

---

**This is a Reviewed Article**

## **Yrkesforberedelse eller fagopplæring med fagbrev?**

Med design og håndverk som kontekst

*Bjørn Magne Aakre*

### *Sammendrag*

*Artikkelen drøfter forholdet mellom yrkesforberedelse og fagopplæring med utgangspunkt i den kombinerte studieretningen formgivingsfag som ble innført i Norge i 1994. I 2006 ble den delt i et programfag under studiespesialiserende fag, og et nytt yrkesfaglig program med betegnelse design og håndverk. Hvilke interesser lå til grunn for endringene, hvor dyptgripende ble de og hvilke overveieleser kan en gjøre i ettertid om forholdet mellom yrkesforberedelse og fagopplæring? Artikkelen søker å svare på spørsmålene ut fra relevante dokumenter og to kvantitative undersøkelser med elever og lærere som informanter. Artikkelen konkluderer med at innholdet forble nokså likt, antall elever ble halvert og at frafallet økte. Det konkluderes videre med at mange forhold bidrar til å legitimere et fag og dets innhold som henholdsvis skolefag, vitenskapsfag eller yrkesfag. Legitimeringen preges ofte av motstridende motiver og interesser, og sjelden bare faglige begrunnelser.*

### **1. Innledning**

Formgivingsfag ble innført som kombinert studieretning for både studieforberedende fag og yrkesfag i Norge i 1994, (KUF, 1994). Med utgangspunkt i et felles grunnkurs kunne elevene senere velge et håndverksfag og ta fagbrev, eller yrkesforberedende formgivingsfag og ta studiekompetanse. Ideen slo rot i Norge med skolereformene på 1960- og 70-tallet, da alle ble gitt muligheten til å ta videregående opplæring. Modellen kom for en stor del fra USA og Sverige, (Øttsvold, 1987). Ordningen skulle likestille akademiske fag og yrkesfag, bidra til sosial utjevning, og unngå frafall ved å utsette endelige yrkesvalget lengst mulig.

Det var strid om ordningen både før og etter innføringen. Kritikken kom fra begge sider, men oftest fra håndverkfagene som mente det ble for mye teori, tegning og forming. De grafiske fagene bidro sterkt til at studieretningen ble delt etter kort tid, og medier og

kommunikasjon ble opprettet som en ny yrkesfaglig studieretning. Ny teknologi i de grafiske fagene var en sentral begrunnelse. I 2006 fikk de andre håndverkfagene oppfylt ønsket om et eget program for design og håndverk. Argumentene var blant annet mer praksis, faglig fordypning, mindre teori, og mindre frafall som hadde blitt et problem. Denne prosessen reiser mange interessante spørsmål, blant annet:

*Hvilke interesser lå til grunn for delingen av formgivingsfag i 2006, hvor dyptgripende har elever og lærere opplevd endringene, og hvilke overveieleser kan en gjøre i ettertid om forholdet mellom yrkesforberedelse og fagopplæring med fagbrev?*

## 2. Teori og metode

Som referanseramme for undersøkelsen valgte jeg en kombinasjon av allmenn danningsteori (Klafki, 2011), og et fagperspektiv med støtte i tradisjonen fra Bauhaus (Aakre, 2005, s. 24). Jeg la vekt på tre hovedperspektiver: Et ytre perspektiv der samfunnsmessige, kulturelle og yrkesrelaterede interesser står sentralt, og et indre perspektiv med vekt på innhold, arbeids- og vurderingsformer slik disse erfares av elever og lærere (Klafki, 2004, s.100). I tillegg kommer et tredje som har med menneskelige og materielle ressurser å gjøre. Disse tre kan også forklares som henholdsvis det *sosipolitiske*, det *substansielle* og det *teknisk profesjonelle* perspektivet (Goodlad, 1979).

Undersøkelsen bygger på ”mixed methods” i den forstand at spørsmålene ble belyst med støtte i flere metodiske tilnærminger (Johnsen and Christensen, 2012). Skriftlige kilder ble brukt for å få fram særtrekk ved fagområdet og de beslutningsprosesser som har funnet sted i et kort historisk perspektiv, (Kleven, 2011). Men kjernen i undersøkelsen er to kvantitative undersøkelser gjennomført før og etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Figur 1 viser et eksempel fra elevundersøkelsen og omhandler materialer, ”gruppe D-10”.

10. *Jeg har erfart at vi ofte arbeider med disse materialene i denne opplæringen:*

Pkt	Moment	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Ver ikke
a.	Papir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Tre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Leire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Metall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	Tekstil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	Andre materialer (glass, hår, blomster etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	Egne kommentarer:					

Figur 1. Eksempel fra spørreskjema til elever

Elevene kunne velge mellom fire alternativer fra ”Helt enig” til ”Helt uenig”. Skalaen omtales ofte som ”tvungen skala” da alternativet nøytral er utelatt. I stedet har en med alternativ ”Vet ikke”. Totalt var det 166 spørsmål. I tillegg hadde skjemaet et felt for egne kommentarer for senere kvalitativ analyse.

I den sosiopolitiske delen lå spørsmål med vekt på bakgrunnsdata om alder, kjønn, bosted, utdanning, fagpreferanser, utdannings- og yrkesvalg. I den substansielle delen lå didaktiske kategorier som mål, innhold, arbeidsformer og vurderingsformer, samt materialer, teknikker, prosesser og bearbeidingsmåter. I den teknisk profesjonelle delen lå spørsmål relatert til utstyr, læremidler, praksisplass, økonomi og klassestørrelse etc. Dataene ble bearbeidet og analysert i SPSS<sup>1</sup>, et av de mest brukte programmer til statistisk analyse i forskning (Christophersen, 2012). Feltet med kvalitative data ble analysert manuelt.

Den kvantitative undersøkelsen bidrar primært til å kaste lys over elevsammensetning, faginnhold og didaktisk praksis. Svarene fra de lukkede spørsmålene ble analysert for Group Median Md=, Std. Deviation s= og Pearson’s R=. Mean M= ble også beregnet for hver variabel som i kodingen ble gitt verdien 1-4 ut fra hvor informanten hadde krysset av. Men Medianen Md= ble brukt siden svarene foreligger på ordinalnivå og ikke som forholdstall.

