

Karen Brønne

Mellom ord og handling

Om verdsettning i kunst og handverksfaget

© Karen Brønne 2009

ISSN 1502-217x

ISBN 978-82-547-0227-7

CON-TEXT

PhD avhandling nr. 41

Akademisk doktorgrads-
avhandling avgitt ved
Arkitektur- og
designhøgskolen i Oslo

UTGJEVAR:

Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo

BILET OMSLAG:

Karen Brønne/Sissel Midtlid

TRYKK:

Unipub AS

DESIGN AV BASISMAL:

BMR

Forord

Gjennom arbeidet med avhandlinga har eg særleg hausta gode råd og visjonar frå fagmiljøet ved Høgskulen i Oslo, der hovudrettleiaren min professor Liv Merete Nielsen, over fleire år, har bygt eit doktorgradsfellesskap med optimale læringstilhøve og målretta fokus på gjennomføring av dei mange prosjekta. Takk også for all fagleg kunnskap, kloke råd, tolmod, omsorg og ekte engasjement. Utan deg hadde doktorgradsarbeidet neppe kome til i denne livsetappen.

Eg er takksam for stor velvilje og rausheit ved Høgskulen i Volda, der både leiing og kollegaer har synt interesse for det eg har hatt behov for å dele dei siste fire åra. Eg ynskjer også å takke høgskulen for stipendet og for gode arbeidsforhold.

Doktorand Laila Belinda Fauske har vore ein viktig dagleg samtalepartner, og har gjeve kloke innspel til dei diskursteoretiske utfordringane ved avhandlinga. Du er tolmodig og raus! Fyrstelektor Ingvild Digranes har guida meg gjennom tekniske problemstillingar, og vist mykje velvilje i høve til både engelskspråklege og faglege spørsmål.

Professor Halina Dunin Woyseth, leiar for forskerutdanningen ved AHO, kull 6, har med sin faglege tryggleik og omsut for oss doktorandar synt at akademia kan vere eit raust og givande fellesskap.

Takk til språkvask ved Elin Digranes, og høgskulelektor Britt Loven Ølnes for lesing og lytting. Takk til forskarnettverket DesignDialog – ein givande fagleg møtestad, og dørøpar for dei internasjonale treffpunkta. Takk også til høgskulelektor Sissel Midtliid for gode råd undervegs, og omslagsillustrasjon.

Takk til kjære mamma og pappa, Ingri Hanne og mest av alle min Thomas og vesle Oline.

Volda 19.11.09 Karen Brønne

Samandrag

Med ein case frå norsk allmennlærerutdanning som kjeldegrunnlag, gjev denne avhandlinga innsikt i korleis lærarar og studentar verdset ulike sider ved den skapande verksemda, og korleis desse verdsetjingane vert konstruerte som fylgje av sosiale og historiske føresetnader. Det empiriske materialet framkjem frå intervju med studentar og faglærarar, studie av lokal fagplan i Kunst og handverk, oppgåvetekstar, produkt til ein eksamen og feltobservasjonar gjort ved ulike verkstadar ved ein lærarutdanningsinstitusjon.

Avhandlinga syner korleis ulike kvalitetshorisontar og trusoppfatningar pregar faglærarar og studentar sine vurderingar av formgjevingsobjekt og formgjevingsprosessar. Aktørane opererer gjerne ut frå konsensus, samtidig som ulike underliggjande verdioppfatningar i liten grad vert problematiserte eller eksplisitt kommuniserte.

Fleire former for ambivalensar vert synlege i empirien, der tilhøvet mellom intensjonar og praktisering – tilhøve mellom ord og handling, vert eit kjernepunkt. Originalitets- og autensitetsimperativet pregar intensjonane, medan praktiseringa speglar felles konvensjonar. Studentarbeida viser tydelege referansar til konkretiseringar frå lærarhald, og har også internt slektskap. Eit anna hovudmoment ved drøftinga vert omtalt som Individualisme-tendensen. Gjennom ein historisk inngang belyser teksten korleis fleire røyster held på eit individ-frigjeringsprosjekt. Dette har røter attende til byrjinga av 1900-talet, og det var då stor opposisjon mot det kollektive og lite humane disiplineringsidealet. Spørsmålet vert kor lenge ein slik opposisjon skal vare, og om andre opprør vert naudsynte ettersom den opphavlege opposisjonen vert til nye, ideologiske prosjekt og vedtekne sanningar.

Innhald

INNLEIING.....	1
Med rot i eigen praksis	1
Kunst- og designdidaktisk forskning – Status Questionis.....	3
<i>The making disciplines</i>	5
<i>Relatert forskning</i>	6
Problemformulering.....	13
<i>Kjerneomgrep</i>	17
FORSKINGSSTRATEGI.....	23
Mellom ein klassisk-moderne og postmoderne ståstad	23
<i>Sosialkonstruksjonisme</i>	25
Analysestrategi	29
<i>Diskursanalysen</i>	29
Casestudium ALU 04/05	36
<i>Tekstutval</i>	36
<i>Tekstanalyse</i>	41
<i>Diskursiv praksis – synkron fortolking og diakrone perspektiv</i>	43
<i>Forskingsetiske funderingar</i>	46
<i>Avhandlinga si oppbygging</i>	47
CASEN ALU 04/05 – OM ORD OG HANDLINGAR	49
<i>Lokale fagplanar</i>	49
<i>Oppgåvetekster</i>	54
<i>Intervju med studentar</i>	58
<i>Gruppeintervju med fagtilsette</i>	68
<i>Verkstadobservasjon – arbeidsgang og eksamensutstilling</i>	72
SOSIALE RAMMER – EI SYNKRON FORTOLKING AV ALU 04/05	89
<i>Nøytrale vendingar og personleg utbyte</i>	91
<i>Å kommunisere visuelt</i>	96
<i>Artikulering av teknikk- og materialtame</i>	102
<i>Ambivalensar</i>	104

DIAKRONE PERSPEKTIV – ALU 04/05	107
Perspektiv I: Encyklopedisk danningsideal, teknikk- og materialtame.....	110
Perspektiv II: Formalestetisk oppseding.....	119
Perspektiv III: Karismatisk haldning.....	122
Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk.....	129
<i>Samanfatting og drøfing – dei diakrone perspektiva</i>	136
Å VERDSETJE	141
<i>Originalitetsintensjonar og re-designpraktisering</i>	143
<i>Individualisme-tendens</i>	149
AVSLUTTANDE KOMMENTAR	153
LITTERATUR	157

Innleiing

MED ROT I EIGEN PRAKSIS

Frå tida mi som lærarstudent og seinare høgskulelektor i Kunst og handverk i allmennlærerutdanninga har eg gjort erfaringar som har vore med å danne grunnlag for val av tema. Med særleg interesse for emneområde *bilete* har eg freista å gripe kva vilkår som gjeld som kriterium for god formgjeving, både frå høgskulelektor- og studenthald.

Som høgskulelektor møtte eg ved slutten av kvart vårsemester høgskulelektorar frå ulike delar av landet til felles sensur, der lærarstudentane sine arbeidsbøker og gjenstandar vart formelt vurderte. Trass ofte uklåre vurderingskriterium i oppgåvetekstene hadde vi lærarar og sensorar forbausande like førestellingar om god og mindre god kvalitet på oppgåveløysingane. Sensor kunne uttale "(...) dette er ein klår B" og eg nikka vedkjennande og tenkte at "(...) det er eg heilt samd i", utan at vi nokon gong, heilt ut, argumenterte for kvifor arbeidet fortente karakteren B. Eksamenssituasjonen avslørte for meg ein utprega konsensus blant oss lærarar og sensorar vedrørande karaktersetjing. Det verka som om vi innan dette fagfellesskapet hadde utvikla eit felles sett kvalitetsnormer eller verdjar. Disse normene vart ofte kommuniserte gjennom ufullstendige, verbalspråklege vendingar, konkretisert med støtte i den visuelle forma. Dette står i kontrast til dei gongane eg tok del i sensurering av gjenstandar innan emneområde *funksjonell design* eller *bruksform* der argumentasjonen for karaktersetjinga var klårare og oftare uttalt. Sambandet mellom gjenstand og intensjon vart tydelgare verbalisert. Oppgåveløysingane skulle tene klare funksjonar. Her kom kvalitetsdomen til gjennom funksjonelle parameter, der ytre form kunne relaterast til ein uttalt og definert intensjon for gjenstanden. Ved emneområde *funksjonell design* var konsensus om vurderingsdomane mindre openbare, og der fanst diskusjonar om grad av funksjonalitet og korleis ein definerte bruksområde for gjenstanden. Funksjonsparameteret ved bruksformoppgåvene gav argument for vurderingsarbeidet, og skapte rom for drøfting, argumentasjon og konklusjon. "Koppen har så liten hank at den er uråd å halde", kunne eg seie. Oppgåvene med ein kunstliknande ordlyd bar

der imot preg av opne og vide formuleringmåtar, i samsvar med slik vi også omtalte desse objekta ved karakterkonsultasjonane. Dei kunstliknande oppgåvene fekk noko mindre omtale, og vi sette kvantitative markørar utan breiare argumentasjon for vurderinga vi gjorde.

Utdjupinga av kva kriterium lærarar og sensorar bygde karakteren på synte at vurderingstermane kunne ha ulikt presisjonsnivå og røre ved fleire eigenskapar. Ein verdsetje eigenskapar som at stolen hadde god funksjon, streken var personleg, fargesamansetjinga harmonerte eller komposisjonen verka balansert. Situasjonen innebar med andre ord både formelle og uformelle vurderingar der vi nokre gongar uttrykte kvalitetsdomar gjennom bokstav-karakterskalaen og andre gongar nytta deskriptive termar. Karaktersetjingssituasjonen formidla tydlege rangeringar av formgjevingsobjekta og/eller prosessen, i motsetnad til den oftast meir uformelle vurderinga som føregjekk undervegs i formgjevingsprosessen.

Opplivinga aktualiserer fleire spørsmål som igjen vert utgangspunkt for undersøkinga i denne avhandlinga. Samtalen frå sensureringsssituasjonen bestod av vurderingar av objekt- og/eller prosesseigenskapar, der dei involverte personane tok stilling til objektet og/eller formgjevingsprosessen. Ein sa kanskje at produktet var bra, at produktet hadde god "kvalitet". Utsegna fungerte som ein indikator på om noko var bra eller dårleg, men presiserte ikkje kva eigenskapar ved produktet som gjorde produktet godt. Ved enkelte tilfelle vart eigenskapane presiserte, dette hende dei få gongane sensor og eg som lærar ikkje var samde om karaktersetjinga.

Det særleg interessante ved sensureringsssituasjonen var graden av samtykke og tilslutting om kvantifiseringa av kvalitetar. I kva grad vi som sensurerte også var einige om kva kvalitetar eller eigenskapar som låg til grunn for dommen, kom lite fram. Ein kan forklare denne konsensusen gjennom fleire perspektiv. Ein innfallsvinkel omhandlar kultur- og fellesskapsperspektivet og spørsmål om korleis ein gjennom samhandling innan ein fagkontekst utviklar visse kvalitetsforståingar. Er det slik at deltakarane innan kunst og handverkskonteksten i Noreg har utvikla eller "lært" å verdsetje dei same kvalitetane, og at ein deler kvalitetshorisont? Det vil seie korleis ein posisjonerer seg i høve til kvalitet som fenomen i tydinga om dette er eit subjektivt, objektivt eller eit relativistisk fenomen.

Sensureringsssituasjonen og den tilsynelatande enkle, uproblematisk karaktersetjinga gjer det aktuelt å undersøkje eit breiare og meir komplekst bilete av kva som etablerer visse verdsetjingsformer innan allmennlærer-utdanningsfellesskapet eg er ein del av. Den formelle vurderingssituasjonen

openberrar ein liten del av dei normer og ressursar som står på spel innan kunst og handverkssamanhengen. Både politiske, sosiale og historiske perspektiv kan forklare verdsetjingsformene sin konstitusjon, og korleis det vert naturleg for ein lærar eller student å fremje visse eigenskapar ved formgjeving, medan andre vert utenkelege.

Med rot i egne erfaringar frå konteksten allmennlærerutdanning har denne avhandlinga som siktemål å utvikle kunnskap om verdsetjingsformer¹ innan kunst og handverksfaget i allmennlærerutdanninga, der eit avgrensa case frå ein allmennlærerutdanningsinstitusjon, utgjer kjeldegrunnlaget. For å forstå ”kvalitetsdomane” sine føresetnader vil eg forsøkje å avdekke korleis visse eigenskapar ved formgjeving har vorte framstilt, konstruert og repetert i både ein sosial og faghistorisk kontekst. Konteksten kunst og handverk i norsk allmennlærerutdanning vert med dette mi avgrensing.

KUNST- OG DESIGNDIDAKTISK FORSKING – STATUS QUESTIONIS

Kunst- og designdidaktisk forskning er ein relativt ny nordisk konstruksjon som samlar forskning relatert til skulefaget *Kunst og handverk* i Noreg, *Bild* og *Slöjd* i Sverige, *Konstfostran* og *Slöjd* i Finland, og *Billedkunst* og *Sløyd* i Danmark. I dette selskapet er Noreg åleine om å kople biletkunst-tradisjonen og sløyd/handverk-tradisjonen i eitt fag, som ved læreplanen *Kunnskapsløftet* fekk fire emneområde: Kunst, Design, Visuell kommunikasjon og Arkitektur (Kunnskapsdepartementet 2006). Frå nordisk hald har det fram til no vore vanskeleg å tale om ein sjølvstendig fagdidaktisk forskningstradisjon innan kunst- og designdidaktikk, der det biletpedagogiske feltet tradisjonelt har vore definert som ”hybridar” mellom ”det faglege” og ”det pedagogiske” (Brønne 2005; Gulliksen 2006; Halvorsen 1995; Illeris 2002; Nielsen 2000). Dei siste åra har likevel ei utvida ålmenn interesse for kunst, design og arkitektur, samt krav om forskingsbasert undervising innan norsk lærarutdanning, truleg tvinga fram ei akademisk interesse for å avdekkje og problematisere denne noko komplekse fagidentiteten (Utdannings- og forskningsdepartementet 2001; Nielsen 2006).

I dette kapittelet vil eg gjere greie for sentrale forskningstradisjonar innan dette feltet. Undervegs vil eg posisjonere mitt eige prosjekt i dette forskingslandskapet, med grunngevingar for dei vala eg har teke.

Den amerikanske utdanningstradisjonen har parallellar til den nordiske kunst- og designdidaktikken i den tilgrensande disiplinen ”Visual Arts”. Visual arts

¹ Verdsetjingsomgrepet vert drøfta seinare i kapittelet.

har igjen referansar til praksisfeltet ”art education” (Efland 1990). I den amerikanske utdanningstradisjonen opererer Arthur Efland (1976) med termen ”a school art style” som Peter Smith (1996) igjen omtalar som eit ”orphan child” av både utdanningsfeltet og kunstfeltet. Han hevdar dessutan at art education har marginal status både i konteksten skule, men også innan kunstverda. På same måte som art education, er det norske skulefaget Kunst og handverk farga av fleire etablerte omkringliggende disiplinar,² og har samstundes referansar til både kunst, design og arkitekturfagleg praksis.³

I framveksten av dette forskingsfeltet har nordiske forskarar innan kunst/bilet- og designdidaktikk utarbeidd ein presentasjon over nordisk forskning innan ”visual arts education” (Lindström 2008). Presentasjonen fortel om ulike måtar å kategorisere kunst/bilet- og designdidaktisk forskning på, og korleis forskingsmotiva innan fagdidaktikken frå 1995-2006 speglar kooperasjonen mellom fagkunnskap/innhald og generell pedagogisk kunnskap. Redaktøren for denne felles rapporten, Lars Lindström, teiknar eit tankekart som illustrasjon av ”(...) elements in the knowledge base of visual arts education” (2008:17). Framstillinga romar ei mengd ulike forskingstema, og er delte i to hovudkategoriar, ”the visual arts” og ”education”, samt ein mellomkategori, ”visual arts education”. Det er vanskeleg å identifisere distinkte forskingstrendar, og både Liv Merete Nielsen og Helene Illeris påpeikar dette spreidde forskingslandskapet i sine artikkelbidrag til den same presentasjonen (Nielsen 2008; Illeris 2008). Mi analyse av kunst og handverksfaget i norsk allmennlærerutdanning kan relaterast til fleire av underkategoriane Lindström presenterer. Prosjektet mitt tangerer ”Educational assessment”, ”Curriculum study in art” og ”Philosophy of art education”. Alle dei tre kunnskapsfeltene har plassering i temaområde utdanning innan ”visual arts education”. Eg finn likevel ikkje nokon openberr kunnskapsfeltkategori som svarar til avhandlingstematikken min. Kunnskapsfeltene refererer for mange og dels overlappende forskingstema, og framstillinga manglar etter mitt syn ei større grad av overordna kategorisering. Vitskapsteoretiske overbygningar og forskingstematikk vert mellom anna presentert under eitt. Lindström sitt tankekart ber preg av noko lite systematikk, og kunnskapsfeltene vert vel detaljerte.

Med referanse til den amerikanske tradisjonen skildrar Nielsen ein annan kategoriseringsmodell for forskning innan kunst- og designdidaktikk (2000). Her vert kunnskapsfeltene delt i tre, og karakterisert som:

² Nielsen syner korleis sosiologi, pedagogikk, psykologi, filosofi og kunsthistorie har hatt innverknad på kunstutdanning i Norden (Nielsen 2000).

³ Ivar Holm skil mellom Design Profession og Design Practice. Likskapen mellom skulefaget kunst og handverk og design, arkitektur og kunst må forståast frå designprosess/praksis kategorien. Det er ikkje profesjonane som har likskapstrekk, men handlingane, den skapande verksemda (Holm 2006).

1. Child-centered learning in and through the arts (Burton 1999).
2. Social perspectives of visual culture in a democracy and its educational implications (Freedman 1999).
3. DBAE: the four disciplines on which art education was based, art making, art criticism, art history and art aesthetics (Stankiewicz 1999).

Eg ser parallellar mellom denne framstillinga og Lindström sitt oversyn over kunnskapsfelt, der særleg punkt 1 og 2 romar det nordiske forskingslandskapet innan kunst- og designdidaktikk.

The making disciplines

I Noreg arbeider mellom andre aktørar innan kunst- og designdidaktikk med å utvikle eit samla intellektuelt territoriet som har utgangspunkt i ”the *making professions*”. Dette territorium omfattar kunst, design, arkitektur og fagdidaktikk (Dunin-Woyseth og Michl 2001). Denne praksis- og profesjonsorienterte forskinga har fått namnet ”the *making discipline*” og har som særleg siktemål å utvikle:

- dialog mellom fagpraksis og forskingsfelt,
- kultur for intern konsolidering i forskingsfeltet,
- ein velinformert dialog med dei etablerte akademiske forskingsfelt (Dunin-Woyseth og Michl 2001; Dunin-Woyseth og Nielsen 2004:18-19).

”The *making discipline*” eksisterer i ein mellomposisjon der ein både har relasjonar til fagpraksis, og samstundes har relasjonar til andre akademiske forskingsfelt, som kunsthistorie, filosofi, sosiologi, pedagogikk og psykologi (Nielsen 2000).

Halina Dunin-Woyseth og Liv Merete Nielsen synleggjer ei viktig utfordring i det ”a *making practice*” einssidig fokuserer interaksjonen individ/materiale, eller kunnskapskategorien ”knowledge-how” (Dunin-Woyseth og Nielsen 2004). Dei seier at utfordringa er å utvikle tradisjon for kritisk diskusjon kring fagpraksis utover det å utvikle ”nye” artefakter. Dette framhevar tilhøve mellom fagpraksis og forskingsfelt, og at forskingsfelt kan vere med å utvikle ein fagleg heilskap gjennom kontinuerleg problematisering av kva premisser og føresetnader som etablerer fagdidaktisk praksis i Kunst og handverk. Aslaug Nyrnes poengterer den same utfordringa, men nyttar andre nemningar for å syne tilhøve mellom fagpraksis og forskingsfelt. I artikkelen *Mellom akantus og arabesk: Retorisk perspektiv på skapande (forsknings)arbeid i*

kunst- og handverk reflekterer ho over korleis retorisk innsikt kan belyse arbeidsprosessar i Kunst og handverk (Nyrnes 2006). Nyrnes etablerer tre hovudstadar, viktige topoi, i ein forskande kunst- og handverkspraksis. Desse har nemningane eige språk, teori og produksjonsstad/arbeidsfelt. Nyrnes påpeikar at det ved kunstnarisk forskning er viktig å utvikle eit meta-forhold til eige språk, å vere bevisste ein teoretisk horisont og å kjenne materialet sine eigne innebygde føresetningar og krav. Medvit om slike tenkje- og arbeidsrammer kan hjelpe forskaren å utvikle og utfordre dei same rammene.

Relatert forskning

Denne avhandlinga har forgreiningar til forskingsstudium som analyserer konstituering av fagkunnskapar og innhald innan kunst- og designdidaktikk, med blick for sosiale og kulturelle vilkår og dimensjonar. Dette tyder at både sosiologiske, pedagogiske, politiske og historiske perspektiv kan ha verdi, men at eg i hovudsak relaterer dette studiet til eit kunst- og designdidaktisk vitskapsområde som er i ferd med å utvikle eit eige gjenstandsfelt (jamfør Illeris 2002:47).

Som eg snart kjem til, har kunst- og handverksfaget sterk tradisjon for det klassisk-moderne teoretiske perspektivet vedrørande spørsmål kring vurdering av form kvalitet (Gulliksen 2006). Ein objektivistisk forståingshorisont forfektar mellom andre Birgit Cold i det ho hevdar at estetiske preferansar kan ha eit felles ålmenmenneskeleg grunnlag der naturskapte proporsjonar og former er preferanseopphav (2004:77). Ei slik forståing vert også vist i det Seija Kojonkoski-Rännäli drøftar "What is quality making and the knowledge of it?" gjennom teoriperspektiv henta frå Platon og Kant, der ho ser på utviklingspotensiale for kvalitetsmedvit hjå elevar innan det finske sløyd faget (2006:1). Siri Homlong opererer med liknande essensialistisk synsvinkel i eit studium av ulike måtar å vurdere og skildre estetiske kvalitetar, analysert gjennom personar sine vurderingar av tekstile stripekomposisjonar (2006). Desse studia har mindre relevans for mitt avhandlingsarbeid.

Mitt fokus på kulturelle og sosiale føresetnadar for fagkonsolidering utelukkar ein objektivistisk forståingshorisont som eineståande forklaringsperspektiv, og tematiserer denne forståinga som berre ein av fleire representasjonar av eit "godt" formgjevingsobjekt eller ein verdsett formgjevingsprosess. I mi analyse vil eg legge vekt på eksistensen av kulturelle og sosiale definisjonsvilkår, og alt etter sosiokulturell kontekst, vil kva ein legg i "godt" formgjeving referere ulikt innhald. Eksistensen av kulturelle og sosiale definisjonsvilkår om fagdidaktisk praksis belyser korleis førestellingar og fagsyn kjem til, og er resultat av forhandlingar og verdival.

Innfallsvinkelen kan vere med å ”punktere” sjølvfylgjer som vert til normale utfordra handlingar, tenkje- og talemåtar.

Med eit historisk og sosialt forklaringsperspektiv omkring analysen av fagdidaktisk praksis, vert både faghistoriske studiar og det sosiale forklaringsperspektivet viktige kunnskapsplattformer for denne avhandlinga.

Fagideologi og historiske studiar

Der er fleire studium av kunst- og designdidaktisk/pedagogisk historie der forfattarane utforskar eit fagideologisk opphav. Efland har bidrege med eit tradisjonelt historisk studium av utviklinga av ”Visual arts education” i den amerikanske utdanningskonteksten, og gjer ei inndeling av dei fagtradisjonar som har prega innhald i undervisning innan kunstutdanning i USA (1990; 1996:68).⁴ Smith har gjort eit liknande historisk studium av den same utdanningskonteksten (1996), men fokuserer primærkjelder i større grad enn Efland, og har samstundes eit sterkare kontekstuellt forklaringsperspektiv omkring analysane. Noko av det same kan seiast om Kerry Freedman (1988; 1989) der også ho studerer den amerikanske Art Education-tradisjonen og plasserer faget i ein brei samfunnspolitisk kontekst. Frå nordisk hald har både Kristian Pedersen (1994), Lars Lindström (1997) og Steinar Kjosavik (1998) gjort historiske skildringar av skulefaga Bild og Forming. Felles for ein del av denne historieskrivinga er den noko antologiske forma, der ein skildrar fagutviklinga breitt med mindre vekt på å problematisere korleis fagideologiane vert etablerte.

Eg relaterer ikkje drøftinga i denne avhandlinga til ein antologisk historietradisjon, sjølv om historieperspektivet er til stades. Eit kunstpedagogisk historisk studium som skil seg frå den antologiske forma er avhandlinga *Kunstpedagogikens dilemma. Historiska rötter og moderna strategier* av Anna Lena Lindberg (1988). Med historiske manifestasjonar frå kunstpedagogikken i ”sekelsskiftets” Sverige, ”den estetiska rörelsens” England og ”i konstbildningsrörelsens” Tyskland synleggjer Lindberg korleis to undervisningstradisjonar med ulik ideologisk forankring, ”den karismatiske hållningen” og ”uppfostrarhållningen”, får konsekvensar for kunstpedagogisk praksis (1988). Studiet vekker særskild interesse fordi den er ei selektiv og kritisk historieskriving, der Lindberg stiller spørsmål ved dei sjølvfylgjer og normer som fortida overleverer. Historieskrivinga har såleis eit mandat utover å skildre historiske hendingar, historieskrivinga vert ”vital” fordi den fokuserer føresetnader for notidig kunstpedagogisk praksis.

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

Eg finn parallellar mellom Lindberg si ideologiframstilling og ein artikkel Jorunn Spord Borgen publiserte i 1995. Her studerer Spord Borgen idéstrøymingar innan det norske formingsfaget, og peikar mellom anna på røter i både 1800-talet sine filantropiske idear om det praktiske arbeidet si nytte, og i kunstpedagogikken sine dannelsesideal.

Også studiet til Illeris er eit genealogisk studium av biletpedagogikken i Danmark/Norden som skildrar korleis biletpedagogikken er historisk og sosialt situerte diskursar der biletfaget sine verdiforankringar mellom anna vert drøfta. Illeris presenterer ein postmoderne antiessensialistisk optikk, og syner korleis ulike biletpedagogiske diskursordnar formidlar at dei ”eig” visse metafysiske sanningsverdiar, og der undervisninga vert grunngeve ut frå ”store forteljingar” om det verkelege, det gode og det sanne.

Christina Nygren-Landgärds handsamar relasjonen mellom undervisnings- og utdanningsideologiar ved ei sløydlerarutdanning, og lærarstudentar sine oppfatningar om utdanning og undervisning i sløyd. Avhandlinga er eit bidrag til å utvikle sløyd på universitetsnivå, og Nygren-Landgärds finn åtte typiske måtar å tenkje om undervisning og utdanning i sløyd, sett frå studentståtaden: akademikaren, handverkaren, kulturberaren, oppsedaren, instruktøren, misjonæren, naturalisten og samfunnsforbetraren (2000). Eg deler ideologioverbygning perspektivet med Nygren-Landgärds. Ho skildrar det som konstituerer fagkunnskapar og innhald. Nygren-Landgärds fokuserer rollefordelingar innan denne utdanningskonteksten, men rører samstundes ved faginnhald relaterte konsekvensar av desse karakterfigurane.

Ein særleg interessant artikkel, er *Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives* som Brent Wilson publiserte i 2004. Denne artikkelen belyser fagideologi som har sitt utspring i fagdidaktisk praksis, og rommar opphavsmyster til ”the Child Art Consumption” der Wilson vektar at både formale og materielle danningsteoretiske perspektiv har gjeve liv til denne konstruksjonen.⁵

Trygve Ask opererer innanfor ein sosial-kulturell forståingshorisont i doktoravhandlinga *God norsk design*. Han har som intensjon å studere det ideologiske grunnlaget for industrideSIGNfaget slik det står fram i Noreg på byrjinga av 2000-talet. Ask byggjer vidare på diplomoppgåva han gjorde i 1996, og opplevinga av eit motsetnadstilhøve mellom teoriar han vart presentert for som industrideSIGNstudent. Dette relaterer han til marknads- og

⁵ Omgrepsforklaringa av det formale og materielle dannelsesperspektivet kjem eg attende til i kapitlet Kjerneomgrep.

kulturfaga på ei side, og estetikkundervisninga på den andre. Avhandlinga får med studentobservasjonen som anslag, ei designdidaktisk innramming. Ask gjer eit kjeldebaserst studium av ein ”industriproduktform-diskurs”, det vil seie ”den diskursen som regulerer hvordan industrielle produkter skal gis form og hvem som har lov til å gi dem form” (2004:2). Avhandlinga poengterer såleis både kva produkteigenskapar som vert fremja innan dette fellesskapet og maktfordelinga ved denne konstruksjonsprosessen. Ask framstiller konstruksjonen ”god norsk design” ved hjelp av eit historisk perspektiv. Ask fokuserer produktforma, som dels utelukkar eit meir formalt danningsteoretisk syn på formgjevingsaktiviteten. Ask si historiefortelling er brei, og har som intensjon å rome ”heile” industriproduktform-diskursen i Noreg, medan eg ynskjer å studere allmennlærerutdanninga, og la denne konteksten avgrense dei historieperspektiva som vert lyfta fram.

Eg søkjer å finne historieforklaringar til det notidige, og historieskrivinga vert såleis avgrensa og selektert av dei perspektiv eg identifiserer ved den empiriske inngangen. Eg har ikkje som hovudintensjon å gjere eit historisk studium, men eg ynskjer å nytte historia som innfatning.

Sosiale definisjonsvilkår som forskingsmotiv

Også frå ein kunst- og designdidaktisk ståstad dannar den sosiale og kulturelle forståinga teoretisk horisont omkring avhandlinga til Marte Gulliksen. Avhandlinga hennar ligg på mange måtar nær mitt tema, og eg nyttar difor noko ekstra plass til denne analysen. Gulliksen deler konstruksjonsprosessen i to, alltid relaterte, kategoriar: kollektiv og individ. Gulliksen påpeikar at bedømningsprinsippa for høg eller låg kvalitet er det som guidar utøvaren i ein skapande prosess (2006). Desse bedømningsprinsippa vert definert som neologismen ”formbilete”, der ho karakteriserer dette som ein plan, eller ein kunstig og ofte ukjend struktur som ligg bakom den skapte gjenstanden (Engholm og Michelsen 1996; Gulliksen 2006). Gulliksen føreset med dette at ”høg kvalitet” er noko ”alle” strekkjer seg mot og gjev verdi. Studiet utelukkar såleis at bedømningsprinsipp kan omfatte andre eigenskapar enn det ein kjenneteiknar som ”høg kvalitet”.

Gulliksen definerer den ukjende strukturen som ”the in-between-world” og peikar på at formbilete vert konstruert i interaksjonen mellom: materiale og individ, individet og andre individ (gjennom kommunikasjon om form, verbalt og visuelt) og individet og andre artefakter (gjennom observasjon, evaluering, beundring og aversjon) (Gulliksen 2006:23). Gulliksen studerer det sosiale samspelet i formbiletekonstruksjonar, der ho i staden for å studere form ”post-facto” slik form vert synleg i artefaktene eller definerte stilar, fokuserer ”the act of constructing these ideals of form” (2006:9). Gulliksen

skil altså mellom formbiletet sitt innhald og konstruksjonsprosessen fram mot dette formbilete, og vel bort å analysere dei ferdigstilte visuelle formuleringane. Det er dei verbale representasjonane som vert vektlagde, og Gulliksen fokuserer særleg på samtalar mellom aktørane (lærarar og studentar) der formproblematikk vert drøfta. Analysen romar ikkje drøftingar av dei fysiske gjenstandane sitt meiningsinnhald. Til skilnad vil eg i mi avhandlinga også innlemme formgjevingsobjekta, både ”post-facto”, men også frå eit visuelt prosessuelt perspektiv.

Eg forstår Gulliksen slik at ho fokuserer formgjeving ut frå eit materielt danningperspektiv, og at kvalitetsvurderingar innan det studerte utdanningsfellesskapet uløseleg vert kopla til konstruksjonen av eit produkt eller artefakter. Ho avgrensar studiet å gjelde prinsipp for vurdering av form kvalitet, og undersøker kva som styrer eller guidar aktørane i denne konstruksjonsprosessen. Eg er oppteken av at mitt studie også skal rome forståingar av form kvalitet som har vidare utbreiing enn produktsida ved skapande verksemd. Grunnskulefaget Forming/Kunst og handverk er frå før omtalt som berar av ein karismatisk fagtradisjon, der sjølvutfolding og utvikling av personlegdom har hatt stor verdi (Nielsen 2000). Ved avgrensinga av problemområde rettar Gulliksen lite merksemd mot korleis aktørane eventuelt kommuniserer at formgjeving ikkje primært vert definert som vurdering av produktform, men også kan ha samband med korleis aktørane verdset utbyte av ein skapande prosess, uavhengig av kva produkt ein sist endar opp med. Eg gjer ei anna avgrensing av forskingsmotiv enn Gulliksen, og vil fokusere verdsetjingar av både formgjevingsobjekt og formgjevingsprosessar.

I kapittelet om teoretiske og metodiske vegval viser Gulliksen til tre typar argumentasjon som ho meiner vert nytta for å underbygge/argumentere for forma. Ho omtalar desse som ”quality (something is better than something else), value (something is worth more than something else) or practical demands (something is more functional than something else)” (Gulliksen 2006:49). Ho utdjuar dette under drøftinga der practical demands vert relatert til praktiske avgrensingar (fysisk rom, individuelt produkt, materialtilgang etc.), og quality demands handlar om det som gjer artefaktene gode nok til å fungere som eit ferdig produkt (handverksmessig dugleik, materialeigenskapar etc.). Ho omtalar dette som eit relativt fenomen, avhengig av sosiale og kulturelle definisjonsvilkår om kva som er bra og dårleg. Value demands forklarar ho som sterkt individretta, og har samband med abstrakte faktorar (til dømes ”nye idear” eller kreativitet). Argumentasjonskategoriane er tenlege verkty til å ”rydde” materiale, men eg ynskjer ikkje å utvikle ferdige kategoriar på førehand, slik Gulliksen gjer.

Kategorisering av verdsetjingar beror på det materialet ”fortel”, og eg ynskjer å nytte omgrep som refererer til samanhengen dei er brukte i.

Gulliksen systematiserer undersøkinga si etter kjernespora, korleis eit formbilete vert konstruert innan ein utdanningssituasjon. Spørsmålet vert svara på gjennom to innfallsvinklar, det ho definerer som dynamiske og hierarkiske aspekt ved ein formbilete konstruksjon.⁶ Med omsyn til forklaringsramme konsentrerer Gulliksen seg om det sosiale samspelet i ein formbilete-konstruksjonsprosess, medan eg i tillegg ynskjer å trekkje inn historia som forklaringsramme om konstruksjonane. Gulliksen studerer to undervisningssituasjonar og problematiserer korleis formbilete vert produsert, distribuert og konsumert innan desse situasjonane, isolert. Ho definerer hierarkiske aspekt som romtilhøve, korleis ulike roller ”okkuperer” dette romet, tilhøve mellom rollene og maktstrukturar (mi omsetjing, Gulliksen 2006:191-192). Ved mi undersøking vil eg definere referansegrunlaget for konstruksjonen breiare enn det Gulliksen gjer.

Allmennlæruddanningsfellesskap/arena som heilskap er omfattande, og det er verken mogleg eller ein intensjon å fange heile denne meinings-sirkulasjonen, men eg ynskjer å fokusere struktur og tilhøve ”utom” den isolerte undervisningssituasjonen som er relevant for konstruksjonen av diskursar. Dette tyder at eg i mindre grad vil analysere romsituasjon, rollefordeling og maktstrukturar i klasseromet, men at eg orienterer drøftinga til det kunst- og designdidaktiske landskapet og frå dette definerer enkelte ”monument” (Winther Jørgensen og Phillips 1999), tekster/hendingar som er kanoniske og som verkar til å ha brei resepsjon i allmennlæruddanningsfellesskapet.

Eit anna doktorgradsstudium som tematiserer sosiale dimensjonar ved designlæring er studiet til Janne Beate Reitan (2007). Reitan fokuserer på ”vernacular” designlæringsprosessar, altså formgjevingsprosessen som forskingsmotiv utanfor akademiske institusjonar, og problematiserer i mindre grad læringsresultatet eller formgjevingsobjektet. Som eg også kjem attende til er den teoretiske overbyggnaden til Reitan sitt prosjekt forankra i praksisfellesskap-terminen hjå Etienne Wenger (1998) og *The reflective practitioner* teorien til Donald Schön (1983). Studie er basert på ei empirisk

⁶ Dei dynamiske aspekta hjå Gulliksen omfattar ”(...) the actual movement and development in the construction of formbild” (Gulliksen 2006:19). Desse konstruktive mekanismane har visse måtar å operere på, og der er tilhøve som får innverknad på denne konstruksjonsprosessen. I skjemaform presenterer ho dette som ”mechanisms and the conditions restricting them” (Gulliksen 2006:211). Desse aspekta utgjer fyrste steg i Gulliksen si analysetilnærming. Dei hierarkiske aspekta handlar om å skildre og forstå kva som er med på å kontrollere dei konstruktive mekanismar. Dette aspektet er konsekvens av perspektivet, ”not everything is possible in every period” (Gombrich 1977), der Gulliksen frå dette hevdar at noko må kontrollere kva som er mogleg til ei kvar tid.

undersøking av korleis iñupiaq kvinner, inuittar i Nord Alaska, praktiserer og lærer å designe tradisjonelle moderne iñupiaq klede. Reitan sine drøftingar av dette materialet syner at læringsprosessen i dette fellesskapet er ein kollektiv prosess, at læringsinnhaldet vert kommunisert gjennom observasjon der kunnskapen vert demonstrert gjennom ein reell praksissituasjon. Eg deler Reitan sitt blikk for ein kollektiv dimensjon ved formgjevingsprosessen, eller designl ring jamfør Reitan, men også fokuset kring ein praksisfundert l ringstradisjon.

Kunst og handverksfaget i norsk allmennl raru danning

Norsk allmennl raru danning er for tida i ein omfattande omleggingsprosess, der både strukturelle og innhaldsmessige endringar står for tur. Etter f rre reform av l raru danninga, *Kvalitetsreformen*, mista faget Kunst og handverk posisjon som obligatorisk del av allmennl raru danninga (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003, 2001-2002). Posisjonen som ikkje-obligatorisk fag syner ein mogleg nedprioriteringstendens innan norsk allmennl raru danning, og talet på allmennlærarar i Noreg som underviser i faget Kunst og handverk utan formell undervisningskompetanse, aukar. I 2005/06 er om lag halvparten av alle lærarar som underviser i Kunst og handverk i grunnskulen utan formell utdanning i faget, og berre fem prosent av lærarar under 30 år har studiepoeng i faget (Lagerstrøm 2007). Stortingsmelding 30, fr  2004, *Kultur for læring*, dannar så grunnlag for vidare reformering av allmennl raru danninga. Meldinga fokuserer norsk og internasjonal forskning som påviser mangelfull kompetanse i basisfaga (Engelsk, Matematikk og Norsk), og den fagpolitiske argumentasjonen handlar om at desse faga treng prioritet, fordi kompetansenivået her vert omtalt som svakt (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement 2004).

Den i verksette *Kvalitetsreformen* fr  2003 vert evaluert i 2006.

Evalueringspanelet NOKUT gjennomførte evalueringa, og r r til   auke omfanget på allmennl raru danninga, fr  fire til fem år. Det særleg urovekkande ved evalueringsrapporten for kunst og handverksfaget, er at krav om forskningsbasert undervisning sjeldan vert etterkomne innan dette utdanningsmilj et. Samstundes er doktorgradsutdanning med tilknytning til Kunst og handverk ei ung utdanning,⁷ og til samanlikning med sterke disiplinbaserte fag eksisterer det relativt lite utdanningsforskning knytt til kunst og handverksfaget (Nielsen 2008; NOKUT 2006).

Departementet si oppfylging av evalueringsarbeidet til NOKUT fører så til ei vidare gransking der sentrale organisasjonar og enkeltpersonar med god

⁷ Jorunn Spord Borgen er den fyrste med Hovudfag i forming som tek doktorgradsutdanning i Noreg, ved Universitetet i Bergen i 1998.

innsikt i skule og lærarutdanning, vart bedne om å gje synspunkt på innhald og struktur ved framtidig lærarutdanning. Kommentaranane frå utvalet gjaldt mellom anna kva fag som bør vere obligatoriske, og med kva omfang. Det var stor oppslutnad om innføring av større valfridom når det gjaldt kva skulefag utdanninga bør bestå av (Kunnskapsdepartementet 2009).

Konklusjonane frå NOKUT-evalueringa oppfordrar allmennlærerutdanningane til å gjere faglege prioriteringar, og satse på smalare profilering enn før. Faren er at dei enkelte institusjonane, naturleg nok, satsar på fag ein har høg kompetanse i, og i ei slik tevling stiller fagmiljø som Kunst og handverk svakt over heile landet. Men ei sterkare lokal profilering kan samstundes gje nytt høve til styrking av faget i allmennlærerutdanninga, og igjen ”erobring” av posisjonen som obligatorisk fag ved enkelte institusjonar. Dette fordrar at dei allmennlærerutdanningsinstitusjonane som har fagmiljø innan praktisk-estetiske fag, vågar å satse på kulturfagleg profilering, og at ein erkjenner at også desse faga treng prioritet. Utan slik satsing aukar neppe kompetansenivået.

I 2008 var det i Noreg 18 allmennlærerutdanningar (Nielsen 2008). Det er grunn til å anta at det svake forskingsomfanget innan dette utdanningsfaget i allmennlærarkonteksten, får direkte fylgjer for grunnskulefaget Kunst og handverk, både i kvalitet og kvantitet. Min ambisjon er å vere med på å styrke utdanningsforskning knytt til kunst og handverksfaget i allmennlærerutdanninga, ikkje berre som legitimering ute, men også ved å auke medvitnivået innanfor fagfeltet, gjennom konsolidering av fagpraksis og kunnskapsinnhald.

Min inngang til lærarutdanningsfellesskapet handlar ikkje om å fange allmennlærerutdanningskultur som heilskap slik mellom andre Kari Blom (2003); Mary Brekke (2004); Karl Øyvind Jordell (2003); Gustav E. Karlsen (2003); Inger Anne Kvalbein (1999, 2003); Sigmund Ongstad (2006; Ongstad og Telhaug 1979); Finn Daniel Raaen (2004); Liv Sundli og Frøydis Oma Ohnstad (2003) gjer. Eg relaterer verdsetjingsformer ved kunst og handverksfaget i allmennlærerutdanninga til ein spesifikk fagdidaktisk kontekst, med hovudvekt på fagideologiske tendensar. Den politiske diskursen kring allmennlærerutdanninga har eg ikkje vektlagt ved dette høvet, sjølv om kjeldetilfanget romar ein lokal fagplan som igjen refererer til *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

PROBLEMFORMULERING

Både stortingsmeldingar og internasjonale studiar peikar mot at vurderingar av kvalitet, på fleire nivå, er eit avgjerande kriterium for mykje av den faglege aktiviteten i skule og utdanning (Bamford 2006; Haug 2004; Kunnskapsdepartementet 2008; Utdannings- og forskningsdepartementet 2001-2002). Skuleleiarar, lærarar, politikarar og foreldre argumenterer for kvalitet. Kvalitet er viktig. I 2009 har utdanningsdebatten særleg vore prega av diskusjonar om styrkt kvalitet og relevans i utdanning av lærarar. Stortingsmelding 11, *Læreren – rollen og utdanningen*, kjem med tiltak for å "(...) heve kvaliteten i den fireårige grunnskolelærerutdanningen, bygge opp fagpersonalets kompetanse (...)" (Kunnskapsdepartementet 2009:9). Allmennlærerutdanninga skal få ny drakt. Der er ei utfordring ved slike skifte og visjonære politiske omleggingar, der fagleg kvalitet skal intensiverast og skjerpast. Den politiske visjonen føreset at det er utvikla konsensus om godt faginnhald og god undervisning, og at skulefag er einskaplege kunnskapsområde, utvikla av "vitskapsmenn" under full einigheit om teoretiske og metodiske innfallsvinklar (Engelsen 1993; Skarpenes 1997:164).

Det vert hevda at den praktiske fagkunna dominerer fagkonteksten kunst og handverk (Brønne 2005; Gulliksen 2003; Halvorsen 1995; Høhr 2004; Nielsen 2000).⁸ Ein kan seie at forståinga av kjerneinnhaldet i Kunst og handverk er relatert til interaksjonen mellom individ og materiale, der individet som "den som lagar" verkar til å vere meir framtrødande enn til dømes individet som "observatør".⁹ Samstundes har kunst- og designdidaktisk faglitteratur, frå nordisk hald, i hovudsak røter i pedagogiske og psykologiske utdanningstradisjonar (Nielsen 2000). Som Smith påpeikar har også den amerikanske Art Education-tradisjonen forsøkt å utvikle ein fagleg legitimitet gjennom pedagogiske siktemål. Han hevdar den pedagogiske argumentasjonen for kunst i skulen har utgangspunkt i pedagogisk-psykologiske nytteomsyn, som til dømes utvikling av eleven sitt sjølvbilete, kjensleliv, høgre hjernehalvdel og ikkje-akademiske ferdigheiter. Faget har såleis fått preg av å vere "holiday-art" (Smith 1996) eller

⁸ I 1995 omtalar Else Marie Halvorsen formingsfaget som eit praktisk-estetisk fag der faginnhaldet vert referert som det å styrke anlegg for skapande arbeid, utvikle evne til gjenskapande arbeid og utvikle evne til estetisk oppleving. Halvorsen konkluderer at sentrum i faget tradisjonelt er bunde til "håndens handling" i samspel med visuell og taktill persepsjon, i møte med eit fysisk materiale som utøvaren har gjeve form (Halvorsen 1995:69). Også Marte Gulliksen definerer Forming/Kunst og handverk si kjerne som "skapande aktivitet med materialer". Definisjonen kjem til etter Åsmund Strømnes si omgrepsavklaring av formingsfaget frå 1970 (Gulliksen 2003). Liv Merete Nielsen påpeikar dessutan at kunst og handverk som fagfelt har få tradisjonar for kritisk refleksjon og analyse kring fagpraksis i ein fagdidaktisk kontekst, og at fagfeltet kviler på innarbeidde vanar (Nielsen 2000).

⁹ Distinksjonen mellom individet som "den som lagar" og individet som observatør kan relaterast til korleis Høhr analyserer den estetiske dimensjon i L 97 og analysereiskapane: omgrepa "gjøren" og "bli gjort med" (Høhr 2004).

”pausefag” (Nielsen 2000). Meir generelt kan ein dessutan definere utdanning ideelt og tradisjonelt som eit inklusivt krinslaup (Solhjell 1995). Eit inklusivt krinslaup er kulturdemokratisk og antielitært, og har som siktemål å la ålmenta få tilgang til den kulturkapital som kan vere tilgjengeleg i til dømes kunst-, design- og arkitekturfelt (Solhjell 1995). ”Lågterskel-tanken” kan dominere utdanningspraksis ved ein inklusiv utdanningsdiskurs.

Sidan fagleg kjerne i det norske skulefaget Kunst og handverk på praksisnivå verkar dominert av ”den som lagar,” og samstundes kan synest prega av ein pedagogisk teoretisk argumentasjon som har utgangspunkt i pedagogisk-psykologiske nytteomsyn, er det vanskeleg å gripe feltet sine meiningskontekstar nettopp fordi ein manglar tradisjonar for artikulering av fagkunne. Det er såleis relevant å utvikle systematisk språk om kva og korleis somme eigenskapar ved formgjeving får verdi, vert preferansar, i ein skapande prosess. Eg ynskjer å studere om der er nokre eigenskapar ein meir eller mindre systematisk ser som betre, meir avgjerande, viktigare eller som ein tillegg større verdi enn andre.

Eg ser at tilnærminga til empirien må halde eit breitt fokus, og eg ynskjer å nytte omgrep som ringar inn allmennlærerutdanningsfellesskapet sine verdsetjingar. Eg ynskjer å studere argument og vurderingar ein moglegvis kan kategorisere som uttrykk for formgjevingskvalitet, men også ytringar som omhandlar eigenskapar ein tradisjonelt ikkje vil definere som formgjevingskvalitet. Sjølve kvalitetsordet er ikkje det sentrale her.

Ved starten på dette avhandlingsbidraget hadde eg som intensjon å utvikle eller stadfeste korleis deltakarar innan ei allmennlærerutdanning nytta sjølve omgrepet *kvalitet*. Eg kom snart til at omgrepet roma svært ulikt innhald, og viste implisitt til forskjellige eigenskapar ved objektet eller prosessen. Det vart også klart at å studere bruken av omgrepet kvalitet, føresette at omgrepet vart nytta i den samanhengen ein undersøker. I empirien ved denne avhandlinga vert kvalitetsomgrepet *sjeldan nemnt*. Det høvde såleis også dårleg som presisering i ei problemformulering, då det ville vere opp til forskaren å tolke og kategorisere kva utsegn som tilhørde kvalitetskategorien og ikkje. Å fastsetje kriterium for når og i kva grad ei ytring kunne kategoriserast som uttrykk for kvalitet ville føre til einsidige subjektive tolkingar, og eg ville fokusere på mi eiga fortolking av kvalitetsfenomenet.

Eg ynskjer å gjennomføre eit casestudie frå ei allmennlærerutdanning i Kunst og handverk. Gjennom casestudiet vil eg fylgje både verbale og visuelle

”formuleringar” innan eit allmennl  raru  danningsfelleskap, og eg ynskjer    fokusere ytringar der visse eigenskapar eller kvalitetar ved formgjeving vert fremja og verdsett. Eg søkjer    finne informasjon om korleis eigenskapar ved formgjeving vert fremja, verdsett, legitimert, kritisert eller rangert, og kva eigenskapar det her er tale om.

Intensjonen for avhandlinga er    drøfte ”ortodoksien” innan kunst- og designdidaktisk praksis, og om verdsetjingar av formgjevingsobjekt og formgjevingsprosessar er forma av visse trusretningar. Det handlar om    utvikle eit ”meta-forhold” til eiga praksisutøving.¹⁰ Med utdanningskontekst som ramme for denne avhandlinga har eg funne at det vert snevert    forstå skapande verksemd i relasjon til symbolske eller materielle eigenskapar ved *formgjevingsobjektet*   leine. Dette perspektivet er det som særleg skil studiet mitt frå ein rein kunst-, design- eller arkitekturfagleg kontekst, fordi der er andre tilhøve ved sjølve formgjevingsprosessen utover kva formgjevingsproduktet eksplisitt eller symbolsk kommuniserer, som truleg verkar inn på kva og korleis ein konstruerer sine verdsett. Faghistoria syner at praksis i skulefaget Kunst og handverk er prega av både eit materielt og formalt danningperspektiv.¹¹ Faget er berar av både ein kultur- og kunnskapskontekst, og ein pedagogisk-psykologisk kontekst som omhandlar utvikling av eleven sine ibuande evner (Spord Borgen 1995; Efland 1990). Den fagdidaktiske konteksten innlemmar både avsendar/utøvar- og mottakar/brukar- perspektivet ved formgjeving. Det    formgje kan både ”påføre” utøvaren personleg verdi, og på same tid har formgjevingsproduktet materielle kvalitetar, som eit funksjonelt eller vakkert knivskrift. Eg ynskjer    halde eit slikt breitt fokus for analysen d   det formale danningperspektivet synest    ha hatt sterk oppslutnad i denne utdanningskonteksten (Spord Borgen 1995; Kjosavik 1998; Nielsen 2000).

Preferansane vert her studert som avhengige variablar av kulturelle normer og den sosiale konteksten individet praktiserer i. Perspektivet understrekar betydinga av den sosiokulturelle dimensjonen, og påpeikar at den også er interessant og informationsrik, utan    måtte legitimerast som eit naturskapt, objektivt og ”sant” fenomen. Eg ynskjer    undersøkje korleis historiske føresetnader er med på    definere, eventuelt kontrollere, legitime eigenskapar ved formgjeving.    identifisere eventuelle kollektive mønster er, slikt eg ser det, eit lite utforska område innan den fagdidaktiske konteksten Kunst og

¹⁰ Aslaug Nyernes nyttar omgrepa ”eige språk”, ”teori” og ”produksjonsstad/arbeidsfelt” for    forklare dei viktige hovudpunkta ved forskande kunst- og handverkspraksis. Ho omtalar dette som retorisk perspektiv på skapande arbeid, og argumenterer for korleis kunstnarisk forskning handlar om medvit om korleis utvikle seg frå doxaen i eige språk. Dette inneber    utvikle eit meta-forhold til eige språk (Nyernes 2006).

¹¹ Eg definerer omgrepa materielt og formalt danningperspektiv etter Klafki, og utdjupar betydinga under (Klafki 1983).

handverk. Eg utdjuar drøftinga av denne posisjonen teoretisk i kapittelet Forskingsstrategiar. Med bakgrunn i dette har eg kome fram til fylgjande problemformulering:

Med eit fagfellesskap i Kunst og handverk innan ei allmennlærerutdanning som avgrensing:

Korleis vert verdsetjingar av formgjevingsobjekt og formgjevingsprosessar konstruerte som fylgje av historiske og sosiale føresetnader?

Kjerneomgrep

Verdsetjingar

Omgrepet verdsetjingar vert i denne samanhengen nytta synonymt med kva eigenskapar ved formgjevingsobjekt og formgjevingsprosess som vert fremja innan eit utdanningsfellesskap. Det handlar om kva og korleis aktørar verdset ulike sider ved den skapande verksemda. Både verbale eksplisitte og implisitte formuleringar og den tause visuelle kommunikasjonen får betydning. Dette omfattar dei verdsetjingsformene aktørane medvite aktivt fremjar (det som synest vere legitimt), og dei meir doxiske verdsetjingane, som i tillegg til å omfatte verbale vendingar, også kjem til gjennom handling og visuelle formuleringar. Den teoretiske innfallsvinkelen har samband med korleis ein skal agere og opptre for å verte innlemma i dette fellesskapet, og ei utdjuing av desse føresetnadane sitt opphav. Med visse modifikasjonar står sosialkonstruksjonismen som ein teoretisk overbygning.

Forutan avgrensing bort frå kvalitetsomgrepet, som eg nett har vore inne på, har eg også unnlate å nytte vurderingsomgrepet åleine som tematisk innramming. Innan den fagdidaktiske studentlitteraturen vert vurdering knytt til elevar sin oppførsel og faglege prestasjon (Imsen 1997). Vurdering kan ha både formell og uformell form, og innhaldet i kva ein vurderer, er betinga av sosiale og kulturelle føresetnadar. Vurdering er å anvende normer, seier Gunn Imsen. Vurderingsomgrepet er smalare avgrensa enn det eg definerer som verdsetjingar. Å studere verdsetjingar kan gje innsikt i korleis vurderingsnormer oppstår. Ei verdsetjing treng ikkje ha normativ karakter, og den treng ikkje handle om elevprestasjonar eller oppførsel. Læraren kan uttrykkje ei verdsetjing i det han heng opp plakatar i eit klasserom.

Formgjeving

Praktiseringa av omgrepet formgjeving har i Noreg særleg vore knytt til studietilbod i vidaregåande opplæring med Formgjevingsfag i *Reform 94* og Studiespesialisering med formgjevingsfag i *Kunnskapsløftet*. Studienemninga er veletablert, og omgrepet har konnotasjonar både til særnamnet og nemning

for utøvinga ved desse studietilboda. Som nemning på utøving, vert også formgjevingsomgrepet brukt synonymt med design innan designfeltet som profesjon (Ask 2004:24). Eit nærliggande omgrep, men med ei anna institusjonstilknytning, og dermed også ulikt innhald, er omgrepet forming. Innan norsk grunnskule, er forming sin språkfunksjon brukt både som særnamn for grunnskulefaget Forming frå fyrste til niande klasse i perioden 1960 til 1997, og som nemning for det å drive med forming. I førskulelærarutdanninga er Forming framleis nytta som særnamn og nemning for utøving (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) (Merk: Forming vert ikkje nytta i *Rammeplan for barnehagen* [2006]).

Språkmessig romar omgrepet det å gje noko form. Else Marie Halvorsen påpeikar at -ing nemninga ved formingsomgrepet understrekar eit handlande aspekt (1995:69). Slik eg nyttar omgrepet formgjeving i denne avhandlinga, er det meint som nemning for utøving, å gje form, innan ein fagkontekst i Kunst og handverk i allmennlærarutdanninga. Å gje form omfattar både tid (formgjevingsprosess) og rom (formgjevingsobjekt). Formgjevingsomgrepet i avhandlinga må såleis ikkje fortolkast som særnamn og diskursiv konstruksjon¹² ved den vidaregåande skulen.

