

Randi Veiteberg Kvellestad

Flid, nytte og kvalitet

- danningsideal ved Den Kvinnelege Industriskole frå 1875 til 1960

Samandrag

Denne artikkelen set fokus på utdanningsinstitusjonen, Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Oslo og Akershus sin første fase frå 1875 til ca. 1960. Skriftlege kjelder om historie og fagdidaktikk, samt konkrete gjenstandar frå ei utstilling i 2010 blir knytt saman for å gi eit bilete av utdanningsinstitusjonen sine føremål og fagområde. Utdanninga var i starten knytt meir til næringsliv og industri gjennom handverk og husflid enn til skulevesenet. Då handgjerningsfaga vart etablerte som skulefag, vart fagområda grunngeve på nye måtar med vekt på nytte og tame. Opplæringa la i fleire tiår vekt på det norske, på det vakre og på kvalitet. Rundt 1920 ser ein påverknad frå internasjonale kunstretningar og kunstpedagogiske strøymingar. Artikkelen diskuterer danningsideal som er knytt til tameområdet; flid og nytte, ferdigheit og tålmod. På slutten av artikkelen blir kopieringsmetoden som prega opplæringa før kopla til synspunkt i vår tid og dermed gitt positive sider.

Nøkkelord: danningsideal, utdanning, handverk, kunst, flid, nytte, kvalitet, meistring

Innleiing

Utdanningsinstitusjonen, Institutt for estetiske fag, under Fakultet for teknologi, kunst og design er i dag ein del av Høgskolen i Oslo og Akershus og utdannar studentar i praktisk-estetiske fagområde som formgiving, handverk, kunst og design, drama- og teaterkommunikasjon. Institusjonen runda 135 år i 2010. Fleire av fagområda ved institusjonen i dag står dermed i ein lang, unik handverkstradisjon.

Gjennom desse 135 åra har institusjonen vore gjennom fleire større namneendringar. Då skulen vart grunnlagd i 1875, fekk den namnet Den Kvindelige Industriskole, Christiania (DKI). Utdanninga vart etablert for kvinneleg ungdom frå alle samfunnslag, slik at dei kunne få seg utdanning, arbeid og dermed forsørge seg sjølv og betre både sin eigen og landet sin økonomi (Engelstad, 1975).

I 1966 vart namnet endra til Statens lærarskole i forming (SLFO), og då SLFO i 1975 fekk høgskulestatus, vart namnet igjen endra og då til Statens lærerhøgskole i forming, Oslo fordi «skolen har manifestert seg som landets sentrale skole i opplæring og lærerutdanning i tegning og tekstile fag», sa dåverande rektor Helen Engelstad (Engelstad, 1975, s. 7). Skulen fekk eit tydelegare fokus på lærarutdanning, sjølv om den solide opplæringa innan biletvev, prydsaum, veving og saum av klede heldt fram (Håberg, 2012). Namnet vart på nytt endra i 1994 ved samanslåinga av fleire høgskular til Høgskolen i Oslo, der SLFO fekk namnet Avdeling for estetiske fag. Fellesnamnet estetiske fag er eit vidt omgrep og tek opp i seg endringane innan studietilbod som kom på 1970-talet med etablering av hovudfag og studium innan drama- og teaterkommunikasjon, men også etablering av forskning og publisering som starta i det små på 1980-talet og auka utover på 1990-talet.

I denne artikkelen vil eg ta for meg den første perioden til utdanningsinstitusjonen, tida frå 1875-1960 og sjå på kva danningsideal som etablerer seg. Danningsideala er identifiserte mellom anna av Jorun Spord-Borgen (1995) og Karen Brønne (2009). Ideala er knytt til flid, nytte og kvalitet. På slutten av artikkelen knyter eg desse danningsideala til synspunkt vi møter igjen i vår tid m.a. gjennom Rikard Sennet (2009) sine tankar om kvalitet og Foros og Vetlesen (2012) sine tankar om oppseding.

Ei vandring mellom gjenstandar og skriftlege kjelder

Institutt for estetiske fag har ei unik Historisk samling som inneheld student- og lærararbeid, bøker, tidsskrift, motejournalar og andre gjenstandar som er samla eller tatt vare på av lærarar på skulen opp gjennom tidene (Håberg, 2012). Noko av materialet i samlinga er gjeve som gåver til skulen. Samlinga er eit vitnemål om ein solid kulturarv og ei unik kvinnehistorie. I 2009 var arbeid frå Historisk samling vist på utstilling på Høgskolen i Oslo (2009).

Samlinga har eit rikt materiale frå rundt 1880 og fram mot 1960. Frå 1950 og framover er utvalet mindre, men her er mykje innan vev og ulike mønster og utprøvingar både i broderi og vev knytt til forsøks- og oppdragstenesta på skulen. Til jubileumsutstillinga FERDIGHET-FORM-FORTELLING 2010 vart det plukka ut arbeid frå den historiske samlinga innan vev, prydsaum, saum, teikningar, kartongar og skrifter som kunne representere den eldste perioden i utdanninga. I tillegg til desse arbeida vart det plukka ut eksamensarbeid frå studentkullet i 2010. Utvalskomiteen var ansvarlege i Historisk samling og faglærarar på Estetiske fag. Materialbruk og teknisk gjennomføring, eksperimentering og kreativitet, samt å vise ei breidde i studentarbeid var kriterium som komiteen la til grunn for utvalet av gjenstandar.



Bilete 1: Oversiktsbilete frå utstillinga FERDIGHET-FORM-FORTELLING 2010 i Galleri R5, Kultur- og kyrkjedepartementet, Oslo.

På fem låge bord (bilete 1), på vegg og i vindaug vart studentarbeid vist, og på lange banner var det informasjon om institusjonen. Utstillinga presenterte instituttet sine tre bachelorstudium; drama og teaterkommunikasjon, kunst og design og faglærerutdanning i formgiving, kunst og handverk, samt masterutdanning og den Historiske samlinga ved instituttet. Inst i lokalet sto ein lysbildeprojektor og viste gamle bilete frå undervisningssituasjonar, studentarbeid og personar knytt til institusjonen.

Der var også ei kort oversikt over historia til utdanningsinstitusjonen, samt litt om vegen vidare med tanke på fusjon med Høgskolen i Akershus i 2011 (som no er gjennomført) og framtidsvyar om å bli profesjonsuniversitet. Utstillinga krinsa kring tradisjon og fornying i eit tidsspenn frå 1875 og fram til i dag, og var bygd opp av konkrete gjenstandar i ulike material, fotografi, digitale arbeid og tekstar som alle fortalde om undervisning og læring i ein periode på over 100 år. Den var interessant som «retorisk» kunstfagdidaktikk. Omgrepet er lånt frå Aslaug Nyrnes i boka *Utifrå det konkrete* (Nyrnes & Lehmann, 2008). Ho undersøker i avhandlinga *Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker* (Nyrnes, 2002) korleis didaktikk er skriva inn i ein konkret tekst gjennom ulike retoriske figurar som t.d. lina, sirkelen, treet, planta og kroppen, hagen og arkitekturen

for å nemne nokre. Desse utviklar den berande didaktiske hovudfiguren «det didaktiske rommet» som endar i ei romleg (topologisk) tenking (Tronshart, 2006).

