

Tekstilaktivitet anno 1960 i lys av ansvarlig kreativitet

Mellom skapende krefter og virkelighetsnære oppdrag

Laila Belinda Fauske og Peter Haakonsen

I 1960 ble håndarbeid, sløyd og tegning slått sammen til faget forming i Norge. Hovedmålet for faget var å kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet. Mens forming har blitt beskrevet som et individfrigjøringsprosjekt, er dagens kunst- og håndverksfag mer orientert mot samfunn og framtid, inkludert bærekraft. Denne artikkelen bygger på konseptet ansvarlig kreativitet, der elevenes kreative arbeider blant annet kobles til etiske og samfunnsrelevante tematikker. Artikkelen søker svar på forskningsspørsmålet: I hvilken grad svarer tekstilaktivitet i forming fra 1960 til konseptet ansvarlig kreativitet, og hvordan kommer dette eventuelt til uttrykk? Med assemblage som metodisk tilnærming analyserer artikkelen forsøksplanen fra 1960 med særlig vekt på tekstilaktivitet. Analysen identifiserer nøkkelbegreper i tekstmaterialet, etablerer lenker og drøfter relasjoner mellom disse. Gjennom fleksible, visuelle formasjoner fremtrer ulike sider ved faget. Forsøksplanen fra 1960 bruker ikke spesifikt begrepet kreativitet, men rommer et spenn mellom skapende krefter og virkelighetsnære oppdrag. Tekstilaktivitet anno 1960 vektlegger det nære for å kunne strekke seg inn i framtiden. Der forming var rettet mot eget liv og egne framtidsscenarioer, er det globale perspektiver og scenarier som i dag aktualiseres gjennom ansvarlig kreativitet. Analysen løfter frem det brede spekteret som kan ligge til virkelighetsnære oppdrag, også med relevans for undervisning i dag. Artikkelen argumenterer for at historisk materiale kan gi perspektiver som aktualiserer skolefagene sløyd og kunst og håndverk i møte med bærekraftstematikk.

Keywords: Ansvarlig kreativitet, assemblage, forming, tekstil, læreplan, virkelighetsnær

Introduksjon

De praktiske og estetiske fagene i skolen bidrar til bredde i den kompetansen eleven skal utvikle, og gir også grunnlag for videre utdanning og til yrkesliv og samfunnsdeltagelse. Gjeldende læreplan i norsk skole ble innført høsten 2020, og i det forberedende arbeidet ble fremtidskompetanser vektlagt. Anbefalingene ble utformet av Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8. Utvalgets arbeid knyttet seg til det internasjonale utdanningskonseptet 21.st Century skills, altså kompetanser for det 21. århundre. I utredningen fra Ludvigsen-utvalget benyttes praktiske og estetiske fag som betegnelse for en bred faggruppe som gir andre muligheter for læring enn det som omtales som vitenskapelig orienterte fag. "Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere [...]" (NOU 2015:8, s. 25). Det norske skolefaget kunst og håndverk inngår i betegnelsen praktiske og estetiske fag, og skal i dag blant annet bygge opp under elevens evne til å utforske og eksperimentere i tillegg til å lære kreative prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017a).



Techne Series 30(2),
2023

Pages: 67–87

Correspondence:
peterh@oslomet.no

[https://doi.org/10.7577/Tec
hneA.4883](https://doi.org/10.7577/Tec
hneA.4883)

Lutnæs (2017) fremholder kreativitet som en generisk menneskelig evne som i seg selv ikke nødvendigvis er innrettet mot det å gjøre godt. Kreativitet kan brukes til å utvikle våpen, så vel som bærekraftige løsninger for samfunnet. Lutnæs peker på *ansvarlig kreativitet* som et viktig element i all utdanning, både i grunnskole og i utdanning av profesjonelle designere. Både beslutningstakere, maktutøvere og konsumenter trenger innsikt i etiske spørsmål rundt design av både nye produkter og tjenester, for slik å kunne gjøre ansvarlige og bærekraftige valg. I nordisk sammenheng vil dette innebære at skolefagene sløyd og kunst og håndverk har som forpliktelse å rette elevens oppmerksomhet mot de bærekraftsmessige utfordringer vi står overfor lokalt, nasjonalt og globalt. Med Lutnæs som utgangspunkt bør elevens kreative arbeider kobles til etiske og samfunnsrelevante tematikker, med bærekraftshensyn som omdreiningspunkt. Den nordiske sløydpedagogiske forskningen har i den senere tid rettet oppmerksomheten mot blant annet bærekraftsproblematikk. Borg (2021) har kartlagt hvordan tendenser innenfor den nordiske sløydens forskningsområde har endret seg og peker på en forskyvning i forskningsinteresse fra håndverk til didaktiske og pedagogiske problemstillinger. Eksempel på denne nyere type problemstillinger er vurdering, kjønnsproblematikk, designprosesser og bærekraftsperspektiver. For 2019-2020 identifiserte Borg fire doktorgradsavhandlinger: en fra Sverige, en fra Norge og to fra Finland som tok opp temaet bærekraft (Borg, 2021, s. 243). Tendensene i Borgs artikkel viser at det nordiske forskningsmiljøet forholder seg til og responderer på felles samfunnsrelevante utviklingstrekk.

En historisk inngang til nåtiden

Formelle læreplaner hviler på et ideologisk fundament der ideer om både faglig innhold og undervisning er satt i spill (Goodland & Associates, 1979). Læreplaner er uttrykk for kompromiss mellom ulike aktører, og kan i et historisk lys fortelle om hvilke syn på utdanning som har vært dominerende til forskjellige tider. Denne artikkelen legger som premiss at innsikt i historien kan bidra med relevante perspektiv for både undervisningspraksis og læreplaner av i dag.

Denne artikkelen har til hensikt å analysere forsøksplanen innført i norsk skole i 1960 (Forsøksrådet for skoleverket, 1960), avgrenset til faget *forming*. Analysen legger spesielt vekt på fagaktiviteten tekstil. Forsøksplanen av 1960 er interessant fordi ved innføringen av denne planen ble de tre skolefagene *tegning*, *håndarbeid* og *sløyd* slått sammen til ett fag, altså *forming* (Brønne, 2011; Fauske, 2016). Selv om de tre fagene ble slått sammen, levde de likevel videre i forsøksplanen, da beskrevet som tre ulike typer aktiviteter (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Hver fagaktivitet hadde egne utførlige beskrivelser. *Forming* kan sies å være uttrykk for en brytningstid der ulike pedagogiske og faglige ideer ble satt i spill. *Forming* har blitt beskrevet som “et individfrigjøringsprosjekt” (Brønne, 2009), bygd på et karismatisk og romantisk tankegods og utformet i opposisjon til et lite humant danningsideal. Med etableringen av *forming* ble tidligere prioriteringer av nyttehensyn, teknikk og materialkunnskap forkastet til fordel for personlig utvikling og vekst. Selv om idegrunnlaget skiftet betyr ikke det at tidlige ideer forsvant (Brønne, 2009; 2011). På bakgrunn av skiftet i det ideologiske grunnlaget er det for denne artikkelen særlig interessant å se nærmere på hvorvidt og eventuelt hvordan kreativitet, og da spisset mot ansvarlig kreativitet, kan leses ut av forsøksplanen fra 1960.

I det forberedende arbeidet til den nå gjeldende læreplan for norsk skole vektla Ludvigsen-utvalget fire spesifikke kompetanseområder som var ment å forberede elevene på en fremtid i endring (NOU 2015:8). Utvalget konkluderte med at utviklingstrekkene for samfunnet gir “[...] et bilde av at samfunnet fremover vil preges av raske endringer, teknologi- og kunnskapsutvikling, mangfold, kompleksitet, store samfunnsutfordringer og utviklingsmuligheter” (NOU 2015:8, s. 20). Kompetansene var definert som: - fagspesifikk kompetanse, - å kunne lære (metakognisjon og selvregulering), - å kunne kommunisere, samhandle og delta (lesing, skriving, muntlig kompetanse, samhandling og deltagelse, demokratisk kompetanse), og - å kunne utforske og skape (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon), (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 41). Fagenes egenart skulle være utgangspunktet for hvorvidt og hvordan de ulike skolefagene skulle inkludere de fire kompetansene (Meld. St. 28 (2015-2016), s.

42). Ved å koble Meld. St. 28 (2015-2016) og konseptet ansvarlig kreativitet (Lutnæs, 2017) avtegnes et bilde av både handlingsrommet og samfunnsansvaret som skolefaget kunst og håndverk har i Norge, i dag. Utviklingen for den nordiske sløydforskningen (Borg, 2021) antyder at situasjonen er tilsvarende for de øvrige nordiske land. Dagens situasjonsbilde gjør det interessant å se tilbake på faghistorien for å kunne identifisere både fagideologiske ulikheter og eventuelle fellestrekk.

Avgrensning og forskningsspørsmål

Formålet med artikkelen er å nylese forsøksplanen fra 1960 for slik å kunne identifisere eventuelle likhetstrekk i idegrunnlaget mellom det gamle skolefaget forming og konseptet ansvarlig kreativitet. En nylesning kan potensielt utfordre våre forestillinger om fortiden. Samtidig kan et fornyet blikk på historien åpne opp for kritiske drøftinger om kunst- og håndverksfagets samfunnsoppdrag av i dag, og samtidig ha relevans, i en bredere nordisk kontekst. En første gjennomlesning av forsøksplanen viser forskjeller mellom de tre aktivitetene tegning, sløyd og tekstil. De tre aktivitetene synes å inkludere nytteperspektivet og det karismatiske idegrunnlaget på ulikt vis. I denne artikkelen avgrenses analyse og drøfting inn mot tekstilaktivitet, formulert for 7.-9. klasse. Bakgrunn for avgrensningen er at denne aktiviteten, som videreføring av det gamle håndarbeidsfaget, kan ha hatt særlige utfordringer med å nettopp inkludere det karismatiske idegrunnlaget, som i 1960 var et uttalt hovedmål. Artikkelen søker svar på forskningsspørsmålet: I hvilken grad svarer tekstilaktivitet i forming fra 1960 til konseptet ansvarlig kreativitet, og hvordan kommer dette eventuelt til uttrykk?