Representasjonsomgrepet

Innan kunst og handverksfaget nyttar ein somme tider formuleringa visuelle representasjonar og refererer med dette til det figurative bilete. Som eg kjem til seinare, har eg ved denne avhandlinga valt diskursanalyse som metodeteoretisk overbygning. Teorivalet romar eit fokus kring røyndom forstått som sosial representasjon. Både visuelle ytringar, handlingsbaserte uttrykk og verbale utsegn representerer fleire, kanskje også ulike røyndomar. Dette synet på røyndom byggjer på strukturalismen, der ein studerer mening der den oppstår, nemleg i språket sjølv (Neumann 2001:19). Det føregår ein evig kamp mellom ulike diskursar om å kunne definere dei kategoriane og fenomenane som danner verda. Dette kjem eg attende til. Om representasjonsomgrepet skriv Neumann:

Representasjon kommer mellom den fysiske verden og vår sansning av den, og er altså måten verden fremtrer for mennesker på – som nærvær av fravær (...). Mer spesifikt er en representasjon i diskursanalysen også en betegnelse på de viktigste pakkene av virkelighetskrav som en diskurs består av. Når bærere av samme representasjon institusjonaliserer seg, utgjør de en *posisjon* i diskursen. Når en representasjon er

¹² Diskursiv konstruksjon vert drøfta seinare i teksten, sjå kapittel Forskningsstrategi.

forholdsvis utfordret i diskursen, så utfordret at den fremstår som ”naturlig”, eksisterer det en tilstand av *hegemoni* (Neumann 2001:177-178).

Eg har valt å nytte omgrep som ikkje vert mistolka innan konteksten eg skriv for. I komande tekst nyttar eg difor omgrepet verbale representasjonar om verbale utsegn, medan eg utelet å nytte formuleringa visuelle representasjonar, då dette innan kunst og handverkskonteksten kan referere til bilete som ikonografisk teikn. Visuelle ytringar og handlingsbaserte uttrykk vert samla omtalt som visuelle formuleringar i avhandlinga.

Sosiale føresetnader

Ved å fokusere ”det sosiale” er intensjonen å syne korleis ”reglar” eller ”ressursar” innan formgjevingsfellesskapet kjem til ved sosial forhandling og samhandling. Eg søker ikkje etter ”det eigentlege” eller dei mest sanne verdsetjingsformene, men korleis desse vert etablerte og konstruerte som fylgje av sosiale handlingar og strukturar. Terje Rasmussen skildrar ein klassisk sosiologisk konflikt mellom teoriar om handling og sosial orden, der ein er tvinga til å prioritere det eine perspektivet framom det andre (1997). Både Anthony Giddens (1984) og Pierre Bourdieu (1995) har utvikla teori som inkluderer begge perspektiv og som talar for at sosialt liv er ”eitt” (Rasmussen 1997).¹³ Hjø Giddens mobiliserer aktørar handling, som igjen dannar strukturar som reproduserer og vert reprodusert av sosiale institusjonar og system. Dette perspektivet på sosial praksis korresponderer også med Norman Fairclough (2006), utan at Fairclough gjer dette til sitt speciale.¹⁴ Rasmussen poengterer at Giddens talar for at dei fleste daglegdagse handlingar ligg ein stad mellom diskursiv medvit og normdominert ”medvitsløyse”, og at aktørar er drivne av implisitt (taus) kunnskap som motiverer handlingane. Samstundes har aktørar ulik kunnskap om reglar og ressursar som er tilgjengelege, og kapasitet til å mobilisere desse. Hjø Bourdieu vert tilhøve mellom sosial handling og struktur handsama gjennom habitus omgrepet. Bourdieu argumenterer for at smaksdomen er resultat av den sosiale samanhengen vi opererer i, og at desse smaksriteria er inkludert i habitus (Bourdieu og Wacquant 1995). Det individuelle habitus romar både kollektive normer og individuelle disposisjonar som samla utformar eit handlingsmønster med begge delar som ressursar.¹⁵ ”Habitus næres av en dialektikk av internalisering av kulturelle

¹³ Rasmussen refererer også Habermas om tilhøve mellom handling og sosial orden (Rasmussen 1997).

¹⁴ Eg nyttar Fairclough (1992) som metodeteoretisk overbygning ved avhandlinga. 1992-utgåva er opptrykt fleire gongar seinare, og eg nyttar 2006-versjonen her. Fairclough vert plassert innan den kritiske diskursanalyse tradisjonen (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

¹⁵ Rasmussen hevdar at både Bourdieu, Habermas og Giddens har utvikla teori om taus implisitt kunnskap som driv praktisk handling, men at Giddens og Habermas i tillegg har teori om refleksiv handling, som er knytt eksplisitt mot utviklinga av det moderne (Rasmussen 1997).

og materielle strukturer, og objektivering av egen kompetanse” (Rasmussen 1997:4).

Materiell og formal danning

Denne undersøkinga er i hovudsak avgrensa til ei biletpedagogisk ramme fordi eg studerer ei oppgåveperiode med ein kunstliknande overbygnad. Under den seinare historiske fortolkinga peikar eg på at biletpedagogikken tradisjonelt er tilknytt eit omfattande pedagogisk felt, både frå fagdidaktisk og ålment pedagogisk vitskaps hald. Denne felttilknyttinga relaterer eg seinare til studiet Helene Illeris gjer (Illeris 2002:56-57). Dei biletpedagogiske perspektiva Illeris presenterer, har relasjonar til pedagogiske grunnlagsspørsmål, der særleg spørsmålet om ulike danningperspektiv underbygger argumentasjonen bakom dei mange teikneopplæringsperspektiva. Denne pedagogiske danningsteoretiske overbygninga forfylgjer Illeris i liten grad. Ho framstiller den teiknepedagogiske diskursen med referansar til det ho finn har vore betydingsberande, teiknepedagogiske, teoretiske bidrag. Eg meiner å sjå at pedagogiske grunnlagsspørsmål har initiert mykje av den teiknepedagogiske litteraturen Illeris viser til, og at danningsteoretiske omgrep er med å utdjupe og presisere teiknepedagogiske visjonar. Eg har valt å nytte den tyske didaktikaren Wolfgang Klafki sin danningsteori som ein teoretisk referanse til dei teiknepedagogiske perspektiva, for å ha kategoriar som nyanserer ulike forståingar av formgjeving (1983, 2001).

Klafki byggjer sine teoretiske utlegningar på religionsfilosofen Friedrich Schleiermacher, og formuleringa han gjer om generasjonskontrakta. Generasjonskontrakta handlar om spaninga mellom utviklinga av barnet sin personlegdom på den eine sida, og innføringa av barnet i eit fellesskap, på den andre. Med Schleiermacher hevdar Klafki at spaningstilhøve verken kan reduserast til fellesskapet sine objektive rammer eller individet sine subjektive føresetnader, spaningstilhøva må vere dialektiske. Klafki kategoriserer så ulike danningsteoriar i to leirar. Den fyrste forma er den ”materiale danninga” som omhandlar møte med kultur- og samfunnsliv der kultur- og kunnskapsstoff er danninga sitt ”materiale”. Klafki deler den materielle danninga igjen i to grunnformer, ein danningorientert objektivisme og dei klassiske teoriar (Klafki 1983; Bachmann og Haug 2006).

Ved den danningorienterte objektivisme vert danning forstått som ein prosess der kulturen sitt objektive innhald finn inngang til eit menneskeleg medvit, uavhengig av medvitet sin eigen subjektivitet (Bachmann og Haug 2006). Gjennom lærestoffet, til dømes nøyaktige teiknestudier av ulike

modellrekkjer, vert eleven forma etter fellesskapet og samfunnet sine krav. Den praktiske fagkunna vert sett i høgsete og kommunisert som eit objektivt, sakleg og nøytralt faginnhald. Det Klafki presenterer som klassiske teoriar syner korleis utvalde kulturelle referansar vert fremja som meir dannande enn andre. Med omsyn til faget Kunst og handverk i norsk skule vert dette perspektivet openberra i prosessen kring utforminga av L97, der delar av planinnhaldet er forankra i ein kunstnarisk kanon.

Den andre forma for danningsteoriar vert av Klafki omtalt som ”formal danning”. Dei formale danningsteoriane utgjer ein subjektiv motreaksjon på dei materielle teoriane. Teoriane tek utgangspunkt i at det er eleven sine ibuande evner som skal utviklast. Kunnskapsinnhaldet vert her mindre vektlagt, det er eleven si tenkjeevne, dømekraft, konsentrasjonsevne og viljestyrke som får fokus (Klafki 1983). Den formale danninga vert også delt i to grunnformer, dei funksjonelle og metodiske teoriar.

Dei funksjonelle danningsteoriane fokuserer ikkje danninga sitt materiale eller innhald, men at eleven gjennom arbeidet med innhaldet utviklar både fysiske og sjelelege krefter. Dei norske pedagogane Kari Elisabeth Bachmann og Peder Haug peikar på at elevane sine kompetansar gjennom dei funksjonelle danningsteoriar ikkje vert kopla til ein innhaldskanon og utvikling av ein fellesskapsidentitet, men til utvikling av elevane sine individuelle, sjølvregulerande krefter (Bachmann og Haug 2006:32). Bachmann og Haug knyter perspektivet til måten *Kunnskapsløftet* fremjar kompetansemåla, der den sjølvregulerande eleven, gjennom individuelle arbeidsplanar, tek styring over eigen læringssituasjon og eigne læringsmål. Det primære vert såleis ikkje fyrst og fremst *kva* eleven arbeider med, men at ein arbeider og utviklar evne til aktivitet, motivasjon og fornying.

Metodiske danningsteoriar utgjer den andre grunnforma hjå Klafki, og Bachmann knyter forståinga til Georg Kerchensteiner og Hugo Gaudig sin arbeidsskulepedagogikk i Tyskland, og til John Dewey sin pragmatisme i USA. Ho samanstillir denne tenkinga med det ein gjerne omtalar som ”å lære å lære”, der danning vert karakterisert som meistring av metodar som gjer eleven i stand til å møte seinare livssituasjonar (Bachmann 2005). Bachmann og Haug påpeikar at perspektivet medfører ei nedprioritering både av utdanninga sitt innhald og vektlegging av ein fellesskapsideologi (2006).

Studiar av verdsetjing av eigenskapar ved formgjeving vil ha referansar til danningsteorien. Her skil eg då mellom eit formalt og eit materielt danningperspektiv for å kunne tolke og kategorisere ulike forståingar.

Forskningsstrategi

Dette kapitlet omfattar kva eg skal studere og dei strategiar som er valt for å analysere og finne svar på mi problemformulering. Fyrst presenterer eg val av empiri og gjer greie for vitskapsteoretisk ståstad, der eit sosial-konstruksjonistisk utgangspunkt vert drøfta. Deretter presenterer eg metodeteoretisk basis gjennom Fairclough sin kritiske diskursanalyse. Sist vert fylgjene av desse teoretiske vala utdjupa. Dette omfattar tekstutval og analyse, og korleis eg relaterer diskursiv og sosial praksis til problemformuleringa.

Allmennlærerutdanning og casestudiet ALU 04/05

Som kjeldegrunnlag for denne undersøkinga har eg valt å gjere eit casestudium av ei årseiningsklasse i Kunst og handverk ved ei allmennlærerutdanning i Noreg. Eg omtalar casen som *ALU 04/05*, der forkortinga viser til termen allmennlærerutdanning, samt studieåret 2004-2005, då undersøkinga vart gjort. Casestudium som forskingsstrategi romar empiriske undersøkingar av utvalde fenomen, ofte i naturlege samanhengar, og ein kan nytte fleire og ulike kjelder (Yin 2003). Eg skildrar casestudiet *ALU 04/05* og dei kjeldene som er nytta meir utførelg, seinare i dette kapitlet.

M E L L O M E I N K L A S S I S K - M O D E R N E O G P O S T M O D E R N E S T Å S T A D

Per Mangset hevdar i rapporten *Mange er kalt, men få er utvalgt* at det innan kunstområdet finnast ein særeigen kunstnarisk kanon som forvaltar universelle estetiske verdiar (2004:32). Vidare seier Mangset at det kunstteoretiske feltet tradisjonelt er forankra i ein humanistisk-estetisk forskningstradisjon, der studiet av kunstnariske ytringar er tungt forankra i kunstfeltet sine eigne verdihierarki, med eit sterkt fokus kring dei kanoniserte verka. Den humanistisk-estetiske ståstaden rettar merksemda mot den ”høge kunsten” og gjer fortolkingar av eigne verdisystem og struktur. Noko tilsvarande skildrar Illeris i sitt studium av den danske biletpedagogikken. Ho finn dei ”klassisk-moderne-optikker” som dominerande for vestlege

tankeformer frå renessansen til i dag. Illeris plasserer dette omgrepet i dualistisk motsetnad til postmoderne optikkar, og byggjer ei teoretisk ramme kring sine analyser med dette som eit utgangspunkt.¹⁶ Dei klassisk moderne optikkar inneber tankemåtar som essensialisme, objektivisme, universalisme og antroposentrisme, og representerer ei røyndomsforståing ein frå før kjenner som modernitet.¹⁷

Marte Gulliksen påpeikar også den moderne ståstaden i sitt studium av formbilete konstruksjonar. Gulliksen understrekar ein sterk tradisjon for det klassisk-moderne teoretiske perspektivet vedrørande spørsmål kring vurdering av form kvalitet (2006:6). Ho viser til fleire studium av form/artefakter som kan karakteriserast som ontologiske studium,¹⁸ og der forståinga av form/artefakter ber i seg trua på ein særleg essens som er kontekstuavhengig. Samstundes åtvarar Gulliksen mot ei føresetnadslaus relativisme i det postmoderne perspektivet, der verdivurderingar vert fullstendig kontekstavhengige og der ”noko er aldri betre enn noko anna” (2006:7-8).

Både Gulliksen og Illeris skisserer eit motsetnadsfylt tilhøve mellom den moderne og postmoderne teoretiske ståstaden, og etterlyser studium av form/artefakter med ein annan forståingshorisont enn den klassisk-moderne. Dette utgangspunktet får også relevans for mitt avhandlingsarbeid, men utan at eg støttar meg føresetnadslaust til det Illeris skildrar som postmoderne optikkar. Mi avgrensing til kunst og handverksfaget i ei allmennlærer-utdanning i Noreg omfattar både pedagogiske og kunstfaglege verdivurderingar og kvalitetsoppfatningar. Eg vel å fokusere korleis historiske og kulturelle premisser har vore med å forme eit fellesskap sine verdsetjingar, og frå dette også problematisere viten som gjerne er implisitt og sjølvsgd. Dette tyder at eg ikkje har som mål å definere universelle estetiske verdiar, jamfør Mangset innleiingsvis, men eg har tru på at det er mogleg å utvikle, endre og kanskje også forbetre noverande fagdidaktisk praksis, med ei kritisk innvending til det som er etablert og kanskje også uproblematiskert.

Eg har valt å nytte diskursanalyse som metodeteoretisk grep om denne undersøkinga. Diskursanalysen gir eit verdifullt perspektiv kring det å

¹⁶ Dei moderne optikkar og postmoderne optikkar omfattar tankeformer som essensialisme/antiessensialisme, objektivisme/relasjonisme, universalisme/pragmatikk, antroposentrisme/polysentrisme (Illeris 2002).

¹⁷ Illeris viser til Zygmunt Bauman som ser moderniteten som eit omfattande, historisk ordensprosjekt der vitenskapane, fyrst og fremst naturvitenskapane, stod sentralt. Reglar for inndeling, oppdeling og klassifikasjon skulle etablere orden og samanheng. Foucault gjer liknande skildringar av moderniteten, men medan Bauman er mest oppteken av moderniteten sine krav om orden, er Foucault meir oppteken av makt og disiplinering (Illeris 2002).

¹⁸ Gulliksen viser til Gelernter, Adorno, Thiis-Evensen og Kant som representantar for meir og mindre essensialistiske tilnæringsmåtar (2006:7).

utforske og analysere førestellingar og forståingsmåtar. Diskursanalysen påpeikar sambandet mellom viten og sosiale prosessar, der det sosiale fellesskapet både byggjer opp og kjempar om sant og falskt (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Dette perspektivet får relevans for analysestrategien ved denne avhandlinga, som eg vender attende til seinare. Eg ynskjer å utforske korleis verdsetjingsformer er ”underlagt” historiske og kulturelle konstruksjonar, og slik få fram noko av det som har vore med å etablere fagdidaktisk praksis i Kunst og handverk. Jamfør dei danske diskursanalyseteoretikarane Marianne Winther Jørgensen og Louise Philips er eit sosialkonstruksjonistisk grunnlag ein føresetnad for diskursanalysen, der dette utgjer ei teoretisk ramme kring den metodiske tilnæringsmåten. Dei påpeikar at diskursanalyse kan nyttast på mange område, men at den ikkje kan settast inn i ei kva som helst teoretisk ramme (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Eg vil nytte analysemetoden saman med det teoretiske og metodiske grunnlaget. Det sosialkonstruksjonistiske grunnlaget kan synest å representere tydelege antiessensialistiske og relativistiske synspunkt, og eg har valt å utfordre noko av dette gjennom det Søren Kjærup formulerer om sin vitskapsteoretiske posisjon.

Sosialkonstruksjonisme

Eg føreheld meg til Vivien Burr og hennar fire føresetnader for eit sosialkonstruksjonistisk perspektiv.¹⁹ Ho gjev ei generell innføring i ein sosialkonstruksjonistisk epistemologi (Burr 1995), og hennar utlegging fungerer her som drøftingsgrunnlag med omsyn til teoretisk ramme kring denne undersøkinga. Burr sine fire grunnpremissar for ein sosialkonstruksjonistisk epistemologi er 1) Ei kritisk innstilling til sjølvsgd viten; 2) Vår forståing av verda er historisk og kulturell spesifikk og kontingent; 3) Vår kunnskap om verda krev sosial interaksjon; 4) Innan kvart verdsbilete vert nokre former for handlingar naturlege og andre utenkelege.

1) Ei kritisk innstilling til sjølvsgd viten. Verda er produkt av korleis menneska kategoriserer verda, og er ikkje ein spegel av ein faktisk røyndom (Burr 1995). Dette inneber at ein må utvikle ei kritisk innstilling til dei kategoriar vi etablerer om verda omkring oss.

¹⁹ Winther Jørgensen og Philips talar for å nytte omgrepet sosialkonstruksjonisme om sosialkonstruktivisme, då konstruktivisme kan forvekslast med Piaget (Winther Jørgensen og Phillips 1999).

Med utgangspunkt i fagfellesskapet kunst og handverk, der den praktiske fagkunna dominerer,²⁰ er ikkje nødvendigvis deltakarane i formgjevingspraksisen medvitne kva ”kategoriar” dette fagfellesskapet opererer med. Studiet av ei allmennl raru tdanning vil såleis kunne lyfte fram og problematisere ”uprøvd” viten innan dette fellesskapet. Gulliksen kommenterer grunnpremiss 1) hjå Burr på denne måten:

Form is seen as a product of our ways of categorizing, i.e. what language we understand and speak. We make forms in the language we know and trust, choosing from many possible languages or categories of form (Gulliksen 2006:31).

Verda vert tilgjengeleg og meiningsfull for oss gjennom dei kategoriar, konstruksjonar vi ”grip” verda med. Gulliksen påpeikar at slik f r sjølve ordet ”begrep” konkret betyding: vi ”grip” verda gjennom dei ”be-grep” vi nyttar om den.

2) V r forståing av verda er historisk og kulturell spesifikk og kontingent (Burr 1995). Punktet kan konkretiserast gjennom at verdsetjingar av formgjeving (eller formgjevingskvalitet) i denne avhandlingssamanhengen ikkje handlar om   avdekke kva dette spesifikt *er*, men at dette prinsipielt kunne vore annleis til ei kvar tid. Punktet refererer til v r *forståing* av verda, altså ikkje til verda i seg sjølv. Såleis vert den spesifikke l raru tdanningskonteksten avgjerande for dette studiet. Studiet av ein annan kontekst, t.d. ei arkitektu tdanning, kunne i prinsippet ha gjeve heilt andre svar. I kva grad det er mogleg   avdekke at formgjevingskvalitet også har ein grunnleggande essens, og eksisterer som ein objektiv kategori, er ei problemformulering eg ikkje vil forfylge i dette arbeidet. Den historiske og kulturelle forståingshorisonten f r betyding for mitt avhandlingsarbeid, då eg ynskjer   avklare korleis eigenskapar ved formgjeving vert definert og forstått - ved ein konkret situasjon, ved bestemte føresetnader og til ei viss tid. Det er ikkje ein intensjon i denne samanhengen   definere kva eigenskapar ved formgjevinga som eventuelt har ein essensiell karakter, ei heller   gje eit svar på kva dette essensielt *er* eller kan vere. Dette tyder ikkje at eit slikt svar er umogleg. Dette konkluderer også Iver Neumann, fr  utgreiinga om den diskursanalytiske teorien (2001:37). Han hevdar at den reine materie ikkje er diskursanalytikaren sitt forskingsobjekt, at interessa er knytt til

²⁰ I artikkelen *Kunst og handverk i Kunnskapsløftet 06* problematiserer eg den praktiske fagkunna i kunst og handverk og korleis ”gj ren” verkar til   ha dominert praksis (Br nne 2005). Omgrepet ”gj ren” referer til Hansjörg Hohr, og det han tolkar fr  studiet av målformuleringar i læreplanen (L97) sin generelle del (2004). Her nyttar han erfaringsformene, ”gj ren” og ”bli gjort med” som tolkingsperspektiv. Hohr konkluderer at den estetiske aktiviteten i L97 sin generelle del ikkje er forventa   gje erfaringar av verda, men at det estetiske er tenkt som eit treningsrom av ulike moralske dyder og der sj lverfaringa er det sentrale. ”Gj ren” utan refleksjon vert framheva, medan ”  bli gjort med” er heilt oversett.

representasjonane av materien, og at dette på ingen måte tyder at ein avviser den materielle verda.

3) Den tredje premissen for ein sosialkonstruksjonistisk ståstad er at vår kunnskap om verda krev sosial interaksjon, der ein saman byggjer aksepterte sanningar (Burr 1995). Ask formulerer at kategoriar og verdsbilete er fellesskapskonstruksjonar som krev kontinuerleg pleie og gjenforteljing for å kunne oppretthaldast.²¹ Eg koplar dette til det Wenger problematiserer om praksisfellesskapet,²² der deltaking får omfattande konsekvensar for kva som skal til for å forstå og understøtte læring. Eit praksisfellesskap utviklar meir og mindre sams oppfatningar av kva som er verdifull læring, og når individet gradvis tek til å skjønne fellesskapet sin ”læringsdiskurs” aukar også graden av deltaking i, og tilhøyrslø til fellesskapet.²³ Praksisfellesskapeteorien synest dessutan å korrespondere med kunnskapstradisjonen i norsk skule, der å reformulere og byggje på tidlegare kunnskap og andre ”sin” kunnskap kan synest vere symptomatisk.²⁴ Denne premissen kan likevel framstå som kontroversiell i den spesifikke utdanningssamanhengen eg studerer; Kunst og handverk i allmennlærerutdanning. Faget Forming/Kunst og handverk har tradisjonelt hatt ideologisk feste i ”the romantic self-expression movement” der den kreative skapinga har eit individuelt og introvert preg (Brønne 2002; Nielsen 2000; Wilson 2004). Synet på konstruksjon av ”sanningar” som eit fellesskapsprosjekt kan såleis vere ein omstridd ståstad i det fagfelt eg skriv for.

4) Innan eit bestemt verdsbilete vert nokre former for handlingar naturlege, og andre utenkelege (Burr 1995). Hjø Ernesto Laclau og Chantal Mouffe, og i diskursteorien, møter ein omgrepet subjektposisjonar som forklarar korleis det innan ein diskurs er utpeika visse posisjonar, som individet kan gå inn i (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Innan eit lærarutdanningsfellesskap finst til dømes posisjonane lærar og student. Til desse posisjonane knyter det seg forventningar til korleis ein skal oppføre seg, kva ein seier og ikkje seier. Kva for handlingar som er definerte som naturlege og utenkelege får

²¹ I diskursanalysen vert det å oppretthalde eit spesifikt verdsbilete kalla eit diskursivt arbeid (Ask 2004; Neumann 2001).

²² Praksisfellesskap er ulike sosiale kontekstar vi på ein eller anna måte har eit eigarforhold til. I avhandlinga mi handlar dette om studentar og lærarar som har eit eigarforhold til studietilbodet kunst og handverk i allmennlærerutdanninga. Wenger definerer læring i relasjon til fire komponentar; mening, som viser til læring som erfaring, identitet, som viser til læring som det å bli til, fellesskap, som viser til læring som tilhøyrarforhold og praksis som viser til læring som utføring (Wenger 1998:5).

²³ Wenger sitt læringsperspektiv syner kopling til sosiokulturelle læringsteoriar med opphav i Vygotsky, og kjem til som reaksjon på behavioristisk og kognitiv læringsteori. Det sosiokulturelle perspektivet fokuserer korleis mennesket sine tanke- og handlemåtar er forma av sosiale og kulturelle erfaringar (Säljö 2001).

²⁴ Gjennom samandraget frå *Evalueringa av Reform 97*, ein samla resultatrapport der alle fag i L 97 vert evaluert, formulerer forskingsleiar Peder Haug at ei sterk tradisjonsforankring i skulen er ei forklaring på den relativt svake endringstakten som er registrert: ”Den etablerte tradisjonen for arbeid i skulen har ei enorm kraft til å halde seg sjølv oppe, og til å dominere det som skjer der. Det ser ut til å gjelde så og seie uavhengig av kva slags reformintensjonar det er tale om, og kva slags politikk som vert ført” (Haug 2004:57).

konsekvensar for korleis lærarar og studentar agerer innan dette fellesskapet. Analysen av ALU 04/05 fokuserer i mindre grad subjektposisjon-tematikken, sjølv om drøftingane tidvis tangerer rollefordelingar. Eg knyter diskusjonen om posisjonar til eit meir overordna nivå, der ein, uavhengig av kva formell rolle ein har (lærer/student), ”vel” til dømes posisjon ved å omtale ”det handverksmessige” eller ”det pedagogiske”.²⁵ Dette kan tyde at ein er ”ikkledd” ei handverkar-rolle eller at ein identifiserer seg sjølv i fyrste rekkje som pedagog.

Ei kritisk innvending til den sosialkonstruksjonistiske ståstaden

Ein fare ved ein sosialkonstruksjonistisk ståstad er at den kan føre til ei overdriven relasjonisme i det at ein faktisk røyndom ikkje er mogleg å ”spegle”. Søren Kjörup problematiserer dessutan at relasjonismen i seg sjølv ofte vert formulert som ei ”ny” sanning, og at alt anna var noko ein feilaktig trudde på før i tida (Kjörup 1996:376). Han konkluderer med sjølv å representere ein mellomståstad, og omtalar sin eigen posisjon som situasjonistisk, retorisk-pragmatisk. Retorisk fordi han finn mening i det konkrete utgangspunkt for erkjenning og kommunikasjon, pragmatisk fordi han ynskjer å signalisere ei ”jordnær” og ”praktisk” tilnærming, og situasjonistisk fordi han ynskjer å peike på at ei kvar erkjenning vert kommunisert i ein konkret situasjon, med bestemte føresetnader, på eit bestemt tidspunkt (Kjörup 1996:26). Donna Haraway er opphav til det situasjonistiske perspektivet, og nyttar omgrepet ”situated knowledge” (Haraway 1988). Erkjenning vert i fylgje Haraway forklart som eit sosialt og kulturelt fenomen, der ”sanning” ikkje er eit uoppnåeleg ideal, men at det er mogleg å gjere ”rette” utsegn om verda så lenge desse vert bestemt av kva situasjon dei inngår i. Kunstnarisk kvalitet kan med bakgrunn i det situasjonistiske verken forståast som ein fullstendig essensiell, objektiv og universell storleik, eller eit udefinert relativistisk fenomen. Den kunstnariske kvaliteten er konstruerte meiningssystem som får essens i det dei referer konkrete situasjonar, bestemte føresetnader og tidspunkt. I det å forstå fenomenen som ikkje utelukkande autonome eller naturgeve, men sosialt konstruerte, gjev dette ei særskild oppfordring til vidare kritiske vurderingar: ”Fortener” fenomenet å verte vidareført eller ikkje? Samstundes kan ei situasjonsbestemt erkjenning også vere stabil, i det den ved sosial konsensus også kan representere tid- og stadvis sanningar.

²⁵ Eit studium der rollefordelingstematikken får særleg fokus er referert for ved Nygren-Landgärds (2000).

ANALYSESTRATEGI

Studie av sambandet mellom viten og sosiale prosessar i ei allmennl raru tanning (ALU 04/05) aktualiserer diskursanalyse som metodeteoretisk tilnærming. Analysane er gjort etter inspirasjon fr  Fairclough og inndelinga i tekstanalyse, analyse av diskursiv og sosial praksis (2006). Eg gjer liknande inndeling, men nyttar meir konvensjonelle omgrep som titlar for   nå lesaren betre. Kategoriane er somme tider overlappande, og innhaldet i kapitla har av og til vore vanskeleg   systematisere. Eg har valt   legge hovudvekt på diskursiv praksis, og tangerer sosial praksis der dette er med   utdjupe dei fagfilosofiske drøftingane. Fairclough poengterer også at ein må gjere val av vekting når det gjeld dei tre delanalysene: tekstanalyse, analyse av diskursiv og sosial praksis, og at ein somme tider godt kan velje   fokusere berre ein av innfallsvinklane (2006). Drøftinga sist i avhandlinga, samt delar av dei synkrone fortolkingane, syner referansar til det Fairclough definerer som sosial praksis.

Diskursanalysen

Diskursanalyse som teoretisk felt har verka omfattande og innfløkt d  omgrepsbruken som har møtt meg har vore overlappande og dels vanskeleg   forstå. Min veg inn i dette metodeteoretiske landskapet har vore   avklare diskursanalytiske termar med bakgrunn i korleis Fairclough fokuserer sosiale endringsprosessar. Han definerer at diskursar både konstituerer den sosiale verda, men samstundes vert konstituert av andre sosiale praksisar (dette refererer dels den vitskapsteoretiske horisonten eg finn hjå Kj rup, der erkjenningar ved sosial konsensus også kan vere stabile). Fairclough fungerer som eit metodeteoretisk utgangspunkt, men utan at eg fylgjer analysemodellen slavisk.

Med utgangspunkt i casestudiet ALU 04/05 har eg valt   legge eit historisk fortolkingsperspektiv på analysen. Her gjev ”genealogien” hjå Foucault eit teoretisk innspel (1972, 1991), utan   vere ein teoretisk grunnpilar ved avhandlinga. Avgrensing med omsyn til det diskursanalytiske stofftilfanget er gjort fyrst og fremst med utgangspunkt i Fairclough (2006), men også samanfattinga om diskursanalytiske tiln rmingsm tar hjå Winther Jørgensen og Philips (1999) og Neumann (2001).

Diskursomgrepet

Diskursomgrepet har fleire forgreiningar, og opphavet innan ein vitskapleg samanheng kan knytast til fleire retningar og ”skular”.²⁶ Eit sentralt bidrag til diskursomgrepet sin konstitusjon kjem frå russaren Mikhail Bakhtin, d  han

²⁶ Neumann definerer diskursanalysen sitt stamtre både til strukturalismen, Annales-skolen og Frankfurter-skolen (Neumann 2001).

er den som fyrst tek til orde for at ein i tillegg til ein lingvistisk vitskap om ”langue”,²⁷ også såg behov for ein vitskap om ”parole” (Neumann 2001; Winther Jørgensen og Phillips 1999). Parole viser til språkbruk i sin levande og konkrete heilskap, der ein seier noko om dei dialogiske relasjonane mellom ord, tekstar og menneske. Bakhtin vert såleis den som innlemmar den sosiale dimensjonen om lingvistikken, utover det reint strukturelle - som er uavhengig av den enkelte språkbrukar (1991 [1963]). Denne meir heilskaplege språkforståinga vert så ført vidare i Frankrike, mot slutten av 1960-talet, der Michel Foucault knyter diskursomgrepet spesifikt til den sosiale distribusjonen og produksjonen av kunnskap. Kunnskaps- og sanningsomgrepet vert ved Foucault kopla til ulike historiske periodar, der eit kvart samfunn er resultat av eit makt- og disiplineringssprosjekt som både kan avgrense og mogleggjer kritisk tenking (1991).

Foucault vert ei kjelde for dei mange diskursanalytiske retningar som seinare vert etablerte, der iblant den kritiske diskursanalysen. Den kritiske diskursanalysen har vore eit særleg haldepunkt for metodetilnærminga ved denne avhandlinga. Men før eg utdjuvar den kritiske diskursanalytiske tradisjonen ved Fairclough, vil eg seie noko kort om korleis ein handsamar diskursomgrepet i nyare overordna diskursanalyse-introduksjonar for å kaste lys over korleis teoriane kan omsetjast til analyse-strategiar i konkret empirisk arbeid.

Med bakgrunn i fleire diskursanalytiske bidrag²⁸ samanfattar Neumann diskurs som:

(...) et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann 2001:18).

Neumann nyttar altså omgrepa ”utsagn” og ”praksiser”, og presiserer med dette noko utover diskurs forstått som daglegdags verbalspråkleg diskusjon. Neumann seier vidare at meining svært ofte er ein føresetnad for handling, og diskursanalyse er blant anna studiet av føresetnadane for at handlingar kan finne stad. Meining må ettersporast i språket der den vert til, og ikkje i kvart enkelt individ sitt hovud (Neumann 2001:38). Winther Jørgensen og Phillips

²⁷ Bakhtin byggjer vidare på arbeidet til Ferdinand de Saussure. Saussure utviklar omgrepa ”parole” og ”langue”, der fyrstnemnde viser til språket forstått som eit relasjonelt system (språkssystem, den språklege strukturen), og sistnemnde omfattar sjølve språkhandlinga, språkbruken (Saussure 1970).

²⁸ Neuman (2001) refererer mellom andre Fredrik Barth (1993), Jens Bartelson (1995), Foucault (1972) og Pecheux i Macdonnell (1986).

gjer ei liknande samanfatting og koplpar termen diskurs til ideen om at språket²⁹ er strukturert i forskjellige mønster, som våre utsegn fylgjer når vi agerer innan ulike sosiale domene. Diskursanalyse er analysen av slike mønster. Eg ser samband mellom dette og det Gulliksen omtalar som ”the in-between-world”. Diskursanalysen kan såleis vise kva forståingshorisont lærarar og studentar innan Kunst og handverk har - og ikkje har - og kva kulturelle og faglege reiskapar dei har tilgjengelege for å forklare og handle i forhold til undervisningssituasjonen. Målet med diskursanalysen er å skildre desse mønstra, eller det Foucault omtalar som diskursiv praksis:³⁰

a body of anonymous, historical rules, always determined in the time and space that have defined a given period, and for a given social, economic, geographical, or linguistic area, the conditions of operation of the enunciative function (Foucault 1972:117, også referert hjå Gulliksen 2006).

Foucault vert framstilt som ein som søker å ”de-naturalisere” kulturelle førestellingsmønster, og då særleg dei som står fram som naturgjevne eller som synest å innehalde innlysande og evidente sanningar. Det er såleis ofte sjølve Rasjonalismen, opplysingstida og det moderne samfunn som er gjenstand for Foucault sine analyser (Heede 1992:10). Denne ståstaden eller posisjoneringa i høve til det moderne får gjenklang i den utdanningspraksis eg studerer. I artikkelen *Moderne opphav og konsekvensar* (Brønne 2005) problematiserer eg kunst og handverk/formgjevingsfaget sitt modernistiske opphav. Eg peikar på at sterke sanningsføredøme karakteriserer både den rasjonalitetsfokuserte formalestetiske forståinga og den meir subjektive karismatiske forståinga. Dette fører attende til innleiinga på dette kapittelet og det mellom andre Gulliksen omtalar som ein sterk tradisjon for det klassisk-moderne teoretiske perspektivet vedrørande spørsmål kring vurdering av form kvalitet, altså at kvalitet vert forstått som noko permanent og sant. Dette medfører etablering av ei form for ”utanfrå-posisjon”, der ein konstant problematiserer sin eigen ståstad, sine egne diskursar og tankekategoriari. Ein må stille spørsmål til det kjende, og i denne samband handlar det om å utvikle eit fortolkingsperspektiv som går utanom dei etablerte førestellingane og tenkjemåtane innan fagfellesskapet Kunst og handverk. Min posisjon er såleis ikkje objektiv, men den utfordrar det etablerte og kan slik også tydeleggjere tilhøve mellom viten og praksis.

²⁹ Språk kan i fylgje Fairclough omfatte både tale og skriftspråk (2006). Ei endå meir utvida forståinga av språk, som også romar bilete- og lyduttrykk, er å finne hjå mellom andre Gunther Kress og Theo van Leeuwen (Neumann 2001:23).

³⁰ Diskursiv praksis vert også utdypa seinare i teksten, der eg nyttar Fairclough sine analysereiskapar.

Førestellingar innan lærarutdanningsfellesskapet står fram som ”normale” – og slik kanskje også uproblematiserte.³¹

Mats Alvesson skildrar prosessen der forskaren må ”bryte ut” av praksisfellesskapet gjennom omgrepet ”creating breakdowns”, som igjen er del av ei metodisk tilnærming omtalt som ”self-ethnography” (Alvesson 2003:184). Når ein studerer ein kjend situasjon og skal gjere tolkingar om denne, handlar det ikkje om å løyse ”breakdowns” (eller samanbrot), men om å konstruere dei. Ved undersøkingar der ein studerer sin eigen organisasjon eller situasjon oppstår ikkje samanbrota naturleg fordi ein er etablert i eit praksisfellesskap der ein er kjend med normer og verdiar, og der deltakarane kjenner sin posisjon og bygger praksis på meir eller mindre felles erfaringar og kunnskapsplattformer. Såleis vert det naudsynt å konstruere desse samanbrota på ny, og snu det velkjende og sjølvsgade til det eksotiske og eksplisitte. Alvesson omtalar denne innfallsvinkelen som ”self-ethnography” (Alvesson 2003). Perspektivet til Alvesson har klare referansar til korleis eg opplevde kjeldeinnsamlingssituasjonen ved casen ALU 04/05.

Eit historieperspektiv

Eg ynskjer også å legge eit historisk perspektiv på diskursanalysen. Det historiske perspektivet vert særleg presisert i det Foucault definerer gjennom arkeologien og genealogien. Arkeologien utgjer ein reiskap for å avdekkje reglar for kva utsegn som vert akseptert som meningsfulle og sanne i ei bestemt historisk epoke (Foucault 1972, 1991, 1999). Denne ståstaden vert seinare utfordra av mellom andre Fairclough med termen diskursorden,³² då Foucault vert skulda for å tendere mot ein monolisme i det han ofte identifiserer kun eit ”vidensregime” i kvar historiske periode (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Som ei vidareføring av den arkeologiske fase belyser genealogien tilhøve mellom makt og viten. Hjø Foucault tilhøyrer ikkje makt bestemte agentar, individ eller grupper, men er spreidd over ulike sosiale praksisar. Makt er såleis både produktiv og avgrensande. Hjø Foucault utgjer genealogien ei notidshistorie (Neumann 2001; Winther Jørgensen og Phillips 1999). Som notidshistorie kan genealogien hjelpe oss til å skildre historiske ”kampar” som har ført til konstitueringa av dei diskursar vi må halde oss til i dag. Friedrich Nietzsche utvikla genealogien som historisk analysestrategi (1956), og han skilde mellom tre måtar å skrive historie på

³¹ Jamfør Foucault der ”tingenes orden” framstår som normale, og såleis også uproblematiserte, både for den som øver makt og for den makta vert øvd ovanfor (Foucault 1991; Heede 1992).

³² Diskursorden-omgrepet hentar eg frå det Fairclough formulerer om sosial praksis, at dette dels handlar om å identifisere kva for nettverk av diskursar den diskursive praksis er ein del av (1992). Diskursorden vert definert som summen av dei diskurstypar (diskursar og genrar) som vert nytta innan ein sosial institusjon eller eit sosialt domene (Winther Jørgensen og Phillips 1999:90).

(Neumann 2001; Åkerstrøm Andersen 1999).³³ Den tredje måten, den kritiske historieskrivinga, stiller spørsmål ved og bryt ned dei sjølvfylgjer og normer som fortida overleverer.

Den kritiske historieskrivinga referer til termen intertekstualitet. Slik Fairclough skildrar intertekstualiteten, handlar den om korleis historia verkar inn på ein tekst, men også at teksten får innverknad på historia (Fairclough 2006:102). Winther Jørgensen og Phillips forklarar dette som at teksten dreg på tidlegare tekster og såleis skaper historisk utvikling og endring (1999:85).

Målet med denne avhandlinga er mellom anna å problematisere dei idear, normer og konvensjonar det kunst- og designdidaktiske fagfelleskapet ber på. Gjennom historisk analyse av diskursive kampar ynskjer eg å ”spore” forståingar av korleis ein verdset ulike sider ved formgjeving, og normer eller ressursar som styrer opphavet til forståingane. Eg kjem attende til kva eg legg i den historiske fortolkinga, relatert til casen ALU 04/05.

Fairclough og den kritiske diskursanalysen

Fairclough skil mellom diskursiv praksis og andre sosiale dimensjonar, der diskurs både konstituerer den sosiale verda og samstundes vert konstituert av andre sosiale praksisar (Fairclough 2006). Denne forståinga av diskurs skil Fairclough frå meir poststrukturalistiske tilgangar der diskurs utelukkande vert oppfatta som konstituerande (Winther Jørgensen og Phillips 1999). I fylge Fairclough kan altså diskursive praksisar verte påverka av samfunnsmessige krefter, som ikkje har ein diskursiv karakter. Fairclough ser diskurs som ei viktig form for sosial praksis, som både reproduserer og forandrar viten, identitetar og sosiale relasjonar, og som samstundes vert forma av delvis ikkje-diskursive sosiale og kulturelle relasjonar og strukturar, som lagar ein kontekst om den diskursive praksis (2006). Han omtalar dette som diskursen si sosiale matrise. Til analysar av diskursen si sosiale matrise påpeikar Fairclough at det er nødvendig med anna relevant teori, for eksempel sosiologisk teori og kulturteori som kastar lys over gjeldande sosial praksis (Fairclough 2006:237-238).³⁴

Eg finn at diskursorden-omgrepet hjå Fairclough er eit kjernepunkt ved teorien han presenterer. Diskursorden kan definerast som summen av sjangrar³⁵ og diskursar som vert brukt innan ein sosial institusjon eller eit

³³ Nietzsche sine tre historieperspektiv; det monumentale som dyrkar samanheng og kontinuitet, det antikvariske som dyrkar fortida for Fortida si skuld og det kritiske som tener livet fordi den gjev fortida ansvar (Åkerstrøm Andersen 1999).

³⁴ Fairclough vert kritisert for å vere uklar på dette punktet, då grensene mellom diskursanalysen og analysen av ikkje-diskursive sosiale praksisar ikkje vert presisert (Winther Jørgensen og Phillips 1999:101).

³⁵ Winther Jørgensen og Phillips tolkar sjanger-omgrepet hjå Fairclough som ein språkbruk, som konstituerer delar av ein bestemt sosial praksis, t.d. ein intervjujanger eller reklamesjanger (1999:80).

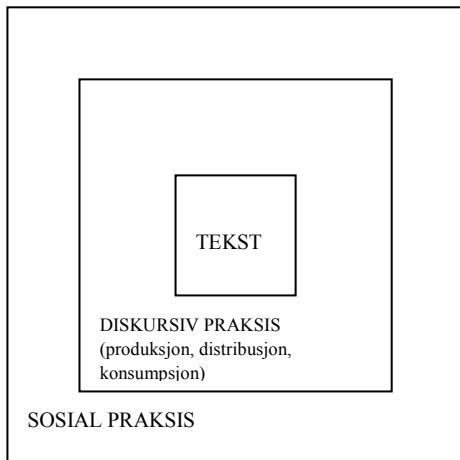
sosialt domene (Fairclough 2006:68-71; Winther Jørgensen og Phillips 1999:83). Bruken av diskursar og sjangrar som ressursar i ein kommunikasjon vert styrt av diskursordenen, då denne utgjer dei ressursar (sjangrar og diskursar) som er tilgjengelege. I studiet av formbiletekonstruksjonar påpeikar Gulliksen diskursar i opposisjon til kvarandre, i ein type diskursiv kamp³⁶ mellom "the Designer vs. the Modeller discourse" der desse posisjonane kjempar om dominans innan ein diskursorden (2006:63). Ein annan parallell til dette belyser også Ask, der ulike utdanningsdiskursar i ein "industriedesignutdanning-diskursorden" romar eit motsetnadsfylt tilhøve mellom marknadsrelativisme innan marknads- og kulturfaga og abstrakt modernistisk estetikk innan estetikundervisinga (2004).

Eit anna viktig bidrag frå Fairclough som gjev ei strukturell ramme omkring arbeidet mitt, hentar eg frå framstillinga av den kommunikative hendinga. Den kommunikative hendinga har utgangspunkt i ei språkleg ytring, til dømes ein avisartikkel, ein videoproduksjon, ein politisk tekst eller eit intervju. Fairclough skildrar korleis ei språkytring kjem til, der både diskursiv og sosial praksis vert ei forklaringsramme om den kommunikative hendinga. Den kommunikative hendinga og diskursorden har tett samband. Den kommunikative hendinga kan reprodusere ein diskursorden, men kan også endre den gjennom kreativ språkbruk (Fairclough 2006). Eg definerer ei språkleg ytring også som bilete eller lyd,³⁷ då mitt materiale omfattar ei særleg kopling mellom ei verbal og visuell ytringsform. Studentar og lærarar formidlar verdsetjingar gjennom delvis verbale/visuelle ytringar. Om den utvida forståinga av ei språkleg ytring formulerer Neumann at alt kan studerast som tekst – som fenomen bunde saman av ein kode. Dette tyder ikkje at alt er tekst, men at alt kan lesast som tekst (Neumann 2001:23).

Den kommunikative hendinga har i fylgje Fairclough tre dimensjonar og vert presentert gjennom ein visuell modell for kritisk diskursanalyse (2006:73). Modellen består av tekst (tale, bilete, skrift, lyd, samt blandingar av desse ytringane), diskursiv praksis (produksjon og konsumpsjon av tekst) og sosial praksis. Tilhøvet mellom desse vert framstilt gjennom fylgjande visuelle modell:

³⁶ Diskursteorien til Laclau og Mouffe nyttar termen antagonisme for slike kampar eller konflikter der diskursar støytar saman (Winther Jørgensen og Phillips 1999:60).

³⁷ Med omsyn til denne språkdefinisjonen og at det er mogleg å anvende lingvistiske innsikter på ikkje-lingvistisk kommunikasjon støttar eg meg til Neumann si framstilling av dette "problemet" (Neumann 2001:23).



Figur 1: Fairclough (2006:73): tredimensjonal modell

Sjølv om desse momenta har ulike dimensjonar er det tett samband mellom dei, og analysen av den kommunikative hendinga inneber fylgjande samansette fokus:

- Diskursar og sjangrar. Desse vert artikulerte i produksjon og konsumpsjon av teksten/ytringa (diskursiv praksis-nivå).
- Lingvistisk oppbygging av tekst/ytring (tekst-nivå).
- Vurderingar omkring kor vidt den diskursive praksis reproduserer eller omstrukturerer den eksisterande diskursorden, og kva konsekvensar dette har for den breie sosiale praksis (sosial praksis-nivå) (denne samanfattainga er gjort etter inspirasjon frå Winther Jørgensen og Phillips 1999:82). Dette handlar om å gjere greie for dei sosiale tilhøva som kan vere med å forklare kvifor dei diskursive praksisar er som dei er.

Vidare påpeikar Fairclough at analysen av brei sosial praksis (siste punkt) også må omfatte sosiologisk teori og kulturanalyse, i tillegg til diskursanalysen. Her har eg valt å nytte fleire teorireferansar for å dekke kompleksiteten i mitt ”tekst”materiale. Eg støttar drøftingane til kulturanalysar av mellom andre Dag Solhjell og Ove Skarpenes, og deira Bourdieu-diskusjonar. Eg relaterer det eg identifiserer som visualiserte verdsetjingsformer i empirien til teoriar som gjer greie for korleis handlingsbaserte kunnskapskonstruksjonar kjem til og vert etablerte. Her gjev Reitan og Jan Michl fagnære bidrag, og Schön eit breiare praksis- og

l ringsteoretisk perspektiv. Dette multiple teorigrunnet divergerer fr  korleis Fairclough eksemplifiserer dette analysenivået, der sosial praksis vert belyst ved *eit* (to) større sosiologisk teoriperspektiv.³⁸

CASESTUDIUM ALU 04/05

Tekstutval

Eg har valt   nytte eit case fr  allmennl raruiddanninga som kjeldetilfang ved dette studiet. Mykje tyder på at uiddanningskulturen, eller det praksisfellesskapet som møter l raruiddudenten i uiddannings ra, f r avgjerande konsekvensar for korleis grunnskulel raren etablerer og seinare utøver sin praksis.³⁹   nytte casestudium av eit l raruiddanningsfellesskap som kjelde ved denne undersøkinga kan vere interessant fordi denne institusjonen, berar av ”sine” verdsettjingsformer, også pregar og er premissleverandør for grunnskulepraksis.

Utfordringa har vore   avgrense kjeldetilfanget på ein slik måte at det gjev kunnskap om korleis aktørane fremjar eigenskapar ved formgjevingsobjekt og prosess innan allmennl raruiddanningskonteksten. Eg tenkte fyrst at eksamenssituasjonen og karaktersettjing ville vere ein informasjonsrik situasjon, men har erfart eksamenssituasjonen som eit lukka rom der mykje står på spel for dei involverte. Søknad om deltaking ved sensurerings-situasjonar ved allmennl raruiddanninga vart avslått.⁴⁰ Eg valde difor   undersøkje undervisningskvardagen, sjølv om ytringane her truleg ikkje var kvantifiserte og inneheldt dei kvantitative m leparametrar som karakterskalaen representerer. Gjennom verkstadobservasjonar, lokale fagplanar, oppgåvetekster, samtalar med lærarar og studentar, ynskte eg   ”fange” eit breitt bilete av praksisut vinga ved ALU 04/05. Studiet byggjer på analyser av intervju, observasjonar, oppgåvetekster, oppg veresultat (produktutstilling ved eksamen) og lokale fagplanar.

Eg vitja ein høgskule i Noreg som har allmennl raruiddanning. Allmennl raruiddanninga har  rseining i Kunst og handverk som eige fagtilbod. Avgrensinga til berre *ein* l raruiddanningsinstitusjon, og ein (to parallelle oppgåver) oppgåveperiode, er gjort etter inspirasjon fr  Alvesson. Trass i ei svært smal avgrensing av empirien, greier Alvesson   belyse breie fenomen som kulturkonstituering, makt- og disiplinering og kommunikativ

³⁸ Fairclough nyttar til dømes Giddens sin teori om posttradisjonelle samfunn for   belyse breiare sosiale prosessar omkring analysen av to ulike jobbannonsar fr  universitetssektoren i England (Døme er henta frå Fairclough [1995], men er gjengitt i Winther Jørgensen og Phillips 1999).

³⁹ Omgrepet kloning hjå Sundli utdjupar korleis uiddanningskultur pregar læraren si seinare praksisutøving (Sundli og S nden  2004).

⁴⁰ årsaka til kvifor denne søknaden vart avslått vart forklart ved at dette fr  før er ein pressa situasjon for dei involverte, og at mitt n rv er truleg ville auka stressfaktoren.

handling (2002). Ved studien av ALU 04/05 er intensjonen å gripe aktørane sine forståingsmåtar, horisontar og forklaringar, altså kvalitative data. Med relativt avgrensa tidsramme for dette prosjektet, ynskjer eg ein avhandlingsstruktur der eg hentar mykje og ulik tekst (tekst, tale, bilete, handling) frå ein institusjon, i staden for å ha fleire case frå fleire institusjonar med mindre tekstomfang ved kvar case. Eg har funne det viktig å heile vegen ha syn for sambandet mellom tidsdimensjonen og avhandlinga sitt omfang. Eg har valt å legge vekt på drøftingane av eit ”smalt” empirimateriale, både gjennom synkrone fortolkingar og diakrone perspektiv.

Sidan kunst- og designdidaktisk verksemd omfattar visuelle formuleringar både gjennom læraren sitt konkretiseringsmateriale, ved studentar sine inspirasjonskjelder og formgjevingsobjekt, har eg valt å studere både skrivne, munnlege (omtalar desse to som det verbale), visuelle og handlingsbaserte ytringar ved casen ALU 04/05. Dette tyder ikkje at visuelle ytringar vert forstått som like med verbalt språk. Ein ny doktorgradsstudie syner parallelle funksjonar mellom verbalt språk og visuelle formuleringar (Ingebretsen 2008), meiner eg det er vesentleg å presisere skilnadane mellom dei, og at dei to representasjonsformene ikkje kan eller treng erstatte kvarandre. Berit Ingebretsen påpeikar også at bilete ikkje er språk, men at det tvert om er språket sin motsetnad. Ved framsetjing av to ulike definisjonar av språk argumenterer ho likevel for at den eine språkdefinisjonen omfattar bilete som språkssystem. Den fyrste definisjonen, karakterisert ved lydar og tydingar konvensjonelt bundne saman til verbale vendingar, og som er den sentrale tydinga av språk, avkreftar bilete som språk. Den andre definisjonen, der språk nærast er synonym for kommunikasjonssystem, eller eit teiknsystem (biletsemiotisk), talar for at metaforbaserte bilete kan forståast som språk. Ingebretsen viser til ein viktig skilnad mellom den sentrale tydinga av verbalspråk og bilete. Ho påpeikar at orda, knytte til dei omgrepa dei aktiverer, er prega av sterk konvensjonalitet, og at det er denne konvensjonaliteten som manglar, eller ikkje samsvarar med biletmediet. Såleis vil orda kunne formulere meir spesifikt eit saksinnhald av abstrakt karakter.

Lokal fagplan

Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1999) er utgangspunkt for høgskulen sin lokale fagplan, der både innhald og struktur syner koplingar til dette styringsdokumentet. Den lokale fagplanen for studietilbodet Kunst og handverk gjeld i tidsromet 2004-2005. Studiet har eit omfang på 60 studiepoeng. Den lokale fagplanen har eit omfang på fem sider skriven tekst. Dokumentet fungerer som ei forplikting frå institusjonen, der ein gjev

lovnader om innhald, mål, arbeidsmåtar, organisering og vurderingsformer ved studietilbodet. Eg har valt å ikkje legge ved fagplanen i Appendiks, for å sikre institusjonen sine anonymitetsrettar. Enkeltsitat er med for å underbygge framstillinga eg gjer av fagplanteksten.

Oppgåvetekster

I hovudsak handlar studiekvardagen i 60 studiepoengeininga om praktisk oppgåveløysing, der oppgåvetekstene gjev retningslinjer for oppgåvesvaret. Eg har studert fire oppgåvetekster. Eg omtalar desse som grafikkoppgåve 1 og 2, og skulpturoppgåve 1 og 2. Sidan skulpturoppgåve 2 og grafikkoppgåve 2 verka til å få størst omfang, er også referansane til desse oppgåvene mest omfattande i mi framstilling. Oppgåvetekstene refererer til det studentane arbeidde med då eg observerte verkstadaktiviteten. Oppgåvetekstene består av mål, teknisk framgangsmåte og material- og formatavgrensingar.

Kvalitative intervju med lærarar og lærarstudentar

Denne delen av undersøkinga byggjer på intervju med lærarar og lærarstudentar ved ALU 04/05. Intervjua har ein kvalitativ karakter. Eg har intervjua tre lærarstudentar i utdanning, som også er nokre av studentane eg observerer i verkstaden. I tillegg intervjua eg ein lærarstudent etter utdanning, som no er lærar i grunnskulen. Denne studenten var student ved høgskulen nokre år tidlegare. Eg har også intervjua tre lærarar for årsstudiet i Kunst og handverk. To av dei tre lærarane underviste ved verkstadobservasjonane (grafikk og keramikk skulptur). Intervjuet med dei tre lærarane er gjort som *gruppeintervju*. I alt omfattar intervjumaterialet sju personar, fire studentar og tre lærarar. Lærarane som tek del i undersøkinga, har utdanning anten frå faglærarstudium/Hovudfag i Forming ved Høgskulen i Telemark (HiT), Høgskulen i Oslo (HiO) eller kunsthøgskulane (Bergen/Oslo). Dei er alle kvinner, mellom 40-60 år. Studentane ved denne casen hadde ulike mål med studieåret. Nokre skulle nytte utdanninga som eit springbrett for vidare kunstnarisk verksemd eller handverkaryrke, medan andre ynskte å verte lærarar i Kunst og handverk.

Arbeidet med å gjere utval av intervjurepresentantar⁴¹ vart gjort etter samtale med studentane sine faglærarar. Eg bad om namn på tidlegare lærarstudentar, samt tips om kven eg kunne spørje i klassen. Eg ynskte at lærarane både valde studentar dei såg som sterke fagutøvarar, men også dei som synte mindre engasjement i faget. Eg har gjort fleire intervju enn det som eg

⁴¹ Kvale skil mellom informant- og representantroller, der informanten gjev informasjon om faktiske tilhøve og observasjonar, medan representanten kjem med personlege førestellingar omkring eigen praksis (Kvale 1997). Skiljet mellom kva læraren ser og kva som faktisk førekjem er komplisert fordi læraren alltid vil vere farga av si forforståing, også når vedkomande meiner han/ho gjev ei faktisk skildring av ein situasjon. Såleis korresponderer representantomgrepet med den sosialkonstruksjonistiske ståtden.

presenterer i undersøkinga. Eg har undervegs forkasta intervju der det kjem fram at studentane har ingen planar om å verte lærarar (m.a. to studentar som ynskjer å fortsetje på utdanning i sjukepleie). Eg opplevde at studentane skildra praksiskvardagen ved høgskulen ulikt. Der er representantar i utvalet som gjev grundige, utfyllande svar på spørsmåla, og samstundes lærarstudentar som har lite refleksjonar å kome med, og som oftast svarer kort, som om det meste i studiekvardagen er eit resultat av tilfeldige tilhøve. Nokre av representantane har tidlegare praksis som lærarar, medan andre har nett starta med utdanning og er ferske i systemet. Ein viss variasjon i kjønn og alder er teke omsyn til.

