



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.XXXX>

**Laila Belinda Fauske**

Professor, PhD

OsloMet – Oslo Metropolitan University

Faculty of Technology, Art and Design

[lailaf@oslomet.no](mailto:lailaf@oslomet.no)

# Profesjonskunnskap: fag, forskning og praksiserfaring

## - perspektiv på lærerutdanning i design, kunst og håndverk

### **SAMMENDRAG**

*Rammeplan for 5-årig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag ble vedtatt juni 2020. For design, kunst og håndverk innebærer dette at 3-årig faglærerutdanning med master opphører. Lærerutdanningen skal være både forskningsbasert og vektlegge erfaringsbasert kunnskap. Eksempelvis utvides omfanget av undervisningspraksis. Endringen er utgangspunktet for denne artikkelen. Artikkelen tar opp det særegne ved profesjonskunnskap og divergensen mellom profesjonskunnskap og tradisjonelle vitenskapsfag. Divergensen drøftes på bakgrunn av en rapport fra 1974. Rapporten tar opp målsetting, organisering og studieinnhold for kommende hovedfag ved pedagogiske høyskoler, iverksatt fra 1976. Rapporten beskriver hvordan profesjonens særpreg skal gi retning til studiet. En liste over 10 ulike former for hovedfagsarbeid presenteres. Både eget kunstnerisk arbeid og læremiddelproduksjon ansees som relevante former for et hovedfagsarbeid. Denne artikkelen nærleser rapporten fra 1974 og argumenter for at drøftinger som føres der kan bidra til relevante diskusjoner, også ved innføringen av 5-årig lærerutdanning.*

### *Nøkkelord:*

lærerutdanning, profesjonskunnskap, forskning, praksiserfaring, yrkesutøvelse

### **INNLEDNING**

Juni 2020 ble *Rammeplan for 5-årig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag* vedtatt. Rammeplanen medfører endring for alle lærerutdanninger innen praktiske og estetiske fag, herunder også design, kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1). 3-årig faglærerutdanning og master (tidligere hovedfag i forming) slås heretter sammen til ett 5-årig, integrert løp. Omleggingen fra tre pluss to til fem år er stor og inviterer til drøfting og refleksjon. Denne artikkelen griper fatt i noen aktuelle problemstillinger og fokuserer spesielt på det særegne ved profesjonskunnskap og på divergensen mellom profesjonskunnskap og tradisjonelle vitenskapsfag. Artikkelen belyser divergensen gjennom en spesifikk rapport (Dale, Benum, & Nordland, 1974), utarbeidet på oppdrag fra Lærerutdanningsrådet.

Rapporten var ett ledd i opprettelsen av de første norske hovedfag, etablert utenfor universitetene. Hovedfag i forming var det første hovedfagsstudiet som startet opp, da både på Notodden i Telemark og i Oslo. Studiet startet opp i 1976 (Fauske, 2013, 2014; Halvorsen H, 2002; Melbye, 1994, 2003). Et kjennetegn for profesjoner er ifølge Harald Grimen at det er yrkesutøvelsen som styrer sammensetningen av kunnskapselementer, ikke teoretisk enhet. Slik skiller profesjonskunnskap seg fra de tradisjonelle vitenskapsfagene. Grimens (2008) fremstilling av profesjonskunnskap utgjør den teoretiske rammen omkring artikkelen.

Rammeplan for 5-årig lærerutdanning er tydelig på at utdanningen skal være både forskningsbasert og bygge på erfaringsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1). I rammeplanen fremheves det at fag, profesjonsfag og praksis skal utgjøre en helhet i studiet. Rammeplanen bygger her på og viderefører formuleringer fra *Forskrift om rammeplan for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* (Kunnskapsdepartementet, 2013). Likevel er det en vesensforskjell mellom de to planene. Undervisningspraksis styrkes i 2020 ved at antall praksisdager økes i de tre første årene (syklus 1) fra 70 til 90 dager, samt at praksis med ny rammeplan også skal inkluderes på syklus 2. Totalt vil praksis i 5-årig lærerutdanning utgjøre 130 dager. Endringen viser at studentens undervisningserfaring fra klasserommet har fått en styrket posisjon i læringsløpet. Samtidig som praksis økes er det et krav at lærerutdanning i praktiske og estetiske fag skal være forskningsbasert.

Ser en avgrenset på fagområdet design, kunst og håndverk har miljøet en relativt kort tradisjon for egen forskning. Før opprettelsen av hovedfag i forming var fagmiljøet uten tilgang til forskeropplæring. Først i 1995 fikk miljøet muligheten for organisert forskeropplæring på doktorgradsnivå, da ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO). Riktignok har ulike disipliner tidlig vist forskningsinteresse for feltet, eksempelvis ved psykolog og pedagog Helga Eng (1918, 1926, 1944, 1957), men spesifikk profesjonsorientert og fagdidaktisk forskning har en knapt 45 år lang tradisjon å vise til (Fauske, 2016, 2017; Nielsen, 2008a, 2008b). Internasjonalt har beslektede fagområder som Art Education hatt en tilsvarende situasjon, blant annet beskrevet av Eisner og Day (2004).

### **Retrospektive problemstillinger**

I det forberedende arbeidet med å etablere hovedfag ved pedagogiske høgskoler ble det opprettet et Ad hoc-utvalg som hadde som mandat å se nærmere på aktuelle problemstillinger knyttet til det å igangsette denne type hovedfag (Dale et al., 1974). Ved å opprette hovedfag ved pedagogiske høgskoler var målet å legge «... grunnlaget for en ny type hovedfag som ikke skulle være identiske, men likeverdige med de etablerte hovedfagene på universitetene» (Norgesnettrådet, 2001, s. 27). Retrospektivt gir problemstillinger, fremhevet og drøftet av Ad hoc-utvalget, innblikk i sentrale utfordringer ved å både skulle ivareta profesjonsperspektiv og det forskningsmessige innenfor utdanningskonstruksjonen. Ad hoc-utvalgets rapport er omdreiningspunktet for denne artikkelen. Artikkelen nærleser rapporten fra 1974 og legger vekt på fire punkter: målsetting for hovedfag ved pedagogisk høgskole, ulike modeller for organisering av studier, hovedfagsoppgavens karakter samt studieformer og innhold. Materialet som belyses i artikkelen kan sies å være av faghistorisk art, men målet er både samtidsrettet og fremtidsrettet. Historieforskning kan defineres som «... 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, Gall, & Borg, 2003, s. 514). Ved å studere Ad hoc-utvalgets rapport fra 1974 har denne artikkelen til hensikt å både kunne peke på særegenheter ved profesjonskunnskap og elaborere over divergensen mellom profesjonskunnskap og tradisjonelle vitenskapsfag. Artikkelen har som mål å bringe frem problemstillinger som kan være fruktbare for iverksettelse av 5-årig lærerutdanning innen fagområdet.

