

Laila Belinda Fauske

## Arkitekturundervisning og restaurasjonstenkning

### **Sammendrag**

I perioden 2005-2007 publiserte redaksjonen i fagtidsskriftet *FORM* en artikkelserie om arkitektur og arkitekturundervisning. Publiseringsen sammenfalt i tid med innføringen av Kunnskapsløftet hvor arkitektur fikk en styrket posisjon innenfor faget Kunst og håndverk. I denne artikkelen relateres artikkelserien i *FORM* til et kunsthistorisk perspektiv på arkitektur. Videre argumenteres det for at serien kan knyttes opp mot et større skolepolitiske hele. Dette i form av en restaurasjonstenkning hvor det å styrke faglig kunnskap, illustrert ved et tradisjonelt pensum der bruk av begrep som moral og disiplin står sentralt. Redaksjonen i *FORM* tillegges i denne artikkelen rollen som en aktør innenfor fagfeltet, som hadde mulighet til å øve innflytelse på fagets praksis etter ny læreplan.

**Nøkkelord:** Kunst og håndverk, arkitekturundervisning, kunsthistorie, kunnskap, restaurativ skolepolitikk.

### **Innledning**

Ved *Kunnskapsløftet* (K06) fikk arkitektur en styrket posisjon innenfor skolefaget Kunst og håndverk i grunnskolen. Arkitektur favner her bredt og omhandler både bygningskultur og våre fysiske omgivelser (Kunnskapsdepartementet 2006). Det å undervise i arkitektur i skolen er for øvrig ikke nytt. Vi finner arkitektur og arkitekturrelaterte emner i blant annet *Normalplanen* av 1939 innenfor heimstadelære (Kirke- og undervisningsdepartementet 1965), og i *Mønsterplanen* fra 1974, innen Forming (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974). På 1990-tallet fikk arkitektur likevel et løft med innføringen av Kunst og håndverk (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996), en trend som altså har blitt forsterket med K06.

I mitt pågående doktorgradsarbeid studerer jeg hvordan dagens arkitekturundervisning fremstilles, blant annet gjennom artikler publisert i fagtidsskriftet *FORM*. Tidsskriftet utgis av *Kunst og design i skolen* og publiserer innsendte bidrag fra praksisfeltet, samt redaksjonelt stoff. *FORM* er som studieobjekt interessant fordi det gjennom tekst og bilder synliggjør hva fagområdet selv løfter frem som forbilledlig, eller "best practice". Den arkitekturundervisning som refereres i tidsskriftet er mangfoldig. Ulike temaer tas opp som; brukermidvirkning (Nielsen 2006), arkitektur som en inngang til å se (Solås 2006), målestokk (Fyrileiv 2004) og modellbygging (Øidvin 2004). I denne artikkelen vil jeg bare belyse den tilnærming til undervisning i arkitektur som er utarbeidet av redaksjonen i *FORM*. Denne har sin forankring i kunsthistorien. Her vektlegges historisk informasjon og utstrakt bruk av illustrasjoner som viser "de gode arkitektoniske eksempler". Artiklene utgjør en serie, produsert i perioden 2005-2007. Dette sammenfaller med det tidsrom hvor K06 ble vedtatt og satt ut i livet. *FORMs* redaksjon kan i dette perspektivet sees på som en aktør innenfor fagfeltet. De kunne i kraft av sin posisjon, som eneste fagtidsskrift for Formgivning, Kunst og håndverk, øve innflytelse på fagfeltets praksis for arkitekturundervisning etter ny læreplan. Nettopp dette gjør *FORMs* egenproduserte artikkelserie interessant. Hva har motivert *FORM* i arbeidet med denne serien? I denne artikkelen argumenterer jeg for at redaksjonens arbeid, ved å relateres til en restaurativ tenkning, kan knyttes opp mot et større skolepolitisk mål om å fremme faglig kunnskap.

