

Språklege formuleringar og perspektiv på

KUNST

Ein kritisk diskursanalyse av læreplanar i den vidaregåande skulen mellom 1976 og 2016
med utgangspunkt i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel

Språklege formuleringar og perspektiv på kunst.
Ein kritisk diskursanalyse av læreplanar i den vidaregåande skulen mellom 1976 og 2016 med
utgangspunkt i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel

Gjertrud Grødem Stikbakke

Master i Estetiske fag: Fagdidaktikk, kunst og design

Kandidatnummer 135

Institutt for Estetiske fag

Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – storbyuniversitetet

Emnekode: MEST5900

2019

Takk til....

... mine veiledarar Laila Belinda Fauske og Kari Saasen Strand for kloke ord, entusiasme, konstruktive tilbakemeldingar og gode samtalar. Eg har alltid følt meg litt klokere og litt roligere etter veiledningane med dykk!

... gjengen på masterrommet for delte frustrasjoner, gode avbrekk og faglige diskusjoner!

... min kjære Vegard for gjennomlesning og korrektur, og ikkje minst for oppmuntrande ord, støtte og for at du alltid har så stor tru på meg!

... familie og venner for gode avbrekk og heiling! Spesielt takk til far for gjennomlesning og korrektur!

Samandrag

I denne avhandlinga undersøkast læreplanar for den vidaregåande skulen i perioden 1976-2016. Gjennom perioden har ulike idéar og strømnings påverka det kunstfaglege innhaldet i læreplanane i fagfeltet. Med kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståstad og kritisk diskursanalyse som analyseverktøy forsøker denne avhandlinga å besvare problemstillinga:

- *Kva språklege formuleringar og perspektiv på kunst kan ein finna i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel på utdanningsprogramet for Kunst, design og arkitektur?*
- *Kva ulike faghistoriske strømnings og idéar kan ha påverka kunstfaginnhaldet ?*

Det er den nyaste læreplanen for Kunst, Design og Arkitektur (KDA), og programfaget Kunst og visuelle verkemiddel som er utgangspunktet for diskursanalysen, men det vert trekt linjer tilbake til dei tidlegare læreplanane i fagfeltet. Dette vert gjort for å sjå om feltet har endra seg, og for å få ei oversikt over kva det har vore ei tradisjon for i den vidaregåande skulen. Resultat frå analysen viser at fleire av emnene og perspektiva som preger Kunst og visuelle verkemiddel har tradisjoner frå tidlegare planer, men at det òg kjem inn nye perspektiv.

Forskning frå fagfeltet viser at dei kunstpedagogiske retningene: karismatisk holdning og formalestetisk oppdragelse, har satt preg på kunstundervisninga i grunnskulen. Analysen i denne avhandlinga viser at det har vore ein tradisjon for vektlegging av det formalestetiske, og ein finn spor frå Bauhaus i programfaget. Denne vektlegginga har prega det kunstfaglege innhaldet gjennom alle læreplanane. Det gjeld òg vektlegginga av kontekst og samfunnssamanheng i kunst og kunsthistorie. Ønsket om å gjøre elevane til gode framtidige samfunnsborgarar er òg tilstade i alle læreplanene, men vektlegginga ser ut til å ha vorte større på KDA. Eit nytt perspektiv som kjem til syne på KDA er at elevanes arbeid og prosess fleire stader vert omtalt som kunstnarleg arbeid og kunstnarleg prosess. I analysen kjem det òg fram at elevane gjennom opplæringa i Kunst og visuelle verkemiddel skal uttrykke seg sjølve gjennom å lære å utvikle egne idéar, skape egne uttrykk og lage egne arbeid. Vektlegginga blir i avhandlinga drøfta opp mot betegnelsen *det personlige uttrykket* som den karismatiske haldninga bær med seg.

Gjennom eige praktisk arbeid har eg reflektert over læreplanane gjennom broderi, ved at eg har prøvd å skape broderi ut ifrå elementer frå læreplanane til Studieretning for formgivingsfag i Reform 94 og husflidlinja

Summary

In this thesis, the curricula for upper secondary school from 1976 to 2016 are examined. Throughout this period, the art-specific content of these curricula have been influenced by various ideas and currents. With critical realism as a scientific framework and critical discourse analysis as analytical tool, this thesis attempts to answer the following problem statement:

- *What formulations and perspectives on art can be found in the subject Art and Visual Arts Techniques in the education programme for Art, Design and Architecture?*
- *What different historical currents and ideas may have influenced the subject matter of art?*

It is the latest revision of the education programme, Art, Design and Architecture (ADA), and the programme subject Art and Visual Arts Techniques that act as the starting point for the discourse analysis, and lines are drawn back to earlier revisions. This is done to see if the field has changed, and to get an overview of what has been a tradition in upper secondary school. The results of the analysis show that several of the courses and perspectives that have impacted the Art and Visual Arts Techniques curriculum are seen in previous plans, but there are also new perspectives that come into play.

Research from the field shows that the two art pedagogical directions of charismatic attitude and formalistic upbringing, have influenced art education in primary school. The analysis in this thesis shows that there has been a tradition of emphasizing the formalistic, and one finds traces from Bauhaus in the programme subject. These influence the artistic content through all the curricula. Social context in art and art history can be seen in all curricula. Also present in all the curricula is the desire to make the pupils responsible citizens of the future, but it seems to have increased in ADA. A new perspective that emerges in ADA is that the students' work and process are discussed as artistic work and artistic process in several places. The analysis shows that the pupils, through the instruction in Art and Visual Arts Techniques, should express themselves through learning to develop their own ideas, create their own expressions and create their own work. This is discussed in connection to the term *the personal expression* associated with the charismatic attitude.

Through practical work, I have reflected on the curricula through embroidery, by trying to create embroideries based on elements from the curricula of «Studieretning for formgivingsfag» in Reform 94 and «husflidlinja».

Innhold

<i>Innleiing</i>	2
Introduksjon til undersøkingsfeltet	2
Målsetting og problemstilling	3
Avhandlingas avgrensing	4
Praktisk-estetisk vinkling	4
Begrepsavklaring	5
Forkortingar og oversikt over læreplanane	6
Oppbygginga av avhandlinga	7
<i>Undersøkingsfeltet</i>	8
Kompromiss og konsensus i læreplanar	9
Historisk gjennomgang	13
Felles vidaregåande skule 1976 – husflidlinja	14
Reform 94 og studieretning for formgivingsfag	16
Kunnskapsløftet 2006 og studiespesialisering med formgivingsfag	18
Kunst, design og arkitektur 2016	20
<i>Kunst i faghistoria/fagfeltet</i>	22
Fag som utgangspunkt: Formaleestetisk oppdragelse	24
Elev som utgangspunkt: Frigjering av iboande skapende uttrykk – karismatisk haldning	25

Samfunnet som utgangspunkt: Kunst i samfunnet.....	27
<i>Vitenskapsteori og forskningsmetode</i>	<i>30</i>
Kritisk realisme.....	30
Kritisk diskursanalyse som metode.....	33
Validitet og reliabilitet.....	36
<i>Analyse.....</i>	<i>38</i>
Analyse del 1: Analyse av modalitet rundt begrepet kunst.....	39
Analyse del 2: Analyse av intertekstuelle relasjoner.....	45
Samandrag analysen: del 1 og 2	58
<i>Årsaksforklaringar – drøfting og refleksjon</i>	<i>60</i>
Kunstnarisk arbeid.....	61
Bauhaus og formalestetikken	63
Personleg uttrykk.....	65
Kontekstualisering av kunst.....	67
Reflekterte og aktive samfunnsborgarar.....	68
Oppsummerande refleksjon.....	70
<i>Refleksjon over læreplanane – i broderi</i>	<i>72</i>
Kvifor broderi?.....	73
Eige arbeid	74
Refleksjon over eige arbeid	81
<i>Oppsummering og vegen vidare.....</i>	<i>82</i>
Oppsummering	82
Vegen vidare.....	84
<i>Litteraturliste</i>	<i>I</i>
<i>Figur- og bildeliste</i>	<i>VI</i>
<i>Vedlegg 1: Analyse av modalitet</i>	<i>VII</i>

Innleiing

Introduksjon til undersøkingsfeltet

I 2016 vart programområdet Studiespesialiserande med formgivingsfag (LK06-SF) gjort om til eit eige utdanningsprogram, nemleg utdanningsprogram for Kunst, design og arkitektur (KDA). Programfaga Kunst og visuelle verkemiddel og Design og arkitektur på KDA vil i løpet av 2019 på nytt bli revidert i samanheng med fagfornyninga for programfag på studieførbuande (Utdanningsdirektoratet (Udir), 2018, 2019). KDA har røter som går tilbake til ulike tradisjonar innan skuleverket og fagfeltet. Det er mange interessegrupper, instansar og stømningsorgan som gjennom historia har prega utdanningsprogrammet (Aakre, 2005; Nielsen, 2010).

Gjennom tida har det vore ulike kriterier for utvelging av innhald i ein læreplan. Engelsen (2003) skriv at ein kan dele det opp i to: Ytre kriterier som eleven eller samfunnet, og indre kriterier i sjølve faget. Innan norsk læreplansteori og didaktikk har desse kriteria vorte brukt for å sjå korleis ein læreplan forhold seg til fagleg kunnskap, hensyn til elevforutsetningar og samfunnsforhold. Når ein læreplan skal utviklast er det mange instansar og interessegrupper som har ein finger med i spelet (Engelsen, 2003),

og innan eit fagområde vil det ligge ulike ideologiar og strømnningar som ønsker å påverke læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2014) enten det gjeld faginnhold, elevforutsetningar eller samfunnsforhald. Dette gjeld òg vårt fagfelt.

I doktorgradsavhandlinga si beskriv og problematiserer Brønne (2009) korleis ulike strømnningar har prega fagfeltet i grunnskulen. Doktorgradsavhandlinga tek for seg allmennlærerutdanninga i Kunst og handverk. Ho bruker fire diakrone perspektiv for å belyse korleis dei ulike strømingerne har prega og framleis pregar fagfeltet. Ulike strømingar kan ein finna i den vidaregåande skulen òg. Nielsen (2010) skriv i artikkelen *Kunst- og designfagenes plassering i vidaregåande opplæring 1976-2006* at ulike fagsyn har fått plass i dei ulike læreplanane, og at det i stor grad har vore opp til lærar å leggje opp til si eiga undervisning. Ho trekk fram dei faglege motsetningane håndverksutdanna og kunstfagutdanna lærarar har bore med seg. Handverkstradisjonen med nytte- og gjenskapningskultur kontra kunstens skapande kunsttradisjon.

Det er den skapande kunsttradisjonen, og kunstpedagogikkens påverknad på fagfeltet i den vidaregåande skulen som eg interesserer meg spesielt for, og som eg ønsker å utforske nærmare i denne masteravhandlinga. Brønne (2009) skriv at den norske fagkonteksten i størst grad er prega av dei to kunstpedagogiske perspektiva (Brønne, 2009, s. 139). Dei siste tjue åra har kunstfeltet hatt store omveltningar, og kunstbegrepet har blitt utvida (Danbolt, 2014). Har det kunstfaglege innhaldet i den vidaregåande skulen vorte med på omveltninga? Eller er det andre kunstperspektiv som pregar læreplanen?

Målsetting og problemstilling

På bakgrunn av dette ønsker eg i avhandlinga å gå nærmare inn på og problematisere korleis ulike faghistoriske strømnningar har påverka kunstfagfeltet i den vidaregåande skulen, med hovudvekt på den siste læreplanen KDA og programfaget Kunst og visuelle verkemiddel. For å få ei oversikt over tendensane over tid vil eg, med KDA som utgangspunkt, trekke linjer tilbake til dei tidlige læreplanane: LK06-SF, Studieretning for formgivingsfag (R94-SFF), og husflidlinja.

Med utgangspunkt i læreplanane i den videregående skulen mellom 1976 og 2016:

- *Kva språklege formuleringar og perspektiv på kunst kan ein finna i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel ved utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur?*
- *Kva ulike faghistoriske strømnningar og idéar kan ha påvirka kunstfaginnhaldet ?*

Problemstillinga er todelt, og den vil bli besvart i ulike deler av avhandlingen. Første del, *Kva språklege formuleringar og perspektiv på kunst kan ein finna i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel ved utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur?*, vil verte forsøkt besvart gjennom analysekapitlet med kritisk disursanalyse som analyseverktøy. Andre del, *Kva ulike faghistoriske strømnningar og idéar kan ha påvirka kunstfaginnhaldet?*, vil verte forsøkt besvart gjennom avhandlingas drøftingskapittel der resultat frå analysen vil vere drøfta saman med relevant teori frå kapittel 2 og 3, *Undersøkingfeltet og Kunst i faghistoria/fagfeltet*.

Avhandlingas avgrensing

Det vil vera sider og element ved LK06-SF, R94-SFF og husflidlinja som verken vert analysert eller drøfta. Eg vil sjå kva linjer eg kan trekke tilbake til dei tidligare læreplanene, men det er programfaget Kunst og visuelle verkemiddel som er utgangspunktet i både analysen og i drøftinga.

Emperien i avhandlinga vert henta frå fellesprogramfag på KDA, fellesprogramfag på LK06-SF, studieretningsfaga på grunnkurset, vidaregåande kurs 1 Teikning, form og farge, og vidaregåande kurs 2 Teikning, form og farge på R94-SFF, og fag og emner på husflidlinja. Valfag er er ikkje tatt med i analysa eller i drøftinga. Dei resterande vidaregåande kursa på R94-SFF er heller ikkje inkludert.

Praktisk-estetisk vinkling

I emneplanen for MEST5900 Masteroppgave står det at oppgåva " ... skal inneholde en teoretisk og en praktisk-estetisk del knyttet til problemstillingen" (OsloMet – Storbyuniversitetet, 2017). Denne masteravhandlinga er i hovudsak teoreisk lagt opp og

det er den teoretiske delen av oppgåva som svarer på problemstillinga. Gjennom arbeidet med avhandlinga har eg òg jobba med praktisk-estetiske arbeid i broderi, og det praktisk-estetiske arbeidet knyttast opp mot problemstilling og den teoretiske delen av avhandlinga. I den praktiske delen av arbeidet mitt har eg reflektert over læreplanane gjennom broderi. Dette vil bli belyst nærmare i kapittel 7, *Refleksjon over læreplaner – i broderi*.

Begrepsavklaring

Læreplan

I ulike skulesystem og land er betydingsinnhaldet til uttrykket *læreplan* forskjellig. Det engelske ordet for læreplan Curriculum har ein vidare betydning enn det norske. Curriculum kan gi uttrykk for det ein ønsker skal skje, men òg det som i verkelegheita skjer i undervisning og gjennom skulen. I norsk samanheng gir læreplanen uttrykk for ein plan, eller intensjon. Den er eit styringsdokument som er formelt vedtatt, og den er eit politisk offisielt dokument (Gundem, 1998, s. 201-202).

Fagfeltet

Når eg i avhandlinga skriv fagfeltet referer eg til kunst, design, arkitektur og handverkfeltet i grunnskulen og den vidaregåande skulen, samt til sentrale forskarar og fagaktørar. Det vil i grunnskulen vera faget Kunst og handverk. I den vidaregåande skulen vil det vera dagens utdanningsprogram for KDA, yrkesfaglinja Design og håndtverk, samt linjene frå tidlegare reformer: LK06-SF, R94-SFF, og husflidlinja.

Kunst

Danbolt (2014) bruker fire poler, nemleg kunstnar, verkelegheit, verk og tilskodar, for å beskrive korleis kunstbegrepet har utvikla seg. Gjennom historia har ulike kunstteoriar framheva eit forhold mellom dei fire polane. Han viser til: "... verk-verklegheit (imitasjonsteoriane), kunstnar-verk (uttrykksteoriane), verka som eiga esteisk verklegheit (modernismen, formalismen) og verk-tilskoder (verknadsteoriar)" (Danbolt, 2014, s. 32). I kapitlet Kunst i fagfeltet/faghistoria vil eg gjere greie for korleis kunst og kunstpedagogikken har prega undervisninga i fagfeltet.

Forkortingar og oversikt over læreplanane

<u>KDA</u> - Utdanningsprogram i kunst, design og arkitektur (2016)	
Felles programfag	Hovedområder
Kunst og visuelle verkemiddel (Udir, 2016a)	Visuelle verkemiddel
	Materiale, uttrykk og teknikkar
	Kunst- og kulturhistorie
Design og arkitektur (Udir, 2016b)	Utforske og planleggje
	Design, produksjon og presentasjon
	Design og arkitekturhistorie

<u>LK06-SF</u> - Studiespesialiserende med formgivingsfag (2006)	
Felles programfag	Hovedområde
Visuelle kunstfag (Udir, 2006a)	Teikning og farge
	Form og materiale
	Kunst og kultur
Design og arkitektur (Udir, 2006b)	Produktutvikling og materiale
	Teikning, konstruksjon og modellar
	Formkultur

<u>R94-SFF</u> - Studieretning for formgivingsfag (1994)	
Læreplan	Fag
GKF - Studieretningsfagene for grunnkurs formgivingsfag (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), 1994a)	Tegning
	Form
	Farge
	Kunst- og kulturhistorie
TFFVK1 - Studieretningsfagene i videregående kurs I tegning, form og farge (KUF, 1994b)	Tegning
	Form
	Farge
	Skrift
	Beskrivende geometri
	Kunst- og kulturhistorie
TFFVK2 - Studieretningsfagene i videregående kurs II tegning, form og farge (KUF, 1994c)	Tegning
	Komposisjon
	Moderne kunsthistorie

<u>Husflidlinja</u> (1976)	
Kurs	Fagplaner
GK - Grunnkurs (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976)	GKTFF - Formgivingsfag med hovedvekt på tegning/form og farge.
	GKKK - Kunst- og kulturhistorie
	HK - Halvårskurs i søm, vev, tekstilforming, tre- og metallforming og tegning/form og farge.
VK - Videregående kurs 1 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976)	VKTFF - Tegning/form og farge
	VKS - Søm
	VKV - Vev
	VKT - Tekstilforming
	VKTM - Tre- og metallforming
VKKK - Kunst- og kulturhistorie	

Oppbygginga av avhandlinga

Kapittel 1. *Innleiing*. Avhandlingen innleiest med ein presentasjon av prosjektets bakgrunn, samt problemstilling, avhandlingas avgrensning, praktisk-estetisk vinkling og forklaring av sentrale begrep.

Kapittel 2. *Undersøkingfeltet*. Her gjerast det greie for ulike sider ved læreplan og læreplansutviling. Kapittlet inneheld òg ein historisk gjennomgang av fagfeltet i den vidaregåande skulen.

Kapittel 3. *Kunst i fagfeltet/faghistoria*. Her blir det gjort greie for korleis kunst, og kunstpedagogikk har prega undervisninga i fagfeltet gjennom fag, elev og samfunn som utgangspunkt.

Kapittel 4. *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Her presenterast min vitenskapsteoretiske ståstad kritisk realisme. Vidare gjerast det greie for kritisk diskursanalyse som analyseverktøy og metode.

Kapittel 5. *Analyse tek for seg problemstillingas første del*. Analysen inneheld to deler, analyse av modalitet og analyse av intertekstualitet.

Kapittel 6. *Årsaksforklaringer – drøfting og refleksjon*, trekk fram årsaksforklaringane for å belyse problemstillingas andre del. Resultat frå analysen saman med relevant teori frå undersøkingfeltet og kunst i fagfeltet/faghistoria drøftast.

Kapittel 7. *Refleksjon over læreplanene – i broderi*. I dette kapitlet presenterast det praktisk-estetiske arbeidet med broderi. Mine tankar om valg av teknikk, prosess, og målsetning vert diskutert.

Kapittel 8. *Oppsummering og vegen vidare*. I dette kapitlet samlast alle trådane i avhandlinga gjennom ei oppsummering. I avhandlingas siste kapittel presenteras òg aktuelle områder for vidare forskning.

Undersøkingfeltet

I dette kapitlet ønsker eg å gjere greie for undersøkingfeltet som problemområdet mitt ligg i. Først, for å få ei grundigare forståing av læreplaner og kva hensyn som blir teke i utviklinga av læreplanar, vil eg gjere greie for korleis læreplaner er prega av kompromiss og konsensus (Engelsen, 2003), kva funksjonar ein læreplan har (Gundem, 1998), ulike målkategoriar (Kjosavik, 2001; Gundem, 1998), fag-elev-samfunn som kriteriar for utvelging av innhald i læreplaner (Engelsen, 2003), og Goodlads (1979) læreplansnivåer

Vidare gjer eg greie for fagfeltets historie i den vidaregåande skulen frå husflidlinja og felles vidaregåande skule i 1976, via R94-SFF og LK06-SF, til dagens utdanningsprogram KDA. Eg tek utgangspunkt i Nielsen (2010) sin artikkel *Kunst- og designfagenes plassering i vidaregåande opplæring 1976-2006* og Aakre (2005) si doktorgradavhandling *Formgiving og design i et didaktisk perspektiv*, Aakre (2014) sin artikkel *Formgiving, design og håndverk: Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet*, og doktorgradsavhandlinga til Svingen-Austestad (2017). Den historiske framstillinga i både Nielsen (2010) sin artikkel og Aakre (2005) si avhandling si stoppar med R94-SFF. Artiklen til Aakre (2014) tek for seg overgangen mellom R94-SFF og LK06-SF. Svingen-Austestad (2017) skriv om LK06-SF i si avhandling. I denne masteren ønsker eg å sjå dei

tidlegare reformane opp mot dagens utdanningsprogram KDA. For å knytte faghistoria opp mot samfunnsutviklinga og utdanningsreformane i ein meir generell forstand har eg satt faghistoria i samanheng med Telhaug (1997) si bok *Utdanningsreformene: Oversikt og analyse*, og Skarpenes (2007) si bok *Kunnskapens legitimerin: Fag og læreplaner i videregående skole*. Eg har òg sett på ulike NOUer, Stortingsmeldingar, og rapportar knytta til dei ulike læreplanane.

Kompromiss og konsensus i læreplanar

Engelsen (2003) skriv om korleis læreplanar inneheld kompromissformuleringar og gjer uttrykk for konsensus. Når ein læreplan vert til er det gjennom komitéarbeid. Ulike interessegrupper og instansar søker innflytelse gjennom forhandlingar og utdredningar. Til dømes vert læreplanutkast sendt ut til høyring, og det er opna for at ulike instansar kan uttale seg om utkastet til læreplanen. Engelsen skriv følgande om konsensusen i læreplaner som kjem fram tross debatt om utdanningsspørsmål:

I debatt om utdanningsspørsmål kan de skarpe motsetningene komme fram, og også i skolepolitikken bak læreplanene kan konflikter komme til uttrykk. Konflikten får imidlertid ikke komme fram i selve læreplanen. Der er det konsensus- og kompromissformuleringene som råder i grunnen (Engelsen, 2003, s. 26).

I staden for at dei ulike standpunkta kjem fram i læreplanene blir dei det Engelsen (2003) kaller harmoniplaner. Konfliktane og debattane ligg skjult i formuleringene. Kjosavik (2001) påpeikar at det kan vera vanskeleg å gjera ein analyse av mål i læreplanar. Måla har gjerne ofte uklare og generelle formuleringar. Dei kan tolkast på forskjellige måter. Perspektivet til Kjosavik om vanskanane med analyse av mål samsvarar med det Engelsen (2003) skriv om kompromiss og konsensus.

Kognitive mål, affektive mål og ferdigheitsmål

I didaktikken er det vanleg å kategorisera mål etter kategoriene kognitive mål, affektive mål og ferdighetsmål (Kjosavik, 2001). Både Gundem (1998) og Kjosavik (2001) argumenter for at kategoriene kan gje eit bilete av korleis faget og undervisninga i det er lagt opp. *Kognitive mål* tar sikte på prinsipp, faktakunnskap, teoriar og begrep som elevane skal tileigne seg eller få kjennskap til. *Affektive mål* dreier seg om opplevingar, interesser, verdiar og haldningar elevane skal tileigne seg. *Ferdighetsmål* omhandlar

manuelle "handlingar" som elevane skal få øving i eller meistre (Gundem, 1998, Kjosavik, 2001). Gundem (1998) skriv at det er dei kognitive måla som tradisjonelt har vore mest utbreidd i skulen. Kjosavik (2001) advarer mot at når ein deler undervisningsmål etter målkategoriar kan ein gje eit urett og forteikna bilete av heilskapen i målformuleringa. Deler ein opp mål etter kategoriane kan ein likevel få ei hjelp til å forstå faget sin eigenart.

Læreplanens funksjonar

Gundem (1998) skriv om dei ulike funksjonane til læreplanen: *Avspeglende, informerande/formidlande, styrande og begrunnande* funksjon. Ho skriv dette om den avspeglende funksjonen:

Når det gjelder læreplanens «avspeilende» rolle, vil et krav til læreplanen til enhver tid være at den skal avspeile det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og nødvendig ut fra hensynet til både individ og samfunn, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle. Dette gjelder både holdninger, ferdigheter og kunnskap (Gundem, 1998, s 117).

Vidare skriv Gundem at med læreplanens avspeglende funksjon i tankane, så er det ikkje uvesentleg kven det er som får gjennomslag i skulen for sine oppfatningar og syn på undervisning, kunnskap, danning, læring og menneske- og samfunnsyn. Læreplanens andre funksjon, den informerande og formidlande funksjonen, innber at læreplanen skal informere og formidle " ...nedarvede og rådene normer, verdier og konvensjoner og av fakta, teorier og prinsipper knyttet til kunnskap, vitenskap og teknologi, som samfunnet vil at skolen skal formidle" (Gundem, 1998, s. 118).

Gundem (1998) skriv vidare at det kan hevdast at læreplanens tredje funksjon, den styrande funksjonen til læreplanen, er overordna dei andre funksjonene. Altså at den informerande og formidlande funksjonen, og avspeglingsfunksjonen, ligg implisitt i styringsfunksjonen. Læreplanverket er ei forskrift til opplæringslova (Udir, 2016c). Læreplanen sin fjerde funksjon, den begrunnande funksjon, er at læreplanen skal overtala og begrunne. Det er to aspekt ved læreplanen sin begrunnande funksjon som Grundem trekk fram som viktige, nemleg bevaring og endring. "I begge tilfeller vil det være en intensjon at skolen og skolens innhold skal fremtre som en «motkultur» mot visse holdninger som eksisterer eller visse verdier som er neglisjert" (Gundem, 1998, s 116).

Fag – elev – samfunn

Ulike læreplaner opp gjennom tida har hatt ulike kriterier for utvelgning og tilrettelegging av innhald. Engelsen (2003) skriv at i norsk læreplansteori og didaktikk er det vanleg å operere med to inndelingar: indre og ytre kriterier. Grundem (1998) bruker òg denne inndelinga. Indre kriterier tar for seg kriteriane i sjølve faget, nemleg fagleg kunnskap og dei ytre kriteria tek for seg det som ligg utanfor sjølve faget, nemleg eleven og samfunnet. Engelsen skriv at tidlegare laga ein eit motsetningsforhald mellom dei ulike kriteria. Ein kunne til dømes seie at ein læreplan enten var ein fagsentrert, elevsentrert eller samfunnssentrert læreplan. I dag, ettersom me lever i eit komplisert og komplekst samfunn, er ein nøydd til å ta hensyn til fleire kriterier samtidig (Engelsen, 2003). Vidare skal eg gjere greie for korleis Engelsen forklarar dei ulike kriteria: fag, elev og samfunn.

Fag

Når fag er kriterium for val av innhald er det den faglege kunnskapen som er vektlagt i innhaldet. Tidlegare hadde skulen det ein kaller eit encyklopedisk dannelsesideal. Ein ønska å "lære alle alt", og det vart stadig meir og meir fagleg innhald i læreplanane. I dag har me ein rask kunnskapsvekst, og det gjer at eit encyklopedisk dannelsesideal vert vanskeleg. Som eit alternativ har det ifølge Engelsen vorte påpeikt at ein heller skal fokusera på det fagstoffet som har lang levetid. Det inneber ikkje fakta, men dei grunnleggande metodane, prinsippa, teoriane og begrepa i eit fag, og at ein heller tenkjer kvalitet kontra kvantitet om faginnholdet (Engelsen, 2003). Dette perspektivet om kvalitet samstemmer godt med Ludvigsenutvalget og deira argumentasjon for djubdelæring (NOU 2015:8, 2015).

