

*Karen Brønne*

## Vedlikehald av ein konstruert kontrovers

– kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget

### Samandrag

*Med bakgrunn i nordisk historieforskning på skulefaga Kunst og handverk, Bild/Billedkunst og Slöjd (Sverige og Danmark) studerer eg korleis to fagideologiske ståstar, den kunstpedagogiske og den handverksfaglege tradisjonen, vert segmentert innan ein norsk kunst- og designdidaktisk fagkontekst. Spørsmålet som vert handsama er korleis ulike sider ved formgjevingsaktiviteten får verdi som ideologi hjå fagaktørar innan det kunst- og designdidaktiske feltet. Frå denne ideologiske framstillinga tematiserer artikkelen korleis delar av fagfellesskapet har dyrka ein kunstig og forelda kontrovers mellom kunstpedagogikk og handverkstradisjonar. Den vedlikehaldne kontroversen synest å ha bidratt til at utviklinga av den verbale språkkulturen i det kunst- og designdidaktiske feltet har stagnert.*

*Nøkkelord:* Kunst- og designdidaktikk, fagtradisjon, kunstpedagogikk, encyklopedisk danning, skulehistorikk

### Innleiing

Innan ein nordisk kunst- og designdidaktisk fagkontekst er Noreg åleine om å kople biletkunst-tradisjonen og slöyd/handverk-tradisjonen saman i eitt grunnskulefag. Såleis er det norske feltet forankra i fleire fagtradisjonar, og er utan *ein* tilhøyrande vitskapstradisjon som definerer lærestoffet for skulefaget Kunst og handverk. Fleire fag og kjelder dannar basis for dette fagtilbodet: biletkunst, kunsthåndverk, arkitektur, design og tradisjonshåndverk kopl saman med vitskapsfag som kunsthistorie, psykologi, medievitskap, pedagogikk og estetikk. Dette indikerer at det norske skulefaget utgjer ei kompleks samanstilling.

Både studentlitteratur og forskning på skulefaget Kunst og handverk syner at fagtradisjon og faghistorie er grundig granska, og mange fagpionerar har fordjupa seg i denne tematikken. Forskarar i andre land har gjort tilsvarende studier i sine respektive land. Den amerikanske forskaren innan Art Education feltet, Arthur Efland, har bidrege med eit historisk studium av "Visual arts education" i amerikansk utdanning, og gjer ei inndeling av dei fagtradisjonar som har prega innhald i undervisning innan kunstutdanning i USA (1990; 1996, s. 68). Efland deler fagtradisjonane i den amerikanske utdanningskonteksten i fem delar: 1) Academic Art 2) Elements of design 3) Creative Self-Expression 4) Art in Daily Living 5) Art as a Discipline. Peter Smith har gjort eit liknande historisk studium av den same utdanningskonteksten (1996), men fokuserer primærkjelder i større grad enn Efland, og har samstundes eit sterkare kontekstuellt forklaringsperspektiv kring analysane. Noko av det same kan seiast om Kerry Freedman (1989; 1988) der også ho studerer den amerikanske Art Education-tradisjonen og plasserer faget i ein brei samfunnspolitisk kontekst. Frå nordisk hald har både Kristian Pedersen (1994), Lars Lindström (1997) og Steinar Kjosavik (1998) gjort historiske skildringar av skulefaga Formning/Billedkunst, Bild og Forming. Felles for ein del av denne historieskrivinga er den noko skildrande forma, der ein breitt gjer greie for fagutviklinga, gjerne kronologisk, men utan særleg problematisering av korleis fagideologiane vert etablerte, og korleis maktstruktur har gjeve plass til enkelte tankestrøymingar framom andre (Brønne, 2009).

I denne artikkelen vil eg forfylgje to fagideologiske ståstar, den kunstpedagogiske og den handverksfaglege tradisjonen. Desse to tradisjonene er skildra i både dei amerikanske og nordiske bidraga referert ovanfor, om enn med noko ulik kategorisering og nemning. Men det er ingen av desse fagaktørane som utdjuvar det kunstpedagogiske og handverksfaglege som særleg dominerande og konkurrerande fraksjonar innan det kunst- og designdidaktiske

feltet. Den amerikanske Art Education-forskaren Brent Wilson gjer imidlertid fleire utførlege studium der han underliggande påpeikar kontroversen mellom desse fagposisjonane, naturleg nok utan referansar til den nordiske fagutviklinga. Fagdiskursen i Norden avdekkjer ein særleg kontrovers mellom det kunstpedagogiske og handverksfaglege som synest å ha bremsa faglege dialogar om innhald og metodar. Ved kontekstualisering av desse tradisjonane er det vesentleg å få fram at fagkonsolideringa innan det kunst- og designdidaktiske feltet må styrkast ved utvikling av ein kritisk verbal argumentasjonskultur, og at ein ved å nyansere kontroversen kanskje også gjer fagmiljøet medvitne om at dette er ein kunstig og forelda konstruksjon. Den fylgjande kontekstualiseringa byggjer i hovudsak på Brønne (2009) og Illeris (2002).

Men dei kunstpedagogiske og handverksfaglege fraksjonane i denne teksten er ikkje tilfeldig plukka tradisjonar. Grunnlaget for studium og problematisering av dei to refererer til mi doktorgradsavhandling *Mellom ord og handling. Om verdsetjing i kunst og handverksfaget* (Brønne, 2009) der eg har konstruert fire diakrone perspektiv, fire faglege strøymingar som på ulike måtar forklarar det empiriske materiale. Retningane har fylgjande nemningar:

Perspektiv I: Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialtame

Perspektiv II: Formaleestetisk oppseding

Perspektiv III: Karismatisk haldning

Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk

Det interessante ved denne kategoriseringa, meir enn å vere ei identifisering av forskjellige faglege ståstar, er korleis ulike sider ved formgjevingsaktiviteten får verdi og rang hjå fagaktørar innan det kunst- og designdidaktiske feltet. Sjølv om faghistoria er prega av mange faglege visjonar, vert nokre ideal sterke medan andre vert undertrykte eller får lite merksemd. Gjennom å problematisere tilhøvet mellom ideologinivå og praksis har eg tidligare vist at ytringar som rører ved det materialtekniske tenderer å ha ein lågare verdi enn utsegn som omhandlar det originale og personlege ved formgjevinga.