### **Restaurasjonstenkningen**

Anna L. Ottosen hevder at debattene om K06 har vært preget av at utviklingen i skolen har gått i retning av konservativ restaurasjon (Ottosen 2009:84). Den utviklingen Ottosen peker

på har ikke vært gjeldende bare for Norge, men inngår i en type restaurativ skolepolitikk som har preget den vestlige verden på 1990-tallet (Aasen 1999; Telhaug 2006). Utviklingen ble initiert på det politiske planet og skulle blant annet være et instrument for å fremme den nasjonale økonomien. Alfred Oftedal Telhaug beskriver hvordan tyngdepunktet ble forskjøvet fra å fremme elevenes like muligheter til å fokusere på den effektive skolen (Telhaug 2006:32). I denne prosessen ble kravet om kunnskap forsterket, og gamle begrep fra skolehistorien, som moral og disiplin, ble hentet fram.

Som vi har sett, var 90-tallets restaurative skolepolitikk i den vestlige verden preget av en kombinasjon av tradisjonell konservatisme med autoritative holdninger og moraliserende krav om høyere faglig nivå, mer disiplin, hardere arbeid og tradisjonelle moralske dyder på den ene siden og nyliberalisme med dens tro på markedskreftene og konkurranse også innenfor utdanningssektoren på den andre siden (Aasen 1999:37).

Ut av en slik restaurativ skolepolitikk vokste det frem en langt sterkere vektlegging av kunnskap, hevder Aasen. Dette kom til syne gjennom et mer tradisjonelt pensum enn hva som hadde vært vanlig i de foregående tiår. Samfunn, politikere, produksjonssfæren og foreldrene blir av Aasen beskrevet som forbrukere som stilte krav til skolen. Kan så FORMs artikkelserie om arkitekturundervisning relateres til en slik restaurativ tenkning? For å kunne si noe om dette vil jeg først utdype nærmere hva som kjennetegner artikkelserien.

### **De gode arkitektoniske eksempler**

Hver av artiklene i FORM presenterer en epoke fra kunsthistorien. Disse fremstilles kronologisk, slik at første artikkel tar for seg antikken (FORM 2005a) den neste romansk arkitektur, (FORM 2005b, Jahr 2005) dernest stavkirker (FORM 2006a, FORM 2006b) osv. Artikkelserien dekker historien frem til funksjonalismen (FORM 2007, Aasgaard 2007). Artiklene har i all hovedsak sammenfallende struktur og oppbygning. Det brukes betydelig spalteplass til faktainformasjon om den aktuelle epoken og om sentrale skikkelser som har øvd innflytelse på arkitekturutviklingen. Det henvises til eksempler som karakteriserer og illustrerer epoken, slik som Parthenon fra antikken og domkirkeruinene på Hamar fra middelalderen. I artikkelserien fremkommer konkrete tips om hvordan epokens karakteristika kan legges til grunn for praktiske oppgaver i skolen, som det å tegne sirkelbue i perspektiv (FORM 2006c). FORM vektlegger gode arkitektoniske eksempler der arkitekturen står som historiske vitnesbyrd. Jeg har tidligere omtalt denne bruken av historisk materiale som ”de gode eksemplers makt” (Fauske 2005). De gode arkitektoniske eksemplene fremstilles i FORM som viktige for at vi i dag skal kunne forstå og verdsette våre omgivelser. Faguttrykk brukes aktivt for å redegjøre for detaljer om arkitekturutforming. Jeg vil fremheve sitatet nedenfor som typisk i så måte.

Veggene i en gotisk katedral består av pilerer eller søyler som bærer hvelv og tak. Mellomrommene mellom søylene ble fylt med mindre flater av fast mur, men først og fremst av ornamentikk av stein og store vinduer. Strebepilarer måtte brukes for å lette presset fra hvelvet mot søylene. Disse strebepilarene ble forbundet med søylene ved hjelp av frittstående buer; strebebuer. Trykket fra hvelvet ble dermed overført gjennom de frittstående buene til strebepilarene, og gjennom dem til grunnmuren. Slik oppnådde man at søylene kunne gjøres slanke i forhold til høyden og gi plass til vinduene mellom dem (FORM 2006c:16).