I tillegg til forskere har også lærere og aktører i praksisfeltet ytet viktige bidrag til å belyse feltets innhold, arbeidsmåter og utvikling, (Nielsen, 2010; Aakre, 2005). De fleste bidragene synes å komme fra formgivingsfag, blant annet gjennom fagtidsskriftet ”Form”. Av spesiell interesse kan nevnes artikkelen ”Studiekompetanse og formgivingsfag - perfekt!”, (Haavik, 2007). Hun berører mange av de samme spørsmålene som tas opp i min undersøkelse, blant annet forholdet mellom bredde vs. spesialisering, og fremtidig yrkesvalg. Hun konkluderer:

*”I bunnen ligger de tradisjonelle fagene tegning, form og farge og kunsthistorie, men de er nå vektlagt på en annen måte med design, arkitektur, trykk, digitale verktøy, foto, scenografi, kostyme osv. på planen” (Haavik, 2007).*

---

<sup>1</sup> SPSS: Statistical Package for Social Science.

**Fagområdets egenart**

Hva kjennetegner fagområdet det tales om i denne artikkelen? Formingsfag kom inn som betegnelse på fag i studieretningen Husflids- og estetiske fag i 1976. Den må ikke forveksles med faget Forming i norsk grunnskole mellom 1969 og 1997, men de hadde mange felles trekk, historisk og ideologisk, (Aakre, 2005). I 1994 fikk formingsfagene betegnelsen Formgivingsfag og lagt inn under ny yrkesfaglig studieretning formgivingsfag, (KUF 1994, s.3). Formgivingsfagene ble da en 3-årig yrkesforberedende utdanning som ledet fram til studiekompetanse og rett til opptak på universitet og høgskole. Håndverksfag var den andre hovedgruppen der noen lå under lov om fagopplæring. De fleste av disse ledet fram til fag- eller svennebrev. Figur 1 søker å gi et visuelt bilde av fagområdet<sup>1</sup>.

Øverst til venstre finner vi faget som nå heter modist, men før ofte omtalt som hattemaker. Det er i dag både et lærefag og et design- og motefag som utøves i andre utdanninger. Øverst til høyre finner vi trebåtbygger som har tradisjoner i Norge lenge før håndverklaugene. Nederst til venstre finner vi den moderne varianten av faget,



komposittbåtbygger. Her spiller kanskje moderne design og ingeniørkunst en viktigere rolle enn tradisjonelt håndverk. Nederst til høyre finner vi gullsmed, men som tidligere het sølvsmed. Formen er samisk inspirert, men likevel ikke typisk tradisjonshåndverk. I midten skimter vi serviset "Tid" fra Porsgrunds Porselæn.

Etymologisk har formgivning og design ulik opprinnelse, men begrepene brukes ofte om det samme. De refererer til både prosesser og artefakter. Design betyr opprinnelig tegning, men design må heller forstås som opplevelsesmessige egenskaper ved et artefakt eller en relasjon (Aakre, 2005, s.22). Design omfatter ikke nødvendigvis selve håndverket, eller produksjonen av en gjenstand, men refererer ofte til ideer, skisser, planer, modeller eller prototyper. Design har på få år blitt et fag eller emne på alle nivåer i opplæringen, fra barnehage til universitet. I Norge ble betegnelsen først lansert på 1970-tallet, men av ulike

grunner avvist som betegnelse i yrkesfag. En begrunnelse var at design ble oppfattet som ”nyskapende” med stor vekt på kreativ modellering, skisser og tegning - noe yrkesfagene ikke skulle befatte seg ned. Håndverkfagene mente en skulle være konkrete og ”gjenskapende”, ofte etter ferdige tegninger og ikke nødvendigvis ha egen tegneferdighet som basis. På 1990-tallet ble det imidlertid voksende aksept for design med den begrunnelse at også håndverket måtte tilpasse seg nye krav til form, farge, materialer og teknikker. Det tradisjonsrike faget Kjole- og draktsyer fikk som første fag betegnelsen Tekstil og design i 1997, senere endret til Design og tekstil med vekt på kreativ og motepreget forming av klær, (KUF, 1997). Noe av resultatet ser vi i redesign av tidligere tradisjonsplagg, men nå ofte produsert utenfor Norge.

Denne utviklingen fortsatte i tiåret som fulgte. Design og estetikk ble mer fremtredende i flere fag. Mange av de nevnte fagene ble derfor samlet i et nytt yrkesfaglig utdanningsprogram i 2006 under betegnelsen Design og håndverk. Forgivingsfag ble skilt ut og videreført som et programfag under studiespesialiserende fag med studiekompetanse som sluttbevis. Innholdsmessig kan en imidlertid fortsatt se mange felles trekk. Underveis hadde også Medier og kommunikasjon blitt skilt ut som en egen studieretning, og videreført som et yrkesfaglig program etter 2006.

#### **4. Resultat, analyse og drøfting**

Analysen tar utgangspunkt i de to kvantitative undersøkelsene. Men for å ta hensyn til oppfatninger av mer ideologisk art, har jeg i drøftingen trukket inn skriftlige kilder som læreplaner og offentlige dokumenter, samt muntlige kilder i form av intervju og samtale med lærere. Jeg har også støttet meg til skriftlige rapporter fra lærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk i perioden 2001 til 2011. De gir blant annet kunnskap om utdanningsbakgrunn og preferanser med hensyn til videre utdanning og yrkesvalg.

##### ***Det sosiokulturelle perspektivet***

Jeg har valgt å la spørreundersøkelsen stå sentralt da den forsøker å gi et bredt bilde av fagområdet struktur, innhold og didaktiske praksis i en samfunnsmessig sammenheng. Undersøkelsen gav totalt 654 svar hvorav 452 svar i 2006 og 202 svar i 2010, slik som vist i Tabell 1 nedenfor.

Tabell 1. Antall informanter som svarte, (Ntot=654)

			Program		Total
			Formgivings-	Design og	Begge
			fag	Håndverk	programmer
År	2006	Antall	350	102	452
		% av Totalen	53,5	15,6	69,1
	2010	Antall	56	146	202
		% av Totalen	8,6	22,3	30,9
Total		Antall	406	248	654
		% av Totalen	62,1	37,9	100,0

Den totale nedgangen kan forklares ut fra flere forhold. For det første ble søkningen til formgivingsfag vesentlig lavere fra høsten 2006, noe som gjorde at flere av skolene reduserte, eller helt la ned sine studietilbud. Noen peker på at det etter overføringen til program for studieforbereende fag ble uklart hvordan og hvor de skulle søke. Andre følte seg usikre på innholdet, eller at det nye programmet ville bli for krevende dersom en skulle velge tilstrekkelig med emner i det nye programfaget.