Det er denne vesle, men vesentlege divergensen som er bakteppe for den historiske kontekstualiseringa i denne artikkelen. Eg ynskjer å problematisere kvifor somme verdsetjingar vert akseptert/modifisert eller nekta, og om der er sjølvfylgjjer og normer som fagmiljøa sjeldan utfordrar.

### **Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialtame**

I norsk skule dannar skrifter frå slutten av 1800-talet grunnlag for ein handverksfagleg diskurs der særleg teknikk- og materialtamehorisonten vert understreka. Idégrunnlaget kan koplast til det Trond Berg Eriksen omtalar som ein handverksmessig kvalitet, knytt til målet om nedlagt arbeid og omtanke, gjenstandar laga av menneskehender. Dannelsesprosjektet er prega av arbeid, flid og disiplin (Berg Eriksen, 1993), og har referansar til det ein gjerne omtalar som eit encyklopedisk dannelsesideal. Det encyklopediske koplar eg her til Johann Friedrich Herbart. Han fremja tanken om den "moralske personlegdomen" og verdien av ålmenn kunnskap (Myhre, 1997, s. 115). Både Hans Jacob Andreassen og Helene Illeris framstiller den handverksprega, "objektive" forståinga av teiknefaget i skulen i relasjon til den herbartske pedagogikk eller eit disiplineringideal (Illeris, 2002; Andreassen, 1961). Denne undervisningstenkinga medfører ei tradisjonell maktfordeling i klasseromet, der læraren har fagleg autoritet. Helene Illeris nyanserer dette handverksmessige gjennom "Den tegnepedagogiske diskursorden", der ho peikar på tre viktige legitimeringsprinsipp som bakgrunn for teiknefaget si innføring i offentlege barneskular i Skandinavia. At den teiknepedagogiske litteraturen får så stor plass handlar om at teiknepedagogane har gått framom i formingsfaglege omleggingsprosessar. Teiknefaget har rikare forskning å stø seg på enn andre delar av formingsfaget, og

tekstil og sløyd har vore inspirert av dei same kjeldene (Lysne, 1967, s. 22). Det fyrste prinsippet Illeris presenterer romar det karakterdannande perspektivet, og at eleven skulle verte eit moralsk og intellektuelt menneske gjennom å kopiere teiknemodellrekkjer. Illeris knyter dette til sveitsaren Johann Heinrich Pestalozzi som argumenterer for evna til "riktig anskuelse" som igjen skulle utvikle born sin moralske og intellektuelle kapasitet. Men også innan handarbeid og sløyd finn ein denne argumentasjonen, mellom anna gjennom Nääs-sløjden i Sverige ved Otto Salomon og Hans Konrad Kjennerud frå det norske fagmiljøet. Desse utviklar modellrekkjer for bruk i sløydundervisninga, der den "pedagogiske sløyden" skulle utvikle lyst til kroppsarbeid, sjølvstende, orden, flid, merksemd, kraft og viljestyrke (Lysne, 1996). Formgjeving vert såleis fyrst og fremst kommunisert som det å utvikle ein moralsk og intellektuell personlegdom gjennom logisk tenking. Modellrekkje-metoden og den imiterande arbeidsmåten er altså vovne saman med eit disiplinprega dannelsesideal; imitasjon av modellrekkjer vert fremja som metode og disiplinprega danning vert mål.

Det andre legitimeringsprinsippet hjå Illeris er knytt til førestellingar om teiknefaget sin nytteverdi i yrkeslivet. Positivistiske og utilitaristiske strøymingar i samfunnet elles påverkar den pedagogiske tenkinga kring teikning, sløyd og handarbeid, der ein stiller spørsmål ved kva kunnskapar og tæme som kan definerast som nyttige i yrkessamanheng. Denne "realiaorienteringa" får særleg konsekvensar for korleis det engelske skuleverket innfører teikning som fag, der dette vart kopla til det nasjonaløkonomiske spørsmålet om korleis engelske industriprodukt skulle erobre tekstilmarknaden på kontinentet (Andreassen, 1961, s. 45; Illeris, 2002, s. 93). I den norske skulekonteksten får denne tenkinga særleg feste i legitimeringa av handarbeid for jenter. Skulen skulle gje jentene tenleg opplæring i høve til oppgåva som husmødrer (Kjosavik, 2001, s. 28). Eit anna spanande innslag som også underbyggjer samfunnsnytte-perspektivet er Eilert Sundt sine tankar om faglegitimering. Sundt skil mellom husflid, i tydinga uformalisert arbeid i heimen, og det spesialiserte handverket, etter kvart organisert i laug, som utvikla dei fyrste formelle systema for opplæring (Aakre, 2005, s. 78-79). Sundt argumenterer for ei praktisk danning, der utøvinga av sjølve handverket får stå i sentrum (Aakre, 2005). På same tid verdset Sundt den estetiske sida av danninga, som bryt med realiaorienteringa. Han vektlegg sysselsetting og praktisk nytte, både frå eit individuelt og eit samfunnsnyttig perspektiv. Danninga vert dels gjeve ei praktisk og nyttig grunnleggjeving i høve til yrkesutøving, og dels ein praktisk og moralsk argumentasjon der flid og arbeidsvilje har livsverdi. Samstundes framhevar han at arbeidet gjev oppleving av behag i det ein ser eit godt utført handverk og god form, og at dette gjer noko med oss som menneske (Aakre, 2005, s. 95).

