

Laila B. Fauske

## Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø

Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming

### **Sammendrag**

*I 1976 ble hovedfag i forming startet opp ved to lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Studiet ble opprettet uten paralleller ved universitetene og skilte seg fra andre hovedfag ved å inkludere studentenes praktisk-estetiske arbeid. Frem til lærerutdanningsloven fra 1973 hadde ikke lærerskolene hatt anledning til å tilby hovedfag. Denne type studier hadde vært forbeholdt universitetene. Da den nye loven trådte i kraft ble lærerskolene møtt med krav om kvalitet og omfang tilsvarende tradisjonelle hovedfag, noe som var en utfordring for et fagmiljø uten en egen akademisk tradisjon. Denne artikkelen har som mål å belyse den tidlige fasen for hovedfag i forming med særlig vekt på utfordringene ved å inkludere det praktisk-estetiske arbeidet. Artikkelen tar utgangspunkt i rammeplanen fra 1976 og undersøker hvordan det praktisk-estetiske arbeidet er beskrevet i planen. Videre belyses grep fagmiljøet nyttiggjorde seg i den tidlige fasen med å etablere et eget akademisk formingsfaglig miljø. Kildematerialet er publiserte tekster og intervju av tre sentrale bidragsytere fra fagmiljøet. Utviklingen rundt hovedfagsstudiet drøftes i lys av konseptet knowledge building. I artikkelen belyses fagmiljøets samarbeid med universitetsmiljøet og med beslektede fagmiljø i Norden. Videre diskuteres begrepsutvikling og metodenkning om praktisk-estetisk arbeid. Artikkelen argumenterer for at fagmiljøet i den tidlige fasen etterstrebet å utvikle et fruktbart akademisk formingsfaglig miljø som utfordret grensene for hva en til nå hadde ansett for å være 'best practice'.*

*Stikkord:* Hovedfag i forming, praktisk-estetisk arbeid, akademiske krav, Knowledge Building,

### **Innledning**

I 1976 ble Hovedfag i forming etablert ved det som den gang het Statens lærerskole i forming, Oslo og Statens lærerskole i forming, Notodden. Studiet skulle både kvalifisere for veiledning og undervisning på ulike nivå i utdanningssystemet og i tillegg styrke studentens eget praktisk-estetiske arbeid. Det siste punktet var nytt på hovedfagsnivå og skilte studiet fra andre hovedfag. Hovedfagsstudiet ble opprettet uten paralleller i universitetsmiljøet (Norgesnetttrådet, 2001) og uten en egen formingsfaglig forskningstradisjon å støtte seg til. Ella Melbye, tidligere leder for hovedfag ved lærerskolen i forming, Notodden har omtalt hovedfag i forming som et studium der en vektlegger innsideperspektivet i faget. «En har ønsket at alle som tar hovedfag i forming, skal dokumentere innsikt i faget og ikke gjøre studiet til et teoretisk studium om forming» (Melbye, 1988, s. 436). Studiet har blitt karakterisert som en nyskaping, ved at det ikke fantes tilsvarende tilbud ved universitetene (Melbye, 1994; Fauske, 2013).

Prosessen med å forberede et hovedfagsstudium i forming tok til alt på 1960-tallet. Det pågikk da en diskusjon om lærerutdanning i Norge og om hvem som skulle kunne tilby utdanning på hovedfagsnivå, dvs. lærerskole kontra universitet (H. Halvorsen, 2002, s. 48). Med lærerutdanningsloven fra 1973 fikk de pedagogiske høgskolene rett til å tilby utdanning på dette nivået, men det var først året etter at arbeidet med hovedfagsstudiene virkelig kom i gang. I juni 1974 ble en egen komite satt ned av Lærerutdanningsrådet der mandatet var å på prinsipielt grunnlag drøfte; målsetting, ulike modeller for organisering, hovedoppgavens/hovedarbeidets karakter, studieformer og studieinnhold, evaluering og opptaksgrunnlag for hovedfag ved pedagogiske høgskoler. Utvalget vurderte også behovet for denne type hovedfagsstudium og pekte da på de praktisk-estetiske fagene, spesialpedagogikk og yrkesfag som fagområder med behov for et slikt utdanningstilbud (Strømnes, 1994, s. 12). Selv om det først var ved lærerutdanningsloven fra 1973 at lærerskolene fikk mulighet til å tilby studiet, ble

det alt i *Innstilling om lov om lærarutdanning* fra 1968 åpnet for selve ideen. Innstillingen formulerer klare betingelser for at hovedfag i forming skulle kunne bli en realitet. «Formelt er det ikkje noko i vegen for å byggja vidare fram til lektorkompetanse i forming dersom studiet er av eit omfang og kvalitet tilsvarende hovedfagsstudium» (Lærerutdanningsrådet, 1968, s. 19). Det fremtidige studiet ble møtt med en kvalitetsnorm tilsvarende tradisjonelle hovedfag. For et fagmiljø med sterk vekt på selve formingsaktiviteten og utforskning gjennom materialer, områder som tradisjonelt stod utenfor academia, var dette en utfordring.

Denne artikkelen tar opp den tidlige fasen for hovedfag i forming og belyser hvordan fagmiljøet arbeidet for å etablere et eget akademisk formingsfaglig miljø. John Goodlads (1979) fremstilling av læreplanteori og læreplanpraksis gir et strukturelt rammeverk for denne artikkelen, mens konseptet *knowledge building* (Scardamalia & Bereiter, 2010) brukes for å belyse prosessen. Artikkelen tar utgangspunkt i rammeplanen fra 1976 med den hensikt å kartlegge hvordan det praktisk-estetiske arbeidet ble inkludert i planen. Den tidlige innsatsen ved studiet belyses gjennom skriftlige kilder samt intervju med tre viktige bidragsyttere fra fagmiljøet. Materialet fra intervjuene brukes i denne sammenhengen for å utdype de skriftlige kildene og for å hente frem erfaringer og refleksjoner disse tre har gjort under tiden og i etterkant. Goodlad skiller mellom fem fremtredelsesformer for en læreplan; det ideologiske plan, det formelle plan, det oppfattede plan, det operasjonaliserte plan og det erfarte plan (Goodlad et al., 1979, s. 60-64). Mens rammeplanen beskriver det formelle utgangspunktet for hovedfag i forming i 1976 gir skriftlige kilder og intervju et bilde av hvordan intensjonen med planen ble oppfattet og forsøkt operasjonalisert.

### **Knowledge Building**

*Knowledge building*, brukes av Scardamalia og Bereiter (2010) om det å utvikle bevisst ny kunnskap som skal gagne et fellesskap. Termen brukes både for å karakterisere den kunnskapsutvikling en gruppe arbeider sammen om, for eksempel innenfor klasserommet, og som en betegnelse for en prosess der et større faglig fellesskap arbeider aktivt og systematisk for å utvikle sitt fagområde. I utgangspunktet er *knowledge building* en vid betegnelse som både brukes i pedagogiske sammenhenger for å understreke en konstruktivistisk tenkning omkring læring, samtidig som en innen næringslivet bruker betegnelsen sammen med begrep som kunnskapskaping og om kunnskap som kapital. Scardamalia og Bereiter legger en smal og distinkt definisjon til grunn for sin bruk av termen og identifiserer ulike særtrekk ved *knowledge building* ut fra faser i eget pedagogisk forskningsarbeid fra 1977 og frem til i dag. Totalt lister de opp 12 prinsipp som sammen eller hver for seg kan brukes som pedagogiske retningslinjer for planlegging og utvikling og for å evaluere eksisterende praksiser (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 9).