Fra lærere ble det pekt på usikkerhet i forhold til overgang fra små klasser i verkstedene til store klasser med begrenset mulighet til praktisk tilnærming til faget. Noen uttrykte også uro over at faget i større grad enn før ville bli et rent tegnefag som er lett å administrere og billig å drive for skoleeier.

Det fant heller ikke sted en tilsvarende økning innenfor det nye yrkesfaglige programmet Design og håndverk. Mange la vekt på at de ikke ønsket å binde seg til ett spesielt program, som riktignok fører fram til svennebrev, men kanskje ikke jobb eller mulighet for videre studier. Andre hevdet at det var vanskelig å gjøre et slikt valg i ung alder, og at de var usikre på hvilket yrke de ville velge senere i livet. Mye taler også for at de fleste foreldre gir råd om et studieforbereende program, med mindre ungdommen selv har en klart ønske om å ta et yrkesfaglig program.

### Kjønn

Fagområdet har fra langt tilbake vært dominert av kvinner. De siste års utvikling synes ikke å ha endret noe vesentlig på det forholdet. Av 654 svar var 581 jenter og 73 gutter slik som vist i Tabell 2.

Tabell 2. Antall informanter som svarte etter kjønn (Ntot=654)

			År		Total
			2006	2010	
Kjønn	Gutt	Antall	54	19	73
		%	11,9	9,5	11,2
	Jente	Antall	399	182	581
		%	88,1	90,5	88,8
Total		Antall	453	201	654
		%	100,0	100,0	100,0

Etableringen av det nye programmet design og håndverk synes ikke å ha ført til noen endring når det gjelder kjønnsfordeling. Det betyr at andelen jenter holder seg nær 90 % slik den har gjort de siste tjue årene, tross store reformer der likestilling har vært en målsetting. En mulig forklaring kan være at disse programmene har sin opprinnelse i de kvinnelige husflidsskolene hvis tradisjon i stor grad har blitt videreført, og upåvirket av ulike reformer med hensyn til likestilling. Opprinnelig var det også noen husflidsskoler for menn, men de siste ble integrert i yrkesskoler på 1950-tallet. Allerede da var det sterk motstand blant kvinnene som fryktet at det samme skulle skje med husflidsskoler for kvinner.

En annen forklaring kan være at kvinnene ønsket å beholde kontrollen over denne utdanningen, og å utvikle den som ledd i en friere yrkesforberedende utdanning som kunne sikre kvinner muligheten til videre studier på like vilkår med menn, men på egne premisser. Læreryrket var og er fortsatt en profesjonsutdanning der denne gruppen er sterkt representert. Mangelen på læreplasser, og det forhold at lærlingordningen var dårlig utbygget i kvinneyrkene, kan også fremheves som en mulig forklaring. Kjole- og draktsyer, nå design og tekstil, var for eksempel et stort fagområde med mange elver i grunnkurs, men med bare en håndfull læreplasser på landsbasis. Forholdet mellom by og land kan også trekkes fram som en faktor. De kvinnelige husflidsskolene ble ofte etablert i distriktene der lærlingsystemet var lite kjent og lite utbygget.

I seinere år har riktignok flere fag kommet med i lærlingordningen, blant annet helse og sosialfag som har blitt en stor gruppe. Men som noen peker på at mange "kvinneyrker" fortsatt har lav status og lav lønn, det til tross for at de har fått fagarbeiderstatus med de nye

programmene. Dersom vi sammenligner lønna til en aktivitør med bakgrunn fra design og håndverk, og en automatiker i oljeindustrien med bakgrunn fra elektrofag eller teknikk og industriell produksjon, så finner vi noen av de største lønnsforskjellene i Norge. Det til tross for formelt samme utdanningsnivå. Det kan ha vært et argument for å sikre en åpning mot høyere utdanning og frie yrker, fremfor å binde seg opp mot en fagutdanning med begrensede muligheter for videre utdanning og karriere seinere.

### *Kulturell og etnisk bakgrunn*

Undersøkelsen har hatt et blikk for den samiske kulturen innenfor fagområdet, men den kvantitative delen av undersøkelsen ble ikke designet slik at den fanger opp kulturell eller etnisk bakgrunn. Ut fra de kvalitative kildene kan en likevel peke på noen forhold. Doudji som programfag, eller duite som det heter på Sør-Samisk, fikk egen læreplan i 1984 og ble eget lærefag i under lov om fagopplæring i 1992. Opplæringen fikk stor tilslutning blant samisk ungdom. I starten var det bare samisk videregående skole i Kautokeino som gav slik opplæring, men statlig finansiering og internat sikret faget relativt gode vilkår. Overgangen til Formgivingsfag ble noe mer problematisk ved at doudji var bygget opp som en helhetlig utdanning med vekt på de materialer, teknikker og fremgangsmåter som er vanlig i den samiske kulturen, blant annet bearbeiding av bein, skinn og naturmaterialer. Overgangen til Design og håndverk fra 2006 synes i så måte å ha vært en fordel for utøvere av doudji. Det er også flere skoler i andre landsdeler som nå tilbyr faget. På den annen side har de økonomiske rammevilkårene for disse skolene blitt strammet inn, og blitt vanskeligere av den grunn.

Det flerkulturelle perspektivet synes mer uklart. Ungdom med fremmedkulturell bakgrunn synes i mindre grad enn etnisk norsk ungdom å søke seg til kunstfag, formgivning, design og håndverk. Det kommer også til uttrykk i at vi har registret svært få som velger faglærerutdanning i disse fagene. Noe av forklaringen kan være at fagområdene har lav status blant deres foreldre, og at foreldrenes syn veier tungt. Det synes å føre til at disse ungdommene enten velger en akademisk karriere og lykkes godt med det, eller forblir ufaglært i diverse serviceyrker, og uten grunnlag for høyere utdanning.

### *Medbestemmelse og demokrati*

Læreplanverket legger vekt på elevmedvirkning i både studiet som helhet og i planlegging av innhold og prosjekter. Det er ofte begrunnet med at skal en utdanne for



demokrati og til demokrati, må en også leve med demokrati i hverdagen og i skolen (Vedøy, 2010, s. 91).

