

Arkitektur innenfor rammene av Kunst og håndverk En fagdidaktisk utfordring?

Laila Belinda Fauske

I 1992 lanserte daværende kulturminister Åse Kleveland Stortingsmeldingen *Kultur i tiden*. Det påfølgende OL på Lillehammer i 1994 ble et symbolsk skifte for norsk design. Med Kleveland gikk startskuddet for en kulturpolitisk storsatsning som fikk skolepolitiske konsekvenser. Utviklingen på tidlig 90-tall la føringer for læreplanen (L97) som ble innført i 1997 (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Arkitektur og design fikk en tydeligere posisjon og dette arbeidet videreføres i *Kunnskapsløftet* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) som trer i kraft fra høsten 2006. Her skilles for første gang *Design* og *Arkitektur* ut som egne hovedområder for faget *Kunst og håndverk*. De øvrige hovedområdene skal være *Kunst* og *Visuell kommunikasjon*.

I denne artikkelen tar jeg opp til drøfting hvilken type kunnskap arkitektur, innenfor rammene av *Kunst og håndverk*, skal forvalte. Jeg fokuserer spesielt på fagets tradisjon for å forankre arkitektur i kunsthistorien. I artikkelen stiller jeg meg kritisk til en ensidig vektning av dette perspektivet og ser på andre innfallsvinkler for å problematisere sted, offentlig rom og arkitektur.

Ny læreplan – nye utfordringer

Endringene i læreplanen for *Kunst og håndverk* gir økt fokus på arkitektur i undervisnings-sammenheng. Utviklingen tilkjenner det norske samfunns behov for større bevissthet vedrørende omgivelsenes utforming. Et sentralt spørsmål blir; hva slags kunnskap skal området arkitektur reflektere? Jeg vil hevde den utvikling fagfeltet nå gjennomgår, gjør det nødvendig å revurdere de fagbetegnelser vi knytter til feltet, det meningsinnhold vi tillegger disse og den praksisutøvelse vi vektlegger. Når begrep og tema aktualiseres i en ny kontekst, må meningsinnholdet diskuteres og rekonstrueres. Samtidig er det avgjørende å være seg bevisst hvordan politiske føringer får konsekvenser for faget. Åse Kleveland uttrykker det på følgende måte: ”Våre byggede omgivelser er et av de mest ubarmhjertige uttrykk for de verdier og ambisjoner som ligger til grunn for den samfunnsformede virksomheten” (Aasgaard, 2003:2). Klevelandts utsagn bringer inn et overordnet, ideologisk aspekt – hvilke verdier og ambisjoner skal faget *Kunst og håndverk* tuftes på?

Jeg vil hevde at vi i vårt fagfelt har en sterk tradisjon for å fremme *de gode eksempler* i undervisningen. I møte med det gode kunstverket og den gode form skal barn få estetiske opplevelser og gjøre sine estetiske erfaringer. Dette er i samsvar med Spord Borgens (1995) fremstilling av den modernistiske tradisjon innenfor faget. ”I modernismen har man lagt vekt på at kunst er autonome uttrykk, resultatet av indre prosesser. I kunstundervisningen betyr dette at et kunstverk må forstås gjennom dets kvaliteter, fordi disse kvalitetene representerer kunstnerens mening” (Spord Borgen, 1995:55). Spord Borgen hevder videre at den kunstpedagogiske virksomhet, ikledd modernismens kappe ikke har vært opptatt av barnets mening, men den mening en kan finne i gjenstandene og produktene.

I *Child Art After Modernism* (2004) beskriver Brent Wilson hvordan *child art* har preget forståelsen av fagfeltet. Denne holdningen er i følge Wilson en modernistisk konstruksjon av det 20. århundre som ikke speiler dagens virkelighet. *Child art* bygger på oppfatningen om at barns kreative arbeider er unike kunstverk som ikke skal korrumpes av de voksnes innblanding og trivielle påvirkningskanaler som for eksempel populærkulturen. Wilson og Wilson kritiserte *child art* alt på 1970-tallet (Wilson and Wilson, 1977), og deres synspunkter var omdiskuterte. De viser hvordan *child art* i realiteten er en kulturell konstruksjon der barns unike arbeider er skapt under sterk påvirkning av voksne forbilder, andre barns tegnemønstre og de visuelle omgivelser. Ved inngangen til det 21. århundre hevder Wilson (2004) at modernismens ’grand narrativ’ står for fall – til fordel for flere synspunkt og alternative historier. Den postmoderne æra forkaster modernismens dominerende trend - *child art*, og åpner for ulike sider ved den visuelle kulturen, her også populærkulturen.

