

Solveig Aune

Tusenkunstneren?

En læreplananalyse av krav til fagkunnskap for Kunst- og designlæreren i den videregående skole

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og yrkesprofesjon:
Studieretning Kunstfag

November 2019

Solveig Aune

Tusenkunstneren?

En læreplananalyse av krav til fagkunnskap for
Kunst- og designlæreren i den videregående skole

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og yrkesprofesjon:
Studieretning Kunstfag
November 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Solveig Aune

Tusenkunstneren?

En læreplananalyse av krav til fagkunnskap for Kunst- og designlæreren i den videregående skole

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og yrkesprofesjon:
Studieretning Kunstfag

November 2025

Solveig Aune

Tusenkunstneren?

En læreplananalyse av krav til fagkunnskap for
Kunst- og designlæreren i den videregående skole

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og yrkesprofesjon:
Studieretning Kunstfag
November 2025

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Tusenkunstneren?

- En læreplananalyse av krav til fagkunnskap for Kunst- og designlæreren i den videregående skole

NTNU
Institutt for lærerutdanning

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon.
Studieretning: Kunstfag

Solveig Aune

I am always doing that which I cannot do in order that I may learn how to do it.
Pablo Picasso

Forord

Denne avhandlingen er en del av min mastergradsutdannelse i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning kunstfag ved Norges Tekniske og Naturvitenskaplige Universitet (NTNU) i Trondheim, og markerer slutten på en lang og lærerik prosess.

Jeg ønsker først og fremst å takke min veileder Elin Angelo for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Din tålmodighet, interesse for oppgaven og ikke minst, store faglige kompetanse har gitt meg en følelse av å være i trygge hender gjennom hele skriveprosessen.

Jeg vil også takke dyktige og rause kollegaer ved Thora Storm videregående skoles formgivingsavdeling. En stor takk til Unni Myhre for gode råd og gjennomlesning, og til avdelingsleder Dorthe Walnum Skjervstad, som la til rette for at jeg skulle få litt ekstra tid til skriving i innspurten.

Denne skriveprosessen har heller aldri vært den samme uten dere, Nicolas og Mattias, som har vært tålmodige, hjelpsomme og positive støttespillere underveis.

Trondheim, november 2019

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen omhandler krav og forventninger til Kunst- og designlærerens fagkunnskap og fagutvikling i den videregående skole. Undersøkelsen tar form i et sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteoretisk perspektiv, og er basert på en dokumentanalyse som belyser hvordan fagkunnskap for kunst- og designfaget konstrueres i fire utvalgte læreplaner i perioden 1976 – 2016. Med utgangspunkt i analysens funn drøftes det hvordan krav til fagspesifikk lærerkompetanse implisitt endres i den samme perioden.

Som en teoretisk linse i analysearbeidet brukes; 1) Frede V Nielsens (1998) teori om Ars- og Scientia-dimensjonen i estetiske fag, som viser hvordan den tredelte faglige basisen i estetiske fag; Ars (kunst), håndverk og Scientia (vitenskap), kan føre til flere ulike undervisningsfag. Hvilket undervisningsfag kunst- og designfaget er, og implisitt hvilke krav som stilles til kunst- og designlærerens fagkunnskap, avhenger dermed av hvilke deler av fagets basis som vektlegges, og; 2) Ulike teoretiske og skolepolitiske perspektiv på begrep som berører faglig bredde og dybde, dybdelæring og dype erfaringer hos eleven, samt hvilken kompetanse læreren må ha for å kunne bidra til dyp læring.

På bakgrunn av analysens funn og videre drøftinger blir det konkludert med at det gjennom undersøkelsesperioden 1976 – 2016, stadig stilles nye krav til kunst- og designlærerens fagkompetanse og faglige utvikling. Dette skyldes for en stor del en økende vektlegging i læreplanene av Scientia-dimensjonen i fagets basis, samt dybdelæring, jamfør Ludvigsensutvalgets definisjon av begrepet, som dreier seg om ”elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begreps- systemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde” (NOU 2015: 8, 14). Dette, sammen med nye fagområder som arkitektur og design, har ført til et stadig større krav om en vitenskapelig, teoretisk og begrepsfestet tilnærming til en etterhvert, både bred og dyptgående fagkunnskap for Kunst- og designlæreren. Nye krav til fagkunnskap kommer i tillegg til tidligere forventninger om blant annet kunnskap knyttet til ulike håndverkstradisjoner, materialer, teknikker og skapende arbeid, tilegnet gjennom praktisk erfaring.

Det denne undersøkelsen kan bidra med er en større kunnskap om mangfoldet i de forventninger som stilles, og har blitt stilt, til kunst- og designfaglærerens fagspesifikke kunnskap og kunnskapsutvikling. Samtidig kan den gi et bilde av den samme lærerens

arbeidshverdag og yrkesliv i et kunst- og designfag i stadig endring. Undersøkelsen kan også være et fundament og et avspark til mer etnografisk orienterte studier, samt et bidrag til videre utvikling av Kunst- og designfaget i den videregående skole.

Abstract

The theme of this master thesis deals with the requirements and expectations of the teachers' professional knowledge and professional development in the study program Art and Design in upper secondary school in Norway (age 16-19). The study takes a social constructionist theoretical perspective. The thesis is based on a document analysis that investigates how academic knowledge for the subjects in the Art and Design study program are constructed in four selected curricula for the period of 1976 - 2016. Based on the findings of the analysis, the author discusses how the requirements for subject-specific teacher competence implicitly are changed in the same period.

As a theoretical lens in the analysis the author uses: 1) Frede V Nielsen's (1998) theory about the Ars and Scientia dimension in aesthetic subjects, showing how the three-part academic basis in aesthetic subjects; Ars (arts), crafts and Scientia (science) can lead to several different teaching subjects. Which subject of teaching art and design is, and implicitly, which requirements are needed for the art and design teacher's knowledge, thus depends on which parts of the subject's basis that are emphasized.

2) Different theoretical and school political perspectives on concepts that affect academic width and depth, deep learning and profound experience in the student, as well as what competence the teacher must have in order to contribute to deep learning.

Based on the findings in the analysis and further discussions, the author concludes that during the periode 1976 - 2016 that is investigated in this thesis, new requirements for the art and design teacher's professional competence and professional development were constantly being made. This is in large part due to increasing emphasis in the curricula of the Scientia dimension in the subject base, as well as in-depth learning as the Ludvigsen's Committee's defines the term, which is "the pupils' gradual development of understanding concepts, conceptual systems, methods and contexts within a subject area"(NOU 2015: 8, p. 14). This, together with new subject areas in the curricula, has led to an ever-increasing demand for a scientific, theoretical and conceptual approach to both broad and in-depth knowledge for the Art and Design teacher. New requirements for professional knowledge come in addition to previous expectations of, among other things, knowledge related to various craft traditions, materials, techniques and creative work, acquired through practical experience.

What this thesis can contribute to in the field, is greater knowledge of the diversity of the expectations that are set, and have been set, for the art and design teacher's subject-specific knowledge and development in this field. At the same time, it can give a picture of the teacher's working- and professional life in art and design that is ever-changing. This thesis can also be a foundation and a start for more ethnographically oriented studies, as well as a contribution to the further development of Arts and Design in upper secondary school.

Prolog – en profesjonsreise

Min veileder under min praktisk-pedagogiske utdanning var et unikum. Hun hadde et stort engasjement både for elevene og faget. Hun var varm, humoristisk, inkluderende og, slik jeg oppfattet det, i besittelse av en stor faglig og pedagogiske kompetanse. Anne, som hun het, underviste i faget som på den tiden ble kalt grunnkurs Tegning, form og farge, studieretning Formgivingsfag, ved en av landets videregående skoler.

Med sin yrkeserfaring og utdanningsbakgrunn i frisørfaget fikk Anne sin formelle undervisningskompetanse ved å ta en ettårig praktisk-pedagogisk utdanning. Deretter tok hun flere videreutdanninger, blant annet i Tegning, form og farge, og i løpet av de siste årene, ulike kurs og deltidsstudium i det nye programfaget Kunst, design og arkitektur. Dette gjorde hun parallelt med at hun arbeidet som lærer i de samme fagene. Hun tilegnet seg med andre ord sin formelle pedagogiske kompetanse samt mye av sin faglige kompetanse underveis i sitt virke som lærer, og det var hun ikke alene om.

Lærerkollegiet i kunst- og designfagene i den videregående skole, har tradisjonelt vært en blanding av lærere med faglærerutdanning, med utdanning fra høyskoler, kunst- og håndverksskoler og kunstakademi, samt lærere med bakgrunn fra ulike yrker og fagområder. Dette har for eksempel vært fag som frisør, blomsterdekoratør, design, interiør og søm. Felles for mange av disse lærerne er at de som følge av endringer i kunst- og designfagenes form og innhold, har sett det nødvendig å øke sin faglige kompetanse. En slik kompetanseøkning har blant annet vært mulig ved å ta en formell videreutdanning i hel- og deltidsstudium ved Høyskolen i Oslo (i dag OsloMet), eller Høgskolen i Telemark (i dag universitetet i Sørøst-Norge), en mulighet som av ulike geografiske og skoleøkonomiske årsaker ikke har vært like tilgjengelig for alle. I slike tilfeller har kompetanseøkningen gjerne funnet sted ved hjelp av uformelle kurs organisert mellom kollegaer ved samme skole, nettverkssamarbeid på tvers av skoler, eller ofte, ulike former for praktisk og teoretisk selvlæring i kombinasjon med en ellers travel skolehverdag.

Det er i dag mer enn tretti år siden Anne startet sin yrkeskarriere i den videregående skole, og det som tidligere ble kalt Husflidslinja har i dag blitt til et eget studieforberedende utdanningsprogram; Kunst, design og arkitektur. Dagens lærere i det nye programfaget bør

blant annet ha kunnskap om kunst-, design- og arkitekturhistorie, kjennskap til plan- og bygningslover, kunnskap om modellbygging og ulike faser i planprosesser for bygg, og videre kunnskap om bærekraftig utvikling og miljøvennlig ressursbruk. Det forventes også at kunst- og designlæreren har gode ferdigheter når det gjelder bruk av digitale verktøy i kreative prosesser, samt kjennskap til dagens trender og utvikling i digitale medier.

I løpet av de siste tiårene har det samtidig skjedd store endringer i elevmassen i den videregående skole og med det et økt behov for tilrettelagt opplæring. Sammen med et stadig større krav til lærerens deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap, til å nyttiggjøre seg relevant teori og til den enkelte lærers evne til kritisk, reflekterende og undersøkende forskning, har dette ført til en økt forventning både til lærerens didaktiske, pedagogiske og teoretiske kompetanse. Med andre ord en lang og mangfoldig profesjonsreise for en som startet sin yrkeskarriere som frisør.

For Anne jobber fremdeles som lærer i den videregående skole, og med all sannsynlighet er hun fortsatt en dyktig lærer med evne til å motivere både elever, studenter og kollegaer. Men hva med de som ikke er i besittelse av det samme pågangsmotet, eller de samme mulighetene? Hvordan oppleves skolehverdagen deres i møtet med stadig nye endringer, utfordringer og krav til økt kompetanse og egen profesjonsutvikling?

Til skoleåret 2018/19 ble det søkt etter arkitekter som kunne undervise i Kunst, design og arkitektur ved en av landets videregående skoler, og det fikk meg til å lure:

Hvilke krav og forventninger stilles egentlig til kunst- og designlærers fagkompetanse og profesjonsutvikling sett på bakgrunn av fagets endring og utvikling i den videregående skole?

Trondheim 28.oktober 2019

Solveig Aune

Forord

Sammendrag

Prolog

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
1. Innledning	11
1.1. Bakgrunn for avhandlingen.....	11
1.2. Hensikt, avgrensning, relevans og problemstilling	12
1.3. Avhandlingens oppbygging.....	13
2. Kontekst og aktualisering.....	16
2.1. Kunst- og designfagenes utvikling og krav til lærerens fagkompetanse	16
2.2. Dagens generelle krav og forventninger til lærerens kompetanse	25
3. Teoretisk utgangspunkt	27
3.1. Kunst- og design som undervisningsfag.....	27
3.2. Ars- og Scientia-dimensjonen i estetiske fag.....	28
3.3. Dybde kontra bredde.....	31
3.4. Læreplanforskning	34
4. Metodisk tilnærming og analyse	37
4.1. Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	37
4.2. Utvalg.....	40
4.3. Analytisk fremgangsmåte	40
4.4. Analyse.....	52
5. Sammenfatning av analyse og drøfting.....	55
5.1. Læreplan for den videregående skole. Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs og Videregående kurs 1, Tegning, form og farge og Kunst- og Kulturhistorie (Husflidslinja) (1976).	55
5.2. Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for formgivingsfag (1994).	62
Studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, videregående kurs I, tegning, form og farge, og videregående kurs II, tegning form og farge.....	62
5.3. Læreplan for videregående opplæring. Studieforbereende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag (2006).....	69
5.4. Læreplan for videregående opplæring. Studieforbereende utdanningsprogram, Kunst, design og arkitektur (2016).	77
6. Sammenfatning og avsluttende konklusjoner	84
6.1. Svar på problemstillingen.....	84
6.2. Kunst- og designlærerens ekspertise.....	85
6.3. Tilbakeblikk og fremoverblikk	86
Referanseliste	87
Figurliste	93
Vedlegg	94

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for avhandlingen

Solid fagkunnskap vil i følge Stortingsmelding nr. 11. ”Læreren – rollen og utdanningen”, gi læreren både trygghet og stolthet og dermed bidra til at hun eller han får større tro på egne evner, en friere tilnærming til faget og følgelig en mer variert undervisning. Dette kommer fram i en rapport utarbeidet på oppdrag av kunnskapsdepartementet, som også viser at det er sammenheng mellom faglig dyktige lærere og elevenes læring. Læreren bør med andre ord ha solide kunnskaper i de fagene han eller hun underviser i dersom elevene skal få gode faglige resultater. Solid fagkunnskap har altså betydning både for elevenes læring, for lærerens egen selvtillit som faglærer og for hans eller hennes motivasjon for fortsatt faglig utvikling i yrket (Kunnskapsdepartementet 2009).

Fagkunnskap er imidlertid ikke en statisk størrelse eller et ferdig kunnskapsprodukt, men befinner seg i et spenningsfelt mellom ulike interesser, tradisjoner og samfunnsmessige behov for fornyelse. Gjeldende forskning, rådende internasjonale ideer, samt ulike fagforståelser og menneskesyn bidrar i dag til å definere hva som til en hver tid er riktig og nødvendig fagkunnskap. I et samfunn i kontinuerlig utvikling blir skolen også sett på som en viktig samfunnsformende kraft, der skiftende regjeringer stadig reformerer skolen ved å implementere nye læreplaner eller ved å justere allerede innførte læreplaner (Engelsen, 2010; Hovdenak, 2010; Dahl, et al. 2016). Utvikling av og tilrettelegging for lærerens faglige kompetanse blir derfor viktig både i et samfunns- og utdanningspolitisk perspektiv. I NOU 2015, ”Framtidens skole” slås det fast at ”Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet” (NOU 2015:8), og at lærerens kompetanse og profesjonalitet blir avgjørende for å realisere det nye innholdet i fremtidens skole (NOU 2015).

Fagfornyelsen gjelder også for Kunst- og designfagene i den videregående skole. I 2014 vedtar Kunnskapsdepartementet at utdanningsprogram for studiespesialisering, programområde for formgivingsfag (STFOR), skal gjøres om til et eget studieforbereende utdanningsprogram, Kunst, design og arkitektur (KDA). Med dette endrer det tidligere programområdet Formgivingsfag både benevnelse og plass i tilbudsstrukturen. Nye fagområder kommer til, andre forsvinner eller kan tolkes inn i undervisningen gjennom metodefrihet, og atter andre er til dels uforandret men med større vekt på samfunnsperspektiv,

bærekraft og bruk av digitale medier.

Kunnskapsdepartementets vedtak om omgjøring av programområde for Formgivingsfag, til utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur, er bare en av mange større endringer i kunst- og designfagenes historie i den videregående skole. Jeg synes derfor det er vesentlig å undersøke hvilke transformeringsprosesser læreren står og har stått ovenfor, for å tilfredsstillende stadig skiftende krav og forventninger til den enkeltes fagkunnskap og fagutvikling. For kunst- og håndverksfagenes fagkunnskap er, og har vært, i dynamisk endring i møte mellom stadig nye planverk, ulike utdanninger, lærere og kontekster. I denne avhandlingen er det fagkunnskapen slik den presenteres i læreplanene jeg konsentrerer meg om, eller mer presist: Hvordan fagkunnskapen for kunst- og designfag konstrueres i et utvalg læreplaner i perioden 1976 til 2016, og hvordan krav til fagspesifikk lærerkompetanse endres i løpet av den samme perioden.

1.2. Hensikt, avgrensning, relevans og problemstilling

Hensikten med denne avhandlingen er altså å identifisere endringer i kunst- og designfagenes faglige innhold som følge av endringer i læreplanene, og dermed implisitt, endringer i krav og forventninger til kunst- og designlærerens fagkunnskap. Ved å analysere fire vedtatte læreplaner fra perioden 1976 og fram til i dag vil jeg undersøke hvilken fagkompetanse som kreves for å undervise i kunst- og designfagene, og hvordan disse kravene har endret seg gjennom fagenes historie. Jeg vil i avhandlingen bruke fellesbenevnelsen ”kunst- og designfag” som en samlet betegnelse for de ulike kunst- og designfagene i den videregående skole, og ellers bruke de fagspesifikke navnene.

Begrepet fagkunnskap kan oppfattes både som kunnskap om pedagogisk teori, kunnskap om fagdidaktikk, samt disiplin- eller fagkunnskap. I denne avhandlingen velger jeg å konsentrere meg om kunst- og designfaglærerens fagspesifikke kunnskap. Med det mener jeg den teoretiske, praktiske og kunstfaglige kunnskap og erfaring som læreren må ha for å kunne undervise i Kunst- og designfagets ulike emner. Dette gjør jeg fordi de ulike læreres utdanningsbakgrunn og opprinnelige fagkunnskap har store variasjoner. Samtidig dreier kunst- og designfagenes endringer seg til en stor del seg om fagenes innhold, noe som medfører at den enkelte lærers største ”kunnskapsløft” mest sannsynlig ligger i den fagspesifikke kunnskapen.

Videre avgrensar jeg avhandlingen til å omhandle faget Tegning, form og farge (TFF) ved Husflids- og estetiske fag (1976-1994), samt Tegning, form og farge (TFF), avdeling Formgivingsfag (1994 – 2006), og Studiespesialiserende med Formgivingsfag (STFOR), (2006 – 20016), som begge ble kombinert med studiekompetanse. Disse tre fagene kan sees som forløpere til det siste faget avhandlingen omhandler; dagens programfag Kunst, design og arkitektur (KDA). For enkelhetens skyld vil jeg benevne fagenes læreplaner som; Læreplan for Husflidslinja (1976), Læreplan for Tegning, form og farge (1994), Læreplan for Formgivingsfag (2006) og Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016).

Å sammenligne kravet til lærerens fagkunnskap i de ulike fagene kan gi inntrykk av å ”sammenligne epler med pærer”, da fagene skiller seg fra hverandre både når det gjelder form og innhold. Likevel har sammenligningen relevans da en yrkeskarriere kan strekke seg over et lignende tidsspenn som det denne avhandlingen belyser. Det er dermed sannsynlig at flere av de lærerne som i dag underviser i programfaget Kunst, design og Arkitektur, også underviste i Husflids- og estetiske fag på 70- og 80- tallet, eller i Tegning, form og farge på 90- og tidlig 2000-tallet. Ulike generasjoner av kunst- og designlærere har med andre ord vært med på flere undervisningsreformer med tilhørende nye læreplaner, nye fagprofiler og ny fagkunnskap.

Det denne avhandlingen kan bidra med er å gi økt kunnskap om mangfoldet i de forventninger som stilles, og har blitt stilt, til kunst- og designfaglærerens fagspesifikke kunnskap og kunnskapsutvikling. Samtidig kan den gi et bilde av den samme lærerens arbeidshverdag og yrkesliv i et kunst- og designfag i stadig endring.

Med utgangspunkt i bakgrunn for avhandlingen blir problemstilling som følger:

”Hvilke krav og forventninger stilles og har blitt stilt til kunst- og designlæreres fagkompetanse og faglige utvikling sett på bakgrunn av fagets mange endringer i den videregående skole?”

1.3. Avhandlingens oppbygging

I kapittel 1. *Innledning*, har jeg tatt for meg avhandlingens bakgrunn, der jeg gjør rede for ulike skolepolitiske perspektiv på lærerens fagkunnskap og samfunnets behov for

fagfornyelse, generelt, før jeg redegjør jeg for Kunst- og designfagets siste fagfornyelser og med det nye krav til Kunst- og designlærerens kompetanseutvikling, spesielt. Videre forklarer jeg avhandlingens hensikt, avgrensning og relevans, før jeg tilslutt presenterte avhandlingens problemstilling.

I kapittel 2. *Kontekst og aktualisering*, gir jeg en oversikt over de ulike fagenes og læreplanenes bakgrunn, utvikling og sammenheng. Jeg gir også et innblikk i noen av de utfordringer som har preget og fortsatt setter preg på kunst- og designfaget. Dette gjelder både faglig innhold, krav til faglig kompetanse samt ulike syn på hvem som er best egnet til å undervise i faget.

I kapittel 3. *Teoretisk utgangspunkt*, viser jeg til forskning om hvordan ulike idealer, diskurser og kategoriseringer har formet kunst- og designfagets innhold og undervisning. Deretter presenterer jeg den teoretiske linsen for mitt analysearbeid som er; Frede V. Nielsens (1998) teori om at den tredelte faglige basisen i estetiske fag kan føre til flere ulike undervisningsfag, samt; teorier og skolepolitiske dokumenters ulike perspektiv på begrep som berører faglig bredde og dybde, dybdelæring og dype erfaringer hos eleven. Til slutt i kapitlet beskriver jeg intensjonen med den formelle læreplanen, samt ulike perspektiv på læreplanbegrepet vist i læreplanforskning.

I kapittel 4. *Metodisk tilnærming og analyse*, gjør jeg rede for analysens metodiske tilnærming i henhold til avhandlingens problemstilling. Jeg begrunner her valget av en kvalitativ og til dels kvantitativ dokumentanalyse, før jeg redegjør for avhandlingens vitenskapsteoretiske posisjon; Sosialkonstruksjonisme. Videre presenterer jeg de utvalgte læreplanene fra perioden 1976 – 2016, før jeg gjør rede for det konkrete arbeidet i de ulike trinnene av analysen. Tilslutt i kapitlet foretar jeg selve analysen og presenterer mine funn. Underveis diskuteres og vurderes den metodiske tilnærmingen og analysematerialets kvalitet, troverdighet og pålitelighet, samt metodiske valg og bortvalg som er gjort igjennom analyseprosessen.

I kapittel 5. *Sammenfatning av analyse og drøfting*, sammenfatter jeg analysen av de utvalgte læreplanene fra perioden 1976 – 2016. Dette gjør jeg på bakgrunn av avhandlingens hensikt og problemstilling, og ved hjelp av analysens teoretiske linse. Underveis i dette kapitlet drøfter jeg mine analytiske funn.

I kapittel 6. *Sammenfatning og avsluttende refleksjoner*, svarer jeg på avhandlingens problemstilling før jeg reflekterer over ulike profesjonsdilemmaer i kunst- og designfaget i den videregående skole. Deretter foretar jeg et tilbakeblikk der jeg redegjør for hva som er avhandlingens bidrag, samt hvilke styrker en slik studie har. Tilslutt i kapittelet gjør jeg et fermoverblikk der jeg foreslår avhandlingen som et fundament og et avspark til mer etnografisk orienterte studier.

2. Kontekst og aktualisering

Min hensikt med denne avhandlingen er som sagt å undersøke hvordan fagkunnskap for kunst- og designfag konstrueres i fire utvalgte læreplaner i perioden 1976 til 2016, og videre hvordan krav til fagspesifikk lærerkompetanse endres i løpet av den samme perioden. Dette gjør jeg for å finne svar på avhandlingens problemstilling som det ble gjort rede for i kapittelet over. Da de ulike læreplanperiodene, altså avhandlingens undersøkelsesfelt, strekker seg over en periode på 40 år, gir jeg i dette kapittelet en oversikt over de ulike fagenes og læreplanenes bakgrunn, utvikling og sammenheng. Jeg vil videre gi et innblikk i noen av de utfordringer som har preget og fortsatt setter preg på kunst- og designfaget, både når det gjelder ulike syn på hvem som er best egnet til å undervise i faget, faglig innhold og krav til faglig kompetanse.