Det siste legitimeringsprinsippet hjå Illeris omfattar utvikling av elevar sine kognitive og motoriske ferdigheiter. Prinsippet referer til Friedrich Fröbel sine tekstar om barnet som ein eigen universell kategori: eit originalt, umiddelbart og spontant vesen. Han såg barnet som naturleg "godt" fordi det var skapt i Guds bilete (Andreassen, 1961). I kontrast til det pestalozziske motiv og realiaorienteringa, der ein definerer barnet som eit udanna og uferdig individ, har barnet ved denne forståingshorisonten naturleg ibuande skapande krefter.

Sjølv om mykje av den eldre faglitteraturen er formulert i ei stiv språkdrakt som kan verke framand i vår tid representerer kjeldene eg relaterer til det encyklopediske dannelses-idealet, ein rikdom for fagproblematikk og faglegitimering. Innhaldet i dette tankegodset vitnar om heilskapsforståing av det menneskelege dannelsesprosjektet der tilhøvet mellom individ og samfunn er prega av samspel. Ingvild Digranes påpeikar noko tilsvarande og hevdar at denne originallitteraturen presenterer tankar bak omgrep som nytte, kunnskap, tæme og teknikk blanda med individualisering, meistring, evner og personlegdom. Omgrep ho meiner i seinare fagdidaktisk debatt ofte vert sett som samsvarande med ulike verdiretningar innanfor skule. Ho seier vidare at: "I den eldre fagdidaktikk-literaturen er ikkje desse motsetnadane ferdigsementert enno, og dei same omgrepa vert nytta av ulike disiplinlar og

retningar” (Digranes, 2006, s. 1). Dette handla ikkje om at bidraga var uklart definerte, men at dei fekk vere ein del av dei store verdidiskusjonane, utan å verte låste som kampsak for ei retning (Digranes, 2006, s. 2). Det å nytte eit omgrep vart ikkje sidestilt med ein spesifikk ståstad, eller ei gruppe, og argumentasjonen vert som fylgje av dette meir blanda og frigjort. Såleis er desse tekstene prega av ein særleg dualitet mellom samfunnsnytte og individbehov.

### **Frigjering og den kunstpedagogiske opptakta**

Men realiseringa av det encyklopediske pedagogiske perspektivet feila diverre i praksis. Dei reaksjonane som fylgde på byrjinga av 1900-talet vitna om ein undervisningspraksis som reduserte barnet, og som tidvis undertrykte elevar med lærevanskar og spesielle behov. Frå norsk side fortel faghistoria at det disiplinprega dannelsesidealet, vekting av materialteknisk tame og modellteikningsprinsippet fekk mykje motbør, både frå sløyd-miljøet og teikne-lærarhald (Kjosavik, 2001). I dette tidsromet vart modellrekkjer, handverkstame og nytte-tenking klaga for å vere tilstivna og lite barnevenleg, og det vart hevda at faga måtte vere meir enn øving av teknisk tame. Kritikken aktualiserte nye argument der omsynet til barn sine utviklingsnivå fekk fokus. Dei nye argumenta og kritikken, kan ved enkelte kjelder, mellom anna hjå Bull-Hansen frå 1960, lesast som ei total forneking av alle formuleringar frå fortida. Både disiplineringssidealet, modellrekkjelæring og material- og teknikk-tame synest verte oppfatta som negative sider av same sak. Modell-læring, material- og teknikk-tame står fram som sjølv *representantane* for det barnefiendtelege, og vert av fagpionerar skildra som samanfallande med skammekrokar, uthenging, fingersmekkar og straffeleksar. Ved dette vert disiplineringssidealet og den praktiske fagkunna oppfatta som *ein* konstruksjon, utan særskilde nyansar.

Opposisjonen til det encyklopediske disiplineringssidealet speglar noko djupt humant då undervisningsmetodane medførte mange mislukka skuleløp, der redsle og overdriven lærarrespekt stengde for høve til å lære. Og som reaksjon vert både dei reformpedagogiske strøymingane og dei lausrivande modernismetendensane innan kunsten uttrykk for dette frigjeringsbehovet (Brønne, 2009, s. 150).

Der er fleire røyster som markerte motstand til den autoritære og disiplinprega undervisningsforma. Innan det nordiske kunst- og designdidaktiske feltet får desse reaksjonane særleg form gjennom den kunstpedagogiske rørsle, noko både Illeris og dei norske lærebokforfatarane Haabesland og Vavik poengterer (Haabesland og Vavik, 1991, s. 7; Illeris, 2002, s. 119). Den kunstpedagogiske rørsle skapar etter kvart ei utbreidd forståing av at born fylgjer særskilde utviklingsmønster eller stadium, og at ”Det [barnet] blir ikke flinkere og flinkere til å tegne: det er flinkt nok til enhver tid” (Haabesland og Vavik 1991, s. 7).

Den kunstpedagogiske rørsle er også prega av *ulike* idear, der synet på barnet og tilhøve til kunsten skil retningane frå kvarandre. Men tyngdepunktet ved den kunstpedagogiske opptakta, jamfør Illeris si framstilling, synest å ligge i omsynet til barnet. Med referanse til Kenneth Hultquist karakteriserer Illeris tre førestellingar som uttrykkjer ulike konstruksjonar om ”det sanne barnet”:

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

Men mi fortolking av ”frigjeringsdiskursen” på byrjinga av 1900-talet omfattar operasjonaliseringa av desse ideane i ein skulefagleg praksis kontekst, synlege i lærebøker og fagdebatt. Frå desse kjeldene har eg identifisert eit todelt kunst- og designdidaktisk idégrunnlag, med

kunstpedagogikken som viktig katalysator. Dei to har fått nemningane: Formaleestetisk oppseding og Karismatisk haldning (jamfør retningane som er lista opp før).

