

HiT skrift nr 5/2003

Fra forming til kunst og håndverk

fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997

Steinar Kjosavik

Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (Notodden)
Institutt for forming og formgivning

Høgskolen i Telemark
Porsgrunn 2003

HiT skrift nr 5/2003
ISBN 82-7206-210-0 (trykt)
ISBN 82-7206-211-9 (online)
ISSN 1501-8539 (trykt)
ISSN 1503-3767 (online)

Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 Porsgrunn
Telefon 35 57 50 00
Telefaks 35 57 50 01
<http://www.hit.no/>

Trykk: Kopisenteret. HiT-Bø

© Forfatteren/Høgskolen i Telemark

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven, eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk

SAMMENDRAG

Mønsterplanen fra 1971/74 hadde fjernet oppdelingen av formingsfaget etter materialer og erstattet disse med ni arbeidsområder. Debatten om hvor hensiktsmessig denne inndelingen var, både i grunnskolen og i lærerutdanning, fortsatte helt fram til neste Mønsterplan, M85. Det kan reises spørsmål ved om formingsfaget noen gang fant sin form. Etter hvert synes bilde, skulptur og bruksform å utkrystallisere seg som sentrale arbeidsområder, og disse ble også ført videre da faget ble kunst og håndverk.

Debatten om forming gjaldt også hva som skulle stå sentralt i fagets mål og innhold. Både de som la vekt på materialer og håndverk, de som holdt fram skapende arbeid var det vesentlige og de som la vekt på visuell kommunikasjon, mente å ha vektige argumenter.

Prosessen fram til ny Mønsterplan i 1985, ble lang og komplisert. Både planarbeid og høringsuttalelsene viser at det på langt nær var enighet i fagmiljøet om mål og innhold i faget. Den endelige planen ble utformet av departementet der statsråden selv deltok i arbeidet. Planen skiller seg fra M74 bl.a. ved en større vekt på en felles ramme for undervisningen i norsk grunnskole. Samtidig ble det lagt stor vekt på lokal tilpasning. En av intensjonene i planen var en styrking av relasjonen mellom skole og lokalsamfunn. Både den midlertidige utgaven, M85, og den endelige utgaven, M87, ble kritisert for å være for ambisiøse. Lærerorganisasjonene kritiserte særlig misforholdet mellom planens krav og rammevilkårene i skolen og mange lærere sendte planen tilbake til departementet.

Det totale timetallet i skolen ble øket, men økningen kom ikke formingsfaget til gode. Relativt sett ble formingsfaget dermed svekket i forhold til det samlede timetallet. Dette skjedde til tross for at departementet hadde framholdt betydningen av praktiske arbeidsoppgaver i skolen.

1990-årene ble reformenes ti-år med store forandringer i skolepolitikken og synet på skolens oppgave. Lokal tilpasning ble tonet ned til fordel for sentraldirigering og felles lærestoff. Skolen skulle igjen være "et sted å lære", og tradisjonelle skoleverdier som flid og strev ble trukket fram i lyset.

Utdanningsminister Gudmund Hernes ønsket selv en forandring av formingsfaget som han mente hadde vært for mye preget av tilfeldigheter og aktiviteter uten klare mål. Han ønsket dessuten å legge større vekt på kulturstoffet og skolens oppgave som kulturformidler. Også formingslæreres egen organisasjon, Landslaget forming i skolen, ønsket å komme bort fra fagbetegnelsen "forming". I arbeidet med ny læreplan ble det tidlig klart at forming skulle erstattes med et nytt fag, kunst og håndverk. Både kunsthistorisk stoff og materialer og teknikker skulle tydeligere fram. Det kan synes underlig at departementet og landslaget her var helt på linje, mens store deler av og særlig høgskolemiljøene var mot.

Planen for kunst og håndverk forandret seg fra høringsutkast til endelig plan. Høringsutkastet ble kritisert for å være for ambisiøst. Stoffet var for vanskelig og for detaljert, og det var for liten plass for elevens skapende arbeid. En "opprettingsgruppe" gjorde betydelige forandringer. Strukturen i innholdet ble forandret til "bilde – bildekunst" og "skulptur og bruksform", men faginnholdet var fortsatt svært omfattende. Fagprofilen ble endret slik at praktisk skapende arbeid ble langt tydeligere og den kognitive dimensjonen redusert. Likevel er det grunn til å hevde at faget hadde forandret seg fra den første Mønsterplanens vekt på affektive målformuleringer og skapende prosesser, til et fag der det tydeligere enn i noen læreplan etter krigen gjøres klart hva elevene skal lære, og der kognitive prosesser står mer sentralt enn noen gang.

Nøkkelord: FORMING, KUNST OG HÅNDVERK, PEDAGOGIKK, SKOLEPOLITIKK, SKOLEHISTORIE, DIDAKTIKK

Forord

Dette arbeidet er en fortsettelse av forfatterens doktorgradsavhandling (1998) *Fra ferdighetsfag til forming. Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*, som avsluttes med den første Mønsterplanen (M71), da forming ble obligatorisk fag i norsk grunnskole.

Arbeidet tar for seg perioden fra M71 og fram til det nye læreplanverket for en 10-årig grunnskole – L97. Da var forming blitt til kunst og håndverk. Siktemålet har vært både å kaste lys over fagutvikling og fagdebatt gjennom disse årene, men også å sette faget inn i en kontekst der fagutvikling, samfunnsforandringer og skolepolitikk ses i en sammenheng.

Når arbeidet nå er fullført, er det grunn til å rette en takk til Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning som har bevilget arbeidstid til prosjektet. Takk også til alle som gjennom intervju og samtaler har bidradd med informasjon og gode råd underveis.

Notodden juni 2003

Steinar Kjosavik

Presentasjon av forfatteren

Forfatteren er førsteamanuensis ved Høgskolen i Telemark og har hatt sitt arbeid knyttet til formingslærerutdanning siden 1970. Han er selv utdannet som allmennlærer, har hovedfag i forming og doktorgrad på skolefagenes utvikling fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming.

Presentasjon av publikasjonen

Kunst og håndverk har fått en sentral plass i det nye læreplanverket for grunnskolen, L97. Hensikten med dette arbeidet har vært å klarlegge fagdebatt og fagutvikling fra forming ble obligatorisk fag i skolen til det i 1995 ble bestemt at faget skulle hete kunst og håndverk. Forfatteren legger vekt på å få fram sentrale forhold av skolepolitisk og pedagogisk art som kan ha påvirket fagutviklingen, utformingen av læreplanene og innholdet i fagene.

Innhold	
1. INNLEDNING	1
2. FAGDEBATT OG FAGUTVIKLING I 1970-ÅRENE	3
Nye planer for lærerutdanning	4
<i>Allmennlærerutdanning</i>	4
<i>Faglærerutdanning</i>	5
3. SKOLEPOLITIKK, PEDAGOGIKK OG LÆREPLANER I 1980-ÅRENE	7
Revisjon av Mønsterplanen. Nye signaler i norsk læreplantenkning	7
<i>Debatten om formingsfaget</i>	8
<i>Andre aktører i planprosessen</i>	11
Den nye Mønsterplanen	12
<i>Høringsutkast til fagplan for forming</i>	13
<i>Reaksjoner på høringsutkastet</i>	15
<i>Grunnskolerådet fremmer nytt forslag</i>	16
<i>Departementet utformer M85</i>	18
<i>Reaksjoner på fagplan for forming i M85</i>	21
Den endelig planen – M87	22
4. 1990-ÅRENE. UTDANNINGSREFORMENE OG L97	25
Den nye læreplanen – L97	27
<i>Forming blir kunst og håndverk</i>	29
<i>Høringsutkast til fagplan for kunst og håndverk</i>	31
<i>Reaksjoner på høringsutkastet</i>	34
<i>Fra høringsutkast til endelig fagplan</i>	35
<i>Analyse av fagplan for kunst og håndverk</i>	38
<i>Oppsummering</i>	43
5. KILDER	45

1. INNLEDNING

Dette arbeidet omfatter utviklingen av formingsfaget fra det ble obligatorisk fag med den første og midlertidige utgaven av Mønsterplanen i 1971 (heretter M71) og fram til vi fikk det nye Læreplanverket for grunnskolen, L97. I hele denne perioden foregikk det en debatt om fagets mål og innhold. Med L97 var formingsfagets neste førtiårige historie over. Da avgjorde departementet at faget skulle hete *kunst og håndverk*. Gjennom disse årene ble tyngdepunktet forskjøvet fra en hovedvekt på barns frie, skapende arbeid til et fag med stor vekt på kulturformidling, kunnskaper, erkjennelse og refleksjon.

M71 avløste både Normalplanen fra 1939 og læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960. Utgaven fra 1971 ble betegnet som midlertidig fordi det under Stortingets behandling av forsøksvirksomheten i skolen ble ytret ønske om at planen måtte bli forelagt Stortinget før den ble endelig fastsatt. Endelig utgave kom i 1974 (M74).

I sin doktorgradsavhandling oppsummerer forfatteren situasjonen etter at M71 var kommet:

Gjennom M71 ble forming beholdt som ett fag og innført som obligatorisk fag i den nye grunnskolen. Det ble holdt fast ved at forming var et estetisk fag, men hva det innebar, var høyst uklart.

Det er videre grunn til å tro at flere forhold som berører fagplanen for forming i M71, skapte problemer for implementeringen.

- Formingsplanen i M71 fikk en annen utforming enn de andre fagplanene. Det er vist til at den kunne forstås både som en fagplan og som en pedagogisk veiledning.
- Normalplanutvalget hadde gitt uttrykk for at utarbeiding av metodiske retningslinjer var en forutsetning for å kunne realisere planens intensjoner. Det samme mente også de som utformet det forslaget som ble plan for forming i M71. Slike metodiske retningslinjer eller veiledninger kom aldri.
- I forhold til Grunnskolerådets forslag foretok departementet forandringer i målformuleringen. Dette ble likevel ikke fulgt opp med forandringer i innholdet. Dermed er det grunn til å tro at de som skulle bruke planen, ikke helt forsto hva som var ment med enkelte deler av målet.
- Det er grunn til å tro at departementet forandret overskriften på det som i Grunnskolerådets utkast var kalt "Arbeidseksempler" til "Veiledende arbeidsplaner". Dette skjedde til tross for at det i utkastet var understreket at eksemplene ikke måtte brukes som arbeidsplan. Dermed kunne fagplanen bli oppfattet helt annerledes enn den var tenkt.

Kjosavik 1998:331

Fagplanen for forming i M71 representerer et forsøk på å lage en fagstruktur som kunne binde faget sammen på en bedre måte enn strukturen i Forsøksplanen, der faget ble delt inn etter materialområder. M71 fjernet den gamle materialgrupperingen og erstattet den med arbeid etter ni arbeidsområder.

- Fabulering
- Følelsesuttrykk
- Saklig fortelling
- Emne
- Dramatisk virksomhet
- Oppfinnsomhet
- Konstruksjon
- Funksjon
- Dekor

Hvor hensiktsmessig denne fagstrukturen var, ble gjenstand for betydelig debatt, og mange lærere ga uttrykk for at det var vanskelig å forstå hva som skulle være det sentrale i undervisningen og hvordan områdene var ment å skulle brukes. Områdene ble likevel ikke forandret da M71 kom i endelig utgave (M74). Det er god grunn til å hevde at det nye faget fortsatt ikke hadde funnet sin form. Ti år senere pekte Grunnskolerådet på at med M74 forlot faget forming de gamle

disiplinene tegning, sløyd og håndarbeid. De nye emnene, mente rådet, var et uttrykk for fagets store spennvidde, men det kunne synes vanskelig å finne "en logisk sammenheng mellom emnene". Noen hovedemner hadde utgangspunkt i prosess, noen i produkt og atter andre i beskrivelse. Dette virket forvirrende, og rådet pekte på at fagmiljøene etterlyste en mer logisk struktur.¹

Faget, slik det framsto i Mønsterplanen, var en sammensmeltning av forskjellige fagtradisjoner og syn, og det kan antydes i alle fall tre retninger som preget utviklingen.

Den første hadde utgangspunkt i det som var opprinnelsen til håndarbeid som skolefag, – kunst og håndverkstradisjoner. Innenfor denne retningen ble det lagt vekt på opplæring i materialer, teknikker og estetiske kvaliteter. Dermed ble oppmerksomheten først og fremst rettet mot det ferdige produktet. Kvaliteten ble bestemt ut fra *håndverksmessig utførelse* etter bestemte normer.

Den andre retningen tok utgangspunkt i personlighetspsykologi. Forming ble betraktet som et middel til å utvikle sider ved personligheten som ikke like lett kunne utvikles i andre skolefag. Materialer og teknikker ble først og fremst sett på som uttrykksmidler. Vekten ble lagt på spontanitet og personlig uttrykk, og det ferdige produktet ble vurdert som resultat av en *skapende prosess*.

En tredje retning la hovedvekten på forming som *kommunikasjonsmiddel*. Vekten ble lagt på hvordan informasjon, opplevelser og holdninger kunne meddeles gjennom bilde. Denne retningen var gjerne preget av et sterkt engasjement i samfunns- og miljøspørsmål, og formingsarbeid ble sett på som et middel til å vurdere og omforme samfunnet. I sin analyse av M71 viser forfatteren til dette som et karakteristisk trekk ved ny-marxistisk og kritisk pedagogikk på begynnelsen av 70-tallet (Kjosavik 1998:325). Innenfor Landslaget Forming i Skolen var det sterke krefter som ivret for en oppdeling av forming ved å skille ut billedforming som et eget fag. De læreplanutvalgene som kom til å arbeide med mål og innhold i formingsfaget, drøftet imidlertid aldri noen oppsplitting. Uansett hvor uklar og uforståelig fagstrukturen i M71/M74 måtte være, dreide det seg likevel om en fagplan der forming framsto som *ett* fag. (NOU 1977:53:43), og det ble aldri fremmet noe forslag om å dele opp faget eller å gå tilbake til den gamle materialgrupperingen.

Mye av debatten omkring formingsfaget i 1970-årene, dreide seg om hvordan faget skulle framstå i lærerutdanningen og om hvordan lærere skulle utdannes for å undervise i et formingsfag der aktivitetene ikke lenger var underlagt den tradisjonelle materialdelingen. I denne debatten kan vi nok ane personlige motsetninger, men fremfor alt var det tale om ulike diskurser, og en kamp mellom disse diskursene.

¹ Referat fra møte i Grunnskolerådet 3.-6. okt. 1984. Sak R142/84. Riksark., KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/4 eske 0020.

2. FAGDEBATT OG FAGUTVIKLING I 1970-ÅRENE

Lærerutdanning i forming. Lærerutdanningsrådets strukturkomité

Lærerutdanningsrådet var opptatt av misforholdet mellom utdanningen ved formingslærerskolene og faginnholdet i forming i grunnskolen. Rådet sendte en utredning til departementet, som i november 1968 ba Lærerutdanningsrådet "drøfte nærmere prinsippene for utbyggingen av formingslærerutdanningen og legge fram forslag til selve gjennomføringen av den foreslåtte utbygging".

Lærerutdanningsrådet oppnevnte i februar 1970 en komité med Åsmund Lønning Strømnes som formann og med representanter for formingslærerskolene i Oslo og Notodden (SLFO, SLFN) og Stord lærarskole. I innstillingen omtaler utvalget seg som "Strukturkomiteen". Komiteen så betydningen av at det var sammenheng mellom de enhetene faget besto av, noe mange mente var nettopp det som manglet i M71. Dessuten var det viktig at opplæringen var organisert slik at enhetene så naturlig som mulig bygget på hverandre. Komiteen pekte selv på at den eksisterende utdanningen manglet indre sammenheng (Lærerutdanningsrådet 1972:20–21).

I utredningsarbeidet gikk komiteen tilbake til det forslaget som Normalplanutvalget hadde lagt fram i 1970 og pekte på at det som særmerket dette forslaget var at materialgrupperingen var forlatt til fordel for områdene:

- eksperimentering og fabulering
- bildelaging og fabulering
- skulptur og konstruksjon
- funksjon og bruk. (Normalplanutvalget 1970)

Mønsterplanen hadde riktignok en mer uklar fagstruktur, men en naturlig konsekvens, mente utvalget, var at lærerutdanningen måtte bort fra et mønster med hovedvekt på et materiale og "over til forming som ikkje spesifiserer vekt på bestemte materialgrupper". Det var det en interne komité ved SLFN hadde foreslått i 1966, men som skolen aldri fulgte opp (Kjosavik 1998:294). Utvalgets krav var at lærerutdanningen ble organisert slik at "læranene opplever grunnskolens arbeidsformer i formingslærarskolen. Forming burde deles inn i "logisk samanhengande emne med klare fellestrekk". Komiteen ønsket ikke å bruke Mønsterplanens inndeling som den fant "noko heterogen, vel findelt og uoversiktleg" (Lærerutdanningsrådet 1972:66), men heller å ta vare på intensjonene i emnedelingen. Den foreslo derfor å dele faget i det som ble kalt "praktisk-estetiske føremål":

- det biletskapande
- det dekorative
- det funksjonelle
- det grafiske
- det konstruktive
- det skulpturelle (Lærerutdanningsrådet 1972)

Fagstrukturen har klare likhetstrekk med forslaget fra SLFN's interne utvalg fra 1966, og er identisk med den oppdelingen komitémedlem og lærer ved SLFN, Ingvar Sundvor, hadde gjort seg til talsmann for. (1970:73–78). I ettertid har mange ment at denne fagstrukturen kunne oppfattes slik at det nå var uttrykket eller resultatet av den skapende prosessen som var det sentrale, mens det håndverksmessige var skjøvet i bakgrunnen. Muligens var komiteen selv oppmerksom på

faren. I alle fall gjorde den i innstillingen oppmerksom på at læring av teknikker og kunnskap om materialer og redskaper var nødvendig, men at de bare var midler for å "fremja forståinga og gi grunnlag for oppleving og utfalding" (Lærerutdanningsrådet 1972:79).

Komiteen vurderte også lærerutdanning i forming og rettet en klar kritikk mot formingslærerskolene som fortsatte å utdanne formingslærere som hadde kompetanse for forming med hovedvekt på et materiale. Selvsagt var det lærerutdanningens oppgave å gi skolen kvalifiserte lærere, det vil si lærere som var i stand til å gi den undervisning som læreplanene forutsatte. Dette, mente komiteen, sto i motsetning til etablerte lærerutdanningsinstitusjoner som levde sitt eget liv, så sterkt opptatt av "sitt særpreg og sin tradisjon" at de glemte at deres oppgave var å forberede lærerstudentene på "dei oppgåvene skoleslaget vil legge på dei" (Lærerutdanningsrådet 1972:16). En naturlig konsekvens av fagplanen for forming i Mønsterplanen ville være at lærerutdanningen gikk bort fra et opplæringsmønster som ga kompetanse for "forming med særlig vekt på" (for eksempel forming med særlig vekt på arbeid med tre) og kom over til forming som "ikkje spesifiserer vekt på bestemte materialgrupper" (Lærerutdanningsrådet 1972:31).

Nye planer for lærerutdanning

Allmennlærerutdanning

Studieplan- og reglementsutvalget for pedagogiske høyskoler ble oppnevnt ved kongelig resolusjon av 12. juli 1972. Utvalget, med Per Østerud som formann, skulle bl. a. komme med forslag til fagkrets og studieplaner for de utdanningstilbud som var nevnt i departements forslag til lov om lærerutdanning. Samtidig ble det også oppnevnt sakkyndig rådgivere for utvalget. Rådgiver for formingslærerutdanningen ble lærer Odd Sande, Stord.

Dermed fikk Stord lærarskule som gav lærerutdanning i såkalt "generell forming", en betydelig mulighet for å påvirke den videre utviklingen av faget. Formingsfaget ved Stord var strukturert som:

- a. Skulptur,
- b. Bilete/dekor,
- c. Funksjon/konstruksjon.

Også Levanger lærerskole gav utdanning i generell forming og brukte områdebetegnelse: bilde, dekor, skulptur, funksjon.

I forslag til studieplan for forming ble kulturdimensjonen i faget tydeliggjort. Også i M71 var det et mål at elevene skulle komme i kontakt med kunst og formkultur. Studieplanutvalget forsterket og tydeliggjorde dette ved å vise til at den rike og mangesidige bilde- og formverden som er rundt oss, både påvirker oss og representerer en kilde til opplevelse og informasjon. Dette er en verden "som den einskilde må oppsedast til å gjere seg nytte og få glede av". Her gjør utvalget det tydelig at det dreier seg om estetisk *oppdragelse*, og det var forming som i særlig grad skulle ta seg av denne oppdragelsen. På alle nivå i utdanningen måtte det derfor være en "vekselverknad mellom det å skape formuttrykk sjølv og det å oppleve og vurdere bilet- og formspråk fra ulike epokar", og kunsthistorie måtte komme inn som "ein naturleg del av fagstoffet". Selv om visuell/taktil trening og eget skapende arbeid måtte stå sentralt, skulle det likevel være "rimeleg balanse" mellom å skape selv og det å vurdere egne og andres produkt.

