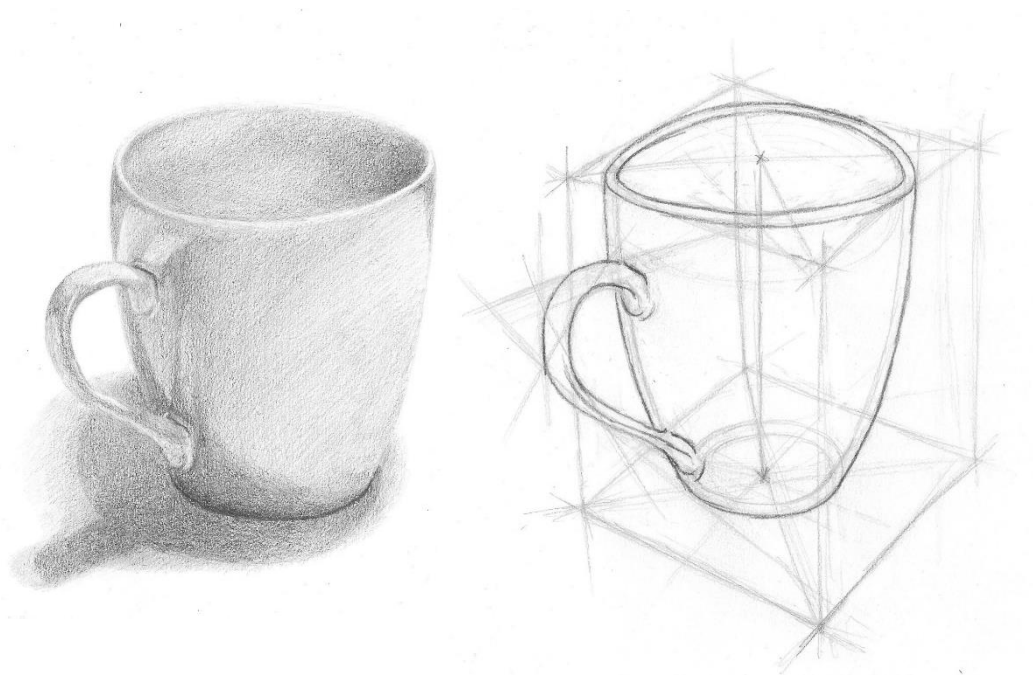


Tegning for grunnskolen

– Analyser av vektlegging og verdsettelse av tegning i tre læreplaner
(1939 – 1997)



June Marita Hårstadstrand Gundersen

2019

Tegning for grunnskolen
– Analyser av vektlegging og verdsettelse av tegning i tre læreplaner (1939 – 1997)

Masteravhandling i Fagdidaktikk – Kunst og Design

June Marita Hårstadstrand Gundersen

Kandidatnummer: 111

Institutt for Estetiske Fag
Fakultetet for Teknologi, Kunst og Design
OsloMet – storbyuniversitetet

Emnekode: MEST5900

2019

Takk til

En stor takk til mine to veiledere Liv Merete Nielsen og Ingeborg Stana, for deres kunnskapsrike innspill og konstruktive tilbakemeldinger – ikke minst vil jeg takke for oppmuntringen og interessen dere har vist for mitt arbeid langs hele denne prosessen.

Charlotte, dine tilbakemeldinger og korrekturlesning har for meg vært til stor hjelp – jeg er deg evig takknemlig!

Takk til min bedre halvdel Truls og vår pelskledd sønn Frank; uten deres tålmodighet og støtte hadde ikke denne masteravhandlingen vært mulig.

Jeg vil også takke mine medstudenter for de faglige diskusjonene som har foregått inne på arbeidsrommet, samt øvrige venner og familie som har vist forståelse og gitt meg tid og rom for å konsentrere meg om masteravhandlingen.

Sammendrag

I denne masteravhandlingen står ulike vektlegginger og verdsettelse av tegning i fokus. Som grunnlag for avhandlingens undersøkelse har følgende forskningsspørsmål blitt stilt:

Hva vektlegges og verdsettes innen tegning i grunnskolens læreplaner fra 1939 – 1997?

Med dette spørsmålet har undersøkelsens intensjon vært å analysere tre eldre læreplaner fra den norske grunnskolen, nærmere bestemt *Normalplan for byfolkeskolen* fra 1939 (N39), *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1974 (M74) og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1997 (L97). Læreplananalysene har bygget på kritisk diskursanalyse (CDA) som metode, hvor modalitetsbegrepene *påstander* og *beordringer* hovedsakelig har blitt brukt. Med utgangspunkt i disse begrepene har avhandlingens mål vært å kunne tolke *hva* innen tegning som ble verdsatt og vektlagt i de ulike læreplanene, ut fra læreplanenes avspeilende funksjon og ideologiske nivå. Slik har dermed holdninger til tegneundervisning blitt avdekket. Med en forankring i kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted, blir mulige årsaksforklaringer drøftet opp mot holdninger til tegning i relevante teorier. Dette har ført til videre refleksjoner av fremtidsperspektivet til faget Kunst og håndverk.

I avhandlingen avdekkes negative holdninger i læreplanene, til det å kopiere og etterligne virkeligheten gjennom tegning. Slik har et motsetningsforhold mellom *det naturlige* og *det tillærte* i grunnskolens tegneundervisning blir avdekket og drøftet.

Ved å se på tegning i et historisk perspektiv gjennom læreplananalyser har jeg rettet søkelyset mot holdninger som har eksistert, og som fremdeles eksisterer. I avhandlingen drøftes hvilken påvirkningskraft disse holdningene kan ha for barn og unges egen mestringsfølelse og videre motivasjon for å tegne, noe som også har ført til videre tanker om fremtidens tegneundervisning i grunnskolen. Gjennom å stille spørsmål ved negative tanker og holdninger til det å tilegne seg ferdigheter innen å etterligne virkeligheten gjennom tegning, kan denne avhandlingen bidra til debatten om verdsetting av tegning som et kommunikasjonsverktøy og som grunnleggende ferdighet i barn og unges grunnskoleutdanning.

Summary

In this master's thesis, various emphasis and valuations of drawing are in focus. The following research question have been asked as the basis for the thesis's research:

What is emphasized and valued within drawing in the compulsory school curricula from 1939 - 1997?

With this question, the intention of the study has been to analyse three older curricula from the Norwegian primary school, more specifically *Normalplan for byfolkeskolen* from 1939 (N39), *Mønsterplan for grunnskolen* from 1974 (M74) and *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* from 1997 (L97). The curriculum analyses have been based on critical discourse analysis (CDA) as a method, in which the modality concepts *claims* and *orders* are mainly used. Based on these concepts, the thesis's goal has been to be able to interpret *what* within drawing was valued and emphasized in the various curricula, based on the reflective function and ideological level of the curricula. Thus, attitudes towards drawing lessons have been revealed. With a grounding in critical realism as a scientific-theoretical point of view, possible explanations of causes are discussed against attitudes towards drawing in relevant theories. This has led to further reflections on the future perspective of the subject Arts and Crafts.

In the thesis, negative attitudes towards copying and imitating reality through drawings are discovered in the curricula. A contradiction between *the natural* and *the learned* in the elementary school's drawing lessons has been revealed and discussed.

By looking at drawing from a historical perspective through curriculum analyses, I have focused on the attitudes that have existed and which still exist. The thesis discusses the power of influence these attitudes can have for children and young people's own sense of mastery and further motivation for drawing, which has also led to further thoughts on the future drawing lessons in primary school. By questioning negative thoughts and attitudes towards acquiring skills in imitating reality through drawing, this thesis can contribute to the debate about the valuation of drawing as a communication tool and as basic skill in children and young people's primary education.

Innholdsfortegnelse

TAKK TIL	III
SAMMENDRAG.....	V
SUMMARY.....	VII
KAPITTEL 1. INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET	1
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
<i>Ny-figurativ kunstartrend</i>	2
PROBLEMSTILLING.....	4
RELEVANT LITTERATUR OG FORSKNING TIL UNDERSØKELSESFELTET	5
<i>Child art og kopiering</i>	8
<i>Utviklingstrinn og tegnekrisen</i>	10
AVHANDLINGENS STRUKTUR	13
KAPITTEL 2. VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED OG METODE	15
KRITISK REALISME SOM VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	15
<i>Dimensjoner, strata, struktur og aktør</i>	16
<i>Domener, delvis lukket system og prediksjon</i>	18
KRITISK DISKURSANALYSE SOM METODE FOR UNDERSØKELSEN.....	19
<i>Verktøy for analyse – Påstander og beordringer</i>	20
KAPITTEL 3. LÆREPLANANALYSER.....	23
LÆREPLANANALYSE AV NORMALPLANEN 1939 (N39)	23
<i>Mål for faget</i>	24
<i>Minstekrav</i>	24
<i>Fri forming – et undervisningsgrunnlag</i>	25
<i>Arbeidsplan</i>	28
<i>Lærerens tegninger</i>	31
LÆREPLANANALYSE AV MØNSTERPLANEN 1974 (M74).....	31
<i>Mål</i>	32
<i>Lærestoff</i>	32
<i>Naturlig formspråk, motivasjon og utvikling</i>	34
<i>Veiledende arbeidsplan</i>	35
LÆREPLANANALYSE AV LÆREPLANVERKET 1997 (L97).....	38
<i>Fagets plass i skolen</i>	38

<i>Arbeidsmåter i faget</i>	39
<i>Felles mål for faget</i>	40
<i>Todimensjonal form - Mål og hovedmomenter</i>	40
KAPITTEL 4. DRØFTING	45
PÅSTANDER OG BEORDRINGER I N39.....	46
<i>Elevens naturlige utvikling og uttrykksevne (forestillingsevne)</i>	46
<i>Kopiering og gjengivelse (observasjonsevne)</i>	48
PÅSTANDER OG BEORDRINGER I M74.....	50
<i>Elevens naturlige utvikling og uttrykksevne (forestillingsevne)</i>	50
<i>Kopiering og gjengivelse (observasjonsevne)</i>	52
PÅSTANDER OG BEORDRINGER I L97.....	54
<i>Elevens naturlige utvikling og uttrykksevne (forestillingsevne)</i>	54
<i>Kopiering og gjengivelse (observasjonsevne)</i>	56
DET NATURLIGE MOT DET TILLÆRTE.....	57
TEGNING SOM BÅDE KUNST OG HÅNDVERK.....	63
TEGNING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET – PREDIKASJONER.....	70
KAPITTEL 5. PRAKTISK-ESTETISK ARBEID	73
KAPITTEL 6. OPPSUMMERING	77
KAPITTEL 7. VEIEN VIDERE – FAGFORNYELSEN	81
LITTERATURLISTE.....	85
BILDELISTE.....	91

Kapittel 1.

Introduksjon til undersøkelsesfeltet

I dette kapittelet vil avhandlingens bakgrunn for valg av tema bli presentert, hvor det vises til personlige opplevelser og en kunstdebatt fra 2009. Deretter vil problemstillingen tydeliggjøres, før litteratur og forskning til undersøkelsesfeltet legges frem. Avhandlingens struktur vil redegjøres til slutt.

Bakgrunn for valg av tema

Som barn ønsket jeg å kunne tegne og male på en realistisk måte; det å få bildene mine til å se ut som virkeligheten. De figurative bildene jeg så på TV eller i blader imponerte meg, og jeg ville vite hvordan kunstnerne hadde fått det til. Jeg brukte store deler av fritiden på å observere og kopiere fra virkeligheten, filmer og ukeblader, samtidig som jeg lånte tegneskjemaer fra eldre barn og søsken. Fra de voksne rundt meg fikk jeg ros for hvor flink jeg var, men selv kunne jeg se mangler i tegningene mine uten å kunne sette ord på *hva* som ikke stemte.

Jeg hadde fortsatt lyst til å tegne realistisk da jeg gikk på videregående skole, ved linjen Studiespesialisering med formgivingsfag (dagens Kunst, design og arkitektur) fra 2006 til 2009. Der hadde jeg en lærer som underviste i faget Visuelle kunsthøgskolen, som satte spørsmål ved hvorfor jeg strebet etter å tegne illusjoner av virkelighet da dette ikke var noe som ville selge

som kunst. Han hevdet at det figurative uttrykket tilhørte fortiden, og det abstrakte og nonfigurative var det som folk ville ha i samtiden. Det var ikke før etter å ha fullført den videregående skolen at jeg fikk opplæring i klassisk figurativ tegning og maling, da ved en privat kunstskole med en lærer som hadde studert klassisk figurativ kunst ved et kunststudio i Firenze. På denne tiden hadde jeg et familiemedlem som spurte om hvilke jobber jeg kunne få etter å ha fullført denne skolen. Da jeg fortalte at det ikke var en spesifikk tittel eller yrke knyttet til studiet, fikk jeg høre at jeg kastet bort tiden min og at utbyttet av skolegangen bare var et stort studielån. Holdningene som møtte meg, både fra min tidligere lærer og familien min, er noe jeg ofte tenker tilbake til. Hvorfor har og blir tegning som gjengir virkeligheten sett på som noe umoderne og unødvendig?

Ny-figurativ kunstartrend

I 2007 hadde Oslo Kunstforening en utstilling kalt *Ny figurasjon*, hvor 13 kunstnere forholdte seg til det figurative på ulike måter. Utstillingen kom i stand som et svar på økende interesse for figurativ og fortellende kunst (Oslo Kunstforening udatert). Videre mot 2009 pågikk også en offentlig kunstdebatt rundt den klassisk-figurative billedkunsten. Christopher Rådlund hevdet i nettartikkelen *Undervurdert figurativ kunst* at det er nødvendig å revurdere den klassiske formen for billedkunst: «Dette miljøet har vært en vesentlig kunstnerisk impuls i Norge, en impuls som har blitt undertrykt i rådende kunsthistorisk forskning» (Rådlund, 2009, avsnitt 1).

Hans artikkel er formulert som et svar på en tidligere publisert artikkel, *Romantismen kommer* av Maria Veie Sandvik (2008). I denne artikkelen blir unge samtidskunstnere i Norge fremstilt som figurative og romantiske samplere, når de tar i bruk romantiske virkemidler. Det Sandvik kaller for *romantisme* ble sett på som en motreaksjon på konseptkunst og teknologi, samt den teorifokuserte undervisningen som ble praktisert ved Kunstakademiet på 90-tallet.

Rådlund (2009) viser derimot til et klassisk-figurativt miljø som har vært til stede i Oslo siden 1960-årene og at det faktisk at kunstnere som tar i bruk det figurative, ikke er noe nytt i samtiden – likevel bekrefter han det Sandvik (2008) har lagt merke til når det kommer til det å låne virkemidler fra ulike epoker for å sette disse sammen til nye estetiske helheter (Rådlund, 2009). Rådlund hevder at man har fått inntrykket av at kunstkritikere og kunstvitere har holdt avstand til det figurative materialet på grunn av karrieremessige årsaker, noe som har resultert i en kunstvitenskapelig utelatelse og fortregning av den klassisk-figurative retningens stilling

innen billedkunst i Norge. Han skriver videre at modernistiske fortolkere av det moderne har vist motstand til klassisk kulturarv og grundig naturstudium som kunstneriske valg og uttrykk – dette må sees på som et historisk faktum, hevder Rådlund (2009).

Den tradisjonsbejaende, håndverksbaserte og mimetiske billedkunsten lever med oss fortsatt, og vil i lang tid videre stå for vellykket kunstnerisk kommunikasjon. Derfor er det nødvendig å revurdere den klassisk-figurative billedkunstens muligheter og status (Rådlund, 2009, avsnitt 39).

Rådlund har sammen med Johan Lundberg skrevet boken *Figurationer. Romantik og realism i norsk samtidsmåleri* (Lundberg & Rådlund, 2009) hvor norske figurative malerier blir presentert for et svensk publikum. Sommeren 2009 var utstillingen *Figurationer* på Edsvik Konsthall utenfor Stockholm, hvor Lundberg og Rådlund også var kuratorer. Over 30 norske kunstnere som arbeider innenfor den figurative tradisjonen var representert i denne utstillingen, deriblant Sverre Malling (Holt, 2009; Rådlund, 2009; Sørheim, 2009). Jeg vil komme tilbake til denne kunstneren i kapittel 4, *Drøfting*, hvor det kunstneriske og håndverksmessige ved tegning blir videre diskutert.

Figurationer fikk dårlig mottagelse av de svenske avisene, hvor én av anmelderne sammenlignet utstillingen med de tyske nazistenes estetiske idealer. Christopher Rådlund har i intervjuer uttrykt hvor uheldig dette har vært, da hans syn på det klassisk figurative uttrykket er en levende kunstrening og ikke i seg selv tilhører bestemte ideologiske eller politiske retninger (Holt, 2009; Sørheim, 2009). Rådlund hevder at det klassisk-figurative uttrykket handler om å velge en form som kommuniserer med betrakterne, samt det å beskrive en opplevelse. «Det burde være helt naturlig å kunne støtte en klassisk tradisjon og håndverk uten at det oppfattes som noe helt på kanten av den kulturelle strømmen» (Sørheim, 2009, avsnitt 14), sier han i et intervju i Klassekampen.

Debatten rundt den ny-figurative kunsttenden i det offentlige foregikk i samme periode som jeg selv erfarte nedlatende holdninger til tegning i min tid ved den videregående skolen. Et annet eksempel på negative holdninger til det figurative uttrykket kommer frem i en nyere nettartikkel fra Dagbladet, hvor kunsthistorikeren Øystein Sjøstad kritiserer valget ved å la den figurative kunstneren Vebjørn Sand få oppdraget i å lage rektorportrettet av avgåtte Ole Petter Ottersen ved Universitetet i Oslo. I artikkelen blir Sjøstad sitert: «Man kunne valgt en kunstner som utvider portrettsjangeren, ellers mener jeg at oljemaleriets tid er over»

(Grønneberg, 2017, avsnitt 11). Det kan se ut som at uttrykk gjennom tegning og andre tradisjonelle medier som etterligner virkeligheten blir sett på som gammeldags og noe som tilhører fortiden og museer, til fordel for nyere teknologi som fotografi, 3D-printere og avanserte dataprogrammer. Hva kan være grunnen til dette? Med klassisk figurativ utdanning i bakgrunnen og som utdannet faglærer i Design, kunst og håndverk, ønsker jeg å se nærmere på holdninger til tegning.

Problemstilling

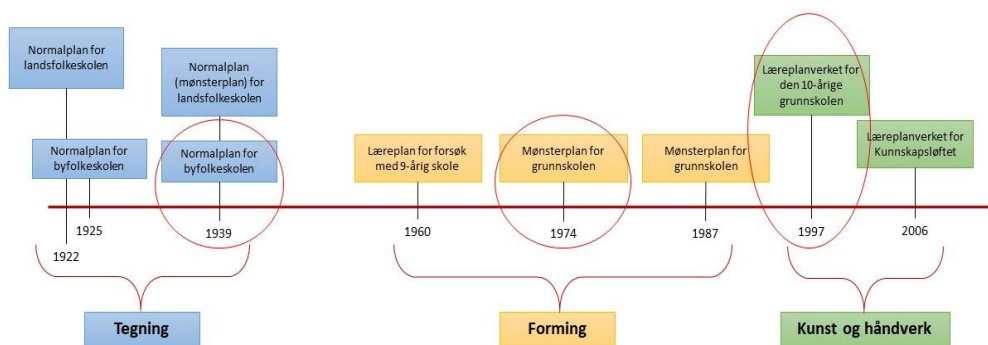
Jeg har vært interessert i å undersøke hvilke holdninger lærere har til tegneundervisning og hvilke læringsverktøy de tar i bruk. For å kartlegge dette hadde jeg tenkt å gjennomføre en spørreundersøkelse, men etter hvert endret vinklingen seg da jeg oppdaget min interesse for tegneundervisning i et historisk perspektiv. Derfor har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

Hva vektlegges og verdsettes innen tegning i grunnskolens læreplaner fra 1939 – 1997?

Med dette forskningsspørsmålet er målet for avhandlingen å avdekke holdninger som trer frem i eldre læreplaner, som kan vise til hva innenfor tegneundervisning som ble verdsatt og vektlagt, og deretter drøfte hvorfor. For å gjøre dette ser jeg det som nødvendig å foreta analyser av eldre læreplaner, nærmere bestemt:

- *Normalplan for byfolkeskolen* (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1939), (N39).
- *Mønsterplan for grunnskolen* (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974), (M74).
- *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), (L97).

Disse læreplanene vil også bli omtalt som N39, M74 og L97, og deres plassering i en historisk sammenheng kan sees i figur 1. Gjennom denne avhandlingen vil jeg bruke stor forbokstav på fag, som *Tegning*, *Forming* og *Kunst og håndverk*, for å skille mellom fagenes navn og ordenes betydning i seg selv.



Figur 1: Tidslinje over norske læreplaner for grunnskolen, fra 1922 - 2006. De røde sirklene markerer denne avhandlingens avgrensning for undersøkelse. Egenprodusert illustrasjon.

I denne avhandlingen vil *kritisk diskursanalyse* (også omtalt som CDA) fungere som metode for læreplananalysene. Jeg vil ta i bruk utvalgte begreper fra CDA, *påstander* og *beordringer*, som verktøy for å analysere læreplanenes innhold i forhold til tegning. For å kunne drøfte *årsaksforklaringer* til vektlegginger og verdsettelse av tegning i eldre læreplaner har jeg støttet meg til *kritisk realisme* som vitenskapsteoretisk ståsted. De nevnte begrepene fra kritisk realisme og kritisk diskursanalyse er noe jeg vil komme tilbake til og forklare nærmere i kapittel 2, *Vitenskapsteoretisk ståsted og metode*.

Jeg vil i avhandlingen drøfte det som kommer frem av verdsettelse og vektlegging av tegning i læreplananalysene, og se dette opp mot tegning i fremtidens Kunst og håndverk i grunnskolen. Dette faget kan tross alt være med på å forme fremtidens samfunnsborgere; alt fra håndverkere, leger, lærere og kunstnere. Disse kan igjen prege og forme både samfunnet, skolen og kunstretninger videre. Dette i sin tur frembringer et helt konkret spørsmål, som det er interessant å reflektere over: Er figurativ tegning unødvendig eller grunnleggende for elever i grunnskolen?

Relevant litteratur og forskning til undersøkelsesfeltet

I denne avhandlingen vil analyse av læreplaner stå sentralt. Da er det relevant å se på hva en læreplan egentlig er. Til dette har jeg støttet meg til Bjørg Gudem (1990), da hun beskriver læreplaner ut fra tre funksjoner: den *avspeilende*, *formidlende* og *styrende* funksjon. Disse er

ulike, men samtidig henger de sammen da disse funksjonene understreker læreplaners intensjonelle aspekt (Gundem, 1990).

Når det gjelder læreplanens *avspeilende* rolle, er det slik at læreplanen til enhver tid vil være et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle. Dette gjelder både for holdninger, ferdigheter og kunnskap (Gundem, 1990, s. 33).

Læreplanene reflekterer den samtiden de ble til i, med både tidens menneske- og samfunnssyn, og tanker rundt dannelse, kunnskap, læring og undervisning. Gundem hevder at det derfor kan sies at en læreplan gjenspeiler menneskenes egne fortolkninger og aktiviteter, siden den er menneskeskapt. Slik kommer det som Gundem kaller «skoleideologier» til uttrykk i læreplanene, da rådende skolepolitiske tanker i samfunnet og rådende pedagogiske retninger vil få gjennomslag i læreplanarbeidet (Gundem, 1990). En læreplan kan derfor sies å være et speilbilde av samfunnet den ble til i. Dette finner jeg igjen hos Steinar Kjosavik (2001) hvor han skriver at maktforhold, samt sosiale og kulturelle faktorer kan ligge til grunn for hva som blir innholdet i skolen og de enkelte fagene.

Den *formidlende* funksjonen i en læreplan har som formål å være bindeleddet mellom skole og samfunn, i den forstand at læreplanen skal gi informasjon om hva den prioriterer i forhold til den avspeilende funksjonen av skoleideologien. «Dette innebærer at læreplanen blir et instrument for informasjon om og formidling av nedarvede og rådende normer, verdier og konvensjoner, samt fakta, teorier og prinsipper knyttet til kunnskap, vitenskap og teknologi» (Gundem, 1990, s. 34). Disse elementene skal komme til uttrykk gjennom at læreplanen setter opp mål og midler som skal utgjøre skolens innhold, i form av fag og emner, arbeidsmåter og aktiviteter. Slik blir derfor skolefag, lærebøker, undervisningsmetoder og evaluering knyttet til læreplanens formidlende funksjon, hevder Gundem (1990). Om den *styrende* funksjon skriver hun følgende:

Skole og undervisning er organisert av stat og kommune representert ved de offisielle skolemyndigheter. Det er imidlertid lærerne i klasserommet som har oppgaven med å realisere læreplanen. På en måte er det mulig å si at læreplanen fungerer som styringsinstrument i denne sammenheng (Gundem, 1990, s. 34).

Lærerne er derfor ansvarlig for det som skjer i klasserommet, og læreplanen skal både styre og kontrollere dette (Gundem, 1990).

I denne avhandlingen vil det være relevant å se læreplanene hovedsakelig i lys av deres avspeilende funksjon, som igjen kan sees sammen med det John I. Goodlad (1979) kaller for den *ideologiske læreplan*. Liv Merete Nielsen (2009) utvidet dette begrepet til å bli *ideologisk nivå*. «Med en slik utvidelse blir skolens læreplaner og skolens praksis relatert til et bredere spekter av ideologiske problemstillinger som påvirker skole og samfunn» (Nielsen, 2009, s. 27). Nielsen forklarer dermed det ideologiske nivået som innhold av verdier og ideer som blir verdsatt, hvor disse kan være knyttet til både kulturarv og historisk periode. Ideer kan derfor være forankret i tradisjoner, teorier eller som kombinasjoner av disse (Nielsen, 2009). Sturken og Cartwright (2001) beskriver også ideologier som et vidt begrep over verdier og ideer som blir sett på som naturlige og uunngåelige aspekter ved hverdagen – dette kan tolkes til at det finnes ulike holdninger innenfor forskjellige sosiale nettverk, enten det er som et samfunn i sin helhet eller innenfor den visuelle kulturen. Kjosavik (2001) beskriver også noe av dette, da han hevder at det er de grunnleggende ideene som en læreplan bygger på som vi vil finne i det ideologiske nivået. Disse ideene kan dermed komme av psykologisk forskning, samt filosofiske, pedagogiske eller ideologiske idéstrømninger. «De kan også ha sammenheng med sosiale og økonomiske forhold i samfunnet, og med kulturarv og tradisjoner» (Kjosavik, 2001, s. 20).

