

Det doble kjeldespring Kunst og handverksdidaktikk

Ingvild Digranes

Fagdidaktiske røter

”Kvifor er du heile tida så oppteken av dei eldgamle didaktikkbøkene dine?” Dette møtte meg frå ein god ven då eg ivrig la ut om gamle fagbøker eg hadde vore så heldig å få kjøpe. Spørsmålet overraska meg, men gjer samstundes at eg må tenke etter. Kvifor er det slik at eg finn eldre fagdidaktikktekstar i Kunst og handverk frå Norden så fasinerande? Er det berre at det er gamle vakre bøker, eller ligg det meir bak?

Etter å ha grunna på dette, står særleg eit punkt klart føre meg. Denne original-litteraturen representerer ein rikdom for fagproblematikk og faglegitimering også i høve til innføring av *Kunnskapsløftet 2006* (KL'06). I diskusjonar kring omstridde spørsmål presenterer denne litteraturen tankar bak omgrep som nytte, kunnskap, tame og teknikk blanda med individualisering, meistring, evner, personlegdom og eige uttrykk. Omgrep som i seinare fagdidaktisk debatt ofte vert sett som samsvarende med ulike verdiretningar innanfor skuledebatt (Efland 2004; Borgen 1995; Lindberg 1988). I den eldre fagdidaktikk-literaturen er ikkje desse motsetnadane 'ferdigsementert' enno, og dei same omgrepa vert nytta av ulike disiplinar og retningar. Ikkje av di dei mangla innhald eller ikkje var klart definerte, men av di dei fekk vere ein del av dei store verdidiskusjonane, som fellesreferansar, og ikkje låst som kampsak for ei retning (Eng 1918; Digranes 1933; Øde 1880; Bull-Hansen and Mæhlum 1932).¹

¹ I denne artikkelen fokuserer eg på eldre didaktikk-literatur. Dette gjer eg ut frå min ståstad i dagens debatt. Relevansen ligg nettopp i denne nytolkinga av eldre tekstar. Tidlegare praksis er ikkje inkludert i dette.

Tilbøyelegheit til å sidestille eit omgrep med ein spesifikk ståstad, eller ei gruppe, har gjeve opphav til problem i diskusjonar innanfor faget. Latour påstår at dette er ein naturleg utvikling i gruppedanning. "It is always by comparison with other competing ties that any tie is emphasized" (Latour 2005:32). Polarisering av sidene i debatten gjev opphav til gruppebyggjing, og identifiseringa med ulike omgrep som kreativitet versus kunnskap, fri utfolding versus teknikk, gjer omgrepa meir enn innhaldet til kampsaker for ulike debattposisjonar og verdisyn. Å identifisere seg med motparten, eller sympatisere med viktigheita i innhaldet i opposisjonen sine omgrep vert då svært vanskeleg.

Kunnskapsløftet: Kva no?

I eit fag der elevane så tydeleg signaliserer engasjement² vert det viktigaste spørsmålet å stille: "Kva skal skulen vere? Kva oppgåver skal han ta hand om, og kva innverknad har dette på vårt fag?" Skal skulen vere ein institusjon primært for danning, oppseding, kunnskapstileigning, oppbevaring, utvikling, folkeopplysing, eller berre noko av dette? Ein læreplan er eit politisk dokument, og signal frå ulike hald spriker. Læreplanen vil innehalde innslag av alle desse tankane. På eit generelt verdigrunnlag vil dei pedagogiske mål om danning og oppseding vere viktige, men samstundes skal planen fungere på fagnivå. Her er disiplinkunnskap det som vil styre innhald og målsetjingar. Dette er to ulike perspektiv på ein gong. Tidlegare teori framheva denne dialektikken: "Skolen kan have et dobbelt Kildespring: ét i Samfundets Krav, ét i Personlighetens" (Trier 1892a:86). Men i ein periode, frå 1960 til 1990-talet, gjekk straumane vekk frå ein basis bygd av desse to "Kjeldespringa" til noko meir einsidig å famne om personlegdomen si utvikling (Brønne 2005).