I intervjuet formidlar studentane kva som er styrande kriterium for deira oppgåveløysingar, inspirasjonskjelder, innhald i studiet, tankar om kva som er god undervisning og viktige innhaldskomponentar i faget. Dei kvalitative intervjuar er halvstruktureerte. Eg utarbeidde spørsmål under tre kategoriar som var: Studenten sin bakgrunn, studiesituasjon og kontekst omkring studiesituasjon. Nokre gongar fylgde eg oppsettet slik det stod formulert, andre gongar gjekk samtalen i uventa retningar og spørsmåla vart til undervegs. Såleis var det av og til intervjurepresentanten som førte store delar av samtalen. Eg informerte heile klassen om prosjektet ved fyrste møte, men utan at eg presenterte problemformulering eller spesifikke tema ved undersøkinga. Dette fordi eg ikkje ynskde å legge sterke føringar for studentane sine svar. Gjennom denne samtaleforma meiner eg studentane fekk ein sentral posisjon i intervjusituasjonen, og at deira tankar og haldningar så langt det let seg gjere, vart lyfta fram. Intervjua varte i omlag ein time.

Eg gjennomførte datainnsamlinga tidleg i avhandlingsprosessen. Eg såg det som viktig å samle tekstene slik at eg fekk ta til med analysearbeidet, og kartlegge sentrale perspektiv. Eg har likevel måtte erkjenne i ettertid at eg ser verdien av å halde intervjua noko seinare i avhandlingsprosessen for å gjere eigne spørsmål (særleg oppfylgingsspørsmål) meir spissa til det eg var ute etter.

Intervjua vart tekne opp på lydband, dei er fullstendig utskrivne, og eg har nytta ekstern hjelp til dette arbeidet.

Ved presentasjonen av studentintervjua vert mange direktesitat nytta, og det er lett å skilje mine kommentarar frå det studentane formulerer. Ved gruppeintervjuet med lærarane har teksten eit meir narrativt preg der eg ofte gjenfortel det som kjem fram i intervjua. Årsaka til dette sjangerbyte har samband med gruppeintervjuforma, der fleire røyster talte om ein annan, og

gjorde at tekstframstillinga vart usamanhengande og vanskeleg å fylgje. Difor er dette intervjuet med som vedlegg slik at lesaren har høve til å etterprøve mi framstilling av samtalen.

Verkstadsobservasjon

Medan det er lærarstudentar og lærarar sine oppfatningar eg har fokusert i intervjuet, gjev observasjonar eit noko anna inntak til det studerte. Tilnærminga baserer seg på mine observasjonar av det som føregår i klasseromet, og ikkje nødvendigvis slik lærarar eller studentar tenkjer om kva som hender i denne situasjonen. Tilnærminga eksisterer på mange måtar som eit eige rom, der dei skildringar ein gjer av dette romet ikkje nødvendigvis samsvarer med det som skjer der, eller slik andre ville ha skildra dette romet.

Fortan å studere verkstadaktiviteten var målet med observasjonane å gjere meg kjend med og i praksisfellesskapet for å etablere ein relasjon til studentar og lærarar, før eg tok til med intervjuet. Å utvikle gjensidig kjennskap gjennom observasjonen gav tillit og tryggleik i intervjusituasjonen.

Gjennom ei oppgåveperiode på om lag tre veker fylgde eg sporadisk to klasser i Kunst og handverk. Eg tok del i studentane si undervisning, pausar og enkelte ettermiddagar, der eg veksle mellom rein observasjon og meir deltakande observasjon i klassefellesskapet. Observasjonane tok til saman ei veke, altså fem dagar i verkstaden. Høgskulen hadde til saman fire verkstadrom der det eine var rekna til materialområdet tre/metall, det andre grafikk/teikning, det tredje keramikk og det fjerde tekstil.

Samtalar om det praktiske arbeidet og faglege problemstillingar føregjekk mellom studentar, mellom studentar og lærar og mellom meg og studentar. Observasjonen handla i stor grad om å gripe praksisfellesskapet sine vanar, ritual og mønster både gjennom det artikulerte og praktiserte. Merksemda var retta mot praksisfellesskapet som heilskap, og ikkje primært mot den enkelte student. Handlingar og oppfatningar som stod fram som sjølvsegde og vanlege vart fylgt opp og gjerne utdjupa ved intervjusituasjonen. Samstundes var det også interessant å merke seg brot og avvik som synleggjorde ulike makttilhøve.

Observasjonane er i hovudsak dokumenterte gjennom notat og fotografi. I observasjonsperioden har eg veksle mellom rolla som ”lite synleg” og reservert forskar og meir deltakande og engasjert ”student”. Dette vart gjort ettersom situasjonar oppstod der studentane gjerne gjorde eller sa noko om arbeidet sitt som eg ynskte å vite meir om. I desse tilfella la eg ofte notatblokk og kamera til side og samtalen fekk ein meir uformell karakter.

Eit dilemma ved observasjonen var at studentane snakka mykje om tilhøve utanfor utdanningskvardagen, medan dei arbeidde med praktisk arbeid i verkstaden. Dette medførte at delar av notatane vart tankar eg sjølv gjorde meg medan eg sat der, og eg valde bort å referere uformell prat om helgar, born og kjærestar.

Tekstanalyse

Intervju, observasjonsnotat, oppgåvetekster og den lokale fagplanen vart lese fleire gongar før eg kategoriserte materiale i ulike tema. Kategoriane danna grunnlag for dei historiske teoriperspektiva, som eg på eit seinare tidspunkt tok til å utdjupe i høve til allereie eksisterande faglitteratur. Neumann omtalar dette som å setje opp ei ”inventarliste” over dei representasjonar (Neumann omset dette til ”virkeligheter”) som finst i den utvalde diskursen.⁴² Den utvalde diskursen inneheld ein eller fleire dominerande representasjonar, og det er særleg interessant å analysere situasjonar der det eksisterer kulturelt hegemoni.⁴³ Representasjonar i mitt studium refererer til ulike verdsetjingar. Til dømes kan formgjeving verte forstått og verdsett som teknikk- og materialtame, det å syne sjølvstende i ein skapande prosess eller ha grep om ein abstrakt formalistisk estetikk. Desse kategoriseringane utdjupar eg meir utførelg ved neste steg i analysen, diskursiv praksis.

Tekstanalysen av verbale utsegn omfattar formelle teksttrekk, som vokabular og grammatikk, og underbyggjer korleis diskursane kjem til tekstuel. Særleg har eg vektlagt ordval (t.d. eget, personlig uttrykk), setningskonstruksjonar som transivitet (tilhøve mellom hending og subjekt, t.d. læraren nyttar passiv form, utelet subjektet/sitt eige ansvar, og hendinga framstår som eit naturfenomen), bruken av personlege pronomen (t.d. eg vs. vi) og modalitet (å framstille ein viten som sann og uomtvisteleg).

Sjølv om dei visuelle formuleringar ved ALU 04/05 ikkje kan ”lesast” og verte fortolka på same konvensjonelle vis som dei verbale ytringane, er det umogleg å sjå forbi dei visuelle formuleringane sitt meiningspotensiale. Winther Jørgensen og Philips seier at:

Ved hjælp af sproget skaber vi repræsentationer af virkeligheden, som aldrig bare er spejlinger af en allerede eksisterende virkelighed – repræsentationerne er med til at skabe den. Det betyder ikke, at virkeligheden ikke findes,

⁴² Neumann nyttar omgrepet representasjonar om ”tingene silt gjennom det som kommer mellom oss og verden: sproget, kategoriene osv.” (Neumann 2001:33).

⁴³ Situasjonar der ein gitt maktkonstellasjon vert halden oppe ved hjelp av kulturelle maktmiddel som berre vert utfordra i beskjeden grad (Neumann 2001:60).

betydninger og representasjoner er nok så virkelige. Den fysiske verden finnes også, men den får kun betydning gjennom diskurs (Winther Jørgensen og Phillips 1999:17).

Det er måten det visualiserte vert tilskrive mening som vert fokusert i analysen. Dei visuelle formuleringane vert fyrst interessant i det ein føreheld seg til dei på den eine eller andre måten. Ein kan henge opp eit bilete med dyr innramming midt på ein open, rein og kvit vegg, eller ein kan stifte det same bilete, utan ramme, ved sidan av korktavler og anna informasjon. Bilete er tilskrive ulike meiningar. Analysen av dei visuelle formuleringane ved klassefelleskapet ALU 04/05 er sikta mot eventuelle kollektive mønster, om nokre formideale synest vere meir aksepterte enn andre, klare opposisjonar, om særskilde visuelle referansar vert fremja, om dei visuelle formuleringane dreg på visse formideale eller opphav, samt kven ”seier” kva.

Intervjusituasjonen ber preg av ujamne makttilhøve, der eg som spørsmålsstillar definerer samtaleemna og arrangerer situasjonen. Dei intervjuar studentane var ulike i høve til kor mykje dei snakka. Særleg ein av studentane verka usikker, og oppfylgingsspørsmåla vart etter kvart mange. Det diskursanalytiske perspektivet fokuserer korleis diskursar produserer ulike subjektposisjonar. Ein ser difor ikkje individet som ei suveren og autonom eining. Konsekvensen av eit slikt perspektiv er at ein ser den intervjuar sine utsegn ikkje nødvendigvis som objektive sanningar eller ”faktiske” erfaringar. Det er sjølve talemåten og dei diskursar denne refererer til som gjev relevant informasjon, og ikkje spørsmålet om i kva grad utsegna verkeleg stemmer med ”røyndomen”. Informasjonen som kjem fram vert såleis ikkje vurdert etter grad av realisme, men av relevans for korleis førestellingar og forståingar vert konstruerte. Men sidan den visuelle kommunikasjonsforma også utgjer eit viktig nivå ved denne analysen, har det synt seg at dei ulike språkformene gjerne formidlar ulikt innhald. Den visuelle språkforma, studenten sitt formgjevingsprodukt, har ei signifikant form og kan såleis synest å representere røyndomen meir enn det ei språkleg ytring gjer. Eg ynskjer ikkje å setje språkformene opp mot kvarandre, men heller fokusere at den signifikante forma også er berar av ei førhistorie som kan vere med å utdjupe, nyansere eller kommentere det studenten kommuniserer gjennom den verbale språkforma. At den visuelle og verbale språkforma til saman kan gje eit bilete av konstruksjonsprosessen sitt kompliserte mangfald. Neumann seier om dette:

Om det man er interessert i er kampen om den gyldige representasjonen av lyn og dets reproduksjon, er det naturvitenskaplige perspektivet uinteressant som annet enn en

av mange mulige ressurser som kan mobiliseres i den kampen. Men hva om det foreligger materielle gjenstander som forties av en representasjon? Her ligger det også et viktig poeng mot dem som mener diskursanalyse per definisjon er relativistisk. Det er fullt ut mulig å ta som utgangspunkt for en lesning av en sosial hendelse, for eksempel hvorfor Sverige gikk til krig i 1630, at det foreligger en serie materielle ”fakta” – gjenstandsfunn etc. – som enhver gyldig representasjon av denne sosiale hendelsen må forholde seg til, og samtidig studere de forskjellige representasjonene av denne sosiale hendelsen uten å skulle jakte på noen slags ”sannhet” om den utover at disse gjenstandsfunnene må redegjøres for (Neumann 2001:66).

Den materielle gjenstanden, til dømes keramikkskulpturen, er ein av fleire representasjonar som i det sosiale romet kan uttrykkje favoriserte eigenskapar. Fokuset i denne analysen er kva for representasjonar som vert uttrykt, visuelt eller verbalt, som vert ”bortforklart” og haldt nede eller understreka og framheva.

Diskursiv praksis – synkron fortolking og diakrone perspektiv

Eg relaterer både den synkrone fortolkinga og diakrone perspektiv til nivået diskursiv praksis, hjå Fairclough. Å studere diskursiv praksis handlar om korleis aktørane i dette fellesskapet produserer, distribuerer og konsumerer førestellingar og forståingsmåtar (Fairclough 2006). Eg har valt å fokusere på kva diskursar tekstene frå ALU 04/05 ber på, det vil seie at eg vektlegg kva som produserer forståingar og førestellingar. Som analytisk verkty her har modellen til Tomasz Szkudlarek gjeve innspel til denne fortolkande tilnærminga til tekstene (2006). Forfattarane støttar seg til Fairclough og skisserer eit skjematisk oppsett over konkret framgangsmåte med ulike temakategoriar og spørsmål. Spørsmåla har gjeve innspel til måten eg har vinkla analysen av diskursiv praksis, men eg har ikkje handsama desse spørsmåla kronologisk eller konsekvent ved ei kvar meiningsutsegn, slik desse forfattarane talar for.

Eg har kategorisert verdsetjingane i ulike diskursive tema, og frå dette har eg søkt etter teoretiske kjelder der tilsvarende diskursar anten vert skildra eller nytta av andre.

På andre analysenivå (etter tekstnivået) vert materialet ALU 04/05 fortolka i eit ”samtids” perspektiv. Med tekstene som utgangspunkt omfattar den

synkrone fortolkinga ei meir overordna og teorinær analyse, enn det kapittelet Tekstar gjer. Med inspirasjon frå skjema til Szkudlarek har eg ved kapittel Sosiale rammer – ei synkron fortolking av ALU 04/05 som intensjon å skildre: Kva synest gjere verdsetjingar valide (”normale”). Kva klassifisering, ekskludering og hierarki som viser att i empirimateriale. Korleis idear/konvensjonar/normer vert spreidde innan denne casen.

Avgrensinga av den diakrone eller historiske inngangen har kome til etter det eg meiner å identifisere som diskursive tema i den empiriske inngangen. Denne fortolkinga har handla om å studere materialet i ein historisk kontekst, altså ut i frå kva ressursar eller diskursordnar som har verka å forme aktørane sine førestellingar. Den diakrone framstillinga har ein overordna og generell karakter.

Dei diakrone perspektiva framstiller dei fagtradisjonar og teorisyn eg finn at ALU 04/05 syner referansar til.⁴⁴ Inngangen kan sjåast på som mi framstilling og inndeling av utvalde faghistoriske perspektiv, som eg meiner refererer til dette materiale. Delvis er dette tilfelle. Dei perspektiv som vert framstilt har kome til frå det eg finn dominerer konteksten ALU 04/05. På same tid har eg valt å utdjupe desse historiske teorikonstruksjonane med referanse til allereie eksisterande litteratur. Der er andre før meg som har studert kunst- og designdidaktiske/bilet-, sløyd eller kunstpedagogiske fagfellesskap innan særleg den nordiske konteksten. Frå dette har eg identifisert markerte fagteoretiske posisjonar. Det er mange innan den nordiske fagkrinsen som gjer slike kategoriseringar.⁴⁵ Dette omfattar ”isolerte” studium av såkalla fagtradisjonar, men også at ein ved drøftingar av empiri forklarar denne ut frå fagtradisjonar, utan at desse i seg sjølv vert forfylgde eller drøfta eksplisitt. Det nordiske kunst- og designdidaktiske fagfellesskapet har såleis allereie konstruert historiske og fagteoretiske referanserammer, uttrykt i fleire versjonar, og eg har valt å nytte delar av desse allereie konstruerte framstillingane som forklaringsramme omkring casen ALU 04/05. Såleis vert min historie konstruksjon til i samhandling med dei fagteoretiske bidraga som er gjort før meg, der intensjonen er at dei diakrone perspektiva skildrar fagteoretiske posisjonar som er etablerte frå fleire hald, og at dette ikkje er eit forsøk på å skape utelukkande heilt nye eller eigne historiske funn. Gjennom diakrone perspektiv ynskjer eg å finne svar på kvifor somme verdsetjingar vert akseptert/modifisert eller nekta innan casen ALU 04/05, samt kva som er moglege kjelder til ideane som vert

⁴⁴ Hjø Fairclough refererer intertekstualitet til historia sin innverknad på ein tekst, og motsett (Fairclough 1992).

⁴⁵ Hans Jacob Andreassen (1961); Jorunn Spord Borgen (1995); Marte Gulliksen (2006); Steinar Kjosavik (1998, 2001); Anna Lena Lindberg (1988); Anders Lysne (1967, 1988); Helene Illeris (2002); Liv Merete Nielsen (2000); Nygren-Landgård (2000).

kommunisert innan dette fellesskapet? Spørsmåla byggjer på skjema til Szkudlarek (2006).

Eg er særleg inspirert av Illeris (2002) si fagtradisjon-framstilling i denne avhandlinga. Det idéhistoriske grunnlaget for den danske biletpedagogiske konteksten som Illeris drøftar i avhandlinga har fellesnemnarar med det eg finn i ALU 04/05 på fleire måtar. For det fyrste fokuserer Illeris tankegods med referansar til teiknefaget spesielt. Med utgangspunkt i ALU 04/05, der eg analyserer undervisningssituasjonar som omhandlar den to- eller tredimensjonale biletkunst-tradisjonen⁴⁶ innan faget Kunst og handverk (studentane arbeider med skulpturoppgåve og grafikkoppgåve), finn eg at tankestrøymar frå den biletpedagogiske diskursen, får særleg relevans. Anders Lysne formulerer dessutan at teiknepedagogane har gått framom i formingsfaglege omleggingsprosessar, at teiknefaget har rikare forskning å stå seg på enn andre delar av formingsfaget, og at tekstil og sløyd har vore inspirert av dei same kjeldene (1967:22).

Illeris plasserer det ”billedpædagogiske felts position” i det ho omtalar som ein feltteoretisk modell (2002:46). Modellen er sett saman av to aksar, der den eine omfattar kunstfelt og pedagogisk felt, og som igjen har relasjonar til finkultur og skulekultur. Illeris hevdar desse utgjør dei dominerande samarbeidspartnarar ved undervisning i faget ”billedkunst”. Akse nummer to omfattar mediefelt og handverksfelt, som også er definert som massekultur og folkekultur. Desse felte namngjev ho som dei to andre viktige biletfaglege felte som det biletpedagogiske er influert av. Mitt kjeldetilfang byggjer på denne visualiseringa, der det kunst- og handverksdidaktiske felt vert sett på som eit eige gjenstandsfelt, men der fleire faglege perspektiv har sett preg på utviklinga. Med å relatere casen ALU 04/05 til eit historisk forklaringsperspektiv syner denne granskinga at fleire felt har hatt innverknad, men at orienteringar innan pedagogikkfelt og kunstfelt særleg har vore meningsberande for feltet si sjølvforståing.

I tillegg til dei føregåande argumenta erfarer eg at Illeris refererer til fagpionerar som eg meiner også er synlege i konteksten norsk allmennlærerutdanning, då særleg med omsyn til dei pensumrelaterte teoriane

⁴⁶ Illeris skildrar fire felt som har fått betydning for den danske biletpedagogikken; mediefelt, kunstfelt, handverksfelt og pedagogisk felt (2002:46). Kategoriane kan vere vanskelege å operasjonalisere då felte i den kunst- og designdidaktiske samanhengen sjeldan framstår isolerte. Likevel uttrykkjer kategoriane at det biletpedagogiske faget består av fleire representasjonar, der t.d. både kategorien kunstfelt og handverksfelt verkar til å ha referansar til ytringane i oppgåvene ved ALU 04/05. Det interessante ved denne modellen er at den visualiserer biletpedagogikken som eige gjenstandsfelt, som igjen er berar av ulike diskursar som både kan trekkje på kunstfeltet og handverksfeltet sine verdssystem.

lærarstudentane får innblikk i ved sine utdanningar.⁴⁷ Illeris sitt studium er relativt nytt, og ho les eldre representasjonar med utgangspunkt i den tida ho sjølv står i. Våre tidskontekstar er med andre ord relativt nære.

Forskingsetiske funderingar

Steinar Kvale kjem fram med tre grunnleggande etiske reglar for forskning i situasjonar der menneske er involvert. Dei tre er ”det informerte samtykket”, ”konfidensialitet” og ”konsekvensar” (Kvale 1997). Både gjennom munnleg informasjon om prosjektet (så langt det var definert på det dåverande tidspunktet), skrivne intervju-samtykkeskjema til studentane, og informasjonsskriv til lærarane/institusjonen, har eg freista å etterkome kravet om informert samtykke (sjå også Appendiks). Konfidensialiteten har eg forsøkt ivareta gjennom dels å endre personane sitt kjønn (der dette ikkje har hatt innverknad for analysen), personar omtalar eg anten ved tilfeldige bokstavar eller som ”læraren”, og lærarutdanningsinstitusjonen sitt namn er utelate. Undersøkinga omfattar ikkje opplysingar som kan identifisere enkeltindividida. Med omsyn til konsekvensar av denne casen, er dette tilhøve noko eg har mindre kontroll med. Både lærarar og studentar var velvillige deltakarar ved undersøkinga, og moglegvis gav samtalane vi hadde også innspel til vidare eigenrefleksjon. I avhandlinga er eg ikkje oppteken av å vurdere enkeltindividet som god eller dårleg utøvar innan formgjeving. Likevel vil aktørane somme tider oppleve den endelege avhandlinga også som kritiske innvendingar til deira ståstad. Det vert såleis viktig å skilje mellom mine analysar og det aktørane sjølv seier og står fram med. Ved å ta med direktesitat og biletmateriale, samt tydeleggjere eigne utsegn, vonar eg at mine tolkingar av ALU 04/05 kan danne grunnlag for vidare diskusjonar.

⁴⁷ Dominerande pensumrelaterte teoriar i det norske lærarutdanningsfellesskapet vert mellom anna uttrykt gjennom Haabesland og Vaavik, *Kunst og handverk-hva og hvorfor* (2000). I 2005 nyttar 17 av 18 årseiningstudium i kunst og handverk denne boka som obligatorisk pensumlitteratur innan emnet fagdidaktikk.

Avhandlinga si oppbygging

Avhandlinga er delt i seks hovudkapittel, samt avsluttande kommentar til sist. Med utgangspunkt i eit eige erfaringsdøme romar *Innleiinga* oversikt over det kunst- og designdidaktiske feltet med vekt på forskning som har openberre relasjonar til dette avhandlingsbidraget. Utdjuping av problemfelt og kjerneomgrep høyrer også inn under det fyrste kapittelet. I kapittelet *Forskningsstrategi* vert ein sosialkonstruksjonistisk vitskapsteoretisk horisont presentert, samt diskursanalyse som metodeteoretisk grep. Det empiriske materialet vert så presentert og analysert gjennom tre kapittel: *Ord og handlingar i casen ALU 04/05* (tekst-nivå), *Sosiale rammer - ei synkron fortolking av ALU 04/05* og *Diakrone perspektiv på casen ALU 04/05* (diskursiv praksis-nivå). Strukturen i denne tredelinga romar ei gradvis forflytting frå mikro til makro nivå. Sist i avhandlinga samlar eg hovudtendensar og avsluttande refleksjonar knytt til desse, i kapittelet *Å verdsetje*, samt gjer greie for vidare arbeid etter avhandlinga i kapittelet *Avsluttande kommentar*.

Casen ALU 04/05 – om ord og handlingar

Dette kapittelet omfattar tekstnivå (og dels også diskursiv praksis nivå), der analyse av visuell og verbal språkbruk i sjølve empirien er med på å underbygge den synkrone fortolkinga og dei diakrone perspektiva. Det vil seie at eg i dette kapittelet fokuserer på korleis førestellingar er framstilt, det Fairclough uttrykkjer som tekstene sine eigenskapar (Fairclough 2006).

Lokale fagplanar

Den lokale fagplanen er forfatta av lærarane ved studiet, og i siste instans godkjend av studieutvalet ved høgskulen. Ved nytt studieår, og revisjon av fagplanen, får tidvis årlege studentevalueringar innverknad på konstitueringa av studiet sitt innhald. Ved nyskrive studietilbod får også ekstern fagfelleevaluering innverknad på utforminga av det lokale fagplandokumentet. I kva grad fagplanen er eit aktuelt dokument i lærarutdanningsfelleskapet ALU 04/05, om det vert nytta og har ei sentral plassering, er diskutabelt. Korkje verkstadobservasjon, intervjumateriale eller oppgåvetekster har direkte referansar til det som står skrive i fagplanen. Likevel finn eg at dette er eit interessant dokument fordi det kan formidle korleis læraren ideelt sett meiner at undervisninga skal realiserast. Fagplanen kan såleis sjåast på som eit uttrykk for læraren sine faglege visjonar.

Den lokale fagplanen er publisert i høgskulen sine studiekatalogar, samt at lærarane presenterer delar av innhaldet munnleg ved studiestart. Under verkstadobservasjonen uttalte ein av studentane at ho las fagplanen før studiestart, men at ho ikkje har sett noko på den i ettertid. Såleis fungerte planen som faginformatjon på førehand, i det studenten gjorde seg kjend med studietilbodet, meir enn å vere ei studiekontrakt som er bindande for den praktiske studiegjennomføringa.

Når det gjeld utforming av fagplanen har både struktur og ordlyd klåre referansar til *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003), noko som også vert presisert i fagplanen si

innleiing. Ordlyd og struktur i fagplanen er prega av ein ”tradisjonell høgskule fagplan-sjanger” som er strukturert etter underpunktta innleiing, mål, innhald, organisering og arbeidsformer samt vurdering.

Innleiing

Innleiinga presenterer studiet si oppbygging, målgruppe og siktemål. Studiet er delt i modulane Arkitektur (2 sp), Bilete (4 sp), Skulptur (leire 3 sp), Bilete (grafikk/data 3 sp), Bruksform (4 sp), Fordjuping 2 (9 sp), Fagdidaktikk (10 sp) og Kunsthistorie (10 sp). I tillegg vel studentane, alt etter kva fagbakgrunn dei har frå før, mellom Valfri fordjuping 1 (15 sp) og modulen Kunst og handverk 1 (15 sp). Årseininga inneheld også ein praksisbolg og ein ekskursjon som ikkje er talfesta med studiepoeng. I prinsippet kan alle studentar delta ved studiet, men det vert presisert at årseininga inngår som fjerde år i allmennlærerutdanninga, og kan også vere vidareutdanning for lærarar i grunnskulen. Studietilbodet vert presentert som eit ope og inkluderande fellesskap, og den fagdidaktiske profilen er tydleg. Siktemålet ved studieeininga er fyrst og fremst å gje studentane kompetanse til å undervise i Kunst og handverk i grunnskulen, men har også relevans for kunstformidling og skapande arbeid i materialar.

Mål

Måla i den lokale fagplanen ber preg av å vere generelle overordna mål og dei femner vidt. Utan å framheve ”rette” eller ”galne” eigenskapar ved formgjevinga, kan ein lese kva eigenskapar som vert fremja gjennom innhaldet i teksten. Utsegnene omhandlar det å utvikle eit personleg uttrykk, material- og teknikk-ferdigheiter, å utvikle evne til medviten bruk av formalestetiske verkemiddel,⁴⁸ undervisningskompetanse, kulturkunnskap og kunnskap om produktutvikling, miljø og konsum. Det er særleg personleg uttrykk, material- og teknikk-tame, og å utvikle evne til medviten bruk av formalestetiske verkemiddel som vert gjenteke også seinare i teksten, og vert framheva under *Vurdering*.

Innhald

Underpunktet *Innhald* er det mest omfattande kapittelet i den lokale fagplanen. Der er det under kvar modul (til dømes bilete eller arkitektur) punktvis skissert kva ein vil at studentane skal arbeide med i studiet. Også denne delen av teksten er dominert av representasjonar som personleg

⁴⁸ Eg nyttar termen formalestetiske verkemiddel gjennom heile avhandlinga. Formuleringa dreg på mange konnotasjonar, og har lang ”fartstid” innan formingsfaget. I avhandlinga nyttar eg termen av to årsaker. For det fyrste ynskjer eg å skildre korleis kunst og handverk-fagkonteksten legg meining til dette ordet, direkte eller indirekte. I byrjinga nytta eg termen formale verkemiddel, fordi estetikk-termen er komplisert og mangtydig. Her møter vi den andre årsaka til ordbruken, nemleg at Klafki også nyttar vendinga eit *formalt danningperspektiv*. For å unngå forvirring skil eg mellom formale verkemiddel og formalt danningperspektiv ved å tilføre termen estetisk.

uttrykk, material- og teknikk ferdigheiter, og det å utvikle evne til medviten bruk av formalestetiske verkemiddel. Planen refererer gjennomgåande til ”form” og i den grad ein refererer til formgjevinga sitt ”innhald” vert dette presisert som ”personleg uttrykk”. Eg finn tre setningar frå dei to sidene om studieeininga sitt innhald som bryt med denne førestellinga:

Bilete

Det vert lagt vekt på estetisk skapande arbeid og visuell kommunikasjon.

Bruksform

Refleksjon omkring bruk og forbruk i høve til behov og miljø høyrer med.

Fagdidaktikk

Ein vil ta opp utviklingsarbeid og forskning i faget, og søkje å sjå faget i eit samfunnsperspektiv (lokal fagplan ALU 04/05).

Dei tre referansane antyder eit samfunns- og kontekstorientert fokus for formgjevingsprosessen, der ein innlemmar den visuelle ”bodskapen” og mottakarperspektivet. Underpunktet Innhald dominerer elles ei vektlegging av dei materielle/fysiske sidene ved formgjevinga, det handlar om å kunne bruke reiskapar, materialar, teknikkar og formale verkemiddel. Dei materielle/fysiske sidene ved formgjevinga er kommunisert ved konkrete omgrep, vert gjenteke fleire gongar i fagplanen, og vert presenterte som grunnleggande tane og basisopplæring i oppgåvetekstene. (sjå oppgåvetekster i Appendiks). Samstundes supplerer formuleringa ”det personlege uttrykket” det materielle fokuset, og framhevar i staden ein immateriell intuitiv dimensjon ved formgjevinga. Presiseringa av det personlege uttrykket løyser opp forankringa i ein streng formalistisk reglestetikk eller handverksmessige og materialtekniske krav til gjenstanden. Likevel kan det personlege uttrykket både vere uttrykk for individet sine personlege smakspreferansar, men også for ein kulturtinga, personleg uttrykksdiskurs, som det eg seinare drøftar under Diakrone perspektiv på casen ALU 04/05. Kva ei kulturtinga ”personleg uttrykk” førestelling omfattar og korleis ei felles forståing av omgrepet vert konstruert, må såleis undersøkast med utgangspunkt i fleire kjelder. Intervjumaterialet gav meir informasjon om denne førestellinga. Dette kjem eg attende til.

Samla uttrykkjer desse hovudmomenta i fyrste rekkje avsendarperspektivet i formgjevingsprosessen. Eit kritisk samfunnsorientert perspektiv er nemnt, men verkar nesten å ha ein sekundær posisjon i og med at det ikkje vert presisert under vurderingskriterium, og heller ikkje vert gjenteke i same grad som dei andre hovudmomenta. Fokuset kring den som skaper og den

skapande aktiviteten samsvarer med førestellinga eg presenterer innleingsvis, der både Halvorsen, Strømnes og seinare Gulliksen definerer Forming/Kunst og handverk si faglege kjerne som eit praktisk-estetisk fag der faginnhaldet vert referert som det å styrke anlegg for skapande arbeid, utvikle evne til gjenskapande arbeid og utvikle evne til estetisk oppleving (Halvorsen 1995). Med andre ord eit klart fokus kring utøvarrolle, anten i forståinga ”kunstutøvar”, eller ”handverksutøvar”.

Organisering og arbeidsformer

Under punktet om *Organisering* og arbeidsformer er det lite i teksten som peikar på eller fremjar visse eigenskapar ved formgjevinga. Studiet er organisert i blokker der ein vekslar mellom praktisk skapande arbeid, møte med kunst og formkultur, teoretiske studiar og samarbeid med praksisfeltet. Det vert presisert at studiet omfattar museumsbesøk og arkitekturomvising. Elles står det omtalt at ein kunstfagleg studietur utanlands er obligatorisk, at studentane sjølve må koste materialutgifter, og at arbeidsformene vil variere gjennom studieåret (individuellt arbeid, gruppearbeid, førelesingar, rettleiing, praktisk kunnskap). Den utomhusretta kulturomvisingsaktiviteten syner at lærarane ser verdien av påverknad frå eit etablert kunst- og kulturtilbod, at tanken om ”estetisk oppseding” er framheva.

Vurdering

Kapittelet om *Vurdering* vert innleia med opplysingar om uformell vurdering. Dette skal føregå gjennom heile studiet der ein vekslar mellom rettleiande samtalar mellom lærar og student, samt felles oppsummeringar i heil klasse. Den uformelle læringsstrategien, og det at vurderingskriterium ikkje vert eksplisitt formulerte, men vert formidla under den skapande aktiviteten, kan vere med å forklåre at både studentar og lærarar i det eg seinare presenterer under intervjudelen, har vanskeleg for å setje ord på kva vurderingskriterium som gjeld for oppgåvearbeidet. Elles omfattar vurderingskapittelet detaljinformasjon om forprøver og eksamen. Her vert det gjort greie for vurderingsform, og ved to av forprøvene er emna presiserte. Desse er ein analyse av barns formuttrykk og ein prøve i biletanalyse og visuell kommunikasjon. Den fyrste forprøva syner referanse til arven etter Lowenfeld sin stadieteori (studentane har også pensumlitteratur der Lowenfeld er handsama i eige kapittel, sjå Haabesland og Vavik 2000). Den andre forprøva kan ha forankringar i ein kunsthistorisk ikonografisk biletanalysetradisjon, eller ha ein meir semiotisk orientert kritisk biletpedagogisk tradisjon. Dei to biletanalysetradisjonane fokuserer på ulike eigenskapar ved bilete. Den ikonografiske analysemetoden er konsentrert omkring motiv og kunstverket si opphavlege meining, altså avsendaren sin intensjon, og kan assosierast med ein humanistisk vitskapstradisjon. Medan

den kritiske biletpedagogiske tradisjonen vektar mottakaren sin reaksjon på budskapet i biletet og har koplingar til ein meir sosialkonstruksjonistisk vitskapstradisjon.

Vedrørende vurderingskriterium er dette omtalt gjennom fylgjande formuleringar:

Det vil i byrjinga av semesteret ligge føre retningslinjer for arbeid med vurderingskriterium. Det vil også av retningslinjene gå fram korleis prosess skal gå inn i vurderingsgrunnlaget. (...) Det vert lagt vekt på personleg uttrykk, forståing for estetiske verkemiddel, teknisk og praktisk dugleik og innsikt i arbeidsprosessar.

Eg har ikkje lukkast med å finne fram til retningslinjer for arbeid med vurderingskriterium. Det er heller ingen av dei tilsette eller studentane som refererer til desse retningslinjene når eg spør om vurderingskriterium under intervjuet. Den siste setninga om vurderingskriterium sluttar seg til det fagplanen elles kommuniserer. Også her er det avsendarperspektivet og utøvarrolla som får oppslutnad, medan formuleringane frå mål og innhald om det skapande arbeidet med eit kommunikasjonssiktemål, ikkje vert fylgt opp og presisert under vurdering.

Samanfatting lokal fagplan

Møte med kulturelle uttrykksformer ved museumsbesøk, byvandringar og kunstformidling i førelesingsform er kommunisert som ramme kring studietilbodet. Ved fleire av modulane inngår kunst- og formkultur som utgangspunkt og inspirasjon til studentane sine arbeidsprosessar og oppgåver (utan at det vert konkretisert ved namn på kunstnar, designar eller museum). Denne vektlegginga viser til eit anna fagteoretisk referansegrunnlag med omsyn til definisjonen av ein skapande prosess, enn den karismatiske ”personleg-uttrykk” representasjonen gjer. Kulturperspektivet understrekar betydinga av impulsar og påverknadskontekst ved ein skapande prosess, der ein vender seg bort frå forståinga av kreativitet som ein introvert aktivitet. Ein kan kanskje seie at representasjonen ber i seg ein estetisk moralisme, jamfør Ruskin sitt estetiske oppdragarspektiv.

På den eine sida vert det materiale danningperspektivet fokusert, då det handlar om material- og teknikkferdigheiter samt evne til bevisst bruk av formalestetiske verkemiddel. Formuleringar som å mestre teknikkar, kjenne materialar og formalestetiske verkemiddel gjev signal om at der eksisterer

implisitte normer og ressursar som legg føringar for kva som er ”godt” handverk og ”medviten” bruk av formalestetiske verkemiddel innan fagfellesskapet. På den andre sida kommuniserer delar av teksten at utvikling av eit ”personleg uttrykk” vert verdsett. Dette kjem også fram i det at omgrepet ”eget” går att fleire gongar, der det anten er kopla til eige uttrykk, eige praktisk utforskande og skapande arbeid, eigen formsans, eigne arbeid eller eiga utvikling. Skapande arbeid/uttrykk vert gjentekne gongar kopla til ”eigen” person/individ og kan synest å peike mot førestellingar om verk-originalitet og personleg talent. Det skapande arbeidet skal vere ”eige”, og eit visst talent er truleg ein føresetnad for at utviklinga av det personlege uttrykket skal finne stad. Samstundes er eigenskapen ”personleg uttrykk” ei tilsynelatande opa formulering, eit verkeleg personleg uttrykk kan inkludere samtlege framstillingar – berre det kan forsvarast som personleg.

Oppgåvetekster

Oppgåvetekstene ved ALU 04/05 er forfatta av lærarane ved studiet, og nokre av tekstene er reviderte utgåver frå tidlegare år. Studentane får utdelt oppgåveordlyden ved starten på perioden. Læraren går igjennom teksten i plenum. Tekstene er stort sett formulerte etter same modell. Modellen omfattar målsetjing, material-, teknikk- og formatavgrensing, samt nokså detaljerte skildringar av materialteknisk arbeidsgang. Eksplisitte vurderingskriterium vert ikkje presisert i oppgåvetekstene. Eg har gjeve målformuleringane i oppgåvetekstene eit særleg fokus der teksten uttrykkjer kva studentane skal sitje att med av kunnskapar, ferdigheiter og haldningar etter at oppgåveperioden har funne stad. Denne oppgåveperioden fokuserer formgjevingsobjekt og formgjevingsprosessar, der det fagdidaktiske perspektivet kan forsvarast som undervisninga sitt ”kva”. Eg tolkar dette som at oppgåveperioden fokuserer det fagstoff som lærarane meiner dannar grunnlag for den pedagogiske verksemda og kunnskapsbehovet i skulekvardagen, og i mindre gard reine didaktiske problemstillingar.

Under verkstadobservasjonen er det få av studentane som refererer til, har framme eller les på oppgåveteksten medan dei arbeider. Men nokre av studentane referer til oppgåveteksten i intervjuet, sjølv om det er få som viser til desse formuleringane når eg stiller spørsmål om vurderingskriterium. Lærarane påpeikar dette tilhøvet, og meiner at mange studentar er lite merksame på kva teksten formidlar. Det er såleis uvisst om oppgåvetekstene, som den lokale fagplanen, heller ikkje aktivt kommuniserer med studentane, men at dei like fullt formidlar lærarståtaden, dei undervisningsmetodar, faglege målsetjingar og tekniske framgangsmåtar læraren ynskjer å fremje.

Målkategoriar

Av 15 mål i oppgåvetekstene, formulerte punktvis, omhandlar 8 av desse teknikk- og materialtame. Teknikk- og materialtame inneber både verktylære, materialeigenskapar og materialteknikk (pølseteknikk, høgtrykksteknikk). Måla i skulptur- og grafikkoppgåver som tek føre seg teknikk- og materialtame, har fylgjande formuleringar:

Få erfaring med leire som materiale i eit tredimensjonalt uttrykk.

Få erfaring med overflatebehandling, dekor og tekstur.

Få erfaring med tørkeprosessen gjennom ein modellert skulptur.

(skulpturoppgave 1 ALU 04/05)

Kunnskap om og erfaring med bygging av store former i keramikk ved hjelp av pølseteknikken.

Erfaring med styring av tørkeprosessen.

(skulpturoppgave 2 ALU 04/05)

Å bli kjent med den grafiske høgtrykksteknikken.

Å bli kjent med skjærejernet.

Å trene seg i å se og velge teksturer til flatene.

(grafikkoppgave 1 ALU 04/05)

Oppgåvemåla handlar om å få erfaring med, å trene seg i eller å bli kjent med, og dei refererer ikkje nokon funksjon utover det å trene seg i bruken av verktøy eller å få erfaring med materiala.

I 7 av målpunkta finn ein fokus kring det å meistre bruken av formale verkemiddel. Desse måla er formulerte slik:

Å trene seg i å finne motiv.

Å trene seg i å finne en god komposisjon.

Å trene seg i å se og velge teksturer til flatene.

Å trene seg i å velge og blande farger.

(grafikkoppgave 1 ALU 04/05)

Få erfaring med å overdrive og forenkle form (...)

Få erfaring med overflatebehandling, dekor og tekstur.

(skulpturoppgave 1 ALU 04/05)

Erfaring med komposisjonsbegrep som balanse, kontrast, rytme mm.

Erfaring med skulpturelementene volum, rom, linje, tekstur, flate mm. (skulpturoppgave 2 ALU 04/05)

Berre ei av målformuleringane har eit anna fokus enn formale verkemiddel og teknikk- og materialtame. I skulpturoppgåva finn ein at studentane skal få erfaring med å arbeide fabulerande. Formuleringa uttrykkjer betydninga av indre motivasjon, og vektlegging av den intuitive sida ved formgjevinga. Det kan sjå ut som at oppgåvetekstsjangeren er basert på formuleringar som er noko mindre generelle enn slik ordlyden i den lokale fagplanen er. Oppgåvetekstene er meint å gje retningslinjer for den praktiserte undervisningssituasjonen. Den formalistiske estetikken, samt teknikk- og materialtame, vert framheva gjennom hyppig omtale.

Sjølv om måla i oppgåvetekstene berre i liten grad fremjar den fabulerande sida av ein skapande prosess, kommuniserer omgrepsbruken elles eit breitt spelerom for den einskilde studenten. Ordlyden i oppgåvene elles er opne formuleringar som: ”Motivet for denne oppgaven velger du selv. Du kan for eksempel tenke (...)”. ”Du definerer deg inn i oppgava –”. ”Du kan selv velge (...)”. ”Gjør bildet til ditt eget ved å bearbeide det opprinnelige motivet”. Det vert nytta personlege pronomen ”du” og ”vi”. Teksten får såleis eit uformelt preg og kommuniserer tett tilslutting mellom tekst og talar. Som i den lokale fagplanen har ordlyden også i oppgåvetekstene ein individuell og personleg karakter i det teksten understøttar sjølvstendige/personlege val og det som er ”eige”. Med omsyn til dei formale og tekniske rammene som vert gjevne, er desse samla sett lite avgrensa, men heller opne.

Sett bort frå eitt tilfelle, ber målformuleringane preg av låge målnivå⁴⁹ der det anten handlar om å bli kjend med (2), å trene seg i (4) eller å få erfaring med (8) materialar, reiskapar, formalestetiske verkemiddel og teknikkar.

Formuleringane er forsiktige, dei stiller ikkje krav om kompetanse eller kunnskapar, men uttrykkjer i fyrste rekkje enkel handling utan at ein fokuserer eit medvite eller reflekterande tilhøve til handlingane.

Målformuleringane er prosessorienterte og konkretiserer ikkje eit forventa sluttresultat eller eigenskapar ved eit endeleg produkt.

⁴⁹ I studentlitteraturen omtalar ein mål ut frå ulike målnivå eller måltaksonomiar (Hiim og Hippe 1989). Her vert ulike målområde (kunnskapsmål, ferdigheitsmål, haldningsmål) systematisert etter ulik grad av progresjon. Eit lågt målnivå vert synleg gjennom verb som å gjengi, reproducere, ta imot og oppfatte, medan eit middels nivå vil kunne eksemplifiserast med verb som å forstå, å verdsetje og forklare. Eit høgt nivå kjem fram gjennom verb som å vurdere, ha utvikla ferdigheiter, meistre og å kunne granske.

Vurderingskriterium

Sjølv om vurderingskriterium ikkje utgjer ein eigen kategori i desse oppgåvetekstene, ynskjer eg å kommentere fråveret av dei. Ved fyrste gjennomlesing tolka eg dette fråveret som ein indikasjon på at oppgåvene gav stor fridom med omsyn til kva ein til sist vurderer som ”rette” svar. På same tid kan dette likegodt ha samband med sjølve oppgåvetekst-sjangeren, at dette er ein vanleg måte å skrive oppgåvetekster på, og at vurderingskriterium ikkje skal presiserast - formelt. Den uformelle vurderingsforma vert, som før nemnt, presisert i den lokale fagplanen.

Samanfatting oppgåvetekster

Vurdert under eitt dominerer det materialtekniske perspektivet samt presiseringar om det å meistre bruken av formalestetiske verkemiddel. Oppgåvetekstene er særleg dominerte av detaljerte skildringar kring den praktiske gjennomføringa. Den materialtekniske framstillinga er likevel ikkje prega av kva den handverksmessige kvaliteten omfattar. Den skildrar teknisk framgangsmåte utan å fokusere på resultat eller løysing.

Det er fleire av oppgåveformuleringane som synest å føresetje at aktørane har utvikla kjennskap til institusjonelle diskursar og sjangrar for at teksten skal gje mening. Kva er til dømes meint med ein ”god komposisjon”, og kva vil det seie å utvikle erfaring med komposisjonsomgrep og skulpturelement? Formuleringane føreset forståing og innsikt i gjeldande kulturell kontekst, der tekstmottakarane må bli fortrulege med internt implisitte normer, omgrep og uttrykksmåtar for å vere i stand til å konsumere og tolke teksten. Implisitt i formuleringa ”god komposisjon” kan det moglegvis ligge modernistiske formalestetiske prinsipp som balanse, heilskap og harmoni. På same tid kan formuleringsmåten kommunisere at lærarane ved studiet kanskje opererer med eit ”intuitivt” læringssyn, at ein har lit til at studentane sin eigen intuisjon kan vere med på å leie fram til dei ”gode komposisjonane”. At den gode komposisjonen ikkje har referansar til tidlegare ”stilar” eller føredøme, men heller finst i den einskilde sin ”geniale” natur. Ein god komposisjon kan også relaterast til ein meir biletsemiotisk tradisjon, der ”det gode” kan vere uttrykk for at teikna har stort kommunikasjonspotensiale og engasjerer/rører ved mottakaren. Dei fleirtydige oppgåveformuleringane kan også tyde på at dei ulike omgrepskonstruksjonane er nytta ukritisk, umedvite, og at dei fungerer nærast som verbale fraser, medan den eigentlege oppgåveavgrensinga føregår gjennom mindre vedkjende og uformelle samtaleformer og visuelle formuleringar.

Intervju med studentar

Intervjua vart haldne om lag midt i studieåret. Studentane var såleis i større eller mindre grad integrerte i fagfellesskapet, og hadde truleg føresetnader for å kjenne kulturelle premissar, vilkår og føresetnader. Gunnar Berg og Erik Wallin viser til at skulen som organisasjon har klare byråkratiske trekk, at den er hierarkisk, og at eleven har svak innverknad på si eiga verksemd i organisasjonen (1983). Gulliksen syner at læraren er ein relativt sterk påverknadsfaktor i det studentane gjer sine val i den skapande prosessen. Studentane må stole på læraren sine ord om studentarbeidet sin kvalitet og verdi. Ho påpeikar samstundes at lærarmakta berre er funksjonell i dei tilfella studenten verkeleg krediterer læraren sin faglege autoritet (Gulliksen 2006:214). Også denne intervjusituasjonen, i ALU 04/05, formidlar at studentane vedkjenner læraren som fagleg autoritet, i det dei refererer til læraren sine råd om kva som er dei beste løysingane. Dette aktualiserer også den lokale fagplanen og oppgåvetekstene ved at dei er uttrykk for lærarane sine formuleringsmåtar og dei diskursar desse refererer til.

Vurderingskriterium

På mitt spørsmål om gjeldande vurderingskriterium for grafikkoppgåve 2, svarer student B: ”Jeg tenker at vi har gjort det på den riktige måten”. Eg fylgjer opp med spørsmål, om ho då meiner teknisk? Ho svarer: ”Kanskje ikke nødvendigvis åssen resultatet vert. Det kan bli så mye”. Eg fylgjer opp med leiane spørsmål, om det er meininga at det skal likne på fotografiet som er utgangspunkt for denne oppgåva? ”Jeg tror det er med og, men kanskje ikke det aller viktigste”. Eg spør om det handlar om å ha ein god idé? Studenten svarar ”Ja, det også.” Eg leitar framleis etter eit meir utfyllande svar og spør om ho ut frå oppgåveteksten meiner at det ikkje var så klart kva ein forventa at ho skulle klare, eller greie ut for. ”Nei, jeg føler ikke at det var så veldig klart”.

Etter fleire oppfylggingsspørsmål har student B framleis vanskeleg for å artikulere kva som ligg i ”den riktige måten”. Utsegna indikerer eit normativt grunnlag, at dette lærarutdanningsfellesskapet truleg kommuniserer at der er eit rett ”svar” med omsyn til korleis ein løyser oppgåveteksten. Trass den normative oppfattinga verkar studenten til å vere usikker på kva eit rett svar omfattar, men uttalar samstundes at resultatet ”kan bli så mye”. Dei knappe og tidvis usjølvtendige svara indikerer at studenten kjenner seg framand og usikker i intervjusituasjonen, og det er mogleg at ho svarer det ho trur er forventa. Svara kan også kommunisere at studenten ikkje er fortruleg med dei vurderingskriteria fellesskapet opererer med. Når eg seinare spør om ho let seg styre av tanken på kva karakterar ho vil få, svarer ho:

Nei, jeg gjør egentlig ikke det. Jeg tenker at nå har jeg det gøy. Jeg bryr meg ikke så mye om karakterene egentlig, bare at jeg skal lære noe. (...) Jeg vet at jeg ikke er så god at jeg får så gode karakterer. Jeg koser meg med faget. Men jeg vil jo gjøre det bra (Student B).

Studenten uttrykkjer at læringsprosessen, og det å ”ha det gøy” og kose seg med faget får prioritet framom karakterar på sjølve resultatet. Likevel avsluttar ho med at ho gjerne vil gjere det bra, men understrekar at ho truleg ikkje er god nok.

Ein annan student er oppteken av det som gjev verdi for han sjølv og svarer :

Vanskelig å si. Jeg jobber egentlig bare for å få noe jeg er fornøyd med. Det skal ikke se ut som det er fabrikklagd. Det trenger ikke være perfekt. Så lenge jeg har jobbet og er fornøyd (Student A).

Gjennom å presisere at skulpturen ikkje treng sjå ut som den er fabrikkлага kommuniserer studenten negative haldningar til reproduksjon/masseproduksjon. Utsegna syner likskapar med ”personleg uttrykk” representasjonen frå den lokal fagplanen, der originale løysingar får prioritet framom ”den perfekte løysinga”. Studenten er også oppteken av at han sjølv skal vere tilfreds med oppgåveløysinga, og at det ikkje skal vere andre utanfrå som definerer i kva grad arbeidet er vellukka. Student A ytrar underliggende at han har oppfatta gjeldande restriksjonar/normer, men at han aktivt ynskjer å velje bort desse. Studenten definerer seg sjølv som autoritet, der gjentakinga av det personlege pronomenet ”jeg” understrekar denne posisjoneringa. I fortsetjinga, som svar på spørsmål om det er vanskeleg å setje ord på oppgåvekriterium, svarar studenten at:

Nå er det vel det at den er gjennomført på en måte, at den er gjennomført form slik at de forskjellige formentene passer sammen. (...) Men hvis det bryter så må det bryte på en slik måte at det fungerer (Student A).

Student A argumenterer for formgjeving i høve til formale prinsipp, der formentene anten må passe saman, eller bryte på ein slik måte at det fungerer. Utsegna kommuniserer ein motsetnad mellom på den eine sida å framheve at løysingane ikkje skal styrast av andre enn studenten sjølv, og på den andre sida referanse til kulturelt tinga komposisjonsprinsipp.

På spørsmål om i kva grad tanken på karakterar får betydning for oppgåveprosessen svarar A at:

Jeg merker det at jeg syns det med karakterer er litt vanskelig. Man har ofte en idé i hodet sitt, men det er ikke nødvendigvis noe en vil få en god karakter på. Av og til må en kanskje trekke inn i hodet sitt at det er noen som skal komme og titte på det. Man lager ikke alltid det en drømmer om, men det vert et lite kompromiss. Legger på litt ekstra dekor for å gjøre det mer kunstnerisk eller mindre kunstnerisk. (...) For meg er ikke det [karakterar] det viktigste. Hvis jeg stryker vert det et slag i trynet, men for meg er ikke dette et sånn utrolig viktig steg i min utdanning. Det er mer for å finne ut hva jeg vil. Jeg tror egentlig jeg prøver å glemme eksamen. Men jeg kommer sikkert til å tenke mer på det når sommeren nærmer seg. Karakterene er ikke det viktigste for min del nå (Student A).

Heller ikkje student A uttrykkjer at tanken på karakterar veg tungt i studenten sine oppgåvevegval. Studenten seier på same tid at han stundom må velje bort idear i hovudet og det han drøymmer om å lage, med andre ord det han assosierer som sitt "eige", og i staden fylgje dei normer utdanninga opererer med. Dette ser han på som kompromiss, han må "ofre" eigne idéar for å "få" gode karakterar.

Student D koplår også vurderingskriterium til formale eigenskapar ved gjenstanden:

De vil sikkert se på formene, om de er gjennomarbeidet, om jeg har jobbet med linjene. Det lærer har sagt er jeg skal markere linjene og ikke få for mange bukler. Du må tenke litt overdrevet for å få fram linjer. Det har jeg prøvd å være bevisst på, men jeg syntes jo det var vanskelig, så jeg trengte veiledning på det. Jeg er sikker på at det er noe de vurderer. Så er det generelt å vurdere formen og uttrykket, vil jeg tro. (...) Hvis de kan se ut fra bildene at du har jobbet bra, at du har tenkt form, linjer, alt det der. Det estetiske uttrykket bør telle. Teknikken og formen er vel det viktigste å vurdere (Student D).

Student D verkar vere usikker på kva kriterium som gjeld, og refererer til vage vurderingskriterium som form og uttrykk. Samstundes kjem det fram at studenten har utvikla forståing for kva som er viktige vurderingskriterium i

fyrste rekkje frå det som har kome fram gjennom rettleiing. Studenten uttalar kva læraren har definert som vurderingskriterium, og verkar å konsumere dei normene læraren kommuniserer. Definisjonen av ”god form” er kopla mot presise og markerte linjer, medan kva som er meint med ”uttrykket”, ikkje vert vidare utdjupa. Student D synest å vere oppteken av det formale og det tekniske/handverksmessige, studenten viser til ”gjennomarbeidet” form og linjeføring. Det estetiske uttrykket vert også framheva, det ”bør telle”, utan at denne formuleringa vert utdjupa eller forklart meir. Litt tidlegare i intervjuet skildrar student D oppgåveprosessen og utvalskriterium slik:

Utgangspunktet var at vi skulle lage en stor krukke, eller en stor gjenstand. Da jobbet jeg med formen og kom med forskjellige idéer, hadde flere forslag og tegnet de ut. Da valgte jeg denne fordi jeg synes den så gøyest ut. Først laget jeg små modeller, små skisser. Jeg liker veldig godt kjegleformede pigger, men det visste jeg ville bli vanskelig å lage på en form som jeg skulle lage over tid. Det visste jeg fra før, for jeg har gått på kurs og da lagde jeg et fat med pigger på, og de datt jo av. Det var så vanskelig å få festet de, så nå tenkte jeg at dette er utgangspunktet, men så hjalp lærer meg med å lage disse kulene. Jeg laget en ball og brukte den som form, delte den i to og festet den. Så huler jeg ut fra innsiden, så slipper du det der at det sprekker, du får samme tykkelsen hele veien. Så fant jeg en øse istedenfor å kjøpe en ball, så ordnet det seg underveis. Men akkurat den formen på krukken hadde jeg inne i hodet helt fra begynnelsen (Student D).

Utsegna formidlar korleis studenten formar stor krukke eller gjenstand med vekt på ulike fragment i hennar oppgåveprosess. Utgangspunktet er gitt i oppgåveteksten, stor gjenstand i leire, men elles vert formgjevinga bestemt ut frå personlege preferansar, forma ser ”gøyast ut” og ho likar veldig godt kjegleforma piggjar. Så vert formgjevinga styrt av tekniske avgrensingar som at kjegleforma piggjar fell av, samt ein ”sprekk-problematikk”. Men til sist konkluderer studenten at sjølve forma har utspring i henne sjølv, i eige hovud - heilt frå byrjinga av. Også her syner utsegna referanse til det personlege utbyte samt tekniske avgrensingar.

Med omsyn til korleis studenten tileignar seg kva vurderingskriterium som gjeld, svarar studenten:

Jeg tror det har kommet litt fram gjennom samtale med lærer.
Jeg tror ikke jeg har skjønnet det gjennom den skriftlige

oppgaven. (...) Nei, jeg har ikke lest den (oppgåvetekst) så kjempenøye. Jeg har jo jobbet litt med keramikk før, så jeg setter i gang (Student D).