We art educators must base our narratives on new sets of beliefs about children, art, visual culture, and education in art and visual culture. We must begin to contemplate how our practices will continue to change as we relinquish many of our cherished modernist beliefs about child art, creative expression, and about the desirability rather than about undesirability of cultural influences. (Wilson, 2004:320)

Wilson taler altså til fordel for en annerledes tenkning omkring fagets innhold og legitimitet enn det *child art* representerer. Ved en større vekting av de visuelle og kulturelle påvirkningskanaler i undervisningen, faller barnas unike og iboende krefter bort som dominerende legitimitetsfaktor. Spord Borgen (1995) karakteriserer postmoderne didaktisk tenkning, ved at den individuelle meningskonstruksjon vektlegges. En slik tanke svarer, etter min vurdering, til Wilsons krav for fremtiden. Jeg vil, med henvisning til Wilson og Spord Borgen, hevde at det er i skjæringspunktet mellom den individuelle meningskonstruksjon og visuell kultur at også arkitektur har sitt virkefelt i *Kunst og håndverk*.

Arkitektur med forankring i kunsthistorien

I evalueringen *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?* (Kjosavik mfl., 2003) fremkommer det at mye av det som er nytt i *Kunst og håndverk* sett i forhold til Mønsterplanen fra 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) ikke vektlegges i lærernes undervisning. Dette innbefatter kontakt med skapende miljøer utenfor skolen, bruk av museer og utstillinger, fagets estetiske dimensjon, samt arkitektur. Jeg undrer meg på om fravær av arkitekturproblematikk i undervisningen kan spille fagfeltets svake tradisjon for å problematisere sted, offentlig rom og arkitektur.

Ved en gjennomgang av *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser"* (Sandberg, 1998) fant jeg at skolene som deltok i pilotprosjektet skoleåret 1996-97 hadde en overvekt av mål-

formuleringer som sentrerte rundt lokalhistorie, byggeskikk, hustyper og bygningsdetaljer. Den type begreper assosierer jeg først og fremst med fagfeltet kunsthistorie. Med en slik tilnærming vektlegges gjerne de gode arkitektoniske eksempler fra fortid og nåtid og arkitekturen fremstår som et historisk vitnesbyrd. Egen erfaring tilsier at svært mange elever, både i grunnskolen og videregående opplæring, blir gjort kjent med arkitektur gjennom en analytisk tilnærming til det arkitektoniske verk. Den formalestetiske analysen av verkets fasade tilkjenner dets tilknytning til kunsthistorien. En byvandring, med forankring i kunsthistoriske betraktninger, tjener ofte som utgangspunkt for dem som bor i nærheten av en by. Ellers blir studie av bilder i kunstbøker, lysbilder, internett med mer, gjerne brukt som kilde.

Bak *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser"* (Sandberg, 1998) stod Riksantikvaren, Fortidsminneforeningen og Norske Arkitekters Landsforbund. Sammen med Norsk Form støttet Kulturdepartementet, Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet og Miljøverndepartementet prosjektet. Arkitekten Ole Rømer Sandberg var prosjektleder i perioden 1995-97. Prosjektets tilknytning til disse instansene tydeliggjør, etter min vurdering, den historiske og kunsthistoriske forankring.