Her forklarer FORM hvordan den bærende konstruksjonen for veggene i en gotisk katedral fungerer. Fagbetegnelser som strebepilarer og strebebuer brukes for å beskrive dette prinsippet. Den informasjon vi får om byggekonstruksjon og utførelse er svært detaljert i FORMs artikler. Gjennom artikkelserien gjøres leseren kjent med etablerte faguttrykk og gis således

de nødvendige redskap for å navigere i det kunsthistoriske landskapet. De praktiske oppgavene som foreslås for elevene har noe av den samme karakter. Det elevene ser i møte med arkitekturen blir utgangspunkt for praktisk arbeid og ny erkjennelse.

Store bygg kan virke overveldende og derved vanskelig for elever å tegne. Det er mer overkommelig å tegne eller fotografere detaljer. Bruk søkeren i fotoapparatet eller en ”søker” laget ved å skjære ut et kvadrat i en pappskive. Tegn en rask skisse av utsnittet som er sett gjennom søkeren i tegneblokk. Skissen kan forstørres til et større tegnearbeid senere. Områder på tegningen kan fordeles mellom lyse, mellomgrå eller mørke felter. En valørskala lagt ved siden av tegnearbeidet kan være til stor hjelp (Jahr 2005:19).

Elevene øves i å se, gjøre avgrensninger og i å gjengi det de har sett. Ved å bruke søkeramme for å avgrense et motiv og fordele gråtoner på en flate får elevene trening i å utarbeide gode komposisjoner. Boken *Arkitektur – hva er det*, av Odd Brochmann oppgis som kilde i denne artikkelen. Boken ble første gang utgitt i 1986 og ble i 1990 godkjent som lærebok, av Rådet for videregående opplæring. Brochmann belyser arkitekturbegrepet og gir en gjennomgang av ulike former for byggeteknikk. Han tar opp arkitektur både i forhold til nytteaspektet og tidsånd. Boken er illustrert av Brochmann selv og flere av disse illustrasjonene er gjengitt i FORM. Brochmann gir, på samme måte som FORM, en kronologisk gjennomgang av de ulike epokene. Med sine artikler tydeliggjør FORM hvordan kunsthistorien representerer en kunnskapsbase for faget, både i forhold til det å kjenne utviklingen for arkitektur og som utgangspunkt for praktisk arbeid. I sitt arbeid finner FORM støtte i anerkjente kunsthistorikere og arkitekter, som for eksempel Brochmann. Så tilbake til spørsmålet om denne artikkelseriens eventuelle skolepolitiske referanser.

### **Et skolepolitisk krav om en styrket kunnskaps base**

I Gro Harlem Brundtlands tredje regjering (1990-1996), satt Gudmund Hernes som kirke-, utdannings- og forskningsminister og Åse Kleveland var kulturminister. Liv Merete Nielsen fremhever nettopp disse to som svært betydningsfulle for utviklingen av faget Kunst og håndverk. ”Sjelden har to sentrale statsråder vist slik interesse for formgivning, kunst og håndverk som utdanningsminister Gudmund Hernes og kulturminister Åse Kleveland” (Nielsen 2006:3). Faghistoriker Steinar Kjosavik tillegger også Hernes en sentral rolle og beskriver en statsråd som sammen med sitt departement ”(...) grep svært aktivt inn i utformingen av læreplanen” (Kjosavik 2001:237).

Kjosavik hevder at etterkrigstidens skolepolitikk fokuserte på elevenes evner og anlegg, behov og interesser. Dette fokuset hadde sitt utspring i den pedagogiske forskningen fra 1920 og 30-tallet der barnets iboende krefter ble satt i sentrum istedenfor et fokus på hva barnet skulle lære. Innad i fagmiljøet hadde det frem mot 1990-årene pågått en lang kamp for å endre det ideologiske grunnlaget for faget til fordel for en sterkere vektning av fagkunnskap, men fra politisk hold var det Hernes som først grep fatt i dette og aktivt gikk inn for endring. Hernes tok avstand fra 1900-tallets individentsentrerte undervisning med vekt på barnets personlige utvikling og Kjosavik hevder at Hernes i stedet fremmet en restaurativ pedagogikk. Om den restaurative skoletenkningen skriver Telhaug ”(...) det vil si en tenkning som hadde som sin ambisjon å gjenoppbygge skolen med basis i et felles nasjonalt pensum” (Telhaug 2006:31) og videre, ”Restaurasjonstenkningen tok i bruk slike termer som nivå, kvalitet, kompetanse, produkt, excellence” (Telhaug 2006:32). En slik begrepsbruk er langt fra den karakteristikk Hernes tilla det gamle formingsfaget tidlig på 1990-tallet.