### **PROFESJONERS KUNNSKAPSBASER**

Grimen (2008) har belyst tre viktige profesjonsteoretiske problemstillinger knyttet til kunnskap og forholdet mellom teori og praksis. I sin behandling av problemstillingene relaterer Grimen disse til tre nærliggende teser. Problemstillingene Grimen tar opp er: «Er profesjoners kunnskapsbaser enhetlige eller mangfoldige?», «Hvordan skal vi forstå forholdet mellom teori og praksis?» og til slutt: «Hva er

teoretisk og praktisk kunnskap?» (Grimen, 2008, s. 71). Denne artikkelen tar utgangspunkt i første problemstilling og tese.

### **Sammensatt og praksisnær**

Ved å reise spørsmålet om hvorvidt profesjoners kunnskapsbaser er enhetlige eller mangfoldige peker Grimen på en premiss ved profesjonskunnskap som er avgjørende for å forstå selve kunnskapsutviklingen innenfor en profesjon. Som svar på første problemstilling fremsetter Grimen tesen: «... profesjoners kunnskapsbaser må forstås som mangfoldige og [...] de viktigste sammenhenger i dem er praktiske» (Grimen, 2008, s. 71). I sin tekst argumenterer Grimen for at profesjoners kunnskapsbaser springer ut av profesjonens praksis. Slik skiller profesjonskunnskap seg fra andre former for kunnskap. «Profesjonskunnskap er bygd opp av mange – og ofte meget ulike – elementer. Profesjonskunnskap trekker på vitenskapelige disipliner, men er ikke det samme som kunnskapsbasen i en vitenskapelig disiplin» (Grimen, 2008, s. 72). Vitenskapsdisipliner hviler på et spesielt kunnskapsfelt og er i Grimens fremstilling en motsats til den sammensatte profesjonsfaglige kunnskapsbasen. Tradisjonelle vitenskapelige disipliner har homogene kunnskapsbaser, mens profesjonenes kunnskapsbaser har element fra ulike kunnskapsfelt og vitenskapsdisipliner, og er derav heterogene.

I Grimens fremstilling kjennetegnes profesjonskunnskap ved praktiske synteser. Behovene innenfor den profesjonelle yrkesutøvelsen overstyrer hvor kunnskapen kommer fra. Kunnskapsbasen består slik av flere og ulike teoretiske fragment, fremfor en gjennomgående teori. Grimen beskriver kunnskapsbasen som svakt teoretisk integrert. Grimen peker også på andre vesentlige momenter som kjennetegner profesjoners kunnskapsbaser. Profesjonene støtter seg gjerne til vitenskaper som selv mangler en teoretisk enhet, som samfunnsvitenskapene og de humanistiske fagene (Grimen, 2008, s. 73). Videre peker Grimen også på at de fleste profesjonsutøvere selv står langt fra selve forskningsfronten, et moment som også kan forklare den teoretiske fragmenteringen.

### **Meningsfull helhet – ideologisk konflikt**

I sin drøfting av profesjonskunnskap tar Grimen opp hva som danner meningsfulle helheter for en profesjon. Det meningsfulle dannes ikke gjennom teoretisk integrasjon, men med de krav som fremkommer gjennom den praktiske yrkesutøvelsen.

Sammenhengene i profesjonskunnskap er *praktiske synteser*, der forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som en praktisk helhet eller enhet. [...] Yrkesutøvelsen har et formål utenfor seg selv, og det er tilfredsstillelsen av dette formålet som skaper grunnlaget for den type enhet som profesjonskunnskap har. (Grimen, 2008, s. 74)

Grimen viser at brokker av ulike kunnskapselement, satt sammen på en helhetlig måte, danner grunnlaget for gode praktiske synteser. Når disse er satt sammen på en konstruktiv måte vil de inngå i selve yrkesutøvelsen på meningsfullt vis. Karen Brønne (2009, 2011) har beskrevet hva som skjer når kunnskapselementer tilsynelatende *ikke* danner meningsfulle helheter. Brønne har utforsket en faglig kontrovers innen fagmiljøet for design, kunst og håndverk og avdekket to ulike ideologiske ståsteder. Disse beskrives som den kunstpedagogiske retningen og håndverkstradisjon. Brønne har bygd på flere faghistoriske kilder og peker på ulike perspektiv som samlet danner grunnlaget for de to retningene. I følge Brønne har kontroversen mellom den kunstpedagogiske retningen og håndverkstradisjonen ført til stagnering av den verbale språkkulturen innen faget. Overført til Grimen (2008) kan en si at Brønne viser hva som skjer når brokker av kunnskapselement innenfor en profesjon er satt sammen på en ikke-helhetlig måte og i stedet for helhet fører til ideologisk konflikt og stagnering.

En annen type potensiell konflikt mellom kunnskapselementer fremkommer i Halina Dunin-Woyseths drøftinger av prosessen med å bygge en forskningskultur for *the Making Professions* på doktorgradsnivå (Dunin-Woyseth, 1996, 2008; Dunin-Woyseth & Michl, 2001; Dunin-Woyseth & Nielsen, 2004). Med støtte i Gilbert Ryles (1945-46) distinksjon mellom *knowing how* og *knowing that* har Dunin-Woyseth og Michl betegnet kunnskapsbasen for de praktisk estetiske og skapende fagene som *making knowledge*, og med det markert det praktiske aspektet ved kunnskapsbasen. Dunin-

Woyseth og Michl beskriver også sentrale utfordringer for de praktiske og estetiske fagene når disse skal utvikles fra å være ensidig profesjoner til disiplin, for å oppnå aksept innen akademia.