De to siste numrene av tidsskriftet FORM,¹ presenterer etter min mening, arkitektur etter en slik kunsthistorisk gitt mal. Disse artiklene står for det jeg velger å karakterisere som en tradisjonell undervisning knyttet opp mot fagområdet kunsthistorie. De gode arkitektoniske eksempler brukes, faktainformasjon vektlegges og reproduksjon tilkjenneris som metode. I FORM nr 4 2005 (FORM, 2005a) redegjøres det for antikken. Arkitektur og historie fra gresk og romersk tid tas opp og det fremkommer hvordan arkitektur fra denne perioden kan knyttes til undervisning. Det er satt av seks sider til dette temaet. Teksten er rikt illustrert med bilder, greske søyler analyseres og detaljer navngis. Avslutningsvis gis det eksempler på oppgaver med antikk arkitektur som utgangspunkt og relevante nettadresser presenteres. Argumentet for denne artikkelen er antikkens påvirkning på fremtidig arkitektur og samfunnsniv. Inngressen avsluttes på følgende måte: "Mulighetene er nesten uendelige når det gjelder å finne spennende innfallsvinkler. Men grekerne satte skjønnhet og kunnskap høyt. Måtte de samme verdiene overføres til arbeidet i skolen!" (FORM, 2005a:14).

I FORM, nr 5 2005, presenteres så romansk arkitektur. Emnet belyses gjennom to deler (FORM, 2005b; Jahr, 2005). Det gis ingen begrunnelse for at temaet tas opp, men del 1 starter med: "Romernes byggetradisjon med runde bueåpninger finner vi igjen i den romanske stilen" (FORM, 2005b:14). Starten indikerer at denne artikkelen bygger videre på FORM, nr 4, 2005. Den har samme oppbygning med fakta, bilder og tips i forhold til undervisning, men nå med fokus på det å tegne sirkelbue i perspektiv. Artikkelen disponerer like mange sider som den foregående og er plassert på samme sted i tidsskriftet. Uten at det er uttalt kan dette altså sees på som en artikkelserie med arkitektur som fokus. Det er de gode eksempler som går igjen; Parthenon og Pantheon fra antikken, Domkirkeruinene på Hamar og Gamle Aker kirke fra middelalderen. Fra tidsskriftet har jeg hentet følgende sitat: "FORM anbefaler kirker som inspirasjon for å arbeide med rom og arkitektur med elevene. Til tegneøvelser foreslår vi bløte blyanter på godt tegnepapir" (FORM, 2005b:15). Jeg finner det relevant å spørre: Hvorfor er kirker et godt studieobjekt? Er det selve gjengivelsen av verket som er viktig med vekt på å gjenskape materialeffekter, lys og skygge og lignede, eller er det den analytiske forståelsen av perspektiv som romskapende virkemiddel som er det sentrale? Hvilken hensikt tjener blyanten i denne sammenhengen, som ikke kan oppnås med andre redskaper? Hva er det et kirkebygg fra romansk tid kan tilføre en slik oppgave som ikke en studie av en hvilken

¹ Tidsskriftet FORM utgis av *Kunst og design i skolen*, interesseorganisasjon for formgivning og kunst og håndverk.

som helst annen bygning kan? Når det i FORM nr 4, 2005, fremsettes et ønske om at grekernes skjønnhet og kunnskapssyn skal være et ideal for norsk skole i 2005 blir det naturlig å spørre: Er det FORMs syn at skjønnhet er forsømt i dagens undervisning og at arkitektur kan være en hensiktsmessig arena for en nyintroduksjon av skjønnhetsbegrepet? Dersom så er tilfelle; hva skal skjønnhet anno 2005 være, og hvem bisitter makten til å gjøre en slik definering?

'De gode eksemplers makt'

John Pløger diskuterer i *Byens språk* (2001) blant annet by, urbanitet og estetikk. Pløger går ikke inn å definere estetikkbegrepet, men påpeker at begrepet er komplekst og mangesidig. Det Pløger likevel gjør er å knytte estetikken til "menneskets hverdagslige perseptive, reseptive og refleksive betydningsdannelse" (Pløger, 2001:111). Møtet mellom hverdagslivets estetikk slik det fremkommer i gatebildet og bypolitikken og byplanleggingens formaliserte estetikk kan være kontrastfylt.