Utviklinga frå læreplanen av 1960³, gjennom mønsterplanane fram mot L'97 har i stor grad vore retta mot danning av individet som det primære mål i skulen (Skarpenes 2004). Særleg innanfor faget Kunst og handverk har dette 'karismatiske fagsynet' fått dominere (Digranes 2005). Skarpenes skriv i si doktoravhandling om 'pedosentrismen' som har vore styrande i norsk skule. Der står trivsel og omsorg i høgsetet. Individualisering er gjennomført i så stor grad at det fører til ei personifisering av kunnskap. Det ligg ikkje ein felles kunnskapsbase til grunn hjå

² Forsknings- og Utdanningsdepartementet tinga i 2003 i samarbeid med Forskningsrådet evalueringa *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* (Kjosavik, Koch, Skjeggstad, and Aakre 2003). Denne evalueringa viste at Kunst og handverk er eitt av dei faga elevane i grunnskulen likar best. Det er med andre ord eit svært populært fag. Dette er bra, men ikkje nyhende for fagmiljøet. Allereie på det 6. nordiske Skolemøde 6. August 1890 (Trier 1892b) vart det poengtert at elevane viste skulevegning og at fleire fag var tunge, teoretiske og ikkje populære verken hjå elevar eller hjå foreldre under leksehjelp. Sløyd var det faget elevane fann seg best til rette i. Det praktiske, saman med kjensla av meistring og stimulering av den visuelle og kroppslege kunnskapen vart gjenkjent som viktig i 1890, og desse punkta kjem att i dagens vurderingar av fagets styrke. Praktisk erfaring og kunnskap heng saman, og eit fag der praksisen står i høgsetet har stor undervisningsverdi i eit samfunn der det visuelle er viktig. Kunst og handverk har halde seg godt, og var, både i 1890 og i 2003, faget elevane sette mest pris på i grunnskulen

³ Forsøksplanen av 1960

elevane. Retningar som 'Learning to learn' og ukritisk bruk av slagord som 'ansvar for eiga læring' fører til ein legitimitetsdebatt og ein profesjonsidentitetskrise der det viser seg at vi saknar ein viktig faktor i diskusjonen, nemleg fagkunnskapar (Bernstein 2000; Skarpenes 2004; Time 2005). Det viser seg etter kvart at dette 'omsorgsparadigmet' som har dominert ikkje fungerer, og 'short-termism'⁴ som innanfor faget vårt har råda grunnen, har vist seg å vere ein for smal basis (Carr 2000). Kunnskapsnivået har gått ned (PISA 2003), og fagkunnskap kjem nok ein gong i fokus som avgjerande for undervisinga. Eg ser det både som naudsynt, og som fullt mogeleg, å definere ein kunnskapsbase med ulike typar kunnskap, også kunnskap frå det praktiske og visuelle fagområdet.

Det er heile tida aktuelt å stille spørsmålet: Kva skal dei ulike faga primært innehalde? Spesifikk fagkunnskap eller utelukkande metode for danning og oppseding? Dersom svaret er fagkunnskap, må kvar disiplin og fagområde ta ein diskusjon i høve til den nye læreplanen. Dersom fag som matematikk skal vere basert på fagkunnskap og ein profesjonell fagdisiplin og ikkje utelukkande vere metode for danning, så bør dette gjelde også alle dei andre faga i læreplanen. Dersom eit område har fått status som fag, vil det fylgje naturleg at basisen for utforminga av faget, er fagkunnskapar. Dette gjeld også Kunst og handverk som fag. Det viktige vert difor å spørje: Kunnskap i vårt fag - kva er det? Og ikkje minst: Nyttig kunnskap i vårt fag - kva er det og kven skal det vere nyttig for?

Skulefagdebatten i Norden og Noreg

Faget Kunst og handverk er ei samling av svært ulike disiplinær og fagområde. Kunsthistorie, kunst, handverk, design, arkitektur, kulturhistorie, kunsthåndverk etc., er samla innanfor rammene av eit fag. Dette har ført til at det ofte innanfor faget vårt ligg grupperingar i kamp med kvarande. Dei ulike verdiforankringane gjev opphav til misforståingar og at debattantane snakkar rundt og forbi kvarandre. Det er innanfor faget sterke røter til Rousseau og Lowenfeld og tankar rundt individualitet og indre utvikling (Lowenfeld and Brittain 1971; Eng 1918), samstundes som det vert snakka om å vere visuelt litterat (Wilson 2004, 2005; Raney 1999; Nordström and Romilson 1972), å inngå i demokratiske prosessar i samfunnet (Nielsen 2003; Nielsen, Aksnes, Reitan, and Digranes 2005), å ha visuell kompetanse og identitet. Å snakke om kunnskap, ferdigheit, tame og nytte var ikkje tabu før forminsfaget slo rot. Grunnen til dette var at utgangspunktet var eit anna. Kva er verdigrunlaget bak fagdebatten no, i samheng med Kunnskapsløftet 2006. Har vi gjenoppdaga det allsidige i faget? Har vi funne att kunnskap som basis for det sosiale slik Latour framhevar?