Artikkelen studerer et faghistorisk materiale, dvs. et materiale som alt eksisterer. Forsøksplanen av 1960 synliggjør faglig innhold som den gang ble vurdert å være “riktig” for norske skolebarn. I retrospekt må forsøksplanen leses med visshet om at konteksten rundt skole generelt og forming spesielt var annerledes på 1960-tallet enn det den er nå. Likevel er studier av historien viktig. Forskning på historien utgjør “[...] a process of systematically searching for data to answer questions about a past phenomenon for the purpose of gaining a better understanding of present institutions, practices, trends, and issues in education” (Gall et al., 2003, s. 514). Den historiske analysen har slik både en samtidsrettet og framtidrettet målsetting (Fauske, 2020). Studier av historisk materiale kan gi oss nye og kanskje overraskende perspektiver på dagens praksis, se likhetstrekk og forskjeller på tvers av land og fag og kan både utfordre og berike gjeldene ideer om undervisning. Selv om studier av historisk materiale krever systematikk, fordrer den historiske dimensjonen også fleksibilitet i både tolkning og drøfting, dvs forståelse for at de ideer, valg og argumenter som lå til grunn for utformingen av læreplandokumentet er preget av sin samtid.

Med assemblage som metodisk tilnærming (Dyrssen, 2010) leter denne artikkelen etter nøkkelbegreper, lenker og relasjoner i forsøksplanen, som utgangspunkt for å konstruere fleksible formasjoner. Assemblage er hentet fra art-based research og er valgt fordi denne gir oss mulighet til å prioritere det visuelle og estetiske uttrykket i analysene samtidig som metoden fremhever den positive verdien av fleksibilitet i tolkninger. De ulike formasjonene som skrives frem i denne artikkelen, har til hensikt å kaste lys over forming med vekt på tekstilaktivitet og ansvarlig kreativitet og sette mulige tolkninger i bevegelse.

Kreativitet som framtidskompetanse – ansvarlig kreativitet

Skolen i dag skal forberede elevene for en ukjent framtid, som blant annet innebærer bærekraftsutfordringer. Kompetansebegrepet formulert i norske læreplaner - Kunnskapsløftet 2020 - vektlegger blant annet at elevene skal “[...] mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner” (Kunnskapsdepartementet 2017b, s. 11). I Ludvigsen-utvalgets NOU nr. 8 fra 2015 er begrepet kreativitet koblet til å utforske og skape (NOU 2015:8, s. 31), ett av utvalgets fire foreslåtte kompetanseområder for skolen. Dette er kompetanser som ifølge utvalget kan læres. Kreativitet sees i sammenheng med innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2015:8, s. 31). Utvalget støtter

seg til Spencer m. fl. (2012) i drøfting av kreativitet, og velger å definere kreativitet som “[...] at det består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert” (NOU 2015:8, s. 31). Det å være fantasifull defineres som å: “[...] utvikle fantasifulle løsninger og muligheter, å leke med ulike muligheter, å gjøre koblinger og å bruke intuisjon” (NOU 2015:8, s. 31). Kulturelle uttrykk fremheves også som del av kreativitet og som noe samfunnsnyttig i framtiden. “Det er også av stor verdi for samfunnet at det finnes kompetanse til å skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. Den åpne og eksperimenterende tilnærmingen til å skape innenfor kunst og kultur kan være berikende både for samfunnet og for den enkeltes liv” (NOU 2015:8, s. 21). Kreativitet og innovasjon handler også om problemløsning i elevens framtidige liv og samfunn, og at samfunnet trenger skapende mennesker som blant annet kan “[...] finne løsninger på krevende samfunnsutfordringer” (NOU 2015:8, s. 31). Utvalget trekker tydelige linjer mellom eleven og samfunnet. Kreativitet fremstilles som en kompetanse eleven vil kunne nyttiggjøre seg i hverdagen, framtidig arbeidsliv og som samfunnsborger. Denne bruken av kreativitet forutsetter en bred tilnærming til begrepet.

Kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning beskrives her som ulike kompetanser. Samtidig har de fellestrekk, og i mange situasjoner vil elevene ha behov for å bruke kompetansene i sammenheng for å kunne utforske og skape. Kompleks problemløsning, for eksempel i arbeidssammenheng, vil kreve både nytenkning, kritisk vurdering av informasjon og valg av relevante problemløsningsstrategier. (NOU 2015:8, s. 31)

Den brede tilnærmingen til kreativitet finner vi også igjen i gjeldende læreplan (LK20), både i overordnet del som gjelder for alle fag i norsk skole og for kunst og håndverk. I overordnet del av læreplanverket nevnes kreativ/kreativitet 6 ganger: Under *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet* trekkes kreativitet frem som en faktor i balansen mellom kritisk refleksjon, respekt for ny viten og “[...] den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6). Vi finner også kreativitet under *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Her nevnes kreativitet flere steder, bl.a. om nyskaping, at det beriker samfunnet, samt hvordan lek kan gi de yngste barna kreativ og meningsfylt læring. Kreativitet trekkes frem som en av flere ferdigheter, jmfør *2.2 kompetanse i fagene* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11), og er nevnt under *3.4 opplæring i lærebedrift og arbeidsliv* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19), herunder kunne utdanne kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere. Overordnet del relaterer i dag kreativitet til både kunnskap, nyskaping og samfunn og legger premisser for undervisning og faglig innhold i alle skolefagene.

I læreplanen for faget kunst og håndverk er kreativitet brukt eksplisitt to ganger. Først formulert under *Fagets relevans og sentrale verdier*:

Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg. (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

I sitatet tillegges faget kunst og håndverk ansvar for å utvikle både praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon. Estetiske prosesser knyttes til medvirkning i både kultur- og samfunnsutvikling og som forberedende for arbeids- og hverdagsliv der både det innovative, praktiske ferdigheter og valg, herunder både estetiske og etiske inngår. Den andre gangen begrepet kreativitet brukes under kunst og håndverk er i beskrivelsen av kjerneelementet *Kunst- og designprosesser*, ett av fire kjerneelementer i kunst og håndverk. De tre øvrige kjerneelementene er *Håndverksferdigheter*, *Visuell kommunikasjon* og *Kulturforståelse*.

Kjerneelementet kunst- og designprosesser innebærer at elevene skal utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer. Kjerneelementet vektlegger både åpne og

utforskende prosesser, og stegvise prosesser med utvikling og innovasjon som mål. (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Hverken samfunn, hverdag, arbeidsliv eller etikk refereres eksplisitt under kjerneelementet *Kunst- og designprosesser*. Fortrinnsvis innskriveres kreativitet i fremstillingen av individuelle og personlige evner eller egenskaper som faget skal bidra til, herunder nysgjerrighet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer. Målet om utvikling og innovasjon kan likevel tolkes som noe som ligger utenfor eleven selv. Samlet indikerer bruken av kreativitet i kunst og håndverk et spenn mellom individfokus og samfunn. Det er først og fremst arbeidsprosessene i faget, kunst- og designprosessene som trekker i retningen av individsentrering, mens kreativitet under fagets relevans og verdi vender begrepet inn mot samfunnsoppdraget.

Ansvarlig kreativitet

Lutnæs (2015) har belyst hvordan kreativitet fremtrer i beskrivelser av designutdanning. Grunnlaget for å fremstille kreativitet i designutdanning bygger på en analyse av 128 papers fra konferansen DRS//Cumulus i 2013. Konferansen var rettet mot designutdanning i et bredt spekter og derav innrettet mot både design i grunnskolen og utdanning av profesjonelle designere. Selve konferansen hadde som mål å utforske hvordan designutdanning er viktig for alle i et bærekraftsperspektiv, for eksempel handler dette om å utdanne bevisste forbrukere. Analysen av papers fra konferansen resulterte i fem narrativ eller storylines om kreativitet: - Creativity is the core of design as a discipline, - Creativity is not an ability exclusively for the field for design or design education, - Creativity means newness and expediency, - Creativity is a skill that people can learn, - Creativity advances economic competitiveness (Lutnæs, 2015, s. 3-4). I 2017 summerer Lutnæs opp de samme narrativene og retter samtidig et kritisk blikk på både innholdet og rollen som tillegges kreativitet. Narrativene fremstiller kreativitet som en ferdighet som kan læres. Problemløsning, kjent fra designprosesser, fremstilles som en generisk metode for å kultivere kreativitet. Lutnæs peker på at fremstillingen av kreativitet i de studerte papers bærer i seg utfordringer.

Comprising the scientific discourse in the DRS//CUMULUS conference proceedings, creativity is defined as the ability to make valuable and meaningful new ideas based on knowledge of previous work. Still, what makes an idea valuable, and to whom is it meaningful? (Lutnæs, 2017, s. 2)

Lutnæs argumenterer for at dersom en designer skal kunne skape og produsere meningsfulle produkter som både ivaretar bærekraftsmessige hensyn og møter globale utfordringer, må det kreative aspektet i design kobles sammen med andre konsepter enn det den tradisjonelle forståelse av kreativitet har gjort.

Basert på en grundig litteraturgjennomgang elaborerer Lutnæs over konseptet ansvarlig kreativitet med vekt på kritisk tenkning. Lutnæs fremholder at det å kultivere ansvarlig kreativitet forutsetter at kritisk refleksjon inngår i designutdanningen. Mens framtidens designere må se seg selv som del av problemet vil læreren i grunnskoles designutdanning måtte peke på sammenhengen mellom design, samfunn og miljø. “A core part of the teacher’s role is to draw the student’s attention to the wider social and environmental impacts of design and engage them in critical scrutiny of their own and their classmate’s ideas based on real-world knowledge” (Lutnæs, 2017, s. 5). Det virkelighetsnære blir et momentum for å engasjere elever i designprosesser der en vurderer påvirkningen ens egne ideer vil kunne ha både sosialt og miljømessig. Et avgjørende grep for ansvarlig kreativitet vil kunne være å konstruere alternative scenarier og peke på hvordan løsninger burde være. Poenget fra Lutnæs om hva som er å anse som verdifullt og meningsfullt er interessant å forfølge videre.