Tabell 3. Elevers opplevelse av innflytelse over valg av innhold ("Hva"), arbeidsmåter ("Hvordan") og prosjektarbeid ("Prosjekter"). (Ntot=654, skala 1-4)

År	Program		Hva	Hvordan	Prosjekter
2006	Formgivingsfag	Median (M=)	2,6	2,1	2,7
		Standardavvik (s=)	,8	,7	,9
	Design og Håndverk	Median (M=)	2,6	2,2	2,7
		Standardavvik (s=)	,8	,7	,9
2010	Formgivingsfag	Median (M=)	2,4	2,2	2,6
		Standardavvik (s=)	1,4	1,0	1,1
	Design og Håndverk	Median (M=)	2,5	1,9	2,4
		Standardavvik (s=)	1,2	,9	1,3

Undersøkelsen viser imidlertid at elevene ikke opplever at de har medvirkning i særlig grad. På tre av fire spørsmål svarer et flertall litt eller helt uenig på spørsmålene. Analysen viser dog noen nyanser: Det er relativt sett noen flere elever i design og håndverk som svarer positivt på spørsmålene, spesielt når det gjelder medvirkning i valg av arbeidsform og i planlegging av prosjekter. En dypere analyse tyder også på at det er relativt stor forskjell mellom skoler.

### ***Det substansielle perspektivet***

Et fag blir oftest identifisert og legitimert gjennom det faglige innholdet og måten det tilegnes på. Vurderingsformene er også vesentlig, særlig sett i lys av ideen om mer vekt på vurdering for læring. I undersøkelsen fremstår fortsatt formgivingsfag som et bredt fag der elevene tidlig møter et stort utvalg materialer og teknikker. Det eksperimentelle synes mer vektlagt enn spesialisering i en gitt retning. Spesialiseringen kommer gjerne i form av valg senere i studiet, men fortsatt med mer vekt på skapende arbeid og personlig uttrykk enn på teknisk perfektjonering. Timetaller er betydelig redusert, men ut over det synes det ikke å være noen signifikante endringer i faget fra 2006 til 2010. Men det tyder på at eleven nå heller velger flere små emner fremfor fordypningen, og at læringsresultatet av den grunn blir mer overordnet og generell.

Sammenlignet med faget slik det var for tjue år siden, kan en spore en vesentlig endring: Vektleggingen av tegnepreget forming som et grunnlag for all formgivning synes å ha avtatt, mens andre former for bildeskapende arbeid har vokst fram. Det gjelder særlig bruk av digitale hjelpemidler og medier. Den omfatter både to- og tre-dimensjonal form, for eksempel i modellering og animasjon, samt video og film. Design og håndverk har blitt mer spesialisert enn fagene var som en del av formgivingsfag. Dette kommer særlig til uttrykk i forhold til spørsmål som vedrører design, der svarene fra design og håndverk er signifikant mer orientert mot design enn for eksempel kunstpreget forming. Forskjellen er illustrert i figuren nedenfor. Figuren er også et eksempel på hvordan analysen er gjennomført siden det ikke er plass til å vise alle grafene. I tillegg ble det gjort forsøk på faktoranalyse for å komme på sporet av et begrenset antall underliggende faktorer som kan være av interesse. Kjønn er nevnt som en slik signifikant faktor. Ut over det er resultatet usikkert siden en hadde med få spørsmål om sosiologiske bakgrunnsdata i undersøkelsen.

Tabell 4. Elevers svar på et utvalg variabler: Grad av designpreget arbeid ("Design"), arbeid med skisser ("Skisser"), entreprenørskap og elevbedrift ("Entrep."), opplevelse av praktisk læringsarbeid ("Praktisk") og bruk av metall som materiale ("Metall"), (Ntot=654, skala 1-4)

År	Program		Design	Skisser	Entrep.	Praktisk	Metall
2006	Formgivingsfag	Median (M=)	2,4	1,2	3,6	1,9	3,3
		Standardavvik (s=)	1,0	,5	,7	,8	,9
	Design og Håndverk	Median	2,4	1,2	3,5	2,0	3,4
		Standardavvik (s=)	,9	,5	,6	,8	,7
2010	Formgivingsfag	Median	2,1	1,4	3,5	2,1	3,6
		Standardavvik (s=)	1,0	,8	1,3	,8	,8
	Design og Håndverk	Median	1,5	1,2	3,0	1,8	3,4
		Standardavvik (s=)	1,0	,7	1,5	,9	1,2

Tabell 4 viser resultatet fra en analyse av et utvalg variabler om innhold, arbeidsform og vurdering. I dette utvalget er det tatt med variabler som antas å si noe vesentlig om de to programmene, og mulige forskjeller mellom dem. Variabelen "Design" er tatt med fordi den måler i hvilken grad elevene i de to programmene opplever at de får utøve designpreget arbeid. "Skisser og ideutkast" sier noe om prosessen med å utvikle et produkt eller en tjeneste, om den er basert på en serie skisser, eller om den gis form mer direkte i et materiale. Variabelen er interessant fordi en kritikk mot formgivingsfag var at det for noen ble for mye tegning. Betegnelsen på de videregående kursene var for øvrig tegning, form og farge. Ofte

ble også grunnkurset referert til som tegning, form og farge, selv om navnet var Formgivingsfag. Variabelen ”Entreprenørskap” handler om i hvilken grad elevene lærer entreprenørskap eller driver elevbedrift. Dvs. aktiviteter med et mer økonomisk siktemål, og det å etablere seg som næringsdrivende eller selvstendig utøver i faget. Den er tatt med fordi en kritikk mot Formgivingsfag var at det var for ”kunstnerisk” og for lite opptatt av å være nyttig og produktivt. Variabelen metall ble også tatt med fordi formgivingsfag av noen ble kritisert for å være ensidig orientert mot myke og feminine materialer som tekstil og leire, og i liten grad harde materialer som tre og metall, (Aakre og Kjosavik, 2001).