Her er den formelle opplæringen omtrent fraværende. Spissformulert: Man begynner med fingermaling og slutter med fingermaling. Alt er like bra – til tross for at det går an å lære å tegne først både hus og stabbur, og senere utvide det med prinsipper for perspektiv eller

skyggelegging. Eller systematikken for å tegne dyr og mennesker – endog en hånd! Før i tiden fantes faktiske slike lærebøker i tegning – f.eks. den som Rektor Deinboll ved Stord Lærarskule ga ut i 1892. Men i dag har vi ingenting for tegning som svarer til stilhistorie. Og en del av våre miserable omgivelser når det gjelder stil og form, design og arkitektur, kan nok tilskrives dette (Hernes 1992:15).

Det å kunne gjengi objekter, som for eksempel et hus, å mestre prinsipper for perspektivtegning og skyggelegging, og det å ha kjennskap til stilhistorien blir i sitatet fra Hernes en motvekt til en undervisningspraksis der formell opplæring er fraværende og alt er like bra. Manglede fagkunnskap har ledet til et forfall i våre omgivelser, hevder Hernes. Ved å styrke kunnskapsdimensjonen i faget kan en altså utvikle allmennhetens kompetanse for utforming av de fysiske omgivelser. Telhaug omtaler faget Forming som "(...) en arena for det impulsive, oppfinnsomme, kreative, assosiasjonsrike og følgelig også en arena for frihet og individualisme" (Telhaug 1997:59). Hernes hadde visjoner om å forandre det kunnskapsløse og karismatiske faget Forming, til et nytt kunnskapsbasert fag, med eksplisitt formulerte krav gjennom fellesmål. I arbeidet med læreplanen L97 kom dette symbolsk sett til uttrykk ved at faget skiftet navn, og ble til Kunst og håndverk.

### **En skolepolitisk og kulturpolitisk allianse**

Parallelt med arbeidet frem mot ny læreplan på tidlig 1990-tall, var det også andre politiske krefter som hadde ambisjoner for faget Forming/Kunst og håndverk. Skolen ble i den aktuelle perioden løftet frem av Kulturdepartementet som viktig for å styrke allmennhetenes bevissthet om design, arkitektur og estetisk kvalitet. En uttrykt frustrasjon over samtidens visuelle utforming var del av argumentasjonsrekken for denne politiske satsningen. Med stortingsmeldingen *Kultur i tiden* (Kunnskapsdepartementet 1992a) ønsket Kulturdepartementet å skape engasjement blant allmennheten for estetisk kvalitet i offentlige omgivelser.

Ved inngangen til 1990-årene formidler det norske tettstedet en mangel på bevissthet om betydningen av og mulighetene for å satse på estetisk kvalitet. Historiske bygningsmiljøer som gav folk identifikasjon med stedet og med tidligere generasjoners arbeid blir ofte revet, og erstattet av en utbygging som i mindre grad forsøker å føye seg inn i en lokal sammenheng. (...). Steder som synes nedslitte, oppleves som utrivelige, og derfor også lite innbydende for mange (Kunnskapsdepartementet 1992a:136).