Motivasjonen for både DRS-konferansen i 2013 og Lutnæs sin artikkel i 2017 senterer rundt bærekraft og en ny agenda for design og designutdanning. For å løse bærekraftsmessige utfordringer globalt argumenterer Lutnæs for et kreativitetsbegrep som inkluderer det meningsfulle, kritiske, utadrettede og problemløsende, også i undervisning. Craft (2005) gir støtte til viktigheten av å adressere spenninger og

utfordringer når kreativitet inngår i utdanning. Selv om bærekraft som kontekst for kreativitet i skolen må sees på som relativt nytt og som en respons til FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, 2022), inviterer Lutnæs sitt poeng til å spørre hvorvidt konseptet ansvarlig kreativitet likevel kan spores i tidligere læreplaner og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk.

Forming i Forsøksplanen av 1960 – internasjonal påvirkning

Forming var skolefag i Norge i perioden 1960-1997 og et konkret resultat av at tegning, håndarbeid for gutter (sløyd) og håndarbeid for jenter ble slått sammen til ett fag. Hovedmålet for forming var å kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet, en målsetting som sprang ut av internasjonale kunstpedagogiske ideer (Brønne, 2009, 2011; Fauske, 2016). Samtidig hadde faget som mål å oppdra til selvstendighet, sosialt samarbeid, interesse for praktiske sysler, orden og nøyaktighet (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 288). I formingsfagets samtid ble idegrunnet for faget drøftet av blant annet Lysne (1976). I *forming i skolen: idé og mål*, første gang publisert i 1967, fremhevet Lysne forming som et pedagogisk idébegrep. Til det la Lysne at undervisningen skulle bygge på ganske bestemte grunntanker. Disse skulle så danne generell veiledning for lærerens arbeide (Lysne, 1976, s. 15).

Den samlede og mest markante utviklingslinje for formingsfagene, fra de for alvor begynte å få innpass i barneskolen mot slutten av forrige århundre og frem til i dag er den gradvise omlegging av metodikken fra kopierende reproduksjon til selvstendig og mer allsidig skapende virksomhet. En annen hovedlinje er at målsettingen for og innholdet i disse fagene har gitt økende rom for den estetiske dannelse ved siden av den praktiske, som til å begynne med var nokså enerådende. For det tredje kan nevnes den økende forståelse av slektskapet mellom disse fagene – funksjon og estetisk – som har ført til at de i allmennskolen nå er integrert i ett fag – *forming*. (Lysne, 1976, s. 15)

Lysne la vekt på den historiske utviklingen for fagene i skolen når han pekte på det innholdet forming fikk. Det var først og fremst internasjonale ideer fra pedagogikk og psykologi som dannet ide- og forskningsgrunnet for skolefaget (Borgen, 1995; Brønne, 2009, 2011; Fauske, 2016). Både pedagogisk-psykologisk forskning og reformpedagogiske strømninger kan forklare utviklingen. Basert på dette kunnskapsgrunnet fikk den skapende prosessen en sentral plass. I følge Kjosavik (2001) fikk de skapende prosessene forrang i det norske faget forming fremfor selve det praktiske arbeidet. Brønne peker på at fagkunnskap i denne perioden ble fremstilt som nødvendig for å kunne nå overordnede mål, men ikke som et mål i seg selv. “Fagkunna synest å endre posisjon og fremstillingsform, frå å representere sjølve legitimiteten til faget til å vere reiskapar ein nyttar for å nå formgjevingsfaget sine overordna mål” (Brønne, 2011, s. 104).

Borgen (1995) har i et tidlig fagdidaktisk forskningsarbeid beskrevet tilsvarende perspektiver som de Brønne gjør rede for. Borgen beskriver forming som preget av både 1800-tallets filantropiske ideer om nytten av praktisk arbeid, samt dannelsesidealer hentet fra kunstpedagogikken. Denne tosidigheten har ifølge Brønne ligget latent i faget, og i senere tid bidratt til å bremse diskusjoner om faglig utvikling. Brønne (2009, 2011) problematiserer forholdet mellom ideologinivå og praktisert nivå og peker på at det gjennom historien er ulike sider ved formgivingsaktiviteten som har blitt tillagt verdi. Mens kopiering og nyttetenkning kan knyttes til et encyklopedisk dannelsesideal kan vektleggingen av det originale og personlige knyttes til romantiske og karismatiske ideer om oppdragelse og utdanning. Idegrunnet for det norske formingsfaget var altså innvevet i internasjonale pedagogiske og psykologiske ideer om barn, kunst, dannelse og utdanning og av ulike forestillinger om hva faget skulle tjene til.

Assemblage som metodisk tilnærming

Denne undersøkelsen av kreativitet i forsøksplan fra 1960 benytter assemblage som metodisk tilnærming. Tilnærmingen gir rom for fleksibilitet og dynamikk i analyse og tolkning. Dyrssen (2010) redegjør for assemblage som en av seks former for kunnskapsproduksjon, under art-based research. Alle de seks formene for kunnskapsproduksjon vektlegger aktiv konstruksjon og komposisjon (Dyrssen, 2010, s. 223). I følge Dyrssen er forskningslandskapet i dag mangfoldig. Tradisjonell forskning utfordres av problemstillinger som kan beskrives som crossover-problemer og som trenger nye strukturer for å kunne besvares. Stabile og ensartede former for kunnskapsproduksjon blir i dag utfordret. Flere forskningsområder ser både verdien av og har behov for å inkorporere andre former for kunnskapsproduksjon, slik som art-based research (Dyrssen, 2010, s. 223). Dyrssen fremhever blant annet hvordan det å innarbeide ikke- lineære, assosiative og intuitive prosesser i forskning kan støtte forskningsprosesser som tar for seg åpne, vage og også komplekse problemstillinger. Samtidig anerkjenner Dyrssen at det er nødvendig å videreutvikle det metodiske repertoaret innen art-based research for å bringe denne type prosesser ut av det personlige og rent kreative arbeidet og over mot en bredere, akademisk form for kunnskapsproduksjon.

Assemblage beskrives som "[...] a gradual creation of configurations and flexible navigation charts for research situations" (Dyrssen, 2010, s. 224). Dette innebærer at assemblage gir rom for fleksibilitet og dynamikk i både forskningsprosess og i fremstilling av resultat. Assemblage har ifølge Dyrssen en egenverdi ved å kunne fungere som et visuelt tankekart ved hjelp av nøkkelbegrep, lenker og relasjoner så vel som å kunne være et verktøy for å komponere et innledende forskningsspørsmål eller en forskningssituasjon. Når denne artikkelen legger assemblage til grunn som metodisk tilnærming er dette et bevisst valg for å kunne inkorporere faglige premisser fra kunst og håndverk i gjennomføringen av analysen. Den metodiske tilnærmingen gir mulighet for å anvende visuelle og estetiske elementer i analysen så vel som i formidlingen av resultater. Det fleksible og dynamiske aspektet ved assemblage gir anledning til å konstruere ulike potensielle resultater, fremfor riktige eller gale svar på forskningsspørsmålet. Håpet er at metodevalget legger til rette for videre assosiasjoner og faglige diskusjoner, ut over de konstruksjoner og formasjoner som tegnes opp her.

Dyrssen gir inngående beskrivelse av prosessen med å utarbeide formasjoner, basert på nøkkelbegrep, lenker og relasjoner.

Key points can act as knowledge nodes, points of diffraction, 'trigger points' of special interest or strategic agents for different actions to be taken. [...] Between key points, or from key points to various aspects related to them, links can be explored and established, temporarily or with permanence. Relationships can be defined as specific qualities of these links, qualities that can be investigated and, in turn, this may affect the identification of key points and links. (Dyrssen, 2010, s. 235)

Punktene ovenfor har vært retningsgivende for denne studien. I artikkelen utvikles formasjoner basert på nøkkelbegrep og lenker. Til grunn ligger formuleringer om forming i Forsøksplanen fra 1960.

Identifisering av nøkkelbegrep, lenker og relasjoner

Nøkkelbegrep er valgt ut på bakgrunn av formuleringer som fremstår som "triggerpunkter" i teksten. I søken etter nøkkelbegrep er alle delene av forsøksplanen gjennomlest. Selve analysen er likevel avgrenset til å gjelde ungdomstrinnet, dvs. 7.-9. klasse samt delene av planen som omhandler det faglige og pedagogiske innholdet. Det vil si at deler som eksempelvis omhandler organisering av undervisningen er utelatt. Forholdet mellom nøkkelbegrep er utforsket som lenker. I analysen er farger brukt for å kode ulike lenker. Disse lenkene etableres gjennom analysen basert på hvordan nøkkelbegrepene benyttes på tvers av inndelingene i forsøksplanen. I følge Dyrssen viser relasjonene mellom nøkkelbegrep til ulike kvaliteter ved lenkene. Slik gir identifisering av nøkkelbegrep, avtegning av lenker og drøfting av kvalitetene ved disse et grunnlag for å peke på tendenser i det studerte

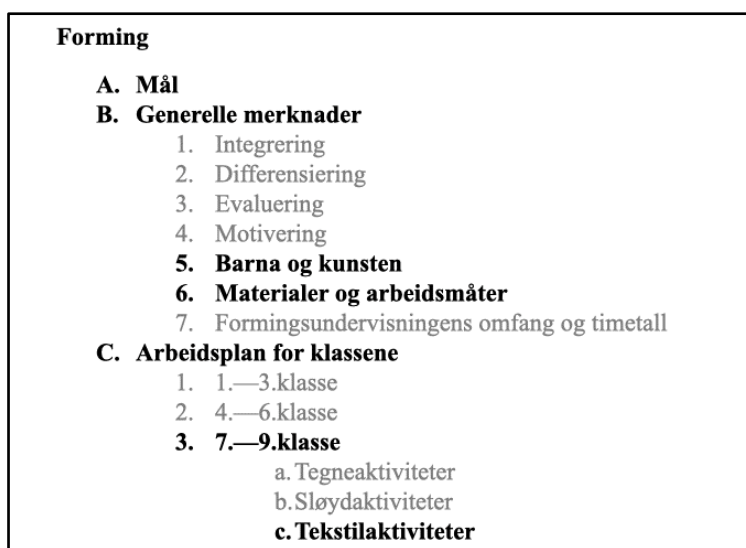
materialet. Dyrssen fremhever det komposisjonelle som en av fordelene med assemblage. Ved å vektlegge konstruksjon og komposisjon er prosessen stadig pågående og fører til nye komposisjoner, underveis. Motvekten i Dyrssen sin fremstilling er identifikasjon av en spesifikk problemkontekst der selve problemet er innskrevet i konteksten (Dyrssen, 2010, s. 235). I denne artikkelen drøftes formasjoner som dannes med utgangspunkt i aktiviteten tekstil for 7.-9. klasse opp mot hovedmål og generelle merknader i forsøksplanen for forming og nyere perspektiv på kreativitet, her i form av ansvarlig kreativitet.