2.1. Kunst- og designfagenes utvikling og krav til lærerens fagkompetanse

I løpet av de førti årene som har gått siden sammenslåingen av husflidskoler, yrkesskoler og gymnas til én felles videregående skole i 1976, har kunst- og designfagene som nevnt gjennomgått store endringer. Dette gjelder både plassering i tilbudsstrukturen, benevnelse, omfang, innhold og status. I sin artikkel ”Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976-2006”, beskriver Liv Merete Nielsen (2010) kunst- og designfagenes historiske utvikling fra 1976 til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Med utgangspunkt i blant annet Nielsens artikkel gir jeg her en oversikt over Kunst- og designfagenes historie og utvikling i perioden 1976 – 2016.

Studieretning for Husflids- og estetiske fag (HE) 1976-1994

Da loven om videregående opplæring fra 1974 ble iverksatt i 1976 ble husflidsfagene (også kalt husflidslinja) plassert i en egen *Studieretning for husflids- og estetiske fag (HE)* sammen med musikkfaget (musikklinja). Husflidsfagene hadde sin bakgrunn i Husflidsbevegelsen og Husflidsskolene hvor det ble lagt vekt på tekstile fagområder for kvinner og arbeid i tre og metall for menn (Aakre, 2005). På den nye husflidslinja ble derimot hovedvekten lagt på tegning, form og farge på grunnkurset (GKTFF), med mulighet til å velge de mer tradisjonelle husflidsfagene; søm, vev, tekstilforming, tre og metallforming, sami duodji samt tegning, form og farge på videregående kurs 1.

	Grunnkurs i formingsfag med hovedvekt på tegning, form og farge (GKTFF)		Videregående kurs 1, Tegning, form og farge (VK1TFF)	
Studieretningsfag	Tegning, form og farge	14	Hovedfag (TFF) med fagteori	20
	Kunst- og kulturhistorie	1	Kunst- og kulturhistorie	1
	Diverse formingsfag	12	Andre formingsfag	5
	...		Materiallære	1
Allmennfag	Norsk	2	Norsk	2
	Kroppsøving	2	Kroppsøving	2
Valgfag	Valgfag	4	Valgfag	4
Sum		35		35

Figur 1. Fag- og timefordeling GK og VK1TFF (HE) (Hentet fra Nielsen, 2010). Tallene viser antall timer pr. fag.

For mange lærere ble overgangen fra husflidskolen til husflidslinja problematisk. Der det tidligere hadde vært fokus på tradisjonelle husflidstradisjoner der teknikker, materialer og nytteverdi sto sentralt, ble tradisjoner og ideer fra kunst- og designfagenes vektlagt i husflidslinjas nye grunnkurs. Det ble derfor utarbeidet en metodisk veiledning for grunnkurs tegning, form og farge hvor det ble lagt vekt på ”egen uttrykksevne” og emnene ” linje, flate, tekstur, valør, farge, form og volum, samt romskapende midler og komposisjon” (Forsøksrådet, 1978). Det var likevel mange skoler som utviklet sin egen profil på fagene med utgangspunkt i den kompetansen som allerede eksisterte i lærergruppa (Nielsen, 2010).

Husflidslinja ble verken definert som yrkesfag eller allmennfag og elevene fikk ingen sluttkompetanse som fagbrev eller studiekompetanse. Elevene hadde derimot mulighet til å gå flere år i videregående opplæring og kunne dermed også ta allmennfaglig studieretning, noe som førte til mange år i den videregående skole for enkelte. Først i 1986 kunne elevene få studiekompetanse gjennom det 2-årige kombinerte grunnkurset i Tegning, form og farge (Aakre, 2005). Husflidslinjene var et populært tilbud med en forholdsvis stor søkermasse, og Nielsen (2010) mener at for mange elever ble dette en slags ”forskole” for opptak både til

faglærerutdanninger i forming og høyskolestudier i Kunst, design- og arkitektur (Nielsen, 2010:102).

Formgivingsfagene i Reform 94(R94) 1994 – 2006.

Med R94 kom den første store forandringen for Kunst- og designfagene i den videregående skole. For at elevene ikke skulle ta grunnkurs etter grunnkurs, men få en progresjon mot en sluttkompetanse ble antall studieretninger redusert til 13. Ti yrkesfaglige og tre allmennfaglige. Musikkfaget og husflidsfagene som tidligere hadde vært samlet i Studieretningen for husflids- og estetiske fag (HE) ble nå skilt og Musikkfaget ble plassert under allmennfaglige studieretninger, mens Husflidsfagene ble lagt under Formgivingfag, som var en del av de yrkesfaglige studieretninger (Nielsen, 2010:103)

Allmennfaglige studieretninger	Allmenne og økonomisk/administrative fag
	Musikk, dans og drama
	Idrettsfag
Yrkesfaglige studieretninger	Helse- og sosialfag
	Naturbruk
	Formgivingsfag
	Hotell- og næringsmiddelfag
	Byggfag
	Tekniske byggfag
	Elektrofag
	Mekaniske fag
	Kjemi- og prosessfag
	Trearbeidsfag

Figur 2. Allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger i 1994. (Hentet fra Nielsen, 2010).

De tidligere husflidsfagene ble dermed plassert sammen med et stort antall ulike fag og yrker under den yrkesfaglige studieretningen Formgivingsfag. Denne samlingen av ulike fagtradisjoner skapte store utfordringer både når det gjaldt utformingen av læreplan for det felles grunnkurset og spørsmålet om undervisningskompetanse. Etter mange diskusjoner kunne læreplangruppa enes om studieretningsfagene Tegning, Form, Farge og Kunst- og Kulturhistorie (Nielsen, 2010:104). Den neste utfordring ble å avgjøre hvem som skulle undervise i fagene og hvilken kompetanse som skulle ligge til grunn. Her hadde lærerne fra yrkesfag stor kompetanse når det gjaldt materialer og teknikker innenfor sine respektive fag, mens lærerne fra husflidslinja fra før av hadde tegning, form og farge i sitt fagområde. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ((KUF) valgte et kompromiss der yrkesfaglærere fikk et tre-uker etterutdanningskurs i hvert av fagene Tegning, form og farge, i motsetning til flere av lærerne ved husflidslinja som hadde en fem års utdanning innen fagfeltet. Her ble med andre ord behovet for å beholde flest mulig lærere i jobb valgt til fordel for faglig kompetanse. Dette førte til store protester fra flere hold, blant annet fra Norske Billedkunstnere (NBK), uten at forslaget ble endret (Nielsen, 2010:105).

<i>Grunnkurs</i>	<i>Vidergående kurs 1 (VK1)</i>	<i>Videregående kurs 2 (VK2) / Bedrift</i>
Formgivingsfag	Søm	Buntmaker, Seilmaker, Modist, Dameskredder, Herre- skredder, Kjole og draktsyer, Klesformgiver, Kostymemaker
	Formgivingsfag: 1) Aktivitør, 2) Tekstiltrykk/broderi, 3) Strikking/veving, 4) Harde/plastiske materialer	Aktivitør, Tekstiltrykk/broderi, Strikking/veving, Harde/plastiske materialer
	Fotografi	Reklamefotograf, Portrettfotograf
	Førtrykk	Reproteknikk, Typografi
	Blomsterdekoratør	Blomsterdekoratør
	Frisørfag	Damefrisør, Herrefrisør, Dame- og herrefrisør, Parykkmaker
	Glasshåndverkerfag	Glassforming, Videreforedler
	Tegning/form/farge	Tegning/form/farge, Reklame/illustrasjon/design (visuell kommunikasjon), Interiør, utstilling
	Trykk	Trykk

	Duodji	Duodji
	Tannteknikk	Tannteknikk
	Gullsmed gravør	Gullarbeid, Fating, Hammerarbeid, Korpusmontering, Filigransarbeid, Sølvtrykking, Sølvsiselering, Sølvemaljering, Sølvgravør, Stålgravør
	Bokbind	Bokbind
	Skomakerfag	Skomaker, Protesemontør
	Taksidermist	Taksidermist
	Ortopedifag	Protesemontør, Ortopedisyer, Ortopedinåtlar

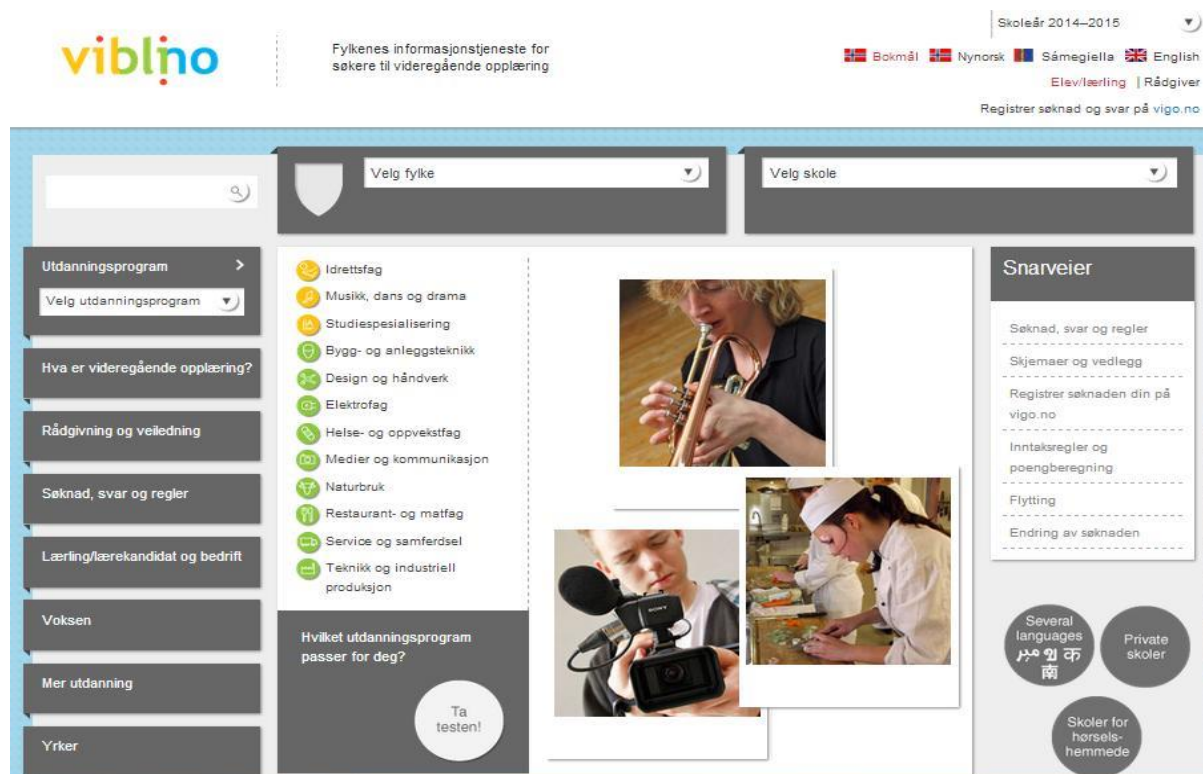
Figur 3. Tilbud i yrkesfaglig studieretning Formgivingsfag, GK, VKI og VK2, 1994. (Hentet fra Nielsen, 2010). Tabellen illustrerer noen av de utfordringene representantene fra de ulike fagtradisjonene sto overfor da de skulle utarbeide en felles læreplan for GK Formgivingsfag.

Forut for Reform 94 hadde lærere ved Husflidslinja i samarbeid med Rådet for videregående opplæring (RVO) og Forsøksrådet jobbet i mange år med å fremme et kombinert løp som kunne gi studiekompetanse for Kunst- og designfagene. Likevel var det ingen klar sluttkompetanse for de elever som hadde valgt Formgivingsfag ved innføringen av R94, og som ønsket en videre utdanning innen faglærerutdanninger eller kunst, design og arkitektur (Nielsen, 2010:107). Først i januar -94 ble det bestemt at det skulle utvikles et kombinert tilbud med studieretningsfag og allmennfag for elever på Tegning, form og farge VK2 (VK2TFF). Selv om denne hybriden lå noe skjult i fagstrukturen, ble tilbudet svært populært. Dette skyldtes nok kombinasjonen av studiekompetanse og yrkesfagets gode rammebetingelser med ca. 15 elever i klassen og 35- timers uke, noe som både ga rom og tid til fordypning. I 2000 var det i alt 14 500 elever ved studieretning for Formgivingsfag (Nielsen, 2010)

Studiespesialiserende med Formgivingsfag (STFOR) 2006 – 20016

Den neste endringen for Kunst- og designfagene kom i 2006 da Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) ble innført. Nå ble det tidligere grunnkurset Tegning, form og farge (TFF) med sine videregående kurs erstattet med to nye utdanningsprogram. Det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Design og Håndverk (DH) og programområdet Formgivingsfag under utdanningsprogrammet Studiespesialisering (STFOR). Den nye tilbudsstrukturen inneholdt nå tre studiespesialiserte og ni yrkesfaglige utdanningsprogram. De tre studiespesialiserende utdanningsprogrammene var; Studiespesialiserende, Musikk, dans og drama og Idrett, med

Formgivingsfag lagt under det Studiespesialiserende utdanningsprogrammet. Dette førte til at Formgivingsfaget, i motsetning til yrkesfaglige utdanningsprogrammet Design og Håndverk, ble lite synlig for elevene på nettsider som blant annet vil.bli.no. Dette og den noe uklare informasjonen om innholdet i Formgiving kontra Design og Håndverk ble regnet som hovedgrunnene til den store nedgangen i antall søkere til faget i de påfølgende årene (Køteles, L.E. 2014).



Figur 4. Informasjon for søkere til videregående opplæring skoleåret 2014/15 (Hentet fra Koteles, 2014:28).

Mange fagpersoner påpekte urimeligheten ved dette (Lefdal & Pellerud 2010; Enger 2010; Nielsen 2010), men først i Stortingsmelding 20. *På rett vei* (2012 -2013) slås det fast at strukturendringene med reformen var den direkte årsaken til nedgangen i søkertall til studiespesialisering med formgivingsfag, og det fremmes videre et forslag om at Formgivingsfag skal bli et eget studieforberedende utdanningsprogram der departementet skal se på tilbudets fag, innhold og innretning (Kunnskapsdepartementet 2013).

I 2001 ble de første PISA-resultatene offentliggjort med noe som ble omtalt som middelmådige resultater for norske skoler (Dahl, et al. 2016) Resultatene førte til en diskusjon om at man i den norske skole hadde lagt for stor vekt på prosjektarbeid, ikke-faglige innhold

og ”ansvar for egen læring” med liten læreroppfølgning. ”Dette bidro både til å legge et kunnskapsmessig grunnlag for og å legitimere omfattende reformer i norsk skole” (Bergesen, 2006). I St. Meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, ble det derfor lagt stor vekt på elevenes læringsutbytte og hva eleven ”skal kunne” gjennom formulering av kompetansemål som skulle gi grunnlag for å måle hva den enkelte elev hadde lært. Til forskjell fra tidligere ble det også et større fokus å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i skriving, lesing, regning samt muntlige og digitale ferdigheter på tvers av fagene (Dahl et al. 2016).

Innføringen av LK06 førte også til endringer for Formgivingsfaget. For det første ble det nå nedfelt i læreplanen for STFOR at de grunnleggende ferdighetene; å skrive, lese, regne samt de muntlige og digitale ferdighetene, skulle integreres i kompetansemålene og medvirke til å utvikle den faglige kompetansen (LK06). Samtidig ble målstyringsprinsippet, innført i R94 og videreført i LK06, forsterket. Det vil si at alle kompetansemålene i LK06 angir hva elevene ”skal kunne, og dermed ”forutsetter at undervisningen skal føre til nærmere angitte resultater for elevene” (Hanken & Johansen, 2013: 143). Dette til forskjell fra læreplanen R94 hvor det i tillegg til ”skal kunne” ble brukt begrep som; ”skal ha bevissthet om, - kjenne til, - ha forståelse for, - oppøve seg, - vise engasjement”, og så videre (R94). At de grunnleggende ferdighetene ble integrert i kompetansemålene skapte bekymringer i fagmiljøene innen Formgivning, Kunst og håndverk. Her ble det pekt på læreplanens til dels manglende fokus på skapende, kreative prosesser og musiske ferdigheter, og at begrepsbruken i de nye kompetansemålene til en stor del var knyttet til kognitive prosesser (Ulvestad, 2010). At kompetansemålene i programfagene var omfattende samtidig som antall timer i fagene ble færre, skapte også utfordringer for lærerne når det gjaldt å oppnå tilstrekkelig faglig fordypning (Enger, 2010). Innføringen av STFOR innebar også innføringen av nye fagområder. Med de to nye felles programfagene Design og arkitektur og Visuelle kunstfag ble det nå lagt større vekt på fagområder som design, arkitektur og visuell kommunikasjon. Dette innebar et behov for økt kompetanse blant lærerne, og for å imøtekomme dette behovet ble det igangsatt ulike kurs og etterutdanninger, deriblant ett to-årig deltidsstudium i Design, arkitektur og kommunikasjon ved Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hvor mange som benyttet seg av, eller fikk tilbud om, kurs og etterutdanning, og i hvilken grad det ble iverksatt tiltak for kompetanseoppbygging ved de ulike skolene er uvisst. Siden kommuner og fylker tidlig på 2000-tallet ble definert som ”skoleeiere” med ansvar for blant annet kvalitetsstyring og utvikling, og etter- og videreutdanning av lærere (Aasen et al. 2012, 2015), vil jeg anta at det kunne være store variasjoner i muligheten for kompetanseutvikling for lærere fra ulike

skoler, avhengig av blant annet skolens størrelse, beliggenhet, økonomi og tilnærming til kompetanseheving.

I Stortingsmelding 20. *På rett vei* (2012 - 2013) ble det som nevnt fremmet et forslag om at Formgivingsfag som et eget studieforberevende utdanningsprogram der departementet skulle se på tilbudets fag og innhold. I 2015 startet læreplangruppa arbeidet med å revitalisere innholdet i læreplanen og høsten 2016 var det oppstart for det første elevkullet i vg1, Kunst, design og arkitektur.

Kunst, design og arkitektur (KDA) 2016

I 2014 kom Kunnskapsdepartementets vedtak om at utdanningsprogram for studiespesialisering, programområde for formgivingsfag, skal gjøres om til et eget studieforberevende utdanningsprogram, Kunst, design og arkitektur. Dette skjer etter at det i Stortingsmelding 20. *På rett vei* (2012 -2013) slås fast at strukturendringene med Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) var den direkte årsaken til nedgangen i søkertall til studiespesialisering med formgivingsfag, og at det derfor fremmes et forslag om at Formgivingsfag skal bli et eget studieforberevende utdanningsprogram.

Det nye utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur ble altså igangsatt høsten 2016, og den nye læreplanen skulle nå ha et ”revitalisert” innhold med tanke på en mer fremtidsrettet, samfunnsaktuell og modernisert opplæring (kunstkultursenteret.no. 2015).

Læreplan for kunst, design og arkitektur (2016) besto som sin forgjenger, Læreplan for formgivingsfag (2006), av to obligatoriske programfag, denne gang med benevnelsen Kunst og visuelle virkemiddel (1), og Design og arkitektur (2). I tillegg ble det opprettet fire nye programfag til valg; Foto og grafikk (3), Arkitektur og samfunn (4), Design og bærekraft (5) og Kunst og skapende arbeid (6). Læreplan i Samisk visuell kultur (7) ble behold uendret, mens Scenografi og kostyme gikk ut som tilbud. Mens denne masteravhandlingen skrives, er Kunst- og håndverkslæreren i gang med sitt tredje år i det nye programfaget Kunst, design og arkitektur. En ny fagfornyning står allerede for dør, og med den, påfølgende krav til fornying av den enkelte lærers fagkompetanse for å kunne realisere det nye innholdet i fremtidens skole.

Oppsummering

Kunst- og designfagenes historiske utvikling gir en oversikt over de endringer fagene har gjennomgått fra sammenslåingen til én videregående skole i 1976, og til innføringen av Læreplan i Kunst, design og Arkitektur i 2016. Disse endringene har både vært knyttet til fagenes status og plassering i den videregående skole, fagenes popularitet og antall søkere, og til endringer i innhold, fagkunnskap, målsetting og vurderingsformer, noe som implisitt også fremmer nye krav til lærenes kompetanse.

I følge Nielsen (2010) er det først og fremst spørsmålet om elevenes studiekompetanse som har stått sentralt i den komplekse problematikken forbundet med Kunst- og designfagenes status og plassering i den videregående skole, der fagene har havnet i en ugunstig mellomposisjon mellom allmennfag og yrkesfag (Nielsen, 2010: 97). Med LK06 var hensikten å heve fagenes status ved å gjøre dem om til programfag under utdanningsprogram for studiespesialisering, men søkerne uteble da tilbudet nærmest ble usynlig i informasjonen om tilbudsstrukturen som ble gitt til elevene. I følge Kristin Enger, leder av Fagutvalget for kunst, arkitektur og designfag i Norsk Lektorlag, ble Formgivingsfaget dramatisk marginalisert etter 2006, og i 2008 var elevtallet halvert (Enger, 2010). Den store nedgangen i antall søkere førte i 2014 til Kunnskapsdepartementets vedtak om omgjøring av fag, noe som resulterte i opprettelsen av dagens utdanningsprogram Kunst, Design og Arkitektur i 2016.

Ulike fagdidaktiske tradisjoner har også satt sitt preg på Kunst-, og designfagenes mål og innhold, fra Husflidsskolenes ”fag- og disiplinorienterte” tradisjon med fokus på materialer, teknikker og praktiske nytteverdi, til Husflidlinjas dreining mot en ”individ- og elevsentrert” tradisjon (Framgard, 2014), med vekt på ”egen uttrykksevne”. Med innføringen av målstyringsprinsippet i R94 som ble forsterket i LK06 (Hanken & Johansen, 2013), og dagens ”framtidsrettede og samfunnsaktuelle” læreplan i KDA (Kunstkultursenteret.no, 2017), ser det ut til at Kunst- og designfagets undervisning og innhold i stadig større grad dreier seg rundt elevenes yrkesframtidige, og samfunnets økonomiske og konkurransemessige, nytteverdi.

Lærere fra forskjellige fagtradisjoner og med ulike utdanningsbakgrunner, samt spørsmålet om lærerens fagkompetanse, har i følge Nielsen (2006) vært en kilde til konflikt gjennom Kunst- og designfagenes historie. Konfliktene har blant annet vært synlig gjennom motsetninger og ”intense diskusjoner” mellom: Yrkes- og husflidstradisjoner om utarbeidelse

av felles læreplan, problemer og protester i forhold til hvem som hadde kompetanse til å undervise i grunnkurs Formgivingsfag, og senere antagelser om at billedkunstnere og kunsthåndverkere står overfor ”de største utfordringene” når det gjelder å forholde seg til læreplaner (Nielsen 2010; 2016). Dette vitner om til dels store motsetninger både mellom enkeltpersoner og grupperinger innad i fagene. Tradisjonelt har Kunst- og designfagene hatt lærere med svært ulik bakgrunn, noe som både kan sees som en styrke og en utfordring, der utfordringene spesielt har vært knyttet til spørsmålet om lærerens fagdidaktiske- og fagspesifikke kompetanse. I tillegg har ulike generasjoner av kunst- og designlærere vært med på flere utdanningsreformer med tilhørende nye læreplaner, nye fagprofiler og nye fagkunnskaper. Dette kan igjen ha ført til ulike syn på lærerrollen og lærerens arbeidsoppgaver, og dermed ulike lag av krav og forventninger innad i lærerkollegiet, knyttet til hvilken kompetanse og kunnskap som er viktigst for kunst- og designlæreren.

