

Fagtradisjoner, faglige synteser og fagdiskurs

Erling Framgard

Denne artikkelen fokuserer på at oppmerksomheten i undervisningen kan ha ulike omdreiningspunkt som danner pedagogiske og faglige tradisjoner. Den dialektiske forståelsesstrukturen som anvendes her, har en disiplinorientert tradisjon og en individorientert tradisjon. Oppfatningen innebærer at det også finnes en tredje tradisjon som syntetiserer og videreutvikler de to øvrige. Denne har etter min mening fått for lite oppmerksomhet i den faglige diskurs. Innen allmenndidaktikken er den derimot allment kjent. Artikkelen er skrevet ut fra bildepedagogisk posisjon, men faglige forståelser her, kan også gjelde designområdet. I denne teksten har flere problemstillinger vært aktuelle. Hvordan arter disse fagdidaktiske tradisjoner seg ut fra en dialektisk forståelseshorisont, og hva kan den syntetiserende tradisjonen innen generell didaktisk forståelse tilføre vår nåtidige fagdidaktiske diskurs?

Nøkkelord: Fagtradisjoner, formgivingsfag, Kunst og håndverk, Skjervheim, Klafki og Dewey.

Introduksjon

Ut fra en dialektisk forståelse rettes søkelyset i denne artikkelen mot fagdidaktiske tradisjoner innen Kunst & håndverk og formgivingsfag i norsk skole. Teksten baseres på at særlig to tradisjoner har gjort seg gjeldende innen fagdidaktikken her i landet. Den ene er en disiplinorientert tradisjon, og den andre er en individorientert tradisjon. En tredje syntetiserende tradisjonen finnes også. Etter mitt syn er den mer tydelig innen allmenndidaktikken enn innen vår fagdidaktikk. Denne allmenndidaktiske tradisjonen får derfor vesentlig plass her. Den dialektiske forståelse som legges til grunn i denne teksten, er at utviklingen av to tradisjoner til en syntese utgjør en *ny* enhet eller helhet, som riktignok bygger på foregående tradisjoner, men samtidig representerer nytenkning og videreutvikling. Motsatt kan en tenke seg et mellomstandpunkt som bærer preg av kompromiss mellom tradisjoner, og som i liten grad bærer preg av videreutvikling.

Begrunnelsene for denne faghistoriske undersøkelsen er fler: Samtida er etter mitt syn prega av ulike former for disiplinorientert praksisideer, noe som gjør seg gjeldende på flere måter. Navneendring fra 'Forming' til 'Kunst og håndverk' i 1997, og på tidsskriftet 'Forming i skolen' til 'Form' i 1995, er tydelige tegn på større disiplinorientert vektlegging av faget. Dette gjør seg også gjeldende for våre fagområder i læreplanverket (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006) (LK06). I Generell del av LK06 vektlegges i stor grad den individ- og elevsentrerte tradisjonen. I Kunst og håndverk planen forsøkes til en viss grad å inkorporere begge tradisjonene, mens formgivingsfag i videregående skole er så godt som helhetlig disiplinorientert. Et utslag av det disiplinorienterte hegemoniet innen vårt fagområde, er et manglende skille mellom pedagogisk virksomhet, og kunstnerisk virksomhet. Dette kan eksemplifiseres ved faglærerutdanningen ved HiT. Her går faglærerstudenter i 3. kl. 'Formgiving, kunst og håndverk' i de samme klassene som kunstfaglig utdanning i visuelle kunsthøgskole og design (VKD fra 2004). I nåtidig fagdidaktisk diskurs blir historisk fagstoffet berørt av fler (Brønne, 2009, 2011; Fauske, 2010; Illeris, 2002; S. Kjosavik, 2001, 2003; Kvellestad, 2013; Lutnæs, 2013; Nielsen, 2006, 2009; Rorgemoen, 2011; Sømoe, 2013). Jeg tar dette som et mulig tegn på at vi lever i en faglig brytningstid, der vi i nåtidig fagutvikling, har behov for å vurdere tidligere forståelser og praksisformer.

Målsetting: Først å gi en kort historisk framstilling over de to fagdidaktiske tradisjonene og hvordan disse kan se ut til å ha artet seg her i landet. Deretter vil jeg ta opp de tre tradisjonene innen allmenndidaktikken med vekt på synteseeksempler. Avslutningsvis kompareres de syntesene jeg har pekt på. Jeg vil også berøre en den pågående fagdiskurs som er nevnt ovenfor, og relatere denne til det allmenndidaktiske tilfanget som anvendes her. Artikkelen forsøker å nå denne målsettingen gjennom et utvalg av teori- og diskurseksempler, der jeg anvender en dialektisk undersøkelsesform.

Fag- og disiplinorientert tradisjon

Tegning ble fra midten av 1800 tallet betraktet som et ferdighetsfag, der oppmerksomheten i særlig grad var rettet mot kunnskaps- og ferdighetsområdet. Den pedagogikk som var rådende her, har gjerne blitt karakterisert som det å fylle innhold på flasker, dvs. fylle elevene med kunnskap. Denne pedagogikk er gjerne betegnet som autoritær og ensidig påvirkningsmodell (f.eks. Nordström, 1976, s. 13; Pedersen, 1990, s. 32ff), der omverdenen, dvs. skolen, skulle danne individet. En kan si at undervisningen her i særlig grad er produktinnrettet. I sin dr.polit.-avhandling har Kjosavik studert formingsfagets historie. Her framholder han bl.a. at i en lærebok om tegning av Anton Bergh fra 1875 (1875), var tegning nødvendig for den som skulle beskjeftige seg med livets praktiske og tekniske gjøremål (Kjosavik, 1998, s. 47). Tegning skulle danne grunnlaget for oppfatning av form og dermed styrke forestillingsevnen og skjerpe iakttakelsesevnen. Metodisk handlet dette i særlig grad om iakttakelsestegning av ulike gjenstander, bl.a. gjenstander som var laget til dette formål. Ellers var avtegning, dvs. kopiering av andres bilder, sterkt vektlagt. Ut fra Kjosaviks framstilling er dette å betrakte som ren kunnskaps- og ferdighetsundervisning. I normalplanen for 1922, var målet "Å fremja evna til å sjå hjå barnet – læra det til det – og øva det upp til å gjeva att i teikning det det ser eller hev set" (*Normalplan for landsfolkeskolen*, 1922, s. 62). Det samme er gjengitt i Normalplanen av 1925 (*Normalplan for byfolkeskolen*, 1925, s. 53). Undervisningen ble sterkt knyttet til fortegning og avbildning av gjenstander som metode for at elevene skulle lære visse ferdigheter (S. Kjosavik, 2001, s. 41). Denne disiplinorienterte pedagogikken innenfor tegning ble, som vi skal se nedenfor, etter hvert kritisert for en fundamental mangel på forståelse for bl.a. barns utvikling, og ble etterfulgt av en sterkt elevsentrert undervisning.

Den individ- og elevsentrerte tradisjon

I den perioden faget hadde benevnelsen forming (1960–1997), ble tegning, sløyd og håndarbeid inkorporert til et fag. Her ble oppmerksomheten på en helt annen og fundamental måte rettet mot elevens utvikling og opplevelser i vid forstand. Framtredende i denne undervisningstradisjonen var den psykologiske orientering, og mer spesifikt det utviklingspsykologiske aspekt, noe som har klar relasjon til kunnskapene om barnetegningens utvikling. En kan si at undervisningen i særlig grad er rettet inn mot det prosessuelle i motsetning til produktene (Se f.eks. (Nordström, 1976; Kristian Pedersen, 1999). Men allerede i Normalplanene fra 1922/-25 kan en finne et lite snev av de nye teoriene om barne-tegningen i det en hevder at: "Teikning må byggja på det barnet sjølv ser" (*Normalplan for landsfolkeskolen*, 1922, s. 62). I Normalplanene av 1939 har de nye ideene og kunnskapene fått større gjenslagskraft. Under målsetting nevnes f.eks. "å fremja evna til å få fram indre opplevingar..." (*Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*, 1939, s. 170). I planen for tegning er det utviklingspsykologiske aspekt sterkt vektlagt. Tegning utviklet seg først og fremst fra å være et ferdighetsfag, til et fag som: "Den frie formingen er grunnlaget både for undervisningen i tegning og bruken av tegning i samband med andre fag i skolen." (Fra rettleiing i *Normalplan for byfolkeskolen*, 1939, s. 169). Planene av 1939 er sterkt preget av reformpedagogikk, arbeids- og aktivitetspedagogikk. Kjosavik viser til en uttalelse av Bernhoft Ribsskogs, der han sier at i arbeidsskolen er arbeidsmåten pensum (S.