Ved å benytte betegnelsen *community knowledge* om den kunnskap et fagfellesskap utvikler understreker Scardamalia og Bereiter at det er fellesskapet som er sentrum for kunnskapsutviklingen. «Knowledge Building has as its aim to produce knowledge of value to others. This distinguishes Knowledge Building from learning and accordingly it needs to be kept in mind, especially in educational contexts where personal learning is also an objective» (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Ved å opprette hovedfagsstudium i forming fikk formingslærere lektorkompetanse. Dette hadde ikke vært mulig innenfor lærerutdanning tidligere. Den enkelte lærer fikk dermed anledning til å høyne sin kompetanse innenfor eget fagområde, samtidig som hver hovedfagsoppgave som ble produsert bidrog i utviklingen av selve faget. Denne dobbeltheten er i tråd med konseptet *knowledge building*. I følge Scardamalia og Bereiter skal kunnskap ikke bare deles, men forhandles i en stadig pågående prosess. Denne prosessen karakteriserer de som *knowledge building discourse*. “The discourse of Knowledge Building communities results in more than the sharing of knowledge; the knowledge itself is refined and transformed through the discursive practices of the community

(...)” (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Målet for den diskursive praksis er å forstå som å styrke og videreutvikle kunnskap, for felleskapet.

De 12 punktene for *knowledge building* som Scardamalia og Bereiter presenterer har ulike kjennetegn. Mens enkelte prinsipp kan sies å belyse grep for utvikling av et faglig kunnskapsbyggende fellesskap er det andre prinsipp som i større grad gir rammer for å drøfte ideene som ligger til grunn for prosessene. I denne artikkelen nyttiggjøres fire prinsipp for å kontekstualisere og drøfte prosessene rundt hovedfag i forming. Fagmiljøets innsats for å bygge og utvikle en egen akademisk formingsfaglig diskurs knyttes til prinsippene *Constructive Uses of Authorative Sources*, *Symmetric Knowledge Advancement* og *Idea Diversity*. Artikkelen fokuserer på samarbeid som grep operasjonalisert gjennom nettverksbygging, nasjonalt og nordisk. Grep nyttiggjort for begrepsutvikling og metodetenkning om praktisk-estetisk arbeid inngår i denne fremstillingen. Avslutningsvis i artikkelen drøftes selve hovedfagskonseptet og den bærende ideen om å inkludere studentens praktiske-estetiske arbeid. Denne drøftingen knytter seg opp til prinsippet *Rise Above* som betegner en kunnskapsbyggende prosess der en tøyer og overskrider grensene for tidligere praksis.

### **Rammeplanen fra 1976**

En læreplananalyse kan være av begrepsmessig, teoretisk og empirisk art. Ved å vektlegge det begrepsmessige i en læreplananalyse vil hensikten være å identifisere enkeltfenomen for så å forsøke å få frem sammenhengen mellom disse, slik at helheten trer frem (Gundem, 1998, s. 211). I det følgende vil formuleringer hentet fra rammeplanen fra 1976 studeres, med den hensikt å se hvordan studentens praktisk-estetiske arbeid fremstilles som del av hovedfagsstudiet. Det søkes etter forholdet mellom de tradisjonelle akademiske krav for hovedfagsnivå og formingsfagets særpreg, det ‘gjørende’. Rammeplanen som ble vedtatt var på 13 sider og strukturert etter følgende hovedpunkter: *Innledning*, *Formålet med utdanninga*, *Mål med utdanninga*, *Innhold*, *Rettleiing og vurdering* og avslutningsvis, *Ett-årig hovedfagsstudium i forming*. Under *Innledning* gjøres det rede for gjeldene lovverk og krav om forkunnskaper for opptak. Hovedfagsstudiet bygde på adjunktutdanning med krav om en årsenhet i forming. I tillegg gjøres det i innledningen rede for forming som et fagområde innenfor det estetiske felt. Forming beskrives som en samling av flere fagdisipliner i en større enhet. Det presiseres at de ulike fagdisiplinene har sine egne begreper, opplegg og metoder, men at disse samtidig har noen felles karakteristiske trekk. Dette innbefatter først og fremst kreativitet uttrykt gjennom materialer som en til vanlig ser brukt av bildende kunstnere og kunsthåndverkere (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 2). Det understrekes at både de teoretiske og praktiske komponentene i studiet skal integreres i studentens arbeid og at studenten derfor ikke skal kunne fordype seg ensidig i disse.

### **Mål for utdanningen**

*Formålet med utdanningen* viser til den overordnede intensjonen om å kvalifisere for undervisning og veiledning i skole og annen veiledningstjeneste, samt eget skapende arbeid. *Mål for utdanningen* tar konkret opp hva studenten skal tilegne seg gjennom studiet. Målet med utdanningen er delt i tre punkter som hver belyser de tre hovedkomponentene i studiet dvs.; det formingsfaglige, det metodiske og det fagdidaktiske. Studenten skal gjennom hovedfagsstudiet tilegne seg:

- Videregående faglig kunnskap og egenferdighet i en eller flere disipliner innenfor forming, og de skal i sine arbeid og vurderinger kunne vise innsikt i høyt estetisk nivå,
- Innsikt i og erfaring med å nytte og vurdere metoder som kan brukes i forsøks- og utviklingsarbeid innen forming,

- Dyktighet på høyt nivå i å grunngi, planlegge, utføre og vurdere aktuelle arbeidsoppgaver innen forming og forming som del av oppsedings- og undervisningstiltak (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 4).

Det første målet viser at studentene avkrevdes kunnskap og praktisk ferdighet innen forming. Her søkes først og fremst dybde innenfor en eller flere formingsdisipliner. Studentene skulle kunne felle faglige vurderinger på høyt nivå. Det andre målet viser at studentene både skulle få erfaring med metoder for forsøks- og utviklingsarbeid og selv skulle kunne vurdere nytten av disse i forhold til forming. Det siste punktet viser at studentene skulle kunne operasjonalisere formingsfaglig innsikt i undervisningssammenheng.

### ***Innhold***

I en innledende beskrivelse av innholdet i studiet presiseres det at studiet inneholder et generelt og et spesielt arbeidsstoff, samt et hovedarbeid. Hovedarbeidet gjennomføres som et selvstendig arbeid og skal være oppbygd etter en viss metodikk (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 5). Rammeplanen gir føringer for både hovedarbeidet og innholdet i studiet. Undervisningen var ment å spenne over deler av den totale tiden der en del skulle være obligatorisk og en del frie tilbud (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 8). Verkstedarbeid blir fremhevet som en sentral og integrert del, både for tilegnelsen av det generelle arbeidsstoffet og for det selvstendige hovedarbeidet. Verkstedarbeid kunne ha en tosidig rolle. Det skulle både kunne være en arena for å realisere studentens ideer utfra teori samtidig som verkstedarbeid kunne være selve utgangspunktet for teoristudier. Verkstedarbeidet skulle knyttes til passende materialer for den eller de formingsdisipliner studenten valgte som hoveddisiplin. Beskrivelsen av *Innhold* utdypes gjennom syv punkter. 1. Analyse og klargjøring av fagdisiplinens egenart, 2. Verkstedsarbeid, 3. Psykologisk-pedagogisk teori og forskning, 4. Fagdidaktiske emner, 5. Analysemetode og -teknikk, 6. Teorier innen estetikk, 7. Fagdisiplinen og samfunnet (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 5-6). Hvert av punktene utdypes i planen hvorav punkt 1. Analyse og klargjøring av fagdisiplinens egenart er viet størst plass. Dette punktet uttrykker studiets ambisjon. «Gjennom hovedstudiet er det meningen at studenten skal nå til større klarhet om disiplinens egenart og om dens muligheter i undervisnings- og annen samfunns-sammenheng» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 5). Analyse knyttes til alle komponenter i den formingsfaglige disiplinen studenten fokuserer på, herunder både begreps- og kunnskapsstoff på den ene siden og materialer og redskap på den andre. Kreativitet berøres under dette punktet, men reserveres for verkstedarbeidet. «Den kreative side av studiet får sin utløsning først og fremst i verkstedsarbeidet» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 5). I tillegg til å nevnes her under dette punktet har verkstedarbeidet fått et eget punkt under studiets innhold, dvs. punkt 2. Verkstedsarbeid. Også her legges kreativitet som en føring for arbeidsformen. «Verkstedsarbeid er kreativt arbeid i materialer som er høvelig innenfor den formingsdisiplinen studenten har som hoveddisiplin. I visse høve kan materialgrensene til andre disipliner være flytende» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 6). Begrepet kreativitet er bare brukt i forhold til ett av de andre punktene under innhold. Det er punkt 3. Psykologisk-pedagogisk teori og forskning. «Sentralt i denne sammenheng står teorier om kreativitet» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 6). Studiet skal fokusere på nyere teorier innenfor pedagogikk og det skal legges vekt på sammenlignende vurdering. I den sammenheng fremheves teorier om kreativitet.