2.2. Dagens generelle krav og forventninger til lærerens kompetanse

En allmenn forventning til dagens lærer er at han eller hun skal gi elevene en best mulig kunnskapsmessig og moralsk bakgrunn både for videre utdanning og yrkesliv, og for deltakelse i samfunnslivet. For å oppnå dette ligger det implisitt en forventning om at lærerne skal beherske både det faglige og det relasjonelle, slik at kommunikasjonen mellom lærer og elev kan gi best mulig forutsetninger for elevens læring (Dahl, et al. 2016). Faglig og relasjonell kompetanse blir dermed sett på som avgjørende for lærerens utøvelse av yrke.

I dag stilles det også andre krav til lærerens arbeid enn det ble gjort bare for noen tiår tilbake, og forventningene til lærerens kompetanse har både blitt mer komplekse og mangfoldige. En stadig mer sammensatt elevgruppe bidrar til at læreren både må legge til rette for en faglig utvikling hos normalt motiverte elever, samtidig som elever med blant annet frafall- og atferdsproblemer skal følges opp og gis tilpasset opplæring. Målsettingen om en inkluderende skole fra 1970-tallet, har i de siste tiårene blitt betydelig utvidet med rett til individuelt tilpasset opplæring og studieplass i den videregående skole (Dahl, et al. 2016: 66). På samme tid har læreren, gjennom begrep som læringsutbytte og kompetansemål, blitt stilt overfor sterkere krav om nytteverdi, effektivitet, målbare resultater, undervisvurdering, samt et krav om dokumentasjon. Et samfunn i rask endring bidrar også til oppfatninger og forventninger om at læreren skal ”møte utfordringer” som globalisering, kulturelt mangfold, teknologi, miljøutfordringer og sosial ulikhet” (Dahl, et al 2016: 24). Samtidig kommer et stadig større krav til lærerens deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap samt forventninger til den enkelte

lærers evne til å kritisk, reflekterende og undersøkende, kunne nyttiggjøre seg forskning fra ulike fagfelt, både med tanke på elevenes faglige utvikling og egen profesjonsutvikling.

Dagens lærere blir med andre ord møtt med både mangfoldige, sammensatte og ofte motstridene krav og forventninger knyttet til fagspesifikke, fagdidaktiske, pedagogiske, teoretiske og relasjonelle kompetanser. Dette sammen med krav og forventninger om å imøtegå stadige endringer i skolen med en kontinuerlig utvikling av egen profesjonskompetanse.

3. Teoretisk utgangspunkt

I dette kapittelet presenterer jeg avhandlingens teoretiske utgangspunkt og grunnlaget for mitt videre analytiske arbeid. Hensikten med denne avhandlingen er altså å undersøke hvordan fagkunnskapen for kunst- og designfag konstrueres i fire utvalgte læreplaner i perioden 1976 til 2016, og hvordan krav til fagspesifikk lærerkompetanse endres i løpet av den samme perioden. De teoretiske referansene som det blir redegjort for i dette kapittelet mener jeg er relevante for å kunne undersøke, diskutere og svare på problemstillingen: *”Hvilke krav og forventninger stilles og har blitt stilt til kunst- og designlæreres fagkompetanse og faglige utvikling sett på bakgrunn av fagets mange endringer i den videregående skole?”*

I avsnitt 3.1. *Kunst- og design som undervisningsfag*, viser jeg til forskning om hvordan ulike idealer, diskurser og kategoriseringer har formet kunst- og designfagets innhold og undervisning, og på den måten angitt krav til kunst- og designlærerens fagkunnskap. Videre, i avsnitt 3.2. *Ars- og Scientia-dimensjonen i estetiske fag*, presenterer jeg Frede V. Nielsens (1998) teori og modell, som viser hvordan den tredelte faglige basisen i estetiske fag; Ars (kunst), håndverk og Scientia (vitenskap), kan føre til flere ulike undervisningsfag. Hvilket undervisningsfag kunst- og designfaget er, og implisitt hvilke krav som stilles til kunst- og designlærerens fagkunnskap, avhenger dermed av hvilke deler av fagets basis som vektlegges. Deretter, i avsnitt 3.3. *Dybde kontra bredde*, redegjør jeg for ulike perspektiv på begrep som berører faglig bredde og dybde, dybdelæring og dype erfaringer hos eleven, og med det ulike syn på hva som kreves for at eleven skal kunne oppnå dybdelæring i fag, samt hvilken kompetanse læreren må ha for å kunne bidra til dyp læring hos eleven. Til slutt i avsnitt 3.4. *Læreplanforskning*, beskriver jeg intensjonen med den formelle læreplanen og videre ulike perspektiv på læreplanbegrepet vist i læreplanforskning.

3.1. Kunst- og design som undervisningsfag

Forskning viser at ulike idealer, diskurser og kategoriseringer har formet innhold og undervisning i Kunst- og designfagene, og dermed angitt ulike krav til lærerens fagkunnskap. Dette gjelder både i Norge og i våre nordiske naboland. I Finland definerer Christina Nygren-Landgårds åtte ideal som har satt preg på undervisningen i skolens ulike håndverksfag. Disse idealene er; 1) akademikeren, 2) håndverkeren, 3) kulturbæreren, 4) oppdrageren, 5) instruktøren, 6) misjonæren, 7) naturalisten og 8) samfunnsforbedreren (Nygren-Landgårds,

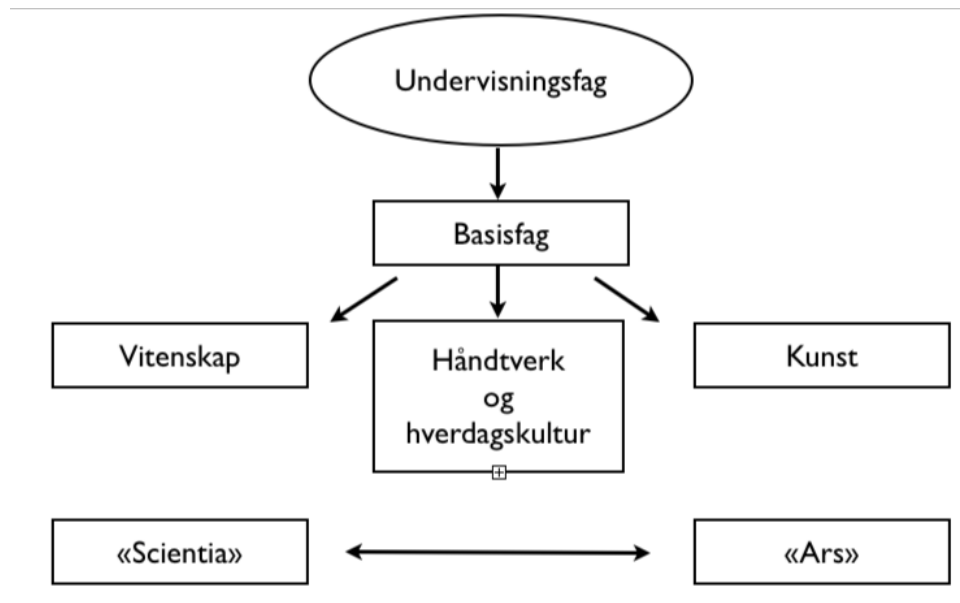
2000). Anna-Lena Lindberg beskriver to historiske perspektiv som har formet den svenske tradisjonen; 1) den karismatiske holdningen og 2) den oppfostrende holdningen (Lindberg, 1988), mens danske Helene Illeris fremhever tre ulike diskurser knyttet til skolens tegneundervisning; 1) den tegnepedagogiske diskursorden, 2) den formingspedagogiske diskursorden og 3) den billedpedagogiske diskursorden (Illeris, 2002). I Norge har Karen Brønne definert fire ulike idealer som har preget undervisningen i den norske tradisjonen. Disse er; 1) det ensyklopediske danningsideal, der kjernen har vært ferdigheter og kunnskap innenfor materialer og teknikker og hvor kopiering har vært en sentral metode, 2) formalestetisk oppseding, med et fokus på form, farge og komposisjon og hvor eksperimentering har vært fremtredende, 3) karismatisk holdning og romantiske idealer der fritt skapende arbeid har vært essensielt, og 4) kritisk bildepedagogikk, der den visuelle og materielle kulturen har stått i fokus og hvor kritisk analyse har stått sentralt (Brønne, 2009). I Norge har forskning som vedrører diskurser og idealer som har preget kunst- og designfagene, i stor grad omhandlet undervisning i grunnskolen. Brønnes fire ulike idealer kan likevel si noe om spenninger, utfordringer og karakteristikk knyttet til kunst- og designundervisning i den videregående skole (Nielsen & Digranes 2012).

Behovet for å organisere og kategorisere grunnlagstenkningen i det kunstfaglige feltet eksisterer og har eksistert parallelt også i andre kunstfag. Innenfor musikkpedagogisk forskning beskriver Frede V Nielsen, (videre utdypet av Hanken og Johansen, 1998), de ulike undervisningsfagene som både estetiske fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag og mediefag (Hanken & Johansen, 1998:168). Olle Tivenius (2008) illustrerer på en annen måte ulike former for undervisning ved å kategorisere musikklærere som misjonær, portvakt, musikanter, mesterlærer, kapellmester, fornyer, antiformalist eller pedagog (Tivenius, 2008), mens Elin Angelo (2012), beskriver og typologiserer sine tre informanter som jazzpedagog, musikk lærer og instrumentpedagog for å klargjøre deres grunnlagstenkning (Angelo, 2012).

3.2. Ars- og Scientia-dimensjonen i estetiske fag

Frede V Nielsen (1998) har utarbeidet en teori om hvordan den faglige basisen i estetiske fag kan føre til ulike undervisningsfag. I motsetning til de fleste skolefag som hviler på ett basisfag mener Nielsen at estetiske fag har en tredelt basis. Nielsen skiller her mellom en «Ars»- dimensjon (Ars = kunst, kunnen) på den ene siden, der mennesker erkjenner "ikke-

begrepslig-verbalt eller symboliserende”, og en «scientia» -dimensjon (Scientia= viten) på den andre, der erkjennelsen skjer ”begrepslig-verbalt eller kategoriserende” (Nielsen, 1998: 127), (figur 5). Her befinner de håndverksmessige og hverdagskulturelle sidene av faget seg i et skjæringspunkt mellom Ars- og Scientia, og inneholder elementer fra begge dimensjonene.

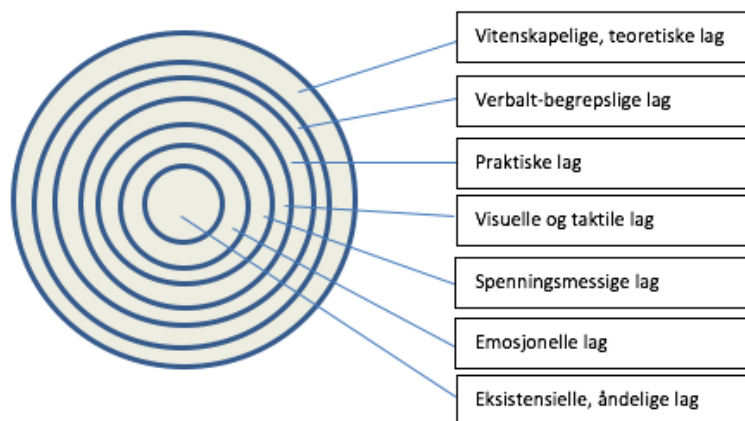


Figur 5. Musikundervisningens tredimensjonelle basis (Nielsen, 2006, i Loe 2012).

Ars, eller kunsten selv kan sies å være utgangspunktet for undervisning i alle estetiske fag. I kunst- og designfaget kan dette handle om undervisning som vedrører elevenes skapende prosesser og opplevelser i møte med kunst og design, der persepsjon og sanseoppfatninger står i sentrum. Her kan elevene få en umiddelbar opplevelse og dyp erkjennelse av faget, uten å måtte koble til sin intellektuelle og verbale forståelse. Dette innebærer blant annet at læreren bør ha erfaring fra eget skapende arbeid, samt kompetanse til å legge til rette for elevenes skapende prosesser og kunstneriske opplevelser. Men undervisning i kunst og -designfaget inneholder også vitenskapelige og teoretiske emner. Dette kan for eksempel dreie seg om fargeteorier, kunst-, design og arkitekturhistorie eller vurdering av ressursbruk, miljø og etikk knyttet til design og arkitektur. Vitenskapelig og begrepsliggjort kunnskap er også viktig for å kunne drøfte, vurdere og bedømme kunstens kvalitet. Dette er i følge Dale (1992) et vesentlig innhold i en estetisk undervisning, og innebærer at læreren bør ha en både omfattende, bevisst og begrepsfestet kunnskap om kunst- og design. De estetiske fagenes tredimensjonale basis består videre av håndverksmessige og hverdagskulturelle deler som både berører Ars- og

Scienciadimensjonen i faget. Dette kan handle om undervisning som skal gi elevene erfaringer og ferdigheter i bruk av ulike materialer og kunstneriske og praktiske teknikker, og som læreren dermed også bør ha kompetanse til og ”hands on” erfaring med.

Nielsens teori omfatter i første rekke musikk og musikkdidaktikk der han beskriver ”musikken som et mangespektret meningsunivers”. Her forklarer han musikkopplevelsen som et møte mellom musikk og menneske, der ulike lag i musikken korresponderer med lignende lag i tilhøreren. I denne avhandlingen oversetter jeg Nielsens teori til å omhandle elevenes møte med Kunst- og designfaget i skolen. Her mener jeg at de ulike lagene kan være; vitenskapelige, teoretiske, verbalt-begrepelige, praktiske, visuelle, taktile, spenningsmessige, emosjonelle og åndelige, eksistensielle meningslag (figur 6).



Figur 6. Illustrasjon av noen meningslag i Kunst- og designfaget. (Utarbeidet etter Nielsen, 1998:136)

Elevenes møte med kunst- og designfaget muliggjør dermed et spektrum av følelser, opplevelser, erfaringer og meningsdannelser. I modellen (figur 6) er de åndelige, eksistensielle og emosjonelle lagene, samt de lag som vedrører sanseoppfatninger, lagt til de innerste sirkene. Disse lagene kan sies å representere det Nielsen beskriver som elevens ”indre virkelighet” eller ”faget sett innenfra” (Nielsen, 1998: 127). Det vil si de meningslagene som vedrører eleven individuelt og dypt personlig, og som ikke nødvendigvis er merkbart for andre enn eleven selv. I motsatt fall kan de vitenskapelige, teoretiske og verbalt-begrepelige, lagene representere elevens ”ytre virkelighet” eller ”faget sett fra

utsiden”. Dette er meningslag som korrespondere med elevenes evne til både å produsere og verbalt kommunisere sin faglige innsikt med tanke på omverdenen.

Selv om de estetiske fagene består av en tredelt basis kan de ulike dimensjonen ”Ars” og ”Scientia” likevel sies å måtte ”bygge på hverandre” i en undervisningssammenheng. Skal lærer og elev kunne kommunisere om skapende prosesser og kunst- (og design-) opplevelser, krever det en bevisst, begrepsfestet og artikulert forståelse av faget. I tillegg vil eleven være avhengig av å verbalt kunne formidle sin faglige innsikt i et eventuelt framtidig yrke. På den andre siden vil det ikke være mye å kommunisere om, eller ha innsikt i, uten den kunstneriske og skapende delen av faget hvor umiddelbare opplevelser og dype erkjennelser kan gi grobunn for kreativitet, innovasjon og skapende prosesser.

3.3. Dybde kontra bredde

Et av de sentrale områdene i Ludvigsenutvalgets rapport, (en evaluering av læreplanen for Kunnskapsløftet), (NOU 2015: 8), er dybdelæring. Dybdelæring dreier seg i følge utvalget om ”elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begreps- systemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde” (NOU 2015: 8, 14). Dette innebærer at elevene må bruke sin evne til å ”analysere, løse problemer og reflektere over egen læring” (NOU 2015: 8, 15). Videre mener utvalget at forståelse utvikler seg over tid og at både progresjon innenfor et bestemt fagområde, samt forståelse for temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder, muliggjør dybdelæring (NOU 2015: 8, 14). Landfall (2016, 2018), peker på fire premisser for at elevene skal oppnå dyp forståelse i fagene i skolen. Disse fire premisene er; 1) Mindre fagstoff, 2) Kjerneelementer - definert som fagenes «sentrale metoder, tenkemåter, begreper, prinsipper og sammenhenger» (NOU 2015:8, s. 46), 3) Progresjon og 4) Læring i og på tvers av fag (Landfall, 2018). Som en motpol til dybdelæring setter Ludvigsenutvalget begrepet overflatelæring. Dette forklarer de ved hjelp av begrepet taksonomi som i didaktisk forskning brukes ”til å si noe om hvilken grad av kognitiv kompleksitetsgrad som forventes”. ”Forenklet kan det sies at overflatelæring er på et lavt taksonomisk nivå, mens dybdelæring vil være på et høyere/høyt taksonomisk nivå” (NOU 2015: 8, 42).

I Ludvigsenutvalgets rapport (NOU 2015: 8) framstilles dybdelæring både som en kontrast til overflatelæring og til faglig bredde. I følge utvalget kan det likevel ”ikke uten videre settes likhetstegn mellom bredde i fag og overflatisk læring i fag”, da ”[i]nnsikt i bredden på et

kunnskapsområde kan være en forutsetning for elevenes forståelse og fordypning” (NOU 2015: 8, 40). Faglig bredde i læringsinnholdet kan også, i følge Scwartz, Bransford & Sears (2005), være viktig for elevens evne til å være innovativ ved å kunne se sammenhenger mellom ulike deler av faget og mellom ulike fag (Scwartz, Bransford & Sears, 2005). En slik kobling mellom kreativitet, innovasjon og bredde blir også synlig i utvalgets rapport der det påpekes at; ”Praktiske og estetiske fagområder bidrar til bredde i den kompetansen elevene skal utvikle i skolen som grunnlag for videre utdanning og yrkes- og samfunnsdeltakelse” (NOU 2015: 8, 25). Utvalget mener likevel at det kan være nødvendig å finne en balanse mellom bredde og dybde i framtidig læreplanutvikling, da et økt omfang i læreplanene kan gå på bekostning av elevens muligheter for å gå i dybden i enkeltemner (NOU 2015: 8, 40). Dette er en utfordring som i følge Landfall (2016), kan sees ut fra to problemstillinger; 1) hvor dypt kan eleven gå inn i en del av et fagområde uten å miste viktig kunnskap i en bredere sammenheng, og 2) hvor bredt kan innholdet favne uten at eleven mister tilstrekkelig dyp forståelse av faget (Landfall 2016: 89).

Et kritisk blikk på dybdelæringsbegrepet i NOU 2014:7 (en utredning av et kunnskapsgrunnlag for norsk grunnskole), blir gitt av Dahl & Østern, (2019). Her hevder de at utvalget viser en forståelse av læring som noe kognitivt, der hverken ”lek, ”embodied cognition”, estetiske læreprosesser, kunsthøgskole, kroppsøving og heller ingen post-koloniale, feministiske eller flerkulturelle perspektiver [...] utfordrer den kognitive forståelsen..” (Dahl, Østern, 2019: 43). Videre mener de at ”Dybdelæring, slik det framstilles av utvalget, forlanger mer kognisjon i læringen ...”, og spør om det er ” ...det skolen og elevene trenger?” (Dahl, Østern, 2019: 45). Dahl og Østern definerer isteden begrepet Dybde/læring på tvers av mange perspektiver og med fokus på hele eleven. Dette kaller de Performativ læring, der de ser på læring som skaping i bevegelse mellom kroppslige, relasjonelle, skapende, affektive og kognitive aspekter. Performativ læring forstås med andre ord som en skapende prosess der flerfaglighet, eller læreplanverket sett i en horisontal sammenheng (NOU 2015: 8), kan tilby en relevant didaktisk inngang med tanke på ”undervisning-for-dybde” (Dahl, Østern, 2019: 45).

En annen mulighet for dybdelæring eller dyp erfaring kan vi også finne i Nielsens teori og modell av de estetiske fagenes ulike meningslag. I Nielsens modell (figur 6) er de forskjellige meningslagene plassert i sirkler innenfor hverandre, der det åndelige, eksistensielle laget er lagt til den innerste sirkelen og representerer de dypeste aspektene ved, i dette tilfellet kunst-

og designfaget. Nielsens modell tar på denne måten høyde for at elevene kan ha eksistensielle og dype erfaringer i møte med estetiske fag. Fossum (2015) mener at ”En slik erfaring berører oss dypt, den treffer noe i oss som vi ikke kan kontrollere. Det handler om ufravikelige grunnvilkår ved vår tilværelse, som avhengighet, sårbarhet, dødelighet, eksistensiell ensomhet, relasjoners skjørhet og liknende” (Fossum, 2015:13).

Redegjørelsen over viser at begrep som berører faglig bredde og dybde, dybdelæring og dype erfaringer hos eleven, kan forstås på ulike måter. Bredde i fag kan for eksempel både sees som en forutsetning for elevenes fordypning, kreativitet og forståelse for sammenhengen mellom fag, men også som en årsak til at elevene mister tilstrekkelig dyp forståelse og progresjon i faget. Når det gjelder dybdelæring eller dyp læring finnes det også flere definisjoner og perspektiver. Med utgangspunkt i Nielsens teorier om de estetiske fagenes tredelte basis, synes Ludvigsenutvalgets (NOU 2015: 8) definisjon av begrepet dybdelæring, for en stor del å berøre Scientia-dimensjonen i Kunst- og designfaget. Dybdelæring betyr i denne sammenhengen at elevene skal bruke sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring (NOU 2015: 8, 15), noe som vektlegger den verbalspråklige, intellektuelle og teoretiske siden av faget. Men elevene kan også få dype og eksistensielle opplevelser og erfaringer i møte med Ars-dimensjonen i faget. Her står persepsjon eller sanseoppfatninger i sentrum, noe som kan bidra til å gi elevene en umiddelbar opplevelse og dyp erkjennelse av faget, uten å måtte koble til den intellektuelle og verbale forståelsen (Nielsen, 1998: 105). Dahl og Østern`s (2019) definisjon av de samme begrepene tilbyr en tredje måte å forstå læring og dybdelæring på. Her definerer de dybde/læring eller performativ læring både som kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv i en skapende prosess. Dybde/læring involverer med andre ord ”hele eleven” på tvers av mange ulike perspektiver (Dahl & Østern, 2019).

Flere oppfatninger av hva som ligger i de ulike begrepene skaper utfordringer i skolen. Dette gjelder både arbeidet med å finne en balanse mellom dybde og bredde i læreplanutvikling (NOU 2015: 8), samt lærerens kompetanse til å legge til rette for dybdelæring og dyp forståelse i fag. Landfald og Gilje (2018) tar utgangspunkt i Ludvigsenutvalgets (NOU 2015: 8) definisjon av begrepet når de peker på hvilke kompetanser læreren må ha for å fremme dybdelæring hos elevene. Denne kompetansen dreier seg om; ”... god faglig innsikt i fagets struktur og kjerneelementer”, ”...innsikt i hvordan elevene skal lære og hva som bidrar til at læring skjer”, og en fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap som bør bygge på innsikt ”fra både

kognitiv og sosiokulturell læringsforskning med fokus på fag” (Landfald & Gilje, 2018). Skal læreren også legge til rette for at eleven skal ha eksistensielle og dype erfaringer i møte med kunst- og designfaget, jamfør Nielsens (1998) teori om de estetiske fags ulike meningslag, må læreren i tillegg ha kompetanse innen ars-dimensjonen i faget. For eksempel kan dette dreie seg om lærerens kompetanse til å tilrettelegge for kunstneriske opplevelser og elevenes skapende prosesser. En forutsetning for en slik kompetanse er at læreren selv har erfaring med skapende arbeid, samt ”hands on” erfaringer og ferdigheter når det gjelder bruk av ulike materialer og teknikker. Samtidig bør hun ha en bevisst og begrepsfestet kunnskap om kunst- og design. Dette innebærer at læreren bør ha kompetanse innenfor alle deler av kunst- og designfagets tredelte basis for å kunne legge til rette for dyp læring hos eleven. Dybde/læring sett i et performativt læringsperspektiv, der læring blir sett på som skaping i bevegelse mellom kroppslige, relasjonelle, skapende, affektive og kognitive aspekter, krever i følge Selander (2017) andre kompetanser. Her bør læreren blant annet kunne ”... tenke mer i termer av medlæring og medskapning sammen med elevene”, her har læreren ansvar for å tilrettelegge for læring, snarere ved å ”skape en form for læringsprosesser enn ved å formidle et ferdig faglig innhold (Østern, Dahl, Selander mfl. 2019:26).

