

Moderne opphav og konsekvensar - fagdidaktisk praksis i eit kunst- og designdidaktisk perspektiv

Karen Brønne

Innleiing

Fagmiljøet kring skulefaga Formgjeving i den vidaregåande opplæringa og Kunst og handverk i grunnskulen har det siste året vore prega av læreplanarbeid og høyringar i samband med dei nye læreplanutkasta for 2006. Prosessen har tvinga fram faglege refleksjonar frå lærarar i grunnskule, vidaregåande opplæring, ved høgskular og andre sentrale instansar som gjev læring og undervisning i kunst, formgjeving og handverk særleg merksemd. Slike læreplanprosessar skaper eit eineståande høve til å konkretisere og artikulere faglege posisjonar og ståadar, og kva målsetjingar og evalueringskriterium som gjeld for det enkelte fag. Vi som er lærarar i formgjevingsfaga vert del av prosessar som openberrar våre oppfattingar om kva basiskunnskapar faget ideelt sett burde forvalte, samt kva ideologiske plattformer fagpraksisen er tufta på.

Dette fornya nasjonale fagengasjementet har fått meg til å undre over faget si kompliserte samansetjing, der motstridande idéar ser ut til å prege den fagdidaktiske praksis, ofte utan at lærarar, studentar og elevar maktar å kartleggje dette. I doktorgradsarbeidet mitt, eit studium av lærarutdanninga sitt Kunst og handverksfag, får den ideologiske overbyggnaden til faget eit særleg fokus. Det empiriske materialet synleggjer målformuleringar og evalueringskriterium for ei lærarutdanning gjennom intervju, observasjon, eksamensproduksjon og dokumentanalyse (oppgåvetekstar). Intensjonen er vidare å avdekkje delar av faget sin ideologiske læreplan – der modernitetsdiskursen viser seg å stå sentralt. Modernitetsdiskursen omsluttar kunst- og designdidaktikken¹ si faghistorie, som igjen kan avgrensast frå 1890² og fram til i dag.

Gjennom denne artikkelen ynskjer eg å utdjupe kva som ligg i kunst og handverk/

¹ Eg nyttar omgrepet kunst- og designdidaktikk for det som utgjer faga Kunst og handverk, tidlegare Forming, i grunnskule og lærarutdanning samt Formgjevingsfag i den vidaregåande opplæring. Eg ynskjer i artikkelen å sjå desse fagmiljøa som eit samla felt.

² Dette har samband med at teikning, sløyd og handarbeid på dette tidspunktet, og for fyrste gong, blei gjort til skulefag i *Normalplan for landsfolkeskolen* frå 1890.

formgjevingsfaget sitt moderne og modernistiske opphav, og å problematisere kva fylgjer dette får for den didaktiske samanhengen. Artikkelen kommenterer og tek utgangspunkt i Jorunn Spord Borgen sin artikkel *Formingsfaget i et oppdragelses- og danningperspektiv*, henta frå artikkelsamlinga *Formingsfagets egenart* (Tronshart, 1995), samt Arthur Efland si bok *Postmodern Art Education. An Approach to curriculum*.

Formingsfagets egenart vart utarbeidd under prosjektet *Evaluering av formingsfaget i grunnskolen – Eval F*, som var meint å utvikle eit nasjonalt vurderingssystem for utdanningssektoren. Artikkelsamlinga har vore, og er, nytta som pensumlitteratur innan lærarutdanninga, og representerer slik eg ser det sentralt tankegodts innan fagfeltet kunst- og designdidaktikk. Tekstene er informative, dei gjev innsikt om formingsfaget sine kunnskapsomgrep, samt faget sine ideologiske forankringar. Samstundes avslører forfattarane interessante aspekt gjennom sine fokus, særskilt gjennom det som ikkje vert fortalt, noko eg kjem attende til i teksten.

Efland har gjort ei inndeling av dei fagtradisjonar som har prega innhald i undervisning innan kunst og design i USA³ (Efland, 1996:68). Desse fagtradisjonane har parallellar i Noreg og vert i artikkelen nytta som referanse for å problematisere og drøfte det særskilde ved norske tilhøve.

