

Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen?

*En pedagogisk-filosofisk refleksjon rundt
danningens estetiske dimensjon og praktisk-
estetiske fags betydning fra N39 til LK06*

Lene Brustad Melhus



Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

30.06.2020

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen? <i>En pedagogisk-filosofisk refleksjon rundt danningens estetiske dimensjon og praktisk-estetiske fags betydning fra N39 til LK06</i>
Av	Lene Brustad Melhus
Emnekode	PED4391
Semester	Vår 2020

Stikkord
Estetikk Danning Estetisk erfaring Estetisk læring Læreplaner Praktisk-estetiske fag

Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen?

*En pedagogisk-filosofisk refleksjon rundt
danningens estetiske dimensjon og praktisk-
estetiske fags betydning fra N39 til LK06*

Copyright Lene Brustad Melhus

2020

Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen? *En pedagogisk-filosofisk refleksjon
rundt danningens estetiske dimensjon og praktisk-estetiske fags betydning fra N39 til LK06*

Lene Brustad Melhus

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Masteroppgaven befinner seg innenfor dannelsesfilosofi, didaktikk og læreplanteori, og er en utforskning av dannelsens estetiske dimensjon og kunstens potensial og betydning i skolen. Første del av oppgaven utgjør en pedagogisk-filosofisk refleksjon rundt danning, estetisk erfaring og estetisk læring. Utgangspunktet tas i John Deweys pragmatisk-demokratiske danningssyn, og hans begrep om estetisk erfaring. Her er «Art as Experience» hovedkilden, men erfaringsbegrepet utforskes også i sammenheng med andre deler av Deweys omfattende forfatterskap, og dessuten i lys av senere pedagoger og filosofer. Kunsten bør i følge Dewey være en berikelse for menneskers liv, nært knyttet til våre hverdagslige opplevelser. Verdien av kunsten befinner seg derfor ikke i kunstobjektet selv; for Dewey blir kunstverket til i møtet mellom kunstobjektet og betrakteren – i den estetiske erfaringen. Spørsmål som belyses i denne oppgaven dreier seg dermed rundt hva som skiller en forgjengelig opplevelse fra en estetisk erfaring, hva kunst og estetiske erfaringer betyr for oss, og hvorfor estetiske erfaringer er viktige i skolen. Gjennom den pedagogisk-filosofiske refleksjonen argumenteres det for en diskurs der erfaring står like sentralt som læring, og der en *dannelsens estetiske dimensjon* i skolen bør inkludere begge deler.

I andre del av oppgaven gjennomføres en hermeneutisk tekstanalyse av praktisk-estetiske fag i læreplanene. Dette innebærer en historisk sammenligning av norske læreplaner fra 1939 til 2006, og en komparativ sammenligning med Finlands gjeldende læreplan fra 2014. Her utgjør Lars Lindströms teoretiske rammeverk for estetiske læringsprosesser et fruktbart redskap for å si noe om prioriteringer og tendenser. Dette rammeverket skiller (men sidestiller) det å lære *om* kunst, *i* kunst, *med* kunst og *gjennom* kunst. I tillegg til disse fire læringsprosessene presenteres et eget femte element: læring *for* kunst, som tar opp i seg betydningen av selve kunstaktiviteten her og nå, som estetisk erfaring. De praktisk-estetiske fagene som undersøkes er kunst og håndverk, musikk og kroppsøving (Norge), samt billedkunst, sløyd, musikk og gymnastikk (Finland). I tillegg undersøkes dansens rolle slik den fremkommer av fagplanene for musikk og kroppsøving/gymnastikk.

Oppgavens problemstilling – *Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen?* – belyses dermed både deskriptivt og normativt. Deskriptivt på et programmatisk nivå gjennom dokumentanalysene, og normativt gjennom den pedagogisk-filosofiske refleksjonen som oppsummeres mot slutten av oppgaven.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende, det har ført vidt, og den berømte læringskurven har vært bratt. Mest av alt har det vært en innholdsrik prosess og en betydningsfull erfaring.

Oppgaven ferdigstilles i en spesiell tid der det har vært mindre rom for estetiske møter – både som kroppslig tilstedeværelse i nærheten av andre mennesker, og som interaksjon med kunst. De siste månedene av prosessen har ikke blitt som jeg hadde sett for meg, men de har vært en sterk påminner om hvorfor det fortsatt er viktig å rette søkelyset mot danningens estetiske dimensjon. Det å være *kropper i samme rom* er av vesentlig betydning, som bl. a. Finn Skårderud har påpekt. For meg som danser har det også vært en påminner om hvorfor dansen ble så betydningsfull for meg da jeg ble introdusert for den for mange år siden. Jeg likte så godt hvordan det følte, i hele meg, når bevegelsene danset i meg. Når jeg lot meg bevege, når jeg kunne forholde meg til de andre i rommet uten å kommunisere med ord. Det var samtidig skummelt å sette seg selv i spill gjennom improvisasjon – men det opplevdes i grunn som meningen med livet (intet mindre!).