Læreren har tydelig autoritet, og distribusjon av vurderingskriterium og oppgave vert gjort gjennom den munnlege samtaleforma med læreren, framom nærlesing og fortolking av den formulerte oppgåveteksten.⁵⁰ Eg spør vidare om ho tenkjer på kva karakter ho vil kome til å få:

Om jeg skal ha en A eller B? Nei, jeg gjør bare det beste jeg kan, føler jeg. Men jeg er jo litt perfektjonist, jeg klarer ikke å gi meg før det er bra i mine øyne. Men jeg må også ha litt veiledning. Jeg hadde ikke kommet på det der med å skrape formen veldig jevn. Jeg så jo at det ga resultater, da hun sa at her bør du rette ut ujevnheter for da får du en tydeligere form. Det var jeg ikke bevisst på. Men jeg er jo opptatt av å spørre for å komme fram til et bra resultat. Men jeg har vel som utgangspunkt at det skal bli et originalt produkt for å få en god karakter. Det kan være at jeg tenker litt slik. Jeg henger meg litt opp i at det skal være originalt. Jeg gir meg ikke med en form, det skal være litt sprøtt (Student D).

På den eine sida formulerer studenten at ho bryr seg lite om andre sine vurderingsdomar, karakteren A eller B, så lenge ho sjølv er tilfreds med resultatet. Men på same tid vert rettleiinga frå læreren verdsett, og studenten kommuniserer underliggende forventningar om god karakter, i det ho berre viser til toppkarakterane A eller B på oppfylggingsspørsmålet. Studenten framhevar så det originale produktet, noko ”litt sprøtt”, og definerer dette som hennar retningslinjer for formgjevinga.

Student E har vore lærar i grunnskulen i to år etter at ho vart ferdig med årseininga i Kunst og handverk. Sidan det er lenge sidan ho var student, snakkar vi i staden om vurderingskriterium i ei av oppgåvene ho arbeider med som lærar i Kunst og handverk. Ho skildrar ei oppgave ho har nytta med elevane (mellomsteget), og gjeldande kriterium på fylgjande måte:

I keramikken gjorde vi det slik at vi hadde en oppgave som het: Hva i naturen kan brukes for å få et kreativt bilde? Da måtte de være med ut og plukke gjenstander i naturen, steiner med tekstur på, kvister, blader, blomster. Finne ting i naturen som

⁵⁰ Erkjenninga av ei slik uformalisert læringsform har referansar til ”vernaculare design”- omgrepet, jamfør Reitan (2007).

de kunne bruke på plateteknikk i keramikk. Så lærte jeg dem teknikken. Så måtte de rulle dette på. Det måtte være fint, rett, firkantet, avlangt, rundt og ovale plater som måtte være skikkelige, ikke for tykke. Det skulle jo bli et bilde. (...) Så begynte de å trykke og laget serier hvor de skar platene opp i flere plater. Så trykket de i en kongle på hjørnet som gikk igjen i det andre bildet, en kvist der, som gikk igjen, og så ble det et slags relieff. (...) Senere malte de med forskjellige glasurer. Det ble ganske fint, mange er jo veldig flinke. Glasurmalingen kan jo være vanskelig, men de klarte det bra og fikk mange naturlige sjatteringer. Vi kan ta flere farger oppå hverandre som gjør at noe skinner igjennom. Det var en interessant oppgave (Student E).

E lyfter fram den kreative dimensjonen fleire gonger under intervjuet, og verkar å verdsetje ei fri og utfaldande tilnærming til oppgåva. Samstundes fokuserer E korleis elevane sine bilete vert til gjennom den tekniske framgangsmåten, medan gjeldande kriterium for motivval (til dømes komposisjonsprinsipp og innhald) er nokså vagt. Slik E refererer oppgåveordlyden verkar den vid, og gjev få føringar for korleis oppgåva skal løysast, anna enn det som kjem fram gjennom den tekniske framgangsmåten.

På same tid uttrykkjer E at ho fremjar visse eigenskapar ved formgjevinga, ”Det måtte være fint, rett, firkantet, avlangt, rundt og ovale plater som måtte være skikkelige, ikke for tykke. Det skulle jo bli et bilde”.

På spørsmål om kva E ynskjer at elevane skal ”sitte att med” etter enda skulegang og kunst og handverksundervisning, framhevar E kva overordna mål ho sjølv set for faget:

Et godt minne med kunsten og gleden ved å lage ting. Mange får det som hobby, og kan kanskje utvikle det senere. Kunsthistorien er viktig, at de får med seg den norske kulturarven, for det er jo mest om norske kunstnere vi har. Vi har bare litt om utenlandske kunstnere, ikke mye. Men det er viktig for deres egen del, at de kan og vet litt slik at de kan snakke litt interessant med andre om kunst. Jeg snakker mye om kunst når de jobber, jeg oppfordrer dem til å male bilder selv til å henge opp på veggen, nonfigurativt med bare farger og henviser til Weidemann og andre som maler kreativt, nonfigurativt. De har prøvd å etterligne Weidemann, men funnet ut at det ikke er så lett. Jeg synes det er viktig å lære dem om farger, lage fargesirkler og blande farger, se hvilke

farger som passer sammen og utvikle evnen til å se. Når de får med seg det, føler de seg som rikere mennesker selv om de ikke vil innrømme det. (...) Det viktigste med denne jobben er å få barna interessert, om de ikke er så flinke så synes jeg det er viktig å få dem til å lytte, gi de litt ”input” i kulturhistorie. Det er det viktigste med dette faget, at de vet hva de kommer fra, hvem som har laget tradisjonene og utviklet kunsten. At vi trenger kunsten rundt oss for å være harmoniske mennesker. Hvis du ikke får den arven med deg, får du en tomhet. Livet vert litt rikere gjennom kunst og litteratur (Student E).

E fremjar kunst- og kulturhistoria som vegen til å vere harmoniske menneske, og presiserer at utan kunsten opplever menneska tomheit. Student E er overtydd om at kunst og kultur er berebjelkar i menneska sitt liv. Samstundes framhevar E eit karismatisk perspektiv der elevane vert oppfordra til nonfigurative, kreative bilete (som Weidemann), og påpeikar at det viktige er å få barn interessert, og ikkje nødvendigvis at dei må vere flinke. På same tid er E oppteken av kunnskapar om fargar og å utvikle evne til å sjå. Student E og hennar komplekse og dels uproblematiskerte utsegn kan vere uttrykk for at det innan dette lærarutdanningsfellesskapet eksisterer kampar om hegemoniet, og kva eigenskapar ved formgjeving som har legitimitet. Dette kjem eg attende til under samanfattinga sist i kapittelet.

Målsetjing og undervisningskompetanse

Dei tre studentane som vart intervjuja ,framhevar undervisningskompetanse som eit sentralt mål for studiet. Samsundes skil dei fleste av studentane mellom eigenutvikling og undervisningskompetanse, der fagdidaktikk vert kopla til teoretiske oppgåver medan eigenutvikling omhandlar det praktiske arbeidet. Student B svarer på spørsmål om kva ho meiner er målsetjinga for årseiningstudiet:

At en skal kunne bruke det i skolen. (...) Men så føler jeg det er litt sånn for vår egen del også, at vi skal ha det litt gøy. Det er ikke bare for å skulle bruke det i skolen. Det er litt sånn grunnfag (Student B).

Studenten verdset det praktiske arbeidet som ”gøy”, medan skuleperspektivet som handlar om bruk og nytte, verkar meir negativt lada og vert ikkje sett på som eigenutvikling på same måte som det praktiske. I motsetnad, verkar det som om student A ser samanhengen mellom praktiske ferdigheiter og fagdidaktisk kompetanse:

Det har jeg ikke tenkt så mye på, men det er vel for å få bedre kunst og håndverkskompetanse i skolen. Det er vel ofte slik at det er, (...) slik var det i hvert fall da jeg gikk på barneskolen, at den læreren som hadde litt interesse av keramikk ble keramikklærer, ikke nødvendigvis fordi de hadde spesiell kompetanse (Student A).

Student A påpeikar såleis behov for auka kompetanse i faget, og at kompetanse handlar om å meistre fagkunne, her eksemplifisert som praktisk arbeid i keramikk.

Student D formulerer kva ho meiner er mål med studiet:

Det er jo både det at du skal kunne undervise i faget og egenutvikling. De gir oss mye rom til å jobbe på egen hånd. Likevel er det mange forskjellige innleveringer, så jeg føler jo at det ligger i studiet at du skal undervise i det. Det er jo didaktiske oppgaver. Jeg føler jo at hvis du skal utvikle deg selv må du jobbe mye på fritiden, mye ekstra. Jeg har jo gått mye inn i noen oppgaver, brukt mye tid på dem og blitt sliten rett og slett. Kanskje jeg har misforstått og trodd at det er mer egenutvikling enn det egentlig er (Student D).

Tre av studentane koplar såleis målsetjinga ved studiet til undervisningskompetanse i Kunst og handverk og at fagkunna (eigenutvikling) har pedagogiske siktemål, også utover det personlege utbyte. Studentane fremjar både den pedagogiske og kunst- og handverksfaglege kompetansen, men det er uvisst i kva grad den pedagogiske kompetansen pregar dei vurderingskriteria studentane oppfattar at studiet opererer med. Undervisningskompetanse vert ikkje trekt fram når studentane svarar på spørsmålet om vurderingskriterium over.

Elles er det interessant at student D presiserer at ho får stort ”rom” til å jobbe på eiga hand, som syner samband med det eg også meiner å sjå elles i empirien, at det undervegs i den skapande prosessen vert kommunisert ei nokså opa formgjevingsnorm. Men at sensursituasjonen moglegvis formidlar ei noko meir snever norm. Dette kjem eg attende til.

Samanfating studentintervju

Intervjumaterialet syner fokus kring teknikk- og materialtame, formalestetiske problemstillingar og personleg-uttrykk formuleringar. Bruksperspektiv, funksjonalitet eller konseptuelle tema verkar å vere utelete

frå studentane sitt medvit. Vektlegginga kan forklarast ved at oppgåveperioden fokuserer eit gjenstandfelt ein tradisjonelt koplar til kunstsjangeren, både skulptur og grafikk representerer teknikkar og materiale som er tungt forankra innan den klassisk modernistiske kunsten.⁵¹

Det som særleg kjenneteiknar utsegna om vurderingskriterium i intervjuet er samansetje og dels motsetnadsfylte ytringar innanfor ei teksteining. På same tid uttrykkjer både studentar og lærarar at vurderingskriterium er eit vanskeleg tema: Student E verdset kultur- og kunnskapsorienterte mål (eit materielt danningperspektiv) som fargelære og kunst/kulturoppseding, og uttrykkjer samstundes at det ikkje er viktig at elevane vert flinke, så lenge dei opplever gleda ved å skape (eit formalt danningperspektiv). Det samansette fagfokuset verkar på same tid upolitisert, i og med at dels motsette representasjonar vert forfatta av same avsendar utan at ein representasjon vert kommunisert som overordna andre. Neumann påpeikar at nettopp politisering av ein diskurs skjer ved at nokre få meiningsmønster vert utskilde (Neumann 2001), og at dei samansette uproblematiskerte utsegna indikerer at det innan allmennlærarutdanningsfeltet som heilskap eksisterer kampar om hegemoniet. Då eg vitja same høgskulen under sensurering ved slutten av året, var det interessant å høyre at lærarane opplevde samarbeidet om sensur, med ekstern sensor, som ei *lite konfliktylt* oppgåve og at karaktersetjinga var ukomplisert (Lærarintervju felles ALU 04/05). Det kunne såleis verke som om fellesskapet var berar av dei same samansette ideane, fundert i eit normativt og essensialistisk grunnlag. Det verka til at studentane oppfatta vurderingskriteria som ein gitt kategori, dei uttala ikkje tvil eller spørsmål som antyda at vurderingskriterium kunne vere situasjons- eller kontekstbestemte konstruksjonar.

Somme tider kommuniserte studentane at eigne preferansar var avgjerande for formgjevinga, at målsetjinga var å skape noko *originalt* og *eige* (Student A og D). Andre gongar sa studentane at det var tidlegare erfaringar som var retningsgivande for vala deira (Student D). Men på same tid viste studentane til kva lærar hadde sagt, at det var ho som definerte eller i alle fall formidla verbalt kva den ”gode forma” omfatta (Student A og D). Berre studenten som no er lærar i grunnskulen formidla at ho let elevane lære av å kopiere Weidemann sine måleri (Student E). Elles var det ingen av studentane som uttalte at dei ”lærte å formgje” gjennom å sjå på kva medstudentar, lærar eller andre hadde skapt før dei. Utsegnene er interessante fordi eg ved verkstadsobservasjonen oppfatta at læraren brukte mykje tid på å syne

⁵¹Arvedsen skiljer mellom modernistisk og postmoderne samtidskunst, der han påpeikar at den klassisk modernistiske kunsten opererer med utvalde kunstmateriale og tilhøyrande teknikkar (Arvedsen 2001).

studentane inspirasjonsmateriale, men at studentane likevel ikkje formidlar denne inspirasjonen.

Eit forklaringsperspektiv har samband med intervjusituasjonen, at aktørane ikkje meistra å kommunisere vurderingskriterium gjennom ei verbal språkform. Dette kan tyde at aktørane fremjar eigenskapar ved formgjeving på andre måtar enn gjennom verbalspråket åleine. Reitan formulerer at meinings sirkulasjon, det å ”lære” design innan eit fellesskap, føregår gjennom ”learning by watching” og hevdar at ein innan skulefaget Kunst og handverk i Noreg einssidig har fokusert eigenaktiviteten, og ikkje kunnskapsbasert læring der ein lærer frå andre sine erfaringar/artefakter. Reitan påpeikar såleis at ein ikkje vedkjenner læringsmåten ”learning by watching”, sjølv om ho finn at designlæringa føregår på denne måten (2007). Dette kan tyde at aktørane i tillegg til å ikkje meistre den verbaliserte språkforma heller ikkje vedkjenner ”observasjonslæringa”, at studentane lærer gjennom å ”låne” frå andre visuelle formuleringar utan å fremje ein slik ståstad. Dette kom fram ved observasjonane eg gjorde i verkstaden, der studentane sine skulpturar i keramikk hadde formmessig tydeleg slektskap, og synte likskap til Henry Moore sine skulpturar som både vart viste fram ved oppstart og var avbilda på ein veggplakat i verkstaden. Dette kjem eg attende til i kapittelet om verkstadobservasjon, og ved drøftinga til sist.

Eg finn lite samsvar mellom det studentane artikulere verbalt om formgjevingskonstruksjonen, og korleis eg observerer at dei visuelt formidlar denne konstruksjonsprosessen. Samstundes artikulere aktørane samansette og dels motsette eigenskapar ved formgjevinga, og samansetjinga verkar ikkje til å verte oppfatta problematisk eller kontrastfylt av aktørane sjølve.

Eit anna moment som gjekk att fleire gongar ,var svara studentane kom med når eg stilte spørsmål om i kva grad karakterar var styrande for vala i den skapande prosessen. Underliggande handlar spørsmålet om korleis studentane føreheld seg til ”andre”, lærar og sensor, sine vurderingar av deira formgjevingsprodukt. Studentane svarar nokså likt på dette. Dei understrekar fyrst at karakterar ikkje er viktig, men avsluttar med at dei likevel gjerne ynskjer å gjere det godt til eksamen. Det å ikkje skulle bry seg om karakterar, å ikkje vedkjenne at andre skal ha ”makt” over deira skapingsprosjekt, verkar å vere ein dominerande representasjon. Dei tre studentane forklarar tilhøve til karaktersetjing som at ein ikkje korrigerer egne idear etter andre sine erfaringar. Studentane kommuniserer tiltru til eige talent eller egne evner. På same tid vert denne representasjonen tydeleg utfordra. Ved sida av den kunstfaglege forankringa ved dette årseiningstudiet eksisterer den

utdanningsinstitusjonelle røyndomen der karakterar og erverva studiepoeng fungerer som merkelapp for kva ein er ”verd”.

Gruppeintervju med fagtilsette

Eg har tidlegare formulert at studentane ved årseiningssstudiet verkar til å vedkjenne læraren som fagleg autoritet, i det dei gjentekne gongar refererer til læraren sine råd om kva som er dei beste løysingane, særleg når det gjeld formale og materialtekniske utfordringar i oppgåveprosessen. Samstundes har læraren stor definisjonsmakt både når det gjeld studiet si oppbygging og innhald (gjennom den lokale fagplanen), oppgåveordlydar og i sensurerings situasjonen. I og med at læraren tek del i sensurering, har han i lag med ekstern sensor også ansvar for den endelege karaktersetjinga. Denne situasjonen gjer læraren si stemme både viktig og relevant. Intervjuet med dei fagtilsette kan gje aktuell informasjon fordi dei ved sine favoriseringar er med på å prege fagfellesskapet gjennom maktsterke posisjonar.

Intervjuet med dei fagtilsette tek til med at lærarane gjev ein kort gjennomgang av korleis dei organisatorisk gjennomfører sensureringa av den praktiske eksamen. Eg er på vitjing same dagen som lærarane sensurerer studentarbeid. Lærarane fortel at studentane legg fram årsproduksjonen sin. Her vert det understreka at dei må lage ei så ”ryddig” framlegging som mogleg, dei bør finne eit visst system, ikkje ”et evig rot”, dei får ”enkle” bord, ”det skal ikke være noen kaffiduker” og framlegginga må vere så ”ren” som mogleg. Slik vert framlegginga ”funksjonell” og ”kommuniserer” i høve til sensorar. Omgrepa som vert nytta: reint, ryddig, systematisk og utan kaffidukar uttrykkjer eigenskapar forankra i tradisjonen etter ein formalestetisk abstraksjonisme.⁵² Studentane vert oppfordra til å fylgje enkle komposisjonsprinsipp som gjer framstillinga av årsproduksjonen balansert, systematisk og utan visuell ”støy”. Den same framhevinga av det enkle og minimale formbiletet identifiserer også Gulliksen i sitt studium der aktørane gjennom dette meiner å nå ”(...) what gives the most whole expression” (2006:165).

Ein av lærarane ved årseiningssstudiet svarer på spørsmålet om vurderingskriterium med å vise til ei oppgåve dei gjorde innan modulen keramikkk:

Da tenker jeg foreksempel at jeg hadde de i leire, og en av oppgavene gikk på det å jobbe med tekstur og form, og da har en jo hatt fokus på det. Og det er klart da at en opplever at

⁵² Michl nyttar omgrepet abstraksjonisme, og set dette i opposisjon til den modernistiske funksjonalisme (Michl 1996).

studentene leser litt dårlig oppgavene. Så da må man prøve å få fokus på det. Det er jo noe med det en presenterer i forkant, det sier jo noe om hva vi ønsker å fokusere på, hva vi ønsker at de skal fokusere på. Ting som henger på veggene, ting man presenterer mer fysisk til dem. Og selvsagt gjennom veiledningen når man går rundt, at man prøver å være konsekvent i det som man sier til dem. At man peker på ting, der man jobber, prøver ut ting, stopper opp, ser hvor langt de er kommet nå, hvordan går det med disse tingene de jobber med (Lærarintervju felles).

I staden for å konkretisere kva som er meint med fokus på tekstur og form som vurderingskriterium ved oppgåva i keramikk, utdjuvar læraren korleis ho metodisk freistar å lære studentane kva vurderingskriterium som gjeld. Her ville det vore interessant om eg fylgde opp med spørsmål om det er mogleg å artikulere korleis ho definerer god form ved denne keramikkoppgåva, og på kva måte studentane burde nytte tekstur som verkemiddel. Teksten kommuniserer at legitime eigenskapar ved formgjeving vert uttrykt gjennom handling, ein prøver ut ting, og at læraren samstundes visualiserer, peikar, syner ting på veggane, presenterer fysisk. Læraren vel bort å utdjupe vurderingskriterium, og ho kompenserer dette med den metodiske forklaringa.

Sitatet fortel vidare at læraren kommuniserer eit raust handlingsrom for studentane, ho formidlar ikkje eintydige fasitsvar. Vidare seier læraren at utfordringa ligg i å gjere oppgåveordlydar så konkrete som mogleg, og at dette ofte kan vere vanskeleg fordi ein innanfor lærarfelleskapet kan ta kvalitetskriterium for sjølvsegde. At lærarane somme tider vert overraske over at studentane ikkje har gripe kva som er gode oppgåveløysingar, og at dette kan ha samband med at ein som lærar ”tar en del ting for gitt”. Dessutan meiner læraren at studentar ofte ikkje les oppgåvetekstene godt, og at det slik vert uklart for dei kva som er intensjonen med oppgåva. Den rause ordlyden til læraren kan syne ein karismatisk faghorisont, men på same tid påpeikar ho at der *er* kvalitetsnormer, i og med at ho har hatt fokus på tekstur og form, og uttalar til dømes *ikkje* at studentane får fritt spelerom. Eg konkluderer også her med at intervjuet og den verbale språkforma avgrensar høve til å uttrykkje meiningsinnhaldet komplett, og verkar gjere det vanskeleg for læraren å formidle vurderingskriteria eksplisitt.

I det vi samtalar om kva kulturelle referansar som styrer lærarane sitt formspråk, seier ein av dei at lærarutdannarar i Kunst og handverk utgjer eit lite miljø i Noreg, at mange er utdanna ved same institusjon og møtes

regelmessig til sensurering. Slik meiner ho at "(...) vi kanskje er litt lik i smak, i forhold til hva vi synes er estetisk" og at dei oppdreg og påverkar kvarandre til felles preferansar. Også den eksterne sensoren er oftast ein kjenning frå faglege samanhengar, og ho opplever at dei har "mye felles ballast". Eg spør om sensurerings situasjonen ber preg av konflikt eller usemje, og får til svar at der er veldig *lite* usemje, men at ho opplever ei viss spaning på førehand om ein ligg på same karakternivå. Lærarane opplever å ha felles "opphav" og har utvikla sin faglege identitet i meir eller mindre same fellesskap. Dette kan vere eit mogleg forklaringsperspektiv på kvifor ALU 04/05 uttrykkjer få kritiske innvendingar, og at ein har utvikla ein kultur der ein unnlet å gå inn i og setje ord på konfliktsituasjonen.

Ein av lærarane konkretiserer si eiga kulturelle referanseramme og seier at ho ofte går på utstillingar, og at ho fotograferer mykje. Særleg framhevar ho at hennar definisjon av det "vakre" eller "estetiske" skil seg frå det folk flest synest om. Ofte lurar dei på kvifor ho fotograferer "de underligste ting, rust og skrap, byggemaskiner og containere". Ho kan kome til eit område som i utgangspunktet kan synest å vere stygt, men meiner at også dette har estetiske verdiar og er noko ho plukkar med vidare. Ho seier med dette at ho har evne til å sjå kvalitetar og verdiar i gjenstandar og rom som andre ikkje ser, at sansen for det underlege ikkje er noko ålmenta har utvikla forståing for. Også her kan formgjeving synest å ha ei intuitiv forankring, at den estetiske sansen er ei sjeldan "gåve". Ein annan av lærarane kommenterer etterpå at denne sansen eller særeigne synsmåten er berre noko ho (kollegaen) har, men at studentane ikkje har same utbytet, då dei har andre referansar. Eit slikt "blikk" er altså ei evne læraren har, men er noko studenten med mindre og avgrensa referansar enno ikkje har erverva.

Ein lærar påpeikar at ein må passe seg for å ikkje nytte for mykje av eigenprodusert, pedagogisk hjelpemateriale, då ein slik lett kan styre studentane for mykje. Studentane må få fridom, og ho ynskjer ikkje å leie dei til sitt formspråk. Dei andre lærarane verkar å vere samde, dei nikkar og seier "mm", og ei av dei fylgjer opp med at ein som student ofte har lurt på kva læraren underliggende, egentleg meiner er ei god oppgåveløysing. Læraren ynskjer å gjere studentane trygge på eigne løysingar, heller enn å fylgje fasitsvar frå lærarhald. Etter kvart som studieåret går seier læraren at tryggleiken ser ut til å gradvis vekse fram. Her ville det vore timeleg med eit oppfylggingsspørsmål, om denne tryggleiken kunne handle om at studentane med tida utvikla tryggleik fordi dei også tok til å fatte "fellesskapet sitt formspråk" og implisitte handlingsmønster. Læraren omtalar det å styre studentane etter sine løysingar som uheldig, og ho kommuniserer også at der ikkje finst fasitsvar. Teksten uttrykkjer moglegvis ei individorientering, at eit

”godt” formspråk finnast i ein sjølv, og at dette kjem til dersom ein utviklar ein eigen ”tryggleik”.

På spørsmål om kva lærarane ynskjer at studentane skal lære gjennom studieåret, vert tilhøvet mellom det faglege og didaktiske drøfta. Sidan mange av studentane har lærarutdanning som bakgrunn, og på eit vis er ”godkjende” som lærarar, vel lærarane å la karakteren i Kunst og handverk i fyrste rekkje formidle det faglege nivået til studenten. Dei ynskjer å utvikle ein fagleg tryggleik, og vise at det er fyrst med dette som plattform at det er mogleg å kunne vere smidig, leiken og problemløysande i lærarrolla. Ein annan lærar konkretiserer vektlegginga av det faglege gjennom å fortelje om eit vanskeleg tilfelle frå karaktersetjinga før på dagen:

(...) slik som et eksempel vi hadde i dag, så skulle jeg så gjerne ha gitt vedkommende en B, på grunn av arbeidsinnsats og at studenten er en veldig fin type som har jobbet godt, men så ser du at produktet er jo ikke det, når du går litt nærmere for andre gang, så er det jo ikke det. Så den kan være litt vanskelig (Lærarintervju felles).

I det lærarane omtalar sjølve sensurerings situasjonen vert det tydeleg at produktet, den fysiske gjenstanden sine eigenskapar, dannar grunnlag for den endelege karaktersetjinga. Dette kan synest å skilje seg noko frå det lærarane har kommunisert før, at målsetjinga med den skapande prosessen er at studentane skal finne ein eigen tryggleik, og ikkje læraren sine ”fasitsvar”. Så lenge karaktersetjing eksisterer som vurderingssystem og ser ut til å spegle produktdelen av den skapande prosessen, dannar truleg det formale danningperspektivet, jamfør Klafki, ikkje grunnlag for ein endeleg karakter sjølv om det verkar til å vere verdfullt undervegs i den skapande prosessen. Lærarane omtalar dette tilhøve, men på ein humoristisk måte. Eg spør om det er vanskeleg å kommunisere vurderingskriterium på førehand, om dette er noko ein enklare gjer når produktet er fysisk og ferdig form. Læraren påpeikar at ”Ja, men samtidig må det ikke være sånn at, ha ha jeg lurte dere”. Så ler vi godt. Med referanse til studentintervjua, der samtlege synest at spørsmålet om vurderingskriterium er vanskeleg å svare på, formidlar lærarintervjua at lærarane truleg har ein sterk intensjon om å kommunisere vurderingskriterium. På same tid meiner lærarane at dei fullfører intensjonen, men at den verbal-visuelle kommunikasjonsforma som vert nytta kanskje er meir vag enn det lærarane sjølve er klar over. Samstundes syner sitatet ovanfor korleis den verbale språkforma *kjem til kort*. Læraren formidlar ikkje kva sider ved studenten sitt produkt som ikkje er ”det”. Dei andre lærarane nikkar og verkar å skjønne kva som ligg i det som vert sagt. Dei noko

ufullstendige formuleringane ville truleg vore vanskeleg tilgjengeleg for ein uinnvrigd i dette fellesskapet, og situasjonen illustrerer godt at legitime eigenskapar ved formgjeving er verbalt tause, men omfattar likevel ein essensialistisk konsensus.

Samanfatting intervju med fagtilsette

På den eine sida kommuniserer lærarane at fellesskapet opererer med visse normer for formgjevinga, særleg kjem dette fram når læraren skildrar eksamenssituasjonen der studenten sitt produkt ikkje er ”det”. Utsegna indikerer at læraren meiner der *er* rette og galne svar på oppgåvetekstene. På den andre sida omtalar den eine læraren det å styre studentane etter ”vårt” bilete som ”farlig” og kommuniserer at der ikkje finst fasitsvar. Om dette tyder at læraren i staden vedkjenner inspirasjon frå ”andre” sine bilete vert ikkje nyansert her, men talemåten at det er ”farlig” å ”styre” studentane syner samband med ordbruken i oppgåvetekstene og den lokale fagplanen, der formuleringa ”studentane sitt *eige* uttrykk” framhevar førestellinga om det unike og originale formgjevingsobjektet. Eg finn med andre ord ein kontrovers mellom verdsetjing av det originale og eigne, medan ”fasitsvarpraktiseringa” ved sensurerings situasjonen fremjar lærarar sine preferansar, og der det originale og eigne mogleg ikkje er ”godt nok”. Det som då vekker interesse er at vurderingskriteria verkar til å endre karakter frå fasen der studentane er i skapingsprosessen til endeleg produkt og sensurerings situasjon. I det lærarane omtalar formgjevingsprosessen verkar forventningane opne og intuitive tilnæringsmåtar vert fremja, medan sensurerings situasjonen pressar fram ”fasitsvar” der studenten sitt eige, intuitive formspråk ikkje nødvendigvis treng falle saman med lærar og sensor si endelege vurdering. Ved sluttvurderinga vert det påpeika at omsynet til den formale danninga ber på vanskar i eksamenssituasjonen. Læraren synest det er vanskeleg at ein student med høg arbeidsinnsats og ”han er en veldig fin type som har jobbet godt”, ikkje kan få karakteren B då produktet som er laga ikkje tilfredsstillar faglege krav. Endringa av danningperspektiv fylgjer eit rollebyte. Læraren går frå å vere engasjert og motiverande rettleiar utan eintydige fasitsvar til brått å gå inn i sensorrolla. Sensureringa krev eintydige fasitsvar, i og med at ein einskild karakter må setjast.

Verkstadobservasjon – arbeidsgang og eksamensutstilling

Det som skil verkstadobservasjonen frå resten av empirien er at den også omfattar visuelle formuleringar. Med omsyn til den kunst- og designdidaktiske konteksten der praktisk fagkunne har hatt eit betydeleg omfang (Gulliksen 2006), har det vore viktig at empirien også kommuniserer visuelle uttrykk, det artefakter og aktivitetar kan formidle.

Verkstadobservasjonane vart gjort over to veker, ei like før jul og ei i januar, til saman fem dagar. Såleis fylgde eg arbeidet i startfasen og i avslutningsfasen. Grafikkverkstad (teiknesal) og keramikkverkstad vart nytta som arbeidsrom. Studentane arbeidde i hovudsak individuelt med oppgåvene, sjølv om dei sat tett, og det fysiske fellesskapet slikt var intimt dei timane studentane arbeidde på skulen. Fyrste del av dagen tok læraren del med rettleiing, individuelt, og somme tider samla læraren studentane til felles informasjon og undervisning ved oppstart om morgonen. Denne økta handla om praktisk informasjon, teknisk gjennomgang, og inspirasjonsmateriale ved oppgåveoppstart. Sidan skulpturoppgåve (keramikk) og grafikkoppgåve gjekk parallelt, ynskte lærarane ved studiet at eg tok del ved oppstart i grafikk.

Dag ein - Grafikkverkstad

Læraren startar timen med å ynskje velkomen, ho introduserer at eg er på vitjing og tek så til med gjennomgang/plan for perioden. Deretter er intensjonen å ”gi litt ideer og impulser” – der læraren ynskjer å ta med studentane på ei omvising på høgskulen for å sjå på dei ulike grafiske arbeida som er der. Så seier læraren litt om grafikkomgrepet – og definerer det klassen skal arbeide med som kunstgrafikk. Læraren fortel om egne erfaringar frå studenttida, ein gong på 60-talet, der det å vere ein grafikar, ein ”svartekunstnar”, vart rekna som ”tøft” - med skiten på hendene.

Så viser læraren bilete på overhead, svart-kvite grafiske arbeid. Ho seier at høgtrykk vil vere tema for denne dagen. Ho fortel deretter om kva dette er, med vekt på det materialtekniske. Vidare viser ho fleire kunst-grafiske arbeid. Ho fortel i hovudsak om det tekniske samstundes som ho syner overheads. Så forklarar læraren djuptrykk, om radering og etsing. Til sist snakkar ho om plantrykk. Heile tida viser ho eksempel, både trykkeplater ho sjølv har laga, men også overheads med andre sitt kunstnariske arbeid (sjå biletfigur nr. 1).

I dag vert det praktiske arbeidet linotrykk, og studentane skal arbeide med enkel form, ei introduksjonsoppgåve der det tekniske vert særleg vektlagt (teknikk, skjerejern og materiale). Dagen er organisert med undervisning til lunsj, deretter sjølvstendig arbeid med rettleiing. Læraren syner ulike typar papirkvalitetar. Studentar stiller spørsmål om teknikk undervegs. Studentane skal leite med søkjeramme ut frå to bilete, finne eit motiv og nytte utsnittet i denne introduksjonsoppgåva (sjå biletfigur nr. 1). Bileta på overhead er kjende namn som Emil Nolde, Palle Nilsen m.fl. Så kjem læraren attende til 70-talet og at dette er ei tid der grafikken blomstrar. Etterkvart meiner ho at ”data kanskje tok over”, men at ein i skulen framleis arbeider mykje med den

”vanlege grafikken”. Også her forklarar læraren om teknikk når ho syner bileta på overhead. Samstundes nemner ho namn og tittel.

Så viser læraren bilete av Ludvig Eikaas. ”Er det vel ikkje vakkert” (kommentar til eit portrett). Læraren brukar god tid på å forklare det ekspressive, konkretiserer ved Eikaas sitt portrett av Sandemose. Læraren fortel vidare om ”Jeg”- debatt, at folk meinte dette ikkje kunne kallast kunst, medan ho meiner at Eikaas ynskte å gje ein ironisk kommentar til den modernistiske kunstnarrolla (der signaturen fungerer som eit symbol for den opphøga kunstnarrolla).

Læraren syner fleire bilete av Edvard Munch og Käthe Kollwitz og fortel om ekspresjonisme, definerer dette som fokus på kunstnaren sitt uttrykk, ”(...) kunstnaren nyttar linjer for å få fram det ekspressive”. Studentar vert mottakarar i denne sekvensen. Læraren formidlar entusiastisk. Ein student spør om ein skal hente motivet (ved øvingsoppgåva) på frihand, læraren svarer at dei må gjerne nytte kopimaskinen.

Prat i pausen: Det er få av studentane som oppsøker museum og galleri på fritida, og dei har heller ikkje nytta slike kulturtilbod saman, bortsett frå då dei vitja Brussel på studietur.

Etter pause går vi ein runde på høgskulen og ser på ulike grafiske arbeid, samlinga er omfattande og verkar til å vere kjøpt inn over eit lenger tidsrom. Læraren stoppar i hovudsak opp ved bilete frå 60, 70, og 80-talet. Bileta kan noko generelt karakteriserast som klassisk modernistiske, jamfør Arvedsen (2003) eller meir spesifikt: modernistisk formalisme, figurative romantiske framstillingar og det Solhjell omtalar som ”Main stream”, ei syntese av abstrakt ekspresjonisme og narrative figurframstillingar (1995:61). Ingen av bileta som vert viste kan omtalast som eksperimentelle og konseptuelle kunstverk, eller der det vert nytta nyare media (unnateke to bilete til sist). Under biletvisinga på høgskulen passerer vi mellom anna ein vegg med fleire konseptuelle grafiske arbeid i fotooverføring og etsing frå 2001. Desse arbeida vert ikkje kommenterte (Sjå biletfigur nr. 2).

Bileta studentane arbeider med, etter felles gjennomgang og omvisingsrunde, er utsnitt av grafikaren Arnulf Ranheimsæter. Studentane nyttar søkjeramme og skal finne ”en spennende komposisjon med varierte flater” (grafikk-oppgave 1). Oppgåvetekstene studentane får er detaljrikt formulerte når det gjeld teknisk framgangsmåte. Studentane eksperimenterer med ulike fargesamansetjingar, og plassering av motiv på ark. Studentane snakkar

saman om tekniske problemstillingar, få omtalar motivval eller innhald i bilete (sjå oppgåvetekst i Appendiks).

To studentar har funne ut at dei vil bruke tilsvarende utklipp. Ein student spør læraren om ho kan nytte dette utklippet då ho er redd deira arbeid vert like. Lærar svarer: "Det gjør ikke noe, bildene blir uansett ulike". Etter undervising: Nokre av studentane går heim etter felles gjennomgang, men dei fleste er att i verkstaden og arbeider med utklipp-oppgåve. Studentane nyttar tida til å prøve ut den grafiske teknikken. Studentane småpratar saman medan dei arbeider. Prat om alt og ingenting, mykje humor og god atmosfære. Få av studentane kjem frå staden, og der er stor variasjon i dialekter, truleg frå bygder omkring. Omtrent halve klassen deltek i samtalen. Arbeidet er fyrst og fremst ei teknisk øving, det kreative elementet er å velje ut kva utsnitt som skal nyttast.

Dag to - Skulpturverkstad

Dag to held eg til på keramikkverkstaden. Studentane har hatt innføring i ny skulpturoppgåve dagen før.

Læraren held ei kort innleiing om tekniske utfordringar, dette gjeld særleg tørkeprosessen. Studentane er nye på leireverkstaden. Studentane skal arbeide med eit fabeldyr i leire, ei introduksjonsoppgåve i skulptur (Appendiks 4). Læraren seier dei skal studere form, korleis ulike delar heng saman: "Kvar plasserer ein t.d. tyngdepunktet på figuren, forbeina, bakbeina?" Og ho presiserer at dette med form handlar om å fokusere linjer. God form vert referert med utgangspunkt i tekniske utfordringar, "Skal forma vere tjukk/tynn?". "Utfordringa er å greie å få til ein skulptur som er tynn nok, utan at den sprekk" (lærar). Læraren snakkar så om ulike teksturar.

Etter ein kort introduksjon arbeider studentane individuelt, læraren rettleier ein til ein resten av dagen. Samtalane elles i verkstaden handlar stort sett om anna enn det som skjer der. Studentane snakkar om familie, helgeaktivitetar, TV-program m.m. Nokre av studentane spøkjer om det å få "hint" om "rette" oppgåvesvar. Læraren hjelper ein av studentane ved å modellere direkte på figur, og bryt inn: "slik ville eg ha gjort det (...)".

Ein av studentane jobbar med fabeldyr med utgangspunkt i bilete frå ei naturfagbok. Læraren rettleier om form på figur i høve til det som kjem fram i boka, at dyret skal likne bilete frå boka.

Studentane kommuniserer ikkje med kvarandre om formproblematikk, berre til rettleiar. Læraren gjev råd, men fyrst etter at studenten har formulert kva

han/ho er ute etter hjelp til. Læraren formar no berre av og til på studentane sine skulpturar, forklarar for det meste og peikar. Mange positive kommentarar frå læraren. I dei tilfella der lærar meiner studenten bør endre/forandre på form gjev ho konstruktive råd, men i oppmuntrande tone. Læraren verkar å vere ein positiv miljøfaktor, og ho synest trygg. Når ho rettleier seier ho: ”Det ville eg ha gjort/det ville eg ikkje ha gjort, men du må velje dette sjølv”. Seier ikkje: ” Du bør gjere slik eller slik.” Ho presenterer alternativ, utan å gje eintydige svar. Studentane er audmjuke i rettleiingssituasjonen, svarer: ”Mmm, ja!, det var lurt, det er sant, det var ein god ide”. Læraren er tydeleg autoritet, sjølv om ho ikkje nyttar sterke, formanande formuleringar.

Det er dei same fire-fem studentane som spør om hjelp, resten av klassen verkar noko meir passive. Ved ein av rettleiingssituasjonane seier læraren i humoristisk tone: ”(...) sjølv om det er eit fabeldyr så funkar det ikkje” (viser til dyret sine føter). Studenten meiner at det er uviktig om føtene på dyret liknar bilete i boka. Lærar talar så om proporsjonar ”(...) du må jobbe meir med proporsjonane”.

Dag tre

Mellom dette og førre besøk har det gått omlag ein månad (ferie har kome i mellom). Studentane er komne lenger i oppgåveprosessen, og arbeider i denne fasen meir åleine, med noko mindre rettleiing og undervisning.

Eg tek del i samtalar denne gongen og spør studentane om inspirasjonskjelder. Mellom anna synest eg det er likskap mellom studentane sine skulpturar og Henry Moore sine arbeid. I pausen fortel læraren at ho presenterte fleire Henry Moore skulpturar ved oppgåveoppstart, og for meg vert koplinga til desse organiske formene godt synlege i det studentane arbeider med. Seinare les eg at Moore også er nemnt i oppgåveteksten. Oppgåveteksten si fyrste setning er formulert slik:

Motivet til denne oppgaven velger du selv. Du kan for eksempel tenke ”krukke, vase, eller la deg inspirere av de organiske formene til kunstneren Henry Moore – eller...?” (Sjå Appendiks 4)

Då eg spør nokre av studentane om utgangspunkt og inspirasjonskjelder for oppgåveløysingane, er det ingen som påpeikar Moore frå oppgåveoppstarten. Ein av studentane uttalar at skulpturen ikkje hadde eit utgangspunkt, men berre kom til etterkvart som ho arbeidde. Ho arbeidde helst utan eit bestemt utgangspunkt eller idé. Det kunne hende at ho har sett noko som likna ein

gong, men dette var ho i tilfelle ikkje bevisst på. Eg spør på ny om dei ikkje har sett noko biletmateriale på førehand. Fleire av studentane diskuterer dette og konkluderer med at ”Nei, eller jo hun viste oss noen lysbilder i starten, men ikke krukker slik som vi har laget”. I samband med skulpturoppgåva verkar det til å vere viktig for studentane å fremje at dei sjølve står bak produktet, at dei ikkje er styrt frå anna hald. Det å ha ”sett etter noko anna” synest å vere ei negativt lada formulering.

Eg observerer at ein stor Moore- plakat heng like over bordet studenten sit ved (sjå biletfigur nr. 3).⁵³ Læraren fortel meg dessutan at ho har nytta liknande oppgåver før om åra, og at fleire av studentane som har studert ved høgskulen dei siste åra, har sett skulpturane som er vortne laga før. Det er med andre ord mogleg at det også kan vere likskapar mellom årsproduksjonane.

Fleire av studentane som arbeider med fabeldyr (Appendiks 4) nyttar bilete i naturfagbøker som utgangspunkt. Ein av studentane som arbeider med fabeldyret opnar med å seie at dei fekk ta utgangspunkt i det dei sjølve ynskte. Ho arbeider med ei biletbok ved sida av skulpturen, og uttalar medan ho peikar på eit dyrebilete i boka at ”det skal vere en sånn”. Ved denne oppgåva kommuniserer studentane at det er legitimt å kopiere frå biletbøker. I oppgåveteksten er det formulert at studentane skal skape fabeldyret med utgangspunkt i eit nolevande krypdyr, at dei skal finne bilestoff, studere dette og nytte det i arbeid med ei tredimensjonal skisse (sjå biletfigur nr. 5 og Appendiks 4).

Sjølv om studentane ikkje refererer til oppgåvetekstene, og lærarane påpeikar at studentane les oppgåvetekstene berre delvis, er det tydeleg at dokumentet også er med å gje føringar for formkonstruksjonen. Dei to situasjonane eg referer ovanfor syner at studentane ved begge høve hentar idear frå anna biletmateriale, at dei byggjer på tidlegare og andre sine erfaringar, men at dei verbalt formulerer at det ved skulpturoppgåve 1 er legitimt å ”kopiere”, medan dei ved skulpturoppgåve 2 underkjenner det å late seg styre av andre biletkjelder.

⁵³ Påverknadstematikken vert også synleg i eit notat ein av lærarane har skrivne for ei anna oppgåve enn dei to eg har valt å observere. Her vert oppgåveordlyd og arbeidsgang utdjupa. Læraren er oppteken av å gje studentane fritt speleroom, referert gjennom fylgjande sitat: ”Når det gjaldt utarbeiding av skisser og valg av form/uttrykk, valgte jeg å være mest mulig tilbaketrukket for å redusere min påvirkning. –I veiledningen i resten av perioden var jeg også bevisst på å avgrense min veiledning til problemstillingen som var knyttet til håndverk/ teknikk og å rettlede studentene i forhold til å gjennomføre egne valg” (sjå Appendiks 6). Liknande utsegn kom fram ved felles lærarintervju der ein av lærarane påpeikar at det kan vere farleg å nytte egne ting som pedagogisk hjelpemateriale då ein såleis styrer studentane for mykje etter eigen smak.

Dag fire – Skulpturverkstad (ved oppgåveslutt)

Studentane arbeider mykje på eiga hand, og får tidvis rettleiing frå lærar. Eg vitjar også denne dagen skulptur/keramikk -verkstaden, her er det mest aktivitet. Studentane er komne ulikt i oppgåveprosessen, nokre jobbar med skulpturoppgåve 2, eit par av studentane arbeider med skulpturoppgåve 1.

I pausen snakkar eg med ein av studentane om vurderingskriterium. Ho fortel at ho saknar formell vurdering undervegs, at det er litt vanskeleg å vite kvar ein står når eksamen er fyrste gong ho får vite nokon karakter dette året (eksamen er heilt til sist i vårsemesteret). ”Jeg aner ikke hvor på karakterskalaen jeg ligger, derfor vert jeg usikker på om jeg er innenfor eller utenfor”. Utsegna er interessant då det er ingen andre som påpeikar dette tilhøvet direkte, og ho rokkar ved det fellesskapet elles kommuniserer – at formgjevingspraksisen er forankra i visse og tilsynelatande uproblematisk, essensielle normer for formgjevinga, også sjølv om desse ikkje er eksplisitt verbalt uttala. Forutan at studenten gjennom utsegna utfordrar ”hegemoniet”, peikar ho også på at fellesskapet er berar av uuttala, men likevel etablerte normer for klassifikasjon (ho er usikker på om ho er innanfor).

Når eg snakkar med studentane om dei oppsøker kunst- og kulturstoff, museum eller andre formgjevingsinstitusjonar verkar det som om få gjer dette på eiga hand. Dei har vore på felles by/galleritur ein gong, samt studietur til ein europeisk storby, men dette var organisert. Få refererer samtidskunst når vi snakkar om inspirasjon, nokre viser til litt eldre kunstbilete. Situasjonen kommuniserer eit fokus kring bilete, og mindre uttrykksformer som skulptur, installasjon eller performance. På arbeidsborda ser eg at fleire studentar har henta bilestoff frå internett.

Fleire av studentane spør kvarandre om hjelp. Dette handlar for det meste om tekniske utfordringar, og her er det tydeleg at studentane nyttar kvarandre som læringsressursar. Ein student seier læraren gjev stor fridom, at dei arbeider mykje på eiga hand. I den grad dei kommenterer kvarandre sine arbeid, er dette mykje ros.

Det kjem fram at om lag halve klassen ikkje skal nytte årseiningstudiet som del av ei lærarutdanning, der er mellom andre to av studentane som har planar om å verte sjukepleiarar, ein ynskjer å bli handverkar, ei anna uttalar at ho gjerne vil drive for seg sjølv som kunstnar.

Det er tydeleg at dei to oppgåveperiodene eg observerer har ein ”kunstoverbygning”. Verken lærarar eller studentar talar om design, arkitektur, funksjon eller bruksform. Omgrepa er nærast utelatne.

Når læraren rettleier studentane, handlar samtalen noko om tekniske problem, tørking m.a., men for det meste om å rette opp forma. Lærar påpeikar at forma må vere presis. Gjennom direkte arbeid på skulpturane viser læraren kvar forma verkar urett, ubalansert. Ho snakkar med ein av studentane om dekor, at det må vere samanheng mellom dekor og form på heile skulpturen. Studentane responderer svært positivt og verkar å forstå kvar lærar vil. Læraren går rundt til dei som treng hjelp, nokre gongar spør dei henne om tekniske problem, andre gongar ynskjer dei generelle kommentarar på kva ho synest. Læraren gjev oppmuntrande kommentarar til det som er gjort, ingen får beskjed om å endre noko drastisk.

Dag fem – Eksamensutstilling

Ved siste besøk ved høgskulen studerer eg studentane sine endelege produkt som er framlagde til eksamen. Eg får ikkje høve til å ta del ved sensurering eller vite karakterar på studentane sine produkt. Såleis studerer eg oppgåveloggar og prosessdokumentasjonar, samt dokumenterer delar av det praktiske arbeidet med bilete. Eg valde å fokusere skulptur- og grafikkoppgåvene, men ynskte samstundes å få eit generelt inntrykk av det studentane elles hadde arbeidd med gjennom året. Eg ynskte å sjå oppgåveresultata ferdige, og fylgje studentobjekta frå byrjing til slutt. Sidan eg ikkje fekk tilgang til karakterar seier denne studentframlegginga lite om kva førestellingar som vart fremja frå lærarautoritetane ved sluttvurderinga.

Eksamen bestod for min del i å observere studentutstillingar fordelte på ein korridor og tre klasserom. Studentane viser fram alt som har vore laga gjennom året og har fått tildelt kvar sin bås der dei sakleg og informativt har lagt fram arbeida sine. Eg valde bort eitt av klasseroma, for å avgrense omfanget. Eg observerte/studerte om lag 80% av studentarbeida, og tok bilete av om lag halvparten.

Produkta syner slektskap, og det er tydeleg at studentane har arbeidd i same fellesskap med like oppgåver som utgangspunkt. Oppgåvene gjennom året varierer: skulptur-skap i tre, teikningar og collage av ulike gjenstandar (stilleben), organiske krukkeformer, utsnitt av fotografi vidareført som linsnitt og bruksform i tekstil. Både biletarbeid, bruksformer og skulpturar kan karakterisert som førmodernistiske uttrykk eller klassisk modernistiske

uttrykk.⁵⁴ Få av arbeida kan omtalast som eksperimentelle og konseptuelle formgjevingsprodukt.⁵⁵

Oppgåveresultata i grafikk ber preg av mimesistradisjonen. Studentane framstiller eit naturalistisk bymotiv, uttrykt meir og mindre stilisert. Oppgåveresultata i skulpturoppgåve 2 er abstrakte organiske former, enkelte med referansar til vase som bruksform. Studentobjekta syner sterke grep om teknikk- og materialtame, dei svære krukkeformene er nesten utan sprekkdanningar, dei har jamn tjukkeleik og skulpturane si vekt harmonerer med proporsjonane. Grafikkarbeida er reine, utan tilfeldige fingermerke og søl, trykksvertemengda er ved fleirtalet nøyaktig avpassa. Også skjerejernet synest studentane å meistre. Dei gjengir figurative uttrykk gjennom overbevisande imitasjon, jamne bogeformer og rette linjer der dei skal vere – i høve motiv-utgangspunktet. Skulpturane syner variasjon, kontrastar, men har balanse som overordna intensjon. Dei ber også preg av konsentrasjon om få dekorelement, men som gjerne vert understreka med kontrasterande farge (jamfør Itten), eller med eit lite framandelement som motsetnad til den svære skulpturen. Figurane på grafikkbileta er forma av visse komposisjonsprinsipp, somme motiv er midtstilte heilfigurar, somme er forstørta utsnitt der kontrastar mellom formene skapar balanse. Svært få av formgjevingsproduktta syner bruk av kombinasjon med nyare medium eller vektar konseptuelle og innhaldsmessige eigenskapar (sjå biletfigur nr. 4).

Samanfatting verkstadsobservasjonar

Formale verkemiddel verkar å få særleg fokus i dei rettleiingssamtalar eg observerer i skulpturverkstaden. Læraren talar om god linjeføring, balanse, å rette opp forma, god form, samanheng mellom teksturar og form. Læraren refererer og viser på gjenstanden medan ho forklarar studenten korleis han eller ho kan gjere forbetringar på skulpturen. Samspelet mellom det verbale og visuelle utdjuvar kva læraren legg i dei formale prinsippa. Det verkar å gje meir meining å til dømes omtale god linjeføring med referanse til ein bestemt gjenstand, enn slik det kjem fram i dei verbaliserte oppgåvetekstene. Samtalane og observasjonane av formgjevingsaktiviteten gjev signal om at handlingane ved mange tilhøve er styrte av visse formprinsipp, som vert vurdert å ha ein eksemplarisk verdi. Sjølv om den samla årsproduksjonen varierer med omsyn til kva materialar og teknikkar som er nytta, kan

⁵⁴ Eg nyttar Arvedsen som referanse for å forklare det førmodernistiske og klassisk modernistiske formuttrykk. Omgrepet har eit breitt innhald og omfattar mimesiskravet, utnytting av materialet sine ibuande kvalitetar, kunsten vert forstått som eit autonomt erkjenningssrom (Arvedsen 2001).

⁵⁵ Eg identifiserer to unntak blant fordjupingsoppgåvene som utfordrar dei dominerande uttrykksformene. Eitt av arbeida har referansar til ein kunstinstitusjonell forståingshorisont (Bjørkås 2004), ein "ready-made" støvel. Eit anna arbeid syner samband til det Bjørkås omtalar som ei postmoderne forståingsform, der det private familiealbumet endrar funksjon og innhald, gjennom bearbeiding og overføring til ny kontekst: treplater.

majoriteten av desse produkta plasserast innan ein klassisk modernistisk formtradisjon. Dei visuelle formuleringane frå empirien er dominert av enkel, ”rein”, minimal og gjerne abstrahert form. I tillegg er eit funksjonalistisk, konseptuelt eller kommersielt perspektiv utelete. Studentane lagar ”krukkeliknande” former, og det er dei formmessige sidene som får merksemd, ikkje nytteverdi eller bruksområde eller andre intensjonar utover den ”gode” forma/komposisjonen. Oppgåveteksten presiserer skulpturelement som volum, rom, linje, tekstur og flate, komposisjonsomgrep som balanse, kontrast og rytme, samt materialteknisk tåme som pølseteknikk og styring av tørkeprosessen.

Eit anna tilhøve frå observasjonen handlar om at studentane sjeldan snakkar med kvarandre om formproblematikk, medan teknikk- og materialtåme vert verbalisert. Samtalane handlar om tørkeprosessen, ulike skjerejern, fleirfargetrykk, plateteknikk m.m. I motsetnad verkar formproblematikken til å vere forstått som eit meir intuitivt fenomen, der ein ikkje har tradisjon for å skildre analytisk ”god form” ved denne oppgåveløysinga.

Sjølv om studentane altså ikkje kommuniserer verbalt at formuttrykket kjem til med bakgrunn i definerte formprinsipp, synest dei visuelle formuleringane, formgjevingsobjekta, å fremje fleire kollektive ”normer” og konvensjonar. Desse disposisjonane kjem til uttrykk gjennom at formgjevingsprodukta i klassefellesskapet syner likskapar. Både ytre form og overflatedekor kviler i *felles* strukturar og prinsipp, og fleire syner også referansar til eit felles formuttrykk-opphav (Henry Moore skulpturar). Med omsyn til formproblematikk les eg framhevinga av ein intuitiv konstruksjon som ein legitim *verbal* representasjon i dette fellesskapet. Medan den *erfaringsbaserte* kunnskapskonstruksjonen vert uttrykt implisitt gjennom visuelle formuleringar.

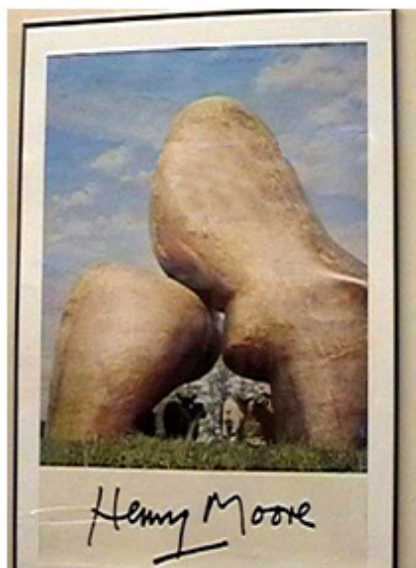
BILETREFERANSAR



Figur 1 Utprøving og konkretisering i grafikkverkstaden



Figur 2 Biletomvising på høgskulen (biletet nedst er manipulert)



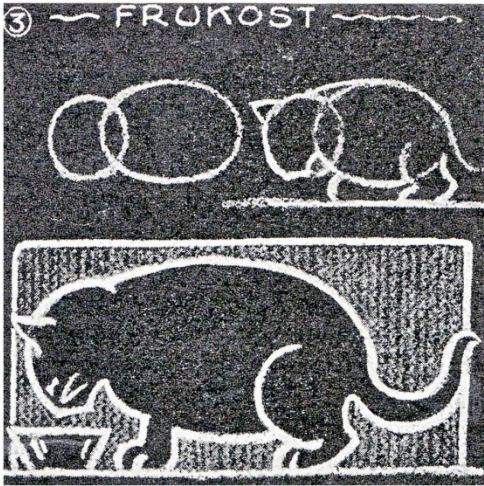
Figur 3 Skulpturoppgåve 2 og Henry Moore plakat på vegg



Figur 4 Grafikkoppgåve 2 og skulpturoppgåve 2



Figur 5 Fabeldyr



Figur 6 Rolf Bull-Hansen (1960): tegning som kopi og forestillingsbilde

Sosiale rammer – ei synkron fortolking av ALU 04/05

I dette kapitlet belyser eg korleis synkrone sosiale og kulturelle relasjonar skapar ramme om empirien sine representasjonar. Denne kontekstualiseringa byggjer på fleire teoretiske referansar. ALU 04/05 vitnar om at verbale representasjonar og visuelle formuleringar har ulike funksjonar, og kan somme tider også synest å innebere opposisjonar. Drøftinga romar teoriperspektiv som både korresponderer med det verbale og visuelle/praktiserte, også sjølv om desse synest motstridande. Tolkinga kan omtalast som multipel, jamfør Alvesson (2002).