Under punkt 5. Analysemetode og -teknikk, synliggjøres det hvordan studiet møter de akademiske krav.

Studentene på hovedfagsnivå har behov for en innføring i vitenskapelig (humanistisk/naturvitenskaplig) metode og problemstillinger. Det er rimelig at det i hovedfagsstudiet holdes et obligatorisk kurs i analysemetode og -teknikk. På kurset bør

gjennomgås opplegg av forsøk, også klasseromsforsøk, bruk av statistikk og tolkning av statistiske data, retningslinjer for skriving av utredninger (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 6).

Her vises det til tradisjonelle undersøkelsesformer som forsøk i klasserommet og bruk og tolkning av statistikk. For kommunikasjon av resultater skal studentene tilegne seg en konvensjonell skriftlig fremstillingsform, for hovedfagsnivå. Under punkt 5. Analysemetode og -teknikk er det ingen klare referanser til verkstedarbeid og selve formingsaktiviteten. Dersom en setter punkt 2. Verkstedsarbeid og punkt 5. Analysemetode og -teknikk opp mot hverandre, fremkommer en distinkt forskjell mellom disse. Det kreative aspektet som løftes frem under verkstedarbeid er ikke inkludert i punktet for analyse. Fokuset på metodikk, arbeid etter problemstilling, tolkning og retningslinjer for skriftlig arbeid er heller ikke direkte rettet mot å løse praktisk-estetiske problemstillinger.

I den grad verkstedarbeid har fått en undersøkende karakter i beskrivelsen av studiets innhold er det å finne i den innledende beskrivelsen av innholdet. Her fremheves, som vist ovenfor, en tosidig bruk av verkstedarbeidet der dette på den ene siden kan være utgangspunkt for å realisere studentenes ideer ut fra teorier. På den andre siden kan, ifølge rammeplanen, erfaringer og problemer fra verkstedarbeidet være utgangspunkt for teoristudier. Utfordringen med planen er at den ikke utdyper hvordan forholdet mellom teori og praktisk-estetisk arbeid skal kunne undersøkes metodisk og heller ikke hvordan verkstedarbeidet i seg selv skal dokumenteres som del av et hovedfagsarbeid. Gjennomgangen så langt viser at til tross for at punktet *Mål for utdanningen* er tydelig på at studentene skal få både innsikt og erfaring med metoder som kan brukes i forsøks- og utviklingsarbeid i forming (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 4), så følger ikke punktet *Innhold* opp denne intensjonen. Planen i seg selv peker ikke mot et relevant metodisk repertoar i møte med praktisk-estetisk problemstillinger.

### ***Veiledning og vurdering***

Under overskriften *Rettleiing og vurdering* fremkommer fem underpunkter; 1. Organisering av undervisningen, 2. Litteratur, materialer, teknikk, 3. Studieformer og studieopplegg, 4. Studietid og 5. Vurdering. I denne sammenhengen fokuseres spesielt punkt 2, 3 og 5. I forhold til punkt 2. Litteratur, materialer, teknikk fremkommer et tydelig kvalitetskrav i forhold til verkstedarbeidet. «Studenten må under utdanningen tilegne seg betydelig materialkunnskap og teknisk kunnskap» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 8). Under punkt 3. Studieformer og studieopplegg, listes opp ulike arbeidsformer ved studiet, blant annet selvstudium, seminar, forelesninger og demonstrasjon i tillegg til arbeid med en større utredning. Herunder understrekes også kravet ovenfor studentene om å integrere verkstedarbeidet i arbeidet sitt. «For alle studentene gjelder at de må inkorporere arbeid på verksted i sitt studium» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 9). I tillegg formuleres et klart krav ovenfor høgskolene om å tilgjengeliggjøre verkstedsplass og nødvendig utstyr for studentene samt å legge til rette for at studentene får veiledning i forhold til verkstedarbeidet. Når det gjelder punkt 5. Vurdering, er det tre deler som skal inngå i sluttvurderingen etter fullført studium. Litteraturkritikk innbefatter at studentene utarbeider kritiske vurderinger av for eksempel teori, undervisningsmetodikk og undervisningsopplegg. Kjerne- og støttelitteratur skal ligge til grunn for vurderingene og presentasjonen kan være muntlig eller skriftlig. Det andre punktet under Vurdering tar for seg utstilling. «Eksamenskandidatene stiller ut verkstedsarbeid utført under studiet» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 10). Det siste punktet omhandler en muntlig prøve som baserer seg på selve hovedarbeidet og fagstoff som studenten har valgt ut.

### ***Hovedarbeidet***

Betegnelsen hovedarbeidet brukes om studentens individuelle arbeid ut fra gitte rammer og krav. Beskrivelsen av selve hovedarbeidet viser at studentens selvstendige hovedarbeid skal

forankres i opplæringsdelen av hovedfagsstudiet. Det selvstendige hovedarbeidet skal bygges opp omkring et praktisk-estetisk emne, som er utarbeidet etter en viss metodikk, hvorav verkstedarbeidet skal være en integrert del. Samtidig er det tydeliggjort at det er ulike måter å gjennomføre hovedarbeidet på. Det kan på den ene siden fremstilles som et større skriftlig arbeid der en spesifikk formingsfaglig problemstilling ligger til grunn for besvarelsen. Studenten drøfter løsningen av problemstillingen i sitt skriftlige arbeid. Den andre måten å gjennomføre hovedarbeidet på er å vektlegge det praktiske arbeidet. Med en slik tilnærming skal det gjøres rede for arbeidsgang og metodikk i en skriftlig utredning som følger det formingsfaglige hovedarbeidet. Redegjørelsen i planen for hva hovedarbeidet skal være tydeliggjør en todelt vei inn til studentens besvarelse. Hovedoppgaven kan ha karakter av en forskningsoppgave der egne forsøk ligger til grunn eller den kan være orienteringspreget og bygd på andres granskninger og erfaringer. Samtidig som hovedarbeidet skal være et selvstendig arbeid knyttes det tett opp til students opplæringsdel. «Den kan videre ha tilknytning til det teoretiske stoff, til utstilling, verkstedsarbeid eller det psykologiske-pedagogiske området med fagdidaktikk» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 7). Beskrivelsen av Hovedarbeid er tydeligere enn opplæringsdelen på det metodiske arbeidet med et praktisk-estetisk emne. Dette ved å stille krav om «en viss metodikk». På den andre side, siden metodedelen i beskrivelsen av opplæringsdelen er svak på forholdet mellom det undersøkende og verkstedarbeidet, er det likevel uklart hvordan kravet om 'en viss metodikk' skulle kunne innfris når en kom til selve hovedarbeidet. Siden innholdsbeskrivelsen av opplæringsdelen reserverer det kreative aspektet til verkstedet samtidig som den løfter frem tradisjonell forskningsmetodikk i forhold til analyse og teknikk gis det ikke konkrete føringer for å forene formingsfaget og tradisjonelle akademiske krav.