For å kunne se på fremtidskompetanse innen tegning, anser jeg det som nødvendig å se på fortiden – noe som ligger i kjernen for fagdidaktikk, det å lære fra fortiden for å kunne forbedre fremtiden for faget. Da boken *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk – i går, i dag, i morgen* (Nielsen, 2009) er en fag- og lærebok på bachelornivå, har jeg brukt denne som oppslagsverk og supplement for kunnskapen rundt hvordan tegning har blitt sett på i den norske skolen opp igjennom tiden. Til dette har jeg også brukt boken *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år* (Kjosavik, 2001). I denne avhandlingen blir det også brukt kunnskap og forskning fra ulike teorier og litteratur, som bøker, avhandlinger og artikler. Dette for å se på idealene rundt barns naturlige tegneevner, samt motstanden av kopiering innen tegning. Forskning på barns tegnestadier og hvordan barn blir mer kritiske til egne tegneferdigheter jo eldre de blir, er også noe som legges frem.

I 1739 kom den første skoleordningen i Norge, skolens oppgave var da å få elevene til å utvikle lydighet og underdanighet overfor kirken, samt det at de fikk lære å lese, skrive og regne. Da industrialiseringen i landet økte måtte flere fag inn i skolen for å danne et grunnlag for den nye tiden som ville komme – historie, geografi og naturfag ble derfor også innført. Det var på midten av 1800-tallet at forslaget om ferdighetsfag som tegning, håndarbeid og sløyd skulle bli innført enkelte steder, og i 1870-årene ble det utført tegneundervisning blant flere byfolkeskoler. Det var ikke før i 1889 at tegning, håndarbeid og sløyd kom inn i fagkretsene gjennom folkeskoleloven – disse fagene var da ikke obligatoriske andre steder enn i byene. Nøyaktighet og flid gjennom kopierende tegning var på denne tiden et ideal – da på grunn av nytteverdien dette hadde for industriens behov. Slik ble også øye-hånd-koordinasjonen øvd opp (Kjosavik, 2001; Nielsen, 2009). Dette idealet om nøyaktighet og det å lære tegning gjennom kopiering ble gjenspeilt i lærebøkene som oppstod på samme tid (Nielsen, 2009).

I de første 25 årene av 1900 ble det skrevet og sagt mye om en ny pedagogikk og en ny skole der barnet stod i sentrum. Kravet om nytenkning hadde støtte både i pedagogisk teori og i empirisk, psykologisk forskning, og filosofi og kunst gav impulser til kultur og samfunnsutvikling (Kjosavik, 2001, s. 77).

Til tross for dette ser det ut til at denne reformpedagogikken ikke slo inn i læreplanene for landsfolkeskolen og byfolkeskolen som kom på 1920-tallet, fortsetter han (Kjosavik, 2001). Kunstpedagogikken med *den gode smak* fikk heller ikke slått særlig rot i Norge på denne tiden, noe som kan være på grunn av kontrasten mellom denne og tankene rundt nytteverdier og ferdigheter som stod sentralt i industrialismen – bondekulturen stod også svært sterkt i landet (Nielsen, 2009).

Child art og kopiering

Kunstpedagogen Rolf Bull-Hansen fikk etter hvert stor påvirkningskraft innen fagfeltet (Nielsen, 2009). I 1928 skrev Bull-Hansen boken *Barns tegning og tegning i skolen*, hvor han hevder at tegneundervisningen i barneskolen skal handle om form og farge, hvor barnet gjennom eget arbeid lærer om «de enkleste lover for skjønnhet, det lærer å iaktta form og farge, og det skal vinne ferdighet i å gjengi ting ved tegning» (Bull-Hansen, 1928, s. 5). Ifølge Bull-Hansen var det ikke noe i veien for å bruke tegning på tvers av fag, hvor det var naturlig å tegne og illustrere

– slik ville nyttigheten av tegning bli klar for elevene, samt at tegning ble et hjelpemiddel i undervisningen og et naturlig uttrykksmiddel for elevene (Bull-Hansen, 1928).

Men skrumper tegnearbeidet inn til å bli en tørr og ensidig kopiering av en rekke mer eller mindre likegyldige ting, taper det sin betydning som oppdragelsesmiddel. Det blir en ferdighetsøvelse av tvilsom verdi.

Undervisningen kan bare vekke og øve krefter og anlegg som ligger tilemnet i barnet. Ved psykologisk riktige metoder, metoder som passer for barnets natur, kan man prøve å lede disse krefter og anlegg inn i bestemte baner (Bull-Hansen, 1928, s. 5).

I tillegg til å advare mot å kopiere innen tegning støttet Bull-Hansen seg i de senere årene mer og mer til tankene rundt barns naturlige tegneutvikling og fri forming uten særlig innblanding av læreren i undervisningen. Dette kommer til uttrykk i flere av hans utgivelser, blant annet *Tegning* (1932), *Tegning på naturlig grunnlag* (1953) og *Formingsundervisning: mål og midler* (1971).

Videre mot midten av 1900-tallet ble interessen for barns tegninger større, noe som utviklet seg til betegnelsen *child art* barnekunst på godt norsk. Dette var en motbevegelse til kopieringen som hadde stått i sentrum av tegnelæren i skolen så å si verden rundt, og slik ble også nytteaspektet nedvurdert i skolen (Nielsen, 2009; Wilson, 2004). Den amerikanske professoren innen kunstutdanning, Brent Wilson (2004), forklarer at barnekunst ble sett på som en ideologisk tanke for hvordan barn skulle uttrykke seg. Kunstnere, pedagoger og psykologer kom frem til kriterier som skulle gjelde for denne ideologien. Noen av disse kriteriene var som følger:

(a) Barnet er en naturlig kunstner som bare trenger oppmuntring, ingen formelle instruksjoner – voksnes innblanding ville forstyrre det kunstneriske uttrykket som kom fra den naturlige blomstringen. [...] (c) Kunst er en måte for barn å uttrykke følelser om dem selv og verdenen deres. Barn trenger ikke å skildre gjenstanders utseende. [...] (e) Kunst av barn og stammefolk er en modell for primær og ubundet kreativitet, som moderne kunstnere kan etterligne. [...] (g) I denne ideelle modernistiske tilstanden kom ikke kunstnerisk vekst gjennom formelle instruksjoner, men gjennom natur og det organiske som egen kreative energi skulle utfolde seg fra (Wilson, 2004, s. 308-309, egen oversettelse).

Her ble altså barnet sett på som en naturlig kunstner, da deres tegninger var spontane og «ubesudlet» av voksnes påvirkning. Kunstpedagogen Franz Cizek, som også blir sett på som

barnekunstens far, ba barna i undervisningen sin om å tegne hvert hårstrå separert, at hodet ikke måtte bli for lite, at alle måtte starte med julenissens lue ved toppen av arket, ikke midten – for da blir julenissen for liten (Wilson, 2004). Wilson hevdet at på bakgrunn av slik veiledning var det ikke barna som hadde skapt betegnelsen *child art* og kriteriene innenfor dette, men at det derimot var kunstpedagoger som hadde konstruert denne ideologien.

Barn låner skjemaer for tegninger av hverandre, de oppfinner stilen sin i liten grad (Wilson, 2004). Frisch (2013) skriver også om det å herme etter andre, og hvordan dette er med på å gi barn inspirasjon, og det å gi uttrykk for læringen med deres egne spor. I hennes egen doktorgradsavhandling skriver hun om hvordan studien viser hvor viktig det er for barn og unge å nettopp klare å etterligne noe slik at det ser likt ut i forhold til det de observerer, eller at tegningen deres oppfattes som realistisk (Frisch, 2010).

Det å kopiere, enten det er fra anerkjent kunst, ukeblader eller familie og venner, har vist seg å kunne være en naturlig måte å opparbeide øvelsen i tegning. Brent og Marjorie Wilson (1977) hevdet at uten modeller å følge ville barn bruke i liten eller ingen grad visuelle tegn. De skrev videre at barn skribler i like stor grad som de babler muntlig, men at ingen av delene ville utvikle seg hvis de ikke hadde noe å etterligne – de refererte videre til en eldre gruppe som hevdet at de selv ikke hadde tegnet siden de var barn, og dermed hadde de heller ikke utviklet evnene til tross for at de hadde blitt eldre. Wilson og Wilson hevdet derfor at kopiering var et grunnlag for videreutvikling:

We encourage those things which fit our image of a «natural» or a «creative» or a «spontaneous» child art while turning a blind eye to the very drawings – the copied ones – that could reveal the true nature of artistic learning (Wilson & Wilson, 1977, s. 5).

Utviklingstrinn og tegnekrisen

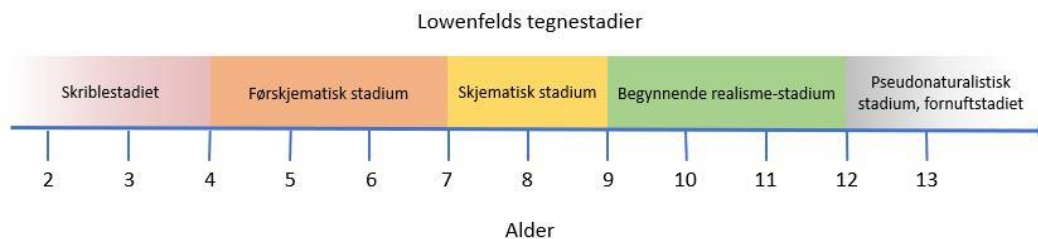
I 1926 kom Helga Eng ut med boken *Barnetegning: med illustrasjoner i sort og farver*, hvor hun hadde foretatt analyser av sin niese Margrethes tegninger i de første åtte barneårene.

Fra psykologisk synspunkt er det biografiske studium av barnetegningen av særlig interesse. En ubrutt serie av et barns spontane tegninger gir så å si en psykografisk fremstilling av sjelens vekst i den første barnealder, da den ennå går forholdsvis naturlig

for sig uten å bli tvunget inn i bestemte retninger ved skole og undervisning (Eng, 1926, s. 172).

Senere kom *Margrethes tegning: fra det 9. til det 24. året* (Eng, 1944), som en fortsettelse av boken fra 1926. Her viser Eng til at Margrethe fortsatte å tegne utover mot ungdomsalderen, hvor hun fylte opp kladdebøker og tegneblokker med alt fra skisser til mer ferdige tegninger – slik fikk hun øvd opp sine linjeføringer og kunne tegne med letthet, hevdet Eng (1944).

Viktor Lowenfeld kom ut med boken *Creative and mental growth* (1947), som senere ble oversatt til dansk med tittelen *Kreativitet og vækst* (Lowenfeld & Brittain, 1976). Her blir også barns tegning sett i sammenheng med deres psykologiske vekst, og slik satte Lowenfeld ord på de ulike tegnestadiene, som vist i figur 2.



Figur 2: Tidslinje over Lowenfelds beskrivelse av tegneutvikling hos barn. Egenprodusert illustrasjon.

I *skriblestadiet*, de første barneårene, hevdet Lowenfeld at barn begynte med å sette tilfeldige streker på arket, som senere ble mer og mer organiserte og kontrollerte (Lowenfeld & Brittain, 1976).

Det var ikke før i *førskjematiske stadium* ved fireårsalderen at barn klarte å tegne noe som kunne gjenkjennes, som for eksempel hodefotinger eller gjenstander i omgivelsene deres som de hadde hatt kontakt med – disse ville bli plassert tilfeldig på arket, og i ulike størrelser (Lowenfeld & Brittain, 1976).

I syvårsalderen havnet barn i *skjematisk stadium*, som varte til de var ni år. I dette stadiet utviklet barn en mer bestemt oppfattelse av form og gjentok skjemaer de hadde tilegnet seg, som for eksempel «mann». Plasseringen av gjenstandene var ofte på samme linje nederst på arket (Lowenfeld & Brittain, 1976).

Disse kunstværker ser meget dekorative ud, og det er almindeligvis først dette stadium, som tiltrækker sig de voksnes opmærksomhed og fremkalder deres entusiasme. De friske og spontane børnetegninger gør de voksne lidt misundelige. Denne spontane og friske malemåde er imidlertid naturlig for børn (Lowenfeld & Brittain, 1976, s. 45).

Fra ni- til tolvårsalderen havner barn i *begynnende realisme-stadium*, hvor venner ville spille en større rolle og barn ble mer bevisst på sine egne evner. Tegningene ble mer detaljrike og gjenstandene var ikke lenger låst til den samme linjen nederst på arket. I stedet for å tegne stort og fritt som tidligere, tegnet barn i dette stadiet mindre figurer og viste heller ikke frem tegningene til voksne i like stor grad (Lowenfeld & Brittain, 1976).

Fra tolvårsalderen og oppover havner barn i det Lowenfeld kaller for *pseudonaturalistisk stadium*, eller *fornuftstadiet*, hvor barn ble mer bevisste på sitt naturlige miljø, riktige forhold og dybde i tegningene. Menneskefigurer viste flere detaljer og selvkritikken ville vokse, noe som da ville resultere i at de gjemte bort tegningene sine (Lowenfeld & Brittain, 1976).

Der er også større bevidsthet om forskelle og gradueringer med hensyn til farver, skønt visse barn ikke er i stand til at utvikle denne visuelle evne. Dette stadium markerer slutningen på nogle børns kunstneriske utvikling og viser ofte, at voksne, der ønsker at tegne, laver tegninger, som er typiske for barn i tolvårs alderen (Lowenfeld & Brittain, 1976, s. 45).

Dette siste stadiet kan ansees som å kunne være et kritisk punkt for unge, da de blir mer bevisste på sine egne tegneferdigheter. En slik bevisstheten kan føre til større forventninger til utførelser av egenproduserte bilder, noe som kan utvikle seg til en *tegnekrise* hvis elevenes forventninger ikke blir innfridd.

Nielsen skriver i sin doktorgradsavhandling om hvordan hennes analyse av barnetegninger fra 8 og 13 år viser en dramatisk nedgang i interessen for tegning (Nielsen, 2000). Frisch (2003) skriver i en artikkel i tidsskriftet FORM om forskning som viser at tegnekrisen kan bli observert allerede på småskoletrinnet, og at tegneaktiviteten avtar allerede hos barn i alderen 9-10 år, ifølge statistiske undersøkelser. Gina Soon Garnaas skriver i sin masteravhandling om hvordan hun – som faglærer i Kunst og håndverk – møter elever helt ned i 9-års alderen som hevder at de ikke kan tegne, og derfor ser kritisk på sine egne evner

(Garnaas, 2015). Tidligere har forskning dokumentert at denne tegnekrisen vanligvis oppstår som et ungdomsfenomen (Frisch, 2003).

Det viser seg at det er mange faktorer som kan påvirke undervisning, blant annet kunstfeltet med sine kunstpedagogiske ideer, samt psykologisk forskning på hva som er til det beste for barn og unge. Dette, samt tegnekrisen, er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen, etter å ha foretatt læreplananalyser av N39, M74 og L97.

Avhandlingens struktur

Kapittel 1. *Introduksjon til undersøkelsesfeltet* tar opp bakgrunn for valg av tema og avklaring av forskningsspørsmål blir formulert. Relevante og sentrale teorier, forskning og litteratur rundt avhandlingens tema blir også presentert her.

Kapittel 2. *Vitenskapsteoretisk ståsted og metode* inneholder en redegjørelse for kritisk realisme som avhandlingens vitenskapsteoretiske forankring, og kritisk diskursanalyse som metode for undersøkelsen.

Kapittel 3. *Læreplananalyser* inneholder avhandlingens undersøkelse av de eldre læreplanene N39, M74 og L97.

Kapittel 4. *Drøfting* tar for seg utvalgte påstander og beordringer fra læreplananalysene, som drøftes opp mot relevant teori som mulige årsaksforklaringer. Videre refleksjoner rundt *det naturlige* og *det tillærte*, samt tegning som både kunst og håndverk blir også tatt opp her.

Kapittel 5. *Praktisk-estetisk arbeid* viser til avhandlingens praktisk-estetiske komponent som et supplement til den skriftlige delen av avhandlingen, hvor det praktiske arbeidet vil belyse avhandlingens drøftingsperspektiv. To tegninger blir vist som eksempler på dette.

Kapittel 6. *Oppsummering* tar opp det avhandlingen har tatt for seg, og funnet ut gjennom læreplananalyser og drøfting.

Kapittel 7. *Veien videre – fagfornyelsen* presenterer den pågående fornyelsen av dagens læreplan (LK06), hvor fagfornyelsen reflekteres opp mot tegning i et fremtidsperspektiv.

Kapittel 2.

Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

I dette kapitlet vil kritisk realisme presenteres som avhandlingens vitenskapelige ståsted. Deretter vil kritisk diskursanalyse som valg av metode forklares nærmere, hvor utvalgte begreper legges frem for avhandlingens undersøkelse med læreplananalyser.

Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted

Avhandlingens mål er å undersøke verdsetting og vektlegging av tegning i eldre læreplaner. For å kunne drøfte hvorfor enkelte av disse verdsettelsene og vektleggingene kommer til uttrykk som de gjør, ser jeg det som relevant å støtte meg til *kritisk realisme* som vitenskapsteoretisk ståsted. Dette valget grunner i at kritisk realisme opererer med å forklare årsaker til fenomener, og prøver å predikere utfallet av disse i et fremtidsperspektiv.

Den britiske filosofen Roy Bhaskar (1944 – 2014) blir omtalt som grunnleggeren av kritisk realisme (Alvesson & Skoldberg, 2009; Næss, 2012; Skrede, 2017). Denne vitenskapsfilosofiske retningen utviklet seg fra teorier av Bhaskar selv, transcendental realisme og kritisk naturrealisme. Kritisk realisme ble formulert i kontrast til positivismen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012), da positivismens empiriske realisme hevder at kun det som erfares med menneskers sanser er det som kan kalles virkelighet (Næss, 2012).

Petter Næss (2012) skriver at kritisk realisme hevder verden eksisterer uavhengig av de kunnskaper vi måtte ha om den. Disse kunnskapene er både feilbarlige og teoribeheftet, på den måten at alt som skjer i verden «er et resultat av årsakskrefter som virker gjennom en rekke *generative mekanismer* (Næss, 2012, s. 4, original kursivering).

Kritiske realister legger vekt på at også *kunnskap* er et sosialt produkt. Denne sosialt konstruerte kunnskapen er feilbarlig, men ikke alle utsagn er *like* feilbarlige. Noen utsagn er teoretisk og empirisk velbegrunnede, andre er det ikke. Til tross for at all kunnskap er feilbarlig, mener kritiske realister det er mulig å skjelne mellom utsagn med høy og lav troverdighet. Kritisk realisme står med andre ord for en kombinasjon av ontologisk *realisme*, epistemologisk *relativisme* og vurderingsmessig *rasjonalisme* (Næss, 2012, s. 5, original kursivering).

Kritisk realisme blir sett på som et attraktivt alternativ til positivisme, hermeneutikk og sosialkonstruktivisme (Alvesson & Sköldberg, 2009; Næss, 2012), da kritisk realisme «ikke a priori utelukker visse forskningstema eller forskningsdesign» (Næss, 2012, s. 3). Dette tolker jeg som at kritisk realisme ikke behøver å utelukke enkelte forskningstema eller forskningsdesign, som ikke støtter seg på ny empirisk erfaring for å finne sannheter. Slik fremstår kritisk realisme som en vitenskapsfilosofisk retning som gjør det mulig å være mer åpen overfor hva som kan forskes på og hvordan det kan gjøres. På bakgrunn av dette har jeg derfor sett på kritisk realisme som meget relevant å bruke i denne avhandlingen, da min undersøkelse tar i bruk allerede eksisterende empiri, i form av eldre læreplaner. I stedet for å danne egen empiri ut fra for eksempel spørreundersøkelser eller intervjuer, har jeg analysert læreplaner og tatt i bruk teori for å drøfte resultater av disse analysene i lys av problemstillingen.

Dimensjoner, strata, struktur og aktør

Kritisk realisme opererer med to dimensjoner av virkeligheten. Den intransitive dimensjonen inneholder årsakskreftene og de generative mekanismene som eksisterer uavhengig av vår kunnskap om disse, og den transitive dimensjonen er kort sagt våre forestillinger – altså teorier – om det som eksisterer, i form av at disse er feilbarlige og kan alltid bli erstattet av nye teorier (Næss, 2012).

«Virkeligheten består ifølge kritisk realisme av ulike lag (strata), der nye egenskaper og årsakskrefter oppstår (ved *emergens*) på hvert lag, sammenliknet med laget nedenfor» (Næss, 2012, s. 5, original kursivering). Dette betyr at årsakskreftene fra de lavere strata også eksisterer og påvirker de høyere strata, forklarer Næss videre. Inndelinger av slike lag vil være avhengig av hvilket forskningstema man har, og rekkefølgen går fra de mest grunnleggende og laveste, til de mer komplekse og høyere strata (Næss, 2012).

I denne avhandlingen kan derfor lagene av virkeligheten gå fra *elev, lærer og læreplan*. *Elev* inneholder elevenes læringsutbytte av tegneundervisning, *lærer* inneholder hvordan og hva lærerne underviser, eventuelt *ikke* underviser i når det kommer til tegning, mens *læreplan* inneholder hva som vektlegges når det kommer til tegning. Læreplaner kan derfor ansees å være et mer komplekst lag, da slike styringsdokumenter påvirkes av ideologier og teorier.

En slik inndeling hevder Næss er en sosial konstruksjon, og dermed hører den til den transitive dimensjonen av virkeligheten. «Men selve fenomenet *emergens* – at det på høyere strata oppstår nye årsakskrefter som er avhengige av de lavere lagene og som samtidig kan virke tilbake på disse – er reelt og tilhører den intransitive dimensjonen» (Næss, 2012, s. 5).

Hvad angår aktører og strukturer, så fastholder de, at sociale strukturer alltid eksisterer forud for menneskelige aktiviteter, som omvendt alltid enten medvirker til at genskape eller omdanne de selv samme strukturer. Den menneskelige praksis utfolder sig dermed aldrig i et strukturelt tomrum, men derimod i en strukturel kontekst, som alltid er produktet av fordidens aktiviteter. Hermed kan det anerkendes, at mennesker både individuelt og kollektivt besidder en vis frihed til at forme deres egen skæbne, samtidig med at denne frihed i forkellig grad fra aktør til aktør betinges og begrenses av strukturer og positioner (Buch-Hansen & Nielsen, 2005. s. 53).

På bakgrunn av dette sitatet tolker jeg dermed at elever og lærere i denne sammenhengen også kan sees på som *aktører*, og læreplaner som *strukturer*. Over tid kan derfor aktører og strukturer påvirke hverandre, i form av at aktørene styres av strukturene, og når nye strukturer skal formes av aktører kan det hende at holdninger og idealer fra de eldre strukturene blir overført til de nye. Elever og lærere som aktører må forholde seg til de strukturene som er satt, i dette tilfellet læreplaner. Når fremtidige læreplaner skal utarbeides, kan det derfor tenkes at normene fra forrige læreplan tar plass sammen med nye tanker og teorier, da aktørene som kommer med innspill til, eller lager læreplanene, har tidligere måttet forholde seg til de eldre strukturene.

Domener, delvis lukket system og prediksjon

I tillegg til de to dimensjonene av virkeligheten opererer kritisk realisme med tre domener: det empiriske, det faktiske og det virkelige domenet – denne forestillingen er den mest sentrale innen kritisk realisme (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Næss, 2012).

Det empiriske domenet inkluderer det vi kan observere, altså det som skjer og eksisterer ifølge våre erfaringer. Det faktiske domenet handler om de situasjonene og handlingene som foregår, uavhengig av at de blir erfart eller ikke (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Næss, 2012; Skrede, 2017). Det virkelige domenet inneholder «de underliggende strukturene, mekanismene, kausale potensialene og tilbøyelighetene som forårsaker og utgjør forutsetninger for manifeste hendelser og situasjoner. Et nærliggende eksempel fra naturvitenskapen på en slik kausal kraft er gravitasjonen» (Næss, 2012, s. 4). Alvesson og Sköldbberg (2009) hevder at det er denne interessen i mekanismene, av en såkalt 'dypere dimensjon', som skiller kritisk realisme fra andre vitenskapelige tradisjoner.

Det er gjennom det empiriske domenet hvor fenomen og årsaksforklaringer fra de andre to domenenene vil komme frem. Gjennom å bevisst bruke disse domenenene kan det bli mulig å predikere, eller forutsi, hva virkningen av et fenomen og dets årsaksforklaringer kan føre til – men disse predikasjonene vil ikke nødvendigvis være bestemte, da det ifølge kritisk realisme er mange sosiale faktorer som kan spille inn på kausaliteten, eller en tendens, og dermed kan denne kunnskapen være feilbarlig (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2002; Næss, 2012).

Ifølge kritisk realisme må man konstruere et lukket system for å kunne måle den nøyaktige effekten av en bestemt årsaksforklaring – dette er noe som også gjøres i naturvitenskapelige eksperimenter. Dette kan være vanskeligere å få til i samfunnsvitenskapene, men ikke nødvendigvis umulig, hevder Næss (2012): «Ifølge kritisk realisme er enhver menneskelig organisasjon – fra familie-husholdningen til offentlig forvaltning, kjøpesenteret eller fabrikken – eksempler på delvis lukkede systemer. Denne begrensede lukketheten innenfor deler av samfunnet oppnås ved at mennesker er internt forbundet med hverandre» (Næss, 2012, s. 5). Dette tolker jeg som at grunnskole som institusjon, og faget Kunst og håndverk med tilhørende styringsdokumenter, kan sees på som et delvis lukket system. Slik kan det dermed bli mulig å se på effekten av bestemte årsaksmekanismer.

Kritisk diskursanalyse som metode for undersøkelsen

For å foreta læreplananalyser og avdekke vektlegginger og verdsettelse av tegning i de utvalgte læreplanene, har jeg sett det som hensiktsmessig å benytte *kritisk diskursanalyse* (CDA) som metode for undersøkelsen. Da CDA opererer med mange begreper som kan tas i bruk i tekstanalyser, har jeg valgt å avgrense disse til de mest relevante begrepene i forhold til avhandlingens mål med undersøkelsen. Slik kan dermed læreplanenes ideologiske nivå tre tydeligere frem i analysene.

