

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.962>

*Randi Veiteberg Kvellestad*

## Statens lærer(høg)skole i forming, Oslo 1966-1994

- ein utdanningsinstitusjon med samfunnsansvar og berekraft i fokus

### **Samandrag**

*Denne artikkelen set fokus på utdanningsinstitusjonen Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Oslo og Akershus, Noreg frå ca. 1950 til 1990. Skulen bar namnet Statens lærerskole i forming Oslo (SLFO) frå 1966 til 1975, så Statens lærerhøgskole i forming Oslo frå 1975 til 1994. Institusjonen hadde eit tydeleg lærarfokus samstundes som den dreiv ei utstrakt fagleg opplæring, forsøksverksemd og rettleiingsteneste. Tradisjonen med kvalitet i val av materiale, i arbeid med teknikk og utførsle stod sterkt, men det blei etter kvart lagt større vekt på eksperimentering i materiale, med reiskap og teknikkar. Studentane blei både oppfordra og utfordra til å vere kreative og stole på eigne idear i eksperimenteringa. Artikkelen set fokus på endring og opplæring i tekstil i handarbeidslærarinneutdanninga. Kjeldematerialet er årsmeldingar, publiserte tekstar funne i Instituttet si Historiske samling og intervju av sju tilsette som arbeidde på skulen i delar av, eller i heile tidsperioden. Informantane sine argument og analyse av tekstane blir knytt til nyare forskning i Sverige og Noreg. Artikkelen viser at institusjonen den gong sto for haldningar som ein i dag kallar berekraftige, med solide kvalitetskrav og viste dermed eit samfunnsansvar gjennom opplæring og næringsretta tiltak.*

**Keywords:** historie, utdanning, tekstilopplæring, eksperimentering, forsøk- og utviklingsarbeid

### **Innleiing**

Utdanningsinstitusjonen Institutt for estetiske fag under Fakultet for teknologi, kunst og design ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Noreg har sidan starten i 1875 gjennomgått tre namneendringar. Denne artikkelen vil fokusere på namneendring to, og perioden frå ca. 1950 til 1990. Den byggjer på artikkelen om den tidlegaste perioden (Kvellestad, 2013). Statens Kvinnelige Industriskole (SKI) endra namn til Statens lærerskole i forming i 1966, og frå 1975 fekk skulen høgskolestatus og vart fullt statsfinansiert. Ved denne endringa tok skulen namnet Statens lærerhøgskole i forming Oslo (SLFO). Rektor Helen Engelstad grunn gav høgskole-namnet med at «skolen har manifestert seg som landets sentrale skole i opplæring og lærerutdanning i tegning og tekstile fag» (Engelstad, 1975, s. 7). På same tid vart det fastsett at dei to andre faglærerutdanningane i landet skulle kallast Statens lærerskole i forming, Notodden og Statens lærerskole i forming, Blaker. Elevane på faglærarinstitusjonane vart frå då av kalla studentar.

Institusjonen har heilt ifrå starten i 1875 og fram til 1950-talet hatt tekstilfag som stell av tøy, stopping og lapping, prydsaum, kjolesaum (kjole- og drakt), vev, biletvev, og teikning som faglege hovudområde. Det kom etter kvart undervising i mellom anna norsk, pedagogikk, kunsthistorie, tekstillære og tekstilkjemi (Engelstad, 1975). Opplæringa i den første perioden (1875–1950) til utdanningsinstitusjonen la vekt på grundig opplæring i teknikk, reiskap og materiale. Danningsideala knytte seg til flid, ferdigheit, nytte og kvalitet (Kvellestad, 2013). I perioden frå 1950–1990 skjedde det ei gradvis utvikling og endring. Opplæringa ga framleis teknisk og grundig innføring i teknikkar og reiskapar, men det blei også lagt større og større vekt på eksperimentering og utprøving. Eksperimentering i materiale gjennomsyra både studentarbeid og det forsøks- og utviklingsarbeid som tilsette sto for. Kva følger fekk dette for opplæringa? Opplæringa var på den eine sida grunngeven i faget og den faglege utøvinga, men på den andre sida var det studenten sjølv sine idear og utprøvingar som vart vektlagde og

viktige. Didaktikken kom inn i dette feltet mellom fag og eksperimentering og kravde at læringsmetodane skulle vere undervisingsmessig grunnjevne. Alfred Telhaug hevda at 1970-talet sine reformer styrka læraren sin allmennpedagogiske og fagdidaktisk kompetanse. Det skjedde ei gradvis didaktisering av heile lærarskulestudiet. Den pedagogiske komponenten blei utvida på bekostning av fag. Dei faglege kompetansekrava blei nedtona (Telhaug, 2008). Artikkelen problematiserer endringa som skjedde innan tekstil i handarbeidslærarinne- og faglærerutdanninga på SLFO.

### **Mellom munnlege kjelder, historiske skrifter og nyare litteratur**

Mange av dei som arbeidde på skulen då, lever endå. For å få eit autentisk bilete av institusjonen har eg intervjuet sju personar<sup>1</sup>. Samtlege har vore tilsett i periodar mellom 1950 og 1990, nokre fram til 2013. Dei sju personane har hatt ulike oppgåver innan undervisning, hovudsakleg i tekstil og innan meir administrativt arbeid. Fleire er utdanna ved institusjonen og fortalde dermed både frå tida si som elev/student og som tilsett. Informantane skildra og forklarte samanhengar i studium og hendingar som kasta lys over dei historiske kjeldene. Deira erfaringar og opplevingar var med og utforma kunnskap om utdanninga i tekstil spesielt og om institusjonen generelt.

Kjeldematerialet inneheld litteratursøk i Instituttet si Historiske samling samt halvstrukturerte intervju (Kvale, 2009) med ei narrativ intervjuform. Med utgangspunkt i bestemte tema skulle intervjuet få fram informantane sine erfaringar og avdekke deira opplevingar av institusjonen. Eg fokuserer på historiane dei fortalde både med historiske fakta, men også dei meir impulsive forteljingane som dukka opp under intervjuet. Informantane sine synspunkt har eg brukt fritt inn i tekstane anten som replikk til det skrivne eller som igangsetjar for det skrivne om institusjonen. Det er slik sett ein veksling mellom kjeldene. Informantane har vore i, og kjent det pulserande livet på institusjonen på kroppen. Deira erfaringar og opplevingar er også blitt tolka og sett inn i ein ny og større samanheng knytt til nyare forskning og litteratur om dannelsesideal og idéstrøymingar.

Informantane sine erfaringar vert knytt til årsmeldingar, årshäfte og historiske kjelder frå Instituttet si Historiske samling. Gjennom samtalane kom det fram arbeidsmetodar som eg meiner førte til det vi i dag kan kalle dannelsesideal. Arbeidsmetodane knytte seg til eksperimentering og undersøking av reiskap og materiale, medan dannelsesideala knytte seg til fagleg tryggleik og kvalitet, sjølvutvikling og tru på egne idear. Det skjer ei frigjering frå strenge teknikk- og materialreglar i tameomgrepet til kreativ utprøving av materiale og teknikkar. I ordet tame ligg ei forståing om å lære ein teknikk skikkeleg gjennom mykje øving. Det er eit dannelsesprosjekt prega av arbeid, flid og disiplin for å lære seg ein teknikk og arbeid med materiale grundig (Brønne, 2009). Annelie Holmberg har forska på svensk tekstillærerutdanning og hennar funn har parallellar til SLFO og den norske faglærerutdanninga. Vidare gir Karen Brønne si forskning på studiefaget kunst og handverk i norsk allmennlærerutdanning perspektiv på dannelsesideala som etablerer seg. Tematikken finn også gjenklang i nyare litteratur som av Rikard Sennet og Per Bjørn Foros/Arne Johan Vetlesen.

I 2010 feira Institutt for estetiske fag 135 år og venneforeninga ved instituttet, Estetisk Forum runda 50 år. I den samanheng vart det arrangert ei jubileumsutstilling Ferdighet-Form-Fortelling i Kunnskapsdepartementet sitt galleri G5 og ei i instituttet sitt eige galleri, Galleri PP33. Utstillingane sette utdanningsinstitusjonen i perspektiv og dei krinsa om tradisjon og fornying i eit tidsspenn frå 1875 og fram til 2010. Dei 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.

Historisk samling har eit rikt materiale frå rundt 1880 og fram mot 1960 (Kvellestad, 2013). Frå 1960 og framover er utvalet mindre. Her er mange prøvar innan vev, ulike mønster

og utprøvingar både for broderi og vev knytt til forsøks- og oppdragstenesta på skulen. Men studentarbeid er det lite av. På slutten av artikkelen kjem eg med ei truleg forklaring på dette.



Bilete 1. Ei samling av venneforeininga sine halvårs- og årshäfte frå 1960-2010.

Venneforeininga var eit bindeledd mellom skulen, tidlegare elevar og andre som hadde interesse for skulen sitt utdanningsfelt og virkeområde. I dag heiter foreininga Estetisk Forum. Bilete 1 er frå jubileumsutstillinga Ferdighet-Form-Fortelling i 2010 og viser at framsidene på hefta er svært ulike og fortel om utvikling innan visuell kommunikasjon og formidling. Hefta og katalogane finst i dag i Historisk samling, og er viktige kjelder for å belyse aktiviteten på SLFO.