Etter mange år som dansepedagog innen både ballett og samtidsdans har forholdet mellom tydelig definerte mål og idealer på den ene siden og en mer åpen og utforskende tilnærming på den andre opptatt meg lenge. Behøver dette å være et motsetningsforhold, eller er det et godt eksempel på hvordan «den gode vane» kommer først og innsikten etter? Og kan samtidig nysgjerrig utforsking være et mål i seg selv? Oppgaven utforsker dette forholdet ut fra et ønske om å nærme meg en danningens estetiske dimensjon som kan romme begge deler.

Jeg hadde lenge en ambisjon om å også gå i dybden av de historiske forholdene som har påvirket estetiske fags utvikling, men dette ble for vidt og har ikke fått særlig plass i oppgaven. Jeg håper likevel det fremgår av de grundige beskrivelsene av praktisk-estetiske fags læreplaner hvordan dette har vært i bevisstheten min.

Jeg vil rette en stor og hjertelig takk til min veileder Inga Bostad som har oppfordret meg til å se meg spørrende omkring i flere retninger og med et mer nyansert blikk. Det tar jeg med meg videre, og kommer til å fortsette å søke etter flere og bedre spørsmål.

En varm takk til Harald Jarning som ga meg idéen til tittelen på delen om *Dans – faget som aldri ble*. Jeg vil også takke forskningsgruppa HumStud for reisestipendet som gjorde det mulig for meg å besøke Åbo Akademi Universitet i Vaasa, Finland, og Michael Uljens og hans kolleger i Vaasa for en varm mottagelse og mange interessante samtaler.

Takk også til Maria og Minda for gjennomlesing, tilbakemeldinger og mange interessante diskusjoner. Sist men ikke minst, takk til Jesper som har lagd middag, gått utallige lufteturer og vært en uvurderlig støtte gjennom hele prosessen.

Innholdsfortegnelse

<i>Oversikt over figurer og tabeller</i>	<i>XIII</i>
1. Innledning	1
1.1. Temaområde	4
1.1.1. Bakgrunn og oppgavens relevans	4
1.2. Problemformulering	5
1.2.1. Forskningsspørsmål	6
1.2.2. Oppgavens oppbygging	6
1.3. Metodologiske overveielser	7
1.3.1. Historisk dokumentanalyse og undersøkelse av læreplanpraksis	8
1.3.2. Læreplanen – et viktig dokument	10
1.3.3. Vitenskapsteoretisk ståsted/forskerperspektiv	11
1.3.4. Utvalg av læreplaner og fagplaner	12
2. Danning og estetisk erfaring	14
2.1. Deweys pragmatisk-demokratiske danningssyn	17
2.2. Estetikk	20
2.3. Deweys erfaringsbegrep	22
2.3.1. Hva former vår opplevelse av og kunnskap om verden rundt oss?	22
2.3.2. Hva skiller en forgjengelig opplevelse fra en betydningsfull erfaring?	25
2.3.3. Hva er det som gjør at erfaringer har betydning og gir mening for oss?	27
2.4. Kunst som estetisk erfaring	28
2.4.1. Hva betyr kunsten for oss?	29
2.4.2. Hvilken rolle spiller kunst og estetikk i livene våre?	31
2.4.3. Hvorfor er estetiske erfaringer viktig i skolen?	32
3. Danningens estetiske dimensjon	33
3.1. Kunst og estetisk danning	35
3.2. The space of something, perhaps	37
3.3. Estetiske læringsprosesser – Lars Lindströms firedeling	39
3.3.1. Å lære <i>om</i> kunst	41
3.3.2. Å lære <i>i</i> kunst	41
3.3.3. Å lære <i>med</i> kunst	41
3.3.4. Å lære <i>gjennom</i> kunst	42
3.3.5. Å lære <i>for</i> kunst – et femte element?	43
3.4. Et bredere estetikkbegrep	44
4. Et historisk tilbakeblikk – idéer om danning i norske læreplaner	44
4.1. Formålsparagrafen – (ut)danningens formål	45
4.2. 1920-40 – Enhetskole, nytte og arbeidsskolepedagogikk	47
4.3. 1960-80 – Preg av progressiv pedagogikk, likhet og utjevning	48
4.4. Rundt 2000 – Læring, kompetanse og målstyring	51
5. Praktisk-estetiske fag i læreplanene – estetiske læringsprosesser	53