Jeg har valgt å hovedsakelig støtte meg til Skrede (2017), da jeg anser hans bok som svært tydelig i beskrivelse og forklaring av CDA. Skrede skriver at det er spesielt viktig å ha evne til kritisk refleksjon i dagens verden, som er preget av økonomiske kriser, krig og konflikter. Han skriver: «Språk bidrar til å produsere og reprodusere sosiale forhold. [...] Gjennom å kombinere analyseverktøy fra lingvistikken og teoretiske perspektiver fra samfunnsvitenskapene, søker en å avdekke hvordan språk fungerer ideologisk og bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet» (Skrede, 2017, s. 11). Dette tolker jeg som at kritisk diskursanalysers rolle er å finne og peke ut hva som burde endres i et samfunn, og dermed bidra til endring.

Kritisk diskursanalyse har utviklet seg fra kritisk lingvistik. Denne lingvistikken oppstod på slutten av 1970-tallet, hvor et av forskernes hovedmål var å vise hvordan språk kunne bli brukt som et instrument for å fremme ideologiske tanker. De kritiske lingvistene hevdet at det er viktig å lete etter ting som er fraværende i tekster, da det usynlige også kan kommunisere – ideologiske aspekter kan ofte være skjult (Skrede, 2017).

Etter hvert kom det innvendinger mot den kritiske lingvistikken, da denne ikke hadde diskutert i stor nok grad rundt relasjonen mellom språk, makt og ideologi – dette var noe de kritiske lingvistene sa seg enig i. Det var slik kritisk diskursanalyse ble utviklet. Den skiller seg derfor fra de mer deskriptive lingvistikken, som hovedsakelig ser på strukturer i språket uten å ta for seg hvordan og hvorfor en tekst er produsert, ved å nettopp undersøke hvilke interesser på et ideologisk nivå en tekst har som hensikt (Skrede, 2017).

Den vanligste måten å innhente data, også kalt empiri, på, er gjennom det som kan kalles naturlig forekommende data. Slik data kan blant annet være eksisterende tekster som politiske dokumenter, nyhetsstoff og reklamemateriell, da disse ofte prøver å skjule sammenhenger mellom språk, makt og ideologi. Dette betyr at forskeren som oftest ikke fremkaller empiri selv, som man ofte gjør gjennom intervjuer eller spørreundersøkelser. Det

er typisk for kritisk diskursanalyse å se på sosiale problemer, men også kulturelle problemer kan settes lys på gjennom kritisk diskursanalyse (Skrede 2017). I dette tilfellet vil læreplanene være en slik naturlig forekommende data, og dermed fungere som avhandlingens empiri.

Kritisk diskursanalyse går hånd i hånd med den vitenskapsfilosofiske retningen kritisk realisme, i den forstand at noe som skjer eller blir gjort kan senere få effekter – altså at en situasjon eller et fenomen kan ha en årsaksforklaring, kausalitet. Alle diskurser er sosialt konstruert, og «vi må spørre hvilken påvirkning en tekst eller diskurs har på sosiale relasjoner, samt vurdere om påvirkningen er uheldige eller ikke» (Skrede, 2017, s. 81-82). Det er nettopp dette som endrer deskriptiv diskursanalyse til kritisk diskursanalyse, hevder Skrede (2017). Det er på bakgrunn av denne beskrivelsen at jeg ser kritisk diskursanalyse som en relevant metode for min undersøkelse – målsetningen for avhandlingen er å avdekke holdninger i eldre læreplaner som kan ha påvirket synet på tegning i dag, og eventuelt hva dette kan føre til videre i fremtiden.

En av forskjellene mellom generelle diskursstudier og kritisk diskursanalyse er det problemorienterte hos kritisk diskursanalyse. Tekster blir ansett som ideologiske når de bidrar til å organisere, reprodusere og endre sosiale maktrelasjoner. Kritisk diskursanalyse anser ikke makt i seg selv som negativt, men det «er når makt utøves på en måte som har uheldige følger for visse sosiale grupper, at den blir gjort til gjenstand for kritisk analyse» (Skrede, 2017, s. 28). I min undersøkelse vil en slik maktrelasjon være å se på det ideologiske nivået i læreplaner for grunnskolen og hva disse skriver om tegneundervisning. De eventuelt uheldige konsekvensene av dette overfor elever blir deretter reflektert over.

Verktøy for analyse – Påstander og beordringer

Kritisk diskursanalyse operer med Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL). De ulike funksjonene er *tekstuell*, *interpersonlig* og *ideasjonell funksjon*. Den tekstuelle funksjonen er hvordan budskapet er satt sammen til en tekst (Skrede, 2017). Dette kan derfor være hvordan en tekst ser ut, i form av oppsett, om en tekst er delt opp med titler eller mellomtitler, om det brukes faguttrykk eller -begreper, samt leservennligheten. Den interpersonlige funksjonen er hvilken sosial relasjon som skapes mellom tekst og leser (Skrede, 2017). Altså, om teksten eller forfatteren av teksten skaper en form for relasjon til mottakeren, som for eksempel om leseren i dette tilfellet blir identifisert *læreren*. Det kan også være om tonen i teksten er formell, eller har en mer personlig uttrykksmåte. Den ideasjonelle funksjonen

handler om tekstens formidling av innhold, budskap eller idé (Skrede, 2017). Den ideasjonelle funksjonen fra SFL ser jeg i sammenheng med det Gudem (1990) kalte for den avspeilende funksjonen i læreplaner, samt det ideologiske nivået av læreplaner hos Goodlad (1979). Det er derfor den ideasjonelle funksjonen innenfor SFL som vil være hovedtyngden av min undersøkelse, da jeg skal analysere læreplaner på et tekstuelt nivå for å avdekke holdninger ut fra føringer som har blitt lagt i forhold til tegneundervisning.

Kritisk diskursanalyse bruker flere begreper som verktøy for å analysere, men ikke alle vil være like relevante å bruke i alle typer tekster (Skrede, 2017). I min undersøkelse har jeg derfor valgt å avgrense disse begrepene til de jeg mener er mest relevante for læreplananalyser; *modalitet* og *intertekstualitet*.

Modalitet handler om hvilken måte et budskap blir lagt frem på i en tekst. Det er to grupperinger av talefunksjoner innenfor modalitet; *epistemisk modalitet* og *deontisk modalitet*, som vist i figur 3. Epistemisk modalitet handler om utveksling av kunnskap, med påstander og spørsmål som hovedtyper av talefunksjoner. Deontisk modalitet er utveksling av aktiviteter, hvor de to talefunksjonene er beordring og tilbud (Skrede, 2017). Skrede hevder at modalitet derfor kan «sees som talerens måte å uttrykke fakta og holdninger på, inkludert grader av visshet eller tvil, muligheter og nødvendigheter, tillatelser og forpliktelser» (2017, s. 49-50). I min analyse av læreplaner vil modalitet, da med hovedvekten av *påstander* og *beordringer*, hjelpe meg med å tolke hva læreplanene har vektlagt og verdsatt i forhold til tegning og tegneundervisning.



Figur 3: Epistemisk og deontisk modalitet. Egen illustrasjon, inspirert av tabell 2.2 og 2.3 hos

Skrede (2017, s. 50).

Intertekstualitet handler om å studere relasjonen mellom tekster, hvor man kan se på hvordan disse trekker på hverandre – dette kan kalles eksterne tekstrelasjoner, i motsetning til interne tekstrelasjoner hvor man ser på forholdet mellom setninger, grammatikk, rytme og lignende i samme tekst. Det intertekstuelle kan fremstå som *manifeste* eller mer *latente*. Med manifest intertekstualitet er det tydelige spor i teksten hvor man referer til andre tekster, som ved å referere til forfatter, tittel, årstall og sidetall. Latent intertekstualitet er når en tekst trekker på eller er inspirert av andre tekster, uten at forfatteren nødvendigvis viser det tydelig eller er klar over dette (Skrede, 2017). I læreplaner er det sjeldent at direkte referanser blir oppført, og dermed vil det være hensiktsmessig å se etter latent intertekstualitet i tekstene – slik kan likheter og forskjeller mellom læreplanene komme til syne, samt relevante teorier som læreplanene kan ha bygd på for å begrunne sine valg av påstander og beordringer.

Kapittel 3.

Læreplananalyser

I dette kapittelet vil jeg på bakgrunn av avhandlingens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål foreta tre analyser av eldre læreplaner for den norske grunnskolen. Dette for å kunne avdekke læreplanenes verdsetting og vektlegging av tegning, som senere vil bli drøftet i lys av mulige årsaksforklaringer. Som tidligere nevnt vil det derfor være relevant å se på læreplanenes ideasjonelle og avspeilende funksjon, som samsvarer med begrepet ideologisk nivå. For å gjøre dette vil jeg ta utgangspunkt i epistemisk og deontisk modalitet fra kritisk diskursanalyse, nærmere bestemt de *påstander* og *beordringer* som læreplanene ytrer. Den første læreplanen som analyseres er Normalplanen fra 1939 (N39), etterfulgt av Mønsterplanen fra 1974 (M74), og til slutt Læreplanverket fra 1997 (L97).

Læreplananalyse av Normalplanen 1939 (N39)

Normalplan fra 1939, også omtalt som N39 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939), var gjeldende i 21 år, før den ble erstattet av *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Forsøksrådet for skoleverket, 1960) – også kjent som *Forsøksplanen* (F60). N39 var den siste læreplanen hvor faget vi i dag kjenner som Kunst og håndverk var delt i tre praktiske fag, og hvor det var en syvårig skolegang. Normalplanen ble utarbeidet av normalplanskomitéen, valgt av Kirke- og undervisningsdepartementet.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i planen for faget Tegning i N39, og har avgrenset meg til å analysere deler av planen som har vært mest hensiktsmessig og relevant, i forhold til normalplanens budskap av idealer og holdninger til det å kunne tegne.

Mål for faget

Planen for faget Tegning starter på følgende måte:

Målet er:

1. å utvikle evnen til å uttrykke indre opplevelser og bevisste iakttagelser ved hjelp av form og farge,
2. å fremme og styrke anlegg for formende arbeid hos barn ved å gi opplæring i bruk av forskjellig formålstjenlig materiale (N39, s.175).

Målet for faget var altså å utvikle elevenes evner til å uttrykke indre opplevelser og deres observasjonsevne. En beskrivelse av hvordan tegneundervisningen foregikk i folkeskolen viser til fritt formende arbeid og bunden tegning (N39).

Minstekrav

Skoleloven på N39 å inneholde minstekrav som skulle være bindende for alle skoler, slik at det som var beskrevet som minstekrav skulle bli gjennomgått i løpet av de syv skoleårene. «Fordelingen av dette stoffet på de ymse trin i skolen er ikke bindende, men bl. a. av omsyn til elever som flytter fra skolekommune til skolekommune, vil en tilrå at en følger denne planen så langt råd er» (N39, s. 9.)

Under faget Tegning uttrykker minstekravet at det *må* være en frihet i forestillingstegning, også kalt fri forming, og fremstiller det derfor som mindre heldig å bestemme hvilke resultater elevene skal ha nådd i utgangen av 7. klasse. Dette påstår teksten at er på grunn av de nye retningslinjene for planen og mangelen på nok erfaring: «Tegneundervisningen er i sterk utvikling, og en må vente at også kravene etter hvert må endres» (N39. s. 175). På grunn av dette hevder N39 at man *må* se minstekravene for faget som en antydning om i hvilken retning de *bør* gå, siden undervisningen tar sikte på å utvikle evner innen områder hvor det kan være vanskelig å se synlige resultater – eksempler som fantasi, konsentrasjonsevne og estetisk følsomhet blir deretter nevnt (N39).

På grunn av ordvalgene som *må* og *bør* i denne delen av N39 blir dette beordringer, i tråd med deontisk modalitet. Ut fra dette tolker jeg fri forming som svært viktig for faget Tegnning, nettopp på grunn av at de anser det som vanskelig å kunne vurdere elevenes indre utvikling – derfor har N39 satt opp minstekrav for de ulike tegnesjangrene, som bør bli sett på som mer veiledende beordringer enn bastante.

Det er satt opp tre tegnesjangre i faget: *forestillingstegning*, *avtegning (bunden tegning)* og *fagtegning*. For forestillingstegning er minstekravene satt opp til at undervisningen *skal*/utvikle elevens evne til billedmessig og anskuelig forming, etter elevenes anlegg – elevene *skal*/også kunne uttrykke et stoff de er interesserte i og fortrolige med, med enkel, klar og naturlig formsammenheng. Elevene *skal*/også ha lært de de enkleste prinsippene for harmonisk flateoppdeling, samt utvikle sine tekniske ferdigheter og kunnskaper av hjelpemidler og materialer – dette for at bruken av tekniske hjelpemidler, her nevnt som blant annet blyant, tusj og farget papir, skal foregå på en renslig og hensiktsmessig måte (N39). Til å være et veiledende minstekrav kan det likevel sees på som svært omfattende beordring, da elevene skal ha lært og utviklet flere ting etter endt skolegang, enn hva som er beskrevet som minstekrav i de følgende tegnesjangrene.

Minstekravet for avtegning er beskrevet som at elevene *skal*/gjennom tegning «kunne gjøre rede for vesentlige linjer, forhold og farger ved ting de ser eller har sett, og som har en enkel, klar og lettfattelig form» (N39, s. 176). Dette ser ut til å samsvare med begrepet *observasjonstegning*, og ifølge dette minstekravet skal elevene på en enkel måte ved hjelp av linjer, forhold og farger kunne gjengi noe de har observert, enten gjennom hukommelse eller som en direkte avtegning.

Fagtegning blir beskrevet som tegning i forbindelse med andre skolefag, hvor elevene *skal*/bruke tegning, som for eksempel illustrasjoner, utkast, arbeidsskisser og fargeforslag, for klargjøring og innprenting (N39). Her kan altså tegning se ut til å være en metode eller et verktøy for andre fag, for eksempel å kunne forstå et lærestoff bedre, eller for å kunne planlegge et produkt i andre praktiske fag.

Fri forming – et undervisningsgrunnlag

I den veiledende delen finner vi tre mellomtitler: *undervisningsgrunnlag*, *teknikk* og *oppgavestilling og arbeidsstoff*.

Den frie formingen blir påstått å være grunnlaget for undervisning i faget og i bruken av tegning i samarbeid med andre fag. Teksten forklarer denne type forming som uttrykk for de forestillingsbildene elevene danner seg gjennom synsinntrykk og andre sanseopplevelser, og kaller dette for *forestillingstegning* (N39).

Innsikt i det psykologiske grunnlaget for billedforming for barn blir sett på som en forutsetning for undervisningen, samt kunnskap om de ulike utviklingstrinnene i barnetegning. Denne påstanden blir så etterfulgt av en beordring: «Læreren *må* kunne avgjøre om formingen er klar, og om det er enhet og sammenheng i tegningen» (N39, s. 176, min kursivering). Her var altså den psykologiske tegneutviklingen for barn inne i bildet, og det kan tenkes at kunnskapen om dette var et redskap for læreren til å kunne analysere elevenes tegning og fastslå hvor i utviklingen av tegnstadier de befant seg. Kanskje ble derfor barns naturlig iboende evner sett på som viktig, da dette kunne si noe om hvor utviklet den individuelle eleven var – dette kan tenkes å være grunnen til at den frie formingen i N39 fremstår som et grunnlag, samt vanskelig å kunne sette strenge krav til.

Lar en et barn helt eller delvis *kopiere* tegninger, blir ikke tegningen *formet*, d. v. s. den springer ikke ut av egen tankegang og er ikke et ekte uttrykk for hva barnet kan make. I slike tegninger vil en oftest finne en blanding av trekk som svarer til formingstrinet og annet som kommer av tankeløs ettergjøring. En slik tegning mangler *formsammenheng* (N39, s. 176-177, original kursivering).

Dette sitatet er av epistemisk modalitet, og inneholder både fornektelse og påstand. Det er tydelig at det å kopiere andres tegninger sees på som svært negativt, da slike tegninger *ikke* kommer fra elevens egne forestillinger eller uttrykksevner. Det kan tenkes at grunnen til denne negative holdningen rundt kopiering kommer av at det kan bli enda vanskeligere for læreren å veilede og analysere elevenes forestillingstegninger, med tanke på det psykologiske aspektet av utviklingstrinnet deres.

Dette kan ansees å bli bekreftet videre i teksten, hvor det beordres at undervisningen *må* legges til rette på en såpass fri måte, at elevene får tatt i bruk sin egen uttryksmåte og får vise hva de klarer å forme ut fra opplevelser, iakttagelser, tanker og ideer. Videre kommer et forbud mot å bruke bestemte framstillingsmåter, som typer, perspektivkonstruksjoner og lignende. Opplæringen *må* også ta sikte på å styrke og oppøve forestillingskraft og billedformende evne hos elevene, samt deres anlegg for skapende arbeid og «øve opp deres

form- og fargekjensle» (N39, s. 177). Planen påstår at man oppnår dette gjennom å gi elevene anledning til å blant annet komme med kommentarer og forslag til oppgaver og lignende – på denne måten blir tegningen et almindannende fag, som deretter får betydning for elevenes forhold til kunstneriske og kulturelle verdier. I tillegg nevnes museumsbesøk som nyttig i forhold til tegneundervisning (N39).

Mange barn vil gjerne ta en snarvei og tegne etter prospektkort, illustrasjoner, bilder o. l. Tegninger som blir til på denne måten er ikke *formet* av barnet selv ut fra et indre syn, men er etterlikning av ytre trekk. De vil derfor oftest være uten virkelig verd, og for barnets utvikling har de liten betydning. På samme måte virker også perspektivregler og annen rettleiing som ikke tar sikte på den indre utvikling. Tegningen må være et produkt av barnets eget åndelige arbeid, og formingen bestemmes både av sjelelige og legemlige faktorer. Tross ufullkommenheten vil gjerne tegninger som barnet former ut fra sine opplevinger, ha en sammenheng og enhet også i den ytre formoppbygning (N39, s. 178, original kursivering).

Sitatet over er veldig interessant, da det igjen viser til negative holdninger overfor kopiering innenfor tegning. Å kopiere blir her sett på som verdiløst og av ingen betydning for elevenes tegneutvikling, til og med perspektivtegning og annen type veiledning blir satt i samme kategori hvis det ikke har som hensikt å styrke den indre utviklingen hos elevene. Man kan dermed spørre seg selv hva som her menes med *indre utvikling*, og det kan tenkes at det i denne sammenhengen har noe med den individuelle elevens kunstneriske og estetiske egenskaper å gjøre, samt det psykologiske utviklingstrinnet som tidligere nevnt. Dette er en blanding av påstander og fornektelser, samt en beordring der det kreves at tegningen *må* være et produkt av elevenes egne *åndelige arbeider*.

Tegningens verdi som oppdragelsesmiddel i skolen blir beskrevet som avhengig av den intime sammenhengen mellom tegningen og elevenes forestillingsevne, og av at eleven gjennom eget arbeid og med veiledning fra læreren finner uttrykksmidlene som passer for eleven. Teksten hevder at ved å vekse mellom oppgaver og å tilpasse kravene etter elevens prestasjoner, blir hemninger og motløshet hos «barn som er mindre utviklet» (N39, s. 178) motarbeidet. Etter disse påstandene kommer en modalisert beordring i teksten, hvor forestillingstegning *bør* være hovedvekten av tegneundervisningen fra 1. til 5. klassetrinn. Fra 6. klassetrinn begynner man å bruke det normalplanen kaller bunden tegning, på en varsom måte (N39).

Arbeidsplan

Arbeidsplanen for N39 er beskrevet med deontisk modalitet, med tanke på at disse eksemplene av oppgaver er utveksling av aktiviteter – noe som gjøres. Teksten her blir ikke direkte beordringer, da ord som *skal*, *må* og *bør* ikke blir brukt. I stedet blir kan disse arbeidsplanene tolkes som veiledende eksempler, eller som modalisert tilbud innenfor deontisk modalitet, til hva som kan gjøres i tegneundervisningen.

Forestillingstegning

N39 starter arbeidsplanen med *forestillingstegning*. Teksten innledes med å fortelle at elevene i 1. – 3. klasse tegner og former i samarbeid med andre fag, og gjør dette så mye som mulig – som å illustrere eventyr, lesestykker og emner i faget Heimstadelære, og det å illustrere skriftlige oppgaver i faget Norsk (N39).

Planen nevner oppgaver i faget Tegning, hvor det i 1. – 3. klasse nevnes temaer som elevene kan jobbe ut fra: fra sommerferien, situasjoner fra det daglige liv, inne- og uteaktiviteter i form av lek, og dekorative oppgaver. For 4. og 5. klasse nevnes også eksempler på oppgaver som handler om fantasi, oppgaver som viser formingstrinn, oppfinnsomhet og uttrykksstyrke, linjeføring, fargeoppgaver, mennesker og dyr, opplevelser og dekorative oppgaver (N39).

I planen for 6. og 7. klasse blir overgangen til tredimensjonal forming forklart, med «mer bevegelse og differensiering i uttrykk» (N39, s. 180). Overlapping blir også nevnt, også naturobservasjoner før og etter en tegning. Det er økt krav til teknikk, og det å utnytte tegneflaten ved bruk av trykketeknikk. Økende krav til romlig-plastisk forming blir nevnt, med eksempler som 17. mai-tog og hopprenn til oppgaver, og eksempler på oppgaver som handler om differensiering i farge. Eksempler av oppgaver til håndarbeid er også nevnt, så vel som lærestoffet i andre fag. Til og med oppgaver som omhandler trafikk blir satt opp (N39). Ut fra dette ser det ut til at det er her observasjonstegning med illusjon av dybde kommer inn, det som kan tolkes til å være det samme som planen kaller *avtegning* eller *bunden tegning*.

Avtegning (bunden tegning)

Etter disse arbeidseksemplene for klassene kommer det beskrivelse av *avtegning*, altså det normalplanen også kaller *bunden tegning*, samt en beskrivelse av *fagtegning*. Planen hevder at: «Barn som har nådd en viss grad av modenhet, så de greier å oppfatte nyanser i linjer og forhold og i å oppfatte plastisk form, kan tegne direkte etter natur og ting eller gjengi inntrykkene

etter hukommelsen» (N39, s. 181). Teksten fortsetter med å fortelle at formoppfatningen kommer fra arbeidet med forestillingstegning, og at dette har oppøvd evnen til anskuelig, billedmessig uttrykk – virkelighetstroskap i tegningene krever også en bevisst og planmessig sammenligning med naturen, ifølge N39. Derfor *bør ikke* avtegning bli brukt før elevene har nådd det nødvendige utviklingstrinnet (N39). Det sistnevnte kan ansees som å være et forbud, i tråd med CDA. Forbudet viser altså tilbake til dette med forestillingstegning og fri forming som grunnleggende, før noe annet blir introdusert for elevene – det kan nesten tolkes til at det å introdusere observasjonstegning for tidlig nærmest kan være uten hensikt for elever, eller i verste tilfelle virke ødeleggende for deres utvikling.

Direkte avtegning handler ifølge N39 om å redegjøre bestemte former objektivt og på en saklig måte, og denne formen for tegning *bør* drives som gruppeundervisning – spesielt når det handler om plastisk forming, her forklart som perspektiv. Teksten anbefaler at elevene på forhånd får kjennskap til objektet som blir avtegnet – som å observere, berøre og ha en samtale om formens oppbygging – og at disse erfaringene *bør* gjøres gjennom hukommelsestegning.

Den direkte gjengiing må bli slik som barnet kan makte den etter omhyggelig iakttaking. Barnet tegner da ut fra den klareste mulige bevissthet om formens oppbygging, linjeuttrykk og forhold. Før tegningen blir gjort, bør en samtale om de karakteristiske trekk ved tingen (N39, s. 181).

Dette får det til å virke som om observasjonstegning ikke nødvendigvis handler om å gjengi det elevene ser, men mer det de husker å ha sett – dette kan fremstå som forvirrende da *avtegning* viser til å *tegne av/etter noe*. Likevel kan det å ikke binde elevene for mye til kopiering ha en forklaring i det som N39 stadig vekk kommer tilbake til: fri forming, og elevens åndelige og indre utvikling.

Videre hevder normalplanen at det er få barn som klarer å gjengi lys og skygge, og hvis det skal arbeides med, *må* det skje forsiktig og som en forklaring av formen. Et eksempel er at en skyggeantydning på en krukkeform kan vise det teksten kaller for «runding». Hensikten med direkte tegning er for elevene å nå fram til en mer bevisst vurdering, gjennom å gjøre rede for iakttagelser av både form og farge, men også å øve opp «barnets smak» (N39). Barnets smak kan her tenkes å være elevens estetiske sans, men dette blir ikke forklart nærmere i teksten.

Det er tydelige påstander og beordringer i denne delen av teksten, og det kan tolkes til at normalplanen viser starten på en tendens til å gå bort fra det de kaller for avtegning. Det kan virke som om teksten hevder at elever raskt kan miste motivasjonen til å uttrykke seg, hvis slik tegning blir for vanskelig.

Fagtegning

Neste beskrivelse av tegnesjangerne i N39 er *fagtegning*, som blir enkelt forklart som tegning i samarbeid med andre fag på skolen. Fagtegning blir beskrevet som en blanding av forestillingstegning og avtegning, hvor tegningene hovedsakelig *bør* være av skissemessig art for å ikke ta for lang tid. I fagtegningen legges det også vekt på en klar og enkel tegnemåte for å fremheve det mest vesentlige (N39).

Den produktive elevtegningen ansees som svært viktig for elevens utvikling, og slikt elevarbeid *bør* være så selvstendig som mulig. Men man *må* også hjelpe elevene til å se form og farge på det som skal tegnes, slik at arbeidet blir så saklig riktig som mulig (N39). Etter disse beordringene kommer det deretter et tilbud: «Den *kan* være reproduserende etter lærerens skisser, arbeidshefter eller til innprenting av stoff» (N39, s.182, min kursivering). Her ser det ut til at kopiering ikke nødvendigvis blir sett ned på, men at det nesten oppfordres til det.