In order to develop such a making discipline, the making knowledge has to achieve disciplinary viability. It has to comply with demands of two worlds: in addition to the world of its own profession, it has to abide by the rules of the academic world. (Dunin-Woyseth & Michl, 2001, s. 2)

Dunin-Woyseth og Michl beskriver her profesjon og akademia som to ulike verdener. Mens profesjonen krever kunnskap som kan anvendes i yrkesutøvelsen fremsetter akademia vitenskapelige krav som må mestres for å oppnå anerkjennelse av det brede forskningsfellesskapet. I tråd med Grimen (2008) viser Dunin-Woyseth hvordan profesjoner innen de praktisk-estetiske fagene trekker på de vitenskapelige disiplinene, samtidig som de har et praktisk, yrkesrelevant siktemål. Det å balansere begge blir målet for å oppnå en meningsfull og fruktbar helhet. Balansegang og ideologisk konflikt beskrevet av både Brønne (2009, 2011) samt Dunin-Woyseth og Michl gir faglige perspektiv på Grimens teoretiske redegjørelse for særtrekk ved profesjoners kunnskapsbaser.

### **OPPRETTELSEN AV HOVEDFAG VED PEDAGOGISKE HØGSKOLER PÅ 1970-TALLET – BEHOV OG GREP**

På 1960-tallet pågikk det en viktig diskusjon om hvem som skulle kunne tilby hovedfag. Diskusjon berørte sterkt forholdet mellom universitet og lærerskole (Halvorsen H, 2002, s. 48). Myndighetene uttrykte tidlig et ønske om at alle fagområder i skolen, fra førskole til høyskole, skulle kunne oppnå lektorkompetanse. Til tross for denne intensjonen gav ikke *Mellombels lov. 16. juni 1961* konkrete føringer for hvordan lærere innen praktiske og praktisk-estetiske fag skulle oppnå dette (Dale et al., 1974). Derfor ble *Innstilling om lov om lærerutdanning* som kom i 1968 avgjørende fordi denne konkret åpnet for selve ideen om et hovedfag i forming. Deretter var det lærerutdanningsloven fra 1973 som gav en reell mulighet for lærerskoler til å tilby hovedfag (Fauske, 2014). Når innstillingen fra 1968 åpnet for et hovedfagsstudium i forming var det to momenter som ble krevd ivarettatt. «Formelt er det ikke noko i veien for å byggja vidare fram til lektorkompetanse dersom studiet er av eit omfang og kvalitet tilsvarande hovedfagsstudium» (Lærerutdanningsrådet, 1968, s. 19). Formuleringen viser at kvaliteten på det nye hovedfaget skulle svare til krav som alt ble stilt til etablerte hovedfag, ved universitetene. I tillegg skulle studiet være av samme omfang som disse. I utgangspunktet var forming både som skolefag og som høyskolestudium et praktisk-estetisk fag der arbeidet *i og med* ulike materialer var selve omdreiningspunktet. Når hovedfag i forming kom i 1976 ble studiet satt til å håndheve en kvalitetsnorm, også for det praktisk-estetiske arbeidet, som var definert ved universitetene. Det til tross for at ingen andre hovedfagsstudier på dette tidspunktet inkluderte praktisk-estetisk arbeid. Med forming som hovedfag ble målet å utvikle et studium der studenten dokumenterte innsikt *i* faget. Hovedfag i forming skulle ikke være et teoretisk studium *om* forming (Melbye, 1988, s. 436). Slik situasjonen var hadde i realiteten ikke hovedfag i forming paralleller i universitetssystemet å støtte seg til (Norgesnettrådet, 2001). Utfordringen ble å finne en form på studiet som både inkluderte pedagogiske og fagdidaktiske perspektiv, ivaretok praktisk-estetisk arbeid og svarte på vitenskapelige krav.

I intervju (Fauske, 2014) har viktige aktører fra den tidlige fasen for hovedfag i forming beskrevet hvordan de arbeidet aktivt for å tilpasse og utvikle forming på hovedfagsnivå. Selv om *Rammeplan for hovedstudium i forming* (Lærerutdanningsrådet, 1976) ble utformet slik at praktisk-estetisk arbeid skulle inngå gav ikke denne konkrete føringer for hvordan det skulle skje, for eksempel hvordan praktisk-estetisk arbeid skulle knyttes til vitenskapsteori og metode. Utforskning og eksperimentering av denne type koblinger ble overlatt til fagfeltet, dvs. lærerne ved studiet. Professor Else Marie Halvorsen underviste i både metode og pedagogikk ved hovedfagsstudiet på Notodden fra studiet startet opp. I intervju har hun beskrevet flere utfordringer knyttet til det metodiske, formingsfaglige aspektet. Halvorsen forteller hvordan hun aktivt arbeidet med å oppsøke relevante miljøer, både ved ulike universiteter og andre institusjoner. Arbeidet resulterte etter hvert i flere publikasjoner med fokus på metode og formingsfaglig forskning, jamfør Else Marie Halvorsen (1983, 1989, 1992, 2007). Miljøet ved de to hovedfagsstudiene arbeidet aktivt med å knytte seg opp til samarbeidspartnere ved universiteter

og kunstfagsmiljøene i Norge samtidig som de jobbet for å etablere et nordisk nettverk for fagfeltet (Fauske, 2014). Mens Halvorsen har arbeidet aktivt med å begripeliggjøre metodikk og formingsfaglig forskning har tidligere leder for hovedfag/master på Notodden, Ella Melbye (2003), gjort en omfattende kategorisering av hovedfagsoppgaver avlagt på Notodden i perioden 1976–1999. Melbyes målsetting har vært å studere oppgavens faglige innhold i lys av det å forme. Melbyes arbeid viser at det har vært behov for å retrospektivt studere studentarbeider knyttet til hovedfaget for å finne tendenser og kategorier i studiets bruk av praktisk-estetisk arbeid i en hovedfagskontekst.

Proessen med å utvikle et formingsfaglig hovedfag kan illustrere hvordan brokker av kunnskapselement settes sammen ut fra behov knyttet til yrkesutøvelsen og gir assosiasjoner til Grimen (2008). Likevel er det forskjeller mellom Grimens fremstilling av profesjonskunnskap og prosessen som her beskrives. Mens Grimen poengterer en kunnskapsbyggende prosess med yrkesutøvelse som mål gir arbeidet med å utvikle forming innenfor en hovedfagsramme et bilde av det å utvikle et spesifikt studium. Med opprettelsen av hovedfag i forming måtte forestillinger om fagområdet redefineres for å tilpasses forventninger og krav innen høyere utdanning, omhandlende fag, forskning og vitenskapelighet.