### Frå Statens kvinnelige industriskole til Statens lærerskole i forming, Oslo

Helen Engelstad som var styrar på skulen frå 1947 og rektor frå 1950 til 1977, hevda at det var viktig å endre namnet på skulen. Skulen hadde utvikla seg og var ikkje lenger ein industriskule, men hadde arbeidsområde som lærarskule og var ein høgare læreanstalt for husflid og handarbeid (Engelstad, 1963). Namnet Statens lærerskole i forming, Oslo (SLFO), fortalde at skulen tok opp i seg endringane som skjedde med dei praktiske grunnskulefaga handarbeid, teikning og sløyd til fellesfaget forming. Engelstad var sentral i arbeidet med å legge til rette for å implementere formingsideen på institusjonen samt fleksible fagkombinasjonar. Fleire av informantane omtalte henne som føregangskvinne, dynamisk, flink til å ordlegge seg og ho var med på gi institusjonen form. «Hun var opptatt av kvalitet i alle ledd» (informant F). Engelstad meinte at det var fire hjørnesteinar som skulle prege utdanninga; det pedagogiske, det praktiske, det estetiske og det kreative (Venner av Statens lærerskole i forming, 1976). Informant A poengterte at Engelstad var sterkt forankra i historie, men var samstundes svært oppteken av utvikling og framtid. Då faglærerutdanninga la om frå saum og vev til tekstilforming, var rektoren så nyfiken på kva som vart gjort at ho gjekk rundt i klassane og såg. «Tenk bare på hvilken stimulans det var i det, både for studenter og lærere» (informant A).

Ideen til formingsfaget var at det skulle famne lenger ved å slå saman dei tre områda handarbeid, sløyd og teikning. Det skulle i større grad ta vare på heile mennesket. Vitskapleg forskning knytt til barn og barns utvikling var blitt kjend og tatt til følgje og prega fagutviklinga i grunnskulen (Kjosavik, 2001; Lysne, 1976; Nielsen, 2009; Spord-Borgen, 1995). Dette kom til uttrykk i hovudmålet for formingsfaget som var «å utvikle og kultivere skapende krefter og

estetisk følsomhet» (Forsøksrådet, 1960, s. 288). Rolf Bull-Hansen meinte at ei av årsakene til kunstoppdraginga med John Ruskin i spissen, festa seg sterkt til teikning, sløyd og handarbeid var at fagområda kunne gje uttrykk for kjensler, for barnet sine eigentlege interesser og vere med å danne ei sunn motvekt mot ein einseitig intellektuell bokdressur. Kunstoppdraginga tenkte friare og tilhengarane ville kjempe mot det einseitige (Bull-Hansen, 1953).

Termen forming vart i følge Åsmund L. Strømnes skapt utifrå eit pedagogiske program, nemleg å samle tre skulefag: teikning, handarbeid og sløyd, og gjere desse til estetiske fag og kreative arenaer for elevane. Han hevda at endringa hadde brodd mot teknifisering, progresjonstenking og arbeidsopplegg som hadde karakter av mentale tvangstrøyer for både elevar og lærarar. Nemninga var ei prosessnemning og den gav assosiasjonar til det heilt sentrale i verksemda; nemleg å forme (Strømnes, 1995). Rektor på SLFO frå 1977 til 1990, Hans Otto Mørk hevda at grunntydninga av ordet forming; utvikling av form i ulike samanhengar og i ulike material hadde stått sentralt ved institusjonen så lenge den hadde eksistert, difor kledde formingsnamnet skulen (Mørk, 1995).

Trivselen var viktig! Studentane kunne bryte vedtekne reglar, vere kreative og søkande etter personlege uttrykk. Eit viktig mål var likevel å lære studentane ei arbeidsform som kunne bidra til å utløyse både eigne, men også barnet/eleven sin formsans og skapande evner. Målet med undervisinga var ikkje lenger einseitig fagleg retta, men hadde fått ei sterkare sosialisierende side (Midtgård, 1975). Det var viktig å arbeide med kunstnariske inntrykk og opplevingar og ikkje berre tekniske erfaringar og ferdigheit. Fantasi og fabuleringsevne trong næring og kunsten opna for kjenslemessig oppleving og fantasi. Studentane fekk gjerne felles tema å arbeide etter, og skulle deretter løyse det på sine individuelle måtar. Dei skulle vise arbeidsprosessane gjennom eksperimentering med materiale og teknikk.

### **Fag og studium**

I 1950–60-åra var det stor aktivitet og entusiasme i skulen si leing, mellom lærarar og elevar for å utvikle faga som skulen representerte. Det vart etablert elementærklassar, lærarklassar, kunsthåndverksklassar og forsøksavdeling for både vev og prydsaum. Det var også stort behov for skulen sine mønster- og rettleiingstenester. Skulen utvikla fleksible fagkombinasjonar (innan tekstil) for å møte endringar og etterspurnad i skule og i samfunn (Mørk, 1995). Det var blitt eit større behov for lærarar med variert kombinasjon av fag enn det som var blitt utdanna ved institusjonen tidlegare (Engelstad, 1975).

I 1961 kom lova om «utdanningskrav for lærar i skulen» og Lærarutdanningsrådet vart oppretta for å vere eit rådgjevande organ for Departementet og ta seg av skulesaker og m.a. føre tilsyn med lærarutdanningsinstitusjonane (Engelstad, 1975, s. 34). SLFO som tidlegare hadde lege under yrkesskuleavdelinga vart frå 1962 flytta til kontoret for lærarutdanning innan Kyrkje- og undervisningsdepartementet. I følge Engelstad fekk skulen dermed betre støtte for pedagogiske synspunkt i den lærarutdanninga dei heldt på å byggje opp (Engelstad, 1975).

Skulen tok også eit ansvar for å lære opp lærarar som underviste rundt i landet gjennom å tilby tenester frå rettleiingstenesta VEIF som sto for veiledning, etterutdanning, informasjon og forskning. Informant B forklarte at VEIF sende ut modellar som viste korleis ting skulle gjerast, ein kunne kopiere, men meininga var å la seg inspirere til og utvikle teknikk og materiale vidare. Denne informanten fortalde også at når ein gjekk over til formingsfaget, «så fikk lærerne ute i skolen liten hjelp. De var vant til å følge mønster og modeller og brått skulle de skape selv. De var vettaskremte. Da var tilbudet til VEIF viktig. Det var bedre at de kopierte enn at det ikke ble gjort noe særlig» (informant B).

Ingeborg Glambek, lektor i kunsthistorie på SLFO frå 1973, fortalde i doktoravhandlinga si at Christiania Kunstindustrimuseum hadde som oppgåve og ansvar å bevare og utvikle folkelege og nasjonale produkt. Ved å sende ut gjenstandar frå samlinga til inspirasjon og mønster til kunsthåndverkarar og husflidsprodusentar, ville museet vere med å utvikle og

«forbedre folks smak og sans for god og hensiktsmessig form» og stimulere til kunstnarisk husflid (Glambek, 1988, s. 148).

SLFO delte mange av dei same intensjonane som Kunstindustrimuseet. SLFO ville hjelpe læraren til å lage undervisningsopplegg for at elevane i skulen skulle får ei god fagleg opplæring. Denne ordninga hjå VEIF vart det slutt på på 1980-talet. Permane opplegga var samla i vart ikkje fornya, og «å sende ut permer som var 10–15 år gamle var liten vits» (informant B).

På 50-talet vart det etablert to nye utdanningar. Den eine var for arbeidsterapeutar til helsesektoren, og vart seinare gjort om til ergoterapistudium. Den andre var utdanning for oldfruer til sjukehus, hotell og storhushald. Frå 1961 vart dokketeater eit fellesemne mellom tekstilforming og norskfaget. Dokketeaterremnet vart oppstarten til det som i dag er studiet for drama- og teaterkommunikasjon på instituttet. Kirsten Røvig Håberg understrekar at det var viktig at det kom eit namneskifte frå Statens kvinnelige industriskole til Statens lærerskole (frå 1975 lærerhøgskole) i forming med tanke på både utviding av fagtilbodet, men også av hensyn til mannlege studentar. Dei første mannlege studentane kom på 1960-talet til arbeidsterapi-studiet og til vidareutdanning innan forming (Håberg, 2012).

I 1946 vart det starta opp vidareutdanningskurs for allmennlærarar innan handarbeid. Dette var eit korrespondansekurs etter ein eigen modell. Etter korrespondansekurset på eitt år, var det eittårig samlekurs på skulen. Samlekurset skulle gi ei grundig handarbeidsopplæring. Kursa skulle skaffe kompetente formingslærarar og ivareta opplæring i forming og i formingsfaget som forsøksplanen for 9-årig skule la rammene for. Kursa heldt på fram til 1973 (Engelstad, 1975). Signi Trætteberg innførte «en selvhjelpsmetode» etter europeisk mønster (Midtgård, 1975, s. 76). I staden for å gi rein instruksjon, gjekk ho inn for å skape spontan sjølvaktivitet hjå elevane. Ho brukte modellrekkjer på sin eigen måte ved først å skape interesse hjå eleven (eggingssituasjonen vart det kalla), deretter skulle eleven forme, for dermed å vise kor mykje han/ho kunne, og tilslutt når det var trong for det kom læraren med instruksjon (Trætteberg, 1950). Det vart laga store modellar slik at borna kunne leite og sjå på modellen for å kome vidare når dei sto fast. Metoden hadde fellestrekk med tyske Rosalie Schallenfeld og seinare Marie Rosings metode med modellar i små storleikar som ho utvikla på 1880-talet med bruk av modellrekkjer i opplæringa (Håberg, 2012; Kvellestad, 2013). Ifølgje Engelstad tok Trætteberg stikkprøver for å sjå kor mykje borna kunne på førehand og sette dermed opp øvingsrekker som var slik at handarbeid vart «et uttrykksmiddel for eleven og et middel til oppfinnsomhet» (Engelstad, 1975, s. 37). Ho var ein forkjempar for aktivitetspedagogikken der «selvhjelp- og formingsmetoden» rådde (Engelstad, 1965, s. 2). Informant A kom inn på selvhjelpsmetoden. Ho meinte at den likna på opplegg som dei som var nytta tidlegare på skulen med instruksjon og kopiering av modellar. «Den ble ei anna form for diktat» (informant A). Derimot var informant F positiv til metoden og grunn gav den med at den var gjennomtenkt og fagdidaktisk, og ho meinte dermed at Trætteberg vart misforstått når nokon såg på metoden som diktat.

