

Kunst og handverk i Kunnskapsløftet 06

Basiskunnskapar og kunnskapsdimensjon

Karen Brønne

Hausten 2004 deltok eg på eit fagseminar der lærarar i Kunst og handverk frå heile austlandsregionen var samla. Mitt innlegg ved fagforumet omhandla mellom anna legitimering av fagområdet kunst- og designdidaktikk, der framheving og utdjuping av kunnskapsdimensjonen var eit avgjerande argument. Svært mange av kommentarane som fylgde etter innlegget var hissige motsvar om den ”farlege” kunnskapen som vil rive bort born og unge sine skapande og fantasirike evner. Kunnskap vart referert som reint faginnhald utan referanse til eit kunnskapsomgrep som omfatta utvikling av ibuande evner; fantasirikdom, problemløysing og dømekraft.

Stortingsmelding 30 Kultur for læring

I *Stortingsmelding 30 Kultur for læring* introduserer Utdannings- og forskingsdepartementet nye intensjonar for styrking av elevar i grunnopplæringa sine basisferdigheiter. Dei grunnleggande ferdigheitene vert presentert i meldinga som det å kunne uttrykke seg munnleg, lese, skrive, rekne og å bruke digitale verkty. Det vert påpeika at ferdigheitene er nyttige og naudsynte for å skape materielle verdiar, men at dei også opnar vegar til danning og livskvalitet som elles ville vere stengde (UFD 2003-2004).

Som utgangspunkt for ein nasjonal læreplan i Kunst og handverk byr denne forståinga av basisferdigheiter på utfordringar. At ferdigheiter som det å kunne teikne, konstruere eller ”lese” eit visuelt språk er utelete, har velgrunna gjeve aktørar innan fagkrinsen kunst- og designdidaktikk bekymringar. Ordlyden som er nytta om basisferdigheiter i Stortingsmelding 30 gjev assosiasjonar til det Eisner

skildrar som ”akademisk rasjonalisme” der skule blir forstått som ein stad for fostring av intellektuell vekst gjennom teoretisk fagstoff åleine (Eisner 1979). Basisferdigheitene frå Stortingsmelding 30 dannar utgangspunkt for den fagspesifikke læreplanen, *Kunnskapsløftet 2006*. Her vert dei generelle ferdigheitene omsett og fortolka slik at dei gjeld grunnleggjande ferdigheiter innan Kunst og handverk.

I den spesifikke læreplanen for Kunst og handverk handlar det å kunne:

- *uttrykke seg munnleg* om å presentere eige arbeid og gjere vurderingar av opplevingar og estetiske verkemiddel.
- *uttrykke seg skriftleg* om teikneferdigheiter, om det å uttrykke seg visuelt gjennom ulike teikn og symbol.
- *lese* om å kunne tolke teikn og symbol og om å få inspirasjon til skapande arbeid.
- *rekne* om å arbeide med proporsjonar, dimensjonar, målestokk og geometriske grunnformer.
- *bruke digitale verkty* om å søkje informasjon, for sjølv å produsere informasjon i tekst og bilete. (UFD 2006)

Vi les av dette at basisferdigheitene i stortingsmeldinga ikkje omfattar ein kreativ, skapande og problemløysande dimensjon, og at det å kunne arbeide kreativt problemløysande ikkje er presisert som eiga ferdigheit. Såleis synast Kunst og handverk i den nye læreplanen å vere underlagt teorifag med eit akademisk opphav.

¹ Eg ynskjer å nytte denne artikkelen til å sjå nærare på ei av årsakene til dette. I artikkelen tek eg utgangspunkt i fagfellesskapet kunst- og designdidaktikk. Eg drøftar kva feltet har profilert som ideologisk ståstad og kunnskapsinnhald, og kva konsekvensar dette får for innhaldet i Kunnskapsløftet. Frå internt faghistorisk hald er den kreative problemløysande dimensjonen tydeleg og pregar framleis fagdiskursen (Brønne 2002). Det er såleis eit paradoks at denne ferdigheita ikkje vert rekna som basis i grunnskulen sin læreplan. Med Kunnskapsløftet som utgangspunkt hevdar eg at dei grunnleggjande ferdigheitene er ufullstendige, og drøftar om dette kan ha samband med korleis fagfellesskapet Kunst og handverk sjølve har kommunisert sin fagkonsensus.