Kunst- og designdidaktikken sin fleirdimensjonale karakter

Der er fleire fagutøvarar med meg som påpeikar at kunst- og designdidaktikken har ei brei samansetjing. Halvorsen hevdar i artikkelsamlinga frå 1995 at forming si faghistorie inneheld ei stor spennvidde både ideologisk og i relasjon til kunnskapsomgrep (Halvorsen, 1995). Ho skriv om korleis faget leitar etter sin identitet, at faget ikkje er eit einsarta fag, og at det romar motsetnader som truleg har opphav i fagområda sine ulike kunnskapssyn. Halvorsen gjer greie for kunnskapsomgrepet i forming gjennom tre hovudpunkt; kunnskapsproblematikken i ein utdanningspolitisk kontekst, innhaldet i faget forming og, til sist, ulike aktuelle kunnskapsomgrep i høve til denne fagforståinga (Halvorsen, 1995). Analysen syner korleis kunnskapssynet varierer alt etter kva kontekst faget forming blir forstått i. I tillegg til dette, truleg som resultat av at forming er ei samansetjing av ulike fagområde (teikning, handarbeid og sløyd), eksisterer det ulike aktuelle kunnskapsomgrep i høve til dei ulike fagforståingane.

Spord Borgen gjer greie for noko av den same spennvidda ved formingsfaget som Halvorsen, men med eit fokus kring dei idéstrøymingar som ligg til grunn for forming si fagutvikling. Ho syner formingsfaget si utvikling med utgangspunkt i Rolf Bull Hansen sine tre bøker, *Barns tegning og tegning i skolen* (1928), *Tegning på naturlig grunnlag* (1953), *Formingsundervisning, mål og midler* (1971), som ho igjen knyter til tre kunstpedagogiske retningar formulert av Arthur Efland: Den vitskaplege bevegelse, den rekonstruktivistiske retning og den ekspressive retning (Spord Borgen, 1995). Den vitskaplege bevegelse har utgangspunkt i utdanning generelt, der ein legg vekt på verdien av å forstå mennesket sitt indre gjennom psykologi og testing, og ho knyter denne forståinga til mellom andre John Ruskin og Helga Eng. Den rekonstruktivistiske retninga oppstod under depresjonen, då sosiale reformer var nødvendige for å byggje opp samfunnet att. Formingsfaget si rolle i dette oppbyggingsarbeidet var tufta på oppfatninga om at kunst var ein ressurs som kunne løyse sosiale problem i familie og samfunn. Spord Borgen knyter dette tankegodset til Herbert Read og John Dewey. Den ekspressive retninga fokuserer på barnet si kreative sjølvutvikling og

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

'oppdaginga' av barnekunsten der særleg Viktor Lowenfeld har sett djupe spor etter seg (Spord Borgen, 1995; Efland, 1990).

Utan at Spord Borgen problematiserer tilhøvet mellom desse retningane er det tydeleg at idégrunnlaga står nær kvarandre, dei har felles ideologiske forankringar. Ruskin og Eng argumenterer for den 'estetiske oppsedinga', der forming ikkje skulle vere eit teknisk fag, men ei kjelde til å vekke barnet sin sans for det skjønne. Tankegodset gjev rom for barn sine opplevingar, kjensler og interesser på ein måte som står i kontrast til det utilitaristiske perspektivet på formingsfaget frå 1800 talet. Dewey og Read byggjer på den same skeptisismen mot teiknefaget sitt tekniske og nytteprega fokus, og er opptekne av korleis eit slikt perspektiv ikkje følgjer stadium i barn si utvikling. Her møter vi eit sterkare kollektivt utgangspunkt, der individet sin vekst blir argumentert for som ein føresetnad for eit betre samfunn. Lowenfeld er oppteken av barnet sine kreative prosessar, og fokuserer på barn sine naturlege føresetnader for skapande arbeid. Også her finn ein kritikk mot industrialismen sine farar - som tekniske nyvinningar, progressivisme og effektivisering.

Eg, med Efland, knyter desse retningane til eit felles utgangspunkt – til ei romantisk forståing av moderniteten. Dei tre retningane ber preg av å vere reaksjonar på ein teknokratisk fornuftsbasert tenkjemåte, og representerer ei frykt for at ein slik tenkjemåte vil føre til eit avhumanisert og framandgjort samfunn. I større grad enn det Spord Borgen presenterer, forklarar Efland korleis desse kunstpedagogiske romantiske retningane kjem til som ein reaksjon på utilitarismen og det rasjonelle føredøme frå opplysingstida og at polariteten mellom det romantiske og rasjonelle gjennom dette blir forsterka (Efland, 1990).