### **Hjerne, hender, hjarte – grunnleggande undervisningsprinsipp**

I dei mange talane frå 1950 og 60-talet som rektor Engelstad heldt til elevane ved jule- og sommaravslutningar får vi kjennskap til tre pedagogiske grunnprinsipp som skulle særmerkje utdanninga og studentane, nemleg bruk av Hender, Hjerne og Hjerte. I 1953 la ho til ein fjerde H og oppfordra til «føy dem sammen i den fjerde store H – nemlig Helheten» (Engelstad, 1963, s. 1953). I 1955 fekk lærarinnene som var utdanna på institusjonen kjøpe ein gullring med dei tre H-ane i blå emalje. Ringen vart eit symbol for og eit kjenneteikn på at ein var utdanna ved SKI og seinare SLFO. Til talen i 1953 tolka Engelstad dei tre H-ane som «Håndens smidighet, Hjernens klarhet, Hjertets varme» og ønskte at dei skulle stå som kjenneteikn på lærarinne-utdanninga (Engelstad, 1963, s. 1953). Dei tre H-ane samsvarer med idegrunnlaget til

formingsideologien om å ta vare på heile mennesket, utvikle og kultivere skapande krefter og estetisk kjensle (Forsøksrådet, 1960). H-ane, meiner eg har sitt opphav i filantropisten Johann Heinrich Pestalozzi på 1700-talet, men hans ord var hovud, hjarte og hender. Då tekstil-lærarutdanninga i Gøteborg feira 100 år i 1991, var Hjärne og Händer brukt som tittel på jubileet der (Textillærarutbildningen, 1991).

Rektor Engelstad hadde stor fagkunnskap innanfor tekstil med magistergrad i tekstilhistorie og var forfattar av fagbøker innan strikking, hekling, broderi, drakthistorie og andre tekstilhistoriske emne. Ho var medlem av styret for Landsforbundet Norsk brukskunst og formann i Oslo fylkeshusflidslag ein periode (Engelstad, 1975) Under hennar styre hadde skulen ein sterk posisjon på det tekstile feltet både som fagskule, men også som lærarinstitusjon for det tekstile feltet. I dei nemnde talane sine løftar ho på ein måte handarbeidsutdanninga ut av nyttefunksjon, flid og ferdigheit, og koplpar til hjerne og hjarte og dermed til ei generell utvikling av menneske og intellekt. Men ho talar til kvinnene, for endå var det få gutar som tok lærarutdanning i tekstil.

### Frå lærarskule til lærarhøgskule

Etter Engelstad vart Hans Otto Mørk tilsett som rektor i 1977 og hadde det ansvaret fram til ca. 1990. Han var lærarutdanna, hadde pedagogikk hovudfag frå Universitet i Oslo og hadde arbeid fleire år i Departementet m.a. som leiar for Lærarutdanningsrådet. Han var med på å utvikle institusjonen i pedagogisk retning. Mørk var sterkt oppteken av å få etablert hovudfag på SLFO og arbeidde mykje med dette i Lærarutdanningsrådet. Han meinte også at det var naudsynt for SLFO å ha ein del elementærklassar i ulike fag, for å kunne legge grunnlag for ei høgare fagutdanning (Mørk, 1995).

I følge Engelstad vaks husflidsskulane i omfang og tal, og det vart minst ein i kvart fylke i 1960-åra. Husmorskulane utvikla seg og fekk nye undervisningsplaner og overalt var det utstrekt kursverksemd. Husflidsarbeidet vart omorganisert slik at opplæringa fekk større tyngde og konsulentstillingar vart oppretta organisert av ein landskonsulent under Norges Husflidslag (Engelstad, 1975). Etterkvart vart det slik at yrkesskulane og husflidskulane tok seg av grunnopplæringa i tekstilfaget, medan SLFO tok seg av vidareutdanning av lærarar, faglærarutdanning og fagklassar med fagleg fordjuping i mellom anna vev, biletvev og prydsaum. Den typiske handverksopplæringa med sveinebrev skulle yrkesskulane ta seg av. Faglærarutdanninga tok sikte på å dekke behovet for faglærarar i tekstile fag, teikning og forming både i grunnskule og i husflid- og realskule og etter kvart i vidaregåande skule (Mørk, 1995).

I 1973 vart det opna for at pedagogiske høgskular kunne opprette hovudfagsstudium, og ved SLFO vart det i 1976 sett i gang Hovudfag i forming. Studiet ga kompetanse til rettleiing og undervising på ulike nivå i utdanningssystemet, og i tillegg skulle studentane sitt eige praktisk-estetisk arbeid styrkast. Dette var nytt, hevdar Laila B. Fauske og slår fast at hovudfaget vart oppretta utan parallellar til andre studium i universitetsmiljøet og utan ein formingsfagleg forskingstradisjon å støtte seg til (Fauske, 2014). Rektor Mørk hevda at når fagområda knytte seg til forskning og forskingsområde, var det med på å heve fagleg standard og status generelt på institusjonen (Mørk, 1995). Det vart meir refleksjon over ulike sider av og i fagfeltet, skriftlege avhandlingar med bruk av vitskapsteori og ulike metodar, og ei større medviten haldning til vitskap innan det praktiske fagfeltet.

Omlegginga tok sikte på å utdanne på grunnfag-, mellomfag- og hovudfagsnivå og studentane fekk anten kompetanse som lærar/faglærar/yrkeslærar, adjunkt og lektor alt etter studiemengde. Sjølv om skulen fekk eit tydelegare fokus på lærarutdanning, heldt den solide opplæringa innan biletvev, prydsaum, veving og saum av klede fram (Håberg, 2012). Studentane kunne ta årskurs og dermed få ei fagleg fordjuping, men då utan pedagogikk og undervisningskompetanse i skulen.

Ved overgang til høgskule vart det krav om arbeidsformer som fellesforelesingar i storgruppe, seminargrupper og laboratoriearbeid, samt å sikre rom for sjølvstendig studiearbeid for studentane. Bundne undervisningstimar for studentar og lærarar vart reduserte og læraren skulle vere meir disponibel for råd og rettleiing. Med høgskulestatus fekk skulen også plikt på seg til å drive forskning og utviklingsarbeid (Høgskoleutvalg, 1972).

Redusert timetal til undervisning fekk konsekvensar. Annelie Holmberg som har forska på svensk tekstillærarutdanning hevdar at då det vart skore ned på tal lærartimar for studentane i svensk utdanning, vart konsekvensen at både munnleg og kroppsleg formidling frå lærar til student vart mindre. Utdanninga fjerna seg frå tradisjonell handverksutdanning til at studentane måtte studere og lære seg handverk og teori på eigahand (Holmberg, 2009). Det skjer ei endring i den svenske utdanninga på 1960–70-talet, frå å ha læraren som meister, til å la studenten eksperimentere og finne fram til lærestoffet sjølv. I den norske faglærarutdanninga i tekstil skjer noko liknande.

### Fagområde i endring

Handarbeidslærarinneutdanninga eller faglærarutdanninga var 2-årig frå 1947, og innhaldet i utdanninga har variert (tabell 1). På 1960-talet vart innhaldet endra og skulle følgje formingsplanen i Forsøksplan for 9-årig skule. Første året tok sikte på grunnskulen og vart kalla tekstilforming, andre året var det spesialisering anten innan vev eller saum. I tillegg kom det tilbod om 1-årig utdanning i ulike fagemne. Utdanninga vart treårig på slutten av 1970-talet.

Toårig grunnleggande faglærarutdanning			1960-talet: 1-årig tilleggsutdanning og fagklassar i ulike emne:
1947 -	1960 -	1966 -	
Val mellom: 1. kjolesaum, linsaum 2. vev, linsaum, kjolesaum 3. vev, linsaum 4. vev, kjolesaum	Vev, saum og teikning	Tekstilforming med vev eller saum	Teikning Veving Søm Prydsaum/andre tekstilaktivitetar Biletvev

Tabell 1. Kurs som inngjekk i handarbeidslærarinneutdanninga og faglærarutdanninga.

Det er innan vevfaget og delvis i saumfaget ein ser brytningar som fører til endring i undervisningsopplegga. Teikning var ein del av dei to fagområda.

### Vev – frå kopiering til eksperimentering

Vevfaget var på 1950 og 1960-talet inne i ein aktiv og utviklande periode. Studentane fekk vevopplæring anten dei gjekk i ein elementær-, lærarinne- eller kunsthandverksklasse. I følgje rektor Engelstad var det innan vevfeltet ein reaksjon mot det stereotype industrisamfunnet sine produkt, og det ga seg utslag i ei stigande tilstrøyming av elevar til vevundervisning og fritidskurs (Engelstad, 1975).

Fleire av informantane fortalde om ei grundig teknisk vevopplæring med solid materialkunnskap. Informant G forklarte at når ho kom til SLFO på 1970-talet, var det ei tradisjonell vevundervisning med teorigjennomgang og veving etter oppskrifter til handkle, bekledningsstoff, sjal, dukar med meir. Det var mange permar ein kunne hente oppskrifter ifrå. Ifølgje Engelstad arbeidde dei både med enkle og avanserte teknikkar, ny design i damask og ei rekke gamle norske vevartar. «De angrep sitt fag fra alle mulige sider for å kunne legge til rette stadig

nye og varierte undervisningsopplegg. De vevet hypermoderne brukstekstiler, slitesterke gulvtepper, lyse lette gardiner og møbelstoffer med interessante strukturer og bindinger» (Engelstad, 1975, s. 43).

Informant G kom til SLFO som student frå Oslo husflidsskule som hadde innført prøvevev og ei meir eksperimenterande haldning til veven. «Vi satte opp prøvevever og så kombinerte man tegning og prøvevev ved siden av hverandre. Man tegnet, og så laget man tekstilen. Etterpå kom teorien, med utgangspunkt i det man praktisk hadde gjort i veven. Da jeg kom til SLFO var det veldig lite eksperimentering, man hadde veldig mye prøver fra folk, hva som hadde vært gjort før og som man skulle og kunne arbeide etter, men ikke etter egen eksperimentering» (informant G).