### **AD HOC-UTVALGETS RAPPORT FRA 1974**

I forkant av at hovedfag ved pedagogiske høyskoler skulle opprettes så Lærerutdanningsrådet behovet for en gjennomgang av aktuelle problemstillinger knyttet til denne type nye studier. Et Ad hoc-utvalg fikk i oppdrag å på prinsipielt grunnlag, belyse og drøfte relevante spørsmål. Utvalget skulle også ta opp hvordan hovedfagstudier ved pedagogisk høyskole kunne tilrettelegges for fagområder som ikke tidligere hadde tilbudt utdanning ut over et faglærernivå. Mandatet Ad hoc-utvalget fikk var å drøfte:

- hvilken målsetting hovedfagsstudiet ved de pedagogiske høyskolene bør ha,
- ulike modeller for organisering av slike studier,
- hovedoppgavens/hovedarbeidets karakter,
- studieformer og studieinnhold,
- hvordan utdanningen bør evalueres og
- opptaksgrunnlag (Dale et al., 1974, s. 1).

I ettertid gir flere av disse problemstillingene innblikk i sentrale utfordringer ved å innpasse det profesjonsfaglige aspektet i en hovedfagsramme med krav om vitenskapelig forankring. Denne artikkelen nærleser spesielt de fire første punktene.

### **Målsetting for hovedfagstudier ved pedagogiske høyskoler**

Under punktet om målsetting starter Ad hoc-utvalget med å poengtere at hovedfag ved pedagogiske høyskoler bør være rettet mot den pedagogiske virksomheten i skoleverket, herunder førskole, grunnskole og videregående skole. Samtidig slås det fast at hovedfag skal kunne kvalifisere for ansettelse ved pedagogisk høyskole (Dale et al., 1974, s. 6). I forlengelsen av utsagnet poengterer Ad hoc-utvalget at hovedfag ved pedagogiske høyskoler skal være noe annet enn hovedfag ved universitetene. «Studiet skal altså primært være en skolerettet faglig utdanning på høyeste nivå, slik hovedfagsstudiet ved universitetene primært er en forskningsrettet utdanning» (Dale et al., 1974, s. 6). Ad hoc-utvalget følger opp momentet om skillet mellom de to formene for hovedfag i den avsluttende delen under samme punktet, og skriver:

Hovedfagsstudiet ved pedagogiske høyskoler skal være et selvstendig og inngående arbeid der det blir lagt vekt på at studenten velger arbeidsmetoder som svarer til vesentlige problemstillinger han står overfor. Dette vil også kunne stimulere til et mer forskningspreget studium i tilknytning til feltet forsøks- og utviklingsarbeid. Det vitenskapelige aspekt bør ikke bli et mål i seg selv. Det sentrale moment må være at studenten har nyttet adekvate arbeidsmetoder sett i relasjon til studiet og hovedoppgaven/hovedarbeidet. (Dale et al., 1974, s. 6)

Beskrivelse av målsettingen med studiet viser at hovedfag i og utenfor universitetene er forventet å være to ulike typer studium. Mens universitetenes hovedfag skal være forskningsrettet mener utvalget at hovedfag ved pedagogisk høyskole først og fremst skal ha et profesjonsrettet og pedagogisk nedslagsfelt. Relatert til Grimen (2008) kan en forstå utvalget slik at ulike kunnskapselementer satt sammen med et profesjons- og praksisnært siktemål er ment som grunnlaget for hovedfag ved pedagogisk høyskole, ikke en enhetlig og stringent teoretisk forankring. Utvalget omtaler likevel de nye hovedfagene som forskningsnære studium, men er tydelig på at det vitenskapelige aspektet ikke bør være målet i seg selv.

Et sentralt fellestrekk for hovedfag ved pedagogisk høyskole og hovedfag ved universitetene er i rapporten at begge former for hovedfag skal være på det høyeste utdanningsnivå, for sitt felt. Dette er et interessant moment. Intervjuer med sentrale fagaktører fra oppstartsfasen (Fauske, 2014) har vist at Rammeplanen fra 1976 ikke gav retning for *hvordan* fagets særpreg skulle videreføres i møtet med tradisjonelle krav til forskning. Det kan synes som en divergens mellom Ad hoc-utvalgets intensjoner for hovedfag ved pedagogiske høyskoler slik det fremkom i 1974 og det reelle handlingsrommet for tilbyderne av studiet, gjennom den endelige rammeplanen som kom i 1976. Denne problemstillingen skal imidlertid ikke forfølges videre i denne artikkelen.

### **Kunnskap og ferdigheter**

For hovedfag ved pedagogisk høyskole understreker Ad hoc-utvalget at den faglige og den pedagogiske utdanningen i størst mulig grad skal danne en helhet. Det fremheves at det skal være et mål at studentene «... tilegner seg nye ferdigheter og nye kunnskaper i den hensikt å formidle disse videre til elever og/eller studenter» (Dale et al., 1974, s. 6). Kunnskap og ferdigheter skal altså kunne omsettes i praksis. Ad hoc-utvalget gjør videre et poeng av at ferdigheter og kunnskap skal sidestilles ved et hovedfag ved pedagogisk høyskole og velger å advare om konsekvensen av et rent teoretisk hovedfagsstudium. Resonnementet finner gjenklang i Grimens fremstilling av profesjoners kunnskapsbaser der kunnskapselementene er bundet sammen gjennom praktiske synteser.

Når utvalget [...] understreker den prinsipielle likestillingen mellom kunnskap og ferdighet, er det fordi en ved vurdering av hovedfagsstudier ved pedagogiske høyskoler må ha in mente at et rendyrket teoretisk studium i mange tilfeller vil være lite relevant i forhold til fagområdets art og til skoleverkets behov. (Dale et al., 1974, s. 6)

Ad hoc-utvalget kommuniserer at siktemålet med profesjonsfaglig kunnskap ligger utenfor studentene selv, målet ligger i selve yrkesutøvelsen. Utvalget understreker det særlige behovet for å ivareta særpregene ved de pedagogiske fagene i en ny utdanningskontekst. Utvalget vurderer samtidig et rent teoretisk hovedfag som lite relevant for profesjonsfeltet og for skoleverket. Ad hoc-utvalget hevder at en ny type hovedfagsstudium skal skille seg fra de tradisjonelle, disiplinorienterte hovedfagene ved universitetene. Til det legger utvalget at studiet både skal forvalte kunnskaper og ferdigheter, bygge på fagområdets art og ivareta skoleverkets behov.