Redegjørelse for analyse

Innledningsvis i analysen har vi hentet ut ord og formuleringer fra hver del i forsøksplanen, som kan ha en relevans for å identifisere sentrale nøkkelbegreper. Det innledende søket har vært styrt av søket etter triggerpunkter, her forstått som ord og formuleringer som tydelig gir innhold til de ulike delene av forsøksplanen. De visuelle formasjonene som vises nedenfor, må ses som løpende resultater og i dette kapittelet utvikler vi en visuell formasjon for hver analyserte del i forsøksplanen. Forsøksplanen har en tredelt struktur, med underpunkter. Den tredelte strukturen er delt inn i A, B og C med underpunkter (figur 1). Delene som inngår i analysen, er uthevet i figur 1. Vi tar altså ikke for oss noe av det som har svak grå farge i figuren.

Figur 1:

Forsøksplanens struktur, med utheving



Figur 1 viser forsøksplanens struktur. Delene som utforskes i denne artikkelen er uthevet.

En første gjennomlesning av forsøksplanen viser at alle deler viser tilbake til hovedmålet, formulert i A. Mål., men det varierer om hovedmålet er direkte eller indirekte gjengitt. Nøkkelbegreper og formuleringer fra analyse av A. Mål legger derav grunnlaget for å videre etablere lenker som utgangspunktet for formasjoner. Formasjonene går på tvers av forsøksplanens ulike deler. Totalt vises fem visuelle formasjoner basert på analysen av forsøksplanens ulike deler. I den avsluttende drøftinga presenteres tre potensielle formasjoner som gjennom overlapping av flere analysedeler viser fleksibiliteten i det studerte materialet.

Etablering av lenker basert på hovedmål og siktepunkt

Forming har et formulert hovedmål:

Hovedmål: [...] utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 288)

Målet er videre delt inn i tre punkter:

1. *å fremme og styrke anlegg for skapende arbeid* (formende arbeid) ved å utvikle evnen til å uttrykke indre opplevelser i forskjellige materialer og arbeidsmåter
2. *å utvikle evnene til gjenskapende arbeid* (saklig forming) på grunnlag av ferdige formingsprodukter eller arbeidstegninger, og ved hjelp av ulike materialer og arbeidsmåter
3. *å utvikle evnene til estetisk oppleveling* ved å gjøre elevene kjent med og glad i kunstneriske verdier i arkitektur, handverk og brukskunst, maleri og skulptur, teater og film. (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 288)

I tillegg er målsettinga utdypet med fire siktemål:

1. å oppdra til selvstendighet, ved å la barna selv planlegge arbeid de kan make å utføre, og som de har interesse for,
2. å oppdra til sosialt samarbeid, bl. a. gjennom gruppearbeid,
3. å utvikle elevenes naturlige anlegg og vekke deres interesse for praktiske sysler,
4. å venne elevene til orden og nøyaktighet. (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 288)

Følgende nøkkelbegrep og formuleringer er identifisert ut fra forsøksplanens hovedmål, inkludert siktemålene:

- utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet - å fremme og styrke anlegg for skapende arbeid - formende arbeid - uttrykke indre opplevelser - forskjellige materialer - arbeidsmåter - utvikle evnen til gjenskapende arbeid - saklig forming - arbeidstegninger - estetisk oppleveling – selvstendighet - sosialt samarbeid - naturlige anlegg - praktiske sysler - orden og nøyaktighet.

Basert på nøkkelbegrepene fra målformuleringene har vi identifisert lenker. Lenkene etableres på bakgrunn av hvordan nøkkelbegrepene benyttes. I tråd med Dyrssen (2010) viser relasjonene mellom nøkkelbegrep til ulike kvaliteter ved lenkene. Vi har valgt å legge til en generalisering i parentes bak hver beskrivelse i figur 2. Disse generaliseringene er våre oppsummeringer og en tydeliggjøring for å se forsøksplanen med dagens blikk.

Figur 2:

Lenker og nøkkelbegreper med fargekoder

Lenke	Utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet (hovedmål, fagets egenart)
Lenke	Uttrykke, utvikle anlegg for skapende arbeid, (iboende egenskaper)
Lenke	Gjenskapende arbeid, saklig forming, orden og nøyaktighet (tillært, allment)
Lenke	Utvikle evnen til estetisk oppleveling (inspirasjon og kunnskap)

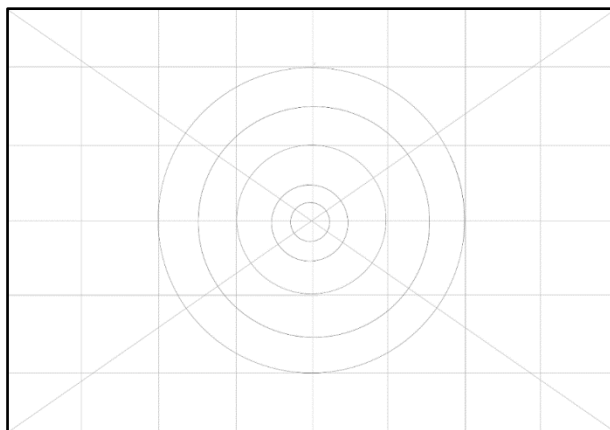
Figur 2 viser lenker kategorisert i fire farger, rød, grønn, gul og magenta, sammen med sentrale nøkkelbegreper.

Resultat i form av nøkkelbegreper, lenker og formasjoner

Formasjonene er utviklet etter en fase der vi hentet ut og sorterte nøkkelbegreper fra de ulike delene fra forsøksplanen. Nøkkelbegrepene fikk fargekoder, og lenkene ble identifisert. Deretter ble de første visuelle utformingene (en for hver del av forsøksplanen) utviklet med fargede sirkler av ulik størrelse, som uttrykk for lenkene. De første skissene ble tegnet digitalt på en løs, ledig og improvisatorisk måte, men med en tanke om å formidle et slags verdiperspektiv der de større sirklene veier tyngre, og får en sentral plass i bildet, mens mengden sirkler viser noe om hvor ofte et tema blir behandlet i planene. Er det mange tilsynelatende sidestilte mål, blir disse illustrert med tilsvarende mengde sidestilte sirkler av lik størrelse. Etter førsteutkastet, ble de samme sirklene tegnet om igjen, nå over et egendesignet rutenett (Figur 3) slik at de ulike størrelsene fikk en mer fast karakter samtidig som sirklenes plassering fulgte rutenettet. Essensen i de første tegningene ble beholdt, men ble tegnet mer nøyaktig. Samtidig åpnet det å tegne dem om igjen opp en refleksjon over de valgene som ble tatt i første del av prosessen. De nye versjonene har også en større kontrast mellom store og små sirkler, som for å illustrere hva de ulike delene av planen vekter enda tydeligere.

Figur 3:

Mal for raffinering av formasjonene etter innledende skissefase



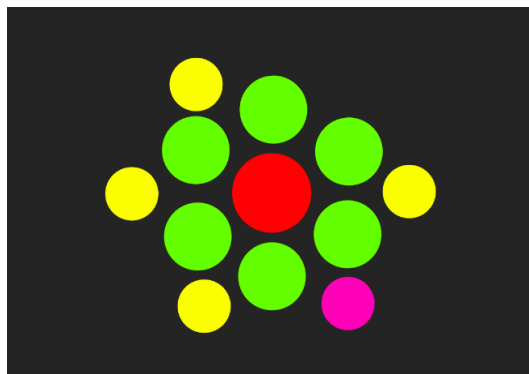
Figur 3 viser hjelpelinjer som har fungert som et hierarkisk hovedoppsett for alle formasjonene.

Forsøksplanens del A. Hovedmål

Formasjonen for hovedmålet (figur 4) har en rød lenke plassert tydelig i midten. Dette fordi den legger vekt på at det å kultivere skapende krefter er sentralt i hele planen. Vi velger å tolke dette som fagets egenart i vår videre lesning av planen. Samtidig er det en overvekt av grønn lenke om det å uttrykke noe, samt utvikle anlegg for skapende arbeid. Antallet grønne sirkler viser at mål som handler om dette forekommer oftere enn den røde lenka. Vi velger å tolke det grønne som elevens iboende egenskaper. Dette er vektet tyngre enn de to siste lenkene: Gul handler om gjenskapende arbeid og saklig forming, av oss tolket som det tillærte og allmenne ved faget. Magenta dreier seg om å utvikle evnen til estetiske erfaringer gjennom blant annet å møte kunst av god kvalitet.

Figur 4:

Formasjon for del A) Hovedmål



Figur 4 visualiserer lenkene i forsøksplanens hovedmål. Rød lenke er i sentrum, men det er flere grønne. Gul og magenta er med, men i periferien.

B. Generelle merknader

Forsøksplanens del B, Generelle merknader er inndelt i 1. Integrasjon, 2. Differensiering, 3. Evaluering, 4. Motivering, 5. Barna og kunsten, 6. Materialer og arbeidsmåter, 7. Formingsundervisningens omfang og timetall (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Hver del tar for seg prinsipper som er avgjørende for gjennomføring og planlegging av undervisning. Nedenfor redegjøres det for nøkkelord fra B5) Barna og kunsten, og B6) Materialer og arbeidsmåter. Disse delene er valgt ut fordi de omhandler innholdet i faget. Deler som først og fremst tar for seg organisering av undervisningen inngår ikke i analysen.