Gjenstandane på jubileumsutstillinga kunne ein lese som retoriske figurar/artefakter som fortalde om viktige sider ved utdanningsinstitusjonen. Dei fortalde både om handverksmessige sider innan reiskap- og materialbruk, men også i vidare forstand om undervisningspraksis og idéstrøymingar som har påverka og om dannelsesideal og opplæringsmål opp gjennom tidene. Slik sett kunne gjenstandane (= copia, latin) representere (= mimesis, gresk) ei forteljing som er knytt til tid (= temporalitet) og den tidsforståing som til ei kvar tid rår (Nyernes, 2002). Utstillinga kunne lesast som ein topologi, ei romleg tenking som viste eit skapande institutt si levande historie. Publikum ville flytte på seg, ikkje berre frå gjenstand til gjenstand, men også i tid og tidsperiodar. I dette «det didaktiske rommet» kunne ein under vandringa veksle mellom gjenstandane/copia, forteljingane/mimesis og tidsrommet dei vart til i/temporalitet for å forstå sentrale perspektiv på opplæring og utdanning.

Eg vil presisere at det er eit avgrensa utval av gjenstandar frå Historisk samling som var med på utstillinga og som er omtala i denne artikkelen. Desse gjenstandane saman med skriftlege kjelder knytt til utdanningshistorie og fagutvikling gir ei forståing og innsikt i opplæring, handverk og ferdigheiter frå 1875–1960. Utstillinga viste at det som i dag er Institutt for estetiske fag i alle år har handla om ei genuin interesse for det å skape og om å formidle.

Frå fruentimmernettheter til skulefag

Institusjonen starta som Den Kvindelige Industriskole i Christiania i 1875. Den private «Foreininga til fremme av kvindelig haandverksdrift» var initiativtakar med kaptein Just Gude-Smith i spissen. Etableringa av industriskulen var såleis eit ledd i arbeidet for kvinnefrigjering og grunnlaget lagt for ein veg til utdanning for kvinner (Glambek, 1988; Håberg, 2012). Gude-Smith var i tillegg redd for den store utvandringa frå Noreg til Amerika og meinte at dersom kvinner fekk sjanse til å ta utdanning ville dei truleg bli i landet (Håberg, 2012). At namnet industriskule vart valt på institusjonen, fortel noko om både tida skulen vart etablert i og om kva innhaldet i skulen var «at meddele fornøden theroretisk Forkundskap og praktisk Færdighed for Selverhverv og for Industriell Virksomhed» (Grepp, 1950, s. 7). På 1800-talet i Noreg var det spesielt på landsbygda mykje heimeindustri og stor produksjon av gjenstandar for det daglege livet. Det hadde stor økonomisk tyding for samfunnet og for den enkelte at ein kunne produsere varer og livnære seg sjølv og familien med eige sal (Kjosavik, 2001; Nielsen, 2009). Bjørn Magne Aakre viser til Eilert Sundt som i si avhandling *Husfliden i Norge* skriv om håpet om at den industrielle utviklinga i landet skulle byggast med norsk kompetanse og med sikker sans for stil, form og kvalitet med forankring i norsk tradisjon og formkultur (Aakre, 2005).

Frå 1877/78 får skulen statsstøtte, og etter ei tid blir difor namnet Statens kvinnelige industriskole (SKI). Det betyr at planar og endringar må godkjennast av det dåverande Kyrkje- og undervisningsdepartementet som resten av skulevesenet. Både stat og kommune vart frå då av representert i skulen sitt styre. Tidlegare hadde skulen sortert under Indredepartementet som m.a. hadde «husflidens fremme» som ansvarsområde (Glambek, 1988). I følgje Ingeborg Glambek viste det at utdanning på dette feltet (handverk og husflid) var knytt meir til næringsliv og industri enn til allmenndannande skulevesen. Då skulen (og andre husflidskular) vart flytta over til Kyrkjedepartementet, viste det at interessa for husflid og husindustri vart grunngeve på nye måtar. Ein gjekk frå å legge vekt på *anvendning* av den type kunnskap som skulen sto for, til å legge vekt på å *tileigne seg* av denne kunnskapen (Benum & Hovden, 1979).

Dei praktiske ferdigheitsfaga (frå husflid til handgjerningsfag) vart etablerte som skulefag i 1880-åra og det viktigaste argumentet for dette var den nytte elevane hadde av å

lære praktisk arbeid og handverk, øve opp ferdigheit for at dei kunne reparere og ta vare på ting for seg sjølv og for heimen. Desse gode hensiktene har følgd faget til langt opp på 1990-talet (Nielsen, 2009). Det at ferdigheitsfaga, sløyd og handarbeid vart skulefag førte til at undervisinga på DKI frå rundt 1880 hadde to hovudmål; å utdanne handarbeidslærarinner og å utdanne kvinner som kunne ta hand om opplæring i kvinneleg husflid og tekstil brukskunst.

Kjenneteikn ved utdanninga var at innan dei ulike handarbeidsdisiplinane skulle det endelege produktet vere nyttig, haldbart og vakkert. Metoden for å oppnå eit perfekt resultat var avhengig av gjentekne øvingar og repetisjonar (Engelstad, 1975). Dette oppnådde ein ved å ha klare førebilete som vart pertentleg kopierte. Denne treninga av nøyaktigheit og flid gjennom kopiering sto sterkt i den norske skulen og den var felles i Norden og resten av Europa (Nielsen, 2009).



Bilete 2: "Opplæring i skole – før", arbeid frå Historisk samling på jubileumsutstillinga i 2010.

På bilete 2 ser ein gjenstandar frå Historisk samling. Her er døme på Caroline Halvorsen (lærer ved DKI og SKI frå 1876–1923) sitt undervisningsopplegg i strikking med strikka prøver i tynt, tynt garn; frå enkle lappar til meir krevjande modellar av vottar og strømpar, små øvingslappar med usynleg stopping, lapping, knappel, hemper, broderte namnedukar med sirlege tal og bokstavar og løparar med utsøkt linsaum. «Det er detaljen ein må arbeide med, for det er i den kulturen viser seg», forklarar Nyrnes (Nyrnes & Lehmann, 2008, s. 15). Dei vakre og nennsame arbeida vitnar om ei tid der tolmod og tid var heilt avgjerande for å få gjennomført handarbeidsoppgåvene. Arbeida ber preg av flid og nøyaktigheit. I det følgjande vil eg gå grundigare inn på nokre av gjenstandane.