Elev

I reformpedagogikken som fann stad i Europa i mellomkrigstida og progressivismen i USA var elevsentrering i sentrum. Ein meinte at den mest vestlege faktoren ein skulle ta hensyn til i utvelgning av innhald var elevane. Engelsen påpeiker at i dag meiner nok dei fleste at det er viktig å ta hensyn til elevane når ein skal velge innhald, men den sterke elevstyringa i ei reindyrka form har nok ikkje mange tilhengarar i dag (Engelsen, 2003).

Samfunn

Når faginnhald skal velgast står samfunnet sentralt. Utdanning vert ifølge Engelsen ofte sett på som eit middel for fornying og forandring i samfunnet. Gjennom læreplansutforming kan ein ta utgangspunkt i samfunnsutviklinga på to måter. På den

eine sida ønsker ein å bruke undervisning og skulen i arbeid mot det ein anser som uheldige samfunnstendenser. På den andre sida ønsker ein at undervisning og skulen ligg tett opptil nyvinningar i vitenskap og teknologi (Engelsen, 2003).

Goodlads læreplansnivå

I boka *Curriculum inquiry. The study of curriculum Practice* legg Goodlad (1979) fram fem nivå ein kan undersøke ein læreplan på: ideologisk, formell, oppfatta, gjennomførte og erfarte. Det er eit dynamisk forhold mellom dei ulike nivåene (Lyngsnes & Rismark, 2014). Eg vil vidare gjere greie for dei ulike læreplansnivåa.

Den ideologiske læreplanen er ideane og ideologien bak ein læreplan (Goodlad, 1979). Idear om fag, utdanning og skule i samfunnsdebatten før utforminga av eit læreplansdokument ligg i dette læreplansnivået (Lyngsnes & Rismark, 2014). Tradisjon, kulturarv og strømningsar i tida vil påverke utforminga av ein læreplan. Det same vil den personlege og faglege ståstaden til dei som utvikler læreplanen (Gundem, 1998). Det vil vera, som òg Engelsen (2003) poengterar, kompromiss mellom ulike strømningsar, og det kan derfor vera vanskeleg å identifisere kva idéar som ligg til grunn for ein læreplan (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Den formelle læreplanen er eit skriftleg dokument som er formelt vedtatt (Goodlad, 1979). I ein norsk samanheng er læreplanen eit styringsdokument. Den gir uttrykk for intensjonen eller planen til undervisninga (Gundem, 1998). Den formelle læreplanen vil i praksis vera eit kompromiss mellom ulike strømningsar og idear som ligg i den ideologiske læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Den vedtatte læreplanen vil verte lesen og tolka av ulike aktørar, og desse tolkningane dannar det Goodlad (1979) kallar *den oppfatta læreplanen*. Aktørar har forskjellig personlegdom og erfaringsbakgrunn. Dei lever i forskjellige sosiokulturelle samanhengar, og dette påverker korleis dei les og tolkar læreplanen (Gundem, 1998). Den oppfatta læreplanen vil dermed vera forskjellig for kvar enkelt. Ein læreplan inneheld kompromisser og vil gje rom for ulike tolkingar (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Det som faktisk skjer i klasserommet kvar dag er det Goodlad (1979) kallar *den gjennomførte læreplan*. Læreplanen rommar altså det som kan observerast og som vert gjennomført ut frå den formelle læreplanen. Ettersom ulike lærarar vil oppfatte

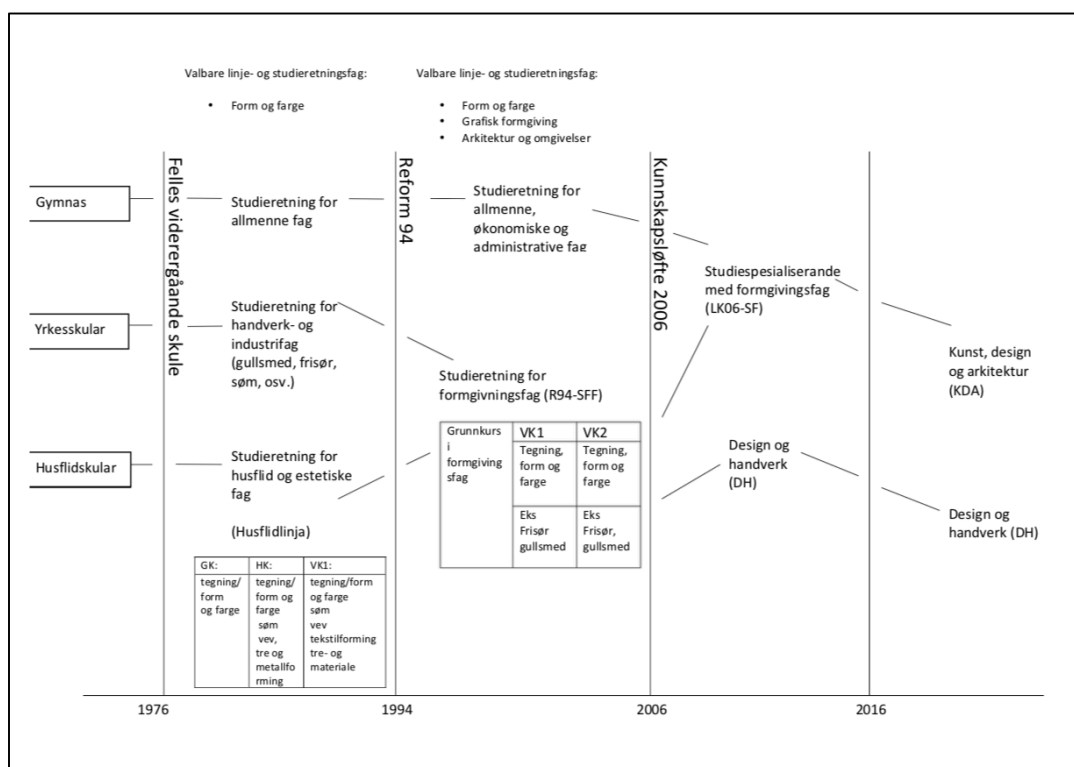
læreplanen ulikt vil òg gjennomføringa vera ulik (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dei ulike lærarane si tolking av den vedtatte læreplanen, og andre rammefaktorar, som læremiddelsituasjonen, vil ha ein innverknad på gjennomføringa (Gundem, 1998).

Den erfarte læreplanen er det elevar faktisk erfarer i undervisninga (Goodlad, 1979). Elevens erfaring vil vera påverka av den enkelte elev sine interesser, og den kulturelle og personlege bakgrunnen til eleven, saman med lærarens tolking og gjennomføring av den formelle læreplanen (Gundem, 1998). Lyngsnes & Rismark (2014) skriv at forskning kan fortelja at det ofte er stor skilnad mellom det elevane meiner at lærarane gjer, og det lærere trur dei gjer.

Gundem er kritisk til å bruke Goodlads begrepsapparat som ein fullstendig strategi for å forstå og analysere læreplansvirksomheten. Ho påpeiker at begrepsapparatet til Goodlad først og fremst er beskrivande, og at den berre fangar opp det ein har empiri på (Gundem, 1998, s. 216).

Historisk gjennomgang

For å få ei betre forståing for dei ulike læreplanane, og i kva samfunnssamheng dei vart til i har eg valt å gjera ein historisk gjennomgang av fagfeltet i den vidaregåande skulen. Nedanfor har eg illustrert den historiske gjennomgangen, sjå figur 1. Den viser korleis ulike linjer gjennom historia til den vidaregåande skulen har vorte slått saman, og delt.



Figur 1 Visualisering av historisk gjennomgang. Eigen figur.

Felles vidaregåande skule 1976 – husflidlinja

I 1974 vedtok stortinget *Lov om vidaregåande opplæring* etter at skulekomiteen av 1965, òg kalla Steenkomiteen, hadde hatt i oppdrag å utarbeide ein plan for opplæring mellom universitets- og høgskulenivå, og grunnskulen. Lova om felles vidaregåande skule vart iverksatt i 1976, og omfatta med berre nokre få unntak alle skuleslag for dei mellom 16 og 19 år i Noreg (Telhaug, 1997). Den samla yrkesskular, husflidskular og gymnas til ein felles vidaregåande skule (Aakre, 2005). Husflidskulane vart med i studieretninga for husflid og estetiske fag under husflidlinja. Husflidlinja vart saman med musikk ein eigen studieretning: Studieretning for husflids- og estetiske fag. Linja ga verken studiekompetanse eller fagbrev (Nielsen, 2010). Nielsen (2010) skriv at ettersom det ikkje var ei grense for kor mange år du kunne bruke på vidaregåande skule var det fleire elevar som både gjekk husflidsfag og allmennfag. Husflidsfaga vart nærmast eit forkurs for fleire høgskuleutdanningar innan kunst, arkitektur og design, og for elevar som ville inn på faglærerutdanning i forming.

Strukturen til husflidlinja var lagt opp slik at alle elevane måtte ha grunnkurs i formivingsfag – med hovudvekt på teikning/form og farge for å kunne ta vidaregående kurs. Då kunne ein ta eit eitårig grunnkurs med hovudvekt på teikning/form og farge, eller så kunne ein ta eit halvårig kurs i teikning/form og farge og eit halvårig kurs i søm, vev, tekstilforming, eller tre og metall. Læreplanen for kvart fag var delt opp i ulike kapittel: Generell informasjon, Mål, Emneplan, Arbeidsmåter, Vurdering og Hjelpemidler (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976). Kapittelet Mål hadde underkategorien Kommentar til målet. Emneplan hadde underkapittel Målets konsekvenser for utvalg av fagstoff, Emneliste, Kommentar til emneliste. Arbeidsmåter hadde underkapitlane: Målets konsekvenser for arbeidet med faget, Arbeidsformer, Undervisningsformer.

Aakre (2005) skriv om opplæring i husflids- og estetiske fag i perioden 1965-1979: "Opplæringen i husflids- og estetiske fag i denne perioden må sies å ha blitt mer allmenndannende og yrkesforberedende enn den tidlige var yrkesutdannende i de gamle husflidskolene" (Aakre, 2005, s. 224). Vidare skriv Aakre om at hovudvekta i læreplanen var dei personlege forutsetningane og evnane elevane skulle læra:

Planene for husflids- og estetiske fag ble svært korte og åpne i formuleringene. En kan også hevde at de i høy grad var formale ved at de la hovedvekten på de evner og personlige forutsetninger som elevene skulle utvikle, og i mindre grad la vekt på konkret innhold, materialer og teknikker sammenlignet med de tidligere normalplanene (Aakre, 2005, s. 228)

Aakre henviser til Klafki (1983, 2001) når han skriv om det formale i læreplaner. Det gjer òg Brønne (2009, 2011) som vil presenterast seinare i avhandlinga. Brønne beskriv Klafki sin teori på formal danning slik: "Teoriane tek utgangspunkt i at det er eleven sine ibuande evner som skal utviklast. Kunnskapsinnhaldet vert her mindre vektlagt, det er eleven si tenkjeevne, dømekraft, konsentrasjonsevne og viljestyrke som får fokus" (Brønne, 2009, s. 21).

Med økonomisk vekst, vitenskap og forskning i utvikling, og ein økande informasjonstrøm, endra samfunnet seg raskt og det var ein tendens som tilsa at samfunnet var i ei utvikling mot eit verdssamfunn. Det var altså i forkant av 1976 eit behov for ein reform som kunne legge til rette for at samfunnet kunne fortsette med ei rasjonell utvikling. Både gymnasutvalget og Steenkomiteen, argumenterte for ei brei allmenndanning. Det ville gjere det lettare for elevane å lære noko nytt og lettare å spesialisere seg seinare i livet (Skarpenes, 2007). Elevgruppa vart som resultat av den

felles vidaregåande skulen ei heterogen gruppe frå alle samfunnslag, og det bar på utfordringar når det kom til undervisninga. Skarpenes skriv dette om situasjonen:

Undervisninga skulle tilpassast den heterogene elevgruppa, og ein ville holde klassene saman i størst mogleg grad. Individuelt tilpassast undervisning og undervisning i sammenholdte klasser hadde legitimitet i verdier som likhet og solidaritet, og reformatorene ga ikkje uttrykk for at denne demokratiseringa av allmenndanninga ville føre til at kunnskapsoverføringa måtte ofres for noen nivåsenkning (Skarpenes, 2007, s.87).

Videre i historia til den vidaregåande skulen har nettopp ønske om å ha ein vidaregåande skule som fungerer i den raske samfunnsutviklinga vore sentralt (Skarpenes, 2007).

Reform 94 og studieretning for formgivingsfag

I 1994 kom ein reform i den vidaregåande skulen (Reform 94). Talet på grunnkurs var satt ned frå over 100 til 13, 10 yrkesfaglege og 3 allmennfaglege, for å hindre at elevar vandra frå grunnkurs til grunnkurs, og for å sikre elevanes progresjon mot ein sluttkompetanse. Husflidsfaga vart no den yrkesfaglege linja studieretning for formgivingsfag (R94-SFF) saman med yrkesfag som skreddar, blomsterdekoratør og frisør. Den nye linja ga i utgangspunktet ikkje sluttkompetanse (Nielsen, 2010, s. 106). Dermed var det ikkje ei linje som både ga dei kompetanse innan fagområdet og studiekompetanse, ein kombinasjon som var nødvendig for å koma inn på kunst-, arkitektur- og designskular. Det vart sterke reaksjonar på dette, og klagene vart høyrte. Hybriden Teikning, form og farge vart danna. Den ga studiekompetanse og vart svært populær (Nielsen, 2010, s. 106).

I stortingsmeldinga *Om styring og organisering i utdanningssektoren* kan ein lesa om korleis Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1991 ønska at dei nye læreplanane si oppbygning skulle vera:

Departementet vil vere opptatt av at dei læreplaner som godkjennes, ikkje er for detaljerte i sin oppbygning. Det skal vere mogleg å fastsette klare kunnskaps-, ferdighets- og holdningsspørsmål og beskrive hovudmomentene i opplæringa på ein slik måte at stadig nye revisjoner av læreplanene blir unødvendige. Målene og hovudmomentene for det nasjonale fellesstoffet i dei enkelte fag må likevel vere så klare og retningsgivende at det er fullt mogleg å

evaluere i hvilken grad målene er nådd (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), 1991, s.25)

Læreplanen skulle altså vera ein målstyrt plan. Måla skulle vera presise nok til at dei var moglege å evaluera, men vera generelle nok til at det ikkje var nødvendig med stadig nye revisjonar. Revisjonar har det likevel vorte. I 2019 utarbeidast det nok ein ny revidering av den vidaregåande skulen. Den andre etter Reform 94, og den tredje for utdanningsprogrammet KDA (Udir, 2018). Då Reform 94 skulle utviklast var den raske utviklinga i samfunnet framleis eit sentralt moment. Skarpenes skriv om situasjonen i samfunnet og synet på kunnskapen:

Skolen skulle reformeres fordi kunnskapssamfunnets markedsøkonomi var i rask og kontinuerlig endring. Et av paradoksene med kunnskapssamfunnet er at kunnskapen antas å ha så kort levetid. I flimmeret av kunnskap og informasjon trengte folk noen basisferdigheter og fellesrammer, ikke bare for å sortere egne forsøk på å skape meningssammenhenger, men særlig ble det understreket at man trengte en base der man lettere kan endre seg, være fleksibel, og slik sett forandre og fornye samfunnet (Skarpenes, 2007, s. 204).

Læreplanen for fag i Reform 94 starter med generell informasjon, med blant anna eit avsnitt kalla innledning som forteller kva faget skal tjene til og grunner for faget sin plass i skulen. Vidare kjem det eit kapittel om mål og hovudmoment. Måla beskriv kva elevane skal kunne og veta. Hovudmomenta er ei presisering av måla.

”Hovedmomentene skal utdype og presisere målene og ha karakter av prinsipp, faglige komponenter og metoder og angi innhold og emner som skal være felles for alle som skal ta opplæringen” (Retningslinjene frå februar 1993 sitert i Telhaug, 1997, s 173). Til slutt kjem det eit kapittel om vurdering, som tar opp vurderingens kvifor, kva og korleis. Aakre (2005) påpeiker at i Reform 94 vart det lagt vekt på kva elevane skulle få opplæring i. Læreplanen vart ordna etter mål og hovudmoment. Opplæringas korleis, altså arbeidsmåter, blei ikkje formulert eksplisitt i læreplanen. Monsen (1998) påpeiker at i Reform 94 er elevane, og ikkje lærarane, subjektet i læreplanen. Det er elevane som skal få kunnskap om, innsikt i eller utvikle ei haldning til ulike delar av faginnhaldet.

Læreplanen for grunnkurs i formgivingsfag (GKF) har studieretningsfaga Tegning, Form, Farge, Kunst, og kulturhistorie (KUF, 1994a). Læreplanen for vidaregåande kurs 1 tegning, form og farge (TFFVK1) har studieretningsfaga Tegning, Form, Farge, Skrift, Beskrivande geometri, og Kunst og kulturhistorie (KUF, 1994b). I vidaregåande kurs 2

tegning form og farge (TFFVK2) finner ein studieretningsfaga Tegning, Komposisjon og Moderne kunsthistorie (KUF, 1994c).

Aakre (2005) skriv at innhaldet i grunnkurset hadde mange likhetsteikn med grunnkurs i tegning, form og farge frå husflidlinja, men var meir detaljert enn forgjengaren. Aakre påpeikte òg at det i R94-SFF vart få henvisningar til konkrete teknikkar eller materialar som elevane skulle jobba med:

”Formgivingsfagene, for eksempel grunnkurset, forble i stor grad formalt ved at det kom til å legge vekt på å utvikle basisferdigheter for senere spesialisering. Planen inneholder få eller ingen anvisninger om konkrete teknikker som skal læres eller spesifikke materialer som elevene skal arbeide med” (Aakre, 2005, s. 344)

Ifølge Nielsen var R94-SFF prega av å vera eit kompromissdokument. Kompromiss var nødvendig når dei skulle gje eit tilbod til elevar som ville vorte blomsterdekoratørar, frisørar eller ønska seg eit yrke innan kunst, design og arkitektur (Nielsen, 2010, s. 104).

Kunnskapsløftet 2006 og studiespesialisering med formgivingsfag

I 2006 kom ein ny læreplan inn i både grunnskolen og den vidaregåande skulen kalla Kunnskapsløftet. Utdanningsløpet R94-SFF vart erstatta med to utdanningsløp. LK06-SF som ga studiekompetanse, og ei yrkesretta linje, Design og handverk (DH) .

Kunnskapsdepartementet foreslo i stortingsmeldinga *Kultur for læring* å flytte formgivning saman med naturbruk og media og kommunikasjon til utdanningsprogram for studiespesialisering. Desse to var òg yrkesfaglige tilbod med egne kurs som ga studiespesialisering (Kunnskapsdepartementet, 2004). Likevel beslutta dei at naturbruk og media og kommunikasjon skulle fortsette med eit eige Vg3 som ga generell studiekompetanse, men at formgivning skulle bli ein del av det nye utdanningsprogrammet for studiespesialisering. Dermed fekk studiespesialisering to ulike Vg1 tilbod, eit med og eit uten formgivning. Dei andre utdanningsprogramma hadde alle felles Vg1 (Kunnskapsdepartementet, 2013)

I stortingsmeldinga *Kultur for læring* skriv departementet om nokre prinsipp som var lagt for utforminga til læreplanen som var Kunnskapsløftet. Dei ønska ein læreplan der

grunnleggande ferdigheter var integrert i faga. Dei grunnleggande ferdighetane er: *å kunne utrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive og å kunne bruke digitale medier*. Måla skulle vera utforma slik at dei kunne vera egna som eit grunnlag for dialog mellom aktørane som er involvert i opplæringa. Måla skulle kunne relaterast til hovudområda i faga (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Læreplanen for fag i Kunnskapsløftet startar med formål. Etter formål kjem det informasjon om strukturen til det aktuelle faget. Etterpå kjem det ei beskrivelse av hovudområda. Vidare står det om dei grunnleggande ferdigheitene og korleis dei kjem til uttrykk i faget. Deretter kjem kompetansemåla (Udir, 2006a, 2006b). I stortingsmeldinga *På rett vei* frå Kunnskapsdepartementet kan ein lesa at dei definerar kompetansemål på denne måten: "Kompetansemålene beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på bestemte årstrinn. De samlede kompetansemålene er grunnlaget for vurdering av elevens kompetanse i faget. Elever vil i ulik grad nå de fastsatte kompetansemålene" (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 21). Til slutt er det eit kapittel om vurdering.

LK06-SF hadde to felles programfag; Visuelle kunstfag og Design og arkitektur. Visuelle kunstfag er delt opp etter hovudområda: Teikning og farge, Form og materiale, og området Kunst og kultur (Udir, 2006a). Design og arkitektur har hovedområda Produktutvikling og materiale, Teikning, konstruksjon og modeller, og Formkultur (Udir, 2006b).

Etter innføring av Kunnskapsløftet sank søkartalla til LK06-SF (Ulvestad, 2010). Etter utdanningsprogrammet vart omgjort i 2006 har talet på elevar som har oppnådd studiekompetanse gått ned til omtrent halvparten (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012). Ei av grunnene til at det var så få søkarar til LK06-SF kan ha vore synlegheit. I masteravhandlinga si drøfter Laila E. Kjøteles dette. Fleire elevar kunne fortelle at då dei skulle søke seg inn på vidaregåande skule var det vanskelig å finne informasjon. Dette er noko òg avdelingsledarane kunne bekrefte (Kjøteles, 2014, s. 86). Aakre (2014) peiker på at nedgangen kan kome av at det vart uklart kvar og korleis elevane skulle søkja seg inn på programmet, og usikkerheit i forhold til innhaldet.

Eit skuleår etter at Kunnskapsløftet vart innført var det ikkje lenger tilbod om formgivingsfag i Finnmark grunna dårlig søkning. Mellom 2007 og 2010 vart tilbodet

lagt ned på heile 25 skular på landsbasis (Vibe et al., 2012, s. 227). Tidlegare var det i stor grad fleksibiliteten til Tegning, form og farge som gjorde tilbudet attraktivt for elevane, og fleksibiliteta forsvant etter den nye ordninga. Dette var ikkje forutsett før strukturen var lagt, men Vibe et al. påpeker at ein kunne ha sett det komma om ein hadde undersøkt elevanes preferansar og vore lydhør for kva fagmiljøa ville seia (Vibe et al., 2012).

Aakre skriv i sin artikkel at ein kan spora ei vesentlig endring i innhaldet i LK06-SF om ein samanlikar det med R94-SFF, nemlig at teikneprega forming som grunnlag for all forming har avtatt (Aakre, 2014, s. 6). Andre bildeskapande former har vokse fram, som digitale medier og hjelpemidler. Svingen-Austestad legg i si doktogradsavhandling fram fire tråder ein kan sjå i kompetansemåla til både Visuelle kunstfag og Design og arkitektur. Dei er alle er knytta til kvaliteter ved visuelle objekt. Trådane ho legg fram er: -verkstadsarbeid og kreativ prosess, -teknikkar, materialar og verktøy, -formale eigenskapar som farge, form og komposisjon og -kunst- og designhistorie i kontekst (Svingen-Austestad, 2017, s. 112). Vidare oppsummerar ho dei fire trådane, og korleis dei kjem tilsyne i læreplanen på denne måten:

”In the formal curriculum, value is given to studio work and processes centred on the students’ generation of ideas leading to the development of products and objects. The formal properties of objects form a central core, where aspects related to form, colour, space, composition are of importance. Drawing and its associated materials and techniques and tools are also regarded as a central competency. The stated aims suggest that it is important that students understand how objects of art and form have come into being through physical, historical, social, religious, political, and other contexts” (Svingen-Austestad, 2017, s. 114).

Elevane sine idéar skal lede til utvikling av produkt og objekt, og dei formelle eigenskapane til objekta er sentrale. Vidare hevder ho, i motsetning til Aakre (2014), at teikning framleis kjem fram som ein sentral kompetanse. Ho viser òg til at det i læreplanen kjem fram at det er viktig at elevane forstår korleis kunst og form har vorte til gjennom ulike kontekstar.

Kunst, design og arkitektur 2016

I *St. Meld. 20 På rett vei*, som kom i 2013 står det at Kunnskapsdepartementet vil etablere eit eige studiespesialiserande utdanningsprogram for formgivingsfag. I si

vurdering skriv dei at utdanningsprogrammet si oppbygging passer betre som eit parallelt program til Media og kommunikasjon og Musikk, dans og drama enn dei andre utdanningsprogramma for studiespesialisering, som språk, samfunnsfag, økonomi og realfag. Vidare skriv dei at opptak til høgare utdanning innan kunst og design skjer på grunnlag av opptaksprøver og generell studiekompetanse, og at formgivingsfag primært skal vera forberedelse til høgare utdanning innan fagområdet. I meldinga skriv departementet at det skal vera ei god samanheng mellom høgare utdanning og dei studieførebuande tilboda i den vidaregåande skulen, og at vidaregåande skal gje gode moglegheiter for vidare utdanningskarriere (Kunnskapsdepartementet, 2013).

KDA vart innført i 2016 og erstatta LK06-SF. Linja gjekk frå å vera ei fordjuping under Studiespesialisering til å vera ei eiga studieretning (Udir, 2016d). Organisasjonar, institusjonar og lærarar hadde ønska seg at linja skulle vera meir relevant for høgare utdanning innan kunst, design og arkitektur (Fauske, 2017, s. 4). På nettsida vilbli.no står det at det nye utdanningsprogrammet KDA gir ein bredde av utdannings- og jobbmoglegheiter. I tillegg til å gje generell studiekompetanse gir linja gode forutsetningar for å gjennomføre opptaksprøver innan kunst, design og arkitektur (Vilbli.no, 2005-2019). KDA hadde i 2016 i overkant av 1200 søkarar på landsbasis. Det er rundt 300 fleire søkarar enn det tidlegare programområdet studiespesialisering med formgivingsfag hadde (Udir, udatert).

Læreplan for fag i KDA startar, som i Kunnskapsløftet, med formål. Deretter informasjon om strukturen til det aktuelle programfaget. Vidare kjem det ei beskriving av hovudområdene, og etter det står det om dei ulike grunnleggande ferdigheitane og korleis dei kjem til uttrykk i programfaget. Så kjem kompetansemåla, og til slutt vurdering (Udir, 2016a, 2016b). Læreplanen for KDA har, som LK06-SF, to felles programfag: Kunst og visuelle verkemiddel, og Design og arkitektur. Programfaget Kunst og visuelle verkemiddel er delt opp i hovudområda: Visuelle verkemiddel, Materiale, uttrykk og teknikkar, og Kunst- og kulturhistorie (Udir, 2016a). Programfaget Design og arkitektur er delt opp i dei følgjande hovudområda: Utforske og planleggje, Design, produksjon og presentasjon, og Design og arkitekturområdet (Udir, 2016b)

Kunst i faghistoria/fagfeltet

Eg ønsker i masteroppgaven å identifisere kva idéar og strømingar om kunst som ligg til grunn i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel på KDA. Faghistoria i den vidaregåande skulen har vore prega av blant anna ein skapande kunsttradisjon, saman med ei handverkstradisjon (Nielsen, 2010, s. 108). Husflidlinja vart for mange brukt som eit forkurs for å komme inn på kunst, design eller arkitekturskular, og i Reform 94 vart det lagt opp til at elevane skulle kunne søke seg vidare på kunstsular (Nielsen, 2010). Dagens utdanningsprogram KDA har òg som siktemål at elevane skal vera rusta til opptaksprøver som trengs for å komme inn på blant anna kunsthøgskular (Vilbli.no, 2005-2019).

I artikkelen, *Frå DesignDialog til Design Literacy. Om etablering av eit fagdidaktisk forskingsfelt innan design, kunst og handvek*, skriv Brønne (2018) om korleis designdidaktikken med Liv Merete Nielsen i spissen har prega heile forskingsfeltet si styrking av intellektuell identitet gjennom ulike akademiske bidrag. Det er fleire i fagfeltet som har beskrevet bredden som har vore, og som framleis fins i kunst- og designfagfeltet i grunnskulen og i den vidaregåande skulen gjennom ulike forskningsartiklar og avhandlingar. Det er til dømes skrivne om designdidaktikk (Nielsen & Digranes, 2012; Reitan, 2007), om arkitektur (Fauske, 2010; Lefdal, 2016), om

teikning (Nielsen, 2000), om vurdering (Lutnæs, 2011), og om den historiske utviklinga i både grunnskulen (Borgen, 1995; Kjosavik, 2001) og i den vidaregåande skulen (Aakre, 2005; Nielsen, 2010; Svingen-Austestad, 2017).