Siden resultatene er basert på hva elevene selv rapporterer, må en søke å kontrollere resultatet mot andre faktorer i undersøkelsen. Det kan for eksempel være slik at de elevene som i 2010 gikk i et eget program for Design og håndverk, oppfatter innholdet og forklarer det som design. Derfor ble innhold, arbeids- og vurderingsformer analysert fra en mer helhetlig synsvinkel. Da ble forskjellen mindre, og de to programmene mer lik hverandre enn hva en skulle vente, siden spesialisering og yrkesretting var en begrunnelse for å opprette det nye programmet Design og håndverk. Tar en alle faktorer i betraktning fremstår de to utdanningene fortsatt nokså like. En mulig forklaring er at Design og håndverk fortsatt består av mange og til dels svært forskjellige fag som det er vanskelig å finne en felles plattform for. En stilte for eksempel følgende spørsmål: ”Hvordan skal man lage felles grunnopplæring for urmakere og frisører”? Urmaker er nå både et tradisjonsfag med ekstreme krav til nøyaktig mekaniske bearbeiding, og et motefag der form og farge for kunden kan bety like mye som det som er inne i et moderne elektronisk ur. Frisørfaget er også et motefag der form og farge spiller en stor rolle for brukerens identitet og opplevelse av seg selv. Men skal en lære det i en felles grunnopplæring er man tilbake til innholdet i Formgivingsfaget. Det synes i stor grad å ha skjedd. Alternative måter å gjøre det på har vært vanskelig å finne, og det samme innholdet dukker derfor opp i to programmer som noen håpet skulle bli mer forskjellige.

### *Innhold, materialer og teknikker*

Innholdet i de to studieprogrammene er relativt like, men bildeskapende arbeid er noe mer fremtredende i formgivingsfag. Det samme gjelder skulptur, særlig etter reformen i 2006. Arkitektur skårer lavt i begge programmene, både før og etter reformen. Det synes noe overraskende da arkitektur er et mer vektlagt emneområde i nyere reformer, spesielt i

Formgivingsfag. Begge programmene arbeider med å lage utstillinger knyttet til fagområdene sine, men skårer ikke spesielt høyt. Det synes også å være relativt store forskjeller mellom skoler og mellom regioner, i hvilken grad dette vektlegges. På den annen side: Elever i begge programmene opplever at de i høy grad arbeider med bruksting. En forklaring kan være at elever i formgivingsfag også oppfatter kunst som bruksting som kan være til nytte og glede.

Mer yrkesretting var en begrunnelse for å etablere design og håndverk. Da skulle en vente at aktiviteter som entreprenørskap, elevbedrift, kontakt med bedrifter og yrkesutøvere ble vektlagt i større grad enn nå. Men på alle disse områdene skårer begge programmene svært lavt, og det er liten forskjell mellom dem. Noen få enkeltskoler synes å peke seg ut i positiv retning, men de representerer unntakene.

Når det gjelder materialer arbeider begge programmene mye med papir. Sammenholdt med teknikker taler det for at skisser og tegninger fortsatt har en sentral plass i studiet, selv om tegning og grafikk ved hjelp av datamaskin og programmer har stor plass i dag. Når det ikke kommer fram noen tydelig forskjell mellom de to programmene, kan det kanskje forklares med at Formgivingsfag utøver mer eksperimentell og kunstpreget tegning, både manuelt og på maskin, mens elever i Design og håndverk arbeider mer direkte mot et produkt. Også når det gjelder materialer som leire og tekstil er forskjellene små, men målsettingen kan være forskjellig. Blant elever i design og håndverk er for eksempel design og tekstil en stor gruppe. Det tyder på at disse arbeider mer med design av klær enn elever i Formgivingsfag.

Tre og metall er de materialområdene som skiller seg ut. De er nesten helt fraværende i Formgivingsfag, men godt representert i design og håndverk, og spesielt i trearbeid. Det siste kan trolig forklares med at trearbeidsfag, som var en egen studieretning før 2006, ble innlemmet i design og håndverk med Kunnskapsløftet. Metall gir utslag gjennom fag som gull- og sølvsmed, og kanskje urmaker. I design og håndverk kommer derfor også teknikker som kapping, filing, hamring og ulike former for overflatebehandling til uttrykk, teknikker som er nesten fraværende i svarene fra formgivingsfag.

### *Lærings- og vurderingsformer*

Læringsformene synes i noen grad å være forskjellig i de to programmene. Det frie skapende arbeid synes noe mer vektlagt i formgivingfag, mens læringsarbeidet i design og

håndverk synes noe mer styrt av modeller og forslag fra lærerens side. Det første kan ha sammenheng med at det legges stor vekt på personlig og kunstnerisk uttrykk, mens den andre opplæringen har sterkere forankring i mesterlære, og er mer målrettet med større krav til utførelse og objektive krav til det ferdige resultatet. På den annen side arbeider elevene relativt selvstendig med oppgavene med støtte og veiledning fra læreren med hensyn til valg av form, farge, materialer og teknikker. Det er også denne selvstendige læringsformen elevene opplever mest positiv for egen læring. Elever i design og håndverk synes imidlertid å være noe mer villig til å akseptere standarder, krav og korrektiv fra lærerens side.

I formgivingsfag er elevene noe mer opptatt av at de selv har kommet på hva de skal lage, og at de får realisere egne ideer. Egne ideer, og at eleven selv er fornøyd med resultatet, er de faktorene som teller mest i vurderingen av eget arbeid. I design og håndverk synes elevene noe mer villige til å rette seg etter andres vurderinger, og å arbeide etter spesifiserte krav. I denne aldersgruppen er elevene lite opptatt av hvordan foreldrene vurderer arbeidet de gjør, men det er en tendens til at jenter legger noe større vekt på det enn gutter.

Nytteperspektivet er noe mer fremtredende i design og håndverk, at det de lager holder kvalitet og kan brukes. Denne gruppen er også noe mer opptatt av å ha lært teknikker grundig, og å bruke verktøy på en avansert og presis måte. Samlet sett taler det for at det håndverksmessige står noe sterkere i Design og håndverk, mens det kunstneriske får større spillerom i formgivingsfag. Begge gruppene gir imidlertid uttrykk for at det er viktig å være engasjert i faget, og at lærerne bør legge vekt på det i sine vurderinger. Undersøkelsen tyder også på at lærerne faktisk gjør det.

### ***Det teknisk profesjonelle perspektivet***

Praktisk opplæring i verksteder har historisk sett vært fremhevet som et positivt kjennetegn ved opplæring i det aktuelle fagområdet. Tradisjonen går langt tilbake, men en mer spesifikk begrunnelse og planmessig organisering kom inn etter inspirasjon fra moderne skoler som blant annet Bauhaus (Aakre, 2005, s. 13). Det gjelder særlig formgivingfag og ideen om en bred tilnærming til faget, der en eksperimenterer med ulike materialer og teknikker, og senere i utdanningen velger spesialisering. Her synes håndverksfagene å ha en annen tradisjon ved å holde seg innenfor en gitt ”gren”. Det var trolig en grunn til at frisørfaget ikke fant seg til rette i formgivingsfag. Tradisjonelt har læretiden startet med å

klippe hår, og å tilegne seg form og farge underveis, uten å eksperimentere med andre materialer eller teknikker.