Latour snakkar i si bok *Reassembling the social* (2005) om at individet utan relasjonar er uinteressant. Personar vert definert gjennom dei objekt, tekstar og

⁴ 'Short-termism' er tanken om at dersom eleven lærer strategiar for å lære, så treng ho ikkje direkte basiskunnskap. Ho vil i alle situasjonar kunne tileigne seg dette ut frå individuell læringskapasitet.

relasjonar det inngår i og har samband med, og det er i assosiasjonane rundt at vi finn rammene for 'samfunnet' og personen. Det doble Kjeldespringet står her sentralt. Det sosiale som er basisen for kvifor skulen som institusjon lever, er meir enn individa. Det er òg objekta som eksisterer i tilknytning til individa. Samfunnet er både individ og objekt. Desse tankane har Latour utvikla vidare frå sosiologiske teoriar frå nettopp 1890-talet. Teoriar der interaksjon med omgjevnader og objekt står sentralt i bygging av individ i samfunnet (Latour 2005; Tarde 1899/2000).

Kva har så faget Kunst og handverk å bidra med i denne samanheng, dersom det er slik Latour påstår, at fysiske objekt og vår samhandling med desse er like viktig som vår samhandling med tekstar, andre personar og språk? Langt utover det fagdidaktiske miljøet vil dette kunne skape gjenkjenning av visuell kompetanse som viktig, og gjev faget ein svært sentral posisjon innanfor vidare skuleutvikling. Kunst og handverk er det faget som mest direkte tar opp denne samhandlinga. Både gjennom 'kropp og ånd'. Dette har vore avgjerande innanfor faget sidan oppstarten.

”Enhver Undervisning bør have Børnenes Udvikling for Øje. Et Fag, som ikke tilfredstiller denne Fordring, har ikke sin Plads i Skolen — er ikke et Skolefag eller en Skolesag.

Det erkendes af saa godt som alle Skolemænd i vor Tid, at denne Udvikling maa omfatte lige saa vel Legemet og dets Kræfter som Aand og Sjæl. Legemet er jo ikke alene Aandens Bolig, men ogsaa dens Redskab — den Kraftstation, som alle Sjælens Ytringer er afhængige af. Legeme og Sjæl staar i den inderligste Sammenhæng og Forbindelse med hinanden” (Thane 1912).

Allereie før teikning, sløyd og handarbeid vart innførde som fag i 1890 gjekk debatten rundt kva faget skulle tene til, og kva faktorar som ville rettferdiggjere innføringa av undervisning innanfor fagfeltet kunst og handverk. Her vart det diskutert både undervisinga sitt mål, skilnad frå yrkespraksis og tilpassing til ein læringsarena for ålmenta. Det visuelle og praktiske vart sett på som det som gav faget sin eigenart. Visuell og praktisk tame, kunnskap og personleg utvikling — det doble kjeldespring. Desse faktorane vart ikkje sett i opposisjon til kvarande. Dei vart heller skildra som utfyllande i høve til kvarandre på eit sett som kunne skape forståing utover fagrammene. Rikdomen dette tilførte faget vart i eldre tekstar sett på som den faktoren som gav faget eit fortrinn. ”Jeg stiller altsaa Sløjden, Haandgerningen, i Centrum og mener, at det er det Synspunkt, hvorfra dens Sag skal forsvares” (Trier 1892b:293). Det kjem òg fram at dei rekna faga som noko meir enn handverk og meir enn pedagogikk.

”Hovedformaalet for denne Undervisning bliver derfor at udvikle Barnets Nævenyttighed eller Haandferdighed i Brugen af almindeligt Værktøi, dets Øiemaal for Symetri og Forhold, dets Smag og Skiønhedssands, samt endelig at bibringe hen opvoxende Slægt Lyst og Kjærlighed til haandens Gjerning.