Brønne (2009; 2011) skriv, i både doktorgraden *Mellom ord og handling: om verdsetjing i kunst og handverksfaget* og i artikkelen *Vedlikehald av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget*, om faghistoria til kunst og designfaga i norsk skule belyst gjennom fire diakrone perspektiv. Perspektiv I: *Encyklopedisk dannelsideal, teknikk- og materialtame*, perspektiv II: *Formaleestetisk oppseding*, perspektiv III: *Karismatisk haldning*, og perspektiv IV: *Kritisk biletpedagogikk*. Brønne bygger på Illeris (2002), og hennar tre diskursordener som preger det bildepedagogiske feltet, nemleg den teiknepedagogiske diskursorden, den formningspedagogiske diskursorden og den bildekunstpedagogiske diskursorden. Inndelinga til Brønne har òg likhetstrekk med Anna Lena Lindberg (1991) si inndeling Uppfostrarhållning og Karismatiske hållning. Brønne (2009) presiserer at Lindberg si oppdeling er grovare. Encyklopedisk dannelsideal har likheiter med oppfostrarhållningen, medan både formaleestetisk oppseding og karismatisk haldning har likheiter med den karismatiske hållningen.

Lutnæs (2011) bruker i si doktorgrad dei fire diakrone perspektiva til Brønne, men med nokon justeringer. Lutnæs bruker betegnelse perspektiv I: *Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller*, perspektiv II: *Formaleestetisk oppdragelse*, perspektiv III: *Frigjøring av iboende skapende uttrykk* og perspektiv IV: *Kritisk og medskapende samfunnsaktør*. Både Brønne (2009, 2011) og Lutnæs (2011) tar utgangspunkt i grunnskulen og faget Kunst og handverk når dei skriv om dei fire diakrone perspektiva. Doktorgradsavhandlinga til Brønne (2009) tek for seg allmennlærerutdanninga i Kunst og handverk, og Lutnæs (2011) tek for seg vurderingspraksisen til lærarar i Kunst og handverk. I denne masteravhandlinga vil eg ta i bruk desse perspektiva, og bruke dei som verktøy for å avdekke idéar og strømningsar som preger fagfeltet i den vidaregåande skulen.

Vidare vil eg legge fram tre utgangspunkt for utvelging av det kunstfaglege innhaldet i fagfeltet, nemleg fag, elev og samfunn. I kategorien fag tek eg utgangspunkt i perspektivet formaleestetisk oppdragelse, i kategorien elev tek eg utgangspunkt i perspektivet frigjøring av iboende skapende uttrykk og i kategorien samfunn tek eg

utgangspunkt i det som rører seg i samtidskunsten, samt perspektivet kritisk og medskapande samfunnsaktør. Dei to kunstpedagogiske perspektiva formaleestetisk oppdragelse og frigjøring av iboande skapande uttrykk er dei som ifølge Brønne i størst grad preger den norske fagkonteksten (Brønne, 2009, s. 139).

Fag som utgangspunkt: Formaleestetisk oppdragelse

Lutnæs (2011) skriv om fagsynet og undervisninga i perspektivet: *Formalesteiske oppdragelse*. Ho skriv at elevane, i dette perspektivet, gjennom undervisninga skal utvikle ein kvalitetssans som oppdrar til gode valg når dei skal lage eller kjøpe noko til eigen heim, samt gje dei nøklane til kunstoplevingar. Formaleestetiske prinsipp ligg til grunn, og gjer gitte kjenneteikn på god komposisjon, fargesamansetning og form (Lutnæs, 2011). Brønne (2011) påpek at i det formaleestetiske perspektivet har objektivisme ei sterkare legitimering enn subjektivisme. Det vil seie at ein til dømes objektivt kan skille mellom ein god og ein dårlig komposisjon. Persepsjonspsykologien styrka òg forestillinga om dei formaleestetiske prinsippa som noko objektivt sant, og fungerte som eit naturvitenskapleg sannhetsvitne for prinsippa (Brønne, 2011). Ein kan sjå at indre kriterer og fag er sentral i val av innhald i formaleestetisk oppdragelse.

Brønne (2009, 2011) refererer til Jorunn Sprod Borgen når ho beskriv kva faglitteraturen rommer i den formaleestetiske oppdragelsen. Borgen (1995) skriv "... form, linje, farger, balanse, harmoni, helhet, variasjon etc. vært tilstrekkelige nøkkelbegrep i kvalitetsvurderinger av kunst, i kunst- og formingsundervisningen, og i vurderingen av elevenes arbeider" (Borgen, 1995, s. 55). Videre skriv både Brønne og Borgen at dette fagsynet referar til Bauhausskolen (Borgen, 1995, s. 55; Brønne, 2011, s. 99). Det er fleire i fagfeltet som påpeiker Bauhaus si påverknad på fagfeltet. Nielsen (2010), Aakre (2005, 2014) og Svingen-Austestad (2017) hevder at Bauhaus har hatt ei påverking på faginnhaldet, og idéane som ligg til grunn i den vidaregåande skulen. Dei hevder blant anna at vektlegginga av tverrfagligheit har spor frå Bauhaus' designtradisjon (Nielsen, 2010, s. 108), at den praktiske opplæringa i verkstaden med brei tilnærming til innhald, og seinare spesialisering, kan sporast tilbake til Bauhaus (Aakre, 2014, s. 8), og at vektlegginga av materialar, teknikkar og formale verkemiddel

er ein del av arva etter Bauhaus (Svingen-Austestad, 2017, s. 118). Svingen-Austestad skriv at fleire aktører i fagfeltet har påpeikt innflytelsen til Bauhaus har hatt på både grunnskulen og vidaregåande. Ho skriv vidare at formalismen og Bauhaus internasjonalt har vorte kritisk diskutert som tilnærming til kunst og designutdanningar. Derimot har det knapt vore diskutert i Norge (Svingen-Austestad, 2017, s. 117).

Bauhaus

I boka *Design and form: The Basic Course at the Bauhaus* skriver Johannes Itten (1975) om kva formålet med grunnkurset på Bauhaus var, delt opp i tre oppgaver:

- (1) To liberate the creative forces and thereby the artistic talents of the students. Their own experiences and perceptions were to result in genuine work. Gradually, the students were to rid themselves of all the dead wood of convention and acquire the courage to create their own work.
- (2) To make the students' choice of career easier. Here, exercises with materials and textures were a valuable aid. Each student quickly found the material with which he felt the closest affinity; it might have been wood, metal, glass, stone, clay or textiles that inspired him most to create work...
- (3) To present the principles of creative composition to the students for their future careers as artists. The laws of form and color open them to the world of objectivity. As the work progressed it became possible for the subjective and objective problems of form and color to interact in many different ways.

(Itten, 1975, s. 7-8)

Grunnkurset hadde altså ifølge Itten i oppgåve å: – frigjera det kunstariske talentet til studentane, – gjere valget av karriere lettare ved at dei fekk erfaring med fleire ulike materialar og – lære elevane om komposisjon, og teori om form og farge.

Elev som utgangspunkt: Frigjering av iboande skapende uttrykk – karismatisk haldning

I perspektivet *Frigjøring av iboende skapende uttrykk* er eleven i sentrum, og er sentral for utvelging av innhald. Lutnæs (2011) beskriv fagsynet og undervisninga i perspektivet på denne måten: Elevane skal gjennom undervisning få dyrke fram sitt

iboende skapande potensial, deira personlege uttrykk. Undervisninga skal hjelpe elevenes naturlige kreative utvikling. Ein skal unngå påverknad og imitasjon av andres arbeid, då det kan motvirke utviklinga av det spontane og ekte uttrykket. Den norske professoren i kulturstudier, Per Mangset, skriv at gjennom hans undersøking blant norske kunststudentar kom det fram at kunststudentane, i særleg grad billedkunststudentane, kjente eit krav om å vera nyskapande og originale (Mangset, 2004, s. 252). Karismatiske kunstnerrollar hadde forstatt, ifølgje rapporten til Mangset, sterkt nedslag i norske kunststudentar si fortolking av eigen rolle. Kunststudentane fortel om ei indre driv til kunstartyrket, og at dei allereie i tidleg barndom hadde eit talent innen deira kunstform (Mangset, 2004, s. 251).

Brønne (2009, 2011) plasserer Viktor Lowenfelt (1947, 1971) og boka hans *Creative and mental Growth*, oversatt til dansk *Kreativitet og vækst* i 1971, i perspektiv III, som ho kaller *Karismatisk handling*. Den danske oversettelsen hadde ei stor innverknad på det norske fagfellesskapet (Borgen, 1995, s.49; Brønne, 2009, s. 123, 2011 s. 101). Lowenfelt tala for at eleven utan innblanding av vaksne måtte få utvikle eit barnleg uttrykk (Brønne, 2009, 2011). Teiknelærer og rektor Bull-Hansen var eit talerør for idéane til Lowenfelt inn i den norske konteksten. Bull-Hansen var i løpet av si karriere rektor ved Statens sløyd og tegnelærerskole på Notodden, ga ut fleire bøker og var redaktør for tidskriftet *Forming*. I artikkelen *Formingsfagene i dagens skole* trekker Bull-Hansen (1960) fram to ulike barneteikningar, og kastar lys over spørsmålet om kva som er ein ideell formgivingsprosess. Med klar polaritet til den mekaniske og kopiprega tekninga fremstiller Bull-Hansen teikning på barnet sine naturlige premiss (Brønne, 2011). Brønne beskriv Bull-Hansen sin artikkel og korleis den relaterar seg til Lowenfeld på denne måten:

Teksten kommuniserer at så lenge bileta er eit produkt av ein lekamleg-sjeleleg prosess og utløyser eleven sitt indre liv, har også bileta den uttrykkskrafta som gjev ein kunstnarisk verdi. Formgjeving vert uttrykt som ei samanblanding av ein kunstfagleg og ein pedagogisk-psykologisk intensjon, og Bull-Hansen sin ståstad har klare relasjonar til Lowenfeld og Brittain. Bull-Hansen konstruerer eit motsetnadsfylt tilhøve mellom førestellingsteikninga på ei side og den analytiske registrerande teikninga på den andre, og gjev forståing av at den eine teiknemåten utelukkar den andre (Brønne, 2011, s 104).

I artikkelen, *Formgiving, design og håndverk. Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet*, legg Aakre fram ei undersøkning som blant anna viser at det i LK06-SF vart lagt stor vekt på det kunstneriske og personlege uttrykket.

Det frie skapende arbeid synes noe mer vektlagt i Formgivingfag, mens læringsarbeidet i Design og håndverk synes noe mer styrt av modeller og forslag fra lærerens side. Det første kan ha sammenheng med at det legges stor vekt på personlig og kunstnerisk uttrykk, mens den andre opplæringen har sterkere forankring i mesterlære, og er mer målrettet med større krav til utførelse og objektive krav til det ferdige resultatet (Aakre, 2014, s. 8).

I undersøkinga kartlegger Aakre endringa i struktur og innhold frå Reform 94 til Kunnskapsløftet basert på svar frå elevar og lærarar på R94-SFF i 2006, og på DH og LK06-SF i 2010.

I avhandlinga si påpeiker Svingen-Austestad (2017) at fagfeltet Kunst og design i skolen og fleire sentrale aktører som Nielsen (2000), Reitan (2007), og Fauske (2010), problematiserar fri forming og dyrkinga av det iboende skapende potensialet som historisk har prega fagfeltet. Dei påpeiker at elevane som følgje av den frie formen har gått glipp av kunnskap frå fagfeltet (Svingen-Austestad, 2017). Sånn eg forstår Svinge-Austestad er det den karismatiske holdninga desse fagaktørene er kritiske til. Tek ein det Itten (1975) skriv om grunnkurset til Bauhaus, og om å frigjera studentanes kreative krefter og dermed deira kunstneriske talent inn i denne sammenhengen kan ein spørje. Favoriserte fagfeltet noko av arva til Bauhaus, medan Ittens ønske om å frigjera studentenes kunstneriske talent ikkje vert tatt opp? Kanskje bunnar det i ei frykt for den karismatiske haldninga som har prega fagfeltet? Dette vil eg diskutere nærmare i drøftingskapitlet.

Samfunnet som utgangspunkt: Kunst i samfunnet

I samtidskunsten jobbast det med prosjekter og verk som reflekterer over, behandlar kritisk, og belyser ulike behov, fenomen og konflikhtar som ligg i samfunnet (Aure & Bergaust, 2015). Denne vektlegginga i samtidskunsten har likheitstrekk med det perspektivet Lutnæs (2011) kaller *Kritisk medskapende samfunnsaktør* og Brønne (2009, 2011) kaller *Kritisk biletpedagogikk*. Undervisninga i perspektiva skal hjelpe elevane å utvikle vurderingskompetanse og leggje grunnlaget for å bli ein deltakande og

reflekterande borger. Kritisk analyse av samfunnets visuelle kultur dannes i dette perspektivet med utgangspunkt i kunnskap om verkemiddel i visuell kommunikasjon (Lutnæs, 2011).

På 1990-tallet vaks det fram nye kunstframstillingar og teoriar. Det er ikkje lenger, som i modernismen at forståelsen ligg i sjølve verket, men forståelsen av veket ligg i ulike fortolkingspraksisar og kontekstar. Relasjonane mellom det situasjonsbestemte, det refleksive, innhald, materialmangfald, og verkets samspill med betraktaren, erstatta nemleg den formalestetiske kunstforståelsen (Aure & Bergaust, 2015). Den franske kunstteoretikaren Nicolas Bourriaud (2007) skriv i boka *Relasjonell estetikk* om korleis samtidskunsten tek for seg mellommenneskelege relasjonar: "... etter perioder med relasjonar mellom menneske og guddom, vidare mellom menneske og objekt, så konsentrerer dagens kunstneriske praksis seg om sfæren av mellommenneskelige relasjonar, slik kunsten fra og med begynnelsen av 1990-tallet vitner om" (Bourriaud, 2007, s. 38).

Den norske kunsthistorikeren Gunnar Danbolt (2014) påpeiker at i den kontemporære kunsten kan det vera vanskeleg å skille ut kva som er kunst utan å trekke inn konteksten. Eit eksempel han gjer er eit kunstverk av kunsteren Rirkrit Tiravanija, nemleg ein gassprimus med ein stor kjele, som i ein lagerkontekst kunne blitt sett på som gammalt campingutstyr:

I den konteksten det opphavleg var utstilt i, med kokande vatn i kjelen og suppeposar omkring, var situasjonen ein annan. Då ville for det første sjølve utstillingskonteksten gjere det klart at det blei rekna som eit kunstverk, sjølv om det nok ville vekke undring. Og for det andre ville den teoretiske konteksten, den relasjonelle estetikken, kaste lys over korleis verket kan fungere som kunst. Men utan desse kontekstane ville det ikkje kunne sjåast som eit kunstverk (Danbolt, 2014, s. 302).

Vidare argumentere Danbolt (2014) for at viktigheten av kontekst ikkje er nytt. Kunst har fått verdi gjennom ulike aspekt i kunsthistoria. Eit døme er Rafaels maleri, *Den sextinske Madonna*, som gjennom ulike aspekt og i ulike kontekster har fått ulik verdi: "... frå den teologisk-liturgiske til den estetiske, frå den klassiske til den romantiske" (Danbolt, 2014, s. 303). I modernismen vart kunstverket derimot sett på som sentimentalt og teatralisk, fordi innhaldet overskygga stil og form. Kontekstens innverknad på eit verk er altså ikkje ny, men konteksten er allikevel endå meir relevant i dagens situasjon. Danbolt utdjupar dette:

I dag er situasjonen den at kontekstane har auka i omfang og kompleksitet, og i tillegg at dei har blitt heterogene og delvis motstridande, fordi stadige nytolkingar blir lagde til. Derfor gjer dei seg langt sterkare gjeldande enn tidligare, men det er ikkje eit nytt fenomen (Danbolt, 2014, s. 306-307)

Heller ikkje det å bruke kunst for å forbedre samfunnet er nytt. Borgen skriv korleis rekonstruktivistene, som prega faget forming i etterkrigstida, brukte kunst for å forbedre samfunnet då gjennom individets vekst: "Kunst ble av rekonstruktivistene sett på som en ressurs som kunne bidra til å løse sosiale problemer i familie og samfunn. Kunst kunne bidra til individets vekst, og individets vekst var en forutsetning for forbedring av samfunnet" (Borgen, 1995, s. 57-58).

Når ein ser på kunst i fagfeltet/faghistoria kan ein altså sjå at det har vorte tatt, og tas utgangspunkt i fag, elev og samfunn i utvelginga av det kunstfaglege innhaldet. Som Engelen (2003) påpeiker kan det skapa unaturlege skiller om ein deler utvelginga av innhold i ein læreplan opp i kategoriane fag, elev og samfunn. I verkelegheita er ikkje skillene kategoriske, men det vert tatt hensyn til fleire kategoriar samtidig. Dette gjeld òg det kunstfaglege innhaldet i fagfeltet.

Vitenskapsteori og forskningsmetode

I dette kapitlet vil eg presentere kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståstad med utgangspunkt i Buch-Hansen & Nielsen (2005) og Næss (2012). Kritisk diskursanalyse med utgangspunkt i Fairclough (2003) og Skrede (2017) vil òg bli forklart og begrunna som valg av metode og analyseverktøy.

Kritisk realisme

Kritiske realisme er ein samfunnvitenskapelig teori formulert av den engelske vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar (Buch- Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Kritisk realisme hevder at verda eksisterar uavhengig av kva kunnskaper vi har om den, og at kunnskapa vi har om verda er både teoribehefta og feilbarleg. Dette kalles ontologisk realisme. I kritisk realisme er målet for forskning å avdekke underliggande årsaksmekanismer for å finne forklaringar på observerbare fenomen (Næss, 2012). Dette er ein av hovudgrunnane til at eg velger nettopp kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståstad.

Kritisk realisme deler verkelegheita inn i to dimensjoner: den intransitive og den transitive. Den intransitive dimensjonen er årsakskreftane og dei generative

mekanismene, kausalitet, som eksisterer enten ein har kunnskap om dei eller ei. Forestillingane våre og kunnskapen om det som eksisterer er den transitive dimensjonen (Næss, 2012). Den er ifølge kritisk realisme sosialt konstruert, og består av blant anna modellar, analyseteknikkar, paradigmar og teoriar (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Ettersom vår kunnskap og viten om verden er sosialt konstruert er den feilbarlig og kan alltid bli overgått av ny kunnskap (Næss, 2012). Det betyr ikkje at all kunnskap er like feilbarleg:

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).

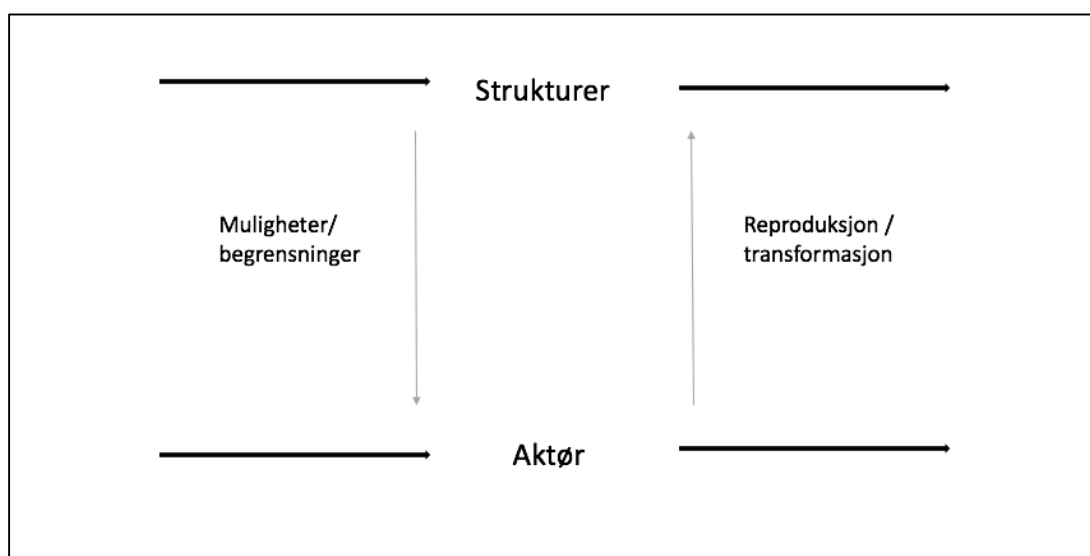
Tre domene

I tillegg til dei to dimensjonane deler kritisk realisme verkelegheita inn i tre domener: det empiriske, det faktiske og det verkelege domene (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Det empiriske domene består av våre observasjonar og erfaringar (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). I mi avhandling vil det empiriske domene bestå av mine observasjonar, erfaringar og resultat frå analysen av dei ulike læreplanane. Domenet vil òg innehalde ulike teoriar og relevant forskning på feltet. Det faktiske domenet består av alle hendingar som skjer og fenomen som eksisterer, heilt uavhengig av om me erfarer dei eller ikkje (Buch-Hansen & Nielsen, 2005), og vil dermed i denne avhandlinga omfatte alt som skjer og har skjedd i læreplansutviklinga av dei ulike læreplanane, samt lærarane undervisning og erfaringar elevane sitter igjen med. Det verkelege domene er i kritisk realisme det mest sentrale (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Det består av mekanismar og strukturar som ikkje er direkte observerbare, men som fører til fenomen og hendingar som skjer innanfor det empiriske og det faktiske domene (Næss, 2012). Basert på det empiriske domene vil eg drøfte og konstruere mulige årsaksforklaringar som kanskje kan avdekke det verkelege domene.

Aktør/struktur

Både aktørar og strukturar har ifølge kritisk realisme kausale krefter og særskilte eigenskapar (Næss, 2012). Uavhengig av om aktørar er bevisste på det eller ikkje, blir dei påverka av eksisterande strukturar, samtidig som aktørane endrar eksisterande strukturar (Buch-Hansen & Nielsen 2005; Næss, 2012). Dømer på aktører i mi oppgåve

vil vera lærarar, læreplansutviklarar, forskarar og politikarar. Aktørane vert påverka av, og påverkar, strukturer som omgir dei. Døme på slike strukturar er læreplanen, skulesystemet, større samfunnsforhold, rådande oppfatningar og kulturelle tradisjonar. Til dømes vil læreplanen gje lærarar moglegheiter og begrensningar i undervisninga, og læraren vil igjen gjennom si undervisning og sitt engasjement reprodusera eller transformera læreplanen, sjå figur 2.



Figur 2: Visualisering av aktør/struktur. Eigen figur basert på Petter Næss sin forelesning 12/9-2017.

Årsaksforklaringar

Årsaksforklaringar er eit viktig begrep innan kritisk realisme. Begrepet årsaksforklaringar er i kritisk realisme ikkje det same som det empiriske årsaksbegrepet, «hver gang X, så Y», men det er mykje meir komplekst. For det meste består verkelegheita av opne system der fleire ulike årsaksfaktorar verker samtidig. Nokre setjast i gang berre under påverknad av andre årsaksfaktorar, nokre årsaksfaktorar motverkar kvarandre, og nokre forsterkar kvarandre (Næss, 2012). I mi samanheng kan det vera fleire årsaksforklaringar som spelar inn på korleis idéer og strømningsar kan tenkast å ha påverka programfaget Kunst og visuelle verkemiddel. Historiske, pedagogiske, sosiale og økonomiske faktorar kan tenkjast å ha innverknad. Folks begvegelsegrunner, formål, haldningar og kunnskapsressursar betraktast i kritisk realisme som årsakar (Næss, 2012).

Kritikk av kritisk realisme

I boka *Tolkning och reflektion* kritiserer forfattarane Alvesson og Sköldberg (2008) blant anna kritisk realisme for å bruke begrep som er diffuse og brede, som til dømes dei sentrale begrepa strukturar og mekanismar. Eit anna punkt den kritiserer er kritisk realismes krav på å belyse verkelegheita. Det er noko dei meiner alltid er vanskeleg, og det blir ikkje mindre problematisk når kritisk realisme har ambisjonar om å seia noko om kva som fører til effektar som ikkje er synlege. Til tross for at eg ser kritikken meiner eg likevel at kritisk realisme er den vitenskapsteoretiske ståstaden som kjem mest overeins med mitt prosjekt. Den inneheld konkrete verktøy eg kan bruke for å forstå og tolke undersøkinga og forskningsområdet eg ønsker å gå inn i.

Kritisk diskursanalyse som metode

Som eit analytisk rammeverk er kritisk diskursanalyse opptatt av korleis samfunnsstrukturane og maktforholda er med på å utfordre og understøtte den enkelte tekst og korleis teksten fortolkast og vert lesen (Skrede, 2017). Maktforhold forstår eg i denne avhandlinga som ledande aktørar og strømnigar i fagfeltet. Eg ønsker i mi masteravhandling å sjå på korleis programfaget Kunst og visuelle verkemiddel har blitt forma av ulike faghistoriske strømnigar og idéer. I kritisk diskursanalyse vert språket sett på som både konstituert og konstituerande. Det vil seia at måten me ser på verkelegheita vil ikkje berre bli styrt av ledene diskursar, men at faktiske forhold i våre omgivelser kan virka tilbake på dei ledande diskurane (Bratberg, 2017). Læreplaner formast av omgivelsene sine og er igjen med på å forme sine omgivelser.

Eg vil ta utgangspunkt i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Han har laga ein tre-dimensjonal modell som i min samanheng kan brukast som ei analytisk ramme for analysen av læreplane. Modellen beskriv tre nivå: sosiale begivenheiter, sosial praksis og sosiale strukturar (Fairclough, 2003; Skrede, 2017). Sosiale strukturar definerer det som er mogleg, sosiale begivenheiter det som er faktisk, og forholdet mellom dei to er mediterert gjennom sosiale praksisar (Fairclough, 2003, s. 223). Fairclough si tilnærming til kritisk diskursanalyse har utvikla seg gjennom fleire år, og hans tre-dimensjonale modell har på same måte utvikla seg. Tidlegare har Faircloughs modell skilt mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis (Fairclough, 1992, s. 73; Skrede, 2017, s. 30). I 2003 ga han ut *Analysing discourse* der han fornya modellen sin, og har etter det brukt den nye modellen (Skrede, 2017).

Kvar ein velger å leggja analysen sin må komme ut ifrå kva ein ønsker å analysere. Ikkje alle begreper og verktoy som finnes i kritisk diskursanalyse vil vera relevant for alle tekster (Skrede, 2017). Dette er noko òg Fairclough påpeiker (Fairclough, 2010, s. 7). Vidare vil eg gjere rede for Faircloughs nye modell, korleis eg skal bruke den i mi analyse, og kva verkøy henta frå kritisk diskursanalyse eg vil ta i bruk i analysa mi.

Sosiale begivenheiter, sosial praksis og sosial struktur

I det første nivået, sosiale begivenheiter, vil eg sjå på tekstens eigenskapar. Sosiale begivenheiter utgjer som nevnt det som er faktisk (Fairclough, 2003). I dette nivået av analysen skal den kommunikative begivenheita (teksten) bli nærlest (Skrede, 2017). Læreplanane for KDA, LK06-SF, R94-SFF, og læreplaner for husflidlinja er i mi oppgåve teksten, altså den kommunikative begivenheiten. Under sosiale begivenheiter inngår blant anna modalitet og intertekstualisering, som begge vil vera eit viktig begrep i min analyse. Begrepa vil bli forklart nærmare.

Det andre nivået, sosial praksis, forklarar Fairclough på denne måten: "Social practices can be thought of as ways of controlling the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the retention of these selections over time, in particular areas of social life" (Fairclough, 2003, s. 23-24). Det finnes i semiotisk forstand primært tre element av sosial praksis: Stiler, diskursar og genrer (Skrede, 2017). I dette nivået inngår diskursorden, som vil bli forklart nærmare seinere i teksten.

Det tredje nivået, sosial struktur, er analyse av den breie sosiale praksisen. Nivået beskriv samfunnsmessige makroforhold. Sosiale strukturar kan vera maktforhold, byråkrati, økonomiske strukturar. Det er altså nokenlunde stabile strukturelle mønster som påverkar oss i våre daglege liv (Skrede, 2017). Skrede påpeiker at ein må ta i bruk teoriar for å kunne belyse strukturelle forhold: "I alle tilfeller må den som utfører analysen, gjøre bruk av teorier som er egnet til å belyse strukturelle forhold innen eget forskningsfelt" (Skrede, 2017, s. 71). Brønne (2009, 2011) og Lutnæs (2011) sine ulike perspektiv og anna relevant forskning og teorier beskreve tidlegare vil i drøftingskapittelet bli brukt for å forsøke å beskrive strukturelle forhold i den sosiale strukturen.