En bekymring som ble uttrykt da formgivingsfag skulle overføres til studieforberedende program, var at undervisningen i større grad ville bli flyttet fra verksteder og inn i ordinære klasserom, med de begrensninger det gir. Men resultatene fra undersøkelsen tyder så lang ikke på at det har skjedd. På en eller annen måte har skolene klart å bevare det praktiske aspektet ved innholdet, og å opprettholde relativt små grupper i programfaget. Det fremkommer heller ingen signifikant forskjell mellom de to programmene på dette feltet. En skal imidlertid ikke utelukke at en slik endring kan skje på noe sikt. Det blir pekt på at noen skoler opprettholdt små grupper fordi de ikke kunne si opp lærere som ble overtallige da elevtallet sank etter at Kunnskapsløftet ble innført.

#### *Arenaer utenfor skolen*

Reformene de seinere åra har lagt vekt på at en i større grad skulle benytte seg av museer, utstillinger og kontakt med håndverkere og utøvere av faget. Elevene gir ikke uttrykk for at det har skjedd i særlig grad. Ett unntak kan imidlertid nevnes: Elever i formgivingsfag oppgir at de i noen grad besøker utstillinger og museer som ledd i sitt læringsarbeid. På den annen side tyder analysen på store forskjeller mellom skolene. Det kan ha sammenheng med at skoler i de store byene har større tilgang til slike muligheter enn skoler i distriktene.

Når det gjelder grunnopplæringen (vg1) er det neste ingen av elevene, og det gjelder begge programmene, som oppgir at de har kontakt med bedrifter, håndverkere eller kunstnere i sitt læringsarbeid. Bruken av uterom eller utearealer er heller ikke særlig fremtredende, selv om det har blitt vektlagt i nyere reformer. I den grad det er en forskjell, synes temaer som ”land art”, ”environmental art”, ”redesign” og tilsvarende aktiviteter å forekomme noe oftere i formgivingsfag enn i design og håndverk.

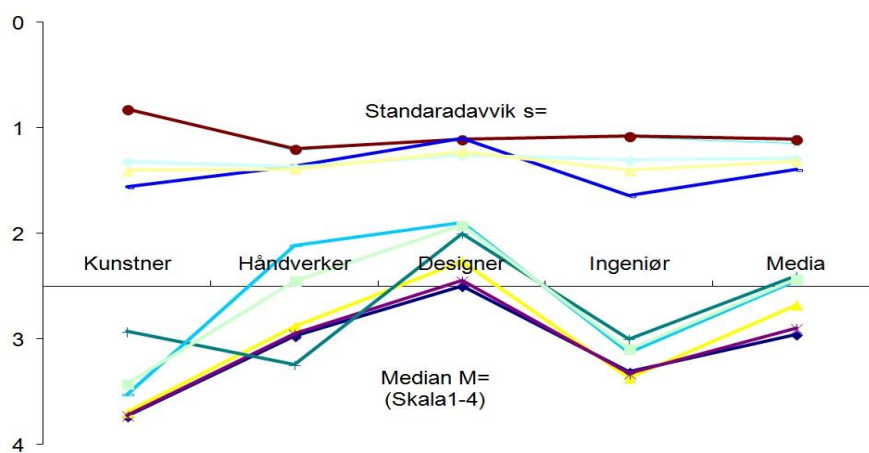
#### *Læremidler, teknologi og nye medier*

Tilgang på et variert utvalg av læremidler har tidligere vært et problem i mange håndverksfag, blant annet fordi mange fag er små. Denne undersøkelsen tyder på at situasjonen har blitt bedre, særlig når det gjelder basisemner det første året. På den annen side

tyder undersøkelsen på at det er stor forskjell mellom skoler når det gjelder bruk av datamaskiner og programmer for design og bildebehandling. Her kan det også noteres en viss forskjell mellom de to programmene ved at slike hjelpemidler brukes oftere i Design og håndverk. I begge programmene kan en også spore økt bruk av video og animasjon, særlig produksjon av film i noen sammenhenger. Eleven oppgir også at de i stor utstrekning har tilgang til og bruker fagbøker ut over det som er kjernepensum i programfagene. Ved besøk i skoler har jeg også sett at elevene bruker bibliotek i større utstrekning enn før, og tilbringer en del tid på å lete etter stoff på egenhånd.

### Yrkespreferanser og karrierevalg

Informantene ble spurt om hvilke yrker de har preferanser for, eller ser for seg å arbeide med i framtida. De fikk seg forelagt ulike alternativer som de skulle ta stilling til. I Figur 2 er det tatt med fem yrkesområder, og resultater basert på median og standardavvik for de to programmene i henholdsvis 2006 og 2010. Resultatene er konsentrert om noen vesentlige faktorer for å få fram særtrekk.



Figur 2. Elevers yrkespreferanser i 2006 og 2010, målt i Median M= og Standardavvik s=, (Ntot=654, skala 1-4)

Det bildet som mest tydelig trer fram er en forventning om å arbeide som designer i en eller annen sammenheng. Det er liten spredning i svarene internt i utvalgene og mellom utvalgene. Går en inn i dataene, ser vi i imidlertid at elever i design og håndverk svarte mer i favør av design i 2010 enn i 2006. Blant elever i formgivingsfag er endringen mindre. Vi ser også at elever i design og håndverk skårer signifikant høyere på ”håndverker” som yrkespreferanse enn elever i formgivingsfag. Av andre mulige yrker er det ”Media” som skiller seg ut i begge programmene, men noe mer i 2010 enn i 2006.

En kunne kanskje vente at elever i Formgivingsfag hadde ambisjoner om å bli kunstner, men selv om de skårer høyest på denne yrkeskategorien, er den samlet sett lavt. Derimot er det noen flere i Formgivingsfag som ser for seg at de vil kunne arbeide som kunstner på deltid i kombinasjon med et annet yrke, for eksempel lærer. På den annen side skårer også læreryrket lavt, noe som kan ha sammenheng med at det har blitt vanskelig å få lærerjobb innfor dette fagområdet de siste årene. Ingeniør er heller ikke et yrke som skårer særlig høyt. På den annen side er det noen flere i utvalget som vurderer å bli arkitekt. Det siste gjelder særlig elever i formgivingsfag.