5.1. Kunst og håndverk	55
5.1.1. N39 – Tegning, sløyd og handarbeid.....	55
5.1.2. L60 – Forming	57
5.1.3. M74 – Forming	58
5.1.4. M87 – Forming	60
5.1.5. L97 – Kunst og håndverk	61
5.1.6. LK06 – Kunst og håndverk	62
5.1.7. Oppsummering kunst og håndverk.....	64
5.2. Musikk	65
5.2.1. N39 – Sang	66
5.2.2. L60 – Musikk.....	67
5.2.3. M74 – Musikk	69
5.2.4. M87 – Musikk	70
5.2.5. L97 – Musikk.....	71
5.2.6. LK06 – Musikk.....	72
5.2.7. Oppsummering musikk.....	73
5.3. Kroppsøving.....	74
5.3.1. N39 – Kroppsøving	74
5.3.2. L60 – Kroppsøving.....	75
5.3.3. M74 – Kroppsøving.....	77
5.3.4. M87 – Kroppsøving.....	78
5.3.5. L97 – Kroppsøving.....	79
5.3.6. LK06 – Kroppsøving.....	80
5.3.7. Oppsummering kroppsøving	81
5.4. Dans – faget som aldri ble.....	82
5.4.1. N39 – Dans en del av kroppsøving.....	82
5.4.2. L60 – Folkedans og rytmeleik	83
5.4.3. M74 – Dansen inn i musikkfaget.....	83
5.4.4. M87 – dansen får større plass	85
5.4.5. L97 – dans blir del av målene i musikk og kroppsøving.....	86
5.4.6. LK06 – en tilbakegang	88
5.4.7. Oppsummering og veien videre – dansens rolle i læreplanene	89
6. Oppsummering – et historisk tilbakeblikk	90
6.1. Hvilke idéer om dannings og utdanning kommer til syne i de norske læreplanene?	91
6.2. Hvilken betydning har praktisk-estetiske fag for estetisk læring, erfaring og dannings, slik det fremkommer av fagplanene?.....	92
7. Et komparativt sideblikk – hva er det med Finland?	94
7.1. Det finske paradokset.....	95
7.2. LP2014 – Finlands gjeldende læreplan.....	96
7.2.1. Utdanningens mål – forpliktelser som styrer undervisningen.....	96
7.2.2. Verdigrunnlaget for den grunnleggende utdanningen	96
7.3. Kunst- og ferdighetsemner.....	98
7.3.1. Billedkunst.....	98
7.3.2. Sløyd.....	99
7.3.3. Musikk.....	101
7.3.4. Gymnastikk.....	102
7.3.5. Dans – spor av bevegelse i musikk og gymnastikk	103
8. Oppsummering – et komparativt sideblikk	105
8.1. Hvilken betydning har kunstfagene for estetisk læring, erfaring og dannings, slik det fremkommer av de finske fagplanene?	105
8.2. Hvilke likheter og forskjeller fremtrer mellom LK06 og LP2014 når det gjelder estetisk læring, erfaring og dannings?.....	106

9. Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen? En oppsummerende avslutning.....	108
Litteraturliste	111
Vedlegg.....	118

Oversikt over figurer og tabeller

FIGUR 3.1. FIRE ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER (LINDSTRÖM, 2012, s. 169)	40
TABELL 1.1. UTVALGTE LÆREPLANER OG FAGPLANER SOM ANALYSENE BYGGER PÅ.....	13
TABELL 5.1. KUNST OG HÅNDVERK, FELLES MÅL I FAGPLANENE FRA N39 TIL L97 (MED LK06 BLIR DE FELLES MÅLENE BORTE OG DET INNFØRES ISTEDE KOMPETANSEMÅL – SE VEDLEGG 1 FOR FULLSTENDIG OVERSIKT)	55
TABELL 5.2. ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I FAGPLANENE FOR KUNST OG HÅNDVERK	59
TABELL 5.3. MUSIKK, FELLES MÅL I FAGPLANENE FRA N39 TIL L97 (MED LK06 BLIR DE FELLES MÅLENE BORTE OG DET INNFØRES ISTEDE KOMPETANSEMÅL – SE VEDLEGG 2 FOR FULLSTENDIG OVERSIKT)	65
TABELL 5.4. ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I FAGPLANENE FOR MUSIKK.....	68
TABELL 5.5. KROPPSØVING, FELLES MÅL I FAGPLANENE FRA N39 TIL L97 (MED LK06 BLIR DE FELLES MÅLENE BORTE OG DET INNFØRES ISTEDE KOMPETANSEMÅL – SE VEDLEGG 3 FOR FULLSTENDIG OVERSIKT)	74
TABELL 5.6. ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I FAGPLANENE FOR KROPPSØVING	78
TABELL 7.5. ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I FAGPLANENE FOR KUNST- OG FERDIGHETSEMNE I LP2014 ...	103

1. Innledning

Læreplaner er viktige dokumenter fordi de forteller oss hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene er ment å tilegne seg i løpet av utdanningen, og gir på den måten uttrykk for hva slags kompetanse som anses som viktig. De uttrykker også, både direkte og indirekte, hvilke holdninger og verdier som skal formidles, noe som kan indikere hvilket danningssyn som ligger til grunn og hva som anses å være utdanningens viktigste formål. Norske læreplaner har endret seg mye fra vi fikk den første sentralt gitte nasjonale læreplanen i 1939 og frem til i dag, hvor en fagfornyelse med nye læreplaner skal implementeres fra høsten av. Hvilke syn på danning, erfaring og læring har preget læreplanene fra N39 og frem til LK06 (som fortsatt er gjeldende)?

Denne oppgaven omhandler praktisk-estetiske fags utvikling fra N39 til LK06 og hvordan synet på kunnskap, kompetanse og danning påvirker disse fagenes mål og innhold. Hvilken plass har kunstnerisk utfoldelse og estetisk erfaring i læreplanene? Hva slags verdi ilegges disse emnene og denne typen erfaring? Finnes det tegn til danningens estetiske dimensjon – og hva legges egentlig i dette begrepet? Ved å analysere læreplanene fra N39 til LK06 med fokus på danning, estetisk erfaring og estetisk læring, vil jeg også si noe om hvordan denne utviklingen har ført oss frem mot fagfornyelsen. Hvor er vi på vei, og hvorfor?