Beskrivelsen av fagtegning avsluttes med påstander, hvor hensikten med slik tegning blir forklart. I følge planen gir fagtegning en klarere og mer forståelig framstilling enn hva ord kan gjøre, og en slik tegning ansees på flere måter som bedre enn fotografi eller andre sammensatte bilder. Fagtegningen sparer også tid ved å brukes til innprenting av stoff, slik at dette blir lettere tilgjengelig for de visuelle og motoriske forestillingstypene – samt at en slik tegning kan brukes som kontroll av hvordan et arbeidsstoff har blitt oppfattet (N39). Fagtegning kan ut fra dette tolkes som svært nyttig på tvers av fag. Hensikten med slik tegning ser derfor ut til å være evnen til å kunne forklare noe, ikke nødvendigvis det at elevene skal gjennom en personlig og åndelig utvikling, eller forbedre sine motoriske evner.

Lærerens tegninger

Helt til slutt i planen blir det også beskrevet hvilken oppgave lærerens tegninger har:

- Å opplyse og forklare,
- å rette elevenes forestillinger,
- å framheve det vesentlige ved en sak eller ting,
- å gjøre det abstrakte anskuelig og forståelig,
- å klargjøre det sammensatte og innviklede ved forenkling (skjematisk riss),
- å forstørre slikt som er lite og utydlig (bestøving og befrukting hos planter f. eks.),
- å tre i stedet for anskuelsesmidler når slike ikke fins (N39, s. 182).

På grunn av plasseringen av disse punktene i planen har jeg tolket dem til å tilhøre arbeid i form av fagtegning, men ser at de også kunne ha passet til både forestillingstegning og avtegning. Uansett til hvilken tegneform disse punktene var ment for, kan det sees på som tydelige krav til lærerens kompetanse innen tegning.

Læreplananalyse av Mønsterplanen 1974 (M74)

Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 (M74) ble utarbeidet av Normalplanutvalget fra 1967, utnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. M74 videreførte faget Forming fra Forsøksplanen av 1960 (F60), som var en sammenslåing av de tidligere fagene Tegning, Sløyd og Håndarbeid fra N39. Mønsterplanen videreførte også den niårige skolegangen, og var gjeldende i 13 år før den ble avløst av neste mønsterplan for grunnskolen, M87 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

I denne analysen vil jeg ikke ta for meg hele planen for faget Formgiving, da faget inneholder flere arbeidsområder enn kun tegning. Jeg vil derfor avgrense meg til de områdene i teksten som er felles for det som tidligere var adskilte fag og hvor tegning blir spesifikt nevnt, eller hvor tegning kan bli tolket frem fra tekstens innhold.

Mål

I M74 blir målet for undervisningen beskrevet som en beordring, i tråd med deontisk modalitet innenfor CDA, hvor det *skal* siktes på vekstvilkår for elevens fantasi, estetiske følsomhet og evnen til å oppleve, samt bevare og stimulere elevens glede ved skapende virksomhet. Undervisningen skal også ta sikte på å utvikle elevenes evner til å uttrykke tanker og fantasi i synlig form, øve opp deres praktiske ferdigheter og styrke elevenes sans for kvalitet. I det siste punktet av målformuleringen skal undervisningen ta sikte på å tilrettelegge forhold for kontakt med kunst og formkultur, samt å vekke interesse og medansvar for utformingen av miljøet (M74). Målet for faget er på tvers av ulike metoder og teknikker, som vil si at det gjelder både for billedforming og håndverk.

Lærestoff

Denne delen av planen starter også med beordringer, hvor det sentrale i undervisningen *må* være elevenes skapende virksomhet, og at skolemiljøet *bør* gjennom opplevelser og problemstillinger engasjere elevene på en slik måte at de føler et sterkt behov for å forme. Dette blir etterfulgt av påstander om at å lære og mestre mer blir meningsfylt, når elevene gjennom stimuli vil oppleve arbeidet som sitt eget og selv kreve kvalitet i forhold til deres egen evne. M74 hevder at elevene etter hvert vil stille mer krav til sin egen utførelse, og dette kan påvirke mot og skaperglede på en negativ måte hvis de føler at utførelsen ikke er god nok. «Læreren skal forebygge slike nederlag ved i tide å tilrettelegge et allsidig formingsprogram» (M74, s. 236). Her beordrer M74 læreren til å ha ansvaret for elevens skaperglede, gjennom å forebygge elevens nederlag gjennom tilrettelegging av allsidig undervisning. Planen hevder at stor bredde innenfor forming vil kunne gi elevene muligheten til å velge hensiktsmessige uttrykksmåter (M74).

Planen beordrer gjennom deontisk modalitet at elevene *må* få møte ulike kunst og formkultur i skolemiljøet, enten det er i original form eller god gjengivelse, og at ting fra samtiden *må* gis stor plass (M74). Dette kan tolkes til at M74 ser på kunst og formkultur fra ulike tider og steder som viktig for elevens opplevelse, men at samtidskunsten er det som er aller viktigst.

Elevenes eget arbeid med form- og fargeproblemer øker deres forutsetninger for kontakt med andres uttrykksformer [...] Læreren må være varsom så han ikke med sine forklaringer stenger for elevenes personlige oppleving og selvstendige vurdering på disse områdene (M74, s. 236).

Dette sitatet kan tolkes til at det er elevens skapende og frie forming som er sentral i planen, og at det bør legges opp til at elevene blir minst mulig påvirket av læreren. Samtidig blir det beordret at elevene må få muligheten til å kunne oppdage og glede seg over det som finnes av farger og formsammenhenger i naturen (M74).

Delen *Lærestoff* i planen for Forming avsluttes med å komme med beordringer i forhold til hvordan elevenes innsikt og ferdigheter skal utvides gradvis og målbevisst, ved å gruppere dette etter klasseserier. Jeg har her valgt å avgrense meg til der tegning blir nevnt, eller hvor tegning kan implementeres.

I 1. – 3. klasse blir tegning nevnt i første punkt, sammen med blant annet maling, broderi, applikasjon og collage, hvor elevenes innsikt og ferdigheter utvikles «i oppgaver som utfordrer til dristighet og klarhet i personlig uttrykk og form, problemløsende holdning, og som gir lyst til å pynte» (M74, s. 237).

Gjennom 4. – 6. trinn blir ikke tegning nevnt spesifikt, men i stedet står det at arbeid fra 1. – 3. klasse blir videreført. Elevens innsikt og ferdigheter skal her utvides gjennom arbeidsstoff som bidrar til «mer bevisst uttrykksvilje, formvalg, bildebygging, fargesammensetting og dekor» (M74, s. 237), men også arbeidsstoff som skal ta hensyn til en voksende form for realisme innen billedfremstilling (M74).

I 7. – 9. klasseserier skal elevenes innsikt og ferdigheter utvikles gjennom blant annet arbeid innen selvalgte erfaringsområder, og igjennom erfaringer og kunnskaper av materialer og teknikker, utstyr og verktøy – dette på en hensiktsmessig måte, som passer til de valgte områdene (M74).

Det ser ut til at elevens eget skapende arbeid står sentralt for lærestoffet i mønsterplanen. Det fritt skapende har enda større plass her enn i N39, som var den første planen som beskrev dette.

Naturlig formspråk, motivasjon og utvikling

Det ideelle utgangspunktet for arbeid med forming er elevenes egne spontane ideer og forslag, hevder mønsterplanen. Elevenes naturlige formspråk *må* bli godtatt av læreren. «Men like viktig er det at læreren tidlig i første skoleår orienterer de foresatte om formingsundervisningen og om barnets formspråk. Da kan barnets formspråk lettere bli godtatt og forstått også hjemme» (M74, s. 239). Videre påstår planen at aktivitetstrangen hos elever på de laveste trinn er sterk, og at det derfor kan være lett å finne arbeidsstoff – men likevel blir læreren beordret til å vurdere valg av stoff (M74).

Mønsterplanen ser på engasjement og opplevelse som nødvendig for en verdifull formingsaktivitet, og at elevene vil lykkes best når både det de uttrykker og temaene de arbeider med samsvarer med deres egne interesser. Det påstås også at enkelte barn, da spesielt de i førskolealderen, ofte finner uttrykk for sine egne opplevelser og fantasi uten motivering fra voksne, og at dette skjer spontant ut fra hva de har lyst til og behov for. Elevene trenger dermed ikke hjelp fra læreren med å starte arbeidet, da de i denne alderen er opptatte av tanker og opplevelser. Denne lysten og evnen *skal* formingsundervisningen prøve å bevare i de lavere klassetrinn, og mønsterplanen beordrer derfor lærerne til å oppmuntre slik initiativ fra elevene, slik at elevene blir selvstendige og klarer å uttrykke sine egne ideer uten påvirkning eller hjelp fra andre. Læreren prøver da å veilede og hjelpe der eleven støter på problemer, men uten å løse problemet for eleven eller påvirke eleven i retning av lærerens egen smak (M74).

Samtidig kan ikke læreren forvente at elevene skal ha automatisk behov for å uttrykke noe når formingstimen starter (M74). Det sistnevnte kan sees på som et forbud, i tråd med CDAs deontisk modalitet, i form av at læreren *ikke* kan kreve eller forvente at elevene til en hver formingstime starter med et skapende arbeid ut av det blå. Dette blir bekreftet, da mønsterplanen fortsetter med å beordre læreren til å motivere elever i innføring av oppgaver eller arbeidsområder, gjerne ved blant annet å fortelle eventyr, vise bilder eller film, eller eventuelt dra på ekskursjon. Gjennom å motivere elevene påstår M74 at de vil få lyst til å forme, om motiveringen er vellykket. I tillegg til motivering fra lærerens side hevder planen at også materialer og undervisningstemaer kan fremstå som interessevekkende, gjennom å kunne sette fantasien i gang eller innby til eksperimentering. Dette gjelder også utfordringer, spesielt for eldre elever, hvor problemløsning blir utgangspunktet for utprøving og gransking. Læreren skal også gi oppmuntringer ofte, noe som ifølge planen vil føre til at eleven klarer å løse

vanskelige ting selv – det kan være nok å rose enkelte detaljer som eleven har løst på en selvstendig måte og gitt sitt eget særpreg, hevder planen (M74).

På grunn av den store spredningen innenfor elevenes utviklingsnivå *skal* læreren ta utgangspunkt i deres individuelle nivå og la alle få muligheten til å kunne utvikle sine evner fra sitt eget ståsted.

Enkelte elever har forkjærlighet for klisjeer, lånt av voksne, av større barn og tegneserier. Mange barn tror at de voksnes uttrykksform er bedre enn deres egen. Gjennom individuell veiledning og ved vurdering av de ferdige arbeider skal læreren gjøre det klart for elevene at det er deres eget uttrykk som er verdifullt. Læreren i første skoleår har en spesielt ansvarsfull oppgave her, fordi han representerer barnas første møte med skolen, og hans holdning kan være grunnleggende for deres videre arbeid (M74, s. 239).

Igjen skriver mønsterplanen om elevens eget uttrykk og hvor verdifullt dette er. Det blir ikke skrevet som et forbud, men det er tydelig at ønsket er å få elevene bort fra å låne skjemaer av andre, så vel som eldre barn, voksne eller tegneserier. Lærers holdning til deres naturlige formuttrykk sees på som grunnleggende for det arbeidet elevene vil gjøre senere. Ut fra dette kan det da stilles et spørsmål om hvilken virkning dette kan føre til: hvis elevene kun oppfordres til å forme ut fra det de allerede kan gjennom sitt naturlige formspråk, hvor stor utvikling blir det egentlig uten påvirkning fra andres uttrykk?

Veiledende arbeidsplan

Arbeidsplanen for faget Forming er veiledende, som vil si at den gir praktiske eksempler på arbeidsoppgaver innenfor de ulike grupperingene av klassetrinnene. Som beskrevet i analysen av N39 kan dermed også denne arbeidsplanen kategoriseres som modalisert tilbud innenfor CDAs deontisk modalitet.

Eksempelene passer ikke uten videre for alle lærere og alle elever, de kan til dels være motepreget og altså hurtig foreldes. De gir også et ubalansert bilde. Maling er for eksempel viktigere enn andre bildeformingsmidler, men er ikke i eksempelsamlingen blitt gjentatt så mange ganger som den dermed skulle ha fortjent (M74, s. 241).

Her blir maling sett på som den viktigste uttrykksformen, noe som kan ha en sammenheng med at elevens fritt skapende uttrykk er viktig. Kan dette være en antagelse om at er enklere å uttrykke følelser og opplevelser med farger og penselstrøk i et maleri, enn gjennom tegning med blyant og kull?

1.-3. klassetrinn

Det er flere eksempler på arbeidsoppgaver for 1. – 3. klassetrinn, hvor to av oppgavene omhandler tegning spesifikt: som et tegnekonsept i bibelhistoriebok og heimstadelære bok, og som fellesarbeid i klassen eller gruppe. I tegnekonseptet blir vokskritt eller store fiberpenner brukt, og det oppfordres til å tegne over begge sidene i bøkene sammen med litt tekst. Elevene oppmuntres også til å bruke krittet direkte, uten å tegne opp med blyant først. Her blir elevens naturlige formspråk nok en gang nevnt. I oppgaven med fellesarbeid tegnes det med kraftige fargestifter, hvor tegningen klippes ut og limes på farget ark – elevene blir oppfordret til å tegne så stort at de fyller arket (M74).

4.-6 og 7.-9. klassetrinn

Arbeidseksemplene for de resterende klassetrinnene er delt i to grupper, 4. – 6. klasse og 7. – 9. klasse. Dette er ifølge M74 gjort for å gjøre ting mer oversiktlig, og de ulike eksemplene kan bli gjort på tvers av disse gruppene med pedagogisk tilpasning. Denne delen av arbeidsplanen er her delt opp i ti arbeidsområder: *fabulering, følelsesuttrykk, saklig fortelling, emne, dramatisk virksomhet, oppfinnsomhet, konstruksjon, funksjon og dekor* (M74).

Jeg har valgt å ikke se nærmere på arbeidsområdene *følelsesuttrykk, emne, dramatisk virksomhet* og *oppfinnsomhet*, da disse ikke nevner tegning innunder arbeidseksemplene. Under arbeidsområdene *konstruksjon, funksjon* og *dekor* blir det å tegne utkast og bruke skisser nevnt i noen av oppgaveeksemplene (M74), og jeg tolker derfor tegning innunder disse områdene som kun forarbeid til andre uttrykksformer.

Arbeidsområdet *fabulering* blir sett på som svært fritt ifølge M74, hvor fantasi, lekeglede og spontanitet får sin plass i fabulering gjennom materialer og motivområder. Her påstår planen at ingenting er riktig eller galt, og at frodighet er et nøkkelord (M74).

Rabletegning blir nevnt under 4. – 6. klassetrinn som en form for lek, hvor det planen kaller for *strek-krummelurer* kan bli til fabelvesener eller mønstre (M74).

Under 7. – 9. klasstrinn blir ikke tegning nevnt, men under arbeidseksempelet *rare naturformer* kan det tolkes til at muligheten for tegning kan bli brukt, da naturformer studeres og blir diktet videre på i et fabulerende bilde (M74).

Arbeidsområdet *saklig fortelling* blir forklart som en nøktern og objektiv fremstilling av virkeligheten, men at det er hva den enkelte eleven selv ønsker å fortelle som blir fremstilt – dette ut fra deres personlige valg og vektlegging i iakttakelsen (M74).

Under 4. – 6. klasstrinn er det to eksempler til oppgaver innen saklig fortelling som nevner tegning. I den ene blir tegning et middel for å lære fakta, og brukes i arbeidsbok eller emnehefte. Denne tegningen blir beskrevet som en personlig gjengivelse, da det er elevens tanke som velger ut, forenkler og vektlegger elementer. I den andre oppgaven blir tegning brukt gjennom å illustrere en norskstil eller lage en bildeserie med tekst – hensikten i denne oppgaven er å formidle, og dermed ansees klarhet i illustrasjonen eller bildet som nødvendig. I oppgaven *natur-reportasje* blir ingen metode nevnt, men det er tydeliggjort at det handler om å gjengi noe i strek eller farge (M74).

I arbeidseksemplene for 7. – 9. klasstrinn kan tegning tolkes frem i tre av oppgavene. I den første oppgaven brukes skissering for å huske form eller farge fra naturen, som senere skal utformes til et bilde, design eller dekor på noe. Den andre oppgaven kalles *museumsreportasje*, og her blir elevene kalt for *tegnere* – de har et formål, hvor de skal avgjøre hvilke former og farger de skal samle på skisseblokken sin. *Modelltegning* er den tredje oppgaven, som kan omhandle naturformer og/eller menneskeskapte former. Her nevnes også en lignende oppgave av i form av fortellende tegning, hvor elevene sitter modell for hverandre – målet med denne oppgaven forklares her som å ha en tydelig fortelling om hva elevene gjør (M74).

Det er innunder *saklig fortelling* at tegning blir nevnt og tolket frem i de fleste arbeidseksemplene for begge de inndelte klassegruppene, og det er her tegning har hovedsakelig blitt plassert som en egen uttrykksform i denne planen. Det er også her observasjonstegning kan tolkes frem, da elevene arbeider med *iakttakelser* og *gjengivelser* – dette er tydeligst i arbeidseksempel for de eldste elevene da de skal arbeide med modelltegning. Her kan det tolkes til at det å observere og gjengi noe som har blitt sett, passer bedre for eldre elever, og at de yngre elevene aller helst skal arbeide i mer frie former.

Læreplananalyse av Læreplanverket 1997 (L97)

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, også omtalt som L97, (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), var gjeldende fra 1997. Denne læreplanen ble utarbeidet av læreplangrupper, oppnevnt av det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. L97 erstattet M87, og faget Forming fikk det nye navnet Kunst og håndverk. Med L97 ble 10-årig skole innført, noe som betydde at barn startet i 1. klasse da de var seks år i stedet for syv. Denne læreplanen var gjeldende i 9 år før den ble avviklet av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, også omtalt som LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006a) med ny læreplan for faget Kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

I denne analysen vil jeg på lik linje med analysen av M74 avgrense undersøkelsen til de områdene av fagplanen hvor tegning nevnes, eller kan bli tolket frem fra tekstens innhold – samt de delene som er felles for de ulike arbeidsområdene i faget, der det er relevant.

Fagets plass i skolen

Læreplanen innleder faget Kunst og håndverk med å beskrive dets plass i skolen, og nevner flere ting for å vise fagets relevans. L97 legger den estetiske dimensjonen i faget på flere nivåer: spontan iver og glede ved å eksperimentere, det personlig skapende, samt det estetisk erkjennende. Inspirasjon og glede blir hentet fra møtet med profesjonelle utøvere og deres arbeid, og kunnskap om kunst og formkultur opp igjennom tidene og på tvers av kulturer gir dermed inspirasjon til elevenes eget arbeid. Møtet med kunst og formkultur fra ulike tider og kulturer blir også sett på som en viktig referanseramme for en kulturell innsikt, da samfunnet stadig endres, påstår L97. «Forankring i egen kultur gir grunnlag for identitet og respekt for nye og ukjente inntrykk og uttrykk» (L97, s. 190). Faget *skal* dermed bidra til elevens evne til å prege og påvirke miljø og omgivelser, beordres det (L97).

Praktisk arbeid blir i læreplanen sett på som en viktig erfaring for elevene, da det kan gi muligheter til å se sammenhenger mellom tradisjon, kultur og materialer – problemløsning og utprøving står dermed sentralt i arbeid med farge, form og komposisjon i ulike materialer, teknikker og redskaper. Gjennom å veksle mellom praktisk arbeid og teori – samt inntrykk og uttrykk – blir faget en stor kilde til kunnskap, skaperglede, problemløsning og praktisk virke, hevdes det. Også kritisk bevissthet om visuelle virkemidler og kommunikasjon blir tatt opp, i forbindelse med påvirkningen og innvirkningen fra et medie- og forbrukersamfunn (L97).

Det følgende sitatet ser jeg som svært interessant, i forhold til denne avhandlingens tema rundt observasjonstegning: «Evne til observasjon er vesentlig for formforståelse. I arbeid med faget oppøves evnen til visualisering av ideer og til gjengivelse av form. Dette kan bidra til å øke forutsetningene for eget skapende arbeid» (L97, s.190). Ut fra denne påstanden tolker jeg det som at L97 hevder at ved å lære seg å observere og gjengi former kan elevene få en større formforståelse, som dermed kan ha en positiv virkning på resten av deres skapende arbeid. Det at dette blir nevnt såpass tydelig i starten av læreplanen for faget Kunst og håndverk kan også tolkes som at evnen til observasjon blir sett på som svært viktig for hele faget, på tvers av arbeidsformer.

Arbeidsmåter i faget

Det blir påstått i teksten at hovedtyngden av arbeidsmåtene er av praktisk skapende art, og da med form og farge i ulike materialer. Derfor *må* det legges vekt på varierte arbeidsmåter, beordrer L97, slik at eleven får tid til å skaffe seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom praktisk arbeid – dette kan derfor utvikle mestringfølelse og glede, som igjen fører til motivasjon til videre arbeid, hevdes det i planen (L97).

Videre tar teksten opp hvordan det arbeides på de ulike trinnene. I de laveste klassene står undring, opplevelser og enkle utfordringer sentralt, og tegning, maling, modellering og bygging blir sett på som viktige aktivitetsområder. På det mellomste trinnet skal elevene ha muligheten til å skaffe seg mer presise ferdigheter og kunnskaper. De kan få inspirasjon fra kunst og formkultur til å tilegne seg mer erfaring med materialenes muligheter og begrensninger, samt det å diskutere egne og andres arbeid. De siste årene på skolen får elevene større ansvar for egen læring, siden de i de tidligere årene da har skaffet seg nok kunnskaper og ferdigheter til å kunne løse faglige problemstillinger på egen hånd og i samarbeid med andre. Det blir også anbefalt at elevene får velge temaer etter deres egne interesser, og det blir stilt større krav til elevenes faglige begrunnelser og refleksjoner overfor egne og andres arbeid, og det anbefales at de prøver ut ulike materialer, redskaper og teknikker i ett og samme arbeid (L97).

Videre blir det under denne delen av læreplanen skrevet at det er viktig for elever å kunne møte profesjonelle utøvere og deres arbeid, samt se original bildekunst, design og kunsthåndverk – dette for å skape glede og inspirasjon til deres eget skapende arbeid. (L97).

Når det kommer til visuell kompetanse og evne til problemløsning *skal* elevene få et variert grunnlag for dette, og hovedmomentene som er satt opp for de enkelte klassetrinnene kan sees i sammenheng med hverandre – slik kan det skapes meningsfulle aktiviteter for elevene, gjennom opplæringen og arbeidsoppgavene (L97).

Gjennom arbeid med fabulering og ideutvikling skal elevene kunne gis mulighet til å oppøve sin forestillingsevne. I arbeid med gjengivende oppgaver får elevene trening i å gjengi det de opplever og sanser. Dette bidrar til å utvikle sentrale ferdigheter som evnen til observasjon, innlevelse og gjengivelse (L97, s. 191).

Gjennom dette sitatet tolker jeg frem en likestilling mellom forestillingsevnen og evnen til å gjengi noe. Selv om ordet *kopiering* ikke blir brukt her kan det se ut til at L97 har en mer positiv innstilling til dette, enn hva N39 og M74 hadde, da denne planen påstår at observasjon, innlevelse og gjengivelse er sentrale ferdigheter.

Felles mål for faget

Målet med opplæringen i faget Kunst og håndverk er beskrevet i fire punkter i L97. Det første punktet nevner elevens utvikling av identitet og forståelse for kulturarv som mål, og at dette kommer gjennom deres innsikt i egen og andres kunst og formkultur. I neste punktet er målet «at elevene utvikler ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid» (L97, s. 194). Det tredje målet handler om elevenes utvikling innen evner til å kommunisere visuelt gjennom praktiske arbeid som omhandler idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling. I det siste punktet blir økologi, miljøvern og det estiske miljøet nevnt, i form av at elevene skal bli oppmerksom på hvordan disse er viktige for vår livskvalitet – dette gjennom refleksjon og praktisk arbeid (L97).

Todimensjonal form - Mål og hovedmomenter

I L97 har faget Kunst og håndverk to hovedområder: *bilde – bildekunst*, forklart som todimensjonal form, og *skulptur og bruksform*, forklart som tredimensjonal form. L97 beordrer at ting som kunst og formkultur, materialer, redskaper og teknikker, form, farge og komposisjon *skal* inngå i alt arbeid med faget, da det blir påstått at disse komponentene danner

en helhet (L97). I denne analysen vil jeg hovedsakelig forholde meg til hovedområdet som tar for seg todimensjonal form, da det er her tegning forekommer i planen.

I tillegg til målformuleringene som er felles for faget, er det også mål delt inn etter hovedområdene i faget, fordelt på småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Småskoletrinnet er her grupperingen av 1. – 4. klasse, mellomtrinnet er 5. – 7. klasse, og ungdomstrinnet består av 8. – 10. klasse. Disse målene for hovedområdene blir etterfulgt av hovedmomenter for hvert eneste klassesetrinn (L97). Både målene og hovedmomentene på de ulike trinnene er beskrevet som pålegg, altså beordringer i form av deontisk modalitet i tråd med kritisk diskursanalyse.

Småskoletrinnet

Målet for delen av faget som tar for seg bilde og bildekunst for småskoletrinnet beordrer i hovedsak tre ting, i tråd med CDAs deontiske modalitet. Det ene er at elevene *skal* få kjennskap til ulike kunstneriske uttrykk som finnes i et kulturelt mangfold. Elevene *skal* også skape bilder ut fra varierte sanseintrykk og opplevelser, for å kunne erfare glede og trygghet rundt egen uttrykksevne. Til slutt *skal* elevene gjennom arbeid med hensiktsmessige materialer skaffe seg grunnleggende erfaringer og kunnskap om form og farge (L97). Disse målene gjelder som sagt for 1. – 4. klasse, og på tvers av de ulike uttrykksmåtene og teknikkene som hovedmomentene for hver og en klasse beskriver at elevene skal gjøre.

I hovedmomentene for 1. klasse/førskolen er det ett punkt som nevner tegning. I dette hovedmomentet *skal* elevene – med utgangspunkt i blant annet eventyr, musikk og egne opplevelser – uttrykke fantasi, gjengi inntrykk og vise skaperglede i bilder. Både tegning, maling og det å rive, klippe og lime blir nevnt som teknikker til dette (L97).

I hovedmomentene for 2. klasse er det også ett hovedmoment som nevner tegning, hvor elevene *skal* «øve seg med forskjellige redskaper for tegning og maling på ulike papirkvaliteter» (L97, s. 195). Dette skal gjøres gjennom skapende arbeid, hvor elevene gjengir inntrykk, samt uttrykker fantasi og følelser ut fra ulike temaer fra nærmiljøet (L97). Dette hovedmomentet ligner på det som er nevnt ovenfor for 1. klasse/førskolen – det som skiller disse to hovedmomentene mest fra hverandre er at i stedet for å uttrykke skaperglede i bilder, skal de i 2. klasse uttrykke følelser fra temaer i nærmiljøet.