Ulike teorier og skolepolitiske dokumenter viser altså at det foreligger varierende perspektiv på begrep som berører faglig bredde og dybde, dybdelæring og dype erfaringer hos eleven. Dermed varierer også synet på hva som kreves for at eleven skal kunne oppnå dybdelæring i fag, samt hvilken kompetanse læreren må ha for å kunne bidra til dyp læring hos eleven.

3.4. Læreplanforskning

Rammer for undervisningens innhold, organisering, vurderingsformer og mål blir satt i nasjonale læreplaner (Dale, 2009; Hanken & Johansen, 2013). En formell læreplan er et forvaltningsdokument som i tillegg avspeiler gjeldene oppfatninger, verdier og ideologier som omfatter pedagogikk, samfunns- og menneskesyn. For eksempel vil rådende oppfatninger om kultur- og utdanningspolitiske spørsmål samt internasjonale ideer om resultatstyring av utdanningssystemet, være med på å forme planen (Dahl, et al. 2016: 24). Læreplanen har også en viktig funksjon når det gjelder å formidle og informere om gjeldende oppfatninger og verdier til lærere, elever, foreldre og allmennheten. Den skal dessuten virke som et rettighetsdokument for å vurdere om læreren og skolen har realisert de intensjonene og

prinsippene den har forpliktet seg på (Engelsen 2012; Karseth & Sivesind, 2009; Hanken & Johansen, 2013).

Læreplanforskeren John Goodlad (1979) hevder imidlertid at den formelle læreplanens intensjoner ikke alltid stemmer overens med det som skjer i den virkelige skolehverdagen. Han skiller derfor mellom den formelle læreplanen og fire andre perspektiv på begrepet læreplan (Goodlad mfl. 1979; Engelsen 2012). Først, og i forkant av den formelle læreplanen, eksisterer det en *ideenes læreplan*. Ideer som oppstår i kjølevannet av samfunnsdebatter om utdannings- og kulturpolitiske spørsmål, vil komme til uttrykk i synspunkter på hvordan innhold, vurderingsformer og mål for undervisningen bør være. Den ferdig utformede formelle planen vil deretter bli tolket eller oppfattet på ulikt vis av skoleledelser, lærere, elever og foreldre. Denne *oppfattede læreplan* vil variere fra person til person, avhengig av den enkeltes ståsted, erfaringsbakgrunn og syn på utdanningsspørsmål, og kan derfor i større eller mindre grad samsvare med den formelle planens intensjoner. Den *iverksatte læreplanen* eller det som i virkeligheten skjer i de ulike skoler, avdelinger og klasserom, avhenger av hvordan både ledelsen og lærerne oppfatter den nye planen, samt den enkelte lærers forutsetning for å undervise etter planens intensjoner. Her vil også ulike rammefaktorer som blant annet klassesammensetning, økonomi, tilgang på materialer og egnede rom ha betydning. Det siste perspektivet på læreplanbegrepet er *den erfarte læreplanen* som tilsvarende elevens ståsted og hans eller hennes erfaring og opplevelse av hva det egentlig blir undervist i. Den erfarte læreplanen vil variere fra elev til elev, avhengig av forkunnskap, interesser og forventninger til faget, og vil ikke nødvendigvis stemme overens med lærerens målsetting med undervisningen.

Den skjulte læreplanen er i følge Philip Jackson (1968) en annen måte å forstå læreplanbegrepet på, og viser til at det uttalte og uskrevne også bidrar til å styre den pedagogiske virksomheten. Elevene oppfatter fort om det finnes et "riktig" estetisk uttrykk og hvor grensene går for kreativ utprøving hos den enkelte lærer, selv om det ikke stemmer overens med læreplanens intensjoner om å arbeide med personlige uttrykk og kreative prosesser (Jackson, 1968).

Brit Engelsen (2009) viser til tidligere forskning når hun peker på at læreplaner og fagplaner inneholder en særegen type tekst. Her framhever hun fire ulike særtrekk ved formuleringen. For det første inneholder en læreplan formuleringer som øyensynlig har én meningsbetydning,

men som antagelig kan tolkes på flere ulike måter. Videre viser læreplanene det Engelsen kaller harmoni- og konsensusformuleringer, eller med andre ord en tilsynelatende enighet hvor diskusjoner, debatter og konflikter i utdanningsdiskursen er fraværende. Et annet viktig særtrekk ved læreplanen er at dens funksjon som styringsdokument ikke tar høyde for hvordan teksten tolkes av ulike lesere. Det siste særtrekket Engelsen (2009) finner ved læreplandokumentet er at det ikke befinner seg på realiseringsarenaen, men på det Engelsen kaller formuleringsarenaen. Undervisningsvirkeligheten blir derfor aldri slik den er beskrevet i de utdanningspolitiske dokumentene fordi de "...ikke beskriver virkeligheten, men bare den ønskede virkeligheten» (Engelsen, 2009:71). Læreplanforskning viser dermed at den enkelte lærers undervisning i Kunst- og designfaget ikke nødvendigvis samsvarer med innhold og intensjoner i læreplandokumenter og andre utdanningspolitiske dokumenter.

Jeg har i dette kapittelet presentert avhandlingens teoretiske utgangspunkt og grunnlaget for avhandlingens analyse. I analysen bruker jeg Nielsens (1998) teori om Ars- og Scientiadimensjonen i estetiske fag, samt ulike teorier knyttet til begrep som dybde, bredde, dybdelæring og dyp læring hos eleven, som teoretisk linse.

4. Metodisk tilnærming og analyse

I dette kapittel gjør jeg rede for analysens metodiske tilnærming, som er valgt på bakgrunn av avhandlingens problemstilling og teoretiske utgangspunkt. Jeg redegjør her for den metodiske tilnærmingen gjennom fire ulike avsnitt: I avsnitt 4.1 *Vitenskapsteoretisk posisjonering*, begrunner jeg valget av en kvalitativ og til dels kvantitativ dokumentanalyse, før jeg gjør rede for avhandlingens vitenskapsteoretiske ståsted; Sosialkonstruksjonisme. Videre, i avsnitt 4.2 *Utvalg*, presenterer jeg de utvalgte læreplanene fra perioden 1976 – 2016, før jeg, i avsnitt 4.3 *Analytisk fremgangsmåte*, redegjør for det konkrete arbeidet i de ulike trinnene av analysen. Til slutt i avsnitt 4.4 *Analyse*, presenterer jeg de funnene som er gjort i analysen. Underveis i kapittelet diskuteres og vurderes den metodiske tilnærmingen, samt metodiske valg og bortvalg som er gjort igjennom analyseprosessen. Tilslutt vurderes analysematerialets troverdighet og kvalitet.

4.1. Vitenskapsteoretisk posisjonering

Masteravhandlingens problemstilling ligger som nevnt til grunn for mitt valg av analysemetode, og er som følger;

”Hvilke krav og forventninger stilles og har blitt stilt til kunst- og designlæreres fagkompetanse og faglige utvikling sett på bakgrunn av fagets mange endringer i den videregående skole?”

For å svare på denne problemstillingen kunne det vært naturlig å intervjuere lærere som har undervist i kunst- og designfaget i den videregående skole i perioden fra 1976 og fram til i dag. Den største fordelen ved å benytte en slik metode for innsamling og generering av datamateriell, ville være tilgangen til primærkilder med førstehånds informasjon om hvordan de selv har opplevd krav og forventninger til egen fagkompetanse og faglig utvikling. Når jeg likevel velger dokumentanalyse som metode, er det *for det første*, fordi en analyse av læreplaner fra samme periode gir meg en større oversikt over endringene i Kunst- og designfagets innhold, og dermed implisitt, endringer i krav og forventninger til lærerens kompetanse. Å skille mellom ulike utdanningsreformer og læreplaner kan være vanskelig for en lærer i faget, da kunst- og designfagets historikk i den videregående skole strekker seg over en relativt lang periode. Mange skoler utviklet dessuten egne profiler på fagene med

utgangspunkt i den kompetansen som allerede eksisterte i lærergruppa (Nielsen, 2010), samtidig som sentrale mål ved en reform gjerne ble lagt til tidligere målsettinger, snarere enn å erstatte dem (Dahl, et al. 2016). Overgangen mellom ulike utdanningsreformer kan derfor oppleves både flytende og sannsynligvis svært individuelt av den enkelte lærer. *For det andre* er læreplaner det Ringdal (2014) benevner som foreliggende data. Dette gjør at man som forsker ikke trenger å foreta noen form for innsamling av data ved hjelp av for eksempel spørreundersøkelser eller intervju. Læreplaner er offentlige dokument som i utgangspunktet ikke er ment for forskning, men som ligger på nett (eller, når det gjelder eldre utgaver, digitalisert av Nasjonalbiblioteket), lett tilgjengelig for alle. Å finne lærere med undervisningserfaring i kunst- og designfaget i perioden 1976 og frem til i dag, kunne derimot ha vært en større utfordring. *Den tredje årsaken* til mitt valg, er at dokumentanalyse i følge Duedahl og Jacobsen (2010), er en diskret og distansert metode, der man ikke påvirker eller blir påvirket av andre mennesker. Dette er spesielt viktig med tanke på min egen erfaring som lærer i Kunst- og designfaget i den videregående skole. Mine egne oppfatninger om masteravhandlingens tema, ville sannsynligvis gjøre det vanskeligere å ha en nødvendig distanse i en intervjusituasjon. Ved å benytte meg av dokumentanalyse som metode unngår jeg derfor at min forforståelse i for stor grad påvirker analysematerialet. Det er likevel viktig å være klar over at de valg jeg foretar underveis i denne dokumentanalysen også vil kunne bære preg av min bakgrunn, utdanning, yrkeserfaring samt ulike utdanningspolitiske og kunstfaglige diskurser i samfunnet.

Dokumentanalyse er en allsidig forskningsmetode som kan bestå av både kvalitative og kvantitative tilnærminger. Mens en kvalitativ tilnærming i stor grad vil dreie seg om tolkning og forståelse av innholdet i de utvalgte lærplandokumentene, vil en kvantitativ tilnærming benytte informasjon som kan måles eller tallfestes. I denne analysen utvikler jeg resultat først og fremst ved hjelp av en kvalitativ tilnærming, der jeg fortolker innholdet i de ulike læreplanene. Dette gjør jeg fordi læreplandokumenter primært beskriver mål for undervisningen og ikke eksplisitt hvilken kompetanse læreren bør ha for at elevene skal kunne oppnå ønsket resultat. Likevel vil læreplanen inneholde uuttalt informasjon om hvilke forventninger som stilles til lærerens fagkompetanse. Dette kan for eksempel dreie seg om kompetansemål hvor eleven skal ha kunnskap om, og erfaring med ulike kunstneriske teknikker, noe som implisitt krever at læreren også har kunnskap om, og ”hands on” erfaring med emnet. En kvalitativ tilnærming hvor jeg fortolker innholdet i teksten sett gjennom en teoretisk linse, gir meg en dypere forståelse av innholdet i læreplanen. Her bruker jeg

Nielsens (1998) teori om Ars- og Scientia-dimensjonen i estetiske fag, der jeg ser på kunst og design som menneskeskapte objekter og artefakter. Videre bruker jeg ulike teoretiske og utdanningspolitiske perspektiver på begrep som omhandler dybde, dybdelæring og bredde. Dette er redegjort for i kapitlet over. Her undersøker jeg hvordan de utvalgte læreplanene vektlegger ars- og scientia-dimensjonen i kunst- og designfaget, samt vektlegging av faglig dybde og bredde. I analysen benytter jeg meg også av en kvantitativ tilnærming ved å telle kompetansemål som omhandler ars-dimensjonen kontra scientia- dimensjonen. På denne måten får jeg, ved hjelp av antall og mengde, et inntrykk av de ulike planenes innbyrdes vektlegging. Ved å benytte meg av en kvalitativ og til dels kvantitativ dokumentanalyse kommer jeg dermed frem til hvordan kunst- og designfaget fremstilles i de ulike læreplanene, hva faget og fagets *kunnskap* er, og implisitt, hvilke krav og forventninger som stilles og har blitt stilt til kunst- og designlærerens kompetanse.

Min grunntanke bak denne undersøkelsen er at læreplaner blir konstruert i en sosial kontekst. Det vil si at ulike diskurser som omfatter pedagogikk, kultur, samfunns- og menneskesyn, skaper de kategorier som til en hver tid definerer kunst- og designfagets innhold og form. Denne masteravhandlingen kan dermed sies å ha en sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteoretisk posisjon. Sosialkonstruksjonisme har ingen entydig definisjon, men er et bredt og mangesidig perspektiv som kan assosieres med mange ulike retninger (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Det som likevel binder dem sammen er det Vivian Burr (2015) beskriver som familielikheter eller felles antagelser. For det første dreier dette seg om en kritisk innstilling til tatt-for –gitte sannheter om oss selv og verden. Her blir kunnskap og forståelse sett på som produkt av vår måte å kategorisere omgivelsene og verden på, og ikke nødvendigvis en objektiv sannhet. For det andre blir menneskets kunnskap og forståelse sett på som sannheter i stadig endring, avhengig av hvor vi befinner oss i verden, både historisk og kulturelt. En tredje felles antagelse er at menneskets forståelse av verden skapes og opprettholdes i sosiale prosesser, der vi først og fremst språklig, både konstruerer, og konkurrerer om sannhet. Et siste fellestrekk er synet på at den sosialt konstruerte sannheten ligger til grunn for sosiale handlinger. Med andre ord vil ulike oppfatninger og verdensbilder skapt i en sosial kontekst ha innvirkning på menneskers handlinger, noe som igjen får konkrete sosiale konsekvenser (Burr, 2015).

Sett i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil altså kunst- og designfaget stadig transformeres og endres som følge av ulike sosialt konstruerte diskurser som til en hver tid

setter preg på våre oppfatninger og avgjørelser når gjelder blant annet kunst, pedagogikk, kunnskap og utdanning.

4.2. Utvalg

Undersøkelsens datagrunnlag er hentet fra fire vedtatte læreplaner fra perioden 1976 til 2016. De læreplanene som er brukt i analysen er følgende;

- Læreplan for den videregående skole. Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs og videregående kurs 1, Tegning, form og farge og Kunst- og Kulturhistorie (Husflidslinja) (1976).
- Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for formgivingsfag (1994).
- Læreplan for videregående opplæring. Studieforberevende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag (2006).
- Læreplan for videregående opplæring. Studieforberevende utdanningsprogram, Kunst, design og arkitektur (2016).

4.3. Analytisk fremgangsmåte

I denne analysen undersøker jeg hvordan kunst- og designfagenes faglige innhold konstrueres og endres i utvalgte læreplaner fra 1976 til 2016, relatert til krav om kunst- og designlærerens fagkunnskap i den videregående skole. Dette gjør jeg for å kunne svare på problemstillingen:

”Hvilke krav og forventninger stilles og har blitt stilt (når det gjelder) kunst- og designlæreres fagkompetanse og skolefaglige utvikling sett på bakgrunn av fagets mange endringer i den videregående skole?”

Analysen av læreplanene er todelt, der del 1. *Kunstoffagsteori* har som mål å gi svar på hvilke sider av basisfaget, Ars- eller Scientia-dimensjonen, synes vektlagt i de ulike læreplanene, og videre hvordan ulik vektlegging former og endrer krav og forventninger til lærerens fagkompetanse. I del 2. *Kunnskapsteori* undersøkes det hvorvidt læreplanene gir uttrykk for vektlegging av bredde og/eller dybde, dybdelæring og dyp læring hos eleven, og implisitt hvilke konsekvenser dette har for krav og forventninger til kunst- og designlærerens fagkompetanse.

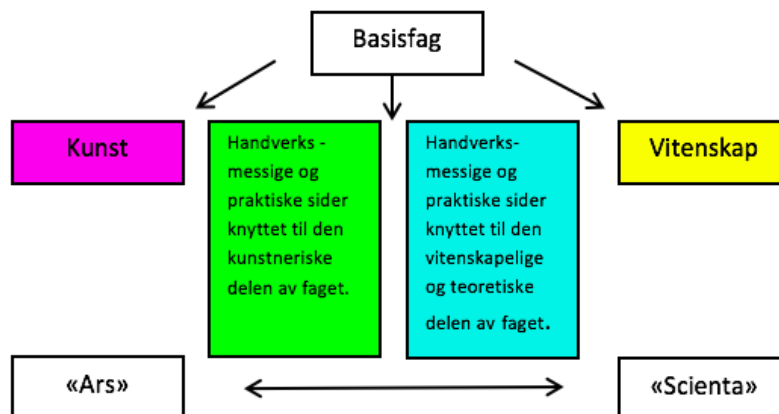
Del 1. Kunstfagsteori

I denne delen av analysen foretar jeg en sortering og redusering av datamaterialet for å gjøre det mer oversiktlig og forståelig. Til dette bruker jeg Nielsens (1998) teori og modell om den tredelte basisen i estetiske fag. Utgangspunktet for den videre analysen er altså de faglige dimensjonene *Ars*- og *Scientia*, samt de *handverksmessige* sidene av faget som består av elementer fra begge dimensjonene.

I et kvalitativt forskningsarbeid foregår analyse, sorteringsarbeid, utvelgelse og lesing parallelt. Overgripende vil jeg likevel beskrive min videre framgangsmåte for å sortere og skape oversikt over datamaterialet, *gjennom tre trinn*.

Trinn 1: Grovsortering

For å sortere datamaterialet, foretok jeg først en grovsortering av kompetansemålene i de utvalgte læreplanene. Dette ble gjort ved å bruke ulike fargekoder for å markere hvert enkelt læreplanmål i forhold til tema, der temaene ble valgt på bakgrunn av Nielsen`s modell (1998), om basisfagets ulike deler. Det vil si at jeg fra *ars*- dimensjonen, hentet temaene: 1. Kunst, og 2. Håndverksmessige og praktiske sider knyttet til den kunstneriske delen av faget, mens jeg fra *Scientia*-dimensjonen hentet temaene: 3. Håndverksmessige og praktiske sider knyttet til den vitenskapelige og teoretiske delen av faget og 4. Vitenskap og teori.



Figur 6. Tematisk utgangspunkt for sortering av kompetansemål. De ulike tema er valgt på bakgrunn av Nielsens (1998) teori om hvordan den faglige basisen i estetiske fag kan føre til flere ulike undervisningsfag. (Utarbeidet etter Nielsen, 2006:110)

1. Kunst.

Her brukte jeg fargen lilla for å markere alle kompetansemål som sier noe om den enkelte elevs kunstneriske utvikling, opplevelser og personlig nytte av faget gjennom skapende arbeid. Eksempler på slike målformuleringer er:

Eleven (faget) skal;

/.../ Stimulere elevenes fantasi og selvstendige uttrykksform (Læreplan for den videregående skole, del 3b,1976:13).

/.../ utvikle følsomhet for samspill mellom farger (læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vkII, 1994: 6)

/.../ Elevene skal gjennom arbeide med faget oppøve sin visuelle sans, stilfølelse og evne til å oppleve kunst (læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vkII, 1994:8)

2. Håndverksmessige og praktiske sider knyttet til den kunstneriske delen av faget.

Videre brukte jeg fargen grønn for å markere de kompetansemålene som sier noe om elevens håndverksmessige og praktiske kunnskap og erfaring knyttet til eget skapende arbeid.

Eksempler på slike målformuleringer er:

Eleven skal;

/.../ få en innføring i forskjellige formingsteknikker for å øke sin opplevelse av og forståelse for sammenhengen mellom form, farge, materialer og teknikker (Læreplan for den videregående skole, del 3b,1976:13).

/.../ kunne bruke de vanligste kunstneriske teknikker (Læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vki, 1994: 8).

/.../ bruke ulike teiknereiskapar i arbeid med kroki (Læreplan for Studieforbereende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, visuelle kunsthøgskole, 2006:4).

/.../ bruke varierte materiale, reiskapar og teknikkar i arbeid med to- og tredimensjonal form (Læreplan i kunst og visuelle virkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:5).

3. Håndverksmessige og praktiske sider knyttet til den vitenskapelige og teoretiske delen av faget.

Deretter markerte jeg med fargen turkis alle målene som omhandler elevens håndverksmessige og praktiske kunnskap og erfaring knyttet til teori og vitenskap, og der elevenes kunnskap og innsikt skal produseres og formidles med tanke på omverdenen.

Eksempler på slike målformuleringer er:

Eleven skal;

/.../ kunne bruke tegning til drøfting av ideer og som aktivt redskap i utvikling av konsepter, og kunne bruke forskjellige tegneuttrykk i formidling av egne tanker og ideer (Læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vki, 1994: 7)

/.../ utvikle grafisk formgjeving og layout ut frå kravspesifikasjonar (Læreplan for Studieforbereende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006:5).

/.../ utforske eigenskapar og moglegheiter ved form, materiale og teknikkar ut frå kravspesifikasjon og grunngitte val (Læreplan i kunst, design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:5).

4. **Vitenskap og teori.** Til slutt markerte jeg med fargen gul alle mål som sier noe om elevens kompetanse til å kunne forstå, begrepsfeste, analysere, kommunisere, reflektere over og gjøre rede for teoretisk fagstoff. Eksempler på slike målformuleringer er:

Eleven skal;

/.../ få en innføring i og utvikle sin forståelse for den historiske utvikling innen hovedfaget

(Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:52).

/.../ utvikle grunnlag for å kunne drøfte estetiske problemstillinger og kunstneriske uttrykk (læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vkII, 1994: 8)

/.../ gjere greie for materialbruk, formspråk og funksjon i formkultur frå ulike samfunn og kulturar og setje det inn i ein kulturell samanheng (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006:4).

/.../ kjenne til formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid, og gi døme på samanhengar mellom kunst, religion og politikk (Læreplan i kunst og visuelle virkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:6).

Mål 4

Elevene skal ha grunnleggende kunnskaper om materialer, redskaper og teknikker, ha erfaring i å bruke disse og ta hensyn til gjeldende bestemmelser og krav til sikkerhet og miljø

- kunne bruke transparent og dekkende maling og dessuten tørrfarger som f.eks. pastellkritt og oljepastell
- kjenne til forskjellige underlagsmaterialer
- kunne bruke preparatur, pigment, bindemiddel, tynnemiddel eller vaskemiddel og ferniss
- ha kjennskap til ett eller flere materialer som kan brukes i arbeide med tredimensjonal form
- ha kunnskaper om nødvendige miljø- og helsemessige sikringstiltak i arbeidet med ulike materialer, og ha kjennskap til konsekvensene av å utsettes for materialene og stoffene på kort eller lang sikt
- kunne benytte riktig verneutstyr i praktiske arbeidssituasjoner
- ha kunnskaper om arbeidsmiljølovens bestemmelser
- kunne bruke enkel informasjonsteknologi som hjelpemiddel

Moderne kunsthistorie

Mål 1

Elevene skal tilegne seg en grunnleggende forståelse for kunsten satt inn i en historisk, kulturell og samfunnmessig sammenheng

- ha kunnskaper om sentrale kunstretninger, -stiler og -tendenser i vår tid
- ha kunnskaper om internasjonale retninger innen kunst, design og arkitektur fra impressionismen til i dag
- ha kunnskaper om norsk kunst, design og arkitektur fra 1880-årene til i dag

Mål 2

Elevene skal ha innsikt i sentrale estetiske problemstillinger og kjennskap til grunnleggende kunsthistoriske teorier

- kjenne kunstens formale verdier kontra budskap og idé
- kunne gjennomføre en grunnleggende billedanalyse og kunne bruke enkle tolknings-metoder
- utvikle grunnlag for å kunne drøfte estetiske problemstillinger og kunstneriske uttrykk

Mål 3

Elevene skal gjennom arbeide med faget oppøve sin visuelle sans, stilfølelse og evne til å oppleve kunst

Figur 7. Sortering av kompetansemål etter tema. Skjermdump: Eksempel på sortering av kompetansemål ved hjelp av ulike fargekoder (fra læreplan i Tegning, form og farge VKII, 1994)

På bakgrunn av Nielsen`s modell (1998) om basisfagets ulike deler, var kompetansemålene i de utvalgte læreplanene nå organisert i fire tema med den foreløpige arbeidstittelen;

Tema 1. Kunst

Tema 2. Handverksmessige og praktiske sider knyttet til den kunstneriske delen av faget

Tema 3. Handverksmessige og praktiske sider knyttet til den vitenskapelige og teoretiske delen av faget

Tema 4. Vitenskap og teori

I dette trinnet av analysen foretok jeg som sagt en grovsortering av kompetansemålene i de fire utvalgte læreplanene fra 1976 – 2016. Dette ble gjort ved først å legge sammen alle mål og hovedmomenter i alle fag og års-trinn i en læreplan. Jeg la for eksempel sammen alle mål fra alle fag i GK, VKI og VKII i Læreplan for tegning, form og farge (1994). Denne delen av analysen viste en stor variasjon i antall mål i de ulike læreplanene. For eksempel besto læreplan for Husflidslinja (1976) i Grunnkurs og Videregående kurs av tilsammen 14 mål, i motsetning til læreplanen for dagens treårige løp, Kunst, design og arkitektur (2016) som består av 158 kompetansemål (her analyserte jeg både programfag og valgfrie programfag).