### **Fra plan til praksis**

Ved å følge fremstillingen av det praktisk-estetiske arbeidet i rammeplanen fra 1976 blir det synlig at planen, som uttrykk for det formelle nivå hos Goodlad (1979), ikke gav konkrete føringer for hvordan en metodisk skulle inkludere verkstedarbeidet i en hovedoppgave. Konsekvensen var at for å operasjonalisere intensjonen med planen måtte fagmiljøet selv utforske samspillet mellom verkstedarbeid og tradisjonell forskningsmetodikk. Sentrale fagaktører fra hovedfagsstudiets tidlige fase har ved flere anledninger presentert tanker og refleksjoner omkring hovedfag i forming og utfordringer en stod ovenfor når studiet skulle operasjonaliseres. Tilbakeskuende tekster og publikasjoner forteller om den tidlige fasen. Det ble tidlig gjennomført konferanser og seminarer der ulike problemstillinger ble drøftet. Flere innlegg fra denne type konferanser er skrevet ut og publisert i etterkant. Konferansene involverte ikke bare det smale formingsfaglige miljøet. Det ble gjennomført konferanser både for et bredt lærerutdanningsmiljø (Midtgård, 1992; Midtgård, 1994; Trømborg & Tvinnereim, 1994) og for kunsthøgskolen og forskning (Norges forskningsråd, 1993). Skriftlige kilder gir uttrykk for det oppfattede og til dels operasjonaliserte nivå i Goodlads læreplanfremstilling (1979), samtidig som de forteller om en tidlig fase i utviklingen av en egen akademisk formingsfaglig diskurs. Videre i teksten løftes det frem momenter fra skriftlige kilder som kan belyse sentrale grep fagfelleskapet nyttiggjorde når plan skulle omsettes til praksis. Momenter fra skriftlige kilder settes sammen med intervju av tre sentrale bidragsytere fra fagmiljøet.

Else Marie Halvorsen er dr. Philos og professor emerita. Sammen med førsteamanuensis Ella Melbye har hun vært tilknyttet Høgskolen i Telemark, tidligere Statens lærerskole i forming, Notodden. Randi-Helene Koch har vært førsteamanuensis ved Statens lærerskole i forming, Oslo, nå Høgskolen i Oslo og Akershus. Else Marie Halvorsen har doktorgrad fra Utdanningsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Oslo. Hun er utdannet allmennlærer, med tilleggsutdanning i tekstil samt hovedfag i pedagogikk. Hun har undervist ved hovedfag på Notodden siden studiet ble opprettet. Ella Melbye var del av kullet som gikk opp til

hovedfagseksamen i 1979. Ved oppstart var studiet reservert for ansatte i lærerutdanningen som skulle formalisere sin kompetanse på lektornivå og til å begynne med kunne dette gjøres på et år. Melbye hørte til det første toårige kullet. Melbye gikk over til å undervise ved studiet samme år, og fra 1988 var hun leder for hovedfag på Notodden. Melbyes fagområde var i utgangspunktet tekstil, i sin hovedfagsoppgave arbeidet hun med farge. Randi-Helene Koch har tekstilbakgrunn, blant annet vev og har hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun underviste i lærerutdanningen ved Statens lærerhøgskole i forming, Oslo fra 1977, og ble involvert i hovedfagsstudiet på 1980-tallet. Alle tre har bidratt aktivt med å utvikle studiet på sitt studiested i tillegg til å delta i fagutviklingen generelt, blant annet gjennom publisering, seminar- og konferanseinnlegg. Alle tre har nå gått av med pensjon. Hensikten med intervju har vært å utforske den tidlige fasen av studiet, gjennom samtale med hver av de tre. Intervjuene dekket både arbeidsoppgaver den enkelte hadde ved studiet i den tidlige fasen og problemstillinger som den intervjuede har vært opptatt av. Ved intervju har formen vært av eksplorerende art (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 122). Mens de skriftlige kildene gir et situasjonsbilde av hva som rørte seg i miljøet i den tidlige fasen, gir intervjuene et retrospektivt perspektiv på det hele. Ved å sette sammen intervju og skriftlige kilder er målet å kunne peke på noen av de grep miljøet rundt hovedfagsstudiet nyttiggjorde seg i den tidlige prosessen med å etablere et akademisk formingsfaglig miljø.

### **Samarbeid som grep**

I forhold til *knowledge building* hevder Scardamalia og Bereiter at et viktig ledd er utviklingen av en egen diskurs som driver og videreutvikler kunnskapsfeltet. I utviklingen av et fellesskap bør en både orientere seg i forhold til et hierarkisk system der en støtter seg på ledende ressursmiljøer og samtidig orientere seg i retning av mer jevnbyrdige og likeverdige miljø. Det å orientere seg i forhold til ledende ressursmiljø beskrives av Scardamalia og Bereiter som *Constructive Uses of Authoritative Sources*. «To know a discipline is to know the authoritative sources that mark the current state of knowledge» (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Å utvikle ny kunnskap, der en nyttiggjør seg denne type ressurser, krever både at en utviser respekt og samtidig kritisk distanse. Det å orientere seg i forhold til mer likeverdige miljø beskriver Scardamalia og Bereiter som *Symmetric Knowledge Advancement*. «Expertise is distributed within and between communities. Knowledge does not move only from the more knowledgeable to the less knowledgeable group; the ideal arrangement is one in which both groups gain in knowledge through their participation in a joint effort» (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Miljøet rundt hovedfag i forming har nyttiggjort begge typer strategier.

### **Støtte fra universitetsmiljøet**

I oppstarten for hovedfag i forming opprettet Departementet en rådgivningsgruppe som de to høgskolene skulle kunne støtte seg til. Gruppen bestod av representanter fra universitetsmiljøet og ledelsen ved de to høgskolene. I gruppen satt Anne-Lise Høstmark Tarrou fra Universitetet i Oslo, Åsmund L. Strømnes professor i pedagogikk og representant for Lærerutdanningsrådet, Hans-Otto Mørk rektor ved formingslærerskolen i Oslo og Ingvar Sundvor leder for hovedfag på Notodden (H. Halvorsen, 2002; Sundvor, 2002). Formingslærerskolene hentet også støtte fra universitetsmiljøet i forhold til sensur. I et jubileumsskrift som markerte hovedfagets første 25 år beskriver Sundvor verdien av gruppen:

Gruppen var til stor hjelp i arbeidet med studiet. Den som stod i leiinga av studiet, fekk fagleg ryggdekking. Vidare fekk ein turvande avstand og prestisje i rettleiing av kandidatane og i arbeidet med studiet (Sundvor, 2002, s. 24).

Som leder for hovedfagsstudiet så Sundvor verdien av å samarbeide med et etablert universitetsmiljø. Studiestedene satt selv med det formelle ansvaret for sitt studium, men fikk støtte både i utviklingen av studiet og i forbindelse med veiledning. Også Henrik Halvorsen, tidligere rektor ved lærerhøgskolen på Notodden, var tydelig på verdien av referansegruppen: «En felles rådgivingsgruppe sikret en nødvendig koordinering av de to studieoppleggene og en fruktbar kontakt med universitetsmiljøet» (H. Halvorsen, 2002, s. 16). Både Melbye og Koch understreker i intervju den viktige rollen universitetsmiljøet hadde, både som rådgiver for studiet og ved sensur under eksamen. Melbye omtaler i intervju disse fagpersonene som «garantister» for studiet i den tidlige fasen.

*- Ved oppstarten, så har du kanskje fått med deg at det var en referansegruppe? Og den var viktig i de første årene. (...) De var vesentlige som garantister for alt dette. Altså, som garantister for dette som et studium på hovedfagsnivå (...) (Melbye, intervju).*

Koch påpeker en viktig grunn for at samarbeidet med universitetsmiljøet kunne fungere så godt. Hun viser til at de sentrale samarbeidspartnerne fra universitetsmiljøet hadde formingsfaglig bakgrunn, i tillegg til en universitetsbakgrunn.