Informant F fortalde meir utdypande om opplegget med prøvevev. Ho hadde som lærar vore med og utvikla metoden på Oslo husflidsskule. Dei la opp til å arbeide medvite med det tekniske, med fargar, dimensjonar og komposisjon. Prøveveven ga rom for eksperimentering og utforsking og det kravde ei meir analytisk tilnærming. Dette meinte ho var nytt. Husflidsskulen hadde gitt henne, då ho var student på 1950-talet ein annan stad i landet, ei teknisk opplæring, der produksjon var målet, men no gjennom den nye metoden, skulle studentane søke kunnskapen sjølv. «Prøveveven opna for ei ny eksperimenterande og problematiserande tilnærming. Dette har med fagdidaktikk å gjøre», sa informant F. Denne utsegna vil eg kome attende til seinare i artikkelen. Informant F fortalde om teikninga si rolle for veven (bilete 2). Det var viktig å kunne teikne sin eigen kartong for vev for å bli kyndig og uavhengig av gamlemåten «der en tegner kartong og en vever. Vi gjorde begge deler, vi trenet oss til å se og vurdere» (informant F).



Bilete 2. Bilete under arbeid i vevstolen, 1980-talet.

Fagområdet i vev var godt forankra innanfor husflids- og brukskunsttradisjonen og var i sterk vekst og i stadig fornying frå ca. 1950 til 1980-talet. Den frie utforskinga som informant F var oppteken av kom gradvis inn i undervisninga på SLFO.

Jubileumsutstillinga Ferdighet-Form-Fortelling i 2010 byrja med ein tekstilportal som publikum måtte gå igjennom for å kome inn til resten av utstillinga. Tanken var å gi publikum ei sanselig 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 dager hadde vore kjenne-teiknet på utdanninga. Institusjonen sto i front for utdanning innan det tekstile kunnskapsfeltet (Glambek, 1988; Nielsen, 2009). Bilete 3 og 4 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. I Historisk samling finn ein mange vevprøver i ulike material og teknikkar. I ettertid ser ein at veven hadde si glanstid frå slutten av 1940-åra opp mot 1990. «Etterhvert ble det færre og færre som tok vev, de tok tegning. Det ble enormt populært» (informant A).



Bilete 3 og 4. Vevde tekstilar frå tekstilportalen på Jubileumsutstillinga i 2010.

### **Saumfaget mellom handverkssaum og industriell produksjon**

Lærarutdanninga i saum fekk namnet kjole- og draktsaum i 1960 og var eit fag under handverkslova. Dette medførte diskusjonar om kva innhaldet i faget skulle vere. Saumfaget med den gamle målsettinga om «søm til hjemmets behov» endra karakter i desse åra. Det var eit kulturskifte der leve- og produksjonstilhøve, nye klesformer og syn på skikk og bruk vart diskusjonsemne. Industriell produksjon, haute couture, handverkssaum og heimesaum hadde kvar sine sider, og skulle ein skape brukbare og vakre klede måtte ein kjenne til skilnaden (Engelstad, 1975).

Saumfaget sto i spenningsfeltet mellom ein sterk ekspanderande konfeksjon og ein stadig vikande handverkssaum. I følgje Engelstad vart det gjort mange freistnader på å gjere lærarutdanninga for saumfaget aktuell ved å knyte kontakt til og etablere praksis i bedrifter (Engelstad, 1975). Saumlærar Mollik Moksnes var ei drivande sjel som prøvde å innlemme industrien, gi grundig opplæring i handverket og ikkje minst legge vekt på mote gjennom kåpe- og draktsaum. I årsmeldinga frå 1955–56 fortalde ho om studiereiser til franske moteskular i Paris. På desse skulane lærte ho mest om tempo; det var stadig prøver i «håndferdighet med

tidtaking». For å øve opp «håndferdighet» var det øvingar i klipping, knyting, bretteing i papir, teikning. «Håndferdigheten er det primære» i tillegg til menneskelig innsats og «stadig kultivering av formsansen, av motebevisstheten» (SKI, 1955-56, s. 16). På bilete 5 ser vi studentar som arbeider med å klippe modellar. Etter fransk påverknad via lærar Moksnes fekk studentane opplæring i å kreere modellar, modellere i lerret og registrere mønstra på papir. Deretter vart det faglege diskusjonar kring arbeidet, om produksjonsform og kva modellen eigna seg for og kvifor, kva var god konfeksjon og fordelar med individuell kundesaum. I følge Engelstad var det vanskeleg å legge opp til ei bestemt lærarutdanning i fagområdet (Engelstad, 1975). «Når jeg var student på 1960-tallet var det viktig å følge moten. Det nyttet ikke å sitte på skolen å gjøre ting som var helt ubrukelige. Det var strømninger i tiden som tvang igjennom endring» (informant F).

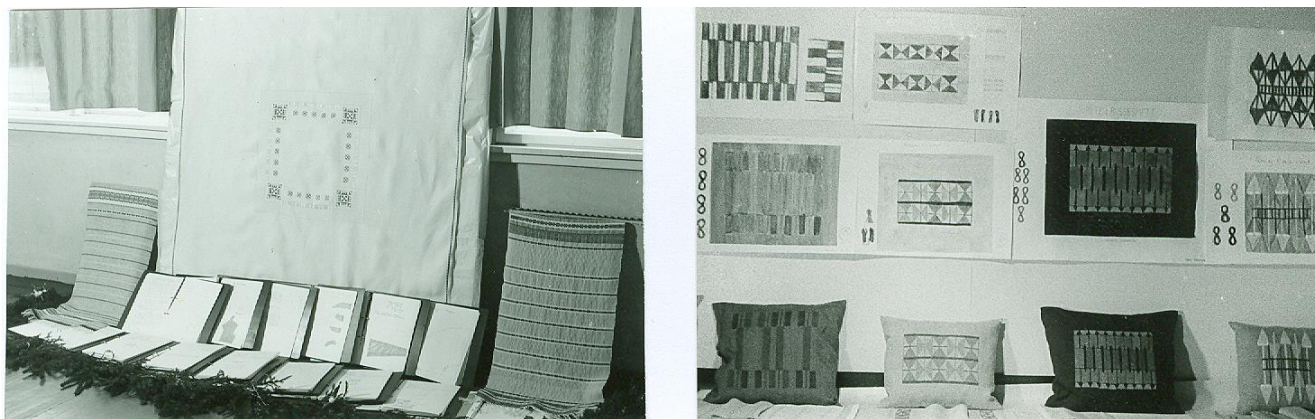


Bilete 5. Studentar i arbeid med design og mote på 1970-talet.

### Teikning og prydsaum

Det var eigen teikneklasse for tekstil med mykje frihandsteikning og kunsthistorie. Der var litt broderi, ikkje vev, men teikning for vev. Informant B fortalde om kontakt og utveksling mellom tekstilteikne- og prydsaumklassen. «Det var mye tegning på prydsøm både for kulørt- og svart/hvitsøm. Det kunne hende studentene fra prydsøm kom inn og plukket tegninger fra tekstiltegneklassen for å brodere. Da følte vi oss veldig beæret» (informant B). På bilete 6 er det utstilling av brodert duk i hardangersaum, vevde løparar i lin og på bordet skisser til saum av bluse. På bilete 7 er det samla puter frå fleire studentar. Designprosessen er vist gjennom skisser og mønsterutkast for vev/broderi som heng på vegg, og dei ferdige putene står på bordet.

Informant E trekkjer fram teikninga si tyding for tekstilundervisinga. Teikning var ein viktig del av arbeidsprosessen og kom naturleg inn i arbeidet med form og komposisjon. Studenten var med i heile prosessen frå eigen ide til ferdig produkt. Det vart ein medviten arbeidsmetode innan tekstilfeltet frå 1960-talet. «Du gjorde ikke noe som du bare kopierte, men du sto for det selv fra bunnen av. Når tegning kom inn, løste det den tradisjonsbundne måten å jobbe med tekstil på. Det vant teksten på, mulig tegningen tapte på det» (informant E).



Bilete 6 og 7. Frå elevutstillingar på 1950-talet.

Bilete 8 og 9 er døme på broderi frå 1960-åra der studentane har leika seg med sting, tynne og grove garnkvalitetar og laga sine egne variantar i form og mønster. Dette var ikkje kopi av bestemte modellar og mønster. Arbeida var individuelle og særigne både i material, farge og form. Eitt felles trekk er at arbeida er av reine naturmaterial som lin og bomull. Dei er bilete av si tid, i overgangen frå tander prydsaum til fri bruk av alle slags material.



Bilete 8 og 9. Broderiarbeid frå 1960-talet, Historisk samling.

### Forsøk- og utviklingsarbeid

Protokollar og notat i Historisk samling avdekkjer stor aktivitet, kontakt og samarbeid langt utover i Noregs land. Det hadde vore eit kontinuerleg tekstilfagleg forsøk- og utviklingsarbeid ved SKI/SLFO frå ca. 1950 gjennom dei to forsøksverkstadane; ein for vev og ein for prydsaum. Desse tok imot oppdrag for museum, offentlege bygg, kyrkjer og private. Døme på oppdrag var golvteppe og tapet til restaurering av Eidsvollbygningen til 150-årsjubileet i 1964, dukar til Akershus slott, samt bispekåper. Informant F fortalde om oppdraget til Emma Hjort som på 1960-talet skulle pusse opp festsalen sin. Dei tinga både gardiner og sceneteppe. Ho fortalde også at på 1960 talet vart det bygd mange kyrkjer i Noreg og det var medverkande til at forsøksavdelinga fekk mange kyrkjetekstiloppdrag. Oppdraga for kyrkje og biskop førte til samarbeid med norske kunstnarar som Frøydis Håvardsholm, Gunnar S. Gundersen, Thorvald

Moseid og Victor Sparre. Dei teikna forslag og forsøksverkstaden utførde tekstilarbeidet. Ønsket var å få fram ny og moderne kyrkjeprydning (Engelstad, 1975). «Det var ikke alltid like lett å omsette tegningene, men det vart et artig og lærerikt samarbeid», fortalde informant F som arbeidde der i starten av 1960-talet.