Med dette Formaal for Øie bliver husflidslærerens Gjerning en ganske anden end en Haandverks-Mesters, omenskjøndt de begge have at undervise sine Lærlinge eller Elever i det samme Fag, Haand Arbeide.” (Øde 1880:4)

Her er det snakk om solide fagkunnskapar innanfor komposisjon, ferdigheiter, teknikk og motivering. Verktøybruk, forståing for storleikstilhøve, symmetri og kvalitet vert framheva som viktige. I tillegg vert det lagt vekt på at det med vaksenalderen som mål likevel skal leggest vekt på at det er elevar og personar det her er snakk om. Elevar som skal sitte att med ein basiskompetanse som ikkje er ein fullverdig handverksutdanning, men meir ei førebuing til å kunne meistre eit 'alminneleg' handverksnivå. Dei er klar over at dette frå læraren si side krev kunnskap om både fag og pedagogikk — altså fagdidaktikk: "Han maa være baade Lærer og Haandværker – ja Haandværker i forskjellige Fag — i en og samme Person" (Øde 1880:4). For å kunne avgjere kva som er dei nyttige grunnkunnskapane, er det naudsynt med stor kunnskap innanfor feltet. Å stå i praksisen, i kunnskapen, og å sjå utover. Dette er ikkje utdaterte tankar eller stridssaker. Det gjev tvert imot gjenlyd i samtida. Lærarstudentorganisasjonane anno 2006 sine egne fordringar om skulekvalitet til lærarutdanningane viser dette: "Da må vi ha topp kompetanse både faglig og didaktisk" (Bjelland and Nygaard 2006).

Tankane med basis i dei to kjeldespring vart plukka opp av didaktikk-literaturen i Noreg før krigen (Digranes 1933; Bull-Hansen and Mæhlum 1932; Bakke and Arnekleiv 1948; Berg 1948; Trøtteberg 1934). Det vart lagt vekt på både samfunnsnytte og individualitet med utgangspunkt i kva som frå samfunnet si side vart sett som nyttige kunnskapar å ta med seg til vaksenlivet. I tillegg vart meistringsaspektet og individualisert undervising sett på som svært viktige faktorar innanfor faget. Individualisering vart gjeve mykje rom i denne litteraturen, men individualisering med basis i elevane si grad av kunnskap og meistring i arbeid med eit eige uttrykk.

Kampen om faginnhaldet

Fagdidaktikkverka retta seg framleis på 40- og 50-talet etter eldre planar og nytta didaktikkbøkene frå 30-talet som utgangspunkt og kjelder (Digranes 1933; Trøtteberg 1934; Bull-Hansen and Mæhlum 1932). Dei heldt fast ved relevansen av samfunnets krav og tradisjon i tillegg til individuell fridom.

"Det heter handarbeid, men undervisningen kan legges slik at det blir like meget åndsarbeid. Meningen er at elevene skal læres opp i teknisk ferdighet, hun må også lære å tenke.

Derfor må skolemyndighetene ikke gi handarbeid for snautt timetall. Faget må få timer slik at det virkelig kan bli til den nytte det bør bli for eleven, ikke bare en produksjon av pensumplagg, men elevene bør også virkelig forstå det de utfører." (Berg 1948:423)

Dei freista å gje rom for både ferdigheit innanfor verkty, og kunnskap om kulturen rundt arbeidet. Samtidig var dei opptatt av at elevane skulle tenke sjølv utover det dei lærer. Ånd vart framheva som viktig. Å forstå og tenke utover rammene. Denne

dialektikken er det som i mine auge gjer det spanande å ta fram eldre didaktikk-litteratur på ny. Dei avviste reproduksjonstanken frå industrialismen, men gjekk ikkje vekk frå teknikk, tradisjon og kunnskap og at undervising skal skje med basis i dette. ”Sløiden skal bruke både kropp og sjel, forstand, hjerte og hånd. Den skal gjennom barnets egen virkelighet peke ut over barnealderen mot det voksne menneskets oppgaver som samfunnsborger” (Digranes 1933:14). Bøkene sto sterkt og vart nytta både som planleggingsreiskap, grunngeving og metodehjelp i skulen. Dei greidde på ein utmerkt måte å binde saman dei vanskelege komponentane pedagogisk teori, didaktisk tenking, metodiske konsekvensar for undervisinga med tradisjonane som allereie låg i faga her i landet, og elles i Norden (Mikkelsen 1912; Thane 1912).