### **Formaleestetisk oppseding**

Det formaleestetiske oppsedingsperspektivet knyter eg her innleiingsvis til John Ruskin og kunstoppsettingsperspektivet ved den estetiske rørsla i England frå siste halvdel av 1800-talet, medan Illeris plasserer Ruskin innan ein idealistisk diskurs, basert på førestellinga om ”det gode barn”. Idealistane argumenterer for at barnet skulle nærme seg naturen for å verte eitt med Verdsanden, det gode og Gud, og byggjer såleis på eit heilt anna grunnlag enn det til dømes meir naturvitskapleg orienterte pedagogar argumenterer for (Illeris, 2002, s. 130-131).

Ved sida av dei moralske og religiøse siktemåla som Illeris framhevar hjå Ruskin, vert det å skape og oppleve kunst, det ”å vekkje barn sin skjønnheitssans”, også eit viktig fundament i Ruskin sine tekster (Efland, 1990, s. 136). Ruskin presiserte to aspekt som involverte kunstutdanning, ”invention” og ”perception” (Efland 1990, s. 136). Invention omtala han som ei ”gudegåve”, der berre eit fåtal får gåva, som ikkje kan lærast. Perception kan lærast gjennom teiknestudiar av gudegåve-verka, og ettersom teikneaktiviteten forbetrar iaktakingsevna, forbetrar individet også sin skjønnheitssans (Efland, 1990, s. 136). Sjølv om Ruskin legitimerer kunstoppsettinga gjennom moralske og religiøse siktemål omfatta dette på same tid utviklinga av skjønnheitssansen gjennom teikneferdigheiter. Skjønnheitssansen vert altså utvikla gjennom læring og studium av gudegitte kunstverk. Forutan den personlege orienteringa som Illeris hentar fram, vil eg også identifisere ein kulturelt tillært ”god smak”, med støtte i slik Efland framstiller Ruskin og den engelske estetiske rørsla. Ruskin vedkjenner såleis ein kunstnarisk kanon, der kunstoppsettingsperspektivet også har ein ekstrovert dimensjon.

Frå slik Efland framstiller Ruskin, og interessa for utvikling av ein særleg skjønnheits-sans, er dette dannelsingsprosjektet prega av litt andre siktemål og argumentasjonar enn det seinare kunstpedagogiske representantar står for, som til dømes W. Lambert Brittain og Viktor Lowenfeld. Det er nettopp ved omgangen med det skjønne, igjen definert som representasjonen av det andelege, den gudegitte kunsten, at eleven kan nå målet om å kome nærare Gud – gjennom den skapande aktiviteten. Sjølv om Efland funderer det estetiske hjå Ruskin i ein åndeleg dimensjon, kommuniserer Ruskin altså skjønnheitsnormer. Ein skulle studere det skjønne i Guds skaparverk, og gjennom landskapsmåleriet fanst kjelda til det vakre og den ”gode” kunsten (Efland, 1990, s. 137-139). Sjølv om Ruskin argumenterte for den skapande *aktiviteten*, og vert framstilt som liberal, inkluderande, uspolert og fordømande til perfeksjonismen og det greske klassiske idealet (Illeris, 2002, s. 120), omfattar ettermålet hans tanken om oppseding gjennom kunsten (Lønnå, 2002; Efland, 1990). Lønnå skriv at Ruskin meinte kunsten måtte få den sentrale plassen som kunnskapen til då hadde hatt i skulen.

Men den kunst- og designdidaktiske faglitteraturen romar fleire fasettar vedkomande ei formaleestetisk oppseding enn den kunstoppsettinga Ruskin talte for. I fagboka *Formingsfagets egenart* påpeikar Jorunn Spord Borgen formingsfaget sin formalistiske autonome karakter og ho skriv: ”(...) form, linje, farger, balanse, harmoni, helhet, variasjon etc. har vært tilstrekkelige nøkkelbegrep i kvalitetsvurderinger av kunst, i kunst- og formingsundervisningen, og i vurderingen av elevenes arbeider” (Spord Borgen, 1995, s. 55). Dette fagsynet har referansar til formideala frå Bauhauskulen, som igjen er utdjupa og systematisert i arbeida til mellom andre Paul Klee (Spiller, 1961a; 1961b) og Wassily Kandinsky (1979). Denne formalestetik/autonomi meiningskonstruksjonen refererer ikkje til ein kunstkanon, slik Ruskin formulerte det. Oppsedingssprosjektet har ein meir intern karakter. Jan Michl nyanserer det formalistiske gjennom det han omtalar som modernismen sine to design-doktriner; funksjonalisme og abstraksjonisme. Designdoktrinene vert konsentrert kring

objektet og forma – sjølv formgjevingsobjektet. Michl problematiserer den såkalla funksjonalismen sitt "eigentlege" mål og hevdar at denne var forankra i eit formspråk som var "i pakt med tiden", utan å ha praktiske eller utilitære siktemål, og som tvert imot var utprega formalistisk eller stilistisk (1996). Omgrepet funksjonalisme var, i fylgje Michl, ikkje primært ei skildring av funksjonalismen sine mål, men av den metoden som skulle nyttast for å føre fram til dei estetiske måla. Den moderne epoken sitt nye formspråk ville dukke opp som fylgje av funksjonelle, praktiske og utilitære problemløysingar (Michl, 1996).