Modalitet

Modalitet handler om korleis ein tekst eller ei ytring legger fram eit budskap på. Det er ifølge Skrede (2017) fire hovudtyper talefunksjoner ein kan skille mellom. Deontisk

modalitet, som er utveksling av aktivitet gjennom talefunksjonane beordring eller tilbud, samt epistemisk modalitet, som er utveksling av kunnskap gjennom talefunksjonane påstander og spørsmål.

Intertekstualitet – latent intertekstualitet

Studie av relasjonar mellom ein tekst og andre tekster er det ein i kritisk diskursanalyse kallar intertekstualitet. Intertekstuelle relasjonar kan vera av ein latent art eller ein manifest art. Manifest intertekstualitet er til dømes å bruke referansar i ein tekst for å vise at ein støtter seg på andre tekster (Skrede, 2017). Det er ikkje brukt referansar i læreplanene, men dei bygger i stor grad på tidlegare læreplaner og andre offentlege dokument. Dei har det ein i kritisk diskursanalyse kaller latent intertekstualitet. Latent intertekstualitet er tilfeller der ein utan at det er gjort eksplisitt trekker på andre tekster. I kritisk diskursanalyse er ein opptatt å å vurdere kva effekt dei ulike manifeste eller latente intertekstuelle koblingane kan tenkjast å ha, ikkje berre førekomsten av dei (Skrede, 2017). I mi oppgåve vil eg sjå kva som er til stade fra tidlegare læreplanar i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel på KDA. Det er òg relevant å kartlegge kva som er nytt (Skrede, 2017, s. 53-54).

Diskursorden

Ein kan sjå på diskursordener som eit nettverk av sosial praksis som ekskluderer og velger ut visse ting (Fairclough, 2003; Skrede, 2017). Diskursordener er rimeleg stabile, men er likevel ikkje lukka system. Skrede skriv at den diskursordenen består av språket til ulike aktørar som handler i ein orden, og dei språklige formuleringar og perspektiv ein kan finna i ulike formar for tekstlege utlegningar (Skrede, 2017). I mitt tilfelle vil diskursorden bestå av språket til elevar, lærarar, læreplanutviklarar, byråkratar, forskarar, og formuleringar i læreplanar, fagartikler, og lærebøker. Skrede forklarar at den som skal analysere ein diskursorden må gjøre brei undersøkingar: "Den som analysere hvordan en diskursorden endrer seg, må derfor veksle mellom å utføre samfunnsanalyse, politisk analyse, lingvistisk analyse og andre typer analyser" (Skrede, 2017, s 38). Ettersom læreplaner er konsensustekster (Engelsen, 2003), og konfliktane og motsetningane ikkje kjem til overflata, har eg i denne avhandlinga ikkje nok grunnlag til å kunne avdekke ei eller fleire diskursordener. For å kunne gjere det måtte eg i tillegg til analysa av læreplanen hatt ei undersøking som tek for seg ei eller fleire andre sider ved fagfeltet.

Korpuslingvistikk

I mitt prosjekt er det mykje tekst som skal analyserast, og Skrede (2017) anbefaler korpuslingvistikk om ein har mykje tekst ein ønsker å analysa. Det kan bli brukt som eit verktøy for innsamling av data. Ved hjelp av korpuslingvistikk kan ein til dømes søke etter nøkkelord i tekster, og sjå kva andre ord som dukker opp saman med nøkkelordet. Fairclough (2003) påpeiker òg at korpuslingvistikk kan vera eit nyttig supplement til kritisk diskursanalyse.

But this form of qualitative analysis can usefully be supplemented by the 'quantitative analysis' offered by corpus linguistics, as De Beaugrande (1997) and Stubbs (1996) argue. The package available ... allow one, for instance, to identify the 'keywords' in a corpus of text, and to investigate distinctive patterns of co-occurrence or collocation between keywords and other words (Fairclough, 2003, s. 6).

Fairclough (2015, i Skrede, 2017) advarer mot å bruke korpuslingvistikk som analyse. Det er ein anna øvelse å systematisere data ved hjelp av korpuslingvistikk, enn å tolke dataene.

Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning handlar validitet om i kva grad ein faktisk har undersøkt det ein hadde som hensikt. Som forskar må ein gjennom heile prosessen ha ein kritisk haldning til sitt eige arbeid (Krumsvik, 2014). Ein kan ifølgje kritisk realisme skilja mellom høg og låg truverdigheit i eit utsagn, sjølv om all kunnskap med eit kritisk realistisk syn er feilbarlig (Ness, 2012). Dermed vil det vera viktig at eg i avhandlinga har empirisk og teoretisk godt begrunna utsagn.

Reliabilitet i kvalitativ forskning handlar om pålitelegheit (Krumsvik, 2014). I mi avhandling vil eg utføre ei kritisk diskursanalyse på det som Skrede (2017) kallar naturleg forekommande data, altså data som eg ikkje har konstruert sjølv gjennom til dømes intervju eller spørreskjema. Det betyr at empirien min, dei ulike læreplanane, er offentlig tilgjengelige og kan lesast av kven som helst. Dette styrker reliabiliteta mi. Ifølgje Skrede (2017) og Fairclough (2003) finnes det ikkje noko som er "objektiv" analyse av tekstar. Mi forskning vil, på same måte som annen forskning, vera påverka av politiske, sosiale og økonomiske forhold. Ein må derfor strebe etter å vera så

transparent som mogleg i framstillinga si (Skrede, 2017).

Analyse

Eg ønsker i analysen å leite etter ulike språkeige perspektiv og formuleringer på kunst som kjem til uttrykk i læreplanene, KDA, LK06-SF, R94-SFF og læreplanen til husflidlinja frå 1976, og avdekke korleis perspektiva og formuleringane har endra seg. I analysen vil eg med det forsøke å besvare problemstillingas første del:

Kva språklege formuleringar og perspektiv på kunst kan ein finna i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel på utdanningsprogrammet for Kunst, design og arkitektur?

For å kunne svare på problemstillingen ønsker eg i første omgang å leite etter modaliteten rundt begrepet kunst ettersom modalitet handler om korleis eit budskap er lagt fram (Skrede, 2017). På den måten kan eg kanskje finne ulike språklege formuleringar og perspektiv på kunst.

Analyse del 1: Analyse av modalitet rundt begrepet kunst

Begrepet kunst dukker opp i alle dei fire læreplanene KDA, LK06-SF, R94-SFF og husflidlinja. I alle læreplanane er det eit eige fag som spesielt tek for seg kunst. I KDA heiter faget Kunst og visuelle verkemiddel, i LK06-SF heiter faget Visuelle kunstfag, i R94-SFF heiter faget Kunst- og kulturhistorie og Moderne kunsthistorie, og på husflidlinja heiter faget Kunst- og kulturhistorie. For å få ei oversikt og finne tendensar rundt begrepet kunst, så har eg tatt i bruk metodar fra korpuslingvistikken (Fairclough, 2003, s. 6; Skrede, 2017, s 161). Eg har søkt kor mange gonger begrepet kunst dukker opp i dei ulike læreplanane. Etter at eg kartla kor ofte og kvar kunst dukka opp har eg sett på i kva samanheng det begrepet har vorte brukt. Eg har utifrå det laga underkategorier som seier noko om korleis begrepet kunst er brukt. Underkategoriane eg har funne er: Kunsthistorie, Kunst i samtida, Individuell opplevelse av kunst og Kunst som utgangspunkt for eget arbeid/eiget kunstnerisk arbeid.

For å analysere dei språklege formuleringane og perspektiva på begrepet kunst innan kvar kategori vil eg sjå på modaliteten i alle fire læreplanane. Eg vil leite etter epistemisk modalitet, påstander, og deontisk modalitet, beordringer (Fairclough, 2003; Skrede, 2017). KDA, LK06-SF, og R94-SFF er alle målstyrte planer. Det vil seie at store deler av planane er skreve som mål som beskriver kva elevane skal kunne etter endt opplæring. Måla er alle skrevne i deontisk modalitet, beordringer, og læreplanane består dermed i hovudsak av beordringar.

For å få ei betre forståelse for den deontiske modaliteten, beordringene, vil eg sjå på kva ulike mål som blir brukt: kognitive mål, affektive mål eller ferdighetsmål. Kjosavik (2001) påpeiker at å analysere utifrå målkriteria er det lett å gi eit uriktig og forenkla bilde av heilheta i målformuleringa, og det er noko eg gjennom analysen vil vera bevisst på. Tabell over analysen av modalitet ligg som vedlegg (Vedlegg 1).

Kunsthistorie

Det historiske perspektivet på kunst kjem fram i alle læreplanane, men måten kunsthistoria blir lagt fram på og kva som har vore lagt vekt på har endra seg gjennom dei ulike læreplanane.

Kunsthistoria vert i KDA lagt fram med ein kronologisk rekkefølge i kompetansemåla. Første år: før 1600-tallet, andre år: etter 1600- til 1900-tallet og tredje år: 1900-tallet til i dag. Innanfor kvart år kjem det kompetansemål skrevne i deontisk modalitet, altså beordringer som tek opp kunsthistorie. Det er kompetansemål som tek opp særtrekk ved ulike epoker, og kompetansemål som tek opp samanhengen mellom kunsten og samfunnet (Udir, 2016a, s. 4-6). Kompetansemåla er kognitive mål.

Dersom ein samanliknar LK06-SF med KDA kan ein sjå at det historiske perspektivet på kunst ikkje kjem fram i formålet til Visuelle kunstfag i LK06-SF, som det gjer i Kunst og visuelle verkemiddel på KDA (Udir, 2016a, s. 3). Hovudområdet kunst og kultur har heller ikkje historie i navnet som tilsvarende område har i Kunst og visuelle verkemiddel frå KDA, kunst- og kulturhistorie. I beskrivelsen av hovudområdet er kunsthistoria delt opp i dei same epokene som KDA, og måla er alle kognitivemål som i KDA. Men som det òg kjem fram gjennom kompetansemåla er det ikkje ein kronologisk rekkefølge på epokane. Første år: 1900-tallet til i dag. Andre år: før 1600-tallet. Tredje år: etter 1600-tallet fram til 1900-tallet. Elevane skal i LK06-SF gjere greie for hovudtrekk og/eller særtrekk ved dei ulike epokane (Udir, 2006a, s. 3-6). I både Kunst og kultur 1 og 3 er det kompetansemål som seiar noko om samangengen mellom kunsten, og kulturen eller samfunnet (Udir, 2006a, s. 4-6).

Kunsthistoriedelen av læreplanane på R94-SFF er omfattende (KUF, 1994a, 1994b, 1994c). Alle måla og hovudmoment er kognitive mål. I TFFVK1 og TFFVK2 kjem estetikk inn som eit begrep i kunsthistoria (KUF, 1994b, s. 13-14, 1994c, s. 11). Elevane skal ha kjennskap til estetiske problemstillingar. Dette vert både i TFFVK1 og i TFFVK2 nevnt saman med grunnleggende kunsthistoriske teoriar. Begge læreplanane har òg mål som tek opp kunst i ei kulturell og historisk samanheng (KUF, 1994b, s. 13-14, 1994c, s. 11).

Bildekunstens historie vert trukne fram i VK1 tegning/form og farge på husflidlinja (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 53). Det vert i Kommentar til emnelista i epistemisk modalitet, altså påstand, påpeikt at ein får ei større bredde ved å trekke inn til dømes samfunnsforhold, andre kunstartar og stillinga til kvinna, mannen og barnet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 54).

I alle læreplanane er måla som tek opp kunsthistorie kognitive mål. Elevane skal tilegne seg teorier, faktakunnskap, og få ein forståelse for området. Måten historia er lagt fram og kva epoker som er trekt fram varierar mellom dei ulike læreplanane. I KDA er kunsthistoria kronologisk. Sjølv om oppdelinga av epokane er lik i LK06-SF er ikkje kunsthistoria lagt opp kronologisk. I R94-SFF er det i både GKF og TFFVK1 heile historia tatt med, medan i TFFVK2 er moderne kunsthistorie spesielt belyst. Samanhengen mellom kunst og kultur/samfunn dukker opp i alle fire læreplanene.

Kunst i samtida

Kunst i samtida er eit perspektiv som vert vektlagt i KDA, LK06-SF og R94-SFF. Måten læreplanane forhold seg til samtidas kunst er likevel noko forskjellig.

I programfaget Kunst og visuelle verkemiddel i KDA er det i formålet fleire gonger brukt deontisk modalitet, altså beordningar. Faget skal gje grunnlag for forståing, medverke til kunnskap og legge grunnlag for at eleven utvikler kunnskap om kunst i samtida (Udir, 2016a, s. 2). Vektlegginga her er, som i Kunst i historia, samanhengen mellom kunst, kultur og samfunn, samt finne særtrekk i epoken og kunstere. Det blir òg i to kompetansemål trekt fram at dei skal kunne samanlikne ulike verk og uttrykk. I hovudområdet kunst- og kulturhistorie er det fire mål som tek opp kunst i dag (Udir, 2016a, s. 6). Kompetansemåla som vektlegger kunst i samtida er i hovudsak kognitive mål.

I LK06-SF kjem det i formålet til programfaget Visuelle kunsthistorie ei beskriving av kunst og kultur og kva det formidlar til samfunnet (Udir, 2006a, s. 2). Det er skreve i epistemisk modalitet, altså påstand. Eit kompetansemål under hovudområdet Kunst og kultur etter første år tek eksplisitt opp kunst i samtida, og eit anna tek opp kunsten til urfolk, og samisk kunst (Udir, 2006a, s. 4). Måla er kognitive mål og har fokus på samanhengen mellom ulike kunst, kultur og samfunn.

I R94-SFF kjem det historiske perspektivet på dagens formkultur fram under hovudmoment til mål 2 i Kunst- og kulturhistorie i TFFVK1 (KUF, 1994b, s. 14). I TFFVK2, under hovudmoment til mål 1 i Moderne kunsthistorie, blir sentrale kunstretningar, stilar og tendensar trukne fram, samt at elevane skal ha kunnskap om internasjonal og norsk kunst (KUF, 1994c, s. 10).

Kunst i samtida blir i både KDA og i LK06-SF satt i samheng med kultur og samfunn. I R94-SFF er kunst i samtida lagt fram i eit historisk perspektiv. Alle måla som tek opp kunst i samtida er, som kunsthistoria, kognitive mål. På husflidlinja blir ikkje kunst i samtida eksplisitt trukket fram.

Individuell oppleving av kunst

Elevanes oppleving av kunst er nemnt i KDA, LK06-SF og i R94-SFF. Vektlegginga på opplevinga av kunst har litt ulike vinklingar, og dukkar opp i ulike deler av dei ulike læreplanane.

I formålet til Kunst og visuelle verkemiddel i KDA kjem det fram at elevane skal gjennom opplæringa få oppleve, og forstå korleis kunst og visuelle verkemiddel påverkar oss (Udir, 2016a, s. 2). Dette kjem berre fram i formålet, og er ikkje nemnt i kompetansemåla. Det skal altså ikkje kunne målast etter endt opplæring, men er likevel ei beordring, deontisk modalitet, i formålet.

I formålet til Visuelle kunstfag i LK06-SF kjem det påstander, epistemisk modalitet, om at det er viktig at elevane får oppleve kunst. Seinere i formålet kjem det beorderelsar, deontisk modalitet, på at faget skal gi elevane grunnlaget for å oppleve kunst (Udir, 2006a, s. 2). Det er ingen av kompetansemåla som tar opp individuell oppleving av kunst.

I R94-SFF er individuell oppleving av kunst i både TFFVK1 og TFFVK2 nemnt i måla (KUF, 1994b, s. 14, 1994c, s. 11). Begge læreplanane har mål som seier at elevane skal ha evne til å oppleve kunst. Måla er altså dei ein kaller affektive mål. Opplevelsen av kunst blir nevnt i samheng med visuell sans.

Det kjem fram at elevane gjennom opplæringa skal få oppleve kunst i alle dei tre læreplanane. I KDA og LK06-SF er det riktignok ikkje noko kompetansemål som seier noko om opplevelsen av kunst, sjølv om det i formålet kjem beordningar, deontisk modalitet, om at elevane gjennom opplæringa skal få evnene til å oppleve kunst. I R94-SFF kjem det derimot mål som seier at elevane skal i opplæringa få evna til å oppleve kunst. Ettersom dette blir nemnt i måla, vil dei seie at elevane i tillegg skal kunne bli vurdert i evna til å oppleve kunst.

Kunst som utgangspunkt for eige arbeid/ eige kunstnerisk arbeid

At kunst skal bli brukt som inspirasjonskilde og utgangspunkt til eige arbeid er eit perspektiv på kunst som dukkar opp i KDA, LK06-SF og på husflidlinja, men ikkje i R94-SFF. I KDA kjem det òg fram at elevane sjølve skal lage kunstnariske arbeid, og i R93-SFF skal eleven bruke kunstneriske teknikker.

I beskrivinga av hovudområdet kunst- og kulturhistorie KDA står det at hovudområdet danner utgangspunkt for eige skapande arbeid (Udir, 2016a, s. 3). Dette blir nemnt i kompetansemåla ein gong, under området Material, uttrykk og teknikk. I KDA kjem det òg kompetansemål som seier at elevane skal lage eigne kunstnariske arbeid, og eit om at elevane skal jobbe med kunstnarisk prosess. Alle måla er ferdighetsmål.

I LK06-SF kjem det i beskrivinga av hovudområdet kunst og kultur i visuelle kunstoffag ein påstand, epistemisk modalitet, om studier av kunst og kultur er utgangspunkt for eige skapande arbeid (Udir, 2006a, s. 3).

I R94-SFF kjem det i TFFVK1 fram i innleiinga og hovudmoment til mål 3 i Form at elevane skal kunne bruke dei vanligste kunstneriske teknikkane (KFU, 1994b, s.1-8). Hovudmomentet er eit ferdighetsmål. At elevane skal bruke kunst som inspirasjon eller utgangspunkt til eige arbeid kjem derimot ikkje fram i R94-SFF.

Museer bli i både GKTFF, og i halvårskursa på husflidlinja trekt inn som ein plass der elevane kan få perspektiv på eige arbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 20- 30).

I både beskrivinga av hovudområde kunst- og kulturhistorie i KDA og LK06-SF blir det altså påpekt at studiar av kunst dannar eit utgangspunkt for eget arbeid. I læreplanen til husflidlinja blir det påpekt at besøk på museer gjer perspektiv på eget arbeid. Det å bruke kunst som utgangspunkt for eige arbeid kjem derimot ikkje eksplisitt fram i R94-SFF. I KDA kjem det fram at elevane skal ha ei kunstnerisk prosess og laga kunstnarisk arbeid, og i TFFVK1 i R94-SFF kjem det fram at elevane skal kunne dei vanligste kunstnariske teknikkane.

Samandrag av modalitet rundt begrepet kunst

Det historiske perspektivet på kunst kjem godt til syne i alle læreplanane gjennom både epistemisk og deontisk modalitet, og begrepet kunst dukker oftes opp i eit kunsthistorisk perspektiv. I både R94-SFF og i læreplanane for husflidlinja i faga som tar opp kunst er det historiske perspektivet spesielt belyst, og faga har òg historie i namnet: Kunst- og kulturhistorie, Moderne kunsthistorie og Kunst- og kulturhistorie. Alle mål som tek opp det historiske perspektivet er kognitive mål. Måla som tek opp kunst i samtida er òg alle kognitive.

Ein kan sjå ei forskjell på dei språklege formuleringar og perspektiv på kunst i korleis den individuelle opplevinga av kunst kjem fram i dei ulike læreplanane. I alle læreplanane kjem det fram at det er viktig at opplæringa legg til rette sånn at elevane kan få evna eller moglegheit til å oppleve kunst. I KDA og LK06-SFF kjem dette berre fram i formålet, medan i R94-SFF er det eit av målkriteria i faget. Ei anna forskjell er at det i KDA kjem fram at elevane skal lage kunstnerisk arbeid, og jobbe med kunstnerisk prosess.

Samla sett kan ein sjå at ved å leite etter begrepet kunst i læreplane at kunst kjem nesten utelukkande fram med ei teoretisk tilnærming. Av eigen erfaring frå å vera elev på LK06-SF, og gjennom faglærerutdanninga mi veit eg at undervisninga i faga er og har vore praktisk. Elevane sjølve får prøva seg på å utforske, og lære seg teknikkar og prosessar som kunstnarar jobbar med, men det kjem ikkje tydeleg fram når eg har leita etter begrepet kunst i læreplanen.

I innledninga av analysen problematiserte eg inndelinga av mål etter kategoriane kognitive, affektive og ferdighetsmål. Det kan gje eit forvrengt og uriktig bilde av måla (Kjosavik, 2001). Å skille mål utifrå om dei er kognitive, affektive eller ferdighetsmål gjennom analysen gjorde at eg måtte ta nokre valg, som ikkje fanga opp nyansane i målet. Nokre mål hadde elementer frå dei ulike målkriteria, men eg har valt å framheva det mest framtrekande kriteriet for målet. Ved å skille kognitive, affektive og ferdighetsmål kan ein òg gje utrykk for at ferdighetsmål til dømes ikkje gir elevane noko kognitiv læring. Eg har likevel valt å ta dei i bruk i analysen min for å få ei oversikt over kvar vinklinga og fokuset ligg i læreplanane.

Analyse del 2: Analyse av intertekstuelle relasjonar

I første del av analysen kom det fram at om ein berre ser på begrepet kunst i læreplanene er kunst nesten utelukkande presentert med ei teoretisk tilnærming. Der kunsthistorie eller kunst i samtida er vektlagt i læreplanane er det som oftest snakk om kognitiv læring. Det gjelder òg den individuelle opplevelsen av kunst og kunst som utgangspunkt som for eget arbeid/eige kunstnerisk. I hovudsak er det snakk om kunst, som noke dei skal lære om eller av. I KDA kjem det nokre kompetansemål som vektlegg at elevane sjølve skal jobbe med kunstnarisk prosess og kunstnarisk arbeid. Den praktiske sida av kunstfaginnhaldet kjem likevel ikkje tydeleg til syne i analysen. Læreplanen i faget Kunst og visuelle verkemiddel, som tek for seg kunstdelen av utdanningsprogrammet på KDA er ikkje i hovudsak teoretisk lagt opp. På bakgrunn av dette ønsker eg å sjå nærmere på faget, og kompetansemåla i Kunst og visuelle verkemiddel, for å sjå om eg på den måten kan få ein betre forståelse av kva språklege formuleringar og perspektiv rundt kunst som ligg der, og undersøke nærmare korleis det har endra seg gjennom dei ulike læreplanane. Skrede (2017) skriv at eit godt analysegrep når ein vil undersøke eit felt i endring er "... å lete etter intertekstuelle og interdiskursive relasjonar i det empiriske materialet, samt kartlegge hva som er nytt og hva som er destabilisert" (Skrede, 2017, s. 53-54).

Vidare i analysen min vil eg undersøke intertekstuelle relasjonar mellom kompetansemåla i Kunst og visuelle verkemiddel i utdanningsprogrammet KDA, og kompetansemål, mål og hovudmoment frå LK06-SF, og R94-SFF. Eg er vidare i analysen opptatt av kva som blir formidla gjennom deontisk modalitet, altså beordrelser. Hovudvekta av dei deontiske modalitetane er å finne i måla, som alle er beordrelser. Dermed har eg har valt å ikkje analysere læreplanane til husflidlinja vidare fordi den skiller seg ut frå dei andre tre planane. Husflidlinja er ikkje ein målstyrt plan som KDA, LK06-SF og R94-SFF, og inneheld dermed ikkje like stor grad deontisk modalitet. Den er òg skreven med læraren og ikkje eleven som subjektet, og har dermed ei anna vektlegging. Ved å analysere KDA, LK06-SF og R94-SFF, utan husflidplanen, vil eg framleis kunne sjå tendenser over tid.

For å gje ei oversikt over dei ulike perspektiva som kjem fram i Kunst og visuelleverkemiddel har eg delt alle kompetansemåla opp i kategoriane; Teknikk, materiale og verktøy, Formale verkemiddel som farge, form og komposisjon, og Kunst/kunsthistorie i kontekst henta frå Svingen-Austestad (2017) si avhandling. For å

dekke alle sidene ved faget er kategorien Idéutvikling og prosess og kategorien Fagbegrep og vurdering lagt til av meg. Innan kvar kategori har eg tatt for meg kompetansemål frå Kunst og Visuelle verkemiddel, og med kompetansemålet som utgangspunkt sett på intertekstuelle relasjonar, altså likheiter, til kompetansemål, mål og hovudmoment i LK06-SF og i R94-SFF.

Idéutvikling og prosess

Eit av kompetansemål i hovudområdet visuelle verkemiddel 1 på KDA er: "bruke digitale visualiseringsverktøy for å utvikle idear" (Udir, 2016a, s. 4). Her kan ein sjå intertekstuelle relasjonar til eit kompetansemål frå LK06-SF, men kompetansemålet frå LK06-SF er noko meir detaljert enn kompetansemålet frå KDA: "bruke fotografi og informasjonsteknologi som utgangspunkt for registrering, idéskisser og biletnotat" (Udir, 2006a, s. 4). I staden for digitale visualiseringsverktøy er fotografi og informasjonsteknologi spesifisert, og i staden for *å utvikle idear* står det idéskisser i tillegg til registrering og biletnotat. I R94-SFF er det i alle tre læreplanane, under (felles) mål for studieretningsfaga, mål som trekker fram informasjonsteknologi (KUF, 1994a, s. 9, 1994b, s. 5, 1994c, s. 5). Elevane skal kunne kjenne til muligheter og begrensningar ved informasjonsteknologi, og bruke det som redskap/hjelpemiddel.

I Visuelle verkemiddel 2, som i Visuelle verkemiddel 1, er det i KDA eit kompetansemål som tek opp digitale verkemiddel i ideutviklingsfasen: "bruke digitale verktøy for å utarbeid skisser og biletnotat" (Udir, 2016a, s. 5), her for å utvikle skisser og bildenotat. Tilsvarende kompetansemål i LK06-SF, og i R94-SFF er dei same som blei referert til i avsnittet over (KUF, 1994a, s. 9, 1994b, s. 5, 1994c, s. 5; Udir, 2006a, s. 4).

I Materiale, uttrykk og teknikker 1 i KDA er eit av kompetansemåla; "bruke foto og digitale verktøy for å dokumentere eigen arbeidsprosess" (Udir, 2016a, s. 4). Arbeidsprosess eller dokumentasjon av den er ikkje nemnt i nokon kompetansemål i Visuelle kunstoffag i LK06-SF. I R94-SFF kan ein i GKF finna mål som har nokre likheiter med målet frå KDA "Eleven skal kunne visualisere og presentere helheten i en arbeidsprosess" (KUF, 1994a, s. 13). Foto og digitale verktøy er ikkje nemnt i GKF.

I kompetansemålet frå Materiale, uttrykk og teknikker i KDA: "planleggje og gjennomføre ein kunstnarisk prosess og grunnleggje val frå idé til ferdig resultat" (Udir, 2016a, s. 5) står det at elevane skal gjennomføre ein kunstnarisk prosess. Det kjem ikkje

fram eksplisitt i måla til nokon av dei andre læreplane. I R94-SFF i både TFFVK1 og TFFVK2 står det, som i KDA, at elevane skal planlegge og gjennomføre ein prosess (KUF, 1994b, s. 4, 1994c, s. 5). Det står i tillegg at elevane skal vurdere prosessen, medan i KDA står det at elevane skal grunngje valg.

Kompetansemålet i KDA i Materiale, uttrykk og teknikker 3: "planleggje, gjennomføre og dokumentere eit kunstnarisk arbeid og vurdere kvaliteten på arbeidet med tanke på form, teknikk, uttrykk og meining" (Udir, 2016a, s. 5) har ingen tilsvarende mål i LK06-SF eller i R94-SFF. Det står i KDA at elevane skal gjennomføre eit kunstnarisk arbeid, samt planlegge og dokumentera det. I andre del av målet står det at elevane skal kunne vurdere kvalitet med tanke på form, teknikk, uttrykk og meining. Vektlegginga på form, teknikk, uttrykk og meining kan ein finna igjen i dei andre læreplanane. Blant anna i GKF i Form der det står at "Eleven skal kunne vise en helhetsforståelse av sammenhengen mellom form, materialer, uttrykk og funksjon" (KUF, 1994a, s. 12).