Også før faga Teikning, Sløyd og Handarbeid for jenter i 1960 vart slått saman til faget *Forming* vart Teikning sett som basis for forståing av den tredimensjonale verda, som utgangspunkt for arbeid med å skape innanfor sløyd og tekstil, samstundes som det vart gjeven rom for personleg utfolding i utforming av oppgåvene. Modellrekker vart nytta både i sløyd, teikning og tekstil, men tankar om personleg uttrykk hadde likevel grobotn, og opna for periodar med fritt arbeid der individuell design vart sett som naudsynt.

I forlenginga av elevane sin openberre trivsel innanfor det praktiske sløydfaget, og skulevegring ovanfor teorifaga vart det svært tidleg i Norden lansert tankar om sløyd som regifag for skulen. Synet var at med utgangspunkt i praksis, ville teoretisk kunnskap vekse naturleg fram hjå elevane.

”(...) „Sløjdundervisning“, vil her efter min Opfattelse være i Stand til at tale det forløsende Ord. Jeg har nettop valgt dette Æmne at tale om i Dag, fordi Sløjden staar for mig, ikke blot som et enkelt, tilfældigt, maaske praktisk ret nyttig Tillæg til den øvrige Undervisning, men som et Omraade, paa hvilket vi bevæge os i det centrale, det for al Undervisning afgørende. Og selv om all Landets Lærere vilde slaa Hænderne sammen over et saadant Kætteri, som at syslen med materielle Genstande kunde have noget med det centrale i Skolen at gøre, vil jeg dog bestemt fastholde min Opfattelse (...)” (Trier 1892b:293)

Desse tankande er på eit plan oppløftande, men her bør vi gå varsamt inn i debatten. Dette synet kan lett tolkast som ikkje å tufta på faget som eit kunnskapsfag, men meir med eit pedagogisk utgangspunkt der faget er metode meir enn eigen kunnskapsdisiplin. Det er ikkje fagkunnskapane som sit i høgsetet, men oppseding og danning inn i andre fag. Desse tankane, uttrykt allereie av den danske pedagogen Trier i 1892, om ikkje så tydeleg, vart svært dominerande innanfor faget etter 2. verdskrig, særleg etter samanslåinga til faget *Forming* i 1960 (Lowenfeld and Brittain 1971; Skarpenes 2004).

Barnekunst og personlegdom

Opptakten til denne pedagogiseringa av faget byrja gjennom påverknad frå kulturverda og pedagogisk teori i form av Rousseau og reformpedagogiske straumar i tolkingar av Dewey. Sjølv om Dewey i sine tekstar forfekta ei forankring i begge kjeldespringa: "Learn to do by knowing and to know by doing" (Dewey and McLellan 1889), vart dette forenkla til slagordet "Learning by doing". Reformpedagogikken plukka det opp, og nytta det hovudsakleg til å framheve aktivitet og personleg utvikling som det viktige. Det slagordet fekk etter kvart stor innverknad på skulesida. Kultur- og kunstverda gjorde seg også svært gjeldande gjennom dei nye vandreutstillingane. Dei vitja skular i heile landet, og la gjennom opplysningsmateriell opp til nye føringar for kva barneteikning, og gjennom dette, kva faget *Teikning* skulle vere. Desse føringane hadde basis i kunsthistorie og kunstteori, der indre inspirasjon, upåverka av ytre læring vart sett på som det originale uttrykk.

"Børns tegninger som kunst har ingen historie og er uden historiske udviklingsmuligheder. De opstår hvert minut på dagen, uden forbindelse med hinanden, uden påvirkning af hinanden. Uden viden og kunskaber gennemløber de en udvikling og forsvinder. Barns kunst er en væxt og ingen dannelse. Dens formålsløshed betegner den som ren kunst." (Jørgensen 1945:3)

Trua på 'barnekunsten' og urkrafta vart førd inn i norske skular frå meir enn ei retning, og fagkunnskap vart sittjande att i grøftekanten.

Forming og ny retning i faget

Tankane om barnekunst som levde i kunstverda, og som støtta seg på pedagogisk teori, fekk støtte frå fagdidaktisk hald i Lowenfeld si svært kjende bok *Creative and mental growth: a textbook on art and education* som kom ut for første gang allereie i 1947. Denne boka var førande for formingsundervisinga i Noreg langt ut på 80-talet og dei leiande tankane var: Fri utfolding, ingen rammer, personleg uttrykk, inga påverknad, ingen historiske linjer attende, ingen døme. "Udviklingen af skabende begreber kommer indenfra — man kan ikke undervise i dem" (Lowenfeld and Brittain 1971:47).