Strukturen i denne drøftinga er gjort med særleg blick på to nivå ved den fagdidaktiske situasjonen: det aktørane verbaliserer og det dei uttrykkjer gjennom visuelle/praktiserte formuleringar. Drøftinga kunne vore endå meir finmaska, då empirien rører ved fleire læreplannivå.⁵⁶ Casen ALU 04/05 omfattar både det offisielle lokale læreplandokumentet, læraren si tolking av dette, studentane sine erfaringar og opplevingar av undervisninga, den undervisninga eg observerar og tolkar, samt idear som ligg til grunn for alt dette. Eg har likevel valt å legge hovudvekt på todelinga *verbale* versus *visuelle/praktiserte* formuleringar, då eg meiner desse kommuniserer dei mest openberre opposisjonane, og dei grip om ein interessant kontrovers mellom praksis og ideologinivå. Utvikling av eit ”meta-forhold” til eiga praksisutøving, står sentralt.

Dei påfylgjande analysane av casen ALU 04/05 syner at formgjevingspraksisen er relatert til fleire diskursive konstruksjonar, og ein kan lese at legitime prosess- og produkteigenskapar ikkje er eit einsarta fenomen.

⁵⁶ Ein slik nivå-analyse gjev John I. Goodlad teoretisk innsikt om. Han deler læreplanprosessen i fem nivå; ideologisk, formelt, oppfatta, operasjonalisert og erfart læreplannivå (fritt omsett etter Goodlad 1979:60-64).

Dei noko divergerande danningssprosjekta kan omtalast som ei interdiskursiv blanding,⁵⁷ der diskursane synest å vere blanda på konvensjonelt vis. Dette tyder at grensene og tilhøvet mellom diskursordnane vert kommunisert som lite problemfylte sjølv om dei er ulike, og der er ikkje openberre eller uttalte spaningar mellom dei (Fairclough 2006). Til dømes vert objektivistisk og universelt forankra normoppfatningar om det formmessige uttrykk eller teknisk tæme, formidla ved sida av målet om å finne ei eiga, indre og personleg røyst.

Dei samansette og dels motsetnadsfylte eigenskapane ved formgjeving vert ikkje problematisert eller kommentert av aktørane i lærarutdanningsfelleskapet ALU 04/05. Fellesskapet kommuniserer eit lågt konfliktnivå. Lærarane (intervju, oppgåvetekster og lokal fagplan) formidlar stort sett den same interdiskursive blandinga, utan at dette nødvendigvis treng tyde at diskursen er konfliktlaus. Empirien avslører ikkje tydelege opposisjonar, noko som kan tyde at dei ulike diskursordenane er ordna hierarkisk. Der er likevel somme utsegn som formidlar klassifiseringar og ein hierarkisk orden. Å finne eigen tryggleik i den skapande prosessen vert framstilt ved fleire høve som ei udelt positiv førestelling, medan fasitsvar og gjenstandar som er fabrikk laga vert tildelt mindre verd.

Nokre av representasjonane ved ALU 04/05 synest å vere gyldige eller ”legitime artikuleerte representasjonar”, medan somme verkar til å vere meir forteia. Der er til dømes eit tilhøve der studenten uttalar at han har henta idear frå eige hovud, medan formgjevingsobjektet både syner referansar til læraren sine konkretiseringar og til medstudentar sine arbeid. Dei verbale representasjonane fortel ikkje nødvendigvis kva forståingar som er dei mest dominerande eller får størst praktiske konsekvensar, men dei fortel truleg kva meiningskonstruksjonar aktørane finn er meiningsberande og verd å fremje. Utsegnene seier noko om fellesskapet sine føredøme; representasjonane er ideelle.

Noko av utfordringa ved denne analysen har vore at kjeldetilfanget er breitt i tydinga fleire kjeldesjangrar, og at metodetrianguleringa har gjort det naudsynt å kontinuerleg vere medviten at materialet representerer ulike røyster innan kunst og handverksfelleskapet ALU 04/05. Eg har likevel ikkje funne grunn til å eksplisitt drøfte rollefordelingar, og tematisere verdsetjingsformene som direkte årsak av det å vere lærar og student. Denne

⁵⁷ Fairclough nyttar omgrepet interdiskursiv blanding, som igjen viser til ein form for ”intertekstualitet”. Intertekstualitet handlar om at alle kommunikative situasjonar er berar av tidlegare situasjonar, dette tyder at ein aldri byrjar frå byrjinga. Ei interdiskursiv blanding er artikulering av ulike diskursar innan, og på tvers av grensene mellom ulike diskursordnar. Interdiskursivitet kan ha både ein ”kreativ” og ”konvensjonell” karakter (Fairclough 1992:124).

sosiale dimensjonen er sjølvsagt tilstadeverande også i dette materialet, men eg har lete den diskusjonen ligge i denne omgang. Som omtalt i innleiinga er det noko av dette Gulliksen problematiserer ved sitt studium (2006).

Tekstene (verbale representasjonar og visuelle formuleringar) ved ALU 04/05 avdekkjer ikkje at somme aktørar er meir framtrudande i nokre diskursar enn andre, at til dømes studentane talar for det personlege uttrykket, medan lærarane synest verdsetje teknikk- og materialtame. Eg finn ikkje faste mønster eller relasjonar mellom verdsetjingsformer og kva aktørar som talar for kva kategoriar. Aktørane hoppar stadig frå ei verdsetjing til ei anna. Det er altså ikkje ulike røyster, eller aktørar i seg sjølv som formar diskursane, men utsegnene aktørane kjem fram med.

Nøytrale vendingar og personleg utbyte

Den verbale ordlyden som er nytta ved casen ALU 04/05 er jamt lågmælt og nøytral. Dei eksplisitte verbale representasjonane har opne vendingar som gjev rom for individuelle løysingar og ”det personlege uttrykk”.

Målformuleringane ber preg av låge målnivå, dei er prosessorienterte, og uttrykkjer enkel handling som det å bli kjent med, å trene seg i, eller få erfaring med materialar, reiskapar, formale verkemiddel og teknikkar. Den opne nøytrale talemåten er gjennomgåande og synest vere ein ”normal”.

Tekstene kommuniserer berre delvis distinksjonar, der visse eigenskapar, eksplisitt, vert fremja som betre enn andre. I oppgåvetekstene vert ikkje evalueringskriterium/vurderingskriterium/kvalitetskriterium omtalt. Den lokale læreplanen framhevar den uformelle vurderingsforma, og påpeikar at denne føregår gjennom heile studiet. Studentane uttrykkjer at spørsmålet om vurderingskriterium er vanskeleg å svare på, sjølv med referanse til ei bestemt oppgåve. Ein av lærarane syner ei samling kunstgrafikk som inspirasjonskjelde til oppgåveperioden i grafikk, men er ved synfaringa forsiktig med å trekkje fram kva eigenskapar ho verdset ved arbeida.

Kommentarane har ”nøytralt” innhald, ho gjer denotative skildringar av bileta, og påpeikar dei materialtekniske vala kunstnaren har gjort. Ein av studentane hevdar at ho utan å få formell vurdering gjennom året, ikkje veit om det ho skaper vert definert som godt eller dårleg. Ho seier at dette er vanskeleg å halde seg til (Verkstadobservasjon).

Både framhevinga av det personlege utbyte og ei svak presisering av vurderingskriterium ved ALU 04/05 uttrykkjer ein form for ”kvalitetsnøytralitet”.⁵⁸ Somme tider handlar nøytraliteten om at læraren meiner ein må vere ”forsiktig” med å ikkje styre studentane etter sitt bilete, og at det ikkje er legitimt å definere kva ein legg i eit bra eller dårleg formgjevingsobjekt. Andre gongar framstår ytringane som nøytrale fordi dei er upresise eller tvitydige, nærast som ein ”ja-takk begge delar” argumentasjon, og at det vert nytta ”breie” og inkluderande formuleringar ved omtale av formale verkemiddel.

Det å gjere rangeringar eller å presisere kvalitet, kan ved somme utsegn synest å stå i opposisjon til eiga skapande verksemd. Ein student som no er lærar i grunnskulen påpeikar at det ikkje er viktig at elevane vert flinke, så lenge dei opplever glede ved å skape. Det å ikkje skulle bry seg om karakterar, å ikkje vedkjenne at der er andre som skal ha ”makt” over studentane sine skapingsprosjekt, vert framheva. Dei tre studentane forklarar tilhøvet til karaktersetjing som at ein ikkje ynskjer å korrigere egne idear etter andre sine erfaringar. Det er viktig å vere tru mot egne kjensler, og å finne tryggleik i seg sjølv.

Identifiseringa av ein nøytral ordlyd og å fremje eit personleg utbyte ved ALU 04/05 syner visse fellesdrag til dei verdsetjingar sosiologen Ove Skarpenes kjem fram med i si forskning om kva som utgjer dannelseskulturen i den øvre middelklasse i Noreg. Artikkelen tek føre seg den høgt utdanna norske middelklasse sitt tilhøve til kulturell danning. Skarpenes set spørsmålsteikn ved den ”kulturhierarkiske” tankefiguren, at kultur vert rangert på ein vertikal skala og nytta i sosialt grensedringsarbeid (2007).

Utan å dele interesse for klassesdiskusjonen spesielt, finn eg drøftinga hjå Skarpenes om legitim dannelseskultur og moralsk forankring, særleg relevant: Informantane til Skarpenes gjev uttrykk for at *rangeringar* av kulturelle produkt i seg sjølv er problematisk, og formidlar at slike distinksjonar er ei typisk arrogant haldning og nedlatande. Eg finn denne ”rangeringsantipatien” særst interessant. Den høgt utdanna middelklassen uttrykkjer at det er udemokratisk å seie at noko er betre enn noko anna, og at all smak er *individuell*. Skarpenes meiner at informantane opplever kulturell domfelling som ein dom over eit menneske. Og det verkar som at ”den legitime

⁵⁸ To av studentane, student D og A, seier at formgjevinga vert bestemt ut frå personlege preferansar, student E påpeikar at det viktige er å få barna interessert, ikkje nødvendigvis at dei må vere så flinke. Ein av lærarane uttalar at ein må passe seg for å ikkje nytte for mykje av eigenprodusert pedagogisk hjelpemateriale, då ein slik lett kan styre studentane for mykje. Ein student påpeikar at det viktige er å lage noko han sjølv er nøgd med (Student A). Student D vel sitt idéforslag ut frå fleire skisser og ”valgte denne fordi den såg goyest ut”. I den lokale fagplanen er eit eige eller personleg uttrykk den formuleringa som vert gjenteke flest gongar, dette vert også presisert under Vurdering (ALU 04/05).

kulturen” er moralsk forankra i ei form for demokratisk folkelegheit. ”Å felle kulturelle dommer likestiltes med det å felle moralske dommer” (Skarpenes 2007:549).

Studiet til Skarpenes hevdar å avdekke ei anna form for grensdraging enn den ”kulturhierarkiske” tankefiguren Bourdieu introduserer ved *Distinksjonen* allereie i 1979. I staden for å nytte kultur som ekskluderingsstrategi, har kultur i hovudsak ein underhaldnings- og avslappingsfunksjon. Skarpenes slår fast at ”I følge våre data er det typiske i den norske kulturen å foretrekke underholdningskultur” (2007:545). Kultur har for informantane lite å gjere med kunnskap og kvalitet, og at den manglande kulturelle autonomien gjer grensene mellom kultur og moral utydelege (Skarpenes 2007:552). Skarpenes hevdar at:

Mange knytter ikke kunnskap om kultur til kulturelle opplevelser. Å tilegne seg et større tolkingsrepertoar for å få flere innganger til og en bredere forståelseshorison i forhold til et dikt, blir her betraktet som et minus. Det ser ut til at kulturopplevelser skal appellere til følelser framfor intellektet (Skarpenes 2007:547).

Verdien av kunnskap og kultur vert erstatta av moralske verdiar som det å vere ærleg, venleg og tolerant. I artikkelen unnlet Skarpenes å problematisere at det å fremje kjensler framom intellekt også kan vere ei form for grensdraging. Skarpenes sine funn kan like godt utdjupe den kulturhierarkiske tankefiguren, som å motseie den. Funna hans refererer eit norsk kultur-”hierarki”. Samstundes kan Skarpenes kritisereast for å mistolke Bourdieu, i det han synest å sidestille det å meistre distinksjonane med det å faktisk vere berarar av formell innsikt. Slik ser han forbi sjølve essensen hjå Bourdieu, der ein vert vurderte, vinn verdi og posisjon etter den estetiske realiseringa, altså måten ein agerer på (Bourdieu 1995). Dette fortel ikkje nødvendigvis kva formell innsikt ein har. Om informantane til Skarpenes fremjar kjensler og moral treng ikkje dette tyde at dei er kunnskapslause.

Ein kjensleladd argumentasjon er også framtreddande i ALU 04/05, og aktørane underbygger ikkje-presiseringa av kvalitetskriterium med at ein ser ”kulturelle domar” (i forkant av ein skapande prosess) som avgrensande for kreativ utfalding: Å operere med fasitsvar gjev ikkje rom for dei originale løysingane, og studentane ynskjer å realisere egne idear framom å bry seg om kva karakterar dei til sist får. Formuleringane samsvarer berre delvis med praktiseringa. Mi tolking av det praktiserte, at studentane fylgjer kollektivt definerte ”fasitar” vert ikkje fremja eller verdsett verbalt. Men det er likefullt

interessant at den kjensleladde argumentasjonen vert nytta. Det antyder kva ideal aktørane ynskjer å nå, det fortel at det er legitimt å fremje det personorienterte og individuelle, samstundes som ein føreheld seg til kollektivt definerte ”fasitar” når ein formgjev. Både talemåten og praktiseringa synest vere ”normale” og sjølvsgde, og karakteriserer den sosiale samhandlinga i ALU 04/05. Sambandet til Skarpenes gjeld den verbale bortforklaringa av ein tydeleg og presisert kunnskapsdimensjon. Ved ALU 04/05 vert fagkunnskapar lite verbalt fremja, og både lærarar og studentar understrekar dei intuitive dimensjonane ved formgjevingsprosessane. Som Skarpenes, freistar heller ikkje aktørane i ALU 04/05 å dra grenser ved ein intellektualisme, vise seg fram ved behersking av intellektuelle referansar og kodar. Men i staden for å fremje det folkelege slik informantane til Skarpenes gjer det, føregår grensedraginga gjennom det å ”eige” introverte, kreative evner.

Nøytrale vendingar og personleg utbyte ved ALU 04/05 kan relaterast til eit anna tolkingsperspektiv der økonom og kunstsosiolog Solhjell plasserer ”formingslærerne” i det han omtalar som det inklusive krinslaupet innan kunstinstitusjonen.⁵⁹ Solhjell påpeikar korleis ”det norske” har andre sosiale kategoriar og verdssystem enn slik Bourdieu skildrar det franske kulturhierarkiet, men utan å stille spørsmål ved sjølve distinksjonsteorien. Med referansar til Bourdieu som opererer med verdssystema høgkultur og lågkultur, eller eit eksklusivt og kommersielt delfelt innan kunstfeltet, definerer Solhjell det han vurderer som eit tredje verdssystem, eit inklusivt krinslaup (Bourdieu 1995; Solhjell 1995). Solhjell påpeikar at kriterium for utveljing av kunst kan ved det inklusive krinslaupet gjerne hente estetiske kriterium frå det eksklusive krinslaupet, og at ein slik dreg grenser. Men, ”I de ytterste delene av det inklusive kretsløpet er ikke estetiske kriterier gyldige, bare sosiale og politiske” (Solhjell 1995:29). Solidaritet er ein sentral verdi og ”Viss du synes det er kunst, så er det det” (Solhjell 1995:30). Skarpenes sine funn korresponderer også med verdisset frå det ”ytterste” inklusive krinslaupet, og det inklusive synest vere uttrykk for eit norsk verdssystem der ein opererer med fleire fasettar enn referansen til ”den franske” dikotomien høgkultur-lågkultur. Dette tyder ikkje at det norske er utan distinksjonar.

I tillegg til ein tilsynelatande sterk oppslutnad om opne og inkluderande verdsetjingsformer syner dei verbale utsegnene ved ALU 04/05 også ei

⁵⁹ Det inklusive krinslaupet har som mål å inkludere mange kunstnarar, nytte ulike distribusjonsformer og -kanalar, nå eit stort og breitt publikum, få mange til å kjøpe kunst, vise kunst mange stadar og demonstrere kunsten sitt mangfald i form og innhald. «Kunst for alle» er ei sentral parole innan dette krinslaupet, og synet på kunsten som eit kulturelt gode, er typisk. «Auka bruk av kunst» samt «auka interesse og forståing for kunst» er vanlege målsetjingar (Solhjell 1995:29).

tydeleg individorientering, der det personlege og eigne vert framstilt som ekte og originalt – autentisk og kreativt. Ei slik tosidig forankring påpeikar også Skarpenes i ein artikkel basert på doktoravhandlinga frå 1997, der han hevdar at utviklinga av pedagogikken og eit elevsentrert kunnskapssyn innan vidaregåande skule, har vore prega av likskaps- og solidaritetsverdiar, men også individualistiske autentisitetverdiar (2005). Han forklarar vidare at frå 1960-talet og fram til midten av 1990-talet, har kunnskap kopla til fagleg danning vorte mindre sentral, og dels erstatta av kunnskap for å utvikle heile og deltakande menneske gjennom andre pedagogiske aktivitetar. Dette omtalar han som pedosentrisme (Skarpenes 2005:422). Det er interessant at han så knyter desse verdiane til den økonomiske nyliberalismen, der han finn at pedosentrismen deler argumentasjonsformer med nyliberalistisk kritikk av kapitalismen si einsretting av menneske.

(...) eleven skal realisere hele seg i en læringsform som ikke legger til rette for langsiktig opplæring, men dyrker forestillingen om det omskiftelige samfunnet (Skarpenes 2005:423).

Det avgjerande for eleven er å kunne tilpasse seg ein arbeidsmarknad som krev fleksibilitet og evig omstillingsevne, men samstundes dyrke den individuelle fridomen gjennom autensiteten sin etikk. Likskapstenkinga fell bort, og vert omskapt til ei blanding av marknadsindividualisme og ein autensitetsprega individualisme (Skarpenes 2005). Tolkingsperspektiva hjå Skarpenes kastar også lys over dei verbale representasjonane ved casen ALU 04/05. Ein kan spørje seg om konsentrasjonen omkring den skapande aktiviteten som ”åleineskaping”, einzijdig fokus kring interaksjon mellom person og materiale, det originale og personlege uttrykk, undergrev ei fellesskapstenking. Ideologiframstillinga aktualiserer sambandet mellom estetiske val og etiske vurderingar og refleksjonar. Korleis definerer ein faget sin etikk, kva vert oppfatta som ”gode” verdsetjingar innan formgjeving? Omsynet til studenten, omgjevnader og miljø, marknaden, karakterar, verket eller anna? Frå eit slikt etisk perspektiv tenderer det personorienterte og individuelle tankegodset mot ein antroposentrisk diskurs, der ein forstår menneske som sjølv midtpunktet i universet. Det antroposentriske stiller menneske i sentrum, og gjer det til ein overlegen aktør i verda og på toppen av eit hierarki der alt anna levande og ikkje-levande er underordna (Sarrommaa og Hausstätter 2009:68). Diskursen romar stor lit til menneskeleg moral og refleksjon. Ei meir utførleg drøfting og problematisering av denne perspektivtilknyttinga kjem eg attende til.

Å kommunisere visuelt

Læraren framhevar visse eigenskapar ved formgjeving visuelt, gjennom utvalet av konkretiseringsmateriale⁶⁰ og illustrasjonsbilete på oppgåvetekst (skulpturoppgåve 1 og 2, grafikkoppgåva er utan biletillustrasjon). Læraren konkretiserer også teknisk framgangsmåte ved å vise trykkplater ho sjølv har laga. Også rettleiingssituasjonen og gruppesamtalen med lærarane kan tyde på at læraren sjeldan fremjar eigenskapar ved formgjevinga eksplisitt og verbalt, men i staden uttrykkjer enkelte preferansar gjennom handling og visualisering. Verkstadobservasjonen syner at læraren konkretiserer gjennom direkte modellering på studentane sine objekt, men at han fyrst gjev råd etter at studenten har formulert kva han er ute etter hjelp til.

Eg finn visuelt slektskap mellom konkretiseringsmateriale og studentane sine formgjevingsobjekt, samt mellom studentarbeida. Læraren påpeikar også at kunst og handverksfellesskapet er berar av kollektive verdsetjingsformer då han seier at kollegaer syner felles preferansar når dei møtest frå ulike kantar av landet og vurderer studentarbeid til eksamen. Observasjonen av verkstadaktiviteten og dei visuelle formuleringane syner at fellesskapet har sine "normer" eller felles ressursar, medvitne og umedvitne, som definerer "god" formgjeving - gjennom ei eller fleire språkformer. Identifiseringa av formgjevingsobjekta sin likskap gjev signal om at den visuelle og handlingsbaserte kommunikasjonen kan vere ei sterk språkform, men utan at den treng vere medviten. Verkstadobservasjonen fortel at den praktiske fagkunna dominerer, og at formgjeving i fyrste rekkje er praktisk handling, eller "gjøren" jamfør Hansjörg Hohn (2004).

Slektskapen mellom studentobjekta syner koplingar til eit klassisk modernistisk føredøme, jamfør Arvedsen (2001), der konseptuelle, kommersielle eller funksjonelle perspektiv er uteletne. Dei visuelle formuleringane peikar ikkje mot nyttefunksjonar eller innhald utom verket som "estetisk" form. Dette resonnerer også med konkretiseringsmateriale som vert vist. Dei grafiske arbeida har for det meste utgangspunkt i figurative motiv (by- og menneskeskildringar) som anten er stiliserte eller heilt abstraherte. Somme arbeider med svart-kvitt som fargeavgrensing, andre prøver ut to eller tre fargekombinasjonar. Dei krukke-liknande skulpturoppgåvene har enkel, organisk form, og dei fleste nyttar to til tre ulike glasurar som dekor. Dekoren er anten stilisert enkelt-motiv eller flatemønster. Plasseringa av flatemønster er anten systematisk, eller meir organisk, vilkårleg. Studentobjekta syner sterke grep om teknikk- og

⁶⁰ Eg skildrar desse bileta under empirien som klassisk modernistiske, jamfør Arvedsen (2001) eller meir spesifikt; modernistisk formalisme, figurative romantiske framstillingar og det Dag Solhjell omtalar som "Main stream"; ei syntese av abstrakt ekspresjonisme og narrative figurframstillingar (Solhjell 1995:61).

materialtame, og uttrykkjer også, som vi før har sett omtalt, at komposisjonar og fargeval refererer visse formale prinsipp.

Favoriseringa av eit klassisk modernistisk føredøme, og ekskludering av konseptuelle, kommersielle eller funksjonelle eigenskapar refererer til fleire ideologiske kjelder og tankeretningar. Dette opphavet vert utdjupa under kapittelet om dei diakrone perspektiva.

Visuell og handlingsbasert læring

Eg har før i avhandlinga referert til korleis sosiologien teoretiserer og diskuterer den handlingsbaserte læringsmåten⁶¹ frå eit samfunnsteoretisk eller sosialt perspektiv. Frå læringsfilosofisk hald vert dette læringsperspektivet studert som eit meir praktisk fenomen, og med mindre kritiske innvendingar, der mellom andre Schön og termene ”reflection-in-action” og ”reflection-on-action” står som ein sentral idé.⁶² Teoriane om visuell eller handlingsbasert læring, også utforska gjennom meister-svein relasjonen (Lave og Wenger 2003; Wenger 1998), kan underbygge kvifor der synest vere konsensus om visse formprinsipp i fellesskapet ALU 04/05, utan at desse førestellingane er *verbalt* kommuniserte. Studentane lærer av å sjå på kvarandre sine formgjevingsobjekt, og vert påverka av dei visuelle kjeldene både lærarar og omgjevnader elles er berarar av. Dette perspektivet vert støtta av studiar frå mellom andre Gulliksen (2006), Brønne (2002), Wilson (2004), Nielsen (2000), Reitan (2007) og Michl (2003).

I det menneske utfører spontane, intuitive daglege handlingar meiner Schön at ein er vitande på ein særeigen måte. Det er ofte slik at ein ikkje greier å setje ord på det ein veit om handlinga, og det ein veit synest å ligge innebygd i handlingsmønsteret.

⁶¹ Rasmussen (1997) hevdar både Bourdieu, Habermas og Giddens har utvikla teori om taus implisitt kunnskap.

⁶² Refleksjon-i-handling forklarar Schön som at ein nokre gongar tenker over handlingane ein utfører, gjerne midt i prestasjonen. Særleg oppstår slik refleksjon i dei tilfella der ein intuitiv spontan prestasjon fører til eit overraskande resultat. I slike situasjonar fokuserer refleksjonen interaktivt på handlinga sitt utbyte, på handlinga sjølv og den intuitive viten som ligg implisitt i handlinga. I ein profesjonell praksis utviklar ein eit register av forventningar og teknikkar. I det omfang ein praksis vert stabil, at ein gjentekne gongar kjem ut for same tilfelle eller problem, opparbeider ein eit større repertoar, men der viten-i-praksis vert meir taus, spontan og automatisk og kan føre til at ein sjeldan reflekterer-i-handlinga (Schön 2001:60-61). Refleksjon-om-handling foregår etter at handlinga er gjort. Å reflektere om handling omfattar evne til å utforske kvifor ein handla som ein gjorde, eller kva som hende. Såleis utviklar ein idear, eller jamfør Nyrges, teoriar om eigen praksis.

Ein kan seie at denne viten ligg i handlingane, viten er internalisert.⁶³ Også profesjonelle praktiserande kan vere berarar av ei slik spontan praksisåtførd, der viten ikkje stammar frå ei ”på førehand” intellektuell tankeverksemd. Schön omtalar dette som viten-i-handling (Schön 2001).

Etter inspirasjon frå mellom andre Schön sitt teorigrunnlag studerer Reitan i avhandlinga *Improvisation in Tradition*, korleis ”unselfconscious” designkulturar, personar utan design utdanning, dei ho omtalar som ”vernaculare designers”, praktiserer og lærer design, med intensjon om å identifisere kvalitetar som kan introduserast for det akademiske designfeltet (2007:56). Reitan studerer designprosessar i eit læringsperspektiv frå situasjonar utanom ein konvensjonell pedagogisk skulekontekst, og forutan det læringsteoretiske grunnlaget frå Schön, og teorien om ”the reflective practitioner”, hentar ho inspirasjon frå Wenger, og teorien om ”communities of practice” (Schön 1983; Wenger 1998). Som før omtalt er Reitan sitt studium basert på ei empirisk undersøking av korleis inupiaq-kvinner, inuittar i Nord Alaska, praktiserer og lærer å designe tradisjonelle moderne inupiaq-klede. Reitan sine drøftingar av dette materialet syner at læringsprosessen i dette fellesskapet er ein kollektiv prosess, at læringsinnhaldet vert kommunisert gjennom observasjon der kunnskapen vert demonstrert gjennom ein reell praksissituasjon, og vurdering føregår uformelt gjennom heile designprosessen. Funna og drøftingane syner alternative og interessante perspektiv om designprosessar og læring, og er eit viktig innspel i den designdidaktiske konteksten. Der er likevel enkelte moment ved den visuelle læringsmåten som kan drøftast meir utførlig - før ein favoriserer ei slik tilnærming, eller kan sjå overføringsverdien frå ein vernaculare designkultur til ein designdidaktisk kontekst.

Reitan definerer dei vernaculare inupiaq-klesdesignarane som bevisste reflektive praktistarar, med referanse til Schön og termane ”reflection-in-action” og ”reflection-on-action”.

⁶³ Rasmussen seier den internaliserte viten har delvis parallellar til omgrepet ”praktisk bevisstheit” hjå Anthony Giddens. Giddens skildrar aktør-omgrepet der han skil mellom ubevisste motiv, praktisk medvit (practical consciousness) og diskursiv bevisstheit. Handlingar som kjem til frå praktisk bevisstheit er rutiniserte og automatiske, dei treng ikkje vidare refleksjon. Giddens seier at dei fleste daglege handlingar ikkje er diskursivt motiverte, men skjer heller ikkje i ein umotivert automatikk. Dei fleste daglege handlingar vert reproduisert med kunnskap som ligg ein stad ”mellom” diskursiv bevisstheit og normdominert ”bevisstlausheit” (Rasmussen 1997). Kategorien ”eige språk” hjå Nyrnes peikar også mot det internaliserte (Nyrnes 2006). Bourdieu omtalar umedvitne og umiddelbare verdiar innan eit felt, som doxa. Verdiane er ikkje eksplisitt formulerte, og når det er lite variasjon i ein praksis, bidreg deltakarane til å halde på den doxiske forståinga hjå kvarandre (Bourdieu 1977). Også her finn eg parallellar til det internaliserte hjå Schön.

Sjølvs om mykje av designprosessen og læringa er taus meiner Reitan å identifisere medvitne refleksjonar, også sjølv om dei i liten grad nyttar Schön sitt coaching-prinsipp.⁶⁴ Som eg også har vore inne på tidlegare i avhandlinga, føregår læring i inupiaq-fellesskapet gjennom observasjon, og eit delvis verbalt språk. Reitan fremjar ein visuell læringsmåte, ”learning by watching”, og påpeikar at ein i skulen har forsøkt å bortforklare denne ”realiteten” og overfokuserer den personlege, karismatiske tilnæringsmåten (Reitan 2007).

Hovudfagsarbeidet mitt frå 2001 (publisert i 2002) tematiserer noko tilsvarande drøftinga hjå Reitan. Der studerer eg lærarar og ein kunstformidlar som nyttar eigen estetisk produksjon som konkretiserings- og inspirasjonsmateriale i grunnskuleundervisning (Brønne 2002). Det kjem fram at lærarane er nokså utypiske representantar i det at dei medvite ausar store mengder visuelt materiale til elevane sine for å gje næring til idéutvikling. Dei intervjuar grunnskulelærarane kommuniserer lærarpåverknaden som eit positivt innspel. Dei opplever at elevane finn stor motivasjon gjennom inspirasjon frå eit tydeleg utøvande lærarføredøme. Å vere påverka av andre sitt arbeid i den skapande prosessen ser dei som uproblematisk. I samarbeid med ein kjend kunstnar presenterer kunstformidlaren ein stor biletevegg for ei gruppe elevar, som etter opplevinga lagar eit eige utsmykkingsprosjekt, *Malerier i rommet*. Sjølv om borna målar abstrakte komposisjonar, nokså likt med kunstutstillinga, bortforklarar kunstformidlaren slektskapen mellom inspirasjonsmaterialet og elevane sine måleri. I staden understrekar han at elevane sine arbeid er eigne, sjølvstendige erkjenningar, geniale og kreative. Min konklusjon frå dette handlar om at aktørane uttrykkjer ulike medvitsnivå, og at dei to kunstformidlingssituasjonane avdekkjer divergerande formidlingsideologiar.

Også Jan Michl gjer greie for korleis det innan norsk designutdanning er etablert ei oppfatning om designaktiviteten som ei individuell verksemd, at omgrepet design har hatt ein tendens til å skjule at designaren er, og alltid har vore, kritisk avhengig av tidlegare funksjonelle og formale løysingar, som eit utgangspunkt for forbetring og vidareutvikling av eit produkt. Michl syner korleis det språklege uttrykket ”design” og bruken av dette ordet historisk har vore med på å styrke ideen om den menneskelege designaren som ein åleineskapar (2003). Åleineskapar-førestellinga heng att som eit slags skjult ideal, som sjeldan vert handsama på eit teoretisk nivå. Michl hevdar at om

⁶⁴ Reitan presiserer at Schön nyttar ”coaching” som metode i læringsprosessen og refererer med dette til den verbale dialogen. Schön forklarar dialogen som ein samtale mellom ekspert og elev, der eksperten gjennom verbale og visuelle ytringar, refleksjonar, leier eleven gjennom arbeidet. Schön skildrar denne ”teikne og tale” kommunikasjonen som ”the language of designing” (Schön 1983; Reitan 2007).

ein ikkje ”avslører” at dette er eit falskt ideal, at design er like mykje eit kollektivt som eit individuelt arbeid, at ein er skapar, omskarar og medskarar, vert læraren sitt virke vanskeleg. Han seier at:

Slike idealer gjør lærerens pedagogiske virke vanskelig, fordi hvis en student setter sin egen originalitet som mål, forsøker han, logisk og naturlig nok, å verne om sin individuelle kunstneriske «uskyld» mot hva han oppfatter som skadelig ytre påvirkning. Dette fører til grunnleggende motforestillinger mot å lære – fordi det å lære alltid innebærer å bli påvirket av andre, og å tilegne seg andres løsninger og fremgangsmåter. Ut fra forestillingen om hva man kan kalle solokreativitet kan studenten i verste tilfelle oppleve læresituasjonen som en krenkende innblanding i hans eller hennes indre anliggende (Michl 2003:7).

Eg finn at dei verbale representasjonane ved ALU 04/05 stadfestar både Michl si åleineskarar-førestelling, og Reitan si framstilling av skulen som berar av ein karismatisk tradisjon. Aktørane ved casen favoriserer det personlege uttrykk, originalitet og personleg utbyte som det å ha det gøy, vere fornøgd og finne eigen tryggleik. Det er liten oppslutnad om å etterlikne andre eller vedkjennast påverknad utanfrå. I opposisjon til dette syner studium av visuelle formuleringar og handlingar, som omtalt innleiingsvis i dette kapittelet, at den visuelle læringsmåten og visse kunnskapsprosjekt står sterkt. Det eg formulerer som ein konsensus om eit klassisk modernistisk føredøme, er likevel framstilt som eit eige, personleg og originalt formgjevingsobjekt. Skilnaden mellom skulekonteksten og det vernaculare fellesskapet handlar om i kva grad ein vedkjenner og legitimerer ”learning by watching”-prinsippet som læringsmåte, slik Reitan skisserer.

Novisa innan den vernaculare designkulturen opplever og erfarer at læremeisteren produserer eit ferdig produkt, medan særleg den eine læraren i ALU 04/05 var oppteken av å ikkje påverke studentane for mykje og visualiserte berre delar av produktskapinga (særleg tekniske utfordringar) for studentane.⁶⁵ Læremeisteren hjå Reitan kommuniserer gjennom handlinga at det er legitimt for novisa å bygge på, vere påverka av, dei formkonstruksjonane han har kome fram til, og sjølv om begge situasjonar synest å distribuere og konsumere formgjevingsprosessen gjennom ”learning by watching”-prinsippet, vedkjenner aktørane dette prinsippet ulikt.

⁶⁵ Denne tematikken støtte eg også på då eg studerte grunnskulelærarar som nytta eigeprodusert konkretiseringsmateriale i undervisningssituasjonen i hovudoppgåva mi frå 2001 (Brønne 2002). Eg erfarte at det var vanskeleg å finne informantar som nytta ei slik undervisningsform, medvite.

Vedkjenningstematikken peikar mot det sosiologien teoretiserer om aktøromgrepet, og i kva grad individet er styrt av medvitne intensjonar eller umotivert automatikk (påverka av kollektive krefter og/eller materielle strukturar) (Rasmussen 1997). Reitan drøftar ikkje inngåande ein eventuell umotivert automatikk, som også Schön er inne på i det at handlingar og praksis vert stabile og sjølvrefleksjonen uteblir. Reitan nyttar tittelen *Improvisation in Tradition* på avhandlinga. Improvisasjonen synest å vere forsiktlige variasjonar over farge, form og materialval, og refererer ikkje til refleksjonar over meir djuptgripande endringar.

Eg meiner studiet til Reitan aktualiserer ei meir utførleg drøfting eller problematisering omkring sjøve ”learning by watching”-prinsippet. Sjølv om det er legitimt å lære gjennom andre sine erfaringar i det vernaculare designfellesskapet, er det interessant i kva grad og på kva nivå Reitan identifiserer dette som medvitne intensjonar og refleksjonar, samt læringsutbyttet sin karakter. Men mi avhandling fokuserer ikkje den vernaculare designkulturen, og kan heller ikkje utfylle dette tomromet. Frå fagdidaktisk hald og casen ALU 04/05 som synest operere med ein mindre vedkjend ”learning by watching”-læringsmåte, er det særleg fylgjene av divergensen mellom det praktiserte og verbaliserte som får betydning. Utviser studenten eller sveinen evne til kritisk refleksjon, til transformasjon og endar han somme tider med å gjere oppgjer med delar av tradisjonen? Eller fører ikkje-vedkjenning av ein visuell og handlingsbasert læringsmåte til ukritisk kopiering, der ein ikkje har kritisk relasjon til dei føredøma ein er inspirerte av?

Den norske pedagogen Liv Sundli problematiserer korleis aktørar i utdanningsdiskursen har lett for å favorisere og returnere til det dei ein gong lærte ved eigen studiestad, og kallar denne overføringa for ”kloning” (Sundli og Søndena 2004). Gulliksen kommenterer Sundli og påpeikar at ei slik overføring kan verke positiv fordi ein slik er med å etablere og utvikle diskursar. Men at det likegodt kan verke negativt om kloninga ikkje vert diskutert, kan dette føre til ein stillstand eller rein sjølvproduksjon. Såleis eksisterer eit behov for tematisering, eller påpeiking av kva ideologiar og kunnskapssyn ein refererer til (Gulliksen 2003). Fairclough ser faren ved slike statiske konstruksjonar i det at aktørar er utan innsikt i dei rammer som avgrensar den verbale (og visuelle) språkbruken, og om høve til å gjere motstand og endre eiga praksisutøving (2006). Å lære praktisk fagkunne ved å sjå etter føredøme som lærarar, medstudentar eller profesjonelle kunstnarar er ”materialisert røyndom” ved ALU 04/05. Kunnskapskonstruksjonen er likevel nærast automatisert og bortforklart, eller ein talar ikkje for, verbalt, at ein let seg styre og forme av andre sine idear. ”Kloninga” vert sjeldan

diskutert ,og heller ikkje læraren synest å vedkjenne ”re-design”-perspektivet fullt ut. Fellesskapet verdset eit klassisk modernistisk formideal, men som eit taust føredøme. Likevel er både originalitetsintensjonen og re-design-praktiseringa⁶⁶ sterke verdsetjingar innan ALU 04/05. Aktørane påpeikar ikkje divergensen mellom meiningskonstruksjonane originalitet og re-design, og det er også vanskeleg å lese ut om verbale intensjonar er overordna praktiseringa, eller motsett.

Artikulering av teknikk- og materialtame

Der er likevel nokre eigenskapar, særleg arbeidsgang og teknisk tame, som vert presisert verbalt frå lærarståstad. Eg finn tilsvarende hjå studentane då dei sjeldan snakkar med kvarandre om form på objekta eller inspirasjonskjelder, men somme tider om tekniske utfordringar. Gjennom oppgåvetekstene vert arbeidsgangen poengtert gjennom stegvise forklaringar, læraren uttrykkjer teknisk gjennomføring av t.d. ein keramikkskulptur. Skildringa av arbeidsgangen kommuniserer i fyrste rekkje tekniske avgrensingar og løysingar, detaljert. Formuleringane er eksplisitte og presise, dei synest vere ”fasitsvar”, og noko ein kan einast om.

Framstillinga av denne fagkunna synest ved fleire utsegn å vere udiskutable logisk-rasjonelle konstruksjonar, etablerte som fylgje av praktiske og fysiske avgrensingar. Fagkunna vert både kommunisert gjennom verbale vendingar og gjennom handlingar, og både lærarar og studentar fremjar desse formgjevingseigenskapane ved hyppig omtale.

Kvifor er nettopp desse eigenskapane så klart og ofte definerte, i motsetnad til casen elles? Ein måte å omtale desse eigenskapane på kan relaterast til det Nyrnes formulerer som ”teori”, at det er utvikla prinsipielle måtar å sjå objektet eller handlinga på. Nyrnes seier at den teoretiske konstruksjonen er ei sterk språkform, den er innskripen og etablert og heng saman på logiske måtar (2006). Teori er konstituert av klart definerte omgrep, og kviler på kategoriseringar. Å kategorisere er å sjå etter likskapar og skilnader. Nyrnes definerer også det artistiske arbeidet til ”teori”, og meiner det er legitimt å snakke om prinsippa som kan avdekkast i ein serie av kunstnariske arbeid som ei form for systematisk språk. Teori er ikkje eit spørsmål om kva ein likar eller mislikar, Nyrnes ser teknikkar, fargeval og materialbearbeiding som konsekvensar av det artistiske arbeidet sin teori. I den grad det materialtekniske er etablert som ein teorikonstruksjon ved ALU 04/05, får dette truleg fylgjer for det aktørane kjenner seg fortrulege med å artikulere verbalt. Det materialtekniske synest å utgjere aktørane sitt verbale repertoire,

⁶⁶ Re-design omgrepet låner eg frå Michl (2003), og vert nytta utetter avhandlinga.

og gjev seg sjølv i større grad fordi dei dessutan refererer til ein materiell røyndom.

Frå dette kan ein forklare framhevinga av teknikk- og materialtame ved ALU 04/05 frå to vinklar: 1) at dette har opphav i materielle praktisk-fysiske tilhøve, 2) og at det innan fagkonteksten er utvikla ”teori” som gjev legitimitet og autoritet til desse eigenskapane, og at teorikonstruksjonane er eit sosialt diskursivt fenomen. Nyrnes påpeikar også den praktisk-fysiske dimensjonen i si topologiske framstilling av kunst- og handverkspraksis. Forutan teori (systematisk språk) og eige språk omfattar kunstnarisk arbeid også materialet sine egne grunnvilkår og innebygde føresetnader (Nyrnes 2006).

Trass hyppig omtale vil eg likevel hevde at teknikk- og materialtame synest vere underordna ved ALU 04/05. Eg vil gje nokre døme som underbyggjer denne fortolkinga: Verken studentar eller lærarar argumenterer for at det handverksmessige er vesentleg, eller at dette er noko ein talar for og rangerer høgt. Åtte mål i oppgåvetekstene handlar om teknikk- og materialtame, men ber likevel preg av låge målnivå. Teknikk- og materialtame vert ikkje fremja når lærarar og studentar svarar på spørsmål om gjeldande og sentrale vurderingskriterium.

Den materialtekniske fagkunna vert kommunisert som ein naudsynt og sjølvskreven føresetnad ved formgjeving, men det kan synest som at dette ikkje utgjer ei avgjerande, meiningsberande eller utløyssande verdsetjingsform. Tilhøve syner likskapar med undersøkinga Mangset gjer, der intervjumaterialet syner liten oppslutnad blant biletkunststudentar om klassiske figurative handverksteknikkar, og studentane understrekar i staden det å skape noko nytt og originalt (2004). Ein av studentane ved ALU 04/05 er oppteken av å lage noko han sjølv kjenner seg fornøgd med, og at det ikkje bør sjå fabrikk laga ut eller vere perfekt. Studenten rangerer ved å nytte denne formuleringsmåten, at personleg sjølvverkjenning går føre den perfekte ”fabrikk laga” gjennomføringa. Også utsegna til læraren om at han ynskjer å gjere studentane trygge på egne løysingar heller enn å fylgje fasitsvar frå lærarhald indikerer tilsvarande motsetnad. Sjølv om læraren ikkje relaterer meistring av teknikk- og materialtame til fasitsvar, vert fasitsvar kommunisert som ein negasjon til det å vere trygg på egne løysingar, og omgrepet ber på liknande konnotasjonar som det materialtekniske: eit logisk-rasjonelt og objektivt sanningsføredøme.

Ambivalensar

Empirimaterialet kan sjå ut til å vere berar av noko divergerande verdsettjingar, både når det gjeld oppfatningar om formgjevingsprosessar, og kva eigenskapar ved formgjevingsobjektet informantane verdset. ALU 04/05 romar også ein differanse mellom lærarar og studentar sine lågmælte verbaliserte kommunikasjonar om formgjeving dels fremja som ein intuitiv skapingsprosess, og sterke kollektive kunnskapsføredøme i det som kjem fram visuelt og gjennom handling.

Eg finn at aktørane gjennom dei *verbale* representasjonane lyfter fram og favoriserer ein personleg karismatisk konstruksjon, og omtalar formale verkemiddel, teknikk- og materialtame. Samla framstiller aktørane desse eigenskapane som naturgjevne objektive kategoriar, at formuttrykket kjem til internt, og ikkje frå eksternt hald. Eller som Elisabeth Juell og Trygve-Johan Norskog seier i den fagdidaktiske studentlitteraturen, ”Estetikk har sin egen iboende metode, den har sitt eget uttrykk og sine egne mål” (2006). Formuleringmåten framstiller estetikken som eit innovervendt fenomen, og førestellinga har parallellar til omgrepet ”gjøren” som eg før i avhandlinga hentar frå Hohr. Han tolkar målformuleringar i læreplanen (L97) sin generelle del, og nyttar erfaringsformene, ”gjøren” og ”bli gjort med” som tolkingsperspektiv. 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 sjølvferinga er det sentrale. ”Gjøren” utan refleksjon vert framheva, medan ”å bli gjort med” er utelete (Hohr 2004). Frå dette kan ein sjå at ei innovervendt estetikkforståing synest å vere tilstades både ved overordna plandokument (den generelle delen av L97 vert vidareført i *Kunnskapsløftet* 2006), i faglitteraturen og i talemåtene ved ALU 04/05.

Men dei *verbale* representasjonane ber også på ambivalens i synet på læring og formgjevingsprosess, uttrykt i ei og same setning. På spørsmål om karakterar har vore styrande for studentane sine val, svarar student B at ho ikkje tenkjer på dette, ho tenkjer at ”(...) nå har jeg det gøy”, men samstundes ynskjer ho å ”lære noe” og vil gjerne gjere det bra. Ein annan student viser til det læraren har sagt, samstundes som han i same utsegn uttrykkjer at han vil skape noko ”sprøtt” eller originalt. Også her ein ekstern/intern ambivalens i ei og same setning. Eg omtalar også fleire tilsvarande utsegn i empiri-kapittelet. Om ein studerer utsegnene til studentane og spørsmålet om vurderingskriterium, tek bortimot alle teksteiningar/ytringar; til og med dei personlege (t.d. lage noko ein er nøgd med) eller dei verkorienterte (t.d. formelement bør passe saman)-kriterium. Lenger ute i ytringa nemner-studenten det lærar har sagt, at ho/han gjerne vil ha god

karakter eller at tidlegare erfaringar har fått betydning for formgjevingsprosessen. Same ambivalensen mellom interne og eksterne idékonstruksjonar, finn eg også i Gulliksen sitt formbilete-studium (internally and externally idea discourses) (Gulliksen 2006).

I kontrast til det aktørane i ALU 04/05 framhevar verbalt, *handlar* studentane gjerne ut frå det læraren seier (dei ynskjer jo å gjere det godt til eksamen), dei låner av andre sine erfaringar og er påverka av dei inspirasjonskjeldene som mellom anna læraren viser. Observasjonane tyder på at fellesskapet opererer med eit sosialt definert erfaringsgrunnlag, og det klassisk modernistiske føredøme pregar desse erfaringane.

Med omsyn til korleis ”det gode” formgjevingsobjektet vert framstilt både verbalt og gjennom praktisering, finn eg ei samanblanding av det naturgjevne, ekte (objektiv) eller at ”den gode forma” finst i ein sjølv (subjektiv). Frå kunstteoretisk hald drøftar Lars Vilks ulike kunstsyn eller retningar, der han skildrar både det objektive naturgjevne og det subjektive personlege som ei intern truslære, og omtalar desse samla gjennom formuleringa ”den estetisk-essensiella ståndpunkten”:

Denna syn på konsten innebær att konsten i sig själv är en kvalitet, alltså den andliga utgjutelse som naturgeniet förmår att inympa i verket. Dålig konst är därmed detsamma som icke-konst, dvs. konsten (det andliga) saknas. (...) Man kan säga att den estetisk-essensiella ståndpunkten inte har något som egentligen talar för den. Det är en ren troslära. Man tror att konsten finns eller inte och den enda möjliga bekräftelsen kommer genom upplevelsen/uppenbarelsen. (...) I enlighet med den estetisk-essensiella ståndpunkten är konstverket bärare av själva konsten som strålar ut från det. (...) Trots att många försök gjorts har det aldrig varit möjligt att fastställa vad och var själva konsten skulle finnas i ”konstverket”. Hänvisningarna har pekat på konstnärens uttrycksfullhet och på att det skulle finnas något speciellt i formen (tex. Clive Bells ”Significant form”). Man fick anta att konstnärens hand ägde en översinnlig känslighet som medförde att hans verk aldrig kunde kopieras eller förfalskas (Vilks 2001:33-35).

Det estetisk-essensielle standpunktet er i fylgje Vilks altså berar av fleire ”trusretningar”: Ved ein streng formalisme vert meining kopla utelukkande og isolert til den formale komposisjonen, medan ein frå ein ekspresjonistisk forståingshorisont ser verket som ei openberring av kunstnaren sin geniale

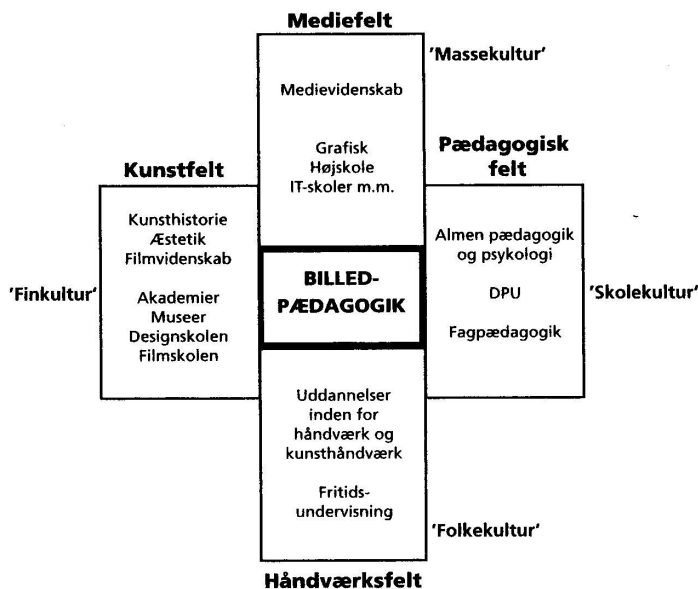
natur. Det er nettopp ”trusdimensjonen” som gjev forklaring til kvifor desse røyndomsforståingane står støtt, dei treng ikkje logiske argument for å ”leve”. Som eg har vore inne på før i avhandlinga, problematiserer eg fylgiane av desse trusretningane i ein kunst- og designdidaktisk kontekst i artikkelen *Moderne opphav og konsekvensar* (Brønne 2005). Eg peikar på at den rasjonalitetsfokuserede formalestetiske forståinga og den meir subjektive karismatiske forståinga argumenterer for ulike måtar å handtere kvalitetsvurderingar på.

Divergensar og tvisyn ved ALU 04/05 fremjar det vilkårlege, spontane, ubestemte og dels umedvitne, som igjen kan oppfattast som ein negasjon av intenderte refleksive handlingar. Gjenteke og uproblematiserte ambivalensar synest å vere ein legitim tale- og veremåte i fellesskapet, der ein ser det tvitydige i seg sjølv som ein forsterkar for skapande handling. Som kontekstualisering til dette ambivalens-føredøme ser eg koplingar til det Dag Østerberg skildrar som den amfibiske handling. Handlingskunsten peikar mot det ikkje-intellektualistiske og ”den hensikt som likesom går en omvei”, og at ein erfarer at den ikkje-merksame handlinga kan føre til eit vellukka resultat (Østerberg 1993:98-99). Tilsvarande fenomen vert framstilt i den velbrukte fagdidaktiske studentlitteraturen *Kunst og handverk - hva og hvorfor*, som igjen refererer Graham Wallas frå 1926 og ”faseteorien” om kreativitet. ”Inkubasjonsfasen” vert omtalt som ei mogningstid, med meir og mindre ”ubevisst tenking”. Ein forlet problemet ein skal løyse, lausriv seg frå etablerte og tradisjonelle tankebaner, og gjev ”de ubeviste prosesser en sjanse til å ”arbeide” for oss” (Haabesland og Vavik 2000:219). Studentlitterære framstillingar av den vilkårlege, gjerne ikkje-medvitne dimensjonen ved skapande prosessar (sjå til dømes Juell og Norskog 2006) gjev næring til ei kjølig fortolking av instruktive, eintydige og fasitprega prosessframstillingar.

Diakrone perspektiv – ALU 04/05

Den fylgjande framstillinga er ei historisk kontekstualisering av verdsetjingsformene eg har identifisert ved lærarutdanningsfellesskapet ALU 04/05. For å forstå korleis verdsetjingsformer kjem til og somme tider vert etablerte, kan det vere utdjupande å studere det ideologiske grunnlaget for dei kategoriar eg finn at dette fellesskapet kommuniserer. Dette er *ikkje* eit forsøk på å fortelje heile historia til fagfellesskapet kunst og handverk. Med utgangspunkt i særleg *ein* tendens frå empirien ALU 04/05, har eg søkt kjelder som kan vere med å forklare kvifor ALU 04/05 ber på originalitetsintensjonar og re-designpraktisering. Kwart kapittel vert infiltrert med referansar der eg syner sambandet til ALU 04/05. Kjeldetilfanget har utspring i Illeris sin feltteoretiske modell for biletpedagogikken, der ho skisserer fire omkringliggende felt som får fylgjer for denne fagkonstruksjonen. Den vassrette aksen omfattar kunstfelt og pedagogisk felt, og den loddrette akse mediefelt og handverksfelt.⁶⁷ Eg finn at empirien ALU 04/05 særleg er dominert av pedagogiske argument og kunstfaglege vurderingar, og at kunst og pedagogisk argumentasjon ofte synest å vere blanda (sjå Illeris sin modell i biletfiguren under).

⁶⁷ Drøftinga av modellen, og modellen sin relevans er handsama i kapitlet Forskningsstrategi.



Felteoretisk modell (Illeris 2002:46)

At den kunstfaglege og pedagogiske argumentasjonen går i kvarandre, og har felles intensjonar, kan ein også lese andre stadar. Wilson drøftar korleis førestellinga om barnekunst veks fram frå midten av 1800-talet, og i samband med dette peikar han på at både den modernistiske kunstrørsla og pedagogar, og somme tider psykologar,⁶⁸ fekk betydning for denne konstruksjonen. Utan at grupperingane føreheldt seg til kvarandre, og det at dei delte eit ideologisk grunnlag, kjempa dei parallelt for ”det naturlege”, fridom frå reglar, kreativitet og det individuelle uttrykket (Wilson 2004). Også Spord Borgen skisserer dette tosidige fenomenet i samband med evalueringa av kunstformidlingsprosjektet Klangfugl (2003). Dei vaksne som er involverte i kunstformidlinga uttrykkjer at det er vanskeleg å balansere omsynet til borna, altså pedagogiske vurderingar og omsynet til kunsten, vurderingar av form og innhald i artefaktene. Ein av kunstnarane finn ut at desse to heng saman, at kommunikasjonen vert ”sjølve kunsten” (Spord Borgen 2003:23). Borgen peikar dessutan på at det frå kunstinternt hald er det å skape kunst for barn og unge i mange samanhengar vorte oppfatta som nedgradering av kunsten. Kunsten vert i slike tilfelle ”pedagogisert”, der kunsten vert eit middel for å nå andre mål enn den kunstnariske erfaringa, som til dømes oppsedingsmål (Spord Borgen 2003:80).

⁶⁸ Den pedagogiske og psykologiske basis kan skiljast i to, der ein ved somme undersøkingar fokuserer skildringar av karakteristiske trekk ved barn sine formgjevingsprodukt, og ved andre tilfelle studerer barnet sitt sjeleliv og der formgjevinga berre vert eit hjelpemiddel for å skjønne dette sjelelivet (Andreassen 1961:17-18).

I dette kapitlet lagar eg lenker mellom empirifunna og slik formgjevingshistoriefeltet frå før har delt denne fagtradisjonen i ulike retningar. Eg byggjer på desse historieframstillingane, og utdjuvar med å trekkje inn andre primærkjelder og eigne refleksjonar knytt til dei fortolkingar som er gjorde. Dei diakrone perspektiva eg her skisserer i fire punkt har ALU 04/05 som referansegrunnlag. Eg vil utdjupe referansegrunnlaget for desse historiekonstruksjonane ved å referere frå empirien under kvar av dei fire perspektiva. Eg har gjeve dei historiske konstruksjonane namn som kommuniserer både pedagogiske og kunst og handverksfaglege intensjonar. Med dette som utgangspunkt, omfattar kapitlet Diakrone perspektiv på casen ALU 04/05 fire perspektiv:

Perspektiv I: Encyklopedisk dannelsideal, teknikk- og materialtame

Perspektiv II: Formaleestetisk oppseding

Perspektiv III: Karismatisk haldning

Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk

Illeris delar i si avhandling *Billede, pædagogik og magt* det idéhistoriske grunnlaget for etableringa av det ho omtalar som eit biletpedagogisk felt inn i tre diskursordnar ,og namngjev desse som ”Den tegnepædagogiske diskursorden”, ”Den formningspædagogiske diskursorden”⁶⁹ og ”Den billedkunstpædagogiske diskursorden”. Sjølv om Illeris fortel ei langt ”større” og breiare faghistorie enn eg har intensjon om, finst der tydelege likskapar mellom Illeris sine analysar av fag-legitimering og dei verdsettjingsformer eg identifiserer i ALU 04/05. Eg har lete Illeris sine skildringar av den biletpedagogiske diskursorden, vere ein av referansane eg nyttar for mi historieframstilling, men min kontekst fører til litt andre analysar enn det Illeris presenterer. Eg vidarefører såleis hennar framstilling i høve til den norske konteksten, der også mi samtid og mitt empiri-utgangspunkt vil prege denne historiske og fagteoretiske inngangen.