I byen er det estetiske formidlet gjennom en rekke spesifikke sosiale fenomener tilknyttet gatelivet, kafélivet og flaneringen. Imidlertid er man i bypolitikken og byplanleggingen mest opptatt av byens materielle estetikk i form av arkitektur, bomiljøer, konsumpsjonssteders materielle uttrykk, kunstverk og minnesmerker. (Pløger, 2001:112)

Pløger indikerer et gap mellom befolkningens (spontane) gateestetikk på den ene siden og bypolitikken og byplanleggingens formelle estetikk på den andre. Jeg mener at *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser"* (Sandberg, 1998) samt artiklene i FORM (2005a-b; Jahr, 2005), ved sin fremstilling av arkitektur, i sterkere grad vektlegger den formaliserte estetikken fremfor den spontane og tilfeldige utfoldelse. Jeg mener også at en slik tenkning kan spores tilbake til stortingsmeldingen *Kultur i tiden* (Kulturdepartementet, 1992). 'De gode eksempler' blir en maktfaktor for skolering av folket i forhold til en elitistisk forståelse av hva som er god arkitektur, god estetikk, det gode offentlige rom osv. I *Kultur i tiden* (ibid), under *Kapittel 13, Arkitektur og design* fremkommer tre påvirkningsmuligheter som kulturdepartementet ser som sentrale i forhold til omgivelsenes kvalitet.²

De tre sentrale stikkord er *beskyttende, bekreftende og nyskapende*. Med *beskyttende* siktes det til det statlige ansvar ved å bruke lover og reglement for å verne samfunnet mot dårlig kvalitet og likegyldighet, og som utgangspunkt for debatt omkring enkeltsaker så vel som et helhetsperspektiv. *Bekreftende* benyttes om å formidle kunnskap om gode normer for utforming av omgivelser, dokumentere disse og fremheve "hvordan landet gjennom århundrer har vært bygd i samsvar med kultur, klima og tekniske forutsetninger" (Kulturdepartementet, 1992:138). I denne sammenhengen relateres det *nyskapende* til det å utvikle nye forbilder, samt sprengre grenser for det sedvanlige og med dette tilføre noe nytt til samtidskulturen. Det presiseres at dette ikke må skje på bekostning av tilhørighet. Hva som menes med tilhørighet tydeliggjøres ikke i denne sammenheng. Det blir likevel naturlig å tenke stedstilhørighet, historisk tilknytning osv, tatt i betraktning temaet 'omgivelsenes kvalitet' (ibid). Henvisningen til fortidens tradisjoner og omtanke for omgivelsene fremkommer tydelig og

² - Det må arbeides beskyttende, for å forhindre dårlig kvalitet og likegyldighet, gjennom bruk av lovverk og reglement, og gjennom en aktiv debatt både om helhetssyn og enkeltsaker.

- Det må arbeides bekreftende, ved å dokumentere og spre kunnskap om gode normer for utforming, og ved å henvise til kunnskap om hvordan landet gjennom århundrer har vært bygd i samsvar med kultur, klima og tekniske forutsetninger.

- Det må arbeides nyskapende, for å lage nye forbilder, sprengre grenser for det tilvante uten tap av tilhørighet og gi impulser til samtidskulturen. (Kulturdepartementet, 1992:137-138)

settes som normdannende for videreutvikling og nyskaping. Faktisk er fortiden en så sterk komponent i denne fremstillingen at det blir påpekt at nyskaping ikke må skje på bekostning av, og løsrevet fra, *tilhørighet*. Slik må det *nyskappende* i denne sammenheng relateres til *tilhørighet*.

Den estetisk oppdragende rolle

Dersom vi legger begrepene *beskyttelse, bekreftelse og nyskaping/tilhørighet* (Kulturdepartementet, 1992) til grunn, kan både *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser"* (Sandberg, 1998) samt artiklene i FORM (2005a-b; Jahr, 2005), leses som en konkretisering av de politiske føringer. Jeg har ikke til hensikt å forkaste en slik type tilnærming til arkitektur og omgivelser i undervisning. Fordelene kan blant annet være økt bevissthet blant elevene vedrørende lokalmiljø, styrking av identitet og forståelse for fortidens påvirkning på nåtid og fremtid. Likevel mener jeg at vi ikke kan behandle emnet med en ensidig fokusering på dette perspektivet. *Kultur i tiden* (Kulturdepartementet, 1992) åpnet veien for en større vektning av arkitektur, omgivelser og design i undervisningen. På mange måter gjøres verden litt større, sett fra et Kunst og håndverksperspektiv. Samtidig inntar stortingsmeldingen det jeg vil karakterisere som *en estetisk oppdragende rolle*. Det norske folk skal *oppdras* til økt forståelse for de estetiske kvaliteter som fortiden har legitimert og lagt som rettesnor for fremtiden. Folket skal trenes i å mene, og i å ta til etterretning, og fremtidens visuelle miljø skal utformes i et samspill mellom det nye og det gamle. Det fremkommer av stortingsmeldingen hvordan arkitektonisk historieløshet har ført til at historiske bygninger har blitt revet og at lokalmiljø lider under manglede kunnskap (ibid). Selvsagt har det politiske feltet rett. Skolering og kunnskap *er* nødvendig. Et sentralt spørsmål blir hvordan denne type kompetanseheving skal skje, og hvilke rammer som skal ligge for dette i *Kunst og håndverk*.