Oppsummering av idéutvikling og prosess

Verken arbeidsprosess eller dokumentasjon av den kjem fram i nokon kompetansemål i Visuelle kunstoffag i LK06-SF. Det er derimot mål og hovudmoment i R94-SFF som vektlegg prosessen, og i Kunst og visuelle verkemiddel på KDA er prosess tydeleg vektlagt. I to av kompetansemåla som tek opp idéutvikling og prosess i KDA-planen står det at elevane skal gjennomføre eit kunstnarisk arbeid eller ein kunstnarisk prosess. I dei andre læreplanane er det ikkje nemt nokon gong at elevane sjølve skal gjennomføre ein kunstnarisk prosess eller eit kunstnarisk arbeid. Å omtale elevanes arbeid som kunst er nytt og dermed eit brudd. Ein kan med kritisk diskursanalyse hevde at det kan vera eit tegn på endring i fagfeltet (Skrede, 2007, s. 54).

I KDA er digitale virkemidler tatt fram som eit verktøy for idéutvikling og prosess. Dette er nytt, og har ikkje spor frå tidligare læreplaner. I R94-SFF er informasjonsteknologi (IT) nemt. Elevane skulle kjenne til mulighetene og begrensningane, samt bruke det som redskap og hjelpemiddel. Det er ikkje knytta direkte opp mot idéutviklinga, og prosessen som i KDA-planen. Eit kompetansemål i LK06-SF trekk frem fotografi og informasjonsteknologi som noko eleven skal bruke som utgangspunkt for til dømes idéskisser.

Teknikker, materialar og verktoy

Kompetansemåla frå visuelle verkemiddel 1 i KDA: "bruke ulike teiknereiskapar, underlag og teknikkar i arbeid med frihandsteikning" (Udir, 2016a, s. 4), er nesten heilt likt eit tilsvarande i LK06-SF forutan at kompetansemålet frå KDA har ordet *underlag* og LK06-SF *material* (Udir, 2006a, s. 4). I R94-SFF er det i GKF eit mål som tek opp noko av det same, men vektlegginga er på tegningas form og uttrykk og korleis det blir påverka av materiale og reiskap (KUF, 1994a, s. 11).

Kompetansemålet i Kunst og visuelle verkemiddel 3 på KDA: "konstruere tredimensjonale installasjonar ved hjelp av analoge og digitale verktoy" (Udir, 2016a, s. 5), dukker berre opp på KDA. Det er ingen mål i verken på LK06-SF, eller R94-SFF som tek for seg tredimensjonale installasjonar og analoge og digitale verktoy. Det er likevel mål i LK06-SF som tek opp installasjon (Udir, 2006a, s. 4). Dei omhandlar planlegging, samt verkemiddel og komposisjonsprinsipp. I både LK06-SF og R94-SFF er det kompetansemål, mål og hovudmoment som vektlegg tredimensjonal form (KUF, 1994a, 1994b, 1994c; Udir, 2006a).

Kompetansemålet "bruke farge, form, teknikkar, materiale og reiskapar for å oppnå det ønskete uttrykket i to- og tredimensjonale arbeid" (Udir, 2016a, s. 4) frå Materiale, uttrykk og teknikker 1 inneheld element frå fleire mål i både LK06-SF og R94-SFF (KUF, 1994a, 1994b; Udir, 2006a). I både GKF og i TFFVK1 er det eigne mål som tek for seg fargene og deira uttrykksmoglegheiter (KUF, 1994a, 1994b).

Det er ingen kompetansemål i LK06-SF som tek opp HMS, som kompetansemålet frå Materiale, uttrykk og teknikker 1 i KDA; "bruke materiale og utstyr i tråd med retningslinjer for helse, miljø og sikkerheit" (Udir, 2016a, s. 4). Det er derimot mål i R94-SFF i både TFFVK1 og TFFVK2 som tek opp dette. I VK1 i forbindelse med farger (KUF, 1994b, s. 10), og i VK2 meir generelt i forhold til materialar, redskapar og teknikkar (KUF, 1994c, s. 9-10).

Det er to kompetansemål i LK06-SF som tek opp det same som kompetansemålet frå KDA: "bruke varierte materiale, reiskapar og teknikkar i arbeid med to- og tredimensjonal form" (Udir, 2016a, s. 5), i Materiale, uttrykk og teknikkar 2. Det første kompetansemålet frå LK06-SF er i Form og materiale 1, og der står det at elevane skal "bruke varierte materiale, reiskapar og teknikkar i skapande arbeid" (Udir, 2006a, s. 4).

Det er meir generelt enn målet frå KDA, som spesifiserer to- og tredimensjonal form. Kompetansemålet i Form og materiale 2 er nesten heilt tilsvarande, men her er arbeid med tredimensjonal form presisert (Udir, 2006a, s. 5). I R94-SFF er det òg eit mål i TFFVK1 som tek opp materiale, redskaper, teknikker og to- og tredimensjonalform (KUF, 1994b, s. 8). Her blir det ikkje spesifisert at elevane skal bruke materialar, redskapar og teknikkar, men at dei skal ha ei heilheitsforståelse.

Det finnes ikkje noko tilsvarande kompetansemål til kompetansemålet frå Materiale, uttrykk og teknikk 2 frå KDA, "kombinere skrift og bilete for å synleggjere ein bodskap" (Udir, 2016a, s. 5), i nokon av dei andre planane. Ingen andre mål tek opp det å kombinere skrift og bilde.

I Visuelle kunstfag i LK06-SF kjem det fram, som i kompetansemålet frå Materiale, uttrykk og teknikkar i KDA at elevane skal velje teknikkar og materiale: "velje relevante teknikkar og materiale for å realisere ein idé og kunne grunngi vala frå idé til ferdig resultat" (Udir, 2016a, s. 5). I LK06-SF er det for å oppnå ein tilsikta verknad, og ikkje for å realisera ein idé som i KDA (Udir, 2006a, s. 5). Det å velje redskaper, materialar og teknikkar kjem òg fram R94-SFF i TFFVK2 i hovudmoment til mål 5 i Tegning (KUF, 1994c, s. 8). Her for å oppnå eit ønska billedmessig uttrykk. Meir generelt kan ein sjå at to av måla i Felles mål for studieretningsfaga i TFFVK1 og VK2 peiker på noko av det same som målet i KDA (KUF, 1994b, s. 4, 1994c, s. 5). Elevane skal planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere ein prosess frå idé til resultat.

Oppsummering teknikk, materialar og verktøy

Kompetansemåla som tek opp og vektlegg teknikk, materialer og verktøy har fleire intertekstuelle relasjonar til både LK06-SF og R94-SFF. Fleire kompetansemål i KDA og LK06-SF er nesten heilt identiske. Eit kompetansemål frå KDA som tek opp digitaleverktøy har, som kompetansemåla i kategorien idéutvikling og prosess som tek opp digitale verktøy, mindre tydlige intertekstuelle relasjonar til dei andre læreplanane. Dette har truleg ein samanheng med den digitale utviklinga dei siste åra, og vil bli drøfta i det neste kapitlet i avhandlinga. Kompetansemålet frå KDA som tek opp det å kombinere skrift og bilde har heller ikkje intertekstuelle relasjonar til dei andre læreplanane.

Formale virkemidler som farge, form, komposisjon

Kompetansemålet i Kunst og visuelle verkemiddel 1 "gjere greie for og bruke proporsjonar i eigne arbeid med teikning av naturformer og geometriske former" (Udir, 2016a, s. 4), skal elevane både gjere greie for og bruke medan i kompetansemålet frå LK06-SF, som tek opp det same, står det ikkje noko om at elevane skal gjere greie for: "bruke proporsjonar i arbeid med portrett, naturformer og gjenstandar" (Udir, 2006a, s. 4). Kompetansemålet inkluderer heller ikkje geometriske former, med settar naturformer saman med portrett og gjenstander. I hovudområdet Form og materiale 2 i LK06-SF nemnes geometriske former, men i forbindelse med stilisering og bearbeiding ikkje til proposjonar. I R94-SFF er det i både GKF, og TFFVK1 i Tegning, mål om at elevane skal oppfatte og beskrive proporsjonar (KUF, 1994a, 1994b). Geometriske former/elementer blir tatt opp i TFFVK1 (KUF, 1994b, s. 6). Elevane skal kunne identifisere og anvende geometriske former/elementer i teikning.

I kompetansemålet frå Visuelle verkemiddel 1 i KDA står det: "bruke farge som kontrast- og stemningsskapande verkemiddel i teikning og måling" (Udir, 2016a, s. 4). Det mål som tek opp fargekontraster i både LK06-SF og i R94-SFF, men vektlegginga av fargekontrastene i måla er ikkje heilt likt. Kompetansemålet frå LK06-SF tar opp fargekontraster i samanheng med fagterminologi og vurdering (Udir, 2006a, s. 4), ikkje som verkemiddel i teikning og måling som i KDA. I R94-SFF kan ein i GKF finna hovudmoment, under mål 4 i Farge, som tek opp fargekontraster (KUF, 1994a, s. 14-15).

Komposisjonsprinsipp kjem fram i kompetansemål frå KDA, i LK06-SF og R94-SFF. I KDA er kompetansemålet "kjenne til ulike komposisjonsprinsipp og bruke dei i eigne arbeid" (Udir, 2016a, s. 4). I LK06-SF er det to kompetansemål som handlar om det same som kompetansemålet frå KDA, men dei er noko meir konkrete. I eit står det at elevane skal bruke komposisjonsprinsippa for å visualisere inntrykk, idear og budskaper (Udir, 2006a, s. 4) medan i KDA står det berre at dei skal brukast i eigne arbeid. Eit anna kompetansemål presiserar at komposisjonprinsippa skal brukast i arbeid med instalasjon og skulptur (Udir, 2006a, s. 5). I R94-SFF kjem komposisjonsprinsipp òg fram (KUF, 1994a, 1994b, 1994c), blant anna i TFFVK1, under hovudmoment til mål 1 i Tegning (KUF, 1994b, s. 5). Elevane skal ut i frå ein forståelse av komposisjonprinsipp kunne disponere tegnearket og foreta flateinndeling.

Kompetansemålet "bruke kunnskap om anatomi, proporsjonar og forkortingar i teikninga av menneskekroppen" (Udir, 2016a, s. 4) frå Visuelle verkemiddel 2 i KDA er nesten identisk med tilsvarande kompetansemål frå LK06-SF, men her er står det ikkje *bruke kunnskap om*, men berre *bruke* (Udir, 2006a, s. 4). I R94-SFF står det i TFFVK1 under hovudmoment til mål 1 i teikning at elevane skal "ha kunnskaper om menneskekroppens proporsjoner ..." (KUF, 1994b, s. 5), og i TFFVK2 står det at eleven skal ha kunnskap om menneskekroppens oppbygging, men ikkje proporsjonar (KUF, 1994c, s. 7).

Under hovudområdet visuelle verkemiddel på KDA står kompetansemålet: "bruke valør, farge, form og perspektiv for å oppnå illusjon av rom" (Udir, 2016a, s. 4).

Kompetansemålet er nesten heilt tilsvarande eit kompetansemål i LK06-SF. I kompetansemålet fra KDA er form tatt med, men form er ikkje nemnt i tilsvarande kompetansemål i LK06-SF (Udir, 2006a, s. 4). I R94-SFF er eit av måla i Tegning i TFFVK1: "Elevene skal ha innsikt i romskapende virkemidler og i grunnleggende perspektiv- prinsipper" (KUF, 1994b, s. 6). I TFFVK2 er òg farge og form, som i KDA, nemnt som romskapande verkemiddel elevane skal kunna bruka (KUF, 1994c, s. 9).

Farganes symbolverdi kjem fram i mål i KDA, LK06-SF og i R94-SFF. I kompetansemålet frå Visuelle verkemiddel 2 i KDA "forklare den påverknadskraft og symbolverdi fargane har til å skape identitet og tilhøyrse" (Udir, 2016a, s. 5) skal elevane forklarar både påverkningskrafta og symbolverdien til fargane. I LK06-SF er det symbolverdien til fargane som blir trukne fram (Udir, 2006a, s. 4). Til forskjell frå KDA, der det er identiteten og tilhøyrse fargane kan skape som vert trekt fram, er det i LK06-SF ulike samanhenger. I R94-SFF er eit av måla i GKF at elevane skal gjere greie for, ikkje forklare, som i KDA og LK06-SF, fargane som symbol (KUF, 1994a, s. 15).

I Visuelle verkemiddel 2 kjem det eit nytt kompetansemål som tek for seg komposisjonsprinsipp: "bruke sentrale komposisjonsprinsipp for å skape egne uttrykk" (Udir, 2016a, s. 5). I Visuelle kunstfag frå LK06-SF er eit kompetansemål som tek opp same innhald, men med ei litt annleis setningsoppbygging: "komponere egne uttrykk med utgangspunkt i sentrale komposisjonsprinsipp" (Udir, 2006a, s. 4). Det står blant anna at elevane skal komponere egne uttrykk i staden for å skape egne uttrykk som det står i KDA. I R94-SFF er det eit mål i TFFVK2 i komposisjon som tek for seg noko av det

same. Elevane skal oppnå eit tilsikta bildemessig uttrykk utifrå grunnleggande forståelse for komposisjonelle verkemiddel (KUF, 1994c, s. 8).

I LK06-SF kan ein finna eit kompetansemål som tek opp noko av det kompetansemålet i Visuelle verkemiddel 3 i KDA "utforske og bruke ulike visuelle verkemiddel for å belyse ei samfunnsaktuell problemstilling" (Udir, 2016a, s. 5) tek opp. Elevane skal "skape sjølvstendige uttrykk i ulike materiale med utgangspunkt i aktuelle hendingar lokalt, nasjonalt eller internasjonalt" (Udir, 2006a, s. 5). I staden for å belyse ei samfunnsaktuell problemstilling med visuelle verkemiddel skal dei i LK06-SF laga uttrykk med utgangspunkt i aktuelle hendingar lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

I LK06-SF er det eit nesten tilsvarande kompetansemål til kompetansemålet frå Materiale, uttrykk og teknikker i KDA; "forenkle, stilisere, og abstrahere naturformer og bruke dette i egne komposisjonar" (Udir, 2016a, s. 4), men det er likevel nokon forskjellar. Kompetansemålet som står under hovudområdet Teikning og farge 3 i LK06-SF har ikkje orda forenkla og stilisere med, berre abstrahere (Udir, 2006a, s. 5). Det står òg at abstraheringa er til egne komposisjonar, medan i KDA står det at dette skal brukast i egne komposisjonar.

Arbeid med mønster kjem fram i måla til KDA, LK06-SF og R94-SFF. Kompetansemålet frå Material, uttrykk og teknikker 2 i KDA; "bruke utsnitt, positive og negative former i arbeid med mønsterkomposisjonar analogt og digitalt" (Udir, 2016a, s. 5), har elementer frå eit nesten tilsvarande mål i LK06-SF: "bruke utsnitt, forenkling og positive og negative flater i arbeid med dekor og mønsterkomposisjon" (Udir, 2006a, s. 4). Elevane skal bruke utsnitt, positive og negative former i arbeid med mønsterkomposisjon. I KDA er det spesifisert at det skal arbeides analogt og digitalt. Forenkling er tatt vekk frå kompetansemålet, det same gjeld arbeid med dekor. I R94-SFF er det i GKF eit av hovdmomenta under mål 1 i Form som tek opp mønster, her danning og ikkje komposisjon, og sett det saman med grunnleggende persepsjonslover (KUF, 1994a, s. 12).

Det finnes ikkje nokre mål i verken LK06-SF, eller R94-SFF som er tilsvarande kompetansemålet "bruke menneskekroppen som utgangspunkt for forenkling og abstraksjon i utforming av skulptur" (Udir, 2016a, s. 5) frå Materiale, uttrykk og teknikker 3 i KDA. I LK06-SF er det likevel fleire kompetansemål som tek opp skulptur (Udir,

2006a, s. 4-5), men kompetansemålet frå KDA er det einaste som tek opp menneskekroppen som utgangspunkt for skulptur.

Kompetansemålet frå Materiale, uttrykk og teknikkar 3 i KDA, "skape eigne kunstnariske arbeid med utgangspunkt i valde element frå nyare uttrykksformer" (Udir, 2016a, s. 5) er det einaste i alle dei tre læreplanene som seier at elevane sjølve skal laga eigne kunstnariske arbeid. Det er heller ingen andre mål som påpeiker at elevane skal velge element frå nyare uttrykksformar.

Oppsummering formale verkemiddel som farge, form og komposisjon

I hovudsak er det fleire intertekstuelle relasjonar mellom dei tre ulike læreplanane i vektlegginga av formale verkemiddel som farge, form og komposisjon i kompetansemål, mål og hovudmoment. Òg her, som i kategorien idéutvikling og prosess, er det eit kompetansemål frå KDA som fortel at eleven skal skape eige kunstnarisk arbeid. Å omtale elevanes arbeid som kunst er, som nemnt tidligare, nytt og kan ikkje sporast i dei andre læreplanane.

Fagbegrep og vurdering

I Kunst og visuelle verkemiddel 1 frå KDA står kompetansemålet: "kjenne til og bruke fagomgrep knytte til arbeid med visuelle verkemiddel, materiale og teknikkar" (Udir, 2016a, s. 4). Det er ingen mål verken i LK06-SF eller i R94-SFF som tek opp det same som kompetansemålet i KDA, men kompetansemålet har nokre intertekstuelle relasjonar til andre mål i både LK06-SF og i R94-SFF. I LK06-SF er eit av måla at elevane skal "bruke fagterminologi i vurdering av fargekontrastar" (Udir, 2006a, s. 4). Det er snakk om, som i KDA, fagterminologi, men fargekontraster er presisert ikkje visuelle verkemiddel, materiale og teknikkar. I R94-SFF er eit av dei felles måla for studieretningsfaga i TFFVK2 at eleven skal bruka fagterminologi for å kunne formidla tanker og idéar om kunst og formgiving (KUF, 1994c, s. 6). I GKF er det, som i LK06-SF, mål som tek for seg fagterminologi og fargelære (KUF, 1994a, s. 14). Fagterminologi knytta til farger dukker òg opp i TFFVK2 (KUF, 1994b, s. 9).

Kompetansemålet frå Visuelle verkemiddel 2 i KDA; "bruke fagomgrep i samtale om og vurdering av eige og andre sitt arbeid" (Udir, 2016a, s. 5) kan ein ikkje finna igjen i verken LK06-SF eller R94-SFF. Likevel kan ein finna mål som har nokon likheit, og tek opp noko av det same. Kompetansemålet frå LK06-SF er det same som nemnt ovenfor,

og vektlegg som kompetansemålet frå KDA fagterminologi og vurdering, men det er konkretisert i fargekontraster (Udir, 2006a, s. 4).

Det er ingen andre mål i verken LK06-SF eller i R94-SFF som er tilsvarande kompetansemålet frå Visuelle verkemiddel 3 i KDA: "bruke fagomgrep, reflektere over og drøfte val av visuelle verkemiddel i eigne og andre sine arbeid" (Udir, 2016a, s. 5). Det er kompetansemål i LK06-SF som har nokon likhetstrekk. Kompetansemålet er det same som nemt ovenfor og omhandlar det å bruke fagterminologi til vurdering av fargekontrastar (Udir, 2006a, s. 4), samt eit kompetansemål som står under kunst og kultur 3: "beherske fagterminologi i tolking og samanlikning av kunstuttrykk" (Udir, 2006a, s. 5)

I kompetansemålet "bruke fagomgrep for å gjere greie for eigne val, og presentere og vurdere eit ferdig resultat" (Udir, 2016a, s. 4), frå Materiale, uttrykk og teknikker 1 i KDA står det blant anna at elevane skal bruke fagomgrep for å gjere greie for egne valg og presentere ferdig resultat. Det som nemnt ovenfor mål i både LK06-SF og i R94-SFF som tek for seg det å bruke fagterminologi. I LK06-SF, som i KDA i samanheng med vurdering (Udir, 2006a, s. 4), men som nemt tidlegare konkretisert til fargekontrastar og i R94-SFF for å formidle tanker og idéar, samt fagterminologi knytta til fargelære og farge (KUF, 1994a, s. 14, 1994b, s. 9, 1994c, s. 6).

Oppsummering fagbegrep og vurdering

I KDA er det fleire mål som vektlegg det å bruke fagbegrep for å vurdere andres og eige arbeid. Vektlegginga av vurdering og bruk av fagbegrep har nokre intertekstuelle realasjonar til LK06-SF og R94-SFF, men det er ikkje like mange intertekstuelle koblingar som det er i til dømes kategorien formale verkemiddel.

Der ein i KDA kan finna fleire kompetansemål som tek opp ulike aspekt ved fagbegrep og vurdering er det i LK06-SF og R94-SFF færre kompetansemål, mål og hovudmoment. I LK06-SF er det eit kompetansemål som vektlegg å bruke fagterminologi for vurdering og er konkretisert til fargekontrastar. Det er eit til kompetansemål i LK06-SFF som tek for seg vurdering, òg dette gjeld farge, samt lys. I R94-SFF er det i både TFFVK1 og TFFVK2 under Felles mål for studieretningsfaga at dei skal kunne vurdere ein prosess frå idé til ferdig resultat.

Kunst/kunsthistorie i kontekst.

For å finne eit mål som tek opp noko av det same som kompetansemålet frå Visuelle verkemiddel 3 i KDA, "drøfte estetiske og kontekstuelle sider i form- og biletuttrykk" (Udir, 2016a, s. 5), må ein til R94-SFF og Moderne kunsthistorie i TFFVK2. Der kan ein i hovudmoment til mål 2 lesa at elevane skal "utvikle grunnlag for å kunne drøfte estetiske problemstillingar og kunstneriske uttrykk" (KUF, 1994c, s. 11).

Under hovudområdet Materiale uttrykk og teknikk 2 på KDA står kompetansemålet "kjenne til åndsverklova og gjere greie for etiske normer og regelverk for publisering av bilete" (Udir, 2016b, s. 5). Kompetansemålet er det eneste målet i alle læreplanane som tek opp åndsverkslova, normer og regelverk for publisering av bilder.

Det einaste målet i dei ulike læreplanane som påpeiker at elevane skal setja budskapet dei formidler inn i ein kontekst er kompetansemålet "formidle ein budskap og setje budskapet inn i ein kontekst" (Udir, 2016a, s. 5) frå Materiale, uttrykk og teknikk 3 på KDA. Men det er mål i LK06-SF og i R94-SFF som påpeiker at elevane skal visualisere eller formidle eit budskap (KUF, 1994c, s. 9; Udir, 2006a, s. 4).

Kompetansemålet "kjenne til særtrekk og visuelle verkemiddel i vestleg kunst før 1600" (Udir, 2016a, s. 4) har element frå to kompetansemål frå LK06-SF. Det eine målet tek for seg hovudtrekk ved vestleg kunst før 1600-tallet, og den andre særtrekk og verkemiddel i kunstverk. I kompetansemålet frå LK06-SF "gjere greie for særtrekk og analysere verkemiddel i kunstverk før 1600" (Udir, 2006a, s. 5), står det at eleven skal analysere verkemiddel, men i kompetansemålet i KDA står det at elevane skal kjenne til visuelle verkemiddel.

Kompetansemålet frå Kunst- og kulturhistorie 1 frå KDA "forklare korleis oppdragsgivarar, laug og akademi har påverka utforminga av bilete og skulptur før 1600" (Udir, 2016a, s. 4) er heilt identisk eit av måla i visuelle kunstoffag i LK06-SF (Udir, 2006a, s. 5).

Kompetansemålet "gjere greie for hovudtrekk og særtrekk i kunsthistoriske retningar frå 1600 til 1900" (Udir, 2016a, s. 5) frå Kunst- og kulturhistorie 2 frå KDA har mange likheiter med kompetansemålet "gjere greie for hovudtrekk i vestleg kunst frå 1600 til 1900" (Udir, 2006a, s. 5) frå LK06-SF. I KDA står det at elevane skal gjere greie for både

hovudtrekk og særtrekk. Det er heller ikkje begrensa til vestleg kunst som det er i LK06-SF, men gjeld kunsthistoriske retningar.

I hovudområdet i Kunst og kulturhistorie 2 i KDA finn ein òg kompetansemålet "bruke fagomgrep i tolking og samanlikning av ulike kunstuttrykk" (Udir, 2016a, s. 5). Det er nesten heilt tilsvarende kompetansemålet frå Visuelle kunstfag i LK06-SF "beherske fagterminologi i tolking og samanlikning av kunstuttrykk" (Udir, 2006a, s. 5). Forskjellen er at i KDA står det at elevane skal bruke fagbegrep, og i LK06-SF står det at elevane skal beherske fagterminologi.

Det er ingen tilsvarende mål i verken LK06-SF eller i R94-SFF til kompetansemålet frå Kunst og kulturhistorie 2 frå KDA: "forklare den samfunnsmessige samanhengen for sentrale kunstverk frå 1600 til 1900" (Udir, 2016a, s. 5). I LK06-SF er det likevel eit kompetansemål som tek for seg kunstverk si samfunnsmessige samanheng: "setje kunstverk inn i ein samfunnsmessig og idéhistorisk samanheng" (Udir, 2006a, s. 6). I R94-SFF står det i TFFVK1 under hovudmoment til mål 1 i Kunst og kulturhistorie og at elevane skal kunne ha forståelse av kunsthistorien i blant anna ei samfunnsmessigsamanheng (KUF, 1994b, s. 14). Forståelse for kunst i ei samfunnsmessig samanheng kjem òg fram i mål 1 i Moderne kunsthistorie i TFFVK2 (KUF, 1995c. S. 10).

Kompetansemålet "gjere greie for særtrekk ved ulike epokar og kjenne til sentrale kunstnarar frå 1900-talet og samtida" (Udir, 2016a, s. 6) frå Kunst- og kulturhistorie 3 tilsvarer noko av det samme som to kompetansemål i LK06-SF. Første del av kompetansemålet er nesten heilt identisk kompetansemålet frå LK06-SF "gjere greie for særtrekk ved ulike epokar på 1900-talet og fram til i dag" (Udir, 2006a, s. 4), medan andre del er noko annleis enn eit anna kompetansemål som òg er å finne i LK06-SF: "presentere verk av sentrale biletkunstnarar i Noreg og andre land frå 1900-talet og fram til i dag" (Udir, 2006a, s. 4). I KDA-planen står det at elevane skal kjenne til sentrale kunstere, medan i LK06-SF står det at elevane skal presentere verk av sentrale kunstnarar. I R94-SFF er det og eit mål som tek opp trekk ved vestlig kunst: "Eleven skal ha kjennskap til hovudtrekkene i den vestlige kulturs kunst- og kulturhistorie" (KUF, 1994a, s. 16).

Mål som dekker samisk kunst kjem i KDA, LK06-SF og i R94-SFF. I KDA er kompetansemålet frå Kunst- og kulturhistorie 3; "gi døme på særtrekk ved samisk biletkunst, dekor og symbol" (Udir, 2016a, s. 6). Kompetansemålet i LK06-SF omhandler òg særtrekk, men her meir generelt til kunsten til urfolk. Vidare omhandler kompetansemålet samisk kunst, og samanhangen med den og religion samt politisk utvikling (Udir, 2006a, s. 4). I R94-SFF er det i læreplanen for GKF mål som tek for seg samisk kunst. Her er det påpeikt at elevane skal "kjenne til viktige trekk i samisk kunst og kulturtradisjonar" (KUF, 1994a, s. 16).

I kompetansemålet frå Kunst- og kulturhistorie 3 i KDA "bruke fagterminologi for å analysere, samanlikne og presentere nasjonale og internasjonale verk frå kunsthistoria på 1900-talet og fram til i dag" (Udir, 2016a, s. 6), står det at elevane skal analysere, samanlikne og presentere verk og bruke fagterminologi. Det har likhetstrekk med kompetansemålet "presentere verk av sentrale biletkunstnarar i Noreg og andre land frå 1900-talet og fram til i dag" (Udir, 2006a, s. 4) i LK06-SF. Kompetansemålet i LK06-SF står det kun at elevane skal kunne presentere verk, ikkje analysere og samanlikne som i KDA.