Verdiskaping kan også handle om meningsskaping – det som gir mening i tilværelsen, det som utvider eller nyanserer erfaringshorisonten, som skaper minner av å ha vært med på noe betydningsfullt, som man delte med andre (eller fikk ha helt for seg selv, som en helt egen dyrebar skatt.) Men som uansett i neste omgang gjør oss til litt mer reflekterte, engasjerte, rikere og rausere mennesker. Hva som vil komme til å utgjøre disse erfaringene er vanskelig å forutsi. Det innebærer en usikkerhet, kan ikke garanteres og dermed heller ikke nødvendigvis planlegges. Men så kan heller ikke fremtiden garanteres, og det er slett ikke sikkert livet blir som vi hadde planlagt – dette er en del av det å leve. Satt på spissen kan man kanskje si at et liv levd for å nå det ultimate målet (enden) vil være et liv levd for å dø, men det er neppe slik vi ønsker å leve livene våre. Å være menneske innebærer så mye mer enn å komme frem.

There was never a sound beside the wood but one,
And that was my long scythe whispering to the ground.
What was it it whispered? I know not well myself;
Perhaps it was something about the heat of the sun,
Something, perhaps, about the lack of sound –
And that was why it whispered and did not speak.
It was not dream of the gift of idle hours,
Or easy gold at the hand of fay or elf:
Anything more than the truth would have seemed too weak
To the earnest love that laid the swale in rows,
Not without feeble-pointed spikes of flowers
(Pale orchises), and scared a bright green snake.
The fact is the sweetest dream that labor knows.
My long scythe whispered and left the hay to make.

(Frost, 1967, s. 37)

Robert Frosts dikt *Mowing* fra 1913 kan fungere som et anslag for min pedagogisk-filosofiske refleksjon i denne oppgaven. En måte å lese diktet på kan være som uttrykk for nettopp dette «mer enn å komme frem» – det som oppleves i øyeblikk av hverdagslig tilstedeværelse: I arbeidet med ljaen mot gresset, i stillheten som brytes av en vag hvisking som ikke kan høres tydelig, oppstår et rom for nysgjerrig meningsskaping der fornemmelsen er en verdifull og virkelig opplevelse i seg selv. Hva hviskes det om? Ikke om flukt fra arbeidet eller om et eventyrlig mål i det fjerne – men om virkeligheten i øyeblikket. Og om å gå inn i denne virkeligheten, i det du gjør her og nå, med nysgjerrighet og sensibilitet. I det jordnære arbeidet som utgjør livet kan også disse øyeblikkene finnes. Nettopp dette ligger i kjernen av Deweys begrep om estetisk erfaring. For å få tilgang til disse opplevelsene trengs en nysgjerrighet og et ønske om å undersøke dem nærmere, slik at de kan fylles med mening for oss:

“It is a commonplace that we cannot direct, save accidentally, the growth and flowering of plants, however lovely and enjoyed, without understanding their causal conditions. It should be just a commonplace that esthetic understanding – as distinct from sheer personal enjoyment – must start with the soil, air, and light out of which things esthetically admirable arise. And these conditions are the conditions and factors that make an ordinary experience complete” (Dewey, 1987, s. 18)

I Frosts dikt utgjør det vage et helt sentralt element. Frosts bruk av *something, perhaps* («something, perhaps, about the lack of sound») kan vitne om en nysgjerrighet for det som prøves ut, det som er åpent og usikkert, det som gir rom for tolkning og meningsskapning¹. Frasen er opphav til det David Granger (2006) kaller *the space of something, perhaps* som innebærer å la seg selv “stumble down a few unfamiliar pathways. It means venturing into that indeterminate space where your ideas are still inarticulate and the vague presentiments of various words and phrases seems to be pulling your thoughts now “here”, then “there”² (s. 264). Dette rommer nettopp utforskning, prøving og feiling, der den nysgjerrige prosessen er et mål i seg selv og der utfallet er ukjent og usikkert.

Jeg vil argumentere for en diskurs der *erfaring* står like sentralt som *læring*. Når Oscar Wildes karakter, Mr Dumby, uttaler at «experience is the name everyone gives to their mistakes»³ så er det kanskje ikke så galt? Erfaring vil si å leve, være på vei, med rom for å nettopp gjøre feil. At den opplevde, praktiske erfaringen gir oss økt innsikt og utvider horisonten vår kan forankres i Deweys erfaringsbegrep, som jeg vil gå dypere inn på i kapittel 2.3. Kanskje er det nettopp et rom for utprøving, erfaring og mening som trengs for å være i stand til å reflektere, tenke kritisk, bruke kreativitet? Hvis målet alltid skal være å komme frem, å finne svaret for å sette to streker under det, fordi det er sånn vi vet at vi har lært noe – hvordan ivaretas da det som oppstår av muligheter i prosessen, mens vi er på vei? Maxine Greenes ord virker like aktuelle i dag:

I want to argue that encounters with the arts can lessen the immersion we see around us today, and that they may do so by enabling people to break through the horizons of the ordinary, of the taken-for-granted, to visions of the possible, of “what is not”
(Greene, 1977, s. 287)

¹ Richard Poirier (1992) beskriver hvordan Frost gir jeg-personen en mindre autoritær karakter ved å frigjøre seg fra «evident knowingness» og heller nærme seg leseren med mer dagligdagse, spørrende fraser som dette. Diktet inneholder flere hentydninger til klassisk litteratur som gjerne er utilgjengelige for «arbeideren», men disse hentydningene ligger gjemt i vanlige språklige bilder. Ved å fremstille en «poet-as-commonlaborer» brukes dette for å vise «how tradition is most alive in us when we are least in a position to feel grateful for it» (Poirier, 1992, s. 87-88). Dette sier noe om at tradisjon, kultur og kunst eksisterer i oss hele tiden, som del av livene våre, uansett om vi er klar over det eller ikke – og at kunstopplevelser dermed burde gjøres tilgjengelig for alle.