Åse Kleveland reflekterer slik over prosessen hun var delaktig i på 90-tallet:

Da vi la ut på vårt "korstog" for estetikk og kvalitet i omgivelsene, var det mange grep vi skulle ta. Men ett var sikkert: Hvis vi ikke la grunnen først, dvs begynte med skolen og ungene, så ville det hele bare bli en festlig ballong som falt sliten ned etter en stund. (Aasgaard, 2003:3)

I sitatet ovenfor viser Kleveland hvordan kulturpolitiske interesser og strategier knyttes til skole og utdanning. Hun argumenterer for at forståelse for kultur, estetikk og kvalitet i omgivelser må etableres hos barn og ungdom dersom en slik forståelse skal fungere som et handlingsverktøy for fremtidig stedsutvikling og samfunnsmessig helhetstenkning. For kulturminister Kleveland var etableringen av Norsk Form viktig. Hun ønsket: å "... etablere et norsk senter for arkitektur, design og kvalitet i våre byggede omgivelser" (Aasgaard, 2003:4). Kleveland mente at et slikt senter skulle kunne sikre fagområdet, uavhengig av politiske skifter. I intervjuet med Aasgaard gir Kleveland honnør til Peter Butenchøn for det han presterte i sin tid som leder for Norsk Form.

John Pløger (2001) hevder at Norsk Forms oppgave er å 'oppdra' så vel planleggere og politikere, som allmennheten til estetisk dømmekraft. Pløger reiser spørsmål ved hvilke estetiske verdier og holdninger Norsk Form 'oppdrar' oss i forhold til. Når han går inn i denne diskusjonen kobler Pløger Norsk Form og arkitekten Christian Norberg-Schulz sammen. Institusjonen og arkitekten deler en forståelse om at "arkitekturens oppgave er å forene stedsidentiteten gjennom å skape forbindelse mellom erindring, form og rom" (Pløger, 2001:146). I følge Pløger er ikke samfunn og ideologier tilstede i Norberg-Schulz arkitekturfilosofi. Det sentrale er selve 'formen', som bygningsverket eller landskapets helhet. "Det er

alene 'den skapende bevaring' av omgivelsene som kan skape et meningsfylt fellesskap, dvs. et historisk korrekt bygd miljø som uttrykk for stedsidentitet" (ibid:151). Norsk Form skal i følge Pløger stå for et syn der kafeer og barer i storbyens offentlige rom gir inntrykk av å være kulisser. Disse er pregløse og likegyldige og er ikke knyttet til stedet.³ Slik jeg forstår Pløger er det ønsket om å oppdra ved å fremme de gode, estetiske eksempler Norsk Form og Norberg-Schulz har felles. Jeg forstår det som at de gode, estetiske forbilder skal kultivere og danne mennesket. Her ser jeg paralleller til tidsskriftet FORMs artikler vedrørende antikken og romansk arkitektur (2005a-b; Jahr, 2005) samt stortingsmeldingen *Kultur i tiden* (1992).

Friksjon og spenning

I *The Uses of Disorder* (1970) kritiserer Richard Sennett den 'overplanlagte' byen som organiserer bort alle overraskelser, faremomenter og utfordringer. En slik form for beskyttelse hevder Sennett, hindrer enkeltindividets vekst og skaper i stedet redsel for å være annerledes og for å skille seg ut. Erling Dokk Holm (2005) fokuserer på spenningen mellom det han opplever som den gode byen og den velplanlagte, funksjonelle byen. Han belyser konflikten mellom byplanleggerens ønske og visjon om å lage en funksjonell og oversiktlig, velfungerende by og menneskenes opplevelse av *hva* som er den gode by. De best planlagte byer er også de kjedeligste mener Dokk Holm og han ønsker seg i større grad friksjon og spenning i byrommet. Dokk Holm summerer opp på denne måten:

Min romantiske tanke er at kampen for friksjonen er en kamp vel verdt å kjempe. Det er et slag for den humane byen og et alternativ til den velmenende og kontrollerende forestillingen om at alt og alle må beskyttes mot hverandre. Moderne byplanlegging må derfor gå inn i paradokset det er å planlegge for det uplanlagte, å legge opp til gnisninger og sluse oss inn i byens glade ubehag. (Dokk Holm, 2005:51)

Kan det Dokk Holm trekker frem her ha relevans for didaktisk tenkning? Dersom vi velger å planlegge for friksjon innen *Kunst og håndverk*, og å gi barn mulighet til å utfordres og undres i møte med sine bygde omgivelser, kan vi legge til rette for bevissthet og anerkjennelse – ikke bare for det som fremstår som det estetisk korrekte, men for det som utfordrer og skaper nysgjerrighet, og slik kan vekke engasjement.

Innside- og utside perspektivet

I *Place and placelessness* (1976) tar Edward Relph for seg begrepene 'insidene' og 'outsidene'. Med disse viser Relph til to ulike måter å forholde seg til steder på. Betegnelsen tas også i bruk av Oddrun Sæter i hennes doktoravhandling *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrid* (2003). Hun fornorsker disse til 'innsideperspektivet' og 'utsideperspektivet'. Jeg velger å anvende de norske betegnelsene i denne artikkelen. Slik jeg forstår Relph handler innsideperspektivet om det erfarte og 'levde rom'. "To be inside a place is to belong to it and to identify with it, and the more profoundly inside you are the stronger is this

³ Fenomenet *sted* er ikke uproblematisk. I følge Pløgers (2001) fremstilling av Norberg-Schulz, mangler nåtidens byplanlegging helhet og skaper sånn en fragmentert arkitektur i byen. Dette fører til fremmedgjøring og stedstap. "Byboeren frarøves muligheten for identifikasjon med stedet, og derfor er identitetstap en konsekvens av å leve i by" (Pløger, 2001:146). Doreen Massey (1997) påpeker konflikten mellom de romantiske krefter som knytter stedstilhorighet og stedsidentitet til fortid og kulturarv og de progressive krefter som mener den romantiske retningen fornektet den reelle dynamikk og foranderlighet i samfunnet. Massey argumenterer for å utvikle "...en adekvat, progressiv fortolkning av 'sted', en som vil passe inn med de aktuelle global-lokale tider og de følelsene og relasjonene disse gir opphav til..." Massey (1997:312). Diskusjonen omkring sted som fenomen er interessant, men jeg prioriterer ikke å gå nærmere inn i den her.

identity with the place” (Relph, 1976:49). Slik jeg forstår Relph, knytter innsideperspektivet mennesket og stedet sammen. Utsideperspektivet beskrives slik: ”From the outside you look upon a place as a traveller might look upon a town from a distance...” (ibid:49). Utsideperspektivet viser til den visuelle og funksjonelle opplevelsen av sted slik en betrakter kan beskrive det uten å selv erfare stedets ’levde liv’. Slik jeg leser Relph rommer begrepsparet innside-utside dynamikk og bevegelse. Konseptet spiller på etablerte forestillinger om det å fysisk være innenfor husets fire vegger, by eller landegrenser og på den andre siden; det å være utenfor.

Estetisk reduksjon

Sæter (2003) tar opp innside- og utsideperspektivet til drøfting. Den utenforstående bruker gjerne det estetiske blikk når han betrakter sine omgivelser. Faren er at det estetiske blikk kan gi avgrenset informasjon. Samtidig er det gjerne en krevende prosess å skulle arbeide seg ’innenfor’. Ofte ender vi med en idyllisert fremstilling av våre omgivelser. Vi foretar en estetisk reduksjon av det vi ser. Dette kan, ifølge Sæter, være problematisk for byplanleggere, men jeg ser at det også kan by på utfordringer i undervisningssammenheng. En byvandring med hovedfokus på arkitekturens påvirkning fra f.eks. antikken eller romansk tid kan være en slik idyllisering. En byvandring av denne typen krever en klar forestilling fra lærerens side om hva som er målsettingen med turen.