⁶⁹ Danmark har ein annan fagkonstruksjon enn Noreg der omgrepet *Formning* omfattar det vi i Noreg refererer til som teiknedelen eller biletdelen av faget Forming (frå 1960-1997).

PERSPEKTIV I: ENCYKLOPEDISK

DANNINGSIDEAL, TEKNIKK- OG MATERIALTAME

I dette kapitlet vil eg studere historiske premissar, og kva som har vore med å etablere teknikk- og materialtame-kategorien som særleg er omtalt i oppgåvetekstene ved ALU 04/05. Sjølv om lærarane presiserer slike tame i oppgåvene, og studentobjekta også syner at desse eigenskapane er vektlagde, meiner eg teknikk- og materialtame i fyrste rekkje vert framstilt som fysiske og praktiske avgrensingar, men utan å oppfatast som avgjerande og særskild meiningsberande eigenskapar ved formgjeving. Dei står fram som naudsynte føresetnadar.

Teknikk- og materialtamehorisonten kan koplast til det Trond Berg Eriksen omtalar som ein handverksmessig kvalitet, knytt til målet om nedlagt arbeid og omtanke, gjenstandar laga av menneskehender. Danningsprosjektet er prega av arbeid, flid og disiplin (Berg Eriksen 1993), og har referansar til det ein gjerne omtalar som eit encyklopedisk dannelsesideal.⁷⁰ Både Hans Jacob Andreassen og Helene Illeris framstiller den handverksprega, ”objektive” forståinga av teiknefaget i skulen i relasjon til den herbariske pedagogikk eller eit disiplineringssideal (Illeris 2002; Andreassen 1961). Denne undervisningstenkinga medfører ei tradisjonell maktfordeling i klasseromet, der læraren har fagleg autoritet. Helene Illeris nyanserer dette handverksmessige gjennom ”Den tegnepedagogiske diskursorden”, der ho peikar på tre viktige legitimeringsprinsipp som bakgrunn for teiknefaget si innføring i offentlege barneskular i Skandinavia.

Illeris omtalar det fyrste teiknepedagogiske legitimeringsprinsippet som førestellinga om teikning som karakterdannande. Dette knyter ho så til sveitsaren Johann Heinrich Pestalozzi som argumenterer for evna til ”riktig anskuelse” som igjen skulle utvikle born sin moralske og intellektuelle kapasitet. Å utvikle den ”riktige anskuelse” handla om evne til visuelt å kunne måle storleikar nøyaktig, for så å feste dette på papiret ved å teikne dei. Metoden gjekk ut på å teikne samanhengande øvingsrekkjer, der elevane byrja med enkle, geometriske former for så å gå vidare til meir kompliserte former (Illeris 2002:89). Dette karakterdannande perspektivet er også synleg i måten Niels Hertzberg argumenterer for handarbeid eller sløyd for gutar i den norske skulekonteksten. Kjosavik skriv at:

Hertzberg la hovedvekten på den dannende verdi håndarbeidet kunne ha. Sløyd pioneren Hans Konrad Kjennerud delte dette

⁷⁰Johann Friedrich Herbart stod for eit encyklopedisk dannelsesideal. Han fremja tanken om den ”morske personlegdomen” og verdien av ålmann kunnskap (Myhre 1997:115).

synet og viste til at Hertzberg mente skolen hadde misforstått sin oppgåve om den gav opplæring i ferdigheter som direkte kom et senere yrke til gode (Kjosavik 2001:30).

Perspektivet romar karakterdanning. Eleven skulle verte eit moralsk og intellektuelt menneske, gjennom metoden - å kopiere teiknemodellrekkjer. Også innan handarbeid og sløyd synest den karakterdannande argumentasjonen å verte fremja. Etter inspirasjon frå Nääs-sløyden i Sverige ved Otto Salomon,⁷¹ utarbeider Hans Konrad Kjennerud ei modellrekkje for bruk i sløydundervisninga. Som Salomon talar Kjennerud for sløyd som eit middel i oppsedinga, der den ”pedagogiske sløyden” skulle utvikle lyst til kroppsarbeid, sjølvstende, orden, flid, merksemd, kraft og viljestyrke (Lysne 1996). Formgjeving vert såleis fyrst og fremst kommunisert som det å utvikle ein moralsk og intellektuell personlegdom gjennom logisk tenking. Framstillinga kan lesast som at formgjevingsprosess får sterkare betydning enn sjølve formgjevingsobjektet. Teikneaktiviteten vert eit middel for å nå dette målet, der ein gjennom den naturalistiske framstillinga øver evne til å sjå, representere og erkjenne analytisk (Illeris 2002:92). Illeris påpeikar at:

Teknikken fulgte den samtidige forestilling om *erkendelsens* opbygning og funksjonsmåde – ikke *billedets* motiv, dets symbolikk eller det umiddelbare synsindtryk. Billedet som innskrevet i ”verdens prosa” forsvandt nu helt bag ambitionen om at kunne representere selve den menneskelige erkendelsesagt (Illeris 2002:92).

Modellrekkje-metoden og den imiterande arbeidsmåten er altså vovne saman med eit disiplinprega danningideal; imitasjon av modellrekkje vert fremja som metode og disiplinprega danning vert mål. Eg relaterer dette til den danningorienterte objektivisme, jamfør Klafki, og vil kome attende til korleis dette utgangspunktet vert vidareført og endra, og kva fylgjer dette får for verdsetjingsformer innan Kunst og handverk – og ALU 04/05.

Frå det pestalozziske motiv si idealistiske førestelling om ålmenn karakterdanning skisserer Illeris legitimeringsprinsipp nummer to, førestellinga om teiknefaget sin nytte i ”erhvervsøjemed”. Illeris påpeikar at dei positivistiske og utilitaristiske strøymingane i andre halvdel av 1800-talet påverkar pedagogikken, og at spørsmålet no handlar om kva kunnskapar og ferdigheiter som kan definerast som mest nyttige i yrkessamanheng.

⁷¹ Anders Lysne skildrar Otto Salomon og Nääs-sløyden frå det svenske miljøet der den pedagogiske sløyden skil seg frå yrkessløyden og husfliden ved å ikkje ha produksjonen som primært mål (Lysne 1996).

Denne ”realiaorientinga” får særleg konsekvensar for korleis det engelske skuleverket innfører teikning som fag, der dette vart kopla til det nasjonaløkonomiske spørsmålet om korleis engelske industriprodukt skulle erobre tekstilmarknaden på kontinentet (Andreassen 1961:45; Illeris 2002:93). I den norske skulekonteksten får denne tenkinga særleg feste i legitimeringa av handarbeid for jenter. Skulen skulle gje jentene tenleg opplæring i høve til oppgåva som husmødrer (Kjosavik 2001:28).

Innan den norske tradisjonen legitimerer særleg Eilert Sundt handverket frå eit samfunnsnyttig perspektiv, der han frontar husfliden i Noreg, og ser denne som ein folkeleg og nasjonal formtradisjon (Aakre 2005:78-79). Sundt skil mellom husflid, i tydinga uformalisert arbeid i heimen, og det spesialiserte handverket, etter kvart organisert i laug som utvikla dei fyrste formelle systema for opplæring (Aakre 2005:78-79). Denne formaliserte opplæringstanken set sitt preg på måten ein argumenterer for å gjere teikning og handarbeid til skulefag i *Normalplan for landsfolkeskolen* i 1890 (Kjosavik 2001). Sundt argumenterer for ei praktisk danning, der utøvinga av sjølve handverket får stå i sentrum (Aakre 2005). På same tid verdset Sundt den estetiske sida av danninga, som bryt med realiaorientinga. Han vektlegg sysselsetting og praktisk nytte, både frå eit individuelt og eit samfunnsnyttig perspektiv. Danninga vert dels gjeve ei praktisk og nyttig grunngeving i høve til yrkesutøving, og dels ein praktisk og moralsk argumentasjon der flid og arbeidsvilje har livsverdi. Samstundes framhevar han at arbeidet gjev oppleving av behag i det ein ser eit godt utført handverk og god form, og at dette gjer noko med oss som menneske (Aakre 2005:95). Såleis lyfter Sundt fram den estetiske opplevingsverdien i tillegg til ein utilitaristisk og karakterdannande nytteverdi ved handverksaktiviteten. Formgeving vert ved den yrkesretta utilitaristiske ståstaden kommunisert som det praktiske, nyttige produkt, der teikning vert reiskap for å utvikle arbeidsteikningar, og å komponere mønster og ornament. Illeris hevdar at den klassiske danninga, det andelege, kunsten og kulturen, vert i dei mest ekstreme former oppfatta som unyttig og snobbete, ”(...) ja, nærmest karaktersvækkende for den virile, fremtidsorienterede borger i det kapitalistiske samfund” (Illeris 2002:95).

Den utilitaristiske argumentasjonen har eit lite omfang ved empirien ALU 04/05, bortsett frå at studentane (kanskje særleg student A) påpeikar behov for undervisningskompetanse i Kunst og handverk i grunnskulen, og at det å meistre fagkunne får fylgjer for eit framtidig arbeid som lærar. Oppgåveordlydane er prega av ein kunstliknande overbyggnad, og formgjevingsobjektet som nyttegjenstand i tydinga bruksform, er heller ikkje målsetjing ved denne oppgåveperioden. Oppgåvetekstar, men også formgjevingsobjekta,

er utan formuleringar som impliserer funksjonelle, konseptuelle eller kommersielle krav.

Det siste legitimeringsprinsippet hjå Illeris omfattar utvikling av elevar sine kognitive og motoriske ferdigheiter. Prinsippet referer til Friedrich Fröbel sine tekstar om barnet som ein eigen universell kategori: eit originalt, umiddelbart og spontant vesen. Han såg barnet som naturleg ”godt” fordi det var skapt i Guds bilete (Andreassen 1961). I kontrast til det pestalozziske motiv og realiaorienteringa, der ein definerer barnet som eit udanna og uferdig individ, har barnet ved denne forståingshorisonten naturleg ibuande skapande krefter. Det naturlege vert likevel forstått som det logisk-rasjonelle, der dei teiknemethodiske prinsippa er nokså like Pestalozzi, og har ei geometrisk orientering. Fröbel argumenterer for bestemte teikneøvingar, der det loddrette, vassrette og rettvingla er grunnprinsipp. I det grunnprinsippa var innøvde kunne ein gå over til skrå strekar og krumme linjer (Andreassen 1961:42; Illeris 2002:97). Det som også vekker interesse ved denne teiknepedagogikken er vektlegginga av ein ”*bevisstheits*-virksomhet” i form av språkleg overlevering av det som vart teikna (Andreassen 1961:43). Både lærarar og elevar omtalar den skapande aktiviteten undervegs, ”(...) dette bladet er gult, dette bladet er grønt” og understrekar såleis at menneske hevar seg over dyra og er skapande vesen (Andreassen 1961:43). Fröbel kan synest å ha likskapar med det filosofiske tankegodset til Rousseau, men dei er klart åtskilde når det gjeld den metodiske utforminga og definisjonen av det naturlege og skapande, der det idealistisk-religiøse hjå Fröbel erstattar Rousseau sitt romantisk-naturalistiske syn (Andreassen 1961:43).

Ved det frøbelske motiv kan det synest som om formgjevingsaktivitet også vert forstått som formal danning, der eleven sine kognitive og motoriske ferdigheiter vert lyfta fram, ved sida av reint faglege siktemål. Den geometrisk orienterte teikneaktiviteten resulterer i naturalistiske biletfremstillingar, og formgjevingsproduktet er kommunisert som vegen fram mot utviklinga av det allsidige og heile menneske.

Med utgangspunkt i dei tre retningane karakterdanning, yrkesretting og utvikling av motoriske og kognitive ferdigheiter, syner så Illeris korleis desse, til saman, på byrjinga av 1900-talet er med på å konstruere nye førestellingar om ”den gode tegneundervisning” (2002:98-99). Særleg får det reint tekniske fokus: *Korleis* kunne ein utvikle barn sine ibuande evner til eksakte, registrerande teikningar? Det er den praktiske teikninga som vert framheva, den som alle kunne lære, og Illeris skildrar at teiknelitteraturen klart skil dette frå forståinga av teikning som kunst.

Skoletegningen skulle fremvise elevens kognitive evne til at se, kunstværket derimot var først og fremmest et resultat af en mystisk ånd, et medfødt og upåvirkelig talent (Illeris 2002:118).

Teikning fungerer såleis som reiskap i ulike praktiske situasjoner, som handverkar, handelsmann eller lærar. Kunstutøving krev talent og er ”aandfuldt”, medan teikning ikkje handlar om talent, men er noko alle har bruk for og kan lære (Illeris 2002:103). Samstundes er både disiplinering av kroppen sine rørsler, evne til abstrakt tenking, fagleg nytte i yrkessamanheng og på fritida, og også utviklinga av skjønnheitssansen med å prege dei skandinaviske handbøker for teiknelærarar i dette tidsrommet (Illeris 2002:103).

Frå norsk side fortel faghistoria at dette disiplineringsidealet og modellteikningsprinsippet får motbør allereie på 1800-talet, både frå sløyd-miljøet og teiknelærarhald (Kjosavik 2001). Modellrekkejer og nyttetenking vert klaga for å vere tilstivna og lite barnevenleg, og faga måtte vere meir enn øving av teknisk tæme (Kjosavik 2001). Kritikken aktualiserer ”nye” argument der omsynet til barn sine utviklingsnivå får fokus. Dei nye argumenta og kritikken, som vert drøfta i påfølgjande kapittel, kan ved enkelte kjelder (sjå til dømes Bull-Hansen seinare) lesast som ei total fornektning av alle formuleringar frå fortida. Både disiplineringsidealet og material- og teknikk-tæme synest verte oppfatta som to negative sider av same sak. Teknikk- og materialtæme står fram som sjølv *representanten* for det barnefiendtelege, og skildra som samanfallande med skammekrokar, uthenging, fingersmekk og straffelekser.

Men trass ny pedagogisk teori, psykologisk forskning, filosofiske og kunsthaglege impulsar kan ein fylgje planverka fram til vår tid og sjå at teknikk- og materialtæme alltid er omtalt, men at ordlyden om denne fagkunna gradvis vert endra. Dei tidlege planverka, både *Normalplanene* (1939) og *Læreplan for forsøk med 9. årig skole* (Forsøksrådet for skoleverket 1960) gjev detaljrike skildringar av til dømes ulike spøteteknikkar, opplegging, rettspøting, rund kant, kjedemoskekanter og avfelling. Det vert også presisert kva gjenstandar ein skal lage når ein nyttar desse teknikkane, samt avklaring av funksjonsområde og nytteverdi. Særleg handarbeid og sløyd består i all hovudsak av formuleringar om teknikk- og materialtæme. Teikning omfattar på si side også bunden teikning og fritt formande arbeid, ved sida av teknikk- og materialtæme. Men frå og med *Mønsterplan for grunnskolen* (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974) ber formuleringane sjeldan preg av detaljstyring, og har klart mindre omfang.

Material- og teknikkfag er noko elevane skal få øving i, røymsler med. Fagkunna synest å endre posisjon og framstillingsform, frå å representere sjølve legitimiteten til faget til å vere reiskapar ein nyttar for å nå formgjevingsfaget sine overordna mål. Ein kan kanskje seie at material- og teknikkfag er framstilt som ”ikkje-åndfullt”, sjølv om det er noko ein ser bruk for og kan lære.

Ved førre læreplanprosess, i tida før L97 (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1996) kom ut, avdekkjer formingsfellesskapet ein indre fagstrid gjennom fagtidsskriftet *Form*. Her argumenterer aktørar i feltet for og imot namneendring, som til sist endar med endring av namn på faget frå Forming til Kunst og handverk. Ein omkringliggende høg temperatur på skuledebatt der Gudmund Hernes talar for resultat kvalitet, fagleg utbytte og innsats, utgjer nærast ein ny epoke i norsk skulehistorie (Telhaug 2008), og set i verk meiningsutvekslingar som avdekkjer tydelege diskursive opposisjonar, også innan formgjevingsfellesskapet. Den eine sida i namneendringsdebatten 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 høyringsutkasta til den nye planen vert oppfatta å gje nokså presise kunnskapsmål. 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 vert eit reint orienteringsfag som ikkje samsvarer med det vi kjenner om barn si utvikling og mogning (Fredbo 1995). Den tradisjonelle kunnskapstileigninga er framstilt som ein opposisjon til ”barn sitt beste”, og signaliserer eit haldepunkt om at teknikk- og materialfag ikkje må ha ein overordna funksjon. Fleire av innlegga i *Form* ved namnedebatten gjev næring til ei negativ framstilling av teknikk- og materialfag-konstruksjonen, og kan synest representere *ein* diskurs innan det dåverande formingsfellesskapet. Eg relaterer denne diskursen til det eg før i teksten identifiserer som ein underordna teknikk- og materialfag kategori ved ALU 04/05. Ein kan forstå at redsla for det barnefiendtelege encyklopediske disiplineringsidealet, vove saman med eit sterkt fokus kring material- og teknikkfag, som vart uttrykt gjennom massiv negasjon ved byrjinga av 1900-talet, fekk feste innan Forming/Kunst og handverkfagkonteksten. Bindinga mellom encyklopedisk disiplineringsideale og teknikk- og materialfag gjev teknikk- og materialfagkategorien ei barnefiendtleg og disiplinær innpakking. Dette kan synest å ha gjeve utslag i måten ein verbalt omtalar denne fagkunna på. I kontrast til denne underordninga er dei visuelle formuleringane ved ALU 04/05 fylde med referansar som tyder på konsensus om det materialtekniske, og at dette også paradoksalt, er ei dominerande verdsetjingsform.

Fridomsprosjekt og den kunstpedagogiske rørsla

Den lågmælte nøytrale ordlyden, ein ”mild” lærarpåverknad, ein ”open” bedømningspraksis, framhevinga av eit personleg uttrykk og eit klassisk modernistisk formfødøme ved empirien ALU 04/05, syner heilt andre referansar enn den logisk-rasjonelle overbyggnaden ved det encyklopediske dannelsingsidealet. Som ”bagasje” eller opphav til desse representasjonane har eg særleg fokusert tekster og tankegods med referansar til den kunstpedagogiske rørsla. Den kunstpedagogiske rørsla veks fram i England og Tyskland ved slutten av 1800-talet, og set barnet si mogning i sentrum gjennom vitskaplege testar av indre prosessar, intelligens og kjensleliv (Lønnå 2002). Utan å framstille kunstpedagogikk som ein eigen diskursorden, gjer Illeris ei interessant fortolking av den kunstpedagogiske opptakten, då ho relaterer desse tankeretningane som ”toneangivende diskurser” i den skandinaviske formningspædagogiske diskursorden (som ho tidsavgrensar til slutten av 1960-åra). Det kan synest som om eit sterkt utgangspunkt i ”børnenes naturlige barnliged” er med å etablere Forming som fagkonstruksjon. Det barnevennlige fridomsprosjektet har vore ein dominerande og samla representasjon ved formingsfaga, sett som diskursorden.

Også Anny Å. Haabesland og Ragnhild Vavik poengterer at den kunstpedagogiske rørsla har hatt, og har ein dominerande plass i den nordiske formingspædagogikken sidan 1950-åra, og kom til som ein reaksjon på utelukkinga av den reseptive kunstopplevinga og ei einspora vektlegging av karakterdanning, disiplinering og ferdigheitstrening ved formidlingspædagogikken eller ”Den tegnepædagogiske diskursorden” (Illeris 2002:119; Haabesland og Vavik 1991:9). Som før omtalt vert det encyklopediske dannelsingsidealet saman med teknikk- og materialtameperspektivet, kritisert for å vere autoritært og barnefiendsleg, og den kunstpedagogiske rørsla skapte etter kvart ei utbreidd forståing av at born fylgjer særskilde utviklingsmønster eller stadium, og at ”Det [barnet] vert ikke flinkere og flinkere til å tegne: det er ”flinkt nok” til enhver tid” (Haabesland og Vavik 1991:7). Illeris relaterer den ”Den formningspædagogiske diskursorden” til dei kunstpedagogiske tankeretningane, og påpeikar at:

Hvor det frøbelske motiv endnu manifesterede sig i en klassisk-moderne forestilling om det naturlige barn som værende lig med det *rationelle* barn, i hvert fald hvad tegneundervisningen angikk, prægedes de kunstpædagogiske tanker af den længsel efter det uspolerede, fantasifulde og

naturlige barn, som var karakteristisk for den formningspædagogiske diskursorden (Illeris 2002:120).

Eg finn entusiasmen for det frie og spontane, ekte og naturlege som ei logisk orientering innan skulen mot slutten av 1800-talet, med tanke på tidskonteksten og eit sterkt disiplineringsideal. Det naturlege, i forståinga det upolerte, synest å vekkje noko djupt humant og vert ein friande kontrast.

Men samstundes er den kunstpedagogiske rørsle prega av *ulike* røyster, der synet på barnet og tilhøve til kunsten skil røystene frå kvarandre. Med referanse til Helga Eng hevdar Illeris at det innan dei kunstpedagogiske diskursar vart sett likskapsteikn mellom god smak og ”den personlege smak” (2002:122). Eg les dette som at det personlege vert forstått som synonym til god smak, og at det personlege vert fremja. Tyngdepunktet ved den kunstpedagogiske opptakta, jamfør Illeris si framstilling, synest å ligge i omsynet til barnet. Med referanse til Kenneth Hultquist karakteriserer Illeris tre førestellingar som uttrykkjer ulike konstruksjonar om ”det sanne barnet”:

en idealistisk diskurs, baseret på forestillingen om ”det gode barn”, *en psykiologisk diskurs*, baseret på forestillingen om ”barnet som naturvæsen” og *en sosialpsykologisk diskurs*, som inkluderer forestillingen om det gode barn og det naturlige barn i en demokratisk orienteret diskurs omhandlende ”det tolerante barn” (Illeris 2002:129).

Eg finn at dei to fyrste kategoriane har sterke band til eit av perspektiva som kjem fram i ALU 04/05, skildra som ei karismatisk haldning. Dette kjem eg attende til om litt.

Innan den nordiske kunstpedagogiske konteksten fyller særleg Eng ei avgjerande rolle. Hennar vitskaplege tilnæringsmåte til kunstoppsetinga, samt brei internasjonal erfaring gjer henne til frontfigur i det nordiske pedagogiske fagmiljøet. Eng greier å samanfatte det i utgangspunktet nostalgiske og personorienterte med det moderne og vitskaplege (Lønnå 2002). Det nordiske skulemiljøet innan teikning og handverk/sløyd, med mellom andre Rolf Bull-Hansen som ein viktig reformator, syner klåre referansar til Eng som igjen let seg fascinere av Ruskin og den estetiske rørsle i England i siste halvdel av 1800-talet (Lønnå 2002; Spord Borgen 1995). Ruskin er kritisk til industrialismen, ”maskinkulturen” og ”det moderne samfunn”. Lønnå presenterer Ruskin på fylgjande måte:

For ham var kunsten det høyeste gode, den var både moral og religion og innebar selve redningen fra den forvirrede, gledesløse tilværelsen maskinene hadde ført med seg, hvor menneskene bare var opptatt av penger og fornøyerer uten innhold (Lønnå 2002:92).

Illeris plasserer Ruskin innan ein idealistisk diskurs, basert på førestellinga om ”det gode barn”. Idealistane argumenterer for at barnet skulle nærme seg naturen for å verte eitt med Verdsanden, ”det gode” og Gud, og byggjer såleis på eit heilt anna grunnlag enn det til dømes meir naturvitskapleg orienterte pedagogar argumenterer for (Illeris 2002:130-131).

Ved sida av dei moralske og religiøse siktemåla til Ruskin, vert det å skape og oppleve kunst, det ”å vekkje barn sin skjønnheitssans”, også eit viktig fundament (Efland 1990:136). Ruskin presiserer to aspekt som involverer kunstutdanning, ”invention” og ”perception” (Efland 1990:136). Invention omtala han som ei ”gudegåve”, der berre eit fåtal får gåva, som ikkje kan lærast. Perception kan lærast gjennom teiknestudiar av ”gudegåve-verka”, og ettersom teikneaktiviteten forbettrar iaktakingsevna, forbettrar individet også sin skjønnheitssans (Efland 1990:136). Sjølv om Ruskin legitimerer kunstoppesedinga gjennom moralske og religiøse siktemål omfattar dette på same tid utviklinga av skjønnheitssansen gjennom teikneferdigheiter. Skjønnheitssansen vert altså utvikla gjennom ”læring” og ”studium” av ”gudegitte” kunstverk. Forutan den personlege orienteringa som Illeris hentar fram, meiner eg også å identifisere ein tillært kulturelt tinga ”god smak”, med støtte i slik Efland framstiller Ruskin og den engelske estetiske rørsle. Ruskin vedkjenner såleis ein ”kunstnarisk kanon”, der kunstoppesedingsperspektivet også har ein ekstrovert andeleg dimensjon. Efland hevdar at Ruskin vert føregangsmann for det ein seinare definerer som ”art appreciation”, at ettermålet situerer Ruskin som ein representant for eit liberalt og inkluderande kunstutdanningsyn, der han verken fylgjer ”the rules of neither art academies nor industrial design” (Efland 1990:136).

PERSPEKTIV II: FORMALESTETISK OPPSEDING

”Art appreciation”-perspektivet frå Ruskin vert, slik eg ser det, ei spe byrjing på det eg har valt å omtale som perspektiv II og formalestetisk oppseding. Den komande teksten er meint å utdjupe, og syne relasjonar mellom tendensar eg identifiserer ved ALU 04/05, og *ein* av to kunstpedagogiske konsekvensar (formalestetisk oppseding og karismatisk haldning). Men i tillegg til denne pedagogiske forankringa i kunstpedagogikken, har eg funne det relevant å også forfylgje kunst- og designteoretiske posisjonar eg meiner utdjupar perspektiva om formalestetisk oppseding frå ALU 04/05.

Frå slik Efland framstiller Ruskin, og interessa for utvikling av ein særleg ”skjønneheitssans”, er dette danningssprosjektet prega av litt andre siktemål og argumentasjonar enn det seinare kunstpedagogiske representantar står for, som til dømes Read, Brittain og Lowenfeld. Det er nettopp ved omgangen med det skjønne, igjen definert som representasjonen av det åndelege, den ”gudegitte” kunsten, at eleven kan nå målet om å kome nærare Gud - gjennom den skapande aktiviteten. Sjølv om Efland funderer det estetiske hjå Ruskin i ein åndeleg dimensjon, kommuniserer Ruskin altså skjønneheits ”normer”. Ein skulle studere det skjønne i Guds skaparverk, og gjennom landskapsmåleriet fanst kjelda til det vakre og den ”gode” kunsten (Efland 1990:137-139). Sjølv om Ruskin argumenterer for den skapande *aktiviteten*, og vert framstilt som liberal, inkluderande, uspolert og fordømande til perfektjonismen og det greske klassiske idealet (Illeris 2002:120), omfattar ettermålet tanken om oppseding gjennom kunsten (Lønnå 2002; Efland 1990). Lønnå skriv at Ruskin meinte kunsten måtte få den framtrudande plassen som kunnskapen til då hadde hatt i skulen. Ruskin vert etter mi meining framstilt på ein slik måte at han kan relaterast til det Klafki presenterer som klassiske teoriar, der utvalde kulturelle referansar vert fremja som meir danninge enn andre. Lønnå skriv at: ”Folket måtte oppdras til å skape kunst og til å oppleve kunst (...)”(Lønnå 2002:92).

Attende til ALU 04/05 og dei verbale representasjonane, er desse i mindre grad prega av kulturelle referansar, slik Hohr omtalar som ”å bli gjort med” (2004). Lærarane refererer til andre kunstarbeid ved oppgåveoppstart (m.a. Henry Moore) og ein av studentane framhevar kunsthistoria og den norske kulturarven. Men bortsett frå desse døma er oppsedingsperspektivet, slik det vert verbalisert i casen, heller farga av autonome formalestetiske prinsipp, utan eksplisitt referanse til andre kulturuttrykk. Samspelet mellom individ og materiale vert fremja, og interne formalestetiske prinsipp synest dominere. Studentane skal finne ein god komposisjon, og få erfaring med skulpturelementa volum, rom og linje (utdrag frå mål i oppgåvetekster). Denne formalestetikk/autonomi meiningskonstruksjonen refererer ikkje ein

kunstkanon, slik Ruskin formulerer det. Oppsedingsprosjektet har ein meir intern karakter. Spord Borgen koplpar formalisme og autonomi ved formingsfaget til Bauhausskulen, som igjen er utdjupa og systematisert i arbeida til mellom andre Paul Klee (Spiller 1961a, 1961b) og Wassily Kandinsky (1979). Men formideala frå Bauhausskulen, gjerne omtalt som modernistiske designteoriar, er sprikande (Michl 1996), og eg har ikkje som siktemål å skape oversikt over eit breitt designteoretisk opphav. Eg finn at ved ALU 04/05 er ein relativt stor del av meiningskonstruksjonane, både verbalisert og visualisert, forsynt med ein ikkje-funksjonalistisk ”formalestetisk” uttrykksmåte. Den tilsynelatande objektive og ”sanne” innpakkinga desse eigenskapane får, er verd ei noko djupare gransking, utan at eg prøver å belyse ein designteoretisk heilskap.

Med utgangspunkt i den modernistiske Bauhaus referansen ynskjer eg å gjere eit sidesprang til designteorien, og det Michl omtalar som modernismen sine to designdoktriner, funksjonalisme og ”abstraksjonisme”, for å synleggjere eit mogleg opphav til denne forståingshorisonten. Designdoktrinene er konsentrert omkring objektet og forma, sjølve formgjevingsobjektet. Michl problematiserer den såkalla funksjonalismen sitt ”eigentlege” mål og hevdar at denne var forankra i eit formspråk som var ”i pakt med tiden”, utan å ha praktiske eller utilitære siktemål, og som tvert imot var utprega formalistisk eller stilistisk (1996). Omgrepet funksjonalisme var, i fylgje Michl, ikkje primært ei skildring av funksjonalismen sine mål, men av den metoden som skulle nyttast for å føre fram til dei estetiske måla. Den moderne epoken sitt nye formspråk ville dukke opp som fylgje av funksjonelle, praktiske og utilitære problemløysingar (Michl 1996). I motsetnad til Ruskin sin forkjærleik for den ”gudegitte” kunsten er den modernistiske utgåva av ”ei formalestetisk oppseding” eit brot med kjende historiske stilartar. Michl forklarar at i det nye materialar som stål, armert betong og glas, samt nye konstruksjonsmetodar gjer sitt inntog i arkitekturen medfører dette også høve til at andre formuttrykk vert utvikla, som bryt med det ein før har vore avgrensa til. Som reaksjon på denne noko forvirrande funksjonalistiske sjølvforståinga lanserer ei gruppe amerikanske modernistar i byrjinga av 1930-åra eit alternativ til den funksjonalistiske doktrinen. Den nye ”the international style” slo fast to forhold: 1) at den funksjonalistiske estetikken hadde vore basert på samtida sin abstrakte kunst (særleg den hollandske neoplastisismen og den franske purismen) meir enn på såkalla funksjonar, og 2) at dette også var heilt legitimt (Michl 1996:89). Michl påpeikar at modernismen etter dette vert merka av eit internt skisma, som varer heilt til dei såkalla postmodernistane sår radikal tvil om modernisme-ideen som heilskap. Michl namngjev dei ikkje-funksjonalistiske tolkingane som ”abstraksjonisme” og refererer mellom andre til den engelske kunstkritikaren

Herbert Read og boka *Art and Industri* (1934) som ein av representantane for ein ikkje-funksjonalistisk abstraksjonistisk ståstad. Read vert av Michl omtala som forsvarar for designaren sin fullstendige estetiske autonomi, og:

Read påstår at den abstrakte estetikken som ble utviklet av abstrakte malere og billedhuggere er maskinproduksjonens naturlige formuttrykk, og dette er grunnen til at maskinproduksjon ikke riktig kan utfolde seg i hele sin fylde uten den abstrakte kunstneren (Michl 1996:91).

Michl sine analysar forklarar opphavet til delar av den modernistiske designtenkinga, og samstundes gjev denne anti-funksjonalismen gjenklang i ”formgjevingsteorien” og vagt identifiserer i casen ALU 04/05. Aktørane her opererer etter interne formalestetiske prinsipp der fagkunna, ofte implisitt, vert framstilt som objektiv og autonom. Utsegnene er utan referansar til innhald, mål eller funksjonar for den ”gode” komposisjonen. Dei visuelle formuleringane er også prega av få funksjonelle, kommersielle eller konseptuelle referansar, og dei formmessige problemstillingane dominerer.

Som legitimering av eit ikkje-funksjonalistisk abstraksjonistisk sanningsføredøme, fortel studentlitteraturen at desse formalestetiske grunnprinsippa også har hatt eit meir naturvitskapleg utgangspunkt i persepsjonspsykologien (Haabesland og Vavik 2000). Denne synsmåten fokuserer ”estetiske vurderingar” som resultat av visse organiseringstendensar i hjernen, og utelukkar i større grad at verdsetjing av visse formmessige uttrykk har samband med ein uforklarleg estetisk autonomi, ”i pakt med tiden”, gjerne knytt til geni-dimensjonen, som eg kjem attende til. Det persepsjonspsykologiske fungerer som eit naturvitskapleg sanningsvitne for dei formalestetiske prinsippa, og kan såleis vere med å styrke førestellinga om formalestetiske prinsipp som noko objektivt sant.

Det er ein skilnad mellom Ruskin sitt oppsedingsprosjekt med ei tydleg ”bli gjort med”-tilnærming, og dei formalestetiske prinsippa som ikkje har referansar til ein kunstkanon. Men eg les likevel kunstoppsettingstanken hjå Ruskin som ei opptakt til Read, og det Michl namngjev som det abstraksjonistiske, og som eg omtalar som formalestetisk oppseding. Også Spord Borgen påpeikar at Read såg seg sjølv som arvtakar etter Ruskin (Spord Borgen 1995:48).

Det formalestetiske oppsedingsperspektivet slik det er framstilt ved ALU 04/05 handlar om det å ”skjone” dei formalestetiske prinsippa, og kan både ha relasjonar til eit kunstuniverselt metafysisk formuttrykk eller eit meir

persepsjonspsykologisk opphav. Samanlikna med ei karismatisk framstilling av formgjeving, som vert utdjupa i neste kapittel, har det formaleestetiske perspektivet ein meir rasjonell overbygnad (Brænne 2005). Også Spord Borgen konkluderer at det norske formingsfaget har hatt ei sterk forankring i modernismen, definert som det moralistiske, formalistiske, autonome og optimistiske, utan at ho tematiserer det formaleestetiske eksplisitt (Brænne 2005; Spord Borgen 1995). Å utskilje det formaleestetiske oppsedingsperspektivet i eigen kategori ser eg som ein relativt ”ny” diskursiv konstruksjon, då denne inndelingsmåten ikkje korresponderer med andre historiefamstillingar av kunst og handverksfaget (Haabesland og Vavik 1991; Haabesland og Vavik 2000; Illeris 2002; Kjosavik 1998; Spord Borgen 1995). Men også Efland skil mellom ei romantisk og rasjonell forståing av moderniteten. Til det rasjonelle omtalar Efland ”Elements of Design” der signifikant form er mål og systematisk eksperimentering er metode. Efland relaterer så denne verdsetjingsforma til rasjonalitetsfokuserte modernistiske retningar som futurisme og funksjonalisme. Det formaleestetiske perspektivet synest kvile i ein lovmessigleik der objektivisme er eit sterkare legitimeringsprinsipp enn subjektivisme. Der *er* ein god og dårleg komposisjon, jamfør mål i oppgåvetekstene ved ALU 04/05.

PERSPEKTIV III: KARISMATISK HALDNING

Frå å representere ein ”interesselaus” abstraksjonisme slik Michl refererer Read, har Read også ei anna betydning om ein studerer Forming/Kunst og handverksfaget si historieforteljning, og som også introduserer eit tredje historie perspektiv kring ALU 04/05. Spord Borgen plasserer Read sitt seinare arbeid til den rekonstruktivistiske retninga.⁷²

Herbert Read var inspirert av jungiansk psykologi, og mente at i vår kollektive underbevissthet lå grunnlaget for både utviklingen av en integrert personlighet og for sosial harmoni (Spord Borgen 1995).

Frå den sterke orienteringa om verket, og den modernistiske abstraksjonisme, kan det synest som om Read gjennom det psykologiske tankegodset definerer kunsten som eit middel for å nå målet om individvekst og samfunnsforbetring. Spord Borgen meiner denne pedagogisk-psykologiske forståinga hjå Read får betydning for den norske fagplankonsolideringa i Forming, og formulerer at:

⁷² Den rekonstruktivistiske retninga ved Read har røter i både Piaget sine stadieteoriar, Lowenfeld si bok *The Nature of Creative Activity* (Lowenfeld 1952, fyrst publisert i 1939) og John Dewey sine deduktive undervisningsmetodar, omtalt som the Laboratory School (Spord Borgen 1995:48).

Undervisningen i kunst og praktiske fag fikk her en viktig moralsk legitimitet. Idéene om at kunst og praktiske fag kunne danne individet og skape en mer positiv samfunnsutvikling var viktig for det arbeidet som foregikk da det nye formingsfaget skulle formuleres i fagplaner (Spord Borgen 1995:48).

Det er ikkje mykje som skil den rekonstruktivistiske retninga frå det eg om litt omtalar som den ekspressive retninga med Viktor Lowenfeld i front. Read refererer Lowenfeld og motsett. Likevel vert den rekonstruktivistiske retninga framstilt med eit sterkare samfunnsperspektiv, retninga oppstod under depresjonen, då sosiale reformer var naudsynete for å byggje opp samfunnet att. Formingsfaget si rolle i dette oppbyggjingsarbeidet var tufta på oppfattinga om at kunst var ein ressurs som kunne løyse sosiale problem i familie og samfunn (Spord Borgen 1995). Med boka *Education through Art* (1943) forsøkte Read å vise at der fanst ein opphavleg og naturleg samanheng mellom mennesket sitt psykiske temperament og biofysiske konstruksjonstypar og den moderne kunsten sine elementære former. I det heilskapen mellom kunsten og menneske var skapt, ville denne naturleg avspegle eit harmonisk samfunn med frie borgarar (Illeris 2002:133).

Det eg omtalar som den formaleestetiske oppsedinga, utgjer berre ein del av fleire kunstpedagogiske strøymingar på 1900-talet, der særleg Lowenfeld har sett preg på formuleringa av det norske skulefaget Forming/Kunst og handverk (Nielsen 2000; Spord Borgen 1995). Både Lowenfeld og Read kan plasserast som representantar for førestellinga om barnet som naturvesen, der ein psykologisk og biologisk naturvitskapleg overbygnad fungerer som eit legitimeringsgrunnlag. Men Lowenfeld kan skiljast i ein eigen kategori, då han vert framstilt som ein talsmann for at den vaksenskapte kunsten vert sett på som problematiske påverknadskjelder, då dei vaksne føredøma kunne synest å avgrense den naturlege kreative utviklinga hjå barnet.

Spord Borgen framstiller Lowenfeld som ein forkjempar for den ekspressive retninga. Barnet si kreative sjølvutvikling vert fremja, og austerrikaren Frans Cizek med ”oppdaginga” av barnekunsten er eit viktig anslag. Lowenfeld studerte hjå Cizek, men såg ikkje barnekunst som eit mål i seg sjølv, og han var kritisk til Cizek si vektlegging av det estetiske aspekt ved barneteikninga (Spord Borgen 1995:49). Dei mange utgåvene av boka *Creative and Mental Growth* (1947), og då særleg den danskomsette utgåva *Kreativitet og vækst* (1971), kan synest å ha hatt stor innverknad på det nordiske og norske fagfellesskapet (Spord Borgen 1995:49). I den velbrukte litteraturen, *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*, brukt som pensum i lærarutdanninga, er

Lowenfeld og W. Lambert Brittain sin teiknestadieteori handsama i eige hovudkapittel (Haabesland og Vavik 2000).⁷³

Med god ”fødselshjelp” frå ekspresjonismen innan kunstfeltet og søken etter det ekte og opphavlege i ”primitiv” kunst og barn sine biletuttrykk, får den ekspressive retninga særleg gode vekstvilkår. Det er tydeleg at desse ekspressive nyorienteringane har parallellar til eit samtidig kunstomgrep, og at Lowenfeld legitimerer sin ståstad med utgangspunkt i ein pedagogisk og psykologisk argumentasjon, men som uutalt, har eit kunstfagleg fundament. Lowenfeld og Brittain konstruerer ei motsetnadsfylt framstilling av ekte, spontane barneteikningar på ei side, og vaksenstyrte, stereotype og automatiske barneteikningar på den andre.

If it were possible for children to develop without any interference from the outside world, no special stimulation for their creative work would be necessary. Every child would use his deeply rooted creative impulses without inhibition, confident in his own means of expression. Whenever we hear children say, “I can’t draw,” we can be sure that some kind of interference has occurred in their lives (Lowenfeld og Brittain 1975:8).

Lowenfeld og Brittain talar for at eleven må utvikle eit barnleg uttrykk utan innblanding frå vaksenverda, og den kreative vekst kan ikkje målast etter kunstmak eller kunstnormer, som har betydning for den vaksne.

Den tredje pedagogisk-psykologiske diskursen Illeris presenterer omhandlar ”det tolerante barn” som inkluderer både førestellinga om ”det gode barn” og ”det naturlege barn”. Frå dei idealistiske og psykobiologiske diskursane sin enorme tillit til barnet sin ibuande natur, opnar vitenskapar som sosialpsykologien opp for førestellinga om barnet som eit sosialt tinga vesen, der ein såg at oppseding og oppvekstvilkår får betydning for samfunnet som heilskap (Illeris 2002:146). Formingsundervisninga vert forstått som ein reiskap som skal førebyggje manglande samarbeidsvilje og intoleranse hjå elevar (Illeris 2002:146). Diskursen er dominert av eit formalt danningperspektiv og formingsundervisninga vert argumentert for ut frå ein terapeutisk synsmåte, der borna kunne avreagere innestengde kjensler ved å teikne eller måle, som igjen ville å gjere borna til veltilpassa, tolerante og demokratisk innstilte individ (Illeris 2002:146). Eg forstår denne posisjonen

⁷³ I 2005 var denne boka obligatorisk pensum ved 17 av 18 norske allmennlærarutdanningsinstitusjonar med studietilbodet årseining/halvårseining i kunst og handverk (eiga undersøking av pensumlister ved norske allmennlærarutdanningsinstitusjonar).

som ein variant eller vidareføring av dei to føregåande representasjonane, jamfør Ruskin og Lowenfeld/Brittain. Illeris underbyggjer ikkje retninga med nye eller andre teoretiske teiknepedagogiske bidrag.

Lowenfeld og Brittain sine idear kan skiljast klart frå Ruskin, som uttrykkjer normfesta klassifikasjonar der det gjeld å øve opp ”skjønnheitssansen” og å utvikle forståing for estetiske grunnprinsipp. Noko grovt skissert tolkar eg den kunstpedagogiske opptakta til to representasjonar, den karismatiske haldninga jamfør Lowenfeld, og perspektivet om formaleestetisk oppseding som synest ha enkelte relasjonar til Ruskin. Lindberg nyttar liknande terminologi og omtalar to dominerande kunstpedagogiske⁷⁴ retningar, den ”subjektive karismatiske hållningen” og den objektiverande ”uppfostrarhållningen”. Sjølv om eg nyttar tilsvarande omgrep er det viktig å presisere at Lindberg si inndeling er grovare enn den eg her har skissert, då ”uppfostrarhållningen” har likskapstrekk med eit encyklopedisk dannelsesideal, medan den ”karismatiske hållningen” oppfattar eg at har samband til både perspektivet om karismatisk haldning og formaleestetisk oppseding (Lindberg 1988).

Med omsyn til spreinga av særskild dei Lowenfeldske perspektiva innan den norske formingskonteksten, men som også talte for ei estetisk fostring (med klare parallellar til det formaleestetiske oppsedingsperspektivet), var teiknelærer og rektor Bull-Hansen eit markert talerøyr.⁷⁵ Bull-Hansen var redaktør for tidsskriftet *Forming*, og dominerer dei fagteoretiske bidraga i tidsskriftet som vert publisert i tida kring *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* frå 1960. Også frå andre hald kan ein lese at Bull-Hansen i den norske utdanningskonteksten vert rekna å vere fagpioner og føregangsmann, særleg innan teiknedelen av formingsfaget (Haabesland og Vavik 1989; Spord Borgen 1995; Kjosavik 1998). I artikkelen *Formingsfagene i dagens skole* belyser Bull-Hansen det han meiner må trekkast fram ved omgrepet og skulefaget *Forming*. Gjennom eksempel henta frå to ulike barneteikningar kastar han lys over spørsmålet om ein ideell formgjevingsprosess. Etter tradisjonen frå Lowenfeld og Brittain framstiller Bull-Hansen teikning på barnet sine naturlege premisser og den kopiprega, mekaniske teikninga som klare polaritetar. Til det fyrste eksempelbiletet, ein katt teikna etter førestellingsmetoden, kommenterer Bull-Hansen (sjå biletfigur nr. 6):

⁷⁴ Hjå Lindberg må ein lese omgrepet kunstpedagogikk som noko anna enn den kunstpedagogiske *rørsla* (jamfør Eng og Ruskin). Omgrepet her refererer til kunstformidlingsfeltet generelt, og ikkje som særnamn for ei særskild rørsle.

⁷⁵ Bull-Hansen tek til som teiknelærer i Oslo, og kom allereie i 20 åra med i læreplanarbeidet for teiknefaget. Seinare får han stilling som rektor ved Statens Sløyd og Tegnelererskole på Notodden. Bull-Hansen markerer seg gjennom fleire bøker, og referer pedagogiske strøymingar frå den europeiske Education through Art-rørsla (Bull-Hansen 1928, 1953, 1971).

1) Dette er et forestillingsbilde som rommer nettopp *dette* barnets oppleving og erfaring om dyret. Opplevingen har fått et *uttrykk* som er i samsvar med barnet selv. D.v.s. *måten* det er tegnet på, *hva som er tatt med* eller *utelatt*, linjeføringen, det pointerte i framstillingen, er eiendommelig for nettopp dette barnet, og det utviklingstrinnet det står på. Et slikt bilde er *formet*. Det er *skapt* på et bestemt grunnlag. Det er ikke en naturimitasjon. Det er et produkt av en legemlig-sjelelig prosess og utløser noe av tegnerens indre liv (Bull-Hansen 1960a:3).

Så presenterer Bull-Hansen ”moteksempel”, teikning som kopi, med fylgjande tekst (sjå biletfigur nr. 6):

2) Som moteksempel tar jeg en tegning som kopi, en mekanisk tegning, en type, som vi kaller dem, disse ferdiglagete tegningene som lærere og barn tidligere grep til når de fulgte ”den minste motstands vei.”

Her savnes den subjektive bakgrunnen, *motivet* for tegningen, drivkraften, spenningen, viljen til å finne en form for opplevinger. Derfor har den ingen pedagogisk og kunstnerisk verdi. Den representerer ikke et ledd i en utviklingsprosess. Tegningen har ikke *utviklingsmulighet*. Den er steril (Bull-Hansen 1960a:3-4).

Vidare påpeikar Bull-Hansen at førestellingsteikninga stimulerer eigen innsats og tenking, utviklar sjølvstende og har ein klar oppdragande verknad. Samstundes, sett frå kunstnarisk hald, har dei ekte barnlege biletformene ei uttrykkskraft som gjev dei ”kvalitet”, medan teikning som kopi er utan interesse og kunstnarisk meining (Bull-Hansen 1960a:4). Bull-Hansen framhevar fyrst og fremst det formale danningperspektivet og dei oppdragande sidene ved formingsfaget. Samstundes uttrykkjer teksten at den kunstnariske meininga og ”kvaliteten” nærast er ein avhengig variabel av dei ekte barnlege biletformene. Teksten kommuniserer at så lenge bileta er eit produkt av ein lekamleg-sjeleleg prosess og utløyer eleven sitt indre liv, har også bileta den uttrykkskrafta som gjev ein kunstnarisk verdi. Formgjeving vert uttrykt som ei samanblanding av ein kunstfagleg og ein pedagogisk-psykologisk intensjon, og Bull-Hansen sin ståstad har relasjonar til den karismatiske haldninga, jamfør Lowenfeld og Brittain.

Bull-Hansen utvidar så formingsfaget sitt verknadsfelt i det han skildrar ungdomsalderen, der evne til kritisk vurdering ”våkner” til liv (Bull-Hansen 1960a:5). No kan forminga også arte seg som problemløysing, der praktiske omsyn fell saman med ”skjønneheitskrav”. Under tittelen *Forming som estetisk fostring* formulerer han:

De såkalte *kunstneriske kravene* går igjen, enten det gjelder å komponere et bilde, en dekor eller en ting: Sammenheng, enhetlighet og harmoni må det være (Bull-Hansen 1960a:5).

Som fylgje av høgare alder der eleven syner andre interesser, vert undervisninga i Forming også tilpassa dette naturlege utviklingssteget. Dette inneber øving av den praktiske sans samstundes som eleven må ta omsyn til ”kunstnariske krav” som samanheng, heilskap og harmoni. Bull-Hansen flyttar fokus frå eigenskapar ved formgjevinga definert som ”ekte” barnlege biletfomer i låg skulealder, til å antyde legitimering av eksterne kulturtinga ”kvalitetsnormer” i ungdomsåra. Eleven sine ibuande evner, den barnlege kreative kraft er åleine ikkje lenger er nok for å fylle eleven sine behov, ein søker såleis kunnskapsstoff anten gjennom tileigning av praktiske ferdigheiter eller gjennom ”sansen for” kulturtinga ”skjønneheitskrav”. Lowenfeld og Brittain påpeikar også at ungdomsalderen fokuserer formgjevingsresultatet, og at mange elevar søker ei meir naturalistisk framstilling. Såleis må læraren også ”akseptere” og legge til rette for dette nye engasjementet. Men samstundes framhevar dei særleg ”haptikaren” sine behov, og at denne ”typen” alt for ofte vert underkjent (Lowenfeld og Brittain 1975). Den formale danninga, jamfør Klafki sin terminologi, vert kommunisert som eit overordna mål. Bull-Hansen legitimerer formingsfaget gjennom det utviklingspedagogiske perspektivet. Barnet sine utviklingssteg skal fungere som basis for all formingsaktivitet. Både dei ”ekte” barnlege uttrykka, utviklinga av materialteknisk tame og skjønneheitssans vert fremja som viktige gjeremål, fordi ein gjennom desse aktivitetane stimulerer born sin personlege vekst. Fagkunnskapane vert middel for å nå eit overordna mål, læringa skal vere hjelp til menneskeleg og personleg utvikling og vekst. Det handlar om å utløyse eit indre liv hjå elevane. Men med vektlegginga av den estetiske oppsedinga som vegen fram til ein ”heil” personlegdom romar Bull-Hansen sitt perspektiv også formalestetiske oppsedingsmoment, i det han omtalar ungdomsåra.

Dei ulike ”trusretningane” kivar om å eige den verkeleg ”sanne” forståinga av barn sin natur. Det er på denne bakgrunn interessant at tidsskriftet *Forming*, utanom dei teoretiske bidraga, elles kommuniserer utilitaristiske legitimeringsprinsipp med omsyn til formingsaktiviteten. Fagkunnskapar får

verdi i kraft av dagleg nytte. Dette vert uttrykt anten som materialtekniske oppskrifter eller gjennomgang av formalestetiske og funksjonalistiske komposisjonsprinsipp. Ena Lunde forklarar nøysamt korleis ein flettar ”nydelig” sivarbeid (1960), Aage Schou bidreg med artikkelen *Refleksjoner omkring enkel hytteinnredning* (1960). Gerhard Hauken gjer greie for bygging og bruk av keramikkovn (1960). Agnethe Mohn skildrar broderitradisjonen med vekt på ulike teknikkar, tekstile kvalitetar og mønster (1960). Torleiv Hellkås gjer greie for ”de tradisjonelle løysningene for innredning av sløyd- og tegnerom” (1960).

Utan at konflikten vert presisert av forfattarane i *Forming* kommuniserer tekstene ulike faglege forankringspunkt, der Bull-Hansen og den utviklingspedagogiske ståstaden verkar til å ha gradvis vunne ein posisjon i feltet, og står kring 1960 ved sida av eit meir tradisjonsbunde encyklopedisk dannelsesideal og fokus kring teknikk- og materialtame. Noko underliggande påpeikar Bull-Hansen ei negativ innstilling til den einspora materialtekniske tradisjonen. I ein artikkel om den nye forsøksplanen skisserer han mellom anna Hovedkrav til lærere i formingsfag. Her seier han at:

Hans (læraren) forberedelse må vere *allsidig*. Han kan ikke være noen trang spesialist. Og det er ikke nok at han teknisk sett er fagmann, for eksempel maler, snekker, skredder eller mekaniker. Som *lærer* i en allmenndannende skole er han likevel ikke fagmann. Det vert han først hvis han teoretisk og praktisk har elevkunnskap, d.v.s. kjenner de viktigste utviklingsstadier i barnas og ungdommens liv og har særlige kunnskaper om hvordan form og fargefølelsen utvikler seg (Bull-Hansen 1960b:5).

Framstillingar av både formalestetiske oppsedingsperspektiv og ei karismatisk haldning, og at desse perspektiva har ”frelst” fagområde frå noko barnefiendtleg og unaturleg, synest enno å vere ein viktig del av den nordiske formgjevingsdiskursen.⁷⁶ Eksempelet henta frå Bull-Hansen ovanfor, der han konstruerer eit motsetnadsfylt tilhøve mellom førestellingsteikninga på ei side og den analytiske registrerande teikninga på den andre, gjev forståinga av at den eine teiknemåten utelukkar den andre.

⁷⁶ Sjå mellom anna Fredbo sin ståstad under Namnefeiden i fagtidskriftet *Form* i tida før *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* kjem ut (Fredbo 1995). Sjå også Nielsen (Nielsen 2000) og Wilson (Wilson 2004).

PERSPEKTIV IV: KRITISK BILETPEDAGOGIKK

Det eg omtalar i Samanfating ALU 04/05 som eit erfaringsbasert kollektivt læringsperspektiv, kan synest å ha forankringar til delar av intensjonane bakom eit kritisk biletpedagogisk perspektiv. Verkstadobservasjonen fortel om at studentane lærer av kvarandre, og av konteksten dei lever og arbeider i. Intensjonane ved eit erfaringsbasert kollektivt læringsperspektiv synleggjer faget sin relasjon til samfunnsskapte visuelle ytringar framom ei einssidig verkeleggjing av sjølvst. ⁷⁷ Under den synkrone fortolkinga omtalar eg dette som den ikkje vedkjende re-design læringsmåten, der omgjevndar fungerer som referansegrunnlag for den skapande verksemda.

Portalfigurane Gert Z. Nordström, Christer Romilson, Rolf Köhler og Kristian Pedersen opnar for betydinga av samanhengen born ferdast i, at denne har stor innverknad på den skapande aktiviteten, men utan at utanfrå-påverknaden med dette vert kommunisert som ei eintydig positiv påverknadskjelde. Som omtalt før, er eit kritisk biletpedagogisk perspektiv nærast utelete i både den lokale fagplanen, oppgåvetekstene og i det lærarar og studentar ytrar under intervju. Likevel uttrykkjer mindre delar av teksten eit kommunikativt aspekt ved formgjevinga, med relasjonar til ein samfunnsmessig røyndom. Særleg kjem dette perspektivet fram under Innhold i den lokale fagplanen, der visuell kommunikasjon, refleksjon over bruk og forbruk i høve til behov og miljø, og faget sin samfunnsrelevans vert omtala. Eg konkluderer at perspektivet er verbalt underordna, men at perspektivet samstundes er synleg i måten aktørane agerer på i formgjeingsprosessen.