Oppdrag frå både offentlege og private oppdragsgjevarar gav klassane nye dimensjonar i opplæringa fordi både lærarar og studentar var involverte i arbeidet. Stadig var det diskusjonar kring kva som var dei beste material for det rette formålet. Skulen tok eit ansvar for å ta vare på tekstilkunnskap. Dette var medverkande årsaker til at kvalitet, funksjon og estetisk kunnskap fekk stor plass i opplæringa. Det førte til ei fagleg fordjuping og ei fagleg fornying både for lærarar og kunsthandverksklassane. Elevane fekk først opplæring, deretter fekk dei anvende kunnskapen til å framstille funksjonelle produkt og til produksjon i kommersielle samanhengar. Skulle faga halde seg oppdaterte og aktuelle både kunstnarisk, teknisk og kvalitetsmessig og på pedagogiske område, var det heilt naudsynt at det føregjekk forsøk og forskning parallelt eller integrert i undervisinga i følgje prinsippnotat om Formingshøgskolen i Oslo (Statens lærerhøgskole i forming Oslo, 1973). Informant A hevda at oppdraga som forsøksverkstadane fekk, var med på å utvikle studentane og klassane. 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. «Uten å kjenne kvalitet vil man aldri kunne skape kvalitet» var rektor Engelstads sterke ord i årsmeldinga for 1959 (SKI, 1959/60 og 1960). 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).

SLFO gjennomførte saman med industrien eit svært omfattande forsøk- og utviklingsprosjekt om ull som både avdeling for spinning og farging på SLFO var med i. Det vart gjort ei systematisk utforsking av spelsauull som resulterte i blanke, spenstige dekkhårgarn til bruk i biletvev og til mjuk, blaut botnull til vev av bekledningstoff. Både Ullforedlingsnemnda, Husflidsforeininga og garnindustribedrifta til Lily og Per Hoelfeldt Lund var med i arbeidet ilag med skulen sine lærarar.

«Etter 1945 skulle en heve nivået i det norske folk på det estetiske plan. Det var drivkraften bak for å få fram ny ull» (informant A).

Eitt døme på eit banebrytande forsøks- og utviklingsarbeid var bruk av data i vevstolen. Eva Strøm skildrar det som innovasjon av vevfaget, og eit nybrottsarbeid skjedde når dataprogram for vev blei røyndom. På 1980-talet skjedde «et paradigmeskifte for arbeidet med utvikling av vevdiagrammer» (Strøm, 2009). Tidlegare lærar ved SLFO, Kari Bratsberg og dataingeniør Terje Engen utvikla programvaren TK-vev som gjorde arbeidet med vevdiagram lettare, det vart utvikla ei skaftløfting som kobla datamaskina til vevstolen. Dermed kunne ein utføre dei teikna vevdiagramma frå datamaskina i vevstolen. Dette var nyskaping og idag er det kome fleire dataprogram på marknaden (Strøm, 2009).

Det vart skriva mange fagbøker og hefte om dei ulike tekstilteknikkane både innan vev, saum og prydsaum. Lærarane var kunnskapsrike fagmenneske, og nokre skreiv fagbøker om emna dei underviste i. Bokserien Form og Forming som kom ut i 1969 var delt inn i 7 bind og skulle vere bøker for formingsfeltet retta mot lærarstudentar, for formingsundervisinga i lærarskulane, men også for lærarar som allereie var i undervisingsarbeid (Mørk, 1969).

### **Ein institusjon prega av si tid**

SLFO hadde ei tosidig oppgåve. Institusjonen skulle gi faglege og pedagogiske utdannings-tilbod i formingsfaga, og den skulle arbeide for fagleg og pedagogisk utvikling av formingsfaga (Statens lærerhøgskole i forming Oslo, 1973). Det kreative og dei estetiske sidene ved faget var det primære; faget skulle vere eit utviklingsfag og ikkje berre ei formidling av tekniske ferdigheiter. I følgje Engelstad vart det ein medviten metode i utdanninga i 1960-åra at studentane fekk arbeide friare med materiale og teknikkar, samstundes som dei framleis sette

strengt krav til handverket (Engelstad, 1975, s. 43).

Undervisinga på utdanningsinstitusjonen hadde i tidlegare år følgd instruksjons- og demonstrasjonsmetodar, der elevene kopierte det læraren viste. Bjørg Midtgård som var lærar og medlem av faglærarskoleutvalet, eit utval under Lærarutdanningsrådet, viste til at arbeidskuleideane frå starten av 1900-talet individualiserte undervisinga og gjorde den om til tovegs kommunikasjon. Reformane førte til at ein la vekt på arbeidsformer som kunne vere med å løyse ut barnet sin formsans og skapande evne (Midtgård, 1975). Dette fekk konsekvensar for opplæringa på SLFO. Der hadde kunnskap om teknikk og materiale i fagemna vev, saum, broderi og teikning stått sterkt i fleire tiår. Opparbeiding av ferdigheit og djup forståing av kvalitet og haldbarheit hadde ein solid og sikker eigenverdi.

Liknande trekk finn ein i den svenske tekstilutdanninga. Berande omgrep som skildrar utdanninga der frå ca. 1950- til 1970-talet var mellom anna nøyaktigheit, kontrollert og strukturert læring, teknisk ferdigheit, arbeid etter emne og ei lærarutdanning som kontrollerte fagkunnskap og handling. Mange undervisingstimar og prioritering av høg kvalitet gav rom for å øve opp fingerferdigheit, rutine og flyt (Holmberg, 2009). Det som ikkje er tydeleg så tidleg, er fokus på det kreative og eksperimentering. Det blir ifølgje Holmberg si avhandling ikkje tydeleg før på 1980 og framover mot 2000-talet.

Telhaug hevda at det på 1960 og 70-talet vaks fram eit sterk fokus på dei mjuke verdiane, på ikkje-materielle verdiar og på sjølvrealisering, livskvalitet, trivnad, sjølvtilit og tryggleik. Den nye generasjonen talte varmt om det autonome og skapande subjektet. Denne demokratiske sosialiseringa vart dels realisert gjennom einheitsskulen og dels gjennom organisatoriske tiltak som gav eleven auka innflytelse over sin eigen skulesituasjon (Telhaug, 2008). Pedagogikken knytte seg sterkt til psykologien, og Telhaug hevda at det utvikla seg ein elevsentrert pedagogikk. «Idealet var den glade skolen som hadde rom for elevene som spontane og kreative barn/unge [...]» (Telhaug, 2008, s. 28). Denne demokratiske sosialiseringa var synleg på SLFO ved at studentane fekk innflytelse på eiga læring gjennom eksperimentering. I tillegg gjekk undervisingstimetalet ned og studentane fekk ansvar for eiga læring. I undervisinga på SLFO møtte studentane eit friare opplegg med utforsking i materiale, teknikk og reiskap. Dei skulle stole på eiga stemme. Dei skulle vere kreative og skapande, nytenkjande og fantasifulle. Dei hadde prosjekt, frie oppgåver, og materialet vart ofte bestemt etter temaet. Dette frie opplegget vart mottatt på ulike vis. Studentane med ei «iboende kraft på det rent skapende området» sette pris på oppgåvene, medan det var andre som «var låst etter husflidskolen, ikke vant til å ha noen mening» (informant A), «de slet med den frie forminga» (informant E). Fleire av studentane var stille og varsame og ville gjerne ha mønster og modellar å sy etter. «De var opplært til at det de gjorde skulle være sirlig og pent. Mange møtte en slags motstand i seg for å kaste seg uti det. Istedenfor å ta det som en spennende utfordring, kritiserte de opplegget som for fritt, for løst og med for lite struktur» (informant E).

Foros og Vetlesen skriv om ein todelt kamp som kan vere eit bilete på denne prosessen. På den eine sida var det ei frigjering mot tvang og ein lengt mot fridom, og på den andre sida var det sterk vilje til eksperimentering. Verdiane låg i framtida og skulle bli til undervegs, forstått som noko bøyeleg og mjukt, og ikkje som noko stivt og faststivna (Foros & Vetlesen, 2012). Anders Lysne meinte at sjølvstudium vart eit berande prinsipp i handarbeidsundervisinga allereie på 1880-talet med Rosalie Schallenfeldt i spissen. Likeeins meinte han at «self-expression» var eit sentralt omgrep hjå Victor Lowenfeldt som anvende det mot barn og barnet sin måte å uttrykke seg på (Lysne, 1976, s. 22). På SLFO var omgrepa i praktisk bruk. Undervisinga hadde preg av sjølvstudium, og studentane vart oppmuntra til personlege løysingar. Spenninga sto mellom bevaring og forandring, mellom tradisjon og brot på tradisjon. I følgje Foros og Vetlesen var dette eitt stort tema i danninga. Det handla om ein rik tradisjon og samtida sine utfordringar (Foros & Vetlesen, 2012).

Når ein gjekk over til fellesfaget tekstilforming var det fleire skeptiske røyster innad på skulen. Fagområda kvar for seg var bygde opp til sterke, solide og kunnskapsrike utdanningar. «Forming kom som en samling av alt, vi hadde inntrykk av at nå løses fagene opp. Det var ikke så farlig hva slags teknikker en brukte. En kunne blande hva som helst av materiale. Det var en redsel hos oss» (informant D). Vidare fortalte ho at «noen sa dette er en lapskaus, alt blir blandet sammen, vanskelig å få noe skikkelig utav dette. Vi hadde følelsen av at fordypningen ble borte». Informant A hadde eit anna syn og skildra tekstilformingsopplegget som eit eventyr. «Vi gikk inn i et arbeidsfellesskap med studentene. De var egentlig velkvalifiserte med minst 2 år fra husflidskole, noen hadde mer. De manglet ikke fagkunnskap, men de var så låst. De var ikke vant til å snakke, ikke vant til å ha noen mening. De sa: det er første gangen vil bli spurt, hva mener du? Vi så det som en oppgave for oss å forløse dem på et slags vis» (informant A).