Kulturdepartementet hevder her at det norske tettstedet mangler forståelse for estetisk kvalitet. Vi kan her velge å forstå det norske tettsted som det norske folk. Det norske folk forstås da vidt og omfatter således enhver innbygger i en kommune som barnehageansatte, lokalpolitikere, håndverkere osv. Altså; det norske folk mangler bevissthet om hva estetisk kvalitet er for noe og dermed er de heller ikke i stand til å ivareta sine omgivelser. Begrepet estetisk kvalitet brukes her i forhold til historien. Fordi det norske folk mangler kunnskap om estetisk kvalitet er de heller ikke i stand til å se betydningen av å ivareta historiske bygninger og verdsette det arbeid som har blitt lagt ned i bygningskulturen. Historien blir fremhevet som viktig fordi den bidrar til identifikasjon, den er slik å forstå identitetsskapende. Slik jeg leser sitatet mistrives mange mennesker fordi deres omgivelser ikke innehar ønsket estetisk kvalitet, men de ser det ikke nødvendigvis selv fordi allmennheten ikke har den nødvendige kunnskap og innsikt.

Tidsskriftet FORM har, ved redaksjonen og gjennom andres bidrag, gjentatte ganger formidlet en positiv holdning til kulturminister Åse Kleveland og den kulturpolitikk hun og regjeringen Brundtland førte mellom 1990 og 1996 (Aasgaard 2003, FORM 2003, Nielsen 2006, Vasset 2006). I følge FORM fikk det kulturpolitiske arbeidet positive konsekvenser for fagområdet i skolen. Dette fremkommer blant annet i et retrospektivt intervju med Kleveland

fra 2003, der Kristin Aasgaard, daglig leder for *Kunst og design i skolen* og nettredaktør for FORM, ytret seg på følgende måte; ”I kunst og design i skolen var vi fornøyde med den forrige kulturmeldingen og de føringene den la i forhold til L97. Resultatet ble blant annet at vi fikk det nye faget Kunst og håndverk i grunnskolen som lærere og elever er positive til” (Aasgaard 2003:3). I intervjuet formulerer Kleveland hva den kulturpolitiske hensikten var med å styrke design og arkitektur i skolen:

Det kritiske sensororganet må vi utvikle i oss selv. Enten det gjelder utforming av gjenstander eller tunnelåpninger eller vår egen kjøkkenbenk, så handler det om å lære seg å se, og ha et bevisst forhold til omverdenen. Ved å få dette inn som en grunnleggende kunnskap i skolen, vil noen bli arkitekter og designere, men de fleste av oss vil bli mer årvåkne mennesker som tar et større ansvar for våre omgivelser (Aasgaard 2003:6).

Kleveland omtaler utbytte av økte kunnskaper om design og arkitektur som om at vi med dette blir bedre i stand til å ivareta våre omgivelser. Mer kunnskap vil styrke vår forståelse og vår evne til å ta ansvar. Kleveland forutsetter således at større kunnskap vil pirre vår moral og vår opplevelse av at vi tilhører et fellesskap. Her tangerer vi begrep som berører essensen innenfor restaurasjonstenkningen. På samme måte som Hernes var kritisk til faget Forming fordi kunnskapsdimensjonen manglet og alt var like bra, så var Kulturdepartementet også det. ”I motsetning til undervisningen innenfor litteratur og musikk er formingsundervisningen i praksis lite kunnskapsorientert både når det gjelder kunsthistorie og evnen til å uttrykke seg selv gjennom visuell forming” (Kunnskapsdepartementet 1992a:176). Når Kulturdepartementet etterlyser en sterkere kunnskapsforankring for faget, løftes historiens verdi frem, på samme måte som hos Hernes (1992). Det er slik sett mulig å tolke det politiske feltet dit hen at kunst- og stilhistorien innehar en kunnskapsbase som vil kunne styrke fagets kunnskapsdimensjon og gjøre faget konkurransedyktig i skolen. Dette ved at faget bidrar til å øke kvaliteten på våre omgivelser og slik sett investerer i samfunnet med mer enn å fremme impulsivitet og individualisme. Forholdet mellom estetisk kvalitet og kunnskap i skolen ble utdypet i handlingsprogrammet *Omgivelser som kultur* (Kunnskapsdepartementet 1992b). Handlingsprogrammet ble utarbeidet på oppdrag fra Kulturdepartementet og arbeidet ble ledet av sivilarkitekt Peter Butenschøn.