Med utgangspunkt i kritiske samfunnsvitskaplege posisjonar på 1970-talet skisserer Illeris ei nyorientering innan det biletpedagogiske miljø. Ho omtalar dette som Den billedkunstpædagogiske diskursorden, der ein tok til å reflektere over den såkalla ”ibuande og naturlege” utviklinga hjå barn (Illeris 2002:163). Ein fann at det ”metafysiske sanningsomgrepet” hjå Read, Lowenfeld og Brittain korresponderte lite med den samfunnsskapte røyndom som barn vaks opp i. ”Den ibuande og naturlege utvikling” vart omdefinert som ein sosial og historisk kontingent konstruksjon, der ein søkte eit vitskapsteoretisk fundament gjennom særleg sosiologi, kulturteori og semiotikk. Illeris hevdar at ei viktig målsetjing var å distansere seg frå

⁷⁷ Om ein vidarefører det kritiske biletpedagogiske perspektivet, og relaterer den fagdidaktiske praksis ved ALU 04/05 til ei breiare pedagogisk ramme, har den sosiokulturelle læringsteorien, mellom anna etter teorigrunnlaget til Lev Vygotsky (1896-1934), relevans. Hovudbodskapen er at kunnskap vert konstruert av individet i ein sosial samanheng, noko som medfører at kunnskap må sjåast på som forankra i og distribuert mellom individa og historiske, sosiale og kulturelle tilhøve. Kunnskapssynet er i dette paradigmet pragmatisk. Dette tyder at tilegning av kunnskap er ei handling, og dermed å rekne for ein praktisk aktivitet. Dette fører til at ein har fokus på samanhengen kunnskapen er tileigna i.

uheldige dualismar, som vart etablert under den formningspædagogiske diskursorden. Dette handla om å oppheve skilnaden mellom praksis og teori, natur og kultur, og individ og samfunn (Illeris 2002).

Ved ny *Mønsterplan for grunnskolen* i 1974 syner det norske biletpedagogiske fagmiljøet eit samfunnskritisk engasjement, der mellom andre Turid Martinsen (leiar Landslaget forming i skolen 1979-83) og Morten Paulsen (leiar Landslaget forming i skolen 1972-1974) er kritisk til korleis formingsfaget er formulert i planen, og omtalar dette som ein terapi- og materialfiksert fagdidaktikk (Nielsen 2006). Dei hevdar at faget er utan relevans til den visuelle kultur elevane har omgang med etter skuletid. Det er særleg svenske og danske impulsar som får innverknad, der Nordström i lag med Romilson frå svensk hald etablerer ”den polariserande metodik” i boka *Bilden, skolan och samhället* i 1970. Köhler og Pedersen bidreg med boka *Børns billeder i en billedkultur* i 1978, frå dansk side.

Sjølv om det svenske og danske bidraget hadde felles misjon, dei representerte begge eit oppgjer med ei fagleg marginalisering dei meinte særleg Lowenfeld og Brittain stod for, er metodar, tilnæringsmåtar og val av ”problemløysingsstrategi” vidt ulike. Illeris identifiserer også desse to typar diskursar, og deler den billedkunstpædagogiske diskursorden i to modellar ho definerer som ”den polariserende modell” og ”den integrerende modell”. Analysane av den polariserande modellen har utgangspunkt i utgivingar frå Nordström og Romilson, og den integrerende modell baserer ho på ei rekkje danske utgivingar frå åra 1978-2001, men der Köhler og Pedersen synest å vere ei hovudkjelde. Mi framstilling av dei to modellane byggjer delvis på Illeris og delvis på dei same litterære kjeldene Illeris nyttar, då særleg Nordström (1975), Nordström og Romilson (1970) og Köhler og Pedersen (1978).

Ein aukande medieproduksjon og -resepsjon på 1960 og 70-talet innan filmbransje, TV, popindustri og reklame, dannar grunnlag for biletmotodikken til Nordström og Romilson. Den polariserande modellen har utgangspunkt i eit bestemt konflikttilhøve med klare relasjonar til Karl Marx, der kapitalismen sine interesser vert kommunisert i opposisjon til ”dei undertrykte” (Illeris 2002:170). Omsett til skulekonteksten, tilhøyrer lærarar og elevar den undertrykte kategorien, medan dei som tener på det kapitalistiske samfunnsystemet vert definerte som maktutøvarar. Nordström og Romilson stiller seg kritiske til den frie motodikken, dei hevdar at påverknad er ein realitet som ikkje opphøyrer. Biletfaget i skulen må såleis innrette seg på å gjere elevane medvitne det ”propaganda-apparat” og den makt som underhaldningsindustrien har over dei (Nordström og Romilson

1970). *Bilden, skolan och samhället* stiller spørsmål ved i kva grad eleven har høve til fritt skapande arbeid, i og med den frie metodikken overlet eleven til seg sjølv, og den kommersielle krafta såleis får fritt spelerom. Undervisnings-situasjonen må i fylgje Nordström og Romilson vere ei positiv påverkande motvekt til denne krafta. I staden for å vere ein fristad frå samfunnet sin kommersielle biletkultur, slik Lowenfeld og Brittain formulerte det, er målsetjinga å kritisk granske denne biletfraumen og forsøkje å avdekke den skjulte bodskapen i materialet. Såleis romar denne metodikken andre visuelle kjelder enn den modernistiske ekspressive kunstdiskurs som kunstpedagogikken definerte som eit naturleg utgangspunkt (Illeris 2002:171).

Bilder som ikke er kunst og som ikke diskuteres i dagsavisens kultursider, men som møter oss fra husvegger, reklamevinduer, aviser, kinoer og TV, fra seriemagasiner og plakater. Fra disse bilder får elevene stadig ny informasjon. De påtvinges vurderinger, de stimuleres og utnyttes. Samtidig er det i denne verden at elevene finner det som engasjerer og morer dem. Disse bilder *fungerer* – til forskjell fra kunsten som er blitt et anliggende for et fåtall (Nordström og Romilson 1972:49).

Nordström og Romilson hevdar vidare at å avgrense skulen sitt biletfag til det kunstnariske bilete har hjå mange pedagogar handla om einsidig verkeleggjering av sjølvvet, ei leikande individualisert og terapifiksert avkopling, der tilpassing og praktiske øvingar vert faget sin einaste legitimitet (Nordström og Romilson 1972). Den kommersielle biletverda vert utelukkande definert som farleg propaganda, ei usynleg og uærleg makt utan gode hensikter der forbrukaren vert tildelt ei uskuldig offerrolle:

De som tjener på det kapitalistiske samfunnssystemet er samme gruppe som kontrollerer leketøysprodusenter, grammofon-selskaper, dags- og ukepresse. Det ligger i denne gruppens interesse at deres konsumenter ikke lokkes til noen kritisk analyse og de utformer sine varer med denne vitenskap som et av sine kjennetegn (Nordström og Romilson 1972:48).

Kommunikasjonsforståinga hjå Nordström og Romilson kan synest å fungere på ein enkel og lineær måte. Illeris omtalar kommunikasjonsmodellen som primitiv der sendar fyller mottakar (objekt) med propaganda og mottakar vert forma viljelaust etter dette. Den polariserande metodikk kan så reinse individet og etter kvart også byggje opp eit skjold mot biletraumen si øydeleggande kraft. Fyrst når denne bevisstgjeringa er etablert kan eleven

sjølv skape ”sanne” bilete i opposisjon til den kommersielle makta (Illeris 2002:172; Nordström og Romilson 1972:54). Frå vår tidshorizont skjønner eg kritikken Illeris kjem fram med, men i kva grad det er denne kritikken som gjev den polariserande metodikken tronge kår, er usikkert. Eg vil kome attende til kva som konstruerer kritikken til denne tankeretninga sist i kapittelet.

Trass ei negativt lada framstilling av det kommersielle biletspråket fremjar Nordström og Romilson tilsvarende sjantrar og teknikkar når dei gjer greie for framgangsmåtar og grunnlag for eit kreativt arbeid. Dei vender altså ikkje tilbake til den ekspressive barneteikninga sitt individualistiske univers, men erkjenner i staden samtida sine kommersielle uttrykksformer, som til dømes teikneseriar eller dokumentarfilmar. Dei låner med andre ord det kommersielle biletspråket si form, utan å fremje den kommersielle biletkulturen sine funksjonar.

Nordström forfylgjer den polariserande metodikken i seinare bøker der han utdjuvar det han hevdar er eit kunstig skapt skilje mellom praktiske og teoretiske fag. Faga burde innehalde både skapande og mottakande aktivitetar, der innlæring og kritisk vurdering burde flettast saman med kreativitet og emosjonelt engasjement (Nordström 1975:12). I klar kontrast til dei kunstpedagogiske strøymingane, der eleven vart oppmuntra til å hente impulsar frå sitt eige indre, er innfallsvinkelen til det skapande arbeidet hjå Nordström og Romilson eit samfunnsrelevant eller eksistensielt tema (Nordström og Romilson 1972:77; Illeris 2002:173). Når dette temaet er valt arbeider ein etter analysemodellen sine tre delar, analyse, informasjon og produksjon med oppfylgning, i vilkårleg rekkjefylgje.

I høve til perspektiva, formaleestetisk oppseding og karismatisk haldning, representerer Nordström og Romilson ei klar forskyving frå ein pedagogisk-psykologisk fagoverbygning til dei diskursar som dominerer mediefeltet. Særleg kjem dette fram i forståinga av biletanalysen, der ein ikkje lenger fokuserer biletoplevinga sin intuitive karakter, men vender seg mot det å avkode objektive og ålmenne kvalitetar i bilete gjennom vektlegging av innhald, teiknkvalitetar og visuelle verkemiddel.

I Danmark står kritikken til kunstorienteringa innan ”den formningspædagogiske diskursorden” (her refererer eg Illeris sitt omgrep) fram noko mildare. Köhler og Pedersen publiserer boka *Børns billedproduktion i en billedkultur* i 1978, og forfattarane kritiserer Nordström og Romilson for å overfokuserer den teoretiske kunnskapen og einsidig referere til mediebilete, framom kunstbilete. Köhler og Pedersen vektlegg

barn sin visuelle kultur, den biletproduksjon barn sjølve verkar til å vere fascinerte av. Illeris skildrar at denne biletkulturen var noko Read ville ha kalla ”uttryk for disintegreerte personlighetstyper”, som Lowenfeld ville ha definert som ”uselvstændige og hemmede”, og som Nordström ville ha omtalt som ”fremmedgjorte og ideologiserede” (Illeris 2002:187). Denne tilsynelatande ”fæle” og uheldige biletkulturen syner likevel livskraft, særleg når det gjeld barn sine preferansar i det private rom. I boka *Børns billedproduktion i en billedkultur* søkjer Köhler og Pedersen å vise korleis den karismatiske haldninga og definisjonar av ”det naturleg, ekte barnlege uttrykket” stod langt frå det born sjølve synte interesse for. I staden for ei bevisstgjering ”mot” denne visuelle påverknaden, den kommersialiserte main-stream-kulturen, ynskjer forfattarane ei bevisstgjering ”gjennom” denne biletkulturen. Det som vidare skil den integrerande modellen frå den polariserande er at den aktuelle og meiningsfulle biletkulturen vert definert som barn sine ”nære” opplevingar: skule, vener, heim og fritid, og ikkje ei sterk vektlegging av massekultur slik dei oppfattar Nordström og Romilson. Sjølv om dei svenske og danske aktørane definerer den aktuelle biletkulturen ulikt kan det synest som om den eigentlege målsetjinga for biletpedagogikken ligg nær til kvarandre. Illeris formulerer om Köhler og Pedersen:

Børnernes reproduktion af ”kulturelle modeller og sproglige klicheér” kunne altså nok accepteres som nødvendige skridt i den kulturelle tilegnelsesproces, men ikke som et mål i sig selv. Som hjå Nordström lå det gode billedes ultimate sandhet – dets *mening* – hinsides klicheérerne i den ”reale virkelighed”, omend denne ”virkelighed”, i takt med den stadig øgende billedstrøm, syntes at blive stadig mere kompliceret at få hold på (Illeris 2002:191).

Med omsyn til presiseringa av reelle og fiktive røyndomar, opererer Köhler med to ulike ”erfaringsmodi” som kan ligge til grunn for barna sine biletproduksjonar. Han omtalar dette som direkte erfaringar og indirekte erfaringar (Illeris 2002:191). Direkte erfaringar handlar om dei funksjonar som inngår i biletproduksjonen, der det er direkte kontakt mellom barn, bilete og fysisk røyndom. Indirekte erfaringar handlar om den språkleggjorte røyndomen, som mellom anna eksisterer i barn sine førestellingar skapte ved hjelp av påverknaden frå massekulturen (Illeris 2002:191). Differensiering av desse erfaringsformene synest å vere vanskelege, men framstillinga fremjar likevel verdien av nærver til det konkrete liv, og at fråvær av direkte erfaringar med til dømes blommar og hav (verkeleg natur) eit problem for menneske i ein biletkultur. På same tid erkjenner Köhler at biletkulturen paradoksalt nok kunne skape (indirekte) viten om ”at andre løysningar og et

andet liv er mulig” (Köhler 1986, sitert hjå Illeris 2002:192). Utan at ein nokon gong heilt ut kom i djupna på denne problemstillinga er boka *Børns billeder i en billedkultur* og *Bilden, skolan och samhället* med på å etablere ei viss forståing for ”relasjonistiske optikker” i det biletpedagogiske feltet i Skandinavia (Illeris 2002:192). Born sine bilete vert både bestemt av kulturen og er samstundes produsentar og representantar for den sosiale samanhengen dei eksisterer i.

Pedersen vidarefører oppfatningane om barn og biletkultur ved slutten av 90-talet då han disputerer med avhandlinga *Bo's billedbog – en drengs billedmæssige socialisation* (1999). Gjennom dette teoretiske tilskotet problematiserer han på ny barn og unge si bileterverksemd og definerer dette som eit erfaringsgenetisk utviklingsprosjekt. Pedersen påpeikar også her korleis den biletpedagogiske forskinga har vore dominert av eit utviklingspsykologisk perspektiv, der ein har fokusert barn si teikneutvikling ut frå eit naturperspektiv og i eit biogenetisk utviklingsperspektiv (Pedersen 1999:38). Pedersen meiner å identifisere ei nyorientering innan det biletpedagogiske feltet på slutten av 1990-talet, og namngjev dette som eit sosial-konstruktivistisk og kultursosiologisk paradigme. Han ser på den kultursosiologiske synsmåten som eit historisk nødvendig oppgjer med det biogenetiske paradigme. Sjølv interesserer han seg for tilhøve mellom direkte og indirekte erfaringar, og refererer i denne samanheng til Köhler. Pedersen omtalar dette som eit erfaringsgenetisk perspektiv, som han meiner verken kan reduserast til biogenetiske eller sosiogenetiske tilhøve åleine (Pedersen 1999:38). Den biletteori Pedersen så utviklar, og som også presiserer det erfaringsgenetiske perspektivet, har slektskap med E. H. Gombrich sitt skjemaomgrep frå *Art an Illusion* (1960). I opposisjon til Lowenfeld og Brittain sitt biogenetiske skjemaomgrep, der det biologiske utviklingssteget definerer biletkonstruksjonen, refererer Pedersen til Gombrich og skildrar at:

Her presenteres skemabegrepet som et instrumentelt perceptuelt og analogisk begrep, hvor det prototypiske forestillingsskema udledes af det allerede repræsenterede, og hvor skemaet korrigeres i forhold til, hvad det skal repræsentere. Dernest betones det, at den billedsproglige handling er en konkretiseringsakt og ikke en abstraktionshandling (Pedersen 1999:41).

Gjennom Gombrich formulerer Pedersen korleis bilettutøveren konfronterer sitt biletspråk med omgjevnadane, den omkringliggende verda. At bilete byggjer på allereie eksisterande representasjonar, og ikkje gjennom perseptuell direkte erfaring åleine. Sjølv ser ikkje Pedersen ein motsetnad

mellom Gombrich sin konstruktivistiske ståstad, den prototypiske omgrepsdanninga eller førestelling, og det han sjølv formulerer som perseptuelle undersøkende direkte erfaringar og det perseptuelle i ”de anvendte billedspråk”.

Om ein ser på det kritiske, biletpedagogiske tankegodset samla, konstruerer ein eit skilje mellom bilete som uttrykksmiddel, som omhandlar produsenten sine personlege erfaringar, opplevingar og kjensler, og biletet som eit høve til å meddele seg til omverda. Det handlar om kva ein ynskjer å meddele, korleis ein formidlar, og for kven (Illeris 2002:203). Denne todelinga inneber forståinga av bilete som ”estetiske” uttrykk på ei side og bilete som kommunikasjonsmiddel på den andre. Bilete som estetisk og personleg uttrykk vert koplta til tradisjonelle kunstnariske teknikkar som teikning, måleri og skulptur, medan bilete som kommunikasjonsuttrykk vert knytt til ”nyare” medium som foto, grafikk og digitale bilete. Det veks fram ei oppfatting av at der er eit ikkje-samsvar mellom estetiske og personlege bilete og kommersielle og masseproduserte bilete (Illeris 2002:203).

Kvalitetskriterium kan ved det eg omtalar som kritisk biletpedagogikk ,synest å verte definert ut frå graden av ”sant” uttrykk for eit innhald (Illeris 2002:203). Reklamen si forførande form er ”usann” , og heller ikkje formuttrykk som er ”skjønne” og kan nytast, vert definert som gyldige kvalitetskriterium. Det avgjerande er at formuttrykket har mening, at denne meininga ikkje kan formulerast diskursivt, men er sann (Illeris 2002:203; Høhr og Pedersen 1996:38).

Gjennom den kritiske biletpedagogiske ståstaden innfører aktørane ei ny forståing og andre legitimeringsprinsipp for formingsfaget enn det ein har sett før. Også den amerikanske konteksten syner eit oppgjør med den barnesentrerte skulen, gjennom ”Back to basics-tanken” på slutten av 1950-talet. Skulen vart kritisert for å vere ein oppbevaringsstad, der fagkunne og grunnleggande tæme var utelatne (Myhre 1997). Ei generell vitskapsorientering innan ”general education” får konsekvensar for kunstfaget i skulen. Eit særleg fokus kring definisjonen av disiplinomgrepet fører til diskusjonar om fagfundament, forskingsmetode og kunnskapsdefinisjonar (Efland 1990:241). For den norske formingskonteksten får den amerikanske fagorienteringa fyrst merksemd mot slutten av 1970-åra då artiklar av Elliot Eisner vert publisert på norsk i *Skolens oppgave* (1975). Eisner skisserer ein krisetilstand i det amerikanske utdanningssystemet der ekspertise og fagleg innsikt må vike plass for ålmenta sitt ynskje om å få bestemme over skulen sitt lærestoff. Han stiller spørsmålet: ”Hvordan skal den liberale holdning som i høyt grad vil overlate

valget av fag og lærestoff til de unge, kunne forenes med ønske om å gi dem en bred og verdifull orientering i kunnskapens verden?” (Eisner et al. 1975:53). Eisner argumenterer for å gje den bildande kunsten status som eit nødvendig og viktig fag i skulen der ein unnlet å verte ”pyntesak” som medfører at bildande kunst får ei svak stilling i det amerikanske utdanningssystemet. Skulen må utvikle eleven sin ”kvalitative intelligens”, ein problemløysande aktivitet, det han omtalar som ”den estetiske ordning av kvaliteter som farge, linje og komposisjon (...)” (Eisner et al. 1975:15).

Historieperspektiva ved den norske fagkonteksten avdekkjer ikkje ein framtrekande konsensus om, eller ei utprega sterk posisjonering av dei kritiske biletpedagogiske perspektiva. Nielsen påpeikar at 1970-åra var prega av høg temperatur innan fagdebatten, då svenske og danske samfunnskritiske perspektiv vart fronta av leiarane Martinsen og Paulsen for organisasjonen Landslaget forming i skolen (seinare Kunst og design i skolen). Utspela vart møtte med sterk kritikk, og fleire melde seg ut av organisasjonen, i skuffelse over at organisasjonen tok opp samfunnskritikk. Faglærerutdanningane i Oslo og på Notodden uttrykte heller ikkje entusiasme for desse nye tankane (Nielsen 2006).

Men med *Kunnskapsløftet* (2006) vert impulsar frå dette perspektivet markert som eitt av fire hovudområde, namngjeve som visuell kommunikasjon. Nielsen, som også leia læreplanarbeidet i Kunst og handverk ved *Kunnskapsløftet*, hevdar at som fylgje av at politiske avgjerder i aukande grad vert tekne med utgangspunkt i visuelle formuleringar, bør kunnskap om visuell kommunikasjon verte eit hovudtema ved ålmenndanninga i grunnskulen (Nielsen 2000). Det kan synest som om denne visjonen er i ferd med å trenge inn i fagkjerna til kunst og handverksfaget, i alle fall ved studium av det formelle læreplannivået. Nielsen står fram som ein sentral forkjempar for denne fagståtaden, og sjølv om ALU 04/05 ikkje fremjar desse fagperspektiva i særleg grad, representerer dei likevel ein fagteoretisk posisjon innan kunst og handverk- miljøet i Noreg i 2006.

Samanfating og drøfting – dei diakrone perspektiva

Dei konstruksjonar eg gjer greie for ovanfor synest alle å vere eigarar av ein metafysisk sanningsverdi, og som dels også utelukkar andre forståingsformer. Dette sterke sanningspreget inngår i måten Foucault ser moderniteten - som eit makt og disiplineringssprosjekt, som både avgrensar og mogleggjer tenking, handlingar og utsegn (Heede 1992).

Både perspektivet om den formalestetiske oppsedinga og den karismatiske haldninga konstruerer sine sanningsprosjekt i opposisjon til det

encyklopediske dannelsidealet og teknikk- og materialtame, og framstiller barn sitt frie skapande arbeid i diametral motsetnad til ein disiplinær, rasjonell og barnefiendtleg formgjevingspedagogikk. Illeris skildrar at:

Hvad man i de formningspædagogiske diskurser med en viss selvtilfredshed har betegnet som de nye tiders ”respekt for barnet”, mens man gysende så tilbage på tegnepædagogikkens stive og autoritære ”kæft, trit og retning”-metoder, eller på den humanistisk-aristokratiske diskursordens ”finkulturelle åndssnobberi”, kunne lige så vel beskrives som et afgørende skridt på vejen til en hidtil uset *marginalisering* af barnet som værende altid og på forhånd ”andet” i forhold til den voksne ”normalitet” (Illeris 2002:152-153).

Denne iver for ”naturlege” barn, det ekte og det primitive er på same måte som ved det encyklopediske dannelsidealet, perspektiv I, prega av visse normer for kva som kan forståast som ekte og ”gode” barneteikningar.

Som ein kommentar til det ein har forstått som det ekte barnlege uttrykket gjev Wilson ei forklaring på korleis denne forståinga har fått livskraft gjennom konstruksjonen av omgrepet “barnekunst”. Wilson hevdar at:

Ironically, the art of children, which we art educators have assumed to be the most spontaneous, the freest, the most creative, the least influenced, is actually the foremost example of cultural influence (Wilson 2004:310).

Wilson seier vidare at den kunstpedagogiske rørsle har konstruert den naturlege barnlege teikninga, etter modernistiske, ekspresjonistiske konvensjonar, og at kunstpedagogen (referert til Cizek, Lowenfeld, Frank Wachowiaks m.fl) stimulerer, instruerer og guidar eleven til å fylge visse ”vaksenskapte” barneliknande kvalitetsnormer. Samstundes fører Helga Eng sine bidrag til eit forsøk på å normalisere barneteikningar etter ”vitskaplege” barnekriterium. For å kunne skjøne barneteikninga var det avgjerande med komplisert psykobiologisk innsikt. Også Illeris påpeikar dei same norm-konstruksjonane (Illeris 2002:153). Ein tildekt norm-konstruksjon kan også tilskrivast det encyklopediske dannelsidealet, perspektiv I, der fagaktørane søkte å normalisere biletproduksjonen til barn etter ”vaksne” og rasjonelle kriterium for den gode teikninga. Kunst og handverk sine historiske røter fortel om eit sterkt behov for faglegitimering, der ein på ulike vis har søkt å gje faget leverett.

Frå kunsthistorisk hald tematiserer Gunnar Danbolt kvifor den romantiske kunstforståinga vert så overtydande og sterk, som igjen forklarar dei vaksne kvalitetspreferansane som i fylgje Wilson får innverknad på den barnlege teikninga. I artikkelen *Kunstfag mellom taushet og begrep* drøftar Danbolt korleis den skapande prosessen frå kunstfagleg hald har endra karakter frå å vere ikkje-rasjonell omgrepslaus ikkje-kunnskap, etter Platonsk forstand, til romantikken der kunsten i konkurransetilhøve med vitskapen hevdar sin autoritet og rett gjennom behovet for å forvalte ”sanninga”. I fylgje Danbolt påpeikar romantikarane at den sanninga vitskapen kontrollerer, er overflatisk og at det berre er kunsten som maktar å trenge ned under overflata og hente fram tinga sitt verkelege vesen. Romantikken ser kunsten si meining som identisk med kunstnaren, det er han som legg meining i verket, og det er denne meininga vi som publikum og lesarar skal freiste å få tak i. Kunsten får slik ein erkjenningsfunksjon, ikkje ulikt filosofien, men er uttrykt i konkret, individualisert form, medan filosofien kan formulerast i ålmenne omgrep (Danbolt 1993). Kunstnaren uttrykkjer egne erfaringar og opplevingar gjennom kunstverket, og tilskodaren som les biletet sympatisk, kan få del i dei same opplevingane. Med dette vert kunstnaren framstilt som ein meiningsgjevande instans, og det er kunstnaren sine erfaringar som vert formidla. Han har såleis ein privilegert posisjon som fortolkar av egne verk. Såleis, seier Danbolt, erstattar ”omgrepet” den anti-vitskaplege tausheita innan kunstfeltet (1993).

I opposisjon til det formalestetiske oppsedingsperspektivet og den karismatiske haldninga, og konstruksjonen av det gode, naturlege og tolerante barn som empiriske ”sanne” manifestasjonar av menneskenaturen, kritiserer representantar for den kritiske biletpedagogikken dette tankegodset for å sjå forbi at desse konstruksjonane synest å vere sosiale og historisk kontingente førestellingar. Illeris skriv at:

Den psykobiologiske konstruktion av barnet, som, i forlængelse af Reads, samt Lowenfeld og Britains diskurser, havde antaget karakter af ”metafysisk sandhedsbegrep” i den formningspædagogiske diskursorden, fremstod i den fremvoksende *billedkunstpædagogiske diskursorden* som en sandhed, der var uegnet til at repræsentere den samfundsskabte virkelighed børnene levede i (Illeris 2002:163).

Men trass intensjonar om eit meir relativistisk sanningsomgrep etablerer både Nordström/Romilson og Köhler/Pedersen nye sanningsføredøme i det dei konstruerer eit skilje mellom ”sann” biletkommunikasjon som har ei opa og

meningsberande tyding, og kommersielle klisjéar som forfører publikum og slik vert definerte som ”usanne” bilete.

Det kan sjå ut som om dei ulike perspektiva har kjempa om å etablere sine sanningsprosjekt, og kommuniserer sjeldan ein meir ”postmoderne” kontekstuell eller situasjonistisk dimensjon. Eg har skildra to større danningsteoretiske skifte i den diakrone framstillinga. Formgjevingsideologien får radikalt nye perspektiv frå eit encyklopedisk danningsideal til det karismatiske barnesentrerte, og frå det karismatiske barnesentrerte til den kritisk biletpedagogiske ståstaden. Historieframstillinga kring ALU 04/05 indikerer at den karismatiske ståstaden og det formalestetiske oppsedingsprosjektet kanskje særleg pregar den norske fagkonteksten, at det kritisk biletpedagogiske har vore meir kontroversielt og fått svakare feste (Illeris hevdar tilsvarande). Og sjølv om Hernes ved L97 freistar å revitalisere den handverksmessige fagkunna, synest det encyklopediske danningsidealet og teknikk- og materialtame, i hovudsak å ha eit praktisk mandat, og fungerer sjeldan som overordna legitimeringsprinsipp.

Å verdsetje

For nokre år sidan vart eg invitert til å halde eit innlegg på eit fagseminar for lærarar i Kunst og handverk/formgjevingsfag. Eg såg fram til dagen då eg fekk høve til å snakke for personar eg visste var glødande og ivrige utøvarar, og som delte mitt engasjement for faget. Med utgangspunkt i eigen skulegang, ville eg snakke om faget sin kunnskapsdimensjon, og korleis born kunne miste motivasjon dersom utfordringar er fråverande og læringsinnhaldet er prega av såkalla ”frie” oppgåver. Eg ville hevde at gjennom meistring og læring finn ein skaparglede, og evne til kreativitet veks fram frå dette.

Lærarane i salen vifta med hender i veret etter innlegget, og eg vart overraska over ein enorm respons. Mykje av responsen var negativ. Fleire av lærarane var rasande fordi eg ville ”den estetiske dimensjonen til livs”, og spurde om eg ikkje forstod kva flyt, kreativitet, originalitet og fritt skapande arbeid innebar. Eg hadde ikkje tenkt på dette som motsetnadar til meistring og læring. Sjølv om eg freista å svare at eg ikkje såg den kreative dimensjonen som ein kontrast til eit kunnskapsrikt faginnhald, var det som om dei ikkje høyrde kva eg sa. For desse menneska var eg motstandar av skaparglede!

Eg fann det heile eigentleg svært interessant. Eg forstod at eg hadde rørt ved ein konflikt innan dette fagfellesskapet. Eg sat att med eit inntrykk av at lærarane, før eg heldt innlegget mitt, var delte i leirar, og mine ”motstandarar” var dei som talte for det eg har kalla ei karismatisk haldning. Etter seminaret har eg fundert over kva som hende. Det var vanskeleg å skjønne kvifor lærarane definerte sine ståstader som fullstendig uforeinelege med den budskapet eg kom med. Det verka som om der ikkje var rom for nye argument, at ein ikkje lytta til det ”motparten” hadde på hjartet. Eg forstod at det var mitt ordval, mine haldepunkt det ikkje var aksept for innan denne fagkonteksten. Eg nytta feil språk, sjølv om vi kanskje i verkstaden, ville praktisere og støtte oss til dei same formideala. At eg under fagseminaret talte for kunnskap og læringsinnhald, og synte bilete av gammal holsaum fylgt av positive kommentarar, klang dårleg og hadde svak

gjennomslagskraft i den sosiale samanhengen eg snakka for. Mine konkretiseringar og verbale vendingar korresponderte ikkje med fellesskapet sine verbale verdsetjingar.

Det medvitne og umiddelbare

På same måte som lærarane i salen kommuniserte reglar og ressursar ved sosial forhandling, har aktørane ved ALU 04/05 sine talemåtar og agerer på visse måtar. Nokre handlingar og talemåtar er medvitne andre har meir umiddelbar karakter. Analysen eg har gjort syner korleis talemåtar og praktisering tek form som vedtekte sanningar, og at noko vert verdsett og anna vert definert som falskt, eller ikkje noko å trakte etter. Verdsetjingane er både eksplisitt formulerte og somme tider er dei implisitte. Analysen viser at ein kan fremje det personlege uttrykket og samstundes kommunisere at det ikkje-personlege og kommersielle er uviktig for ein. I denne avhandlinga er det den samla framstillinga, det praktiserte, slik ein formar og lagar dei ulike objekta, og det aktørane verbaliserer og seier dei meiner om produkta og formgjevingsprosessen som til saman uttrykkjer kunst og handverksfellesskapet sine verdsetjingar. Faghistoria syner korleis desse verdsetjingane gradvis har vakse fram innanfor fellesskapet.

Bourdieu syner korleis ein gjennom meistring av sosiale kodar og distinksjonar vinn verdi og posisjon, og at det er den estetiske realiseringa eller forma som avgjer menneska sin sosiale lagnad (1995). Rett nok ikkje heilt uavhengig av formell innsikt, kan ein gjennom tilsynelatande sanne, naturlege verdsetjingar få meining og makt innan det sosiale romet. Bourdieu sine perspektiv vert skildra, noko ironisk, som ideologiavløringsaktivitet (Grothen 1996), der ein vender på eksisterande hierarki, og banar veg for frigjering. Ole Andreas Brekke m.fl. skildrar Bourdieu og *Distinksjonen* ved smaksomgrepet, og at dette er viktig for å forstå korleis det estetiske er innvove i og produserer sosiale dominansrelasjonar i moderniteten. Dette tyder at ein må bryte radikalt med den vanlege måten å tenkje om samfunnet på, der ein analyserer kvifor somme kategoriar har vorte så aksepterte (Brekke, Høstaker og Sirnes 2003). Ein kan frigjere. Også overordna om Bourdieu og fridomsaspektet, skriv Østerberg om han i forordet til *Distinksjonen*, at sosio-analysen skal gjere oss klar over korleis vår verksemd, våre umiddelbare åtferdsmønster, er strukturasjonar av ein tilgrunnliggende samfunnsstruktur. Å verte klar over desse strukturasjonane gjer det mogleg for oss å endre egne åtferdsmønster (Østerberg 1995).

Å skulle avdekke implisitte dominerande kategoriar og åtferdsmønster ved ALU 04/05 frå ein frittstående kritisk posisjon er samansett fordi ein lett endar med nye blindskapar, der ein set i verk nye ideologiske prosjekt som

også vert tvungne eller blindt aksepterte. Historieframstillinga ved denne avhandlinga syner at det eine sanningsprosjektet avløyser det andre: Formingsfaget kjem til som ein reaksjon på utelukka av den reseptive kunstoplevinga - og ei einspora vektlegging av karakterdanning, disiplinering og ferdigheitstrening ved formidlingspedagogikken. Kritiske samfunnsvitskaplege posisjonar på 1970-talet tek til å kritisere den såkalla ”ibuande og naturlege” utviklinga hjå barn. Ein finn at det ”metafysiske sanningsomgrepet” hjå Read, Lowenfeld og Brittain korresponderer lite med den samfunnskapte røyndom som barn veks opp i.

I denne avhandlinga har eg likevel freista å vende på eksisterande hierarki innan kunst og handverksfellesskapet, avgrensa til fagkonteksten ALU 04/05, og eg problematiserer kategoriar eg særleg har funne har stor aksept innan denne lærarutdanningskonteksten. Eg drøftar haldningar til faginnhald og læringssyn ved kunst og handverksfaget som synest lite utfordra og som også er, ut frå slik eg kjenner vår tidskontekst, mogne for revisjon. Attende til avhandlinga sin vitskapsteoretiske overbyggnad omfattar denne avsluttande drøftinga ein situasjonistisk horisont og visjon, der skiftande tidsepoker krev at ein kontinuerleg kritiserer sanningsfødøma, og at ein også utviklar aksept for ei slik alltid pågåande fagkonsolidering, eller frigjerung om ein vil. Det vekkjer interesse at eit karakteristisk trekk ved denne sosiale praksisen er å verbalisere noko anna enn det ein gjer, utan å artikulere denne kontroversen, og at det ambivalente i seg sjølv synest vere ei legitim verdsetjingsform innan lærarutdanningskonteksten ALU 04/05.

Originalitetsintensjonar og re-designpraktisering

Analysen av ALU 04/05 avdekkjer to framtrudande og ulike diskursar, eg namngjev som: 1) *Originalitetsintensjonar* 2) *Re-designpraktisering*. Diskursane vert ikkje kommentert som opposisjonar, men synest likevel ha ulik legitimitet i fagfellesskapet.

Ved *verbale* formuleringar, aktørane sine intensjonar, vert originalitets- og autonomiaspekt ved formgjeving verdsett. Analysen av ALU 04/05 fortel at den verbaliserte originalitetsdiskursen er ei sterk verdsetjingsform innan kunst og handverkskonteksten, også i eit historisk perspektiv. Aktørane verkar overtydde om at det personlege uttrykket, det eigne og originale er eit essensielt aspekt ved formgjevingsprosessen og formgjevingsobjektet, og fremjar sjeldan det imiterande, repeterande eller ”lånte”. Både perspektivet om formaleestetisk oppseding og den karismatiske haldninga gjev innsikt i korleis førestellingar om originalitet og autensitet vert betydingsfullt, i fyrste rekkje som del av eit frigjeringsprosjekt. Barnet fekk sleppe fri frå streng

disiplin, mekaniske og sterile aktivitetar. I staden veks det fram ei førestelling om det ekte barnlege og naturlege formgjevingsuttrykket.

Ved analysen av verkstadsobservasjonen finn eg likevel at formgjevingsobjekta vert til med tydelege koplingar til andre og eksterne formideal. Denne re-designpraktiseringa kan oppfatast som ein motsetnad til det aktørane verbaliserer. Aktørane sjølve vedkjenner seg berre delvis denne praktiseringa. Re-designpraktisering forklarar eg med fenomenet slektskapar og felles opphav. Eg finn slektskapar mellom studentane sine formgjevingsobjekt, mellom formgjevingsobjekt og konkretiseringar frå lærarar. Det er også samband mellom formgjevingsobjekta i casen og eit overordna klassisk, modernistisk føredøme. At formgjevingsobjekta refererer visuelle føredøme, verkar å vere innskrivne og ”naturlege” føresetnadar ved formgjevingspraksisen, og aktørane utelet å omtale dette tilhøvet.

Sjølv om eg skildrar originalitetsintensjonar og re-designpraktisering som motsetnadsfylte konstruksjonar treng ikkje dette vere ein problemfylt polaritet. ALU 04/05 byggjer *både* på andre formideal og verdset samstundes originalitet. At aktørane gjennom formgjevingsprosessen lærer frå tidlegare erfaringar og formideal, og samstundes tilfører formgjevingsobjektet noko nyskapande og ”eige” er openbart sentrale moment ved skapingsprosessen. Aktørane i ALU 04/05 fokuserer originaliteten. Med originalitetsomgrepet forklarar læraren dimensjonar ved formgjevinga som ikkje kan skildrast med presise termar i ein oppgåvetekst – nettopp fordi det representerer det som enno ikkje er oppdaga, det vi ikkje har sett før. Originalitet er eit omgrep som kan fortelje studenten at oppgåveløysinga skal rome meir enn ein tru kopi, og som kjenneteiknar kvifor somme objekt gjev publikum nye og sterke opplevingar. Men årsaka til motsetnad-karakteristikken min, handlar om at originalitet sin posisjon vert uklar i det den vert overdimensjonert. Originalitet vert verbalt fremja som noko meir betydingsfullt enn det dei visuelle formuleringane tilseier. Utdjuping av kulturelle konvensjonar og formgjevingsobjektet sine referansar til ulike visuelle sjangrar, er etter det eg vurderer lite utforska og poengtert innan ALU 04/05.

Med bakgrunn i casen ALU 04/05 kan det synest som om den teoretiske innsikta om den praktiske fagkunna vert hemma eller bortforklart, og dette har parallellar til det Reitan hevdar er ei overfokusering på den personlege karismatiske tilnærmingmåten i skulen (2007). Ordlyden studentar og lærarar vel å nytte i formgjevingsprosessen er prega av tett tilslutting mellom formgjevingsobjekt og person, og den sterke vektlegginga av det personlege er moglegvis med på å tabuisere kritikk av objektet då ein indirekte også kritiserer skaparen bakom verket. Denne tolkinga refererer eg under den

synkrone fortolkinga til Skarpenes (2007), der eg poengterer at verdsetjingane ikkje handlar om formgjevingsobjektet, men om kven skaparen er. I yste konsekvens kan det synest vere vanskeleg for læraren å skilje student frå formgjevingsobjektet undervegs i den skapande prosessen, medan læraren vert nøydd til å vekte formgjevingsobjektet til sist, under den formelle vurderingssituasjonen.

Sjølv om re-designpraktisering ikkje synest vere ei vedkjend eller legitim verdsetjingsform innan ALU 04/05 er den like fullt ein dominerande representasjon. Studiet av re-designpraktiseringa avdekkjer sterke grep om teknikk- og materialtame, og ein viss konsensus om formalestetiske prinsipp. Fellesskapet er med andre ord berar av ei praktisert fagkunne, men som ikkje får støtte i dei *verbaliserte* verdsetjingsdiskursane. Med bakgrunn i analysen av ALU 04/05 melder spørsmålet seg: om det ikkje er ”godt nok” at fagkunna vert kommunisert gjennom praktisering aleine, og at det ein eventuelt seier om dette ikkje får avgjerande fylgjer for måten ein lærer i Kunst og handverk. Med andre ord: *Eg høyrer ikkje kva du seier for handlingane dine ropar så høgt!*

Moglege konsekvensar

Mine etterpå-refleksjonar knytt til originalitetsintensjonar og re-designpraktisering er at dette romar ein ambivalens som får fylgjer for i kva grad det kunst- og handverksdidaktiske feltet utviklar, konsoliderer, endrar og omdefinierer faginnhald og syn på læring. I innleiinga poengterer eg at det frå nordisk hald har vore vanskeleg å tale om ein sjølvstendig fagdidaktisk forskingstradisjon innan visuell kultur. Frå casen ALU 04/05 hevdar eg at relasjonen mellom praktisk fagkunne og teoretisk innsikt er svak. Divergensen mellom intensjonar og praktisering representerer inkonsistens, og kompliserer truleg dialogen mellom ”knowing how” og ”knowing that”,⁷⁸ sentrale premisser for å nå eit epistemologisk nivå og ein teoretisk drøftingstradisjon innan ”A Making Discipline” (Dunin-Woyseth og Nielsen 2004). Såleis lever den ”teoretiske” diskursen ved sida av, isolert frå den praktiserte diskursen, og høvet til at ”new-developed insight is being added to improve *making practice*” (Dunin-Woyseth og Nielsen 2004:17) vert avgrensa.

Ei meir praksisnær utfordring som fylgje av ambivalensen originalitetsintensjonar og re-designpraktisering kan koplast til eit stadig aukande krav til vurderingspresisering og kvalitetsdefinisjonar innan allmennlærerutdanninga.

⁷⁸ Omgrepa ”knowing how” og ”knowing that” vert forklarte i kapittel Status questionis.

Kvalitetskrysseld i ein utdanningskontekst

Kunst og handverk i allmennlærerutdanninga er omslutta av ein krysseld av kvalitetsomgrep gjennom stortingsmeldingar, kvalitetssikringssystem og forskingsrapportar. Bruken av omgrepet kvalitet innan kultur-, kunst- og utdanningsinstitusjonar synest å ha eskalert om ein studerer utdanningspolitiske dokument, Kulturråd-visjonar, kulturforskning dei siste fem-seks åra. Alfred Oftedal Telhaug hevdar at frå og med det siste årtusenskifte har ordet og omgrepet kvalitet innteke ein nesten overordna posisjon i norsk skulepolitisk retorikk (Telhaug 2008). Telhaug fylgjer kvalitetsomgrepet gjennom 70 år i den norske skulepolitikken og pedagogikken si historie. Sjølv om Telhaug si historiefremstilling syner fleire kvalitetsforståingar,⁷⁹ og at desse forståingane korresponderer med samtidig pedagogisk skuletenking og forskning, samt utdanningspolitiske kjepphestar, finn eg at spørsmåla om kvalitet, eller dei sakstilhøve kvalitetsomgrepet dekker, ber preg av opphav i eit positivistisk sanningsregime, i Telhaug si framstilling, der ein er forankra i tru på ”sann” kunnskap og kvalitet. Det kviler eit skin av objektivitet over termen kvalitet, nytta om formgjeving (Brülde 2007:176). I omgang med kvalitetssspørsmål innan utdanningskontekstar er det utdanning som kunnskapsprosjekt og fagleg nivå som vert fokusert (Telhaug 2008). Utdanningshistoria kan fortelje at kunnskapsresultatet til alle tider har vorte målt og vege, om enn ved ulike kriterium, der noko vert kategorisert som betre enn anna.

Om ein så utvidar konteksten noko kommenterer også Sven-Eric Liedman ”kvalitetskrysselden”, og seier at kvardagen, og det moderne samfunnet er fylde av ”mätresultat”, og at desse målingane stadig gjeld det ein omtalar som kvalitet (2007). Lars Strannegård hevdar at kvalitet er eit omgrep av tida, og at det er på mote (2007). ”Alle” fremjar kvalitet, vil ha kvalitet, argumenterer for at kvalitet er viktig.

Påstanden om kvalitetskrysseld, kan utdjupast ved nokre døme. Frå Kulturrådet sitt initiativ, *Kunstløftet*, er intensjonen å gje barn og unge i Noreg høve til å oppleve nyskapande kunst og kultur av høg kvalitet (Norsk kulturråd 2007). Frå Stortingsmelding nr. 8, *Kulturell skulesekk for framtida* kan ein lese at aktørane i *Den kulturelle skulesekken* (DKS) har ei viktig rolle i å styrkje og utvikle arbeidet med kvalitet i DKS. Fylkeskommunane og kommunane skal sikre at tilboda som vert valde i DKS held eit høgt nivå (Det kongelege Kultur- og kyrkjedepartement 2007). På same tid vert det påpeika at det korkje er mogeleg eller ynskjeleg å gje ferdige kriterium for kvaliteten

⁷⁹ Telhaug nyttar omgrepa resultat-, struktur- og prosesskvalitet, og låner desse kvalitetskategoriane frå ”Kvalitetsutvalget” (NOU 2002: 10. Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnpplæring 2002:25-26).

på innhaldet i DKS. *Kvalitetsreformen* i lærarutdanninga, Stortingsmelding nr. 16, presiserer at høgare utdanning skal fylgjast opp med heving av kvalitet på alle områder, dette gjeld forskings- og utviklingsarbeid, undervisning, rettleiing og oppfylging av studentane og studentane sitt eige arbeid (Utdannings- og forskningsdepartementet 2001-2002). Frå internasjonalt hald formidlar UNESCO-rapporten *The Wow Factor*, at kvalitetsundervisning i kunst i skolen har svært mange positive effektar. Det vert hevda at kvalitetsundervisning i kunst både får fylgjer i skulefaglege prestasjonar, og i kulturell og sosial samanheng. Rapporten seier at god kunstundervisning verkar involverande og gjer barn kreative og lærevillige, medan dårleg kunstundervisning har negativ effekt (Bamford 2006). Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, gjer opp status for kvaliteten i grunnopplæringa, der kvalitet vert definert som i kva grad dei ulike måla for grunnopplæringa i samfunnsmandatet faktisk vert realisert (Kunnskapsdepartementet 2008).

Kvalitetsparadoks

Min kommentar til ”kvalitetskrysselden” i utdanningsfeltet er likevel at kvalitetsargumentasjonen sjeldan rører ved kvalitetskriterium og eigenskapar, og korleis kvalitetsundervisning eller kultur av høg kvalitet kan eller bør definerast. Den utdanningspolitiske og utdanningsfaglege konteksten synest å operere med fylgjande kvalitetspraksis, at ein talar for kvalitet, men utdjuar ikkje kva kriterium ein underbyggjer kvalitetsargumentasjonen med. Også frå kunstfagleg hald synest spørsmålet om kunstnarisk kvalitet ha liknande utfordring. Svein Bjørkås innleier sin artikkel *Kvalitetsparadokset* med at det innan den kulturpolitiske konteksten er slik at kunstfaglege kvalitetsvurderingar får direkte konsekvensar for fordelinga av offentlege midlar. Likevel får argumentasjonen frå kunstfagleg hald om kva ein definerer som ”god” kunstnarisk kvalitet stadig preg av å vere problematisk og uavklåra (Bjørkås 2004). Bjørkås hevdar at etterspurnaden etter kunstnarisk kvalitet frå kulturpolitisk hald aukar omvendt proporsjonalt med høve til å operasjonalisere kva kunstnarisk kvalitet er. Kunstnarisk kvalitet vert stadig meir komplisert ettersom ”Modernismens renhetsideologi er blitt erstattet av postmodernismens interesse for det urene” (Bjørkås 2004:125).⁸⁰

Eit anna og interessant kvalitetsparadoks er henta frå prosessen kring arbeidet med å utvikle relevante indikatorar for kunstnarisk FoU-verksemnd innan universitets- og høgskulesektoren. På oppfordring frå Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) i 2005 vart Universitets- og høgskulerådet (UHR) bedne om å gjennomføre ein studie der dei såg på om det var mogleg

⁸⁰ Ved den postmoderne forståinga vert populærkulturelle ytringar ikkje sett på som lågkultur, men alternative kunstnariske ytringsformer med eigne verdihierarki, krinslaup og diskursar. Utvida kan ein formulere at denne forståinga byggjer på ”evig” kreativ søken etter grunnlag for nye kunstforståingar (Bjørkås 2004).

og hensiktsmessig å utvikle resultatbaserte indikatorar for kunstnarisk utviklingsarbeid. Det vart oppretta eit utval av sju personar frå UH-sektoren, leia av professor Harald Jørgensen frå Norges Musikkhøgskole, som utarbeidde rapporten *Vekt på kunstnerisk utviklingsarbeid*, overlevert Kunnskapsdepartementet i februar 2007. Både rapporten og debatten som fylgde i etterkant formidla at kvalitetsvurdering av kunstnarisk arbeid vart oppfatta som eit innfløkt tema. Innstillinga frå utvalet kan summerast i tre punkt:

1) For det fyrste konkluderer rapporten at indikatorar for produksjon av kunstnarisk utviklingsarbeid ikkje vert anbefalt. 2) For det andre kommenterer utvalet at indikatorar for kandidatar som har fullført stipendprogram for kunstnarisk utviklingsarbeid, kan utviklast. 3) Og til sist konkluderer utvalet at indikatorar for nasjonal prosjektstøtte til kunstnarisk utviklingsarbeid vert anbefalt.

I etterkant kommenterer Hilde Aga Ulvestad innstillinga frå UHR gjennom *Forskerforum* (2007a, 2007b). Ho stiller spørsmål ved motivasjonen bakom konklusjonen, og om innstillinga handlar om finansieringsordninga, meir enn den handlar om å finne indikatorar for kunstnarisk utviklingsarbeid - og at dette ikkje er mogleg. Ho påpeikar at utan å definere indikatorar kan kunsthøgskulane fortsette å få basisløyvingar over statsbudsjettet, og at løyvingane slik ikkje vert resultatavhengige. Ho finn dette paradoksalt då dei same institusjonane i andre samanhengar greier å definere kriterium for kunstnariske kvalifikasjonar, mellom anna ved tilsettingsprosessar der ein vurderer kompetansen til undervisningspersonale på grunnlag av kunstnariske kvalifikasjonar. For meg synte innstillinga og debatten i etterkant, at den kunstfaglege konteksten ber i seg mange og somme tider bastante vurderingar av kvalitet, men at ”vurderingsdomane” sjeldan vert artikulerte, noko som har parallellar til analysen av ALU 04/05.

I denne sammenhengen har eg likevel ikkje til hensikt å forfylgje om originalitetsintensjonar ved ALU 04/05 er ein maktstrategisk uttale og ekskluderingsstrategi, der ein medvite unnlèt å verbalisere vurderingskriterium og kvalitetsdomar, eller om aktørane er del av ein deterministisk, sosial praksis som går ut på at ein verbalt fremjar det personlege og eigne, utan å ha som medviten intensjon å tilslore dei kvalitetsrangeringar som vert praktiserte. Ei slik drøfting er interessant, men krev for mykje arbeid i høve til den tidsramma doktorgradsarbeidet har fått. Eit slikt påbyggjande studium vil kunne ta til etter ferdigstilling av avhandlinga.

Men den openbare kvalitetsdiskursen som både omsluttar kunstfeltet og utdanningssituasjonen, aksentuerer behovet for konsekvente kvalitetspresiseringar i allmennlærerutdanninga, der verbale representasjonar og visuelle formuleringar spelar på same lag. At kvalitet ikkje vert målt ut frå kvantitative parameter, og også er person- og smaksvariable, er det brei semje om. I tillegg syner analysen ved denne avhandlinga at kvalitetsoppfatningar vert endra innan kunst og handverksfaget ettersom tida går, og tilhøve innan samfunn og kultur vert forandra. Dette ikkje-statistiske kvalitetsperspektivet og eit aukande vurderingskrav ved fagdidaktisk praksis, syner behov for, men også ei veksande interesse for kvalitetskonsolideringar. Dette tyder at ein må utvide utdanningsdiskusjonar til å gå lenger enn å slå fast at kvalitet er viktig. Ein må utvikle overtydande argumentasjon for kjenneteikn på kvalitet der teori får konsekvensar i praksis, og motsett. Fordi kjenneteikn på kvalitet har ein kontekstbestemt karakter, der kvalitetsargumentasjonen varierer etter kva målsetjingar ein set, hevdar eg at ein kontinuerleg må overtyde fellesskapet eller publikum om at det ein gjer er meiningsberande og har god kvalitet. Den kontekstbestemte, ikkje-statistiske og kvalitative karakteren gjer at ein må bruke langt større ressursar på fagleg konsolidering, enn om ein kunne finne svar på kvalitetsspørsmåla gjennom kvantitative parameter. Argumentasjon og diskusjon, både ved verbale og visuelle uttrykksformer, vert fundamentalt. Kvalitetsspørsmålet vil såleis alltid ha ei organisk form, utan at det organiske er kompatibelt med det relativistiske. Kvalitetsspørsmålet si organiske form understrekar vidare eit behov for ei verbalspråkleg presisering av formgjevingsobjektet/prosessen sine kontekstuelle premisser. Til nettopp denne presiseringa må ein erkjenne dei visuelle formuleringane sine avgrensa funksjonar.

Individualisme-tendens

Både personifisering av formgjevingsprosessar og verkorienteringa ved det formaleestetiske oppsedingsperspektivet prisar personen og skaparen bakom verket. Eit ”godt” formgjevingsobjekt i ALU 04/05 synest vere samanfallande med eit eige og personleg uttrykk, og studenten vert oppmoda til stor grad av sjølvstende gjennom formgjevingsprosessen. Fråveret av konseptuelle, funksjonelle eller kommersielle problemstillingar ved formgjevingsobjektet antyder eit autonomt perspektiv på formgjeving. Det formaleestetiske oppsedingsperspektivet og abstraksjonismen eg assosierer til ALU 04/05, utdjuvar og forklarar dette ”fråveret”. Perspektivet romar fokus på objekt og form, utan at der er praktiske eller utilitære siktemål, og formgjeving vert forstått som noko utprega formalistisk eller stilistisk. Dette kan støttast til Vilks og Danbolt som skildrar korleis den formalistiske ”doktrinen” tilkjennegjev på same tid skapar og verk, ettersom kunsten si mening er identisk med kunstnaren (Vilks 2001; Danbolt 1993).

Sjølvs om studiet av casen ALU 04/05 fortel om fleire diskursive konstruksjonar, kan det sjå ut som om allmennlærerutdanningsfellesskapet er prega av ein diskursiv praksis der omsynet til individfridom går framom det som tener fellesskapet. Casen ALU 04/05 og dei diakrone perspektiva forfektar verdiar som sjølvstende, autonomi og personleg fridom. Dette individualismeprosjektet representerer ein opposisjon til autoritet og kontroll over den enkelte: Studenten vil ha fridom til å velje fritt utan tanke for karakterar, og læraren ynskjer å legge til rette for ”det eigne” og personlege uttrykket.

Både pedagogiske og kunstfaglege impulsar ved dei herskande diakrone perspektiva (formaleestetisk oppseding og karismatisk haldning), syner at behovet for opposisjon til eit kollektivt og lite humant disiplineringsideal, ved byrjinga av 1900-talet, var stort. Det encyklopediske disiplineringsidealet kan skuldast for mange mislukka skuleløp, der redsle og overdriven lærar-respekt stengde for høve til å lære. Men spørsmålet er kor lenge ein slik opposisjon skal vare, og om andre opprør vert nødvendige ettersom den opphavlege opposisjonen vert til nye ideologiske prosjekt og vedtekte sanningar. I det samfunnstilhøva har vorte forandra vert det sårt tiltrengde fridomsprosjektet frå den gong også endra, og synest etter kvart å ha teke form meir som sjølvrealisering og individualisme enn som frigjerung. Men eg er ikkje åleine om å identifisere ein tidstypisk individualismetendens: Ola Stafseng går så langt at han hevdar at heile skulen og pedagogikken har hatt ei hovudforankring i individualismen (2006). Spord Borgen drøftar danningsidealet i Forming, og antyder at det moglegvis har vorte lagt for stor vekt på individet, og for lite på kulturaliseringsprosessar for identitets-utvikling, dette kjem ho fram med allereie i 1995. Også kunstfeltet kan synest ha ein individualistisk grunntone. Mangset finn at den karismatiske kunstnarrolla med originalitetsimperativet framleis gjev sterke nedslag i unge norske kunststudentar sine fortolkingar av eigne roller. Han seier det i fyrste rekkje er biletkunststudentar som feirar kunstnaren sin uavgrensa individuelle fridom: fridom til å skape, fridom i utdanningssituasjonen og fridom frå det borgarlege rutineprega livet (Mangset 2004). Telhaug seier dei siste tiåra har ført med seg ei mentalitetsendring som forsterkar individualismen og sjølvkjærleiken (narsissisme) (2008:31).

Ein kan forklare individualisme tendensen sitt utspring med det rasjonelle, menneskeherskande antroposentriske menneskesynet, som mellom andre filosofen Kant vert gjort til talsmann for (Jakobsen 2005:29), og på same tid representerer også det ikkje-antroposentriske kjensletinga menneskesynet,

ofte referert til Rousseau, eit anna forklaringsperspektiv til det same.⁸¹ Kunst og handverksfaget har gjennom historia vore omkransa av tankeretningar som frå vidt ulikt hald erklærer kunstnaren som geni. Tanken om det suverene menneske med sine særskilde evner og talent, og der det kollektivt føremålstenlege har fått ein negativ aura, er tilstades i både rasjonelle og romantiske modernistiske argumentasjonsformer. Å utdjupe ein fagfilosofisk teorihorisont ligg utanfor denne studien, og kan vere eit interessant fokus for vidare forskning. Her ynskjer eg å peike på nokre av fylgjene av ein individualismementalitet, både ved eigne funderingar og frå andre, meir etablerte, individualisme kritikkar. Eg identifiserer tre konsekvensforståingar med utspring i tre perspektiv: danningperspektiv, miljøperspektiv og terapi/lukkeforskningsperspektiv.