*- (...) det er helt klart at den koblingen har vært viktig. Den forståelsesrammen har vært viktig for utviklingen av faget. Det at vi hadde både Strømnes, Lysne og Mørk og alle disse - som egentlig hadde både forming og pedagogikk. De har jo vært en slags type grunnmur her (Koch, intervju).*

Samarbeidet hadde som mål å utvikle studiet slik at det både ivaretok det fagspesifikke og svarte til tradisjonelle akademiske kvalitetskrav. Sundvor beskriver legitimiteten samarbeidet gav som «faglig ryggdekking». Satt sammen med bildet Melbye tegner av ressurspersonene, som «garantister» for nivået på utdanningen, blir det tydelig hvor viktig fagmiljøet selv opplevde samarbeidet. Det er grunn til å tro at den formingsfaglige bakgrunnen som flere av ressurspersonene hadde gav dem troverdighet innen formingsmiljøet og slik sett preget samarbeidet positivt.

### ***Nordisk samarbeid***

I intervju fremhever både Melbye og Koch verdien av nordisk samarbeid med utspring i selve formingsfaget. Ved å gå inn i et nordisk samarbeid fikk en mulighet til å se fagområdet fra ulike ståsteder og diskutere aktuelle problemstillinger, for eksempel spørsmålet om forskning. I september 1988 var Koch og Melbye ansvarlig for at en nordisk konferanse ble avholdt, dels i Oslo og dels på Notodden. På dette tidspunktet markerte Lærerskolen på Notodden jubileum. Under konferansen ble det bestemt at en skulle sette ned en arbeidsgruppe som skulle utarbeide et eget program for en organisasjon som skulle ivareta samarbeidet om sløyd og bilde blant nordiske lærerutdanninger (Christiansen, 2004). Nettverket fikk etter hvert betegnelsen NordFo.

*- Randi-Helene, Sundvor og jeg var med på disse møtene til å begynne med, men det var Randi-Helene og jeg som var med i interimgruppen og det første presidiet. Den ble nedsatt i 1988, under konferansen som var på 50-års jubileet den gang. Der var det forelesninger omkring forskning innenfor fagfeltet på nordisk basis (Melbye, intervju).*

Begge de to formingslærerskolene engasjerte seg i det nordiske samarbeidet. I tillegg var både Sverige, Finland og Danmark aktive. Ved å etablere et nordisk samarbeid fikk små fagmiljø anledning til å møtes og diskutere sentrale problemstillinger. På spørsmål om hva som var motivasjonen for et nordisk samarbeid forklarer Melbye:



- *Den som startet å tenke i de baner var Linnéa Lindfors, fra Finland. Tanken var at vi var små fagmiljø og vi trengte å støtte hverandre. Og vi trengte å tenke forskning (...) (Melbye, intervju).*

Koch beskriver i intervju forskjellene mellom formingsfagene i Norden. I 1960 hadde tegning, sløyd og håndarbeid blitt slått sammen til et fag i Norge. Norge var altså det eneste landet med et samlet formingsfag. De øvrige nordiske land skilte mellom ulike fagområder i skolen. Dette i seg selv gav utfordringer og krevde at en anstremte seg for å forstå hverandre.

- *Jeg tenker bare på sånn som begrepsavklaring. Når vi skulle begynne å forklare faget forming for Danmark, som jo hadde forming knyttet til tegnepreget sløyd og keramikk (Koch, intervju).*

Ved å møte fagaktører fra miljø med ulike faggrenser ble en utfordret i forhold til begreper, fagforståelse og ståsted. Koch beskriver i intervjuet hvordan det nordiske samarbeidet var med på å åpne ulike verdener der en fikk prøve begrepene sine og drøfte innholdet. Etter hvert som en fikk en større grad av enhetlig forståelse innad i nettverket ble det også et tydeligere akademisk preg over samarbeidet.

- *Det var jo ikke fullt så mye av det til å begynne med for da måtte vi jo bli kjent med hverandres verden, rett og slett. Men etter hvert så har det blitt mer og mer av foredrag, forelesninger, debatter og paper som har blitt lagt frem som grunnlag for debattene (Koch, intervju).*

Det nordiske samarbeidet demonstrerer en innsats, tilsvarende prinsippet *Symmetric Knowledge Advancement* (Scardamalia & Bereiter, 2010). Flere mindre nordiske miljø dannet et faglig nettverk og utviklet dette frem mot et systematisk, akademisk samarbeid. En måtte velge en fagoverskridende tilnærming og våge å møte andres forestillinger. Arbeidet som ble gjort, både symmetrisk ved det nordiske fellesskapet og hierarkisk i forhold til universitetsmiljøet, jamfør prinsippet *Constructive Uses of Authoritative Sources*, viser at hovedfagsmiljøet søkte å bygge et fagmiljø fra innsiden, men med støtte fra ulike eksterne ressurser. Det ble gjort et systematisk arbeid for å utvikle et faglig vokabular, enes om begrepsinnhold, diskutere kvalitet og utvikle egen forskning.

### ***Samarbeid om og på tvers av kunstfagene***

Forholdet kunst og forskning ble drøftet i flere sammenhenger i tiden etter at studiet ble opprettet. Gjennom ulike konferanser og publikasjoner grep Lærerutdanningsrådet fatt i forholdet kunstfag og lærerutdanning. På 1990-tallet arrangerte rådet fire FoU-konferanser om Kunstfag i lærerutdanningen. Konferansene var ment å være nasjonale, men med et regionalt tyngdepunkt. Konferansebidragene ble publisert i etterkant, av Lærerutdanningsrådet. Foredragene fra konferansen i 1991 ble publisert et år senere, i heftet *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv* (Midtgård, 1992). Konferansen var et samarbeid mellom Lærerutdanningsrådet og Det regionale høgskolestyret for Oslo og Akershus. Konferansen samlet deltagere fra både dans, drama, forming og musikk innen lærerutdanning samt musikkonservatoriene (Midtgård, 1992). Konferansen presenterte både forelesninger og kunstnerisk virksomhet. Formann i Kirke- og undervisningskomitéen, Theo Koritzinsky, drøftet kunstfagene i forhold til utdanningspolitikk (1992). Elliot W. Eisner, professor ved Stanford University i California, bidrog med et internasjonalt perspektiv (1992), Gunnar Danbolt, professor i kunsthistorie ved Universitetet i Bergen, problematiserte formålet med kunstfaglig forskning (1992), mens Else Marie Halvorsen fra formingslærerhøgskolen på Notodden drøftet FoU-arbeid innenfor estetisk sektor (1992). I tillegg hadde konferansen en rekke andre foredrag og presentasjoner som belyste kunstfagene fra ulike sider.

Også Norges allmennvitenskapelige forskningsråd (NFR) tematiserte i den samme perioden forholdet kunstfag og forskning. I februar 1992 arrangerte NFR og Rådet for humanistisk forskning en konferanse som blant annet stilte spørsmålet om hvorvidt kunstnerisk virksomhet går inn under den kunstfaglige forskningen og samtidig; hva går kunstfaglig forskning ut på? Konferansebidragene ble publisert året etter (Norges forskningsråd, 1993). Et av målene NFR satte for konferansen var å utvikle et grunnlag for videre arbeid med planer for vitenskapsteoretiske kurs innenfor det kunstfaglige området (Norges forskningsråd, 1993, s. 3). Bjørg Midtgård, leder for hovedfag i forming i Oslo, satt i arrangementskomitéen for denne konferansen. Hun var også sentral i Lærerutdanningsrådets konferanserekke i årene 1990–1993, omtalt ovenfor. I sin velkomsttale pekte Midtgård på de utfordringer det kunstfaglige miljøet stod overfor i forhold til forskning. Midtgård viste til hovedfagsstudiet i forming som hadde fått høgskolestatus før de øvrige kunsthøgskolene og som på dette tidspunktet alt hadde produsert hovedfagsoppgaver i 15 år. Hovedfagsoppgavene fra forming ble av Midtgård fremhevet som et arbeid det øvrige kunstfaglige miljøet kunne relatere seg til. Med Midtgårds fremstilling blir det tydelig at hovedfagsoppgavene orienterer seg bredt. De beskrives å kunne være enten samfunnsvitenskapelig, naturvitenskapelig eller humanistisk kunstfaglig forskning (Midtgård, 1993). Konferansene fra Lærerutdanningsrådet og NFR må også sees i sammenheng med prinsippet om *Symmetric Knowledge Advancement* (Scardamalia & Bereiter, 2010) og føyer seg inn i rekken av utadrettet faglig virksomhet for å bygge og utvikle en akademisk formingsfaglig diskurs rundt hovedfag i forming.