I motsetnad til Ruskin sin forkjærleik for den gudegitte kunsten er den modernistiske utgåva av "ei formaleestetisk oppseding" eit brot med kjende historiske stilartar. Michl forklarar at då nye materialar som stål, armert betong og glas, samt nye konstruksjonsmetodar gjorde sitt inntog i arkitekturen medførte dette også høve til at andre formuttrykk vert utvikla, som braut med det ein før hadde vore avgrensa til. Som reaksjon på denne noko forvirrande funksjonalistiske sjølvforståinga lanserte ei gruppe amerikanske modernistar i byrjinga av 1930-åra eit alternativ til den funksjonalistiske doktrinen. Den nye "the international style" slo fast to forhold: 1) at den funksjonalistiske estetikken hadde vore basert på samtida sin abstrakte kunst (særleg den hollandske neo-plastisismen og den franske purismen) meir enn på såkalla funksjonar, og 2) at dette også var heilt legitimt (Michl 1996, s. 89). Michl påpeikar at modernismen etter dette vert merka av eit internt skisma, som varte heilt til dei såkalla postmodernistane sådde radikal tvil om modernisme-ideen som heilskap. Michl namngjev dei ikkje-funksjonalistiske tolkingane som abstraksjonisme og refererer mellom andre til den engelske kunstkritikaren Herbert Read og boka *Art and Industri* (1934) som ein av representantane for ein ikkje-funksjonalistisk abstraksjonistisk ståstad. Read vert av Michl omtala som forsvarar for designaren sin fullstendige estetiske autonomi, og:

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

Michl sine analysar forklarar opphavet til delar av den modernistiske designtenkinga, og samstundes gjev denne anti-funksjonalismen gjenklang i "formgjevingsteorien" innan den kunst- og designdidaktiske konteksten. Slike aktørar opererte gjerne etter interne formaleestetiske prinsipp der fagkunna, ofte implisitt, vert framstilt som objektiv og autonom. Fagkunna vert kommunisert utan referansar til innhald, mål eller funksjonar for den "gode" komposisjonen. Dei visuelle formuleringane, sjølv formgjevingsobjekta, vert prega av få funksjonelle, kommersielle eller konseptuelle referansar, og dei formmessige problemstillingane dominerte.

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

### **Karismatisk haldning**

Frå å representere ein ”interesselaus” abstraksjonisme slik Michl har referert Read, hadde Read også ei anna betydning om ein studerer Forming/kunst og handverksfaget si historieforteljing, og som også introduserer eit tredje historieperspektiv. Spord Borgen plasserer Read sitt seinare arbeid til den rekonstruktivistiske retninga.

Herbert Read var inspirert av jungiansk psykologi, og mente at i vår kollektive underbevissthet lå grunnlaget for både utviklingen av en integrert personlighet og for sosial harmoni (Spord Borgen, 1995, s. 48).

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

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

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

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

Spord Borgen framstiller Lowenfeld som ein forkjempar for den ekspressive retninga. Barnet si kreative sjølvutvikling vert fremja, og austerrikaren Frans Cizek med ”oppdaginga” av barnekunsten er eit viktig anslag. Lowenfeld studerte hjå Cizek, men såg ikkje barnekunst som eit mål i seg sjølv, og han var kritisk til Cizek si vektlegging av det estetiske aspekt ved barneteikninga (Spord Borgen, 1995, s. 49). Dei mange utgåvene av boka *Creative and Mental Growth* (1947), og då særleg den danskomsatte utgåva *Kreativitet og vækst* (1971), kan synast å ha hatt stor innverknad på det nordiske og norske fagfellesskapet (Spord Borgen, 1995, s. 49). I den velbrukte litteraturen, *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*, brukt som pensum i norsk lærarutdanning, er Lowenfeld og W. Lambert Brittain sin teiknestadieteori handsama i eige hovudkapittel (Haabesland og Vavik, 2000).

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

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

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

Den tredje pedagogisk-psykologiske diskursen Illeris presenterer omhandlar ”det tolerante barn” som inkluderer både førestellinga om ”det gode barn” og ”det naturlege barn”. Frå dei idealistiske og psykobiologiske diskursane sin enorme tillit til barnet sin ibuande natur, opnar vitskapar som sosialpsykologien opp for førestellinga om barnet som eit sosialt tinga vesen, der ein såg at oppseding og oppvekstvilkår får betydning for samfunnet som heilskap (Illeris, 2002, s. 146). Forming/kunst- og handverkssundervisninga vert forstått som ein reiskap som skal førebyggje manglande samarbeidsvilje og intoleranse hjå elevar (Illeris, 2002, s. 146). Forming/kunst- og handverkssundervisninga vert argumentert for ut frå ein terapeutisk synsmåte, der borna kunne avreagere innestengde kjensler ved å teikne eller måle, som igjen ville å gjere borna til veltilpassa, tolerante og demokratisk innstilte individ (Illeris, 2002, s. 146). Eg forstår denne posisjonen som ein variant eller vidareføring av dei to føregåande representasjonane, jamfør Ruskin og Lowenfeld/Brittain. Illeris underbyggjer ikkje retninga med nye eller andre teoretiske teiknepedagogiske bidrag.

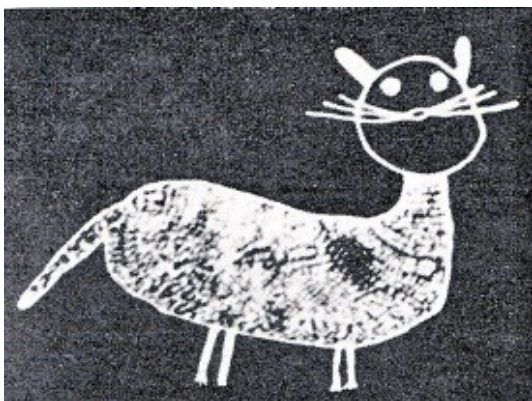
Lowenfeld og Brittain sine idear kan skiljast klart frå Ruskin, som uttrykkjer normfesta klassifikasjonar der det gjeld å øve opp ”skjønheitssansen” og å utvikle forståing for estetiske grunnprinsipp. Noko grovt skissert kan den kunstpedagogiske opptakta tolkast som to representasjonar, den karismatiske haldninga jamfør Lowenfeld, og perspektivet om formalestetisk oppseding som har relasjonar til Ruskin, Read og Bauhauskulen.