### **Utforming**

Ad hoc-utvalget har valgt å samle de tre punktene fra mandatet som omhandler organisering, hovedoppgavens karakter samt studieformer og innhold, under et felles kapittel. Kapitlet omhandler utforming av den nye type hovedfagsstudier. Også i denne delen av rapporten er utvalget tydelig på forskjellen mellom hovedfag ved pedagogiske høyskoler og hovedfagene ved universitetet. Når det gjelder organisering peker utvalget på:

De fagområder som det i første omgang vil være naturlig for den pedagogiske høyskolen å utvikle hovedfagsstudier i, er for en stor del nye fag som ikke uten videre lar seg overføre til tradisjonelle organiseringsmodeller. (Dale et al., 1974, s. 7)

Utvalget argumenterer for at egenarten ved det enkelte fagområdet i stor grad skal bestemme studieopplegget og at en må kunne tillate en rekke ulike løsninger for hovedfagsstudier ved pedagogisk høyskole. Utvalget omtaler ulike aktuelle organiseringsmodeller som undervisningsopplegg med en relativt tradisjonell skolemessig opplæring, individuelt opplegg for enkeltstudenter og alternativt for små studentgrupper med veiledning. Videre peker utvalget på at ulike institusjoner bør arbeide sammen om undervisningsopplegg og at de tilgjengelige ressurser ved forskjellige institusjoner må kunne utnyttes samlet, for best mulig undervisningstilbud (Dale et al., 1974, s. 7). I følge utvalget må de organiseringsmåter som velges for de nye hovedfagsstudiene til dels måtte være helt nye former for organisering (Dale et al., 1974, s. 7). Utvalget peker også på et moment som bør være felles for hovedfag ved pedagogiske høyskoler. Dette innbefatter at studentene må ha kontakt med en styringsgruppe, noe som utvalget også omtaler som «tutors», dvs. en gruppe bestående av lærere og veiledere. Styringsgruppen bør være tilgjengelig for studenten gjennom hele studiet. I enkelte tilfeller bør styringsgruppen også kunne fungere som sensorer ved studiet.

### **Samarbeid, hospitering, deltagelse og utprøving**

Når det gjelder studieformer og studieinnhold identifiserer Ad hoc-utvalget noen klare forskjeller mellom tradisjonelle hovedfagsstudier og de nye. Utvalget lister først opp det de omtaler som tradisjonelle studieformer for hovedfag og utvider så listen for de nye hovedfagsstudiene. Tradisjonelle studieformer er ifølge utvalget: selvstudium, arbeid med hovedoppgave, arbeid i studiegrupper, seminardeltakelse, samarbeid med veiledere og forelesninger/klasseundervisning (Dale et al., 1974, s. 8). De tradisjonelle studieformene vil ifølge utvalget også være relevante for de nye hovedfagene ved pedagogiske høyskoler, men da i større eller mindre grad. I tillegg, avhengig av fagområdets egenart, vil nye studieformer også være aktuelle.

- Innen enkelte fag- og yrkesområder vil deltagelse på en arbeidsplass eller i en arbeidsprosess med vekt på utvikling av egenferdighet og tilegning av innsikt være en sentral studieform.
- Samarbeidprosjekter kan godkjennes. Slike prosjekter vil ofte gi både den enkelte student og den pedagogiske høyskolen økt utbytte av studiet. (Dale et al., 1974, s. 8)

Når utvalget argumenterer for bruk av samarbeidsprosjekter i studiet argumenterer de ut fra et økt fokus på nettopp samarbeid i skolen og det som omtales som «den nye lærerholdningen» som utvalget forankrer i Mønsterplanen for grunnskolen. Utvalget følger opp samarbeidstanken ved å argumentere for at det fra skoleverket vil være ønskelig at bestemte tema tas opp i studentenes hovedfagsoppgaver. Om så, hevder utvalget, vil samarbeid mellom flere studenter ofte være formålstjenlig. Videre hevder utvalget at målsettingen om en skolerettet utdanning gjør det naturlig å fremme nært samarbeid med skoleverket. Dette kan være gjennom hospitering, observasjon og deltagelse ved opplegg på skolene, som planleggingsdager. Studentene kan også prøve ut prosjekter i skolen. For studenter som selv ønsker å undervise ved pedagogisk høyskole peker utvalget på at det kan være aktuelt å delta i undervisning på dette nivået, enten som assistentlærer eller med egne undervisningsopplegg innen sitt fagområde og da alternativt, i samarbeid med andre studenter.

Når Ad hoc-utvalget drøfter ulike momenter ved utforming av hovedfag ved pedagogiske høyskoler er det relevansen og nytteverdien for profesjonen som styrer utvalgets argumentasjon for ulike løsninger. Samtidig refererer utvalget til tradisjonelle grep for etablerte hovedfag og argumenterer for en balansert tilnærming og anvendelse av disse, dersom det er hensiktsmessig ut fra fagområdets egenart. Utvalgets argumentasjon for å åpne for nye grep i organisering og valg av studieformer og studieinnhold gir gjenklang i Grimens (2008) resonnement der han nettopp hevder at hensynet til selve yrkesutøvelsen skal motivere sammensetningen av kunnskapselementer. Utvalget fremhever også mangfold og særpreg ved profesjonene som en ufravikelig premiss for oppbygning av nye hovedfag. Eksempelvis peker utvalget på hvordan samarbeid er en kjent arbeidsform i skoleverket og oppfordrer derav til bruk av denne også i studiet. At studenter skal gå sammen om prosjekter, enten i studentgrupper eller sammen med skoleverket blir å forstå som et grep for å forankre både studieform og innhold i profesjon og yrkesutøvelse. De nye hovedfagene ved pedagogiske høyskoler skal i Ad hoc-

utvalgets fremstilling nyttiggjøre seg metoder, arbeidsformer og særegenhet ved egen profesjon og med det forankre hovedfagsstudiet i fagets egen praksis.

Intensjonen fra 1974 viser en tett forbindelse mellom særpreg ved fag og profesjon og de kommende hovedfagsstudiene. Ad hoc-utvalget legger vekt på å eksemplifisere både arbeids- og organiseringsformer som er typiske for skoleverket og drar disse inn i en utlegning om nye undervisningsformer på hovedfagsnivå. Ad hoc-utvalget bruker rapporten til å bygge en profesjonsnær kontekst omkring de kommende studiene på hovedfagsnivå og spiller aktivt på skoleverkets særpreg. Den profesjonsnære konteksten rundt studiet fremtrer også når utvalget tar for seg selve hovedfagsoppgavens karakter.