Denne første grovsorteringen av kompetansemål viste seg å bli en krevende og møysommelig prosess. Årsaken til dette var blant annet at enkelte mål inneholdt elementer fra flere enn et tema, og kunne dermed sorteres både under Ars- og Scientia-delen av basisfaget. Dette løste jeg etterhvert ved å dele de aktuelle målene, og deretter plassere hver del under det temaet jeg mente de hørte hjemme. Videre skilte målformuleringen i Læreplan for Hudsflidslinja (1976) seg til en stor del fra de andre læreplanene. I Husflidslinjas planer var målene mer vage og generelle, noe som gjorde det til en møysommelig prosess å avgjøre hvilket tema de ulike læreplanmålene skulle plasseres inn under. For eksempel kunne, *Elevene skal; /.../fordype seg i hovedfaget ut fra de kunnskaper og ferdigheter som er gitt i grunnkurset (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:52)*, tolkes som at elevene skulle vise sin håndverksmessige og praktiske kunnskap og erfaring *knyttet til teori*, gjennomgått i grunnkurset, med tanke på for eksempel lærerens vurdering av elevens ferdigheter og teoretiske kunnskap. I motsatt fall kunne læreplanmålet også tolkes som at eleven skulle bruke sin håndverksmessige og praktiske kunnskap og erfaring *knyttet til egen kunstneriske utvikling, opplevelser og personlig nytte av faget*. I dette tilfellet tolket jeg målet som å omhandle det siste, altså elevens egen utvikling. Dette fordi læreplanmålet hverken bruker ordlyden *eleven skal kunne*,

eller beskriver *hvilken* kunnskap det forventes at eleven skal ha fått i løpet av grunnkurset. Læreplanmålet ble dermed sortert under tema 1. *Kunst*.

Trinn 2: Nyansering

For å få en bedre og mer nyansert oversikt over det faglige innholdet i de fire temaene over, organiserte jeg så de ulike kompetansemålene i 12 nye undertema. Under tema 1. *Kunst* fant jeg to undertema som omhandlet elevenes evne til å (1) Oppleve, sanse og se helhet og å (2) Skape, eksperimentere og utrykke. Videre organiserte jeg kompetansemålene i tema 2. *Handverksmessige og praktiske sider knyttet til den kunstneriske delen av faget*, i tre undertema. Disse omhandlet det elevene skulle kunne når det gjaldt å (3) Gjøre, utarbeide og lage, (4) Ha praktisk ferdighet, kunnskap og forståelse og å (5) Bruke materialer, teknikker, ulike virkemidler og redskap i skapende arbeid. Den neste temaet 3. *Handverksmessige og praktiske sider knyttet til den vitenskapelige og teoretiske delen av faget* ble deretter systematisert i tre undertema med utgangspunkt i elevenes evne til (6) Praktisk dokumentasjon, presentasjon og vurdering av prosess, å (7) Vise teoretisk kunnskap samt forståelse for miljø og samfunn i praktisk og skapende arbeid og å (8) Følge retningslinjer og kravspesifikasjoner fra yrkes- og arbeidsliv. Til slutt ble tema 4. *Vitenskap og teori* organisert i fire undertema som omhandlet elevens kompetanse til å (9) Planlegge, presentere, dokumentere, (10) Diskutere, reflektere, begrunne og gjøre rede for, (11) Vise teoretisk kunnskap og forståelse og (12) Vurdere, analysere.

Undertema (2) Skape, eksperimentere og utrykke, sortert under tema 1. *Kunst*, og undertema (3) Gjøre, utarbeide og lage, sortert under tema 2. *Handverksmessige og praktiske sider knyttet til den kunstneriske delen av faget*, kan virke noenlunde like. Forskjellen på disse to undertemaene er at kompetansemål sortert i undertema (2) omhandler elevenes skapende prosesser og indre opplevelser av faget, mens undertema (3) i større grad vektlegger det å produsere for nettopp å lære *hvordan* man produserer ulike objekter og artefakter.

Underveis i prosessen med nyanseringen av kompetansemålene i fire temaene til tolv undertemaer, endret jeg navnet på to av temaene; *Handverksmessige og praktiske sider knyttet til den kunstneriske delen av faget* og *Handverksmessige og praktiske sider knyttet til den vitenskapelige og teoretiske delen av faget*. Disse temaene fikk nå de nye og mer dekkende benevnelsene; *Praktisk kunnskap og ferdigheter/Individrettet* og *Praktisk/teoretisk kunnskap og ferdigheter/Samfunnsrettet*. De nye benevnelsene samsvarte nå bedre med modellen (figur

6) hentet fra Nielsen`s teori (1998), om Kunst- og designfagets ulike meningslag. I modellen er de åndelige, eksistensielle og emosjonelle lagene, samt de lag som vedrører sans oppfatninger, lagt til de innerste lagene av sirkelen. Disse representere det Nielsen beskriver som elevens ”indre virkelighet” eller ”faget sett innenfra”, altså individrettet (Nielsen, 1998: 127). I motsatt fall kan de vitenskapelige, teoretiske og verbalt-begreplige lagene representere elevens ”ytre virkelighet” og ”faget sett fra utsiden”, altså samfunnsrettet.

Teoretiske begrep hentet fra Frede V Nielsen	Tema	Undertema
Ars	Kunst	Oppleve, sanse, se helhet
		Skape, eksperimentere, utrykke
	Praktiske ferdigheter/ Individrettet	Gjøre, utarbeide, lage
		Ha praktisk ferdighet, kunnskap og forståelse
		Bruke materialer, teknikker, ulike virkemidler og redskap i skapende arbeid
	Håndverk	Praktisk/ Teoretisk/ Samfunnsrettet
Vise teoretisk kunnskap samt forståelse for miljø og samfunn gjennom praktisk arbeid		

		Følge retningslinjer og kravspesifikasjoner fra yrkes- og arbeidsliv i praktisk arbeid
Scientia	Vitenskap og teori	Planlegge, presentere, dokumentere
		Diskutere, reflektere, begrunne, gjøre rede for
		Vise teoretisk kunnskap og forståelse
		Vurdere, analysere

Figur 8. Skjematisk oversikt over 4 tema og 12 undertema.

De ulike hovedtemaene og undertemaene jeg kom fram til så nå slik ut:

Tema 1. Kunst

- 1) Oppleve, sanse og se helhet
- 2) Skape, eksperimenter og utrykke

Tema 2. Praktisk kunnskap og ferdigheter/Individrettet

- 3) Gjøre, utarbeide og lage
- 4) Ha praktisk ferdighet, kunnskap og forståelse
- 5) Bruke materialer, teknikker, ulike virkemidler og redskap i skapende arbeid.

Tema 3. Praktisk/teoretisk kunnskap og ferdigheter/Samfunnsrettet

- 6) Praktisk dokumentasjon, presentasjon og vurdering av prosess
- 7) Vise teoretisk kunnskap samt forståelse for miljø og samfunn i praktisk og skapende arbeid
- 8) Følge retningslinjer og kravspesifikasjoner fra yrkes- og arbeidsliv

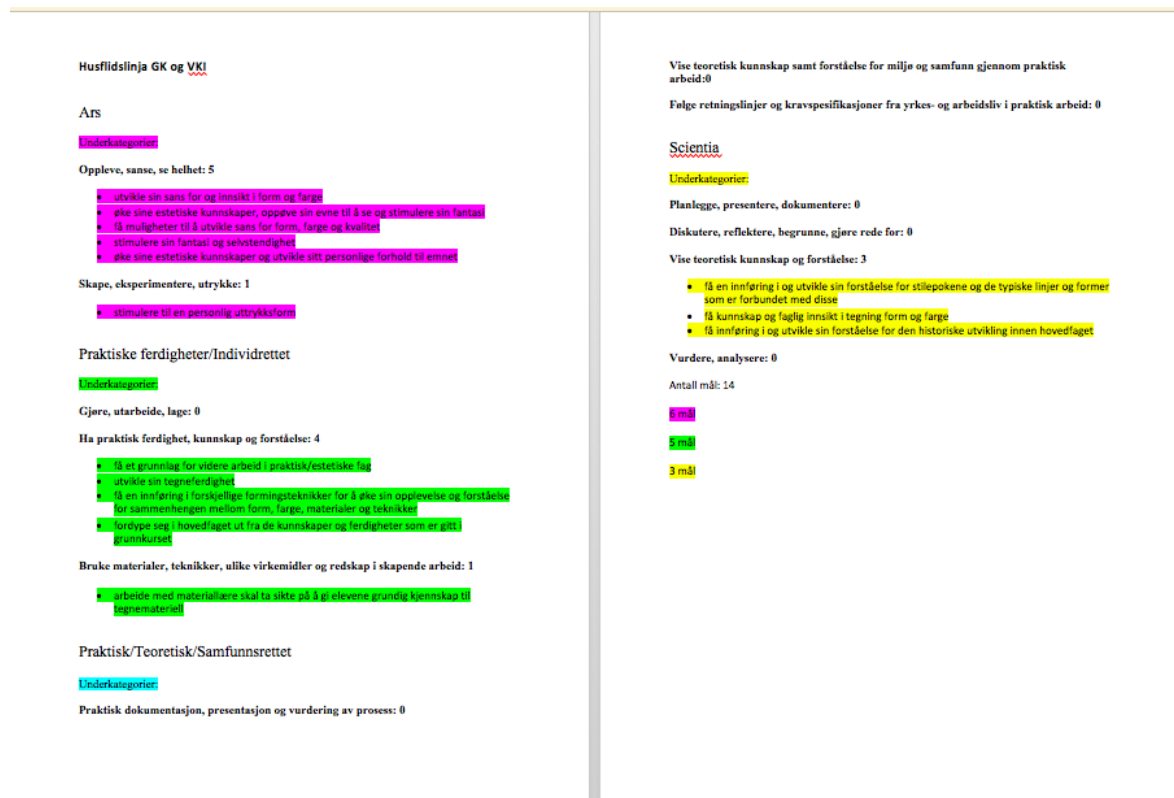
Tema 4. Vitenskap og teori

- 9) Planlegge, presentere, dokumentere
- 10) Diskutere, reflektere, begrunne og gjøre rede for
- 11) Vise teoretisk kunnskap og forståelse
- 12) Vurdere, analysere

Tredje trinn: Summering

Jeg hadde nå utarbeidet en matrise som inneholdt 4 tema og 12 undertema. Dette ble gjort på grunnlag av Nielsen`s teori (1998) om basisfagets ulike deler i estetiske fag. Med utgangspunkt i denne matrisen kunne jeg nå starte arbeidet med å avdekke fagenes *kunnskap* og dermed, implisitt, mulige krav til kunst- og designlæreren fagkunnskap og kompetanseutvikling i perioden 1976 – 2016.

For å få et bedre inntrykk av hvilke deler av fagets basis som ble vektlagt i *den enkelte læreplan* regnet jeg så ut hvor mange kompetansemål som hørte inn under de ulike temaene og undertemaene:



Figur 9. Vektlegging av fagets basis i den enkelte læreplan. Skjermdump: Eksempel på sortering og summering av kompetansemål ved hjelp av ulike fargekoder. Her viser summeringen at av totalt 14 kompetansemål i Læreplan for Husflidslinja (1976), omhandler 6 mål tema; Kunst, 5 mål tema; Praktiske ferdigheter/Individrettet og 3 mål tema; Vitenskap og teori (fra Læreplan for Husflidslinja, 1976).

Jeg regnet videre ut en anslagsvis prosentandel i forhold til antall mål i læreplanen. Dette ble gjort for å få et inntrykk av hvordan de ulike delene av basisfaget, samt temaene og undertemaene ble vektlagt i *de forskjellige læreplanene*. Da dette i hovedsak er en kvalitativ analyse som bygger på mine tolkninger og forforståelser av temaet kan denne prosentandelen ikke regnes som absolutt, men heller bidra til å gi et bilde av hvilke deler av basisfaget som synes mest fremtredende i de aktuelle læreplanene.

	Hovedkategorier	Underkategorier	1976	1994	2006	2016
Ars	Kunst	Oppleve, sanse, se helhet	5/14 = 35,7%	4/217 = 1,8%	0/156 = 0%	0/158 = 0%
		Skape, eksperimentere, utrykke	1/14 = 7,1%	9/217 = 4,1%	5/156 = 3,2%	1/158 = 0,6%
Håndverk	Praktiske ferdigheter/ Individrettet	Gjøre, utarbeide, lage	0/14 = 0%	6/217 = 2,8%	13/156 = 8,3%	4/158 = 2,6%
		Ha praktisk ferdighet, kunnskap og forståelse	4/14 = 28,6%	19/217 = 8,8%	0/156 = 0%	0/158 = 0%
		Bruke materialer, teknikker, ulike virkemidler og redskap i skapende arbeid	1/14 = 7,1%	33/217 = 15,2%	26/156 = 16,7%	22/158 = 13,9%
	Praktisk/ Teoretisk/ Samfunnsrettet	Praktisk dokumentasjon, presentasjon og vurdering av prosess	0/14 = 0%	3/217 = 1,3%	3/156 = 1,9%	14/158 = 8,9%
		Vise teoretisk kunnskap samt forståelse for miljø og samfunn gjennom praktisk arbeid	0/14 = 0%	70/217 = 32,2%	20/156 = 12,8%	32/158 = 20,3%
		Følge retningslinjer og kravspesifikasjoner fra yrkes- og arbeidsliv i praktisk arbeid	0/14 = 0%	0/217 = 0%	3/156 = 1,9%	2/158 = 1,3%
Scientia	Vitenskap og teori	Planlegge, presentere, dokumentere	0/14 = 0%	1/217 = 0,5%	7/156 = 4,4%	8/158 = 5,1%
		Diskutere, reflektere, begrunne, gjøre rede for	0/14 = 0%	8/217 = 3,7%	8/156 = 5,1%	29/158 = 18,4%
		Vise teoretisk kunnskap og forståelse	3/14 = 21,4%	55/217 = 25,3%	40/156 = 25,6%	30/158 = 19%
		Vurdere, analysere	0/14 = 0%	9/217 = 4,1%	31/156 = 19,9%	16/158 = 10,1%

Figur 10. Vektlegging av fagets basis i de ulike læreplanene. Eksempelutdrag av analyse materialet; Her viser tallene hvor mange kompetansemål som omhandler det enkelte undertema i forhold til det totale antall mål i de ulike læreplanene, samt hvor mange prosent av totalen dette utgjør. For eksempel omhandler 8 av 217 mål (3,7%) i Læreplan for Tegning, form og farge (1994) undertema; Diskutere, reflektere, begrunne og gjøre rede for. I Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016) er det 29 av 158 (18,4%) kompetansemål som omhandler det samme tema.

Deretter markerte jeg teksten i generell del, formål og hovedområder i de ulike læreplanene med de fire ulike fargekoder basert på temaene: *Kunst - Praktisk kunnskap - ferdigheter/Individrettet - Praktisk/teoretisk kunnskap og ferdigheter/Samfunnsrettet – Vitenskap og teori*. Dette er for å få et inntrykk av om intensjonen med de ulike læreplanene hadde sammenheng med hvordan de ulike delene av fagets basis ble vektlagt i kompetansemålene.

Analyse – Formål og Hovedområde – design og arkitektur

Formål

Design og arkitektur handler om utvikling og utforming av ulike produkt, tjenester, interaksjons-system, fysiske omgivelser og stad- og byutvikling. Kunnskap om brukarorienterte prosesser og medverknad med vekt på utvikling av framtidsretta og langsiktige løysingar er nødvendig i samhandling mellom lekfolk og profesjonelle. Sentralt i samfunnsutviklinga står kunnskap om problemløysing, kritisk tenking og forståing for berekraft og samfunnsansvar. Nye næringar og endra samarbeidsformer set krav til kulturell og samfunnsmessig forståing for oppgåvene som designarar og arkitektar arbeider med i vår tid.

Opplæringa skal medverke til at den enkelte utviklar ei grunnleggjande forståing for kompleksiteten i yrkesutøvinga. Gjennom arbeid med aktuell tematikk og designmetodikk skal eleven stimulerast til å sjå innovative løysingar og til å kommunisere idear og konsept. Opplæringa skal medverke til at eleven utviklar praktiske ferdigheter i og kunnskapar om ulike materiale og teknikkar, og styrkje kreative evner og estetisk medvit hos den enkelte.

Opplæringa legg til rette for praktisk arbeid, og ho skal fremje idéutvikling- og kreativitet. Bruk av materiale og ulike typar verktøy, medrekna digitale, inngår i arbeidet for å framstille løysingsforslag, prototypar, ferdige modellar og presentasjonar. Faget gir moglegheit for å utvikle entreprenørskap og tverrfagleg arbeid. Kritisk tenking skal fremjast både gjennom individuelt arbeid og i samarbeid med andre.

Figur 11. Markering med fargekoder av tekst i generell del. Skjermdump: Eksempel på markering av tekst i generell del, formål, med de fire ulike fargekoder basert på temaene: Kunst - Praktisk kunnskap - ferdigheter/Individrettet - Praktisk/teoretisk kunnskap og ferdigheter/Samfunnsrettet – Vitenskap og teori (fra Læreplan i Kunst, design og arkitektur, 2016).

Del 2. Kunnskapsteori

I analysens del 2. undersøkte jeg hvorvidt læreplanene gir uttrykk for vektlegging av bredde og/eller dybde, dybdelæring og dyp læring hos eleven, og implisitt hvilke konsekvenser dette har for krav og forventninger til kunst- og designlærerens fagkompetanse. Dette ble gjort med en teoretisk linse hentet fra kapittel 3. *Teoretisk utgangspunkt*. I denne delen av analysen tolket jeg ordlyder i læreplanen som for eksempel *fordypning i faget, anledning til å gå mer i dybden, interesser, fordypning og grundighet* og elevenes mulighet til å utvikle sitt personlige forhold til emnet, som tegn på vektlegging av faglig dybde og dyp læring hos eleven. Et eksempel på dette er hentet fra Læreplan for Husflidslinja (1978).

Elevene får nå anledning til å gå mer i dybden i sitt arbeid (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:18).

På den andre siden ble meninger som *Studieretningen har stor faglig bredde og å løse oppgaver knyttet til et bredt utvalg av eksempler, prosesser og produkter*, forstått som en større vekt på faglig bredde. Et eksempel på dette er hentet fra læreplan for Tegning, form og farge (1994).

Studieretningen har stor faglig bredde med rike tradisjoner, håndverksmessig, materialmessig og kulturhistorisk (læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge GK, 1994:1).

Videre tolket jeg en kombinasjon av mange og detaljerte kompetansemål og få timer i faget som tegn på at bredde ble vektlagt, mens derimot færre og åpnere mål, flere timer i faget og *en progresjon* i kompetansemålene mellom ulike års-trinn, ble sett på som vektlegging av faglig dybde. Et eksempel på dette er hentet fra Læreplan for Husflidslinja (1976);

Eleven skal;

.../fordype seg i hovedfaget ut fra de kunnskaper og ferdigheter som er gitt i grunnkurset
(Læreplan for den videregående skole, del 3b,1976:52)

4.4. Analyse

I del 1. *Kunstfagsteori*, gjør jeg funn som tyder på at Ars – dimensjonen, som omfatter kompetansemål der eleven blant annet skal *oppleve, sanse og se helhet*, samt *skape, eksperimentere og utrykke*, stadig blir mindre vektlagt i de ulike læreplanene i løpet av undersøkelsesperioden 1976 - 2016. I motsatt fall ser det ut til at vektleggingen av Scientia - dimensjonen, og kompetansemål der eleven for eksempel skal *diskutere, reflektere, begrunne og gjøre rede for*, stort sett øker for hver ny læreplan i samme periode. Det kan likevel se ut til at Ars-dimensjonen til en viss grad fortsatt blir omtalt som en del av intensjonen med faget i læreplanenes generelle del, selv når dimensjonen så godt som utelates i fagenes kompetansemål. For eksempel står det i formål for Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016) at;

Opplæringa i kunst og visuelle verkemiddel skal rettast inn mot opplevingar, utforsking og utvikling av kunstnariske uttrykk (Læreplan i kunst og visuelle virkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, Formål, 2016:6).

Det kan dermed virke som at deler av Ars-dimensjonen blir sett på som en intrigert del av kunst- og designfaget, og dermed noe som ”kommer av seg selv” gjennom undervisning og måloppnåelse knyttet til, først og fremst, Sienta-dimensjonen i faget.

Dette kan for eksempel være gjennom mål der eleven skal;

/.../ forklare prinsippa i Natural Colour System (NCS) og nytte dette i fargesetting
(Læreplan for Studieforbereende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006:4).

Her kan eleven både vise til teoretisk kunnskap og på samme tid ”oppleve, utforske og utvikle kunstneriske uttrykk”. Det kan med andre ord synes som at tema 1. *Kunst* i ars-dimensjonen, utover i undersøkelsesperioden 1976 – 2016 ikke blir vurdert som, eller skal måles og vurderes som, en egen del av elevenes opplæring.

I analysens del 2. *Kunnskapsteori*, gjorde jeg funn som tydet på ulik vektleggingen av faglig dybde og faglig bredde i de ulike læreplanene. For eksempel viser analysen at Læreplan for Husflidslinja (1976), la stor vekt på fordypning i fag, både gjennom progresjon i læreplanmålene mellom grunnkurs og videregående kurs I, men også som dyp læring der elevene fikk mulighet til å utvikle sitt personlige forhold til emnet. Dette jamfør Nielsens teori og modell (1998) om de estetiske fags ulike meningslag (figur 6). I Læreplan for Tegning, form og farge (1994) synes det også å bli lagt vekt på dybdelæring i fag. Dette blir tydelig både gjennom vektlegging av tverrfaglige prosjektarbeid, samt læreplanens til dels få og åpne mål sammenlignet med de senere læreplanene. Samtidig synes planen å legge vekt på bredde, noe som blir synlig i GK tegning, form og farge, der kunnskap om og erfaring med et bredt utvalg av teknikker, materialer og produkter ble fremhevet. Læreplan for formgivingsfag (2006) ser derimot ut til å vektlegge bredde framfor dybde. Dette fremkommer gjennom svært mange, detaljerte og omfattende kompetansemål, samt en betydelig reduksjon av antall timer i fagene. I Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016) legges det igjen vekt på både faglig bredde og dybdelæring. Her blir dybdelæringen først og fremst synlig gjennom en tydelig progresjon i læreplanens 3 nivå, men også i målformuleringer som fremhever elevenes evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring, jamfør Ludvigsensutvalgets definisjon på begeret dybdelæring (NOU 2015: 8, 15). Vektleggingen av faglig bredde tydeliggjøres gjennom formuleringer som omhandler kunnskap om bredde og variasjon i kunstfeltet.

Underveis i dette kapitlet har jeg diskutert og vurdert avhandlingens metodiske tilnærming, samt ulike metodiske og analytiske valg og bortvalg. Når det gjelder analysens troverdighet handler dette i følge Thagaard (2003) om at forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Dette avhenger blant annet av at jeg som forsker viser min analytiske fremgangsmåte, begrunner mine tolkninger og samtidig tydeliggjør andre tolkningsmuligheter. Som nevnt er analysens datamateriale, de fire utvalgte læreplaner fra 1976 – 2016, tilgjengelig på nett og hos Nasjonalbiblioteket. Videre ligger mitt analysemateriale som vedlegg til avhandlingen, og som eksempler i avsnittet om *Analytisk fremgangsmåte*. Dette gir leseren tilgang både til analysens datagrunnlag som helhet og til datamaterialets ulike deler brukt i analysearbeidet. Jeg har også sitert kompetansemål og ordlyder som viser, og gir leseren mulighet til selv å bedømme, mine tolkninger. Til sammen styrker dette analysens troverdighet og kvalitet.