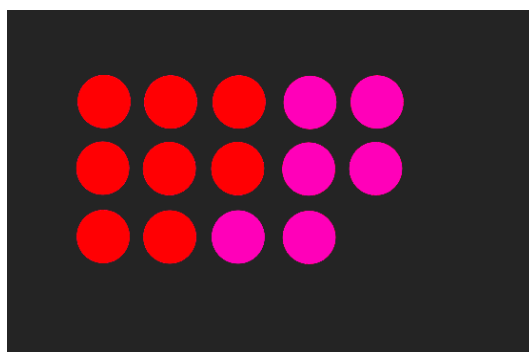
B 5. Barna og kunsten

Barna og kunsten er formulert i ett avsnitt. Dette tar opp forholdet mellom barnas skapende arbeid og “voksenkunsten”. Det fremheves at barn tidlig skal møte kunst, både lokal folkekunst, samtidens kunst og brukskunst. Barnas egne forutsetninger skal ligge til grunn. “Læreren må vise stor varsomhet i sine forsøk på å påvirke et barns opplevelse av et kunstverk. Det er evnen til personlig engasjement og vurdering som skal utvikles” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 292). Teksten understreker også at både skolebøker og pedagogisk materiell som benyttes skal holde kunstnerisk mål. Denne teksten har tilsynelatende to mål, nemlig å inngi viktighet av at barn opplever kunst av høy kvalitet samtidig som deres egen opplevelse av kunsten ikke skal styres.

Følgende nøkkelbegrep og formuleringer er identifisert ut fra forsøksplanens del om barna og kunsten:
- andre barns skapende arbeid - voksenkunsten - eget arbeid - lokal folkekunst - vår tids kunst og brukskunst - forutsetninger - kunnskapskrav - varsomhet - evnen - personlig engasjement - vurdering - utvikles - kunstnerisk holder mål (skolebøker og annet pedagogisk materiell (f.eks. plansjer)

Figur 5:

Formasjon for barna og kunsten



Figur 5 viser hvor sidestilt formuleringene i B5 Barna og kunsten er, og at de kun er koblet til to lenker.

Formasjonen (Figur 5) viser hvordan denne delen av planen skiller seg ut fra de øvrige delene ved at det kun er to lenker. Her er det flest momenter som handler om kultivering av skapende krefter, farget med rødt. Den magentafargede lenken handler om å utvikle evnen til estetiske opplevelser, inkludert å bli kjent med og glad i ulike kunstformer. Vi registrerer at planen her benevner barna, ikke elevene.

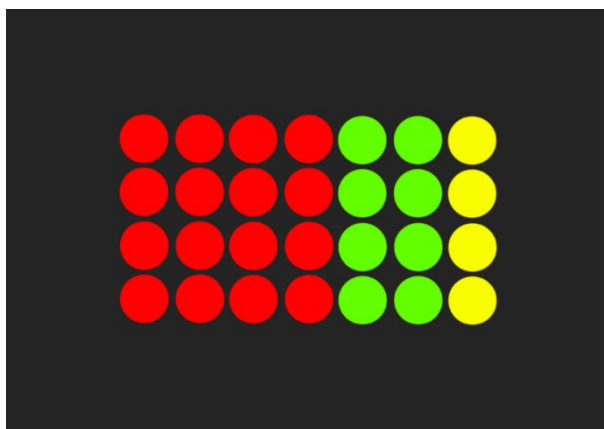
B 6. Materialer og arbeidsmåter

Denne delen av forsøksplanen gir en lengre beskrivelse av materialer og arbeidsmåter i faget. Innledningsvis poengteres det at arbeid med materialer i seg selv kan virke motiverende. Tilegnelse av arbeidsmåter og verktøykunnskap fremstilles som konsekvens av elevens arbeid med materialer, ikke en forutsetning. Videre understreker teksten at tekniske ferdigheter ikke skal være selvstendig mål og heller ikke inngi fikserte minstekrav. I avslutningen tydeliggjøres uttrykkstil og personlig preget utforskning som av høyere verdi enn teknisk og materialmessig ferdighet. Utsagnet kan sees som uttrykk for at det kreative rangerer høyere enn det tekniske og ferdighetsorienterte.

Følgende nøkkelbegrep og formuleringer er identifisert ut fra forsøksplanens del om materialer og arbeidsmåter: - materialene i seg selv - naturlig trang - manipulere - eksperimentere - eksperimentering - nye materialer - manuell ferdighet - teknisk dyktighet - utvikle - kultivere - skapende krefter - estetisk følsomhet - forskjellige materialer - tradisjonelle materialer - utvikling - (ikke) egentlige minstekrav - kunnskaper - ferdigheter - verktøybehandling - materialene - (ikke) tekniske ferdigheter - (ikke) fikserte minstekrav - allsidig utvikling - skapende evner - rikelig tilgang - hensiktsmessige materialer - personlig preget utforskning - manuelle og tekniske ferdigheter – uttrykkstil

Figur 6:

Formasjon for materialer og arbeidsmåter



Figur 6 viser en overvekt av rød lenke.

Denne formasjonen (Figur 6) viser en overvekt av rød lenke om å kultivere skapende krefter. Deretter er det flere formuleringer som handler om anlegg for skapende arbeid (grønn) enn det som handler om gjenskapende arbeid (gul), her forstått som det tillærte og allmenne ved faget. De små sirklene, rytmisk plassert, indikerer at de ulike formuleringene fremstilles mer opprampsende uten at planen understreker at noe er viktigere enn noe annet.

C Arbeidsplan for klassene, 7. - 9. klasse

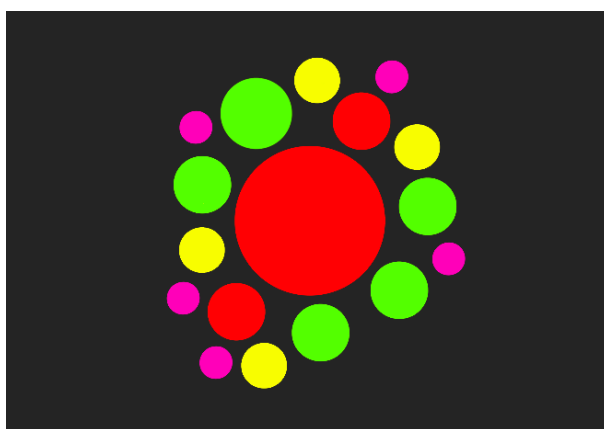
Forsøksplanens del C, er inndelt i 1.-3. klasse, 4.-6. klasse. og 7.-9. klasse. I 1960 var 7.-9. klasse datidens ungdomstrinn. Vi konsentrerer oss om ungdomstrinnet i denne analysen fordi planen tar hensyn til at elever i denne alderen er i en fase av livet der det de lærer i større grad skal brukes videre i voksenlivet. Arbeidsplanen inneholder beskrivelser av de tre aktivitetene tegneaktiviteter, sløyd og håndarbeid, og planen for 7.-9. trinn starter med en påminnelse om at også denne delen er forankret i

planens hovedmål: “Å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 304).

Følgende nøkkelbegrep og formuleringer er identifisert ut fra innledningen i arbeidsplanen for 7. -9. klasse: - utvikle - kultivere - skapende krefter - estetisk følsomhet - elevens interesser og anlegg - elevens kritiske stadium (utviklingsfase / kritisk periode) - skapende evner - bevisst forming (bevisst bruk av farger / materialer) - saklighet - riktig funksjon og konstruksjon - realisere intensjoner - særinteresser / forutsetninger - individuelle valg - oppleve kunst (brukskunst og annen kunst) - (kjent med det som gjør bygda/byen vakrere) - besøke forretninger arbeidsplasser reproduksjoner - (finne frem til) sin egen stil - (aktivisere elevene) diskutere, vise skisser, vurdere, arrangere utstilling - velge ut brukskunst/bilder - drøfting, positiv kritikk (av hverandre / elevarbeider / vurdere estetiske kvaliteter)

Figur 7:

Formasjon for arbeidsplan, 7-9. trinn



Figur 7 viser en tydelig forankring i rød lenke, deretter noe større vektning på grønn enn på de andre lenkene. Alle lenkene er representert.

Formasjonen (Figur 7) visualiserer hvordan nøkkelbegrepene er vektet i arbeidsplanen. Den store røde sirkelen indikerer tydelig hvordan den røde lenka om å utvikle og kultivere skapende krefter, er tydelig til stede her. De øvrige sirkelene rundt viser samtidig at alle lenker er til stede i en eller annen form. Den grønne om å uttrykke, og anlegg for skapende krefter, tolket som iboende egenskaper, er noe mer dominerende enn de andre to.

C c. Tekstilaktiviteter

Tekstilaktiviteter er delt inn i *Motivering*, *Perfeksjonskravet* og *Siktepunkt*. I innledningen står det at “Håndarbeidsundervisningen skal være en integrerende del av den livsorientering skolen gir de unge i de årene hvor de utvikler seg fra barn til voksne. [...] Håndarbeidsundervisningen i ungdomsskolen blir for mange den eneste opplæring de får i søm og stell og vedlikehold av klær og tekstiler til heimen.” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 314). Dette skal også legge et grunnlag for at de selv skal skaffe seg flere kunnskaper på egenhånd, der et uttalt mål er “[...] å kunne skape en heim” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 314). Til slutt foreligger en oversikt over emner og oppgaver knyttet til materialer, aktiviteter og redskap, alt sortert under de ulike trinn. Emner og oppgaver kan her både handle om ting til eget bruk, og vedlikehold og reparasjon av klær.

Under punkt 1, *Motivering*, understrekes det at eleven må forstå målet med opplæringen, og føle at det er “[...] attråverdige, verdifulle og interessante” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 315), og at det er helt essensielt at læreren selv må forstå målet - som på sikt handler om elevens framtidige liv, der de skal sy egne klær og skaffe seg utstyr til rommene sine. Punkt 2, *Perfeksjonskravet*, handler om hvordan eleven selv evner å se mangler og feil i eget arbeid etter hvert som de blir eldre, og at læreren må finne

en balanse i kravene som stilles slik at en bevarer motivasjon og får selvtillit. “Det viktigste er å vekke elevenes skaperglede og lyst og mot til å prøve seg på nye oppgaver” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 315). Punkt 3, *Siktepunkt* beskriver kort hvordan eleven selv etter hvert skal bli i stand til å sette det de lærer inn i en større sammenheng, noe som også var nevnt i innledningen til inndeling C, tekstilaktiviteter. Det er beskrevet eksempler på slike sammenhenger, og her handler det blant annet om en helhet i form, farger og teknikk, som en kjole som også skal “[...] passe til hatten, hanskene, skoene og veska” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 315). Materialkunnskap trekkes også frem som viktig her, og når det gjelder klær “[...] sier det seg selv at man følger moten. Under ingen omstendigheter bør undervisningen stivne i en rekke vedtatte modeller som uforandret blir brukt fra år til år” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 316).