For mitt vedkommende blir det nærliggende å relatere utsideperspektivet til den kunst-historiske tilnærmingen jeg har fremstilt i denne artikkelen. Dersom *de gode eksempler* ensidig får dominere innefor rammene av *Kunst og håndverk* går vi glipp av de små historiene jeg mener innsideperspektivet står for. Hvorfor ser skoleveien ut som den gjør, hvorfor er fortauet så smalt, hva skjer dersom et hus i vår rekkehus-rekke endrer farge?

Visuell kompetanse og kritisk refleksjon

Gert Z. Nordström har gjort seg bemerket i det fagdidaktiske miljøet i Norden. Han gikk på slutten av 60-tallet ut mot sentreringen omkring barnets iboende krefter og det personlige uttrykk.⁴ Nordström krevde en ny metodikk for billedfaget og i 1970 publiserte han *Bilden, skolan och samhället*. Den norske utgaven *Skolen, bildet og samfunnet* kom i 1972, med tillemperinger i forhold til norsk skole.⁵ Nordström argumenterte for at barn skal oppøves til å kritisk ’lese’ det visuelle språk, formidlet gjennom blant annet reklame, TV, film osv. Formgiving og design kan ikke lenger behandles med vinklingen stygt eller vakkert, skjønt eller uskjønt (Nordström og Romilson, 1972). Nordström talte til fordel for en kritisk analyse som grunnlag for forståelse og selvstendig meningsdanning. ”Det historiske aspektet har gjort at man ofte bare har berørt den delen av dagens bygningsvirksomhet som allerede har funnet plass i kunstprofessorernes skrifter” (ibid:69). Slik jeg forstår Nordström blir undervisningens oppgave å skolere barn slik at de på eget grunnlag kan mene noe om sine visuelle omgivelser. Det opphøyede arkitektur- eller kunstbilde kan ikke skjønne denne oppgaven alene. Videre taler Nordström mot den estetiske reduksjon og påpeker hvordan ulike samfunnskrefter gir form til de visuelle omgivelser.

Byens, husets, rommets form må heller ikke bli behandlet ut fra ensidige estetiske synspunkter. Den faktor som fremst påvirker utformingen er de økonomiske, og menneskets ønskemål om sitt

⁴ Nordströms kritikk av rådende praksis har klare paralleller til Wilson og Wilson (1977) sin kritikk av konstruksjonen *child art*.

⁵ Morten Paulsen og Svein Sandnes stod for den norske utgaven.

nærmiljø forankres i en allsidig bedømming av ulike fordeler og ulemper. For at de noensinne skal få sine ønskemål oppfylt kreves det altså at de får en allsidig undervisning i skolen, en undervisning som gir dem mulighet til kritisk å overvåke beslutningstakernes beveggrunner og resultater. (Nordström og Romilson, 1972:69)

Nordström krever en undervisning som gjør eleven kompetent til å delta aktivt i hverdagen og samfunnslivet. Sentrale stikkord blir, slik jeg ser det, visuell kompetanse og kritisk refleksjon. I vår samtid formidles en stor andel informasjon ved hjelp av det visuelle språket. Dersom denne type informasjon ikke skal konsumeres ukritisk forutsettes det at barn gjøres kjent med dette språkets abc. Liv Merete Nielsen argumenterer på følgende måte: ”Vi må fortelle våre politikere og beslutningstakere at vårt fagområde, som blant annet handler om visuell kommunikasjon, design og arkitektur, ivaretar en kompetanse som er viktig for elevenes delaktighet i samfunnet” (Nielsen, 2004:3). Nielsen fremhever viktigheten av at styresmaktene blir bevisstgjort det visuelle språkets makt, og understreker videre behovet for at barn blir gjort til kompetente brukere av dette. ”Det er ikke nok å lære elevene å lese, skrive og regne når informasjon blir mer og mer visuell. Elevene må lære et grunnleggende tegnsystem i tillegg til tall og bokstaver for å ikke bli manipulert av bilder” (Nielsen, 2004:3). Slik jeg ser det blir det å ’knekke kodene’ for det visuelle språket avgjørende, også i tilnærmingen til arkitektur og de visuelle omgivelser.