Rektor Mørk ved SLFO, fortalde i årsheftet for 1990 at då forsøk med 9-årig skule kom, så vektla ein det estetiske for første gang. Deretter gapte ein for høgt med formingsfaget, meinte han, ved at det mentalhygieniske perspektivet skulle være til hjelp i danning av personlegdomen. Ein ville for mykje og vart redd for å strukturere innhald og form (Venner av Statens lærerskole i forming, 1990).

Nokre informantar fortalde om ein skildnad mellom husflidsskule og SLFO. På husflidsskulen var det ei meir standardisert undervising med streng teknisk opplæring, gjerne etter modellar. Dette var særleg innan vev, saum og broderi. Dei arbeidde etter modellar som m.a. bunadsskjorte, babyskjorte med trådtunger, løyert og hofteholder. Det var vevmønster og teknikkar som skulle prøvast og modellar som skulle syast for å lære. «Det var sånt som vi aldri kom til å bruke, men vi lærte å bli nøyaktige og vi ble teknisk rustet på kvalitet» (informant E).

På SLFO møtte dei ei friare haldning med vekt på eksperimentering og den enkelte student sine kreative påfunn. Det vart på mange måtar ei sjølvrealisering av den enkelte sine skapande evner etter ein problemløysande metode (Pettersen, 1997) slik arbeid med prøveveven som starta på Oslo Husflidsskule og vart vidareført på SLFO på 1970-talet var eit døme på. «Jeg merket også forskjell på studenter som hadde husflidsskolebakgrunn og studenter som var allmennlærere og tok videreutdanning. Allmennlærerne var ikke så bundne i skapelsesprosessen som de som kom fra husflidsskolen. Allmennlærerne hadde en innstilling som gjorde at de prøvde ut mer med tanke på at de skulle gjøre det i skolen. De hadde praksis og visste hvor trangen lå i deres kunnskapsinnhentning» (informant E).

### **Mellom fagleg opplæring og eksperimentering**

I denne artikkelen kjem det fram at opplæringa på SLFO var prega både av grundig fagopplæring og av eksperimentering. Lærarane som arbeidde der hadde stor innverknad på korleis studia vart gjennomførte. Fagplanane ga ei retning, men læraren bestemte metode og tema. Informant B forklarte tida på institusjonen slik: «lærerne i 60-åra revolusjonerte utdanningen mot det kreative. Vi skapte selv fra bunnen av. Alle endringer gikk gradvis. Det var dette eget skapende.» Ho kom også inn på SKI sin eigen gullring og dei tre H-ar. «Alle mennesker må ha alle tre deler, hode, hender, hjerte med når de skal lære» (informant B). Informant A sa det slik: «Det gikk på å finne seg veg selv allerede da. Det var på veven og på sømmen. Vi såg hvilken iboende kraft studentene hadde på det rent skapende området, også faget med materialer og redskaper har en slags iboende kraft i seg.» Dette finn gjenklang mellom anna hjå Rikard Sennet når han kjem inn på «den engasjerende materialbevissthet» og stiller spørsmål til kva som gjer eit materiale interessant (Sennett, 2009, s. 128). Endre, tilføre noko nytt, vurdere og analysere vart viktige sider ved opplæringa på SLFO. Den opne haldninga til å forme var sentral i tekstilformingsundervisinga, men også innanfor vevopplæringa med den nemnde prøveveven som døme. Saumfaget sine interne brytingar gjekk på om ein skulle ha handverksopplæring eller opplæringa skulle rette seg mot industriell konfeksjon. Denne

diskusjonen går eg ikkje nærmare inn på her, men eg slår fast at diskusjonane gjekk både innan fagemne og på overordna nivå.

Studentane vart stolte når dei utvikla materiale og teknikk gjennom eksperimentering, men også over seg sjølv ved å oppnå ferdigheit til handverket. Arbeidet tok tid, men nettopp dette langsame handverksarbeidet la til rette for refleksjons- og fantasiarbeid (Sennett, 2009). Sennett hevdar at stoltheita til ein handverkar er løn for dyktigheit og engasjement og ein handverkar kjenner mest stoltheit over ferdigheiter som modnast og at «man påtager sig et varigt ejerskab til færdigheden» (Sennett, 2009, s. 296) Han understrekar at det er grunnen til at kopiering ikkje gir ei varig god oppleving (Sennett, 2009). Nettopp gjennom å eksperimentere utvikla studentane ved SLFO ferdigheit og eigarskap til arbeidsprosess og sluttresultat. Dette kan vere ei mogeleg forklaring på at dei tok med seg arbeida sine etter avslutta studium, og at ein difor har få døme på studentarbeid frå denne tida. Arbeida var personlege og unike for den enkelte.

Fridom og kreativitet vart på mange måtar kjenneteikn på arbeidsprosessane i utdanninga (Foros & Vetlesen, 2012). Den personlege fridomen som lærarane oppfordra til var knytt til frigjerung, men også til rettigheter. Studenten var ideskapar, utøvar og eigar. Informant D fortalde om signering av skisser og modellar utsendt frå VEIF, i starten var det den ansvarlege læraren sitt namn som sto under, etter kvart fekk namnet til studenten som hadde utført arbeidet stå under. Studentane skulle bli sjølvstendige og få sjølvtilitt. I dag er dette kanskje sjølvstund i den pedagogiske tenkinga og ein snakkar vel heller om sjølvrealisering, sjølvforvaltning og sjølvkonstruksjon (Foros & Vetlesen, 2012).

I nyare forskning knytt til dannelsesideal og lærarutdanning kjem Karen Brønne i si avhandling, *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (2009), inn på fire perspektiv for å forklare utviklinga innan studiefaget kunst og handverk på allmennlærerutdanninga. Ho viser til fire perspektiv; 1. encyklopedisk dannelsesideal med teknikk- og materialtame, 2. formaleestetisk oppseding, 3. karismatisk haldning og 4. kritisk biletpedagogikk. Alle verkar inn på korleis faget blir forstått av og undervist for allmennlærarstudenten. Desse fire perspektiva meiner eg kastar lys over institusjonen og set dannelsesideal og innhald i undervising på skulen inn i ein vitskapleg samanheng. I første tidsperiode til institusjonen, 1875-1950, hevdar eg i ein tidlegare artikkel at det var første og andre perspektivet som dominerte (Kvellestad, 2013). I perioden som denne artikkelen har fokus på, er det først og fremst andre og tredje perspektiv som er med og kastar lys over dannelsesidealene ved SLFO.

I det andre perspektivet, formaleestetisk dannelsesideal var det samspelet mellom individ og materiale som dominerte. Studentane skulle arbeide med dei formale verkemidla, og få erfaring med og kunne vurdere kva som var god og dårleg komposisjon. For å utvikle forståing for estetiske grunnprinsipp, knyter Brønne trådar til Ruskin og hans fokus på å oppøve "skjønnhetssansen" (Brønne, 2009). Dette oppsedingsprosjektet meiner Brønne hadde ein intern karakter. Dei formmessige problemstillingane dominerte, og det var få funksjonelle, kommersielle eller konseptuelle referansar i høve til allmennlærerutdanninga. Perspektivet brukt på undervisinga på SLFO viste at det nettopp var dei formmessige og faglege sidene som dominerte med nøye vurdering av fargar og kvalitet, gjentaking 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 difor ta nøye omsyn til kvalitet og funksjon. Slik sett slo det formaleestetiske perspektivet annleis ut på SLFO enn på ei allmennlærerutdanning. På SLFO arbeidde ein med formaleestetisk oppseding både på eit personleg plan, men også indirekte i ein kommersiell og funksjonell samfunnssamanheng. Informantane understreka verdien av oppdraga som skulen fekk gjennom forsøksverkstadane. Oppdraga engasjerte og stimulerte læringsmiljøet, involverte lærarar og studentar og løfta dermed institusjonen til både å ha status og aktualitet i

samfunnet. Dette samfunnsengasjementet hadde skulen heilt fram til 1990-talet, då vart institusjonen ein del av Høgskolen i Oslo under namnet Avdeling for estetiske fag, visuelle kunsthøgskule og drama. Oppdraga vart færre, aktiviteten minka, og det var ikkje lett å tene pengar i det store høgskulesystemet (informant G).

Prinsippet om den karismatiske haldninga som Brønne opererer med i avhandlinga si, heng tett saman med formalestetiske sider, og i mange høve var det ikkje naturleg å skille desse to når ein såg på undervisning og opplegg på SLFO. Brønne knyter det karismatiske til mellom anna Lowenfeldt som set det subjektive og eleven si utvikling i sentrum. Eg for min del knyter det karismatiske til SLFO og studenten sine personlege og kreative løysingar. Det særskilte vart premiert og verdsett. Under Åpent hus til dømes, var det ekstra fine og kreative produkt som vart plukka ut til utstilling i fellesarealet. Dei andre produkta vart vist i dei ulike etasjane på huset. «Det var viktig å statuere noe som var litt anna enn det du så hos andre, men det vart jo ikkje satt ord på kva det skulle være, du selv måtte finne ut av det» (informant E). Eg meiner denne utsegna syner ei haldning som støttar studenten si sjølvrealisering og sjølvforvaltning i arbeidsprosessane, og i vidare forstand ei meir karismatisk haldning.



Bilete 10. Frå studentutstilling i maskinstrikking, Åpent hus på SLFO på 1980-talet.