### **Idérikdom; mangfold og utvikling som grep**

I følge Scardamalia og Bereiter vil et miljø med aksept for nye tanker og ideer kunne legge grobunn for et rikt fellesskap. Samtidig er det viktig at en kan se utgangspunktet for nye ideer i en større sammenheng og også med et kritisk blikk. I prosessen med å bygge et fagfellesskap er det ifølge Scardamalia og Bereiter viktig at en åpner opp for et mangfold av ideer.

Idea diversity is essential to the development of knowledge advancement, just as biodiversity is essential to the success of an ecosystem. Ideas are improved through comparison, and alignment with other ideas, and enriched by distinctions and recombinations. To understand an idea is to understand the ideas that surround it, including that in contrast to it. Idea diversity creates a rich environment for ideas to evolve into new and more refined forms (Scardamalia & Bereiter, 2010, p. 9).

Analysen av Rammeplanen fra 1976 viser at selv om planen var klar på at verkstedsarbeid skulle være en integrert og sentral del i studiet gav den ikke konkrete føringer hvor *hvordan* verkstedsarbeidet skulle integreres i et formingsfaglig forskningsarbeid. Else Marie Halvorsen har undervist i både metode og pedagogikk ved hovedfagsstudiet på Notodden. I intervju har Halvorsen beskrevet de utfordringer hun møtte i undervisningssammenheng når studentenes praktisk-estetiske arbeid skulle inkluderes i hovedfaget.

*- Jeg var med fra hovedfag begynte. Og jeg fikk den utfordringen med en gang: hvordan en kunne drive kvalitetsnivå på hovedfag i dette fagområdet. For formingsmiljøet var veldig tydelig på at den skapende delen skulle være sentral også i hovedfagsoppgavene. Jeg var prinsipielt enig i at når det er kjernen i faget så burde det også være med helt til topps (...) (Halvorsen, Intervju).*

I intervju beskriver Halvorsen hvordan metodetenkningen ved hovedfagsstudiet i forming utviklet seg, både i møte med studentene og med relevante fagmiljø. I møte med studentene ble formidlingen viktig.

- *Jeg måtte velge veldig bevisst alminnelige ord og begreper for at det ikke skulle virke for intellektuelt og fjernt. Det er veldig avstand fra den kulturen eller forståelsen som var den gang og den som er i dag. Det var nesten slik at du måtte tenke pedagogisk. Hvordan skal du få sagt dette? (Halvorsen, intervju).*

Halvorsen forteller i intervju hvordan hun utviklet eget metoderepertoar med tanke på undervisning ved studiet. Halvorsen beskriver hvordan hun systematisk «samlet» materiale fra ulike fag. Hun orienterte seg i forskjellige retninger ved å lese, ved å følge metodekurs på doktorgradsnivå ved universitetet og ved å oppsøke ulike miljø og fagpersoner. Halvorsen forteller blant annet om en opplevelse som gav henne ideer om metode for faget.

- *Det kom noen motiverte studenter etter hvert som sa: «Ja, men Else Marie, vi må jo ha mer hermeneutikk og sånn». «Ja vel», sa jeg, «det må vi sikkert». Og så begynte jeg å lese vitenskapsfilosofi, og jeg leste og leste. Og reiste, - hadde stipend. Reiste til Stockholm, Göteborg og København, for å treffe miljø og for å spørre hva andre synes om å bruke skapende arbeid som del av et FoU-prosjekt. Jeg havnet i Lund på et «museum for dekorativ kunst». Det som var interessant med det museet var at de oppbevarte skisser fram til ferdig kunstverk. Der kunne du bla og se skisse en, to, tre, fire og så se kunstverket til slutt. (...) Det var en litt sånn aha-opplevelse. Der hadde de dokumentert en prosess som du kan etterprøve. Du kan se hva som skjer (Halvorsen, intervju).*

Ved oppstarten av hovedfag var det lite metodelitteratur som var direkte relevant for formingsfaglige problemstillinger. Ved å ta utgangspunkt i studentenes interesseområder reflekterte Halvorsen over hva som ville være nyttig å gripe fatt i. Studentene var for eksempel opptatt av historiske problemstillinger, tekst og teksttolkning, samt pedagogiske problemstillinger.

- *Det jeg gjorde var først å gå inn på vitenskapsfilosofi og så deretter ta for meg metoder i fag som jeg mente vi kunne lære noe av. Det var blant annet litteraturforskning, det var pedagogisk forskning og det var bildetolkning. Det betydde at vi måtte orientere oss bredt (...) (Halvorsen, intervju).*

Halvorsen skrev etter hvert flere bøker om metode og vitenskapsteori orientert mot formingsfaglig forskning. I første omgang publiserte Halvorsen gjennom Notabileserien ved Telemark lærerhøgskole. *Forming som forskningsområde* (1983), og *Fenomenologi og formingsforskning* (1989) er eksempel på tidlige publikasjoner. Etter hvert publisert hun faglitteratur for et bredere kunstfaglig felt, som *Kunstfaglig og pedagogisk FoU* (2007).

### **Formingsforskning**

Publikasjonene viser blant annet hvordan forming utviklet seg som konsept og forskningsområde. I 1989 skrev Halvorsen om formingsforskning:

I hovedfagsutdanningen i forming både ved Telemark lærerhøgskole og ved andre regionale høgskoler står begrepet formingsforskning for den *integrasjon av en estetisk-skapende og en teoretisk forskningsmessig side*. Formingsforskning er betegnelsen på den typiske integrasjon hvor kunnskapstilegnelsen skjer også *gjennom* en skapende prosess (E. M. Halvorsen, 1989, s. 6. Halvorsens egne uthevinger).

I sitt konferansebidrag fra Lærerutdanningsrådets konferanse i 1991 drøftet Halvorsen problemer knyttet til det å mestre FoU-arbeid ut fra gjeldene premisser (E. M. Halvorsen, 1992). Halvorsen utdyper hva utviklingsarbeid kan være og fastholder et strengt krav til systematisk

arbeid. Halvorsen lister opp fire undergrupper for kriterier til et utviklingsarbeid: problemstilling, valg av strategi, dokumentasjonsmåter for å samle inn viten og fremstilling/drøfting av resultater (E. M. Halvorsen, 1992, s. 48). Halvorsen poengterer både viktigheten og utfordringen med estetisk dokumentasjon i forhold til validitet og reliabilitet.

Er regelen at det skal være samsvar mellom problemstilling og metode, vil det si at i noen FOU-arbeid er det den estetiske dokumentasjonen som vil være den mest valide. I andre oppgaver vil den estetiske dokumentasjonen høre sammen med annen dokumentasjon. Her er det viktig å finne ut når bildene, bevegelsene og tonene er den beste dokumentasjonen, og når det verbale er nødvendig. Vi oversetter ikke til vanlig verbalspråk det som sies bedre i det estetiske språk. Men vi supplerer dette språk med det en FOU-kontekst tilsier (E. M. Halvorsen, 1992, p. 50).