Arbeidet med kvalitet i omgivelser må begynne i skolen; det er et arbeid som er viktig, vanskelig og langsiktig. Det er nødvendig å bedre kunnskapsgrunnet for undervisningen. Dette gjøres ikke minst gjennom en bred styrking av de estetiske fagene i skolen. Gjennom en understrekning av at disse fagene må baseres på etterprøvbar kunnskap, kan samtidig disse fagenes mer terapeutiske rolle i skolehverdagen bli motvirket (Kunnskapsdepartementet 1992b:21).

I dette sitatet artikuleres en politisk intensjon om å nedtone den karismatiske og terapeutiske siden ved faget til fordel for kunnskap.

### **Estetisk kvalitet i omgivelsene**

Skolen tillegges altså en vesentlig rolle i det kulturpolitiske arbeidet for å heve kvaliteten på omgivelsene. Men hva mente egentlig Kulturdepartementet med estetisk kvalitet som begrep? I artikkelen *Estetisk kvalitet i våre omgivelser* (Fauske 2006) spør jeg hvordan departementet definerte dette begrepet. Handlingsprogrammet ble utarbeidet for å konkretisere intensjonene i stortingemeldingen *Kultur i tiden* (Kunnskapsdepartementet 1992a). Til tross for at estetisk kvalitet er et sentralt begrep i den kulturpolitiske argumentasjonen er jeg av den oppfatning at handlingsprogrammet ikke tilkjenner gir en entydig definisjon av hva som menes med estetisk kvalitet. Likevel belyses det, under kapitlet *Kvalitet/smak*, ulike begrep som brukes for å

tydeliggjøre hva estetisk kvalitet innebærer, som estetikk, skjønnhet, sanselighet, estetisk verdi og smak. ”Det estetiske omfatter ulike nivåer av sanselighet, fra behaget ved det harmoniske til dissonansens pirring. ”Skjønnhet” i vid forstand er slik sett bare et annet ord for estetisk verdi” (Kunnskapsdepartementet 1992b:7). Departementet kan kritiseres fordi begrepsbruken blir flertydig og dermed reiser flere spørsmål enn det kan svare for (Fauske 2006). John Pløger stiller seg kritisk til den behandling de sentrale begrepene fikk i handlingsprogrammet.

(...) arbeidsgruppen har valgt i kort form å nærme seg en estetisk avklaring gjennom en diskusjon av en rekke dikotomier, nemlig kvalitet/smak, offentlig/privat, sted/ stedsløshet og tilpasning/forandring. Arbeidsgruppen taler godt nok om ”begrepspar”, men pointen er at det nettopp er dikotomier hvor det ene begrep begrunnet favoriseres frem for det andre (Pløger 2003:29-30).

Pløger hevder at en i handlingsprogrammet, til tross for at intensjonene er det motsatte iscenesetter ”(...) en bestemt oppfattelse av hva som er estetikk og ”korrekt” estetikk” (Pløger 2003:31).

### **FORMs artikkelserie – et fagdidaktisk bidrag med historisk fokus**

Det er tydelig at Hernes og Kleveland, som ledere for hvert sitt departement, hadde en sammenfallende intensjon om å endre innholdet i faget Forming og styrke fagets kunnskapsdimensjon. En sterkere forankring i kunst- og stilhistorien ble av dem begge fremmet som en vei å gå i denne prosessen. Speilet i forhold til en slik politisk horisont kan FORMs artikkelserie om arkitektur og arkitekturundervisning sees på som et fagdidaktisk bidrag for å aktualisere kunst- og stilhistorie i grunnskolens undervisning. Dersom vi ser for oss at den historiske informasjonen og illustrasjonene som dokumenterer de gode arkitektoniske eksemplene er å forstå som et forslag til et pensum for arkitekturundervisning gir dette gjenklang i forhold til en restaurativ tenkning. ”I et samfunn karakterisert av raske endringer med hensyn til kompetansebehovet var det skolens oppgave å definere og formidle grunnleggende, uomtvistelig kunnskap og bærende kulturelle tradisjoner” (Aasen 1999:43). FORMs egen argumentasjon til fordel for sin artikkelserie sammenfaller med denne type begrunnelse. ”Ved arbeid med arkitektur i nærmiljøet, blir det tydelig at vi fremdeles lar oss inspirere av gresk og romersk arkitektur. Hvorfor presenterer vi antikken i FORM? Spor fra antikken dukker stadig opp og det pirrer nysgjerrigheten overfor kulturarven” (FORM 2005a:14). Her blir det å se sammenhengen mellom vår felles kulturarv og lokal utforming et sentralt moment. Den arv som er historisk nedfelt innenfor et sosialt og kulturelt fellesskap fremheves som positivt og som noe en ønsker å skape bevissthet om blant elevene.