Seinare i teksten, under eit nytt kapittel, koplur Spord Borgen dei tre kunstpedagogiske idéar til modernismen og karakteriserer dette som moralisme, formalisme, autonomi og optimisme (Spord Borgen, 1995:55). Framstillinga til Spord Borgen manglar, slik eg ser det, ei større innsikt i kva som skil dei kunstpedagogiske idéar, på den eine sida, frå det ho omtalar som Bauhaustradisjonen med det formale fokuset på den andre. Spord Borgen koplur kunstpedagogiske idéar,⁴ som i fyrste rekkje representerer ei romantisk forståing av moderniteten, og modernismen sin formalisme utan å gjere greie for korleis den teoretiske diskursen om det moderne består av grunnleggande spenningar der særleg polariteten mellom den rasjonelle og den romantiske forståinga er karakteristisk (Guneriusen, 1999).

Efland omtalar eit formalistisk ideal som 'Elements of Design' og forklarar dette med utgangspunkt i modernismen i biletkunsten der signifikant form blir mål og systematisk eksperimentering er metode (Efland, 1996). Dette tankegodset gjenspeglar dei teknologi- og rasjonalitetsfokuserte modernistiske retningane futurismen og funksjonalismen, som igjen kviler legitimeringa av kunsten på prinsippet om framgang og progresjon⁵ (Efland, 1996). Spord Borgen skil ikkje den ekspressive retninga frå eit formalistisk ideal, men ho nemner likevel modernismen si kunstundervisning som opphav til formingsfaget. Her viser ho til Bauhauskulen og at form, linje, balanse, harmoni, heilskap og variasjon har vore tilstrekkelege nøkkelomgrep i vurderinga av elevane sine arbeid. Såleis anar ein at Spord Borgen med 'modernismen si kunstundervisning' forstår dette som Bauhauskulen med eit tydeleg formalt fokus.

⁴ Dei kunstpedagogiske idéar referer til den vitskaplege bevegelse, den rekonstruktivistiske retning og den ekspressive retning (Spord Borgen, 1995).

⁵ Tanken om ei stadig utvikling og framgang for kunsten, at den 'nye' kunsten er overlegen tidlegare kunst, hevdar Efland har samanheng med evolusjonstanken frå Charles Darwin (Efland, 1996).

Gjennom forklaringa på omgrepet 'Elements of Design' viser Efland til stilretningane futurismen og funksjonalismen. Såleis skjønar ein at 'Elements of Design' også romar meir enn signifikant form som mål og systematisk eksperimentering som metode. Efland utelet mellom anna å gjere greie for dei spenningar som låg til grunn for opphavet til omgrepa formalisme og funksjonalisme som vel kan seiast å ha representert ei dominerande spenning innan designfeltet si faghistorie.⁶ Dette blir synleg mellom anna ved Bauhaus, der leiar Meyer gjorde skulen om frå å vere ein kunsthandverkskule til å få ei sterkare orientering mot industriell produksjon, tufta på funksjonalistiske haldningar. Funksjonalisme kjem såleis til gjennom Bauhaus-skulen som ein reaksjon på den 'interesselause' formalismen, og der denne blir skulda for å vere ein slags innavl av spekulative ikkje målbare verdiar (Hauffe, 1996).

I motsetnad til dei teknologi- og rasjonalitetsfokuserte modernistiske retningane, har den romantiske forståinga, og dei kunstpedagogiske retningane hos Spord Borgen, eit meir subjektivt og ekspressivt utgangspunkt, med eit individfokus og ei tru på at kunstnaren, som på same måte som barnet, står i ein særleg posisjon til å hente fram den eigentlege sanninga då ein er ufarga av sosiale, politiske og økonomiske interesser. Anna Lena Lindberg skildrar kunstpedagogikken i Sverige og nyttar omgrepet 'den karismatiske hållningen' om det eg her uttrykker som det ekspressive (Lindberg, 1988). Haldninga 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. Efland karakteriserer det ekspressive idealet som 'Creative Self-Expression' med personleg uttrykk som mål og lausriving frå føredøma som metode (Efland, 1996). Spord Borgen er noko smalare i sin definisjon der ho knyter den ekspressive retning til Viktor Lowenfeld åleine, og viser attende til 'oppdaginga' av barnekunsten på 1880 talet. Barnekunsten får med dette verdi som 'ekte' og 'naturlege' uttrykk, og det sentrale er den kreative sjølvutfoldinga (Spord Borgen, 1995:49). Forfattarane presiserer i liten grad tilhøvet mellom det ekspressive idealet og moderniteten som overbygning, der spenninga mellom rasjonelle og romantiske impulsar kan seiast å vere ein hovudtendens (Guneriussen, 1999).