² Granger bruker passasjer fra Robert Pirsigs “Zen and the Art of Motorcycle Maintenance” som gjennomgående eksempler, der spørsmålet er hvordan kvalitet kan læres bort (og om det i det hele tatt er mulig). Heller enn å følge et sett retoriske regler eller en oppskrift, presenteres elevene for mulige teknikker for kreativitet og kvalitet – og utforsker gjennom disse hvordan skrivingen er en dialogisk prosess der «the imagined voice and presence of others» åpner for tekstens ulike perspektiver og mulige mening (Granger, 2006, p. 264)

³ *Lady Windermere's Fan* (1892), Mr. Dumby i 3. akt

1.1. Temaområde

Masteroppgaven befinner seg innenfor dannelsesfilosofi, didaktikk og læreplanteori, og er en utforskning av dannelsens estetiske dimensjon og kunstens potensial og betydning i skolen. Dermed utgjør estetikk, danning, erfaring og læring fire hovedbegreper i oppgaven, som belyses i hver sine kapitler. Alle disse områdene er vide og mangfoldige, og kunne fylt en hel masteroppgave alene, noe som tvinger meg til å begrense omfanget til de perspektivene jeg anser som mest relevant for mitt prosjekt. Kapitlene om danning og estetikk presenterer dermed bare et lite utvalg blant en lang rekke teoretiske og filosofiske tradisjoner og posisjoner. Når det gjelder erfaringsbegrepet tar jeg utgangspunkt i John Deweys begrep, med hovedvekt på den estetiske erfaringen slik den beskrives i *Art as Experience*. Når det gjelder læringsbegrepet danner Lars Lindströms teoretiske rammeverk for estetiske læringsprosesser grunnlaget for analysen av praktisk-estetiske fag.

1.1.1. Bakgrunn og oppgavens relevans

I Norge har estetiske fag lenge utgjort en marginal del av utdanningen og innehatt en funksjon som pusterom fra teoretiske fag heller enn å være anerkjent som verdifulle i seg selv (Bamford, 2012; Kalsnes, 2005; NOU 2003:16, 2003; Rasmussen & Gjørum, 2017). Dette til tross for at Ludvigsen-utvalget i arbeidet med et bredt kompetansebegrep «som involverer kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell utvikling» (NOU 2015:8, 2015, s. 9) pekte på estetiske fag som et av områdene det vil være behov for i fremtiden. Det ser ut til at de estetiske fagene fortsetter å enten ses på som pusterom, eller forsøkes legitimert som instrumentelt verdifulle for noe annet enn det kunstfaglige eller kunstneriske i seg selv (jf. «behov for i fremtiden»). En annen type argumentasjon har dermed dreid seg om nettopp kunstens og kunstneriske prosessers egenverdi, og at estetiske fag hverken skal utgjøre pauser eller legitimeres gjennom såkalt vikarierende argumentasjon. Det har dermed blitt argumentert for at det brede kompetansebegrepet Ludvigsen-utvalget beskriver avhenger av at også estetisk erkjennelse vektlegges, at *dannelsens estetiske dimensjon* bør anerkjennes som noe som inngår i undervisningen på tvers av fag og i mange sammenhenger (Arnesen, 2015), og at det estetiske berører all undervisning (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004). Denne estetiske dimensjonen mener jeg må innebære å gi rom for utprøving og utforskning slik at et mangfold av muligheter kan synliggjøres, der prosessen er like verdifull som produktet og der det å vektlegge prosessen kan være et mål i seg selv – ikke som frakoblet pusterom (jf. Kalsnes, 2005), men som påkoblet estetisk erfaring.

Disse spørsmålene knytter seg til forholdet mellom danning og læring, og berører et spenningsforhold mellom forkjempere for såkalt evidensbasert undervisning og fokus på læringsutbytte på den ene siden (se bl.a. Hattie, 2009, 2012; Hattie & Yates, 2014; Nordahl, 2015) , og kritikerne som mener dette marginaliserer dannelsesfilosofien og overser pedagogikkens essens på den andre (som f.eks. Biesta, 2005, 2011, 2019; Brinkmann & Tanggaard, 2008; Rømer, 2017; Skaftnesmo, 2012). Jeg skriver meg dermed inn i en større diskusjon om hva utdanning er (eller bør være) til for, og stiller meg kritisk til en ensidig vektlegging av læringseffekt og måloppnåelse. Dersom den estetiske erfaringen skal få plass, og prosessen vektlegges som mål i seg selv, kreves et nyansert syn på hva læringsmål kan være. Flere har påpekt hvordan mål- og resultatstyringen innebærer en innskrenking av lærernes profesjonelle autonomi og handlingsrom og fører med seg faren for *performativity*, at overfladisk kunnskap, enkle læringsmål og rask og effektiv testing av måloppnåelse står i fokus (f.eks. Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2010; Hopmann, 2007). Danningsfilosofi kan ikke «tilegnes» på den måten, heller ikke kritisk refleksjon eller dømmekraft. Standardiserte tester, som PISA og nasjonale prøver, presenterer oftest oppgaver med et eneste riktig svar – og:

In terms of Bildung, the problem with that is not only that other, especially non-cognitive solutions are systematically neglected (e.g. intuitive or aesthetic approaches, cf. Meyerhöfer, 2005), but rather, that the outcome of the dealing with subject matter is reduced to certain forms of mastering (whatever kind of mastery is preferred). [...] Bildung becomes a collateral damage of mastering subject matter as required (Hopmann, 2007, s. 118)

1.2. Problemformulering

Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen? *En pedagogisk-filosofisk refleksjon rundt danningens estetiske dimensjon og praktisk-estetiske fags betydning fra N39 til LK06*

Problemstillingen sikter både mot spørsmålet om hva utdanning er eller bør være til for, og til spørsmålet om hva som er kunstens verdi og betydning for oss som mennesker. Spørsmålet kan således besvares både på et deskriptivt plan (hvordan forsvares eller forklares de estetiske fagenes verdi i læreplanene), og på et normativt (hvorfor det estetiske er viktig og bør være en del av skolen). Oppgaven belyser spørsmålet både deskriptivt og normativt. For å kunne se de norske læreplanene i en større sammenheng, utgjør også en komparativ analyse av gjeldende

læreplaner i Norge og Finland en del av oppgaven. Til tross for at nordiske land har mye til felles når det kommer til utdanningspolitikk og oppbygging av velferdsstaten i etterkrigstiden, kan det se ut til å være store forskjeller på de estetiske fagenes rolle i Norge og Finland.

1.2.1. Forskningsspørsmål

Følgende forskningsspørsmål vil danne grunnlaget for læreplananalysene i kapittel 4-8:

- 1) Hvilke idéer om dannelse og utdanning kommer til syne i de norske læreplanene?
- 2) Hvilken betydning har praktisk-estetiske fag for estetisk læring, erfaring og dannelse, slik det fremkommer av fagplanene?
- 3) Hvilken betydning har kunst- og ferdighetsemnene for estetisk læring, erfaring og dannelse, slik det fremkommer av de finske fagplanene?
- 4) Hvilke likheter og forskjeller fremtrer mellom LK06 og LP2014 når det gjelder estetisk læring, erfaring og dannelse?

Spørsmål 1 og 2 omhandler norske læreplaner, og besvares derfor i kapittel 6: *Oppsummering – et historisk tilbakeblikk*. Spørsmål 3 dreier seg om tilsvarende forhold i Finland, mens spørsmål 4 utgjør den komparative delen av analysen ved sammenligning av verdi-grunnlagene som kommer til syne i gjeldende læreplaner for Norge og Finland. Spørsmål 3 og 4 vil besvares i kapittel 8: *Oppsummering – et komparativt sideblikk*.

1.2.2. Oppgavens oppbygging

Første del av oppgaven er en pedagogisk-filosofisk refleksjon rundt dannelse og estetisk erfaring. Jeg forsøker å se Deweys erfaringsbegrep i lys av senere filosofer og pedagoger (som Gadamer, Shusterman, Løvlie, Biesta og Nussbaum) for å aktualisere estetisk erfaring som begrep, og samtidig sette det inn i en større sammenheng. Videre tar jeg utgangspunkt i Lars Lindströms firedeling av estetiske læringsprosesser for å utforske forholdet mellom læring og erfaring, og mellom kunstens instrumentelle og autonome betydning. Jeg ble introdusert for Lindströms rammeverk av Eva Ahlskog-Björkman (universitetslektor i estetiske emners didaktikk) under studieturen til Åbo Akademi, og opplevde det som et interessant og fruktbart utgangspunkt for analyse av estetiske læringsprosesser, og når det gjelder spørsmålet om hvordan man kan argumentere for kunstfagenes betydning.

Rammeverket er mye brukt i Sverige og Finland, men denne masteroppgaven er (så vidt jeg vet) den første i norsk sammenheng som tar det i bruk. I tillegg til Lindströms fire kategorier,

presenterer jeg et eget bidrag som *et femte element* til rammeverket, med ønske om å gi plass til den estetiske erfaringen og etablere et mer inkluderende estetikkbegrep.