Utvalget pekte på at faget hadde et omfattende faginnhold, og at det derfor kunne være hensiktsmessig å skille mellom ulike områder av faget. Utvalget valgte å skille mellom følgende områder:

- Bildeområdet
- Skulpturområdet
- Funksjonsområde
- Konstruksjonsområdet
- Dekorområdet

Vi ser at utvalget ikke har skilt ut det grafiske som et eget område slik Strukturkomiteen gjorde, men ellers er områdene identiske. At rekkefølgen var en annen, var neppe tilfeldig. Sannsynligvis oppfattet utvalget de tre første områdene som de viktigste. I alle fall heter det i innstillingen at en i grunnkurset burde konsentrere seg om disse tre områdene. Det er interessant å merke seg at da Mønsterplanen ble revidert 10 år senere, ble disse tre områdene stående, mens de to siste falt bort.

Departementet sluttet seg til innstillingen. Ny studieplan for allmennlærerutdanning kom i 1974 (NOU 1974 :58). Der var faginnholdet i forming strukturert etter hovedområdene:

- biletområdet
- dekorområdet
- funksjonsområdet
- konstruksjonsområdet
- skulpturområdet

Denne fagstrukturen videreførte den tidligere nevnte tenkningen fra SSTL's interne utvalg i 1966 og Normalplanutvalget i 1970, og var, som nevnt, allerede i bruk i lærerutdanningen i Levanger og på Stord.

Faglærerutdanning

Studieplan- og reglementsutvalget fortsatte sitt arbeid med en innstilling om faglærerutdanning. At faglærerene i skolen var en svært sammensatt gruppe, gjorde selvsagt arbeidet vanskelig. For faglærerutdanning i forming måtte utvalget i tillegg finne en løsning som ga lærerne kompetanse for undervisning både i grunnskole, videregående skole og folkehøgskole. I grunnskolen var forming ett fag. I de andre skoleslagene eksisterte ulike deler av faget som selvstendige fag, i noen tilfeller siktet inn mot et yrke.

Den fagstrukturen som var foreslått i allmennlærerutdanningen, kunne ikke alene legges til grunn for faglærerutdanning. Utvalget viste til at en faglærerlærerutdanning måtte omfatte både bredde og dybde. I innstillingen står det at fagstudiet skal gi studentene økt kunnskap, ferdighet og innsikt innenfor fagområdet forming. Her brukes altså forming som betegnelse på et *fagområde*. Til vanlig skulle studiet inneholde "en felles grunnleggende innføring i generell forming og et selvvalgt spesialiseringsstudium innenfor en eller flere deler av fagområdet". Utvalget sa ikke noe om hva som lå i betegnelsen "generell forming", men det er god grunn til å anta at de mente et breddestudium i likhet med det som var foreslått i allmennlærerutdanningen. Utvalget utarbeidet flere alternative modeller som viste hvordan utdanningen kunne bygges opp. Den faglige spesialiseringen kunne bestå av et område, f. eks. skulptur; et materiale, f. eks. tre eller tekstil, eller en

teknikk, for eksempel vev. I ettertid kan vi se av betegnelsene på hovedområdene eller arbeidsområdene har variert noe, men innholdet i faglærerutdanningen i forming har vært bygd opp etter områder som "ikkje spesifiserer vekt på bestemte materialgrupper" helt fram til nå.

3. SKOLEPOLITIKK, PEDAGOGIKK OG FAGUTVIKLING I 1980-ÅRENE.

1970-årenes pedagogikk hadde vært preget av en radikal bølge. Eleven sto i sentrum, og trivsel i skolen ble et viktig anliggende. Skolen måtte bli "et sted å være", ikke bare "et sted å lære". I begynnelsen av 1980-årene begynte mer konservative strømninger å gjøre seg gjeldende. Som reformpedagogikken i 1920- og 30-årene, var dette også en internasjonal bevegelse. Alfred Oftedal Telhaug kaller det for "restaurativ pedagogikk" (Telhaug 1994). Det måtte gjøres et krafttak for å gjenreise skolen som "et sted å lære". I England gjennomførte Margaret Thatcher omfattende skolereformer. Fra USA kom "The Curriculum Reform Movement" som en sterk reformbevegelse. I noen grad representerte den en fornying av formidlingspedagogikken. Nivåsenkningen i skolen ble et hovedtema i pedagogisk debatt. Skolen måtte gi basiskunnskaper og opplæring i sentrale ferdigheter. Mange var bekymret for den usikkerhet som M74 hadde skapt omkring hva som skulle være skolens lærestoff. Trivsel i skolen var fortsatt et viktig tema, men den ble i langt større grad knyttet til det å lykkes i læreprosessen. Det var en tenkning som ble enda tydeligere i 1990-årene med Gudmund Hernes som undervisningsminister.

Revisjon av Mønsterplanen. Nye signaler i norsk læreplantenkning

Stortingsvalget i 1981 førte til at vi fikk Willoch-regjeringen, og det ble kirke- og undervisningsministrene Tore Austad og Kjell Magne Bondevik som skulle fornye skolen. Revisjon av Mønsterplanen ble det viktigste reformarbeidet i grunnskolen i 1980-årene.

For å skaffe seg informasjon om hvordan skolen hadde fungert ut fra M74, la Grunnskolerådet opp til en rekke undersøkelser som samlet fikk navnet OMI – oppfølging av Mønsterplanens intensjoner. I dette arbeidet fikk de estetiske fagene og estetiske verdier liten oppmerksomhet, noe Grunnskolerådet selv trakk fram på et møte i 1984².

OMI-prosjektet utgjorde bakgrunnen for den stortingsmeldingen som regjeringen ved statsråd Tore Austad la fram i 1983, St. meld. Nr. 62 (1982-83) Om grunnskolen. Denne meldingen trakk opp de viktigste retningslinjene for revisjon av Mønsterplanen. To helt sentrale momenter i meldingen var større vekt på verdiformidling og holdningsdanning og utarbeiding av felles kjerne-stoff i sentrale fag. I tillegg sto det i meldingen at det var ønskelig å få fram det enkelte skolefags egenart både når det gjaldt lærestoff og arbeidsmåter. Planen skulle utformes slik at den kunne fungere "i en forandrelig tid". Dette betydde at fagplanene burde forenkles og detaljrikdommen reduseres. (St. meld. Nr. 62 (1982-83)).

Grunnskolerådet fikk deretter i oppdrag av departementet ved Kjell Magne Bondevik, som da hadde overtatt som undervisningsminister, å legge fram utkast til en revisjon av M74. I brev til Grunnskolerådet av 13. januar 1984 ga departementet mandat for revisjon av mønsterplanen. I mandatet het det:

- Samfunnsutviklingen stiller skolen overfor utfordringer som vi verken kan eller bør ignorere. Behovet for å realisere skolens verdigrunnlag er blitt større.
- Det er allmenn enighet om at faglig justering er nødvendig for de fleste fagplaners vedkommende.
- Mønsterplanenes detalj- og stoffriksdom virker for omfattende i dagens situasjon.

² Referat fra møte i Grunnskolerådet 26.04.84. Sak R66/84. Riksark., KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/3 eske 0018

Vi merker oss at det første punktet i mandatet viser til utviklingen i samfunnet. Dermed ser vi begynnelsen til en ny epoke i norsk læreplantenkning. Læreplanen er ikke bare fagpedagogenes konkretisering av fagsyn og ideologier, men en utdanningspolitisk reaksjon på samfunnsmessige endringer. Denne tenkningen ble enda tydeligere under Gudmund Hernes i 1990-årene.

Nå har en læreplan alltid vært et uttrykk for rådende tenkning i tiden, og slik sett vært et uttrykk for samfunnsutviklingen. Det nye var at samfunnsutviklingen ble brukt som begrunnelse for å revidere læreplanen. I arbeidet med Normalplanen av 1939 og Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1960 ble det lagt vekt på at læreplanen måtte ha en psykologisk basis og ta utgangspunkt i den enkelte elevs utvikling. Dessuten måtte den bygge på et vitenskapelig grunnlag. Verken Austad eller Bondevik kan sies å overse dette. Reformpedagogiske tanker som satte barnet i sentrum, ble en bærebjelke også i den reviderte Mønsterplanen, men begge de nevnte ministrene var opptatt av barnet i samfunnet og av hvordan samfunnsforandringer stiller nye krav til skolen. Bondevik så bekymringsfulle trekk og tolket utviklingen som et klart uttrykk for at skolens verdiformidling og holdingsskapende arbeid måtte få større plass.

Arbeidet fram til ny og midlertidig utgave av Mønsterplanen, også kalt M85, ble en ganske komplisert prosess. For de praktisk-estetiske fagene vedtok Grunnskolerådet å nedsette arbeidsgrupper for å utarbeide debatthefter for fagene. I disse debattheftene skulle gruppene karakterisere fagene slik de framsto i M74, og uttale seg bl.a. om fagenes mål, innhold og erkjennelses- og kunnskapssyn. Til hjelp med utarbeiding av ny mønsterplan oppnevnte Grunnskolerådet deretter fagplangrupper for alle skolefag. Disse gruppene skulle utarbeide forslag til fagplaner på grunnlag av departementets mandat. Grunnskolerådet laget så to høringsutkast, ett for generell del og ett for fagplandelen. På grunnlag av høringsuttalelsene bearbeidet Grunnskolerådet planforslaget og la dette fram for departementet som utkast til ny Mønsterplan. Departementet overtok deretter arbeidet, og Bondevik var selv med i arbeidet med den midlertidige utgaven av ny Mønsterplan, – M85.

Debatten om formingsfaget

For formingsfaget ble det en lang vei fram til høringsutkastet, og det var flere aktører som ønsket innflytelse på den faglige utviklingen. Statens lærerskole i forming Notodden, som hadde utformet det nye formingsfaget i Forsøksplanen av 1960, var langt på vei ute av bildet da Normalplanutvalget la fram sin innstilling til ny normalplan i 1970. Nå var det et prinsipp at ingen enkel institusjon, verken SSTL eller noen andre, skulle utforme plan for noen av fagene alene. For formingsfaget er det likevel tydelig at faglig nytenkning skjedde andre steder enn på Notodden, bl. a. i formingsseksjonen ved Stord lærarhøgskule.

Oppnevning av en arbeidsgruppe

Som nevnt fikk Grunnskolerådet sitt mandat fra departementet i januar 1984, men allerede i desember året før vedtok rådet å nedsette arbeidsgrupper for å vurdere de praktiske fagene i M74. Gruppene skulle utforme hefter i Grunnskolerådets læreplandebattserie i fagene kroppsøving, heimkunnskap, forming og drama. I mandatet som gruppene fikk 10.01.84, sto det at de skulle uttale seg om følgende³:

1. Karakterisering av fagplanen –74
2. Fagets mål

³ Referat fra møte i Grunnskolerådet 26.04.84. Sak R62/84. Riksark., KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/3 eske 0017

3. Fagets innhold
4. Erkjennelses- og kunnskapssyn
5. Vurdering
6. Emne og funksjon i forhold til andre fag
7. Karakterisering av den foreslåtte nye profil

At Grunnskolerådet ønsket et debathefte om forming, kan tas som et tegn på at faget, etter rådets mening, fortsatt ikke hadde funnet sin form, over 20 år etter at de tre gamle ferdighetsfagene ble til forming i Forsøksplanen. En fagdebatt kunne avdekke ulike diskurser eller fagforståelser innenfor formingsfaget. På den andre siden ble det bestemt at det skulle utformes debatthefter i flere fag (forming, kroppsøving, heimkunnskap og drama). Utvalget for forming besto av Vibeke Roll Aarseth, Bjarne O. Hagen, Tor Indergaard og konsulent i Grunnskolerådet, Paula Fure. Roll Aarseth ble oppnevnt som formann, men i innstillingen står det at Fure var leder for arbeidet og gruppens sekretær.

De pedagogiske høgskolen ble anmodet om å avgi en uttalelse om revisjonen. Gruppen mottok 7 notater som ble tatt til orientering⁴. Uttalelsene er ikke funnet i Grunnskolerådets arkiv.

Utkastet, som utvalget selv kalte "FORMING. Innstilling fra en arbeidsgruppe", var ferdig tidlig på våren 1984. I sin karakterisering og vurdering av fagplan for forming i M74, pekte gruppen på planens vekt på skapende og utviklingspsykologiske sider og troen på barnets iboende og spontane behov for skapende virksomhet, som planens sterke sider. Når utvalget framholdt akkurat dette og vurderte det som planens sterke sider, må det forstås som et uttrykk for at gruppen ønsket å videreføre et fagsynet som kom til uttrykk allerede i Normalplanen av 1939, og som Forsøksplanen fra 1960 fremfor alt var eksponent for.

Svakhetene ved M74, mente arbeidsgruppen, besto bl.a. i følgende:

- Planen er ordrik og mangesidig, dårlig strukturert og med inkonsekvent bruk av begrepene. En rekke honnørord gir planen "et poetisk preg med vide tolkningsmuligheter".
- Det er vanskelig å finne en kjerne av sentrale aktiviteter og ferdigheter som kan bli gjort "til gjenstand for læring".
- Den fagmetodiske delen fremstår i for liten grad som konsekvens av målene.
- Progresjon i faget er ikke grundig nok behandlet.
- Arbeidsplanens overveldende material- og idéspekter er uheldig og står i motsetning til "ønskelig konsentrasjon og fordypning i faget".
- Arbeidsmåtedelen er tunglest.
- Likestillingssynet er ikke gjennomført, kontakten med kunst og formkultur lite ivaretatt og elevens forholdt til samfunnet dårlig presisert.

Særlig de to første punktene var det mange som var enige i. At fagstrukturen i formingsplanen i M74 var ulogisk og uklar, var kanskje den alvorligste innvendingen mot planen.

Når det gjelder målformuleringen, pekte gruppen på at de fleste begrepene som var brukt, knyttet seg til affektive mål. Målformuleringene var dessuten uklare. Dette hadde ført til en praksis som ikke alltid var like meningsfylt, og gruppen mente ganske bestemt at det eksisterte en uoverensstemmelse mellom mål og den praksis som ble utøvet i skolen. I en ny målformulering måtte det komme tydelig fram at formingsfaget besto av både kognitive, affektive og psykomotoriske

⁴ Referat fra møte i Grunnskolerådet 26.04.84. Sak R62/84. Riksark., KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/3 eske 0017

mål, som gjorde faget til et sterkt personlighetsutviklende fag. Mange ville også hevde, mente gruppen, at målformuleringen i M74 hadde gått for langt i å sette individuell kreativitet i sentrum. Det måtte signaliseres tydeligere at kreativitet og skaperglede var avhengig av innsikt og formale ferdigheter.

I en ny målformulering fant gruppen tre sentrale dimensjoner i faget. Disse utgjorde en integrert helhet uavhengig av materiale, teknikk eller produkttype. Disse dimensjonene var:

- Den materiale/tekniske dimensjon
- Den estetisk skapende dimensjon
- Den erkjennende dimensjon

Hva som lå i disse dimensjonene og hvordan de kunne uttrykkes som målkategorier, ble utførlig forklart, og gruppen gjorde rede for hva undervisning i forming skulle sikte mot. Ut fra dette foreslo gruppen følgende mål.

Undervisningen i forming skal ta sikte på

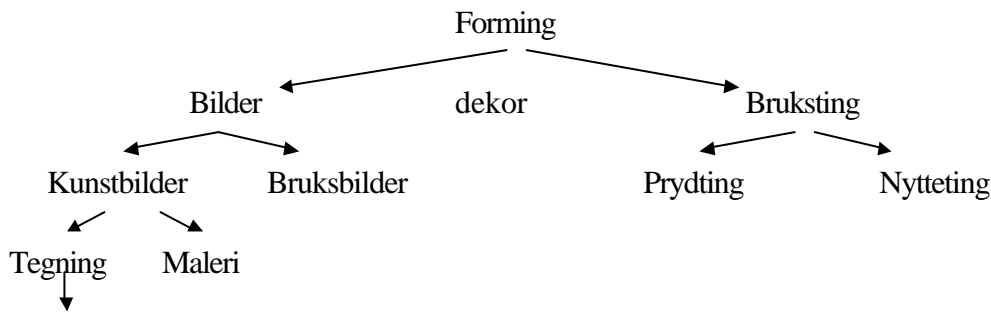
- å gi alle elever et likeverdig undervisningstilbud basert på deres egne forutsetninger
- å aktivisere hele mennesket gjennom allsidig og bevisst stimulering av elevenes sanser og evner
- å engasjere elevene gjennom opplevelser og problemstillinger slik at det oppstår behov for å gi fantasi, tanke og ide synlig form.

Disse hovedmålene i faget søkes oppnådd ved

- å la elevene få oppleve og lære å kjenne materialene
- å gi elevene innsikt i og kunnskaper om materialenes egenskaper og muligheter
- å utvikle forståelse og ansvar for forholdet materialer/ressurser/miljø
- å øve opp de praktiske ferdigheter som en forutsetning for skapende virksomhet
- å stimulere og ivareta elevenes engasjement gjennom skapende arbeid
- å fremme initiativ og selvstendighet slik at eleven lærer å se estetiske og funksjonelle muligheter i materialene i forhold til en foreliggende idé
- å la elevene arbeide aktivt formende innen håndverkstradisjonene.
- å la elevene få møte og oppleve nasjonal og internasjonal kunst og formkultur
- å fremme forståelse for og bruk av logiske og analytiske arbeidsmåter i faget
- å fremme en fabulerende og intuitiv tenkning i arbeidet med å løse en problemstilling eller fullføre en ide
- å øve opp elevenes evne til å tenke kritisk, vurderende og konstruktivt
- å vekke interesse og medansvar for utformingen av vårt miljø og samfunn.

Vi ser at de fire første punktene omfatter materialer og det tekniske, de fire neste det estetiske og de fire siste det erkjennende. Slik sett er oppbyggingen klar nok, men den er svært omfattende. Nå er det likevel viktig å være klar over at dette arbeidet ikke var et forslag til mål i ny fagplan, men var skrevet som grunnlag for en fagdebatt.

Utvalget la fram prinsipper for fagstruktur og innhold, men uten å lage en fullstendig innholdsbeskrivelse eller gjøre rede for progresjon. I utgangspunktet kunne forming deles i to virkeområder; – bilde og bruksting. Dekor hørte til et sted mellom disse, men ikke som eget virkeområde. Begge områdene inneholdt både et formaspekt og et innholdsaspekt, men de var forskjellige i sin egenart. En videre oppdeling kunne for eksempel gjøres slik figuren neste side viser:



Blyanttegn., kulltegn. osv

Innstillingen ble trykt i eget hefte og sent ut på forespørsel uten at det er kjent at Grunnskolerådet hadde drøftet innholdet eller tatt standpunkt til forslagene. Det er ikke funnet at rådet samlet eventuelle innlegg i debatten, eller trakk noen konklusjoner som ga retning for det videre arbeidet. Verken Vibeke Roll eller Bjarne Hagen, som begge hadde vært med på å utforme heftet, husker hva som skjedd med det, eller om heftet i det hele utløste noen debatt⁵. Det er heller ikke funnet noen kommentarer til debatheftet verken i *Norsk Skoleblad* eller i *Forming i Skolen*. Årsaken kan være at heftet var lite kjent, og at det, som nevnt, bare ble sendt ut på forespørsel. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvordan Grunnskolerådet hadde tenkt at debatheftet skulle brukes.

De praktiske fagenes stilling "i relasjon til hverandre og i relasjon til Ss øvrige fag" ble behandlet på rådsmøte 12.06.84. Utgangspunktet for debatten, mente rådet, var at fagene manglet homogenitet. Om forming uttalte rådet at faget i M74 hadde en innebygget konflikt mellom mål og innhold – om enn "ikke alvorlig"⁶. Konflikten gikk på det kunnskapssyn som var nedfelt hos elever, lærere og i samfunnet for øvrig, kontra den vekstpedagogikken som preget faget i M74. Rådet henviste til at en var kommet fram til at de estetiske fagene kunne karakteriseres via de tre fundamentene:

- det materiale
- det estetiske
- det erkjennende

Det var disse tre områdene eller fundamentene som i debatheftet var beskrevet som sentrale dimensjoner i faget. Det er likevel ikke funnet at Grunnskolerådet på noe tidspunkt foreslo at disse tre områdene kunne utgjøre en fagstruktur eller være grunnlag for organisering av faginnholdet.