Bilete 10 er frå ei utstilling i maskinstrikking på Åpent hus på SLFO på 1980-talet. Her viste ein designprosessen frå idé, skisser, materialutprøvingar og til ferdig produkt. Det var ikkje lenger berre sluttproduktet som var på utstilling. Kanskje det heng saman med at undervisningstimetallet er skore ned og studentane dokumenterer arbeidsprosessane sine med eksperimentering, progresjon og mønsterutvikling. På same tid var det råd for publikum å forstå den kreative prosessen som var blitt vanleg å vise innanfor tekstilopplæringa. Designprosessen er synleg med skisser, strikkeprøver og ferdig produkt. Det var eit viktig pedagogisk prinsipp å vise prosessen og utviklinga til gjenstandane.

Eksperimentering var nært kopla til kreativitet. Å arbeide kreativt og å være kreativ vart etterkvart ei haldning som vart lagt vekt på og dyrka fram hjå studentane. Arbeida skulle vere personlege. Nils Magnar Grendstad definerer det å være kreativ som å ha ei mulighetsåpen, villig og problemløysande haldning (Grendstad, 1980) til materialet. Studentane vart meir medvitne til eiga utvikling, men også til material- og teknikkutvikling. Dei viste ein større refleksjon knytt til prosessane. «De skrev lite, stort sett utifra egne synser. Du skulle beskrive prosessen, det ble jo hva du følte og hva du tenkte», ifølge informant A.



Handling, fagkunnskap og refleksjon er tre kjenneteikn på den svenske tekstillærerutdanninga. Handling kom gjennom praktisk undervising, fagkunnskapen vart ofte formidla munnleg, men også gjennom bøker og refleksjon vart meir tydeleg etter kvart når studentane skulle sette ord på eige personleg arbeid. Dei tre kjenneteikna skifter innhald og fokus når ein går frå mange lærarstyrte timar der «handverkskikklichkeit» er i fokus til kreativitet og fleksibilitet i handverket blir det sentrale. Læraren er ikkje lenger meisteren, men det er meir opp til studentane å eksperimentere (Holmberg, 2009, s. 173). På 1960-talet var det i Sverige mange undervisningstimar samanlikna med 1990-talet og dermed kunne ein oppretthalde kvalitetskravet til produkta som vart laga. Det var ei undervising med ein undersøkande og forskande karakter utan at lærarrolla vart borte. Refleksjonsspørsmål som «Hur blir resultatet, hur kan jag få bättre resultat?» var drivkraft for vidare utvikling (Holmberg, 2009, s. 231). Utover mot 1990 minka den lærarstyrte undervisinga for at læraren skulle klare det administrative arbeidet. Studentane måtte i større grad klare seg sjølve (Holmberg, 2009).

Då SLFO fekk høgskolestatus (1975) skjedde ei liknande utvikling som i Sverige, undervisingstimetallet gjekk ned og studentane fekk meir studietid. Det var først på 1980-talet ein merka konsekvensane. Konsekvensane blir ikkje drøfta i denne artikkelen. Holmberg løftar også fram refleksjonen som ei medverkande årsak til at kritisk tenking kom inn undervisinga i den svenske utdanninga. Studentane skulle bearbeide og vidareutvikle arbeida sine, og definere endring og utvikling (Holmberg, 2009). Dei skulle lære seg å søkje kunnskap og å sette ord på kunnskapen. På 1980-talet vart også ei skriftleggjering av refleksjonen og auka medviten kunnskap lagt større vekt på.

Dei handverksmessige sidene i tekstilundervisinga på SLFO bygde på det historiske, men vi ser at den også speglar samtida som var prega av formingsideen. I følgje Ingvild Digranes tok det 50 år å skape eit felles utgangspunkt for både kunst og handverk i undervisningspraksisen i grunnskulen (Digranes, 2009). Forming var faget som i 1960-åra samla dei tre disiplinane teikning, sløyd og tekstil til eitt fag, og som vi i ettertid ser har denne samanslåinga opna for fagpolitiske diskusjonar knytt til demokrati, etikk og miljøomsyn (Nielsen, 2012). Nielsen og Digranes hevdar at det som i dag blir kalla design og designutvikling oppsto i formingsideologien på 1960-talet (Nielsen, 2012). Arbeidsprosessane på SLFO var designprosessar som blei vist med monterte utprøvingar som leia oss gjennom prosessen fram til sluttproduktet (bilete 10). Studenten var søkande, skapande og vurderande til eige arbeid, men også mot medstudentane sine arbeidsprosessar (informant F).

### **Diskurs mellom fag og didaktikk**

Ein annan diskurs som avdekkja seg på 1980-talet var diskusjonen om metode. Kva er metode? Informant F fortalde om studentar som syntes dei ikkje hadde lært om metode i opplæringa, medan lærarane meinte at dei hadde undervist mykje i metode. Saka var at lærarane hadde undervist om metodar knytt til teknikk og mønster i t.d. veven, altså fagleg grunngjevne metodar, medan innanfor didaktikk snakka ein om metode som er undervising- og læremessig grunngjeven. Kva skal eleven lære, korleis lære det og kva er målet, altså kvifor skal dei lære det. Det var på ein måte ikkje nok med fagkunnskap og ferdigheit, kunnskapen skulle ha ei retning (Foros & Vetlesen, 2012). I dag ville vi kalle dette profesjonstenking. Den eksisterte også for 30 år sidan. Pedagogikk hadde vore eit av dei teoretiske fagemna sidan 1950-talet og fekk eigen eksamen i 1963. Didaktikkomgrepet kom inn med full tyngde på 1980-talet og handla om praktisk teori og praksis. Ei didaktisk tenking gjekk ut på å problematisere, analysere, diskutere faget med utgangspunkt i kva, korleis og kvifor for deretter å knytte diskusjonen til elevar og læring (Holmberg, 2009). Å problematisere faget fekk innpass i fagemna på SLFO og skapte diskurs både i faget og mellom fag og didaktikk.

Informant F fortalde at det var ein konflikt mellom pedagogikk og fagdidaktikk. Pedagogikkfaget vart teori, medan fagdidaktikk tok utgangspunkt i fagemnet og praksis. Det

tok si tid før felte vart avklara. Morten Paulsen etterlyste allereie på 1970-talet ein meir kritisk pedagogikk som kunne stille spørsmål og sørge for diskusjon og analyse av ulike alternativ på ulike arbeidsområde (Paulsen, 1975).

Informant F fortalde om lærarar som det ikkje var enkelt å få konkrete svar frå, eller som vegra seg for å gripe inn i rettleiingsarbeidet. Studentane måtte tenke sjølve. «Vi vart hos en lærer spesielt trent til å bli kritiske og analytiske. Hun svarte ved å stille motspørsmål. Dette lærte jeg mye av. Jeg ble oppdradd til å tenke og å stille spørsmål» (informant F). Dette utsagnet peikar framover og til dannelsingsomgrepet idag. Foros og Vetlesen karakteriserer kritisk refleksjon som ei av sidene i akademisk tenking og danning (Foros & Vetlesen, 2012). Det å stille motspørsmål og ikkje gje svaret med det same, tvingar fram refleksjon og ettertanke. Lars Løvlie kjem inn på refleksjonen si betydning for å oppnå form og retning i eit studiearbeid. Han understrekar at «dannelse skjer i nåtid, men forholder seg nødvendigvis til fortiden» (Løvlie, 2009, s. 34). Eit middel mot framandgjerung er fagleg fordjuping, kunnskap og personleg forhold til å kunne noko fagleg, men på ei anna side kan det faglege føre til framandgjerung dersom målet ikkje er forstått (Paulsen, 1975).

Uttalen til informant F, viser at det var lærarar som ville få studentane til å være kritiske og ikkje gje ferdige svar. Eg meiner at det etablerer seg ei akademisk tenking på SLFO allereie på 1980-talet. Hovudfag i forming vart etablert i 1976, men det tok ei tid før forskning og vitskapleg tenking gjorde seg synleg i undervisinga på institusjonen.

I perioden som artikkelen handlar om, frå rundt 1950 til 1990, skjedde det ei endring frå sterk fagleg orientering og til ei opplæring med sterk fagdidaktisk orientering. Ein gjekk frå teknisk metode innlæring til å ha fokus på individ-innlæring. Dette perspektivet vart omtalt av fleire av informantane, men på litt ulik måte. «Jeg gikk på skolen i 1950–52 og vi hadde ikke pedagogikk. Vi skulle bli faglærere uten pedagogikk. Vi trengte ikke det fordi det lå i faget vårt! Det var ikke teoretisert slik som nå. Vi levde faget, uten at det var så bevisst», fortalde informant A. Ho såg det slik at mykje av det som er blitt teori i dag låg implisitt i opplegga og viste til det kreative, det å bli sjølvstendig, ha progresjon og fagleg utvikling og å stole på seg sjølv. Arbeidet med materiale kravde også kritisk vurdering. «Vi snakket ikke om didaktikk, vi snakket om hva, hvorfor og hvordan. Vi snakket metode». «I følge Forsøksplanen, det med det kreative, [...] å utvikle selvstendighet. Mye av dette var implisitt i opplegga, men nå senere er dette blitt teori. Det var bare helt naturlig. Jeg tror ikke Signi Haugstoga tenkte metode, hun bare levde det, levde metoden. Det er interessant. Faget med materialer og redskaper har en slags iboende kraft i seg» (informant A).