Slik eg les den fagdidaktiske litteraturen, så langt, gjev denne eit inntrykk av faget sin fleir-dimensjonale karakter, men at det eksisterer ei sprikande forståinga av det ideologiske opphavet. Både Efland og Spord Borgen utdjupar berre delvis korleis det moderne romar mange forklaringar og vesensforskjellige verdiar og ideal, og at det moderne vanskeleg kan forståast som *ei* samla eining.

Eit moderne opphav og konsekvensar for den fagdidaktiske samanhengen

Fagdidaktisk praksis ved ei lærarutdanning

Efland hevdar at det ekspressive og formalistiske idealet framleis lever i det han omtalar som 'Art Education', og at lærarar innan dette faget evaluerer elevarbeid ut frå grad av originalitet og eleven si evne til kreative løysingar (Efland, 1996). Dokumentanalysen eg har gjort av oppgåvetekster frå ei lærarutdanning antyder også koplingar til både eit 'objektivt' formalistisk og subjektivt ekspressivt ideal. Frå desse arbeida kjem det fram at både lærarar og studentar innan kunst og handverksfaget er opptekne av eigne sjølvstendige oppgåveløysingar, og at enkelte omtalar det å vere påverka utanfrå med negativt forteikn. Samstundes

⁶ Bauhaus skulen var prega av konflikter mellom eit formalistisk og funksjonalistisk ideal, men der dei formalistiske kreftene var sterke og fekk i 1930 avsett forkjemparen for ei radikal funksjonalistisk nyorientering, rektor Hannes Meyer (Hauffe, 1996).

synleggjer, særleg vurderingssituasjonar, fagplanar og oppgåvetekster at det eksisterer 'objektive' prinsipp som gjeld for ein formal komposisjon - ulike formale grunnsetningar. Her byggjer ein på element henta frå designdelen⁷ av fagfeltet med ei sterk formalistisk forankring, der søken etter ei optimal form stadig skal drive den skapande prosessen framover.

Den homogene forståinga av modernitetsdiskursen⁸ kjenner eg også att frå intervju eg har gjennomført ved ein norsk lærarutdanningsinstitusjon. Studentar og lærarar har vanskeleg for å artikulere kva målformuleringar og evalueringskriterium som gjeld for oppgåveløysinga dei arbeider med. Spørsmålet som melder seg etter dette møtet er om eit diffust tilhøve til målformuleringar og evalueringskriterium har samband med at ein i same oppgåveprosess vekslar mellom eit formalistisk og eit ekspressivt ideale, mellom ein subjektiv og objektiv innfallsvinkel.

Ei samansett ideologisk forankring og fylgjer for fagdidaktisk praksis

Koplinga mellom det ekspressive og formalistiske ideal vert for det fyrste problematisk i undervisningssamanhengen fordi dei er motstridande. Utgangspunkta er i og for seg ikkje så ulike. Ein ynskter frå kunsthistorisk hald å bryte med den tidlegare akademiske og imiterande kunsten og å fokusere det originale, unike og universelle, opphøgja frå alt verdsleg og trivielt. Det handlar om å søkje 'sanninga'. Det problematiske ved denne koplinga er at vegen fram til denne sanninga blir så ulik. Det ekspressive handlar på si side om å finne urkrafta, som representerer det ubundne og frigjorte, i mennesket og at det er gjennom det spontane og subjektive at ein finn det sanne. Det ekspressive er dessutan tilbakeskuande, det framelskar primitiv folkekunst og 'barnekunsten'. Det formalistiske idealet byggjer på framtidsvon og progressivisme. Her søkjer ein sanninga gjennom det objektive, den formale lovmessigleik, som vert synleggjort gjennom stramme komposisjonar der abstraksjonen, og i yttarste konsekvens det nonfigurative bilete, regjerer.