I ett av hovedmomentene for 3. klasse blir tegning nevnt i forbindelse med at elevene *skal* utvide sine erfaringer i bruken av forskjellige materialer, redskaper og teknikker, samt eksperimentere med ulike papirkvaliteter når de arbeider med tegning, maling og enkle trykketeknikker (L97). Dette tolker jeg som en videreføring fra klassetrinnet før, da det står at de skal *utvide* sine erfaringer med det som mer eller mindre er det samme som i 2. klasse. Det eneste som ikke blir nevnt i dette hovedmomentet fra 3. klasse er hva som skal uttrykkes, i form av temaer.

I ett av hovedmomentene for 4. klasse *skal* elevene: «bli oppmerksom på lys og skygge i omgivelsene og på en enkel måte gjengi dette i sine egne bilder, og eksperimentere med tegneredskaper som kull og kritt» (L97, s. 197). Her trer tegningen frem på en mer konkret måte enn før, samt som en start på observasjonstegning og det å gjengi virkeligheten. Det kan tenkes at dette kan utvides til det neste hovedmomentet for 4. klasse, hvor elevene *skal* begynne å få erfaringer og kunnskaper om romvirkning i sine egne og andres bilder – de skal også øve seg på å få frem kontraster i arbeid med farger, som lys/mørk og varm/kald (L97).

Mellomtrinnet

Målformuleringen for mellomtrinnet beskriver at elevene *skal* utvikle evnen til glede og undring, samt å bli mer kjent med norske og internasjonale kunstverk for å kunne få impulser til eget skapende arbeid. De skal også i økende grad kunne kommunisere visuelt, ved å videreutvikle sin kreativitet. For å kunne skape ønskede uttrykk i egne arbeider skal elevene bli mer bevisste over hvor nødvendig deres egne kunnskaper og evner er for dette. «Med utgangspunkt i opplevelser og observasjoner skal elevene kunne arbeide med form, farge og komposisjon og bli kjent med ulike virkemidler som kan gi illusjon av rom, lys og skygge i egne bilder» (L97, s. 197). Til slutt nevnes det at elevene begrunner de valgene de tar, i forhold til hensikten med arbeidet de gjør, i en økende grad – de skal også få en større forståelse for det personlige og individuelle i arbeid med ulike teknikker, redskaper og materialer (L97).

Her beordrer altså læreplanen blant annet at elevene *skal* arbeide med ulike virkemidler, slik at de i sine egne arbeider kan skape en illusjon av dybdevirkning – dette ved å ta utgangspunkt i det de har opplevd og observert. Dette ser jeg som veldig sentralt i arbeid med observasjonstegning og andre uttrykk som har til hensikt å etterligne virkeligheten. Det kan derfor tolkes til at denne læreplanen anerkjenner det å kunne observere og skape illusjoner

av virkelighet i bilder, som en viktig kompetanse for elevene, da dette blir skrevet som et pålegg i målformuleringen.

I hovedmomentene for 5. klasse blir tegning som uttrykksmåte nevnt i tre punkter. I det ene punktet skal elevene blant annet arbeide med illusjon av rom i arbeid med tegning og maling, ved å erfare hvordan farger, overlapping og forminskning påvirker dybdevirkningen. I det neste punktet skal elevene øve på å gjengi et motiv sett ovenfra og fra siden, samt trene på å lese enkle arbeidstegninger. Eksempler som nevnes her er kart og arkitekttegninger. Det siste punktet skal elevene prøve ut og bli mer bevisst over ulike papirkvaliteter og formater de arbeider med i henhold til tegning, maling og enkle trykketeknikker (L97).

I hovedmomentene for 6. klasse er det hovedsakelig tre punkter som tar for seg tegning. Det ene punktet sier at elevene skal arbeide med lysets egenskaper og undersøke dette gjennom praktiske eksperimenter, samt at de skal gjennom skapende arbeid gi uttrykk for sine observasjoner og opplevelser med ulike teknikker, som blant annet tegning, maling, foto og film. I det andre punktet skal elevene øve på egenskygge og slagskygge i tegning, og i det tredje punktet skal elevene gjennom ulike temaer øve på å gjengi proporsjoner og størrelsesforhold, samt det å observere (L97).

Under hovedmomentene for 7. klasse er det to punkter som går inn under tegning. Det første punktet nevner skisser, hvor elevene skal oppøve evnen til å visualisere ideer gjennom enkle skisser, samt å skaffe seg erfaring med hvordan farge, form og komposisjon kan brukes i bilder for å forsterke budskap eller bestemte hensikter med bildene. I det andre punktet skal elevene jobbe med enkle romskapende virkemidler i både tegning og maling, samt eksperimentere med farge, form og tekstur i arbeid med grafiske teknikker.

Ungdomstrinnet

Målet for todimensjonal form på ungdomstrinnet er at elevene *skal*/kunne diskutere om og bli kjent med forskjellige kunstuttrykk fra ulike epoker og kulturer. Med utgangspunkt i deres egne erfaringer *skal*/elevene kunne gi følelser, inntrykk og opplevelser et personlig bildeuttrykk. For å visualisere det de ser, budskaper eller egne ideer *skal*/elevene kunne reflektere over og bruke de mulighetene som finnes i virkemidlene farge, form og komposisjon. Elevene *skal*/også kunne bruke et utvalg av redskaper, teknikker og materialer i eget skapende arbeid, samt å lære seg om deres muligheter, begrensninger og kvaliteter. Til slutt i målformuleringen blir det beordret

at elevene *skal*/klare å bruke enkle teknikker innen data, foto og video – det å reflektere over symbolbruk og det visuelle budskapet i massemedia er også noe elevene skal kunne gjøre (L97). Her er det tydeliggjort at elevene skal bruke det de tidligere har lært på lavere klassetrinn, slik at de kan visualisere blant annet ideer, budskaper og det de observerer.

I hovedmomentene for 8. klasse skal elevene i det ene punktet ta utgangspunkt i egne tegninger, foto og dekor for å eksperimentere med skanning og enkel datamanipulasjon. I et annet punkt skal elevene «øve seg i å uttrykke sine opplevelser og erfaringer på en saklig, fabulerende og ekspressiv måte og benytte perspektiv og farge som romskapende virkemidler i gjengivelse av nære og fjerne motiver» (L97, s. 201). Her blir ingen teknikk nevnt, noe som kan tolkes til at elevene kan bruke både tegning, maling og grafiske teknikker – men det er tydelig at det å gjengi noe og skape illusjon av rom er viktig i dette punktet. I et tredje punkt skal elevene både lage og vurdere skisser opp mot farge, form og komposisjon, samt å arbeide med relieff hvor de bruker ulike redskaper, teknikker og materialer (L97).

9. klasses hovedmomenter nevner igjen tegning, mer spesifikt enn hva det ble gjort i punktene under 8. klasse. Her skal elevene i det ene punktet uttrykke, registrere og formidle både fantasi og følelser i deres arbeid med tegning, maling og tekstile teknikker. I det andre punktet er tegning satt som hovedteknikk, hvor elevene skal eksperimentere med å tegne et motiv fra ulike synsvinkler, og deretter bruke disse i deres egne bilder. De skal også utvikle sine kunnskaper om hvordan de kan bruke lys, skygge og farger for å skape en illusjon av volum. I det tredje punktet skal elevene «utvikle sin observasjonsevne gjennom gjengivelse i tegning, maling, foto og video, blant annet knyttet til mennesket som tema, og øve seg i å gjengi proporsjoner og størrelsesforhold» (L97, s. 202).

I hovedmomentene for 10. klasse er det to punkter som nevner tegning. I det første punktet skal elevene få kjennskap til ulike filmuttrykk, og øve seg på å se sammenhenger mellom filmspråk og tegneseriespråk – de skal også eksperimentere med manipulasjon og redigering, hvor tegninger, stillbilder og lyd blir kombinert med enkle videoopptak. Det siste punktet beordrer at elevene skal bruke sin tilegnede kunnskap om farge, form og komposisjon for å kunne skape stemning og/eller illusjon av rom i deres eget arbeid med tegning og maling (L97). Det ser ut til at det er hovedsakelig i 10. klasse hvor de skal vise hva de tidligere har lært i undervisningene.

Kapittel 4.

Drøfting

Etter å ha foretatt tre læreplananalyser vil jeg i dette kapitlet drøfte utvalgte påstander og beordringer i lys av følgende drøftingsperspektiv: *det naturlige* og *det tillærte*. *Det naturlige* vil i denne sammenhengen samsvare med læreplanenes syn på elevens naturlige utvikling og uttrykksevne, herunder elevens forestillingsevne. *Det tillærte* omhandler holdningene til det å la eleven kopiere og gjengi virkeligheten, hvor også observasjonsevne kommer innunder.

Jeg vil følge samme rekkefølge på læreplanene i dette drøftingskapitlet, som i avhandlingens undersøkelse fra forrige kapittel: N39, M74 og L97. Relevant litteratur og teori fra utviklingstiden og den gjeldende tiden for læreplanene vil brukes for å belyse påstander og beordringer til tegneundervisning – litteraturen og teoriene vil også drøftes som mulige årsaksforklaringer til det som har blitt vektlagt og verdsatt av tegning i læreplanene. Avslutningsvis vil dette kapitlet gå over til å drøfte *det naturlige* og *det tillærte* opp mot tegnekrisen, samt å reflektere rundt tegning som både noe kunstnerisk og håndverksmessig.

Påstander og beordringer i N39

Elevenes naturlige utvikling og uttrykksevne (forestillingsevne)

I analysen av faget Tegning i Normalplan fra 1939 (N39) kom det frem påstander om at den produktive elevtegning ble ansett som svært viktig for elevens utvikling, samt at det var en forutsetning at læreren hadde innsikt i både de ulike utviklingstrinnene i barnetegninger og det psykologiske grunnlaget for billedforming. I tråd med kritisk diskursanalyse ser jeg derfor dette som en intertekstualitet, bygget på det ene hovedkravet som kunstpedagogen Rolf Bull-Hansen satte til tegneundervisning, i tiden før N39 ble utviklet: undervisningen *måtte* hvile på et psykologisk grunnlag, og at dette krevde kunnskap om barns arbeidsmåte og uttrykksformer (Bull-Hansen, 1932). Dette kravet kan være en årsaksforklaring til hvorfor fagplanen for Tegning beordret at læreren måtte kunne avgjøre om det var enhet og sammenheng i elevenes tegninger, og om deres forming var klar ut fra deres utviklingsnivå (N39). Bull-Hansen (1932) viste også til tidligere forskning gjort på barnetegninger; Helga Eng med boken *Barnetegning: med illustrasjoner i sort og farver* (1926), hvor hun undersøkte tegninger fra sin niese Margrethes første åtte år. Eng sammenlignet niesens utvikling i tegningene med utviklingen av hennes språk, begrepsdannelse og tankegang jo eldre hun ble:

Utviklingen av et barns tegning før skolealderen må vi ha rett til å opfatte som et eksempel på en naturlig læregang, forutsatt at den går for sig uten undervisning eller direkte påvirkning. Den spontane tegning viser oss hvordan et barn, som vokser op i et kulturmiljø, lærer sig selv noget, hvordan det utfolder sine anlegg, hvad det optar fra sitt miljø, hvad det søker og tar mot hos andre mennesker, som ikke påtvinger det noget (Eng, 1926, s. 174).

Ifølge Eng var altså den spontane tegningen hos barnet en måte å se hvordan det utviklet seg jo eldre det ble, og at dette kunne vise en naturlig læregang – så lenge ingen hadde påvirket, tvunget eller undervist barnet på noen som helst måte. Men hvor reelt vil det være at et barn forblir upåvirket av noe som helst, og hvor langt kan det gå før eleven ikke lenger klarer å lære seg selv mer? Ut fra Eng's sitat får hun barn til å fremstå som sine egne læremestere som trives og utvikles best når ingen legger retningslinjer for dem – dette kan tolkes som et romantisk syn på barns tegneevner. Det kan tenkes at en slik tankegang tilhører starten på *child art*, som tidligere forklart i kapittel 1. Der ble barnet sett på som en naturlig kunstner, som ikke skulle

forstyrres av de voksnes innblanding. Barnet skulle bare oppmuntres til å uttrykke seg fritt gjennom den naturlige blomstringen.

I N39 samsvarte forestillingstegning med det læreplanen kalte for *fri forming*: «Den frie formingen er grunnlaget både for undervisningen i tegning og bruket av tegning i samband med andre fag i skolen. Denne forming er uttrykk for de forestillingsbilder barna har dannet seg ved synsinntrykk og andre sanseopplevelser» (N39, s. 176). Gjennom denne påstanden har jeg tolket fri forming og forestillingstegning til å samsvare med elevens naturlige formuttrykk, noe som blir bekreftet da det ble påstått at «formingens bestemmes både av sjelelige og legemlige faktorer» (N39, s. 178). Det ble også påstått at formoppfatningen ble tillært gjennom arbeid med forestillingstegning, og at dette øvde opp elevens evne til klart bildeuttrykk (N39).

Det er tydelig at planen støttet seg til Bull-Hansens forklaring av verdien av det å la elevene jobbe med frie undervisningsoppgaver; en slik oppgave vil fremme elevenes naturlige utvikling i deres indre, i stedet for å bare øve evnen til å se og fremstille hva som helst. Barn har en naturlig drift til å forme noe, hevdet Bull-Hansen, og denne trangen måtte derfor få komme til uttrykk. Ved å la elevene jobbe fritt ville denne trangen vokse og får mer betydning for elevenes personlighet. «Vi må jo huske det er selve drivkreftene det gjelder, følelsen, fantasien, viljen. Kues denne trang i dem, går de fattigere ut i livet, mindre mottagelige, mindre motstandsdyktige, med mindre evne til å velge det beste» (Bull-Hansen, 1932, s. 18). Dette ser ut til å henge sammen med hans andre hovedkrav til tegneundervisningen, hvor den måtte ta hensyn til kunstneriske verdier på en slik måte at elevene kunne skape eller forstå dem, siden undervisningen skulle være en kunstoppdragelse – tegningen ville da være et formende og skapende arbeid (Bull-Hansen, 1932).

På bakgrunn av disse påstandene i N39, og med Bull-Hansens tanker rundt fri forming, ble det dermed beordret at undervisningen måtte legges opp med arbeid i såpass frie former at elevene fikk brukt sin personlige og naturlige uttrykksevne. Slik kunne de vise hva de klarte å forme ut fra opplevelser, observasjoner, tanker og ideer innenfor de ulike utviklingstrinnene. Dette kan være grunnen til at det også ble lagt inn et forbud, i tråd med CDAs deontiske modalitet og beordringer, mot å bruke bestemte framstillingsmåter i form av for eksempel perspektivkonstruksjoner. Tegning måtte være «et produkt av barnets eget åndelige arbeid» (N39, s. 178). Jeg tolker dette som at det ifølge planen ville være uten hensikt og nærmest virke ødeleggende for elevene, om det ble arbeidet med regler eller konstruksjonsmessige

tegninger, når det var fri forming som stod i fokus i tegneundervisningen. Det ser ut til at det fritt skapende gjennom tegning, som forestillingstegningen, ble sett på som en direkte kobling til utviklingstrinnene hos elevene. Dersom dette ble forstyrret av strenge regler for hva elevene kunne få uttrykke, eller for hvordan de kunne få uttrykke personlige opplevelser, kunne det da ha ført til at elevenes utvikling stanset og de dermed sluttet å tegne? Det kan tenkes at barn som møter for vanskelige oppgaver kan oppleve at dette går utover deres mestringfølelse og motivasjon til å fortsette, men likevel kan man spørre seg om hva kvaliteten av veiledning i slike oppgaver har av betydning også. Kanskje ville god veiledning fra læreren være med på å hindre en stagnering i tegneutviklingen.

Kopiering og gjengivelse (observasjonsevne)

N39 kom med sterke påstander angående det å la elevene kopiere. Blant annet fornektet denne fagplanen at tegningen ble *formet* av elevene hvis de kopierte; en slik tegning ansås da å *ikke* være formet ut fra elevenes egne tanker og dermed ble ikke slike tegninger ansett å være et ekte uttrykk for hva elevene kunne klare selv. På bakgrunn av disse fornektelsene påsto N39 at slike tegninger dermed manglet en formsammenheng, da man som oftest ville finne blandinger av trekk som tilsvarte elevenes utviklingstrinn «og annet som kommer av tankeløs ettergjøring» (N39, s. 177). Videre ble det påstått at mange elever ønsket å «ta en snarvei og tegne etter prospektkort, illustrasjoner, bilder o. l.» (N39, s. 178). Igjen hevdet N39 at gjennom kopiering ble ikke tegninger formet av elevenes indre syn, men var heller en etterligning av ytre trekk. «De vil derfor oftest være uten virkelig verd, og for barnets utvikling har de liten betydning. På samme måte virker også perspektivregler og annen rettleiing som ikke tar sikte på den indre utvikling» (N39, s. 178).

Ifølge Bull-Hansen hadde formålet med avtegning og gjengivelse tidligere i skolen vært en ren mekanisk og metodisk trening, som druknet fagets egentlige oppgave innen oppdragelse. Tegning hadde dermed utelukkende blitt avtegning, kopiering, hvor dette ikke ga plass til *virkelig aktivitet*. «Og endelig har vi det vanlige krav til tegnemåten med en pusset, «kalligrafisk» utførelse, med hovedvekt på det rumlige, perspektiviske, det såkalte naturtro, som de fleste barn ikke makter» (Bull-Hansen, 1932, s.13). Det er her tydelig at Bull-Hansen satte spørsmålsteget ved å lære elever å gjengi noe gjennom tegning, noe som blir bekreftet videre av Bull-Hansen selv: det å se og fremstille noe så han på som en svært begrenset aktivitet uten oppdragende verdi, og hvis en elev hadde klart å gjengi flere avanserte gjenstander gjennom

tegning «så er det sannelig et åpent spørsmål hvad nytte de egentlig har av denne beskjeftigelse utenom den tekniske ferdighet som noen få tilegner sig og som kunde vært oppnådd på annen og bedre måte» (Bull-Hansen, 1932, s. 18).

På grunn av påstandene nevnt over, både fra Bull-Hansen og N39, kom det flere beordringer i planen for Tegning. Deriblant kom det et forbud mot å la elevene ta i bruk det som planen kalte for avtegning, med mindre de hadde nådd det nødvendige utviklingstrinnet og en viss grad av modenhet. Slik ville de greie å oppfatte plastiske former, nyanser i linjer og forhold, så de kunne tegne direkte etter natur, ting eller gjengi inntrykk etter hukommelse. Det ble også beordret at tegning med direkte gjengivelse måtte bli slik som eleven kunne klare selv, etter nøye observasjoner og samtaler om de karakteristiske trekkene ved det som skulle tegnes. «Barnet tegner da ut fra den klarest mulige bevissthet om formens oppbygging, linjeuttrykk og forhold» (N39, s. 181).

Elevtegningen måtte også være så selvstendig som mulig, ble det beordret, men samtidig måtte også læreren hjelpe elevene til å se både form og farge. Slik ville tegningen bli så saklig riktig som mulig – dette gjaldt i hovedsak det planen kalte *fagtegning*, og i læreplananalysen kom det frem at slike arbeidstegninger faktisk fikk lov til å være reproduserende etter lærerens skisser, arbeidshefter eller til innprenting av lærestoff (N39). Her var altså fagtegningen mer en metode for andre fag for å lettere forstå det som skulle læres, noe som ser ut til å kunne stamme fra Bull-Hansens tredje hovedkrav til tegneundervisning; tegning måtte ikke bli et isolert fag, men bli brukt i den øvrige undervisningen slik at den fikk en allsidig og rik anvendelse. Tegning var en uttrykksform (Bull-Hansen, 1932).

Etter å ha analysert N39 og fagplanen for Tegning har det blitt tydelig at forestillingstegning ble vektlagt som viktigere for elevens utvikling som et helt menneske, enn hva de motoriske og tekniske ferdighetene elevene kunne tilegne seg gjennom for eksempel kopiering og observasjonstegninger. Det ser ut til at tegning som et eget ferdighetsfag og nytteverdien av dette i et samfunnsperspektiv ikke lenger var like gjeldende, men at det var mer det kunstneriske og personlige ved tegning og andre billedformer som fikk mer plass, og som dermed ble mer verdsatt. Dette tolker jeg som at reform- og kunstpedagogikken hadde begynt å slå rot.

Påstander og beordringer i M74

Elevenes naturlige utvikling og uttrykksevne (forestillingsevne)

I faget Forming av Mønsterplanen fra 1974 (M74) ble det påstått at det ville være stor spredning innenfor utviklingsnivå; noen elever ville vise en veldig enkel uttrykksform i forhold til alderstrinnet sitt, mens andre ville vise et rikere og mer variert formspråk. Det ble videre påstått at det ideelle utgangspunktet for arbeid med forming, var elevenes egne, spontane ideer og forslag. Det ble også nevnt hvor viktig det var at læreren orienterte de foresatte om undervisningen og om elevenes eget formspråk, da dette ville føre til at den personlige uttrykksmåten ble godtatt og forstått i hjemmene. Planen hevdet videre at mange barn tror at uttrykksformen hos de voksne er bedre enn deres egen, og at noen «har forkjærlighet for klisjeer, lånt av voksne, av større barn og tegneserier» (M74, s. 239).

Her kan det sees på som at verdsettingen og vektleggingen til elevenes utviklingstrinn og deres naturlige uttrykksevne, har blitt videreført som latent intertekstualitet fra N39, i tråd med kritisk diskursanalyse. I tiden mellom N39 og M74 kom Viktor Lowenfeld ut med sine teorier rundt barns tegneutvikling, som senere kom ut i dansk utgave med boktittelen *Kreativitet og vekst* (Lowenfeld & Brittain, 1976). Her skrives det om fascinasjonen rundt formingsresultater hos barn, og at man kan få en innsikt i barns adferd og deres kompliserte og varierende vekst, ved å forstå hvordan de tegner og hvilke metoder de bruker.

Når man arbejder med børn, må man have forståelse for deres forskellige udviklingstrin og en solid viden om deres vækstmuligheder. En lærer må nødvendigvis være klar over disse ting for at kunne afgøre, i hvilken grad et barn kan forstå og bruge formingsoplevelser (Lowenfeld & Brittain, 1976, s. 43).

Dette med utviklingstrinn er også noe som gjenkjennes i det Åsmund Lønning Strømnes (1971) skriver som en modningsfaktor. Denne modningsfaktoren ser han som en av sidene til det pedagogiske formingsbegrepet. Strømnes hevder at den stadige utviklingen av barn og unges mentalitet og motoriske ferdigheter, er noe formingspedagogikken tar hensyn til. Denne utviklingen har konsekvenser for opplæring i bruk av verktøy og teknikker. Spesielt hevder han at det også har store implikasjoner for hvordan mennesket uttrykker sine tanker, forestillinger

og budskap. Denne utviklingen tilsier at uttrykksmåtene endrer seg systematisk i takt med vekst og alder (Strømnes, 1971).

Mogningsfaktoren i det pedagogiske formingsomgrepet inneber då at forming gjev personen høve til å vekse i pakt med sine egne voksterlover, høve til å oppleve at han lukkast, ikkje på trass av, men nettopp fordi han følgjer sin eigen vokstergang. Dermed inneber modningsfaktoren også ein individualitetsfaktor som skolen sårt treng til (Strømnes, 1971, s. 155).

Ut fra dette kan det tolkes til at årsaken til mestring ville være på grunn av at elevene fulgte utviklingstrinnene sine, og dermed lettere kunne klare å lykkes med sine arbeider. Ville det ut fra disse teoriene bety at å la elevene bryne seg på noe mer utfordrende, noe utenfor deres utviklingstrinn, ville øke faren for å mislykkes?

Bull-Hansen (1971) skrev om utviklingsfasene som man kunne se gjennom barnetegninger: «Barna *former* sine indre bilder, i samsvar med sin kroppslige og sjelelige utvikling. De trenger forskjellige redskaper og materialer som erfaringsmessig høver for de forskjellige utviklingstrinn, og de må ha frihet til å forme og en ledelse som stimulerer» (Bull-Hansen, 1971, s. 9, original kursivering).

Ut fra påstandene nevnt over beordret M74 læreren å møte elevene på det utviklingsnivået de befant seg, og dermed prøve å legge til rette arbeidet slik at alle elevene skulle få mulighet til utvikling. Elevene skulle da få lov til å løse oppgavene på sin egen måte, og slik måtte da også undervisningen og veiledningen individualiseres. I M74 ble det også beordret at læreren måtte godta elevens naturlige formspråk, samt at læreren måtte gjøre det klart for elevene at det var deres eget uttrykk som var verdifullt – dette gjennom individuell veiledning og vurdering av deres ferdige arbeider. Det ble også formulert et forbud mot at læreren skulle påvirke eller stenge for elevenes personlige opplevelser og selvstendige vurderinger (M74). Det kan også tenkes at ideologien rundt *child art*, som tidligere beskrevet i kapittel 1, kan ha påvirket utformingen av M74 – dette med tanke på vektleggingen og verdsettingen av elevenes individuelle, naturlige og upåvirkede formuttrykk.

Denne vektleggingen av det individuelle kan ses i sammenheng med Bull-Hansen, hvor han hevdet at elevene måtte få uttrykke seg på sin måte. «Oppgavene må forankres i deres forestillingsliv og være uttrykk for deres egne følelser. Barna må vinne tillit til at de selv kan klare å forme og ha glede av det de skal lage» (1971, s. 10). Hvis ikke dette ble tatt hensyn til,

hevdet Bull-Hansen at formingen ikke ville få betydning for oppdragelsen til selvstendighet, heller ikke stimulere til fantasi og egne tanker – i stedet ville det skapes usikkerhet og avhengighet, hevdet Bull-Hansen, og dette ville da hindre det han kalte for en fruktbar utvikling (1971).