I neste kapittel sammenfatter jeg analysen som er gjort, og drøfter så hva slags fagkompetanse og faglig utvikling de ulike planene implisitt forutsetter for læreren.

5. Sammenfatning av analyse og drøfting

I dette kapitlet sammenfatter jeg analysen som er gjort, med tanke på vektlegging av de ulike delene av fagets basis; Ars-dimensjonen og Scientia-dimensjonen, samt vektlegging av bredde og/eller dybde, dybdelæring og dyp læring hos eleven. Underveis drøfter jeg hva slags fagkunnskap og faglig utvikling de ulike læreplanene implisitt forutsetter for Kunst- og designlæreren.

5.1. Læreplan for den videregående skole. Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs og Videregående kurs 1, Tegning, form og farge og Kunst- og Kulturhistorie (Husflidslinja) (1976).

Om læreplanen

Husflidslinjas fagplaner besto av et felles grunnkurs *Formgivingsfag med hovedvekt på tegning form og farge* og ”allsidige formingsaktiviteter”. Grunnkurset skulle danne grunnlaget for en videreføring av fagene og en fordypning i enten *Tegning, form og farge, Søm, Vev, Tekstilforming eller Tre- og metallforming* i et videregående kurs I. Det ble også tilbudt ett to-årig grunnkurs, tegning, form og farge kombinert med allmenne fag, samt ulike halvårskurs i søm, vev, tekstilforming, og tre- og metallforming. Kunst- og kulturhistorie var en integrert del av grunnkurset og de ulike emnene i videregående kurs I. Fagplanene ble tatt i bruk fra skoleåret 1976 – 77, og det var på dette tidspunktet kun utarbeidet fagplan for grunnkurs og videregående kurs I. Fagplan for videregående kurs II skulle utarbeides senere. (Læreplan for den videregående skole, del 3b,1976:5). De ulike fagplanene var 6-delt og besto av:

- 1) Generell del
- 2) Mål og kommentarer til målet,
- 3) Emneplan, målets konsekvenser for utvalg av fagstoff, emneliste og kommentarer til emnelista
- 4) Arbeidsmåter, målets konsekvenser for arbeid med faget, arbeidsformer og undervisningsformer
- 5) Vurdering
- 6) Hjelpemidler

Selv om mange kunst- og designlærere trolig underviste på tvers av Husflidslinjas ulike emner vil jeg i analysen konsentrerer meg om fire av Husflidslinjas fagplaner: (1). *Grunnkurs Formgivingsfag med hovedvekt på tegning, form og farge* og (2). *videregående kurs I, Tegning, form og farge*, samt (3). *Kunst- og kulturhistorie for grunnkurs* og (4). *videregående kurs I*. Dette gjør jeg fordi tegning, form og farge, (2) sammen med Kunst- og kulturhistorie for grunnkurs (3) kan sees som forløpere for dagens KDA. Videre møter Kunst- og designlæreren, blant annet gjennom den nye vektleggingen av tegning, form og farge, de første forventningene og behovene for faglig utvikling i den videregående skole.

I overgangen fra husflidsskoler til "husflidslinja" ble det av en del lærere, som hadde større erfaring med tekstile aktiviteter fra husflidsskolene, oppfattet som problematisk å skulle undervise i tegning, form og farge. Det ble derfor arrangert kurs og utarbeidet en metodisk veiledning for lærere av Rådet for videregående opplæring, (RVO) og Forsøksrådet for skoleverket, for å imøtegå dette problemet (Nielsen 2010: 101).

Kunst- og håndverkslærerne som nå skulle undervise ved Husflidslinja hadde bakgrunn fra ulike tradisjoner. Mange kom fra Husflidsskolene hvor det ble lagt vekt på ulike håndverkstradisjoner og produktenes nytteverdi, som for eksempel søm og trearbeid. Andre igjen hadde utdanning og erfaring fra skoler og tradisjoner med vekt på tegning og kunstfag. Men Husflidslinjas ulike fagplaner var veiledende planer som ga mulighet for ulik vektlegging og fordypning. Det betydde at lærerne fikk forholdsvis vide rammer og dermed mulighet til å framheve fagområder hvor de selv hadde størst faglig kompetanse. Samtidig besto planene av en svært detaljert emneliste som omfattet;

.../elementer som det er nødvendig å ha kunnskap om når en bevisst arbeider med tegning, form og farge (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:19).

Selv om emnelista også var veiledende, handlet dette i første omgang om at den ikke må

.../betraktes som fastlåst i den oppsatte rekkefølge (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:35).

Her virker det som at det likevel var et behov for en detaljert styring av innholdet i undervisningen, spesielt med tanke på lærere med liten erfaring fra tegnefaget. Planene gir

videre inntrykk av å skulle være veiledende for lærere med liten eller ingen pedagogisk utdanning. Under del 4. Arbeidsmetoder, blir det blant annet gitt detaljerte beskrivelser om undervisningsmetoder som for eksempel:

Det må legges vekt på å variere arbeidsformene slik at lærestoffet blir belyst fra flere kanter” og ”Klasseundervisning vil være naturlig ved gjennomgåelse av nytt stoff. Ellers vil undervisningen preges av individuell veiledning (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:20f).

Dette tyder på at mange av lærerne kunne ha behov for en ”håndholdt” veiledning både med tanke på fagdidaktikk, pedagogikk og faglig innhold, noe som også kommer til uttrykk gjennom fagplanenes siste del: Hjelpemidler. Denne delen inneholder en lang liste over filmer og slides fra Statens Filmsentral som dekker de fleste emner i Husflidslinjas fagplaner, noe som gir inntrykk av at lærerne selv ikke hadde tilstrekkelig erfaring med, eller oversikt over tilgjengelig fagstoff og hjelpemidler.

Vitenskap/Håndverk/Kunst

Læreplan for Husflidslinja (1976) synes å legge stor vekt på ars - dimensjonen i fagene, noe som implisitt medførte at læreren måtte ha kompetanse til å kunne tilrettelegge for utvikling av elevenes personlige uttrykksform og skapende evner. At ars - dimensjonen er vektlagt i de fire utvalgte fagplanene kommer til uttrykk gjennom ordlyden i de ulike læreplanmålene, som for eksempel (side 13 – 52)

Gjennom arbeid med fagene skal elevene:

- få muligheter til å utvikle sans for form, farge og kvalitet
- stimuleres til en personlig uttrykksform
- stimulere sin fantasi og selvstendighet
- øke sine estetiske kunnskaper og utvikle sitt personlige forhold til emnet
- øke sine estetiske kunnskaper, oppøve sin evne til å se og stimulere sin fantasi

Og videre under *Kommentarer til emnelista*:

Teknikker som velges, må ikke bare velges for teknikkens skyld, men brukes til et middel til sansetrening og utvikling av selvstendighet (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:19).

At elevene skal stimuleres til en personlig uttrykksform, utvikle sitt personlige forhold til emnet og stimulere sin fantasi og sansetrening, synes å vektlegge elevenes ”indre virkelighet” eller ”faget sett innenfra”. Den enkeltes personlige nytte og opplevelse av faget synes med andre ord her å bli gitt større verdi enn den eventuelle nytteverdi elevenes teoretiske og praktiske kunnskap kunne ha for samfunnet.

Analyse av læreplanmålene for de utvalgte planene, viser også en tydelig vektlegging av arsdimensjonen i faget. De fleste læreplanmålene dreier seg om elevens skapende arbeid eller om å oppøve elevens fantasi og personlige uttrykksform i skapende arbeid. Det finnes derimot ingen mål som for eksempel omhandler elevenes evne til å presentere, dokumentere og verbalt vurdere eget arbeid. Elevenes teoretiske kunnskap blir heller ikke omhandlet i læreplanmålene, men nevnes under *Kommentarer til målet*:

I det skapende arbeid må fagteorien integreres og utprøves i det praktiske arbeid (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:17).

Og: Undervisningen bør ikke bli for omfattende, vidtrekkende og teoretisk (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:23).

De fire fagplanene legger videre vekt på elevenes forutsetninger, ønsker og behov og har et stort fokus på enkeltindividet. Fagplan for Tegning, form og farge, videregående kurs I, påpekte blant annet at:

Læreren må snarest mulig prøve å danne seg en oppfatning av elevenes motivering, initiativ, interesser og kunnskaper. Så langt det lar seg gjøre, må en bygge på den enkelte elevs nivå slik at lærings situasjonen blir meningsfylt (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:34).

Og framhevet videre at:

Det primære må være at de ulike arbeids- og undervisningsformer, i et godt og harmonisk arbeidsmiljø, kan frigjøre elevenes personlige uttrykksform gjennom individuelle og

selvstendige arbeidsformer som gir rom for skapende aktivitet (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:36).

At det ble lagt vekt på individuelle og selvstendige arbeidsformer for å frigjøre elevenes personlige uttrykksform, tyder dermed på at det var de non - verbale og kunstneriske sidene av basisfaget som ble vektlagt. Læreren synes å måtte være sensitiv overfor elevenes indre prosesser og man får inntrykk av at elevens behov for å skape personlige uttrykk er likestilt med det teoretiske fagstoffet, eller at læreren må ta like mye utgangspunkt i ”den som lærer” som i ”det som læres” (Nielsen, F. V. 1998).

Lærere og elever må akseptere ulike løsninger. Dette vil være med å fremme elevenes holdning til en personlig uttrykksform gjennom arbeidet med faget (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:36).

Selv om planen også framhever elevenes mulighet til å trene sine vurderende evner, er det lite som tyder på at det er den verbale kategoriserende siden av faget det siktes til i denne sammenhengen.

Å fordype seg i et hovedfag er tidkrevende, men med mer tid til rådighet er det større muligheter til å trene både skapende og vurderende evner. Det er ikke nok å kjenne en teknikk, en må også lære hvordan den kan anvendes for å få et godt resultat (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:33).

Samtaler mellom lærer og elever i samlet klasse, i grupper eller individuelt bør være en viktig vurderingsform. Elevene må få uttale seg om sitt eget og medelevers arbeid for på den måten å få trening i å uttrykke sine egne meninger på et saklig grunnlag (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:22).

Det kan virke som at elevens vurderingsevne her er ment både som en mere ”taus kunnskap” om anvendelse av ulike tegnefaglige teknikker og håndverksteknikker, opparbeidet gjennom fordypning og skapende arbeid innenfor et hovedfag, og elevenes mulighet til å uttrykke sin personlige mening. Dette snarere enn en analyserende, vurderende og verbal drøfting av eget arbeid og/eller teoretisk fagkunnskap. Scientia-dimensjonen synes med andre ord å være lite vektlagt, noe som tyder på at det var et større behov for Kunst- og designlærerens praktiske

fagkompetanse og ”tause kunnskap” enn hans eller hennes evne til å artikulere, analysere og vurdere elevenes arbeid og teoretisk fagkunnskap.

Kunst- og designlærerens praktiske fagkompetanse innebar både kunnskap om ulike håndverkstradisjoner, materialer og teknikker, nødvendigvis tilegnet gjennom egen ”hands on” eller praktisk erfaring. Samtidig måtte læreren ha kompetanse til å tilrettelegge for kunstopplevelser og utvikling av elevenes personlige uttrykksform og skapende evner, noe som også krevde at læreren både kunne snakke om, og hadde erfaring med, ulike kunstneriske uttrykksformer gjennom eget skapende arbeid og egne kunstopplevelser.

Dybde kontra bredde

De fire læreplanene i analysen ser ut til å vektlegge faglig fordypning framfor faglig bredde. Dette kommer til uttrykk i *Kommentarer til målet* både for grunnkurs og videregående kurs I, Tegning, form og farge, samt i Kunst- og kulturhistorie på begge års-trinn.

Når elevene kommer i den videregående skolen, vil de ha nådd en modningsgrad som tilsier fordypning i faget og en integrering av kunnskaper og ferdigheter (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:17).

Elevene får nå anledning til å gå mer i dybden i sitt arbeid (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:18).

Interesse, fordypning og grundighet må telle mer en kvantitet og spredning (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:33).

Her blir det tydelig at fagplanene legger vekt på elevenes mulighet til fordypning i de emnene som den enkelt elev fatter interesse for. Samtidig er fagplanene som nevnt veiledende planer som også gir mulighet for ulik vektlegging og fordypning. Det betyr at lærerne får forholdsvis vide rammer og dermed har mulighet til å vektlegge fordypning i fagområder hvor de selv hadde størst faglig kompetanse, som for eksempel i søm, keramikk eller trearbeid.

I praksis beholdt og utviklet imidlertid de enkelte skolene ofte sine egne profiler. Disse profilene bygget på de kompetanser som fantes i lærerpersonalet på de enkelte skolene (Nielsen 2010: 102).

Oppsummering

Overgangen til Husflidslinja og den videregående skole synes å medføre et behov for økt fagkunnskap for Kunst- og designlæreren. Dette ser spesielt ut til å gjelde lærere som kommer fra de tidligere Husflidsskolene, og som mangler erfaring fra fagområder innen kunst og design. For å kompensere for dette utarbeidet Forsøksrådet for skoleverket en metodisk veiledning for de lærere som finner det problematisk å undervise i faget *Tegning, form og farge* (Nielsen 2010). De ulike fagplanene synes også å være svært detaljerte både når gjaldt emner, arbeidsmåter og hjelpemidler. Dette blir trolig gjort for å veilede lærere uten pedagogisk utdanning, og med manglende fagkunnskap på enkelte områder.

Læreplan for Husflidslinja (1978) legger stor vekt på ars – dimensjonen i fagene og fremhever den enkelte elevs interesser og personlige uttrykksform framfor teoretisk kunnskap og evnen til å presentere, dokumentere og verbalt vurdere eget arbeid. Planene vektlegger med andre ord de non- verbale og kunstneriske sidene ved basisfaget og ”faget sett innenfra”, samt hvordan den enkelte elev persiperer kunstopplevelser. Dette medførte at kunst- og designlæreren måtte ha kompetanse til å kunne tilrettelegge for utvikling av elevenes personlige kunstopplevelse, uttrykksform og skapende evner, og at lærerens praktiske og ”tause kunnskap”, samt evnen til ”å se” den enkelte elev synes viktigere enn teoretisk og artikulert fagkunnskap. Analysen viser at fagplanene legger stor vekt på praktisk kunnskap og skapende arbeid fremfor teoretisk kunnskap. Dette innebar at Kunst- og designlæreren også skulle ha kunnskap om ulike håndverkstradisjoner, materialer og teknikker, tilegnet ”hands on” gjennom praktisk erfaring. Samtidig måtte læreren kunne tilrettelegge for kunstopplevelser og utvikling av elevenes personlige uttrykksform og skapende evner, noe som krevde at læreren hadde erfaring med ulike kunstneriske uttrykksformer gjennom eget skapende arbeid og egne kunstopplevelser.

Videre vektlegges faglig fordypning framfor faglig bredde i planene. Dette, sammen med veiledende planer som gir mulighet for ulik vektlegging og fordypning, ga læreren mulighet til å vektlegge fagområder hvor han eller hun allerede har størst faglig kompetanse.

5.2. Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for formgivingsfag (1994). Studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, videregående kurs I, tegning, form og farge, og videregående kurs II, tegning form og farge

Om læreplanen

Studieretning for formgivingsfag var et 3-årig løp der grunnkurset dannet grunnlaget både for håndverksfag, formgivingsfag og videre utdanning ved ulike typer høyskoler.

Formgivingsfagene hadde dermed både et allmenndannende, yrkesfaglig og kunstfaglig siktemål (Læreplan for videregående opplæring. Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Læreplanene var tredelte og besto av:

- 1) Generell del
- 2) Mål og hovedmomenter
- 3) Vurdering

I den generelle delen ble det fremhevet at læreplanen bygde på målstyringsprinsippet og at den var en nasjonalt styrende læreplan. Planen anga med andre ord et minstekrav om hva elevene skulle lære i motsetning til i Læreplan for Husflidslinja (1976) hvor det ble gitt forholdsvis vide rammer og dermed handlefrihet både for lærere og elever når det gjaldt å tilrettelegge undervisningen. Til sammenligning besto læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag (1994) av 17 læreplanmål og 40 hovedmomenter. Dette mot 5 læreplanmål, inkludert mål for faget Kunst og kulturhistorie, som Husflidslinjas læreplan for det ettårige grunnkurset Tegning, form og farge (1976) besto av. Selv om "Emnelista" i Husflidslinjas læreplan omfattet "de elementer som det er nødvendig å ha kunnskap om når en bevisst arbeider med tegning/form og farge" (Læreplan for studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs, 1976), anga dette ingen formelle krav til hva elevene skulle kunne etter endt utdanning. Læreplan for Husflidslinja (1976) kunne derfor sies å være en rammeplan eller *maksimumsplan* som ga kunst- og designlæreren større handlefrihet når det

gjaldt å vektlegge fagområder hvor hun hadde størst faglig kompetanse. En *minimumsplan* som Læreplan for Tegning, form og farge (1994), var derimot mer styrende og anga som nevnt et minstekrav om hva elevene skulle lære (Hanken & Johansen, 2013: 140f), og dermed, implisitt, også et større krav til hvilken fagkompetanse Kunst- og designlæreren burde ha.

I motsetning til i Læreplan for Husflidslinja (1976) var Læreplan for tegning, form og farge (1994) lite veiledende når det gjaldt arbeidsmåter, undervisningsformer og tilgjengelige hjelpemidler. Det kan dermed synes som om Kunst- og designlærerens pedagogiske, didaktiske og faglige kunnskap nå ble sett på som en selvfølge. Som tidligere nevnt skapte det likevel utfordringer at et stort antall fag, yrker og tradisjoner skulle samles under studieretningen Formgivingsfag. Dette gjaldt ikke minst spørsmålet om hvem som skulle undervise i de ulike fagene og hvilken kompetanse som burde ligge til grunn. Her hadde lærerne fra yrkesfag stor kompetanse når det gjaldt materialer og teknikker innenfor sine respektive fag, mens lærerne fra husflidslinja fra før av hadde tegning, form og farge i sitt fagområde. For å beholde flest mulig i jobb valgte derfor KUF (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet) å gi yrkesfaglærere, fra fag som for eksempel frisør og blomsterdekoratør, et tre-uker etterutdanningskurs i hvert av fagene Tegning, form og farge (Nielsen, 2010:105).

Vitenskap/ Håndverk og hverdagskultur/Kunst

Læreplanen for tegning, form og farge (1994) ser ut til å legge vekt på både Ars-dimensjonen og Scientia-dimensjonen i basisfaget. Dette kommer blant annet fram i den generelle delen under videregående kurs II, Tegning, form og farge:

De praktiske og teoretiske elementer i fagene knyttes sammen på en kreativ måte. Kreativitet forutsetter også en lekende og eksperimenterende holdning. Det er nødvendig å ha en bevisst holdning til billedbruk for selv å kunne kommunisere meningsinnhold med bilder som medium. Et relevant begrepsapparat er en forutsetning for å kunne gi uttrykk for ideer, prosesser, metoder og resultater og for å kunne reflektere over problemer (Læreplan for videregående opplæring. Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet,1993).

Vektleggingen av en lekende og eksperimenterende holdning synes å sette fokus på Ars-dimensjonen og elevenes ”indre virkelighet”. Her ser det ut til at den enkelte elevs egne

opplevelser og erkjennelser gjennom lek og eksperimentering med ulike materialer og teknikker, skulle bidra til å fremme kreativitet hos den enkelte. I følge Aakre (2014) ble Formgivingsfag i Reform 94 blant annet kritisert for å være ”kunstnerisk” og lite opptatt av det nyttige og produktive (Aakre, 2014:6). Samtidig framheves nødvendigheten av en analytisk vurderingsevne, en bevisst holdning og et relevant begrepsapparat for å vurdere og kommunisere meningsinnhold, og gi uttrykk for ideer. Dette tyder på en vektlegging av Scientia- dimensjonen i faget samt et fokus på elevenes ”ytre virkelighet”, der evnen til å verbalisere og kommunisere sin innsikt overfor omverdenen ble en vesentlig del av elevenes kompetanse. Dette fremheves også under mål og hovedmomenter i læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag (1994)

Eleven skal kunne visualisere og presentere helheten i en arbeidsprosess
(læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994: 12)

Eleven skal kunne dokumentere formgivingsprosessen skriftlig og/eller muntlig, og begrunne de valg som er gjort underveis
(læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994: 12)

Elevene skal oppøve seg en analytisk vurderingsevne gjennom billedanalyse og kjenne til de påvirkningsmuligheter som ligger i bildet og andre uttrykk
(læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vkII, 1994: 3)

Elevene skal kunne bruke begreper og fagterminologi til å formidle tanker og idéer om kunst og formgiving, skriftlig og muntlig (læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vkII, 1994: 3)

At elevene nå skulle visualisere, presentere og begrunne sine arbeidsprosesser stilte også nye krav til Kunst- og designlærerens fagkompetanse. Under Læreplan for Husflidslinja (1976) synes læreren å undervise og veilede elevene på bakgrunn av en mere ”taus kunnskap” og sin egen ”hands on” erfaring med faget, gjerne ved å demonstrere ulike arbeidsmåter og teknikker. Nå skulle de også kunne verbalisere og kommunisere en teoretisk og praktisk kunnskap gjennom veiledning, vurdering og også gjennom en begrunnelse av vurderingen av elevenes presentasjoner og prestasjoner.

Læreplanen for tegning, form og farge (1994) består nå av to synes det å kommunisere, begrunne og dokumentere vurdering av elevenes prestasjoner, å få et bredere formål enn i Læreplan for Husflidslinja (1976). I Husflidslinjas læreplan virker vurderingen av elevenes prestasjoner i første rekke å være ment for å gi den enkelte eleven en tilpasset undervisning, samtidig som elevene skulle få en mer realistisk vurdering av seg selv:

Da vurderingen i første rekke skal være til hjelp i arbeidet med å gi den enkelte elev en tilpasset undervisning, må en fortløpende vurdering av elevens arbeid og arbeidsmåte bli en integrert del av undervisningen. Ved rettleiding og korrigerende vil elevene få grunnlag for å vurdere sitt eget arbeid og etterhvert kunne bruke egne erfaringer til en mer realistisk vurdering av seg selv (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:22).

Det kan her virke som at vurderingen av elevenes prestasjoner ble sett på som en sak mellom lærer og elev, og hvor hverken informasjon til foresatte, skole, arbeidsliv eller samfunn synes vektlagt. Det kan derfor virke som en stor overgang for Kunst og –designlæreren når vurderingen i den nye Læreplan for tegning, form og farge (1994) bl.a. skulle ha som formål:

- å informere eleven, foresatte, lærer og opplæringssted i arbeidet fram mot et læringsmål, om hvor langt eleven er kommet i utvikling mot en kompetanse
 - å veilede, motivere og utvikle eleven
 - å motivere læreren til kontinuerlig å vurdere sin undervisningspraksis
 - å informere samfunnet, arbeidslivet og høyere utdanningsinstitusjoner om hvilken kompetanse eleven har oppnådd
- (læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vki, 1994: 16)

Til forskjell fra i Læreplan for Husflidslinja (1976) ble det i læreplan for tegning, form og farge (1994), med andre ord lagt større vekt på at elevenes kompetanse og faglige dyktighet skulle ha en samfunnsmessige nytteverdi, noe som også tydet på en økt vektlegging av elevenes ”ytre virkelighet” og Scientia-dimensjonen i faget:

Faglig dyktighet og godt motiverte yrkesutøvere er nødvendig og viktig for fagene i denne studieretningen. Utviklingen i teknologien, vitenskapen og samfunnslivet skaper nye oppgaver og utfordringer (læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994: 12).