### **Hovedfagsoppgavens/hovedarbeidets karakter**

Et hovedfag ved pedagogisk høgskole skulle også innbefatte det å utarbeide en egen hovedfagsoppgave eller et hovedarbeid. Hensikten med oppgaven var ifølge Ad hoc-utvalget, å dokumentere en selvstendig fordypning. Oppgaven skulle være en bearbeiding av et emne som var en del av studentens fagområde (Dale et al., 1974, s. 10). Utvalget understreker i rapporten at et hovedfagsstudium ved pedagogisk høgskole skal være «... funksjonelt ut fra skolens synspunkt» (Dale et al., 1974, s. 10), og at selve hovedfagsoppgaven skal henge tett sammen med denne målsettingen. Det særlige faglige aspektet skulle også ivaretas i oppgaven. «Innen praktiske og praktisk-estetiske fag vil hovedfagsoppgaven/hovedarbeidet kunne være et selvstendig arbeid som bygger på mestring av fagets materialer, arbeidsmetoder og arbeidsprosesser» (Dale et al., 1974, s. 10). Utvalget har intensjon om å ivareta *både* det skolefaglige perspektivet og det særegne ved selve fagområdet. For forming vil det innbefatte praktisk-estetisk arbeid. Utvalget poengterer i sin redegjørelse at fagområdene som skal dekkes av hovedfag ved pedagogiske høgskoler samlet sett vil være så bredt at det blir nødvendig å godkjenne forskjellige typer hovedfagsoppgaver/hovedarbeid. I rapporten beskriver Ad hoc-utvalget en eksempelliste:

- hovedoppgave, som ved universitetene
- utredningsarbeid, f.eks. behovsanalyse med forslag til løsningsstrategier
- kunstnerisk skapende arbeid, kunstnerisk kreativ innsats
- utarbeiding av et handlingsprogram samt deltaking i gjennomføring, beskrivelse og vurdering av dette
- planlegging av tiltak av faglig eller pedagogisk art i samarbeid med medarbeidere og/eller myndigheter
- læreplanutvikling/fagplanutvikling
- faglig-didaktisk eller fagmetodisk utviklingsarbeid
- lærebokforfatterskap
- utvikling av læremidler eller studieplasser
- deltaking i en arbeidsprosess med bearbeiding av erfaringsmaterialet. (Dale et al., 1974, s. 10)

Denne eksempellisten legger tungt vekt på skoleperspektivet. Fem av ti punkter har en uttalt didaktisk profil, herunder planlegging av tiltak av pedagogisk art, læreplanutvikling, didaktisk utviklingsarbeid, lærebokforfatterskap og utvikling av læremidler. Ett av de ti punktene fokuserer eksplisitt på kunstnerisk skapende arbeid og kunstnerisk kreativ innsats. Dersom listen speiles i Grimens (2008) fremstilling av hvordan profesjoner drar vekslers på ulike kunnskapselementer for å sette sammen en særskilt og nyttig kunnskapsbase for egen profesjon, fremtrer en klar sammenheng. Listen er orientert mot det anvendbare og brukspotensialet for yrkesutøveren. Dette innbefatter lærebokforfatterskap, behovsanalyser og fagdidaktisk og fagmetodisk utviklingsarbeid. Skoleverket fremstår her som både undersøkelsesområdet og som målgruppen for hovedarbeidet. Slik kan en se et tydelig uttalt mål om at resultatet av studentens hovedfagsarbeid skal kunne anvendes av praksisfeltet, eller som utvalget beskriver det; «... være funksjonelt ut fra skolens synspunkt» (Dale et al., 1974, s. 10). Ser en tilbake på Ad hoc-utvalgets drøfting av målsettingen med hovedfag ved pedagogiske høgskoler fremstår eksempellisten som en konkretisering av denne. Listen legger vekt på former for oppgaver der skoleperspektivet ivaretas og der studentene bidrar til faglig utvikling for eget fagfelt.



Kunstnerisk aktivitet og kreativ innsats er bare uttrykt i ett punkt på Ad hoc-utvalgets liste. Likevel gir punktet uttrykk for en radikal ide. Frem til hovedfag i forming hadde ikke denne type aktivitet inngått på hovedfagsnivå (Fauske, 2014, 2016, 2017; Melbye, 1994). Opprettelsen av hovedfag i forming og den forberedende rapporten fra Ad hoc-utvalget har historisk sett markert flere viktige endringer for høyere utdanning, både med å opprette pedagogiske hovedfagsstudier utenfor universitetene og ved å innlemme kunstnerisk skapende arbeid på hovedfagsnivå.

## DRØFTING

Denne artikkelen har sitt utspring i opprettelsen av 5-årig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, her avgrenset til fagområdet design, kunst og håndverk. Ved å nærlese rapporten *Hovedfagsstudier i de pedagogiske høgskoler* fra 1974 har det fremkommet flere momenter som kaster lys over profesjonsutdanning og forholdet mellom profesjon og tradisjonelle vitenskapsfag. Rapporten gir relevante innspill for å diskutere dagens situasjonsbilde der 3-årig faglærerutdanning erstattes med et 5-årig, integrert løp. Dunin-Woyseth og Michl (2001) har beskrevet profesjon og forskning som to ulike verdener. Balansegangen mellom disse verdenene er i seg selv krevende og når de samtidig skal knyttes sammen i en utdanningskontekst på høyere nivå, blir det flere avveininger og kompromisser som skal på plass. Rapporten fra Ad hoc-utvalget eksemplifiserer dette.