Danning

Innan fagdidaktikk i Kunst og handverk kjenner ein kritikken av det personfokuserte og individorienterte frå kritisk biletpedagogisk hald, som kjem til ved byrjinga av 1970-talet. Nordström, Romilson, Köhler og Pedersen meinte at konsekvensar av ein terapi- og personfiksert metodikk hjå særleg Lowenfeld og Read var med å gjere elevane umedvitne på det ”propaganda-apparat” og den makt som underhaldningsindustrien har over dei unge. Argumentasjonen handla om å møte ”kommersiell-kultur” frå ein kritisk posisjon, og at ein såg individualisme-innfallsvinkelen til visuell kultur som ei bortforklaring av denne ”realiteten”. Med litt andre ord kan ei sterk individualisme fokusering, vektning av ”autentisk” sjølvrealisering og ei tilsynelatande ”fri” kulturtilnærming medføre at kommersielle krefter får stort spelerom der skulen og lærarautoritetane trekkjer seg unna, og har intensjon om å gje rom for det eigne og personlege. Ein kan stille spørsmål om kor moralsk det til sist er å vere moralsk, ved å arbeide for prinsipp som nøytralitet og fridom. I Noreg er det særleg Nielsen som vidarefører denne kritikken (2000, 2006), og implisitt i dette eksisterer førestellinga om at ”kvalitetskultur”, i kontekstuell tyding, er noko som kan og bør lærast (Gulliksen 2007).

Miljø

Gro Harlem Brundtland sa i ein TV dokumentar, våren 2009, at ho ikkje var budd på at individualismen ville få så sterkt feste i det norske samfunnet, på så kort tid. Ho meinte individualismen i seg sjølv ikkje var problematisk, men at doseringa av dette i høve til fellesskapsverdiar var uheldig. Utsegna

⁸¹ Det er kanskje meir nærliggande å relaterer individualisme til argumentasjonen bakom kapitalismen, der individualisme vert eksplisitt fremja, og forstått som privat eigedomsrett og frihandel. Men individualismefenomenet eg identifiserer med utgangspunkt i ALU 04/05 er heller prega av ikkje-økonomiske interesser og eit tydeleg fokus kring menneskesjel og åndsliv.

aktualiserer ein konsekvens nummer to, der eit miljøetisk fagperspektiv far relevans. I artikkelen *Et teoretisk bidrag til en miljørettet pedagogikk* vert pedagogikken hevda å ha eit antroposentrisk opphav (Sarromaa og Hausstatter 2009). Menneske vert ved antroposentrismen definert som noko anna enn, og heva over, resten av skaparverket. Implisitt i dette finst ei instrumentell forståing av naturen, slik at skaparverket vert redusert til eit middel for menneskelege formål. Slik vert menneske, med si sjølvrealisering, sjølve utviklingspunktet som verda vert betrakta frå. Her vert individualismetendensen ikkje lenka til ein romantisk og karismatisk forståingshorisont, men tvert om forklart gjennom eit rasjonelt opplysningsfilosofisk opphav der menneske tronar på toppen av skaparverket. Ein set lit til menneskeleg fornuft. Frå ein ikkje-antroposofisk ståstad hevdar Sarromaa og Hausstatter at ein ved å sette mennesket sine spontane behov fyrst, framom natur og miljø, vil skape dramatiske konsekvensar for vår livssituasjon. Det hogaktuelle miljøtema kan vere ein meiningsfull temaoverbygning innan Kunst og handverk der gjenstandskultur er eit hovudinnhald. Perspektivet medferer fellesskaps- og miljøorienterte målsetjingar for formgjevingsaktiviteten, og at formgjevingsobjektet vert til – ogsa for meir enn sjølvrealisering.

Terapi

Og sist, frå eit terapeutisk perspektiv: Det å skape og å ta del i kulturaktivitet, og at slik utfolding gjev mening og personleg utbyte, er ei sterk og varig forestilling innan kulturskule og skule. I læreplan for grunnoppleringa, generell del, vert ”det personlege utbyte” nytta som legitimering av kunstfagleg aktivitet ved fleire hove (Kunnskapsdepartementet 2006). Denne legitimeringa har vore viktig for å synleggjere dei praktiske og estetiske faga i skulen, og få fram at faga ber i seg andre dimensjonar enn rein fagteori. Men studium av kva det er ved formgjevingsaktiviteten som gjev lukkekjennele eller personleg utbyte, og om Lowenfeld si samanstilling av ”det personlege uttrykk” og at det er gjennom dette ein ogsa finn personleg lukke, synest vere lite utforska. Kan det tenkast at ”flyt” og lukkekjennele like mykje kjem fram ved omgang med stringent handverksaktivitet, som refererer lange og mindre ”personlege” tradisjonar?

ALU 04/05 fellesskapet sine verdsetjingar av formgjevingsobjekt og formgjevingsprosessar gjev innsikt i faginnhald og læringsprosessar, og er samstundes med på å utvikle nye fagdidaktiske haldepunkt. Fagperspektiva om miljø, lukkeforskning, danning og re-designpraktisering kommenterer verdsetjingsformene frå min tidshorisont, og kan vere med på å utdjupe kva kunst og handverksfaget er, eller er tent med å vere.

Avsluttande kommentar

Målet med denne avhandlinga har vore å innbringe ny innsikt om verdsettjingsformer innan kunst og handverksfaget i norsk allmennlærerutdanning, og korleis sosiale og historiske føresetnader etablerer fagdidaktisk praksis.

Som referert innleiingsvis, er norsk allmennlærerutdanning i desse dagar i ein omfattande endringsprosess, der større krav til lokal profil medfører meir valfridom med omsyn til kva faglege satsingar den enkelte institusjon gjer. Eg står sjølv midt i ein slik prioriteringsdiskusjon ved høgskulen der eg har virke. Sjølv om faget Kunst og handverk i grunnskulen er eit stort fag, kjennest det likevel nyttelaust å argumentere for faget sin relevans og aktualitet. Fagomdøme synest enno vere forstått som ”pausefag”, og difor aukar behovet for forskning i faget for slik å kunne artikulere fagfeltet sitt potensiale. At Anne Bamford i UNESCO sine verdsomfattande undersøkingar finn at kvalitativt god kunstundervisning gir auka læringsutbytte og er ein avgjerande positiv dannelsingsfaktor kan kanskje bidra til auka interesse for kvalitet innan dei estetiske faga. Dette kan vere med å endre det noko dystre bilete eg gav innleiingsvis der berre fem prosent av nyutdanna lærarar i 2005/06 har studiepoeng i faget.

Analysen av ALU 04/05 kan vere med å forklare noko av situasjonskildringa. Faget har internt ei sterk kunnskapskjerne, farga av både handverkstradisjonar, formalestetisk fagkunne og kreativ problemløysing. Likevel er argumentasjonsformene, måten fagfeltrepresentantar verbaliserer denne kunnskapskjerna, prega av autensitetsretorikk og karismatikk, som berre i liten grad speglar dei handlingsbaserte representasjonane innan dette fellesskapet. Så kunne ein tenkje at så lenge fagkunna er tilstades, og vert formidla gjennom handling og visualisering så betyr verbale representasjonar lite innan denne fagkonteksten. Nyrnes seier det er viktig å utvikle eit metaforhold til eige språk, og å vere medvitne ein teoretisk horisont i det ein forskar på kunstnarisk verksemd. Mi innvending til det ikkje-verbaliserte innan ein fagdidaktisk kontekst handlar ikkje om å undergrave den praktiske

og handlingsborne fagkunna, heller tvert om. Eg argumenterer for å utvikle metodar der ein særleg over sitt eige tankeliv i å gjere refleksive val. Eg fryktar at våre talemåtar har etablert ei førestelling om at kunst og handverksfaget manglar fagkunne og kunnskapsinnhald. Spørsmålet er om vi som fagaktørar greier å profilere og formidle faget sin breie verdi og relevans, slik at kunnskapssamfunnet omkring vert reelle mottakarar av denne meldinga.

Vidare veg

Eg har gjennom heile avhandlingsarbeidet freista å fange meinings-sirkulasjonar innan fagdidaktisk *praksis* i kunst og handverksfaget, og vekta dei fagnære teoriperspektiva i denne omgang. Som framhald av dette studiet ville det vere interessant å utdjupe analysen av sosial praksis innan formgjevingsfeltet, der ein går meir i dialog med perspektiv henta frå utdanningssosiologien hjå Bourdieu og kapital-omgrepet. Kapital-omgrepet femner om sosiale posisjonar og indre makthierarki, der rollefordelinga i ”klasseromet” kan vere eit kjernepunkt. Eit anna teoretisk spor som eg også ynskjer å utforske ytterlegare har utspring i ”praksis/teori” dimensjonar i vurderings- og læringsarbeid innan den skandinaviske yrkespedagogiske konteksten (sjå t.d. Steinar Kvale, Liv Mjelde, Lennart Nilsson). Desse teoritilknytningane vil kunne utvide forklaringsrammene om ALU 04/05 analysen, og eg ser føre meg at eg enno ikkje forlèt dette empiri materiale.

Arbeidet med avhandlinga har ført til ei erkjenning om at undersøkingar av verbale representasjonar åleine innan ein kunst og handverksfagleg kontekst kan gje eit snevert bilete av førestellingar og forståingsmåtar innan dette fellesskapet. Eg ser føre meg at erkjenninga får konsekvensar for framtidige kjeldetilnærmingar.

Heilt frå byrjinga av dette avhandlingsarbeidet har eg ynskt å studere kommunikasjonen ved ein sensurerings situasjon. Tendensen ved ALU 04/05, der eg identifiserer eit visst sprik mellom verdsetjingsformer synlege undervegs i formgjevingsprosessar, og slik lærarane synest gjere verdsetjingar i høve til ferdige formgjevingsobjekt, forsterkar interessa for å forske på sensurerings situasjonen. Kjeldetilfanget kunne supplerast med intervju av lærarar, sensorar og studentar som tek del i sensurerings situasjonen. Gjennom konferering til resultatata frå denne avhandlinga ville eg ved analysen kunne sjå nærare på og utdjupe tilhøvet mellom formalisert og uformell vurderingspraksis.

Eg har også ein annan visjon, om ei undersøking der eg siktar inn ”best practice” i kunst og handverksfaget i allmennlærerutdanninga. Det ville vere

interessant å fylgje ein ”typisk god” student gjennom eit heilt studieår, der eg stiller spørsmål om kva strategiar og ressursar som er tenlege og tilgjengelege innan allmennlærerutdanningsfellesskapet, og korleis studenten agerer og meistrar sosiale og faglege kodar. Eit maktteoretisk perspektiv ville kunne vere ei teoretisk kappe omkring prosjektet.

Og aller sist: vonar eg dette arbeidet vil skape diskusjonar i praksisromet. Med bakgrunn i analysen av ALU 04/05 meiner eg det vil tene kunst- og handverksfagleg praksis om dei verdsetjingar ein gjer får eit meir systematisk preg, der ein reflekterer kring kulturelle konvensjonar og ulike visuelle sjanger-referansar. Studenten må erverve kunnskapar om kva som høyrer inn under eller ligg utanfor ein visuell sjanger, og at ein som lærar slik openberrar dei konvensjonar som ligg til grunn for ein vurderingspraksis.

Litteratur

- Alvesson, Mats. 2002. *Kommunikation, makt och organisation: kritiska tolkningar av ett informationsmöte i ett företag*. 2 utg. Stockholm: Norstedts Juridik.
- . 2003. Methodology for close up studies - struggling with closeness and closure. *Higher Education* (46):167-193.
- Andreassen, Hans Jakob. 1961. Debatt om tegneundervisningen: en del omstridende synspunkter fra debatten om tegneundervisningens mål og metoder, Cappelen, Oslo.
- Arvedsen, Karsten. 2001. Samtidskunsten. *Konstperspektiv* (3).
- Ask, Trygve. 2004. God norsk design: konstitueringen av industridesign som profesjon i Norge, Arkitektthøgskolen i Oslo, Oslo.
- Bachmann, Kari Elisabeth. 2005. Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis, NTNU, Trondheim.
- Bachmann, Kari Elisabeth, og Peder Haug. 2006. *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachtin, Michail [Bakhtin, Mikhail]. 1991 [1963]. *Dostojevskijs poetik*. Göteborg: Anthropos.
- Bamford, Anne. 2006. *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bauman, Zygmunt. 2001. *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget AS.
- Berg, Gunnar, og Erik Wallin. 1983. *Skolan i ett utvecklingsperspektiv, Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation* Lund: Studentlitteratur.

- Bartelson, Jens. 1995. *A Genealogy of Sovereignty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barth, Fredrik. 1993. *Balinese Worlds*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bjørkås, Svein. 2004. Kvalitetsparadokset. I *Risikosoner: Om kunst makt og endring*, redigert av S. Bjørkås og S. Meyer. Oslo: Norsk kulturråd.
- Blom, Kari. 2003. Den nye lærerutdanningsreformen i et virksomhetsperspektiv. I *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, redigert av G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgen, Jorunn Spord. 1995. Formingsfaget i et oppdragelses- og danningperspektiv. I *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*, redigert av B. Tronshart. Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning.
- . 2003. *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl - kunst for de minste*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1995. *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oversatt av A. Prieur. Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre, og Loic J. D. Wacquant. 1995. *Den kritiske ettertanke*. Oversatt av B. N. Kvalsvik. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brekke, Mary. 2004. På sporet av lærerutdanningsdidaktikkens historiske røtter. I *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*, redigert av M. Brekke. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Brekke, Ole Andreas, Roar Høstaker, og Thorvald Sirnes. 2003. *Dimensjonar i moderne sosialteori*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brülde, Bengt. 2007. I *Den omätbara kvaliteten*, redigert av L. Strannegård. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Brønne, Karen. 2002. Upåverka? Læraren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning, Høgskolen i Oslo. Avd. for estetiske fag, Oslo.

- . 2005. Moderne opphav og konsekvensar. Fagdidaktisk praksis i eit kunst- og designdidaktisk perspektiv. I *DesignDialog -Design og fagdidaktiske utfordringar*, redigert av L. M. Nielsen og I. Digranes. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bull-Hansen, Rolf. 1928. *Barns tegning og tegning i skolen*. Oslo: Cappelen.
- . 1953. *Tegning på naturlig grunnlag*. Oslo: Fabritius.
- . 1960a. Formingsfagene i dagens skole. *Forming* (3):3-6.
- . 1960b. Formingsfagene i den 9-årige skolen og lærerutdanningen. *Forming* (4):3-7.
- . 1971. *Formingsundervisning, mål og midler*. Oslo: Fabritius.
- Burr, Vivien. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burton, Judith M. Defining Art Education: Definition I. Child Centered Learning In and Through the Arts: The Question of Transfer. Paper presented at the 39th Annual Convention of the National Art Education Association (NAEA), Washington D. C., 24-28 March 1999.
- Cold, Birgit. 2004. Estetisk stimulerende læringsmiljø. I *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, redigert av G. Imsen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, Gunnar. 1993. Kunstfag mellom taushet og begrep. I *Kunstfag i lærerutdanningen. Et Fou-perspektiv*, redigert av B. Midtgård. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Det kongelige Kultur- og kyrkjedepartement. 2007. Kulturell skulesekk for framtida. I *St.meld. nr 8 (2007-2008)*. Oslo: Departementet.
- Det kongelige utdannings- og forskingsdepartement. 2004. *Kultur for læring, Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)*. Oslo: Departementet.
- Dunin-Woyseth, Halina and Jan Michl. 2001. *Towards a disciplinary identity of the making professions*. Vol. 4, *The Oslo Millennium Reader, Research Magazine*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Dunin-Woyseth, Halina, and Liv Merete Nielsen. 2004. From Apprentice to

- Master. Some Notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship. I *DesignDialog – designforskning i et demokratisk perspektiv*, redigert av L. M. Nielsen. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Efland, Arthur. 1976. The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education* 17 (2):37-44.
- . 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- . 1996. *Postmodern Art Education. An approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.
- Eisner, Elliot W., Anders Lysne, Torstein Harbo og Lawrence Stenhouse. 1975. *Skolens oppgave*. Oslo: Aschehoug.
- Engelsen, Britt Ulstrup. 1993. *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engholm, Ida, og Anders Michelsen. 1996. Verden mellom tingene. *Louisiana Revy*:14-17.
- Eriksen, Trond Berg. 1993. Kvalitet i det sosiale forbruk. I *Elg i storm: en utstilling om kvalitet og smak*, redigert av L. Mannila. Oslo: Norsk Form.
- Faireclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- . 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- . 2006. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press. Original utgåve, 1992.
- Forsøksrådet for skoleverket. 1960. Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Oslo: Aschehoug & Co AS.
- Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock Publications.
- . 1991. *The Foucault Reader*. Redigert av P. Rabinow. London: Penguin Books.

- . 1999. *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oversatt av E. Schaanning. Oslo: Spartacus.
- Fredbo, Helge. 1995. Uttalelse om L97 fra fagkonferansen i forming. *Form* 29 (6):37-39.
- Freedman, Kerry. 1989. Dilemmas of Equity in Art Education: Ideologies of Individualism and Cultural Capital. In *Equity in Education*, edited by W. G. Secada: The Falmer Press.
- Freedman, Kerry. 1999. Defining Art Education: Definition II. Social Perspectives of Art Education. Teaching Visual Culture in a Democracy. Paper presented at the 39th Annual Convention of the National Art Education Association (NAEA), Washington D. C., 24-28 March 1999.
- Freedman, Kerry, og Thomas S. Popkewitz. 1988. Art education and social interests in the development of American schooling: ideological origins of curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies* 20 (5):387-405.
- Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gombrich, E. H. 1960. *Art and illusion: a study in the psychology of pictorial representation*. New York: Pantheon.
- . 1977. *Art and Illusion – a Study in the Psychology of Pictorial Representation*. 5 ed. London: Phaidon Press.
- Goodlad, John I. 1979. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw-Hill.
- Grothen, Geir. 1996. Symbolsk makt. *Klassekampen* [sitert 01.09.2009]. Tilgjengeleg frå <http://www.grothen.no/page13/page29/bourdieu.html>
- Gulliksen, Marte. 2003. Finnes det en teoretisk drøftingstradisjon innen mitt fagfelt? I *Fagkultur og kernefaglighet. Dokumentasjon fra NordFosymposium Fredriksberg Seminarium 2.-6. oktober 2002*, redigert av J. Sandven. Notodden: NordFo.
- . 2006. Constructing a formbild an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the

- formbild construction in design education situations, CON-TEXT. Avhandling 25, Oslo School of Architecture and Design, Oslo.
- Halvorsen, Else Marie. 1995. Kunnskapsbegrep i forming. I *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*, redigert av B. Tronshart. Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning.
- Haraway, Donna. 1988. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14 (3):575-599.
- Harker, Richard, Cheleen Mahar, og Chris Wilkes. 1990. *An Introduction to the work of Pierre Bourdieu: the practice of theory*. London: Macmillan.
- Haug, Peder. 2004. *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hauken, Gerhard. 1960. Bygging og bruk av keramikkovn. *Forming* (4):14-18.
- Heede, Dag. 1992. *Det tomme menneske: introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Hellkås, Torleiv. 1960. Formings-rom. *Forming* (1):7-16.
- Hiim, Hilde, og Else Hippe. 1989. *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, Hansjörg. 2004. Skole uten sanselighet? Det estetiske i grunnskolen læreplan L97. I *Det ustyrlike klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, redigert av G. Imsen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, Hansjörg, og Kristian Pedersen. 1996. *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansk lærerforening.
- Holm, Ivar. 2006. Ideas and beliefs in architecture and industrial design how attitudes, orientations, and underlying assumptions shape the built environment, Oslo School of Architecture and Design, Oslo.
- Homlong, Siri. 2006. The language of textiles description and judgement on textile pattern composition, Faculty of Social Sciences, Uppsala universitet Samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala.

- Hultqvist, Kenneth. 1990. *Förskolebarnet*. Stockholm: Symposion bokförlag.
- Haabesland, Anny Å, og Ragnhild E. Vavik. 1989. *Forming – hva og hvorfor*. Rommetveit: Eu/Fou-avdeling. Stord lærarhøgskule.
- . 1991. *Forming – påvirkning og forandring*. Rommetveit: Stord lærarhøgskule.
- . 2000. *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, Helene. 2002. *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- . 2008. Between visual arts and visual culture. In *Nordic Visual Arts Education in Transition*, edited by L. Lindström. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Imsen, Gunn. 1997. *Lærerens Verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebretsen, Berit. 2008. Metaforbasert tegning. Undersøkt som et bildespråkssystem gjennom avistegninger av Finn Graff og Saul Steinberg med kognitiv metafor-teori som hovedredskap, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Jakobsen, Trond Gansmo. 2005. *Økofilosofi: økologi, evolusjonsteori og transformativ læring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jordell, Karl Øyvind. 2003. Allmennlærerutdanningen i trauste tall mot tabloid bakgrunn. I *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, redigert av G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juell, Elisabeth, og Trygve-Johan Norskog. 2006. *Å løpe mot stjernene*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kandinsky, Wassily. 1979. *Point and line to plane*. 9 ed. New York: Dover Publications.
- Karlsen, Gustav E. 2003. Styring av norsk allmennlærerutdanning - et makroperspektiv. I *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, redigert av G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. 1999. Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning. Oslo: Norgesnettrådet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke og undervisningsdepartementet. 1939. Normalplanene (for landsfolkeskulen og byfolkeskolen).
- Kjosavik, Steinar. 1998. Fra ferdighetsfag til forming, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Oslo.
- . 2001. *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kjørup, Søren. 1996. *Menneskevidenskaberne: problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, Wolfgang. 1983. *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler ved Sven Erik Nordenbo*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- . 2001. Kategorial dannelse: bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I *Om utdanning: klassiske tekster*, redigert av E. L. Dale. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kojonkoski-Rännäli, Seija 2006. What is quality? The concept of quality and the possibility to develop pupils' awareness of quality in craft. Helsinki.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- . 2006. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- . 2008. *Kvalitet i skolen, St. meld. nr. 31 (2007-2008)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- . 2009. *Læreren: rollen og utdanningen. St. meld. nr. 11 (2008-2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kvalbein, Inger Anne. 1999. *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- . 2003. Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, redigert av G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. 1974. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Köhler, Rolf, og Kristian Pedersen. 1978. *Børns billedproduksjon i en billedkultur*. Bredsten: Ulrika.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar. 2007. Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006. Oslo: Statistisk sentralbyrå, avdeling for personstatistikk/seksjon for intervjuundersøkelser.
- Lave, Jean, og Etienne Wenger. 2003. *Situert læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Liedman, Sven-Eric. 2007. I *Den omätbara kvaliteten*, redigert av L. Strannegård. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Lindberg, Anna Lena. 1988. *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier*, Department of Art History. Lund: Lund University.
- Lindström, Lars. 1997. Integration, creativity, or communication? Paradigm shifts and continuity in Swedish art education. *Art Education Policy Review* (1) [cited 01.06.2009]. Available from <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=109&sid=4da17cf1-462a-44c0-8af4-51a7aaa3fd24%40sessionmgr106>.
- . 2008. *Nordic Visual Arts Education in Transition*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lowenfeld, Viktor. 1947. *Creative and mental growth. A textbook on art and education*. New York: Macmillan.
- . 1952. *The nature of creative activity*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Lowenfeld, Viktor, og W. Lambert Brittain. 1971. *Kreativitet og vækst. En redegørelse for den tegnpsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- . 1975. *Creative and mental growth*. 6 ed. New York: MacMillan.
- Lunde, Ena. 1960. Sivarbeid. *Forming* (4):8-11.
- Lysne, Anders. 1967. *Forming i skolen: idé og mål*. Oslo: Gyldendal.
- . 1996. *Skjønnhetens lysglimt i tilværelsen*. Rapport nr. 4, Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Lysne, Anders, Ella Melbye, og Knut Jordheim. 1988. *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år: utgitt i anledning skolejubileene ved Telemark lærerhøgskole 1988*. Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1996. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lønnå, Elisabeth. 2002. *Helga Eng: psykolog og pedagog i barnets århundre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Macdonell, Diane. 1986. *Theories of Discourse. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mangset, Per. 2004. "Mange er kalt, men få er utvalgt" *Kunstnerroller i endring, Rapport nr. 215*. Bø: Telemarksforskning-Bø.
- Mannila, Leena. 1993. *Elg i storm: en utstilling om kvalitet og smak*. Oslo: Norsk form.
- Michl, Jan. 1996. Modernismens to designdoktriner: Funksjonalisme og "abstraksjonisme". I *Art deco, Funkis, Scandinavian design*, redigert av W. Halén. Oslo: Orfeus.
- . 2003. Å se design som redesign. Formgivningsdidaktiske betraktninger. I *Utforskning/Årbok 2003*, redigert av E. Dokk-Holm. Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Mohn, Agnethe. 1960. Broderitradisjoner. *Forming* (1):3-6.
- Myhre, Reidar. 1997. *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Nasjonalt organ for kvalitet i opplæringen (NOKUT). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Hovedrapport. 2006.
- Neumann, Iver B. 2001. *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, Liv Merete. 2008. Art, design and environmental participation. In *Nordic Visual Arts Education in Transition*, edited by av L. Lindström. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- . 2000. Drawing and Spatial Representations: Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School, Oslo School of Architecture, Oslo.
- . 2006. Med kunst og design inn i framtiden. *Form* 40(4):3-4.
- Nietzsche, Friedrich. 1956. *The birth of tragedy; and The genealogy of morals*. New York: Doubleday.
- Nordström, Gert Z. 1975. *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserande pedagogikens grundlag*. Stockholm: Gidlund.
- Nordström, Gert Z., og Christer Romilson. 1972. *Skolen, bildet og samfunnet*. Oslo: Pax Forlag.
- Nordström, Gert Z., og Christer Romilson. 1970. *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Norsk kulturråd. 2007. *Kunstløftet for barn og unge*. Norsk kulturråd [sitert 28.11.2007]. Tilgjengeleg frå <http://www.kulturrad.no/forside/kunstloft-for-barn-og-unge/>
- Nygren-Landgårds, Christina. 2000. Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education, Åbo akademi university press, Åbo.
- Nyrnes, Aslaug. 2006. Mellom akantus og arabesk. Retorisk perspektiv på skapande (forsknings)arbeid i kunst- og handverk. I *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*, redigert av K. Borg og C. Nygren-Landgårds. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Ongstad, Sigmund. 2006. *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ongstad, Sigmund, og Alfred Oftedal Telhaug. 1979. *Differensiering i teori og praksis / 11 nordiske bidrag, Forsøk og reform*. Oslo: Tanum-Norli.
- Pedersen, Kristian. 1994. Virksomhedsformer i Tegning (1937-58), Formning (1958-1991) og Billedkunst (1991) i Schnack, K (red.): *Læseplansstudier 1*, København: Danmarks Lærershøjskole: 23-46.
- Pedersen, Kristian. 1999. *Bo's billedbog: en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Rasmussen, Terje. *En fortelling om det sosiale liv. A. Giddens' bidrag til aktør – strukturproblemet i sosiologien*. Universitetet i Oslo. Institutt for medier og kommunikasjon 1997 [siteret 20.07.2009]. Tilgjengeleg frå <http://www.media.uio.no/personer/terjer/Giddens.pdf>.
- Read, Herbert. 1934. *Art and industry: The principles of industrial design*. London: Faber.
- . 1943. *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Reitan, Janne Beate. 2007. *Improvisation in tradition. A study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*, Oslo School of Architecture and Design, Oslo.
- Roth-Lindberg, Örjan, Peter Cornell, Sten Dunér, Thomas Millroth, og Gert Z. Nordström. 1985. *Bildanalys*. Malmö: Gidlunds bokförlag.
- Raaen, Finn Daniel. 2004. *Lærerutdanningens dannelsesoppdrag*. I *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*, redigert av M. Brekke. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Sarromaa, Sanna, og Rune Sarromaa Hausstätter. 2009. *Et teoretisk bidrag til en miljørettet pedagogikk*. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* (1):67-77.
- Saussure, Ferdinand de. 1970. *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Bo Cavefors Bokförlag.
- Schou, Aage. 1960. *Refleksjoner omkring enkel hytteinnredning*. *Forming* (4):11-12.

- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- . 2001. *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Skarpenes, Ove. 1997. *Læreplankonstruksjon - et møtepunkt for kunnskap og politikk en studie av Reform-94, KULTs skriftserie nr 96*. Oslo: Norges forskningsråd.
- . 2005. Pedosentrismens framvekst - Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringssparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift* (4):418-432.
- . 2007. Den "legitime kulturens" moralske forankring. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (4):531-558.
- Smith, Peter. 1996. *The history of american art education learning about art in the american schools, Contributions to the study of education no 67*. London: Greenwood Press.
- Solhjell, Dag. 1995. *Kunst-Norge. En sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spiller, Jürg. 1961a. *Paul Klee Notebooks. Volume 2 - The nature of nature*. London: Lund Humpheries.
- Spiller, Jürg. 1961b. *Paul Klees Notebooks. Volume 1- The thinking eye*. London: Lund Humpheries.
- Stafseng, Ola. 2006. Estetikk - pedagogikk - ungdom: En trist historie. Et historisk tilbakeblikk på formings- eller kunstpedagogikk. I *Uttrykk, intrykk, avtrykk- lærandet, estetiske uttrycksformer och forskning*, redigert av U. P. Lundgren. Stockholm: Uppsala universitet och Vetenskapsrådet.
- Stankiewicz, Mary Ann. Defining Art Education: Definition III. Discipline and the Future of Art Education. Paper presented at the 39th Annual Convention of the National Art Education Association (NAEA), Washington D. C., 24-28 March 1999.
- Strannegård, Lars. 2007. *Den omätbara kvaliteten*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Strannegård, Lars. 2007. I *Den omätbara kvaliteten*, redigert av L. Strannegård. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Sundli, Liv, og Frøydis Oma Ohnstad. 2003. *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sundli, Liv, og Kari Søndena. 2004. Veiledning i praksisfeltet: Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning - eller bare kloning og speiling? I *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*, redigert av M. Brekke. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Szkudlarek, Tomasz. Critical Discourse Analysis: A Guide for Journeymen 1 and 2. Unpublished material of the "Journeymen project". Oslo: Universitetet i Oslo (utdelt ved seminaret Critical Discourse Analysis Seminar, PFI, 11-12.10.2006).
- Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Telhaug, Alfred Oftedal. 2008. *Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv: formidling og polemikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ulvestad, Hilde Aga. 2007a. Indikatorene de ikke fant! *Forskerforum* 39(5):32.
- . 2007b. Indikatorene de ikke fant - fortsatt. *Forskerforum* 39(7):34.
- Universitets- og høyskolerådet. 2007. *Vekt på kunstnerisk utviklingsarbeid (KU)* [sitert 01.09.2009]. Tilgjengelig fra http://www.uhr.no/documents/vekt_paa_kunst.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2001. *Kvalitetsreformen. Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- . 2002. NOU 2002:10. Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- . 2003. *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- . 2003. *Rammeplan for Førskoleutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Vilks, Lars. 2001. Om kvalitetsbegreppet i kunsten. I *Kunst, kvalitet og politikk. Rapport fra Kulturrådets årskonferanse 2000*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice. Learning, meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 og M. D. Day. New Jersey: National Art Education Association/Lawrence Erlbaum Associates.
- Winther Jørgensen, Marianne, og Louise Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Yin, Robert K. 2003. *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Østerberg, Dag. 1995. I *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Translated by A. Prieur. Oslo: Pax.
- Østerberg, Dag. 1993. *Fortolkende sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åkerstrøm Andersen, Niels. 1999. *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Aakre, Bjørn Magne. 2005. Formgivning og design i et didaktisk perspektiv, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.

Appendiks

- Appendiks 1 Søknad om løyve, informasjon om forskingsprosjekt til institusjonen
- Appendiks 2 Samtykkebrev til intervju-informantane
- Appendiks 3 Lærarintervju
- Appendiks 4 Skulpturoppgave 1 og 2
- Appendiks 5 Grafikkoppgave 1 og 2

27. oktober 2004

Søknad om gjennomføring av casestudium

Eg har denne hausten teke kontakt med Avdeling for lærerutdanning, seksjon for Forming/ Kunst og håndverk ved(...), og ytra mitt ynskje om å gjennomføre eit casestudium ved dykkar institusjon. Eg har gjort greie for delar av prosjektet *Kunst- og designdidaktikk i lærerutdanning. Praksisfelleenskap og kunnskapsutvikling*, der interessa for studenten i lærerutdanning vil få eit særleg fokus. Seksjonen var positive til deltaking, og ynskjer å opne dørene for denne forskinga.

Eg søkjer med dette om å få gjennomføre mitt casestudie ved dykkar institusjon. Eg ynskjer å gjere ein feltobservasjon av studentar med 60 sp i fagkrinsen, samt å gjere fire intervju med noverande og tidlegare studentar ved (...).

Eg har teke kontakt med den faglege leiinga ved Høgskolen i Oslo, Avd Est, og informert om kva undersøkinga skal innehalde.

Eg vonar de ser nytteverdien av dette, og ta gjerne kontakt dersom noko er uklart!

Helsing

Karen Brønne
Doktorgradsstipendiat

19.01.05

Samtykkeskjema Intervju

Eg, Karen Brønne, forpliktar med dette at oppbevaring og handsaming av intervjumaterialet vert behandla konfidensielt og anonymiserast i tråd med gjeldande reglar utarbeida av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.

Informant gjev under desse føresetnadane Karen Brønne høve til å nytte deira bidrag frå intervjuet 11.01.05. Eg takkar for samarbeidet så langt!

Underskrift:

Dato:

Underskrift:

Dato:

Lærarintervju (felles)

K: Kan de fortelje om sensureringsprosessen, korleis føregår sensurering?

Sensor får nummerert liste med alle oppgåver på førehand. Gir beskjed til studentene at de skal kommunisere med sensor, at de lager så ryddig framlegging som mulig, da kan de ikke lage et evig rot, de må finne et slags system på dette her.

Det vil si når det gjelder fordyping to, da er det en utstilling, men det andre når det gjelder årsproduksjonen ellers, da er det ikke en utstilling, ikke ut fra estetiske hensyn, det er mer det at den skal fungere, være funksjonell i forhold til oss som sensorer.

Så får de enkle bord, det skal ikke vere noen kaffiduker, skal vere så rent som overhodet mulig. Men det du ser ut i gangen, det er fou-oppgaven og der skal de tenke utstilling.

K: Det eg har vore oppteken av i det siste er dette med evalueringskriterium. Dette var også interessant då eg snakka med studentane fordi dette er noko fleire opplever er ei ulle sak. Så har eg fått lese oppgåvetekster, også tenker eg når de jobbar med desse tekstene, så lurar eg på korleis ein etablerer kriterium, korleis ein definerer desse. No jobbar de med ulike fagområde, men de kan jo tenke i fht ei av dei oppgåvene de har hatt i år, er det mogleg å seie noko om kva kriterium som har vore styrande.

Kriterium som har vært styrende. Då tenker jeg f.eks at jeg hadde de i leire, og en av oppgavene gikk på det å jobbe med tekstur og form, og da har en jo hatt fokus på det. Og det er klart da at en opplever at studentene leser litt dårlig oppgavene. Sant. Så da må man prøve å få fokus på. Det er jo noe med det en presenterer i forkant, det sier jo noe om hva vi ønsker å fokusere på, hva vi ønsker at de skal fokusere på. Ting som henger på veggene, ting man presenterer mer fysisk til de. Og selvsagt gjennom veiledningen når man går rundt, at man prøver å være konsekvent i det som man sier til de. At man peker på ting, der man jobber, prøver ut ting, stopper opp, ser hvor langt de er kommet nå, hvordan går det med disse tingene de jobber med.

K: Trur du at, når ein snakkar ut frå eit konkret produkt, så er det enklare å snakke om desse kriterium, at undervegs i prosessen og den rettleiinga som vert gitt, gjev retning for kriterium. Altså er det enklare å snakke om kriterium etter at ein er ferdig med ei oppgaveperiode enn det kanskje er før oppgaveperioden.

Korleis tenker du enklare då, tenker du enklare å finne orda, eller tenker du enklare at en er mer bevisst?

K: Eg tenker om det vert enklare å definere kriterium. T.d. dersom ein laga rein kopp, så tenker eg at på førehand å forklare kva er ein "god" kopp, kva kopp vil ein at studentane skal kome fram til, om det er vanskeleg å sette ord på dette i starten, før den koppen er der.

Ja, men samtidig må det ikke være sånn at ”Ha ha jeg lurte dere”. Latter! Men det er jo klart at det er en utfordring å konkretisere såpass mye at(...) Men det er klart at når man bruker ting, eller vi har jo snakket en del om det at vi tar en del ting for gitt, man vert så overrasket fordi det må vel være klart at...men fordi det er så klart for oss. Og det er jo hele tiden vekkere for oss, ikke minst i det å være konkret i det vi snakker om og gjør, og viser til, å ta på, holde og drikke – altså hvis det var en kopp, og ta oss tid til det.

Samtidig så bruker jo vi også mye av det vi kaller for inspirasjonsmaterieell, at vi har med oss forskjellige ting, leireprodukter. Vi sender de ofte til bibliotek, hente inspirasjon i fra nettet. For det som kan vere farlig, dersom man har for mye av egenproduserte ting og bruker det som pedagogisk hjelpemateriale, da kan vi styre de for mye. Det er noe med at de også må ha en frihet, vi må ikke styre de etter vårt bilde, for det kan lett skje.

K: Ja, de har jo dykkar historie.

Ja sant, hva er det nå læreren vil at vi skal lage, der har vi jo alle vært. At der er en eller annen underliggende..., man har jo oppgavene, men at man lurer på hva er det hun (læreren) egentlig vil at man skal gjøre.

Dette opplever man kanskje mest tidlig på året, etter hvert så merker man at de vert mye tryggere, at de har andre spørsmål til oss. Men i begynnelsen vil de gjerne ha fasitsvar, hvordan skal jeg egentlig...

K: Men når du seier at ein vert inspirert av ting, at ein nyttar inspirasjonsmateriale, kva trur de at vi som er lærarar innan dette feltet hentar vårt inspirasjonsideal frå, frå kva slags impulsar?

Spør du nå om hvor vi henter inspirasjon fra eller spør du om...hva er våre kulturelle referanser?
Ja!

En kollega av oss har på en måte gått inn i dette. Hun har samla ned hva som er hennes kulturelle referanser. Samlet ned. Bilde. Hva jeg plukker med meg gjennom livet. Vi har snakket en del om dette. Hvilken estetikk bringer vi videre. Det er jo lett for, at noen har et formspråk som ikke er mitt, det er jo slikt som kommer nå når vi har gått rundt og vurdert (eksamen). At dette ikke er noe som er mitt språk, som tiltaler meg. Men at det kan vere fascinerende å se at noen har jobbet på den måten, men at det er fjernt fra min måte å gjøre det på. Men at det kan vere spennende å se.

Det vår kollega gjorde var, hva er det jeg har klipt ut av blad, hva har jeg tatt med av kort, og endte opp med at akantusranken var noe hun hadde samlet på i alle år, og skiftbilder, som hun da benyttet i tekstil.

Jeg går mye på utstillinger, jeg reiser mye, fotograferer mye, de underligste ting, rust og skrap og byggemaskiner og containere og sånt som jeg synes er veldig spennende. Og folk lurar på hvorfor jeg fotograferer dette her. Men de er jo vakker som form, og de fungerer i andre sammenhenger. Referanserammen er jo enormt vid. Enormt. Så kan en gå på en vakker estetisk utstilling og komme ut og tenke at det er like godt som å drikke kakao om vinteren, å ha vært inne i dette rommet. Men så kan du like godt komme i et område som er så stygt, og likevel så ser du estetikken i det, og plukker med deg...

Ja, men det er jo slike ting som du ser, og kanskje ikke studentene, de har jo helt andre referanser.

Men jeg synes også det vi snakket om, altså utdanningen vår (lærere). I hvilket miljø har vi vært i. Vi er et lite miljø, og det er klart det har betydning. Vi oppdrar hverandre. Latter. Vi påvirker hverandre i stor grad, ja det gjør vi. At vi er kanskje litt lik i smak, i forhold til hva vi synes er estetisk.

K: Då er vi over på neste spørsmål, når de møter ein ekstern sensor, korleis er dette møte, er de uenige/einige om mykje?

Vi kjenner jo ofte sensor, er utdannet samtidig og kjenner hverandre fra faglige sammenhenger som gjør at vi har mye felles ballast.

K: Så møte ber ikkje preg av konflikt?

Nei i veldig liten grad. Vil ikke kalle det konflikt, men spenning er det alltid. I år var første gang x var her å skulle sensurere, hun har vært på andre, men ikke på dette årskurset. Så det er klart det er litt spenning på om man ligger på det samme, ser man det samme, ser hun det som vi ser. Vi er heller ikke *alltid* enige oss i mellom, det merket vi under eksamen, at vi må liksom argumentere for karakteren, så kan vi alle være enige til slutt om at vi følger sensor...sensor vil ha studenten opp eller ned. Da har vi gjerne diskutert det så grundig før vi treffer henne at vi vet at vi er uenig, så får vi se hvem av oss hun treffer.

K: Det er vel ein arena der ein set i gang faglege debattar som ein elles i året ikkje har tid eller rom for?

Ja. Veldig sant. Det er jo det som gjør det så spennende å være sensor. Jeg syns jo det er fantastisk å f.eks komme til x å være på fordypning bilde der, og se hvordan de jobber, de har jo noen veldig dyktige lærerkrefter, som på en måte har løfta ting, som gjør det veldig interessant, som gir meg nye ideer hver gang jeg kommer dit. Det er også en referanse, det som skjer på andre høyskoler.

Men også det å diskutere vurderingsformer, oppgaver, skal en ha med alt, eller ikke (til eksamen), hva gjør dere, er det lov.

Sånn som i år, så legger de frem hele årsproduksjonen, så kan jo sensor vurdere om de kanskje ikke burde legge frem alt, for eksempel. På bildesida, må man legge frem alt, det er jo teknikk, det er jo øvelse. Skal de bare ligge i en mappe, eller skal de henges frem, og vurderes som det de er, nemlig teknikkøvelse. Andre steder så trekker de ut, man har fordypningen også trekker man ut f.eks to andre oppgaver. Da er det jo tilfeldig hvilken oppgave det blir, kanskje er det en oppgave du har vært kjempeldig med, kanskje er det en oppgave en ikke ville ha med.

Men dette er jo også en av årsakene til at vi syns det nå brukes så lite til eksterne sensorer. Vi mister den faglige kontakten med de andre miljøene. Og det er ikke bra.

Ja, det holder oss i ørene, å se hva andre gjør, få nye ideer. Det er veldig synd at det glir ut, at det ikke prioriteres. Pluss at jeg syns at når studentene har jobbet et helt år med sine ting, da bør det komme noen utenfra som vurderer, at det ikke bare vert oss, bukken og havresekken, som avgjør et helt års arbeid. Det koster jo penger å være sensor, men det får det heller gjør.

K: Men no når de er ferdig med eit kull og ser desse studentane som skal ut i ”verda”, kva er det slags kunnskapar dei verkeleg er flinke til, er gode på?

Stille. Noen er jo sterk på alle områder, andre er sterk på noe og ikke på det andre. Så karakteren forteller jo ganske mye om det faglige. Men hvordan læreren vert, vet vi jo ikke fullt så mye om. Og fordi de har en liten praksisbit, nå er jo dette en 3. eller 4. års student. Så de er jo på en måte godkjent som lærer, så er det jo også de som ikke skal bli lærere.

Ja at ikke alle har lærerfokuset. Og det merker vi veldig. Måten å tenke på. I allefall syns jeg det er veldig positivt at vi har de (uten lærerbakgrunn) så de ikke vert disse snevre lærerne. Jeg mener de tilfører miljøet, at vi må skjerpe oss overfor de, at de har andre krav til oss. De andre er så vant til denne høgskolen, de vet hva de kan spørre oss om og ikke, mens de eksterne er ofte voksne mennesker som ikke nettopp kommer fra en studiesituasjon, deres erfaringer er annerledes og det merker vi i situasjonene.

Noen er jo lærere og kommer fra skolen og har jobbet i mange år, og kommer med den ballasten, mens andre kommer og har et folkehøgskoleår etter gymnas.

Men jeg tror kanskje en ting de får med seg er en type arbeidsmåte, måter å arbeide på som skiller seg fra de andre fagene. Forhåpentligvis en slags problemløsende måte å tenke på, og litt smidighet forhåpentligvis, og litt lekenhet, ja det håper jeg de tar med seg videre. Det er jo lærere vi skal ”lage”, stadig en diskusjon om vi har nok grep om akkurat den situasjonen i fht det faglige...

Man tenker jo ofte at ped. tar seg av den biten der, at den systematikken har de med seg fra pedfaget, så det vert jo ofte at vi tenker fag, fag og få utvikle de mest mulig med kunnskaper og erfaringer. Det er klart at å være leken, du er jo ikke leken om du ikke er leken i fht noe du kan, i så fall så bare forsvinner det opp i lufta. Men har du en faglig trygghet så kan du tillate deg å være mye mer leken.

Ofte så tror man at noen har det i hodet og andre har det i hendene. Men det stemmer overhodet ikke. Heller motsatt. (synd at det ikke stemmer, Latter!)

K: Sant. Så ser ein vel at vårt fagområde er avhengig av at det ein gjer vert løfta gjennom dei refleksjonane ein kjem med, gjennom det refleksjonsnivået objektet ligg på, at det ofte er ein ide bak som ligg på det intellektuelle planet. Synest de at sensur er eit vanskeleg arbeid?

Det er vanskelig på den måten at i enkelte tilfelle, det vi kaller for ”trynefaktor”, slik som et eksempel vi hadde i dag, så skulle jeg så gjerne ha gitt vedkommende en B, pga arbeidsinnsats og at han er en veldig fin type som har jobbet godt, men så ser du at produktet er jo ikke det, når du går litt nærmere for andre gang, så er det jo ikke det. Så den kan være litt vanskelig. Så er det noe med at det vert en sånn stor boks, at det er en B dette her, men hjelpe meg den kjempestore avstanden fra den gode B til den som bikker mot C, men likevel så vert den berga inn i B boksen. Så før når vi hadde de graderte karakterene, så tenkte jeg at det var vanskelig å finne ut om det er 2.7 eller 2.8, mens nå er båsene så store at det syns jeg er vanskelig. Kan ikke gå inflasjon i A heller, jeg syns aldri det er lett. Nei.

Krever en voldsom konsentrasjon, heldigvis at vi er mange. Som sensor når jeg er ute, så er jeg fryktelig glad er der er flere faglærere i bildet, som har satt sine karakterer. Og når de kommer med sitt forslag, faktisk er uenig sånn innad, så når jeg sier hva jeg vil gi så får jeg vite at der er uenighet innad, og da har vi noe å diskutere ut i fra. Så jeg har ikke villet vere enerådende.

K: Vi har alle våre utdanningsbakgrunnar, frå forskjellige tider, så lurar eg på om de kan seie noko om, den nye planen operer med fire nye hovedmålområder, design arkitektur, visuell kommunikasjon og kunst, sjølv tenker eg at mi eiga utdanning ligg tungt forankra i ein av desse båsane. Kan de seie noko om dykkar utdanningsbakgrunn i fht dette?

Jeg har en veldig brei utdanning, faglærerutdanning innen for både bilde, tre og keramikk, og i fht det som kalles design, og...Men jeg liker ikke den inndelingen. Den er så håpløs, begrepene dekker jo så forskjellige ting, samtidig som de går i hverandre. (litt vanskeleg å svare)

K: om eg skulle svart...så ser eg at mi utdanning er veldig prega av kunstfeltet. Kunstfeltet er styrande, det eg har om design for eksempel det har eg fått gjennom årseininga i volda der eg var kort innom alt. Så har eg ei venninne som har gått Blaker så ser eg at ho har hatt eit veldig sterkt designfokus frå si utdanning.

Ja, men jeg føler ikke det var så ensidig. Det jeg føler var minst, var innenfor arkitektur. Og det er jo noe som har kommet til i de senere planene.

Det er på en måte bilde og kunstreferansen som har vært styrende for meg og de valgene jeg har tatt på faglærer og også på hovedfag, pluss at jeg har mediekunnskap, jeg hadde fått panikk dersom noen sa til meg at nå skal du undervise i sløyd. (kommentar, det er det ikke noe som heter). Ja men om jeg fikk vite nå skal du ned på det verkstedet og ha den treperioden. Det hadde jeg følt, at det jeg har fra faglærerlinja, noen uker, det er for svakt til at jeg kunne brukt det på dette nivået. Men kunne nok gjort det i en barneskole. Men dette er jo mine valg, at jeg valgte det bort når jeg hadde muligheten til det. I motsetning til deg X som har fordypning både innenfor tre og....

K: Har de teke same utdanning?

Ja.

K: Men du har litt annan bakgrunn...

Ja. Jeg har jo kunst og håndverksskolen og universitetsutdanning, med norsk grunnfag, og ped også kunsthistorie hovedfag. Så det vert jo helt annerledes bakgrunn. Og eg har også hatt helt andre yrkes tidligere, i skolens administrasjon, også vært innom museumsvirksomhet, kunstformidling og kunst.

Vi har forskjellig bakgrunn, hele seksjonen, flere med allmennlærer i bunn, to med faglærer. Det er ok det. Det er jo en del av vår ballast.

Men jeg tror at vi er tilsatt etter hvilket spesialområde vi har, hva seksjonen har behov for. Jeg husker at da jeg søkte så var det kunsthistorie jeg måtte ha. Du har blitt tilsatt fordi du hadde tre. Ja faktisk før jeg var ferdig med hovedfag.

Men det er en fordel at vi har så forskjellig bakgrunn, det er det som gjør det fint å jobbe i team, vi ser forskjellige ting. Så syns jeg at teamet lytter til hverandre, ingen som er veldig bestemmende i fht dette med oppgavegiving, hva vi skal ha. Vi setter oss ned nå og planlegger neste år, de forskjellige bolkene. Bredden er en fordel for studentene, de får ulike svar og det godtar de.

K: Formulerer de oppgåvetekstene saman?

Jo det hender. I perioder så jobber vi sammen, eller jobber parallellt, vi har delt klassen, den eine er på leire og den andre på teikning, så finner vi tema, f.eks tekstur, finn et felles tema, så bytter vi, da er vi sammen om oppgåvetekstformulering. Vi er veldig flinke til å dele med hverandre, ingen skjerner sine ting, da ser man forskjellige ting og.

Grafikkoppgave 1

Mål:

- Å bli kjent med den grafiske høytrykketeknikken.
- Å bli kjent med skjæreløst.
- Å trenes søg i å finne motiv.
- Å trenes søg i å finne en god komposisjon.
- Å trenes søg i å se og velge teksturer til platen.
- Å trenes søg i å velge og blande farger.

Du får to kopier av linotrykk laget av grafikeren Arnulf Rammheimstaler. Studer tekstur og skjæreløst nøyse. Bruk rammevinkler eller rammevindue til å søke etter ditt motiv. Finn en spennende komposisjon med varierende faler. Velg et utsnitt på 4 x 4 cm. Forstør opp motivet til ca 15 x15 cm (bruk kopirmaskin). Skjær deretter en linoplate i dette formatet. Overfør motivet til linoplaten (husk å speilvende). - og skjær.

- Trykk med svart trykkesvarte.
- Platen kan også brukes som modul til gjentakelse i større plater. Bruk gjerne farger for et mer dekorativt uttrykk.
- Vri og vend platen.....og trykk....og eksperimentér..... og eksperimentér med farger.... Platene kan gjerne reduseres for overtrykk.

LYKKE TIL!

Grafikkoppgave 2

1. -Ta utgangspunkt i et foto / et avisbilde / et bilde fra en bok etc.

- Bruk søkervinkler og finn et utsnitt som du forbinde med et byrom. Det kan være trikkeakslener, plakatvegger, gatelegener, murer, skulpturer, husvegger, vinduer, refleksør, rellerfi, biler m.m. Tenk komposisjon, tekstur.
- Gjør bildet til ditt eget ved å bearbejde det opprinnelige motivet. Du kan gjerne abstrahere og forenkle bildet – eller sette inn nye elementer.
- Jobb videre med bildet i lino. Svart /hvitt. Passepartout.

2. Bruk det samme motivet eller utsnitt av det som utgangspunkt for utprøving av fargertrykk. Se kopi. Minimum fire utprøvinger. Et reduksjonstrykk eller et flerfargertrykk monteres i passepartout eller annen form for montering.

3. Eksperimentér med monotypi. Se kopi. Min. en monotypi monteres i passepartout.

LYKKE TIL!

FRYDDELSKAP

Skulpturoppgave 1

I denne skulpturoppgave skal vi arbeide med modellering i leire og med en fabulerende finaliséringsstadium. Vi arbeider tillegg på overflate, tekstur og uttrykk.

Med utgangspunkt i et kopydyr, en reptil ... skal du skape en skulptur i leire. Bruk et nålevende "kopydyr" og tenk deg hvordan dette vil kan utvikle seg videre ... gjennomutvikling, hybridiser og evolusjonens gang ...

Stikkord: for å bli bedre kjent:

- Namn og stamme?
- Spesielle kjennetegn
- Hvor og hvordan lever det?
- Matvaner?
- Uvaner?
- Familielemmer?



Skriv ned en historie rundt disse og ev. andre punkt. Historien blir en del av "besvarelsen". Gjennom dine ansettelser vil du danne andre bilder av denne figuren.

Mål:

- Få erfaring med leire som materiale i et tredimensjonalt uttrykk
- Få erfaring med å overdrive, forenkle form og arbeide fabulerende
- Få erfaring med overflatebehandling, dekor og tekstur
- Få erfaring med tørkeprosessen gjennom en modellert skulptur

Arbeidsgang:

Finn bildestoff av nålevende arter i "kopydyrfamilien". Se på og studer teksturer, farger og former. Bruk dette videre i arbeid med et sklasser i leire. I skissa prøver du ut ulike posisjoner for dyret ditt som gir ulike uttrykk. Skal dyret ligge, krype, sove, sluss ... er det beskjedent, sløvt, morsomt ... Dette kan påvirkes ved å forandre stillingene på de ulike kroppsdelenes. Størrelse på skissa ca. 10cm

Når du har bestemt deg – gjennom modellerer du opp figuren i hvit eller brun leire. Husk på leira sine egenskaper – det er ikke alle former som kan lages i dette materialet eller det vil har større risiko for at "noe" kan gå galt.

Etter hvert som leira tørker og når "brunostkonsistens" blir det lettere å gå inn å modellere detaljer og farger. Figuren må hodes ut før den tørker helt. Bruk slynge og låg den mest mulig jevntykk. Tenk så figuren sakte med plast over seg og helst inne i tørkeskapet.

Format: Ca. 20-30 cm
Materiale: terracotta leirgodsliere eller kvitt steingodsliere. Bruk leire som er ibanda med vann eller kva inn godt med vann, 20 - 40%. Om ønskelig: Gips, sand, slipemiddel, vann, ... utnytt tekstur-variantene + oksydyravn ev. med litt glassur som effekt.

Skulpturoppgave 2

Motivet til denne oppgaven velger du selv. Du kan for eksempel tenke "krucifik, vase, eller i dag inspirere av de organiske formene til kunstmaleren Henry Moore – eller....? Du definerer deg selv i oppgaven – ut fra målestøtte.

Kunnskap om og erfaring med bygging av skulptur er et krav.

Målestøtte: En meter i leire med 10 cm avstand mellom skulpturelementene volum, rom, linje, tekstur, farge mm.

Erfaring med komposisjonsbegrep som ballanse,

kontrast, rytme mm.

Erfaring med styring av tørkeprosessen.

Terracottaleire (med eller uten slipemiddel) ca. 20-30 cm.

Tørkeapparat eller utluftingsapparat for å tørke begynning,

glassur eller andre overflatebehandlinger.

Polissetteknikk, modellering, teksturering,

dekoreting mm.

Dimensjoner: Ca. 30 - 50 cm høye former.

Arbeidsgang:

Les, tenk og skisser (gjørme i leire) til vi møtes etter ca. 13.12. Denne dagen får dere også erfaring med en metode/arbeidsmåte som kan hjelpe deg fram til former du kan tenke deg å arbeide med.

Grovmodelleringen av hovedformen starter gjerne med ca. 20-30 cm høye former. Løsningen vil komme fram etter hvert.

Deretter skal komposisjonen knyttes til polissetteknikk.

Dere modellerer fast polisering etter polisering - og skraper/justerer for hver omgang.

Etter en stund vil dere oppleve at byggingen må stanses fordi den myke leireformen er i leir med å synke sammen av sin egen vekt. Deretter tørker du figuren i et tørkeapparat eller i et tørkeskap - og får den fram den andre forma hvile noen timer slik at den stivner. Her kan du også bruke toner for å fremskynde tørkeprosessen.

Om du ikke har anledning til å jobbe kontinuerlig - så husk å pakke den framvoksende forma helt tett inn i plast. Etter noen timer kan arbeidet starte opp igjen. Når tuktoren dere den svetsede integrasjon - litt leire med slipemiddel og glassur.

Når figuren er klar, kan dere fukte den delen av forma som først ble til - slik at tørkegraden blir noenlunde lik overalt. Bruk sprøyflaske. Så starter arbeidet med finmodellering og teksturering av forma. Om du vil ha begynning på forma, så husk at denne må påføres mens forma har konsistens som brunost.

En så stor form som det her er snakk om må tørke svært sakte.

Undervørs! arbeidet må du forsøke å tenke påfaktisk med andre om skulpturelement og komposisjonsbegrep.

Husk:

