

Kunst- og designdidaktikk i lærarutdanning

Praksisfellesskap og kunnskapsutvikling

Karen Brønne

Etter innføringa av faget *Kunst og handverk* i grunnskulen, vart det føreteke ei evaluering der målsetjinga var å dokumentere og vurdere korleis L97 har vore styrande for pedagogisk praksis i faget. Evalueringsrapporten ”Kunst og handverk i L97. Nytt fag – ny praksis?” teiknar eit bilete av eit fag elevane trivst med. Samstundes synleggjer rapporten manglande bruk av teknologi og lite fokus kring emne som produktutvikling, reklame, media og arkitektur (Kjosavik m.fl. 2003). Rapporten gjev ei skildring av kva som er innhaldet i Kunst- og handverksundervisninga, men gjev inga forklaring på kvifor innhaldet er som det er. Dette lyfter fram spørsmål kring dei ulike mekanismane som er med på å forme undervisninga og fagfeltet.

Dei institusjonane som utdannar lærarar i *Kunst og handverk* er sentrale aktørar i utviklinga av fagområdet. Utdanningssituasjonen som møter studenten får truleg avgjerande konsekvensar for korleis læraren etablerer og seinare utøver sin praksis. For å problematisere i kva grad og på kva måte desse utdanningsinstitusjonane har innverknad på faginnhaldet i *Kunst og handverk* i grunnskulen, vil ei undersøking med søkjelys på undervisning innan høgskulesystemet vere viktig. Eit slikt studium

kan avdekkje nokre av dei haldningar grunnskulelæraren ber med seg, og korleis desse vert forma gjennom deltaking i det praksisfellesskap, også omtalt som *community of practice* (Wenger 1998), som møter læraren i løpet av utdanninga. Lærarutdanninga sitt praksisfellesskap eller lærarutdanningskultur er tidlegare studert og analysert mellom anna gjennom Kvalbein si doktoravhandling ”Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling” (1999). Sjølv om *Kunst og handverk* eller *Forming* lenge har vore fag innan lærarutdanningsinstitusjonen femner ikkje Kvalbein sitt arbeid om det særskilde ved denne utdanningskulturen. Fagområdet si verksemd har ein praktisk karakter og byggjer i liten grad på ein artikulert fagtradisjon (Brønne 2003). Såleis vil denne artikkelen i hovudsak omhandle det særskilde ved fagtradisjonen innan kunst- og designdidaktikk i Noreg med utgangspunkt i noko av det som tidlegare er skrive om liknande tilhøve i USA og Sverige. Eg ynskjer med bakgrunn i dette å problematisere sambandet mellom fagtradisjonar og kunnskapsutvikling. Kva ideal og førebilete har etablert faginnhaldet i *Kunst og handverk* i grunnskulen?

Fagtradisjonar innan kunst- og designdidaktikk

Kunst- og designdidaktikken femner vidt og omhandlar den undervisningsaktiviteten som føregår på ulike undervisningsnivå og ved ulike institusjonar. Med didaktikken som overordna perspektiv for avhandlinga vert kunst- og designfaga integrert i eit anna fagfelt. Dette omhandlar innhald i undervisning, spørsmål kring undervisningsmetodar og eleven sine arbeidsformer, og teoretiske grunngevingar kring kvifor ein vel mål, innhald og metodar som ein gjer. Arthur Efland har gjort ei inndeling av dei fagtradisjonar som har prega innhald i undervisning innan kunst og design i USA¹(Efland et. al 1996:68). Desse fagtradisjonane har parallellar i Noreg og kan verte nytta som referanse for å analysere det særskilde ved norske tilhøve (Nielsen 2002). I vår situasjon kan vi operere med fylgjande fem kategoriar: 1) *Den akademiske tradisjon* med mimesis som mål og kopiering som metode, 2) *modernismen i biletkunsten* med signifikant form som mål og systematisk eksperimentering som metode, 3) *Ekspressiv sjølvutfolding* med personleg uttrykk som mål og lausriving frå føredøma som metode, 4) *Modernismen innan arkitektur og design* med det gode liv i designa omgjevningar som mål, og søk etter den gode form som metode, 5) *Kunst som eigen disiplin* med kunstforståing som mål, og teoretisk tilnærming som metode. Efland strukturerer gjennom dette det ideologiske grunnlaget og set også faget i sin historiske kontekst.

Anna Lena Lindberg viser i sitt studium av kunstpedagogikken i Sverige til to tradisjonar med ulik ideologisk forankring – *den karismatiske hållningen og oppfostrarhållningen* (1988). Oppfostrarhaldninga er bunde saman med opplysningsdraumen og vil hjelpe mottakaren å ta i bruk kulturarven. Slik objektivert ho mottakaren. Mottakaren vert nærast omgjort til eit tomt kar, som vert fylt med kunnskapar og tame som instruktøren sit inne med. Den karismatiske haldninga

¹ Efland sine oppdelingar: 1) Academic Art 2) Elements of design 3) Creative Self-Expression 4) Art in Daily Living 5) Art as a Discipline.

assosierer Lindberg med ein ideologi som på romantisk vis hevdar at kunstopplevinga berre har med kjensler å gjere. Fornuft og rasjonalitet høyrer ikkje heime her. Innleving og intuisjon er ein medfødd føresetnad i den estetiske opplevinga, og metodisk innlæring tilfører få vesentlege kvalitetar. Lindberg gjer såleis ei grovare inndeling av fagfeltet enn Efland, men peikar truleg likevel på det som er symptomatisk for fagdiskusjonen i Noreg.

Mykje av den fagdidaktiske litteraturen som framleis vert nytta i Noreg byggjer på teoriar² der sjølvutvikling går føre lærestoff der læraren skal vere ein forsiktig tilretteleggar for barnet si utvikling. Altså ei klar kopling til Lindberg si skildring av den karismatiske haldninga. Bøkene til Viktor Lowenfeld, "Creativity and Mental Growth" (1947), og Herbert Read, "Education Through Art" (1945), har nærast vore rekna som kanonlitteratur innanfor det norske formingsfaglege miljø. Truleg fekk denne tenkinga fotfeste i dei nordiske landa som ein kontrast til det, frå 1800-talet, lite barnesentrerte og sterkt utilitaristiske dannelsesidealet. Feltet vart etterkvart modent for ei dramatisk nyorientering, og lengta etter ei frigjering frå den metodiske formalismen der godt handverk var eit altomfattande mål for aktiviteten.

I tida før L97 gjekk diskusjonen, kjend som *Navnefeiden*, rundt namneendringa frå *Forming* til *Kunst og handverk*. Denne diskusjonen hadde eit breiare innhald enn kva nemning faget skulle ha vidare. Debatten i tidsskriftet *Form*³ tok føre seg både faginnhald og dei ideologisk-pedagogiske motsetnadane innanfor fagfeltet. Somme meinte at faget hadde låg status og er samansett av lite systematisk kunnskapsutvikling, medan andre fokuserte på at faget burde vere ein fristad der barnet verkeleg fekk høve til å utforske skapargleda. Liv Merete Nielsen har i si doktoravhandling, "Drawing and Spatial Representations", drøfta utviklinga av og legitimeringa for visuelle kunstfag i grunnskulen. Avhandlinga viser mellom anna til haldningar blant lærarar der ideen om teiknefaget som ein "sjølvutfoldingsarena" står sentralt. Sjølv om Nielsen peikar på ei vektlegging av formingsfaget sin kunnskapsdimensjon som viktig, gjer ho det klart at motsetnaden mellom dette perspektivet og det å gje eleven kjensla av skaparglede burde vere fullt mogleg å sameine (Nielsen 2000).

Steinar Kjosavik hevdar med bakgrunn i sine analyser av det norske formgjevingsfaget si historiske utvikling at den reformpedagogiske rørsle (med sjølvutfolding som mål for faget og "fri forming" som arbeidsmetode) fekk særleg god grobott i den delen av faget som omhandlar det todimensjonale bilete. Om vi studerer "Normalplanen" frå 1939 ser vi at sløyd og handarbeid ber preg av at nyttetenking og handverksmessig dugleik framleis regjerer. Målformuleringane for teiknefaget syner derimot ei nyorientering: Teikning som *fritt formende arbeid* gjev rom for utvikling av barnet sine medfødde evner. Dette samsvarer med den aktivitetspedagogiske tenkinga (Kjosavik 1998:168). Med utgangspunkt i kva ideal som

² M.a. i boka til Haabesland og Vavik: "Kunst og handverk – hva og hvorfor".

