom undervising og praksis, og ikkje minst grundig bearbeidd for dei som tok hovudfag og valde fagdidaktiske eller skulepolitiske tema som forskningsemne.

Fagkunnskapen skulle lærast gjennom personleg handling både praktisk og gjennom skriftleg refleksjon. Denne samansette læringa gjorde faget til eit prosessfag (Gulliksen & Hjordemaal, 2010), der studentane gradvis opparbeidde seg både fag- og undervisningskompetanse gjennom ei analyserande tilnærming. Krittisk tenking og vurdering av eige praktisk arbeid vart ein del av læringsstrategien og den akademiske tenkemåten (Fors & Vetlesen, 2012). Gulliksen & Hjordemaal fann i si undersøking om faglærerutdanninga at det var eit skilje mellom individuelle og kollektive arbeidsformer og arbeidsmetodar. Studentane opplevde arbeidsformene som kollektive, medan fagplanane i utdanningane vektla individuell kompetansebygging (Gulliksen & Hjordemaal, 2010). Ein av informantane (L3) trakk fram noko liknande om det at studentane opplevde eit kollektivt fellesskap fordi dei sat saman i verkstadane og arbeidde slik at andre såg det dei gjorde, kommenterte og viktige diskusjonar oppstod. Det krittiske blikket utvikla seg gjennom felles samtalar og vurderingar. Kvalifikasjonsrammeverket, derimot, la vekt på individuelt læringsutbyte og basiskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Denne målstyringa både sikra og tvinga fram ei klargjering for lærar og student for kva målet med undervisinga var.

Alfred Telhaug (2003) hevdar, med eit meir overordna blick på utdanningssituasjonen, at det har vore ei dreining mot næringsliv og økonomisk fokus i utdanningspolitikken og meiner at målstyringsideen er resultatet av ein slik påverknad. Det er den nasjonale økonomien som har påverka innhald og organisering av lærarutdanninga. Det pedagogiske språket har endra seg frå demokratisering, toleranse, menneskeverd og refleksjon til innslag av siviløkonomisk tenking som kvalitet, basiskompetanse, resultat, læringsutbyte, produksjon og brukarar (Telhaug, 2003, s. 199). Det handlar om ein kompetanse som er viktig i arbeidslivet og som tek i vare nasjonale økonomiske behov. Studentane har gjennom ei problembasert tenking i studia, fått fridom til å utvikle seg innanfor eit utvida fag- og kunnskapsfelt. Eit kunnskapssyn som står skildra i *Veiviseren* (1994), men som ein ser realisert godt inn på 2000-talet. Dokumentet *Veiviseren* som Nasjonalt læremiddelsenter ga ut i 1994 skulle hjelpe elevane i gjennom den vidaregåande opplæringa (Nasjonalt læremiddelsenter, 1994). Telhaug hevdar at dokumentet la lita vekt på elevane sin faglege kunnskap, men var meir oppteken av eit utvida kunnskapssyn med ikkje-faglege mål som sjølvstende, tru på egne evner, samarbeid, læringskompetanse, kreativitet og toleranse (Telhaug, 1997). Dette er eit kunnskapssyn som støttar ei akademisk tenking. Dette utvida kunnskapssynet utvikla seg på EST samstundes med at studentane også utvikla digital og teknologisk kompetanse som var eit overordna mål i HiOA sin strategi for 2011–2020 (Høgskolen i Oslo, 2010).

Eit overordna strategidokument har kome etter samanslåingar til nye einingar både for HiO (Høgskolen i Oslo, 2010), HiOA (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2012,) og OsloMet (2017). Strategidokument set føringar for profesjonsutdanningane og måler om ein svarer på eller arbeider innan strategien. Det er dermed blitt ei større medviten haldning til utdanningane og kva som er samfunnsoppdraget, enn det var før.

Ei dannande læring og utvida kompetanse

Danning er ei utfordring, og det tek tid. Å ta ansvar for eiga læring vart i desse åra ei viktig læringsform og arbeidsmetode for studentane. Studentane skulle tileigne seg eit personleg, reflektert og kritisk forhold til kunnskapen. «Slik personlig tilegnelse er dannelse. Tilegnelsen er en forming av studenten der hun eller han kommer “på plass” i forhold til kunnskapen» (Lindseth, 2009, s. 21). På eine sida skulle institusjonen spare pengar ved å redusere undervisingstimetallet og på den andre sida skulle studentane bli sjølvstendige. Dei skulle lære for å formidle og undervise barn og unge, men også for å kunne delta i samfunnsutfordringane. Ein ser konturane av ei tidsklemme mellom læring og danning, «der det er mindre fridom, fordypning og tid til å bomme», slik lærar 5 ordla seg.

Danningsprosessen stoppar ikkje under utdanninga, den skal fortsetje, etter enda utdanning, når studentane er komne i arbeid og skal omsette det dei har lært til undervising og formidling. Det går då for seg ei forbetring eller ei kultivering der mennesket er på veg til å utvikle sjølvstende og det å bestemme sjølv (Klafki, 2014/1985). Klafki hevdar også at ei dannande læring fremjar sjølvstende som fører til større kunnskap, utvikla evner og haldningar.

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket skal vise konkret kva læringsutbytte studentane skal ha fått innan kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse og er eit rammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Desse læringsutbyta må oppfattast både av lærar og student for å kunne etablere ei dannande læring, slik Klafki skildrar det. Men er dei tydelege? Utdanninga set i gang læring på fleire nivå, men den fullendar ikkje før ein er ute i arbeidslivet og praktiserer. Læring ute, praksis i skulen for *Faglærarutdanninga* og i bedrift for studiet *KD/Mote og produksjon*, er blitt ein viktig aktør i studenten sin læringsprosess. Det er først når studentane har praktisert og prøvd ut den faglege kunnskapen sin at ei heilskapleg dannande læring har funne stad. Og at ein ser om læringsutbyta og rammeverket stemmer.

Danning vert utvikla innanfrå i eit utdanningsmiljø som har eit reflektert høve til eigen praksis, i følge Lars Løvlie (Løvlie, 2011). Han kjem inn på refleksjonen si betydning for å oppnå form og retning i eit studiearbeid og understrekar at «dannelse skjer i nåtid, men forholder seg nødvendigvis til fortiden» (Løvlie, 2009, s. 34). Studentane på dei to utdanningane får ein praktisk fagleg mangesidig kompetanse som er stimulert av ulike menneskelege relasjonar gjennom praksisperiodar, samt gjennom individuelle- og gruppeoppgåver i studia. Det er ei holistisk tenking med danning av heile mennesket (Klafki, 2014/1985). Det inneber ein kompetanse med fagleg kunnskap, bygd på samfunnsutfordringar, men også på den historiske røyndomen som utdanninga har vakse ut frå. Klafki hevda at ungdommen skal dyktiggjere seg for å kunne gå inn i det eksisterande, men også dyktiggjere seg for å gå inn i dei forbetringar som byr seg med styrke (Klafki, 2014/1985, s. 39).

Danningsprosessen er kontinuerleg og omfattar heile mennesket si levetid, det er ei livslang læring. Eit liknande perspektiv hadde rektor ved SLFO 1950–1977 Helen Engelstad, då ho på 1950–60-talet i talar til studentane snakka om å ta i bruk hjerne, hjarte og hender i arbeidet som handarbeidslærar og tekstilformidlar (Kvellestad, 2015). Ho skildra dei tre H-ane slik: «Håndens smidighet, Hjernens klarhet og Hjertets varme» (Engelstad, 1963). Ho tilførde ein fjerde H, og det var heilskapen i læringa. Denne heilskapen kan knyte seg til kompetanseomgrepet slik det har utvikla seg med den faglege kunnskapen, den fagdidaktiske forståinga og dannelsingsprosessen. Lars Løvlie siterer ordtaket «at dannelse er det du sitter igjen med når du har glemt hva du har lært» (Løvlie, 2011 s. 741). Dannelsingsprosessen er kanskje udefinerbar, men vi kan sanse ei endring eller utvikling av mennesket. Prosessen har i seg både breidde av kunnskap og erfaring, refleksjon og tenking over kva mennesket treng for å leve eit fullverdig liv i eit fellesskap (Løvlie, 2011). Å lære å veve, meinte lærar 5, var ei dannelsesreise i seg sjølv. Det måtte både tolmod og konsentrasjon til, samt utvikla motorikk før arbeidet var ferdig.

Informanten var glad for å lære desse kvalitetane, sjølv om ho i neste stund klypte opp og endra det ho laga og kombinerte nye teknikkar som maling og farge på det vevde underlaget (L5).

På *Faglærerutdanninga* var miljøperspektivet til informantane i artikkelen å oppnå kvalitet i arbeidet, utnytte material og reiskap. Dei var spesielt opptekne av endring av studieinnhald og studentgruppe på grunn av utanforståande tilhøve som nye læreplanar, samfunnstilhøve med meir. Å lære å samarbeide vart trekt fram som ei viktig danningsside om ein skulle bli lærar eller arbeide med kunst og mote. «Samarbeid har med danning å gjøre, man skal ta hensyn til andre eller høre på andre. Kanskje de må få en nysgjerrighet og bli oppøvet til å selv finne og fordype seg?» (L3). Lærar 5 merka ei endring hjå sine studentar «interessen og ikke minst respekten og nysgjerrigheten i forhold til håndverk, den er betydelig, mye mer betydelig og den ser ut som den er i vekst» (L5).

Ingvild Maus kjem inn på viktige perspektiv når ho skriv om bærekraft i høve til designutdanning. Ho løftar fram det med å skape meir varige produkt. Ein må endre brukaråtferd, og bli medviten på bruk, kast og erstatning av gjenstandar (Maus, 2019). Kompetanse i berekraft handlar om å sjå bruk av og avhending av material i same prosess. Medviten haldning til avhending blir og er eit viktig samfunnskrav for all opplæring. *Mote og produksjon* hadde eit tydeleg blikk på implementering både om kortreist produksjon, materialvalg og design. På *Faglærerutdanninga* derimot kan ei større medviten haldning til kva som er viktig å lære studentane for framtida drøftast. Det kan vere gode og vide perspektiv på læring som overgår gjeldande læreplanar. Det vil vere ei meir holistisk tenking (Klafki, 2014/1985; Løvlie, 2011) som omfattar heile mennesket sin livsførsel. Ein kan snu på det å tenke kva potensiale ligg det i kreativt og praktisk arbeid ved å ta omsyn til miljøet (Maus, 2017). Med ein slik tankegang er det ytre tilhøve og miljøomsyn som vil prege innhaldet i utdanninga. Dette kan bli ein viktig tilleggsdimensjon til mellom anna læringsutbytte og basiskompetanse som ein finn i næringsliv og siviløkonomisk tenking i Telhaug si vurdering av utdanningssituasjonen (Telhaug, 2003).

LÆRINGSARENA UTE OG INNE

Gjennom intervju og analyser har eg vist korleis tekstilopplæringa på EST i tidsrommet 1994–2017 har blitt endra frå å vere ei sterk fagleg fordjuping til å få ei større fagleg breidde med vekt på digitale ferdigheiter. Dette er læring inne på institusjonen, medan læring ute er den læringa studentane får gjennom undervisningspraksis og arbeid i bedrift. Denne forståinga gjer praksis til ein like viktig læringsarena som studiet inne på institusjonen. Læringsarenaen er utvida. Praksiserfaringar stimulerte til skulepolitiske tema for studentar som valde å gå vidare på hovudfag. Fagområdet engasjerte utover det å arbeide i material og legge til rette for undervisning. Dette kan vere ei side av den holistiske tankegangen som vi møter hjå Klafki (2014/1985). Fagfeltet inne på institusjonen og ute i samfunnet tilbyr ein heilskap som inspirerer til forskning og stimulerer akademisk tenking. Opplæring ute og inne går hand i hand. Lindseth påpeikar likevel at «den effektivisering og strømlinjeforming» som er i mange utdanningar, «er en trussel mot den nødvendige tid og fri refleksjon som danning forutsetter» (Lindseth, 2009). Han hevdar også at «det kan virke som om det ligger i tidens ånd å sette prosedyrer, metoder og regelfølgning foran danning» (Lindseth, 2009, s. 22). Ein av lærarane kom med eit lite hjartesukk om læringsmengda og «at man skal ha så veldig mye inn på lite tid, at studentene får ikke fordypet seg i noe» (L3). Fagfornyninga i norsk grunnopplæring, med ny læreplan frå 2020, har fagleg fordjuping som eit satsingsområde (Utdanningsdirektoratet, 2020). På same tid som ein legg opp til fagleg breidde på studiet, så legg ein opp til fagleg fordjuping i grunnopplæringa. Læringsarenaen ute, der fordjuping er sentralt, blir vidare spesielt viktig for faglærarstudenten i eit heilskapleg kompetanseperspektiv.

Avdeling for estetiske fag er blitt til Institutt for estetiske fag under fakultet for Teknologi, kunst og design (TKD) under OsloMet – storbyuniversitetet. Overgang til universitet skjedde i 2017. Gjennom felles strategitenking arbeider ein med å finne tverrfaglege område og felles mål. Den store kongstanken med samanslåing til sterke einingar på 1990-talet (HiO) og i 2011 (HiOA) var å skape større miljø med fagleg breidde og høgare kvalitet. Ulike spesialitetar skulle utfylle kvarandre, utvikle solide læringsmiljø og sterkare administrative einingar. Historia viser at ved å legge ned studium som på EST, så oppstod det nye og meir tidsriktige studium. Erfaringar frå dette arbeidet med nytenking av studium er viktig i den tverrfaglege strategisatsinga som skjer mellom institutta på TKD på OsloMet i dag.

LITTERATURLISTE

- Aakre, Bjørn Magne. (2005). *Formgivning og design i et didaktisk perspektiv* (Bind 2005:105). [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
<https://www.nb.no/items/b516cd0b3236a357d096c8a6e09e3e5d?page=0&searchText=Bj%C3%B8rn%20magne%20aakre>
- Aakre, Bjørn Magne. (2014). Formgivning, design og håndverk. Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 7(2), 1-13.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.443>
- Brønne, Karen. (2009). *Mellom ord og handling : om verdsettning i kunst og handverksfaget* (CON-TEXT 41). [Doktoravhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. <http://hdl.handle.net/11250/2406784>
- Digranes, Ingvild. (2009). Praktisk-estetiske fag i grunnskulen- personlegdom og kollektive omsyn. I Elin Angelo & Signe Kalsnes (Red.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (ss. 82-96). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelstad, Helen. (1963). *Taler til elevene fra 1950-1963*. Historisk samling, Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design, OsloMet – storbyuniversitetet.
- Fauske, Laila Belinda. (2014). Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø. Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 7(5), 1-16.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.930>
- Foros, Per Bjørn, & Vetlesen, Arne Johan. (2012). *Angsten for oppdragelse*. Universitetsforlaget.
- Glambek, Ingeborg. (1988). *Kunsten, nytten og moralen : kunstindustri og husflid i Norge 1800-1900*. Solum.
- Grimen, Harald. (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander & Lars Inge Terum. (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 71-86). Universitetsforlaget.
- Gulliksen, Marte Sørebo & Hjordemaal, Finn. (2010). Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgivning kunst og håndverk – en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.5617/adno.1052>
- Haugen, Trine. (2011). Disiplinfagenes plass i profesjonsutdanningene. I Bernt Hagtvatn & Gorana Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (ss. 754-762). Dreyers Forlag.
- Holmberg, Annelie. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet. Kontinuitet och förändring i en lokal textilläroarutbildning 1955-2001*. (Studia textilia ; 1) [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-119721>
- Hyllseth, Berit. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Norgesnettrådet. <https://docplayer.me/3830693-Forskningsbasert-undervisning.html>
- Høgskolen i Oslo, (1997). *Studiehåndbok 1997-98. Avdeling for estetiske fag*. Høgskolen i Oslo.
- Høgskolen i Oslo, (2000). *Studiehåndboka 2000-2001. Avdeling for estetiske fag*. Høgskolen i Oslo.
- Høgskolen i Oslo, (2007). *Studiehåndboka 2007-2008. Avdeling for estetiske fag*. Høgskolen i Oslo.
- Høgskolen i Oslo (2010). Strategi 2011-2020. *Faglig organisering. Én høgskole på vei mot universitet*. Høgskolen i Oslo.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2012). Strategi 2020. *Ny viten - Ny praksis. Strategi 2020 for Høgskolen i Oslo og Akershus*. HiOA. <https://hioa.arkivplan.no/content/download/40375/161824/file/strategi%202020.pdf>
- Illeris, Helene. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Samfundslitteratur.
- Klafki, Wolfgang. (2014). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3. udg. utg., Bind 14). Klim. (Opprinnelig utgitt 1985)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>

- Kvellestad, Randi Veiteberg. (2013). Flid, nytte og kvalitet- danningsideal ved Den Kvinnelege Industriskole frå 1875 til 1960. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 6(3), 1-21. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.532>
- Kvellestad, Randi Veiteberg. (2015). Statens lærer(høg)skole i forming, Oslo 1966-1994 - ein utdanningsinstitusjon med samfunnsansvar og berekraft i fokus. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 8(3), 1-21. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.962>
- Lindseth, Anders. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (ss. 21-27). <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Lutnæs, Eva. (2011). *Standpunktutredning i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepetoar*. [Doktoravhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. <http://hdl.handle.net/11250/93051>
- Løvlie, Lars. (2011). Dannelse og profesjonell tenking. Utfordringen for lærerutdanningen de neste tiårene. I . I Bernt Hagtvet & Gorana Ognjenovic, (Red.), *Dannelse. Tenking, modning, refleksjon* (ss. 735-753). Dreyers forlag.
- Maus, Gjerdrum Ingvill. (2017). Developing holistic understanding in design education for sustainability. I Astrid Skjerven & Janne Beate Reitan (Eds.), *Design for a Sustainable Culture: Perspectives, Practices and Education*. (pp. 157-170). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315229065-12>
- Maus, Gjerdrum Ingvill. (2019). Enhancing design literacy for sustainability among youth in crafts-based design education. *Techne Series A*, 26(1), 93-108. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/2851>
- Nasjonalt læremiddelsenter. (1994). *Veiviseren*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Nielsen, Liv Merete. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, Liv Merete. (2010). Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976-2006. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 3(2), 97-110. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.113>
- Nielsen, Liv Merete (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går, i dag, i morgen*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- NOKUT (u.å.). *NOKUTs mål og virkemidler*. <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/nokut-stimulerer-til-kvalitetsutvikling/>
- NOU 1988:28. (1988). *Med viten og vilje*. Kultur- og vitenskapsdepartementet. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_200708170402
- OsloMet – storbyuniversitetet. (2017) *Strategi 2024. Strategi og Visjon*. OsloMet. <https://www.oslomet.no/om/strategi-og-visjon>
- Pettersen, Roar C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Strøm, Eva. (2009). Teknologi og veving – innovasjonspraksis. *Estetisk Forum – 50 års jubileum i 2010*, (ss. 64-67). Høgskolen i Oslo.
- Sømoe, Kjetil. (2013). Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt? *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 6(3), 1-15. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.352>
- Telhaug, Alfred Oftedal. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal. (2003). Tilbakeblikk på tida etter regjeringsskiftet høsten 2001 : norsk utdanning under Kristin Clemet. *Stiftelsen Skolen – årbok for norsk utdanningshistorie*, 191-207.
- Thuen, Harald. (2012). Den gode lærer for sin tid. I Yngve Troye Nordkvelle, Geir Haugsbakk & Lene Nyhus (Red.), *Pedagogisk utvikling - veier og omveier til en god skole* (ss. 158-180). Cappelen Damm Akademisk.
- UH-loven. (2019). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15?q=kunstnerisk%20forskning-%20og%20utviklingsarbeid,%201995>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket. Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>