Namnefeiden - frå forming til Kunst og handverk

Stortingsmelding 30 Kultur for læring, gjev grobotn for tankeverksemd kring faget Kunst og handverk sin legitimitet i ein større samanheng, samt korleis aktørar ”utanfor” fagkrinsen forstår kva faget sin konsensus er. Ved førre læreplanprosess, i tida før *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (UFD 1996) kom ut, avdekkjer formingsfellesskapet ein indre fagstrid gjennom fagtidsskriftet *Form*. Her

¹ I undersøkinga *A study of schooling* kjem Goodlad fram med liknande bekymringar for dei praktiske og estetiske faga sine kår i skulen. Han hevdar at biletkunst-timar verkar å vere underlagt fag som engelsk, matematikk og andre akademiske fag (Goodlad 1984:220).

argumenterer aktørar i feltet for og imot namneendring, som sist endar med endring av namn på faget frå forming til Kunst og handverk. Det særleg interessevekkjande ved debatten er korleis deltakarane legg ulike meiningar i kunnskapsomgrepet. Den eine sida presenterer sine haldepunkt mot endring av faginnhald og namn, gjennom ei redsle for at det formidlingsorienterte utilitaristiske dannelsesidealet frå 1890 åra igjen skal få feste då den nye planen gjev nokså presise kunnskapsmål. Frå faghistoria les ein at ved *Normalplan for landsfolkeskolen* i 1890 er teikneundervisninga stivna i metodisk formalisme som skulle trene auge og hand, medan sløyd og handarbeid i fyrste rekkje bestod i arbeid med bruksting der tekniske førebilete skulle kopierast (Kjosavik 1998). Den skapande og kreative dimensjonen ved faga hadde såleis mindre plass.

Den andre sida i namnedebatten påpeikar at fagkunnskapen er viktig, og at denne må revitaliserast, men med respekt for barnet og individet, og utan å vere motsetnad til det sjølvutviklande og kreative. Tone Vestøl hevdar at polariseringa med barnet sine skapande evner og kreativiteten på den eine sida, og kunnskapen på den andre, er kunstig. Vestøl ynskjer eit skulefag som både ivaretek barnet si kjenslemessige og intellektuelle utvikling (Vestøl 1996:3).

Frå diskusjonen kjem det fram at fleire aktørar oppfattar omgrepet "kunnskap" i formingsfagleg samanheng som likt med kunnskapsidealet ved den formidlingsorienterte skuletradisjonen. Wittgenstein skil mellom "utsigeleg" og "usigeleg" kunnskap; den formulerte artikulerte kunnskapen og kunnskap som ikkje kan fangast inn ved språk (taus og erfaringsbasert kunnskap) (Tranøy 1993; Imsen 1997). Helge Fredbo som i denne perioden var leiar i *Landsseksjonen i forming*, hevdar at det nye læreplanutkastet avspeglar eit syn på barnet som reseptivt, og ei sterk fokusering på tradisjonell kunnskapstileigning. Han ser føre seg at faget blir eit reint orienteringsfag som ikkje samsvarer med det vi kjenner om barn si utvikling og mogning (Fredbo 1995). Eg assosierer det Fredbo omtalar som tradisjonell kunnskapstileigning til den utsigelege kunnskapen, der kunnskap blir forstått som reint faginnhald, utan referansar til eleven sine ibuande evner.