Det kan også tenkes at Strømnes (1971) hadde en påvirkning på vektleggingen og verdsettingen av det individuelle og fritt skapende arbeidet i M74. Han skriver at følelse- og kognisjonsfaktorene er sentrale i formingsbegrepet: «Det er disse faktorane som gjev ein originale tankar og hugskot, som held fast på førestillinga om det ferdige produktet, som avgjer vala, som styrar aktiviteten og som stansar handlingsimpulsane når arbeidet kan seiast å vere ferdig» (Strømnes, 1971, s. 154). Til tross for at Strømnes vektlegger følelser og kognisjon som sentrale faktorer for faget Forming, skriver han også at disse ikke skal fortrenge de andre faktorene, som innebærer verktøy, teknikker og materialer – det må være et balansert forhold mellom disse (Strømnes, 1971).

Innhaldet i forming i skolen bør derfor vere aktiv skapande, individuell utfolding med mange materialar og verktøy ut frå mogningssteget til eleven, slik at behov blir oppfylte og mangesidig læring, vekst og utvikling finn stad. Innhaldet må være bestemt ut frå at dei spesifikke faglege mål ikkje skal dominere over kultur og personmål, og ut frå eit balansert formingsomgrep (Strømnes, 1971, s. 156).

Kopiering og gjengivelse (observasjonsevne)

I analysen av planen for Forming i M74 fant jeg ingen spesifikke beordringer rundt kopiering eller observasjoner innen tegning, her var det mer fokus på elevens naturlige formspråk og utviklingsnivå. Likevel ser det ut til at planen kan ha bygget på noe av de samme tankegangene som i N39, noe som igjen kan sees på som latent intertekstualitet fra kritisk diskursanalyse, da M74 har påstått at mange elever tror at uttrykksformer hos voksne er bedre enn deres eget uttrykk – samt at de «har forkjærlighet for klisjeer, lånt av voksne, av større barn og tegneserier» (M74, s. 239). I denne sammenhengen ble det dermed påstått at læreren hadde et svært ansvarsfullt oppdrag i de første skoleårene hos elever, da holdninger hos læreren som en voksen ville være grunnleggende for elevenes arbeid videre i skolegangen (M74).

Dette kan sees i sammenheng med Lowenfelds og Brittain's tanker rundt viktigheten av å konstant gi oppmuntringer til elevene, for å få dem til å utforske og undersøke nye måter og metoder.

Nu og da prøver barnene at kopiere hinanden; det sker i særlig grad, når ét barn har fået ros, og det andet også ønsker at blive udmærket. Man stimulerer kreativ tænkning ved positivt at understrege forskelligheder og ved at rose nonkonformitet og eksperimenteren. Et barns *egne* kreative forsøg og præstationer må accepteres, selv om resultaterne synes at være ringe (Lowenfeld & Brittain, 1976, s. 184-185, original kursivering).

Videre hevdet de at det var spesielt de elevene som stadig holdt seg for tett opp til stereotyper og gjentok visse skjemaer i tegning, var de som hadde størst behov for lærerens oppmerksomhet og veiledning for å styrke selvtilliten deres og skape positive opplevelser. (Lowenfeld & Brittain, 1976). Dette kan tolkes til at det bare var elever som var utrygge på sine egne evner som valgte å kopiere, og at disse trengte å finne glede og trygghet i det å skape noe ut fra sine egne evner. Man kan da sette spørsmål ved hvorvidt oppmuntring og ros fra lærerens side var nok til at elevene skulle klare å utvikle seg videre.

Det var under arbeidsområdet *saklig fortelling* i M74 at tegning så ut til å få mest plass i den veiledende arbeidsplanen. Dette arbeidsområdet ble forklart som en nøktern og objektiv fremstilling av virkeligheten. Det var elevene som bestemte hva de ville fokusere på å fortelle gjennom slike arbeider – dette med utgangspunkt i deres personlige valg og det de vektla i sin observasjon (M74). Denne forklaringen ser ut til å kunne komme fra Bull-Hansen (1953), da han beskriver at tegning hos barn og unge etter hvert kan utvikle seg til å inneholde en mer saklig fremstilling av ting, altså at tegningene får et mer realistisk preg over seg, uten at naturetterlikning nødvendigvis er målet.

Den arter seg ikke som en blott og bar naturkopi, men vil alltid bety en utvelgning av inntrykk, en forenkling i samsvar med det individuelle syn. Denne tegning vil derfor som regel bli subjektivt preget, idet følelse, tanke, idé og begavelse vil spille inn og avgjøre resultatet (Bull-Hansen, 1953, s. 86).

Dette tolker jeg som at Bull-Hansen hevdet at det uansett ville være en individuell fortolkning av inntrykk som ville bli uttrykt. Her kommer også ordet *begavelse* frem, når Bull-Hansen

skriver om et naturalistisk formuttrykk – betyr det dermed at det det kun er de *flinke* elevene som klarer å lage tegninger med et realistisk preg over seg, og at denne begavelsen er en naturlig utvikling hos barn og unge uten påvirkning av noe slag? Er man født med sine ferdigheter, som utvikles på en naturlig måte, eller er det slik at man kan også lære seg ferdigheter og dermed utvikle seg utfra denne læringen? Dette er noe jeg vil komme tilbake til litt senere i dette kapittelet.

Påstander og beordringer i L97

Elevens naturlige utvikling og uttrykksevne (forestillingsevne)

I analysen av Læreplanverket fra 1997 (L97) var det tre av de fire punktene i de felles målene for faget Kunst og håndverk som nevnte utvikling. Utvikling ble der koblet opp mot identitet og forståelse gjennom kulturarv, ferdigheter, skaperglede observasjonsevne og estetisk sans – også opp mot elevenes evne til visuell kommunikasjon gjennom idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling (L97). Tanken på utvikling ser ut til å ha stått sterkt i L97, noe som kan skyldes enkelte formuleringer i den generelle delen av læreplanen. Den generelle delen av læreplanen (G94), som først ble utviklet for den videregående opplæringen, ble i L97 også grunnlaget for grunnskolen. Den utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og inneholder mål og kunnskapsmessige grunnlag, og under denne delen presenteres de sju mennesketypene. I den generelle delen av læreplanen (G94) ble det påstått at utvikling var det fremste målet for utdanning – dette kom frem i delen om *Det skapende mennesket*. Under *Det arbeidende mennesket* ble det påstått at den aller viktigste pedagogiske oppgaven var å gjøre elevene oppmerksomme på at de var i stadig utvikling, og at dette dermed førte til større tillit til elevenes egne evner (G94).

På bakgrunn av dette kan det se ut til at fagplanen for Kunst og håndverk i L97 hadde gått mer bort fra tankene rundt de psykologiske utviklingstrinnene til barn og unge, eller at dette kan ha blitt mer underforstått og en selvfølge etter så mange år med forskning og teorier rundt barnetegninger. Etter innføringen av M87, planen mellom M74 og L97, ble Lowenfelds bok om tegneutvikling mindre brukt i lærerutdanningen. I stedet ser det ut til at boken til Haabesland og Vavik (1989), er den som erstattet Lowenfeld som fagdidaktisk grunnbok

(Nielsen, 2009). Inn i 1990-årene sluttet det danske forlaget å trykke opp boken til Lowenfeld og Brittain, da salget hadde stupt drastisk de siste ti årene (Nielsen, 2000).

I min analyse av fagplanen for Kunst og håndverk i L97 har jeg ikke funnet noen direkte beordringer opp mot elevenes utvikling og utviklingsnivå. Dette har fått meg til å gå til den generelle delen av læreplanen (G94), for å se om det ble lagt noen føringer der.

Under *Det skapende mennesket* ble det beordret at «opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner» (G94, s. 11). Under *Det arbeidende mennesket* i den generelle delen av læreplanen ble det pålagt at undervisningen skulle tilpasses alderstrinn og utviklingsnivå, og at opplæringen måtte legges til rette slik at læreren kunne møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme (G94). Dette ser ut til å kunne støtte mine tanker om at L97 hadde begynt å bevege seg mer bort fra barns psykologiske tegneutvikling. Det kan tenkes at fokuset lå mer på utvikling gjennom tilpasset opplæring, i stedet for det som elever tilegnet seg naturlig og uten påvirkning.

I fagplanen for faget Kunst og håndverk i L97 finnes det nærmest ingen påstander rundt elevenes uttrykksevne eller forestillingsevne; i stedet dukker det her opp flere beordringer rundt dette. Blant annet ble det beordret at elevene skulle gjennom arbeid med fabulering og idéutvikling få muligheten til å øve opp sin forestillingsevne (L97).

Det ble også i målformuleringen innen todimensjonal form hos småskoletrinnet pålagt at elevene skulle skape bilder ut fra varierte sanseintrykk og opplevelser, for så å kunne erfare glede og trygghet rundt sin egen uttrykksevne. På mellomtrinnet var målet at elevene skulle utvikle glede og undring, samt å få impulser fra norske og internasjonale kunstverk til eget skapende arbeid. Elevene skulle også bli mer bevisste på hvor viktige deres egne kunnskaper og evner var for å kunne skape ønskede uttrykk i egne arbeider. Noe lignende blir beordret for ungdomstrinnet også, hvor elevene *skal* gjennom utgangspunkt i egne erfaringer kunne gi følelser, inntrykk og opplevelser et personlig bildeuttrykk (L97).

Disse beordringene kan sees i sammenheng med det Norsk kulturråd og Grunnskolerådet (1991) skrev: «All god læring innebærer ervervelse, bearbeidelse og fornyelse av kunnskap. Sagt på en annen måte er god læring *inntrykk* som former *uttrykk* og danner *avtrykk*» (Norsk kulturråd & Grunnskolerådet, 1991, s. 9, original kursivering). Dette tolker jeg som at de inntrykkene elever kan få gjennom undervisning er med på å forme deres personlige bildeuttrykk, noe som igjen kan vise til avtrykk i form av utvikling, motivasjon og glede rundt

eget skapende arbeid. Dersom man følger denne tolkningen videre, blir det logisk å forestille seg at disse personlige avtrykkene også påvirker hvordan nye inntrykk blir oppfattet – og at slike inntrykk igjen fører til ytterligere utvikling av uttrykk. Norsk kulturråd og Grunnskolerådet bekrefter dette, da de sammenligner inntrykk, uttrykk og avtrykk som et kretsløp med gjensidig sammenheng, hvor de kvalitetsmessig påvirker hverandre (1991).

Kopiering og gjengivelse (observasjonsevne)

I L97 ble ikke ordet *kopiering* brukt, men i stedet *gjengivelse* på mer eller mindre lik linje med *observasjon*. «Evne til observasjon er vesentlig for formforståelse. I arbeid med faget oppøves evnen til visualisering av ideer og til gjengivelse av form. Dette kan bidra til å øke forutsetningene for eget skapende arbeid» (L97, s.190). Det ble også påstått at elevene fikk trening i å gjengi opplevelser og sanser gjennom gjengivende oppgaver – ferdigheter som evner til observasjon, innlevelse og gjengivelse ble da utviklet gjennom slike oppgaver (L97).

I læreplananalysen kom de fleste beordringene rundt gjengivelse og observasjonsevne frem i arbeidsplanen for faget, i form av målformuleringer. Målformuleringen innen todimensjonal form for småskoletrinnet så ut til å ha mest fokus på elevenes egne uttrykksmåter, mens målformuleringen for mellomtrinnet og ungdomstrinnet viser til observasjonsevne og det å skape illusjoner av rom – dette i tillegg til elevenes opplevelser og ideer, som kan tolkes til å passe bedre inn under elevenes personlige formuttrykk og forestillingsevne. Målformuleringen for mellomtrinnet beordret blant annet at elevene skulle ta utgangspunkt i både opplevelser og observasjoner for å kunne arbeide med form, farge og komposisjon, og også det å bli kjent med virkemidler som kan gi en illusjon av rom, lys og skygge i arbeidene deres. På ungdomstrinnet så det ut til at målformuleringen var lagt opp slik at det som tidligere hadde blitt lært på de lavere trinnene, kunne videreutvikles på de høyere trinnene. Blant annet skulle elevene kunne bruke visuelle virkemidler for å visualisere det de så – dette kan da kobles opp mot observasjonsevnen og det å skape en illusjon av rom (L97).

Kan det tenkes at L97 så et større samspill mellom forestillingsevne og observasjonsevne, enn hva de tidligere læreplanene har gitt uttrykk for? Kan det se ut til at det å kopiere eller gjengi noe ikke nødvendigvis risikerer å ødelegge elevens utvikling, men heller forsterke elevens skapende evner? Det virker som at L97 har et større perspektiv på det å utvikle ferdigheter og kunnskaper på alle områder, enn bare de psykologiske utviklingstrinnene

og de fritt skapende evner hos barn og unge. Dette finner jeg støtte i hos St.meld nr. 40 (1992-93):

Grunnskolen må gi en helhetlig opplæring som har som mål å utvikle elevenes kunnskaper, praktiske ferdigheter, etiske verdier og normer, estetiske vurderingsevne og uttrykksformer, kreativitet, evne til å treffe valg, ta ansvar for seg selv og felleskapet og vilje til innsats og til å søke ny viten. For å utvikle en slik allsidig kompetanse er det viktig at elevene får nødvendig tid til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter og å bearbeide inntrykkene på ulike måter. Arbeidsmåter som gir rom for både selvstyrt virksomhet og lærerstyrt undervisning er nødvendig» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993a, s. 44).

Det å gjengi og observere ble jevnlig nevnt i L97, noe som kan tydeliggjøre læreplanens verdsettelse og vektlegging når det kommer til observasjonstegning. Det virker som at denne læreplanen gikk mer tilbake og videreførte *avtegning/bunden tegning* fra N39, samt tidligere planer hvor dette ble ansett som en viktig og nyttig ferdighet for elevenes allmennkunnskap og som deltaker i samfunnet. Samtidig virker det som at L97 har hatt et mer balansert syn på eget personlig uttrykk og det å gjengi noe, og at disse gjerne påvirker hverandre. Det kan tenkes at Strømnes (1971) sine tanker rundt det balanserte forholdet mellom de kognitive faktorene og følelsesfaktorene på den ene siden, og de mer håndverksmessige faktorene på den andre siden, også kan ha spilt som en latent intertekstualitet på L97.

L97 kan også fremstå som mer positiv til tegneundervisning, da det har vært fravær av forbud mot enkelte undervisningstemaer. I stedet har det kommet frem tydeligere beordringer under mål og hovedmomenter for de ulike klassetrinnene, noe som kan få L97 til å virke mer krevende enn de tidligere læreplanene, da disse har fremstått som mer veiledende arbeidsplaner – dette vil jeg drøfte videre i neste underkapittel.

Det naturlige mot det tillærte

I læreplananalysene har jeg avdekket en tendens til strid mellom ulike tanker og holdninger innenfor det som kan kalles *det naturlige* og *det tillærte*. Ideene rundt barns upåvirkede og naturlige utviklingstrinn – sammen med kreativitet og forestillingstegning – har stått i et

motsetningsforhold til det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter gjennom kopiering og gjengivelse.

Ut fra læreplananalysene så det ut til at L97 ville balansere motsetningene mellom det naturlige og det tillærte, og dermed skape en bedre relasjon mellom det fritt skapende med elevenes personlige uttrykk, og det å tilegne seg ny kunnskap gjennom å la seg inspirere fra ulike tiders kunst og kultur, samt det å lære seg å tegne gjennom observasjonstegning. Tidligere læreplaner hadde gått fra å være veiledende, til å inneholde mer pålegg i form av beordringer gjennom deontisk modalitet i L97. Dette blir oppfattet som både positivt og negativt. Ved å tydeliggjøre hva undervisningen skulle inneholde kan man tenke at kvaliteten på både arbeid som ble utført og elevenes læringsutbytte ville bli større, men samtidig kan det spørres om alle beordringene i målene og hovedmomentene i L97 ville bli for krevende – avhengig av skolens økonomi og ressurser. Og hva med lærerne? Ville den kompetansen de hadde tilegnet seg fra lærerutdanningene før L97, fortsatt tilsvare det som skulle til for å gjennomføre alt? Lærernes holdninger til tegneundervisning kan også ha vært et spenningspunkt på denne tiden, da tankene rundt elevenes fritt skapende uttrykk hadde stått sterkt i den tidligere lærerutdanningen.

Bare ni år etter at L97 ble innført, kom LK06. L97 hadde beskrevet undervisningens *innhold*, men LK06 fikk en målstrukturert form som beskriver hva elevene skal *kunne* når de går ut av grunnskolen. Hva undervisningen skulle inneholde og arbeidsmåter i faget ble tatt bort i LK06, og dermed ble *metodefrihet* løftet frem. Slik fikk dermed læreren og den enkelte skolen større frihet til lokal tilpasning (Nielsen, 2009).

Metodefriheten i den norske skolen bygger på en verdsetting av den enkelte lærers profesjonelle kompetanse med hensyn til å tilrettelegge undervisningen med utgangspunkt i lokale forutsetninger. Metodefriheten er et gode fordi den styrker den tilpassede opplæringen, men den stiller også store krav til en lærers kompetanse (Nielsen, 2009, s. 102).

Lowenfeld frarådet voksne å lære barn ulike konsepter av tegning. Lowenfelds ideer har også påvirket den norske lærerutdanningen siden 1970-tallet. En slik holdning har vært ment for barns og unges eget beste, og bygger på antagelser om å fremme kreativitet og kunstnerisk selvtutfoldelse. Denne holdningen med å ikke lære barn å tegne har Nielsen kalt *Resistance to Teaching Drawing* eller RTTD-holdningen hos lærere i dagens samfunn (Nielsen, 2014). Dette

kan også sees som en ettervirkning av ideologien rundt *child art*, som tidligere beskrevet i kapittel 1. Hva kan en slik tilbakeholdenhet og holdning til å ikke lære bort tegning føre til, uansett om intensjonen har vært god eller ikke?

Helga Eng viser til forskning fra slutten av 1800-tallet, som hevdet at tegneaktiviteten hos barn stagnerte da de kom et stykke inn i skolealderen:

Skole og omgivelser har undertrykt barnets produktive evner ved å forsøke å øke dets intellektuelle virksomhet. Barnet begynner å se at dets tegning bare er en dårlig og ufullkommen efterligning av naturen. Barnet mister mot og lyst til å tegne, og tegningens kvalitet forringes (Eng, 1926, s. 7).

De fleste ville derfor ikke utvikle sine tegneferdigheter utover 12-årsalderen, bare de enkelte fra 15 til 20 år som var særlig begavet ville oppnå en ny utviklingsperiode (Eng, 1926; 1944). Dette viser til at tegnekrisen ikke er et nytt fenomen, og at læreplanene opp igjennom tidene har støttet seg til ulike teorier for hva som kan ha forårsaket krisen og hvordan den kan løses pedagogisk. Teoriene og læreplanene har derfor alltid hatt som hensikt å være til det beste for barn og unge, og ikke hatt som intensjon å forårsake tegnekrisen i seg selv.

Tenåringer er ikke komfortable med å bruke en tegnestil som tilsvarer et lavere alderstrinn enn det de selv befinner seg i, selv om læreren liker deres tegninger. Strategien rundt det å ikke lære tegning er å holde tilbake kunnskap, og dermed kan dette føre til at elever mister mestringsfølelsen som er viktig for motivasjon og glede (Nielsen 2013). Tegnekrisen kan derfor forstås som at tenåringer lettere kan se sine egne utfordringer med å etterligne naturen, og at de ikke nødvendigvis besitter nok kunnskap på egenhånd for å kunne løse disse utfordringene. Hvis det ikke legges til rette for at de skal kunne utvikle sine evner utover det tidligere forskning har ansett som naturlig tegneutvikling, kan det føre til at de mister motivasjonen til å fortsette med tegning. Tegning kan for noen derfor bli vanskelig og nærmest uopnåelig å mestre, slik kan ferdigheter innen dette bli oppfattet som noe unyttig og meningsløst for barn og unge. Så hvordan kan tegnekrisen unngås? Kan det å veilede og lære elever ulike måter å tegne på være med på å føre utviklingen deres videre i stedet for å stagnere den? Og *hvordan* kan elevene lære å tegne? Er det læreren som burde ha tegnekompetanse, eller skal lærebøker i faget stå for hovedansvaret?

Det finnes i dag flere tegnebøker på ulike ferdighetsnivåer, både i form av hobbybøker og lærebøker. På grunnskolen i dag, da med LK06 som gjeldende læreplan, finnes det lærebøker

for både barne- og ungdomsskolen. På småskolen finnes *Kunst- og håndverkstimen for 1.-4. trinn* (Kallestad & Lepperød, 2006), *Kunst- og håndverkstimen. Bok 1: 5.-7. trinn. Arkitektur og design* (Kallestad & Lepperød, 2008a) og *Kunst- og håndverkstimen. Bok 2: 5.-7. trinn. Visuell kommunikasjon og kunst* (Kallestad & Lepperød, 2008b). På ungdomstrinnet finnes Dahl og Johansens (2006) bok *Akantus. Kunst og håndverk for 8.-10. klasse*. Etter egen observasjon ute i praksis som faglærerstudent og i dialog med andre faglærere i Kunst og håndverk, har jeg kommet frem til at det virker som om disse lærebøkene for faget i svært liten grad har blitt brukt. Enkelte av lærerne har hevdet at bøkene var for dårlige, eller at de heller laget oppgaver selv. Eksempler på tegnebøker for barn er serien *Tegneglede* bestående av fire bøker av Inger Landsem (2000a; 2000b; 2002a; 2002b) – disse øvingsbøkene er laget for å få barn til å fortsette med å være glad i å tegne. Om disse bøkene i det hele tatt brukes i skolen, og i så fall til hvilken grad, er i skrivende stund usikkert.

Med mønsterplanene av 1974 og 1987 ble det ikke lagd lærebøker for elever i faget Forming. Derimot ble det utviklet lærebøker for Kunst og håndverk da L97 ble innført, etter at flere forlag hadde tatt sjansen på dette (Nielsen, 2009).

Lærebøkene representerte en konkretisering av lærestoffet. Bøkene dekket alle klassetrinn og ble trykket med flotte fargebilder, men solgte dårlig. Den totale dekningsprosenten for alle forlagene til sammen var på om lag 30 prosent. Den meldingen som skolene med dette sendte til forlagene, var at det var økonomisk risikabelt å utvikle lærebøker for faget. Om lærernes tilbakeholdenhet med å kjøpe bøker bunnet i manglende økonomi ved skolene eller i lærernes vurdering om at det ikke var behov for bøker, er det foreløpig ingen som har kartlagt (Nielsen, 2009, s. 81).

Hvorfor ser det ut til at lærere, og eventuelt også skoler, under både L97 og dagens LK06 i stor grad ikke har tatt i bruk lærebøker utviklet for læreplanene? Under LK06 er det som sagt også metodefrihet, som vil si at lærere velger selv hvordan de skal undervise og om de skal bruke lærebøkene eller ikke. Kanskje har enkelte lærere sine egne metoder, og dermed blir det ikke nødvendig for dem å ta i bruk bøker som forteller dem hvordan ting kan gjøres? Likevel kan man stille spørsmål ved om det er redselen for at det tradisjonelt praktiske faget kan bli forstått som å teoretiseres, hvis man tar i bruk bøker. Eller henger det mer sammen med holdningene til at man *ikke* skal lære barn og unge hvordan man skal tegne, og at faget Kunst

og håndverk bare skal være et puste- og lekerom for elever i en ellers travel og teoretisk skolehverdag?

I masteravhandlingen til Clara Christina Myhr Stavnås (2015), *Tegnelærebookers fagspråk – Med fokus på kontur og linje*, analyserer hun fagspråket i tegnelærebooker på pensumlisten hos faglærerstudenter, ved Høgskolen i Oslo og Akershus (dagens OsloMet) studieåret 2014/2015. Stavnås hevder at Betty Edwards (1984) sin bok skiller seg ut fra de andre bøkene på pensumlisten, når det kommer til det realistiske uttrykket og det å lære seg å se gjennom observasjonstegning. Ut fra denne boken tolker Stavnås (2015) tegning som en tillært ferdighet, som kan brukes til å løsrive seg fra stereotypiske uttrykksformer, slik at man deretter kan skape sin egen individuelle uttrykksmåte. I mastergradsavhandlingen til Bibbi Omtveit (2011) blir det hevdet at det også er nødvendig at observasjonstegning og forestillingstegning blir satt i en meningsfull kontekst sammen. For å kunne bruke tegning som et kommunikasjonsredskap trengs begge tegneformene, hevder Omtveit. I hennes undersøkelse kom det frem at studenter i faglærerutdanningen mente at det var for stort fokus på å tegne «riktig» i tegneundervisningen, og at de ønsket undervisning hvor forestillingstegning fikk mer plass.

At innholdet i undervisninga i hovudsak handlar om observasjonsteikning kan som sagt vere eit resultat av eit oppgjær med tidlegare ideologi i fagområdet. Hensikta med dette er truleg å utvikle fagområdet, og understreke at teikning har eit kunnskapsinnhald og er noko alle kan lære (Omtveit, 2011, s. 69).

Dette sitatet tolker jeg som at Omtveit mener alle kan lære seg å tegne, så lenge de får muligheten til å tilegne seg tegnekunnskaper. Dette kan tenkes å stå i kontrast til tankene hos Bull-Hansen da han hevdet at jo eldre barn og unge ble, dess mer ville tegningene automatisk bli etterligninger av virkeligheten uten at det nødvendigvis hadde vært målet med arbeidet. Det var følelser, tanker og *begavelse* som spilte en rolle for dette (Bull-Hansen, 1953). Eng hevdet at hennes niese ikke havnet i en tegnekrise, på grunn av at hun hadde «litt mer enn vanlig av indre drift til uttrykk og av skapende anlegg» (Eng, 1944, s. 7). Ordet *begavelse* og *skapende anlegg* kan ut fra Bull-Hansen og Eng tolkes som at barn og unge hadde naturlige evner, i stedet for noe tillært. Tankegangen om at elevenes frie forming og deres naturlige utvikling og – satt litt på spissen – de sjelelige og legemlige evnene, var det viktigste grunnlaget for om barn og unge fortsatte å tegne i tenårene og inn i voksen alder, ser jeg som utdaterte holdninger. For

å utvikle sine evner i tegning virker det mer logisk at barn og unge trenger å bygge på kunnskaper og erfaringer, og gjerne med veiledning. Slik kan tegning ses på som noe alle kan lære seg, i stedet for å ansees som noe begrensende for de fleste og utelukkende for dem med naturtalent.