Kjosavik, 2001, s. 98). Mest kjent innen denne tradisjonen er kanskje Wictor Lowenfeld som studerte barnetegning ut fra det utviklingspsykologiske aspekt og Herbart Read som studerte ut fra et dybdepsykologisk aspekt. 'Education through Art' (1931/1958) regnes som Read's hovedverk. 'Creative and Mental Growth' (Lowenfeld, 1957) ble oversatt til dansk med tittelen: 'Kreativitet og vækst' (1971), og fungert som en grunnbok innen formingspedagogikken her til lands i en årrekke. Tegning ble beskrevet som resultat av biologisk og psykologisk modningsprosess (f.eks. Kristian Pedersen, 1997). En av de store pionerene innen pedagogikk her til lands var Helga Eng (1926, 1944). Kjosavik framholder: "Forskningen resulterte i en nesten ubegrenset tro på hva psykologien kunne lære oss, og bidro til at begreper som modenhet, utfoldelse og individualitet ble trukket inn i debatten om skolens oppdragelse og undervisning" (Kjosavik, 2001, s. 55). Højberg-Pedersens bok 'Alle børn kan tegne' (1972), var nærmest å betrakte som et forsvarsskrift for den barnesenterte og humanistiske tradisjonen. Rolf Bull-Hansen var her i landet, en av de store pionerene innen denne bildepedagogikk, og en sentral aktør i utviklingen av tegneundervisningen. Han ble også den første rektor ved Statens sløyd og tegnelærerskole (SSTL) da denne ble opprettet på Notodden i 1938. Hans bok 'Barns tegning og tegning i skolen' (1928), bidrog til at det nye synet på tegning etter hvert fikk gjennomslagskraft. I praksis førte denne pedagogikken til nærmest et totalt fravær av kunnskap og ferdigheter, der arbeid med dyre flotte materialer resulterte i den reneste søppelproduksjon (Framgard, 1991).

Pionerene

Men hvordan var utgangspunktet til disse pionerene? For å vise noe av kjernen i denne tradisjonen, velger jeg å følge Bull-Hansen og noen andre debattanter i tidsskriftet 'Forming', et tidsskrift som ble utviklet ved SSTL¹ ca. 1950. I nr1/-52 skriver han bl.a.: "Vi ser nødvendigheten av å prøve å oppdra mennesker som kan redde noe av sin spontanitet, sin opprinnelighet, tiltakslust og skapende kraft, og som kan lære å bruke sin frihet" (1952, s. 2). Bull-Hansen gikk hardt ut mot kopieringsaktiviteten som avgjort var den rådende innen tradisjon, og sier at elevene ved denne arbeidsmåten ikke får stole på egne krefter. Han sammenlikner dette med "ferdigtygget mat" (1959, s. 4). I nr 2/-64 skriver han om 'anatomidressur og perspektiveksersis' (1964, s. 14). I et samlenr. (nr1, 2 og 3) 1956, ble et foredrag fra 1931 trykt opp (1956). Her argumenterer han for det å sette barnet, individet, i sentrum i den faglige oppmerksomhet, i det han sier at vi må finne ut hva som tjener barna selv og deres utvikling, slik at vi velger fagstoff som passer dem, deres vesen og behov (1956, s. 12). Videre samme artikkel framholder han at tegning tjener 'barnets erobring av virkeligheten', og ved samvirke av øye og hånd, fantasi og forstand, former barnet sin virkelighet ved hjelp av tegning. Tegning er sansetrening, sier han videre, og hevder tegning brukt på denne måten blir mer et læreprinsipp enn et fag (1956, s. 11). "Det er mennesker med høyst forskjellig utrustning og forskjellige måter å se og å oppfatte på som iakttar", sier han (1951b, s. 15). I nummeret før, uttaler han at det for lærerne gjaldt å trenge inn i det psykologiske grunnlaget av den nye fagforståelsen, at elevene må høste erfaring med de kunstneriske virkemidlene og å få oppøving i bruk av redskap og materiell. Samme sted sier han at det ikke fører noen vei tilbake til utlevde undervisningsformer (1951a, s. 4). Billedkunsten hadde også en helt sentral plass i undervisningen for denne perioden. Kunsten ble sett på som et middel til danning og som et naturlig sentreringspunkt i undervisningen. Kunstretninger som naivisme, ekspresjonisme, kubisme, futurisme og dadaisme ble fremhevet som beslekta med barnetegningene. Dette fikk betydning for synet på bar-

¹ SSTL (Statens sløyd- og tegnelærerskole) ble videreført til Statens lærerskole i forming, Notodden (SLFN). Institusjonen heter nå 'Institutt for forming og formgivning', IFF, og ligger under Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (EFL) med studiested Notodden, Høgskolen i Telemark, HiT.

nets tegning, hevder Kjosavik (2001, s. 56). At de forståelsesformene som kjennetegnet denne tradisjonen, var noe helt ut nytt i bildeundervisningen, viser følgende sitat fra Asmund Strømnes, nr3/-54. Han refererte her fra sin undersøkelse 'Teikning i lærarskulen':

"Det er ei kjend sak mellom teiknelærarar i lærarskulen at når ein får inn nye klassar og skal taka til med dei, står dei heilt ukjende med, og utan dei ringaste røymsler når det gjeld fri forming. Det som møter dei er så framandt at dei slett ikkje vågar å tru på gagnet av det i først omgang. Eit omvendingsarbeid må i dei aller fleste høve til før dei skapande kreftene får lov til å gjeve hugsyn, opplevingar og sanseintrykk den form dei fortener" (1954, s. 20).

Nyorienteringen som skjedde her i landet var del av en nærmest verdensomspennende bevegelse. Børge Riise rapporterer fra et UNESCO-seminar i Bristol, England: "Det heter seg om kunstoppplæringa (The Art Education) i skolen at en i den første halvpart av dette århundre har vært vitne til et stort omskifte i både teori og arbeidsmåte. Ja, ordet revolusjon blir her nyttet for å karakterisere det som har gått for seg" (1951, s. 4). På dette seminaret ble INSEA dannet, 'The International Society for Education through Art'. Oppdragelse *gjennom* kunsten var det store slagordet. Innføring av dette radikalt nye, basert på det individentsentrerte og prosessuelle i stedet for ferdighetsorientering, førte selvsagt til en omfattende faglig diskusjon. Etterhvert kan en imidlertid finne spirer til kritikk: I etterkant av planutkastet til Normalplanen for forsøk for 9-årig skole (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 1960), som forøvrig i det alt vesentlige ble til ved SSTL (Kjosavik, 2001, s. 131ff), kom Roar Caspar Bruun i nr3/-61, med noe som kan oppfattes som en forsiktig kritikk, i det han trodde at planforfatterne hadde vært for optimistiske med tanke på lærersituasjonen, og hevdet at den alminnelig praktiserende lærer uten ekstra utdanning, fikk for liten hjelp og støtte i planen. Han advarte mot at det hele kunne bli for løst, og at dette kunne resultere i tilbakeslag (1961, s. 19). En rådende oppfatning innen denne nye tradisjonen var at en betraktet ferdighetsundervisning som påvirkning, noe en som lærer skulle være særdeles forsiktig og tilbakeholden med. Tidligere, i diskusjonen om opplæringsformene, hadde Ruth Højberg-Pedersen framsatt en forsiktig, men kritisk bemerkning til fraværet av kunnskap og ferdighetstrening, i det hun spør om det ikke kunne være det riktige overfor barn at en i større grad innstilte seg på deres behov for en kunstnerisk forsvarlig form (1957, s. 9). Når det gjelder Bull-Hansen, mener jeg det ovenstående viser et noe mere differensiert fagsyn på kunnskap og ferdigheter. Selv om han i det nyoptrykte foredraget fra 1931 (1956) hevdet, i opposisjon til det datidens tradisjonelle syns, at det tekniske, håndverksmessige ikke kan og bør bli hovedsak i undervisningen, fortsatte han samme sted med at metodisk og formell trening er nødvendig, og at fagene trengte tekniske øvelser (1956, s. 11ff). Et annet sted hevdet han:

"Kunstnerisk dugleik krever en disiplin av sinn og kropp som gir herredømme over materialer og redskap slik at uttrykket realiseres. Det kreves førstehånds kjennskap til materialer, verktøy og åndelig anspenning knyttet til kunstnerisk produksjon som grunnlag for verdisetting. Følelsen av dyktighet som følge av skapende aktivitet tilfredsstillende ungdommen på en måte som abstrakte studier ikke kan." (1957, s. 4).

I nr3/59, framhevet han også tegning som problemløsende aktivitet, der de kunstneriske kravene går igjen, enten det gjelder å komponere et bilde, en dekor eller ting (1959, s. 5). Dessuten kan det være grunn til å minne om at pionerne innen denne undervisningstradisjonen i stor grad hadde tradisjonell kunstnerisk utdanning. Kanskje indikerer dette at kunnskaper og ferdigheter var en selvfølge for f.eks. Bull-Hansen? Når det gjelder kunnskap- og ferdighetsaspektet, kan en ellers merke seg at 'Forming' i disse årene nærmest er fylt av oversikter og innføringer i diverse materialer og teknikker. En rimelig grunn til dette kan være at en ønsket å tilby konkret faglig hjelp og støtte til lærerne (jfr. Bruuns kritikk ovenfor). Det kan også indikere at kunnskap og ferdigheter i samband med praktisk utførelse, var selvfølgelig.