Faghistoriske røter

Redsla for den utelukkande utsigelege kunnskapen, og at denne står i eit motsetnadstilhøve til den kreative dimensjonen, synast å ha historiske røter attende til kunstpedagogikken og det Lindberg seinare omtalar som den karismatiske haldninga (Brønne 2002; Lindberg 1988). Gjennom Rousseau sitt bidrag finn pedagogar og kunstnarar ved byrjinga av 1900 talet ei psykologisk forklaring for korleis barnesinnet er predisponert for skapande arbeid. I nordisk samanheng lyfter Helga Eng fram det naturlege sambandet mellom kunsten og oppsedinga. Frå boka *Kunstpedagogik* i 1918 heiter det at:

"Tanken om en oppdragelse gjennom kunsten og for kunsten og derigjennom for livet kan bare spire frem av en estetisk verdensoppfatning. En kraftig livsvekst kunne den

kun få i en tid da menneskene, trette av lange tiders intellektuelt slit, utarmet av materialisme og praktisk nøkternhet, igjen villig lot fantasi og følelse strømme som friske livskilder gjennom sinnet, i en tid da alminnelig lavstand i kunsterisk kultur med nødvendighet krevet tilførsel av estetiske verdier. En slik tid kom mot slutten av det nittende århundre.” (Eng 1918:5)

Teksten avdekkjer ei tydeleg polarisering med kunstoppsetninga og ei estetisk verdsoppfatning på den eine sida og eit intellektuelt slit, materialisme og praktisk nøysemd på den andre. Dei sistnemnde omgrepa får fram negative assosiasjonar, der det intellektuelle ”slit” står langt frå kraftig livsvekst, fantasi og friske livskjelder.

Med industrialisering som samfunnskontekst og ein teknokratisk fornuftsbasert tenkemåte er det naturleg at frykta for eit avhumanisert og framandgjort samfunn veks fram (Brønne 2005; Guneriussen 1999). Kunstpedagogikken representerer i dette ei redsle for at mennesket sine subjektive behov, kjensler og livskrefter må vike plass for dei objektive systema.

I *Kunstpedagogikens dilemma* skisserer Lindberg noko av den same ideologiske spaninga gjennom omgrepa ”uppfostrar hållningen” og ”den karismatiske hållningen” (Lindberg 1988). Studiet av den svenske kunstpedagogikken synleggjer draginga mellom den rasjonelle og romantiske forståinga eg i ein tidlegare artikkel har omtalt som modernitetsdiskursen (Brønne 2005). Slik Lindberg presenterer oppsedarhaldninga verkar denne å vere forankra i menneskeleg fornuft og erfaring, der menneske dyrkar eigne evner til rasjonelle og vitskaplege argument. Den karismatiske haldninga, på si side, representerer det ubundne og frigjorte, det spontane og subjektive. Det karismatiske dreier seg om ei inderleggjering av tilværet. Mennesket vender seg inn i subjektet – ikkje til eit rasjonelt ego, men til emosjonelle livskrefter, og til det engasjerte og lidenskaplege vesen (Lindberg 1988; Brønne 2005).

Kunnskap i tydinga formal og material danning

Polariseringa mellom ulike kunnskapsforståingar slik det mellom anna viser seg i ”Namnefeiden” korresponderer i liten grad med den måten pedagogisk teori om kunnskap drøftar og gjer greie for omgrepet. Den tyske pedagogen Klafki hevdar mellom andre at det er nyttelaust å skilje dei ulike kunnskapsformene frå kvarandre då praksis alltid femner om fleire former for kunnskap (Imsen 1997; Klafki 1983). Klafki nyttar termen danning om kunnskap, og deler danninga i tre ulike former: Den fyrste forma er den ”materiale danninga” som omhandlar møte med kultur- og samfunnsliv, der kultur- og kunnskapsstoff er danninga sitt ”materiale”. Den andre forma er ”formal danning” som tek utgangspunkt i at det er eleven sine ibuande evner som skal utviklast. Kunnskapsinnhaldet blir her mindre vektlagt, det er eleven si tenkeevne, dømekraft, konsentrasjonsevne og viljestyrke som får fokus. Den siste forma er den ”kategoriale danninga”. Då er danninga ein dobbeltsidig prosess der

både innhald og subjekt er involvert. Klafki hevdar at der er eit skapande samspel mellom det materiale og det formale: Ein tileignar seg ikkje kunnskap utan at det skjer gjennom ein måte å arbeide med det på, og det finnast ingen læringsprosess utan at der er ”noko” som skal lærast (Imsen 1997; Klafki 1983). Motsetnaden mellom det formale og det materiale er såleis dialektisk, men ikkje ein motsetnad der det eine utelukkar det andre.