Andre aktører i planprosessen

Samtidig som Grunnskolerådets faggruppe la fram sitt utkast, kom formingsseksjonen ved lærerhøgskolen på Stord med sitt eget debathefte om formingsfaget (Formingsseksjonen, Stord lærerhøgskule 1984). I dette heftet ble det pekt på at målet for forming i M74 var for sterkt preget av at "barnet veks og mognast i eit vakum", og at læreren bare skulle legge til rette miljøet for denne veksten (s.1). Det ble satt fram sterk kritikk av både lærestoff, veiledende arbeidsplan og arbeidsmåter, og formingsseksjonens konklusjon var at M74 ikke hadde fungert. Utforming av planen med uklar struktur og upresise begreper ble oppgitt som en viktig grunn, ved siden av mang-

⁵ Roll og Hagen på spørsmål fra forfatteren april 2003.

⁶ Referat fra møte i Grunnskolerådet 26.04.84. Sak R62/84. Riksark., KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/3 eske 0018

lende oppfølging av planen og en lærerutdanning som ikke tok hensyn til fagstrukturen i grunnskolen læreplan.

Fagmiljøet på Stord ville anbefale for Grunnskolerådet at en ny plan organiserte faget i "klare problemområder/strukturfelt", og mente at disse områdene burde være "Bilde, Skulptur og Funksjon" (Formingsseksjonen, Stord lærarhøgskule 1984:9).

Våren 1984 skrev leder for Landslaget Forming i, Liv Merete Nilsen, en lederkommentar der hun viste til at Landslaget Forming i skolen hadde mottatt en mengde henvendelser når det gjaldt revurdering av Mønsterplanen. Landslaget Forming i Skolen (LFS) ville engasjere seg i planarbeidet, skrev hun, og oppfordret medlemmene til en debatt om forming i bladet (*Forming i Skolen* 1984 (2):3). LFS oppnevnte en arbeidsgruppe som skulle arbeide med planen. Gruppens arbeid ble omtalt i et senere nummer av medlemsbladet. Der stilte Brede Mørtvedt spørsmål til medlemmene om hva som skulle gjøres med formingsfaget. Skulle det beholdes omtrent som det var, eller burde faget deles i to med en del for bilde/bildekommunikasjon og en del for funksjon/bruksforming? Ingen av oppfordringene førte til noen innlegg i medlemsbladet.

Den nye Mønsterplanen

Departementet hadde uttalt at en revidert Mønsterplan skulle videreføre "bærende prinsipper og allment anerkjent praksis" i gjeldende Mønsterplan. Grunnskolerådets høringsutkast til generell del, kom i juli 1984, og i januar året etter kom innstilling nr. 2, Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen, fagplandel, som ble sent ut med høringsfrist 1. mai.

Fagplanene i Grunnskolerådets høringsutkast inneholdt et helt nytt element ved at planen for det enkelte fag ble innledet med en begrunnelse for fagets plass og oppgave i skolen. Begrunnelsen skulle gi svar på hva som berettiget arbeid med faget, og dermed klarlegge hva som burde styre undervisningen. En slik begrunnelse for fagene har vært med i senere læreplaner for grunnskolen, og er også tatt inn i de siste rammeplanene for lærerutdanning. Det ble dessuten presisert at mål, lærestoff og arbeidsmåter måtte utformes klart slik at sammenhengen mellom fagplan og Mønsterplanens generelle del, kom tydelig fram.

I rådets høringsutkast ble faginnholdet delt i inn i hovedemner og delemner med ett eller flere stikkord. Videre står det

"Delelmene har sitt utspring i det enkelte hovedemne. De gir en konkret anvisning for arbeidet med hovedemnene. Gjennom omtale på de tre ulike treårsperiodene gir de uttrykk for en progresjon i arbeidet gjennom grunnskolen. På den måten bli delemnene en veiledende ramme for undervisningen"

Stikkordene var ikke obligatoriske, men skulle angi retningen og innholdet for emnet, og gi læreren grunnlag for valg og muligheter for lokal tilpasning. For å forenkle planen, ble lærestoffet ordnet i tre-årsperioder mens M74 opererte med planer for hvert årstrinn. Ved at hovedemnene ble gjentatt for hver periode, ga planen uttrykk for progresjon i arbeidet gjennom hele grunnskolen. Også denne måten å tydeliggjøre progresjon på var ny.

Før arbeidet med ny fagplan var startet opp, kom departementet med et utspill som må oppfattes som en føring for det videre arbeidet. I brev til Grunnskolerådet i januar 1984, skrev departementet at den eksplosive utviklingen av mediasamfunnet, representerte en påvirkning som, i sterkere grad enn før, grep inn i undervisning og oppdragelse. Dette hadde skapt en situasjon som "øker behovet for holdningsskapende arbeid basert på skolens formål". Departementet mente derfor at elevene måtte lære å vurdere hvilke verdivalg bruken av informasjonsteknologien inne-

bar. I denne uttalelsen lå det antakelig et ønske om å forsterke det som hadde vært uttrykt i planen for forming allerede i M71. Der sto det at undervisningen i forming tok sikte på "å øve opp kritisk sans overfor den daglige bildeflommen fra bøker, blad og reklame, film og fjernsyn". (M71:254-255). Det er åpenbart at departementet var opptatt av den sosialiseringprosessen som foregår i møte med informasjonsteknologien, og som skolen burde være en motvekt til.

Høringsutkast til fagplan for forming.

I arbeidet med revisjon av Mønsterplanen oppnevnte Grunnskolerådet fagplangrupper som skulle bistå rådet med å utarbeide høringsutkast til fagplaner. Det kan synes som om oppnevningen av plangruppen for forming har vært kontroversiell. Det framgår av referater fra møter i Grunnskolerådet at det ble foreslått flere navn. Vibeke Roll bekrefter at hun ble spurt om å være med, men at hun takket nei. Den nye gruppen som ble oppnevnt på møte i juni, besto gruppen av Astri Seim Ekeland, Bjarne O. Hagen, Oddbjørg Rindhølen og konsulent Paula Fure fra Grunnskolerådets sekretariat. Hagen og Fure hadde, som vi har sett, også vært med på å utarbeide debattstoffet.

Det videre planarbeidet foregikk i flere trinn. Høsten 1984 arrangerte Grunnskolerådet to fagplankonferanser. Mellom disse behandlet rådet utkast fra plangruppene. Gruppene fikk frist til 16. november med å levere forslag til fagplan, og rådet behandlet disse forslagene i møte like før jul.

Det først forslaget som ble behandlet på Grunnskolerådets møte i oktober, inneholder en interessant argumentasjon. I forslaget står det at gruppen hadde diskutert ulike utgangspunkt for kategorisering av lærestoffet, bl. a. å ordne det etter bilde – tredimensjonale ting (skulptur) – bruksform. Gruppen hadde kommet fram til at å ordne lærestoffet "ut fra de produkter en kan forvente i faget, ikke på noen rimelig måte ville stå i forhold til fagets formål og egenart". Gruppen hadde derfor "forkastet dette utgangspunktet"⁷. I stedet foreslo gruppen at hovedemnene skulle være de samme som den tidligere arbeidsgruppen hadde foreslått:

- a. materiale
- b. estetisk form
- c. refleksjon

Gruppen begrunnet dette med at forming er "handling ut fra det materiale, det estetiske og det reflekterende".

I begrunnelsen for formingsfagets plass i grunnskolen, står det i høringsutkastet at faget kan utvikle estetiske, etiske og sosiale holdninger gjennom praktisk arbeid. Faget skulle også gi elevene mulighet til å utvikle varhet overfor estetiske verdier og til å bearbeide ideer, forestillinger og inntrykk. I en senere kommentar til lærestoff og arbeidsmåter, forklares det for første gang i plan for forming hva som ligger i fagets estetiske dimensjon. Denne innebærer "at en lærer å oppleve og vurdere uttrykk og utforminger i kunst og formkultur".

Det står videre at "estetiske vurderinger og avveininger gjennom arbeidsprosessene utgjør en viktig side ved faget". Her ser vi at den estetiske dimensjonen knyttes til sanseerfaringer og refleksjon, både til opplevelser og vurderinger av det andre har gjort, og til estetiske vurderinger i elevens egen arbeidsprosess.

Mål.

Undervisningen i forming skal ta sikte på:

⁷ Referat fra møte i Grunnskolerådet 3.-5. okt.-84. Sak R142/84. Riksarkivet: KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/4 eske 0020.

- å utløse aktivt, personlig engasjement hos elevene, gjennom bevisst stimulering av sanser og evner, og ved allsidig skapende arbeid,
- å utvikle følelse og fantasi gjennom praktisk bearbeiding av ideer,
- å gi elevene innsikt i og kunnskaper om materialenes egenart, og ved praktisk arbeid øve opp deres ferdigheter til å se og utnytte de muligheter som materialer og metode gir,
- å stimulere elevenes sans for kvalitet og for estetiske verdier, gjennom skapende arbeid og ved nær kontakt med kunst- og håndverkstradisjoner i fortid og nåtid,
- å styrke elevene forutsetninger for å anvende visuelle virkemidler i egen formidling av tanker, følelser og saksforhold, og gi dem bakgrunn for kritisk vurdering av visuelle uttrykk og påvirkninger,
- å utvikle praktisk formende ferdigheter til nytte og glede i hverdag og fritid, og å stimulere interesse og medansvar for utformingen av eget miljø (Grunnskolerådet 1985).

Målformuleringen hadde fortsatt stor vekt på affektive mål. Begreper som engasjement, følelse og fantasi, glede, interesse og medansvar, peker alle mot holdninger, interesser og verdier. Den psykomotoriske siden finner vi tydeligst i "øving av praktisk ferdigheter". Dette hadde departementet føyd til Grunnskolerådets forslag til mål for forming i 1971. I høringsutkastet var dette nevnt to ganger som fagets mål. Den kognitive siden av faget synes å være styrket. Formuleringer som "kunnskap om materialer", "utnytte materialenes muligheter", "sans for kvalitet", "formidling av tanker" og "kritisk vurdering", peker alle mot kognitive prosesser.

Det upresise målet "medansvar for utformingen av eget miljø" sto også i M74. I Grunnskolerådets forslag sto det den gang "det visuelle miljø" men i departementets behandling ble "visuelle" strøket. Hva hadde så fagplangruppen ment med miljøansvar i forming? – I en utfyllende kommentar står det:

... elevene læres til å ta ansvar for utformingen av det miljøet de er en del av, bl.a. ved å få kjennskap til gammel og ny arkitektur og til ulike bomiljøer. Elevene kan få oppleve at de selv kan være med å forme miljøet gjennom formingsarbeider som kan prege omgivelsene ...

Ut fra kommentaren synes det klart at miljøansvar var rettet mot det visuelle, estetiske miljøet. Elevene skulle læres opp til å vurdere og ta ansvar for denne siden av sine omgivelser. Dermed knyttes miljøansvar opp mot det som tidligere er sagt om fagets estetiske dimensjon, men dette kom ikke klart fram i planen.

I fagets mål var det tatt inn en formulering om at skolen skulle gi elevene "bakgrunn for kritisk vurdering av visuelle uttrykk og påvirkninger". Dette var et nytt punkt sammenlignet med M74, og det er rimelig å tolke dette som en oppfølging av departementets klart uttalte ønske om holdningsskapende arbeid i forhold til påvirkningen fra mediesamfunnet.

Innhold.

Når det gjaldt innhold og hvordan dette skulle organiseres, brøt gruppen fullstendig både med M74 og forslaget fra debattheftet. Gruppen hadde funnet fram til en helt ny organisering og foreslo en deling i fire hovedemner:

- Idé
- Materiale
- Form
- Uttrykk.

Organiseringen bærer tydelig preg Paula Fures tanker slik hun selv beskriver faget i boken *Forming. Et kunst- og kulturfag* (Fure 1989). Gruppen gav ingen begrunnelse for den nye organiseringen, Det står bare at de fire hovedemnene representerer "grunnelementer i faget", og kunne

gjøre "de store stoffområdene mer oversiktlige". Hva som så var ment med hvert av hovedemnene, ble grundig forklart, og for hvert hovedemne ble det foreslått delemner for hver 3-års periode.

Reaksjoner på høringsutkastet

Grunnskolerådet mottok mange reaksjoner på forslaget, og de fleste var kritiske eller klart negative.

Norsk Lærerlag satte spørsmålstegn ved om vi hadde fått "en revidert plan". Organisasjonen mente at høringsutkastet generelt var så vesensforskjellig fra M74 at det ville være mer korrekt å tale om "en ny plan" Når det gjaldt forming, ville ikke Lærerlaget gi sin tilslutning til fagplanen. Planen virket "løs, uklar og uoversiktlig"⁸. Lærerlaget var tilfreds med at det ble lagt vekt på materialkunnskap og tekniske ferdigheter, men ville ha andre hovedemner og foreslo:

- o bilde
- o funksjon
- o massemedia-produkt
- o forming integrert med andre fag

I *Norsk Skoleblad* finner vi flere innlegg med kritikk mot høringsutkastet generelt. Særlig gjaldt kritikken det mange oppfattet som en utvidelse av skolens oppgaver, men uten en tilsvarende økning av ressurser. Flere innlegg gjaldt også lærestoffets inndeling i hovedemner og delemner, skolens verdiforankring og problemer knyttet til vurdering.

Blant de innlegg som kom til *Norsk Skoleblad* i løpet av våren 1985, er det bare funnet ett som går grundig inn på estetisk opplæring og de estetiske fagenes vilkår i den nye planen. I innlegget ble det påpekt at forslaget viste liten forståelse for de estetiske fagenes muligheter, og det ble reist tvil om Grunnskolerådet kunne ha hatt en eneste person med estetisk fagbakgrunn med i utarbeidingen. I M74 hadde det stått et avsnitt på 3 ½ side om estetisk opplæring. I det nye forslaget fantes det ikke noe slikt avsnitt. Det sto mye om kulturgrunnlaget, og begrepet "kultur" ble nevnt spesifikt mange steder, men praktisk talt aldri konkretisert i retning av kunst. Det ble stilt spørsmål ved hvordan man kunne videreføre kulturarven uten å nevne kunsttradisjoner, formbegreper eller estetiske erkjennelsesformer (*Norsk Skoleblad* 1985/2:28-29).

Norsk Undervisningsforbund mente at planen for forming var for omfattende og upresis. Inndeling i "idé, materiale, form og uttrykk" var "ubrukkelig". Den hadde ingen styrende funksjon. Organisasjonen foreslo at de fagspesifikke virkeområdene ble strukturert ut fra BILDE (2- og 3-dimensjonale bilder), SKULPTUR (3-dimensjonalt) og FUNKSJON (bruksting). Denne strukturen ville være "mer i overensstemmelse med lærerhøgskolenes kjernestoff"⁹.

Blant formingsfolk synes det særlig å være forslaget til helt nye hovedemner som møtte motstand. "Idé – materiale – form – uttrykk. Vi spør oss: Er dette emner?" (*Norsk Skoleblad* 1985/16:15). Innlegget er undertegnet Landslaget Forming i Skolen (LFS). Underskriveren ga selv svaret: "Ja, det er emner", men reiste samtidig tvil om emnene var egnet som grunnlag for å bygge opp lærestoffet i forming. I innlegget ble det også vist til at LFS lenge hadde argumentert for en todeling av faget i bilde og bruksform. Liv Merete Nielsen skrev i medlemsbladet om oppdelingen i hovedemner og mente at den var generell og minnet mer om arbeidsgang enn om hovedemner å jobbe med. Hun tolket dette dit at fagplangruppen hadde hatt vanskelig for å finne fram til momenter som er felles for hele formingsfaget. De nye hovedemnene var til liten praktisk

⁸ Grunnskolerådet, sak R51/85. Høringssammendrag M85, fagplandelen. Riksarkivet: KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/4 eske 0023.

⁹ Grunnskolerådet, sak R51/85. Høringssammendrag M85, fagplandelen. Riksarkivet: KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/4 eske 0023.

nytte, mente hun og stilte spørsmålene: "Er de en lettfattelig fagstruktur? – Beskriver de fagets innhold?" (*Forming i Skolen* 1985/2).

Videre mente Nielsen at hun ikke kunne se at gruppen har ryddet opp i det virvar som "alle vet" eksisterte etter innføring av M74, og viste til at den tidligere inndeling etter materialer fortsatt ble praktisert ved de fleste ungdomsskoler fordi lærerne underviste etter sine forutsetninger. Formingstanken om enhet uten materialgrenser var fin, men teorien måtte kunne gjennomføres i praksis. Det burde være et krav til en fagplan, mente Nielsen, at den inneholdt et minimum av hovedområder som elevene var garantert å få undervisning i. Den foreslåtte oppdelingen var for vag og generell og åpnet for å kunne velge bort vesentlig sider av faget. Hun viste til at LFS hadde fått signaler om at lærerne ønsket en fastere struktur, og at planen kunne være til hjelp i det daglige arbeidet, og hun kritiserte at den opprinnelige ideen om en oppdeling i *Bildeforming* og *Bruksforming* ikke var videreført. Som forslag til hva den nye fagplanen burde legge vekt på, framholdt hun den store vekten på tverrfaglighet og prosjektarbeid i generell del. Derfor burde det i *Bildedelen* legges vekt på utstillingsteknikk, visualisering og skrift. Da kunne forming bli "et viktig bindeledd".

Også representanter fra lærerutdanningen reagerte. Etter at høringsutkastet kom, hadde formingsseksjonene ved lærerskolene på Stord, i Stavanger og Bergen et fellesmøte der utkastet og mulige alternativer ble grundig drøftet. Førsteamanuensis Ragnhild Vavik ved høgskolen i Stord/Haugesund mener å huske at de også sendte en felles reaksjon til Grunnskolerådet¹⁰.

I sin oppsummering pekte Grunnskolerådet på at lærerorganisasjonene og flere av lærerhøgskolene gikk inn for BILDE, SKULPTUR og BRUKSFORM som betegnelse på områdene i faget, med eller uten kobling til eksisterende emner¹¹. Da saken kom opp i rådsmøte i begynnelsen av juni, ble det uttalt om plan for forming at ikke noe kapittel hadde vært omtalt med større glød. De uttalelsene som var kommet varierte fra ubetinget tilslutning til total avvising¹². Rådet sto foran en vanskelig oppgave når de skulle lage ny fagplan for forming i Mønsterplanen.

Grunnskolerådet fremmer nytt forslag.

De uttalelsene til høringsutkastet som var kommet til Grunnskolerådet, førte til en omfattende bearbeiding av fagplanene før rådet kom med sitt endelige forslag i august 1985. Når det gjelder forming, måtte rådet ta stilling til hvilket fagsyn som skulle få gjennomslag. Resultat ble at store deler av målet ble omformulert, og innholdet fikk en helt annen organisering.

I det videre arbeidet knyttet Grunnskolerådet til seg fagfolk fra lærerutdanningen. Vavik fikk forespørsel fra Grunnskolerådet om å være med i en gruppe som skulle utarbeide et nytt forslag til fagplan på grunnlag av høringsuttalelsene. De andre i gruppen var Bjarne Gloppen fra lærerhøgskolen i Stavanger og Paula Fure fra Grunnskolerådet. Arbeidet ble ikke enkelt. Det viste seg snart at gruppen var delt i synet på organisering og faginnhold, og det ble sendt to forslag til Grunnskolerådet, ett fra Fure og ett fra Vavik og Gloppen¹³. Forslagene er ikke funnet i Grunnskolerådets arkiv. Det er heller ikke funnet dokumenter som viser hvordan Grunnskolerådet vurderte de to forslagene. Vavik forteller at det var hun og Gloppen som fikk oppdraget med å

¹⁰ Vavik i brev 06.05.03

¹¹ Grunnskolerådet, sak R52/85. Mønsterplanrevisjonen. Riksarkivet: KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/4 eske 0023.

¹² Grunnskolerådet. Referat fra Rådsmøte 1. – 3. juli 1985. Sammendrag av høringsuttalelsene. Riksarkivet: KUD-Grunnskolerådet/1A 039 1/4 eske 0024.

¹³ Vavik i brev 06.05.03.

utforme det som ble Grunnskolerådets innstilling til plan for forming i M85. Dette arbeidet bygget videre på det grunnlaget som var lagt i det tidligere nevnte møtet mellom formingsseksjonene ved Stord, Stavanger og Bergen. En sammenligning av mål og innhold i høringsutkastet og det som ble Grunnskolerådets innstilling, avdekker ulike faglige diskurser. Denne diskurskampen måtte Grunnskolerådet ta stilling til.