### **Ein institusjon prega av si tid, men med samfunnsansvar og berekraftige haldningar**

Rektor Engelstad ville at studentane skulle bli medvitne på kvalitet, dei skulle lære å vurdere, velje og vrake i overflod av klede og tekstilar. Dei skulle oppdragast til forbrukarar som kunne bygge opp vakre og sjølvstendige heimar til ordentleg klestandard (Engelstad, 1962). Intensjonane i hennar kvalitetsomgrep, slik eg ser det, var nær knytt til samfunnsansvar og berekraftig omtanke. Berekraftig omtanke var indirekte vektlagt, ved at studentane lærte kvalitet, god bruksfunksjon, fekk grundig handverksopplæring og dei lærte om stoff og metodar som eigna seg for formålet. Dette lærte studentane for å lære det vidare både til sine elevar, men også til bruk i andre formidlingssamanhengar. I restaureringsarbeidet med t.d. tapet og golvteppe til Eidsvollbygningen i 1964 måtte ein undersøke grundig både materialval og fargebruk. Ulike forsøk vart gjort og prøvd ut. Dette kravde både tolmod og solid materialkunnskap. Innan for kyrkjetekstil hadde ein kyrkjerommet sine rammer med farge- og symbolbruk. Kunstnarane måtte ta omsyn til dette i sine designutkast. Fagpersonane som skulle veve stoff eller brodere måtte ta omsyn til både designskisser og ikkje minst velje materiale av god kvalitet. Oppdraga som kom til forsøksverkstadane kravde at det vart teke omsyn til kvalitet

og solid teknisk arbeid. Tekstilane skulle vare. Kvalitet, grundigheit og eksperimentering var dannelsesideal ved SLFO i denne tidsperioden.

SLFO framsto med stort engasjement og positive haldningar. Samstundes var det eksperimentering som dreiv utdanninga framover. «Vi kalte det eksperimentering og ikkje utforsking. Utforsking kom senere. Ved reformene som kom på 1990-tallet ble alt mer teoretisk. Det begynte med videregående skole og så spredde det seg videre til lærerskolene» (informant E).

Sennet siterer frå Vitruvius bok *De Architectura* at ein kunstart består av to ting – handverk og teori. Teori kan delast med alle utdanna menneske og er felles. Handverket derimot høyrer berre til dei som har utført arbeidet med handkraft og kan det (Sennett, 2009). Handverket blir for dei få, medan teorien blir for alle. Dette perspektivet høver på SLFO. Det var ein utdanningsinstitusjon som tok kvalitet og utvikling av studentane sine ferdigheiter på alvor. Studentane hadde forkunnskapar når dei kom inn på studia og desse fekk vokster og utvikling på institusjonen.

Utdanningssystemet er endra. Når informantane mine starta å studere på 1950-60-talet var det om å gjere å ha mest mogeleg utdanning før ein tok lærareksamen. I dag er reglane slik at ein ikkje treng å ha fagleg skoloring utover generell studiekompetanse før ein startar på treårig bachelorstudium som faglærer i kunst og handverk eller på studiet kunst og design. Det er først etterpå ein går vidare med fordjuping anten i form av årsstudium, mastergrad og phd-grad. Dette har påverka det faglege innhaldet på bachelorstudiet og avgrensa studenten si praktisk-estetiske eksperimentering og utvikling.

Artikkelen fortel at institusjonen tok på seg store tekstile restaurerings- og fornyingsoppdrag som fekk betydning utover skulen sine grenser. Praktisk estetiske forsøks- og utviklingsarbeid hadde ei glanstid då institusjonen heitte SLFO. Skulen viste eit samfunnsansvar og ei interesse som gjekk langt utover opplæring og undervising. I dag ønskjer Høgskolen i Oslo og Akershus at fagleg personale skal drive ei forskningsbasert undervising og inkludere studentar i FoU-prosjekta sine. I dei aller fleste tilfelle må det bli på eit teoretisk og fagdidaktisk grunnlag fordi den praktisk estetiske materialutforskinga er nesten borte.

### **Randi Veiteberg Kvellestad**

Førstelektor

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

Epost: [Randi.Veiteberg@hioa.no](mailto:Randi.Veiteberg@hioa.no)

## Referansar

- Borgen, Jorun Spord. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart : en artikkel- og essaysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag og folkekultur, avd. for lærerutdanning / Notodden: Telemarksforskning.
- Brønne, Karen. (2009). *Mellom ord og handling : om verdsettning i kunst og handverksfaget* (PhD-avhandling). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Bull-Hansen, Rolf. (1953). *Tegning på naturlig grunnlag : forming som middel i oppdragelse og opplæring fra småbarn til voksen*. Oslo: Fabritius.
- Digranes, Ingvild. (2009). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2(2), 26-36. doi: 10.7577/formakademisk.83
- Engelstad, Helen. (1963). *Taler til elevene fra 1950-1963*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag, Historisk samling.
- Engelstad, Helen. (1965). *Foredrag på Facklærerforbundets pedagogiske debat i Stockholm*. Paper presentert på: Facklærerforbundets pedagogiske debat Stockholm
- Engelstad, Helen. (1975). *Forming i 100 år : fra Den kvindelige Industriskole i Christiania til Statens lærerskole i forming Oslo, 1875-1975*. Oslo.
- Engelstad, Helen; Høge, Elsie Selmer. (1962). *Tekstil forming. I Statens Kvinnelige Industriskole* (Red.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Fauske, Laila Belinda. (2014). Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø. *FORMakademisk*, 7(5.), 16. doi: 10.7577/formakademisk.930
- Foros, Per Bjørn & Vetlesen, Arne Johan. (2012). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Forsøksrådet. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Bind nr 5). Oslo: H. Aschehoug
- Glambek, Ingeborg. (1988). *Kunsten, nytten og moralen : kunstindustri og husflid i Norge 1800-1900*. Oslo: Solum.
- Grendstad, Nils Magnar. (1980). *Kreativitet*. I H. Koefoed (Red.), *De praktiske-estetiske fag i skolen*. Oslo: Tanum-Norli.
- Holmberg, Annelie. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet. Kontinuitet och förändring i en lokal textillärautbildning 1955-2001* (PhD avhandling). Sverige: Uppsala universitet.
- Håberg, Kirsten Røvig. (2012). *Fra skygetanter til yrkeskvinner : livet, tiden og menneskene ved Den kvinnelige industriskolen fra 1875 til 1950*. Oslo: ABM-media.
- Kjosavik, Steinar. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk : en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvellestad, Randi Veiteberg. (2013). Flid, nytte og kvalitet - danningsideal ved Den Kvinnelege Industriskole frå 1875 til 1960. *FORMakademisk*, 6(3), 20. doi: 10.7577/formakademisk.532
- Lysne, Anders. (1976). *Forming i skolen. Ide og mål*. Oslo: Fabritius forlag.
- Løvlie, Lars. (2009). *Dannelse og profesjon*. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalet for høyere utdanning*. Oslo: Dannelsesutvalet for høyere utdanning.
- 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*. Oslo: Oslo: Petitz Boktrykkeri AS.
- Mørk, Hans Otto. (1969). *Form og forming*. Oslo: Yrkesopplæringsrådet for håndverk og industri/Universitetsforlaget.
- Mørk, Hans Otto. (1995). *Kulturgrunn og innovasjon. Visuelle kunstoffag og drama. Jubileumsskrift 1995. Venner av "Statens lærerhøgskole i forming Oslo"*
- Nielsen, Liv Merete. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nielsen, Liv Merete & Digranes, Ingvild. (2012). Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp. *Techne Series A*, 19(No 1), pp. 17-24. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/394/409>
- Norsk lærerskolelags Høgskoleutvalg. (1972). Overgang til høgskolestatus. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Lærerutdanning på høgskolenivå*, 56.
- Paulsen, Morten. (1975). Forming - pedagogikk - samfunn. I H. Engelstad (Red.), *Forming i 100 år*. Oslo.
- Pettersen, Roar C. (1997). *Problemet først: Problemsbasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sennett, Richard. (2009). *Håndværkeren*. [Høbjerg]: Hovedland.
- SKI. (1955-56). Årsmelding for 81. skoleår. I Statens Kvinnelige Industriskole (Red.). Oslo.
- SKI. (1959/60 og 1960). Årsmelding. I Statens Kvinnelige Industriskole (Red.), *1959/60 Årshefte*: Oslo.
- Statens lærerhøgskole i forming Oslo. (1973). *Prinsippnotat om formingshøgskole i Oslo*. Historisk samling.
- Strøm, Eva. (2009). Teknologi og veving - innovasjonspraksis. *Estetisk Forum - 50 års jubileum i 2010, 1/2009*.
- Strømnes, Åsmund Lønning. (1995). Fagnavn og fagansvar *Visuelle kunsthøgskole og drama. Jubileumsskrift 1995. Venner av "Statens lærerhøgskole i forming Oslo"*.
- Telhaug, Alfred Oftedal. (2008). *Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv : formidling og polemikk*. Oslo: Abstrakt forl.
- Textillærerutbildningen. (1991). *Hjärna, Händer 100 års textilslöjd*. Jubileumsprogram. Göteborg Universitet Göteborg.
- Trætteberg, Signi. (1950). Femti år gjennom kikkerten. I A. Bugge, H. Engelstad, & V. Kvaal (Red.), *Statens kvinnelige industriskole 1875-1950*. Oslo: H. Aschehoug &co, W. Nygaard.
- Venner av Statens lærerskole i forming, Oslo. (1976). Årshefte. Oslo: SLFO
- Venner av Statens lærerskole i forming Oslo. (1990). Vennehefte. I Statens lærerhøgskole i forming (Red.), *Vennehefte*. Oslo: SLFO.

#### **Biletliste**

Bilde 1, 3, 4, 8, 9: Randi Veiteberg Kvellestad

Bilde 10: Unni Kjellman

Bilde 2, 6, 7: Kari Bratsberg

Bilde 5: henta frå boka Forming i 100 år, s.81

---

#### **<sup>1</sup> Munnlege kjelder**

Sju informantar blir vist til som A, B, C, D, E, F og G. Eg har søkt og fått godkjend intervjukjema hjå Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste AS. Intervjua vart gjennomførde med lydopptak og deretter transkriberte. Informantane har alle gitt skriftleg godkjenning til å bruke intervju materialet anonymt i artikkelen.