Avsluttende refleksjon

På bakgrunn av det jeg har presentert i denne artikkelen vil jeg hevde at faget *Kunst og håndverk* ikke er tjent med at arkitektur ensidig forankres i en kunsthistorisk tradisjon. Innledningsvis argumenterte jeg, med henvisning til Spord Borgen (1995) og Wilson (2004), for at arkitektur i denne sammenheng har sitt virke i skjæringspunktet mellom den individuelle meningskonstruksjon og visuell kultur. Som Nordström påpeker kan ikke de etablerte ideal for hva som er god arkitektur alene utgjøre rammen for barns referanser vedrørende arkitektur og omgivelser. For faget *Kunst og håndverk* betyr dette at innsideperspektivet, som barns egne fortellinger og refleksjoner fra sine omgivelser, må utfylle og komplementere utsideperspektivet og den kunsthistoriske tradisjon. I dette skjæringspunktet har jeg tro på at dynamisk og fruktbar læring kan finne sted – og at visuell kompetanse gis sin berettigede legitimitet, i et fagdidaktisk og samfunnsrelatert perspektiv.

Litteratur

FORM. 2005a. Antikken. Antikken i undervisningen. *FORM* 39 (4):14-19.

FORM. 2005b. Romansk arkitektur. *FORM* 39 (5):14-17.

Holm, Erling D. 2005. Friksjonen og byen. *Dagbladet, SPOR Del:2*, 06.08.2005, 51.

Jahr, Hilde Degerud. 2005. Å tegne en sirkelbue i perspektiv. *Form* 39 (5):18-19.

Kirke- og undervisningsdepartementet. 1987. *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*. Bokmål[utg.] ed. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet: Aschehoug.

Kjosavik, Steinar, Randi-Helene Koch, Edith Skjeggstad og Bjørn Magne Aakre. 2003. *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?, Rapport / Telemarksforskning. Notodden; 03/2003*. Notodden: Telemarksforskning.

Kulturdepartementet. 1992. *Kultur i tiden, St.meld.; nr 61 (1991-92)*. Oslo: Departementet.

Massey, Doreen. 1997. *En global stedsfølelse*. Edited by J. Aspen og John Pløger, *På sporet av byen: lesninger av senmoderne byliv*. Oslo: Spartacus.

Nielsen, Liv Merete. 2004. Arkitektur og design i skolen-utfordringer for framtiden. *FORM* 38 (4):3-4.

Nordström, Gert Z., and Christer Romilson. 1972. *Skolen, bildet og samfunnet*. Oslo: Pax.

Pløger, John. 2001. *Byens språk, Topos; nr 2*. Oslo: Spartacus.

Relph, Edward. 1976. *Place and placelessness, Research in planning and design; 1*. London: Pion Limited.

Sandberg, Ole Rømer. 1998. *Skoleprosjektet "Arkitektur og omgivelser": idéhefte: rapport fra 15 pilotskoler: skoleåret 1996-97, Riksantikvarens notater; 1-1998*. Oslo: Riksantikvaren.

Sennett, Richard. 1970. *The uses of disorder: personal identity & city life*. New York: W.W. Norton.

Spord Borgen, Jorunn, ed. 1995. Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. Edited by T. B., *Formingsfagets egenart*. Notodden: Telemarksforskning.

Sæter, Oddrun. 2003. *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrider: en sosiologisk analyse av tre kasus, Rapport / Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo; 3:2003*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig trykt utg. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Wilson, Brent. 2004. *Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives*. Edited by M. D. Day, and Elliot W. Eisner. *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: National Art Education Association / Lawrence Erlbaum Associates.

Wilson Brent, and Wilson Marjorie. 1977. An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art Education* 30 (1):5-11.

Aasgaard, Kristin. 2003. Kunstner i maktposisjon: Intervju med Åse Kleveland. *FORM* 37 (2):3-6.

Summary

A new national curriculum will be introduced in Norwegian compulsory school, in 2006. For the first time architecture is fronted as a separate topic within the art and craft curriculum. In this article I deliberate over the challenges concerning the implementation of architecture in Art and Crafts education. I try to illuminate how art history has influenced the curriculum in earlier years, and I discuss alternative approaches to how to discuss architecture and the local environment in an educational setting.