Utvikling av en syntese?

Det er rimeligvis flere grunner til at den utviklingspsykologiske tradisjon møtte kritikk og etter hvert utover på 80-tallet tapte terreng. Ideen om at innlæring av faglige ferdigheter nærmest ble sett på som suspekte, må betraktes som en svært ytterliggående. Kritikken av manglende kunnskaps- og ferdighetsaspekter ved faget, handler også om fundamentale innsikter vedrørende barns virksomhet og tilværelse: Som bakgrunn for faglig målsetting og faginnhold, bør en kjernebegrunnelse og kjerneforståelse selvsagt være at individer gjennom faglig virksomhet, blir knyttet til samfunnets virksomheter, kultur og tradisjoner. En tredje grunn kan være bildemedienes ekspansjon på 80- og 90-tallet, der mange innså at de eksisterende praksisformer var tilkortkomne. En kan slik Kristian Pedersen påpeker (1999, s. 10), ikke forvente den utviklingspsykologiske pedagogikk kunne handtere disse problemene da den baserte seg på forskning foretatt på et tidspunkt hvor disse problemene ikke var aktuelle. Min erfaring tilsier at det i stor grad er faglig konsensus innen lærerutdanningen at den utviklingspsykologiske tradisjon har utspilt sin rolle, og at den har etterlatt seg et kunnskapsvakuum, der behovet for økt faglig kunnskap og ferdigheter er innlysende. Men på tross av svakheter i den vekstpedagogiske tradisjonen, må etter mitt syn ikke de positive sidene glemmes. Hele historien om utforskningen av barne-tegning, er preget av humanistiske ideer, og det er gjort med en stor kjærlighet til og respekt for barn. Disse verdier mener jeg det er verd å ta vare på.

Et blikk på samtiden

Ettersom jeg i noen tid har interessert meg for fagtradisjoner og faglige ideologier (Framgard, 1991, 1992, 1994, 1996), har det vært interessant å følge nåtidig fagdiskurs på området. Som et eksempel vil jeg her trekke fram Karen Brønne som både i sin drg. avhandling (Brønne, 2009) og i senere artikkel (Brønne, 2011) tar opp fagtradisjoner innen Kunst- og håndverksfaget. Hun viser til kunstpedagogisk tradisjon og håndverksfaglig tradisjon som to faglige hovedkategorier innen nordisk diskurs. I hennes drg.-avhandling anvender hun fire kategorier: 1. Encyklopedisk danningsideal, teknikk- og materialtame. 2. Formaleestetisk oppseding. 3. Karismatisk haldning. 4. Kritisk biletpedagogikk (Brønne, 2011, s. 95). Denne tenkningen om faglig struktur er berørt i flere (Brønne, 2011; Digranes & Nielsen, 2012; Fauske, 2010; Gulliksen, 2012; Kvellestad, 2013; Lutnæs, 2013; Sømoe, 2013). Ved en komparering av hennes kategorier med dem jeg anvender her, blir hennes første kategori sammenfallende med disiplinorientert tradisjon fordi både det encyklopediske danningsideal og disiplinorientering vektlegger det rent faglige. Hennes andre kategori 'Formaleestetisk oppseding' (Brønne, 2011, s. 99), kan på den ene side betraktes som disiplinorientert fordi formaleestetiske opplæring i all hovedsak er disiplinorientert normopplæring, mens tradisjonen som vi skal se nedenfor, er som kunstpedagogikk, opptatt av individets vokster og var dermed sterkt barnesentrert. Brønnes tredje kategori, ser ut til å kunne falle sammen med den individorienterte tradisjon, fordi denne vektlegger individet i den faglige undervisningen. Når det gjelder Brønnes' siste kategori, referer hun til den svenske 'Polariserende pedagogikk' (Se f.eks. Nordström, 1979; Romilson & Nordström, 1978), som var en bildepedagogikk som også her i landet fikk mye oppmerksomhet. Denne ble utviklet i ren opposisjon til vekstpedagogikken. Basis i forståelse for denne pedagogikken er at bilder er av samfunnsmessig karakter og inngår i en samfunnsmessig og politisk kontekst. Vekstpedagogikken var ikke et redskap som kunne brukes til å tolke, forklare og avsløre den kapitalistiske verden. I min kontekst karakteriseres denne bildepedagogikk som fag- og disiplinorientert fordi tendensen her er at undervisningen er sentrert om lærestoffet.

Lenken til den generelle pedagogisk-didaktiske historien

Vår fagdidaktiske historie knytter selvsagt an til den generelle pedagogiske og didaktiske historien. Ved å åpne opp for et blikk på denne, håper jeg å vise konkrete bånd mellom fagdidaktikken og all-

menndidaktikken. Selv om tradisjoner i denne korte gjennomgangen presenteres sammenhengende, kunne de ha blitt framstilt dialogisk, da de for en stor del har utviklet seg, stått i opposisjon til hverandre og framstått med vekslende tyngdepunkt i forholdet mellom individet og disiplinen. Viktig i den videre framstilling er at det finnes en tredje tradisjon som etter mitt skjønn står i et dialektisk forhold til de to fagtradisjonene som er behandlet. Dermed får den videre undersøkelsen triadisk karakter. En konsekvens er at de to øvrige tradisjonene i det videre betegnes som tese og antitese, mens den tredje tradisjonen framstilles som syntese. Framstillingen forsøker å berøre representativt fagstoff som relaterer seg til disse tradisjonene, og har som målsetting å vise aktualiteten den fagforståelsen som legges fram, kan ha.

Tesen: Disiplin- og fagsentrert tradisjon.

Det er naturlig å knytte den fagsentrerte undervisningstradisjon til den lærde skole og den encyklopediske tradisjonen. Den lærde skole karakteriseres gjerne som en intellektuell og autoritær bokskole, preget av formalisme og sterk vekt på faglig innlæring og kunnskap, gjerne også benevnt som klassisk dannelse. Den encyklopediske dannelse kan knyttes tilbake til oldtidens sofister og deres retorikkskoler der formell veltalenhet og argumentasjonsteknikk var viktigere enn selve saken en behandlet. Et stikkord her kan være pansofi, formulert av bl.a. Comenius; tanken om universaldannelse som en noe enkelt kan si går ut på at alle skal lære alt (Aasen, 2006, s. 99ff; Myhre, 1972, s. 160ff). Navn som kan trekkes fram her kan f.eks. være Herbart, en sterk systematiker som hadde troen på at mennesket lar seg forme og danne i den pedagogiske virksomheten (f.eks. Myhre, 1972, s. 297ff). Herbarts målsetting var å skape mangesidig interesse, og en harmonisk utvikling av hele mennesket. Både Comenius og Herbart hadde imidlertid syn og sans for eleven, eksempelvis var barnets utvikling et sentralt utgangspunkt for Comenius undervisningsmetode. Mens Herbarts etterfølgerne, de såkalte herbartianerne, rendyrket den fagsentrerte undervisningen i enda større grad enn Herbart hadde gjort. Tendensen til skjemativering og intellektualisering ble også videre utbygd (Myhre, 1967, s. 306).

Etter hvert som reformpedagogikken kom på banen med sterk vektlegging av selvutfoldelse og til dels uhemmet frihet, kom også motreaksjonene. Dette nye ble forstått som politisk radikalisme. En framhevet i stedet en oppdragelse og undervisning som ikke bare legger forholdene til rette, men at møte med kulturelle verdier og normer er forutsetninger for menneskelig vokster og utvikling. En protester mot oppdragelse uten mål og normer, mot kjæling med barns interesser og nykker. Skolen burde heller by på konsentrasjon, dybde, alvorlig arbeid og selvkontroll med vekt på plikter, ferdigheter og kunnskap. En var også redd for at viktige sammenhenger og kunnskaper kunne gå tapt, og framhevet derfor systematisk tilegnelse av kunnskap, og vektlegging av fag framfor prosjektarbeid. Den trygghet og befrielse det ligger i at de voksne tar ansvar, ble også framhevet (Myhre, 1972, s. 386ff). Gjennom sputniksjokket forsterket misnøyen seg i særlig grad i USA. Dette resulterte i krav om vektlegging av disiplin og arbeid med det intellektuelle, der faglig innhold og innføring i faglig tenkemåte skulle fremmes (Myhre, 1972, s. 448ff).

Antitesen: Individ- og elevsentrert tradisjon.