I kapittel 4-8 gjennomføres dokumentanalyser av norske og finske læreplaner. Jeg begynner med en historisk sammenligning (bakover) av norske læreplaner, og gjør deretter en komparativ sammenligning (utover) med Finlands gjeldende læreplan fra 2014. Norge er altså mitt utgangspunkt og hovedfokus. Oppgaven tar for seg norske læreplaner fra 1939 til og med 2006. Jeg ser på de praktisk-estetiske fagene i grunnskolen som er grunnleggende lik for alle norske elever (valgfag er dermed ikke tatt med). Fordi det er nødvendig å gjøre en avgrensing ligger fokus på ungdomstrinnet (dvs 6-7.klasse før 1960, deretter 7-9. klasse frem til 1997, og videre 8-10.klasse frem til i dag). De praktisk-estetiske fagene jeg ser på er: kunst og håndverk, musikk og kroppsøving (Norge) og billedkunst, sløyd, musikk og gymnastikk (Finland). Med min bakgrunn som danser og dansepedagog er jeg naturlig nok spesielt interessert i dansens betydning og rolle i læreplanene, noe som belyses i kapittel 5.4 *Dans – faget som aldri ble*, samt i kapittel 7.3.5 *Dans – spor av bevegelse i musikk og gymnastikk*. I og med at dans ikke er blitt et eget skolefag, leter jeg etter spor av dans i fagplanene for musikk og kroppsøving/gymnastikk.

I kapitlene 6 og 8 (der forskningsspørsmålene utgjør underoverskrifter) oppsummeres funnene og settes samtidig i sammenheng med danningsteorien, Deweys erfaringsbegrep og min egen pedagogisk-filosofiske refleksjon, for å si noe om hvordan og i hvilken grad danningens estetiske dimensjon har vært og er synlig i læreplanene. I kapittel 9 belyses det viktigste spørsmålet som en overordnet oppsummering: Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen?

1.3. Metodologiske overveielser

Problemstillingen er mulig å undersøke på flere nivåer: både på et samfunnsnivå, et programmatisk nivå og et klasseromsnivå (jf. Wahlström, 2016). På samfunnsnivå kunne dette dreid seg om diskusjonen rundt praktiske og estetiske fags verdi i det offentlige ordskifte. Det programmatisk nivået rommer utdanningspolitiske idéer og målsettinger slik de kommer til uttrykk i læreplanene. Jeg kunne også sett på estetiske fag og læringsmetoder slik de virkelig gjøres i undervisningen, på klasseromsnivå. Denne oppgaven begrenser seg imidlertid til det programmatisk nivået, læreplannivået, der historisk komparativ analyse av læreplaner utgjør en undersøkelse av praktisk-estetiske fags utvikling og betydning i norsk

grunnskole fra mellomkrigstiden og frem til i dag. Videre sammenlignes disse med den gjeldende læreplanen i Finland, der «det finske paradokset» (Varjo, Simola & Rinne, 2013) har skapt interesse over hele Europa. Når jeg mot slutten av oppgaven oppsummerer og diskuterer funnene settes det programmatisk nivået likevel i sammenheng med samfunnsnivået, ved at de samfunnsmessige konsekvensene av funnene belyses.

Opprinnelig var tanken å også inkludere klasseromsnivået, et didaktisk nivå der klasseromsforskning og evalueringsrapporter ville utgjort kildene for å belyse hvordan læreplanenes intensjoner gjorde seg utslag i undervisningen – hva som faktisk foregikk i klasserommene. Underveis i arbeidet med oppgaven har det imidlertid blitt tydelig at en innsnevring av omfanget var helt nødvendig. Det ville være interessant å forfølge det didaktiske nivået ved en senere anledning.

1.3.1. Historisk dokumentanalyse og undersøkelse av læreplanpraksis

Denne oppgavens empiriske materiale tolkes ved bruk av historisk dokumentanalyse, nærmere bestemt læreplananalyse. Bjørg Brandtzæg Gudem beskriver tre utgangspunkt som representerer «ulike måter å presentere og legitimere læreplanhistorie som pedagogisk felt» (Gudem, 1990, s. 45). Disse er pedagogisk historie, kunnskaps sosiologi og læreplanarbeid. Av disse innfallsvinklene befinner denne oppgaven seg nærmest den pedagogiske historien. Innenfor pedagogisk historie beskrives gjerne to ulike retninger: *Skolehistorie*, der det er historiske begivenheter og kjensgjerninger som står i fokus, og *pedagogisk idéhistorie* som trekker de store linjene og forsøker å favne «gjennomgripende pedagogiske strømninger» (Gudem, 1990, p. 46). Et tredje og nyere felt er *læreplan- og skolefaghistorisk forskning*, som forsøker «å få tak i forhold som faller utenfor disse to innfallsvinklene, nemlig sider ved skolens *innhold* – først og fremst hva det ble undervist i og hvorfor» (Gudem, 1990, p. 46). Jeg befinner meg nærmest sistnevnte, selv om dette kun er på et programmatisk nivå. Spørsmålet blir dermed hva det ble *planlagt* undervist i og hvorfor. Spørsmålene *hva* og *hvorfor* utgjør sammen med *hvordan* didaktikkens sentrale spørsmål.

John Goodlad opererer med tre typer fenomener som hører inn under *læreplanvirkeligheten*: det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle (Gudem, 1990). Det substansielle vil si læreplanenes innhold og kan beskrives som undervisningens *hva*. Det sosiopolitiske dreier seg om den samfunnsmessige sammenhengen, om begrunnelsene for læreplanens innhold – undervisningens *hvorfor*. På det teknisk-profesjonelle området er det

realiseringen og iverksettelsen av læreplanene i klasserommet det handler om, med andre ord undervisningens *hvordan*.