Fagfeltet skapte her eit problem for seg sjølv som kunnskapsfag med undervisnings-tilknytting. Kunnskap utover individuell vekst i elevens indre liv vart ikkje gjeven plass i faget, og synet var at læring ikkje kunne finne stad i eit samspel mellom lærar og elev. Fagkunnskap vart ikkjeeksisterande i forlenginga av tankar rundt urkraft og barnekunst. Kunnskap og ferdigheit, i tyding felles innlæringsbase, hadde harde kår, då desse vart sett på som noko utelukkande hemmande i skapande prosessar. Ingenting tilført frå utsida skulle spele inn, eller kunne spele inn. "Læreren bør anerkende, at hans egne indlæringserfaringer ikke er til nogen nytte for barnet, for det er i børnenes stræben hen imod et svar, at indlæringen finder sted" (Lowenfeld and Brittain 1971:19). Dette gjorde at det vart knytt negative assosiasjonar til omgrepet kunnskap. I alle fall til formuleringa nyttig kunnskap.

Nye vindar i kunnskapsdebatten

Haldningar til kunnskap og samfunn endra seg opp mot og med L'97 (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996). Her vert dei to kjeldespringa frå 1890-åra igjen fremja som krav: Samfunnet sitt krav og personlegdomen sitt krav vart trekt fram. Latour (2005) sine tankar om at person og samfunn ikkje kan skiljast, då personlegdomen ligg i korleis vi held oss til samfunnet og objekta som konstituerer dette samfunnet og difor er to sider av same sak, gjev gjenklang i den generelle delen av læreplanen, der dei ulike mennesketypane ender opp i *det integrerte mennesket* (KUF 1996).

I sjølve fagdelen av planen fekk kunnskap og teknikkar igjen rom innanfor Kunst og handverk, men heile tida kopla saman med kreativitet og fri utfolding. Fagdidaktiske tankar frå før krigen fekk relevans, om enn i nytt lys. Det vart tidleg stilt spørsmål med einseitig vekt på det indre liv, også i samband med fagområdet kunst (Wilson and Wilson 1977) og i L97 vart det på nytt høve til å bruke ord som kunnskap i relasjon til fagområdet Kunst og handverk. Problemet med undervisningslegitimiteten vart freista løyst.

Kunnskapsløftet og nyttig kunnskap

Kunnskapsløftet 2006 har innanfor Kunst og handverk, etter mitt syn, byrja vegen med å ta eit skritt fram i diskusjonen rundt kunnskap. Det vil ikkje seie at vi er framme ved målet. Her er mykje igjen å diskutere. Likevel vil eg seie at i eit fagfelt der verken nytte eller kunnskap, læring eller undervisning, teknikk eller tæme fekk spelerom i fleire tiår, har planen no tatt eit standpunkt. Det vi no treng å sjå på er: Kva er ståstaden for kva planen ser som nyttig kunnskap? Er det sett frå ei lita kommersiell gruppe sin ståstad, med utnytting av dei mange for økonomisk gevinst for nokre få, slik kritikken ofte lyd frå dei som framleis forfektar barnekunst som det einaste reelle utgangspunkt? Er det nytte sett som å utdanne lydige arbeidarar? Eller er det sett som å utdanne elevar i 'pedosentrismens' teikn, slik at dei har kunnskapar utelukkande om kva dei vil? Eller er det på basis av dei to kjeldespring der vi utdannar til demokrati — der kunnskapar som vil vere nyttige for val, rundt yrke, verksemd, problemløysing, meistring, eige levd liv og eit felles gode står i sentrum?

Dei to kjeldespringa saman med assosiasjonane og relasjonane personar har til objekt, både dei fysiske og sosiale omgjevningar, opnar for vårt fagområde døra mot eit stort felt som i KL'06 er oppdelt og døypt: "Visuell kommunikasjon, Arkitektur, Design og Kunst" (Utdanningsdirektoratet 2005). Dei fysiske omgjevningane som påverkar samfunnet og personane er avduka i ei ny inndeling, og fagdisiplinen bør på bana for å ta den didaktiske diskusjonen på kva som i 2006 er den kunnskap som må til for å nå dei komplekse måla dette fører med seg, både innanfor faget og utover faget.