Videre i avhandlingen sin skriver Omtveit (2011) at gjennom arbeid med observasjonstegning øker forståelsen til det å kunne omsette det tredimensjonale til det todimensjonale. Det styrker også forståelsen av proporsjoner, dimensjoner, form og struktur, samt øye-hånd-koordinasjonen. Omtveit hevder også at det kan styrke evnen til å få frem former ved hjelp av valører og det å forstå hvordan forkortninger fungerer.

Arbeid med forestillingsteikning gjer at ferdigheitene ein tilegnar seg i observasjonsteikning få ein konsekvens i praksis. Noko ein mellom anna får erfare når ein teiknar etter hukommelse. Til fleire gonger ein hest har blitt studert og teikna, dess lettare er det å teikne ein hest basert på hukommelse» (Omtveit, 2011, s. 69).

Øvelse gjør mester er et kjent ordtak og kan virke treffende i denne sammenhengen også, etter sitatet over å dømme. For å utvikle sine tegneferdigheter trengs øvelse, på lik linje med andre ting i livet – fra det å lære seg å sykle eller svømme, til det å ha kompetanse og kunnskaper nok til å sette en sprøyte eller utføre en operasjon som helsepersonell. I stedet for å være med på å stagnere tegneutviklingen kan derfor øvelse, sammen med konstruktiv veiledning, være en nøkkel for å låse opp tegnekrisen. Karen Brønne (2011) skriver om da hun holdt et innlegg på et fagseminar for lærere i Kunst og håndverk og formgivingsfag:

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 (Brønne, 2011, s. 105).

Responsen Brønne (2011) fikk fra lærerne var stort sett negative, da deres tolkning av hennes utsagn var at hun angrep den estetiske og kreative dimensjonen til faget, og at hun ikke viste forståelse for hva et fritt skapende arbeid betydde. Brønne skriver at det opplevdes som om lærerne ikke hørte hva hun sa, da hun prøvde å forklare at hun ikke så på den kreative

dimensjonen som en motsetning til et kunnskapsrikt faginnhold. «For disse menneska var eg motstandar av skapargleda!» (Brønne, 2011, s. 105).

Det kan her tenkes at disse lærerne har vært redde for teoretisering av et praktisk fag, når ordene *kunnskap* og *læring* ble brukt. Slik jeg ser det, behøver det ikke å være et skille mellom det fritt skapende og det å samtidig lære noe faglig; det samme kan sies om forhold til tegning som både noe kunstnerisk og håndverksmessig.

Tegning som både kunst og håndverk

For å kunne drøfte viktigheten av både det kunstneriske og håndverksmessige ved tegning har jeg valgt å trekke frem en estetisk praksis i samtiden, som jeg hevder tydeliggjør denne relasjonen i tegning som uttryksmiddel. I kapittel 1. *Introduksjon til undersøkelsesfeltet* viste jeg til kunstdebatten som foregikk i 2009, og en av kunstnerne som har vært og er en del av denne ny-figurative kunsttenden er kunstneren Sverre Malling (f. 1977).

Malling har vært elev ved Einar Granum Kunstfagskole (1996-1997), har en bachelorgrad i visuell kunst fra Kunsthøgskolen i Oslo (1997-2000) og har studert ved Kunstakademiet (2000-2004). Malling har siden sin debututstillingen som 17-åring på Høstutstillingen i 1995 hatt flere utstillinger, både i gruppe med andre kunstnere og separatutstillinger. Det er også denne kunstneren som står bak rettstegningene av Breivik, under 22. juli-rettsaken i 2012 (Røed, 2014; Sverremalling.com, udatert).

Våren 2017 opplevde jeg Sverre Mallings arbeider på nært hold, i en separatutstilling ved Galleri Haaken i Oslo, kalt *The blossoms we wear in our hats*. Galleri Haakens beskrivelse av utstillingen forteller om Mallings detaljrike kulltegninger og hvordan verkene preges av motsetningspar, som for eksempel samtid og mytisk tid. Ifølge galleriet blir også den ambivalente og konfliktfylte relasjonen mellom frivillig utenforskap og felleskap tatt opp til diskusjon overfor betrakteren – også den pågående og offentlige debatten rundt grupper med fremmedkulturell bakgrunn, og deres assimilering eller integrering i et samfunn (Galleri Haaken, 2017).

Temaet rundt fremmedkultur og innvandring kan også sees i ett av verkene fra utstillingen, *Norwegian Muskox*, som vist i figur 4, hvor Malling har portrettert en moskusokse i et landskap. Den store tegningen besitter slik en stor valørskala og så imponerende detaljer,

at den nesten kan virke som et vindu inn i et ekte taktilt landskap. I et intervju med Aftenposten har han selv fortalt om moskusen:

Moskusen en fremmed, en innvandrer. Den var her for titusner av år siden. Så døde den ut, men ble hentet hit fra Grønland i mellomkrigsårene. Under krigens matbehov ble den på nytt utryddet, men ble så hentet hit på nytt igjen, til Dovre (Skårderud, 2016, avsnitt 10).



Figur 4: Sverre Malling, "Norwegian Muskox", 2016. Kulltegning, 180 x 263 cm. Befinner seg i samlingen til Haugar Vestfold Kunstmuseum. Hentet 24. februar 2019 fra: <https://www.instagram.com/p/BA9kpBixKul/>. Gjengitt etter tillatelse fra Sverre Malling.

Malling forteller også om hvordan moskusen har blitt et mytologisk dyr for nordmenn, og hvordan den romantiske forestillingen om dyret som noe evig og upåvirket står i kontrast til vår egen akselererende eksistens. Samtidig hevder han at det er en motsetning i seg selv å si at moskusen er standhaftig, når dens eksistens har problemer med å kunne forholde seg til et moderne landskap med tog, bilveier og militære skytefelt – han sammenligner den med en outsider som erfarer ubehag i møtet med vår sivilisasjon (Skårderud, 2016).

Slik jeg tolker dette kan et kunstverk åpne opp for diskusjoner rundt både natur- og miljøproblematikk, samt andre samfunnsrelaterede temaer. Dette kan derfor få både den som tegner, enten det er en elev eller utøvende kunster, samt betrakteren, til å gå fra å være passiv

til å bli delaktig i verket og temaet. I boken *The Emancipated Spectator* skriver Rancière (2009) om hvordan det å betrakte noe ikke er en passiv rolle, at gjennom tolkning og sammenligning av et verk opp mot noe som betrakteren kjenner fra før, aktiviseres denne personen. Rancière tar dette opp hovedsakelig i forhold til teater, men min tolkning er at det også kan brukes opp mot andre estetiske praksiser.

Når betrakteren innhenter informasjon får hen et bredere spekter av inntrykk, noe som også kan sammenlignes med observasjonstegninger man lager selv. Gjennom observasjon tilegner man seg visuell informasjon, blant annet om hvordan en form er bygd opp, hvordan valører, forkortninger, proporsjoner og perspektiver er med på å danne volum og en helhet. Dette ser jeg i sammenheng med det som Dewey (1934/2008) kaller for *erfaring*. «En erfaring har mønster og struktur, for det dreier seg ikke bare om en vekselvirkning mellom det å gjøre noe og det å gjennomgå noe, men av disse to forbundet med hverandre» (Dewey, 1934/2008, s.203). For å skape seg en erfaring må man forstå relasjonen mellom handling og konsekvensen av handlingen, slik at erfaringen blir meningsfull (Dewey, 1934/2008).

Kan det da tenkes at elever får en meningsfull erfaring hvis de gjennomfører både observasjons- og forestillingstegning med veiledning fra lærer, slik at kombinasjonen av kunnskap og erfaring kan være med på å underbygge videre motivasjon og mestringfølelse? Kan dette påvirke tegnekrisen på en positiv måte? Ved at elever tilegner seg grunnleggende kunnskaper og erfaringer innen tegning, kan det styrke deres kompetanse innen visuell kommunikasjon. Slik kan elevenes erfaringer bli mer helhetlig, og erfaringene kan være med på å utvikle et grunnlag for *craftmanship*, i tråd med Richard Sennetts (2008) tankegang.

Begrepet *craftmanship* blir av Sennett (2008) brukt i en bredere forståelse enn den norske oversettelsen *håndverk*, da *craftmanship* ikke kun er forbeholdt de tradisjonelle håndverkene – en *craftsman* kan derfor være alt fra en pottemaker til dataprogrammerer, samt omhandle det å oppdra barn. I følge Sennett er *craftmanship* en betegnelse på kvalitetsdrevet arbeid, hvor ønsket og motivasjonen er å gjøre et godt stykke arbeid for arbeidets egen skyld.

I et intervju med Magasinet KUNST forteller Sverre Malling at ved å jobbe iherdig med detaljer ivaretar han det taktile og håndverksmessige i tegning som kunstform (Røed 2014). Dette er noe som kan sees ut fra Mallings arbeider, hvor både tid og flid blir lagt ned i arbeidene. Et eksempel på dette er vist i figur 5, som er hentet fra Mallings egen Instagramside og viser verket *Norwegian Muskox* under arbeid.



Figur 5: Skjermdump av verket "Norwegian Muskox" under arbeid (Kunstner Sverre Malling).

Hentet 24. februar 2019 fra: https://www.instagram.com/p/7PidDORKoW/?taken-by=sverre_malling.

Gjengitt etter tillatelse fra Sverre Malling.

Vi lever i dag i en verden som blir mer og mer travel, og hvor tilgangen på informasjon er uendelig – dette kan føre til at man har dårligere tid til å dvele ved opplevelser eller å kunne fordype seg i de inntrykk man får, hevder Malling i et intervju med Klassekampen (Flemmen, 2013). Mangel på tid kan derfor oppleves som forstyrrende for det å tilegne seg erfaringer; erfaringene blir da begrenset, ifølge Deweys (1934/2008) filosofi. Dette kan dermed tolkes som at disse erfaringene risikerer å ikke bli like fullkomne og meningsfulle som hvis elever får nok tid til å tilegne seg kunnskaper om hvordan de kan gjøre seg flid med arbeidet.

Sverre Malling hevder videre i samme intervju at kunsten kan være et pusterom i en travel hverdag, en måte å stoppe opp på, for å la erfaringer og viktig stoff trenge inn: «Kunst burde være et sanselig rom mellom konsept, teknikk og materialitet, et sted hvor man nettopp kan fiksere oppmerksomheten» (Flemmen, 2013, avsnitt 5). Dette tolker jeg til at uten å kunne ta seg tid eller å få muligheten til å ta inn det sanselige ved både ideen, teknikken og materialiteten, altså både det som kan tenkes som kunstnerisk og håndverksmessig ved et arbeid, kan noe gå tapt. Kan det tenkes at dette kan være roten til tegnekrisen? At den oppstår som et resultat av at elever ikke får tid eller mulighet til å tilegne seg kunnskaper om hvordan

de kan tegne ned sine forestillinger og ideer, slik at mestringsfølelsen kan gjøre seg gjeldende og dermed skape motivasjon for videre arbeid? Kan man si at *tid og flid* derfor er et svært viktig begrep for elevers utvikling i både det individuelle og faglige?

Men er tid og flid nok i seg selv, eller må barn og unge faktisk få veiledning og bli undervist i tegning og få lov til å kopiere, i kontrast til motstanden av tegneundervisning som tidligere har vist seg å være en tendens?

«When learners do not build on the experience and knowledge of master craftspeople, the results will often be poorer quality. This could be improved if the learners are included in a community of design practice and learn-by-watching» (Reitan, 2014, s. 17). Til tross for at Janne Reitan her skriver om det å observere innen klesdesign, kan også dette sees i sammenheng med det å studere og kopiere innen tegning, samt begrepet *mester-lærling*.

Mester-lærling kommer fra middelalderens håndverkerlaug, hvor hierarkiet besto av tre nivåer: lærling, svenn og mester. Som lærling var man bundet med en kontrakt, vanligvis på syv år, før man presenterte et arbeid som skulle demonstrere de grunnleggende ferdighetene lærlingen hadde tilegnet seg. Hvis dette arbeidet var godt nok gikk man fra å være lærling til svenn. Som svenn måtte man arbeide i nye fem til ti år, før en ny presentasjon kunne avlegges for å demonstrere svennens verdighet for å kunne ta mesterens plass. Arbeidet var fokusert på å imitasjon, å lære gjennom kopiering (Sennett, 2008).

I dag blir det i mange sammenhenger sett på som en selvfølge å lære fra en mester, enten du er lærling på et tattoostudio eller i et bilverksted. Ved å lære av og bygge videre på det andre med lang erfaring har gjort, kan lærlingens kompetanse og arbeid kvalitetssikres. For hvordan kan man utvikle sine egne ferdigheter, om man ikke får et større repertoar innen ulike teknikker? Kan det å veilede barn og unge i å utvikle egne ferdigheter og kompetanse føre til økt mestringsglede, og dermed motivasjon til videre arbeid med tegning?

Ifølge Ludvigsen-utvalget betyr kompetanse «å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU2015:8, s. 19). Videre skriver utvalget at elever ofte må bruke ulike ferdigheter, kunnskaper og holdninger sammen, for å vise kompetanse. Men hvorfor kan nettopp tegning ansees som en viktig kompetanse? Hva er egentlig tegning?

«To draw can be to tell a story, to teach, to learn, to explain, to create, to feel, to describe, to observe, to register, to explore, to connect, to communicate, to imagine, to

develop, to recollect and to think» (Frisch, 2010, s.1). Tegning er det samme som å lese, men også det å lage symboler (Frisch, 2013). Historien til bokstaver og hvordan de har utviklet seg fra bilder er noe vi kjenner til, men dette er noe som får liten oppmerksomhet (Nielsen 2014).

Innledningsvis i denne avhandlingen trakk jeg frem en kunstdebatt fra 2009 som omhandlet negative holdninger til samtidskunstneres bruk av klassisk figurativ tradisjon, også omtalt som kunstartrend innen ny-figurasjon, og at jeg selv i samme tidsperiode hadde erfart nedlatende holdninger da jeg ville tilegne meg ferdigheter i å etterligne virkeligheten. Etter å ha foretatt analyser av eldre læreplaner i denne avhandlingen, for å avdekke deres verdsetting og vektlegging av tegning, har jeg sett tendenser av årsaksforklaringer til hvordan holdninger til det figurative uttrykket kan ha oppstått i en utdanningsammenheng. Årsaksforklaringene til de holdninger som kommer til uttrykk i læreplanene bygger på tidligere forskning og teorier, som hadde et kunstpedagogisk standpunkt som grunnlag. Min egen opplevelse av de negative holdningene til å tegne figurativt, spesielt fra min lærer ved den videregående opplæringen, kan tenkes å også være koblet opp mot de teoriene som de eldre læreplanene for grunnskolen har bygget på – dette fordi det utfra den nevnte lærerens alder kan tilsi at han tok lærerutdanningen i den tiden hvor begrepet *child art* fri forming og Lowenfelds teorier om den tilbakeholdende voksenpersonen fremdeles sto sterkt. Det kan også hende at denne læreren var påvirket av den pågående kunstdebatten rundt det figurative, noe som igjen kan peke på hvordan en relativ smal kunstdebatt kan påvirke synet på tegning i et bredt utdanningsperspektiv.

Slik jeg tolker figurasjon kan det brukes som et mål i seg selv, som for eksempel et utvalgt uttrykk for å kommunisere på en spesifikk måte gjennom kunst. Figurasjon kan også fungere som trening, eksempelvis gjennom observasjonstegning og forestillingstegning. Ved å trene på å tegne ting etter virkeligheten, hukommelsen eller forestillinger, kan det styrke evnen til å kommunisere visuelt. På grunn av hvor naturlig det har vært å ta i bruk tegning for å blant annet forklare, forestille og kommunisere opp igjennom menneskets historie – alt fra hulemalerier, til idéutviklinger av nye oppfinnelser for morgendagen – tolker jeg det som at tegning i fortiden, nåtiden og i fremtiden anses å være en viktig og grunnleggende kompetanse.

Omtveit beskriver forestillingstegning som en evne til å visualisere indre bilder. «Det kan vere teikning som baserar seg på utopiskildring eller visualisering av idear, tankar eller konsept enten det er for å tydeleggjere noko for oss sjølve, eller i kommunikasjon med andre» (Omtveit, 2011, s. 70). Slik hun ser det handler forestillingstegning om å kunne *tenke på papiret*

– fra det å tegne et kart når man skal forklare noen veien til et mål, til å visualisere noe som ennå ikke finnes (Omtveit, 2011). Forestillingstegning kan derfor sies å være alt fra noe som blir brukt i hverdagen, til design av produkter eller noe kunstnerisk. Men hvordan skal man få ned sine forestillinger på et ark slik man ønsker, dersom man ikke har trent opp sine tegneferdigheter? Er det hold i påstanden om at hvis man lærer barn å tegne gjennom observasjon og kopiering, så har det negativ virkning på deres utvikling?

Gjennom å trene på observasjonstekning opplev ein høgst sannsynleg å bli dyktigare til å teikne basert på hukommelse, fordi ein har tilegna seg ei rekke visuelle skjema, som har festa seg i hukommelsen, som eit resultat av arbeid med observasjonstekning. Arbeid med observasjonstekning resulterer i større valmoglegheiter i arbeid med forestillingstekning, og ved å arbeide med forestillingstekning får ferdigheitene ein konsekvens i praksis. Dette peiker på at dei to repertoara bit kvarandre i halen, der desse i praksis fungerer komplementært, der det eine repertoaret ikkje utelukkar det andre, men at dei styrker kvarandre (Omtveit, 2011, s.70).

Ut fra dette sitatet behøver det ikke ansees å være en kamp mellom forestilling og kopiering, det naturlige og det tillærte. Gjennom å øve opp sine tekniske ferdigheter, blant annet øye-hånd-koordinasjonen, kan det styrke hvordan man får ned sine tanker og ideer. Samtidig kan det å arbeide med forestillingstegning øve opp de kreative og problemløsende ferdighetene, som igjen kan ha en positiv innvirkning på arbeid med observasjonstegning. Derfor kan det sies at det er dette samspillet som gjør tegning til *både* kunst og håndverk, og at det å skille mellom *det naturlige* og *det tillærte* derfor kan tenkes å være unaturlig. Dette er noe Hans Jacob Andreassen (1961) også skriver om:

I lys av det vi vet ut fra pedagogisk-psykologisk forskning, må vi kunne hevde at utviklingen aldri bare foregår gjennom en utfoldelse eller realisering av såkalte naturlige anlegg på den ene side, eller forming av personligheten utenfra på den annen side. Vi må regne med et samvirke mellom barnets såkalte naturlige anlegg og de påvirkninger som barnet mottar fra sitt miljø, fra kamerater, foreldre, lærere. Å prøve å skille barnets medfødte, naturlige anlegg og utfoldelsen av dem fra det som barnet lærer gjennom påvirkning utenfra, vil si det samme som å skille arvefaktoren fra miljøfaktoren, modningsfaktoren fra læringsfaktoren. Dette er ikke i samsvar med pedagogisk-psykologisk tankegang i dag, der man legger vekt på å understreke *samspillet* mellom arv og miljø, modning og læring (Andreassen, 1961, s. 173, original kursivering).

Tegning som grunnleggende ferdighet – predikasjoner

I dette kapittelet har påstander og beordringer i eldre læreplaner blitt drøftet, for å se hva tekstene vektla og verdsatte ved tegning. Denne drøftingen har så gått over i videre refleksjoner om det oppståtte skillet mellom *det naturlige* og *det tillærte*, samt tanker om tegning som både kunstnerisk uttrykk og som håndverk i seg selv. Selv om skillet mellom *det naturlige* og *det tillærte* har vært ment for å støtte barn og unges indre utvikling, kan dette skillet også ha forhindret en utvikling. Når barn og unges tegneferdigheter ikke samsvarer med deres egne forventninger til ønsket uttrykk, kan dette skape en *tegnekrise* – noe som deretter kan resultere i at de slutter å tegne. Kan det tenkes at ved å samle betegnelsene *naturlig* og *tillært*, og ved å se på tegning som både kunst og håndverk, kan tegnekrisen løses gjennom konstruktiv veiledning fra lærere?

Det har opp gjennom tidene blitt forsket og skrevet mye om tegning, og sånn sett kan man ikke påstå at temaet for denne avhandlingen er særlig originalt. Derimot har det – på grunn av holdningstendenser til det figurative uttrykket, og til tegning som et redskap for å kommunisere – blitt interessant å tenke videre på fremtidsperspektivet for tegneundervisning i grunnskolen og tegning som en viktig ferdighet i faget Kunst og håndverk.

Det fremtidsperspektiviske ser jeg på som å være i tråd med kritisk realisme, som denne avhandlingen støtter seg til vitenskapsteoretisk. Som tidligere nevnt i kapittel 2, *Vitenskapsteoretisk ståsted og metode*, har kritisk realisme som hensikt å se på uheldige konsekvenser i et samfunn for å så kunne predikere, eller forutsi, hva virkningen av et fenomen og dets årsaksforklaringer kan føre til. Siden mange sosiale faktorer kan spille inn på tendenser, kan dermed predikasjonene være feilbarlige og ikke nødvendigvis bestemte (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Danermark et al., 2002; Næss, 2012). Det kan derfor reflekteres over mulige forutsigelser for fremtidens tegneundervisning i Kunst og håndverk, uten å si for sikkert hvordan det vil bli.

Teoriene som har vist seg å være latente intertekstualiteter i læreplanene, har fungert som kunnskapsbase for innholdet i planene. Kunnskap er noe kritisk realisme ser på som sosialt konstruert, som betyr at kunnskap også kan være feilbarlig på lik linje med predikasjoner. Likevel kan noen kunnskaper være godt begrunnet, mens andre ikke er det – slik prøver kritiske realister å skjelne mellom kunnskap med lav og høy troverdighet (Næss, 2012). Teoriene og kunnskapene som de eldre læreplanene var bygd på kan sees på som troverdige, da de bygget

på forskning som var gjeldende i deres samtid. Pedagogiske tanker har alltid hatt som hensikt å være til det beste for barn og unge, samt deres læringsutbytte og utvikling. Men resultatet av undervisning ser man først etter mange år.

Er det dermed i det hele tatt mulig å predikere hvordan fremtiden kan bli, utfra denne avhandlingens undersøkelse av tegnings vektlegging i eldre læreplaner? Hvordan kan tegning og tegneundervisning utgjøre en viktig ferdighet å legge vekt på i fremtidens grunnskole?

Selv om den kunnskapen de eldre læreplanene bygget på, kunne betraktes som troverdige i sin tid, kan mye av kunnskapen og teoriene om hva som burde vektlegges og verdsettes innen tegning være foreldet i dagens samfunn. Vektleggingen av det fritt skapende var ment for å styrke elevenes indre utvikling, og det å verdsette deres naturlige formuttrykk med oppmuntring og ukritisk ros, var et ønske om å forhåpentligvis hindre tegnekrisen. Sett i dagens lys, mange år senere, kan dette fokuset ha vist seg å ikke nødvendigvis ha hjulpet elever med å komme over tegnekrisen. Årsaken til dette kan være at læreplanene viste til en tegneundervisning uten konstruktiv kritikk gjennom aktiv veiledning fra lærerne. Dette kan ha ført til at elever ikke tilegnet seg ulike repertoarer for hvordan tegning kan både anvendes og videreutvikles, og at de dermed kan ha mistet synet på tegning som et nyttig verktøy å beherske.

Med tanke på hvor mye visuelt barn og unge blir utsatt for i nåtidens digitale hverdag, og muligheten for hvordan dette kan øke med fremtidens teknologiske utvikling, kan grunnleggende kompetanse innen det visuelle bli viktig for dannelsen av fremtidens samfunnsborgere. Så langt har ikke teknologien gjort det mulig å visualisere tanker og ideer med for eksempel et kamera – her må mennesket selv visualisere det som ennå ikke finnes (Nielsen, 2013). Med dette i tankene ser jeg derfor på tegning som en grunnleggende ferdighet for kommunikasjon, da tegning kan stilles på link linje med det å lese og kommunisere gjennom tekst. Lærernes villighet til å undervise og veilede i tegning på en konstruktiv måte, kan derfor tenkes å være avgjørende for hva elever tilegner seg gjennom tegning. Motstanden av å lære barn og unge å tegne, RTTD-holdningen, er derfor et hinder som trenger å avvikles.

Tegning som noe grunnleggende sees også i sammenheng med kjerneelementene for faget Kunst og håndverk, i det pågående arbeidet med fagfornyelsen av LK06. Fremtidsperspektivet for tegneundervisning er derfor noe jeg vil komme tilbake til i avhandlingens siste kapittel; *Veien videre – fagfornyelsen*. Før dette vil jeg ta opp avhandlingens praktisk-estetiske komponent, og oppsummere avhandlingen.

Kapittel 5.

Praktisk-estetisk arbeid

Denne avhandlingens praktisk-estetiske komponent har som hensikt å være et supplement til den skriftlige delen av masteravhandlingen, og ikke en stor undersøkelse i seg selv. Denne vektleggingen finner jeg støtte i hos *Emneplan for MEST5900 Masteroppgave* (OsloMet, 2017):

Masteroppgaven må inneholde både en skriftlig og en praktisk-estetisk del, men vektingen kan være ulik [...] I oppgaver med særlig vekt på teoretisk tilnærming kan den praktisk-estetiske komponenten bidra til å belyse den problemstillingen som er teoretisk drøftet (OsloMet, 2017, Innledning).

Mitt praktisk-estetiske arbeid vil derfor belyse avhandlingens drøftingsperspektiv, som har diskutert motsetningsforholdet mellom *det naturlige* og *det tillærte* innen tegning, samt synet på at tegning tilhører både *kunst* og *håndverk*. I det praktiske arbeidet vil jeg forsøke å vise mangfoldet i tegning, og at det ikke nødvendigvis finnes bare én riktig måte å tegne på.