Mål

Høringsutkastet

Undervisningen i forming skal ta sikte på

- å utløse aktivt, personlig engasjement hos elevene, gjennom bevisst stimulering av sanser og evner, og ved allsidig skapende arbeid,
- å utvikle følelse og fantasi gjennom praktisk bearbeiding av ideer,
- å gi elevene innsikt i og kunnskaper om materialenes egenart, og ved praktisk arbeid øve opp deres ferdigheter til å se og utnytte de muligheter som materialer og metode gir
- å stimulere elevenes sans for kvalitet og for estetiske verdier, gjennom skapende arbeid og ved nær kontakt med kunst- og håndverkstradisjoner i fortid og nåtid,
- å styrke elevene forutsetninger for å anvende visuelle virkemidler i egen formidling av tanker, følelser og saksforhold, og gi dem bakgrunn for kritisk vurdering av visuelle uttrykk og påvirkninger,
- å utvikle praktisk formende ferdigheter til nytte og glede i hverdag og fritid, og å stimulere interesse og medansvar for utformingen av eget miljø.

Grunnskolerådets innstilling

Undervisningen i forming skal ta sikte på

- å utløse aktivt, personlig engasjement hos elevene gjennom allsidig skapende arbeid
- å gi elevene erfaring med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktisk ferdighet
- å utvikle elevenes evne til å skape bilde, skulptur og bruksform.
- å stimulere følelse, fantasi og tanke gjennom arbeid med temaer, ideer og erfaringer
- å utvikle estetisk følsomhet gjennom eget arbeid med materiale, form og farge.
- å utvikle åpenhet og kritisk sans gjennom forståelse for og vurdering av eget arbeid, kunst, formkultur og medier.

I forhold til Grunnskolerådets forslag ble den først delen av målet forenklet, men beholdt sin karakter av å være et affektivt mål.

Også det neste delmålet, – å stimulere fantasi og følelse knyttet til ideer, ble beholdt, men flyttet til nest siste punkt. Dessuten ble *tanke* føyd til følelse og fantasi. En rimelig tolking av dette er at bruk av ordet tanke styrket den kognitive siden av faget.

Det delmålet som omhandlet materialkunnskap og praktiske ferdigheter, ble vesentlig forenklet. Særlig synes materialkunnskap å være svekket.

Den estetiske dimensjonen i faget kommer mindre tydelig fram i det reviderte forslaget. I høringsutkastet står det om sans for kvalitet og estetiske verdier både gjennom eget skapende arbeid og gjennom kontakt med det andre har gjort. Å anvende virkemidler og vurdere visuelle uttrykk er dessuten formulert eksplisitt i et eget delmål. I det nye forslaget var dette redusert til "å utvikle estetisk følsomhet gjennom eget arbeid med materiale, form og farge".

Innhold

Grunnskolerådet foreslo å dele lærestoffet inn i fem hovedemner:

- bildeforming
- skulpturforming
- bruksforming

- forstå og vurdere bilde, skulptur og bruksform
- forming i temasammenheng

Vi ser at de fire hovedemnene fra høringsutkastet er borte. I stedet er det kommet tilbake tre hovedemner som, med litt varierende begrepsbruk, hadde ligget der som forslag til fagstruktur helt fra SLFN's interne utvalg i 1966, og som hadde vært retningsgivende for lærerutdanning i såkalt "generell forming": – bilde, skulptur og bruksform. I tillegg var det kommet inn to nye. At "forstå og vurdere" skulle være eget hovedemne, synes noe underlig. I forslaget ble dette begrunnet med at de visuelle uttrykksformene som de tre første representerte, var en vesentlig side av den kultur elevene skulle vokse inn i og føre videre. Å forstå og vurdere både egne og andres arbeid måtte derfor være en viktig side ved forming gjennom hele grunnskolen. Emnet siktet dessuten mot å stimulere til ansvarsbevissthet ved utformingen av elevens omgivelser og til å forstå bildebruk i massemediekulturen.

Denne begrunnelsen for emnet tydeliggjorde en side som hadde ligget der helt siden den første Mønsterplanen; – kulturdimensjonen i faget. Elevene skulle både føres inn i den kulturen som eksisterte og føre den videre. En nærmere analyse at det fagstoffet som er listet opp under emnet, viser at det i stor grad dreier seg om aktiv bruk av kunst og formkultur. Dette kommer til uttrykk gjennom stikkord som "oppleve kunst", "besøk på museer", "tradisjoner", "originalkunst", "bruksformer før og nå", "industriell formgivning" m.m.

Også hovedemnet "forming i temasammenheng" var nytt, selv om det kan sies å være nevnt i høringsuttalelsen fra Norsk lærerlag som "forming integrert med andre fag". I begrunnelsen for emnet står det at tema som klassen arbeider med på tvers av faggrensene, kan være utgangspunkt for arbeid i forming. Gruppearbeid og prosjektarbeid er også nevnt. Delemnene består av "Tverrfaglige emner" og "Prosjektarbeid" på alle tre trinnene.

Verken tverrfaglighet eller prosjektarbeid representerte noe nytt, heller ikke i forming. Med stor rett vil man kunne hevde at det i langt større grad dreier seg om arbeidsmåter enn om en selvstendig del av et faginnhold.

Departementet utformer M85

Etter at Grunnskolerådets utkast var oversendt departementet, tok regjeringen selv ansvar for å gå kritisk gjennom og bearbeide utkastet. Den nedsatte et utvalg som bl.a. besto av statsrådene Kjell Magne Bondevik og Lars Roald Langslet. At to av statsrådene satt i utvalget som skulle bearbeide høringsutkastet, var noe nytt i norsk læreplanarbeid. Denne framgangsmåten viser hvilken betydning departementet la på skolepolitikk og skolens mål og innhold, og tyder også på at regjeringen Willoch la stor vekt på læreplanen som styringsinstrument.

Resultat av bearbeidingen ble Mønsterplan for Grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985, til vanlig bare kalt M85. Planen ble iverksatt som midlertidig plan fra høsten 1986, i påvente av Stortingets behandling av en stortingsmelding om Mønsterplanen. Under arbeidet med planen uttalte Bondevik at det ikke var snakk om en fundamentalt ny plan, men en revisjon av den gjeldende (*Norsk Skoleblad* 1985/26:10).

I den reviderte planen ble det lagt stor vekt på en tydeliggjøring av kunnskaper og ferdigheter og et felles lærestoff. Dette hadde vært et klart ønske fra Høyre. I planen sto det:

En hovedoppgave for skolen er å gi elevene de grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som de trenger for sin personlige utvikling og for å kunne velge utdanning og yrke og skjøtte yrkes- og ansvarsfunksjonen i samfunnet (M85:14).

Videre het det at kunnskapsformidling var "en viktig dimensjon ved de fleste skolefag" (M85:15). Sammenlignet med M74 representerte dette en styrking av skolen som kunnskapsformidler. Departementet understreket også at det var "en hovedoppgave for skolene å legge forholdene til rette for at alle elevene skal få et best mulig kunnskapsgrunnlag" (St.meld. nr. 15, 1986/87:19).

M85 skiller seg fra M74 bl.a. ved at den skal være en felles og forpliktende ramme for all undervisning i Norge. Denne felles rammen var i alle fagplanene fastsatt gjennom hovedemner og delemner. Det var dermed bestemt at også delemnene skulle være obligatoriske, ikke bare en veiledende ramme som Grunnskolerådet hadde foreslått. Ut fra disse rammene ble hver skole pålagt å utforme sin egen, lokale læreplan. I de lokale læreplanene skulle det innarbeides lokalt lærestoff. En styrking av samarbeid mellom skole og lokalmiljø hadde vært et krav fra Senterpartiet. Dette innskrenket imidlertid den store frihet den enkelte lærer hadde hatt. Det var den enkelte skole, ikke den enkelte lærer, som skulle lage lokal læreplan. For læreren representerte planen dermed det som er kalt overgangen fra en "jeg-skole" til en "vi-skole". Planen forutsatte at lærere skulle samarbeide.

Planen fikk også et eget avsnitt om "Verdier skolen bygger – og skal formidle". Skolen skulle i sin undervisning "bygge på de grunnleggende verdier i vår kultur". Disse grunnleggende verdiene var "kristen tro og moral, menneskerettighetene, de demokratiske ideene og vitenskapelig tenkemåte og metode". En styrking av skolen som verdiformidler, var et krav fra Kristelig folkeparti, og planen fastslo at skolen som helhet skulle bygge på "de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen" (M85:12), og planen løftet fram kristendommens betydning som kulturfaktor.

Videre ble likestillingsperspektivet forsterket. Skolen måtte legge forholdene til rette slik at den enkelte elev fikk realisere sine evner og muligheter uavhengig av kjønn. Elevens selvrealisering og vekten på at lærestoffet måtte relateres til elevenes verden, representerte arven fra den progressive pedagogikken og Arbeiderpartiets skolepolitikk. Når denne tenkingen satte sitt tydelige preg på Mønsterplanen, hang dette utvilsomt sammen med Grunnskolerådets arbeid med planen før den gikk til departementet.

Da Bondevik presenterte M85 for offentligheten på en pressekonferanse 15 januar 1986, uttalte han at regjeringen hadde hatt to hovedsiktemål med planen: – et grunnlag for bedre kvalitet og økte kunnskaper, og økt vekt på holdningskapende arbeid (Norsk Skoleblad 1986 (3): 8).

Departementets arbeid med forming i M85.

Behandling av Grunnskolerådets forslag vitner om en økende vilje til politisk styring av skolens innhold. Departementet grep inn i Grunnskolerådets utkast og forandret de tre siste målformuleringene:

Grunnskolerådets forslag

- å utvikle elevenes evne til å skape bilde, skulptur og bruksform.
- å utvikle estetisk følsomhet gjennom eget arbeid med materiale, form og farge
- å utvikle åpenhet og kritisk sans gjennom forståelse for og vurdering av eget arbeid, kunst, formkultur og medier.

Rådsforslaget:276

M85

- å gi elevene erfaring i og forståelse for bilde, skulptur og bruksform som individuell og samfunnsmessig form og uttrykk
- å utvikle varhet overfor estetiske verdier i arbeid med materialer, form og farger
- å se eget arbeid i lys av kulturens ytringsformer og til å utvikle kritisk sans for samt idens bilde- og gjenstandskultur, og derigjennom oppdra til medansvar for vårt miljø
(St.meld. nr. 15, 1986/87:46)

Ser vi på det første strekpunktet, har departementet erstattet "evne til å skape" med "erfaring og forståelse". Dette styrker den kognitive siden av faget.

I det andre strekpunktet ser vi at det noe upresise begrepet "estetisk følsomhet", som kom inn med Forsøksplanen i 1960, ble erstatt med "varhet overfor estetisk verdier". Også denne forandringen kan sies å være en styrking av det kognitive aspektet. Den estiske dimensjonen dreide seg om læring og refleksjon ikke bare om individuell følsomhet. Dessuten kommer arbeid med samtids bilde- og gjenstandskultur klarere fram i mønsterplanens formulering. Når denne så knyttes til miljøansvar, blir det også tydeliggjort at det ansvar for det visuelle/estetiske miljø som en ment, ikke bare et generelt miljøansvar.

I det siste strekpunktet innebar departementets forandring en forsterking av fagets tilknytning til et kulturstoff. Når eget arbeid og kulturstoffet ble bundet så tydelig sammen, er der rimelig å tolke dette som en forsterking av en premiss som også lå bak målformuleringen i den første Mønsterplanen: – at skapende arbeid er en vekselvirkning mellom å skape selv og å vurdere det andre har gjort. I tillegg ser vi at departementet tok inn igjen "oppdragelse til medansvar for miljøet", som hadde stått både i høringsutkastet og i den første mønsterplanen. Her brukes kulturarven som en referanse til eget arbeid, og som en motvekt til billedkulturen. Det er rimelig å forstå dette som at faget nå fikk et ansvar for å utvikle forståelse for den estetiske siden av vår omgivelser og ikke bare et mer generelt "medansvar for utformingen av vårt miljø" slik det sto i M71.

Departementet gav ingen direkte begrunnelse for denne forandringen, men i omtalen av forming i stortingsmeldingen om mønsterplanen står det at faget var "forsøkt satt inn i en bredere kulturell og samfunnsmessig sammenheng enn før", og at faget skulle bidra til å utvikle "konstruktive og kritiske holdninger til massemediekulturen".

Analyse av målet:

- *å utløse aktivt, personlig engasjement hos elevene gjennom allsidig skapende arbeid*, er utvilsomt et affektivt mål,
- *å gi elevene erfaring med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktisk ferdighet* omfatter både det kognitive og det psykomotoriske,
- *å gi elevene erfaring i og forståelse for bilde, skulptur og bruksform* som individuell og samfunnsmessig form og uttrykk, tolkes i hovedsak som et kognitivt mål,
- *å stimulere følelse, fantasi og tanke gjennom arbeid med temaer, ideer og erfaringer* omfatter både det affektive og det kognitive. Når følelse, fantasi og tanke knyttes til eget arbeid, er det vanskelig å se bort et psykomotorisk aspekt, selv om dette ikke er formulert eksplisitt som oppøving av ferdigheter,
- *å utvikle varhet overfor estetiske verdier i arbeid med materialer, form og farger* er en upresis formulering. Hva er varhet? Ligger vekten på kunnskaper og kritisk vurdering eller på det emosjonelle? Målet kan tolkes både som et kognitivt og som et affektivt mål,
- *å hjelpe elevene til å se eget arbeid i lys av kulturens ytringsformer og til å utvikle kritisk sans for samtids bilde- og gjenstandskultur, og derigjennom oppdra til medansvar for vårt miljø* må utvilsomt forstås som både et kognitivt og et affektivt mål. Det kreves kunnskaper om kulturens ytringsformer og evne til kritisk vurdering samtidig som medansvar omfatter holdninger og verdier. Her er det interessant å se at departementet utformet denne delen av målet slik at det ikke bare var tale om å skape en beredskap mot billedpåvirkningen, slik det var formulert i M71, men at det var tale om kritisk sans for en bilde- og gjenstands-

kultur. Det er ikke urimelig å forstå dette som et ønske om å skape en bevissthet omkring bilder og gjenstander som del av vårt estetiske miljø, mer enn som en advarsel mot bildepåvirkningen fra media.

Hvor stort omfanget av kognitive målformuleringer er, vil være noe avhengig av hvordan de to siste målene tolkes og hvordan de enkelte deler vektlegges. Likevel er det neppe tvil om at den kognitive delen av målet var styrket sammenlignet med Forsøksplanen som utelukkende hadde et affektivt mål og M74 der affektive målformuleringer var i klar overvekt. Sammenlignet med de gamle ferdighetsfagene er det interessant å merke seg at målet for forming i M85 har langt flere formuleringer som angår kunnskaper, engasjement, holdninger og verdier enn det som gjelder ferdigheter og materialerfaring.

Innhold

Vi har sett at Grunnskolerådet foreslo å dele lærestoffet inn i fem hovedemner. Departementet sluttet seg til denne inndelingen.

Arbeidsmåter

Under dette avsnittet står det at forming utfordrer hele personligheten, og at dette gir grunnlag for allsidige arbeidsmåter. Det ble advart mot å la én arbeidsmåte dominere undervisningen, og betydningen av allsidige arbeidsformer ble understreket. Departementet viste til at den spontane og intuitive siden av skapende arbeid nok var vesentlig uansett klassetrinn, men at innsikt i at formingsarbeid også kunne kreve "mer analytiske og problemløsende arbeidsmåter" (M85:245).

Vurdering

Fagplanen sier ingenting om vurdering. Det gjør heller ikke noen av de andre fagplanene. Problemer og oppgaver knyttet til vurdering og veiledning ble bare tatt opp i et eget kapittel i planens generelle del. I dette kapitlet, som bare er på snaue 4 sider, drøftes da også vurdering bare generelt. Utvilsomt er dette vesentlig, men planen gav formingslærere liten hjelp til hvordan de skulle vurdere i forming og hvilke kriterier det burde legges vekt på. Vurdering i forming har alltid vært problemfylt fordi vesentlige faglige kunnskaper, holdninger, interesse og skapende evne vanskelig lar seg måle. Likevel skulle det også i forming være en formell vurdering, uttrykt i en karakter. Faren er da at karakterene settes på grunnlag av tekniske ferdigheter og kunnskaper som i noen grad lar seg måle, kunnskaper som kan være viktige nok, men som bare er en del av faget. En vurdering som bare tar hensyn til deler av et fag, kan lett øve vold mot intensjonene i faget. Karaktergivning ble heller ikke tatt opp verken i den generelle delen eller i fagplanene, men hjemlet i reglement og forskrifter.

Reaksjoner på fagplan for forming i M85.

Departementet bestemte at M85 skulle innføres i skolen, men som "Midlertidig utgave" inntil den var behandlet i Stortinget. Landslaget for Forming i Skolen ved Siri Homlong som da nettopp var valgt som ny leder, mente at stortingsbehandlingen sannsynligvis bare ville ble et spørsmål om økonomiske rammer. Innholdet ville forblir utforandret, noe som ville bety mer vekt på fellsstoff og på sentrale fag, og mindre rom for valgfag. LFS hadde, i likhet med mange andre, vært svært negative til Grunnskolerådets første planforslag, men var langt bedre fornøyd med de nye hovedemnene. Homlong syntes det var interessant at skulpturforming er blitt nytt hovedemne. Hun holdt

også fram som gledelig i at bildebegrepet var tatt i bruk og at *forståelse* og *vurdering* var vektlagt (*Forming i Skolen* 1986(1-2)).

I det neste nummeret av bladet skrev Siri Homlong en ny lederkommentar med støtte til M85. Hun stilte dessuten en rekke spørsmål til medlemmene og oppfordret til debatt om planen. De neste numrene av bladet har ikke et eneste debattinnlegg. Om dette skal tolkes som resignasjon eller støtte til planen, er ikke godt å si.

Den endelige planen – M87

Kirsti Kolle Grøndahl la fram for Stortinget regjeringens forslag til ny Mønsterplan 17.okt. 1986. Den nye planen skulle hete M87. Hun mente at M85 hadde lagt for stor vekt på fellesstoff ved at både hovedemner og delemner skulle være obligatoriske. Dersom så mye fellesstoff skulle være obligatorisk, var dette vanskelig å forene med prinsippet om utvikling av lokale læreplaner. M87 gjorde derfor bare hovedemnene til fellesstoff mens planene for delemner ble rammeplaner. Det hadde også Grunnskolerådet foreslått tidligere.

M87, i enda større grad enn M74, ble angrepet for å være visjonær og ambisiøs og umulige å gjennomføre. Planen ble gitt betegnelser som "Østenfor sol og vestenfor måne", "Draumkvedet" o.l., og mange lærere sendte planen i retur til departementet og statsråd Kolle Grøndahl.

En klar svakhet ved fagplanen var mangelen på avklaring av sentrale begreper og grunnleggende didaktiske problemstillinger. Når det i planen ikke tas stilling til spørsmålet om vurdering og avsnittet om arbeidsformer er mangelfullt, åpner dette i neste omgang for stor spredning i praktisering av læreplanen. En læreplan som åpner for vide individuelle tolkinger av hva som er sentrale arbeidsformer, svekker muligheten for å realisere målene. Denne svakheten har gått igjen i alle fagplanene for forming helt fra Forsøksplanen i 1960. Ingen av fagplanene følger opp fagets sterkt individrelaterede mål ved å klargjøre arbeidsformer og vurdering i faget.

For formingsfaget representerte ikke planen noe nytt. Bortsett fra noen nesten ubetydelige forandringer i innledningen, var de to planene identiske. Dermed ble M85/M87 med det fagmål og faginnhold som det er gjort rede for, stående som gjeldende fagplan så lenge faget het forming.

Heller ikke da M87 kom, vakte formingsplanen særlig debatt. *Norsk Skoleblad* 1987 har en rekke artikler om barn og media, men ingen om forming. Heller ikke i formingslærernes eget fagtidsskift *Forming i Skolen* ble fagplanen debattert.

Timetallet i forming

I stortingsmeldingen om Mønsterplanen ble det totale undervisningstimetallet øket fra 129 til 138 uketimer. Ingen av disse timene kom forming til gode. På bakgrunn av den sterke timetallsreduksjonen som forming også hadde vært utsatt for i overgangen fra Forsøksplan til Mønsterplan, er det vanskelig å forstå hva departementet hadde tenkt når de i den samme stortingsmeldingen viste til betydningen av praktiske arbeidsoppgaver. I meldingen står det at praktiske-produktive arbeidsoppgaver som kunne gi "erfaringer om forholdet mellom arbeidsinnsats og resultat og således fremme personlig vekst gjennom eget arbeid", var en mangel for de fleste (St. meld nr. 15 (1986-87):8). Om forming spesielt uttalte departementet at det var viktig "å legge vekt på den praktiske siden av formingsfaget". Arbeid med materialer og redskaper kunne utvikle ferdigheter og gi erfaringer med "praktiske produksjonsprosesser og skape forståelse for arbeidslivet" (s. 46). Siden forming er et av de få fagene som kan gi praktisk-produktive erfaringer, kunne man vente en styrking av faget. I stedet betydde økningen av det totale undervisningstimetallet at forming relativt sett ble svekket.