#### **4. Avslutning med drøfting og konklusjon**

Undersøkelsen viser at formgivning, kunst, håndverk og design representerer fag og yrker med mange felles trekk hva innhold og grunnleggende kompetanser angår. Men historisk sett har de utviklet seg forskjellig, og blitt formet av ulike faglige, pedagogiske og politiske strømninger. I utgangspunktet var det ikke noe skarpt skille mellom det vi i dag omtaler som kunst, håndverk og design. En tydelig differensiering i fag og yrker er noe som kom til senere. Opplæringstradisjonen er også forskjellig. Håndverksfagene blir ofte forklart i lys av laugene, deres framvekst, utvikling og overgang til den industrielle og moderne tid. Men de var knyttet til privilegier i byene. Vi hadde også høyt utviklede håndverk i bygdene før det. Trebåtbygger kan nevnes som eksempel, siden Norge fortsatt er en stor sjøfartsnasjon, og faget fortsatt er levende. Men vi har også en ny gren av moderne båtbygging basert på helt nye materialer og teknikker, og som har mer til felles med avansert bilproduksjon.

Design er et annet eksempel på hvordan de formmessige og opplevelsesmessige egenskapene ved en gjenstand ble skilt fra selve produksjonen av den samme gjenstanden. Denne arbeidsdelingen ser vi tydelig i andre bransjer enn båtbygging. Kjente merkenavn



designer sine produkter i Norge eller Norden, mens hele eller deler av produksjonen ofte er flyttet til fjerne land.

Kunst er et annet eksempel på hvordan uttrykk og funksjon skilte lag, og kunsten etablerte seg som et eget område adskilt fra funksjonelle formål og de tekniske ferdigheter som er knyttet til et håndverk. Denne differensieringen har satt sitt preg på både det enkelte fag, fagpolitiske interesser, og hvordan et fag opprettholdes gjennom opplæring i skole eller lærebedrift. I skolen har den kunstpedagogiske bevegelsen vært særlig opptatt av at opplæringen skulle virke frigjørende og legge et grunnlag for kreativitet og skapende evner på et allment og generelt grunnlag. De tekniske ferdighetene ble underordnet.

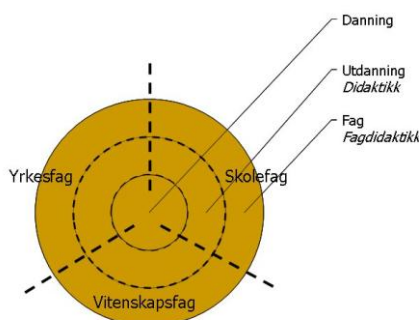
I yrkesopplæringen, og særlig fagopplæringen, har holdningen utviklet seg mer i retning det motsatte: Tekniske og produktive ferdigheter ble viktigere enn at faget skulle virke dannende, frigjørende og skapende. I yrkessammenheng kom fagpolitiske interesser knyttet til yrke som jobb og levebrød også inn som en politisk faktor. Fra en didaktisk synsvinkel kan en imidlertid spørre seg om det ikke handler om to ulike didaktiske tilnærminger som begge kan lede til samme mål: Selvstendige og dyktige utøvere i faget? Den ”tekniske vei” og den ”kreative” vei til de samme målene? Og hva er mest hensiktsmessig i vår tid, spesialisering eller breddekompetanse, yrkesforberedelse eller yrkesutdanning? Svaret er ikke opplagt hvis en bedømmer saken ut fra de forhold som råder i yrkesopplæringen i dag.

I det sosiopolitiske perspektivet må en også ta i betraktning de strukturer som har eksistert og kontinuerlig utvikles i yrkesliv og utdanning. Ser en saken over femti års perspektiv, kan en i Norge se konturene av tre perioder: 1) Fra et delt utdanningssystem der det var klare skiller mellom akademisk utdanning og yrkesutdanning. 2) En periode der ideen om fells skole for alle sto sterkt. 3) Nå tilbake til mer parallelle utdanninger. De noe bredere utdanningene som la vekt på allmenndanning i kombinasjon med yrkesforberedelse fases ut. Til erstatning synes vi å få kortere kurs, kanskje private, for de som ikke passer inn i de ordinære programmene. En slik trend synes å gjøre seg gjeldende utenfor Norge, blant annet i Sverige. Utviklingen har imidlertid ført til fornyet debatt om overgang fra yrkesutdanning til høyere utdanning (Aakre og Hagen, 2011). I akademiske kretser er yttrykkes motstand mot en slik utvikling (Topdal og Ridder-Nielsen, 2004). På den annen side har organisasjoner i arbeidslivet fremmet dette i seinere år (Bernander, 2010). En slik utvikling vil trolig også

tvinge seg fram, enten ved at universiteter og høyskoler åpnes for alle, eller at det utvikles egne yrkeshøgskoler som i for eksempel Finland og Tyskland.

Et annet relevant spørsmål er det store frafallet i yrkesfagene, og som har vært både forsket på og mye diskutert i media, (Hernes, 2010). Undersøkelsen viser at frafallet var svært lavt i studieretningen formgivingsfag mellom 1994 og 2006. Ser en utdanningen under ett, har det totale frafallet økt, og det synes å stige med økende spesialisering. Kan det være slik at en i planlegging og utforming av dagens og morgendagens utdanninger har et for rasjonelt og teknisk syn på saken? For de som gjør et riktig valg i en alder av 15-16 år synes valget greit, men et økende antall ungdommer finner yrkesvalget mer og mer vanskelig. Kanskje det taler for at vi trenger flere allmenndannende og yrkesforberedende alternativer, og ikke færre?