Opplæring gjennom prøvelappar og modellar

Opplæringa på SKI gjekk via prøvelappar og modellar og Marie Rosing si lærebok *Haandarbeide som Skolefag* frå 1880 betydde mykje. Den bygde på den tyske handarbeids-pedagogen Rosalie Schallenfled sin handarbeidspedagogikk med planmessig og metodisk oppbygging av undervisinga. Gjennom mønsterklutar og modellrekker som gjekk frå det enkle til det meir avanserte, hevda Schallenfled at faget handarbeid øvde opp både hand og auge, sinn og tanke og var med på å forme personlegdomen til borna (Rosing, 1880). Rosing la metoden til rette for norske tilhøve og utarbeidde modellrekkjer til pensum; «et forklæde, en underkrave, et barnelinned, en nattrøie, et underskjørt, en natkappe, et linned, et par benkleder, en skjorte, to stoppeduge, en lappedug og en navnedug» (Rosing, 1880, s. 6). Dette var bruksting i liten målestokk og grunngevinga var dels av økonomisk art; det var dyrt å klippe i store plagg, dels av omsyn til barna si læring; dei fekk meir tid når dei slapp å sy lange saumar (Håberg, 2012). Rosing hevda at «...den mindre model i alle hensenseender yder den selvsamme øvelse og maaske endog fordrer en endnu skarpere nøiaktighed i udførelsen» (Rosing, 1880, s. 5) Modellane var tekniske førebilete som skulle kopierast, ikkje for å lage ferdige bruksting, men for øvinga si skuld og for å beherske teknikkane. Målet til Marie Rosing var at elevane skulle bli sjølvhjelpne, tenkjande og flinke (Håberg, 2012). Caroline Halvorsen var kritisk til sjølvhjelpsmetoden og Marie Rosing si undervising, sidan modellrekkene var knytt til tekniske ferdigheiter. Ho skreiv mange bøker om dette og utvikla ei eiga modellrekke der borna skulle lage klede til bruk for seg sjølv og ut frå det heimen trong. På bilete 3 ser ein modellar som elevane på SKI strikka og som høyrde til strikkeopplæringa for 1.–5. klasse etter C. Halvorsen sitt opplegg (Halvorsen, 1922). Lærarinneelevane strikka modellar, ein av kvar for å lære teknikkane. Gjennom progresjon i ein skuleklasse skulle elevane i første klasse strikke pennetørkar og avslutte i sjetten med sokkar og vottar i par. Det var nytteverdien og ikkje barnet si utvikling som prega undervisinga. C. Halvorsen sin læringsmetode var å nytte store plansjar og kopiering av gode modellar. Det var oppøving av flid, ferdigheit og finmotorikk som hadde stor praktisk og økonomisk verdi (Engelstad, 1975; Halvorsen, 1922; Håberg, 2012). I følgje Håberg, var til dømes strikkevotten til Caroline Halvorsen i rett og vrangstrikk, kalla *Svenskevotten*, pensum frå tidleg 1900-tal og fram til 1960. Caroline Halvorsen hadde studie- og hospitantopphald i Sverige hjå moteskapar Augusta Lundin på slutten av 1800-talet og votten er nok inspirert derifrå (Håberg, 2012). Sidan det ikkje fanst læreplaner, fekk enkeltpersonar som Rosing og Halvorsen stor betydning for utvikling av undervisinga.



Bilete 3: Modellar etter Karoline Halvorsen si strikkebok; pennetørkar, nålepute, hælfelling, leggfelling, luefelling, strømpe og vott. Svenskevotten er i raudt.



Bilete 4 og 5: Framside og baksida av stoppelapp.



Bilete 6 og 7: Lapping og innfelling/påsyng av nytt stoff.



Bilete 8: Namneduk frå 1883.

Bilete 4, 5, 6, 7 og 8 er frå Historisk samling og viser noko av pensum som var på lærarinne-utdanninga. Elevane lærte ulike måtar å stoppe på ved å veve inn trådar i stoffet si trådretning. Dei lærte å lappe hol ved å felle inn stoff i tekstilen sitt mønster med bruk av tynn, tynn sytråd.

Bilete 8 er eit døme på namneduk. Ein namneduk er ei samling broderiøvingar t.d. med monogram, blomar, stiliserte dyr og geometriske border. Skulle ei veloppdragen ung dame lære å brodere, måtte ho «begynne i tide med sin navneduk» i følgje Engelstad (Engelstad, 1938, s. 3). Motiva varierer og har utvikla og endra form frå dei første variantane på 1500-talet. Denne namneduken er sydd på lin, med korssting. Alfabetet er brodert med ulike skrifttypar, bladranker, dyr og 'brodøsen' sitt fulle namn var vanleg å ta med på 1800-talets namnedukar (Engelstad, 1938).

Sjølv om læringsmetodikken var bygd på å etterlikne gode mønster og modellar, så var det også sterke røyster som såg meningsløysa i kopieringa. Skulen si kunstnariske kraft og sprudlande oppkome var Anette Schirmer, tilsett som teiknelærer ved skulen 1908–1927. Ho hadde arbeid på Frida Hansens vevstove, teikna akt hjå kunstnarinna Harriet Backer og ho fekk stor innverknad på undervisinga. Schirmer var kunnskapsrik og hadde djup forståing for folkekunsten, men meinte at kopiering og samanstilling av mønster frå gamle teknikkar var meningslaus. Det viktigaste for henne var å få til nyskaping på grunnlag av kunnskap om det gamle. Ho var mottakeleg for nye strøymingar i tida og ideane som kom utanfrå. Ho la vekt på det vakre, at fargane skulle synge ilag, ikkje skrike, men stråle og klinge saman i harmoni. «Hva man skal velge og vrake kan ikke avgjøres etter prinsipper, men... det gjelder.. at man har takt og smak» (Engelstad, 1975, s. 3). John Ruskin sin teori om å stimulere skjønnhetssansen i mennesket sto sterkt.

Samarbeid mellom tre institusjonar

Det var nær kontakt og gjensidig støtte mellom Statens kvinnelige industriskole, Christiania Kunstindustrimuseum (etablert i 1876) og Den Norske Husflidsforeining (etablert i 1891). Dette var med på å prege opplegg og undervising på SKI. Dei tre institusjonane stod saman i nasjonskampen som Noreg var i på slutten av 1800-talet både økonomisk, teknisk og sosialt (Engelstad 1975). Alle tre kjempa for det norske, for det vakre og for kvalitet. Frå 1886 fekk museet i oppgåve å fremme husfliden i ei estetisk retning og skulle bidra til auka forståing for kvalitet og dette forsterka nok kvalitetsstampelet inne på skulen. Skulen deltok på husflids-, landbruksmøte-, brukskunst- og verdsutstillingar og i året 1900 fekk skulen m.a. gullmedalje på verdsutstillinga i Paris. Utstillingane var i dåtida det største framstøyt for kunst og indu-

stri, eit viktig middel til å informere, spreie idear, gi informasjon og stimulere til kontakt både nasjonalt og internasjonalt (Glambek, 1988).

Husfliden og husflidskulane følgde med. I følge Eilert Sundt framstod husfliden med dei same kvalitetane som godt handverk og han karakteriserte husflidsarbeidaren med folkelivets viktigaste hovuddyd nemleg som arbeidssam og svært flittig (Sundt, 1867). Samarbeidet mellom dei tre institusjonane fekk mykje å seie for den tyngde og status skulen hadde innan dei kvinnedominerte handarbeidsfelt; veving, lin- og kjolesaum. Med den nasjonale husflid i høgsetet var fellesmålet å gi »baade producent og konsument en sikker stilfølelse bygget paa national grund» (Engelstad, 1975, s. 14). Engelstad siterer vidare professor Lorentz Dietrichson i artikkelen; *Formingsfag i 100 år*:

Man maatte først vise nødvendigheden av renlighed og orden i hjemmene, paa ordenssansen maatte man grunde forstaaelsen av den betydning klarhed og naturlig simpelhed i formen ejede, paa klarheden maatte man saa bygge forstaaelsen av de rene former og linier, og saa stod man foran skjønhedsbegrepet. Hjemmets renhed og skjønhed hadde endelig sit yderste maal i aandelig renhed og sandhed hos dem som beboede hjemmene. (Engelstad, 1975, s. 14)

I dette sitatet viste ideologien og grunnpilaren som SKI hadde som merke gjennom fleire tiår; skjønnheit og kvalitet. Det vakre var så viktig at det vart samanlikna med åndelege og religiøse verdiar. Faget hadde såleis ein meir oppdragande og dannande funksjon i tillegg til fagleg kunnskap og oppøving av ferdigheit. Dietrichson meinte at han hadde både rett og plikt til å gi opplæring i kunst med stor vekt på det vakre, han ivra etter folkeopplysing på feltet (Glambek, 1988). Det vakre i kombinasjon med folkeleg og jordnær praktisk kunnskap prega undervisinga på skulen.



Bilete 9 og 10: Holbeinsaumsbroderi



Bilete 11 og 12: Silkeveske med kniplingar.

Bilete 9, 10, 11 og 12 viser vakre arbeid som var med på jubileumsutstillinga. Arbeida uttrykkjer presisjon og samklang i motiv og mønster. Det vakre vert vist gjennom materialbruk, ferdigheit og flid. I bilete 9 og 10 er bakgrunnen brodert med grønt, silkesnorer er brukt som kontur for å avgrense og løfte fram bladformer og organiske liner. Utallige franske knutar følgjer linene og skaper ein gradvis overgang mellom kontur og flate. I bilete 11 og 12 ser ein døme på knipling, ein teknikk som høyrde til mellom fruentimerteknikkane på 1800-talet (Engelstad, 1975). Teknikken tek tid, men har ein lært den kan ein auke farten sjølvom tråden er tynn. Både linsaum og prydsaum var ein del av pensum på lærarinnekursa.

Frå nytte til kunst

Professor John Ruskin (1819–1900) i Oxford og den estetiske rørsla frå England påverkar heile skulestrukturen i Norge utover 1900-talet. Kunstpedagogikken var eit samleomgrep som både gjekk ut på å oppleve og på å forstå kunst i tillegg til å utvikle eigen skapande aktivitet. Det var eit mindre skarpt skilje mellom kunst og industri, mellom kunst og næringsliv enn i dag. På den tid var det noko jordbunde og nøkternt i synet på kunst (Glambek, 1988). Kunst utvikla skjønneheitssansen og var viktig for barn si totale utvikling. Dette vart eit viktig argument for å undervise i kunst for barn (Efland, 1990). Innan Art & Crafts-rørsla hadde kunsten ein dobbelfunksjon; for det første skulle den tilføre skjønneheit til arbeida og for det andre gje glede til arbeidet og dermed til livet (Morris, 2006). I følgje Milan Kundera hevda William Morris at mennesket ville utsmykke nytteegenstandane sine så vakkert som dei kunne sjølv om det ikkje hadde nokon funksjon. Nettopp fordi resultat vart vakre, skapte det glede i arbeidsprosessen (Kundera, 2012).

Spord-Borgen kjem innpå Ruskin si betydning når ho skriv om den norske fagutviklinga på 1950-talet frå Teikning, Sløyd og Handarbeid til faget Forming. Med barnet og barnet sine ibuande krefter, evner og anlegg i sentrum skulle det vere med å styre kva som skulle lærast. Forming skulle vere eit uttrykksfag og det skulle vere med å utvikle og kultivere kreative krefter og estetisk følsamheit (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 1960). Ruskin sine teoriar om at kunst skulle kunne utvikle både skjønneheitsans og smak ligg som ein basis under fagutviklinga (Spord-Borgen, 1995). Han ville med det styrke kunsten sin plass i undervisinga og på den måten også skape ei motvekt til industrialismen si vekt på nytte og ferdigheit. For han var kunsten det høgaste gode, den var både moral og religion og redninga mot det livet maskinene hadde ført med seg (Lønnå, 2002; Nielsen, 2009). At kunst også hadde ei oppdragande rolle fekk solid støtte av den engelske reformpedagogen Herbert Read. Read såg på seg sjølv som ein arvtakar etter Ruskin sine idear og hevda at kunst skulle vere basis for læring og danning (Read, 1958).

Det var difor viktig å utvikle ei estetisk grunnhaldning, der både natur og kunst var både mål og middel i oppsedinga. Kunsten var såleis viktig både for individet si utvikling og for samfunnet generelt. Spord-Borgen hevdar at Herbert Read står for den rekonstruktivistiske retninga innan kunstpedagogikken, der kunsten vart sett på som ein ressurs som kunne bidra til å løyse sosiale problem. Likeeins var individet sin vekst viktig for forbetring av samfunnet (Spord-Borgen, 1995). Haabesland/Vavik hevdar at Read si vektlegging på estetisk danning har gitt dei praktisk-estetiske fagområda ei filosofisk plattform i heile etterkrigstida (Haabesland & Vavik, 2000). Liv Merete Nielsen hevdar likevel at kunstpedagogikkens ”gode smak” aldri fekk heilt fotfeste i Noreg pga. ein sterk bondekultur. Finkultur og adelsstand frå Europa nådde ikkje Noreg på same måte som i Sverige og Danmark (Nielsen, 2009).

Kunsten sin påverknad

På utstillinga var det utstilt fleire arbeidsteikningar for vev og prydsaum frå 1930 og utover som var inspirerte av internasjonale kunstretningar (bilete 13 og 14). Bauhausskolen i

Tyskland med arkitektane Le Corbuiser, Mies v.d. Rohe og Walter Gropius i spissen hadde utforma funksjonalismens idear. Gropius meinte at handverket var grunnen til alt skapande og i eitt av hans tidlege manifest for den statlege Bauhausskulen, oppfordra han både kunstnarar, arkitektar og skulptørar innan moderne kunst og designutdanning: «we must all return to the craft» (Frayling, 2011). Frayling poengterer Bauhaus si vektlegging på handverket. Det var ikkje eit innfall av romantikk eller nostalgi, men skulen var overtydd om at handverk har betydning for ei positiv framtidsutvikling. Gropius sine tre formvisjonar var handverkskunnskap, industriell produksjon og heilskap i kunstverket (Kundera, 2012). Ideane frå Bauhaus fekk gjennomslag i Foreininga Brukskunst i Norge og påverka nok folk med krav om god funksjon, forenkla formspråk og bruk av reine og enkle former (Engelstad, 1975). I tillegg til funksjonalismen sine idear, påverka også Art Nouveau med sine organiske liner mot meir strauformlineforma liner i Art Deco (Håberg, 2012).

Kunstretningane med samleomgrepet moderne kunst slo kraftig innover institusjonen og undervisinga. Fleire av lærarane var på utanlandsreiser og studieopphald, og dei nye kunstretta ideane fekk innpass hjå unge lærarar som igjen formidla dei vidare til elevane. Bilete 13 og 14 viser skisser som er inspirerte av kunstretningar som kubisme, Jugend og Art Deco. Motivet på bilete 14 er inspirert av Art Deco og har futuristiske trekk med høghus og industrielle element som brukonstruksjon, skip og fly. I følgje Håberg er skissene til vevmønster på 1930-talet prega av forenkling av motiv og av geometriske former. Fargane er djupe og gjerne i grått, svart, oker, grønt og djup raudt (Håberg, 2012).



Bilete 13: Ulike arbeidsteikningar for vev, applikasjon og broderi.



Bilete 14: Kartong til pute, elevteikning frå 1937.

Ein del av grunnen til at det nye slo an hjå elevane var at undervisinga vart meir individualisert der den enkelte kreative elev med eigne personlege tankar og idear fekk rom (Engelstad, 1975). Den auka interessa for kunstoppseting som utvikla seg utover 1900-talet førte til etablering av foreininga *Foreningen for kunst i skolen* i 1915. Den hadde som føremål å arbeide for vakre skulebygg utsmykka med gode kunstverk. Foreininga var aktiv i 15 år og vart deretter lagt ned, for så å bli starta på nytt i 1948 (Haabesland & Vavik, 2000).

Pedagog og psykolog Helga Eng fekk mykje å seie for dei dannelsesideal som vart etablert i Norge rundt 1900, med kunsten si betydning for barnet. I boka *Kunstpædagogik* som kom ut i 1918 tok ho opp samtidas pedagogiske retningar og ikkje minst vart emnet kunstoppseting omhandla, både med eit historisk blick, men også med tanke på samtida (Lønnå, 2002). Forskinga hennar på barn sine uttrykk gjennom tanke og tale hadde ei psykologisk og vitenskapleg orientering som var prega av å teste, beskrive og forstå menneskets psykologi og dei indre prosessane. Spord-Borgen hevdar at Helga Eng si forskning var viktig då ein formulerte formingsideen rundt 1960 (Spord-Borgen, 1995). Mellom anna synet på fantasi, var eit argument for uttrykksfaget; Eng hevda at fantasi var heilt naudsynt for det praktiske liv, i åndsarbeid og i kunst. Difor var det viktig å arbeide medvite med å utvikle fantasien til barna (Lønnå, 2002).

Forsøksverksemd og rettleiingsteneste frå rundt 1950

Utover 1900-talet utviklar SKI fleksible fagkombinasjonar innan tekstil for å møte endringar og etterspurnaden i samfunnet. Yrkesskulane og husflidsskulane tok seg av grunnopplæringa i faget, medan SKI skulle gi vidareutdanning som anten retta seg imot lærarinneutdanning eller ein kunne gå i kunsthandverksklassar (= fagklassar) med fagleg fordjuping i m.a. vev, bilettev og prydsaum.

I 1950-åra vart det oppretta forsøksverksemd med rettleiings- og mønsterteneste som tok imot oppdrag for museum, offentlege bygg, kyrkje og private. Eit viktig prinsipp for oppdragstenesta var at i alle oppdrag ein tok imot, skulle elevane inkluderast i arbeidet. Dette førte til ei fagleg fordjuping og ei fagleg fornying både for lærarinneklassane og i fagklassane. Elevane fekk først opplæring, deretter fekk dei anvende kunnskapen. Oppdraga førte til at god kvalitet, både teknisk og estetisk, vart sett i høgsetet. Grundigheit og flid var, og måtte vere ei viktig side ved arbeidet. Den vide kontakten utover i landet, førte til at det vart ei sosial tilpassing for institusjonen som gjekk langt utover skulen sine grenser (Engelstad, 1975).

Rettleiingstenesta sende ut mønster og oppskrifter til både privatpersonar som sat rundt i landet og produserte, husflidsskular og til offentlege institusjonar som trong tekstilar.



Bilete 15: Vevde tekstilar, detalj frå tekstilportalen på utstillinga.

Bilete 15, viser ulike vevde metervarer i ull, lin og bomull som var både teikna og delvis utførde ved skulen. Dei vart produserte til ulike føremål som kyrkjetekstilar og til interiør som gardiner, portierer og dukar. På jubileumsutstillinga danna slike tekstilar ein portal som skulle gi publikum ei overvelda sanseleg oppleving av det tekstile ved å kome nær innpå for å kunne sjå detaljar i tråd og kvalitet, mønster og motiv, for å ta på og ikkje minst kunne lukte gamle stoff av ull, lin og silke. Intensjonen var å løfte fram og understreke tekstilarbeidet som i alle dagar har vore kjenneteiknet på Statens kvinnelege industriskule. Institusjonen sto nemleg i front for utdanning innan det tekstile kunnskapsfeltet (Glambek, 1988; Nielsen, 2009).

Kunnskapen elevane fekk i opplæringa vart anvendt i funksjonelle produkt og i kommersielle samanhengar. Denne ordninga hadde også Christiania Kunstindustrimuseum tidlegare. Dei sende ut gjenstandar frå samlinga til inspirasjon og mønster til kunsthandverkarar og husflidsprodusentar, men med det føremålet å fremje kunstnarisk husflid (Glambek, 1988). SKI sine føremål var delte: samstundes med at forsøksverkstaden utvikla seg, så utvikla også formingsideen seg og prega handarbeidsfaga inne på skulen. Handarbeidsfaga fekk fellesnamnet tekstilforming. Det kreative og dei estetiske sidene ved handarbeidsfaget vart det primære, faget skulle vere eit utviklingsfag og ikkje berre ei formidling av tekniske ferdigheiter. Det skjedde ei endring, men det tok tid før denne vart synleg. I følgje Engelstad var det ein medviten metode på utdanninga i 1960-åra at studentane fekk arbeide friare med materiale og teknikkar, samstundes som dei framleis sette strenge krav til handverket (Engelstad, 1975). Bilete 16 og 17 er broderi frå desse åra. Arbeida er fargesterke og sydd på grov lin. Studentane har leika seg med sting, tynne og grove garnkvalitetar og laga sine egne variantar i form og mønster. Dette er ikkje kopi av bestemte modellar, men arbeida er i grove material, særeigne og individuelle i farge og form.



Bilete 16 og 17 er døme på broderiarbeid frå 1960-talet.

Flid og nøyaktigheit - dannelsesideal i eit forskingsperspektiv

På utstillinga i 2010 sette ein dagens studentarbeid ved sida av eldre tiders elevarbeid og ein såg at både materialbruk, handverk og ferdigheit er endra, og meir generelt dannelsesideal og faginnhald. Sidan eg i denne artikkelen har valt å ha fokus på perioden frå 1875 til ca. 1960, vil eg diskutere dannelsesidealane som er knytt til tæme; flid og nytte, ferdigheit og tålmod.

Det første organiserte arbeidet i vårt land som skulle hjelpe kvinner til løna arbeid, var i følgje Ingeborg Glambek ein del av husflidsrørsla. Å fremje husflid var basert på ein kombinasjon av økonomiske og moralske omsyn. Seinare vart det dei estetiske og nasjonale sidene ved husflidsproduktane trekte fram som det primære (Glambek, 1988).

Elevane (namnet student kjem i 1974) skulle lære å reprodusere og kopiere modellar av gode førebilete både når det gjaldt kvalitet og teknisk utføring. Jorunn Spord-Borgen skildrar denne metoden for å utvikle ferdigheit som eit dannelsesideal som ein del av dannelsesprosessen (Spord-Borgen, 1995). For å oppnå ferdigheit arbeidde ein etter gode og gjerne vakre modellar, i eigna materiale og fargar både innanfor strikking, saum av klede, i prydsaum eller innanfor vev. Metoden var prega både av rekonstruksjon og kopiering med ein meister som underviste (etter ein korrekt modell) og lærlingen/eleven som kopierte. Forma var streng og vegen var smal. At kunnskapen skulle vere nyttig og dermed kunne la seg bruke i heimen eller å bygge samfunnet med har alltid vore ein del av dette dannelsesidealet. Denne ideen har fellestrekk med den rekonstruksjonistiske strøyminga som skjer i Amerika rundt 1900. Det var ei rådande oppfatning om at kunstutdanning hadde makt til å forandre og til å utvikle samfunnet i ei positiv lei og bidra til moralsk vekst (Digranes, 2009; Spord-Borgen, 1995). Spord-Borgen viser til amerikanske forhold og forskaren Efland sine ulike strøymingar i amerikansk kunstutdanning. Den rekonstruksjonistiske retninga oppsto under depresjonen og kunstfaget skulle saman med sosiale reformer vere med å bygge oppatt landet (Spord-Borgen, 1995).

Spord-Borgen hevdar at også denne haldninga var viktig når ein utover på 1950-talet skulle formulere formingsfaget i fagplanar. Det var ei sterk tru på kunst og kunstpedagogikken som utvikla seg utover heile 1900 talet.

I nyare forskning knytt til dannelsideal og lærarutdanning, kjem Karen Brønne i si avhandling *Mellom ord og handling. Om verdsetjing i kunst og handverksfaget* (2009) inn på fire perspektiv for å forklare utviklinga innan studiefaget kunst og handverk på allmennlærerutdanninga. Dei fire perspektiva omhandlar; encyklopedisk dannelsideal med teknikk- og materialtame, formalestetisk oppseding, karismatisk haldning og kritisk biletpedagogikk som alle verkar inn på korleis faget blir forstått av og undervist for allmennlæraren. Desse fire perspektiva meiner eg kastar lys over institusjonen og set dannelsideal og innhald i undervising på instituttet inn i ein vitskapleg samanheng. Det er først og fremst dei to første perspektiva eg vil kome innpå i denne samanhengen.

I omgrepet tame, ligg ei forståing for å lære ein teknikk skikkeleg. Ein må øve og øve for å bli god. Brønne byggjer på Comeinus sitt dannelsideal frå 1500–1600-talet om at ein skulle lære alle alt og grundig. Ho koplær perspektivet vidare til Trond Berg Eriksen som skildrar ein handverksmessig kvalitet til gjenstandar laga av menneskehender. Det er eit dannelsprosjekt som er prega av arbeid, flid og disiplin for å lære seg ein teknikk og arbeid med material grundig (Brønne, 2009).

Opplæringsmetoden i starten på DKI hadde som nemnt impulsar frå handarbeids-pedagogen Rosalie Schallenfled med arbeid etter modellar i liten målestokk. Signi Trætteberg som var lærar på SKI kritiserte metoden til Rosalie Schallenfled og Marie Rosing. Ho karakteriserte den som «pedagogisk-tekniske øvingsserier som kurselevane arbeidet seg igjennom uten å vite etter hvilket system de arbeidet» (Trætteberg, 1950, s. 60). Den gode hensikta til Schallenfled med oppøving av auge og hand, sinn og tanke utvikla seg ifølgje Trætteberg til eit system, ei pedagogisk bedrift med teknikk, der det ikkje var tid til å tenke eller til å stille spørsmål til det kurselevane lærte. Det var berre fokus på teknikk og ein måtte arbeide for å henge med. «Det var stram tukt i klassen!» (Trætteberg, 1950, s. 60), Bilete 17 er eit skulebilete frå denne tida og viser oss korleis klasserommet var, oversiktleg med jenter som sit på rekker og læraren som går frå elev til elev. Elevane er velkledde i kjolar og med kort eller oppsett hår. Her er det orden og konsentrasjon. Bilete 18 er eit klassebilete frå 1899 med tilnærma likt kledde og pynta kvinner.



Bilete 18: Saumopplæring. Frå arkivet til Historisk samling



Bilde 19: Frå arkivet til Historisk samling. Lærar Caroline Halvorsen sit i midten på andre rekke.

Undervisningsmetoden på DKI, slik Trøtteberg legg den fram, har fellestrekk med Helene Illeris si skildring av opplæring i teiknefaget i Danmark på denne tida; det var ei undervisning med disiplin. Elevane blei disiplinerte gjennom ei streng klasseundervisning. Dei blei overvaka, dei måtte ha riktig kroppsstilling ved pulten, koordinere hand og auge, ha spiss blyant, reint kvitt papir for å få teknisk kontroll over teikninga (Illeris, 2002). Metoden gjekk ut på å teikne samanhengande øvingsrekkjer, der elevane byrja med enkle geometriske former for så å gå over til meir kompliserte former. Illeris byggjer på Foucault sin teori om korleis ein oppnår disiplin i undervisninga og peikar på tre område; ved å organisere klasserommet på ein måte som gir oversikt, ved å forklare alt skritt for skritt og ved å tenkje progresjon frå årstrinn til årstrinn.

I følgje Strømnes talte J. Ruskin imot ei formalistisk teikneopplæring bygd på kopiering av teikningar/modellar med abstrakte og geometriske mønster. Han var meir oppteken av at borna skulle teikne frå det levande livet med menneske og dyr i lek og arbeid, fordi dei då fekk teikne etter eigne opplevingar, velje fargar og det var med på å utvikle elevane sine evner. (Strømnes, 1972).

Innan tekstil trekkjer Håberg fram synspunkt frå den danske tekstilforskarer Minna Kragelund som hevdar at gjennom den Schallensfeldtske metoden vart handarbeidsfaget for jenter så fastlåst til ein metode og at faget miste tilknytning til samtida (Håberg, 2012). Dette forklarar kvifor tåme stod sterkt; metoden gav lite rom for nye impulsar som verka til forandring. Det sterke fokuset på disiplin og system i opplæringa, meiner eg er ei av dei negative sidene ved modellarbeidet.

Kopieringsmetoden og øvingsrekkjene vart etter kvart kritiserte både inne på skulen og ikkje minst utover i skulemiljøa på 1900-talet då dei vitskaplege funna vart presenterte knytt til barneteikning og utvikling jf. Helga Eng, Victor Lowenfeld og Rolf Bull-Hansen (Digranes, 2009; Kjosavik, 2001; Nielsen, 2009). Instruksjons- og demonstrasjonsmetoden var i første rekke ein einvegskommunikasjon, så lenge undervisninga på skulen tok sikte på kunnskaps- og ferdigheitsformidling var dette ein brukbar metode. Då dette endra seg utover på 1900-talet med kunstpedagogisk tenking, nye reformplanar og arbeidskuleidear, førte det til individualisering av undervisninga og gjorde den til ein tovegskommunikasjon (Midtgård, 1975). Studentane fekk bestemme, tok personlege material-, farge- og komposisjonsval. Læraren var ikkje berre meister, men rettleiar og vegvisar.

Undervisninga på SKI endra seg; frå tvang og disiplin til dialog og tilrettelegging. På mange måtar hadde det som skjedde fellestrekk med utviklinga elles i samfunnet. Foros/Vetlesen skildrar opprøret i 1968 i Noreg som uttrykk for ei endring i kulturbiletet i

samfunnet. Ei gruppe studentar og intellektuelle ville autoritære og autoritetar på alle område til livs. På mange område likna det ein todelt kamp, på den eine sida var det ei frigjering frå tvang og ein lengt mot fridom og på den andre sida var det sterk vilje til eksperimentering for å utvikle noko nytt (Foros & Vetlesen, 2012). Verdiane låg i framtida og skulle bli til undervegs, forstått som noko bøyeleg og mjukt, og ikkje som noko stivt og fastslåst som alltid hadde eksistert.

Positive sider ved kopieringsmetoden

I 2008 kom Rikard Sennett ut med boka *The Craftsman* og peikar på sider ved det å vere handverkar og kva godt handverk byr på. Han trekkjer fram ei positiv side ved kopieringsmetoden; det målretta arbeidet. I følgje Sennett er det å vere målretta noko som ein oppnår og ikkje noko som er fastsett på førehand. Prosessen er gjerne slik at ein først førebur eit arbeid, arbeider, så dveler/reflekterer ein over feil for deretter gjere arbeidet/teknikken på nytt (Sennett, 2009). Karlsson er inne på noko liknande når ho reflekterer over kunsthåndverksutstillinga SlowArt i Stockholm 2012/2013 og drøftar den materialbaserte skapingsprosessen. Den har det langsame i seg, motet og tolmodet er viktige faktorar for å halde ut når teknikk og utføring tek lang, lang tid (Karlsson, 2012). Gjennom SlowArt-utstillinga ser vi at tame-aspektet og Comeinus sitt dannelsesideal er ein del av biletet også i dag.

Ei anna side av tame-aspektet er det å oppnå kvalitet i arbeidet. Sennett skriv om kvalitet som ei drivkraft (Sennett, 2009). Det som pregar metoden for å oppnå kvalitet i eit arbeid er gjentaking og rytme. Sennett samanliknar ei gjentakande handling med eit ritual nærast som eit religiøst ritual, der ein gjentek handlinga for at den skal verke overtydande. Denne gjentakinga skaper ro, den er ikkje stillestående og den gir stoltheit og meistringsglede.

Eit liknande perspektiv nemner Kundera i samband William Morris og Art & Crafts-rørsla; det var ein symbiose mellom eit meningsfullt arbeid og mennesket sin livskvalitet (Kundera, 2012).

Felles for alt godt arbeid er at det gir stoltheit som igjen skaper ei kjensle av mening, tryggleik og trivnad. Vi snakkar om godt politiarbeid, godt advokatarbeid, godt lærararbeid – alt dette er arbeid, meiner eg, som går utover det faglege og rommar heile profesjonshaldninga til vedkommande. For å få til godt handverk måtte ein ha både tid og tålmod. Det kan ein sjå på arbeida frå Historisk samling. Arbeida får respekt, nettopp fordi dei speglar det langsame. Tida er synleg. Tekstilkunstnaren Annika Ekdal skildrar dette tidsaspektet i utstillingskatalogen til kunsthåndverksutstillinga, SlowArt i Stockholm slik:

Kan man jämföra det med att skriva en roman? Bokstav efter bokstav, mening efter mening. Det tar tid, vilket är fullt rimligt och begripligt. Stygn läggs till stygn, inslag till inslag, stycke, till stycke. Berättelser tar form, i realtid och utan kortkommandon. Och tiden är redovisad, den är fullt synlig. Var och en kan se den och förstå den. Och känna sig respekterad» (Robach, 2012, s. 21).

Reproduksjon og imitasjon krev tålmod, konsentrasjon og arbeidsinnsats (Opstad, 2012). Slår ein saman desse tre orda; tålmod, konsentrasjon og arbeidsinnsats får ein ordet flid som er ein dyd og ei side ved den skapande verksemda i det encyklopediske dannelsesidealet. I følgje Brønne kan ei side ved kunstpedagogikken vere ein del av det encyklopediske dannelsesidealet (Brønne, 2009). I Normalplanen frå 1939 (Undervisningsdepartementet, 1954) og Læreplan for forsøk med 9-årig skule frå 1960 er det stor vekt på læring av teknikk og materialtame, men ordlyden hevdar ho har også med innslag av reformpedagogiske idear med barnet si oppleving og utvikling i stadium som viktig. Ho påpeikar at det encyklopediske dannelsesidealet saman med teknikk- og materialtameperspektivet blei kritisert for å vere autoritært og barnefiendleg. Difor er dei reformpedagogiske ideane viktige. Den kunst-

pedagogiske rørsle har ulike røyster, m. a. viser Illeris til Helga Eng når ho innan kunstpedagogikken viser til samanheng mellom den gode og den personlege smak (Illeris, 2002). Her opnar det seg samanhengar til det karismatiske perspektivet til Brønne som eg ikkje skal gå vidare inn på i denne samanheng.

I det andre perspektivet til Karen Brønne, det formaleestetiske dannelsesidealet, er det samspelet mellom individ og material som dominerer. Studentane skal arbeide med komposisjon, få erfaring med dei formale verkemidlane og kunne vurdere kva som er god og dårleg komposisjon. For å utvikle forståing for estetiske grunnprinsipp, knyter ho trådar til Ruskin og hans fokus på å oppøve "skjønnhetssansen" (Brønne, 2009). Dette oppsedingsprosjektet meiner Brønne har ein intern karakter. Dei formmessige problemstillingane dominerer og det er få funksjonelle, kommersielle eller konseptuelle referansar.

Perspektivet brukt på undervisinga på SKI, derimot, viser at det var dei formmessige og faglege sidene som dominerte med nøye vurdering av fargar og kvalitet, gjentakning og rytme i komposisjonar osv. I oppdraga som knytte seg til forsøksverkstaden og rettleiingstenesta måtte ein i tillegg til undervisinga ta både funksjonelle, kommersielle og konseptuelle omsyn. Her rådde oppdragsgjevar og ein måtte ta nøye omsyn til kvalitet og funksjon. Slik sett, meiner eg, slo det formaleestetiske perspektivet annleis ut på SKI enn på ei allmennlærerutdanning. På SKI arbeidde ein med formaleestetisk oppseding på både eit personleg og individuelt plan, men også indirekte i ein kommersiell og funksjonell samfunnssamanheng. Gjennom oppdraga fekk studentane anvende kunnskapen dei hadde tileigna seg.

På SKI var det på mange måtar ei retning på kva som skulle lærast, studentane visste kva dei lærte og kvifor. I følgje Glambek såg Kunstindustrimuseet og SKI som si oppgåve å betre folk sin smak og sans for god og hensiktsmessig form. Det at SKI kunne gi opplæring i kunstnarisk husflid og handgjerning var på mange måtar det viktigaste i folket si estetiske oppseding (Glambek, 1988). Opplæringa var konkret, og då estetikk og sjølvoppleving kom i sentrum utover på 1900-talet, var opplæringa i starten framleis konkret, men det skjedde ei endring. Med barnet sine evner og anlegg i sentrum endra dannelsesideala seg. Resultatet førte til at noko blei uklart. Kva skal ein lære? Kva skal faginnhaldet og kunnskapen vere? Med elevane si oppleving i sentrum blir kunnskapen meir tilfeldig. Ein fast struktur vart på sikt endra til ein laus, klare rollekrav til diffuse, grenser til grenselausheit. Grensene vart utydelege på kva som er rett og godt (Foros & Vetlesen, 2012).

Konklusjon

Å meistre er eit omgrep og ein verdi som igjen er på veg inn i norsk skuledebatt. Omgrepet er ikkje mykje brukt i Kunnskapsløftet, gjeldande læreplanen for norsk skule som kom i 2006, men derimot i Ungdomsmeldinga, Stortingsmelding 22 frå 2010. Denne melding har fått tittelen Motivasjon-Mestring-Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er interessant. Det vi ser i Stortingsmelding 22 med fokus på meistring, kan vere kimen til ei endring. Å meistre noko betyr at ein kan noko godt, det er eit målbart, aktivt og positivt ord. Ordet meistring samsvarer på mange måtar med dannelsesideala frå SKI. Mestring og motivasjon heng saman og utfyller kvarandre. Spørsmålet er om studiefaga innan praktisk-estetiske fagområde har tid og ressursar til å ta meistringsomgrepet på alvor. Eller om det er ønskjeleg. Det er ein annan debatt.