Den materiale og formale danninga har overføringsverdi til det Hansjörg Hohr problematiserer i artikkelen *Skole uten sanselighet. Det estetiske i grunnskolen læreplan L97* som kom ut i samband med evalueringa av L97 (Hohr 2004). Han skil mellom to ulike estetiske erfaringsformer; ”gjøren” og ”å bli gjort med”. Desse omgrepa byggjer Hohr på Dewey sitt omgrep ”estetisk erfaring”² der ”doing” vert omsett til ”gjøren” og ”undergoing” vert omsett til ”å bli gjort med”. ”Gjøren” refererer til personen si handling ovanfor verda, og ”å bli gjort med” refererer til verda sin innverknad på personen (Hohr 2004:101). Eg finn at ”å bli gjort med” hos Hohr korresponderer med den ”materiale danninga” hos Klafki, der begge kategoriar viser til kunst- og kulturstoff, verda omkring personen. På same måte finn eg kopling mellom ”gjøren” og den ”formale danninga” som begge har utgangspunkt i subjektet, mennesket sine ibuande evner og handlingar. Hohr skildrar den estetiske dimensjonen i L97 medan Klafki presenterer innhaldet i kunnskapsomgrepet generelt.

Hohr tolkar målformuleringar frå læreplanen (L97) sin generelle del i lys av erfaringsformene, ”gjøren” og ”bli gjort med”. I den generelle plandelen finn Hohr at det estetiske her vert knytt til evner og kjensler, medan innhaldet i erfaringa ikkje er teke med. Eleven skal ”utfolde og utforske egne skapende krefter”, men ikkje arbeide med uttrykk for å utforske verda. Elevane skal ”kjenne fryd” og ”finne noe de kan mestre” (Hohr 2004:102). Hohr konkluderer at den estetiske aktiviteten i L97 sin generelle del ikkje er forventa å gje erfaringar av verda, men at det estetiske er tenkt som eit treningsrom av ulike moralske dyder, og der sjølvverfaringa er det sentrale. ”Gjøren” utan refleksjon vert framheva, medan ”å bli gjort med” er heilt oversett (Hohr 2004:102).

Den generelle plandelen er eit overordna rammeverk kring skulen si verksemd der vyar og visjonar for framtida gjev grunnlag for dei spesifiserte fagplanane. Av dette nærast ideologiske læreplannivået³ les ein intensjonar for skulen sitt innhald frå nasjonalt politisk og pedagogisk hald. Hohr sine analyser av den generelle plandelen peikar på noko av det som er Kunst og handverk sin ytre profil, kva den samla konteksten skule oppfattar at Kunst og handverk bør handle om. Både frå ”Namnefeiden” og Hohr sine analyser kan det verke som om redsla for det

² Dewey skil mellom ”experience”, som refererer til kvardagserfaringa og ”an experience” som refererer til ei grunnleggande estetisk erfaring som grip om heile menneske (Dewey 1934; Hohr 2004).

³ John I Goodlad og omgrepet ”The Ideological Curricula” viser til dei idear som ligg til grunn for eit formelt læreplandokument (Goodlad 1979).

formidlingsorienterte utilitaristiske dannelsesidealet innan fagfellesskapet Kunst og handverk har ført til ei sterk vektlegging av ”gjøren” og den ”formale danninga”. Kjeldene avdekkjer at tilhøve mellom ”gjøren” og ”å bli gjort med” er ujamt og den dialektiske forståinga verkar å vere fråverande, der den ”formale danninga” utelukkar den ”materiale”.