Utviklinga går stadig vidare i retning av ein kombinasjon av dei to kjeldespringa innanfor faget Kunst og handverk. Det vert opna for eit vidare kunnskapsomgrep, som famnar både personleg utvikling og ein felles kunnskapsbase i meir formell forstand. Begge desse sidene av fagområdet er naudsynt og relevant i eit fag som skal vere skapande. Ei kunstig deling vert ikkje interessant å oppretthalde. Det vert meir spanande, men og mykje meir av ei utfordring, å legge opp til eit samspel, der begge sidene av faget vert spegla i undervising og planar.

Kva som er viktig kunnskap endrar seg. Vi må heile tida diskutere og ta stilling til det, og å leve i 70-talets pedagogisering av faget vil ikkje svare til krava i vår tidsalder med stadig aukande visuelle bodskap. Kunnskap innanfor visuell tame burde, slik det allereie på 1800 talet vart ropt etter, vere eit 'sentrum' for kvardagen.

Med Latour sitt fokus på objekta som like avgjerande for samfunnsbygging som individa, og det doble kjeldespringet i bakhovudet burde faget stolt krevje større plass i skulen. Visuell kompetanse og å kunne delta aktivt i utforminga av vår fysiske omgjevnader kan seiast å vere naudsynt, på lik linje med å rekne og skrive. Kanskje vi treng å revitalisere nokre av stridsomgrepa. Ikkje nødvendigvis gjennom å gje dei nytt innhald, men gjennom å sjå under overflata til kva som var og er dei dominerande verdiforståingane bak argumentasjonen i dei stridane som kjem opp, og sjå på korleis dette kan skape misforståingar i høve der verdiutgangspunktet ikkje samsvarar hjå debattantane. Vi må kanskje ta opp igjen debatten rundt kva som skal vere viktige kunnskapar i skulen generelt, og i Kunst og handverk spesielt framover. Kanskje kan tankane om Kunst og handverk som regifag få ei ny bløming?

Kjelder

Bakke, Karl, and S. Bj Arnekleiv. 1948. *Arbeidsmåten i landsfolkeskulen: Handbok for lærarar i samla og fådelte skular*. Oslo: Cappelen.

Berg, Sigrid. 1948. Handarbeid. In *Arbeidsmåten i landsfolkeskulen: Handbok for lærarar i samla og fådelte skular*, edited by K. Bakke and S. B. Arnekleiv. Oslo: Cappelen.

Bernstein, Basil. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. Rev. ed, *Critical perspectives series*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Bjelland, Knut Eri, and Erik Nygaard. 2006. En skole for alle. *Aftenposten*, 03.08.2006, 3.

- Borgen, Jorunn Spord. 1995. Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. In *Formingsfagets egenart*, edited by B. Tronshart. Notodden: Telemarksforskning.
- Brønne, Karen. 2005. Moderne opphav og konsekvensar. In *DesignDialog - Design og fagdidaktiske utfordringer. HiO-rapport 2005 nr 33*, edited by L. M. Nielsen and I. Digranes. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bull-Hansen, Rolf, and G. E. Mæhlum. 1932. *Tegning Skrivning, Arbeidsmåten i folkeskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Carr, David. 2000. *Professionalism and ethics in teaching, Professional ethics*. London: Routledge.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Dewey, John, and James A. McLellan. 1889. *Applied Psychology* Boston: Educational Publishing Co.
- Digranes, Adolf. 1933. *Håndarbeid for gutter, Arbeidsmåten i folkeskolen Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- Digranes, Ingvild. 2005. Den kulturelle skulesekken. Teachers of Art and Crafts and their negotiation of professional identities. In *DesignDialog - Design og fagdidaktiske utfordringer*, edited by L. M. Nielsen and I. Digranes. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Efland, Arthur D. 2004. Emerging Visions of Art Education. In *Handbook of Research and Policy in Art Education*, edited by E. W. Eisner and M. D. Day. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eng, Helga. 1918. *Kunstpædagogik*. Kristiania: H. Aschehoug & Co.
- Jørgensen, Aksel. 1945. Opdragelse til kunst. In *Kunst i skolen*, edited by Komitèen for vandreutstillingen. Oslo: Fischers.
- Kjosavik, Steinar, R. H. Koch, E. Skjeggstad, and B. M. Aakre. 2003. *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Latour, Bruno. 2005. *Reassembling the social: An Introduction to Actor - Network - Theory, Clarendon lectures in management studies*. Oxford: Oxford University Press.