Følgende nøkkelbegrep og formuleringer er hentet ut fra planens del om tekstilaktiviteter:

Innledende tekst: - krav - “varsom med å stille større krav enn barnet og den unge kan makte” - livsorientering - opplæring i søm og stell og vedlikehold - nødvendig innføring - skape en heim - ferdighet - erfaring - senere skaffe seg flere kunnskaper - bygge direkte på det som er lært i barneskolen - mer utdypende karakter - gjelder spesielt motivering - perfektjonskrav - siktepunkt

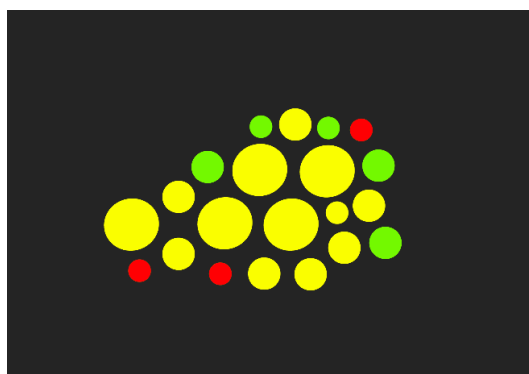
Motivering: - bygge på voksende forståelse for faget og deres lyst til å sy/skaffe ting til rommene sine - (målet er) attråverdig - verdifullt - interessant

Perfeksjonskravet: - større krav til eget arbeid - tilstrekkelig manuell ferdighet - for strenge perfektjonskrav - miste arbeidslyst - gi opp - individuelle egenskaper - varsom med å begynne en yrkespreget opplæring - (vekke) skaperglede, lyst, mot (til å prøve seg på nye oppgaver) - ikke alle jenter har spesielle manuelle evner - enhver elev har visse anlegg som kan stimuleres og utvikles - oppleve og erfare (mens hun arbeider), gir selvtillit og tro (på seg selv)

Siktepunkt: - sette de enkelte arbeidsoperasjonene og detaljene inn i en større sammenheng - forstå arbeidets verdi på lengre sikt

Figur 8:

Formasjon for tekstilaktiviteter



Figur 8 viser en hovedvekt av gul lenke i tekstilaktiviteter.

Disse stikkordene er synliggjort i formasjonen over (figur 8). Det er mest gult, noe som viser at denne delen av planen vektet mest mot det som handler om gjenskapende arbeid, saklig forming, orden og nøyaktighet. Dette tillegger vi egenskapene det tillærte og allmenne.

Drøfting av potensielle formasjoner

Formålet med denne artikkelen har vært å nyllese forsøksplanen fra 1960 for slik å kunne identifisere eventuelle likhetstrekk i idegrunnlaget mellom det gamle skolefaget forming og konseptet ansvarlig

kreativitet. Artikkelen har søkt svar på forskningsspørsmålet: I hvilken grad svarer tekstilaktivitet i forming fra 1960 til konseptet ansvarlig kreativitet, og hvordan kommer dette eventuelt til uttrykk?

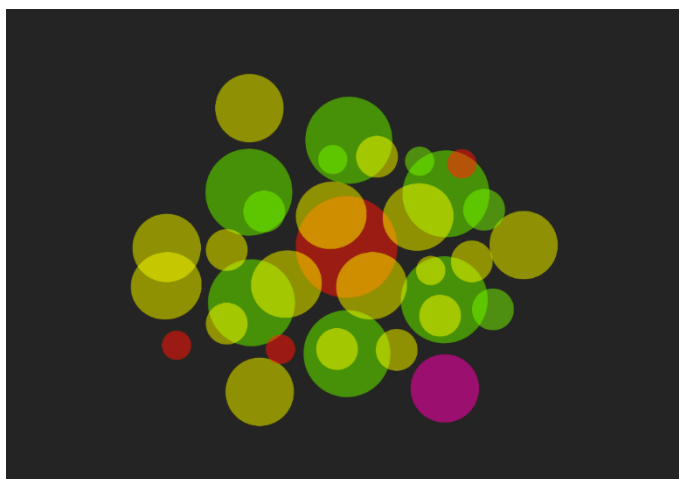
I forarbeidet til læreplanen fra 2020 brukes et bredt kreativitetsbegrep som både knyttes til innovasjon, kritisk tenkning, det å være fantasifull, til problemløsning så vel som åpne og eksperimentelle tilnærminger. Det å skape, skaperglede, utholdenhet og disiplin samt å kunne forestille seg det som ennå ikke er, inngår også i kreativitetsbegrepet. Denne fremstillingen av kreativitet samsvarer i stor grad med ansvarlig kreativitet slik Lutnæs (2017) fremstiller konseptet, men hos Lutnæs er likevel det meningsfulle, kritiske, utadrettede og problemløsende aspektet ved kreativitet særlig fremtredende. Lutnæs (2017) understreker også viktigheten av det virkelighetsnære i kreativt arbeid for å kunne engasjere elever slik at de ser de sosiale og miljømessige konsekvenser av eget arbeid. Det å kunne konstruere alternative scenarier og dernest peke på bærekraftige løsningsalternativ er i Lutnæs sin fremstilling *en* måte å engasjere elever på. I denne drøftingen søkes en nærmere forståelse av hvordan tekstilaktivitet fra 1960, speilet i formasjonene A Hovedmål, B5 Barna og kunsten og B6 Materialer og arbeidsmåter, fremtrer i lys av ansvarlig kreativitet. Inngangen til drøftingen gis ved å fokusere deler av tekstmateriale som kan tolkes inn mot det meningsfulle, kritiske, utadrettede og problemløsende, og med virkelighetsnære og alternative scenarier som en type arbeidsform, jamfør Lutnæs (2017).

Virkelighetsnære oppdrag - det attråverdige, verdifulle og interessante

Det mest fremtredende da vi søkte etter nøkkelbegreper i hovedmålet, var en kobling mellom det røde og det grønne, dvs. rød lenke som omhandler å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet. Dette er i analysen beskrevet som fagets egenart. Det grønne omhandler det å utvikle og kunne uttrykke, her beskrevet som iboende egenskaper. Analysen viser en klar motsetning mellom hovedmålet og tekstilaktivitet. I tekstilaktivitet var det først og fremst gul som var dominant, dvs. gjenskapende arbeid og saklig forming. Noe grønt supplerer det gule, og også element av det røde. Mens tekstil i hovedsak vektlegger det tillærte, vektet hovedmålet det å kultivere og utvikle skapende krefter. Når formasjonen for tekstilaktivitet og formasjonen for hovedmålet legges sammen, blir sirklene som illustrerer det å kultivere og utvikle skapende krefter bokstavelig talt et bakteppe for både det tillærte (gult) og det iboende (grønt), hos eleven (figur 9).

Figur 9:

Formasjon med tekstil oppå hovedmål



I Figur 9 ligger formasjonen for tekstilaktiviteter over formasjonen for hovedmål, begge med 50 % dekningsgrad.

Når Lutnæs legger vekt på ansvarlig kreativitet i kunst- og håndverksundervisning, er kritisk refleksjon og virkelighetsnær kunnskap viktig. Det virkelighetsnære omhandler å gi elever reelle problemstillinger

fra egen hverdag slik at de kan se seg selv og sitt kunst- og håndverksprodukt i en større sosial og miljømessig sammenheng. I tekstilaktivitet i forsøksplanen av 1960 er det elementer som indikerer en sammenfallende målsetting. Tekstilaktiviteten fremholder opplæring i vedlikehold, som vi i dag kan knytte til virkelighetsnære oppgaver, bærekraft og derav ansvarlig kreativitet, selv om det i 1960 mer var et økonomisk spørsmål. Under tekstilaktivitet legges det også vekt på at undervisningen skal være en integrerende del av skolens livsorientering og samtidig er det et uttalt mål at eleven skal “[...] kunne skape en heim” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 314). Alle disse formuleringen trekker i retning av virkelighetsnære oppdrag og evnen til å forestille seg det som ennå ikke er.

Selv om det virkelighetsnære er tydelig til stede i tekstilaktivitet er det også momenter som understøtter intensjonen om å kultivere skapende krefter så vel som å dyrke det iboende potensialet i eleven. Under tekstil vektlegges motivasjon og at eleven skal føle at opplæringen er “[...] attråverdig, verdifull og interessant” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 315). Mens vedlikehold, livsorientering og det å kunne skape et hjem viser hvordan planen av 1960 knytter tekstil til virkeligheten og reelle oppdrag, er det derav også tendenser som viser spor av andre faglige og pedagogiske ideal, tidligere beskrevet som både karismatiske ideer om barnet og som et individfrigjøringsprosjekt. Det er likevel interessant å merke seg tyngden som tekstilaktivitet legger på det virkelighetsnære og også det framtidrettede.

Til tross for likheter er det klare forskjeller mellom tidsbildet fra 1960 og situasjonen for barn og unge i dag. I 1960 var hovedfokuset i tekstilaktivitet elevens egen framtid, som del av en familie. Ansvarlig kreativitet har et globalt og samfunnsforpliktende siktemål. Rammen om elevers liv i 1960 og i dag er vesensforskjellig. Med et hastig skiftende nyhetsbilde, sosiale medier og globalisering har elever i dag innsyn i verdensbildet på en helt annen måte enn for 60 år siden. Det å forestille seg noe som ennå ikke er, hadde i 1960 en annen kontekst enn i dag. Likevel viser analysen at tekstilaktivitet både inviterer til og forutsetter en framtidretting og innlevelse i møte med det ukjente. Det er fristende å peke på tekstil av 1960 som i større grad samfunnsrelevant og virkelighetsorientert, enn det som hefter ved ettermålet til faget forming.