Dette ble også fremhevet i mål for studieretningsfagene i læreplanen for grunnkurs formgivingsfag, og i den generelle delen av mål for studieretningsfagene i læreplan for tegning, form og farge, videregående kurs 1:

Eleven skal

.../forstå formgivingens verdiskapende betydning i dagens samfunn ut fra et nordisk og internasjonalt perspektiv (læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994:8)

.../forstå betydningen av det visuelle miljø for individ og samfunn og være med på å ta ansvar for å utforme og bevare miljøet (læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994:9)

.../ha bevissthet om og forståelse for betydningen av det visuelle miljø og ha interesse og vise medansvar for utforming og bevaring av miljøet (læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vgI, 1994:5)

Den økte vektleggingen av Scientia –dimensjonen i Læreplan for tegning, form og farge (1994), kommer til uttrykk i analysen av læreplanmålene fra de utvalgte læreplanene. Her ser vi en stor økning av mål som omhandler det å kunne vise teoretisk kunnskap samt forståelse for miljø og samfunn gjennom praktisk arbeid, og tilsvarende færre mål som blant annet omhandler elevenes egne opplevelser og ”indre liv”. Dette er spesielt synlig i læreplanen for grunnkurs formgivingsfag, som skulle danne grunnlaget både for ulike håndverksfag, formgivingsfag og høyere utdanning.

Ars- dimensjonen var fortsatt en vektlagt del av formgivingsfagene, men nå først og fremst i læreplanmålene for tegning, form og farge, vgII, det siste året i det treårige løpet av formgivingsfag. Her finner vi mål som blant annet omhandler det å kunne oppleve, sanse og se helhet:

Elevene skal

.../utvikle følsomhet for samspill mellom farger (læreplanen for

studieretningsfagene i tegning, form og farge vgII, 1994:6)

/.../gjennom arbeide med faget oppøve sin visuelle sans, stilfølelse og evne til å oppleve kunst (læreplanen for studieretningsfagene i tegning, form og farge vgII, 1994:8)

En vektlegging av både Ars- og Scientia-dimensjonen i faget innebar at Kunst- og designlæreren skulle ha kunnskap om ulike håndverkstradisjoner, materialer og teknikker, kunne tilrettelegge for elevenes kunstopplevelser og bidra til utvikling av deres personlige uttrykksform og skapende evner. Samtidig skulle hun kunne verbalisere og kommunisere en teoretisk og praktisk kunnskap gjennom veiledning og vurdering av elevenes prosesser.

Dybde kontra bredde

Læreplan for Tegning, form og farge (1994), så ut til å legge større vekt på faglig bredde enn på faglig dybde. Vektleggingen av bredde finner vi først og fremst i læreplanen for grunnkurs formgivingsfag. Grunnkurset skulle danne grunnlaget for et stort antall videregående kurs rettet mot ulike yrker og utdanningsveier og måtte derfor ta hensyn til mange håndverk og fagtradisjoner:

Studieretningen har stor faglig bredde med rike tradisjoner, håndverksmessig, materialmessig og kulturhistorisk (læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994: 12).

Gjennom opplæringen skal eleven løse oppgaver knyttet til et bredt utvalg av eksempler, prosesser og produkter som retter seg inn mot de videre utdanningsveiene (læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994: 13).

Elevene skulle ikke bare ha kunnskap om og erfaring med et bredt utvalg av teknikker, materialer og produkter hentet fra ulike håndverksmessige og kulturhistoriske tradisjoner. De skulle nå også ha kjennskap til nyere informasjonsteknologi som redskap i ulike formgivningsprosesser:

Eleven skal

/.../kjenne til informasjonsteknologiens (IT) muligheter og begrensninger som redskap i formgivningsprosesser, og kunne bruke tilgjengelig teknologi i faglig sammenheng (læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994: 8).

I Læreplan for Tegning, form og farge (1994) lå det også muligheter for dybdelæring. I følge NOU2015:8, vil varig læring som elevene kan overføre til andre sammenhenger, det vil si dybdelæring, kreve en helhetlig forståelse innenfor et fag eller på tvers av fagområder (NOU2015:8, Framtidens skole, 2015:41). En slik tverrfaglig forståelse ble blant annet mulig i formgivingsfagets teoretiske del som åpnet for en tverrfaglig integrering mellom studieretningsfagene og de felles allmenne fagene:

Den teoretiske delen består av teori-grunnlaget i studieretningsfagene og de felles allmenne fagene som er nært knyttet til hverandre. Dette stiller krav til en fleksibel undervisningsform og en stor grad av tverrfaglig integrering (læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag, 1994: 8).

For Kunst- og designlæreren synes vektleggingen av faglig bredde i Læreplan for Tegning, form og farge (1994), å kreve både kunnskap om og erfaring med et bredt utvalg av teknikker, materialer og produkter og kjennskap til nyere informasjonsteknologi. Samtidig skulle den enkelte lærer ha en fleksibel undervisningsform, gjerne i et tverrfaglig samarbeid, for å gi elevene mulighet til dybdelæring.

Oppsummering

Læreplan for tegning, form og farge (1994) bygde på målstyringsprinsippet og var en nasjonalt styrende læreplan som anga et minstekrav om hva elevene skulle lære, og dermed implisitt, hvilken fagkompetanse Kunst- og designlæreren burde ha. Dette i motsetning til Læreplan for Husflidslinja (1976) hvor det ble gitt forholdsvis vide rammer. Læreplan for tegning, form og farge (1994) så ut til å legge vekt på Ars-dimensjonen og elevens visuelle sans og skapende evner. Samtidig ble en analytisk vurderingsevne, en bevisst holdning og et relevant begrepsapparat fremhevet for å kunne vurdere og kommunisere innsikt. Kunst- og designlæreren skulle derfor kunne verbalisere og kommunisere en teoretisk og praktisk kunnskap, både gjennom undervisning og veiledning.

Videre synes Læreplan for tegning, form og farge (1994), å legge vekt på faglig bredde framfor faglig dybde, noe som ble spesielt synlig i grunnkurs Tegning, form og farge, som skulle danne grunnlaget for et stort antall videregående kurs rettet mot ulike yrker og utdanningsveier. Dette innebar at Kunst- og designlæreren skulle ha kunnskap om et bredt utvalg av håndverkstradisjoner, materialer og teknikker. At et stort antall fag, yrker og tradisjoner ble samlet under studieretningen Formgivingsfag skapte også utfordringer når det gjaldt spørsmålet om hvem som skulle undervise i de ulike fagene og hvilken kompetanse som burde ligge til grunn. Dette løste KUF (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet) ved å gi yrkesfaglærere et tre-uker etterutdanningskurs i hvert av fagene Tegning, form og farge (Nielsen, 2010:105).

Å kunne kommunisere, begrunne og dokumentere vurdering av elevenes prestasjoner, både overfor elever, foreldre og samfunn, så ut til å få et større fokus i Læreplanen for Tegning, form og farge (1994) enn i Læreplan for Husflidslinja (1976). Kunst- og designlæreren skulle med andre ord kunne verbalisere og kommunisere en teoretisk og praktisk kunnskap, ikke bare gjennom undervisning og veiledning, men også i vurdering av elevenes prosesser og resultat. I tillegg skulle hun ha kjennskap til nyere informasjonsteknologi og ha evnen til tverrfaglig integrering i en fleksibel undervisningsform. Hun skulle også fortsatt kunne tilrettelegge for elevenes kunstopplevelser og bidra til utvikling av deres personlige uttrykksform og skapende evner og ha kunnskap om et bredt utvalg av håndverkstradisjoner, materialer og teknikker. Videre skulle hun kunne undervise, veilede og vurdere på bakgrunn av sin egen "hands on" erfaring med ulike materialer og teknikker i fagene tegning, form, farge og komposisjon.

5.3. Læreplan for videregående opplæring. Studieforbereende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag (2006).

Om læreplanen

Da Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006, ble Studieretning for formgivingsfag, innført med reform-94, nedlagt. Det ble nå opprettet et 3-årig Programområde for formgivingsfag (STFOR) under Studieforbereende utdanningsprogram,

og ett ”grunnkurs” Design og håndverk (DH) Vg1, der elevene kunne velge fordypning i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram på Vg2. Tanken bak dette var at studiekompetansegivende løp skulle samles i de utdanningsprogrammene hvor studiekompetanse var hovedmålet, mens de yrkesfaglige programmene skulle samles under fag- og yrkesopplæringen for å rendyrke yrkesfagene (Vibe et al, 2012: 226).

Som tidligere nevnt konsentrerer denne analysen seg, etter 2006, om de studiekompetansegivende løpene, Studieforbereende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag (STFOR) (2006), og det studieforbereende utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur (KDA) (2016). Det er likevel verd å merke seg at selv om Studieretning for formgivingsfag (1994) ble ”delt” i et yrkesfaglig og i et studiekompetansegivende løp i 2006, eksisterte de to utdanningsprogrammene ofte side om side ved de samme skolene, avdelingene og i mange tilfeller på den enkelte lærers undervisningsplan. Det vil si at mange lærere både underviste på ulike nivå i det studieforbereende Programområde for formgivingsfag, i Design og håndverk på Vg1, samt i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram på Vg2, som for eksempel interiør eller aktivitørfaget. Flere lærere måtte dermed forholde seg til to sett med nye læreplaner og dertil påfølgende krav om økt fagkompetanse.

Læreplan for Formgivingsfag (2006) besto av læreplaner i to felles programfag, begge på 3 nivå: 1) Design og arkitektur, og 2) Visuelle kunstfag. I tillegg til fire valgfrie programfag: 3) Visuell kultur og samfunn. 4) Scenografi og kostyme. 5) Trykk og foto. 6) Samisk visuell kultur

Videre var de ulike læreplanene under Programområde for formgivingsfag (2006) inndelt i:

- A) Formål
- B) Struktur
- D) Hovedområde
- E) Timetall
- F) Grunnleggende ferdigheter
- G) Kompetansemål
- H) Vurdering

Vitenskap/ Håndverk og hverdagskultur/Kunst

Læreplan for Formgivingsfag (2006) besto nå av flere nye fagområder der spesielt programfaget Design og Arkitektur (1), så ut til å stille nye krav til Kunst- og designlæreren kompetanse. I motsetning til sin forgjenger Læreplanen for Tegning, form og farge (1994), legger Læreplan for Formgivingsfag (2006) større vekt på Sinetia-dimensjonen og fagenes samfunnsmessige nytteverdi. Dette er blant annet synlig under Formål (A) i Læreplan i design og arkitektur (1), det ene av to felles programfag i det studieforbereende utdanningsprogrammet:

Programfaget skal medvirke til å utvikle aktive og medvitne forbrukere og produsenter. Det skal òg medvirke til å utvikle design, arkitektur og omgivelser som inkluderer alle grupper i samfunnet (Læreplan i design og arkitektur, felles programfag i studieførebuende utdanningsprogram, 2006:2).

Her virker det som at programfaget i første rekke skal komme samfunnet til gode ved at "det som læres" skal medvirke til å utvikle design, arkitektur og omgivelser til det beste for alle grupper i samfunnet. "Den som lærer" altså den "nåtidige" eleven, blir ikke nevnt i dette forordet, og ser dermed ut til å ha måttet vike plassen for en "framtidig, aktiv og bevisst forbruker og produsent". Læreplan for Formgivingsfag (2006) virker med andre ord å ha mindre fokus på elevens umiddelbare og "nåtidige", praktiske, personlige og indre opplevelses- og erkjennelsesmuligheter i møte med faget.

At Scientia-dimensjonen ble vektlagt kommer også fram under avsnittet: Grunnleggende ferdigheter (F). Dette avsnittet ble innført med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), og var en del av alle læreplaner. Grunnleggende ferdigheter ble her sett på som integrert i kompetansemålene, og ble i formgivingsfagene blant annet forstått som det å kunne;

- uttrykke seg muntlig ved å bruke fagterminologi i verkstedarbeid, samtaler, presentasjoner og diskusjoner om eget og andres arbeid.
- uttrykke seg skriftlig ved hjelp av tegn, bilder og symbol i visuelle uttrykk.
- lese gjennom å undersøke, tolke og bruke informasjon fra tekst og estetiske uttrykk i bilde, arkitektur, design og bruksform.
- regne ved å beregne målestokk, form, proporsjoner, volum og dimensjoner i produktutvikling, eller i sammenheng med geometri, perspektivtegning og aksonometri.

- bruke digitale verktøy gjennom å bruke informasjonsteknologi i sammenheng med skapende arbeid, visuell kommunikasjon, layout, presentasjon og dokumentasjon. (Læreplan for Studieforberevende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, 2006:3f).

Disse grunnleggende ferdighetene integrert i formgivingsfagenes kompetansemål, synes i første rekke ut til å dreie seg om elevenes evne til å produsere og formidle faglige kunnskap,

I analysen kommer det fram at ingen av målene i de to felles programfag, Design og arkitektur (1) og Visuelle kunsthøgskolefag (2), omhandler det at eleven skal kunne oppleve, sanse, eksperimentere eller skape med utgangspunkt i egne opplevelser eller erkjennelser, selv om det under avsnittet Formål (A) i Læreplan for Visuelle kunsthøgskolefag (2) understrekes at:

Visuell og kreativ kompetanse både i personleg og profesjonell samanheng blir meir og meir viktig. Det er viktig at den einaskilde får høve til å oppleve og reflektere over kunst (Læreplan for Studieforberevende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, 2006:2).

Det kan dermed se ut til at Ars-dimensjonen til en viss grad fortsatt blir sett på som en del av intensjonen med programfaget i læreplanenes generelle del, selv når dimensjonen utelates i fagets kompetansemål.

Ars-dimensjonen synes altså fraværende i kompetansemålene i Formgivingsfagets to felles programfag, Design og arkitektur (1) og Visuelle kunsthøgskolefag (2). Når det gjelder de fire valgfrie programfagene Visuell kultur og samfunnskunnskap (3), Scenografi og kostyme (4), Trykk og foto (5) og Samisk visuell kultur (6), fikk derimot Ars- dimensjonen en til dels større plass. Dette blir spesielt synlig i Samisk visuell kultur (6), hvor analysen viser en tydelig vektlegging av Ars-dimensjonen og ”faget sett innenfra” eller med andre ord; elevenes mulighet til å skape på grunnlag av egne opplevelser med faget. Dette kommer fram både under avsnittet Formål (1):

Opplæringa skal også leggjast til rette slik at eleven får høve til ulike opplevingar og inspirasjon gjennom arbeid med samiske og andre urfolks uttrykksformer (Læreplan for Studieforberevende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, samisk visuell kultur, 2006:1).

Under Hovedområde (D):

Vidare handlar hovudområdet om kva meiningsinnhald naturgitte og menneskeskapte objekt har i den åndelege og visuelle kulturen (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, samisk visuell kultur, 2006:3).

Og i kompetansemålene (G):

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

skape eigne kreative uttrykk med bakgrunn i kunnskap om den samiske visuelle kulturen, både den historiske kulturen og samtidskulturen (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, samisk visuell kultur, 2006:7).

For Kunst- og designlæreren synes den økte vektlegginga av Scientia-dimensjonen i Læreplan for Formgivingsfag (2006), å kreve en økt kompetanse på flere områder. Dette kommer spesielt til syne i det ene av de to felles programfagene, Design og arkitektur (1), hvor elevene og dermed implisitt lærerne, blant annet skulle kunne;

/.../utvikle produkt til ulike typer rom ut fra kravspesifikasjoner (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006: 4).

/.../bruke digitalt verktøy i utvikling og produksjon av modellar (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006: 5).

/.../beskrive hvordan plan- og byggesaker blir behandlet og presentert (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006: 6).

/.../prøve ut enkle prinsipp for dimensjonering, konstruksjoner og egenskapene til materialene (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006: 6).

/.../vurdere ressursbruk, miljø og etikk i tilknytning til design, arkitektur og miljøutforming

(Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006: 4).

Formuleringer og begrep som for eksempel; plan- og byggesaker, kravspesifikasjoner, prinsipp for dimensjonering og vurdering av ressursbruk, miljø og etikk, synes å framme nye krav og forventninger både til elevers og læreres kunnskapsnivå. Dette knyttet til et samfunnsmessig behov for kompetanse. I følge Dahl, et al. (2016), kan omlegginger i samfunnet være årsaken til formuleringer av nye krav og forventninger til kunnskapsnivået i skolen. Dette kom også fram i Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) hvor innføringen av Kunnskapsløftet ble begrunnet med overgangen til kunnskapssamfunnet. Begrepet ”kunnskapssamfunnet” ble innført på 80-tallet, og var knyttet til teorier om at samfunnets grunnleggende ressurs var produksjon og anvendelse av kunnskap (Hargreaves 2004, Dahl, et al. 2016).

De nye kravene og forventningene til Kunst- og designlærerens faglige kompetanse kom i tillegg til den mer ”tradisjonelle” fagkunnskapen fra tidligere år, som omhandlet tegning, form, farge og komposisjon, der eleven (og implisitt læreren), blant annet skulle kunne:

.../bruke anatomi, proporsjonar og fortkortingar i teikning av menneskekroppen

(Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, visuelle kunstfag, 2006:4).

.../bruke og vurdere lys, fargesamansetjingar og fargeverknader i eige arbeid

(Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, visuelle kunstfag, 2006:5).

.../velje materiale, reiskapar og teknikkar i todimensjonalt biletarbeid for å oppnå

tilsikta verknader (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, visuelle kunstfag, 2006:5).

.../bruke varierte materiale, reiskapar og teknikkar i arbeid med tredimensjonal form

(Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, visuelle kunstfag, 2006:5).

.../designe klede og utstyr som høyrer til, ut frå kravspesifikasjonar (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, design og arkitektur, 2006:5).

Med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), skulle Kunst- og designlæreren med andre ord både ha kunnskap og erfaring med ulike håndverkstradisjoner, materialer og teknikker. Hun skulle kunne undervise i blant annet aktttegning, fargeteori, og komposisjonsprinsipper på bakgrunn av sin egen ”hands on” erfaring med de samme emnene. Hun skulle også kunne tilrettelegge for elevenes kunstopplevelser og bidra til utvikling av deres personlige uttrykksform og skapende evner, og videre kunne verbalisere og kommunisere en teoretisk og praktisk kunnskap gjennom veiledning og vurdering av elevenes prosesser. Som en følge av teknologiutviklingen i samfunnet skulle hun samtidig ha en stadig større teknologisk kompetanse, ikke bare som et hjelpemiddel i undervisningen, men også som et redskap brukt blant annet i design og arkitekturfaget. Dette i tillegg til de nye krav og forventninger til egen kompetanseutvikling som var knyttet til et større samfunnsmessig behov for fagkunnskap, nytenking og utvikling innen design og arkitektur.

Dybde kontra bredde

Læreplan for Formgivingsfag (2006) ser ut til å vektlegge bredde framfor dybde.

Dette kommer blant annet fram i kompetansemålene (G) som både synes detaljerte:

Eleven skal kunne

.../ bruke utsnitt, forenkling og positive og negative flater i arbeid med dekor og mønsterkomposisjon (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, visuelle kunstfag, 2006:4).

Og videre svært omfattende:

Eleven skal kunne

.../gjere greie for særtrekk, problemstillingar og verkemiddel i kunsthistoriske retningar, frå

realismen og framover (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, visuelle kunstfag, 2006:5).

/.../gje døme på korleis kulturelle førebilete har hatt innverknad på skulptur og bilete frå 1600 til 1900 (Læreplan for Studieforbereidende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, visuelle kunstfag, 2006:6).

Omfattende kompetansemål i programfaget og et betydelig redusert timetall med like mange mål (Enger, 2010:21f. Aakre, 2014:5), tyder på at elevene hadde små muligheter til faglig fordypning. Dette sammen med flere kompetansemål som gjenspeilet et større samfunnsmessig behov for fagkunnskap, nytenking og utvikling innen design, arkitektur og teknologi, skapte et dilemma for læreren med tanke på å gi elevene tilstrekkelig dybdelæring i faget. I følge NOU2015:8, er stofftrengsel eller at nytt lærestoff tas inn uten at noe annet tas ut en utfordring når skolen skal tilrettelegge for læring og forståelse som varer (NOU2015:8, Framtidens skole, 2015:41). Læreplan for Formgivingsfag (2006), så heller ikke ut til å oppfordre eleven til å gå i dybden. Begrep som blant annet fordypning eller dybde ble ikke brukt i planen, dette i motsetning til Læreplan for Husflidslinja (1976) hvor

Interesse, fordypning og grundighet må telle mer en kvantitet og spredning (Læreplan for den videregående skole, del 3b, 1976:33).

Vektleggingen av bredde i Læreplan for Formgivingsfag (2006), synes dermed å skape store utfordringer for Kunst-og designlæreren. Forskning viser blant annet at elevenes utvikling av forståelse tar tid (NOU2015:8). Et redusert timeantall, detaljerte og til dels svært omfattende kompetansemål, så dermed se ut til å stille store krav til lærerens organisatoriske, pedagogiske og faglige kunnskap for at elevene skulle kunne utvikle en varig forståelse for faget.

Oppsummering

Da Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006, ble Studieretning for formgivingsfag delt i et 3-årig studiekompetansegivende Programområde for formgivingsfag, og ett ”grunnkurs” Design og håndverk Vg1, der elevene kunne velge fordypning i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram på Vg2.

Læreplan for Formgivingsfag (2006) synes å legge mest vekt på Sinetia-dimensjonen og fagets samfunnsmessige nytteverdi. Formuleringer og begrep som for eksempel; plan- og

byggesaker, kravspesifikasjoner, prinsipp for dimensjonering og vurdering av ressursbruk, miljø og etikk, synes å framme nye krav og forventninger til lærerens fagkompetanse og kunnskapsnivå, knyttet til nye fagområder i læreplanen og et samfunnsmessig behov for fagkunnskap og utvikling.

Læreplan for Formgivingsfag (2006), så videre ut til å vektlegge bredde framfor dybde, der et redusert timetall og nye omfattende kompetansemål tyder på få muligheter til fordypning. Læreplanen så heller ikke ut til å oppfordre eleven til å gå i dybden.

Med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), skulle Kunst- og designlæreren ha kunnskap og erfaring med ulike håndverkstradisjoner, materialer og teknikker. Hun skulle kunne tilrettelegge for elevenes kunstopplevelser og bidra til utvikling av deres skapende evner og personlige uttrykksform, og videre kunne verbalisere og kommunisere en teoretisk og praktisk kunnskap gjennom veiledning og vurdering av elevenes prosesser. Hun skulle også kunne undervise i aktttegning, fargeteori, og komposisjonsprinsipper på bakgrunn av sin egen ”hands on” erfaring med de samme emnene. Som en følge av teknologiutviklingen i samfunnet skulle hun samtidig ha en stadig større teknologisk kompetanse. Dette i tillegg til de nye krav og forventninger til egen kompetanseutvikling som var knyttet til nye fagområder i læreplanen, og et økt samfunnsmessig behov for fagkunnskap, nytenking og utvikling, innen design og arkitektur. Vektleggingen av bredde i Læreplan for Formgivingsfag (2006), så videre ut til å stille store krav til lærerens organisatoriske, pedagogiske og faglige kunnskap, der et redusert timeantall samt detaljerte og til dels svært omfattende kompetansemål ga elevene lite tid til å utvikle en varig forståelse for faget.

[5.4. Læreplan for videregående opplæring. Studieforbereende utdanningsprogram, Kunst, design og arkitektur \(2016\).](#)

Om læreplanen

Kunnskapsdepartementet vedtok i 2014 at utdanningsprogram for studiespesialisering, programområde for formgivingsfag, skulle gjøres om til et eget studieforbereende utdanningsprogram, Kunst, design og arkitektur. Dette skjer etter at Stortingsmelding 20. *På rett vei* (2012 -2013) fastslår at strukturendringene med Læreplanen for Kunnskapsløftet

(LK06) var den direkte årsaken til nedgangen i søkertall til studiespesialisering med formgivingsfag. Det nye utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur blir igangsatt høsten 2016, og den nye læreplanen skulle nå ha et ”revitalisert” innhold med tanke på en mer fremtidsrettet, samfunnsaktuell og modernisert opplæring (kunstkultursenteret.no. 2015).

Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016) består som sin forgjenger, læreplan for Formgivingsfag (2006), av to obligatoriske programfag, denne gang med benevnelsen Kunst og visuelle virkemiddel (1), og Design og arkitektur (2). I tillegg blir det opprettet fire nye programfag til valg; Foto og grafikk (3), Arkitektur og samfunn (4), Design og bærekraft (5) og Kunst og skapende arbeid (6). Læreplan i Samisk visuell kultur (7) blir behold uendret, mens Scenografi og kostyme går ut som tilbud.