I det retrospektive intervjuet jeg tidligere har vist til sier Kleveland følgende om ettervirkningene av stortingsmeldingen og satsningen på estetisk kvalitet; ”På kort tid ble begrepet og den estetiske dimensjonen innarbeidet i mange sammenhenger. Ingen ville bo i Norges styggeste kommune lenger, det skulle man ikke ha hengende på seg. På dette området fikk følgelig kulturmeldingen en stor betydning” (Aasgaard 2003:4). Kleveland fremstiller det som om det å bedre allmennhetens kunnskap om arkitektur, estetikk og skjønnhet gjør at de blir mer interessert i å ivareta sine omgivelser – de vil ha det vakkert rundt seg. ”Våre byggede omgivelser er et av de mest ubarmhjertige uttrykk for de verdier og ambisjoner som ligger til grunn for den samfunnsfremmende virksomheten” (Aasgaard 2003:3), fremholder Kleveland i intervjuet med FORM og med det kan hun sies å gi hver og en av borgerne i et samfunn et moralsk ansvar for å fremstille sine omgivelser på en tiltalende måte. Vi speiler oss i våre visuelle omgivelser og forteller om hvem vi er – eller hvem vi vil være. Kleveland forteller om hvordan OL på Lillehammer, Oslo Lufthavn Gardermoen og veimyndighetenes prosjekt ”veiens landskap” med målsetting om ”(...) verdens vakreste broer og flotteste

tunnelåpninger” (Aasgaard 2003:4) fungerte som gode forbilder og inspirasjonsgrunnlag for folket. Pløger (2003) har kritisert Kulturdepartementet fordi det gjennom sitt handlingsprogram *Omgivelser som kultur* (Kunnskapsdepartementet1992b) har frontet en forståelse av estetikk, som om den var den korrekte. Når FORM løfter frem de gode arkitektoniske verk som forbilder for barn og unge, uten at dette problematiseres, kan en hevde at de gjør noe av det samme. I FORMs artikkelserie tas de gode arkitektoniske eksempler i bruk for å animere elevene til å forstå sine omgivelser og verdsette arkitektonisk kvalitet. Dersom denne type undervisning ikke problematiseres og behandles kritisk kan en ende med en form for estetisk reduksjon og overfladiskhet (Romilson og Nordström 1978, Fauske 2005).

### Avsluttende kommentar

Den tilnærming som redaksjonen i FORM har til arkitekturundervisning i grunnskolen er ikke den eneste som blir formidlet. Som jeg har påpekt innledningsvis er det i selve tidsskriftet et vidt spekter av artikler som tar opp ulike problemstillinger innenfor temaet. Det som her aktualiserer denne spesifikke artikkelserien er tidspunktet den ble til på og hvem som har forfattet den. Som redaksjonelt arbeid, produsert i det tidsrom K06 ble vedtatt og implementert, har artikkelserien hatt mulighet til å øve innflytelse på praksisfeltet. Serien er uttrykk for en intensjonell praksis, altså hva arkitekturundervisning kan være – ikke hva praksisfeltet er pålagt, gjennom læreplanverket.