For kunst- og designdidaktikken og i undervisningssamanheng får denne koplinga av retningar konsekvensar. Ein er farga av både retningar, samstundes og på ein gong. Med utgangspunkt i dei observasjonar eg gjorde ved lærarutdanninga verkar det som om retningane har fått fotfeste i litt ulike delar av fagpraksisen alt etter kva fase ein arbeider i, om ein er i ei kreativ idéfase eller om ein er i ferd med ei ferdigstilling av eit produkt. Eg fekk ei forståing av at det under rettleiing eksisterte ei forventning om at uttrykket skulle vere spontant, originalt og leikande, medan når ein kom til vurderinga av produktet vart denne gjort ut frå formale parameter som ubalansert komposisjon, klar linjeføring, ufullstendig form, harmonisk fargebruk m.m. Mykje tyder på at lærarar og studentar støtta seg til ulike ideal og formbilete⁹ alt etter kvar i arbeidsprosessen ein var.

Forutan det at retningane er motstridande,¹⁰ ligg truleg den største utfordringa for undervisningssamanhengen at desse føredøma så sterkt føreset trua på det 'sanne' anten gjennom det spontane uttrykket eller gjennom dei formale lover. Dette sanningsføredøme

⁷ Efland gjer ei oppdeling av dei fagtradisjonar som har prega innhald i undervisning innan kunst og design i USA: 1) Academic Art 2) Elements of design 3) Creative Self-Expression 4) Art in Daily Living 5) Art as a Discipline (Efland, 1996).

⁸ Med den homogene forståinga meiner eg koplinga mellom vesensforskjellige ideale som t.d. det formalistiske og ekspressive føredøme.

⁹ Omgrep nytta av Marte Gulliksen der ho mellom anna referer to formbilete/uttrykk - eit frodig og eit nøkternt formbilete (Nielsen, 2004).

¹⁰ Dei motstridande retningane kjem fram gjennom det empiriske materialet, då særleg gjennom oppgåveordlydane.

refererer ikkje nokon funksjon utover det å nå desse uttala og nokså uklare kriteria for kva som vert rekna som god kvalitet. Dette utgjer eit paradoks. Det finst ei sanning om kva kunsten skal vere, men korleis ein finn, eller når, denne sanninga, er der ingen eigentlege argument for.

Ved eit formalistisk ideal verkar det som om ein refererer til formale verkemiddel i ein vurderingsprosess utan å ta utgangspunkt i kva dei skal verke som. Det blir vanskeleg å angripe det formalistiske om dei formale verkemidla skal stå åleine, verke i kraft av seg sjølv, utan å stå i samband med kva ein vil kommunisere, i kva kontekst og med kva intensjon. Eg ynskjer å eksemplifisere denne problemstillinga ved å vise til ei målformulering henta frå Høringsutkastet for Studieforbredende utdanningsprogram, Vidaregåande opplæring, Formgivingsfag, målområde Bilde: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne abstrahere motiver og objekter og bruke dette i eget arbeid” (Skolenettet.no, 2005). For ein lærar som har utdanning innan dette fagområdet les ein av ei slik setning at arbeidet med abstraksjon blir gjort for å kome fram til ei løysing, t.d. har eleven i oppgåve å designe ein logo for eit produkt, og det er gjennom abstraksjon mogleg å forenkle det opphavlege teiknet og slik t.d. gjere det meir tydeleg, tilgjengeleg og funksjonelt for samanhengen. Såleis bruker ein abstraksjon som eit verkemiddel for å gje ei mening. For lærarar med mindre eller inga erfaring med formgjevingsfag/ kunsthøgskule vil ei målformulering som denne vere nokså uforståeleg. Den seier at ein skal kunne abstrahere og at ein skal bruke denne abstraksjonen i eige arbeid, men ikkje kva arbeid og til kva føremål. Ei einseitig kopling til det formale, utan referanse til føremål, gjer det på denne måten uklart korleis ein forstår å utnytte prinsippa frå det formalistiske.