Med omsyn til spreinga av særleg dei Lowenfeldske perspektiva innan den norske formingskonteksten, men som også talte for ei estetisk fostring (med klare parallellar til det formalestetiske oppsedingsperspektivet), var teiknelærer og rektor Bull-Hansen eit markert talerøyr. Bull-Hansen tek til som teiknelærer i Oslo, og kom allereie i 20 åra med i læreplanarbeidet for teiknefaget. Seinare får han stilling som rektor ved Statens Sløyd og Tegnelererskole på Notodden. Bull-Hansen markerer seg gjennom fleire bøker, og referer pedagogiske strøymingar frå den europeiske Education through Art-rørsla (Bull-Hansen, 1928; 1953; 1971). Bull-Hansen var redaktør for tidsskriftet *Forming*, og dominerte dei fagteoretiske bidraga i tidsskriftet som vert publisert i tida kring *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* frå 1960. Også frå andre hald kan ein lese at Bull-Hansen vert rekna å vere fagpioner og føregangsmann, særleg innan teiknedelen av formingsfaget (Haabesland og Vavik, 1989; Spord Borgen, 1995; Kjosavik, 1998). I artikkelen *Formingsfagene i dagens skole* belyser Bull-Hansen det han meiner må trekkjast fram ved omgrepet og skulefaget Forming. Gjennom eksempel henta frå to ulike barneteikningar kastar han lys over spørsmålet om ein ideell formgjevingsspross. Bull-Hansen framstiller teikning på barnet sine naturlege premisser,



etter tradisjonen frå Lowenfeld og Brittain som klare polaritetar til den kopiprega, mekaniske teikninga. Til det fyrste eksempelbiletet, ein katt teikna etter førestellingsmetoden, kommenterer Bull-Hansen (sjå biletfigur 1):

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

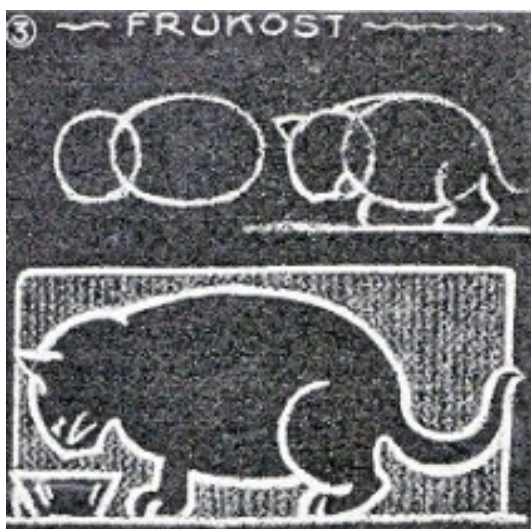


Biletfigur 1

Så presenterer Bull-Hansen ”moteksempel”, teikning som kopi, med fylgjande tekst (sjå biletfigur 2):

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

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



Biletfigur 2

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

### Vedlikeholden kontrovers

Kvifor er det interessant å lyfte fram desse ståstadane, som prega fagdebatten for 50 år sidan? Er ikkje dette ein forelda fagkontrovers? Framstillingar av både det formalestetiske oppsedingsperspektivet og ei karismatisk haldning, og at desse perspektiva har ”frelst” fagområdet frå noko barnefiendtleg og unaturleg, synest enno å vere ein del av den nordiske formgjevingsdiskursen. Desse faghistorie perspektiva er framleis viktige fordi dei kunstpedagogiske retningane har hatt ei mektig rolle. Det karismatiske og autonome formalestetiske perspektivet har hatt så sentrale posisjonar innan fagkonteksten at dei har redusert både fokus kring teknikk- og materialtame i faget, men også innspel frå det kritisk biletpedagogiske perspektivet. At fagdebattar framleis hamnar i ein type ”for-imot” kreativ utfolding versus kunnskapstileigning er ein kunstig konstruksjon som har drukna faglege bidrag både av eldre og nyare dato.

Om ein studerer planverka for Forming/Kunst og handverk frå 1939 og fram til 2006 vil ein sjå at teknikk- og materialtame alltid er omtalt, men at ordlyden om denne fagkunna gradvis vert endra. Dei tidlege planverka, *Normalplanen for landsfolkeskulen* (1924), *Normalplanen for byfolkeskulen* (1939) og *Læreplan for forsøk med 9. årig skole* (Forsøksrådet for skoleverket, 1960) gjev detaljrrike skildringar av til dømes ulike spøteteknikkar: opplegging, rettspøting, rund kant, kjedemoskekant og avfelling. Det vert også presisert kva gjenstandar ein skal lage når ein nyttar desse teknikkane, samt avklaring av funksjonsområde og nytteverdi. Særleg handarbeid og sløyd består i all hovudsak av formuleringar om teknikk- og materialtame. Teikning omfattar på si side også bunden teikning og fritt formande arbeid, ved sida av teknikk- og materialtame. Men frå og med *Mønsterplan for grunnskolen* (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974) ber formuleringane sjeldan preg av detaljstyring, og har klart mindre omfang. Material- og teknikk-tame er noko elevane skal få øving i og røynslar med. Fagkunna synest å endre posisjon og framstillingsform, frå å representere sjølv legitimiteten til faget til å vere reiskapar ein nyttar for å nå formgjevingsfaget sine overordna mål. Ein kan kanskje seie at material- og teknikk-tame er framstilt som ”ikkje-åndfullt”, sjølv om det er noko ein ser bruk for og kan lære.