Første del i kompetansemålet frå Kunst- og kulturhistorie i KDA, "kjenne til formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid, og gi døme på samanhangar mellom kunst, religion og politikk" (Udir, 2016a, s. 6), er heilt identisk som eit av måla i LK06-SF (Udir, 2006a, s. 4). Andre del av kompetansemålet som seier at elevane skal gi døme på samanhang mellom kunst, religion og politikk har likhetstrekk med eit anna mål frå LK06-SF, "gi døme på biletkunst, dekor og symbol knytt til tradisjon, religion og politikk" (Udir, 2006a, s. 4). I R94-SFF tek i GKF eit av hovudmomenta til mål 1 i Kunst- og kulturhistorie òg for seg samanhengen mellom, form- og bildeuttrykk og kulturar (KUF, 1994a, s. 16).

Oppsummering kunst/kunsthistorie i kontekst.

Det er fleire intertekstuelle relasjonar mellom dei ulike læreplanane når det kjem til kunst/kunsthistorie i kontekst, særleg mellom KDA og LK06-SF. Fleire av kompetansemålet er tilsvarande like. I alle læreplanane blir samfunnssamanhengen trukne fram i forbindelse med kunstverk og med kunstnarar. Det same gjeld vektlegginga av særtrekk i kunstverk eller kunstretningar.

Samandrag analysen: del 1 og 2

Då eg i første del av analysen brukte metoder frå korpuslingvistikken for å leite etter begrepet kunst i læreplanane kom begrepet til syne med ei i hovudsak teoretisk tilnærming, og det var i stor grad i ein kunsthistorisk samanheng. I tillegg kom det fram språklege formuleringar og perspektiv som vektla kunst i samtida, individuell opplevelse av kunst og kunst som utgangspunkt til eige arbeid/eige kunstnarisk arbeid. Med den analysen som bakgrunn valte eg å analysere vidare. Nå for å analysere dei intertekstuelle relasjonane LK06-SF og R94-SFF hadde til kompetansemåla i Kunst og visuelle verkemiddel på KDA.

Resultatet viser at det er intertekstuelle relasjonar mellom dei ulike læreplanane, og at det samtidig er nye perspektiver som kjem til syne. Nye perspektiv som kjem til syne gjennom analysa er at elevers prosess og arbeid blir omtalt som kunst, det er eit større fokus på fagbegrep og vurdering, digitale medier har fått ei større vektlegging. Det er intertekstuelle relasjonar mellom programfaget Kunst og visuelle verkemiddel og dei andre læreplanane når det kjem til vektlegging av teknikk, materiale og verktøy, formale verkemiddel, og at konteksten rundt kunst i historia og samtida blir trukke fram i dei tre læreplanane.

Årsaksforklaringar

– drøfting og refleksjon

I analysen har eg leita etter modaliteten rundt begrepet kunst og intertekstuelle relasjonar mellom læreplanane. Gjennom dette kapitlet vil eg drøfte resultat frå analysen saman med relevant teori. Eg vil altså forsøke å avdekke kva som ligg bak dei intertekstuelle relasjonane og dei nye perspektiva. Dermed vil eg, med resultat frå analysen som bakgrunn, vidare forsøke å besvare problemstillingas andre del:

Kva ulike strømingar og idéar kan ha påvirka kunstfaginnhaldet ?

Som Engelsens (2003) poengterar er aktørane i ei læreplanutvikling ikkje prega av ein konsensus. Det er ulike idéar og strømingar som kjemper, men i sjølve læreplanen er det kompromissformuleringane som får plass. I den ideologiske læreplanen ligg det ulike tradisjonar, strømingar og kulturarv som påverker læreplanen, saman med den faglege og personlege ståstaden til læreplansutviklarane (Gundem, 1998). Det kan altså tenkjast at det er fleire idéar og strømingar som har påverka korleis kunstfaginnhaldet har vorte i læreplanane. Ideane og strømingane, som ligger i den ideologiske læreplanen, påverker utforminga på den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). For å avdekke dei ulike idéane og strømingane må ein ifølge kritisk realisme prøve å avdekke ulike årsaksforklaringar. Verkelegheita består av opne system der fleire årsaksfaktorer

verker samtidig. Nokon av dei forsterker kvarandre, nokre motverker kvarandre og nokre blir berre aktiverte gjennom påverknad av andre (Næss, 2012). For å avdekke moglege årsaksforklaringar, som tilhører det verkelege domene, støtter eg meg på resultatata frå analysen som tilhører det empiriske domene. I det faktiske domene fins det hendelsar som ikkje er fanga opp av undersøkinga min, dermed vil det ikkje vera mogleg å avdekkja alle årsaksforklaringane som ligg til grunn for den formelle læreplanen. Eg vil vidare i drøftinga forsøke å nøste opp i kva årsaksforklaringar i den ideologiske læreplanen, som har verka inn på den formelle læreplanen eg analyserte i forrige kapittel.

Ifølge kritisk realisme blir aktører uavhengig av om aktørar er bevisste på det eller ikkje påverka av eksisterande strukturar, samtidig som aktørane endrar eksisterande strukturar (Buch-Hansen & Nielsen 2005; Næss, 2012). Aktørane, altså lærarar, læreplansutviklarar, forskarar og politikarar, vert alle påverka gjennom begrensingar og muligheiter av strukturar som læreplanen, men óg strukturar som rådande oppfatningar og kulturelle tradisjonar rundt læreplansutvikling og undervisning. Samtidig som aktørane vert påverka, er dei med på å påverke strukturane gjennom å transformere dei eller reprodusere dei (Næss, 2012). Den samme dualismen kan ein finne i kritisk diskursanalyse der ein hevder at språket er både konstituert og konstituerande. Ledande diskursar vil styre korleis me ser på verkelegheita, men dei faktiske forholda i våre omgivelser vil òg verke tilbake på dei ledande diskursane (Bratberg, 2017).

Kunstnarisk arbeid

I analysen kjem det fram at det på KDA er fleire kompetansemål som omtaler elevanes arbeid som kunstnarisk arbeid eller elevanes prosess som kunstnarisk prosess.

Vektlegginga er i eit kompetansemål på at elevane planlegg, gjennomfører, dokumenterar, og vurderar eit kunstnarisk arbeid, i eit anna er vektlegginga på at elevane skal planlegge, gjennomføre og grunngi val i ein kunsterisk prosess, og i det siste er vektlegginga at eleven med utgangspunkt i element frå nyare uttrykksformar skal skape eigne kunstnariske arbeid (Udir, 2016a, s. 5).

I analysen kjem det altså fram ei endring i korleis kunstfaginnhaldet kjem til uttrykk i dei formelle læreplanane. At elevanes arbeid og prosess omtalast i KDA fleire gonger som kunst er eit brudd frå tidlegare læreplaner. At det er ei endring i den formelle

læreplanar, betyr likevel ikkje at det er ei endring i korleis undervisninga på utdanningsprogrammet er. Undersøkinga til Aakre, ei spørreundersøking med svar frå lærere og elever, viser til dømes at det på LK06-SF vart lagt stor vekt på kunstnerisk og personleg uttrykk (Aakre, 2014, s. 8). I den formelle læreplanen til LK06-SF er det ikkje kompetansemål som bruker begrepet kunst om elevanes uttrykk, prosess eller arbeid. Resultatet til Aakre gjenspeglar ikkje den formelle læreplanen til LK06-SF, men det kan tenkjast at det likevel var ein del av undervisninga til lærarar som underviste på LK06-SF. Sjølv om den formelle læreplanen seier noko, er det ikkje nødvendigvis det same som kjem til syne i den oppfatta, gjennomførte eller erfarte læreplanen (Goodlad, 1979). Resultatet til Aakre (2014) tydeliggjer poenget frå Goodlad (1979) om at den formelle læreplanen og undervisningspraksis ikkje nødvendigvis er den same. Tek ein Aakre si undersøkning i betrakning kan ein tenkja seg at ein mogleg årsaksforklaring til endring i den formelle læreplanen er at den nå ligg tettare opp mot den gjennomførte læreplanen. Ifølge kritisk diskursanalyse kan ein hevde at faktiske forhold i våre omgivelser virker tilbake på ledande diskursar, på same måte som ledande diskursar styrer korleis me ser på verkelegheita (Bratberg, 2017). Dette indikerar at årsaken til endringa i læreplanen er at den har tilpassa seg ei oppfattning eller eit ønske frå praksisfeltet. Mi undersøkning omfatter ikkje praksissituasjonen, og eg kan ikkje konkludere med dette.

Det kan tenkjast at det er fleire årsaksforklaringar som ligg til grunn for endringa. Ein anna mogleg forklaring kan vera at det nye utdanningsprogrammet nå er endå meir spissa mot høgare utdanning. I Stortingsmeldinga *På rett vei* skriv Kunnskapsdepartementet at utdanningsprogrammet skal vera ei forberedelse til høgare utdanning innan fagområdet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ønske om at linja skulle vera meir relevant for høgare utdanning innan kunst, design og arkitektur kom frå organisasjonar, institusjonar og lærarar (Fauske, 2017, s. 4). At linja skal fungere som ei forberedelse for ei kunstnerisk karriere har nokre spor tilbake til Bauhausskulen, og deira grunnkurs. Noko av formålet til grunnkurset på Bauhaus var ifølge Itten (1975) å forbereda studentane til valg av karriere, frigjer studentane sine kreative krefter og deira kunstneriske talent, samt lære dei om komposisjon og form- og fargeteori som dei kunne ta i bruk i deira framtidige karriere som kunstnarar. Grunnkurset på Bauhaus var altså, som ein ønsker at KDA skal vera, eit springbrett til vidare karriere innan kunst, design eller arkitektur. Videre skal eg gå nærmare inn på spor fra Bauhaus som er å finne i KDA og dei andre læreplanane.

Bauhaus og formalestetikken

Gjennom analysen kjem det til syne at læreplanen til KDA i stor grad er prega av idéar og strømnningar frå perspektivet den formalestetiske oppdragelsen, beskreve av Lutnæs (2011) og Brønne (2009, 2011). I perspektivet ligg det tradisjonar som til dømes kan sporast tilbake til Bauhaus. Kategoriene Teknikker, materialer og verktøy og Formale verkemiddel som farge, form og komposisjon, som blei brukt i andre del av analysen viser til ei arv frå Bauhaus. Til dømes dette kompetansemålet frå KDA: "bruke farge, form, teknikkar, materiale og reiskapar for å oppnå det ønskete uttrykket i to- og tredimensjonale arbeid" (Udir, 2016a, s. 4). Vektlegginga av materialar, teknikkar, og ikkje minst farge og form kan sporast tilbake til formalestetikken og til Bauhausskulen (Svingen-Austestad, 2017). Vidare vil eg gå nærmare inn på komposisjon, og korleis det taler for ei faghistorisk arv etter Bauhaus.

Eit spor frå Bauhaus ein kan finne i alle læreplanane er komposisjon. Komposisjon, og ulike komposisjonprinsipp er temar som kjem fram i boka til Itten (1975). Itten trekker òg fram at elevane skal læra om komposisjon som eit av formåla med grunnkurset på Bauhaus. Paul Klee, ein annan sentral lærar på Bauhaus, trekk òg fram komposisjon som eit viktig verkemiddel (Spiller, 1961). I KDA blir komposisjon tydeleg vektlagt i to kompetansemål: "kjenne til ulike komposisjonsprinsipp og bruke dei i eigne arbeid" (Udir, 2016a, s. 4), og "bruke sentrale komposisjonsprinsipp for å skape eigne uttrykk" (Udir, 2016a, s. 5). Vektlegging av komposisjon er ikkje nytt. Det har intertekstuelle relasjonar til både LK06-SFF og R94-SFF. I LK06-SF finn ein kompetansemålet "komponere eigne uttrykk med utgangspunkt i sentrale komposisjonsprinsipp" (Udir, 2006a, s. 4). I R94-SFF er det i TFFVK1 under hovudmoment til mål 1 i Tegning, "kunne disponere tegnearket og foreta flateinndeling ut fra en grunnleggende forståelse av komposisjonsprinsipper" (KUF, 1994b, s. 5). I TFFVK2 er det eit eige studieretningsfag som heiter komposisjon (KUF, 1994c).

I Itten si teori om komposisjon er kontrast, og effekten av den, viktig. I kompetansemålet frå Visuelle verkemiddel 1 i KDA kjem perspektivet til Itten om å bruke farge som kontrast tydeleg fram : "bruke farge som kontrast- og stemningsskapande verkemiddel i teikning og måling" (Udir, 2016a, s. 4). Ein kan òg finne mål som tek opp fargekontrastar i LK06-SF og i R94-SFF (KUF, 1994a; Udir, 2006a). Itten skriv dette om korleis kontrast er ein viktig del av hans teori:

The basis of my theory of composition was the general theory of contrast. The chiaroscuro (brightness-darkness) contrast, the material and texture studies, the theory of forms and colors, the rhythm and the expressive forms were discussed and demonstrated in terms of their contrast effect (Itten, 1975, s. 12).

I Ittens farge teori er fargekontrast sterkt vektlagt, og han presenter vidare i boka, *The basic course at the Bauhaus* (Itten, 1975, s. 32), sju fargekontraster. Kontrastane til Itten er brukt i undervisning i fagfeltet i den vidaregåande skulen (Svingen-Austestad, 2017, s. 118). I R94-SFF vart kontrastane eksplisitt nemnt under hovudmoment til mål 4 i studieretningsfaget Farge på grunnkurset: "kjenne til de ulike kontrastvirkningene. - komplementærkontrast -simultankontrast -kald-varm kontrast -kvalitetskontrast -kvantitetskontrast -lys-mørk kontrast" (KUF, 1994a, s. 14-15). Dei ulike kontrastene kjem ikkje like eksplisitt til syne i KDA eller i LK06-SF, men ordet fargekontrast blir trukket fram i begge læreplanane (Udir, 2016a, 2006a).

Ein kan òg sjå ei arv etter det formalestetiske i kompetansemål som omhandler kunsthistoria. I modernismen og i den formalestetiske kunstdidaktiken blir kunstfeltet betrakta som avskilt frå det levde liv og analysekategoriene er verkinterne. I det verkinterne ligger forståelsen av verket i sjølve verket (Aure & Bergaust, 2015). Det samsvarar med det Lutnæs (2011) skriv at formalestetiske prinsipp ligg til grunn i det formalestetiske perspektivet, og gir gitte kjenneteikn på god komposisjon, fargesamansetning og form. Kompetansemålet "kjenne til særtrekk og visuelle verkemiddel i vestleg kunst før 1600" (Udir, 2016a, s. 4) i KDA har verkinterne analysekategorier. Kompetansemålet har intertekstuelle relasjonar til kompetansemål frå LK06-SF: "gjere greie for særtrekk og analysere verkemiddel i kunstverk før 1600" (Udir, 2006a, s. 5). I R94-SFF kjem det verkinterne ikkje like tydeleg fram, som det gjer i KDA og LK06-SF (KUF, 1994a, 1994b, 1994c).

Samla sett kan ein sjå at det er ei stor grad av intertekstuelle relasjonar mellom dei ulike læreplanane når ein leiter etter spor frå Bauhaus. Det er likevel ikkje berre spor frå Bauhaus og formalestetikken som preger KDA og dei andre læreplanane. Vidare skal eg legge fram andre idéar og strømingar som det kan tenkjast har hatt ein innverknad på korleis kunstfaginnhaldet i læreplanene er.

Personleg uttrykk

I perspektivet *Frigjøring av iboende skapende uttrykk* er det personlege uttrykket ein viktig faktor. Lutnæs (2011) skriv at i perspektivet ligg det ei forventning om at elevane skal unngå påverknad og imitasjon av andres arbeid. Det er nemlig det personlege uttrykket som skal komme til syne. Betegnelsen personleg uttrykk tenkast å ha likheiter med eit anna fenomen som dukker opp i analysen, det er betegnelsen eigne uttrykk. I programfaget Kunst og visuelle virkemiddel på KDA kjem det fram gjennom kompetansemåla at elevane gjennom opplæringa skal kunne skape eigne uttrykk. Det kjem til dømes fram i kompetansemålet "bruke sentrale komposisjonsprinsipp for å skape eigne uttrykk" (Udir, 2016a, s. 5). Svingen-Austestad (2017) skriv at gjennom hennes undersøkingar, intervju og observasjon, har elevane på LK06-SF igjen og igjen uttrykt at det er viktig for dei å kunne utrykke seg sjølv i fagene. Det indikerer at det personlege, eller eigne, uttrykket framleis er sentralt. Eit viktig spørsmål vil derfor vera kva som ligg i betegnelse, personleg og eigne uttrykk. Vidare vil eg forsøke å sjå nærmare på det.

Både Lutnæs (2011), og Brønne (2009, 2011) tek utgangspunkt i grunnskulen når dei legg fram dei ulike perspektiva, og det er i stor grad korleis den karismatiske holdninga har prega nettopp grunnskulen ulike aktørar i fagfeltet har vært kritiske til (Fauske, 2010; Nielsen, 2000; Reitan, 2007). Ein kan spørre seg om jakta på det personlege uttrykket er annleis når det ikkje er snakk om barn, men ungdom mellom 16-19 år? Bull-Hansen var opptatt av at teikning, i hans tilfelle, skulle skje på barnets naturlege premiss. Lowenfelt var opptatt av at elevane skulle få utvikle sitt barnlegeuttrykk, og det utan innblanding av vaksne (Brønne, 2011). Både Lowenfelt og Bull-Hansen var altså opptatte av barna, og deira naturlege uttrykk. Når elevane som går på videregående, er 16 år og eldre er det kanskje ikkje det barnlege uttrykket ein snakker om når ein snakker om det personlege uttrykket til elevane, og veien for å finne det er gjerne òg annleis. Vidare vil eg gå nærmare inn på dette med utgangspunkt funn frå analysen av læreplanen om elevanes eigne uttrykk, og eigne arbeid.

Eit av måla i Materiale, uttrykk og teknikkar frå Kunst og visuelle verkemiddel 3 står det at eleven skal skape eigne kunstnariske arbeid, men det står òg at dei skal ta utgangspunkt i valde element frå nyare uttrykksformer for å skape det (Udir, 2016a, s. 5). Her skal dei altså la seg påverke, kanskje imitere deler av andre uttrykksformer for å

skape egne kunstneriske arbeid. Framgangsmåten for å oppnå eget kunstnerisk arbeid er altså det motsatte av det som perspektivet frigjøring av iboende skapende uttrykk trekk fram. Der blir det advart mot etterlikning (Lutnæs, 2011). Svingen-Austestad (2017) skriv i avhandlinga si noko som peker på det samme. Nemleg at elevane, i hennes undersøking på LK06-SF, bruker elementer frå masse-media og populærkulturen, saman med ulike formale element for å utvikle sin eigen stil. Ein altså kan med kompetansemålet, og resultat til Svingen-Austestad som utgangspunkt, sei at å skape eit eige uttrykk, arbeid, eller som Svingen-Austestad kaller det eige stil, ikkje nødvendigvis handler om å unngå etterlikning og imitering.

Når Itten (1975) skriv om korleis grunnkurset på Bauhaus skulle frigjera det kunstnariske talentet til studentene skriv han "Gradually, the students were to rid themselves of all the dead wood of convention and acquire the courage to create their own work" (Itten, 1975, s. 7). Elevane skal altså kvitte seg med det unødvendige frå konvensjonen, det som er alminnelig anerkjent, og få mot til å laga eige arbeid. Ittens tilnærming for å hjelpe elevane å kvitte seg med det unødvendige frå konvensjonen, er ikkje det samme som å unngå etterlikning og imitasjon, men ein skulle utfordra norma. Kanskje handler det meir om å gje elevane mot til å gå etter sine egne idéar, for å lage sine egne arbeid med sine egne uttrykk?

I rapporten til Mangset frå 2004 kjem det fram at norske billedkunststudentar kjente på eit krav om å vera originale og nyskapande (Mangset, 2004, s. 252). Analysen denne avhandlinga bygger på viser at eit av dei største brudda frå dei tidligare læreplanene at elevanes arbeid og prosess i KDA vert omtalt som kunst. Tek ein høgde for det billedkunststudentane fortel, samt Ittens uttalelse om å gje studentane mot til å lage eige arbeid, kan ein se vektlegginga av kunstnarleg arbeid og kunstnarisk prosess i samanheng med at elevane skal realisere egne idéar. I fleire kompetansemål kjem fram at elevane skal bruke egne idéar. Eit døme på det er i kompetansemålet "velje relevante teknikkar og materiale for å realisere ein idé og kunne grunngi vala frå idé til ferdig resultat" (Udir, 2016a, s. 5). Kompetansemålet ligg i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel i KDA, og det kjem tydeleg fram at eleven skal sette til verk sin eigen idé, og ut i frå den velje materiale og teknikkar. Aure & Bergaust (2015) trekker fram post-medium-tilstanden som ei av eigenskapane med samtidskunsten. Den handler om at i samtidskunsten, ulikt modernismen, så er det ikkje mediet som avgjør om noko er kunst eller ikkje. Utgangspunktet for kunsten er ikkje mediet, men idéen.

Elevane skal altså gjennom opplæringa i Kunst og visuelle verkemiddel lage egne arbeid med egne uttrykk. Det kan sjå ut til at det ligg ei breiare forståelse av egne uttrykk enn betegnelsen personleg uttrykk som den karimatiske haldninga, og det Lutnæs kaller frigjøring av iboande skapande uttrykk hadde. Det åpnest opp for at eleven skal hente element frå andre uttrykk, men at dei skal realisere sine egne idéar.

Kontekstualisering av kunst

Gjennom kompetansemåla i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel på KDA kjem det fram nok eit fenomen: at konteksten er viktig for å få ei forståelse for kunsthistoria. Ein kan til dømes sjå det i kompetansemålet frå Kunst og kulturhistorie 2 frå KDA "forklare den samfunnsmessige samanhengen for sentrale kunstverk frå 1600 til 1900" (Udir, 2016a, s. 5), og i kompetansemålet i kunst og kulturhistorie 3 "kjenne til formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid, og gi døme på samanhengar mellom kunst, religion og politikk" (Udir, 2016a, s. 6). At elevane skal ta høgde for konteksten og den samfunnsmessige samanhengen er ikkje eit nytt perspektiv, men har intertekstuelle relasjonar til dei tidligare læreplanene. Som det kom fram i analysen er det i både LK06-SF og i R94-SFF kompetansemål, mål og hovudmoment som vektlegg nettopp konteksten i kunsthistoria.

Danbolt (2014) argumenter for at kontekst har ei innverknad på korleis me ser på eit kunstverk, og korleis det vore tolka. Aure og Bergaust (2015) påpeiker at etter 1990 blei den formalestetiske kunstforståelsen erstatta med det refleksive, innhald, verkets samspill med betraktaren, materialmangfald, fortolkningspraksisar, kontekster og relasjonane mellom det situasjonsbestemte. Når samtidskunsten endrer seg, endrer óg synet på kunsthistoria seg. Saman med samtidskunsten kjem det nye perspektiv å forstå fortida med (Danbolt, 2014). Dermed blir det som Danbolt seier: "Ikkje berre endrar den samtidige kunsten seg – desse endringane dreg også med seg våre oppfatningar av tidlegare periodar" (Danbolt, 2014, s. 316). Konteksten kjem altså inn som ein faktor det bør tas hensyn til i forståelsen av både kunst i samtida og kunsthistoria.

I KDA kjem det eit kompetansemål under hovudområdet visuelle verkemiddel som tek opp dei kontekstuelle sidane ved form og bildeuttrykk: "drøfte estetiske og kontekstuelle sider i form- og biletuttrykk" (Udir, 2016a, s. 5). Kompetansemålet er ikkje

ein del av hovudområdet i faget som tek opp kunsthistorie, men det er ein del av hovudområdet som i stor grad vektlegg elevanes eige arbeid. Ein kan finna eit liknande mål i R94-SFF i faget moderne kunsthistorie i TFFVK2. Der står det at eleven skal "utvikle grunnlag for å kunne drøfte estetiske problemstillinger og kunstneriske uttrykk" (KUF, 1994c, s. 11). Videre kan ein i KDA under hovudområdet materiale, uttrykk og teknikk finne kompetansemålet: "formidle ein budskap og setje budskapen inn i ein kontekst" (Udir, 2016a, s. 5). Her skal altså eleven sjølv sette sitt eige budskap inn i ein kontekst.

Elevane skal altså gjennom opplæringa i Kunst og visuelle verkemiddel på KDA få ei forståing av korleis konteksten påverker eit budskap eller eit uttrykk. Dette talar for eit ikkje autonomt kunstsyn, som er til forskjell frå det formalestetiske kunstsynet med vektlegging av verkinterne analysekategorier som òg kjem til syne i læreplanen til programfaget. Konteksten og det som ligg rundt verket er vel så vesentlig som det verkinterne. Vidare vil eg gå nærmare inn på samfunnsaspektet ved opplæringa i kunst, sånn det kjem til uttrykk i kompetansemåla i Kunst og visuelle verkemiddel.

Reflekterte og aktive samfunnsborgarar

Kan opplæring i kunst gjera elevane til gode og aktive samfunnsaktørar? Gjennom verk og prosjekt i samtidskunsten undersøkast det og reflekterast det over kulturelle, politiske og sosiale fenomen, og behov og konflikter som oppstår i samfunnet (Aure og Bergaust, 2015, s. 10). Eit av kompetansemåla i Kunst og visuelle verkemiddel 3 på KDA tek opp nettopp at elevane skal belyse ei samfunnsaktuell problemstilling, og det med visuelle verkemiddel: "utforske og bruke ulike visuelle verkemiddel for å belyse ei samfunnsaktuell problemstilling" (Udir, 2016a, s. 5).

Vektlegginga av samfunnet og konteksten har nokon likheiter med perspektiva kritisk medskapende samfunnsaktør (Lutnæs 2011) og kritisk bildepedagogikk (Brønne, 2009, 2011). I perspektiva er det ikkje snakk om kunst, men at elevane skal lære om visuell kommunikasjon, bærekraft og vurdering for å gjere dei til gode samfunnsborgarar. I KDA er det fleire kompetansemål som ser ut til å ha som siktemål å lære elevane til å bli gode samfunnsborgarar. Eit døme er eit kompetansemål som dukker opp i faget Kunst og visuelle verkemiddel. I kompetansemålet står det at elevane skal kunne estetiske normer og regelverk for publisering av bilde, og kjenne til åndsverkslova.

Kompetansemålet har tydelege linjer til det Lutnæs (2011) skriv om perspektivet kritisk og medskapande samfunnsaktørar, at elevane skal bli reflekterte samfunnsborgere.

Ei anna vektlegging i kompetansemåla, som òg peker på samfunnet, er digitale verktøy. I analysen kom det fram at digitale verktøy preger KDA i større grad enn tidlegare planer, og dei blir ofte nemnt i forbindelse med idéutvikling. Til dømes i kompetansemålet: "bruke digitale visualiseringsverktøy for å utvikle idear" (Udir, 2016a, s. 4). Det kan vera ulike årsaksforklaringer til at digitale verktøy kjem tydelegare fram i KDA enn i dei tidlegare læreplanene. Det har sidan 2006, og ikkje minst sidan 1994, skjedd store utviklinger i forbindelse med digitale verktøy. Aakre (2014) peikte òg på at digitale verktøy fekk større plass i LK06-SF enn forgjengeren R94-SFF, og mi analyse viser at det no har endå større plass. Ei årsaksforklaring på fenomenet kan vera at læreplanen skal spegle det samfunnet synest er viktig, nødvendig og nyttig for både samfunnet og det enkelte individet (Gundem, 1998). Digitale ferdigheter har vorte framheva som ei viktig kompetanse for framtida av til dømes Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, 2015, s. 26).

Eit anna resultat frå analysen som samsvarer med perspektivet kritisk og medskapande samfunnsaktør er vurdering. I KDA er det fleire kompetansemål som legg vekt på at elevane skal kunne vurdere både egne og andre sitt arbeid, samt bruke fagomgrep for å gjøre det. Elevane skal altså i faget kunst og visuelle verkemiddel utvikle ein vurderingskompetanse. Når det vert konkretisert kva eleven skal kunne bruke fagomgrep om og vurdere er det i hovudsak visuelle verkemiddel som blir trukket fram (Udir, 2016a). Elementane frå faget som tek utgangspunkt i samfunnet, konteksten og budskapet blir ikkje eksplisitt nemnt i samheng med fagbegrep og vurdering.

Gjennom kompetansemåla i Kunst og visuelle verkemiddel kjem det altså tilsyne ei vektlegging mot å gjøre elevane til reflekterte og aktive samfunnsborgarar. Sjølv om denne vektlegginga i seg sjølv ikkje peiker direkte opp mot kunst, ligg det framleis i faget. Mykje av kompetansane kan òg tenkjast å vera viktige for elevane i ei framtidig karriere som kunstnarar. Som Aure og Bergaust (2015) skriv så er samtidskunstnarar i dag opptatt av ulike fenomen, behov og konflikhtar ved og i samfunnet.