³ Artiklar i *Form* i tidsromet 1995-1996 av Vasset, Sundvor og Melbye, Solstad m.fl., Dahlberg, Reitan, Vestøl, Fredbo, Nielsen.

styrer faginnhaldet (kanskje særleg i biletdelen av faget) vert det også naturleg å trekke parallellar til kunstfeltet og kunstteorien – *uttrykksteorien* eller *emosjonalismeteorien*.⁴ Her møter vi den same individsentreringa og sjølv-utfoldingstanken som i reformpedagogikken. Med det modernistiske ekspressive kunstidealet vert kunstverket sitt innhald henta frå mennesket sitt indre, og ikkje frå ein ytre og ”objektiv” røyndom. Kunst skal ikkje vere etterlikning eller imitasjon, men uttrykke kunstnaren sine eigne kjensler og sansingar.

Så omfattar *Kunst og handverk* i grunnskulen også designaktivitet. Der er fleire teoretiske perspektiv som forklarar designaktiviteten sitt opphav. Designfeltet sine fagtradisjonar har også forma *Kunst og handverk/ Forming* som fagområde, særleg etter implementeringa av L 97 og eit fornya fokus kring emne design. Jan Michl hevdar i artikkelen ”Å se design som redesign” at omgrepet design manglar eit perspektiv som romar meir enn den utøvande sin individuelle skapande aktivitet (Michl 2003). Han gjev uttrykk for at det eksisterer eit behov for eit omgrep som; ” fanger designaktivitetens grunnleggende uavsluttethet, det at ingen løysning blir den endelige løysningen (...)” (Michl 2003:1). Michl plasserer omgrepet i ein tidleg historisk kontekst der ein på 1700-talet nytta omgrepet i teologiske diskusjonar omkring rasjonelle, erfaringsbaserte bevis for Guds eksistens. Omgrepet designar vart med dette brukt for å karakterisere Gud Skaparen, ein allmektig åleineskapar av eit heilt univers. Michl hevdar at denne språkbruken, utan tvil, har farga den seinare bruken av orda design og designar, og at omgrepsbruken har medverka til å styrke ideen om den menneskelege designar som ein åleineskapar (Michl 2003). Dette medfører ei utfordring for den fagdidaktiske samanhengen. Om det er slik at det ekspressive idealet (punkt 3 hjå Efland) eller åleineskaparideen (hos Michl) karakteriserer verksemda innan kunst- og designfeltet, så vert på sett og vis rolla som formidlar og lærar innan desse fagfelte bortimot overflødig. Dersom det å vere påverka av tidlegare *formbilde* (omgrep nytta av Marte Gulliksen⁵) og fargebruk er uakseptabel praksis i slike fellesskap, har studentar og elevar lite trong for skulering. At dei skapande prosessane føregår best i eit åleineunivers der ein hentar unike, originale løysingar frå ein sjølv og sitt eige hovud. Med kjennskap til teori innanfor feltet er det i dag vanskeleg å godta at kunnskapsutvikling føregår som ein individuell skapande aktivitet utan at ein byggjer på eller er avhengig av fortida sine funksjonelle og estetiske løysingar. Michl formulerer dette så tydeleg som at:

Det er et faktum at alle designere, de fremragende like mye som de middelmådige eller de dårlige, alltid bygger videre på, modifierer og viderefører andre designernes arbeid, og at ingen kan unngå å gjøre nettopp det. (Michl 2003:7)

Eg har tidlegare problematisert dette tilhøvet gjennom mi hovudfagsoppgåve, ”Upåverka?” (Brønne 2002). Studiet omhandla haldningar kring påverknadsaspektet blant sentrale aktørar innan kunst- og designdidaktikken (lærarar og kunstnarar). Aktørane hevda i intervjuet at dei var opptekne av originale, upåverka

⁴ Danbolt nyttar m.a. denne omgrepsbruken i boka ”Billedspor 2” og Haabesland og Vaavik i boka ”Kunst og Handverk – hva og hvorfor”.

⁵ Eit omgrep og nytta i artikkelen ho skriv i denne samlinga.

løysingar på oppgåvene. Dei faktiske oppgåveløysingane avslørte eit diametralt bilete av den skapande prosessen i høve til det lærarar, elevar og kunstnarar sjølve hadde formulert. I eit av dei studerte prosjekta frå grunnskulen var bileta elevane hadde laga ein bortimot tru kopi av ei utstilling dei tok del i same veke. Sjølv etter gjennomføringa roste lærarar og medverkande kunstnar elevane for å ha funne fantastiske, kreative og unike svar på oppgåva.

Det eg har lese ut av dette, er den todelte nærast splitta lærarrolla innan det kunst- og designdidaktiske feltet. Ein tek del i ein lærarkvardag der ein ved eine høve held førelesingar i kunst- og designhistorie (utan at ein har ei fullgod forklaring til kvifor ein lærer bort dette) og ved neste høve presenterer ein oppgåver for elevar og studentar der målsetjinga for den skapande prosessen er å utvikle unike og upåverka oppgavesvar. Eg trur at ein uklar og smal definisjon av designomgrepet, altså som ikkje romar redesignperspektivet (Michl 2003), gjer det vanskeleg å gripe kva designaktiviteten omhandlar. Etter innføringa av L97, som tydeleggjer eit fokus kring designdelen av fagområdet, må også grunnskulelæraren utvikle forståing for kva ein designar gjer og kva designkultur går ut på. Det er inga enkel oppgåve å vere lærar i *Kunst og handverk*, og utanforståande kunst- og designfeltet, og samstundes skulle utvikle forståing for designfeltet si verksemd dersom den eigentlege aktiviteten er skjult og representantar for fagfeltet utelet å formidle korleis sentrale delar av idéutviklinga i den skapande prosessen føregår. Såleis manglar grunnskulelæraren og eleven eit medvite tilhøve til tidsdimensjonen ved designverksemda. Med tidsdimensjonen meiner eg at designprosessen romar objektet si stamtavle, dvs. at sjølv ”nye” objekt har stor tidsdjupne og alltid byggjer på eller vidareutviklar dei løysingar som er gjort før (Michl 2003). Resultatet av designundervisning utan kunnskap om denne tidsdimensjonen vert truleg trege skapande prosessar og dårlege formale og funksjonelle produktløysingar, eller som evalueringa ”Kunst og handverk i L97. Nytt fag – ny praksis?” synte, at emnet ikkje får fokus i det heile.

Kvifor allmennlærerutdanninga?

Kvifor er det viktig å fokusere på allmennlærerutdanning når feltet eg er oppteken av å studere omhandlar undervisning innan kunst- og designfag? Eit av spørsmåla eg ynskjer å finne svar på gjennom doktorgradsarbeidet mitt er i kva grad ein som lærar bevarer det fagsyn som vert etablert i utdanningsåra. Eg har ei førforståing av at læraren, trass nye fagplanar, favoriserer det dei eingong lærte ved eigen studiestad. Allmennlærerutdanninga er den største leverandøren av lærarar som underviser i *Kunst og handverk* i grunnskulen i Noreg. Difor har eg tru på at eit studium av praksisfellesskap i allmennlærerutdanninga, lyfter fram kunne kring kva mekanismar som er med på å forme læraren sitt fagsyn i *Kunst og handverk*. I siste konsekvens omhandlar dette kva ideal og førebilete som etablerer faginnhaldet i *Kunst og handverk* i grunnskulen.

Eit anna perspektiv er at Noreg, allereie kring 70-talet, syner ei orientering bort frå sekundærnæringar og den produserande industrien mot tertiærnæringar og tenesteytande verksemd. Vi er ikkje lenger i fyrste rekke eit råvareproduksjonsland. Det handlar ikkje berre om dei tekniske utfordringane ved det å strikke ein vott, men kanskje også å tenkje ut korleis votten bør sjå ut.

Ålmugedanninga i grunnskulen er meint å bu eleven til møtet med omverda. Dette medfører eit fornya fagfokus. Telemarksforsking og evalueringa av faget Kunst og handverk synte, som før skriving, manglande bruk av teknologi, lite fokus kring emne som produktutvikling, reklame, media og arkitektur. Om faget skal engasjere er det avgjerande med røter og relevans i deltakaren si livsverd. Samfunnstendensar speglar kva menneska er opptekne av. Stortinget vedtok våren 2004 at design og teknologi skal inn som obligatoriske emne i realfaga og *Kunst og handverk* frå 2006.⁶ Eg ser at behov for visuell kompetanse er svært aktuelt, og at fagområdet i grunnskulen må makte å etterfylgje dette kravet.

Eg vonar gjennom undersøkinga å betre kunne artikulere kvalitetsaspektet ved kunst- og designfeltet og såleis gjere brukar (ålmugen) i stand til å delta i diskusjonar kring utvikling av våre visuelle omgjevnader, som eit viktig utgangspunkt for ein dialog om design. Med omsyn til *DesignDialog* nettverket plasserer eg mitt arbeid innan gruppering 2: "Designutdanning" (Dunin-Woyseth og Nielsen 2003:31).⁷ I yttarste konsekvens omhandlar dette å betre tilhøva for kommunikasjon mellom brukar og utøvar (designar, arkitekt, kunstnar) og såleis bidra til å gjere utforminga av våre visuelle omgjevnader til ein demokratisk prosess.

⁶"Stortingsmelding 30. 2004. Kultur for læring og Innst.S.nr.259" (2003-2004).

⁷Developing Design and Visual Literacy (DDVL).

Litteratur

- Aslaksen, Ellen K. 1998. *Ung og lovende. 90-tallets unge kunstnere - erfaringer og arbeidsvilkår. Norsk kulturråd - utredning*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Borgen, Jorunn Spord. 1998. *Kunnskapens stabilitet og flyktighet*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bourdieu, Pierre og Loic J. D. Wacquant. 1995. *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brønne, Karen. *Upåverka. Læreren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning*. HiO-hovedfagsrapport 2002 nr 10. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Brønne, Karen. 2003. Ein teoretisk drøftingstradisjon innan kunst- og designdidaktikk? (In progress).
- Carlsen, Kari og Åse Streitlien. 1995. *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget*. Notodden: Telemarksforskning, Høgskolen i Telemark.
- Dahlberg, Elisabeth. 1995. Forming i den 10-årige skolen. *FORM* 29 (2):27-28.
- Dunin-Woyseth, Halina, and Liv Merete Nielsen. 2003. From Apprentice to Master. Some notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship. In *Proceedings of the third conference Doctoral Education in Design. 3rdDED Tsukuba*, edited by D. Durling and K. Sugiyama. Tsukuba: University of Tsukuba.
- Efland, Arthur D., K. Freeman, and P. Stuhr. 1996. *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston: National Art Education Association.
- Fredbo, Helge. 1995. Uttalelse om L97 fra fagkonferansen i forming. *FORM* 29 (5/6):37-39.
- Goodlad, John. I. 1979. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hernes, Gudmund. 1995. Kunst og makt. *Nytt norsk tidsskrift* 4 (12):293-300.
- Illeris, Helene. 2002. *Billede, pædagogik og magt. Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kjosavik, Steinar. 1998. *Fra ferdighetsfag til forming*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Kjosavik, Steinar m. fl. 2003. *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Kjørup, Søren. 1996. *Menneskevidenskabene*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kultur- og Vitenskapsdepartementet. NOU. 1988. *Med viten og vilje*. Oslo: KVD
- Kvalbein, Inger Anne. 1999. *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Doctor Degree. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet.

- Lindberg, Anna Lena. 1988. *Konstpedagogikens dilemma - historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Institutjonen för konstvetenskap.
- Lowenfeld, Viktor. 1957. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Michl, Jan. 2003. Å se design som redesign. Formgivningsdidaktiske betraktninger. I *Årbok/Arkitekthøgskolen i Oslo*. Oslo: Arkitekthøgskolen i Oslo.
- Nielsen, Liv Merete. 1995. Kunst og håndverk i grunnskolen. *FORM 29 (5/6):39*.
- Nielsen, Liv Merete. 2000. *Drawing and Spatial Representations - Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, Liv Merete. 2002 (Unpublished). Dialog om Design.
- Polanyi, Michael. 1967. *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Read, Herbert. 1945. *Education through Art*. New York: Pantheon Books.
- Reitan, Janne B. 1995. Fra forming til Kunst og håndverk. *FORM 29 (2):29*.
- Solstad, Anne Grete. 1995. Naturligvis bør forming overleve! *FORM 29 (2):26*.
- Stortinget. *Innst.S 259*. 2004. Oslo: Stortinget.
- Sundvor, Ingvar og Ella Melbye. 1995. Behold fagbetegnelsen forming! *FORM 29 (1):13-14*.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet. Stortingsmelding 30. 2004. *Kultur for læring*. Oslo: UFD
- Vasset, Thorstein. 1994. Fjernes "forming" fra den nye fagplanen? *FORM 28 (6):3*.
- Vestøl, Tone. 1995. Så er det altså avgjort. *FORM 29 (3):4*.
- Vestøl, Tone. 1996. Ikke enten, eller - men både, og! *FORM 30 (1):3*.

Summary

Why is it important to focus on the teachers training, when the field in question is design and art? As a participant in a practice community, here an educational setting, one is constantly being shaped. This signals that teaching and learning envelops more than the curriculum and conscious cognitive processes. It envelops all kinds of influencing factors on all levels: meeting the teacher, the chosen literature, the fellow students, media, national curricula, teaching practice, philosophy, and pedagogic movements etc. This is visible throughout the history of the subject area in the school. To develop knowledge about the different processes that influence the art and design education within the school, a study into the teacher training program is necessary as this is the context from which everyday school life springs.