Halvorsens fremstilling av formingsforskningen viser en type tilnærming til forskning, utviklingsarbeid og forming. På spørsmål om hvordan en ved studiet i Oslo forholdt seg til 'det å undersøke' viser Koch hvordan en lånte fra de etablerte forskningsdisiplinene og tilpasset disse til faget. Koch peker på både sosiologi, etnografi og pedagogikk som områder en støttet seg til. Koch illustrerer bredden i metodetilnærmingen ved å vise til det «vitenskapelige eksperiment» som utgangspunkt for undersøkelser innenfor keramikk, mens aksjonsforskning kunne være et metodisk grep når en undersøkte en pedagogisk problemstilling. Et fellestrekk ved både Halvorsen, Koch og Midtgård (1993) er at de alle tre fremhever mulighetene som lå i det å kunne låne fra ulike tradisjonelle forskningsmetoder og disipliner. Fremstillingen innkapsler essensen i prinsippet om *Idea Diversity*. Hovedfaget orienterte seg bredt i forhold til etablerte forskningsmetoder og tradisjoner. En tok utgangspunkt i konvensjonell forskning samtidig som en etterstrebet å operasjonalisere eget fag innenfor denne konteksten.

*Idea Diversity* legger vekt på at en må åpne for et mangfold av idéer, evne å sette disse inn i en større sammenheng og samtidig betrakte dem med et kritisk blikk (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 9). Gjennom intervju har både Halvorsen, Melbye og Koch reflektert nettopp kritisk over utfordringer en har stått overfor i utviklingen av studiet. Melbye fremhever for eksempel det å komme i dybden på stoffet som en utfordring.

*- Og det kan en jo si er noe av svakheten ved modellen vår, at vi ikke kan komme i dybden på ren teori, eller i dybden på rent utøvende arbeid. Fordi; når en skal ha det eget skapende utøvende arbeidet et sted i oppgavene, og dermed denne treenigheten, da kommer ikke oppgavene i dybden. Men jeg tenker at den egentlige dybde på alle tre områdene for seg, den hører hjemme på doktorgradsnivå (Melbye, intervju).*

Koch berører noe av det samme når hun kommer inn på refleksjonens rolle og fagets innhold. I forhold til refleksjon sier Koch:

*- Nei jeg tror ikke man tar det seriøst nok. (...) For å reflektere kan du gjøre på mange måter. Du behøver jo ikke reflektere noe særlig dypt. Du kan gjenkjenne og så ferdig med det. Men så kan du jo begynne å sette det du reflekterer igjen under refleksjon og vurdering. Og da synes jeg det begynner å bli noe spennende ut av det (Koch, intervju).*

Koch utdyper hva hun mener ved å kommentere innholdssiden i selve faget.

*- En ting jeg selv ble veldig opptatt av ganske tidlig, det er når vi i dette fagfeltet snakker om innhold i faget. Hva snakker vi om da? Jeg ble tidlig opptatt av at det er et forferdelig trangt begrep (...) (Koch, intervju).*

Halvorsen illustrerer i intervju hvordan det å koble forskning og fag utfordret på det operasjonaliserte plan i forhold til studentene. En av utfordringene hun løfter frem er når det ikke er samsvar mellom intensjonen med studiet og studentens engasjement.

*- (...) det er mange som ønsker å ta hovedfag eller en master fordi de liker å lage noe, de liker å skape - og så får de skape litt mer på et høyere nivå. Så er det ikke alle som er like glad for at de skal vinkle det med problemstilling og dokumentasjon. Også den didaktiske biten synes jeg av og til har blitt stemoderlig behandlet (...) (Halvorsen, intervju).*

Forming som forskningsfelt har blitt definert i takt med at hovedfag i forming ble etablert og fikk fotfeste i miljøet. Utviklingen av en egen akademisk diskurs forutsatte at en kunne enes om begrep og at en utforsket teori og metoder som kunne ha relevans for faget. Skriftlige kilder og intervju har vist hvordan en samhandlet nasjonalt innenfor lærerutdanning, i forhold til universitetsmiljøet og kunstfagshøgskoler. Det Nordiske samarbeidet fremstår som avgjørende for å både kunne orientere seg utad, men også se seg selv med et nytt blikk.

### **Hovedfag i forming – et grenseoverskridende konsept**

Muligheten til å opprette hovedfag i forming kom i kjølvannet av at de pedagogiske høgskolene fikk tilby hovedfag. Kravet som ble stilt fra Lærerutdanningsrådet var at en ivaretok kvalitet og omfang for et hovedfag. Miljøet rundt hovedfag i forming måtte slik sett finne en form på sitt studietilbud som innlemmet tradisjonelle akademiske krav samtidig som det særegne ved faget ble ivaretatt. Et hovedfag i forming forutsatte at en fant en fruktbar balanse mellom fagets egenart, i rammeplanen uttrykt som «verkstedarbeidet» og *akademia*. Materialet som denne artikkelen bygger på viser at denne tenkemåten var så ny at selv rammeplanen ikke greide å speile selve inkorporasjonen. Det var først og fremst utprøving i praksis som gav ideer om hvordan praktisk-estetisk arbeid forankret i didaktiske problemstillinger skulle kunne undersøkes på hovedfagsnivå. Opprettelsen av studiet krevde at en tenkte nytt både i forhold til faget og fremgangsmåter for å utvikle kunnskap. Scardamalia og Bereiter omtaler kreativ kunnskapsbygging som en prosess der en åpner for kompleksitet og mangfold og søker tøyne grensene for det som er ansett som gjeldende 'best practice'. Prinsippet *Rise Above* kontekstualiserer prosessen rundt den tidlige fasen for hovedfag i forming. «Creative knowledge building entails working towards more inclusive principles and higher-level formulations of problems. It means learning to work with diversity, complexity, and messiness, and out of that achieve new syntheses (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Både skriftlige kilder og intervju viser at en for hovedfag i forming valgte å orientere seg bredt innen *akademia*. En lånte metoder fra ulike forskningsdisipliner og forsøkte å skape synergier mellom verkstedarbeidet og teoretiske problemstillinger. En slik praksis var på mange måter radikal og nytenkende. Gjennom intervju har Halvorsen, Koch og Melbye fortalt om utfordringene i den tidlige fasen. Fagets egen tradisjon kunne være en hindring, både ved et smalt innholdsbegrep og ved at studentene kanskje ikke hadde nødvendige forkunnskaper for å kunne gripe teori- og metodekrav. Ved å agere bredt, med krav til både praktisk-estetisk arbeid, didaktikk og forskningsarbeid har det også vært en utfordring å kunne gå i dybden innen hvert av de tre områdene. Samtidig var en grenseoverskridende tilnærming til forming avgjørende for å kunne utvikle fagspesifikk kunnskap på hovedfagsnivå. En ensidig verkstedspraksis ville ikke alene kunne problematisere teoretiske problemstillinger. På den andre siden kunne ikke tradisjonell forskning, uten en fagspesifikk forankring, belyse praksis fra innsiden.

Miljøet rundt hovedfag i forming valgte å være aktivt utadrettet. Gjennom samarbeid med tilsvarende fagmiljø i Norden la en grunnlaget for en egen akademisk formingsfaglig diskurs. Samarbeidet gav mulighet til å reflektere over eget faglig vokabular og samtidig speile seg selv i forskjelligheten som fremkom. Formingsmiljøet i Norden var ikke ensidig. Sverige, Danmark og Finland hadde alle en klar oppdeling av faget i skolen, mens en i Norge hadde slått

sammen tegning, håndarbeid og sløyd til faget forming. Kanskje var erfaringene fra denne sammenslåingen av betydning når hovedfagsstudiet skulle utvikles. Erfaringene tilsa at en grenseoverskridende tilnærming til fagområdet hadde vært fruktbar tidligere. Momentet har ikke vært direkte belyst i intervju og skriftlige kilder har heller ikke tatt opp tematikken. Likevel er det interessant å peke på, som en del av helhetsbildet.