Lærerkollegiet ved SLFO sendte i 1987 et notat til departementet der de bl. a. viste til departementets egne uttalelser. Konklusjonen måte bli, hevdet lærerne, at formingsfaget måte styrkes heller enn å svekkes. Da var imidlertid M87 ferdig. Om argumentasjonen ville fått noen betydning om den hadde kommet tidligere, vet vi ikke, men det er lite trolig. I forbindelse med læreplanrevisjoner vil mange fagmiljø vise til samfunnsutviklingen og argumentere for at "deres" fag burde styrkes. Det spesielle for forming var likevel at departementet selv hadde kommet med klare uttalelser om fagets betydning.

4. 1990-ÅRENE, UTDANNINGSREFORMENE OG L97.

I løpet av 1990-årene ble hele det norske utdanningssystemet, fra førskole til høgskole og universitet, reformert. Theo Koritzinsky (2000) skriver at aldri har "så mange trekk ved utdanningssystemet blitt endret så mye på så kort tid". og tilføyer, - " i alle fall på papiret". Alfred Oftedal Telhaug omtaler reformarbeidet som "det mest betydningsfulle vi har stått overfor i etterkrigstida" (Telhaug 1992: 19). I løpet av disse årene fikk vi seks-års reformen, 10-årig grunnskole, og en ny videregående opplæring, Reform 94, som gav all norsk ungdom rett til 3 års utdanning etter avsluttet grunnskole. Et helt nytt trekk i denne reformtenkningen var at den generelle delen av læreplanen ble felles for grunnskole og videregående opplæring. Antall høgskoler ble redusert fra over hundre til 27, og universitetene og statlige høgskoler ble lagt inn under samme lov.

At skolepolitikken var i forandring og at skoleverket sto foran nye utfordringer, kom til uttrykk allerede i innstillingen "*Med viten og vilje*" fra Hernes-utvalget fra 1988. Høsten 1991, bare fire år etter den siste Mønsterplanrevisjonen, uttalte Gudmund Hernes som da var blitt kirke-, utdannings- og forskningsminister, at M87 ikke fungerte godt nok som styringsinstrument, og at den nå var moden for revisjon. En av svakhetene ved planen var at den kunne tolkes på mange måter. Hernes ønsket mer presise angivelser av hva elevene skulle lære. Departement og statsråd grep da også meget aktivt inn i utforming av læreplanen. Nå har vi sett at den daværende regjering også grep inn i utarbeidingen av M85. Den planen ble likevel utformet på grunnlag av et omfattende forarbeid i Grunnskolerådet. Det nye denne gangen var at også høringsutkastet var utformet av departementet. Planarbeidet skjedde ikke etter påtrykk fra Stortinget eller ut fra nye skolelover. Det var utdanningsministerens som, stikk i strid med all tradisjon i norsk læreplanarbeid, selv tok initiativet og selv deltok i planarbeidet helt fra begynnelsen.

Nå kan det imidlertid reises spørsmål ved i hvilken grad en læreplan fungerer som styringsinstrument. For det første vil en av forutsetningene for at en læreplanrevisjon skal få ønsket virkning, være at læreren oppfatter intensjonen med forandringen og handler i samsvar med planens retningslinjer og prinsipper. For det andre må læreren oppleve at reformen er gjennomførbar. Rapportene fra Norges Forskningsråds store evaluering av Reform 97, som offentliggjøres i disse dagene, tyder på at mange lærere opplever at reformen ikke er det. I spørreundersøkelsen om faget kunst og håndverk finner vi kommentarer som "planen er overlesset med momenter", "planen er for ambisiøs", "det er for mye stoff" (Kjosavik et al. 2003:118). Dersom stoffmengden er så stor at læreren må velge bort deler av faginnholdet, kan nok planen styre, men den vil styre i ulike retninger.

Hernes foregrep høringsuttalelsene i en artikkel i *Norsk Skoleblad* der han presenterte en liste over reaksjoner han trodde ville komme fra motstandere av reformen (Hernes 1992b:11). Både Bjørg B. Gundem (1993) og Alfred Oftedal Telhaug (1992) har analysert prosessen og mener at departementets styring representerte en dreining mot en politisk styring av læreplanarbeidet. Telhaug hevder at høringsutkastet forteller om en avprofesjonalisering av læreplanarbeidet og en økende politisering av det (Telhaug 1992:17). Det er liten tvil om at departements styring av planprosessen gav de sentrale skolemyndigheter mer makt. Samling av makt i departementet kom også til uttrykk ved at både Grunnskolerådet og Rådet for videregående opplæring ble nedlagt.

Det er interessant å sette Hernes' utdanningspolitikk i perspektiv ved å se på utviklingen i forrige århundre. I 1920- og -30-årene bidro bl.a. forskningen til å flytte interessen fra det barn skulle lære til det de skulle utvikle av iboende krefter. Denne forskningen passet utmerket inn i Arbeiderpartiets skolepolitikk. Telhaug peker på at den gamle "borgerlige" skolen ble angrepet for sin vekt på kunnskap og "krav til elevenes hukommelsesarbeid" (Telhaug 1995a:287). Arbeiderparti-

et ønsket å redusere kunnskapskravet. Vi kan merke oss at begrepet allmenndanning, som hadde stått i § 1 i lovene for allmueskolen/folkeskolen fra 1860, blir tatt bort i loven av 1936. Allmenndanning ble sannsynligvis assosiert med den borgerlige "bokskolen" som Arbeiderpartiet ville bekjempe. Eleven skulle utvikle sine evner og anlegg, og elevens behov og interesse ble satt i sentrum. Forfatteren har i sin doktorgradsavhandling vist til at den sosialdemokratiske bevegelse i hele Norden hentet en betydelig del av sitt tankegods fra reformpedagogikken (Kjosavik 1998:145). Dette har vært grunnlag for skolepolitikken og for metodisk tenkning i hele etterkrigstiden. Høyre hadde flere ganger stilt spørsmål ved elevens kunnskapsnivå, og det er tidligere nevnt at bedre faglig kvalitet og økte kunnskaper var et av regjeringens hovedmål i M85/87. Likevel er det god grunn til å hevde at det var Hernes som igjen satte kunnskaper og læringskapasitet i høgsetet gjennom Reform '94 og "Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen oppbygning, organisering og innhold". Hans ønske for skolen var mer vekt på struktur, arbeidsdisiplin og konsentrasjon, og tidligere tiders skoleidealer som mestring, flid og strev ble trukket fram i lyset (KUD 1994a:17). Da Bondevik utformet M85/87, la han betydelig vekt på skolens omsorgsansvar. Skolen måtte skape trygghet for bana. Et trygt og godt læringsmiljø var "en forutsetning for god læring" (M87:16). I den generelle delen av det nye læreplanverket synes fokus å være flyttet bort fra læringsmiljø, omsorg og elevens utvikling. I stedet legges det vekt på at barn skal oppleve glede ved kulturarven og møtet med intellektuelle utfordringer. Under overskriften "Det arbeidende mennesket" står det at god læring avhenger av "driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid" (KUF 1994c:17) Hernes har selv beskrevet den gleden han hadde følt ved å streve for å oppnå gode resultater.

Denne "restaurative" pedagogikken ble tydelig i 1990-årene med Gudmund Hernes som undervisningsminister. Østerud og Raaen hevder at det i norsk skolepolitikk i første halvdel av 1990-årene foregikk en orientering mot mer sentralstyring, mindre forsøksvirksomhet og klarere vektlegging av kunnskaper og eksamen (NPT 1995/nr.4/:138). Hernes ønsket en sterkere statlig styring av skolen gjennom læreplanen, og begrunnet det med at landet, etter hans mening, ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningens talent. Skolens oppgave ble dermed knyttet til nasjonens konkurranseevne. Løsningen lå ikke bare i en utvidelse av grunnskolen til 10 år, men i en bedre utnyttelse av befolkningens evner. Allerede i utredningen "Med viten og vilje" fra 1988 hadde Hernes vist til kunnskapseksplosjonen og gitt uttrykk for frykt for at befolkningen skulle bli underutdannet, og at forskningen ikke kunne yte det kunnskapssamfunnet krevde. "Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst" (NOU 1988:28: 9). Nødvendigheten av et øket kunnskapsnivå ble dermed ikke begrunnet ut fra hensynet til eleven, men ut fra storsamfunnets krav på å kunne dra nytte av individets ressurser. Denne utdanningspolitikken var ikke særmerkt for Hernes. Telhaug viser til komparative studier i USA, England og Danmark og påviser at utdanning ble et instrument for en politikk der målet var å vinne markedsandeler. Det ble samfunnsanalysene mer enn kunnskap om elevens verden som kom til å prege pedagogikken (Telhaug 1993a & b).

Den progressive pedagogikken som preget norsk skolepolitikk før og etter krigen, la vekten på barndommens egenverdi. Kravet var at undervisningen måtte tilpasses barns verden. Hernes så på skolen som et instrument i samfunnsutviklingen. Et fag som forming vil være spesielt sårbar overfor en slik utdanningspolitikk fordi det oppstår en skjevfordeling mellom det som tidligere er kalt vekselvirkningen mellom uttrykk og inntrykk. Dersom inntrykkssiden i form av kunnskaper om saksforhold blir dominerende, kan det rokke ved fagets idégrunnlag. Faren er, sier Koritzinsky (1995), at man kan komme til å dyrke "den mottagende eleven framfor den skapende, ... det ferdig resultat framfor den utøvede prosess".

At det eksisterer en motsetning mellom estetisk oppdragelse/utvikling og kunnskapstilegning, har flere ganger blitt brukt som argument mot å sette krav til kunnskaper i forming. Denne påståtte motsetningen blir imøtegått i kulturmeldingen. Der står det at de estetiske fagene kan gi barn og unge "erkjennelse og innsikt". Deretter blir antakelsen om at det skulle være en motsetning mellom estetiske verdier og kunnskapstilegning, tilbakevist. "Det må være viktig å se kreativitet, oppfinnsomhet og kunnskap i sammenheng". Svært ofte kom ikke den estetiske dimensjonen inn før ved avslutningen av et undervisningsopplegg, mente departementet, og beklaget tydeligvis at det var slik. (St. meld. nr. 61 (1991-92)).

Den nye læreplanen – L97

Prosessen som førte fram til L97, kan deles i fire faser.

- Læreplanens generelle del. 1992–1993.
- Utarbeiding av utkast til fagplandelen. Fra november 1994 til mai 1995 utarbeidet læreplan-grupper høringsutkast. I disse 7 månedene var lederen ansatt av departementet.
- Høringsperioden. Høringsutkastene ble sendt ut i juli 1995 med høringsfrist 15. november. Departementet analyserte uttalelsene og laget en sammenfatning i januar 1996. Verken høringsuttalelsene eller sammenfatningen ble gjort tilgjengelig for allmennheten.
- Fagplanene gjøres ferdige januar –juni 1996. I løpet av denne perioden ble det oppnevnt opprettingsgrupper som, i samarbeid med departementet, utformet forslag til fagplan. Hver enkelt faggruppe fikk meget kort tid på arbeidet.

Generell del

Hernes gjorde rede for intensjonene i høringsutkast til den generelle delen av læreplanen i et foredrag han kalte "Første time" i september 1992. Der pekte han på at å lage en læreplan ikke var å "fabulere fritt" (Hernes 1992). Han viste til temaområdene i formålsparagrafene og hvordan de svarte til de seks sidene av mennesket, "det moralske", "det skapende", "det arbeidende" osv. som nå er kjent fra den generelle delen av læreplanen (KUF 1994c). Oppgaven ville deretter bli å utforme "*retningsgivende innhold* til de seks hovedtema" (Hernes 1992:7).

Det virkelig nye var at departementet lanserte et felles mål for all utdanning fra førskole til videregående opplæring. Dermed brøt departementet med en 260 år lang tradisjon i norsk skole der hvert skoleslag hadde sine egne mål. Nytt var det også at "det skapende mennesket" ble framhevet.

Fagplandelen

Arbeidet med L97 kom til å skille seg fra tidligere læreplanarbeid. I tråd med departementets ønske om en sterkere sentraldirigering av skolens innhold, var det departementet som oppnevnte læreplangrupper som skulle utarbeide utkast til nye fagplaner for alle grunnskolens fag. Gruppene ble samlet til en startkonferanse i november 1994. Ønsket om en sterkere sentraldirigering av skolens innhold kom til uttrykk gjennom innledningsforedraget til Hernes, der han understreket betydningen av en felles kulturarv og et felles nasjonalt lærestoff.

Departementet la tydelige føringer i mandatet til læreplangruppene som skulle utarbeide forslag til fagplaner. Både M74 og M85/87 var såkalte retningsgivende rammeplaner. Gjennom denne plantypen hadde de sentrale skolemyndigheter relativt liten styring med detaljene i innholdet. Departementet uttalte at læreplanen nå skulle fungere som "nasjonalt styringsdokument"(KUF

1994b:2). Den nye planen skulle inneholde nasjonale felleskrav, og den skulle gjøre læring mer forpliktende. Gjennom dette ble det gitt signaler om en ny lærerrolle. Mens M87 betonte lærerens rolle som inspirator og organisator, ble lærerens rolle som formidler tydeligere i den nye planen.

Grunnskoleavdelingen i KUF la i november 1994 fram "Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner for fag i grunnskolen", og det ble uttrykt at retningslinjene var "forpliktende grunnlag for faggruppens arbeid". (KUF 1994b:2). I retningslinjene står det at faggruppene bør "gjøre seg kjent med andre relevante offentlige dokumenter og utredninger". Blant de 17 dokumentene som er nevnt, står ikke M87. Theo Koritzinsky (2000) mener å ha påvist en direkte uvilje mot M87 hos Gudmund Hernes. Thorstein Vasset, leder av Landslaget Forming i Skolen og leder av fagplangruppen for forming, skriver også at de skulle "sette M87 til side" (*Form* 1995/4:14). En av forfatterens informanter, medlem av fagplangruppen for kunst og håndverk, Arne Marius Samuelsen, stiller seg spørrende til det, og mener at Hernes ikke uttalte noen slik uvilje. Denne oppfatningen støttes av Vasset. På dette punktet var han "uenig med Koritzinsky" (intervju 20.12.02). Hva menes så med at M87 skulle "settes til side"? – I intervjuet sa Vasset at han oppfattet Hernes som at plangruppene skulle starte "med blanke ark". At plangruppene kjente til M87, var selvsagt. Hernes skriver også selv at for å utdype og presisere hovedemnene i den nye planen, "må utgangspunktet være M87" (Hernes 1993:11) Det er derfor vanskelig å hevde at Hernes viste uvilje mot M87. På den andre siden er det klart at Hernes, uansett hva han ellers måtte mene om M87, ønsket en skole som var annerledes og at han derfor måtte distansere seg fra det som hadde vært.

Det nasjonale lærestoffet ble tydelig preget av vekt på en felles kulturarv og et felles verdigrunnlag. Et felles nasjonalt lærestoff skulle bl.a. redusere forskjeller som "skyldes ulikheter i sosial bakgrunn" (KUD 1994a: 17) Målstyring ble et sentralt begrep i arbeidet. KUF bestemte at alle fagplanene skulle inneholde felles mål for faget og mål for hvert hovedmoment. Vasset forteller i intervjuet at Hernes ønsket et høyt konkretiseringsnivå, og at han en gang i prosessen hadde nevnt Normalplanen av 1939 som eksempel. I retningslinjene fra departementet står det at målene skulle angis "konkret og tydelig", men samtidig slik at det var rom for lokal tilpasning. Det skulle være mest rom for lokal tilpasning på småskoletrinnet, mens vekten på nasjonalt fellesstoff skulle økes med økende skolealder. Hovedmomentene skulle formuleres som mål, angi hva opplæringen skulle sikte mot og beskrive den kompetanse elevene skulle oppnå. Vasset forteller at gruppene ofte ble korrigert underveis i planarbeidet. Planen skulle angi tydelige krav til hva elevene skulle oppnå i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Alle hovedmomentene skulle innledes med "Eleven skal ...". Dette ble fulgt opp av en liste på 26 uttrykk som kunne brukes for å beskrive elevenes kompetanse:

"arbeide med – få øvelse/trening i – vinne erfaring med – få prøve ut – kunne utføre – kunne mestre – tilegne seg – bli fortrolig med – kunne forstå.... osv" (KUF 1994b:8).

Dette var en klar utfordring for fagplangruppene. På den ene siden hadde de kravene om at "elevene skal ...", og på den andre siden krav om at det skulle være rom for lokal tilpasning. Departementet ønsket dessuten å tone ned det som angikk det lokale. Gruppene fikk ikke lov til å skrive noe om lokal tilpasning, uttalte gruppemedlem Arne Marius Samuelsen i et intervju. Det skulle komme i et eget skriv. I departementets veiledningshefte om Kunst og håndverk, står det også om "lokalforankringen av faget" (1997:16), og i beskrivelsen av arbeidsmåter er det på hvert av trinnene et eget avsnitt om "lokal tilpasning og aktualitet".

Vurdering.

I retningslinjene sto de at vurdering skulle omtales i et eget avsnitt i hvert forslag til fagplan. Dette avsnittet skulle inneholde forhold som gjaldt vurdering og tilbakemelding i faget, men "bare momenter av prinsipiell karakter". Forhold av konkret metodisk art skulle ikke omtales (KUF1994b:11). Dette skapte problemer for mange av faggruppene fordi prinsippene for vurdering i den nye grunnskolen ikke var avklart. Få måneder etter bestemte departementet at egne avsnitt om vurdering likevel ikke skulle tas med. Vasset sier at det var stor frustrasjon i plangruppene over at de ikke fikk politisk klarering for å ta for seg vurdering i faget. Helomvendingen ble begrunnet med at det ikke var tid til å innpasse avsnitt om vurdering (Koritzinsky 2000:232). Her kan det være grunn til å rette kritikk mot departementet, som la opp en framdriftsplan der det ikke ble tid til å ta opp vesentlige didaktiske problemstillinger.

At mangelen på retningslinjer for vurderingen skapte problemer, burde ikke være overraskende. Vi merker oss at departementets rettleiding om elevvurdering ikke kom før i 1998, to år etter at arbeidet med Læreplanverket for grunnskolen, L97, var avsluttet. Denne rettleidingen er dessuten generell og gir ingen retningslinjer for vurdering i det enkelte fag. Dette kan gjøre lærerens arbeid vanskelig. Norges Forskningsråd har evaluert gjennomføring av L97 for de fleste skolefag. Rapporten for kunst og håndverk viser at det er store variasjoner mellom skolene og mellom lærerne både når det gjelder former for vurdering og hvilke kriterier som legges til grunn, og elevene vet i liten grad hva de blir vurdert etter (Kjosavik et al. 2003:111-112 og 122-123).

Forming blir kunst og håndverk

Departementet oppnevnte læreplangrupper som skulle komme med utkast til nye fagplaner. Det var blitt nevnt at fagplangruppene skulle bestå av praktiske skolefolk, ikke teoretikere innenfor didaktikk og læreplananalyse.

Som allerede nevnt, ble Thorstein Vasset oppnevnt leder i læreplangruppen for forming. Gruppen besto av i alt 6 personer. Planforslagene ble trykt og gitt ut som høringsutkast til læreplan for fag i 10-årig grunnskole, L97 i juli 1995. Høringsfrist ble satt til 15. november samme år. I forslaget var forming blitt til et nytt fag, – kunst og håndverk.

På startkonferansen i november 1994 raljerte Gudmund Hernes over formingsfaget og brukte faget som et eksempel på skolefag som det kommer for lite ut av, og som derfor måtte komme i støpeskjeen. I særlig grad angrep han det han oppfattet som en ensidig vekt på skapende prosesser og mente at den praktiske, håndverksmessige siden av faget var blitt borte.

Hernes sin misnøye med formingsfaget var ikke ny. Det er tidligere vist til hans foredrag "Første time" (Hernes 1992a). I dette foredraget pekte han på det underlige ved skolen at ulike, ja, til og med motstridende ideologier, kunne leve side om side uten at det ble registrert. Som eksempel nevnte han musikk og tegning. Disse fagene ble styrt av pedagogiske ideologier som var motsatte, uten at forskjellene ble gjort tydelige eller begrunnet. I musikk var det visse ferdigheter som måtte læres og øves. I tegning hadde han funnet den formelle opplæringen omtrent fraværende. Hans egen spissformulering var at "man begynner med fingermaling og slutter med fingermaling" (Hernes 1992a:15). Alt ble oppfattet som like bra, til tross for at det gikk an å lære å tegne. Det er interessant når Hernes, som eksempel på hvordan det kunne gjøres, grep helt tilbake til Deinbolls lærebok fra 1892 (omtalt bl.a. i

Kjosavik 2001:46). Hernes stilte dessuten spørsmål ved om våre "miserable omgivelser" når det gjelder stil og form, design og arkitektur, skyldes at stilhistorie ikke finnes i dagens tegneundervisning.

Hernes tar med dette oppgjør med et fagsyn som var sterkt påvirket av vekstpedagogisk tenkning. Målet for undervisning i forming var å få barnet til å gi uttrykk for tanker og behov gjennom bildeskapende virksomhet. Læreren fikk rollen som gartneren som skulle sørge for at det som fantes i barnet, fikk gode vekstmuligheter. Dette går dypere enn en diskusjon om ulike syn på mål og innhold. Ved en ensidig oppmerksomhet på indre læreprosesser blir læring avhengig av det individet er i stand til å produsere. Hva da med forholdet mellom individ og kultur? – Vil ikke barnets skapende arbeid nettopp være knyttet til forstillinger og erfaringer fra den kulturen det har vokst inn i? Her stiller Bourdieu spørsmål nettopp ved individets frihet i en kultur. Alt det vi tar for gitt, i dette tilfelle det barnet bringer ut av seg selv, kommer av "noe". Kulturen vil legge visse føringer på individet og dermed i en viss forstand danne en ramme for skapende virksomhet. Samtidig vil både den kulturen individet får kunnskap om og den kulturen individet lever i, danne forutsetninger for skapende arbeid. Derfor vil forholdet mellom formidling av kulturarven og utvikling av skapende evner, – forholdet mellom inntrykk og uttrykk, – være et sentralt spørsmål i formingsfaget.

I Hernes sitt angrep på tegneundervisningen finner vi hans kritiske innstilling til formingsfaget og trangen til en revisjon av fagplanen. Det var likevel ikke Hernes som bestemte at forming skulle skifte navn. Riktignok skriver Vasset at det tidlig i planprosessen ble klart at "departementet ønsket å evaluere fagbenevnelsen" (*Form* 1995/4:14), men diskusjonen om navnet startet ikke der. Både Vasset og redaktøren av LFS's medlemsblad, Tone Vestøl, hadde markert seg for et navneskifte. Begge mente at navnet forming var for sterkt knyttet til det som hadde vært. – Men hva skulle "barnet" hete? – Omtrent samtidig med at han ble valgt til leder av fagplangruppen, skrev Vasset en artikkel der han viste til en uttalelse fra LFS; "Begrepet forming bør endres til kunst og håndverk". Vassets utspill skapte debatt, og innleggene som kom i meldingsbladet viser at det på ingen måte var enighet om navneskiftet. Høgskolemiljøene gikk mot forslaget, mens representanter fra andre fagmiljø ønsket en navneendring. Lederen i Norges Husflidslag, Trine Thommesen, mente at navnet forming hadde "en uheldig klang" og at formingsfaget slik hun kjente det, "hadde spilt fallitt" (*Form* 1995/1:15).

Også i plangruppen var det et flertall som ønsket å gi faget et nytt navn for nettopp å understreke at det som skulle komme, var noe annet enn forming. Plangruppen ønsket å tydeliggjøre kunst- og kultursiden av faget. De ville ha mer kunsthistorie, design, arkitektur og media inn i faget. I diskusjonen var plangruppen inntil både det engelske "Art" og begrepet "kunstfag" som blir brukt i kulturmelingen, men fant at *kunst* eller *kunstfag* ville gi uheldige signaler. Gruppen endte opp med å foreslå at faget i den nye læreplanen skulle hete kunst og håndverk, slik Vasset tidligere hadde gått inn for. Rent språklig kan det oppfattes som en oversettelse av det engelske "Art and Craft", men i det norske faget er mål og innhold noe annet. Samuelsen bekreftet i intervju at 5 av 6 medlemmer gikk inn for å gi faget et nytt navn.

Det ble tidlig klart at den politiske ledelsen i KUF støttet den nye fagbetegnelsen. Vasset skriver at gruppen var "enig med departementet om å gi faget navnet "kunst og håndverk" (*Form* 1995/4:16). Det formelle ansvar for navneforandringen lå selvsagt i departementet. 12. mai 1995 sendte KUF ut en pressemelding med overskriften "prinsipper og retningslinjer for den nye 10-årige grunnskolen", med undertittel "Nye fag i 10-årig grunnskole". Her ble det nye navnet offisielt. I meldingen står det:

"Kunst og håndverk som fag erstatter forming. Gjennom det nye faget får elevene kunnskap om ferdigheter i kunst og formkultur, form, farge og komposisjon, lære å bruke materialer, redskaper og teknikker i praktisk arbeid".

Høringsutkast til plan for kunst og håndverk.

I innledningen til fagplanen i høringsutkastet pekes det på utviklingen fra de gamle ferdighetsfagene fram til de ble slått sammen til ett fag, forming. Drivkraften bak denne utviklingen hadde vært et ønske om å vektlegge elevenes egenaktivitet og skaperevne. Utviklingen hadde gått fra ferdighetsfag til uttrykksfag. Det nye faget, kunst og håndverk, skulle ta sikte på å skape en balanse mellom det aktivt mottagende og det aktivt utførende, og det ble vist til at kulturarv og visuelt språk skulle stå sentralt. I hele planutkastet går det igjen at faget har både et spesielt ansvar og spesielle muligheter til å belyse kulturelt mangfold og til å utvikle evne til visuell kommunikasjon, og at skolen må bidra til at elevene både føres inn i kulturarven og at de blir aktive bærere av den.

Det er likevel et spørsmål om Hernes oppnådde det han ønsket. Dersom formingsfaget skulle domineres av kunnskaper og ferdigheter knyttet til kunst og håndverk, måtte det nødvendigvis skje på bekostning av noe. I dette tilfellet vil det være de elementer fra forming som det nye faget skal erstatte. I forming har elevens eget skapende arbeid stått sentralt. Halvorsen påviser i sin undersøkelse at elevenes positive innstilling til faget nettopp er knyttet til egenaktiviteten. "Det er ingenting som tilsier at denne holdning kan bevares dersom faget går over til å få hovedvekt på formidling av kunst og formkultur" (Halvorsen 1993:139). Det synes som om Hernes i første rekke er utdanningspolitikeren som ønsker å øke kravet til kunnskaper og som vil formidle "det beste i vår kultur" på bekostning av "det beste" i det faget som har vært, – elevens eget skapende arbeid.

Nå var det ikke bare KUF og Hernes som var opptatt av å styrke formidling av kulturarven, og denne styrkingen gjaldt ikke bare forming. Politiske signaler om å styrke de estetiske fagene i skolen kom tydelig til uttrykk i flere offentlige dokumenter i perioden 1991 – 1995. Kulturdepartementet med kulturminister Åse Kleveland la i 1992 fram stortingsmeldingen *Kultur i tiden*, også kalt kulturmeldingen. De to departementene gikk sammen om å lage en handlingsplan for å styrke de estetiske fagene i grunnskolen, *Broen og den blå hesten* (1995). Noen av medlemmene i fagplangruppen hadde vært med i arbeidet med denne handlingsplanen, og Samuelsen bekreftet i intervju at både Åse Kleveland's engasjement og handlingsplanen hadde betydning for arbeidet med fagplanen i kunst og håndverk.

Felles mål for faget.

I høringsutkastet finner vi fagets mål på to nivåer, både som felles mål for faget, og som mål for hovedmoment/arbeidsområde. Målet var delt i tre grupper som gjengitt nedenfor.

KUNST OG FORMKULTUR

Elevene skal få øvelse i å se, oppleve og tenke over kunst og formkultur i lokal, nasjonal og global sammenheng. De skal kunne kjenne igjen, beskrive og samtale om form, farge, materiale og teknikker fra egen og andres kultur, i forhold til fortid og samtid, og reflektere over framtidige muligheter. Elevene skal også kunne vurdere ulike gjenstanders bruksverdi/funksjon.

FORM, FARGE KOMPOSISJON

Elevene skal gjennom skapende arbeid i to og tre dimensjoner tilegne seg grunnleggende kunnskaper om form og farge. De skal eksperimentere, prøve ut og oppleve hvordan form og farge virker sammen i en estetisk og funksjonell helhet. De skal bli bevisst ulike kulturers egenart på dette området, deriblant den samiske.

MATERIALER, REDSKAPER OG TEKNIKKER

Elevene skal gjennom lek, fabulering, utprøving og konstruksjon oppøve ferdigheter og tilegne seg kunnskaper ved hjelp av tjenlige materialer, redskaper og teknikker i to- og tredimensjonal form.

Disse tre målgruppene kom igjen på de ulike alderstrinn slik at vi i planforslaget, som eksempel, finner mål for kunst og formkultur for 1. – 4. klasse, 5. – 7. klasse og 8. – 10. klasse. Denne kompliserte målformuleringen gjorde det vanskelig å få oversikt over målet, samtidig som detaljeringen satte store krav til en undervisning som skulle føre til at målene ble oppnådd.

Vi ser at målformuleringene er preget av undervisningsrettede mål. Målene angir hva elevene skal lære. Dermed smelter mål og innhold sammen. Flere av målformuleringene må dessuten karakteriseres som prosessmål. Elevene skulle bl.a. "eksperimentere, prøve ut og oppleve". Det er ikke mulig å vurdere graden av måloppnåelse med utgangspunkt i slike formuleringer. Her synes det å ligge en konflikt mellom fagtradisjoner og departementets krav om at målene skulle være målbare og beskrive elevenes kompetanse. For øvrig er det interessant å merke seg at også målene i den første "normalplanen" i 1890 ble formulert som beskrivelse av hva elevene skulle lære.

Innhold og fagstruktur.

Gruppen ønsket å tydeliggjøre det faglige gjennom et mer forpliktende innhold, men strevde med å fine fram til en god organisering. Vasset opplyser at M87's inndeling i 5 hovedemner, var et godt utgangspunkt. I det videre arbeidet var plangruppen innom "utallige måter å tenke på" (*Form* 1995/4;14). Etter hvert utkrystalliserte det seg to hovedområder

- Flate/2-dimensjonal form (bilde, bildemedia)
- Rom/3-dimensjonal form (Skulptur, bruksform)

Hvert av disse hovedområdene omfatter tre sentrale komponenter som utgjør fagets lærestoff:

- Kunst og formkultur
- Form, farge og komposisjon
- Materialer redskaper og teknikker

Disse sentrale komponentene har ligget til grunn for målformuleringen. Vasset opplyser at det var et ønske at fagnavnet "skal "speile" disse viktige målområdene" (*Form* 1995/4:16).

I det utkastet som ble sendt til departementet, var innholdet satt opp i matriser slik:

3. klasse	"OPPLEVE – UTTRYKKE – REFLEKTERE"	
Mål på hovedtrinn	Flate / 2-dimensjonal form Bilde - bildemedia	Rom / 3-dimensjonal form Skulptur og bruksform
Kunst og formkultur	Barna skal: - bli kjent med... - få trening i ... - bli kjent med ...	Barna skal: - få oppleve ... - få kjennskap til - få innblikk i ...
Form, farge og komposisjon	- få øvelse i ... - få erfaring med ... - kunne bruke ... - kjenne til ...	- få erfaring i ... - få trening i ... - få erfaring med ... -

Materialer, teknikker og redskaper	<ul style="list-style-type: none"> - erfare hvordan ... - kjenne til ... - bli kjent med ... - få erfaring med hvordan ... 	<ul style="list-style-type: none"> - kunne bruke ... - kunne navngi ... - vinne erfaring med ...
---	--	---

Her er de tre sentrale komponentene som gruppen mente utgjorde fagets lærestoff, plassert i kolonnen til venstre. Dette lærestoffet skal elevene bli kjent med ..., få trening med ... osv. gjennom arbeid med 2- og 3-dimensjonal form. I departementets høringsutkastet var matrisene strøket. Vasset beklaget dette sterkt, men mener dette skyldtes en misforståelse i departementet (*Form* 1995/4:14). Matriseoppsettet var vesentlig for å skjønne helheten i faget, mente han. I høringsuttalelsene som fulgte, var det mange som etterlyste matriseformen og henviste til *Form*.

Høringsutkastet hadde med svært mange navn på kunstnere som elevene skulle kjenne, og Hernes hadde selv understreket betydningen av å få med navn på personer som sto sentralt i faget. For å styrke kulturdimensjonen i faget mente han at det hadde stor betydning å trekke fram personer som kunne stå som representanter for kulturarven og utgjøre et nasjonalt fellesgods, – en del av elevenes allmenndanning. Navn fra historie, litteratur og kunst ble spesielt trukket fram. Denne "kanoniseringen" av navn ble ikke like godt mottatt i alle plangruppene. Kritikerne mente at slike navn gjerne kunne stå i en metodisk veiledning, men at de ikke hørte hjemme i en læreplan. Selvsagt skulle elevene lære å kjenne sentrale personer, men valget burde overlates til lærerne selv.

Samuelsen uttalte at gruppen ikke hadde funnet det problematisk å sette opp en liste over kunstnere som elevene skulle lære å kjenne, og at de hadde støttet departementets utspill. Selv ville han heller stille spørsmål ved hvorfor det skulle være så galt at noen mente at de hadde kompetanse til å trekke fram sentrale personer i faget, og mene noe om hvilke navn som hadde vist seg å være "slitesterke" (intervju 08.11.00). Vasset hevder at de navnene som var foreslått i høringsutkastet, ikke representerte noe forsøk på å "kanonisere" bestemte kunstnere slik kritikere hadde ment. Navnene var plukket ut i samarbeid med kunsthistoriker Holger Kofoed og var ment å skulle få fram bredden i uttrykk og vise ulike måter å arbeide på. Det var dessuten forsøkt å se en viss sammenheng mellom kunstneres uttrykk og barns måte å arbeide på, avhengig av barnets alder. Utvalget hadde også ment at det kunne være godt for lærerne å ha noe å gå ut fra når de skulle finne stoff. I tillegg innrømmet Vasset at utvalget hadde støttet politiske føringer i ønske om en viss nasjonal standard. Likevel beklaget han at listen ble oppfattet som normativ.

Denne beklagelsen kan virke underlig. I uttrykket "nasjonal standard" ligger det en vurdering av at noe er viktigere eller bedre enn noe annet, og det er en normativ vurdering.

Navnelister, som var med i planene for alle fag, ble for øvrig sterkt kritisert i høringsuttalelsene, uten at departementet tok særlig hensyn til kritikken. I mange av fagplanene kom det med flere navn i den endelige utgaven enn det hadde vært foreslått i høringsutkastet. I norsk, f. eks., ble antall navn øket fra 43 til 68. Kunnskap om kunstnere og deres uttrykksformer var vesentlig. I *Informasjonshefte om læreplanverket for grunnskolen* står det at det at "et viktig mål i planen er at elevene skal lære å kjenne arbeidene til kjente og lokale kunstnere" (1996:44)

Likestilling

Vi kan merke oss at det ikke står noe om likestilling i høringsutkastet. Siden 1960 har det vært en forutsetning at skolen skulle gi samme undervisning til begge kjønn. Mente fagplangruppen at det var unødvendig å omtale dette fordi det var selvsagt? På spørsmålet svarte Samuelsen at likestilling og likeverd var en klar føring fra departementet, og at gruppen aldri hadde tenkt å fravike

det, men han innrømmet likevel at det burde ha vært tydeliggjort at noen erfaringer er viktige uansett kjønn.

Reaksjoner på høringsutkastet.

Departementet laget en oversikt over høringsuttaalelsene. Når det gjaldt den generelle delen av læreplanen, ble det pekt på at fagplanene gav for lite rom for tilpasset opplæring og hensynet til individuelle forutsetninger. Det ble også uttrykt skepsis til stoffmengden knyttet til den nasjonale felles kulturarven og frykt for at lokal kultur og særpreg ville få liten plass (KUF 1996:4). Mange av fagmiljøene mente dessuten at det var en stor svakhet at læreplanene ikke omfattet "sentrale sider som arbeidsmåter, læremidler og vurdering", og at likestillingsperspektivet var for svakt. (KUF 1996:5).

Når det gjaldt fagplanen for kunst og håndverk, kom det inn svært mange kritiske innvendinger både til navneskiftet og til planens oppbygning og struktur. Det var i særlig grad høgskolemiljøene som var kritiske. Fra disse kom det til uttrykk "en generell og til dels bastant misnøye med den nye fagbetegnelsen. Argumentasjonen knyttet seg til at betegnelsen kunst og håndverk gav assosiasjoner til profesjonsutdanning på voksenivå. Det ble også gitt uttrykk for bekymring for svekkelse av barns egenaktiviteter i skapende arbeid og stilt spørsmål ved om det ble tid til kreativ virksomhet og spontan utfoldelse. (KUF 1996:50)

Noen av de sterkeste innvendingene kom fra den tidligere formingslærerhøgskolen på Notodden, nå Estetisk avdeling ved Høgskolen i Telemark. Det var denne institusjonen som hadde skapt fagbetegnelsen forming. Avdelingen var sterkt imot navneskiftet. I begrunnelsen kom det fram at avdelingen var bekymret for at navneforandringen skulle bety en svekkelse av det som hadde vært formingsfagets egenart, vekten på barns skapende aktiviteter, og over mot vekt på kunnskaper, vurdering og refleksjon. Det ble pekt på faren for at faget kunne bli redusert til kunnskaper om forming. Kritikken er forståelig, ikke bare ut fra faglige tradisjoner. Fagbetegnelsen forming peker mot en prosess, mens kunst og håndverk i langt større grad skaper assosiasjoner til produkter, kunnskaper og ferdigheter. Bare noen få høringsinstanser, bl.a. Norske billedkunstnere, Norsk kulturråd og Landslaget Forming i Skolen, var entydig positive.

Også når det gjaldt fagets mål og innhold kom den sterkeste kritikken fra høgskolemiljøene. Målene ble særlig kritisert for å være for ambisiøse. Ordet "ambisiøs" var en gjenganger i uttalelser knyttet til målformuleringene, og fagmiljøene mente at alle "skal-formuleringene" var uheldige. Flere etterlyste et "kan/bør-stoff". Samuelsen opplyset at gruppen hadde ønsket i større grad å eksemplifisere innholdet og gjennom eksemplene skape rammer for valg. Dette ble ikke akseptert av departementet. Planene ble videre kritisert for stoffmengden, at stoffet for vanskelig og for detaljert, og for at kunst- og kulturstoffet hadde fått for dominerende plass på bekostning av mer fritt skapende arbeid, og det ble stilt spørsmål ved hvilken hensikt "kanoniseringsen" av navn skulle ha. Alle, med unntak av noen få representanter fra kunstscolene, mente at det ble lagt "for stor vekt på kunstdelen i forhold til den frie formingen". Innvendingene mot hele planen gikk på at mål, innhold og arbeidsmåter var blandet sammen, og at progresjonen i fagstoffet tok lite hensyn til barns forutsetninger (KUF 1996:51).

Både fagmiljøene ved høgskolene og skoleverket ellers var ganske samstemte i sin kritikk. Kritikken var så massiv at man nesten må lete etter områder der høringsutkastet fikk støtte. En av de få positive kommentarene som gjengis i departementets sammendrag var at "fagplanen høyner fagets troverdighet" (KUF 1996:52). Departementet hadde et omfattende og vanskelig arbeid foran seg dersom det skulle tas hensyn til kritikken.

Fra høringsutkast til endelig plan.

Like etter at høringsfristen var ute, ble Hernes helse- og sosialminister. Reidar Sandal overtok som ny kirke-, undervisnings- og forskningsminister. Han hadde *ingen kjennskap* til KUF's arbeid med læreplanene. Det politiske ansvar for fullføringen av arbeidet med L97 ble overlatt til statssekretær Astri Søgne, som da hadde vært statssekretær i KUF i knapt ett år. Koritzinsky mener at Søgne fikk betydelig innflytelse på det videre planarbeidet og viser til hun hadde "formell politisk myndighet til å bestemme at hennes vilje skulle skrives inn i planen" (Koritzinsky 2000:258).

Etter å ha sammenfattet høringsuttalelsene, oppnevnte departementet det som ble kalt en "opprettingsgruppe". Leder av denne gruppen ble Thorstein Vasset, som også hadde vært leder av arbeidet med høringsuttalelsen. Noen enkel oppgave kunne dette umulig være. Hvordan skulle han møte den massive kritikken mot det forslaget han selv hadde vært med på å utarbeide? Vasset var selvsagt klar over den sterke kritikken som var kommet fra fagmiljøene i høringsrunden. Som medarbeidere ønsket han to fagpersoner som hadde markert seg som sterke kritikere av høringsutkastet, – Anny Haabesland fra Høgskolen i Agder og Ragnhild Vavik fra Høgskolen i Stord/Haugesund. Dette ble akseptert av departementet, og Vasset tok selv kontakt med disse to.

Oppretingsgruppen hadde høringsuttalelsene som bakgrunn for arbeidet. Det var bl.a. kommet inn uttalelser fra nesten 400 interesseorganisasjoner og fagmiljøer og fra 90% av grunnskolen. Gruppen fikk imidlertid bare utlevert departementets sammendrag. Kanskje kan man si at det var tilstrekkelig og det eneste mulige når arbeidet skulle gjøres i løpet av 10 – 12 dager. På den andre siden var sammendraget departementets oppfatning av høringene. Dette må ikke oppfattes som en antydning om at departementet hadde underslått eller forvrengt uttalelsene, men i ethvert slikt arbeid vil det ligge en forforståelse bak. Resultatet påvirkes dermed av øynene som ser. Det kunne derfor vært ønskelig at det var tid og mulighet for gruppe medlemmene til å gå til primærkilden.

Den korte tiden som gruppen hadde til disposisjon, gjorde ikke arbeidet enkelt. Haabesland beklaget dette. "Det var vanskelig å gjennomarbeide planen slik vi ønsket når det skulle gjøres så raskt"¹⁴. Sett fra brukernes ståsted er det betenkelig at en så betydelig skolereform skal gjennomføres uten at der er tid til å gjennomarbeide fagplanene. Man må kunne undre seg over om dette hastverket skyldes at arbeidet *måtte* gjøres så raskt, eller om tidspresset var en strategi for å unngå forslag om omfattende forandringer.

På spørsmål om det var noe i høringsutkastet som hun så på som svært viktig å få gjort noe med, svarte Haabesland at de i forhold til høringsutkastet ønsket å:

- få endret strukturen slik at bilde, skulptur og bruksform ble overordnet og ikke de tre komponentene kunst og formkultur; form, farge og komposisjon; materialer, redskaper og teknikker.
- få bilde/skulptur i en kategori og bruksform i en annen.
- få redusert stoffmengden, ikke minst få bort en betydelig del av alle kunstneravnene
- få en del av lærestoffet flyttet oppover i klassene for å få bedre sammenheng mellom lærestoff og elevenes modningsnivå

¹⁴ intervju 18.12.00

- framheve betydningen av elevenes skapende arbeid i langt sterkere grad. Det var viktig at de nye faget tok vare på det som hadde vært idégrunnlaget i formingsfaget, - barns skapende arbeid. Barn skulle skape, ikke bare øve og trene.
- vurdere mulighetene for å endre navnet.

Haabesland var usikker på om departementet la tydelige føringer på arbeidet i utgangspunktet, men husket at det underveis kom fram en del ord og vendinger som skulle brukes eller ikke brukes. Det ble også klart at navnet skulle det ikke gjøres noe med. Fagplangruppen hadde lagt fram et navneforslag som allerede var akseptert av den politiske ledelsen. Samarbeide med departementet, eller rettere sagt med Søggen, ble opplevd ganske forskjellig av gruppemedlemmene. Vasset forteller at han opplevde samarbeidet som konstruktivt og greit. Søggen stilte krav, men samarbeidet var aldri vanskelig. Haabesland sa svært lite om samarbeidet, men i følge Koritzinsky skal hun ha uttalt at "vi oppleve ingen dialog med Søggen" (Koritzinsky 2000:274).

De tre som satt i gruppen, hadde et godt samarbeid, og klarte å diskutere seg fram til enighet. Arbeidet kom til å omfatte mål og innhold på klassetrinnene. "Mer enn dette var det ikke tid til innenfor den tidsrammen vi fikk", sier Haabesland. I den grad innledningen og felles mål for faget avviker fra høringsutkastet, må det være andre som har sørget for disse forandringene, påpekte hun.

Mål

Dersom vi sammenligner felles mål for faget i høringsutkastet og i den endelige planen, finner vi betydelige forskjeller.

Høringsutkastet

KUNST OG FORMKULTUR

Elevene skal få øvelse i å se, oppleve og tenke over kunst og formkultur i lokal, nasjonal og global sammenheng. De skal kunne kjenne igjen, beskrive og samtale om form, farge, materiale og teknikker fra egen og andres kultur, i forhold til fortid og samtid, og reflektere over framtidige muligheter. Elevene skal også kunne vurdere ulike gjenstanders bruksverdi/funksjon.

FORM, FARGE KOMPOSISJON

Elevene skal gjennom skapende arbeid i to og tre dimensjoner tilegne seg grunnleggende kunnskaper om form og farge. De skal eksperimentere, prøve ut og oppleve hvordan form og farge virker sammen i en estetisk og funksjonell helhet. De skal bli bevisst ulike kulturers egenart på dette området, deriblant den samiske.

MATERIALER, REDSKAPER OG TEKNIKKER

Elevene skal gjennom lek, fabulering, utprøving og konstruksjon oppøve ferdigheter og tilegne seg kunnskaper ved hjelp av tjenlige materialer, redskaper og teknikker i to- og tredimensjonal form.

L97

- at elevene utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur
- at elevene utvikler ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid
- at elevene utvikler sin evne til visuell kommunikasjon gjennom praktisk arbeid med idéutvikling, problemløsning og symbolhandling
- at elevene gjennom praktisk arbeid og refleksjon blir oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet.

Vi ser at det er betydelige forskjeller i "felles mål for faget" mellom høringsutkastet og den endelige planen. Hvordan oppsto denne forskjellen? – Vasset opplyser at det var departementet som foretok disse endringene. Begrunnelsen for departementets inngrep i planarbeidet var bl.a. at felles mål for alle fagene skulle utformes etter samme mal¹⁵. Departementet ønsket å korte ned formuleringene og rydde i setninger og begreper. Dette arbeidet ble imidlertid ikke utført av departementet alene. Vasset forteller at departementets forslag ble forelagt leder for de respektive faggruppene før de ble gjort endelige. Det vil derfor være riktig å si at departementet ferdigstilte planen i samarbeid med leder av plangruppen.

Som vi tidligere har sett, hadde den første fagplangruppen utformet prinsipp for strukturen i innholdet som en matrise. I departementets høringsutkast var matrisen strøket. I L97 er matrisen tatt inn igjen, men i en forenklet form under overskriften "Strukturen i faget".

Opplære – uttrykke – reflektere		
	Bilde – bildekunst Todimensjonal form	Skulptur og bruksform Tredimensjonal form
Kunst og formkultur	Hovedmomenter	Hovedmomenter
Form, farge og komposisjon	Hovedmomenter	Hovedmomenter
Materialer, redskaper og redskaper	Hovedmomenter	Hovedmomenter

I planen står det at oppleve, uttrykke og reflektere er "overordnet fagstrukturen og skal prege opplæringen og arbeidet i faget. Vi finner imidlertid en viktig forskjell. Sammen med den opprinnelige matrisen sto det at de tre sentrale komponentene i kolonnen til venstre utgjorde fagets lærestoff. I L97 står det at "lærestoffet er strukturert i to hovedområder: Bilde – bildekunst (todimensjonal form) og Skulptur og bruksform (tredimensjonal form). Delvis var det dette Haabesland og Vavik hadde gått inn for. Bilde, skulptur og bruksform var nå overordnet, men skulptur var knyttet sammen med bruksform, ikke sammen med bilde. Om høringsutkastets tre sentrale komponenter står det bare at kunst og formkultur, form, farge og komposisjon, og materialer, redskaper og teknikker "danner en helhet og skal inngå i alt arbeid i faget" (L97:192)

Stoffmengden og særlig antall kunstnernavn ble redusert. Høringsutkastet inneholdt 95 navn. I den videre prosessen ble antallet først skåret ned til 17. I slutfasen føyde departement selv til flere navn slik at den endelig planen nevner i alt 41 navn. Vasset forteller at reduksjonen av antall navn var vanskelig. Etter at arbeidsgruppen hadde skåret ned antallet, satte statssekretæren fram krav om at flere navn måtte tas med, bl.a. måtte det være med navn på kvinnelige kunstnere. Det

¹⁵ intervju 18.12.02

er likevel mer enn en halvering av antallet fra det opprinnelige forslaget. I diskusjonen om hvorvidt læreplanen for kunst og håndverk skulle ta med navn på sentrale personer, skal vi imidlertid være oppmerksomme på en viktig nyanse. Det ingen tvil om at fagplangruppen støttet departementets krav og selv ønsket å ta med navn. Dersom vi ser på høringsutkastet, finner vi at det står:

"...møte bilder til barnebokillustratører som f. eks. ...", "... bli kjent med kunstnere som ...".

Navnene var gjennom hele planen tenkt som *eksempler*. I den endelige utgaven av planen er dette fulgt opp. Gjennom det meste av planen står det "f. eks." eller "bl.a." Bare 8 navn er unntak fra dette. Her skiller planen for kunst og håndverk seg fra planen for KRL-faget ved at ingen av navnene der er nevnt som eksempler. Norsk kommer i en mellomstilling der noen av navnene er satt opp som krav, andre er eksempler.

Når det gjelder den skapende siden av faget, står det i L97 at faget har "sin hovedtyngde knyttet til praktisk skapende arbeid med form og farge i ulike materialer". I L97 er termen "skapende arbeid" brukt 16 ganger. I tillegg kommer det skapende fram gjennom begreper som knyttes til elevenes arbeid som at elevene skal: utvikle kreative evner – oppleve – eksperimentere med – utforske – fabulere – utvikle fantasi – gi personlig uttrykk – utvikle evne til glede og undring. I veiledningsheftet står det at disse verbene markerer at "elevene skal være aktive, kreative og handlende i faget". Dermed blir vekten på kognitive prosesser i målformuleringene tonet noe ned. Også i informasjonsheftet står det at disse verbene "sier mye om mål og arbeidsmåter i faget" (Informasjonsheftet 1996:44).

I høringsutkastet er "skapende" nevnt to ganger, én gang som del av den estetiske dimensjonen i faget og én gang knyttet til skapende arbeid i to og tre dimensjoner. Det står ikke noe om at fagets hovedtyngde ligger i det skapende eller noe om utvikling av skapende evner. Derimot står det at faget er "en særlig kilde til kunnskap og erkjennelse". Dermed kan vi hevde at L97 svekket høringsutkastets vekt på den kognitive dimensjonen, og løftet fram det som hadde vært formingsfagets egenart, – elevens skapende arbeid i materialer. Ut fra det foreliggende materialet er det grunn til å hevde at dette skyldes både sterke innvendinger i høringsuttalelsene og Haabesland og Vaviks arbeid i opprettingsgruppen. Mye av de forandringer som Haabesland ga uttrykk for at hun og Vavik ønsket, finner vi når vi sammenligner L97 med høringsutkastet. Koritzinsky mener å ha grunnlag for å hevde at "ingen annen læreplan ble så sterkt endret fra høringsutkast til endelig utgave" (Koritzinsky 2000: 276). Vasset bekrefter at han deler denne vurderingen.

Analyse av fagplan for kunst og håndverk.

For å forstå intensjoner i det nye faget kunst og håndverk, kan det være nyttig å se grundigere på hva faget hadde utviklet seg fra. Hvilke forskjeller finner vi om vi sammenligner målet i M87 og L97?

Forming i M87

- elevene gjennom allsidig skapende arbeid.
- å gi elevene erfaring med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktisk ferdighet.
- å gi elevene erfaring i og forståelse for å utløse aktivt personlig engasjement hos bilde, skulptur og bruksform som individuell og samfunnsmessig form og uttrykk
- å utvikle varhet overfor estetiske verdier i arbeid med materialer, form og farger å hjelpe elevene til å se eget arbeid i lys av kulturens uttryksformer og til å utvikle

Kunst og håndverk i L97

- at elevene utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur
- at elevene utvikler ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid
- at elevene utvikler sin evne til visuell kommunikasjon gjennom praktisk arbeid med idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling
- at elevene gjennom praktisk arbeid og refleksjon blir oppmerksom på hvordan skoleer, miljøet og vårt estetiske miljø er

Sammenligningen viser betydelige forskjeller. Den mest i øyenfallende forandringen er den sterke vektlegging på kulturarven som referanseramme for utvikling av kunnskaper i L97 og nedtoning av M87 sterke vekt på barns utvikling gjennom allsidig skapende arbeid.

Rekkefølgen i målpunktene var neppe tilfeldig. I målet for forming i M87 omhandlet det første punktet i målformuleringen elevens *skapende arbeid*. Undervisningen skulle ta sikte på å "utløse et personlig engasjement gjennom allsidig skapende arbeid". I L97 står "identitet og forståelse for kulturarven og egen og andres formkultur" først. Det vil neppe være galt å tolke dette som et av tegnene på at faget ikke bare hadde skiftet navn, men at idégrunnlaget var forandret. Faget forming hadde først og fremst vært forankret i en vektpedagogikk der hensikten var det en av aktivitetspedagogikkens forløpere, Friedrich Frøbel, kalte "en ytterliggjøring av det indre". I faget kunst og håndverk står identitet, kulturarv og kulturarvformidling sentralt. Oppbygging av målformuleringene i L97 gir signaler om at vår etablerte kultur skal danne rammen om og for elevenes utvikling og læring. De skal føres inn i tradisjonen. Tradisjonen skulle danne grunnlaget for utvikling av identitet, skaperglede, ferdigheter, oppmerksomhet, observasjonsevne og evner til visuell kommunikasjon. I planverket står det at å vokse opp vil si "å vekse seg inn i kulturarven, samtidig som ein utviklar særpreg og eigenart" (L97:55). Betydningen av en felles kulturarv hadde Hernes lagt fram i høringsutkastet om organisering og innhold i den nye 10-årige grunnskolen Under overskriften "Felleskap" står det at "å vokse *opp* vil si å vokse inn i denne felleskulturen. Kjennskap til felleskulturen skulle gi trygghet og felles holdepunkter (KUF 1994a:7).

Mål for faget i L97

I L97 er felles mål for faget delt i fire. Hvert av de fire felles målene består av to komponenter:

- den kompetanse elevene skal utvikle
- hvordan kompetansen skal utvikles (gjennom ...)

Dermed knyttes mål, innhold og arbeidsformer nærmere sammen. I veiledningsheftet står det også at disse tre må sees i nær sammenheng. Samlet sett legger de felles målene vekt på at elevene skal oppleve, uttrykke og reflektere (KUF 1997b:10–11).

I analysen nedenfor knyttes målet i L97 sammen med de kommentarer og beskrivelser som står i departementets veiledningshefte til kunst og håndverk (KUF 1997b).

- *at elevene utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur.* Begreper som "identitet" og "forståelse" i det første punktet, peker mot et affektivt mål, men når dette skal skjer gjennom innsikt i andres kunst og formkultur, flyttes tyngdepunktet i målformuleringen over mot det kognitive. Målformuleringen er ellers i pakt med det som tidligere er påvist, – at både plangruppen og den politiske ledelsen ønsket å få mer kunsthistorisk stoff inn i planen.
- *at elevene utvikler ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid.* I dette punktet rettes oppmerksomheten mot ferdighet og skaperglede, dvs mot både det ferdighetsmessige og det affektive. Begrepet "estetisk sans" er ikke entydig. I veiledningsheftet står det at eleven skal oppleve og arbeide med form farge og komposisjon, men tolket sammen med det som ellers sies i planen om den estetiske dimensjonen i faget, synes det klart at det også siktes mot sansemessig erkjennelse, refleksjon og vurdering, dvs. mot kognitive prosesser. I veiledningsheftet står det også at estetisk vekst "forutsetter kunnskap" om virkemidler, teknikker og redskapsbruk.

- *at elevene utvikler sin evne til visuell kommunikasjon gjennom praktisk arbeid med idéutvikling, problemløsning og symbolhandling.* Det tredje punktet må i hovedsak kunne sies å være et kognitivt mål. I veiledningsheftet nevnes kreativ utfoldelse, men hovedsaken synes å være arbeid med visuell kommunikasjon som skal gi innsikt i en bildeflom som påvirker den enkeltes forbruk og verdivalg slik *at elevene gjennom praktisk arbeid og refleksjon blir oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet.* I det siste punktet kan begrepet "oppmerksom" nok peke i retning av interesse og engasjement, dvs. mot affektive mål, men når oppmerksomheten skal være resultat av refleksjon, trer det kognitive tydelig fram. I veiledningsheftet står det at elevene skal tilegne seg "kunnskap, bevissthet og gode holdninger".

Målanalysene viser en interessant og vesentlig side av fagets utvikling fra 1960. Hovedmålet for forming i Forsøksplanen var utelukkende et affektive mål. Kognitive mål fikk stadig større plass gjennom M71/74 og M85/87. I L97 er de kognitive målformuleringene i flertall. Felles mål for faget preges av kognitive prosesser som refleksjon, bevisstgjøring og innhenting av kunnskap, som f.eks. i formuleringen: forståelse for kulturarven og innsikt i egen og andres kunst og formkultur.

Begreper.

To begreper er felles i målene for faget i M87 og L97. I begge målformuleringene er utvikling av **ferdigheter** og **forståelse** benyttet .

Ferdigheter er benyttet i begge planene som begrep, men benyttes i ulik sammenheng. Dette kan resultere i forskjellig tolking av begrepets innhold.

- L97 benytter begrepet slik: "Opplæringen i faget har som mål at elevene utvikler ferdigheter, skaper glede og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid."
- M87 benytter det slik: "Undervisningen i forming tar sikte på å gi elevene erfaring med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktiske ferdigheter."

Begrepet **ferdighet** i L97 kan tolkes til å ha et bredere innhold enn begrepet i M87 der det er nært knyttet til valg og håndtering av materialer og teknikker i formende arbeider.

Begrepet **forståelse** i L97 knyttes til kulturarven og egen og andres formkultur. I M87 benyttes begrepet i forbindelse med **forståelse** for bilde og skulptur og bruksform som individuell og samfunnsmessig form og uttrykk. Ut fra dette er det rimelig å hevde at L97 knytter begrepet **forståelse** til et snevrere innhold enn M 87 hadde, men dette kan avhenge av hva en legger inn i begrepene kultur, kulturarv og formkultur.

Innhold.

Den påviste vekten på kognitive mål ble operasjonalisert gjennom en kumulativ oppbygging av kunnskap, en plan der felles undervisningsstoff er et sentralt virkemiddel. Felles mål for faget er formulert i fire ledd. Under hvert av hovedmomentene "Bilde – bildekunst" og "Skulptur og bruksform" er innholdet angitt som strekpunkter under overskriften "I opplæringen skal elevene". Ved å analysere strekpunktene i forhold til felles mål faget kan vi undersøke vektlegging, progresjon og sammenheng i planen.

BARNETRINNET

For 1. klasse er hovedmomentene rettet mot de to første ledd i mål for faget. " –*at elevene utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og*

formkultur." og " *–at elevene utvikler ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid.*" Tre strekpunkt er rettet mot 1. ledd i målet, mens fem er rettet mot 2. ledd.

For 2. klasse er tre strekpunkt rettet mot 1ste ledd i målet, "*identitet og forståelse for kulturarven*", mens sju er rettet mot 2dre ledd, "*ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans*".

For 3. klasse er 2,5 strekpunkt rettet mot 1. ledd i målet, – "*identitet og forståelse for kulturarven*" mens 7,5 er rettet mot 2. ledd, – "*ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne, og estetisk sans*" og 1,5 rettet mot 3. ledd i målet – "*at elevene utvikler sin evne til visuell kommunikasjon gjennom praktisk arbeid med idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling*"

For 4. klasse er tre strekpunkt rettet mot 1. ledd i målet mens sju er rettet mot 2. ledd og ett er rettet mot 3. ledd.

For barnetrinnet vil dette si at det er arbeid rettet mot "at elevene utvikler ferdighet, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid," som er det dominerende. I tillegg skal det legges vekt på "at elevene utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres formkultur." Dette er de dominerende perspektiver med det andre som klart tyngdepunkt i tilretteleggingen. I tillegg er 3. ledd i målet – "*at elevene utvikler sin evne til visuell kommunikasjon gjennom praktisk arbeid med idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling*" så vidt nevnt. 4. ledd i målet " *– at elevene gjennom praktisk arbeid og refleksjon blir oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet*" er ikke tatt inn på dette trinnet.

MELLOMTRINNET

For 5. klasse er tre strekpunkt i rettet mot første ledd i målet, – "*identitet og forståelse for kulturarven*", mens 8 åtte rettet mot 2. ledd, – "*ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne, og estetisk sans*". Ingen strekpunkt er rettet mot 3. og 4. ledd i målet for faget.

For 6. klasse er to strekpunkt rettet mot 1ste ledd i målet mens ti punkt er rettet mot 2. ledd. Ingen strekpunkt retter seg mot 3. ledd mens 4. ledd, – "*økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø*", er antydnet gjennom "erfare hvordan papir kan resirkuleres".

For 7. klasse er 2,5 strekpunkt rettet mot 1. ledd i målet mens 6,5 er rettet mot 2. ledd. Det er tre strekpunkt som retter seg mot 3. ledd. "*evne til visuell kommunikasjon*". Det siste leddet i målet, "*økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø*", er antydnet ved at elevene skal "utnytte gjenbruk" og "utvikle holdninger til økonomi og miljømessige faktorer". Det estetiske miljøet er ikke nevnt.