Ved førre læreplanprosess, i tida før L97, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996) kom ut, avdekka formingsfellesskapet ein indre fagstrid i fagtidsskriftet *Form*. Her argumenterte aktørar i feltet for og imot namneendring, som til sist enda med endring av namn på faget frå Forming til Kunst og handverk. Ein kringliggjande høg temperatur på skuledebatt der Gudmund Hernes talte for resultat kvalitet, fagleg utbyte og innsats, utgjorde nærast ein ny epoke i norsk skulehistorie (Telhaug, 2008). Dette sette i verk meiningsutvekslingar som avdekka tydelege diskursive opposisjonar, også innan det kunst- og designdidaktiske fagfellesskapet. Den eine sida i namneendringsdebatten presenterte sine

haldepunkt mot endring av faginnhald og namn, gjennom ei redsle for at det formidlingsorienterte utilitaristiske dannelsesidealet frå 1890-åra igjen skulle få feste då høyringsutkasta til den nye planen vart oppfatta å gje nokså presise kunnskapsmål. Helge Fredbo som i denne perioden var leiar i Landsseksjonen i forming, hevda at det nye læreplanutkastet avspeglar eit syn på barnet som reseptivt, og ei sterk fokusering på tradisjonell kunnskapstileigning. Han såg føre seg at faget vart eit reint orienteringsfag som ikkje samsvara med det vi kjenner om barn si utvikling og mogning (Fredbo, 1995). Den tradisjonelle kunnskapstileigninga vart framstilt som ein opposisjon til "barn sitt beste", og signaliserte eit haldepunkt om at teknikk- og materialtame ikkje måtte ha ein overordna funksjon. Fleire av innlegga i *Form* ved namnedebatten gav næring til ei negativ framstilling av teknikk- og materialtame-konstruksjonen, og representerte *ein* diskurs innan det dåverande formingsfellesskapet. I en slik kontekst kan ein forstå at redsla for det barnefiendtelege encyklopediske disiplineringsidealet, vove saman med eit sterkt fokus kring material- og teknikk-tame, som vart uttrykt gjennom massiv negasjon ved byrjinga av 1900-talet, fekk feste innan Forming/Kunst og handverk- fagkonteksten. Bindinga mellom encyklopedisk disiplineringsideale og teknikk- og materialtame gav teknikk- og materialtamekategorien ei barnefiendteleg og disiplinær innpakking, og dette har truleg gjeve utslag i måten ein verbalt omtalar denne fagkunna på. At det materialtekniske, men også tame om det formaleestetiske fekk eit disiplinprega omdøme, og at denne kunnskapstunge delen av faginnhaldet vart oppfatta som motsetnad til "flyt", "heilt menneske" eller "barnets beste" vart truleg så sterk at det vart ei allmen førestelling om den skapande dimensjonen.

### **Veik verbal språkkultur**

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

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

Situasjonen synte at eg hadde rørt ved ein sterk kontrovers innan dette fagfellesskapet. Eg sat att med eit inntrykk av at lærarane, før eg heldt innlegget mitt, var delte i leirar, og mine "motstandarar" var dei som talte for det eg i denne artikkelteksten har kalla ei karismatisk haldning. Etter seminaret har eg fundert over kva som utløyste reaksjonane. Det var uklart kvifor lærarane definerte sine ståstader som fullstendig uforeinelege med den budskapen eg kom med. Det verka som om der ikkje var rom for nye argument, og at ein ikkje lytta til "motparten". Eg forstod etter kvart at det var mitt ordval, mine haldepunkt det ikkje var aksept for innan denne fagkonteksten. Eg nytta feil språk, sjølv om vi kanskje i verkstaden ville praktisere og støtte oss til dei same formideala. At eg under fagseminaret talte for kunnskap og læringsinnhald, og synte bilete av gammal holsaum fylgt av positive kommentarar, klang dårleg og hadde svak gjennomslagskraft i den sosiale samanhengen eg snakka for. Mine konkretiseringar og verbale vendingar korresponderte ikkje med fellesskapet sine verbale verdsetjingar.

Digranes skildrar korleis ein liketil kan sidestille eit omgrep med ein viss ståstad, eller ei gruppering, og at slik plassering ofte reduserer høve til konsolidering og reell diskusjon (2006). På same måte syner historieframstillinga i denne artikkelen korleis bruken av ladde omgrep kan vere med å lukke og låse eit fellesskap sin argumentasjonskultur, og at forhandling om meining meir har handla om å halde på ein debattposisjon enn å gjere ei substansiell vurdering av opposisjonen sine argument. Sjølv om faghistoria avdekkjer mange tanke- retningar og faglege visjonar undrar eg på om polariseringa mellom encyklopediske tankeretningar frå 1800-talet sitt handverksfag, og ynskje om ei barnevenleg pedagogisk vending i skulen kan ha leidd til ei undergraving av faget si praktiske kunnskapskjerne, og mogleg også ført til ei svekking av faget sin status i skulekonteksten. Fagkulturen ber preg av låg endringstakt, og fagaktørar oppfattar frigjering frå streng disiplin, material- og teknikk- tame som ei aktuell problemstilling sjølv om skolesamfunnet og dei pedagogiske rammene er mykje helt forandra.