Opplevelse kontra opplæring

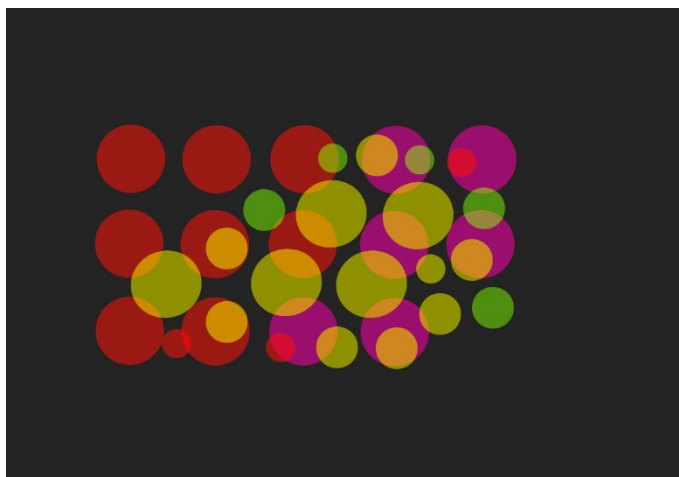
Formasjonen som oppstår i møtet mellom hovedmålet og tekstilaktivitet indikerer at konstruksjonen mellom tekstil og hovedmålet også innehar et mindre element av magenta, dvs. å utvikle evnen til estetisk opplevelse, herunder inspirasjon og kunnskap. Dette lille elementet ligger opprinnelig til analysen av hovedmålet. Den delen av forsøksplanen som i størst grad inkluderte dette momentet er B5 Barna og kunsten. Analysen av Barna og kunsten viser at alle formuleringer kan knyttes til to lenker. Hovedvekten ble lagt til rød lenke, altså å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet, men en stor del knyttet seg også til magenta. Analysen av Barna og kunsten viser at barn tidlig skal møte variert kunst, men barnas egne forutsetninger skal ligge til grunn. Personlig engasjement står sentralt, og læreren skal være varsom med å påvirke barnas opplevelse av kunst. Teksten i seg selv byr på flere paradokser. Det ene er at betegnelsen skifter i denne delen av forsøksplanen, fra elev til barn. I tillegg fremtrer en type motsetning mellom å eksponere barna for kunst og kvalitet, samtidig som elevens opplevelse ikke skal styres. I utgangspunktet er det vanskelig å finne gjenklang i disse formuleringene i møte med ansvarlig kreativitet. Et assosiasjonspunkt kan være innretningen mot kvalitet, men når eleven ikke skal kunne påvirkes, bare oppleve, blir det likevel vanskelig å trekke linjer. Fremstillingen av barna og kunsten gir i seg selv klare assosiasjoner til Brønnes (2009) beskrivelse av forming som et individfrigjøringsprosjekt samtidig som teksten blir et vitnesbyrd om den ideologiske konflikten som forsøksplanen av 1960 vokste frem under – mellom ideal, forbilder og nyttehensyn på den ene siden og det frie, skapende på den andre.

Det er likevel interessant å etablere en formasjon der barna og kunsten legges som et underlag for tekstilaktivitet. Selv om fargekodene er distinkt forskjellige, oppstår interessante møtepunkter. Et potensielt møtepunkt finner vi når vi trekker frem formuleringer fra *Punkt 3, Siktepunkt* under

tekstilaktivitet. Her nevnes ulike eksempler på hvordan eleven skal kunne trekke eget arbeid inn i en større sammenheng av form, farger og teknikk og slik se en helhet. Forsøksplanen trekker frem at kjole, hatt, hansker, sko og veske skal passe sammen. Eleven skal ha kunnskap om materialer og i undervisningen skal en følge moten. En kan se disse utsagnene som en type kvalitetsstandard som eleven skal møte, og som kan gi assosiasjoner i retning av å presenteres for “god kunst” .

Figur 10:

Tekstil oppå barna og kunsten



I figur 10 er tekstil lagt over barna og kunsten. Hvert lag har 50% dekningsgrad.

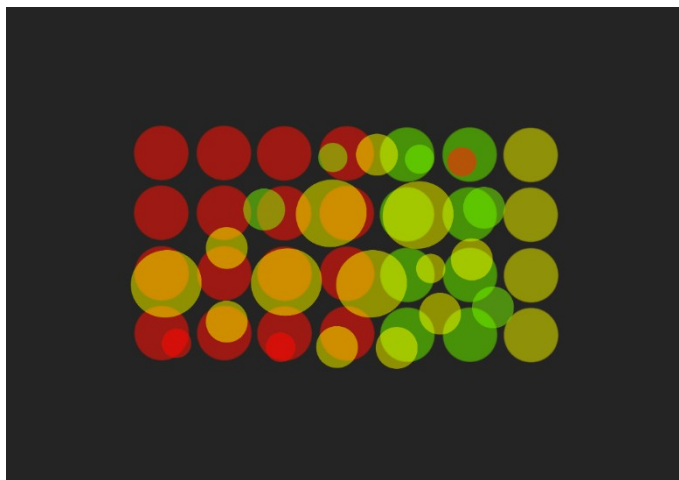
Formasjonen som oppstår når B5 Barna og kunsten legges som et underlag for tekstilaktivitet (figur 10) kan ha fellestrekk i det elevene skal møte kvalitet, på den ene siden i kunsten, på den andre siden i materialer og mote. Forskjellen synes å være at mens barna i møte med kunst skal oppleve og erfare god kunst uten påvirkning fra læreren, skal eleven i tekstil få både nødvendig opplæring i stell, søm og vedlikehold av klær. Vekten som legges på opplæring i tekstil er en vesensforskjell fra opplevelsesdimensjonen som fremkommer under B5 Barna og kunsten. Det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i en kontekst av kvalitet gir likevel assosiasjoner til momenter Lutnæs (2017) fremmer om ansvarlig kreativitet herunder det meningsfulle, utadvendte og problemløsende ved kreativt arbeid.

Utholdenhet, disiplin, kritisk refleksjon og skaperglede

Under B6 Materialer og arbeidsmåter ble det i forsøksplanen poengtert at arbeid med materialer i seg selv kan være motiverende. Teknisk ferdighet skal ikke være et mål i seg selv, derimot skal uttrykksvilje og personligpreget utforskning tillegges høy verdi. I forsøksplanen fremstilles verktøykunnskap og tilegnelse av arbeidsmåte som en konsekvens av å arbeide med materialer. Begrep som eksperimentere, manipulere, men også estetisk følsomhet og skapende evner er inkludert i beskrivelsen. Det er i hovedsak rød lenke som trer frem i analysen av materialer og arbeidsmåter, men grønn som indikerer anlegg for skapende arbeid er også fremtredende. Det som handler om det gjenskapende, her forstått som det tillærte og allmenne med faget og uttrykt i gult, og et fremtredende trekk ved tekstilaktivitet, er i mindre grad inkludert i materialer og arbeidsmåter. Formasjonen som fremtrer når disse to områdene legges oppå hverandre (figur 11), kan invitere til å se kultivering av skapende krefter, estetisk følsomhet og iboende krefter som et bakteppe for gjenskapende arbeid i tekstil.

Figur 11:

Tekstil over materialer og arbeidsmåter



Figur 11 viser en formasjon der materialer og arbeidsmåter skinner igjennom tekstil. Hvert lag har 50% dekningsgrad.

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) var opptatt av det samfunnsmessige ved kreativitet samtidig som de fremhever fantasifull, nysgjerrig, utholdende, samarbeid og disiplinert arbeid når de definerer begrepet. Utvalget viser til det å skape kunstneriske og kulturelle uttrykk som en egen kompetanse der åpen, eksperimenterende tilnærming tillegges verdi for både individet og samfunnet (NOU 2015:8, s. 21). Det å skape og legge vekt på det kunstneriske som kompetanse kan gi assosiasjoner til hovedmålet fra 1960 og rød lenke der det å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet er sentralt. Hovedmålet fra 1960 trekker frem at eleven skal uttrykke indre opplevelser, noe vi også kan tillegge betydningen fantasi.

Under Perfeksjonskravet i tekstilaktivitet fremheves at eleven over tid skal utvikle evne til å se mangler og feil i eget arbeid. Her fremheves lærerens rolle som viktig for å både bevare motivasjon og bygge selvtillit. Skaperglede blir her et sentralt begrep. Forsøksplanen understreker at å vekke elevens skaperglede og lyst og mot til å prøve nye oppgaver er det viktigste (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 315). Koblingen mellom en type utholdenhet som er nødvendig for å kunne se feil og mangler ved eget arbeid og samtidig oppleve skaperglede kan identifiseres i beskrivelsen av materialer og arbeidsmåter for faget forming (7.-9. trinn), men formuleringer som tenderer mot utholdenhet og disiplin er tydeligst formulert under tekstil. Samtidig er begrepet skaperglede og koblingen til mot og lyst bare brukt under nettopp tekstil. Det er interessant å se forsøksplanens bruk av skaperglede opp mot dagens læreplan og overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet 2020d). Det er likhetstrekk mellom skaperglede brukt i dagens plan og planen fra 1960. I dag benyttes skaperglede i sammenheng med engasjement og utforskertrang. I 1960 ble begrepet brukt sammen med lyst og mot. Gjennom begrepet skaperglede antydes et felles idegrunnlag, med et 60-års tidsspenn.

Fortid – nåtid - framtid

Ifølge Gall m.fl. (2003) gir forskning på historien oss mulighet til å bedre forstå vår egen samtid, herunder også ideer om utdanning. Kunnskap om historien kan hjelpe oss til å forstå kontroverser, ideer og praksiser av i dag samtidig som denne kunnskapen kan bidra til å forbedre både fag og undervisningspraksis. Den historiske analysen har i denne artikkelen både hatt en samtidsrettet og en framtidrettet målsetting. Utgangspunktet har vært å nyllese forsøksplanen fra 1960 for å dernest kunne identifisere eventuelle likhetstrekk i idegrunnlaget mellom forming fra 1960 og konseptet ansvarlig

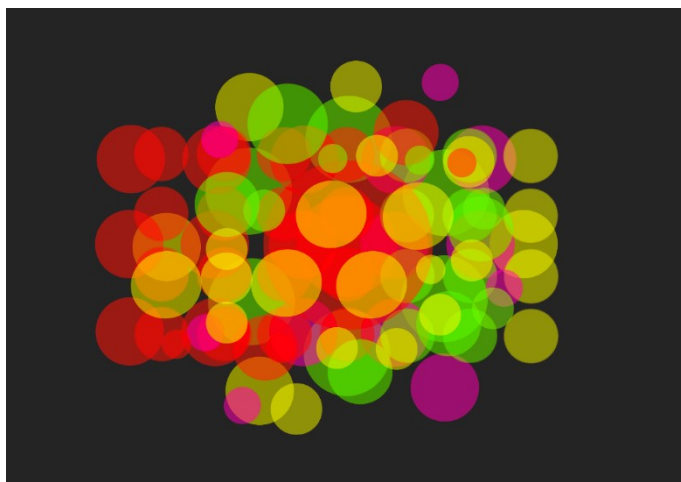
kreativitet. Gjennom drøftingen av potensielle formasjoner har artikkelen forsøkt å peke på hvordan likhetstrekk kommer til uttrykk.