Kjønn fremstår som et sentralt punkt i undersøkelse. Det har sammenheng med at fagområdet har vært og fortsatt er dominert av kvinner. Det gjelder både i utdanningen og i utøvelsen av yrket. Noen nyanser er det, for eksempel at menn fortsatt er mer representert i fag og yrker som arbeider med tre og metall. Preferanser ut fra materialvalg er noe som opptrer allerede i grunnskolen. På den annen side er fag som kunst, håndverk og design blant de mest populære fagene blant både gutter og jenter i grunnskolen, i Norge og andre land (Aakre og Mäki-Tuominen, 2008). Kort sagt: Forskjellene synes å etablere seg tidlig. Den forkaringen som trer mest tydelig fram i undersøkelsen bygger på at Formgivingsfag kan føre sin tradisjon til de kvinnelige husflidsskolene. Det er kvinnene som har gått i bresjen og utviklet faget som et yrkesforberedende fag i skolen, og ønsket å beholde den posisjonen som en mulighet til høyere utdanning og karriere. Senere har det også kommet til både hovedfag og doktorgradsprogrammer for denne gruppen, og slik sett medvirket til en betydelig heving av kvinners muligheter og status.



Figur 3. En helhetlig didaktikk

Et annet spørsmål har dreid seg om fagområdets relasjon til fellesfag og allmenndanning, om yrkesretting eller ikke. Noen har pekt på klare fordeler med en slik kobling, (Haavik, 2007), mens yrkesfagene har argumentert for større spesialisering og mindre fellesfag. Her har jeg støttet meg på tidligere forskning og drøfting om hva som konstituerer et fag (Aakre, 2005, 2011). Jeg har argumentert for at vi kan ordne kunnskapsområdene i

tre kategorier: Yrkesfag, skolefag og vitenskapsfag slik som antydnet i Figur 3. Skolefagene skiller seg fra vitenskapsfagene ved at de er strukturert på en annen måte, og at deres primære formål er allmenndanning. Hva som legitimerer et yrkesfag er noe mer uklart. En forklaringsmåte kan være å tale om fag som fører fram til fag- eller svennebrev. Men hva gjør vi da med noe bredere og yrkesforberedende fag, og ikke minst nye yrker som er i emning? I tillegg kommer ulike sertifiseringer som ikke faller inn under et etablert fag.

Disse spørsmålene taler for en mer dynamisk og bredere måte å tale om yrkesfag på. Jeg har særlig festet meg ved de siste rammeplanene for lærerutdanning der didaktisk kompetanse er den første av fem overordnede kompetanseområder som listes opp. Formuleringen ble også tatt inn i den siste rammeplanen for yrkesfaglærerutdanning (KD, 2006, s. 5). Kjernen i den *didaktiske kompetansen* er å legge til rette for at elever, lærlinger og andre i en yrkesopplæring kan ”lære å lære, slik at de kan utvikle sin personlige danning og bidra til fellesskapet på en meningsfylt måte”.

Dette er en nokså bred formulering som synes å gå ut over de krav som gjelder i et gitt lærefag. Blant annet har danningsbegrepet kommet til å stå sentralt også i yrkesopplæringen. Dettet i motsetning til tidligere tider da yrkesopplæringen ofte ble begrunnet og forklart ut fra en ”smal” yrkesetikk, og et noe instrumentelt syn på kunnskap. Fortsatt er det kanskje slik at yrkesopplæringen av mange oppfattes som mindre viktig og av lavere status enn andre former for opplæring. Men i dag er det få ufaglærte yrker, og knapt noen kan nøye seg med å lære noen enkle teknikker eller håndgrep, og basere et langt yrkesliv på det. Yrkesopplæring må i dag heller ses i lys av livslang læring. Derfor har ideen om «lære å lære» kommet til å stå sentralt i en moderne yrkesdidaktikk. Samtidig opplever vi at mange unge opplever valg av utdanning og yrke problematisk og vanskelig. Det stiller didaktikken i dag overfor nye utfordringer som krever kunnskap om både læring, undervisning, dens ulike former for praksis, og de samfunnsmessige endringer som preger vår tid.

### Litteratur

- Bernader, J. (2010). Kronikk i Aftenposten kultur 9.6.2010 s. 4
- Goodlad, J. (1979). Curriculum inquiry: the study of curriculum practice. NY, McGraw-Hill
- Groban, C. (1991). Die Bauhaus Idee. Berlin, Gbr Mann Verlag.
- Christophersen, K. A. (2012). Databehandling og statistisk analyse med SPSS. Oslo, Akademika.
- Haavik, B. I. H. (2007). ”Studiekompetanse og formgivingsfag - perfekt!”. form nr 5 2007 s. 16-1.
- Johnsen, B. and Christensen, L. (2012). Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches.

Los Angeles, SAGE.

Hernes, G. (2010): Gull av gråstein. Oslo, Fafo-rapport 2010: 03.

KD (2006). Rammepplan for yrkesfaglærerutdanning. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

KUF (1994). Reform'94. Nye læreplaner. Oslo, Kirke, utdannings og forskningsdepartementet.

KUF (1997). Læreplan for tekstil og design, vk1. Oslo, Kirke, utdannings og forskningsdepartementet.

Klafki, W. (2011). Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier. Århus, Forlaget KLIM.

Nielsen, L. M. (2010). Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976-2006. I: Form akademisk Vol. 3 Nr. 2 2010, s. 97-110

Topdal, R. og Ridder-Nielsen, K. (2004). Elever fra yrkesfag stryker mest på Ex.phil. I: Universitas, 2004-02-18, Oslo

Vedøy, G. (2010). Demokratisk ledelse i skoler. I: Andreassen, R., Irgens, E, og Skaalvik, E. (2010). Kompetent skoleledelse. Trondheim, Tapir akademisk forlag.

Welsch, W. (1997). Undoing Aesthetics. London, SAGE Publications.

Wick, R. (2000). Teaching at the Bauhaus. Leipzig, Hatje Canz.

Østvold, H. (1987). Skolemann og skolepolitiker. SKOLEN , Notodden, Årbok for norsk utdanningshistorie.

Aakre, B. M. og Hagen, S. T (2011). Fra fagbrev til ingeniør. Uniped, volum 1 2011

Aakre, B. M og Mäki-Tuominen, J. (2008). Trends of Crafts and Design Education in Norway and Finland Helsinki, Framlegg på Crafticulation and Education Conference.

Aakre, B. M. (2005). Formgiving og design – et didaktisk perspektiv. Trondheim, NTNU.

---

<sup>i</sup> Bilder: Arne Terje Sæter (Trebåtbygger), Askeladden båtfabrikk (Komposittbåtbygger), Høgskolen i Akershus (Modist), Juhls sølvsmie (Gullsmed/sølvsmed), Porsgrunds Porselænsfabrikk (Serviset "Tid")