For mellomtrinnet vil dette si at vektingen av 2. ledd, " *–at elevene utvikler ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid*" også her har en tydelig prioritet i mål undervisningen. Det første leddet – "*at elevene utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur*" er svakt redusert i forhold til barnetrinnet. Vektlegging av 3. ledd – "*at elevene utvikler sin evne til visuell kommunikasjon gjennom praktisk arbeid med idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling*" er noe styrket. Det 4. leddet – "*at elevene gjennom praktisk arbeid og refleksjon blir oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet*", er så vidt nevnt i 6. og 7. klasse.

UNGDOMSTRINNET

For ungdomstrinnet sett under ett økes vektingen av 1. ledd – *identitet og forståelse for kulturarven*, og er omtrent likestilt med det som angår *elevens skapende arbeid*. Det 3. leddet, evne til visuell kommunikasjon, er noe styrket sammenlignet med barnetrinnet. En svak vekting av 4. ledd – *økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø* er formulert ved at elevene skal "utnytte gjenbruk", "utvikle holdninger til økonomi og miljømessige faktorer" og se ulike treslag i et miljøperspektiv". Hvilken betydning *estetisk miljø* kan ha for vår livskvalitet, er ikke nevnt.

Ut fra en slik gjennomgang er det rimelig å hevde at fagplanen for kunst og handverk har en sterk forventning om at undervisningen i faget skal domineres av at elevene utvikler *ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid*. Dette skal være det klart dominerende trekk ved faget gjennom alle 10 år i grunnskolen.

Det ligger også en klar forventning om at undervisningen skal vektlegge at elevene utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur. Dette elementet er vektet betydelig svakere enn det første, men har en gjennomgående tydelig markering gjennom alle 10 år med en tyngde på ungdomstrinnet. Det kan dermed være grunn til å hevde at den vekt Hernes la på kulturarven, ble noe svekket da planen var ferdig.

De to siste leddene i målet er markert mindre framtrepende i fagets innhold. Den delen av målet som gjelder utviklingen av evne til *visuell kommunikasjon*, nevnes så vidt på barnetrinnet, og får en økende vekting på de to øverste trinnene. Likevel får dette leddet i målet langt færre innholdsformuleringer knyttet til hva eleven skal, enn de to første. Det er heller ikke funnet at dette har vært noe vesentlig punkt verken i departementets føringer eller i planprosessen. Nå skal vi imidlertid være oppmerksomme på at målene glir over i hverandre. Arbeid rettet mot ett av målene vil samtidig også kunne bidra til å oppfylle andre mål. Her vil det være rimelig å hevde at vektlegging av *ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans gjennom praktisk skapende arbeid* også utvikle evne til *visuell kommunikasjon*. Denne delen av målet kan derfor sies å være godt ivaretatt selv om det er relativt få innholdsformuleringer som direkte er rettet mot visuell kommunikasjon.

Det leddet som er minst vektet, er at *elevene gjennom praktisk arbeid og refleksjon blir oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet*. Denne delen av målet er svakt innholdsmessig formulert både på mellomtrinnet og i 9 klasse på ungdomstrinnet, og ingen sted i planen står det noe eksplisitt om *estetisk miljø*. Mot denne kritikken kan det hevdes at den vekt på bevisste sanseopplevelser og refleksjon som ligger i de tre første leddene av hovedmålet, også skaper bevissthet for estetisk miljø. Målets utsagn om estetisk miljø relateres imidlertid til livskvalitet, og planen gir læreren lite hjelp til å forstå hvordan undervisning rettet mot dette aspektet i målet er tenkt. Dette kan synes underlig både ut fra understrekingen av faget som et estetisk fag og ut fra selv målformuleringen. Forståelse for og medansvar for vårt estetiske miljø ble nevnt allerede i høringsutkastet til den første mønsterplanen i 1971 og er tatt inn i målet for faget i M85/87. Imidlertid finner vi heller ikke i disse planene noen innholdsbeskrivelser som relateres til denne målformuleringen.

Angitte arbeidsformer i hovedmomentene.

Ser vi på arbeidsformene som er anbefalt, kan man formulere hovedtrekkene i disse ut fra hovedmomentene.

BARNETRINNET

Formuleringer som "bli kjent med og samtale om", eller "møte og samtale om", er ofte benyttet i planteksten på barnetrinnet, Formuleringer med "samtale om" benyttes i fire av ni strekpunkt i 1. klasse. Samtale om finner en igjen i hele barnetrinnet men i mindre grad i 4. klasse enn i 1. klasse. Ved siden av samtalen som undervisnings- og arbeidsform finner vi: oppleve kunst, lære om..., utrykke seg gjennom praktisk formende virksomhet, arbeide med, bli kjent med, eksperimentere med, utforske, prøve ut, bruke fantasi, gjengi, utvide sine erfaringer med, øve seg i, mestre.

MELLOMTRINNET

Formuleringene som går igjen på ungdomstrinnet er – "bli kjent med, prøve ut, erfare, arbeide med, eksperimentere, øve seg". Arbeidsformene får en mer aktiv søkende og vurderende form som forsterkes når reflektere over og lære å vurdere kommer som formuleringer i 7. klasse. Arbeidsformen er her i større grad enn på barnetrinnet knyttet til faglig konkret definert lærestoff, som f.eks. – øve seg i å tegne egenskygge og slagskygge, – lære seg å bruke symaskin i eget skapende arbeid, f. eks. lappeteknikk og maskinbroderi, – beregne materialer, utnytte gjenbruk og foreta enkle reparasjoner for å utvikle holdninger til økonomi og miljømessige faktorer.

UNGDOMSTRINNET

Formuleringene som går igjen på ungdomstrinnet – "utforske nære omgivelser som utgangsledd for eget skapende arbeid, – undersøke hvordan ulike fotografer f. eks. har arbeidet med ulike virkemidler, – utprøve og utvide sine kunnskaper om, – utvikle sin observasjonsevne gjennom gjengivelse i, – anvende kunnskap om form og farge og komposisjon til å skape stemninger, – drøfte og påvise kvalitetsforskjeller på ulike bruksformer".

På dette trinnet finner vi flere formuleringer av en åpen karakter i forhold til sluttproduktet eller arbeidsstoffet/lærestoffet. Det vil si, mer styring ut fra elevens egne ønsker og valg. Formuleringene viser større tiltro til elevenes egen evne til å finne viktig kunnskap på området.

Oppsummering

Mønsterplanen fra 1971/74 hadde fjernet oppdelingen av faget etter materialer og erstattet disse med ni arbeidsområder. Debatten om hvor hensiktsmessig denne inndelingen var, både i grunnskolen og i lærerutdanning, fortsatte helt fram til neste mønsterplan. Det kan reises spørsmål ved om formingsfaget noen gang fant sin form. Etter hvert synes bilde, skulptur og bruksform å utkrystallisere seg som sentrale arbeidsområder, og disse ble også ført videre da faget ble kunst og håndverk.

Debatten om forming gjaldt også hva som skulle stå sentralt i fagets mål og innhold. Både de som la vekt på materialer og håndverk, de som holdt fram at skapende arbeid var det vesentlige og de som la vekt på visuell kommunikasjon, mente å ha vektige argumenter.

Prosessen fram til ny Mønsterplan i 1985, ble lang og komplisert. Både planarbeid og høringsuttalelsene viser at det på langt nær var enighet i fagmiljøet om mål og innhold i faget. Den endelige planen ble utformet av departementet der statsråden selv deltok i arbeidet. Planen skiller seg fra M74 bl.a. ved en større vekt på en felles ramme for undervisningen i norsk grunnskole. Samtidig ble det lagt stor vekt på lokal tilpasning. En av intensjonene i planen var en styrking av relasjonen mellom skole og lokalsamfunn. Både den midlertidige utgaven i 1985 og den endelige utgaven i 1987 ble kritisert for å være for ambisiøse. Lærerorganisasjonene kritiserte særlig misforholdet mellom planens krav og rammevilkårene i skolen og mange lærere sendte planen tilbake til departementet.

Det totale timetallet i skolen ble øket, men økningen kom ikke formingsfaget til gode. Relativt sett ble formingsfaget dermed svekket i forhold til det samlede timetallet. Dette skjedde til tross for at departementet hadde framholdt betydningen av praktiske arbeidsoppgaver i skolen.

1990-årene ble reformenes ti-år med store forandringer i skolepolitikken og synet på skolens oppgave. Lokal tilpasning ble tonet ned til fordel for sentraldirigering og felles lærestoff. Skolen skulle igjen være "et sted å lære", og tradisjonelle skoleverdier som flid og strev ble trukket fram i lyset.

Utdanningsminister Gudmund Hernes ønsket selv en forandring av formingsfaget, som han mente hadde vært for mye preget av tilfeldigheter og aktiviteter uten klare mål. Han ønsket dessuten å legge større vekt på kulturstoffet og skolens oppgave som kulturformidler. Også formingslærernes egen organisasjon, Landslaget Forming i Skolen, ønsket å komme bort fra fagbetegnelsen "forming". I arbeidet med ny læreplan ble det tidlig klart at forming skulle erstattes med et nytt fag, kunst og håndverk. Både kunsthistorisk stoff og materialer og teknikker skulle tydeligere fram. Det kan synes underlig at departementet og landslaget her var helt på linje, mens store deler av formingsmiljøene og særlig høghskolemiljøene var mot.

Planen for kunst og håndverk forandret seg fra høringsutkast til endelig plan. Høringsutkastet ble kritisert for å være for ambisiøst. Stoffet var for vanskelig og for detaljert, og det var for liten plass for elevens skapende arbeid. Opprettingsgruppen gjorde betydelige forandringer. Strukturen i innholdet ble forandret til "bilde – bildekunst" og "skulptur og bruksform". Fagprofilen ble endret slik at praktisk skapende arbeid ble langt tydeligere og den kognitive dimensjonen redusert. Likevel er det grunn til å hevde at faget hadde forandret seg fra den første Mønsterplanens vekt på affektive målformuleringer og skapende prosesser, til et fag der det tydeligere enn i noen læreplan etter krigen gjøres klart hva elevene skal lære, og der ferdigheter og kognitive prosesser står mer sentralt enn noen gang.

Ut fra analysen av fagplanen er det god grunn til å hevde at L97 gir faget et ny profil, ikke bare et nytt navn. Den påviste vekten på kognitive mål, blir operasjonalisert gjennom en kumulativ oppbygging av kunnskap, en plan der felles undervisningsstoff er et sentralt virkemiddel. Dermed synes planen ikke lenger å bygge sitt rasjonale primært på individuell utvikling og fritt skapende arbeid, men på et definert utviklingsløp som beskriver hva eleven skal tilegne seg at kunnskap på hvert alderstrinn. I fagets historie må vi tilbake til læreplaner fra før 1925 for å finne planer som var like presise på hva elevene skulle lære.

Den dobbelheten i faget som det tidligere er vist til, vekselvirkningen mellom å skape selv og å vurdere andres arbeid, kommer i L97 til uttrykk i innledningen til generell del. Der står det at opplæringen må gi rom for "elevens skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser" (L97:15). Samtidig understrekes det at eleven skal vokse inn i en kulturarv, og innholdet i denne kommer tydelig til uttrykk gjennom at "elevene skal kjenne ...". I veiledningsheftet for kunst og håndverk står det at læreplanen bygger på det syn at "godt håndverk er viktig for utviklingen av det personlige uttrykk" (KUD 1997b:12) I fagplanen sies det at den viktigste arbeidsmåten i faget knyttes til elevens skapende arbeid. Om det er mulig å realisere begge sider, både inntrykk og uttrykk, innenfor den tidsrammen som er til disposisjon, eller om "inntrykkssiden", – elevenes materiale danning, – kommer til å dominere, vil tiden vise.

Referanser

Litteratur

- Carlsen, Kari & Åse Streitlien 1995. *Evaluering av formingsfaget i grunnskolen*. Telemarksforskning, Notodden. Rapport nr. 5/95
- Dahl, Helge 1988: En ny lærerutdanning. i: Knut Jordheim (red.) 1988. *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år*. Notodden Telemark lærerhøgskole: 226–271
- Dokka, Hans-Jørgen 1975. *Vår nye skole*. Oslo: NKS-forlaget
- Dokka, Hans-Jørgen 1988. *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739 – 1989*. Oslo: NKS-forlaget
- Formingsseksjonen Stord lærerhøgskule 1984. *Formingsfaget i grunnskolen. Eit bidrag til debatten om og revisjonen av Mønsterplanen 1974*. Stord lærerhøgskule, Upublisert
- Fure, Paula 1989. *Forming. Et kunst- og kulturfag*. Oslo: Gyldendal
- Goodlad, John m.fl. 1979. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Halvorsen, Else Marie 1991. *Kulturarven i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjon. - En skolepolitisk samtidsdokumentasjon*. Telemark Lærerhøgskole, Notabile nr.3 1991
- Halvorsen, Else Marie 1993. *Kulturarven i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjon. - En lærerundersøkelse i Telemark*. Telemark Lærerhøgskole, Notabile nr.2-93
- Halvorsen, Else Marie 1996. *Kulturarv med vekt på den estetiske dimensjon*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Harbo, Torstein & Reidar Myhre & Per Solberg 1982. *Kampen om Mønsterplanen*. Språk og sak. Oslo – Bergen – Tromsø: Universitetsforlaget
- Harbo, Torstein og Thyge Winther-Jensen (red.) 1993. *Vi og de andre*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hernes, Gudmund 1992a. Første time. *Grunnskolenytt* 1992(2): 5–16
- Hernes, Gudmund 1992b. Foran høringen. *Norsk skoleblad* 1992 (23):10–11
- Informasjonshefte om Læreplanverket for grunnskolen 1997*. Temahefte i serien Hjem & skole. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Jordheim, Knut (red.) 1988. *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år*. Notodden: Telemark lærerhøgskole
- Kjosavik, Steinar 1998. *Fra ferdighetsfag til forming. Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Kjosavik, Steinar 2001. *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell forlag
- Kjosavik, Steinar & Randi Helene Koch & Edith Skjeggstad & Bjørn Magne Aakre 2003, *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag – ny praksis? Rapport 03/2003*. Telemarksforskning Notodden
- Kjøøl, Per Eivind & Alfred O. Telhaug 1979. *Norsk skolepolitikk i etterkrigstida. Skole- og utdanningspolitikk i partiprogrammene fra 1945 til 1977*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klausen, Arne Martin 1992. *Kultur. Mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Koritzinsky, Theo 1995. Formingsfaget i samfunnsperspektiv. i: Bjørg Tronshart (red.) 1995. *Formingsfagets egenart. En artikkel og essaysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning: 99 - 112
- Koritzinsky, Theo 2000. *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lysne, Anders 1976. *Forming i skolen – idé og mål*. 2. utg. Oslo: Fabritius Forlag.
- Lysne, Anders 1988. Formingsfagets utvikling og betydningen av "Notodden". i: Knut Jordheim, (red.) 1988: *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år*. Notodden, Telemark lærerhøgskole: 272-339
- Mørk, Hans Otto (red.) 1970. *Form og forming*. Bind II, Oslo: Universitetsforlaget
- Myhre, Reidar 1992. *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. 7. opplag. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Myhre, Reidar 1996. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Solberg, Per 1981. Forming – idé og innhold. Belyst ved en skisse av fagets framvekst. *Forming i skolen* 1981, nr. 1/2:30-37
- Strømnes, Åsmund Lønning 1987. Mønsterplanen, estetisk kunnskap og forming. Intensjonar og realitetar. *Forming i skolen* 1987/4
- Sundvor, Ingvar 1970. Estetisk formstudium. i: Hans Otto Mørk (red.) 1970. *Form og forming*. Bind II, Oslo: Universitetsforlaget: 60–78.
- Telhaug, Alfred Oftedal 1982. *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS
- Telhaug, Alfred O. 1992. Tekst og kontekst. Høringsutkast til Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell del. KUF 1992. En historisk analyse. *Grunnskolenytt* 1992/2: 17 – 26.
- Telhaug, Alfred O. 1993a. Nyanser i blått. Restaurasjon og nyliberalisme i 1980-årenes USA, England, Danmark og Norge. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1995 (1):138
- Telhaug, Alfred O. 1993b. Den restaurative utdanningspolitikken i USA, England, Danmark og Norge. i: Torstein Harbo og Thyge Winther-Jensen, red. 1993. *Vi og de andre*. Oslo: Ad Notam Gyldendal :93-102
- Telhaug, Alfred O. 1994. *Utdanningspolitikken og enhetsskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS
- Telhaug, Alfred O. 1995. Arbeiderpartistaten som skolestat II. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1995 nr.3:283-288
- Telhaug, Alfred O. 1995b. Gudmund Hernes og hans syn på allmenndannelse. i: Jens Chr. Jacobsen 1995. *Spor. En antologi om almenndannelse*. Vejle: Kroghs Forlag AS :50-70
- Tollefsrud, Mette 1996. *Forming. Min, din, vår virkelighet. Om formingsfagets utvikling og idégrunnlag*. Hovedoppgave i forming. Høgskolen i Oslo, avdeling for estetiske fag
- Tronshart, Bjørg (red.) 1995: *Formingsfagets egenart. En artikkel og essaysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik 1995. *Norsk utdanningshistorie. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Østerud, Per & Finn Daniel Raaen 1995. Endringer i norsk skole i 90-åra. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4/1995:13
- Østvold, Hans 1972. Departementets intensjoner med Mønsterplanen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 1972:138–147

Arkivmateriale

Riksarkivet: KUD-Folkeskolerådet/Grunnskolerådet

Tidsskrifter

Idé og Form/Forming i Skolen/Form

Norsk pedagogisk tidsskrift

Norsk Skoleblad

Pedagogisk Forskning. Nordisk tidsskrift for pedagogikk

Intervjuer og samtaler

Intervju med Arne Marius Samuelsen 08.11.2000

Intervju med Anny Haabesland 18.12.2000

Intervju/samtale med Thorstein Vasset 20.12.2002

Spørsmål til Vibeke Roll og Bjarne Hagen april 2003.

Brev

Ragnhild Vavik 06.05.03

Skolepolitiske dokumenter (i kronologisk rekkefølge)

- Normalplanutvalget 1970. Forslag til normalplan for grunnskolen. Innstilling II fra Normalplanutvalget av 1970.
- St.meld. nr. 46 (1971-1972). *Om Mønsterplan for grunnskolen*
- Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave 1971. Oslo: Aschehoug
- GR95. *Læreplan for kunst og håndverk*. Høringsutkast
- Grunnskolerådet 1971. *Informasjon om mønsterplanen av 1971*. Informasjonshefte 1
- Lærerutdanningsrådet 1972. *Formingslærerutdanning for grunnskolen, vidaregående annmenndannande skolar og lærerskolar*.
- *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. Oslo: Aschehoug
- St. meld. nr. 62 (1982-83) *Om grunnskolen*
- Grunnskolerådet 1984. *Forming*. Innstilling fra en arbeidsgruppe
- Grunnskolerådet 1985. *Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen. Med foreløpig innstilling del 2*. Revidert utgave fagplandel. Universitetsforlaget
- *Mønsterplan for Grunnskolen 1985*. Revidert og midlertidig utgave. Bokmål. Aschehoug & Co AS
- St.meld. nr. 15 (1986-87). *Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen*.
- *Mønsterplan for Grunnskolen 1987*. Bokmål. Aschehoug & Co AS
- NOU 1988: 28. *Med viten og vilje*. Kultur- og vitenskapsdepartementet
- RVO 1989. *Retningslinjer for utarbeiding av fagplaner i den videregående skolen*. Rådet for videregående opplæring
- St.meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring av utdanningssektoren*
- St.meld. nr. 61 (1991-92) *Kultur i tiden*
- St.meld. nr. 40 (1992-93) ... *vi små en alen lange*

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994a. *Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen oppbygning, organisering og innhold. Høringsutkast*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/Grunnskoleavdelingen 1994b. *Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner for fag i grunnskolen*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994c. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: generell del - [Ny utg.]*
- St.meld. nr. 29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole*
- Innstilling S. nr. 15 (1995/96). *Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole – ny læreplan*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kulturdepartementet og Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995. *Broen og den blå hesten, Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/Grunnskoleavdelingen 1996. *Sammenfatning av høringsuttalelser til: Læreplan for fag i 10-årig grunnskole L97. Høringsutkast*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997a. *Veiledning L97. Organisering av arbeidet i den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997b. *Veiledning L97. Kunst og håndverk*. Nasjonalt læremiddelsenter
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998. *Rettledning • L97 • L97S. Elevvurdering*. © Nasjonalt læremiddelsenter (NLS)