Lutnæs (2017) har skilt mellom kreativitet og ansvarlig kreativitet. Med ansvarlig kreativitet fremstilles kreativitet som et verdivalg, der kreativitet brukes aktivt for å løse utfordringer i et samfunns- og bærekraftperspektiv. Lutnæs spør hva som gjør en ide verdifull og meningsfull og videre hvem denne ideen er meningsfull for. I Lutnæs sitt resonnement er også kritisk tenkning sentralt. Eleven skal måtte se seg selv og sine ideer i et kritisk perspektiv og kunne reflektere over sosiale og miljømessige sider ved arbeidet. Relatert til det historiske materialet denne artikkelen bygger på synes formuleringen av tekstil i forsøksplanen fra 1960 å trekke på et ideal med assosiasjoner inn mot det virkelighetsnære og ansvarlighet. Samtidig viser analysen at tekstil i 1960 setter i spill de ulike ideologiske fraksjonene som møttes da håndarbeid for jenter, håndarbeid for gutter (sløyd) og tegning ble slått sammen. Denne artikkelen har bidratt til å avtegne formasjoner som viser det inkonsekvente mellom skapende krefter, estetisk følsomhet, utholdenhet, mot og det virkelighetsnære, fremstilt i den samme læreplanen. Inkonsekvensen som fremkommer gir i seg selv et bilde på kompleksiteten som oppstår når innholdet i læreplaner skal utformes og fremforhandles, jmfør Goodlad m.fl. (1979). Som en respons på forskningsspørsmålet viser analysen at tekstil, formulert i forsøksplanen fra 1960 i stor grad svarer til konseptet ansvarlig kreativitet, dette gjennom formuleringer inn mot utholdenhet og disiplin, mot og det å utvikle evne til å se mangler og feil i eget arbeid. Eleven fra 1960 skulle forberedes til voksenlivet og kunne ta vare på seg selv og egen familie. Framtidsscenarioer ble brukt i 1960, men med andre og nære problemstillinger enn det dagens unge gjerne møter. Samtidig er det kun under tekstil at skaperglede nevnes i forsøksplanen – et begrep som i dag er tydelig posisjonert i idegrunlaget for gjeldende læreplan, i norsk skole.

I et historisk lys har forming gjerne blitt fremstilt som et fag rettet inn mot individet, personlig utvikling og med liten grad av samfunnsorientering. Formasjonene som er utviklet basert på analyser i denne artikkelen viser likevel et sammensatt idegrunlag, som både drar veksler på det virkelighetsnære og skapende krefter. Figur 12 har til hensikt å visualisere dette sammensatte idegrunlaget.

Figur 12:

Oppsummerende formasjon



Figur 12 viser alle de nevnte formasjonene over hverandre i rekkefølgen som de er nevnt her og i forsøksplanen. Tekstil er øverst, planens hovedmål i bunn. Hvert lag har 50% dekningsgrad.

I den oppsummerende formasjonen (figur 12) ligger alle de tidligere viste formasjonene over hverandre i rekkefølge som de er blitt presentert, og med 50% opasitet slik at overlappingen vises. Dette er gjort for å vise et helhetsbilde over hvordan vektingen er forstått, og kompleksiteten i det studerte materialet. De overlapper i den rekkefølgen de er nevnt her, slik at tekstil ligger øverst. Selv om det er mange

formuleringer som handler om det gule og grønne i de ulike delene av planen, skinner det røde hovedmålet tydelig gjennom alt. Isolert har ikke tekstil mye rødt, men når de ulike delene av planen skinner igjennom, ser vi det røde i bakgrunnen som minner som at eksperimentering og kultivering av skapende krefter hentet fra hovedmålet er en essensiell del av planen.

Hva kan vi lære av tekstilaktivitet i forsøksplanen fra 1960? Bærekraftsmessige utfordringer av i dag kan overvelde både barn, unge og voksne. Lutnæs (2017) argumenterer for at ansvarlig kreativitet bør inngå i undervisningen, og Borg (2021) viser at bærekraftstematikk engasjerer i nyere nordisk sløjdforskning. Hverken bærekraft, ansvarlig kreativitet eller kreativitet er benyttet som begrep i den gamle planen. Sporene vi finner viser likevel vei for undervisning som aktualiserer disse. Særlig er momenter som omhandler nærhet til eget liv og til voksenrollen, omsorg for egen og sine nærmestes fremtid – med kobling til skaperglede, viktig å ta med videre. Nylesningen av tekstilaktivitet i forming anno 1960 minner oss om potensiale i den skapende aktiviteten, det å vektlegge det nære for å kunne strekke seg inn i fremtiden og det brede spekteret som ligger til virkelighetsnære oppdrag. Vektleggingen av det nære i Forsøksplanen fra 1960 står på mange måter i kontrast til dagens globale utfordringer og det situasjonsbildet barn og unge må ta inn over seg. Kanskje denne kontrasten kan gi oss innspill til videre utvikling av undervisningen på området og samtidig peke i retning av videre forskning.

Konklusjon

Denne artikkelen bygger på en analyse av et historisk materiale, dvs forming med vekt på tekstilaktivitet i forsøksplanen fra 1960. Artikkelen har søkt svar på i hvilken grad tekstilaktivitet i forming svarer til konseptet ansvarlig kreativitet, og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk. Analysen viser at aktiviteten tekstil er i en posisjon som eksponerer motsetningen mellom ulike utdanningsideal over 60 år tilbake i tid. Planen fra 1960 rommer et spenn mellom skapende krefter og virkelighetsnære oppdrag. Selv om planens hovedmål var å kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet er det det tillærte som dominerer tekstilaktivitet. I det tillærte finner vi en kime som gir assosiasjoner til ansvarlig kreativitet, men mens dette i 1960 var knyttet til det å kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å mestre eget liv - også for framtiden, er ansvarlig kreativitet i dag tydelig rettet mot de store samfunnsutfordringene. Artikkelen har vist at historien kan gi perspektiver på undervisning som aktualiserer skolefagene sløjd og kunst og håndverk i møte med bærekraftstematikk. Nylesningen av tekstilaktivitet i forming anno 1960 minner oss om potensialet i den skapende aktiviteten, det å vektlegge det nære for å kunne strekke seg inn i framtiden, og det brede spekteret som ligger til virkelighetsnære oppdrag.

Strukturen som er benyttet i denne analysen inviterer til å lete etter kvaliteter i det studerte materialet som både er sammenfallende og motstridende. En slik tilnærming står i fare for å gjøre problemet som studeres uklart og også vanskelig å håndtere. I denne artikkelen er åpenheten og fleksibiliteten som Dyrssen (2010) inviterer til gjennom assemblage vurdert som både relevant og nødvendig for å kunne stille nye spørsmål til materialet. Samtidig er det viktig å anerkjenne at andre studier av historien vil kunne trenge et mer stringent rammeverk.

Referanser

- Borg, K. (2021). Tendenser inom sløjdens forskningsområde. *Techne Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 28(4), 231–254. <https://doi.org/10.7577/TechneA.4738>
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. In B. Tronshart (Red.), *formingsfagets egenart* (s.44–61). Telemarksforskning.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget. CON-TEXT. Avhandling 41*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers - kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95–108. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>

- Dyrssen, C. (2010). Navigating in Heterogeneity: Architectural Thinking and Art Based Research. In M. Biggs & H. Karlsson (Red.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (s.223–239). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Fauske, L. B. (2016). Reforhandling av kunnskapsgrunnlag. Forskning og fagutvikling med utspring i designdidaktikk. *Techne Series A*, 23(2), 50–68.
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1560>
- Fauske, L. B. (2020). Profesjonskunnskap: fag, forskning og praksiserfaring - perspektiv på lærerutdanning i design, kunst og håndverk. *FORMakademisk*, 13(6), 1–12. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2680>
- FN-sambandet. (2022). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. . Aschehoug.
- Gall, M. d., Gall, J. S., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research. An Introduction. Seventh edition*. Allyn & Bacon.
- Goodland, J., & Associates (Red.). (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Tell.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lutnæs, E. (2015). Imagining the unknown - Responsible creativity for a better tomorrow. *FormAkademisk - Research Journal for Design and Design Education*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1404>
- Lutnæs, E. (2017). Responsible creativity in design education. In A. B. Berg, Erik; Buck, Lyndon; Gulden, Tore; Kovacevic, Ahmed; Pavel, Nenad (Red.), *Proceedings of the 19th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE17), Building Community: Design Education for a Sustainable Future, Oslo, Norway, 7 & 8 September 2017* (s.6). The Design Society; Institution of Engineering Designers.
- Lysne, A. (1976). *Forming i skolen. Idé og mål*. Fabritius.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Spencer, E., Lucas, B., & Claxton, G. (2012). Progression in creativity: Developing new forms of assessment.

Laila Belinda Fauske, professor Ph.d. innen fagdidaktikk for design, kunst og håndverk ved Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design på OsloMet – storbyuniversitetet. Fauskes forskningsinteresse er særlig knyttet til kunnskapsbygging, læreplanutvikling og transdisiplinær læring innen design, kunst og håndverk. Fauske er medlem av redaksjonsrådet for det sløydepedagogiske tidsskriftet *Techné* og del av redaksjonen i *FormAkademisk*, forskningstidsskrift for design og designdidaktikk. Fauske har deltatt i det nasjonale arbeidet med å utvikle 5-årig lærerutdanning i design, kunst og håndverk.

Peter Haakonsen, universitetslektor innen design, kunst og håndverk ved Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design på OsloMet – storbyuniversitetet. Haakonsens forsknings- og utviklingsarbeid er i hovedsak rettet mot makerspace, digitale medier og programmering i kunst og håndverk. Han underviser blant annet på femårig lærerutdanning i design, kunst og håndverk, og har emneansvar for videreutdanning i kunst og håndverk med mer. Haakonsen er medlem av redaksjonsrådet for *FormAkademisk*, forskningstidsskrift for design og designdidaktikk.