Intensjonen med rammeplanen fra 1976 var dristig og nytenkende. Når en sammenstiller planen, skriftlige kilder og intervjumaterialet fremtrer en samlet innsats preget av systematikk, utforskning og kreativitet, men også autoritetstro. Hverken skriftlige kilder eller intervjumaterialet forteller på noe tidspunkt om opposisjon til det tradisjonelle akademia. Kravet fra Lærerutdanningsrådet om kvalitet og omfang tilsvarende hovedfag har blitt forsøkt innfridd ved å alliere seg med universitetsmiljøet, men med en klar forankring i eget fag. Rammeplanen viser at det praktisk-estetiske arbeidet er inkludert i alle deler av studiet. Verkstedarbeidet har fått plass både i opplæringsdelen og i studentenes individuelle hovedarbeid. Verkstedarbeidet skulle synliggjøres ved eksamen i form av en utstilling av studentens arbeid. Det etablerte universitetsmiljøet bidrog både i utformingen av studiet, som «garantister» underveis og som sensorer ved avsluttende eksamen. Internt i fagmiljøet har samarbeidet med universitetsmiljøet blitt sett på som avgjørende for kvaliteten på studiet. Scardamalia og Bereiter (2010) fremstiller det å overskride grensene for det en har ansett som 'best practice' som avgjørende i en kunnskapsbyggende prosess. Materialet denne artikkelen bygger på viser at fagmiljøet i den tidlige fasen for hovedfag i forming arbeidet aktivt for å forene det beste fra formingsfaget og det beste fra akademia. Nettopp slik utfordret hovedfag i forming grenseoppgangen mellom fag og forskning.

### **Oppsummering**

Hensikten med denne artikkelen har vært å belyse den tidlige fasen for hovedfag i forming med særlig vekt på utfordringer ved å inkludere det praktisk-estetiske arbeidet. Artikkelen legger til grunn den formelle rammeplanen for studiet fra 1976 og fremstillinger om praksis, belyst gjennom skriftlige kilder og intervju. Operasjonaliseringen av planen sees i lys av konseptet *knowledge building*. En forutsetning for å opprette hovedfag i forming var at studiet skulle svare til kvalitet og omfang for hovedfag. Artikkelen viser at ideen om å inkludere det praktisk-estetiske arbeidet på hovedfagsnivå var så ny at selve rammeplanen ikke evnet å beskrive hvordan praktisk-estetisk arbeid skulle undersøkes metodisk. Fagmiljøets innsats for å gripe denne utfordringen belyses i artikkelen. Materialet viser en aktiv innsats for å utvikle en egen akademisk formingsfaglig diskurs, blant annet gjennom samarbeid og nettverksbygging, både nasjonalt og nordisk. Samarbeidet rettet blant annet fokus mot begrepsutvikling og metoder for å undersøke praktisk-estetiske problemstillinger innenfor en didaktisk kontekst. Hovedfag i forming har fra starten av inkludert verkstedarbeidet både i opplæringsdelen og i studentens individuelle hovedarbeid. Studentens verkstedarbeid skulle avslutningsvis dokumenteres i en utstilling. Dette grepet viser at selv om kravet om å innfri kvalitetskrav for hovedfagsnivå veide tungt var fagmiljøet klar på at det fagspesifikke skulle ivaretas gjennom hele studiet. Dette aspektet gjorde studiet nyskapende og materialet som denne artikkelen bygger på viser hvordan miljøet rundt hovedfag i forming arbeidet aktivt for å tøyne grensene mellom fag og forskning. Konseptet for hovedfag i forming fra 1976 er særegent. I videre forskningsarbeid vil det være interessant å forfølge konseptet og knytte det til nåtidige problemstillinger. Dette kan være overgangen mellom master og PhD, samt utviklingen av praksisnære doktorgradsprogram.

### **Laila B. Fauske**

PhD, Førsteamanuensis

Høgskolen i Telemark, Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

E-post: laila.b.fauske@hit.no

## References

- Christiansen, Bent. (2004). NordFos historie. *NordFo*. Hentet 27. juni 2014 fra <http://www.nordfo.org/no/om-nordfo/historie>
- Danbolt, Gunnar. (1992). Kunstfag mellom taushet og begrep. In B. Midtgård (red.), *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*, 20-36. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Eisner, Elliot W. (1992). The teaching of Art and the Art of Teaching. I B. Midtgård (red.), *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*, 13-19. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Fauske, L. B. (2013). Making scholarship: Describing the field of inquiry and the research approach. In J. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Eds.), *DRS Cumulus Oslo 2013. Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD*, 508-517. Oslo: ABM-media as.
- Goodlad, John I., Klein, Frances, & Tye, Kenneth A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry*. New York: McGRAW-HILL BOOK COMPANY.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, Else Marie. (1983). *Forming som forskningsområde*. Notodden: Telemark lærarhøgskule.
- Halvorsen, Else Marie. (1989). *Fenomenologi og formingsforskning*. Notodden: Telemark lærarhøgskule.
- Halvorsen, Else Marie. (1992). FoU-arbeid innenfor estetisk sektor - problemer og muligheter. In B. Midtgård (Ed.), *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*, 37-56. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Halvorsen, Else Marie. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU: Nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Halvorsen, Henrik. (2002). Framveksten av hovedfagsstudier ved pedagogiske høgskoler med særlig vekt på faget forming. I E. Melbye (red.), *Hovedfagsstudium i forming 25 år*, 7-17. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Koritzinsky, Theo. (1992). Om målstyring, kunstfag og utdanningspolitikk. I B. Midtgård (red.), *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*, 6-10. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*: Gyldendal akademisk.
- Lærerutdanningsrådet. (1968). *Innstilling om lov om lærerutdanning*. Bergen: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Lærerutdanningsrådet. (1976). *Rammeplan for hovedfagsstudium i forming*. Lærerutdanningsrådets småskrift: Lærerutdanningsrådet.
- Melbye, Ella. (1988). Hovedfagsstudium og forskning i forming. I K. Jordheim (red.), *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år*, 423-438. Notodden: Telemark lærerhøgskole.

- Melbye, Ella. (1994). Tverrfaglighet - bredde, polarisering - harmonisering? Problemer og utfordringer - Forming. I B. Midtgård (Ed.), *Hovedfag i lærerutdanningen. Forskning - veiledning – samarbeid*, 87-93. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Midtgård, Bjørg. (1993). Velkomsthilsen. In a. N. R. Norges forskningsråd (red.), *Kunstfaglig forskning*, 7-9. Oslo: Norges forskningsråd.
- Midtgård, Bjørg (red.). (1992). *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Norges forskningsråd, avdeling NAVF/RHF (red.). (1993). *Kunstfaglig forskning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Norgesnettrådet. (2001). *Evaluering av hovedfag ved statlige høyskoler uten paralleller i universitetssystemet. Eksterne evalueringsrapporter.*: Norgesnettrådet.
- Scardamalia, Marlene, & Bereiter, Carl. (2010). A Brief History of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1), 1-16 Hentet fra <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/574/276>
- Strømnes, Åsmund Lønning. (1994). Status og framtidsperspektiv for hovedfag i lærerutdanninga i regional sektor. I D. Trømborg & H. S. Tvinnereim (red.), *Hovedfag i lærerutdanningen i regional sektor*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Sundvor, Ingvar. (2002). Formingsfaget som hovedfagsstudium - attersyn. I E. Melbye (red.), *Hovedfagsstudium i forming 25 år*, 19-26. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Trømborg, Dagfinn, & Tvinnereim, Helga Stave. (1994). *Hovedfag i lærerutdanningen i regional sektor*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.