Første del av 1900-tallet var sterkt preget av reformpedagogikk. En sterkt kritisk holdning til den tradisjonelle kunnskapsskolen var sentral. Karakteristisk var en utviklingsbetinget barnsentrert oppfattelse både av oppdragelse og undervisning med en sterk tro på barnets skapende evner, der barnet skulle få frihet til å regulere sin egen utvikling. Stikkord for denne kategorien kan være: Gjøre elevene til mennesker gjennom fri åndsdannelse (fri – uten tanke på praktisk nytte)./ Oppdragelse av hele mennesket, både som enkeltindivid og samfunns individ./ Krav om allmenndannelse og offentlige skoler./

Utvikling av bl.a. lekepedagogikk./ Mennesker formes og dannes gjennom selvbevissthet og kulturbevissthet./ Læringsprosesser ved hodets-, hjertes- og håndens krefter. Dette relaterer seg til opposisjon mot den lærde skole der elevene helst skulle resipere kunnskap formidlet av læreren i en intellektualisert skole. Ved selvvirksomhet skulle elevene på en helt annen måte skaffe seg erfaringer gjennom møte med tingene, utvikle egne anlegg gjennom indre vekst og modning og få økt mulighet for læring og erkjennelse gjennom egne skapende krefter, egne sansninger og erfaringer (Myhre, 1972, s. 147–309). Med Baumgartens vektlegging for det sanselige og sanselig erkjennelse, ble han en av grunnleggerne av estetiske filosofi (Klempe, 2008, s. 46ff).

Rousseau er en representant for tradisjonen med vekt på individualismen som har hatt særlig betydning for fagområdet jeg her behandler. Han står i følge Myhre (1972:221) i skarp motsetning til det kalde, blaserte og snusfornuftige som preget den tida han levde i. Hans forståelse av oppdragelse og undervisning er gjerne karakterisert som et romantisk naturevangelium. Barnet burde holdes borte fra kulturpåvirkning fordi den var skadelig. Gjennom egen erfaring og selvvirksomhet skulle barnet få livsnær kunnskap. Mennesket i hans naturtilstand eksisterer som et hele, handler hensiktsmessig, der det ikke er noen spaltning av natur og ånd. Hans frie, sorgløse og ensomme Emil utvikler seg framover mot en sann og ekte kultur som gir vekstvilkår for mennesker (Aasen, 2006; Myhre, 1972; Solerød, 2005). Rousseau karakteriseres gjerne som kulturpessimist, men med troen på å skape nye mennesker i et nytt samfunn. Han vektla barns utviklingsnivå og barns egenart, og ønsket å oppdra og å kultivere på dette grunnlag. Gjennom hans pedagogiske frihetsideal ble han avgjørende for reformpedagogikken i det 20-århundre. Det opprinnelige, individuelle og naturlig vokster ble da idealet.

Tesen, antitesen og fagdidaktikken.

En gammel begrunnelse for det å ha tegneundervisning i skolen, var slik jeg har påpekt tidligere, oppfattelsen av at tegning utvikler iakttakelseevnen, dvs. formaldannelse (Kjosavik, 2001, s. 25ff). En av retningene mot slike oppfatninger og begrunnelser innen reformpedagogikken, var kunstpedagogikk: Kunstnerisk virksomhet ble her framsatt både som pedagogisk reaksjon mot intellektualistisk, følelses- og fantasifattig skole, og en begeistring for barns og unges skapende evner. Oppmerksomheten ble flyttet fra den reseptive kunnskapstilegnelse til vekt på fri forming og fritt skapende arbeid, der barnet oppfattes som kunstner og geni. Parolene var, nærmest i Rousseaus ånd: Ut i naturen og vekk fra asfalt og storbyliv! Barnet i sentrum, frigjør barns skapende krefter! Det var barns naturlig utvikling og frie utfoldelse som sto i sentrum, fulgt av ikke-inngripen av voksne i barns aktiviteter. Her kan også nevnes f.eks. 'The Progressive Education Association' i USA. Deres manifest lød som følger:

1. Barnet skal ha frihet til å utvikle seg naturlig. 2. Alt arbeidet må være motivert av interesse. 3. Lærere skal være leder, ikke kunnskapskremmer og hører. 4. Elevenes utvikling skal være gjenstand for vitenskapelig gransking. 5. Man skal vie alt som angår barnets kroppslige utvikling større oppmerksomhet. 6. Samarbeid mellom hjem og skole skal fremmes for å komme barnets behov i møte. 7. Den progressive skole skal være pioneren i den pedagogiske utvikling (Myhre, 1972, s. 423).

En syntese: Aktivitetspedagogikk som en tredje tradisjon innen pedagogikkhistorien.

Aktivitetspedagogikk fikk etter hvert større vind i seilene enn kunstpedagogikken, og i Europa smeltet det kunstpedagogiske sammen med arbeidsskoleideen. Selv om arbeidsskolepedagogikken inngår som en retning innen reformpedagogikken, velger jeg å karakterisere denne som en tredje tradisjon innen den generelle pedagogiske historien. Dette fordi den bærer med seg vesentlig bestanddeler fra begge de to nevnte tradisjonene. Siktemålet i læreprosessen var her å vektlegge egenaktiviteten til elevene. Skolen skulle utvikle seg fra å være et sted der en tilegnet seg kunnskap og ferdigheter, til et sted der

en lærte å bruke dem. Som grunnlegger av arbeidsskolen regnes ofte den tyske pedagogen Georg Kerschensteiner, som også fikk stor betydning for utviklingen av vårt fagområde (jfr. Kjosavik 2001, s. 54). Den som imidlertid i større grad har preget aktivitetspedagogikken, er John Dewey. Når jeg kategoriserer Dewey og arbeidsskolepedagogikken som en syntese, grunner dette seg særlig i at han vektlegger både individet og faglige aspekter i pedagogisk tenkning og praksis. I 'Barnet og læreplanen' polemiserer han mot de to øvrige tradisjonene, ved å karakterisere dem som sekter: I den fagsentrerte tradisjonen er lærestoffet målet, mens elevens rolle er å motta og godta. I den elevsentrerte eller psykologiske retningen, mener han at personlighet og karakter er viktigere enn lærestoffet (Dewey, 2001a, s. 23–40). Han var kritisk til den gamle autoritære skole, og hevdet at skolen må ta utgangspunkt i barnet, og framheve læring som livsprosess, og ikke preparering for framtida. Slik sett tilhørte han på mange måter den elevsentrerte tradisjon. Men det er viktig å merke seg at han også kritiserte den rene elevsentrerte pedagogikk, at han i tiltakende grad tok avstand fra den uhemma frihet som var rådende, og at individualitet burde utvikles gjennom frihet under ansvar. Dette kommer fram mange av hans skrifter, f.eks. i 'Utdanning som konservativ og progressiv' (Dewey, 2001c, s. 41–52), og i 'Erfaring og Oppdragelse' (Dewey & Fink, 1974/1996). Barnet måtte føle seg utfordret i oppgaveløsninger som krevet intelligent tenkning og handling, hevdet han. Han mente også at barnet hadde fire medfødte instinkter: 1. Sosialinstinkt. 2. Granskningsinstinkt. 3. Skaperinstinkt. 4. Kunstinstant (Myhre, 1972, 419). Målsetningen var på den ene siden å oppdra til selvstendighet og på den andre siden til å leve i et demokratisk samfunn. Sentralt for han er at kunnskap framkommer som resultat av handling, men at en ikke må overlate barnet til seg selv. Lærere har plikt til å veilede elevene (bl.a. i Dewey & Fink, 1974/1996). Oppdragelse uten voksen ledelse framhevet han som tåpelig; kunnskaps- og ferdighets-tilegnelse var ledd i en systematisk organisering. Mennesket må ha en eksperimenterende holdning overfor problemer og revidere synspunkt ut fra erfaring, hevdet han. Som et klart resultat av hans handlingsorientering, framkommer dette *å gjøre erfaringer* som et helt sentralt aspekt i hans pedagogikk (Dewey, 2001b, s. 53–66). Som et ledd i det å omsette sine teorier til mer konkret praksis, utviklet han bl.a. den såkalte 'Problemløsende metode', som fikk stor gjennomslagskraft. Denne kan karakteriseres som følger: 1. Det skapes en spesiell aktivitets og opplevelses situasjon. 2. Her utvikles et problem som engasjerer. 3. Elevene må samle opplysninger som gjør det mulig å angripe problemet på en fruktbar måte. 4. Løsningsforslagene gjennomdrøftes omhyggelig og ansvarlig. 5. Elevene selv skal ha mulighet til å prøve hypoteser og selv undersøke om den holder (Dale, 2001, s. 233; Myhre, 1972, s. 420).

En annen syntese: Skjervheim og det dialektiske alternativ.

Hans Skjervheim var filosof, pedagog og sosiolog. Han var aktiv på 60-, 70- og 80-tallet og hadde et mangfoldig syn på menneske, samfunn og oppdragelse. I essayet: 'Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi' (Skjervheim, 2001b, s. 214–229), drøfter han etter mitt skjønn nettopp de synspunkter som jeg har vært opptatt av ovenfor. Skjervheim viser først til kunstfilosofien der han framholder at vi har to hovedteorier. Den ene er den romantiske som han fører tilbake til Platon. Her er kunsten resultat av 'guddommeleg galskap og inspirasjon', men han sier at det som skulle framstå som ekte inspirasjon eller begeistring, altfor lett blir forvandlet til måter å snakke på. Den andre retningen innen kunstfilosofien mener Skjervheim går tilbake til Aristoteles, og at denne gjerne blir benevnt som den klassiske oppfattelsen. Her blir vekta lagt på det å kunne, dvs. kunsten som godt håndverk. Denne oppfatningen kan også assimileres med kunsten som teknikk. Dernest viser Skjervheim til pedagogikken, og sier at det er ulike oppfatninger av mennesket som ligger til grunn for disse teoriene. Dersom denne klassiske oppfattelsen innen kunstfilosofien skulle overføres til pedagogikken, mener han at pedagogen da får til oppgave å forme individet. Han sammenlikner her med behaviorismen og viser til Watsons uttalelse; dersom noen gir han et barn, kan han oppdra det til det de ønsker, prest, tigger eller tyv. Han sier at

denne autoritære pedagogikken baserer seg på en teknisk oppfattelse av oppdragelse og undervisning, der pedagogen og eleven blir stående i et subjekt – objektforhold, der læreren får et objektforhold til eleven. Den andre retningen innen pedagogikken fører han tilbake til Rousseau. Han framhever at det her handler om fri vokster. Men at det er alt annet enn klart hva som menes med fri vokster, og at retningen bygger på en biologisk oppfatning av mennesket. Imidlertid poengteres at disse to pedagogiske modellene som regel ikke framstår like rendyrka og enkle som han framstiller dem. Skjervheim er mildt sagt kritisk til begge disse modellene. I stedet framsetter han en ny modell, som han kaller den *dialektiske*. Han går her tilbake til Sokrates, og prøver ut disse to tidligere modellene med å spørre:

Påverka Sokrates folk? Her lyt vi svara ja. Men han påverka dei ikkje på den måten Watson meiner han kunne gjera det. Let han dei veksa fritt? Det gjorde han òg, men ikkje på den måten Rousseau meinte at barn og ungdom skulle få utvikla seg fritt. Med andre ord, Sokrates påverka ungdomen og let han veksa fritt, og han påverka ikkje ungdomen og let dei ikkje veksa fritt (2001b, s. 220).

I sin utgreiing av den dialektiske modell innfører Skjervheim to grunnmetaforer for de to tidligere pedagogiske modellene. For den autoritære, tekniske pedagogikken vil han anvende 'å påvirke', og for den biologiske pedagogikken 'fri vokster'. Riktig nok framholder han at en ikke kan ta 'å påvirke' og 'å veksa fritt', i bokstavelig betydning. For å svare på hva han da mener med 'å påvirke', trekker han fram sofistisk retorikk og peker på at Sokrates hevder at det fins to slag overtaling, episteme og doxa, der en med episteme mener en riktig innsikt, og med doxa mener tro eller mening uten innsikt. Skjervheim innfører her to begrep. I stedet for doxa innfører han 'overtale', mens for episteme innfører han 'overtya'. Kriteriet for å overtale mener han handler om hvorvidt folk får de meningene som talekunstneren ønsker, mens når det gjelder det å 'overtya' eller overbevise, handler det ikke for en hver pris om å overbevise andre, men å framelske innsikt. En slik form for innsikt må da gjelde begge parter. Disse står da i et subjekt – subjekt forhold til hverandre. Når det gjelder tanken om fri vokster, forstått på den måten at eleven ikke skal påvirkes på noen måte, framhever han dette som opphevelse av all aktiv pedagogikk. Den dialektiske modellen handler derfor om 'overtydningkunst', ikke 'overtalingskunst'. I denne modellen handler det derfor ikke bare om å utveksle meninger med hverandre, men at de sammen skal forsøke å komme fram til en riktig eller gyldig innsikt. Denne form for innsikt er ikke bare i stand til å gjøre rede for noe ut over seg selv, men også for seg selv.

En beslekta, men en litt annen tilnærming til det dialektiske har Skjervheim i essayet 'Deltakar og tilskodar' (Skjervheim, 2001a, s. 71–87). Han tar her opp hvordan folk kommuniserer, og hvorvidt partene engasjerer seg i det som blir sagt. De som lar seg engasjere av og i kommunikasjonssituasjonen, karakteriserer han som deltakere, mens de som forholder seg mer nøkternt, kjølig og uengasjert i situasjonen, karakteriserer han som tilskuere, noe som lett vil objektgjøre den eller de andre i en kommunikasjonssammenheng. Han sier også at det å være engasjert, er en grunnstruktur i den menneskelige tilværelse (2001a, s. 81).

En tredje syntese: Kategorial dannelselse

Wolfgang Klafki er tysk allmenndidaktiker. Han var aktiv i hele siste halvdel av 1900-tallet, og er fortsatt virksom. Det er her gode grunner til å framheve hans didaktiske teorier. For det første samsvarer hans kritikk med de to hovedkategorier innen didaktikken som legges til grunn her. For det andre framstiller han et tredje alternativ: 'Kategorial dannelselse og kritisk konstruktiv didaktikk' (2001b). Dette resulterer i at Klafki får fylldig vektlegging her. Den ene kategorien Klafki kritiserer, er de materiale dannelses teorier, der det primært er *det faglige innholdet*, i betydning lærestoffet, som skal danne

elev. Derfor er det lærestoffet som her skal vektlegges i undervisningen. Den andre er de formale² dannelses teorier (2001b, s. 172ff), der hovedessensen er at *det er eleven som skal dannes i undervisningen*. Klafki mener at disse teoriene, både de materiale og de formale, har kjerner av sannhet, men at de er utilstrekkelige. Han reiser et tredje alternativ, 'den kategoriale dannelse', en didaktikk som han hevder skal rette opp svakhetene med de to dannelsesformer han kritiserer. Dette vil han oppnå ved å la de to dannelsesformene, den materiale og den formale, integreres i et dialektisk forhold til hverandre i en *ny* enhet. Klafki understreker imidlertid at hans syntese ikke er en sammenkobling der disse to dannelsesformene består som nærmest to ideologier ved siden av hverandre og på den måten til sammen utgjør en helhet. Den nye helheten, den nye dannelsesform, tar opp i seg en vektlegging både av lærestoffet og av det å interessere seg for eleven i undervisningen (2001b, s. 185ff). Før vi går videre skal vi se noe nærmere på hva Klafki legger i disse begrepene; dannelse og det kategoriale.

Vi kan her merke oss at i dansk og norsk litteratur er det tyske 'Bildung' oversatt til dannelse, og at begrepene nok ikke helt ut er identiske. Nordenbo (i Klafki, 1983, s. 18ff) problematiserer begrepet og framholder at ordet dannelse kan assosieres som et noe mer passivt begrep enn bildung. Han mener at bildung betegner enten en handling, en prosess eller en hendelse, mens dannelse kan vekke forestillinger om at noen har blitt utsatt for en påvirkning som forårsaker dannelse eller at dannelse er noe som andre enn selv har utviklet. Dannelsesbegrepet har historisk vært sentralt i forståelsen av hva utdannelse kan være vært godt for (f.eks. Klafki, 2001b, s. 168). Åndsvitenskapelig dannelse er forstått som en selvstendig prosess det enkelte individ gjennomgår, og i mindre grad som resultat av press utenifra. En ny allmenndannelse innebærer alltid et betydelig omfang av helt enkle grunnleggende kunnskaper, evner og ferdigheter. Det at fagstoff blir reflektert og forstått inn i aktuelle sammenhenger og inn i helhetstenkning, virker dannende, som når de tilegner seg estetiske ferdigheter ved å skifte mellom egne formingsforsøk og kognitiv resepsjon. Dannelse som emansipasjon handler om friheten til å anvende tilegnet kunnskap og å anvende denne selvstendig. Det kategoriale kan ha ulike fortolkninger og kan derfor uttrykkes på flere måter. For å forstå må mennesket lære seg måter å kategorisere. Forståelsen av seg selv og seg selv relatert til virkeligheten, oppnås gjennom å erfare det dialektiske samspillet mellom seg selv og virkeligheten. Dette kaller Klafki kategoriale dannelse. Kategoriale dannelsesprosesser foregår når eleven gjør seg kjent med virkeligheten og får kategorier til å begripe seg selv og virkeligheten med. Det betyr samtidig at dette menneske har åpnet seg for denne virkelighet. Dannelse er begrepet på den prosess der faginnholdet åpner seg for en fysisk og mental virkelighet, og denne prosess er tilsvarende et menneske som åpner seg eller blir åpnet for dette innhold som virkelighet. Dette vil si at *den kategoriale dannelse er dannelse i dobbelt betydning: Det åpner mennesket for verden, og det åpner verden for mennesket* (2001b, s. 192). Dobbelttheten i den kategoriale dannelse handler m.a.o. om at en virkelighet har åpnet seg kategoriale for et menneske, og fordi dette menneske, pga. de kategoriale innsikter, opplevelser og erfaringer, er blitt åpen for denne virkeligheten (jfr. Graf, 2004, s. 60; Klafki, 2001b, s. 185–195). Cecilie Aurvoll mener det virker som om Klafki med sitt nye allmenndannelsesbegrep forsøker å utvikle en inkluderende dannelse, der praktisk kunnskap verdsettes på lik linje med teoretisk kunnskap, som er den kunnskapsform som tradisjonelt har blitt sett på som den dannende (2002, s. 45).

² Ut fra begreper som anvendes her, kan det virke som inkonsekvent begrepsbruk at det formale er det som angår eleven. Kanskje vil konnotasjonene for mange være motsatt. Muligens kommer begrepet fra sofistene; *formatio* – dannelse av sjel og ånd (Jfr. Myhre 67, 190).

Når det gjelder faginnhold og metoder, vektlegger Klafki at det som muliggjør en slik dannelse, bare er grunnleggende saksforhold og problemer, ikke isolerte kunnskaper og ferdigheter. Bare det som relateres til elevens virkelighet, som nåtid, fortid eller framtid, dvs. som elevens levende spørsmålshorisont, tilhører det kategoriale. Han hevder at når eleven har kommet fram til en erkjennelse i et grunnleggende saksforhold på egenhånd, kan opplevelsen av dette i overført betydning, bli til en ny kraft, og at dette så blir selve kjerneformuleringen ved funksjonell dannelsessteori (en underkategori av de formelle dannelsessteorier). Klafki viser til Bruners tese om nødvendigheten av å konsentrere basisbegreper, kategorier og modeller som strukturerer i menneskelig erkjennelse (Klafki, 2001a, s. 197). Han sier her at betydningen av dette ofte har blitt redusert innen didaktisk objektivisme eller scientisme (en underkategori av de materiale danningsteorier). Dette gjelder også forståelsen av de kompleks strukturer i oppbyggingen av barns evne til å løse problemer, og om sammenhengen mellom handling og erkjennelse. Han fremholder at kategorier og kategorisammenhenger ikke er statiske relasjoner, men at de står i en historisitet, dvs. at de er uttrykk for samfunnsmessige interesser, og at de derfor til enhver tid må bestemmes og nydefineres i samsvar med dette (jfr. Graf, 2004, s. 45ff; Klafki, 2001b, s. 171–185;195–200).

“Al forståelse innebærer tydning, som er at kategorisere. Forståelse er kategorial, og dannelse er forståelse. På den måten er også dannelse kategorial (B.Nabe-Nielsen siterer C.Aa.Larsen i Klafki, 2001a, s. 17).

Sammenhengen mellom undervisning og læring forstås som en interaksjonsprosess, der elevene i tiltakende grad tilegner seg selvstendighet i vurderinger, handling og erkjennelse. Når faginnhold og virkelighetssiden kommer til syne i det dialektiske samspillet mellom eleven selv og virkeligheten i den kategoriale dannelse, oppleves at det kategoriale er innsikter, erfaringer og opplevelser som åpner opp for virkeligheten. Her kan en vinne fram kategorier på subjektssiden, og her kan elevene lære å gjennomskue de kategoriale mulighetene i språket, kunne begrunne, spørre, trekke i tvil osv. (Klafki, 2001b, s. 189ff).

Komparering av syntesene

Ved en komparering av Dewey, Skjervheim og Klafki, ser vi fellestrekk både innen deres fagkritikk og det vi kan kalle deres alternativ, som jeg mener har syntetiserende karaktertrekk.

Fagkritikk: Felles for disse tre er at de er kritiske til både den individorienterte og den disiplinorienterte tradisjon. Dewey betegnet begge som sekter, tok avstand fra den uhemma frihet, og mente at skolens oppgave ikke skal være å preparere mennesker for framtida. Skjervheim karakteriserte den individorienterte tradisjon som en Rousseau-tradisjon; en biologisk oppfatning av menneske prega av ideen om fri vokster. Han karakteriserte tradisjonen som autoritær og teknisk, der pedagogens oppgave er å forme, eller 'å påvirke' individet. Klafki mente at begge tradisjoner har kjerner av sannhet, men at de er utilstrekkelige. Alle tre forfattere er kritiske til den gamle skole, her kategorisert under den disiplinorienterte tradisjonen. Imidlertid finnes en motsetning mellom disse tekstene: Klafki er kritisk til den metodiske dannelse, en underkategori av material dannelse, og som bl.a. ble utviklet innen arbeidsskolepedagogikken. Men arbeidsskolepedagogikken i Deweys forstand var ikke en slik isolert metodetenkning, og Deweys vidtfavnende teorier er på flere områder mer i samsvar med, enn i motsetning til Klafkis teorier, noe vi skal vise eksempler på nedenfor.

Syntesene som alternativ: Alternativene disse tre har som sin posisjon, velger jeg å samle i tre punkter. Alternativene mener jeg hver på sin måte som synteser, er eksempler på det jeg vil kalle 'Den tredje vei i didaktikken'.

a. Alle tre vektlegger *opplevelse og erfaring* på litt forskjellig vis: For Dewey er dette med å gjøre seg erfaringer en sentral faktor, et resultat av samspill mellom mennesker og omgivelsene, og av individenes opplevelser i deres virksomhet. En erfarer ved å forsøke, og å oppleve det meningsfulle ved bølgen av konsekvenser av forsøkene. Han framhever også undervisning og læring som kontinuerlig prosesser der erfaringer blir konstruert. For Skjervheim er det å være deltaker, det å la seg engasjere av og i kommunikasjonssituasjonen, nødvendigvis opplevelser som danner erfaring. Han betrakter engasjement som en grunnstruktur i menneskelig tilværelse. Klafki framholder at dannelse foregår der vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom sider av det materiale og det formale, ved hjelp av egen opplevelse eller forståelse. I den kategoriale dannelse vektlegger han at ved å erfare det dialektiske samspillet mellom seg selv og virkeligheten, gjør eleven seg kjent med virkeligheten og får kategorier til å begripe seg selv og virkeligheten med.

b. Ut fra at alle tre forfekter *et dialogisk forhold mellom lærer og elev*, i det de forstår skolens og pedagogens samliv med elevene ut fra et interaktivt perspektiv. Dewey vektla erfaringenes kontinuitet, dvs. nettopp prinsippene nevnt ovenfor om samspill mellom individet og dets omgivelser. Skjervheims alternativ er å overbevise gjennom dialog, noe han kaller overbevisningskunst. For han innebærer ikke bare dette å utveksle meninger, men at mennesker sammen forsøker å komme fram til riktig eller gyldig innsikt. Han er også opptatt av at lærer og elev skal stå i et subjekt – subjekt forhold, noe som innebærer dialog mellom likeverdighet parter, der læreren ikke objektgjør eleven. Klafki ser på undervisning og læring som en interaksjonsprosess, der elevene i tiltakende grad tilegner seg selvstendighet. Et hovedpoeng i den kategoriale dannelse er det dialogiske i dannelsesprosessen; elevens faglige virksomhet åpner for verden, samtidig som denne virksomheten åpner verden for mennesket.

c. Det pedagogiske alternativet for disse kan forstås som en *ny enhet*. Dewey vektlegger både individet og faglige aspekter i sin pedagogiske tenkning, der det logiske og psykologiske gjensidig avhengig av hverandre. Han vektlegger barnets oppdagertrang, og barnets egen motivering for å forstå og å finne ut. I Skjervheims overveielser oppstår tydelignok en god helhet i den pedagogiske prosess gjennom engasjert dialog der deltakerne står i et subjekt – subjektforhold til hverandre for derigjennom å kunne oppnå rett innsikt. Han kaller dette overbevisningskunst. Fenomenet dannelse betrakter Klafki som en umiddelbart opplevd enhet mellom materiale og formale moment basert på individenes egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker. I denne nye enheten skal elevene lære seg å bli myndige gjennom f.eks. problemløsning innenfor ulike emneområder. Han betrakter den kategoriale dannelse som dobbel ved at en virkelighet åpner seg for et menneske, og at et menneske åpner seg for en virkelighet.

Syntesenes relasjon til nåtidig faglig diskurs

Hvordan relateres den nåtidig faglige diskursen nevnt ovenfor, til disse syntesealternativene? Brønne (2011) betegner forholdet mellom disse tradisjonene som en kontrovers og at denne burde kunne opphøre. Hun mener motsetningen mellom tradisjonene burde være unødvendige og kaller dem derfor oppkonstruerte. Selv om Brønnes (2009, 2011) og mine kategorier her ikke er identiske, mener jeg likevel de er sammenlignbare, som vist tidligere i teksten. Jeg kan imidlertid ikke se i Brønnes faglige framstilling, et syntetiserende faglig alternativ, slik som framkommer ovenfor. Av den grunn kan det virke som om hennes kategorier, eller de kategorier hun mener å finne i den nordiske diskurs, til sammen skal utgjøre en helhet. Men med den unødvendige kontroversen, menes kanskje en form for syntetisering? De tre forfatterne ovenfor eksplisiterer kritikk både individorientert og disiplinorientert tradisjon, og de framsetter klare syntetiserende alternativer som *nye enheter*. Klafki er kritisk til både en formal og material danningsteori, og stiller opp den kategoriale dannelse som et syntetiserende alternativ. Dewey kaller den rent elevsentrerte og den lærestofforienterte pedagogikk som sekter. I

hans aktivitetspedagogikk er både individet og disiplinen til stede. Skjervheim er kritisk til både den rene påvirkning og også den uhemma frihet i pedagogikken, og stiller med sitt epistemebegrep opp et dialektisk alternativ.

Innenfor nåtidig fagdiskurs nenes Brønnes kategorier av flere (Brønne, 2011; Digranes & Nielsen, 2012; Fauske, 2010; Gulliksen, 2012; Lutnæs, 2013; Sømoe, 2013), men jeg savner syntetiserende fag-didaktiske alternativer. Skolens målsetting, slik den framsettes i den Generell del av LK06, vektlegger *både* disiplinen og individet. Her kort eksemplifisert fra noen passuser i 'Det integrerte menneske': '- by romslege vokstervilkår for karakter og kjensleliv-', '- utvikle sjølvstendige og uavhengie personleg-dommar -', '- Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning -', '- gi evne til å stikke eigen kurs -'. Som en ser her, vektlegges *også* individet. Et annet forhold i nåtidig fagdiskurs jeg også vil berøre, er en manglende drøfting av forskjellen på pedagogisk og kunstnerisk virksomhet. Dette kan tyde på at en ikke ser problemet, og at en oppfatter virksomhetene som identiske. Jeg vil hevde at disse virksomhetene har ulike målsettinger. Dersom en ser på eksemplene ovenfor i Generell del av LK06, vil målsettingene for kunstnerisk virksomhet divergere mye fra kunstnerisk virksomhet, noe som illustrerer forskjellene.

Jeg vil også nevne Laila Fauskes PhD-avhandling (2010), der hun bl.a. studerer tidsskriftet Form, en videreføring av tidsskriftet Forming, i perioden 2003 – 2007. Hun viser her til den sterke vektlegging av det faglige lærestoffet både i LK06 og i tekstene i FORM (2010, s. 159), og oppsummerer: ”Med framstillingen i FORM blir det faglige lærestoffet til en markør for en avstandtaking til fagets karismatiske arv”. Samme sted føyer hun også til: ”Dette tankesettet signaliserer en forskyvning bort fra individualisme og karismatikk til fordel for kollektive verdier og samhold”. Hun knytter dette sosiale aspektet her i landet til virkningen av den kritiske bildepedagogikken i Sverige, dvs. Polariserende pedagogikk (f.eks. Nordström, 1976). Flere steder viser hun til dikotomien faglig lærestoff og fritt skapende (bl.a. 2010, s. 129), og summerer opp at faget i følge LK06 skal gi rom for ulike tradisjoner. Som en ser, understrekes her det jeg viser til innledningsvis, at oppmerksomheten i undervisningen i dag er preget av disiplinorientert tankesett. Når det gjelder synteseframstilling, innretter hun individorientering mot det sosiale og kulturelle. Dette sosiale aspektet kan på den ene siden tenkes som en syntese-forståelse på den måte at individet gjennom faglig kunnskap og visuelle ferdigheter, får redskaper til å forstå verden med. I hvor stor grad individene også gjennom den faglige virksomheten, får et redskap til å forstå seg selv i forhold til verden, vil jeg derimot på grunn av den avgrensa vektleggingen av forhold som vedgår individet, anta som usikkert. Individenes oppdragelse til det sosiale, er selvsagt en svært positiv vending. Det er lett å begripe, og etter min mening også avgjørende nødvendig, at en i fagplaner og faglig diskurs tar avstand fra den ensidige individorienteringen som preget den vekstpedagogiske perioden, karakterisert som karismatisk holdning. Men som det vises til ovenfor, er vektleggingen av det faglige lærestoffet en markør for avstandtaking til den karismatiske arven i faget. Dette mener jeg viser en langt mer begrenset opptatthet av individene som sådan. Fauske ønsker å legge faghistorie og sosiokulturelt perspektiv til grunn i faglig drøfting (2010, s. 121), noe som framstår som et potensiale i nåtidig faglig diskurs.

Avslutning

Dersom vi vender tilbake til pionerene, og hva vi kan lære av dem, vil jeg for det første mene at vi har noe å lære av deres humanisme; de gikk tett på individene med en sterk interesse for deres personlighetsutvikling, noe som er i samsvar med Generell del av LK06, og – burde ikke denne interesse være framtreddende hos enhver lærer? Når det gjelder forholdet til den faglige syntesen som er framholdt her, er det klart at det var den utviklingspsykologiske kunnskapen som var det avgjørende sentrale i deres pedagogikk, som derfor må karakteriseres som individorientert. Om vi går ut fra at Bull-Hansen regnet

faglige kunnskaper og ferdigheter som selvsagte; han mente f.eks. at formell trening var nødvendig, må vi forstå hans pedagogikk som en sidestilling av tradisjoner. Det lar seg derfor vanskelig gjøre å forstå det han forfektet som noen faglige syntese slik som framstilt her.

Skal en oppnå Skjervheims episteme i didaktikken, er ikke den nåtidige faglige vektlegging av disiplinorientering tilstrekkelig. I nåtidig fagutvikling kan derfor interaksjonen Dewey, Skjervheim og Klafki være funksjonell: Jeg tar her som en forutsetning at menneskelig innsikt generelt funderes på det dypt personlige. Skjervheims subjekt – subjekt forholdet innebærer en reelt møte mellom personer, her lærer og elev; et møte der læreren ikke forholder seg til en mål-middel metode, som vil innebære objektivisering av eleven, men slik at individene i dette møtet har mulighet for å oppnå innsikt, både om et saksforhold, om seg selv og hverandre (Skjervheim, 1996, s. 245). Deweys 'Problemløsende metode', der spesielle aktivitets- og opplevelses situasjoner, problemer som engasjerer, elevenes undersøker og mulige løsningsforslag, nettopp kan være anvendbart ut fra en individinteresse. Dette er Skjervheim også inne på når han framholder at grunnfenomenet i menneskelig tilværelse er at menneskelige handlinger følger en intensjon, at de ikke er årsaksbestemt, men meningsorientert (1964, s. 101; se også Slagstad, 2001, s. 408). Videre er Klafkis emansipasjon ikke bare å anvende tilegna kunnskap, men å kunne bruke den selvstendig. I den kategoriale dannelsen skal elevene gjøre seg kjent med virkeligheten og skaffe seg kategorier til å begripe seg selv og virkeligheten med. Formale kunnskaper kan være blant slike kategorier. Men skal disse kategoriene hjelpe eleven til å åpne seg for verden, vil jeg formene at undervisningen også må ta utgangspunkt i eleven.

I denne artikkelen er fokusert tre tradisjoner innen den generelle didaktikken; en elev- eller individ-sentrerte tradisjon, en rent faglig- eller disiplinorientert tradisjon og en tredje tradisjon som syntetiserer de to øvrige tradisjonene, og som her kalles 'Den tredje vei i didaktikken'. Gjennom de tre allmenndidaktikere ovenfor, har jeg forsøkt å vise problemet med å sy disse fagtradisjonene sammen til en ny helhet. Jeg vil mene at lignende synteseteorier som jeg har nevnt ovenfor, burde være interessante utgangspunkt for å bygge nye faglige helheter, og at fagdiskursen innen vårt fagområde, vil kunne tjene på å studere slike teorier med tanke på nyorientering i utviklingen av fagdidaktikken. Det er lett å si seg enig i at dette burde være en unødvendig kontrovers. En skulle kunne anta at både individ og disiplin burde vektlegges i en hver didaktikk, men historisk ser det i mindre grad ut til å være slik. Så langt i den pågående fagdiskursen, interesserer en seg for hvordan verden, dvs. gjennom f.eks. kunnskap og ferdigheter som kulturelle elementer, åpner seg for individet. Det kan virke som om det er vanskelig å se for seg mulighetene for en vektlegging av både en nær interesse for individet og disiplinen samtidig. Det er selvsagt rimelig at vi etter en periode med sterk individfokusering og tilsvarende liten fokusering på disiplinen, har behov for å fokusere disiplin. Jeg mener likevel at det er fare for å kaste barnet ut med badevannet.

Denne faghistoriske teksten forteller om motsetningene mellom tradisjoner, særlig ved innføring av 'Forming' på -50 og 60 tallet. Overgangen fra 'Forming' til 'Kunst og håndverk', ble også heftig diskutert. I tidsskriftet 'Form' gikk debatten under betegnelsen 'Navnefeiden', men denne handlet også om faglig innhold (bl.a: Carlsen, 1996; Framgard, 1996; Melbye & Sundvor, 1995; Nilsen, 1995; Reitan, 1995; Sande, 1995; Vasset, 1995; Vestøl, 1995). Kjosavik har også dokumentert diskurser og stridigheter vedrørende L97, da faget fikk navnet 'Kunst og håndverk' (2001, s. 138–255; 2003, s. 27–45). Prosessen angående L97 er også dokumentert av Kjosavik, Koch, Skjeggstad og Åkre (2003). Motsetningene i utviklingen av faget håper jeg kan fungere som en støtte for den dialektiske undersøkelse og faglig forståelse. Jeg håper videre at denne teksten viser at en dialektisk metode, kan gjøre det lettere å se reelle motsetninger, reelle synteser og dermed relasjonene mellom tradisjoner og nytenkning. Uten en dialektisk forståelse er det lett å tenke at ulike tradisjoner til sammen uten videre kan utgjøre en enhet. Det er min oppfatning at denne tredje tradisjon ikke framstår som kompromiss mel-

lom de to første tradisjonene, men som ulike former for nytenkning og videreutvikling av disse, og at fagdidaktikken i mindre grad har maktet å transponere slike teorier til en konkret forståelse på vårt fagdidaktiske område. Jeg vil derfor mene at fagdiskursen innen vårt fagområde, vil kunne tjene på å tenke syntetiserende, innbefattet studiet av faghistorien, i utviklingen av fagdidaktikken. Aktuelle spørsmål kan derfor være: Hvordan legge opp *en faglig utviklingsstrategi som både interesserer seg for individet og disiplinen*, og videre hvordan legge opp en undervisning som kan gjøre *disiplinen til redskap for individet*, slik at disiplinen for individene, kan fungere som en åpner for verden.

Reference

- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Aurvoll, C. (2002). *Noen problemstillinger vedrørende dannelsesbegrepet: med utgangspunkt i Wolfgang Klafkis dannelsesbegrep*. C. Aurvoll, [Trondheim].
- Bergh, A. (1875). Om Undervisning i den elementære Frihaandstegning tilligemed de geometriske og stereometriske Former: nærmest for Almueskolelærere og Lærerinder: med 70 Træsnit i Texten. Kristiania: I kommission hos Cammermeyer.
- Bruun, R. C. (1961). Noen merknader til Formingsplanen. *Forming*, 3.
- Brønne, K. (2009). Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget. (nr. 41), Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers. *Formakademisk*, 4(2), 95–108.
- Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen. Med illustrasjoner*. Oslo: Cappelen.
- Bull-Hansen, R. (1951a). Norsk tegne- og håndarbeidslærerforbund er 20 år. *Forming*, 2.
- Bull-Hansen, R. (1951b). Om forming som et ledd i læringen. *Forming*, 3.
- Bull-Hansen, R. (1952). Fri forming. *Forming*, 1.
- Bull-Hansen, R. (1956). Om oppgavene for et samvirke mellom lærere i tegning, sløyd og kvinnelig håndarbeide. *Forming*, 1, 2 og 3.
- Bull-Hansen, R. (1957). Det internasjonale møtet for formingsfag i Haag, august 1957. *Forming*, 3.
- Bull-Hansen, R. (1959). Formingsfagene i dagens skole. *Forming*, 3.
- Bull-Hansen, R. (1964). Forming på ungdomstrinnet og metodiske hjelpemidler. *Forming*, 2.
- Carlsen, K. (1996). Ny læreplan, en forandring fra hva? *Form*, 2(1996).
- Dale, E. L. (2001). John Dewey og reformpedagogikken. In E. L. Dale (Ed.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 260 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2001a). *Barnet og læreplanen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2001b). *Erfaring og tenkning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2001c). Utdannelse som konservativ og progressiv. In E. L. Dale (Ed.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 260 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J., & Fink, H. (1974/1996). *Erfaring og oppdragelse*. København: Christian Ejlertsen's forlag.
- Digranes, I., & Nielsen, L. M. (2012). Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp. *Techne Serie A*, 19(1), 17–24.
- Eng, H. (1926). *Barnetegning. Med illustrasjoner i sort og farver*. Oslo: Cappelen.
- Eng, H. (1944). *Margrethes tegning: fra det 9. til det 24. året. Andre uttrykksformer, fortsettelse av barnetegning*. Oslo: Cappelen.
- Fauske, L. B. (2010). *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk. Fagdidaktiske refleksjoner i kontekst* (Vol. nr. 43). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Framgard, E. (1991). Lærerutdanning, kompetanse og søppelproduksjon. *Forming i skolen*, 6(1991).
- Framgard, E. (1992). Ideologi, fagkritikk og en ny praksis. *Forming i skolen*, 4(1992).
- Framgard, E. (1994). Reform 94 og Undersøkende praksis. *Forming i skolen*, 2(1994).

- Framgard, E. (1996). Utkast til læreplan for Kunst og håndverk - forfeilet og foreldet? *Forming i skolen*, 4(1996).
- Graf, S. T., & Skovmand, K. (2004). Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis. Århus: Klim.
- Gulliksen, M. S. (2012). Gode valg - om lærerens utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *Formakademisk*, 5(2), 1–12.
- Højberg-Pedersen, R. (1957). De to grøfter. *Forming* (2), 6–9.
- Højberg-Pedersen, R. (1972). *Alle barn kan tegne: en bok om fri barnetegning*. Oslo: Cappelen.
- Illeris, H. (2002). *Billedet, pædagogikken og magten. Positioner, genealogi og postmoderne optikker i det bil- ledpædagogiske felt*. København: Danmarks pædagogiske universitet.
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming. Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kjosavik, S. (2003). Fra forming til kunst og håndverk . Fagutvikling og skolepolitikk 1974–1997. *Teora, HiT skrift*, 5(2003), 49.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse. In E. L. Dale (Ed.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klempe, H. (2008). *Fra opplysning til eksperiment*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvallestad, R. V. (2013). Flid, nytte og kvalitet - danningsidealet ved Den Kvinnelege Industriskole frå 1875 til 1960. *Formakademisk*, 6(3), 1–20.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: MacMillan.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1971). *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske utvik- ling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Lutnæs, E. (2013). Regimes of competence in the subject Art and crafts. *Techne Serie A*, 20(3), 76–87.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole. (1960). (Vol. nr 5). Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Melbye, E., & Sundvor, I. (1995). Behold betegnelsen forming! *Form*, 1(1995).
- Myhre, R. (1967). *Innføring i pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Myhre, R. (1972). *Pedagogisk idehistorie*. Oslo: Fabritius.
- Nielsen, L. M. (2006). Med Kunst og design inn i framtiden. *Formakademisk*, 4.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nilsen, E. R. (1995). Kven skal eige formingsfaget? *Form*, 5(1995).
- Nordström, G. Z. (1976). *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserande pedagogikens grunder*.
- Nordström, G. Z. (1979). *Kreativitet og bevidsthed. Den polariserende pedagogikens grundlag*. København: Borgen.
- Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen. (1939). Oslo: Aschehoug.
- Normalplan for byfolkeskolen. (1925). Kristiania: Stenersen.
- Normalplan for byfolkeskolen. (1939). Oslo: Aschehoug.
- Normalplan for landsfolkeskolen. (1922). Kristiania: Stenersen.
- Pedersen, K. (1990). Utvikling af billedpædagogikken. *Nordisk pedagogikk*(1–2).
- Pedersen, K. (1997). *Teorier og temaer i børnebilledforskning*. København: Dansk lærerforeningen.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's billedbog - en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Read, H. (1931/1958). *Education through art*. London: Faber and Faber.

- Reitan, J. (1995). Fra forming til kunst og håndverk. *Form*, 2(1995).
- Riise, B. (1951). Litt om barns skapende arbeid i andre land. *Forming*, 4.
- Romilson, C., & Nordström, G. Z. (1978). *Skolen, bildet, samfunnet*. Oslo: Pax.
- Rorgemoen, M. (2011). Kopiering av tradisjonskunsten som læringsmetode. *FORMakademisk*, 4(1), 81–99.
- Sande, O. (1995). Forming på veg ut? *Form*, 3(1995).
- Skjervheim, H. (1964). *Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon*. Oslo: Tanum.
- Skjervheim, H. (1996). *Det instrumentalistiske mistaket i Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (2001a). Deltakar og tilskodar. In H. Skjervheim (Ed.), *Deltakar og tilskodar* (s. 473–481).
- Skjervheim, H. (2001b). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. In H. Skjervheim (Ed.), *Deltakar og tilskodar* (s. 473–481).
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer*. Oslo: Universitetsforl.
- Strømnes, A. (1954). Teikning i lærarskolen. *Forming*, 3.
- Sømoe, K. (2013). Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt? *Formakademisk*, 6(3), 1–15.
- Vasset, T. (1995). Navn og innhold. *Form*, 1(1995).
- Vestøl, T. (1995). Forming i skolen er blitt til form. *Formakademisk*, 1(1995).

Erling Framgard arbeider ved Høgskolen i Telemark, Institutt for forming og formgiving, hovedsakelig på 3. årstrinn i faglærerutdanningen (bachelor), i klassen Tegning og bildekommunikasjon. Her har han med sterke impulser fra dansk bildepedagogikk, utviklet Undersøkende praksis, som er en bildespråklig, problem- og erkjennelsesorientert prosjektundervisning for bildeundervisning, noe som også er hans forskningsmessige hovedinteresser. Han har hovedfag i forming fra 1985 med tema Bilder og betydningsproduksjon. Framgard har også vært tilknyttet Danmarks Pædagogiske Universitet som Ph.D.-student.