Ved det ekspressive idealet, med det subjektive, spontane og originale som føredøme blir situasjonen om lag like kompleks som ved det formalistiske. Her blir kvaliteten på arbeida vurderte ut ifrå grad av originalitet som igjen har samband med i kor stort monn ein greier å nå dei inste kreftene i menneskesinnet, naturleg og ufarga av omkringliggjande faktorar i den sosiale og materielle verda. Det problematiske for undervisningssamanhengen ved det ekspressive eller karismatiske idealet vil fyrst av alt handle om at mennesket alltid vil vere farga av ein kontekst og ein samheng. Dette drøfta Wilson og Wilson i 1977 i artikkelen *An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People*. Artikkelen viser korleis barn er prega av sine omgjevnadar, og at dette viser seg i barna sine egne visuelle representasjonar. Gert Z. Nordström gjev eit liknande bidrag gjennom boka *Bilden, skolan och samhället* (1970), sterkt influert av semiotikken og særleg Charles Sanders Peirce. I korte drag handlar dette om påverknaden frå mediebilete, korleis mennesket ikkje kan velje bort påverknaden, fordi den alltid vil vere der, og at det beste alternativet er å utvikle eit medvite tilhøve til påverknaden i staden for at ein umedvitne vert utsette for uheldige krefter.

Forutan det problematiske ved det å skulle vere upåverka, vert det vanskeleg å sjå verdien av undervisning innan kunst- og designfaga dersom kvalitet vert argumentert ut frå grad av originalitet og subjektivitet åleine. Kvaliteten kan med bakgrunn i slike parameter berre referere verket i seg sjølv. Med kvaliteten sitt subjektive utgangspunkt kan det vere vanskeleg å felle kvalitetsdomar dersom kunsten ikkje er meint å vere anna enn autonome uttrykk og resultat av indre og personlege prosessar. Om verdi- og interessefelleskapet, eller kunst- og designdidaktikken sitt ideologiske læreplannivå, har originalitet og subjektivitet som føredøme blir det ikkje då også svært problematisk for utdanningssamanhengen å praktisere undervisning i det store og heile sidan påverknad ligg i undervisninga sin natur? På mange måtar føreset utdanningsdiskursen innan kunst- og designfaga at der må eksistere referansar for kvalitetsvurderingar utover originalitet og subjektivitet. Undervisning føreset ein

kunnskapsdimensjon og eit læringsperspektiv, som igjen kolliderer med forståinga av at god kvalitet er noko ein best kjem fram til gjennom å leite etter ei indre, original og subjektiv røyst. I så tilfelle er undervisning eit unyttig gjeremål. Likevel får det subjektive autonome perspektivet på kunsten stor plass i kunst- og designdidaktikken (Nielsen, 2000; Brønne, 2002; Efland, 1996), sjølv om denne kvalitetsforståinga på mange måtar fornektar kunnskapsdimensjonen innan fagområdet.

Sluttkommentar

Avslutningsvis ynskjer eg å peike på korleis desse føredøma argumenterer for ulike måtar å handtere kvalitetsvurderingar på. Utdanningsfellesskapet kunst- og designdidaktikk blir frå nasjonalt og internasjonalt nivå styrt av formelle plandokument (nasjonalt) og direktiv (EU) der det stadig blir stilt krav om artikuleerte rangerte kvalitetskategoriar.¹¹ Med ein praksisdominert og taus kunnskapsbasis og der teoretiske drøftingar har få eller ingen tradisjonar (Nielsen, 2004) hevdar eg at det vil vere ei utfordring for fagfeltet å skulle handtere kvalitetsvurderingar gjennom artikuleerte kategoriar. Bjørkås skildrar det han omtalar som kvalitetsparadokset innan kunstfeltet. Han formulerer fylgjande hypotese: ”Etterspørselen etter evaluering av kunstnerisk kvalitet øker omvendt proposjonalt med muligheten for å operasjonalisere hva kunstnerisk kvalitet er” (Bjørkås, 2004). Vidare gjer han greie for korleis kvalitet gjennom historia har referert til dei verdi- og interessefellesskap som har omslutta kunstdiskursane. Han deler dette i tre typar etterfylgjande og konkurrerande forståingsformer: den formalistiske estetikken, dei institusjonelt orienterte kunstteoriane og den postmoderne kunsten. Bjørkås seier vidare at både den formalistiske estetikken og dei institusjonelle kunstteoriane er dominerande i dag, og at desse verk- og kontekstorienterte tradisjonane baserer kvalitetsvurderinga ut frå eit relativt normativt grunnlag. Men Bjørkås hevdar at ein kulturell uorden er i ferd med å tilta. Den postmoderne kunsten vert ikkje styrt av oppstilte reglar, og kan ikkje dømast ut frå ein bestemmande dom (Bjørkås, 2004). Vi er vitne til ei sviktande tru på ei universalistisk, rasjonell og prinsippstyrt kunstforståing, og at ei ekstrem relativisme representerer eit grunnleggjande nytt innhald i kunsten.

Eg ser ikkje dette som eit grunnleggjande nytt innhald i kunstforståinga, då det universalistiske og rasjonelle perspektivet vart møtt med kritikk allereie tidleg i den moderne fase, og at både relativisme og kontekstualisme kan seiast å ha røter attende til den moderne (Guneriusen, 1999). Men eg støttar min sluttkommentar til Bjørkås då eg finn at den radikale moderniteten møter kunst- og designdidaktikken med ei ny utfordring fordi den kunst- og designfaglege diskursen er mindre einsretta enn før og kviler ustøtt på moderniteten sine sanningsføredøme.

¹¹ Kvalitetsreformen i lærarutdanninga innførte bruk av bokstavkarakterskalaen A-F, der alle fag etter dette måtte utarbeide ’nye’ kvalitative skildringar av dei ulike trinna i karakterskalaen (St.meld. nr. 16, 2001-2002). EU er i gang med å utarbeide eit felles direktiv for utdanningssystema som er meint å utvikle eit felles system for kvalitetssikring.

Litteratur

- Bjørkås, Svein. 2004. Kvalitetsparadokset. I *Risikosoner: Om kunst makt og endring*, edited by S. o. S. B. Meyer. Oslo: Norsk kulturråd.
- Brønne, Karen. 2001. *Upåverka? Læraren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bull Hansen, Rolf. 1928. *Barns tegning og tegning i skolen*. Oslo: Cappelen.
- Bull Hansen, Rolf. 1953. *Tegning på naturlig grunnlag*. Oslo: Fabritius.
- Bull Hansen, Rolf. 1971. *Formingsundervisning, mål og midler*. Oslo: Fabritius.
- Dewey, John. 1958. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Efland, Arthur. 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, Arthur. 1996. *Postmodern Art Education. An approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001-2002. Kvalitetsreformen. Stortingsmelding nr. 16. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Gulliksen, Marte. 2004. Constructing a Formbild. I *DesignDialog: designforskning i et demokratisk perspektiv*, red. L. M. Nielsen. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guneriussen, Willy. 1999. *Å forstå det moderne: framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og irrasjonalitet i diskursen om modernitet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Halvorsen, Else Marie. 1995. Kunnskapsbegrep i forming. I *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*, red. B. Tronshart. Notodden: Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag og folkekultur, avd. for lærerutdanning Telemarksforskning.
- Hauffe, Thomas. 1996. *Design*. Oslo: Cappelens forlag.
- Kvalbein, Inger Anne. 1999. *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Lindberg, Anna Lena. 1991. *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lowenfeld, Viktor, and Lambert Brittain. 1970. *Creative and mental growth*. 5th ed. London: Macmillan.
- Nielsen, Liv M. 2000. Drawing and Spatial Representations: Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School, Oslo School of Architecture, Oslo.
- Nielsen, Liv M. 2004. Design, innovasjon og demokrati: om framveksten av forskernettverket. I *DesignDialog: designforskning i et demokratisk perspektiv*, red. L.M. Nielsen. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Nordström, Gert Z. og Christer Romilson. 1970. *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.

Spord Borgen, Jorunn. 1995. Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv. I *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*, red. B. Tronshart. Notodden: Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag og folkekultur, avd. for lærerutdanning, Telemarksforskning.

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

Summary

Art and Design education, in this paper highlighted through the Norwegian compulsory school subject Art and Crafts, is founded in a widespread and complex knowledge tradition where different ideological voices intertwine. Does the lack of a stable and defined knowledge foundation create a brittle and easily influenced field?

The aim of the paper is to critically review the ideological curricula of Art and Design Education. I argue that the modern discourse still governs the ideological curricula of Art and Design Education, and that a populist and homogenous understanding of this discourse simplifies the complex character of the modern conceptions. The modern discourse contains oppositions both in terms of ideology and of knowledge traditions, and it might seem as though the lack of awareness as to the discourse has led to confusion among the participants in the field.