Oppsummerande refleksjon

Den formelle læreplanen vil i praksis vera eit kompromiss mellom ulike strømingar og idear (Lyngsnes & Rismark, 2014), som ligg i det Goodlad (1979) kaller den ideologiske læreplanen. Gjennom drøftinga har eg hatt som mål å nøste opp i dei faghistoriske strømingane og idéane som ligg til grunn for den formelle læreplanen til programfaget Kunst og visuelle verkemiddel på KDA. Lærarar, læreplansutviklarar, forskarar og politikarar har gjennom undervisning, forskning, politiske føringar og utviklinga av læreplanen gjennom faghistoria både utfordra og reproduisert kuturelle tradisjonar og rådande oppfatningar. Det har resultert i ulike idéar og strømingar som har påverka korleis kunstfaginnholdet i KDA og dei andre læreplanane. Nokre strømingar har vore der lenge, og dei fortsetter å påverke innhaldet. Til dømes Bauhaus, og meir spesifikt grunnkurset på Bauhaus. Ein kan sjå tydelege linjer frå det Itten (1975) skreiv om formålet med grunnkurset på Bauhaus, og det som kjem fram gjennom kompetansemåla i utdanningsprogrammet KDA. Elevane skal forberede seg på ein karriere innan til dømes kunst, dei skal få hjelp til å frigjera sitt kunstnarlege talent, dei skal få ei brei innføring i ulike materialar og teknikker, dei skal få ei forståing av komposisjon og teori om form og farge.

Eit brudd frå dei tidlegare læreplanene er at elevanes arbeid og prosess i Kunst og visuelle verkemiddel blir omtalt som kunsterlig arbeid og kunstnarleg prosess. Det er fleire årsaksforklaringar som kan tenkjast å ligga bak. Aakre (2014) skriv at det i undervisninga på LK06-SF vart lagt vekt på personleg og kunsterisk uttrykk. Analysen denne avhandlinga baserer seg på viser at kunstnarisk uttrykk ikkje er noko som kjem fram i den formelle læreplanen til LK06-SF. Dermed kan ei årsaksforklaring vera at læreplanen nå har tilpassa seg eit ønske eller praksis frå praksisfeltet. Undersøkinga mi tar kun for seg læreplanen, og ikkje praksisfeltet så eg kan ikkje konkludere med det. Ei anna årsaksforklaring kan vera at utdanningsprogrammet no skal vera meir spissa mot høgare utdanning, og blant anna kunsthøgskular. Gjennom læreplansanalysen kjem det òg fram at det fleire plasser i kompetansemåla kjem fram at elevane skal laga eigne arbeid, at dei skal skapa eigne uttrykk og at dei skal ta utgangspunkt i eigne idéar. Det kan sjå ut til at betegnelsane eigne arbeid, eigne uttrykk og eigne idéar inneheld ei breiare forståing enn kva betegnelsen personleg uttrykk som den karismatiske haldninga, og perspektivet frigjering av iboande skapande uttrykk, bærer med seg.

I tillegg til den tydelege arva etter Bauhaus preges i særlig grad kunsthistoria av ei fokusering på kontekst og samfunnsinnverking. Vektlegginga av kontekst taler om eit anna kunstsyn enn det arva etter Bauhaus bærer med seg. Det er ikkje berre verket aleine som er viktig, men konteksten og det rundt verket er vel så betydningsfullt. Samanhengen mellom kunst og samfunn skal òg komme til uttrykk i elevanes arbeid. Fleire plasser kjem det nemleg fram at elevane sjølve skal bruke eigne arbeid for å sei noko om samfunnet eller konteksten. Kunst har og blir brukt som eit verkøy for å utvikle samfunnet (Aure og Bergaust, 2015; Borgen, 1995), og det er fleire kompetanssmål på KDA som peker mot å gjera elevane til gode og reflekterte samfunnsborgarar. Elevane skal i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel blant anna belyse ei samfunnsaktuell problemstilling med bruk av visuelle verkemiddel, men dei skal òg opparbeide seg ei vurderingskompetanse, ta i bruk digitale verktoy, og få kjennskap til åndsverkløva. Dette bidrar til at dei kan lære seg å bli aktive og reflekterte samfunnsborgarar.

Ein kan altså sjå tydelege linjer til det Itten (1975) skriv om formålet ved grunnkurset på Bauhaus og det som kjem fram i læreplanen for programfaget Kunst og visuelle verkemiddel. Slik eg forstår sentrale fagaktører i fagfeltet er det ein konsensus om at arva frå Bauhaus er viktig for fagfeltet. Det gjeld særlig vektlegginga av ei brei tilnærming til teknikkar og materialar, og vektlegginga av komposisjon og teori om form og farge. Det Itten (1975) har skrevet om frigjering av studentanes kunstneriske talent ser ikkje ut til å ha same nedslagskraft. Aktørane har tvert imot vist seg å vera kritiske til styrking av personleg uttrykk i det som ser ut til å vera ei frykt for arva den karismatiske haldninga bærer med seg. Nemleg at elevane uforstyrra skal jobba med sitt eige uttrykk, utan at dei vert veileda.

Refleksjon over læreplanane

– i broderi

Parallelt med undersøkinga mi har eg jobba med det praktisk-estetiske arbeidet. For å få ei betre forståing for dei ulike læreplanane valte eg i mitt praktisk-estetiske arbeid å jobbe med broderi utifrå dei ulike planane. I starten av arbeidet med masteravhandlinga ønska eg at broderia mine skulle vera ein del av læreplansanalysen, men etterkvart som tida gjekk vart det tydeleg at både læreplansanalysen og arbeidet med broderiet vart store og tidkrevande arbeid. Derfor fungerer broderia mine no som ei refleksjon over læreplanane. I skrivende stund har eg tatt utgangspunkt i læreplanane R94-SFF og husflidlinja. Eg vil fortsette med LK06-SF og KDA, og videreutvikle broderiarbeidet fram mot utstillinga og eksamen.

I arbeidet mitt med broderia har eg tatt utgangspunkt i emner og mål eg kunne finna i planane, og satte dei i verk med broderi. Måten eg gjekk fram på var at eg laga små oppgåver til meg sjølve med utgangspunkt i dei ulike læreplanane. Arbeidet mitt har vore prega av ein eksperimentell og intuitiv utforsking.

Kvifor broderi?

Gjennom avhandlinga ser eg på korleis kunstfaginnhaldet kjem til uttrykk i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel, og kva faghistoriske idéar og strømningsar som har påverka innhaldet. Det vil derfor vera den skapende og kunstneriske potensialet ved broderiet eg utforsker gjennom arbeidet mitt. Eg vil ikkje vektlegge tradisjonell h ndtverksmessig utførelse. Den *riktige* måten   brodere på gjennom flid og gjennskapning, som til dømes Osa (2016) har gjort i si masteroppgåve om hardangers m, vil ikkje vera eit mål i arbeidet mitt. I val av broderi som teknikk for den praktisk-estetiske arbeidet mitt har likevel spørsmålet til Mikkel B. Tin inspirert meg: "...Er en uinnskrenket frihet den nødvendige forutsetningen for kunstnerisk skapelse, eller kan den begrensede frihet som tradisjonen byr på, på sin måte stimulere skapelsen?" (Tin, 2011, s. 13).

Alle handverk, inkludert broderi, er tradisjonelle. Praktisk kunnskap blir tradert fr  generasjon til generasjon (Tin, 2011). Broderiet har ei rik historie og når ein broderer skaper ein, som Kjellberg skriv, forbindelser bakover i tid: "Samtidskunstnere som bruker broderiteknikken, tar kunstneriske valg som skaper mer eller mindre synlige forbindelselinjer bakover i tid" (Kjellberg, 2014, s. 31). Gjennom arbeidet mitt har den rike historia, og den begrensa friheita som ligg i broderiet inspirert meg i forkant og gjennom arbeidet.

Broderiet gir engasjement og glede til mange, fr  tradisjonelle kunstnarar til amatørar. Broderiet blir brukt som eit verktøy for   formidle budskap om samfunn og menneske, enten det er av ein h ndarbeidaktivist eller det er av ein toneangivende kunstner (Jortveit, 2014). Jortveit skriver:

"Broderiet er i dag utført av toneangivende kunstnere på de mest prestisjefylte kunstarenaer, men kan også oppstå i form av broderte budskap heftet rundt en lysstolpe av en ung og ivrig h ndarbeidsaktivist. Om broderiet finner sted på de fineste gallerier, er det på samme tid en integrert del av de mer h ndarbeidsr pene *indie*-miljøene hvor broderiet blir brukt som et verktøy for store og små budskap om menneske, samfunn og tingenes tilstand." (Jortveit, 2014, s. 19)

Broderiet kan brukes og blir brukt for   seie noko om den samfunnsmessige samanhengen me lev i. Jortveit påpeiker  g at broderiet var ein del av den historiske avantgarden eksperimentelle driv i forlengelse av Bauhaus og Arts and Crafts-

begvegelsa (Jortveit, 2014, s. 15), og at ein gjennom broderiet kan utrykke noko heilt personleg (Jortveit, 2014, s. 27).

I emnet Prosjekt i praksis det første året på masterstudiet jobba eg med broderi i spennet mellom tradisjon og fornying. Eg overførte blomstermotiv med rammelim på adiastoff som eg broderte med krosssting over. Ved å bruke ein ny teknikk, rammelim, saman med ein tradisjonell teknikk, krosssting, fekk broderia eit spennande uttrykk. Gjennom arbeidet fekk eg augo opp for broderiet, og moglegheitane som ligg i teknikken.

Vidare skal eg gjera greie for korleis eg i denne avhandlinga har brukt broderiet for å få ei praktisk forståelse av læreplanane. Kanskje kjem det samfunnsmessige, det formalestetiske, det eksperimentelle og det personlege fram i mine broderier?

Eige arbeid

I arbeidet med broderi har eg erfart at broderiet fungerer godt som teknikk og medium gjennom alle læreplanane. Alle læreplaner, altså KDA, LK06-SF, R94-SFF og husflidlinja, poengterar at elevane gjennom opplæringa skal prøve ulike teknikkar og materialar. Broderiet kan favne og favner fleire ferdigheiter og kompetansar som elevane skal sitte igjen med. I skrivande stund har eg berre brodert ut frå læreplanen til husflidlinja, og til R94-SFF, og det er derfor berre arbeid ut frå desse læreplanene som vil bli presentert her. Vidare ønsker eg å fortsette arbeidet, og å sjå korleis eg kan brodere ut i frå kompetansemål eg finnn i LK06-SFF og i KDA.

For å skapa ei heilhet i broderia har eg berre brukt kvite tekstiler, og alle stoffstykkar er 25 x 25 cm. Utover det har eg brukt ulike tekstilkvaliteter med ulik grad av tradisjonell tilhørighet til broderi. Eg har òg brukt tråder av ulik kvalitet, og motiva varierar i storleik. Videre vil eg vise korleis broderia mine som tek utgangspunkt i husflidlinja og i R94-SFF vart, og kva element frå læreplanane eg har tatt utgangspunkt i når eg har brodert.

Husflidlinja –1976

Læreplanen eg hadde minst erfaring med frå starten av arbeidet var læreplanen for husflidlinja, og eg valgte derfor å starte mi utforskning her. Læreplanen er òg den

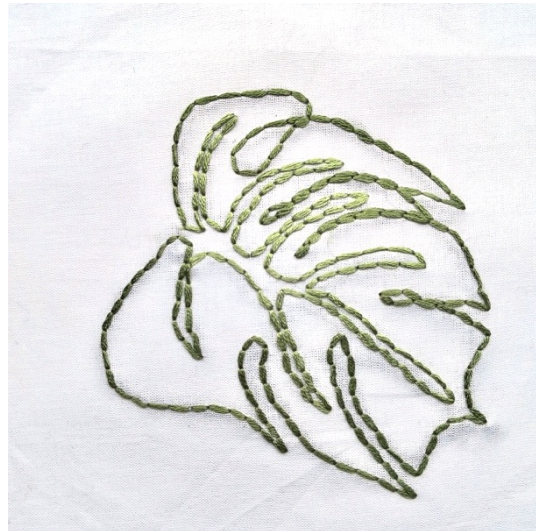
einaste som eksplisitt nemner broderi som ein teknikk elevane skal gjennom i opplæringa (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 19-29).

I broderia mine har eg blant anna jobba med korleis eg kan lage broderier med utgangspunkt i teikning og skisser (1, 2). Det blir i læreplanen til husflidlinja poengtert at teikning, form og farge skal vera utgangspunkt for all skapande arbeid, og at undervisninga i dei andre materialområda skal byggja på ferdigheiter og kunnskap frå grunnkurset Tegning/form og farge (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 20). Vidare vert tekstil trukke fram som eit materialområde det vil vera naturleg å vidareføre ein teikna oppgåve i. I emnelista vert fleire formalestetiske verkemiddel lagt fram, og eg har brukt fleire som verkemiddel i broderia mine (3, 4). Til dømes punkt, linje, flate, tekstur, fargekontraster, og nabofarger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 18-34).

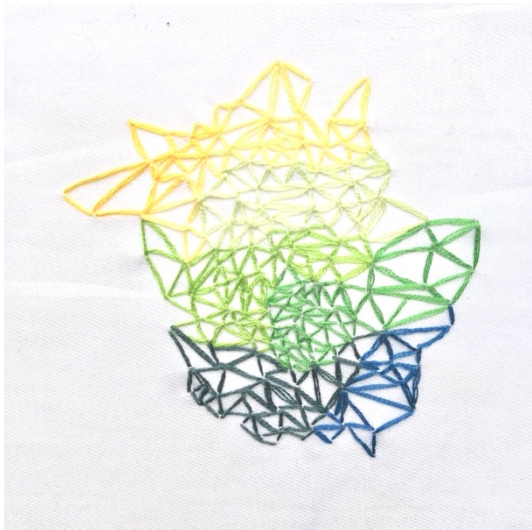
Eit anna perspektiv frå husflidlinja som eg har iverksatt i broderia mine er naturen (5), nærmiljøet (6), og lokale tradisjoner (7, 8). Det blir påpeikt at ein til alle årstider må gjøre studier ute fordi naturen er ei viktig inspirasjonskjelde (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 20). Og at ein kan ta i bruk lokale tradisjoner og nærmiljøet for inspirasjon til eget arbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 30). I broderia mine har eg, ettersom eg kjem frå Jæren, brukt jærstrendene som eit døme på nærmiljø og Frafjord bundadbroderi som døme på lokale tradisjoner.



1. broderi med utgangspunkt i teikning



2. broderi med utgangspunkt i teikning



3. broderi med utgangspunkt i linje, flate og nabofarger



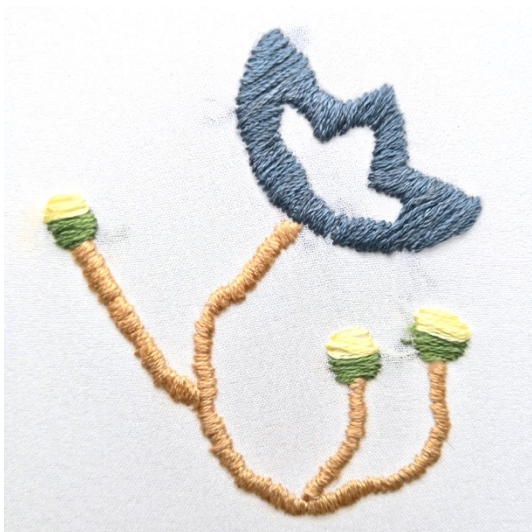
4. broderi med utgangspunkt i linje, flate, form og nabofarger



5. broderi med utgangspunkt i naturen, blader.



6. Broderi med utgangspunkt i naturen/nærmiljøet, jærstrendene.



7. Broderi med utgangspunkt i lokale tradisjoner, Frafjord bunadbroderi.



8. Broderi med utgangspunkt i lokale tradisjoner, Frafjord bunadbroderi.

Studieretning i formgivingsfag – Reform 94

Broderi vert i Studieretning i formgivingsfag ikkje nemnt som ein spesifikk teknikk elevane skal gjennom. Det kjem likevel fram i alle dei tre læreplanane at elevane gjennom opplæringa skal få kjennskap til ulike materialar, uttrykk og teknikkar (KUF, 1994a, 1994b, 1994c).

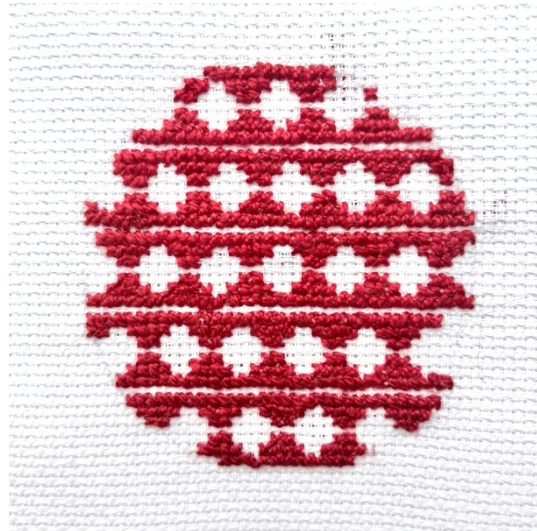
Broderia mine som har utgangspunkt frå mål og hovudmoment frå R94-SFF er, som broderia frå husflidlinja, prega av formalestetiske verkemiddel. Verkemidla punkt, linje, flate, volum og tekstur blir i læreplanen eksplisitt nemt (KUF, 1994a, s. 12), og har i broderiene mine blitt utforska gjennom enkle komposisjoner. I arbeid med mønsterdanning i broderia har eg òg eksperimentert med korleis persepsjonslover og positiv/negativ form påverker komposisjonen (8, 9, 10). Her har eg tatt utgangspunkt i hovudmomentet: "kjenne til grunnleggende persepsjonslover og vise dette gjennom arbeid med mønsterdanning og bildelementer" (KUF, 1994a, s. 12), som står under mål 1 i faget form på GKF.

I broderia har eg òg utforska ulike komposisjoner, og kontraster som tung/lett (15, 16), organisk/geometrisk (12), som er elementer som vert vektlagt i R94-SFF (KUF, 1994a). Farge og fargekontraster vert òg i R94-SFF, som i husflidlinja, vektlagt, og har derfor blitt utprøvd i fleire av broderia mine (13, 14). I GKF blir til dømes kontrastane varm/kald, kvalitetskontrast, komplementærkontrast og simultankontrast vert trukke fram, og fleire av kontrastane er satt i verk i broderia (KUF, 1994a). Fargelære, og fargekomposisjoner vert òg trukke fram i studieretningsfaget farge i TFFVK1, og i TFFVK2 blir det trukke fram at eleven skal utvikle følsomheit for samspel mellom farger, og at dei skal kunne bruke grunnleggande komposisjonelle verkemiddel (KUF, 1994c).

I GKF i studieretningsfaget Form kjem det tydeleg fram at elevane skal forstå samanhengen mellom uttrykk, materiale og form, og kunne eksperimentera med formdanning og -uttrykk i ulike materialar. Òg i TFFVK1 er uttrykkmoglegheitane som ligg i ulike materialar, redskap og teknikkar trukke fram (KUF, 1994b). I mål for studieretningsfaga i TFFVK2 vert dei formale verkemidla saman med materialer og teknikkar trukke fram som verkemiddel for å skape ønska uttrykk (KUF, 1994c). I mine broderi har eg utforska dette ved å til dømes bruke ulike tekstil til like motiver (15, 16). Resultatet er at broderia får ulike uttrykk, og karakteren til motivet forandrast.



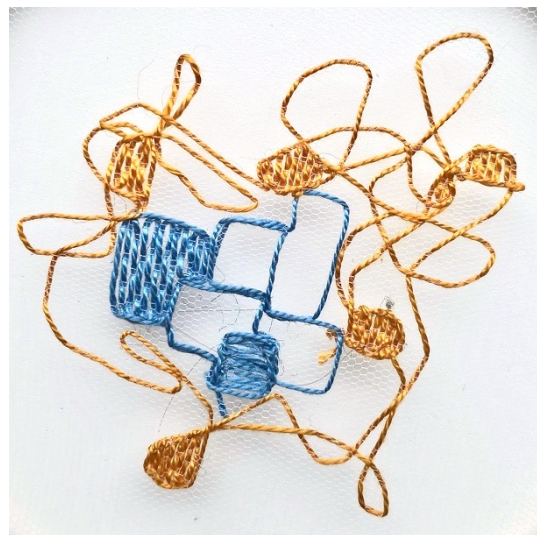
9. broderi med utgangspunkt i linje, persepsjonslover



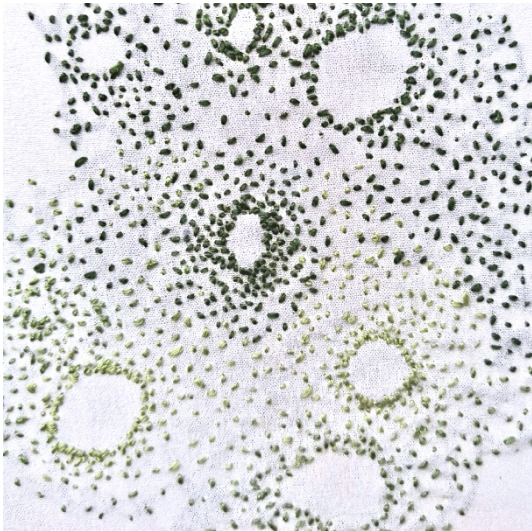
10. broderi med utgangspunkt i persepsjonslov og mønsterdannelse



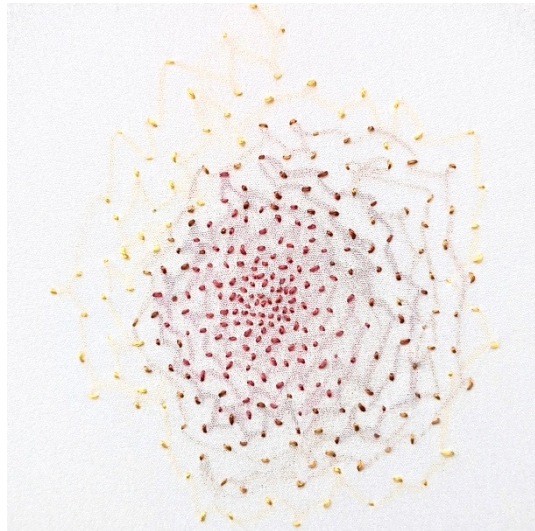
11. broderi med utgangspunkt i linje, persepsjonslover



12. broderi med utgangspunkt i geometrisk/organisk form og kald/varm kontrast



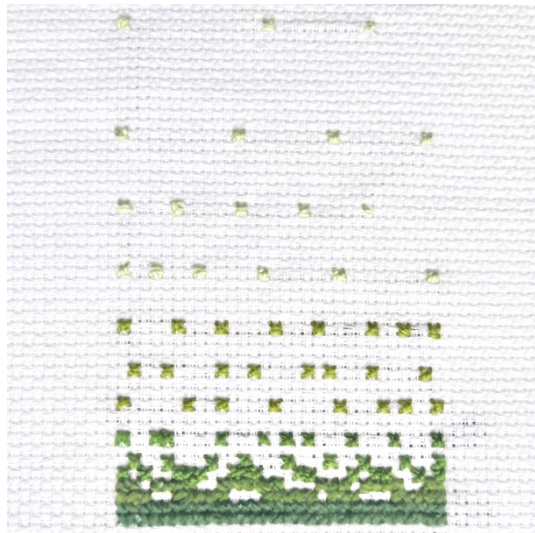
13. broderi med utgangspunkt i punkt, lys/mørk kontrast



14. broderi med utgangspunkt i punkt



15. broderi med utgangspunkt i tung/lett komposisjon, lys/mørk kontrast på lett stoff



16. broderi med utgangspunkt i tung/lett komposisjon, lys/mørk kontrast på adiastoff

Refleksjon over eige arbeid

Arbeidet mitt med broderia har ikkje vore like systematisk som arbeidet med læreplansanalysen. Der eg i læreplansanalysen med kritisk diskursanalyse som verktøy gjekk systematisk tilverks på læreplane har eg i dette arbeidet jobba intuitivt og utforskande. Eg har lese læreplanane, og latt meg inspirera til å lage små utprøvingar i broderi. Broderia som er laga ut i frå dei to ulike læreplanane har fleire likheiter, og ein kan sjå at dei formale verkemidla er vektlagt i fleirtalet av broderia. Ingen av broderia tar for seg noko samfunnsmessig, eller formidler eit budskap. Når eg ser tilbake på broderia kan eg sjå at eg i stor grad har gitt meg sjølv oppgåver som går under perspektivet formaleestetisk oppdragelse. Eg jobba punktvis, og det var lett å ty til enkle og konkrete kriterier. Det betyr likevel ikkje at eg ikkje har jobba med ulike uttrykk, og at eg i nokre av broderia har skapt eigne, og kanskje personlige, uttrykk.

Oppsummering og vegen vidare

Oppsummering

Det har gjennom fagfeltet si historie i den vidaregående skulen vore ulik undervisning rundt, i, og om kunst. Læreplanane og fagfeltet har hatt ulik vektlegging, og utvelging av kunsfaginnhald har vorte tatt med utgangspunkt i fag, elev og samfunn. Med det som bakgrunn har eg gjennom denne avhandlinga forsøkt å svare på problemstillinga:

- *Kva språklige formuleringar og perspektiv på kunst kan ein finna i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel på utdanningsprogrammet for Kunst, design og arkitektur?*
- *Kva ulike strømingar og idéar kan ha påverka kunstfaginnhaldet ?*

Avhandlingas vitenskapsteoretiske ståstad har vore kritisk realisme, og kritisk diskursanalyse har fungert som metode og analyseverktøy for å få innsikt i korleis ulike språklige formuleringar og perspektiv på kunst kjem til uttrykk i læreplanen. Eg har tatt den nyeste læreplanen, KDA, som utgangspunkt for analysane mine. Valet om å vektlegge den kjem av at eg ønsker å få innsikt i kva slags utgangspunkt dagens elevar og lærarar har for undervisning i og om kunst. Vidare ønska eg, med KDA som

utgangpunkt, å sjå tilbake på dei tidlegare læreplanane for å sjå om feltet har endra seg, og kva det har vore ei tradisjon for gjennom faghistoria til fagfeltet i den vidaregåande skulen.

I første del av analysen har eg brukt korpuslingvistikkk for å finne ut kvar begrepet kunst dukkar opp i dei ulike planane. Etterpå har eg sett på modaliteten rundt begrepet kunst. Resultatet viser at når eg berre ser etter begrepet kunst, kjem kunst i stor grad tilsyne i læreplanar med ei teoretisk tilnærming. Ettersom eg veit at faga som tek opp kunst i læreplanane ikkje i hovudsak er teoretiske har eg valt å analysere vidare, men nå etter intertekstuelle relasjonar mellom læreplanane, og med kompetansemåla i Kunst og visuelle verkemiddel på KDA som utgangspunkt. Resultat frå analysen viser at det er intertekstuelle relasjonar mellom dei ulike læreplanane. Fleire av emna og perspektiva som preger KDA, har tradisjonar frå tidlegare planer, men det kjem òg inn nye perspektiv.

Vektlegginga av det formaleestetiske, og spor som kan trekkast tilbake til Bauhauskolen, ser ut til å ha prega det kunstfaglege innhaldet gjennom alle læreplanane. Funn frå analysen viser òg at det både er og har vore ei vektlegging av kontekst, og samfunnsamanheng når det kjem til kunst og kunsthistorie i KDA, LK06-SFF og i R94-SFF. Det samme gjeld ønsket om å gjøre elevane til gode framtidige samfunnsborgarar, sjølv om det ser ut til å ha ein sterkere vektlegging i KDA. Eit nytt perspektiv som kjem inn i KDA, som ikkje har likheiter til dei andre læreplanane, er at elevanes arbeid og prosess fleire stader vert omtalt som kunstnarisk arbeid og kunstnarisk prosess. Gjennom analysen kjem det òg tilsyne at læreplanane vektlegg at elevane skal lage eigne arbeid, eigne uttrykk og lage arbeider utifrå eigne idéar. Dette har likheitstrekk med den karismatiske haldningen og perspektivet frigjering av iboande skapande uttrykk, men det kjem fram gjennom analysa og drøftinga at betegnelse ein finn i KDA har ei breiere tilnærming til innhaldet av begrepet enn kva det har vore tradisjon for i fagfeltet. Det åpnast blant anna opp for at elevane kan hente element frå andre, samtidig som dei skal realisere eigne idéar.