Når hovedfag ved pedagogisk høgskoler skulle opprettes på 1970-tallet, var det for å etablere en ny type hovedfag som ikke skulle være identisk, men likevel likeverdig med de tradisjonelle hovedfagene ved universitetene (Norgesnettrådet, 2001). Nødvendigheten av en rapport med mål om å utrede problemstillinger knyttet til nye typer hovedfag i en til da utradisjonell kontekst, dvs. pedagogisk høgskole, viser at hverken form eller innhold ble sett på som selvsagt. Ad hoc-utvalgets rapport fra 1974 artikulerte til dels eksperimentelle og radikale ideer om utdanning. Dette uttrykkes blant annet i spesifikke forslag til selve formen på en hovedfagsoppgave – fra eget kunstnerisk arbeid til læremiddelproduksjon. Samtidig viste utvalget til eksplisitte arbeidsformer fra skolen som de ønsket introdusert og anvendt i utdanningen. Kunnskapsbasen som en profesjon hviler på er bygd opp annerledes enn det som gjelder for tradisjonelle universitetsdisipliner. Profesjoner har en eksplisitt yrkesutøvelse som sitt primære siktemål og selve kunnskapsbasen er konstruert ut fra dette. Grimen (2008) viser hvordan ulike kunnskapselement settes sammen for å skape en relevant og meningsfull helhet, med nettopp yrkesutøvelsen som det primære siktemål. Når 5-årig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag styrker undervisningspraksis som del av utdanningsløpet, da ved å øke antall praksisdager samt legger krav om praksis på syklus 2, kan dette leses som en forsterkning av grep som allerede ble introdusert av Ad hoc-utvalget på 70-tallet.

## Forskningsnær – praksiserfaring

Det opprinnelige kravet til et hovedfag i forming var å svare til de kvalitetskrav som var etablert for tradisjonelle hovedfag ved universitetene, uttrykt i *Innstilling om lov om lærerutdanning*, fra 1968. De nye hovedfagene skulle likevel, jamfør Ad hoc-utvalget, være forskjellige fra, men samtidig likeverdige med etablerte hovedfagsstudier. Et gjennomgående resonnement i utvalgets rapport er divergensen mellom skolerettede hovedfag ved pedagogisk høgskole og de tradisjonelle hovedfag ved universitetene. Utvalget understreker og fremhever forskjeller mellom målsetting, form og innhold på disse studiene. Mens et hovedfag ved pedagogisk høgskole skal være «funksjonelt ut fra skolens synspunkt» omtales et hovedfag ved universitetet som forskningsrettet. Hovedfag ved pedagogisk høgskole skulle være «forskningsnære studium», men likevel ikke ensidig forskningsrettet. Utvalget frarådet tydelig en ren, teoretisk form – også på hovedfagsoppgaven. I stedet argumenteres det for en rik og sammensatt liste av aktuelle former for et hovedfagsarbeid. I det hele fremsettes 10 ulike forslag til form på hovedfagsoppgavene. Bare ett av disse forslagene omtales som den tradisjonelle oppgaven fra universitetene. I rapporten som utvalget utarbeidet fremheves også samarbeid og deltagelse på arbeidsplassen i form av hospitering, observasjon og utprøving av prosjekter som aktuell studieform og studieinnhold. Selv om hovedfag ved pedagogisk høgskole ikke skulle omfatte obligatorisk undervisningspraksis, er yrkesutøvelsen og relevansen for yrkesfeltet å lese som helt grunnleggende for

studiet. Den enkelte students mestring av fagets materialer, arbeidsmetoder og arbeidsprosesser er beskrevet som sentralt. Selve hovedfagsoppgaven skulle være et konkret bidrag til og støtte for utvikling av fagfeltets praksis.

I utvalgets fremstilling er det å være forskningsnær noe annet enn å være forskningsrettet. I dag er det krav om at ny 5-årig lærerutdanning skal være forskningsbasert og samtidig bygge på erfaringsbasert kunnskap. En videre diskusjon for fagmiljøet bør være innholdet i begrepet «forskningsbasert» for design, kunst og håndverk. I diskusjonen bør også potensielle konsekvenser av å redefinere forholdet mellom forskning og erfaringsbasert kunnskap i utdanningen inngå. Ad hoc-utvalget var i 1974 opptatt av å sidestille den faglige og den pedagogiske siden ved studiet, samt kunnskap og ferdigheter. Når nå Rammeplan for 5-årig lærerutdanning prioriterer mer undervisningspraksis, vil det nødvendigvis være på bekostning av noe annet. Forholdet mellom fag, forskning og praksiserfaring vil nå måtte redefineres.

Grimen skiller mellom praktiske og teoretiske synteser innen profesjonskunnskap. En teoretisk syntese springer ut av en omfattende teori. Praktiske synteser derimot springer primært ut fra de problemstillinger som oppstår i praksis, og er et kjennetegn ved profesjoner. Dette argumentet bør kunne bygges opp under «mer praksis» i lærerutdanningen. Samtidig peker Grimen på at profesjonsutøverne ofte står langt unna selve forskningsfronten. Med dette argumentet som utgangspunkt bør spørsmålet reises om mer praksis i utdanningsløpet potensielt kan svekke eller motarbeide forbindelseslinjene mellom fag og forskning. Dersom det er en reell bekymring, er det nødvendig å kritisk diskutere både innholdselementene og forbindeleselinjene mellom disse i kunnskapsbasen for design, kunst og håndverk. Selv om yrkesliv og praktiske problemstillinger skal danne grunnlaget for syntesen er ikke selve konstruksjonen uangripelig.

### **Oppsummering**

Ad hoc-utvalgets rapport fra 1974 viser at det ved etableringen av hovedfag ved pedagogiske høyskoler var behov for å drøfte både hva et hovedfag ved pedagogisk høyskole kunne være, hvordan det skulle organiseres og ikke minst begrunnelsene for å skille et hovedfag ved pedagogisk høyskole fra de tradisjonelle hovedfag ved universitetene. I Ad hoc-utvalgets rapport ble nye ideer om utdanning på hovedfagsnivå både diskutert og plassert i forhold til tradisjonelle idealer. Et rendyrket teoretisk studium ville etter Ad hoc-utvalgets vurdering være svært lite relevant for de pedagogiske fagene. Utvalget valgte å fremheve forskjellene mellom de nye hovedfagene og tradisjonelle hovedfag, fremfor å søke etter likhetene. Ikke minst gir eksempellisten over ulike former for hovedfagsarbeid, fra kunstnerisk arbeid til læremiddelproduksjon, innsikt i det mangfoldet hovedfagsoppgaver ved pedagogisk høyskole kunne representere. Listen fraviker radikalt fra den tradisjonelle oppgaveformen og viser hvordan profesjonenes særpreg og sammensetning åpner for mangfold fremfor homogenitet.