Eit skapande samspel – material og formal danning i Kunst og handverk

Politikarane frå læreplanprosessen omkring Kunnskapsløftet presiserer ikkje den kreative problemløysande kompetansen som ein del av basisferdigheitene i skulen. Frå Høyr sine analysar kan det sjå ut som om fagfellesskapet kunst- og designdidaktikk profilerer Kunst og handverk i fyrste rekkje som ”gjøren”, utan å framheve den dialektiske kunnskapsdimensjonen og det skapande samspelet mellom den formale og materiale danninga. Mi undring ved læreplanprosessen kring Kunnskapsløftet er om den sterke profileringa av Kunst og handverk som einseitig ”formal danning” og ”gjøren” gjer at aktørar utanfor fagfellesskapet har vanskeleg for å oppfatte korleis den kreative og problemløysande dimensjonen i Kunst og handverk handlar om meir enn kreativ sjølvutfolding, og inneber både ein divergent og konvergent⁴ tenkemåte. Såleis kan ein stille spørsmål ved om strategien for korleis ein har kommunisert den kreative problemløysande dimensjonen frå faghald i Kunst og handverk, har vore vellukka. Den kreative problemløysande ferdigheita verkar kanskje ufullstendig og har lite gehalt dersom eit samtidig fokus på den materiale danninga uteblir. Som Klafki påpeikar, tileignar ein ikkje kunnskap utan at det skjer gjennom ein måte å arbeide med det på, og det finnast ingen læringsprosess utan at der er ”noko” som skal lærast (Imsen 1997; Klafki 1983). Vi som tek del i fagfellesskapet Kunst og handverk må avdekkje fagkunnskapen sin heilskap for aktørar utanfor feltet. Vi må gjere tydeleg at faget både rommar læringsstoff og læringsprosessar, og at den kreative dimensjonen består av både divergent og konvergent tenking.

Litteraturliste

Brønne, Karen. 2002. *Upåverka? Læraren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Det kongelige utdannings- og forskingsdepartement. 2004. *Kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)*. Oslo: Departementet.

Det kongelige kirke-, - utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Departementet.

⁴ Guildford sin teori om den intellektuelle struktur er gjort greie for i Evenshaug og Hallen (1974:101-102).

- Dewey, John. 1934. *A common faith*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, Elliot. 1979. *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eng, Helga. 1918. *Kunstpædagogik*. Kristiania: Aschehoug.
- Evenshaug, Oddbjørn og Dag Halle. 1974. *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Fabritius Forlag
- 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: Mc Graw-Hill.
- Goodlad, John I. 1984. *A Study of schooling in the United States. A place called school: prospects for the future*. New York: Mc Graw-Hill.
- Guneriussen, Willy. 1999. *Å forstå det moderne: framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og irrasjonalitet i diskursen om modernitet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hohr, Hansjørg. 2004. Skole uten sanselighet. Det estetiske i grunnskolens læreplan L97 I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen: 97-118*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. 1997. *Lærerens Verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjosavik, Steinar. 1998. *Fra ferdighetsfag til forming*, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Oslo.
- Klafki, Wolfgang. 1983. *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler ved Sven Erik Nordenbo*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lindberg, Anna Lena. 1988. *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier*, Department of Art History, Lund University, Lund.
- Sundvor, Ingvar og Ella Melby. 1995. Behold fagbetegnelsen forming! *Form 29* 1:13-14.
- Tranøy, Knut Erik. 1993. Ludwig Wittgenstein. I Eriksen, Trond Berg. *Vestens tenkere. Bind III. Fra Freud til Baudrillard: 105-120*. Oslo: Aschehoug

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

Vestøl, Tone. 1995. Ikke enten, eller - men både og! *FORM* 30 1:3.

Vestøl, Tone. 1995. Så er det altså avgjort. *FORM* 29 3:4.

Summary

In the white paper *Culture for learning*, the Department of Education and Research introduces several “basic skills” for pupils in Norwegian compulsory school. The list consists of the skills; expressing oneself oral, to read, to do arithmetic, and to use digital tools. The white paper excludes formulations concerning the creative problem solving competences. In this article I claim that the list of basic skills in the white paper, in this regard, is deficient. I discuss how the community of Art and Design Education has communicated its ideological points of view and conception of knowledge, and consequences concerning the content of *Culture for learning* and the new curriculum *Kunnskapsløftet 2006*.