De ulike læreplanene under Læreplan for kunst, design og arkitektur (2016) er som i foregående læreplan inndelt i:

- A) Formål
- B) Struktur
- D) Hovedområde
- E) Timetall
- F) Grunnleggende ferdigheter
- G) Kompetansemål
- H) Vurdering

Vitenskap/ Håndverk og hverdagskultur/Kunst

Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016), synes som sin forgjenger å legge størst vekt på Scientia- dimensjonen i faget. I følge kunstkultursenteret.no (2015), ble det nå et økt fokus på samfunnsperspektiv og bærekraft, noe som både kommer til syne i to av de fire nye programfag til valg; Arkitektur og samfunn (4) og Design og bærekraft (5), samt i formålet (A) for læreplan i Kunst og visuelle virkemidler (1) og Design og arkitektur (2):

Kunst og visuelle verkemiddel skal legge grunnlaget for forståing av kva for rolle kunst og visuelle verkemiddel spelar i samfunnet (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:2).

Sentralt i samfunnsutviklinga står kunnskap om problemløysing, kritisk tenking og forståing for berekraft og samfunnsansvar. Nye næringar og endra samarbeidsformer set krav til kulturell og samfunnsmessig forståing for oppgåvene som designarar og arkitektur arbeider med i vår tid (Læreplan i design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:2).

Og vidare i ulike læreplanmål:

Eleven skal kunne

/.../kartleggje utfordringar og moglegheiter knytte til brukargrupper og berekraft innan design- og arkitekturprosjekt (Læreplan i design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:5).

/.../utforske og bruke ulike visuelle verkemiddel for å belyse ei samfunnsaktuell problemstilling (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:2).

/.../beskrive og eksemplifisere berekraftige løysingar i arkitekturen (Læreplan i arkitektur og samfunn– valgfritt programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:2).

/.../identifisere eksisterande og framtidige samfunnsutfordringar og gje form til berekraftige designløysingar (Læreplan i design og berekraft– valgfritt programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:7).

Samfunnsperspektivet og fokus på bærekraft blir med andre ord tydelig gjennom hele læreplanen, men også begrep som utforskning og kreativitet ser ut til å ha fått en større plass. Dette jamfør NOU - rapporten «Framtidas skole» (2015) som behandlet fornying av fag og kompetanser, og som var et bakteppe for utarbeidelsen av Læreplanen for Kunst, design og arkitektur (2016) (kunstkultursenteret.no. 2015). Men begrepene utforskning og kreativitet synes i første rekke å dreie seg om innovasjon og samfunnsmessige utfordringer der;

Eleven skal kunne

/.../utforske utfordringar og avdekkje behov og moglegheiter knytte til spesifikke samfunnsorienterte oppdrag innan design og arkitektur (Læreplan i design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:5).

Ars-dimensjonen i faget eller ”faget sett innenfra”, der eleven skal kunne oppleve, sanse, eksperimentere eller utforske med utgangspunkt i egne opplevelser eller erkjennelser, synes til

dels vektlagt i forord (A) i Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016).

Sansing og erkjennning er viktig for fagområdet, og opplæringa skal fremje sjølvstendig og kritisk tenking og medverke til at eleven reflekterer ut frå ulike perspektiv (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:2).

I kompetansemålene(G) virker derimot Ars – dimensjonen fraværende. Analysen viser at kompetansemål som omhandler det å kunne diskutere, reflektere, begrunne og gjøre rede for har økt betraktelig i forhold til Læreplan for Formgivingsfag (2006). Det samme gjelder for mål som vedrører dokumentasjon, presentasjon og vurdering av prosess samt teoretisk kunnskap. Dette tyder på en vektlegging av Scientia-dimensjonen der både elevenes og lærerens vitenskapelige, teoretiske og verbalt-begrepslige kompetanse blir viktig.

Kompetansemålene (G) i Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016), synes også til dels mer omfattende og komplekse enn kompetansemålene i Læreplan for Formgivingsfag (2006). Dette gjelder spesielt i det obligatoriske programfaget design og arkitektur (2), der eleven skal kunne:

.../utforske eigenskapar og moglegheiter ved form, materiale og teknikkar ut frå kravspesifikasjon og grunngitte val (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:4).

.../gjere greie for korleis miljø, ressursar og forbruk påverkar val og løysingar innan design og arkitektur, og drøfte etiske val og forbrukarkrav (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:4).

.../beskrive dei vanlegaste fasane i ein planprosess for bygg og vise til plan- og bygningslova med forskrifter (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:5).

Kunst- og designlæreren har etter innføringen av Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016), behov for mye av den samme kunnskap og erfaring som i de foregående år. Det vil si kunnskap og erfaring med et bredt utvalg av ulike håndverk, materialer og kunstneriske og digitale teknikker. I tillegg skal hun nå ha kompetanse knyttet til et større samfunnsmessig behov for fagkunnskap, nytenking og utvikling, samt kunnskap vedrørende til dels komplekse

problemstillinger innenfor fagområdene design og arkitektur.

Dybde kontra bredde

Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016) ser ut til å vektlegge både dybde og bredde, jamfør NOU - rapporten «Framtidas skole» (2015). Elevenes mulighet til faglig fordypning kommer først og fremst til syne i og med en tydelig progresjon i læreplanens 3 nivå. Dette kommer fram blant annet i læreplan for Visuelle kunsthøgskolefag, hvor eleven skal kunne:

I Vg1;

/.../bruke varierte materiale, reiskapar og teknikkar i skapande arbeid (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:4).

I Vg2;

/.../organisere form og rom for å oppnå eit tilsikta uttrykk (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:4).

Og i Vg3;

/.../skape sjølvstendige uttrykk i ulike materiale med utgangspunkt i aktuelle hendingar lokalt, nasjonalt eller internasjonalt (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:4).

Her vises en tydelig progresjon i arbeid med form og materiale gjennom fagets 3 nivå. I følge NOU – rapporten «Framtidas skole» (2015) er progresjon nært forbundet med dybdelæring og har å gjøre med hvordan elevenes forståelse utvikler seg over tid, som for eksempel i et læringsforløp innenfor et fagområde (NOU:2015:8:12). Bredde synes også vektlagt i Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016). Selv om timetallet har økt virker kompetansemålene som nevnt omfattende, komplekse og ser ut til å omhandle et variert og bredt utvalg av metoder og teknikker både digitalt og i ulike materialer. Dette kommer blant annet til syne i Formål (A) i Læreplan for Kunst og visuelle verkemiddel (1), hvor:

Programfaget skal leggje grunnlaget for at eleven utviklar kunnskapar om den breidda og variasjonen som finst innafor kunstfeltet (Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:2).

Og i Formål (A) i Design og arkitektur (2), hvor:

Opplæringa skal medverke til at den enkelte utviklar ei grunnleggjande forståing for kompleksiteten i yrkesutøvinga (Læreplan i design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur, 2016:5).

Vektleggingen av både dybde og bredde i Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016), synes å bety endringer i krav og forventninger til Kunst- og designlærerens kompetanse. Vektlegging av dybde og progresjon virker nå å kreve en mer både grunnleggende og dyptgående kunnskap i blant annet arkitektur og design. Dette i tillegg til kunnskap og erfaring med et variert og bredt utvalg av metoder og teknikker både digitalt og i ulike materialer.

Oppsummering

Det nye studieforbereende utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur ble igangsatt høsten 2016, etter at Stortingsmelding 20. *På rett vei* (2012 -2013) fastslo at strukturendringene med Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) var den direkte årsaken til nedgangen i søkertall til studiespesialisering med formgivingsfag.

Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016), synes å legge størst vekt på Scientia-dimensjonen i faget og så ut til å ha et større fokus på samfunnsperspektiv og bærekraft, der begrep som utforskning og kreativitet i første rekke ser ut til å dreie seg om innovasjon og samfunnsmessige utfordringer. Læreplanen får i tillegg fire nye programfag til valg, der spesielt fagene; *Arkitektur og samfunn* og *Design og bærekraft*, synes å stille nye krav til Kunst- og designlærerens kompetanse. Analysen viser at en stor andel av kompetansemålene nå omhandler det å kunne diskutere, reflektere, begrunne og gjøre rede for, eller vedrører dokumentasjon, presentasjon og vurdering av prosess og teoretisk kunnskap. Videre virker kompetansemålene både omfattende og komplekse.

Kunst- og designlæreren ser fortsatt ut til å ha behov for mye av den samme kunnskapen og erfaringen som i foregående år. Dette gjelder både hennes ”hands on” erfaringer med ulike håndverk, materialer og kunstneriske teknikker, og det å kunne tilrettelegge for elevenes kunstopplevelser og bidra til utvikling av deres skapende evner og personlige uttrykksform. Hun skal ha en utvidet teknologisk kompetanse, ikke bare som et hjelpemiddel i undervisningen, men også som et redskap brukt blant annet i design og arkitekturfaget. Videre skulle hun ha kompetanse knyttet til et samfunnsmessig behov for fagkunnskap, nytenking og

utvikling innen design og arkitektur, samt kompetanse til å diskutere, reflektere, begrunne og gjøre rede for til dels omfattende og komplekse problemstillinger innenfor de ulike fagområdene.

At Læreplan for Kunst, design og arkitektur (2016), vektlegger både dybde og bredde ser ut til å kreve en mer grunnleggende og dyptgående kunnskap i blant annet fagområdene arkitektur og design, i tillegg til kunnskap og erfaring med et variert og bredt utvalg av metoder og teknikker både digitalt og i ulike materialer.

6. Sammenfatning og avsluttende konklusjoner

Hensikt med denne avhandlingen har som nevnt vært å identifisere endringer i kunst- og designfagenes faglige innhold som følge av endringer i læreplanene, og dermed implisitt, endringer i krav og forventninger til kunst- og designlærerens fagkunnskap. Dette er gjort ved hjelp av en kvalitativ og til dels kvantitativ dokumentanalyse. Til hjelp i analysearbeidet har jeg brukt Nielsens (1998) teori om Ars- og Scientia-dimensjonen i estetiske fag, samt ulike teorier knyttet til begrep som dybde, bredde, dybdelæring og dyp læring hos eleven, som teoretisk linse.

Denne dokumentanalysen har altså dreid seg om å undersøke hvordan kunst- og designfagenes faglige innhold konstrueres og endres i utvalgte læreplaner fra 1976 til 2016, relatert til krav om kunst- og designlærerens fagkunnskap i den videregående skole. I dette avsluttende kapitlet vil jeg søke å gi svar på avhandlingens problemstilling:

”Hvilke krav og forventninger stilles og har blitt stilt til kunst- og designlæreres fagkompetanse og fagutvikling sett på bakgrunn av fagets mange endringer i den videregående skole?”

6.1. Svar på problemstillingen

På bakgrunn av funn i analysen og mine drøftinger kommer jeg frem til at det i perioden 1976 – 2016, stilles stadig nye *lag av krav* til kunst- og designlærerens fagkompetanse og faglige utvikling. Med det mener jeg at det blir stilt nye krav til lærerens fagkompetanse uten at tidligere krav til kunnskap blir tatt bort. Dette skyldes både at nye fagområder som design og arkitektur blir tatt inn i planene, samt en gradvis større vektlegging av Scientia-dimensjonen i fagets basis. Samtidig har det, med Læreplan for Kunst, arkitektur og design (2016), blitt lagt større vekt på dybdelæring i fag, jamfør Ludvigsensutvalgets definisjon av begrepet, som omhandler ”elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begreps- systemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde” (NOU 2015: 8, 14). Dette har tilsammen ført til et økt krav om en vitenskapelig, teoretisk og begrepsfestet tilnærming til en både bred og dyptgående fagkunnskap for Kunst- og designlæreren.

Nye krav til fagkunnskap kommer altså i tillegg til tidligere forventninger om blant annet kunnskap knyttet til ulike håndverkstradisjoner, materialer, teknikker og skapende arbeid, tilegnet gjennom praktisk erfaring. I dag er det forventet at Kunst- og designlæreren skal

kunne jobbe med materialer som blant annet keramikk, tre, gips, betong, plast, papir og tekstile materialer. Hun skal ha kunnskap og erfaring med redskap og teknikker som akvarell, akryl, pastellkritt, fargeblyant, blyant, kull, marker, blekk og tusjpenne på ulike underlag, og hun skal kunne drifte ulike typer verksted, bruke keramikkovn, symaskin, speilreflekskamera, grafisk presse, ulike typer elektrisk verktøy for trearbeid og utstyr for 3D-modellering, samt digitale verktøy som for eksempel Photoshop, Illustrator og Indesign.

I tillegg viser nye formuleringer og begrep i læreplanen, som; plan- og byggesaker, kravspesifikasjoner, prinsipp for dimensjonering, bærekraft og vurdering av ressursbruk, miljø og etikk, at Kunst- og designlæreren også må kunne diskutere, vurdere og gjøre rede for stadig mer omfattende og komplekse problemstillinger knyttet til samfunnets behov for fagkunnskap og utvikling.

I analysen gjør jeg funn som tyder på at Ars – dimensjonen, som omfatter kompetansemål der eleven blant annet skal *oppleve, sanse og se helhet*, samt *skape, eksperimentere og uttrykke*, stadig blir mindre vektlagt i de ulike læreplanene i løpet av undersøkelsesperioden 1976 - 2016. Likevel ser det ut til at Ars-dimensjonen til en viss grad fortsatt blir omtalt som en del av intensjonen med faget i læreplanenes generelle del, selv når dimensjonen så godt som utelates i fagenes kompetansemål. Dette innebærer at Kunst- og designlæreren fortsatt må kunne tilrettelegge for elevenes kunstopplevelser og være sensitiv overfor elevenes personlige uttrykksform og skapende evner, noe som krever at læreren både må kunne vurdere, snakke om, og helst ha erfaring med, ulike kunstneriske uttrykksformer gjennom eget skapende arbeid og egne kunstopplevelser.

6.2. Kunst- og designlærerens ekspertise

Solid fagkunnskap og lærerens profesjonalitet er som nevnt nødvendig både får at elevene skal oppnå gode resultat (St.m.11. 2008-2009), og for realiseringen av innholdet i fremtidens skole (NOU 2015). Men hva vil det si å være en profesjonell Kunst- og designlærer og hvilken særegen ekspertise skal hun ha? Er det ekspertisen til en arkitekt, produktdesigner, grafisk designer, illustratør, billedkunstner, keramiker, fotograf, grafiker eller faglærer? Og hva gjør hun når hun savner den ekspertisen? I følge St.m.28.(2015-2016), har kompetanseutvikling sterkest effekt når den er praksisnær og skolebasert, og departementet mener derfor at skolebaserte utviklingsprosesser i kollegiet er det viktigste tiltaket for

kompetanseutvikling. (St.m.28. 2015-2016: 72). Som nevnt har lærerkollegiet i kunst- og designfagene i den videregående skole, tradisjonelt vært en blanding av lærere med ulike fag- og utdanningsbakgrunner, og det har derfor også eksistert ulike oppfatninger når det gjelder nødvendig fagkunnskap, undervisningskompetanse og hvem som er best egnet til å undervise i Kunst- og designfaget. En undersøkelse som ble gjort i forbindelse med innføringen av ny skolereform i en engelske videregående skole viste at innføringen av nye skolepolitiske direktiver og reformer, påvirket læreres opplevelse av profesjonell sårbarhet overfor elever (Lasky, 2005). En slik sårbarhet er det også nærliggende å tro at en lærer kan oppleve når hun i en ellers travel skolehverdag må be kollegaene om hjelp til det hun ikke selv har kompetanse til, eller kunnskap om. I følge Angelo (2014) kan ulikheter likevel være et godt utgangspunkt for samarbeid, og kanskje er det nettopp mangfoldet i Kunst-, og designlærerens ekspertise, samfunnet har behov for (Angelo, 2014).

6.3. Tilbakeblikk og fremoverblikk

Denne undersøkelsen er basert på en dokumentanalyse av fire utvalgte læreplaner i perioden 1976 – 2016, og er et bidrag til å forstå hvilke endringer Kunst- og designfaget har gjennomgått i løpet av fagets historie i den videregående skole. Styrken ved en slik undersøkelse er *for det første* at den gir en oversikt over fagets formelle endringer i løpet av en relativt lang periode, og dermed implisitt, en oversikt over endringer i krav og forventninger til lærerens kompetanse i det samme tidsrommet. En slik oversikt ville ha vært vanskelig å oppnå gjennom andre former for innsamling og generering av data, som for eksempel observasjon eller intervju. *For det andre* ligger de fire utvalgte læreplaner fra 1976 – 2016 lett tilgjengelig på nett, noe som gir leseren tilgang analysens datagrunnlag, og dermed mulighet til selv å bedømme resultatet eller foreta lignende undersøkelser med eventuelt andre teoretiske linser. *For det tredje* har jeg som forsker hatt en større distanse til datamaterialet ved hjelp av dokumentanalyse som metode, noe som også har bidratt til å gi en større oversikt over temaet, da mine forforståelser ikke i like stor grad har kunnet stå i veien for undersøkelsens resultat.

Det denne undersøkelsen kan bidra med er som nevnt en større kunnskap om mangfoldet i de forventninger som stilles, og har blitt stilt, til kunst- og designfaglærerens fagspesifikke kunnskap og kunnskapsutvikling. Samtidig kan den gi et bilde av den samme lærerens arbeidshverdag og yrkesliv i et kunst- og designfag i stadig endring. Undersøkelsen kan også

være et fundament og et avspark til andre, mer etnografiske undersøkelser, der intervju som metode kan gi mulighet til å reflektere med lærere om deres profesjonsforståelse, særegne ekspertise og samfunnsmandat. En slik undersøkelse vil være et viktig bidrag til kvalifiserte refleksjoner om Kunst- og designfagets videre utvikling og innhold i den videregående skole.

Referanseliste:

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og Kunstpedagogiske landskapet. I: *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentaledagogiske praksiser*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim, Trondheim.
- Bergesen, H. O. (2006) *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo
- Burr, V. (2015) *Social Constructionism*. London: Routledge
- Dahl, T. og Østern, T.P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I: *Dybdelæring*, redigert av Østern, T. P et al. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T. et al. (2016). *Om lærerrollen- Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, E.L.(Red), (2009) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duedahl, P. & Jacobsen; M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse. Metodeserien for social- og sundhedsvidenskaberne, bind 2*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Engelsen, B. U. (2010). Lærer – kjenn ditt læreplanfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (1) 41-52 – Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/01/art09>
- Engelsen, B. U. (2012). Metodeorientering og læreplanlojalitet - fagdidaktikk i læreplaner for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 96 (4 II), s 258-268. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2012/04/metodeorientering_og_laereplanlojalitet_-_fagdidaktikk_i_laer
- Enger, K. (2010). En tapt identitet. *Lektorbladet*, (4), 22-23. Hentet fra <http://www.norsklektorlag.no>
- Fossum, H. (2015). Musikk-undervisning og verdighet. *Viten, Musikkpedagogen* nr 4, 6-14.
- Framgard, E. (2014). Fagtradisjoner, faglige synteser og fagdiskurs. *Techne Serien - Forskning I Slöjdpedagogik och Slöjdvitenskap*, 21(1). Hentet fra

<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/671>

- Goodlad, J. I. (1979). The Scope of the Curricular Field. I Goodlad, J. I. et al. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I Riksaasen, R. (Red). 2010: *Læreren i samfunnet*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hovdenak, S. S & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv, I Hovdenak, S.S & Erstad, O. (Red), *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S & Riksaasen, R. (2010). Pedagogiske diskurser og identiteter, I Riksaasen, R. (Red), *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S.S. & Erstad, O (Red), (2010). *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Jackson, P. W. (1968) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn. *Bedre skole, (1)*, 50-53. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Karseth_og_Sivesind.pdf
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Del 3b. Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs. Videregående kurs 1 (Husflidslinja)* Juni 1976. Oslo: KUD. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014081207112
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (KUF). (1994a). *Læreplan for videregående opplæring Studieretning for formgivingsfag. Studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag*. Oslo: KUF
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (KUF). (1994b). *Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for formgivingsfag. Studieretningsfagene i videregående kurs I tegning, form og farge*. Oslo: KUF
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (KUF). (1994c). *Læreplan for videregående*

opplæring. Studieretning for formgivingsfag. Studieretningsfagene i videregående kurs II tegning, form og farge. Oslo: KUF

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (Meld. St. 11 (2008-2009)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei.* (Meld. St. 20 (2012-2013)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Køteles, L. E (2014). *Formgivingsfag i videregående opplæring - Holdninger, Informasjon og Utfordringer.* (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo

Landfald, Ø.F. (2016). *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen.* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo

Landfald, Ø.F. Gilje, Ø. Ludviksen, S. (2018) Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre Skole, nr. 4 – 30. årgang, 22-27.* Hentet fra www.uv.uio-no

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. I *Teaching and Teacher Education*, Vol.21(8), s. 899 – 916.

Lefdal, E. & Pellerud, M. (2010). Design og håndverk vs Formgivingsfag. *FORM*, 4, 4-5. Hentet fra http://www.kunstogdesign.no/form410/bilder/design_haandverk_formgivingsfag.pdf

Lindberg, A. L. (1988). *Konstpedagogikens dilemma - historiska rötter och moderna strategier.* Lunds universitet, Lund

Loe, I. (2012). *Gje meg handa di: Kroppsbasert metodikk i sang og musikkundervisningen.* (Masteravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim, Trondheim.

Nielsen, L. M. (2010a). Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976-2006. *Formakademisk*, 3(2), 97-110. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/113/102>

Nielsen, L. M & Digranes, I. (2012). *Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp.* *Techne Series A*, 19(1), 17-24. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/394/409>

Nielsens, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik.* København: Akademisk.

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Ringdal, K. (2014). *Er det Enhet og mangfold -Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwartz, D. L., Bransford J. D., Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. I J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*. (1-51). Greenwich.: CT: Information Age.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. (Doktoravhandling). Örebro universitet, Örebro
- Ulvestad, H. A. (2010). Formgivingsfag. *FORM*, 1, 22-24. Hentet fra <http://www.kunstogdesign.no/form110/formgivingsfag.html>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring. (Meld. St. 30 (2003-2004))* Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006a). *Læreplan i visuelle kunstoffag - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/FOR1-01>.
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006b). *Læreplan i design og arkitektur - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/FOR2-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006c). *Læreplan i visuell kultur og samfunn - valfritt programfag i studiespesialiserande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/FOR3-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006d). *Læreplan i scenografi og kostyme - valfritt programfag i studiespesialiserande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/FOR4-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006e). *Læreplan i trykk og foto - valfritt programfag i studiespesialiserande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/FOR5-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016a). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Hentet fra

- <https://www.udir.no/kl06/KDA1-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016b). *Læreplan i design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KDA2-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016c). *Læreplan i kunst og skapende arbeid – valfritt programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KDA3-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016d). *Læreplan i design og berekraft – valfritt programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KDA4-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016e). *Læreplan i arkitektur og samfunn – valfritt programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KDA5-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016f). *Læreplan i foto og grafikk - valfrie programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KDA6-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016g). *Læreplan i samisk visuell kultur - valfritt programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KDA7-01>
- Vibe, N. et al. (2012). *Strukturer og konjunkturer Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»* (NIFU rapport;2012-26). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280897>
- Aakre, B. M. (2005). *Formgivning og design i et didaktisk perspektiv*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim, Trondheim.
- Aakre, B. M. (2014). Formgivning, design og håndverk. Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 7(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.443>
- Aasen et al. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. (NIFU-rapport 20/2012)*. Oslo: NIFU og Universitetet i Oslo.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). *Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 417-433. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument

Figurliste

Figur 1. Fag- og timefordeling GK og VK1TFF (HE).....	17
Figur 2. Allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger i 1994.	18
Figur 3. Tilbud i yrkesfaglig studieretning Formgivingsfag, GK, VKI og VK2, 1994.	20
Figur 4. Informasjon for søkere til videregående opplæring skoleåret 2014/15.	21
Figur 5. Musikundervisningens tredimensjonelle basis	29
Figur 7. Tematisk utgangspunkt for sortering av kompetansemål.	41
Figur 8. Sortering av kompetansemål etter tema.....	44
Figur 9. Skjematisk oversikt over 4 tema og 12 undertema.	48
Figur 10. Vektlegging av fagets basis i den enkelte læreplan.	49
Figur 11. Vektlegging av fagets basis i de ulike læreplanene.	50
Figur 12. Markering med fargekoder av tekst i generell del.	51

Vedlegg