Utdanningsinstitusjonen i dag, Institutt for estetiske fag har innført eit rammeverk som skal skildre kva kvalifikasjonar studentane har av kunnskap, ferdigheit og generell kompetanse etter ferdig studium. Kvalifikasjonsrammeverket er ei satsing som er innført på europeisk og nasjonalt nivå, og på det enkelte fag sitt nivå (Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring). Målet er å auke mobiliteten, det skal vere lettare å få godkjenning av kvalifikasjonar frå land til land. Kvalifikasjonane skal vere relevante og

forståelege for utanforståande, ein skal kunne legge til rette for nye kvalifikasjonar og for livslang læring. Læringsvegane skal vere meir fleksible og det skal vere eit større fokus på læring. På fagnivå blir det utforma programplanar som skal fortelje kva utbyte studenten skal ha fått gjennom studiet. Spørsmålet er om utbyteskildringane er så presist formulerte at dei klarer å synleggjere kunnskapen og ferdigheitene studenten har etter fullført studium. Dette får tida vise. Ordet meistring blir ikkje brukt. Det vil få store økonomiske og praktiske konsekvensar om ein skulle innføre omgrepet i ein programplan. Umogeleg er det ikkje, for meistring er eit aktuelt dannelsesideal for vår tid. Ikkje minst ser vi det innan musikk, sport og idrett, matematikk, lesing osv. Gjenstandane på utstillinga vekker tankar om meistring. Meistring krev tid og tålmod, og dette dannelsesidealet er framleis viktig for fagområda innan formgiving, kunst, handverk og design i dag.

Randi Veiteberg Kvellestad

Høgskolelektor

Høgskolen i Oslo og Akershus. Fakultet for teknologi, kunst og design, institutt for estetiske fag

Randi.Veiteberg@hioa.no

Referansar

- Aakre, Bjørn Magne. (2005). *Formgiving og design i et didaktisk perspektiv* (Bind 2005:105). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Benum, Edgeir & Hovden, Jan. (1979). *1845-1884, Sentraladministrasjonens historie* (Bind 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brønne, Karen. (2009). *Mellom ord og handling : om verdsettning i kunst og handverksfaget* (Bind nr. 41). [Oslo]: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Digranes, Ingvild. (2009). The Norwegian School Subject Art and Crafts- Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2(2), 26-36. Henta frå <http://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/83>
- Efland, Arthur D. (1990). *A history of art education : intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Engelstad, Helen. (1938). *Norske navneduker*. Oslo: Forlaget av H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Engelstad, Helen. (1975). *Forming i 100 år : fra Den kvindelige Industriskole i Christiania til Statens lærerskole i forming Oslo, 1875-1975*. Oslo.
- Foros, Per Bjørn & Vetlesen, Arne Johan. (2012). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Frayling, Christopher. (2011). We must all turn to the crafts. I D. Charney (Red.), *Power of making*. Britain: Victoria and Albert Museum.
- Glambek, Ingeborg. (1988). *Kunsten, nytten og moralen : kunstindustri og husflid i Norge 1800-1900*. Oslo: Solum.
- Grepp, Rachel. (1950). Statens kvinnelige industriskole gjennom 75 år. I A. Bugge, H. Engelstad, & V. Kvaal (Red.), *Statens kvinnelige industriskole 1875-1950* (s. s. 7-18). Oslo: H. Aschehoug & co (W. Nygaard).
- Haabesland, Anny Å & Vavik, Ragnhild E. (2000). *Kunst og håndverk : hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, Caroline. (1922). *Strikkebok for barneskolen og hjemmet*. Kristiania: Cappelen.
- Høgskolen i Oslo. (2009). *Fragmenter på utstilling*. Hentet fra <http://fortilsatte.hioa.no/Aktuelt/HiO-nytt/Arkiverte-nyheter/2010/02/Fragmenter-paa-utstilling>
- Håberg, Kirsten Røvig. (2012). *Fra skyggetanter til yrkeskvinner : livet, tiden og menneskene ved Den kvinnelige industriskolen fra 1875 til 1950*. [Oslo]: ABM-media.
- Illeris, Helene. (2002). *Billede, pædagogik og magt : postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Karlsson, Ellen. (2012). Tiden och den konstnärliga processen. I C. Robach (Red.), *SlowArt* (s. s.15-23). Stockholm: Nationalmuseum.
- Kjosavik, Steinar. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk : en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kundera, Milan. (2012). Ett formhistorisk perspektiv. I C. Robach (Red.), *SlowArt*. Stockholm: Nationalmuseum.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *St.meld. nr. 22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Oslo: Departementet.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. (1960). (Bind nr 5). Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
- Lønnå, Elisabeth. (2002). *Helga Eng : psykolog og pedagog i barnets århundre*. Bergen: Fagbokforl.
- Midtgård, Bjørg. (1975). Metodikk og øvingsopplæring. I H. Engelstad (Red.), *Forming i 100 år : fra Den kvindelige Industriskole i Christiania til Statens lærerskole i forming Oslo, 1875-1975* (s. 105 s. : ill., fig.). Oslo: Oslo: Petitz Boktrykkeri AS.
- Morris, William. (2006). Dagens kunst og hantverk. I T. Weimarck (Red.), *Design och konst - texter om gränser och överskridanden* (Bind nr. 8/2006). Malmö: Skriftserien Kairo.
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>

- Nielsen, Liv Merete. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*. Oslo: Universitetsforl.
- Nyrnes, Aslaug. (2002). *Det didaktiske rommet : didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske tanker*. [Bergen]: Bergen: Universitetet i Bergen, Det historisk-filosofiske fakultet.
- Nyrnes, Aslaug & Lehmann, Niels. (2008). *Ut frå det konkrete : bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Opstad, Kari Doseth. (2012). Kunst og håndverk, et danningsfag. *Form*, nr 3/2012, s. 8-9.
- Read, Herbert. (1958). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Robach, Cilla. (2012). *SlowArt*. Stockholm: Nationalmuseum.
- Rosing, Marie. (1880). *Haandarbeide som skolefag. Veiledning for lærerinder*. Kristiania: P. T. Mallings boghandels forlag.
- Sennett, Richard. (2009). *Håndværkeren*. [Høbjerg]: Hovedland.
- Spord-Borgen, Jorun. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart : en artikkel- og essaysamling* (s. 119 s.). [Notodden]: Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag og folkekultur, avd. for lærerutdanning CY - Notodden: telemarksforskning.
- Strømnes, Åsmund Lønning. (1972). Estetikk og pedagogikk. I H. O. Mørk (Red.), *Form og forming. Estetikk og pedagogikk, kunst og samtid, formstudium, dramatisk forming, formingsrom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundt, Eilert. (1867). *Om husfliden i Norge : til arbeidets ære og arbeidsomhedens pris : første beretning*. Christiania.
- Tronshart, Bjørg. (2006). Utstillingsrommet som didaktisk rom. I *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning : artiklar från forskarutbildningskurs* (Bind Nr 21, s. s.162-180). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Trøttestad, Signi. (1950). Femti år gjennom kikkerten. I A. Bugge, H. Engelstad, & V. Kvaal (Red.), *Statens kvinnelige industriskole 1875-1950* (s. s. 58-66). Oslo: H. Aschehoug &co, W. Nygaard.
- Undervisningsdepartementet, Kyrkje- og. (1954). *Normalplan - mønsterplan - for landsfolkeskulen*. Oslo: Aschehoug.

Biletliste:

Bilete 1, 13: Foto: Julia Yran

Bilete 2–12, 14, 15, 16, 17: Foto: Randi Veiteberg Kvellestad

Bilete 18-19: lånt frå Historisk samling