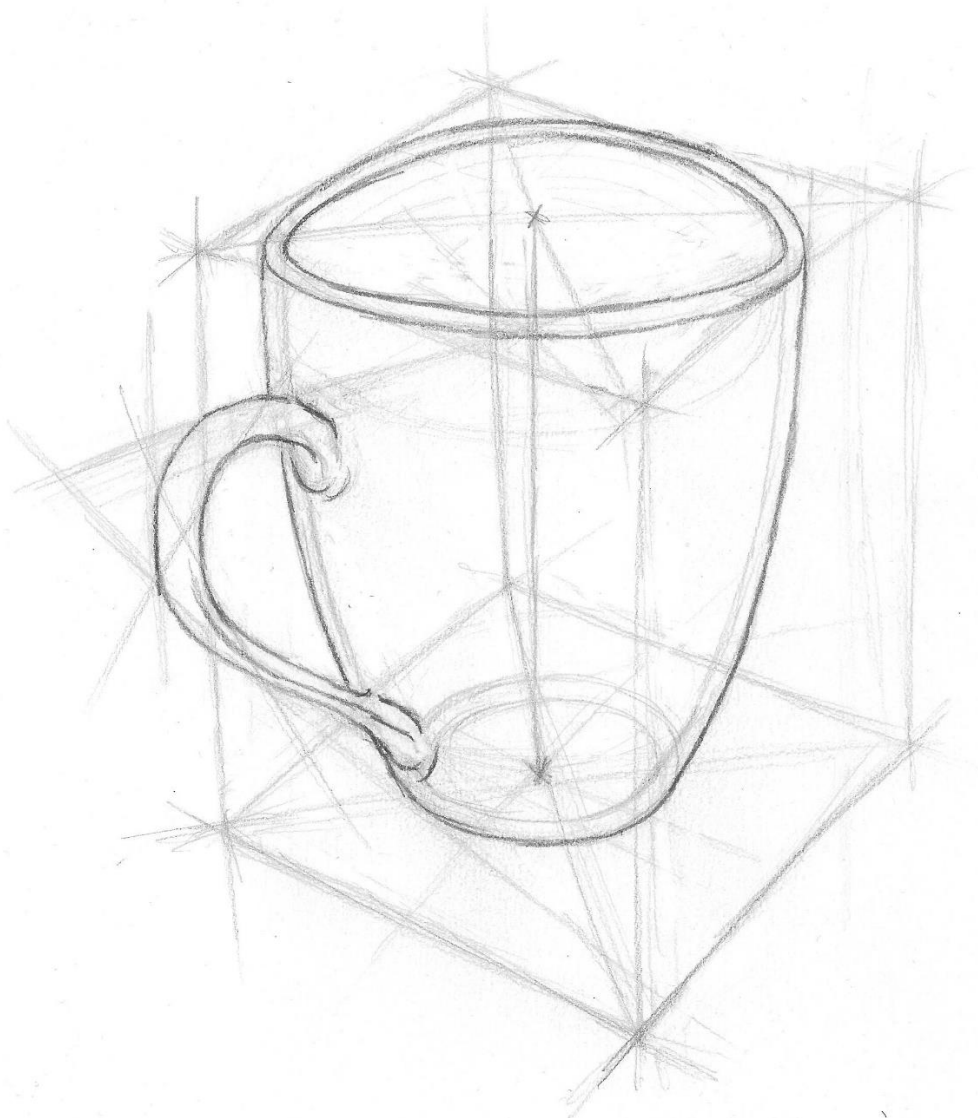
Innledningsvis i denne avhandlingen ble det fortalt om ønsket om å lære å tegne realistisk, og at jeg gjennom oppveksten har øvd opp mine tegneferdigheter gjennom kopiering og gjengivelse av det jeg hadde til rådighet rundt meg. Etter den videregående opplæringen kom jeg inn på en privat kunstscole, hvor jeg endte opp med en toårig utdanning i klassisk figurativ tegning og maling. Tegning har alltid vært en stor del av meg – derfor ble det naturlig i denne avhandlingen å undersøke hva eldre læreplaner i grunnskolen har vektlagt og verdsatt innen tegning. Slik ble det også hensiktsmessig å legge den praktiske-estetiske komponenten i avhandlingen, over på tegning.



Figur 6: Observasjonstegning av en kopp. Egenprodusert.

Et eksempel på hvordan tegning kan brukes for å belyse avhandlingens tema og drøftingsperspektiv vises i figur 6 og figur 7, hvor jeg har tatt utgangspunkt i samme gjenstand, men i ulike tegneuttrykk. Figur 6 er en observasjonstegning av en kopp, hvor valørene har fungert som virkemidler for å forme en tredimensjonal illusjon.

Figur 7 er en analytisk frihåndstegning av samme kopp. I denne tegningen har virkemidler som hjelpelinjer, midtakse og innboksing av gjenstanden blitt tatt i bruk. Det analytiske ved den sistnevnte tegningen kan i denne sammenhengen sees på som å tilhøre forestillingstegning, da jeg har måttet ta i bruk min forestilling for å kunne visualisere og konstruere en tredimensjonal oppbygging av gjenstanden.



Figur 7: Analytisk frihåndstegning av en kopp. Egenprodusert.

Ved å tegne én og samme gjenstand gjennom ulike former for tegning, er ønsket å fremme verdsetting av ulike tegneuttrykk. Det er ikke nødvendigvis et fasitsvar på hvilken tegnemåte som er den mest riktige. Ved å øve på ulike tegneuttrykk som en måte å tilegne seg ferdigheter på, kan forhåpentligvis et positivt forhold til tegning utartes. Ved å veilede elever i ulike tegnemåter kan deres repertoar utvides, og deretter kunne påvirke deres mestringsfølelse og videre motivasjon for å fortsette med tegning.

Jeg har i skrivende stund ikke satt strenge avgrensinger til det praktisk-estetiske arbeidet, da det ut fra tidligere erfaringer har vist seg at prosesser kan føre utøveren inn på nye veier og avgrensninger, etter hvert som arbeidet utfolder seg. Figur 6 og figur 7 er derfor

kun eksempler på hvordan drøftingsperspektivet til avhandlingen kan belyses, ved å ta i bruk ulike tegneuttrykk. Disse eksemplene er starten på en praktisk-estetisk prosess, som kan videreutvikles mot masteravhandlingens utstilling. Videre arbeid mot utstillingen vil derfor fokusere på å kunne belyse avhandlingens drøftingsperspektiv, som har stilt spørsmål ved skillet mellom *det naturlige* og *det tillærte*, samt sett på forholdet mellom det kunstneriske og håndverksmessige i tegning.

Kapittel 6.

Oppsummering

Innledningsvis i denne avhandlingen ble bakgrunn for valg av tema introdusert med personlige opplevelser, som handlet om negative holdninger jeg hadde møtt angående ønsket om å øke mine tegneferdigheter innen det figurative uttrykket. I samme tidsperiode var det også en offentlig kunstdebatt rundt ny-figurasjon som kunstartrend, som ble sett i sammenheng med at samtidskunstnere brukte virkemidler fra klassisk figurativ kunst. Denne kunstartrenden fikk negative tilbakemeldinger i Sverige under en utstilling av norske kunstneres figurative verk, da en av anmelderne sammenlignet utstillingen med nazistenes estetiske idealer. Med denne kunstdebatten og mine egne opplevelser og bakgrunn innen klassisk figurativ kunstutdanning, ønsket jeg som faglærer i Design, kunst og håndverk å se nærmere på holdninger til tegning gjennom følgende forskningsspørsmål:

Hva vektlegges og verdsettes innen tegning i grunnskolens læreplaner fra 1939 – 1997?

Målet med avhandlingen ble ut fra dette spørsmålet å avdekke hva N39, M74 og L97 vektla og verdsette innen tegneundervisning, gjennom læreplananalyser. Kritisk diskursanalyse (CDA) har fungert som metode for avhandlingens undersøkelse, da med særlig vekt på modalitetsbegrepene *påstander* og *beordringer* fra CDA. Ved å lete etter påstander og beordringer i læreplanene, var hensikten å kunne finne tydelige vektlegginger og verdsettelse av tegning i tekstene – slik kunne dermed *årsaksforklaringer* fra avhandlingens vitenskapsteoretiske ståsted, kritisk realisme, drøftes.

Analysen av N39 og faget Tegning avdekket påstander og beordringer som vektla elevenes psykologiske utviklingstrinn. Dette førte dermed til en verdsetting av forestillingstegning (fri forming) da dette ble ansett som viktigere for elevens utvikling som et helt menneske, enn de motoriske og tekniske ferdighetene elevene kunne tilegne seg gjennom kopiering og observasjonstegninger. Årsaksforklaringene til N39s verdsetting og vektlegging av psykologisk utvikling og fri forming, har i drøftingen blitt vurdert som at reform- og kunstpedagogikken fra århundreskiftet 1800- og 1900-tallet, på denne tiden for alvor hadde begynt å slå rot. Det har også blitt drøftet at læreplanen kan ha blitt påvirket av forskning og teorier rundt barns tegninger i tiden før 1939.

Ut fra analysen av faget Forming i M74 ble barn og unges utviklingstrinn fortsatt vektlagt og deres naturlige uttrykksevne verdsatt. Denne planen oppfordret læreren å rose og oppmuntre elevene til å ta i bruk deres eget naturlige og individuelle uttrykk, uten å påvirke elevene i retning av lærerens egen smak. Fritt skapende arbeid så derfor ut til å stå sterkere enn tanken på å lære gjennom kopiering og gjengivelse i tegning. Årsaksforklaringen til denne verdsettingen og vektleggingen kan tenkes å ha blitt videreført fra N39, samtidig som det har blitt drøftet at planen kan ha blitt sterkt påvirket av både ideologien *child art* og teorier rundt barns upåvirkede og naturlige formspråk; tanker som sto sterkt i tiden mellom N39 og M74.

I læreplananalysen av L97 kom det frem at utvikling ble sterkt vektlagt, men at denne vektleggingen lå mer på utvikling gjennom tilpasset opplæring, enn på de psykologiske utviklingstrinnene hos barn og unge. Forestillingsevne ble også verdsatt, men i L97 kom også evnen til å gjengi og observere sterkt frem – observasjon og gjengivelse ble her sett på som berikende for eget skapende arbeid i stedet for ødeleggende, som det tidligere kan ha blitt betraktet som. Årsaksforklaringer til denne vektleggingen og verdsettingen av både utvikling i forestillingsevne og observasjonsevne, har blitt drøftet og vurdert til å kunne komme fra de føringer og ønsker som har kommet til uttrykk i tekster fra departementer, kultur- og grunnskoleråd, samt den generelle delen av læreplanen (G94) - dokumenter som kom ut i forkant av L97.

I læreplananalysene så jeg en tendens til strid mellom ulike vektlegginger og verdsettelsener overfor det som kan kalles *det naturlige* og *det tillærte*. Ideene rundt barns upåvirkede og naturlige utviklingstrinn – sammen med kreativitet og forestillingstegning – kan tenkes å ha stått i et motsetningsforhold til det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter gjennom kopiering og gjengivelse. Etter drøfting av læreplananalysene ble derfor det naturlige og det

tillærte tatt opp i videre refleksjoner, i forhold til *tegnekrisen* som et fenomen blant barn og unge. Dette førte også til tanker rundt tegning som både kunst og håndverk – til disse refleksjonene viste jeg til en samtidskunstner som forener det kunstneriske og håndverksmessige i sine figurative tegninger. Vedkommende har også vært en del av kunstdebatten av den ny-figurative kunstitrenden, som jeg innledet avhandlingen med.

Den praktisk-estetiske komponenten har blitt vektlagt som et supplement til den skriftlige delen av masteravhandlingen. Eget arbeid som presenteres i denne avhandlingen, er så langt et eksempel på hvordan både observasjonstegning og forestillingstegning kan vektlegges og verdsettes. Det praktisk-estetiske arbeidet vil bearbeides og utvikles videre mot masteravhandlingens utstilling.

Denne avhandlingen vil avsluttes med et blikk på veien videre. Det er derfor svært relevant å ta opp tegning i et fremtidsperspektiv, sett i forhold til fagfornyelsen av LK06.

Kapittel 7.

Veien videre – fagfornyelsen

På bakgrunn av Ludvigsen-utvalgets *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8), Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) og Innst. 19 S (2016-2017) *Innstilling til Stortinget* (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2017) har det blitt satt i gang arbeid med å fornye LK06 i alle fag på grunnskolen og i den videregående opplæringen. Hensikten med fagfornyelsen er at det skal gi skolefagene mer relevant innhold og sammenheng mellom fagene. «Elevene skal tilegne seg solid faglig kunnskap og forståelse og grunnleggende ferdigheter slik at de kan anvende det de lærer, i ulike sammenhenger» (Regjeringen, 2017). Den nye læreplanen vil ikke være ferdigstilt før høsten 2019, og vil være gjeldende fra skoleåret 2020/2021.

I *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) blir kunnskap og kompetanse ansett som nødvendige forutsetninger for at det skal bli mulig å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Nielsen (2017) skriver i sin faste spalte i tidsskriftet FORM, om fagfornyelsen og viktigheten av tegnekompetanse. Hun forteller at både hun selv, og andre sammen med henne, ved flere anledninger har hevdet at oppbyggingen av elevenes evner innenfor visuell kommunikasjon, er sterkt knyttet til ferdigheter innen tegning.

Gjennom at elever får trene på å tegne det de ser (observasjonstegning) eller husker (hukommelsestegning), så opparbeider de øye-hånd-koordinasjon og dermed kompetanse i å visualisere ideer (forestillingstegning). De får også trening i å utvikle ulike sjangere innen tegning, fra det frie kunstneriske til det mer eksakte matematiske (projeksjonstegning) (Nielsen, 2017, s. 9).

Nielsen (2017) hevder videre at det ikke er nok å kunne «lese» informasjon som er visuell, men at elevene også må tilegne seg kunnskap for å selv kommunisere visuelt – hun skriver at dette er et kunnskapssyn som handler om å utvikle elevers helhetlige kompetanse.

Etter tre runder med høringer og innspill ble de nye kjerneelementene i den kommende læreplanen fastsatt 26. juni 2018 av Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Etter dette har de ulike læreplangruppene arbeidet med læreplanskisser for de enkelte fag, og disse skissene har også fått mange innspill etter å ha vært på høring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det endelige læreplanutkastet kom i en ny høring 18. mars 2019, hvor høringsfristen er satt til 18. juni 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

De fastsatte kjerneelementene i Kunst og håndverk beskriver hva elevene må lære, slik at de både kan bruke og mestre faget – kjerneelementene skal derfor ramme inn det viktigste innholdet i faget. Kjerneelementene er gruppert i fire: *Håndverksferdigheter*, *Kunst- og designprosesser*, *Visuell kommunikasjon* og *Kulturforståelse* (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer at elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Elevene skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i todimensjonale- og tredimensjonale og digitale uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2019b, Kjerneelementer).

Her har tegneferdigheter blitt tydeliggjort og anerkjent som en grunnleggende og særdeles viktig del av visuell kommunikasjon, noe som vil si at tegneferdigheter er noe elevene må lære for å kunne anvende og mestre faget. Kan innspillene til de tre rundene med høring av kjerneelementene derfor vise til at holdninger rundt det å lære elever å tegne, i stedet for å bare la dem tegne fritt ut fra sine naturlige utviklingstrinn, er på vei til å snu? Etersom tegning har fått en tydelig plass som noe grunnleggende i kjerneelementet, ser det ut til at tegning også kan ha blitt mer tydeliggjort i de nye kompetansemålene for klassetrinnene, sammenlignet med kompetansemålene i LK06.

To av de nye kompetansemålene etter 2. trinn i det siste høringsutkastet inneholder tegning, hvor elevene skal kunne «fortelle gjennom tegning, maling og foto etter studier av form» og «forestille seg og beskrive framtiden gjennom tegning og modeller» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, Kompetansemål etter 2. trinn). Dette tolker jeg som at de yngste elevene skal jobbe med både observasjonstegning og forestillingstegning. Etter 4. trinn skal elevene ifølge ett av de nye kompetansemålene kunne bruke overlapping og forminskning til å tegne form og dybde, noe som ser ut til å bli videreført og utviklet i det ene kompetansemålet etter 7. trinn. Her skal elevene kunne «tegne form, flate og rom ved hjelp av virkemidler som kontraster, skygge, proporsjoner og perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, Kompetansemål etter 7. trinn). Kompetansemålene etter 10. trinn er satt opp i to grupperinger; fordypning i kunst og fordypning i håndverk. De fleste kompetansemålene er like, bortsett fra de to siste i begge grupperingene, hvor kunst- og håndverksperspektivet trer mer fram hver for seg. Til tross for denne oppdelingen har de fortsatt ett felles kompetansemål som inkluderer tegning, hvor elevene skal kunne «visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, Kompetansemål etter 10. trinn).

Metodefriheten ser ut til å fortsatt stå sterkt i den kommende læreplanen og det virker som om formuleringene av kompetansemålene har blitt grundigere, samtidig som de oppfordrer læreren til å lage gode oppgaver for elevene. Enkelte kompetansemål for dagens gjeldende læreplan kan til tider tolkes å være for korte og enkle, slik at kompetansemålene kan ha blitt avsjekket og ikke jobbet mer med så fort elevene har vist at de kan «tegne hus og rom sett rett ovenfra, rett forfra og rett fra siden» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, Etter 4. årstrinn).

Kan den nye læreplanen derfor være med på å snu lærernes tilbakeholdenhet til å lære elever å tegne, når tegning blir fremstilt som en viktig ferdighet og blir tydeliggjort med nye formuleringer? Vil dette påvirke kravet til lærerens kompetanse innen tegning, og holdninger til dette?

Disse spørsmålene kan være vanskelig å svare på nå, før den nye læreplanen er ferdigstilt og trer i kraft i den norske grunnskolen. Det kan også ta flere år før man ser tydelige endringer i praksisen av tegneundervisning. Hvordan dette kan påvirke lærerutdanningen i et fremtidsperspektiv, kan derfor bli interessant å følge med på.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (2 utg.). London: SAGE Publications.
- Andreassen, H. J. (1961). *Debatt om tegneundervisningen : En del omstridte synspunkter fra debatten om tegneundervisningens mål og metoder*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.
Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/203/213>.
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Bull-Hansen, R. (1932). Tegning. I B. Ribsskog & N. Wiborg (Red.), *Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere* (s. 3-85). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bull-Hansen, R. (1953). *Tegning på naturlig grunnlag*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Bull-Hansen, R. (1971). *Formingsundervisning : mål og midler*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Dahl, E. & Johansen, R. O. (2006). *Akantus. Kunst og håndverk for 8.-10. klasse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2002). *Explaining Society. Critical realism in the social sciences*. London: Routledge.
- Dewey, J. (2008). "Å gjøre en erfaring" fra *Art as Experience*. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Eстетisk teori. En antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget. (1. utgivelse 1934).
- Edwards, B. (1984). *Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Oslo: Grøndahl & Søn Forlag.
- Eng, H. (1926). *Barnetegning: med illustrasjoner i sort og farver*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Eng, H. (1944). *Margrethes tegning: fra det 9. til det 24. året*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Flemmen, H. (2013, 29. januar). Fester blikket på historien. *Klassekampen*. Hentet fra <http://www.klassekampen.no/61135/article/item/null/fester-blikket-pa-historien>.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug & Co AS. (Omtalt som F60).
- Frisch, N. S. (2003). Å løsne på knuten "Tegnekrisa". *FORM*, 37(1), 20-23.

- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts. A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Frisch, N. S. (2013). Hooked on peers' drawings: Learning through the visual wildfire. I J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education researchers* (Vol. 4, s. 1983-1995). Oslo, Norway: ABM-media.
- Galleri Haaken. (2017). Sverre Malling - The blossoms we wear in our hats. Hentet 16. oktober 2018 fra <http://www.gallerihaaken.com/utstillinger.php?exhibition=142>.
- Garnaas, G. S. (2015). *Tegning i skolen. En studie av hvordan tegneundervisning kan fremme mestringsopplevelse* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Gina Soon Garnaas Notodden.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grønneberg, A. (2017, 4. oktober). Vebjørn Sand illsint etter kunstbråk. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/vebjorn-sand-illsint-etter-kunstbrak/68752330>.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (1989). *Forming - hva og hvorfor*. Rommetveit: Eu/Fou-avd., Stord lærarhøgskule.
- Holt, C. T. (2009). Hvorfor blir den figurative kunsten så uglesett? *Fineart*. Hentet fra https://www.fineart.no/doc/05_uglesett.
- Kallestad, T. & Lepperød, J. (2006). *Kunst- og håndverkstimen for 1.-4. trinn*. Sandefjord: Læremiddelforlaget.
- Kallestad, T. & Lepperød, J. (2008a). *Kunst- og håndverkstimen. Bok 1: 5.-7. trinn. Arkitektur og design*. Sandefjord: Læremiddelforlaget.
- Kallestad, T. & Lepperød, J. (2008b). *Kunst- og håndverkstimen. Bok 2: 5.-7. trinn. Visuell kommunikasjon og kunst*. Sandefjord: Læremiddelforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for Byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug. (Omtalt som N39).

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug. (Omtalt som M74).
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug & Co AS (Omtalt som M87).
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1993a). ... *vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringene i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. (St.meld. nr. 40 (1992-1993)).
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1993b). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring : generell del*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (Omtalt som G94).
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (Omtalt som L97).
- Kirke- utdannings- og forskningskomiteen. (2017). *Innstilling til Stortinget*. (Innst. 19 S (2016-2017)). Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-019s.pdf>.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/nofdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Landsem, I. (2000a). *Tegneglede 1*. Oslo: Gaidaros Forlag.
- Landsem, I. (2000b). *Tegneglede 2*. Oslo: Gaidaros Forlag.
- Landsem, I. (2002a). *Tegneglede 3*. Oslo: Gaidaros Forlag.
- Landsem, I. (2002b). *Tegneglede 4*. Oslo: Gaidaros Forlag.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan Company.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1976). *Kreativitet og vækst* (2 utg.). København: Gjellerup & Gad.
- Lundberg, J. & Rådlund, C. (2009). *Figurationer. Romantik och realism i norskt samtidsmåleri*. Stockholm: Atlantis.

- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School* (Doktorgradsavhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk: i går - i dag - i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2013). Visualising ideas: a camera is not enough. I J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Design Learning for tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education researchers* (Vol. 4, s. 2080-2089). Oslo, Norway: ABM-media.
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw — a companion to citizenship for the future. *Techne Series A*, 21(2), 34-42.
- Nielsen, L. M. (2017). Kjerneelementer i Kunst og håndverk. *FORM*, 51(4), 9.
- Norsk kulturråd & Grunnskolerådet. (1991). *Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen : inntrykk - uttrykk - avtrykk*. Oslo: Norsk kulturråd & Grunnskolerådet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMakademisk*, 5(2), 1-17.
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: hand og tanke. Ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo). Bibbi Omtveit, Oslo.
- Oslo Kunstforening. (udatert). Ny Figurasjon. 16.03 - 16.05.2007. Hentet 23. mars 2019 fra <https://www.oslokunstforening.no/ny-figurasjon>.
- OsloMet. (2017). *Emneplan for MEST5900 Masteroppgave*. Fakultetet for teknologi, kunst og design og Institutt for estetiske fag. Hentet fra <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/MEST5900/2017/H%C3%98ST>.
- Rancière, J. (2009). *The Emancipated Spectator*. London: Verso.
- Regjeringen. (2017). *Fag og læreplaner - Innhold, vurdering og struktur*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>.
- Reitan, J. B. (2014). Learning by watching. Vernacular Iñupiaq-Inuit design learning as inspiration for design education. *Techne Series A*, 21(2), 1-20.

- Røed, K. (2014). Blomsterbinderen. Et møte med Sverre Malling. *KUNST*, 61(3), 38-42.
- Rådlund, C. (2009, 20. mai). Undervurdert figurativ kunst. *Minerva*. Hentet fra <https://www.minervanett.no/undervurdert-figurativ-kunst/>.
- Sandvik, M. V. (2008, 11. desember). Romantismen kommer. *Minerva*. Hentet fra <https://www.minervanett.no/romantismen-kommer/>.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skårderud, F. (2016, 29. januar). Moskusen i rommet. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/EwVG/Moskusen-i-rommet>.
- Stavnås, C. C. M. (2015). *Tegnelærebøkers fagspråk – Med fokus på kontur og linje* (Masteravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Stavnås, Clara Christina Myhr, Oslo.
- Strømnes, Å. L. (1971). Forming - idé og innhold. *Idé og form*, 5(3), 152-156.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2001). *Practices of Looking. An introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press.
- Sverremalling.com. (udatert). *Biography*. Hentet 11. januar 2019 fra <http://www.sverremalling.com/bio/>.
- Sørheim, S. (2009, 3. august). Vil ha figurativ utdanning. *Klassekampen*. Hentet fra <https://www.klassekampen.no/56387/article/item/null/vil-ha-figurativ-utdanning>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (LK06). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet 19. mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – hva skjer når? Hentet 19. mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Høring: Læreplan i kunst og håndverk*. (Høringsbrev av 18. mars 2019). Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/341?notatId=680>.

- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), *Handbook of Research and Policy in Art Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates & the National Art Education Association.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources of the Drawings of Young People. *Art Education*, 30(1), 5-11.

Bildeliste

FIGUR 1: TIDSLINJE OVER NORSKE LÆREPLANER FOR GRUNNSKOLEN, FRA 1922 - 2006. DE RØDE SIRKLENE MARKERER DENNE AVHANDLINGENS AVGRENSNING FOR UNDERSØKELSE. EGENPRODUSERT ILLUSTRASJON.	5
FIGUR 2: TIDSLINJE OVER LOWENFELDS BESKRIVELSE AV TEGNEUTVIKLING HOS BARN. EGENPRODUSERT ILLUSTRASJON.	11
FIGUR 3: EPISTEMISK OG DEONTISK MODALITET. EGEN ILLUSTRASJON, INSPIRERT AV TABELL 2.2 OG 2.3 HOS SKREDE (2017, s. 50).....	21
FIGUR 4: SVERRE MALLING, "NORWEGIAN MUSKOX", 2016. KULLTEGNING, 180 x 263 CM. BEFINNER SEG I SAMLINGEN TIL HAUGAR VESTFOLD KUNSTMUSEUM. HENTET 24. FEBRUAR 2019 FRA: HTTPS://WWW.INSTAGRAM.COM/P/BA9kpBixKUL/ . GJENGITT ETTER TILLATELSE FRA SVERRE MALLING.	64
FIGUR 5: SKJERMDUMP AV VERKET "NORWEGIAN MUSKOX" UNDER ARBEID (KUNSTNER SVERRE MALLING). HENTET 24. FEBRUAR 2019 FRA: HTTPS://WWW.INSTAGRAM.COM/P/7PIDDORKoW/?TAKEN- BY=SVERRE_MALLING . GJENGITT ETTER TILLATELSE FRA SVERRE MALLING.	66
FIGUR 6: OBSERVASJONSTEGNING AV EN KOPP. EGENPRODUSERT.	74
FIGUR 7: ANALYTISK FRIHÅNDSTEGNING AV EN KOPP. EGENPRODUSERT.	75