Jeg har her argumentert for at den arkitekturundervisning FORM fremmer gjennom sin artikkelserie kan forklares ved en skolepolitisk restaurasjonstenkning som utdanningsminister Hernes var talsmann for og som kulturminister Kleveland har bygd opp under. Et sentralt element har i denne sammenhengen vært å fremme faglig kunnskap. I dette ligger både det å støtte seg til et tradisjonelt pensum, noe den konvensjonelle kunsthistorien kan være, og fremme en felles forståelse for kulturarv. Slike elementer brukes for å vekke ansvarsfølelsen hos folket, fremme felles verdier og bygge et fellesskap. På bakgrunn av dette resonnementet kan artikkelserien i FORM forstås dit hen at redaksjonen, ved å lytte til de politiske krefter, har sett muligheten for å gjøre faget Kunst og håndverk til en alliert i det politiske arbeid med å heve kunnskapen om estetisk kvalitet og arkitektur. Et potensielt utbytte har vært å fravriste seg den terapeutiske rolle faget tidligere har vært tillagt i norsk skole.

### Laila Belinda Fauske

Dr. stipendiat ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo.

PhD student ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

Hovedfag i Formgiving, kunst og håndverk

E-mail: Laila-Belinda.Fauske@est.hio.no

### Referanser

- Brochmann, O. (1996). *Arkitektur - hva er det? En sammenfattende fremstilling av mål og midler i arkitekturen*. Oslo: Yrkesopplæring.
- Fauske, L. B. (2005). Arkitektur innenfor rammene av Kunst og håndverk. I L. M. Nielsen og Ingvild Digranes (Red.), *DesignDialog - Design og fagdidaktiske utfordringer*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Fauske, L. B. (2006). Estetisk kvalitet i våre omgivelser. I L. M. Nielsen, og I. Digranes (Red.), *DesignDialog - Kunnskapsløftet og visuell kompetanse*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- FORM (2003). Norsk Form 10 år. *FORM*, 37(4), 4-5.
- FORM (2005a). Antikken. Antikken i undervisningen. *FORM*, 39(4), 14-19.
- FORM (2005b). Romansk arkitektur. *FORM*, 39(5), 14-17.
- FORM (2006a). Stavkirker. *FORM*, 40(1), 14-17.
- FORM (2006b). Harriet Backer - fargeprakt i Uvdal stavkirke. *FORM*, 40(1), 18-19.
- FORM (2006c). Gotikk. *FORM*, 40(2), 14-19.
- FORM (2007). Funksjonalisme. *FORM*, 41(2), 14-15.
- Fyrileiv, E. (2004). Kunst & håndverk og matematikk: noen vinklinger på målestokk. *FORM*, 38(2), 12-15.
- Hernes, G. (1992). Første time. *Grunnskolenytt* (2), 5-16.

- Jahr, H. D. (2005). Å tegne en sirkelbue i perspektiv. *FORM*, 39(5), 18-19.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1965) *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kulturdepartementet (1992a). *St meld nr.61 (1991-92) Kultur i tiden*. Oslo: KD.
- Kulturdepartementet (1992b). *Omgivelser som kultur. Handlingsprogram for estetisk kvalitet i offentlig miljø: rapport fra en arbeidsgruppe oppnevnt av Kulturdepartementet*. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utg. juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nielsen, L. M. (2006). Med Kunst og design inn i framtiden. *FORM*, 40(4), 3-4.
- Ottosen, A. L. (2009). Kunnskapsløftet - konservativ eller radikal restaurasjon? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93(2), 84-96.
- Pløger, J. (2003). *Norsk form: praktisk iscenesettelse av diskursiv makt elektronisk ressurs*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Romilson, C., & Nordström, G. Z. (1978). *Skolen, bildet, samfunnet*. Oslo: Pax.
- Solås, H. H. (2006). Arkitektur i skolen. *FORM*, 40(4), 22.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2006). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen
- Vasset, T. (2006). Thorstein Vasset har ordet. *FORM*, 40(4), 8-9.
- Øidvin, R. (2004). Modeller og materialer. *FORM*, 38(4), 12-13.
- Aasen, P. (1999). Det sosialdemokratiske prosjektet: Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden. I A. O. Telhaug & P. Aasen (Red.), *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aasgaard, K. (2003). Kunstner i maktposisjon. Intervju med Åse Kleveland. *FORM*, 37(2), 3-6.
- Aasgaard, K. (2007). Villa Stenersen. *FORM*, 41(2), 16-19.