Gjennom eige praktisk arbeid har eg reflektert over læreplanane gjennom broderi, ved at eg har prøvd å skape broderi utifrå elemente frå læreplanane til R94-SFF og husflidlinja. Arbeidet har gitt meg ei anna innsikt i læreplanane, og eg har fått testa ut

læreplanen gjennom ei praktisk tilnærming. Eg kjem til å arbeide vidare med det praktiske arbeidet fram mot den avsluttande utstillinga.

Vegen vidare

Undersøkelsa mi har underveis i prosjektet vekse, og eg har gjort funn som treng større plass og breiare undersøkingar for å komme fram til ei avklaring. Derfor er det fleire emner eg ser har behov for vidare forskning. For å kunne avdekkje diskursorden, eller diskursordener, og korleis, eller om, dei har endra seg gjennom faghistoria treng ein å få eit større bilete av fagfeltet enn kva ei analyse av læreplanane gjer. Læreplanane er konsensustekster. Konfliktane og motsetningane ligg skjult i formuleringa. Derfor måtte eg, for å kunne gå vidare med tendensane som peiker på ulike strømnningar og idéar, gjort undersøkingar som tek for seg andre deler ved fagfeltet, som Skrede skriv: "Den som analysere hvordan en diskursorden endrer seg, må derfor veksle mellom å utføre samfunnsanalyse, politisk analyse, ligvistisk analyse og andre typer analyser" (Skrede, 2017, s. 38).

Det ville ha vore interessant å undersøke praksisfeltet gjennom til dømes intervju av lærarar, eller observasjon av undervisning for å sjå om dei same tendensane som har komen fram i analysen av læreplanen, er å finne i klasseromma. Som Goodlad (1979) har påpeikt er undervisninga ikkje nødvendigvis lik den formelle læreplanen, fordi den blir prega av blant anna lærarens oppfatning, rammefaktorar i klasserommet og elevanes forutsetningar. Vidare kunne det òg ha vore interessant å intervju sentrale fagpersonar som driv med forskning på feltet, for å få ei oversikt over kva dei tenker om kva kunst er og korleis det skal undervises i og om.

Gjennom avhandlinga har det kome fram at fleire aktørar i fagfeltet er og har vore kritiske til vektlegging av det personlige uttrykket som den karismatiske haldninga bærer med seg. Forståelsen av uttrykket ser ut til å omhandle at elevane skal uttrykke seg sjølve utan noko innverking av andre. I analysen kjem det fram at læreplanen fremmer ei breiare forståing av korleis elevane skal uttrykke seg sjølve, gjennom egne idéer, egne uttrykk og egne arbeid. Dette vert òg støtta av funn i Svingen-Austestad si avhandling, og det Itten (1975) skriv om å frigjera studentanes kunstneriske talent. Det ville ha vore spennande å undersøke problematikken nærmare, både gjennom intervju av fagfolk, lærar og elevar. Det ville òg ha vore interessant å gå nærmare inn på dei

historiske kildene som har påverka fagfeltet. Til dømes ville det vera spennande å sjå nærmare på tekstlige kilder frå Bauhaus, ettersom det ser ut til å ha påverka læreplanene i så stor grad.

KDA har òg eit valfritt programfag som spesifikt tek for seg kunst, nemleg Skapende kunstfag. Her ville det ha vore interessant å ha analysert korleis kunst kjem fram der, og om det er dei same idéane og strømnigane som ligg til grunn her som i programfaget Kunst og visuelle verkemiddel. I tillegg har første utkastet til fagfornyinga av programfaget Kunst og visuelle verkemiddel i skrivande stund vorte lagt ut (Udir, 2019). Vidare ville det ha vore spennande å ha fulgt arbeidet med faget, og å sjå om tendensane som fins i dagens Kunst og visuelle verkemiddel òg vil prege den nye planen, eller om det er nye idéar og strømnigar som får plass.

Gjennom analysen kjem det fram at prosess vert tydeleg vektlagt i KDA og at det òg kjem fram i R94-SFF, men at det prosess eller prosessarbeid ikkje kjem tilsyne i Visuelle kunstfag på LK06-SF. Dette har ikkje fått plass i drøftingskapitlet. I utkastet til den nye læreplanen for Kunst og visuelle verkemiddel, innspelsrunde 1, er prosess ein av kjernekompetansene i faget (Udir, 2019). Dette indikerar at læreplansgruppa ser på prosess som eit svært viktig element i faget. Det ville ha vore interessant å sjå nærmare på dette, og å gå djupare inn på kvifor prosess ikkje var nemnt i Visuelle kunstfag på LK06-SF.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Aure, V., & Bergaust, K. (2015). Estetisk praksis og samfunn – tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk. I V. Aure & K. Bergaust (Red.), *Estetikk og samfunn. Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*. (s. 7-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelse- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart. En artikkel- og essaysamling*. (s. 44-61) Notodden: Høgskolen i Telemark
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsetjing i kunst og handverksfaget*. (Doktorgradsavhandling), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo. Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/2406784>
- Brønne, K. (2011). Vedlikehald av ein konstruert kontrovers - kunstpedagogikk og handverkstradison i kunst- og handverkfaget. . *FORMakademisk*, 4(2).
doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Brønne, K. (2018). Frå DesignDialog til Design Literacy. Om etablering av eit fagdidaktisk forskingsfelt innan design, kunst og handverk. *FORMakademisk*, 11(1), 1-15.
doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2574>
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2005). *Kritisk Realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bull-Hansen, R. (1960). Formingsfagene i dagens skole. *Forming*(3), 3-6.
- Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontempore. Tendenser i norsk samtidskunst etter 1990*. Oslo: Samlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London & New york: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fauske, L. B. (2010). *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk – fagdidaktiske refeleksjoner i kontekst*. (Doktorgradsavhandling), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Fauske, L. B. (2017). *Narrowing the gap between general design education and higher education in design*. Innlegg presentert ved International conference on engineering and product design education, Oslo.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt : postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Ferdricksberg: Samfundslitteratur.
- Itten, J. (1975). *Design and form: The basic course at the Bauhaus* (rev.utg.). London: Thames and Hudson.
- Jortveit, A. K. (2014). Utbredelse, randsoner og overskidelser. Om broderi i kunst og samtid. I A. K. Jortveit & M. Yvenes (Red.), *Nålens Øye. Samtidsbroderi*. (s. 11-29). Oslo/Bergen: Nasjonalmuseet/Kode.
- Kirke -og undervisningsdepartementet. (1976). *Del 3b. Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs. Videregående kurs 1 (Husflidslinja) Juni 1976*. Oslo: KUD Henta frå <https://www.nb.no/items/aca2e45d413711a5546e90a793d4c62?page=0&searchText=Studieretning%20for%20husflids-%20og%20estetiske%20fag>
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (KUF). (1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. (Meld. St. nr. 37 1990–1991). Oslo henta frå https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True&pgid=c_0407.
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (KUF). (1994a). *Læreplan for videregående opplæring Studieretning for formgivingsfag. Studieretningsfagene i grunnkurs formgivingsfag*. Oslo: KUF
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (KUF). (1994b). *Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for formgivingsfag. Studieretningsfagene i videregående kurs I tegning, form og farge*. Oslo: KUF
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (KUF). (1994c). *Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for formgivingsfag. Studieretningsfagene i videregående kurs II tegning, form og farge*. Oslo: KUF
- Kjellberg, A. (2014). Intervensjoner. Gammel broderikunst møter ny. I A. K. Jortveit & M. Yvenes (Red.), *Nålens Øye. Samtidsbroderi*. (s. 31-43). Oslo/Bergen: Nasjonalmuseet/Kode.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell forlag.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler ved Sven Erik Nordenbo*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. H. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 030 2003-2004). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei*. (Meld. St. nr. 20 2012–2013). Oslo. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>.
- Køteles, L. E. (2014). *Formgivingsfag i videregående opplæring - Holdninger, Informasjon og Utfordringer*. (Mastergradsavhandling), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Henta frå https://oda.hioa.no/en/component/jcar/asset/dspace:6698/Koteles_Laila_Etelka.pdf
- Lefdal, E. M. (2016). *Nye skoleanlegg for videregående opplæring Transparens, sentrumslokalisering og brukermedvirkning*. (Doktorgradsavhandling), Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, Ås. Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2420939>
- Lindberg, A. L. (1991). *Konstpedagogikkens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. (2 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth. A textbook on art education*. New York: The Macmillan Company.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1971). *Kreativitet og vækst: En redegørelse for den tegnepsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunkt vurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk : læreres forhandlingsrepertoar*. (Doktorgradsavhandling), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo. Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/93051/lutnaes.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mangset, P. (2004). «*Mange er kalt, men få er utvalgt*» *Kunsterroller i endring*. (Rapport nr 215). Bø i Telemark: Telemarksforskning-Bø.
- Monsen, L. (1998). *Evaluering av Reform 94. Sluttrapport. Innholdsreformen – fra måldokument til klasseromspraksis*. (nr. 42/1998). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- 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. (2010). Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976-2006. *FORMakademisk*, 3(2). doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.113>
- Nielsen, L. M., & Digranes, I. (2012). Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp. *Techné Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 19(1), 17-24.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMakademisk*, 5(2), 1-17.

- doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.493>
- Osa, K. (2016). *Hardangersaum: læring i ein handverkstradisjon*. (Mastergradsavhandling), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Henta frå <https://oda.hioa.no/nb/hardangersaum-laering-i-ein-handverkstradisjon>
- OsloMet – Storbyuniversitetet. (2017). Emneplan for MEST5900 Masteroppgave. Henta 01.04.2019 frå <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/MEST5900/2017/HØST>
- Reitan, J. B. (2007). *Improvisation in tradition: a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. (Doktorgradsavhandling), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo Abstrakt forlag.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Spiller, J. (1961). *Paul Klee notebooks. Volume 1. The thinking eye*. London: Lund Humphries.
- Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions... concerning the production of subjectivity – on aesthetic practices in art, craft and design studies [Formgivingsfag]*. (Doktorgradsavhandling), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene: Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Tin, B. M. (2011). *Spilleregler og spillerom: tradisjonens estetikk*. Oslo: Novus Forlag.
- Ulvestad, H. A. (2010). Formgivingsfag. FORM(1). Henta frå https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c_188d552093324c668821b9ab634319c1.pdf
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006a). *Læreplan i visuelle kunsthøgskole - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/FOR1-01>.
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006b). *Læreplan i design og arkitektur - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/FOR2-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016a). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/KDA1-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016b). *Læreplan i design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/KDA2-01>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016c). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2016d). Formgjeving blir kunst, design og arkitektur. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende->

- [arbeid/formgjeving-blir-kunst-design-og-arkitektur/](#)
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2018). Hva er fagfornyelsen? Henta 22.01.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Innspelsrunde – utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur*. (Høringsbrev av 20. mars 2019). Henta frå <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/354>.
- Utdanningsdirektoratet. (Udatert). *Søkertall videregående opplæring for skoleåret 2016-2017*. Henta frå https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c_4ba59d97cc25475487932bfe22e93b1b.pdf.
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer - Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»*. (Rapport 26/2012). Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280897/NIFUrapport2012-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vilbli.no. (2005-2019). Kunst, design og arkitektur. Henta 12.11.2018 frå <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/kunst-design-og-arkitektur/program/V.KD/?program=v.kd>
- Aakre, B. M. (2005). *Formgiving og design i et didaktisk perspektiv*. (Doktorgradsavhandling), NTNU, Trondheim.
- Aakre, B. M. (2014). Formgiving, design og håndverk. Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. *FORMakademisk*, 7(2), 1-13. doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.443>

Figur- og bildeliste

Figur 1: Visualisering av historisk gjennomgang. Eigen figur.

Figur 2: Visualisering av aktør/struktur. Eigen figur basert på Petter Næss sin forelesning 12/9-2017.

Bilde 1: Eige bilde av broderi.

Bilde 2: Eige bilde av broderi.

Bilde 3: Eige bilde av broderi.

Bilde 4: Eige bilde av broderi.

Bilde 5: Eige bilde av broderi.

Bilde 6: Eige bilde av broderi.

Bilde 7: Eige bilde av broderi.

Bilde 8. Eige bilde av broderi.

Bilde 9: Eige bilde av broderi.

Bilde 10: Eige bilde av broderi.

Bilde 11: Eige bilde av broderi.

Bilde 12: Eige bilde av broderi.

Bilde 13: Eige bilde av broderi.

Bilde 14: Eige bilde av broderi.

Bilde 15: Eige bilde av broderi.

Bilde 16: Eige bilde av broderi.

Vedlegg 1: Analyse av modalitet

Kunsthistorie

KDA – kunst og visuell virkemiddel			
Formål			
Fagområdet skal medverke til kunnskap om ulike kunstformer slik det kjem til syne i vår historie og i vår samtid		Deontisk modalitet. Pålegg.	
Hovudområde			
Kunst- og kulturhistorie	Hovudområdet handlar om kunst og kultur i ulike epokar.	Epistemisk modalitet Påstand.	
Kunst- og kulturhistorie	Det omfattar sentral kunst- og kulturhistorie fram til 1600-talet, sentrale retningar og verk innan kunsthistoria frå 1600- til 1900-talet, og vidare 1900-talet og samtida.	Epistemisk modalitet Påstand.	
Kompetansemål			
Kunst og kulturhistorie 1	kjenne til særtrekk og visuelle verkemiddel i vestleg kunst før 1600	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Kunst og kulturhistorie 2	gjere greie for hovudtrekk og særtrekk i kunsthistoriske retningar frå 1600 til 1900	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
	forklare den samfunnsmessige samanhengen for sentrale kunstverk frå 1600 til 1900	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Kunst og kulturhistorie 3	gjere greie for særtrekk ved ulike epokar og kjenne til sentrale kunstnarar frå 1900-talet og samtida	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
	bruke fagterminologi for å analysere, samanlikne og presentere nasjonale og internasjonale verk frå kunsthistoria på 1900-talet og fram til i dag	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål

LK06-SF – Visuelle kunstfag			
Hovedområde			
Kunst og kultur	Hovedområdet <i>kunst og kultur</i> handlar om kunst og kultur i ulike epokar, nasjonalt og internasjonalt	Epistemisk modalitet. Påstand.	
Kunst og kultur	Hovedområdet omtalar kunst og kultur på 1900-talet og i samtida, deretter sentrale retningar og verk innanfor kunst og kultur fram til 1600, og til slutt dreiar det seg om perioden frå 1600- til 1900-talet	Epistemisk modalitet. Påstand.	
Kompetansemål			
Kunst og kultur 1	presentere verk av sentrale biletkunstnarar i Noreg og andre land frå 1900-talet og fram til i dag	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivt mål/ ferdighets mål
Kunst og kultur 1	gjere døme på biletkunst, dekor og symbol knytt til tradisjon, religion og politik	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivt mål
Kunst og kultur 2	gjere greie for hovudtrekk i vestleg kunst før 1600	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivt mål
	gjere greie for særtrekk og analysere verkemiddel i kunstverk før 1600	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivt mål
	gjere greie for ulike materiale, fargar og teknikkar som vart nytta i framstillinga av kunst før 1600	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivt mål
Kunst og kultur 3	gjere greie for hovudtrekk i vestleg kunst frå 1600 til 1900	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivt mål
	gjere greie for særtrekk, problemstillingar og verkemiddel i kunsthistoriske retningar, frå realismen og framove	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivt mål

R94-SFF – Kunst-og kulturhistorie / moderne kunsthistorie			
GKF- Mål			
Kunst- og kulturhistorie	Mål 1: Eleven skal ha kjennskap til hovedtrekkene i den vestlige kulturs kunst- og kulturhistorie	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Kunst- og kulturhistorie	Mål 2: Eleven skal kunne karakterisere et bilde eller en gjenstand ved hjelp av enkel fagterminologi sett i et kunst- og kulturhistorisk perspektiv	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
GKF- hovedmomenter			
Kunst- og kulturhistorie. Mål 1	ha generell kunnskap om felles formtradisjoner i byggeskikk, folkekunst og håndverk i Norden	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Kunst- og kulturhistorie. Mål 3	kjenne til viktige trekk i samisk kultur og kunsttradisjoner	Deontisk modalitet. Pålegg	Kognitivtmål
TFFVK1 – innledning			
Kurset tar opp holdningsspørsmål om visuelt, kreativt og kunstnerisk arbeid, og ser dette i lys av samfunnets holdninger og i lys av estetisk og filosofisk historie.		Epistemisk modalitet. Påstand.	
TFFVK1 – mål			
Kunst og kulturhistorie	Elevene skal ha innsikt i sentrale estetiske problemsstillinger, kjennskap til grunnleggende kunsthistoriske teorier, sentrale stilepoker, kunstverk og deres kulturhistoriske bakgrunn, og bruke denne kunnskapen til å forstå si egen fortid og samtid	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
TFFVK1 – hovedmomenter			
Kunst og kulturhistorie. Mål 1	ha grunnleggende kjennskap til norsk og europeisk kunsthistorie fra hulemaleriet til vår tid	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål

Kunst og kulturhistorie. Mål 1	ha kunnskap om grunnleggende områder som maleri, skulptur, arkitektur, brukskunst og formgivning i hver periode	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Kunst og kulturhistorie. Mål 1	ha grunnleggende forståelse for kunsthistorien i en kulturell, idehistorisk, samfunnsmessig og politisk sammenheng	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Kunst og kulturhistorie. Mål 1	ha grunnleggende forståelse for kunsthistorien satt inn i en idehistorisk sammenheng	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Kunst og kulturhistorie. Mål 1	ha oversikt over hovedtrekkene i estetikkens historie fra Platon til i dag, og sette dette i kunsthistorisk sammenheng	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Kunst og kulturhistorie. Mål 1	kjenne til sentrale kunsthistoriske begreper	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
TFFVK2 - mål			
Fellesmål for studieretningsfagene	kunne bruke begreper og fagterminologi til å formidle tanker og idéer om kunst og formgivning, skriftlig og muntlig	Deontisk modalitet. Pålegg.	Ferdighetsmål
Fellesmål for studieretningsfagene	forstå at kunst, design og arkitektur er viktige forutsetninger for livskvalitet og kulturell identitet	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Moderne kunsthistorie	Elevene skal tilegne seg en grunnleggende forståelse for kunsten satt inn i en historisk, kulturell og samfunnsmessig sammenheng	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
	Elevene skal ha innsikt i sentrale estetiske problemstillinger og kjennskap til grunnleggende kunsthistoriske teorier	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål

TFFVK2 - hovedmomenter			
Moderne kunsthistorie. Mål 1	ha kunnskaper om internasjonale retninger innen kunst, design og arkitektur fra impressionismen til i dag	Deontisk modalitet. Pålegg	Kognitivtmål
Moderne kunsthistorie. Mål 1	ha kunnskaper om norsk kunst, design og arkitektur fra 1880-årene til i dag	Deontisk modalitet. Pålegg	Kognitivtmål
Moderne kunsthistorie. Mål 2	kjenne kunstens formale verdier kontra budskap og idé	Deontisk modalitet. Pålegg	Kognitivtmål
Moderne kunsthistorie. Mål 2	utvikle grunnlag for å kunne drøfte estetiske problemstillinger og kunstneriske uttrykk	Deontisk modalitet. Pålegg	Kognitivtmål

Husflidlinja			
Kunst- og kulturhistorie VK1			
Emneliste	Tegning/form og farge	Hovedvekt på billedkunstens historie og norsk arkitektur	
Kommentar til emnelista		Større bredde får en ved å trekke inn andre kunstarter, musikalske stilarter og dans, samfunnsforhold, kvinner, mannens og barnets stilling, kunstneren og håndverkerens forhold, folkekunst og husflid i den utstrekning det er ønskelig.	Epistemisk modalitet. Påstand
Arbeidsmåter	Tegning/form og farge	Det er viktig at elevene får anledning til å fordype seg i enkelte retninger innen malerkunsten.	Epistemisk modalitet. Påstand
Arbeidsmåter	Tegning/form og farge	Forslag til arbeidsoppgaver: Innen malekunsten: en enkelt kunster et enkelt maleri forskjellige retninger innen malerkunsten rosemaling i norge kirkeutsmykkning i norge.	

Kunst i samtida

KDA- Kunst og visuelle virkemiddel		
Formål		
Kunst og visuelle verkemiddel skal leggje grunnlaget for forståing av kva for rolle kunst og visuelle verkemiddel spelar i samfunnet	Deontisk modalitet	
Fagområdet skal medverke til kunnskap om ulike kunstformer slik det kjem til syne i vår historie og i vår samtid	Deontisk modalitet	
Programfaget skal leggje grunnlaget for at eleven utviklar kunnskapar om den breidda og variasjonen som finst innafor kunstfeltet.	Deontisk modalitet	
Ho skal medverke til forståing for eigen og andre sin kultur og for breidda av kunst og kultur i vår tid	Deontisk modalitet	
Kompetansemål		
bruke fagomgrep i tolking og samanlikning av ulike kunstuttrykk	Deontisk modalitet pålegg	Kognitivmål/ferdighetsmål
gjere greie for særtrekk ved ulike epokar og kjenne til sentrale kunstnarar frå 1900-talet og samtida	Deontisk modalitet pålegg	kognitivtmål
bruke fagterminologi for å analysere, samanlikne og presentere nasjonale og internasjonale verk frå kunsthistoria på 1900-talet og fram til i dag	Deontisk modalitet Pålegg	Kognitivtmål / ferdighetsmål
kjenne til formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid, og gi døme på samanhengar mellom kunst, religion og politikk	Deontisk modalitet pålegg	kognitivtmål

LK06-SF- Visuelle kunstoffag			
Formål			
Visuelle kunstuttrykk pregar både private og offentlege samanhengar og formidlar estetiske og menneskelege verdiar i dagens samfunn. Kunst og kultur kommuniserer tankar og verdiar og fortel om status, livssyn, makt og tilhøyrse	Epistemisk modalitet. Påstand.		
Visuelle fag involverer kunstfeltet utanfor skulen og opnar for forståing for kunstoffaga slik dei verkar i vår tid	Epistemisk modalitet. Påstand.		
Kompetansemål			
Kunst og kultur 1.år	kjenne att formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål

Kunst og kultur 1.år	presentere særtrekk ved kunsten til urfolk og sammenhengen mellom samisk kunst og religion og politisk utvikling i samfunnet	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivmål/ferdighetsmål
-------------------------	--	--------------------------------	---------------------------

R94-SFF – kunst og kulturhistorie/ moderne kunsthistorie			
TFFVK1 –hovedmoment			
Kunst og kulturhistorie. Mål 2	kunne vurdere dagens formkultur i kunst-, arkitektur- og kulturhistorisk sammenheng.	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
	ha kjennskap til sentrale kunstverk og arkitektur i nærmiljøet”	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
TFFVK2 – mål			
Fellesmål for studieretningsfagene	forstå at kunst, design og arkitektur er viktige forutsetninger for livskvalitet og kulturell identitet	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
TFFVK2 – hovedmomenter			
Moderne kunsthistorie. Mål 1	ha kunnskaper om sentrale kunstretninger, -stiler og -tendenser i vår tid	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Moderne kunsthistorie. Mål 1	ha kunnskaper om internasjonale retninger innen kunst, design og arkitektur fra impressionismen til i dag	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivtmål
Moderne kunsthistorie. Mål 1	ha kunnskaper om norsk kunst, design og arkitektur fra 1880-årene til i dag	Deontisk modalitet. Pålegg	Kognitivtmål

Individuell opplevelse av kunst

KDA- Kunst og visuellevirkemiddel	
Formål	
Opplæringa i kunst og visuelle verkemiddel skal rettast inn mot opplevingar, utforsking og utvikling av kunstnariske uttrykk	Deontisk modalitet. Pålegg.
Vidare skal det gi forståing for korleis kunst og ulike visuelle uttrykk påverkar oss, korleis dei blir skapte, analyserte og tolka	Deontisk modalitet. Pålegg.

LK06-SF- Visuelle kunstfag
Formål

Det er viktig at den einskilde får høve til å oppleve og reflektere over kunst.	Epistemisk modalitet. Påstand.
Faget skal òg gjere sitt til at den einskilde utviklar ferdigheiter og kunnskap, og gje grunnlag for oppleving av kunst og kultur og forståing for det som er annleis	Deontisk modalitet. Pålegg

R94-SFF – kunst og kulturhistorie/ morderne kunsthistorie			
TFFVK1 – mål			
Kunst- og kulturhistorie	Elevene skal ha visuell sans og evne til å oppleve kunst og kunne delta i debatten om utforming og bevaring av miljøet	Deontisk modalitet. Pålegg.	Affektivt mål
TFFVK2 – mål			
Fellesmål for studieretningsfagene	kunne bruke begreper og fagterminologi til å formidle tanker og idéer om kunst og formgiving, skriftlig og muntlig	Deontisk modalitet. Pålegg.	Ferdighetsmål
Felles mål for studieretningsfagene	forstå kunstens betydning som middel for mennesket til å søke erkjennelse av seg selv og sin samtid	Deontisk modalitet. Pålegg.	Kognitivt mål
Morderne kunsthistorie	Elevene skal gjennom arbeide med faget oppøve sin visuelle sans, stilfølelse og evne til å oppleve kunst	Deontisk modalitet. Pålegg.	Affektivt mål

Kunst som utgangspunkt for eige arbeid/ eige kunstnarisk arbeid

KDA- Kunst og visuellevirkemiddel		
Hovedområde		
Materiale, uttrykk og teknikker	Utvikling av eige kunstnarisk uttrykk gjennom val av ulike teknikkar og materiale står sentralt.	Epistemisk modalitet. Påstand.
Materiale, uttrykk og teknikker	Planlegging og formidling av eigne kunstnariske arbeidsprosessar og dokumentasjon ved hjelp av foto og digitale verktøy inngår i hovudområdet.	Epistemisk modalitet. Påstand.
Kunst- og kulturhistorie.	Hovudområdet kunst- og kulturhistorie dannar utgangspunkt for eige skapande arbeid og skal fremje den enkeltes evne til å reflektere over omverda ut frå ulike perspektiv	Epistemisk/deontisk modalitet. Påstand/pålegg

Kompetansemål			
Materiale, uttrykk og teknikker 2.år	planleggje, gjennomføre og dokumentere eit kunstnarisk arbeid og vurdere	Deontisk modalitet. Pålegg	Ferdighetsmål
Material, uttrykk og teknikker 3.år	skape eigne kunstnariske arbeid med utgangspunkt i valde element frå nyare uttrykksformer	Deontisk modalitet. Pålegg.	Ferdighets mål
Materiale, uttrykk og teknikker 3.år	planleggje og gjennomføre ein kunstnarisk prosess og grunnngje val frå idé til ferdig resultat	Deonisk modalitet. Pålegg	Ferdighetsmål

LK-06SF- Visuelle kunstfag		
Hovedområde		
Kunst og kultur	Studiar av kunst og kultur er utgangspunkt for eige skapande arbeid og sjølvstendige tolkingar av kunstnarlege uttrykk	Epistemisk modalitet. Påstand.

R94-SFF – kunst og kulturhistorie/ moderne kunsthistorie			
TFFVK1 - innledning			
Eleven skal i løpet av opplæringen ha grunnleggende kunnskap om de vanligste kunstneriske teknikker innen tegning, grafikk, maleri, tredimensjonal form, foto og informasjonsteknologi, som redskap for visuell tenkning og selvstendig skapende arbeid.		Deontisk modalitet. Pålegg.	
TFFVK1 - hovedmomenter			
Form. Mål 3	kunne bruke de vanligste kunstneriske teknikker	Deontisk modalitet. Pålegg.	ferdighetsmål

Husflidlinja		
GK i tegning/form og farge		
Arbeidsformer	Stedlige museer skal også trekkes inn i undervisningen. Her er det rike muligheter for integrering av kunst- og kulturhistorie og tegneaktiviteter.	Deontisk modalitet. Pålegg. Epistemisk modalitet. Påstand.
HK i Søm, Vev, Tekstilforming, Tre og metallforming og Tegning/form og farge.		
Arbeidsmåter	For at elevene skal få et videst mulig perspektiv på sitt arbeid, bør en f.eks trekke inn: lokale særtrekk, naturstudier, billedstoff, litteratur, besøk ved kunstutstillinger, museer, forretninger m.m.	Deontisk modalitet. Pålegg