Ad hoc-utvalgets rapport er i denne artikkelen drøftet i lys av Grimens utlegning av profesjonskunnskap. Grimen gir perspektiv for å forstå hvordan selve kunnskapsbasen for en spesifikk profesjon formgis av problemstillinger fremkommet gjennom yrkesutøvelsen. Denne artikkelen har også pekt på hvordan konflikter og ytre krav kan utfordre forståelsen av en profesjons kunnskapsbase. Ad hoc-utvalgets rapport peker på problemstillinger og tematikk som er relevant for å utforme ny 5-årig lærerutdanning for praktiske og estetiske fag, herunder design, kunst og håndverk, vedtatt i 2020. Samtidig ligger det endringer i den nylig vedtatte rammeplanen som bør diskuteres videre. Dette gjelder blant annet forholdet mellom forskningsbasert undervisning og erfaringsbasert kunnskap, kanskje først og fremst utløst ved økningen av antall dager med undervisningspraksis i utdanningsløpet.

## REFERANSER

- Brænne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget*. [PhD]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.  
[http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Braenne\\_Karen\\_0909.pdf](http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Braenne_Karen_0909.pdf)
- Brænne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers- kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.  
<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/203>
- Dale, E., Benum, I., & Nordland, E. (1974). *Hovedfagsstudier i de pedagogiske høgskoler*. Lærerutdanningsrådet.
- Dunin-Woyseth, H. (1996). Architecture, A Profession and / or a Discipline. On the Doctoral Programme of the Oslo School of Architecture. In *Doctorates in Design and Architecture. Proceedings Volume 1, State of the Art EAAE / AEEA Conference, 8-10 February 1996*. Delft University of Technology, Faculty of Architecture.
- Dunin-Woyseth, H. (2008). More Than a Quarter of a Century. The doctoral Programme at Oslo School of Architecture and Design: notes in the development of education since 1981. *FORMakademisk*, 1(1), 3-18.
- Dunin-Woyseth, H., & Michl, J. (2001). Towards a disciplinary identity of the making professions: an introduction. In H. Dunin-Woyseth & J. Michl (Eds.), *Towards a disciplinary identity of the making professions* (pp. 1-20). Oslo School of Architecture. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.117>
- Dunin-Woyseth, H., & Nielsen, L. M. (2004). From Apprentice to Master: Some Notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship. In L. M. Nielsen (Ed.), *DesignDialog - designforskning i et demokratisk perspektiv*. Høgskolen i Oslo.
- Eisner, E. W., & Day, M. D. (2004). Introduction to the Handbook of Research and Policy in Art Education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 1-7). National Art Education Association/ Lawrence Erlbaum Associates.
- Eng, H. (1918). *Kunstpædagogik*. Aschehoug.
- Eng, H. (1926). *Barnetegning. Med illustrasjoner i sort og farver*. Cappelen.
- Eng, H. (1944). *Margrethes tegning. Fra det 9. til det 24. året*. Cappelen.
- Eng, H. (1957). *Barne- og ungdomstegningens psykologi. Fra det 9. til det 24. året*. Cappelen.
- Fauske, L. B. (2013). Making scholarship: Describing the field of inquiry and the research approach. In J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes, & E. Lutnæs (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers 14-17 May 2013, Oslo, Norway*. ABM-media.
- Fauske, L. B. (2014). Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø: Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming. *FORMakademisk*, 7(5), 1-16. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.930>
- Fauske, L. B. (2016). Reforhandling av kunnskapsgrunnlag. Forskning og fagutvikling med utspring i designdidaktikk. *Techne Series A*, 23(2), 50-68.  
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1560/1569>
- Fauske, L. B. (2017). Narrowing the gap between general design education and higher education in design In A. Berg, E. Bohemia, L. Buck, T. Gulden, A. K. og, & N. Pavel (Eds.), *Proceedings of E&PDE 2017 - International Conference on Engineering and Product Design Education. Building Community: Design Education for a Sustainable Future* (pp. 662- 667 ). The Design Society.
- Gall, M. d., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research. An Introduction. Seventh edition*. Allyn & Bacon.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (1983). *Forming som forskningsområde*. Telemark lærarhøgskule.
- Halvorsen, E. M. (1989). *Fenomenologi og formingsforskning*. Telemark lærarhøgskule.

- Halvorsen, E. M. (1992). FoU-arbeid innenfor estetisk sektor- problemer og muligheter. I B. Midtgård (Red.), *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*. (s. 37-56). Lærerutdanningsrådet.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU: Nærhet, distanse, dokumentasjon*. Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, H. (2002). Framveksten av hovedfagsstudier ved pedagogiske høyskoler med særlig vekt på faget forming. I E. Melbye (Red.), *Hovedfagsstudium i forming 25 år* (s. 7-17). Høgskolen i Telemark.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134?q=forskrift%20om%20rammeplan%20for%20lærerutdanning>
- Lærerutdanningsrådet. (1968). *Innstilling om lov om lærerutdanning*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Lærerutdanningsrådet. (1976). *Rammeplan for hovedfagsstudium i forming*. Lærerutdanningsrådets småskrift.
- Melbye, E. (1988). Hovedfagsstudium og forskning i forming. I K. Jordheim (Red.), *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år* (s. 423-438). Telemark lærerskole.
- Melbye, E. (1994). Tverrfaglighet- bredde, polarisering- harmonisering? Problemer og utfordringer- Forming. I B. Midtgård (Red.), *Hovedfag i lærerutdanningen. Forskning - veiledning - samarbeid* (s. 87-93). Lærerutdanningsrådet.
- Melbye, E. (2003). *Hovedfagsoppgaver i forming, Notodden 1976-1999. Faglig innhold sett i lys av det å forme*. Høgskolen i Telemark.
- Nielsen, L. M. (2008a). Art, Design and Environmental Participation. Themes in Norwegian Studies 1995-2007. In L. Lindström (Ed.), *Nordic Visual Arts Education in Transition. A Research Review*. Swedish Research Council. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2008-08-11-nordic-visual-arts-education-in-transition.html>
- Nielsen, L. M. (2008b). Designdidaktisk forskning i utvikling- en forskningsoversikt 1997-2007. *FORMakademisk*, 1(1), 19-27. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.118>
- Norgesnettrådet. (2001). *Evaluering av hovedfag ved statlige høyskoler uten paralleller i universitetssystemet*. Norgesnettrådet.
- Ryle, G. (1945-46). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address *Proceedings of the Aristotelian Society. New Series*, 46, 1-16. [https://www.informationphilosopher.com/solutions/philosophers/ryle/Ryle\\_KnowHow.pdf](https://www.informationphilosopher.com/solutions/philosophers/ryle/Ryle_KnowHow.pdf)