Dei siste to-tre åra syner eit aukande antal nye doktorgradsavhandlingar heilt nye tendensar kva gjeld fagkonsolidering innan det kunst- og designdidaktiske feltet. Sjølv om faget har og skal ha ei praktisk og skapande kjerne, ligg truleg forklaringa til ei ukritisk dyrking av det kunstpedagogiske idealet, i mangelen på ”innside” forskning på faget. Inntil for ti år sidan har i all hovudsak pedagogar råda det formingsfaglege forskingsfeltet medan lærarar utdanna i Forming/Kunst og handverk med erfaringsbasert kunnskap i faget sjeldan har sett verdien av ei vitskapleg teoretisk tilnærming. Såleis har dette fagfeltet utvikla ein verbal språkkultur som korresponderer dårleg med kunst- og handverksfaget sine praktiske og faktiske utfordringar.

Skuleaktørar utom fagkonteksten Kunst og handverk høyrer det som *blir sagt* om faginnhald og metodar, men har truleg mindre innsikt i den kunnskapsarven som vert kommunisert gjennom visualisering og handling. Noko paradoksalt vil kunst- og handverksfaget sin praktiske og tause karakter gje særleg makt til dei enkle og få orda som vert nytta for å belyse feltet. Misvisande og ukritisk språk vil kunne føre til ei fagleg utside utan verdi fordi den har fått omdøme som magert praktisk tidsfordriv i skulen. Dette tilhøvet aukar behovet for medvit om det handlande, og evne til å kommunisere det praktiske også gjennom verbale analytiske skildringar. Ein *einsidig* karismatisk ordlyd vert såleis ei feil sitering av det praktiske kunst- og handverksfaget sitt kunnskapsrike omfang.

**Karen Brønne**

PhD, Førsteamanuensis

Volda University College, Faculty of Art and Physical education

Email address: [karenb@hivolda.no](mailto:karenb@hivolda.no)

## Litteraturliste

- Andreassen, H. J. (1961). *Debatt om tegneundervisningen: en del omstridende synspunkter fra debatten om tegneundervisningens mål og metoder* Oslo: Cappelen
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsingsperspektiv. I B. Tronshart (Red.) *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark/ Telemarksforsking.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen*. Oslo: Cappelen.
- Bull-Hansen, R. (1953). *Tegning på naturlig grunnlag*. Oslo: Fabritius.
- Bull-Hansen, R. (1960a). Formingsfagene i dagens skole. *Forming* (3), 3-6.
- Bull-Hansen, R. (1960b). Formingsfagene i den 9-årige skolen og lærerutdanningen. *Forming* (4), 3-7.
- Digranes, I. (2006). Det doble kjeldespring. Kunst og handverksdidaktikk. I L. M. Nielsen og I. Digranes (Red.). *DesignDialog – Kunnskapsløftet og visuell kompetanse*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (1996). *Postmodern Art Education. An approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.
- Eriksen, T. B. (1993). Kvalitet i det sosiale forbruk. I L. Mannila (Red.) *Elg i storm: en utstilling om kvalitet og smak*. Oslo: Norsk Form.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug.
- Freedman, K. (1989). Dilemmas of Equity in Art Education: Ideologies of Individualism and Cultural Capital. In W. G. Secada (Ed.) *Equity in Education*. London: The Falmer Press.
- Freedman, K, og Popkewitz, T. S. (1988). Art education and social interests in the development of American schooling: ideological origins of curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies* 20(5), 387-405.
- Fredbo, H. (1995). Uttalelse om L97 fra fagkonferansen i forming. *Form* 29(6), 37-39.
- Haabesland, A. Å, og Vavik, R. E. (1989). *Forming – hva og hvorfor*. Rommetveit: Eu/Fou-avdeling. Stord lærarhøgskule.
- Haabesland, A. Å, og Vavik, R. E. (1991). *Forming – påvirkning og forandring*. Rommetveit: Stord lærarhøgskule.
- Haabesland, A. Å, og Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pedagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpedagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kandinsky, W. (1979). *Point and line to plane*. 9 ed. New York: Dover Publications.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1939). *Normalplanen for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kyrkje- og skuledepartementet (1924). *Normalplanen for landsfolkeskolen*. Kristiania: J. M. Stenersens forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming*. Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth. A textbook on art and education*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. og Brittain, W. L. (1971). *Kreativitet og vækst. En redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Lowenfeld, V. and Brittain, W. L. (1975). *Creative and mental growth*. 6 ed. New York: MacMillan.
- Lindström, L. (1997). Integration, creativity, or communication? Paradigm shifts and continuity in Swedish art education. *Art Education Policy Review* (1) [cited 01.06.09]. Available from <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=109 &sid=4da17cf1-462a-44c0-8af4-51a7aaa3fd24%40sessionmgr106>.
- Lysne, A. (1967). *Forming i skolen: idé og mål*. Oslo: Gyldendal.
- Lysne, A. (1996). *Skjønnhetens lysglimt i tilværelsen*. Rapport nr. 4, Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Lønnå, E. (2002). *Helga Eng: psykolog og pedagog i barnets århundre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Michl, J. (1996). Modernismens to designdoktriner: Funksjonalisme og "abstraksjonisme". I W. Halén (Red). *Art deco, Funkis, Scandinavian design*. Oslo: Orfeus.
- Myhre, R. (1997). *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations: Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's billedbog: en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Read, H. (1934). *Art and industry: The principles of industrial design*. London: Faber.
- Read, H. (1943). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Smith, P. (1996). *The history of american art education learning about art in the american schools, Contributions to the study of education no 67*. London: Greenwood Press.
- Spiller, J. (1961a). *Paul Klee Notebooks. Volume 2 - The nature of nature*. London: Lund Humpheries.
- Spiller, J. (1961b). *Paul Klees Notebooks. Volume 1- The thinking eye*. London: Lund Humpheries.
- Telhaug, A. O. (2008). *Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv: formidling og polemikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aakre, B. M. (2005). *Formgiving og design i et didaktisk perspektiv*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.