- Lindberg, Anna Lena. 1988. *Konstpedagogikens dilemma - historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Institutjonen för konstvetenskap.
- Lowenfeld, Viktor. 1947. *Creative and mental growth: a textbook on art and education*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, Viktor, and W. Lambert Brittain. 1971. *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Mikkelsen, Aksel. 1912. Sløjd. In *Hvorledes skal jeg undervise? Haandbog i praktisk skolearbejde*, edited by F. Aagesen, M. Attrup, N. P. L. Kjærgaard and P. E. Lehmann. København: V. Pios Boghandel (Povl Branner).
- Nielsen, Liv Merete. 2003. Design Education of the Lay Client. *Information Design Journal* 11 (2-3):184-188.
- Nielsen, Liv Merete, Dagfinn Aksnes, Ketil Reitan, and Ingvild Digranes. 2005. Multidisciplinary Design Curricula from Primary to University Level. In *Crossing Design Boundaries*, edited by P. Rodgers, L. Brodhurst and D. Hepburn. London: Taylor & Francis.
- Nordström, Gert Z., and Christer Romilson. 1972. *Skolen, bildet og samfunnet*. Oslo: Pax.
- PISA. 2003. Right on track or going nowhere? An extract of the Norwegian report from PISA 2003. In *PISA- Programme for International Student Assessment*. Oslo: OECD.
- Raney, Karen. 1999. Visual Literacy and the Art Curriculum. *International Journal of Art & Design Education* 18 (1):41-47.
- Skarpenes, Ove. 2004. *Kunnskapens legitimering: en studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Bergen: Sosiologisk institutt Universitetet i Bergen.
- Tarde, Gabriel de. 1899/2000. *Social laws: an outline of sociology*. Kitchener, Ont.: Batoche Books.
- Thane, L. 1912. Undervisning i Askov-Nääs sløjd. In *Hvorledes skal jeg undervise? Haandbog i praktisk skolearbejde*, edited by F. Aagesen, M. Attrup, N. P. L. Kjærgaard and P. E. Lehmann. København: V. Pios Boghandel (Povl Branner).

- Time, Jon Kåre. 2005. Invitasjon til fagleg sjølv-mord. Review of Reviewed Item. *Morgenbladet* (32), <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20050812/OAKTU.ELT003/108120030&SearchID=73233046192596>.
- Trier, H. 1892a. Den offentlige Skole (Vor Ungdom 1884). In *Pædagogiske Tids- og Stridsspørgsmaal: Pædagogiske strejfflys*. København: Philipsen.
- Trier, H. 1892b. Sløjdundervisning. Foredrag ved det 6. nordiske Skolemøde 6. August 1890. In *Pædagogiske Tids- og Stridsspørgsmaal: Pædagogiske strejfflys*. København: Philipsen.
- Trætteberg, Signi. 1934. *Håndarbeid for piker, Arbeidsmåten i folkeskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. 2005. *Forslag til læreplaner i grunnskolen 2005* [cited 08.08 2005]. Available from http://skolenettet.no/laereplaner/login_lp.aspx?id=14599&scope=ScopeLaerAns&epslanguage=NO.
- Wilson, Brent. 2004. Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives. In *Handbook of Research and Policy in Art Education*, edited by E. W. Eisner and M. D. Day. London: NAEN and Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, Brent. 2005. Lowenfeld and Beyond: Children's visual culture in the modern and postmodern eras. In *PhD Lecture*. Oslo.
- Wilson, Brent, and Marjorie Wilson. 1977. An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawing of Young People. *Art Education* 30 (1):5-11.
- Øde, O. Th. 1880. *Husflid og husindustri, Husflids-Bibliothek No. 1*. Kristiania: Malling.

Summary

Original literature from the late 1800's and early 1900's, concerning art education, offers a rich source for understanding and revitalising the debate concerning the implementation of a new curriculum in Norwegian compulsory school within the subject Art and Crafts. By retracing how they balance the concepts knowledge and free expression, society and the individual, and practice and theory in a period where today's polarisation between creativity and knowledge was not yet establish, we can question this polarisation. A view into how the values behind the texts might not be as one-sided as might be claimed by parties in today's debate, can give clues to how once again the subject can have a dual base: both societal and individual influence and growth.