I prosessen med å utforme læreplanene er det flere parter som skal uttale seg, og læreplanene sendes ut på høring. Det fins likevel flere eksempler på at bidragsytere ikke kjenner igjen egne uttalelser og bidrag når planen ferdigstilles (se f.eks. Løvlie, 2005). Med mange bidragsytere blir det nødvendigvis gjort kompromisser, og den endelige utformingen gjøres uansett av personer i administrative stillinger, som Gundem (1990) påpeker. Nivåene Wahlström beskriver tilsvarer det Goodlad kaller *prosessområder*, som «dekker beslutningsprosessene i forbindelse med læreplanavgjørelser på alle plan» (Gundem, 1990, s. 41). Det vil si både på samfunnsnivå, programmatisk nivå og klasseromsnivå. Goodlad omtaler disse som henholdsvis det *samfunnsmessige* plan, det *institusjonelle* plan og det *undervisningsmessige* plan. I tillegg legger han til et fjerde, det *personlige* plan. Fordi det tas beslutninger om læreplanene på alle disse nivåene, og fordi oppfatningen og tolkningen av den vedtatte læreplanen vil variere, snakker Goodlad om læreplanens ulike «ansikter»: idéenes læreplan⁴, den formelle (vedtatte) læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan (Gundem, 1990). Den erfarte læreplan forholder seg til det *personlige* plan og den læreplanen hver og en av elevene erfarer i undervisningen. Derfor er det nødvendig å merke seg at «læreplanstudier og læreplanforskning bare vil kunne dekke utsnitt av læreplanvirkeligheten» (Gundem, 1990, s. 32). Jeg går dessuten inn i læreplanene og leter spesifikt etter spor av danningens estetiske dimensjon og estetiske læringsprosesser, til tross for at læreplanene er skrevet med flere andre formål for øyet, og en viktig del av analysen er dermed undersøkelsen av underliggende verdier og holdninger i dokumentene. Spørsmål rundt hvilken rolle estetisk erfaring og estetisk læring har i læreplanene, er ikke nødvendigvis direkte omtalt – det er altså snakk om tolkning av både tekstenes ordlyd og innhold, men også av utvalget og prioriteringene som gjør seg synlige i hva som vies plass og ikke.

Andresen, Rosland, Ryymin & Skålevåg (2015) beskriver hvordan det alltid i arbeid med historiske kilder er nødvendig å historisere – det vil si «å setje det fenomenet ein undersøker, inn i ein historisk samanheng, å kontekstualisere det, og å prøve å gripe det på sine eigne premissar» (s. 19). Læreplanene uttrykker klare forventninger til skolens innhold, men kan også leses som uttrykk for samfunnets tilstand (tidsånden) der de både er påvirket av og selv

⁴ Det er her de ulike interessegruppernes bidrag befinner seg. Idéenes læreplan kan dermed inneholde ulike ideologier og forslag

påvirker utviklingen. Læreplanene som kilder kan dermed leses både som *levninger* og som *beretninger*. En kilde brukt som levning forteller oss noe om de gjeldende forholdene, den brukes «som kjelde til tankar, haldningar, verdiar og mentalitet» i den historiske konteksten, utover det den konkret forteller (Andresen, Rosland, Ryymin & Skålevåg, 2015, s. 69). Brukt som beretning vil en læreplans konkrete innhold utgjøre kilden. Her vil det alltid være et spørsmål om «beretninga står til truande. Det kan vi faktisk ikkje vite noke om før vi har vurdert kjelda som leivning» (Andresen et al., 2015, s. 69). Derfor spiller historisk kontekst og skolepolitiske forhold en viktig rolle som bakteppe for dokumentanalysen. Fordi analysen begrenser seg til det programmatisk plan, er det viktig å understreke at dette ikke forteller noe om hvordan planene har vært fulgt opp og gitt seg utslag i klasserommet på undervisningsnivå. Det er ikke sikkert at det som er beskrevet i læreplanen faktisk ble gjennomført som intendert. Jeg begrenser meg med andre ord til formuleringsplanet og den intenderte undervisningen (Engelsen, 2003), til det Goodlad kaller den *formelle læreplan*. Likevel vil det dreie seg om min oppfatning av denne – om min *oppfattede læreplan*.

1.3.2. Læreplanen – et viktig dokument

Både Bjørg Gundem og Brit Ulstrup Engelsen har belyst hvordan utdanning gjerne ses på som et middel for forandring og fornying av samfunnet, og hvordan læreplanen dermed blir et viktig dokument. «På en måte blir skolen «samfunnets sydebukk»: Hvis noe går galt i samfunnet, må læreplanen bli forandret. Med andre ord: Samfunnets problemer blir skolens læreplan» (Engelsen, 2003, s. 15). Hvordan de estetiske fagene omtales på formuleringsplanet kan dermed si oss noe om den betydningen de antas å ha i samfunnet forøvrig.

For å si noe om hvilken funksjon utdanningen fyller i samfunnet kan det adskilles tre dimensjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2019; Wahlström, 2016). Kvalifisering dreier seg kort sagt om tilegning av nødvendige og nyttige kunnskaper og ferdigheter, samt en tilvenning til å reflektere og gjøre egne bedømmelser. Denne dimensjonen retter seg mot en generell kompetanse som aktiv medborger i et samfunn, men ligger også nær det økonomiske argumentet for utdanning som forberedelse til arbeidslivet (Wahlström, 2016, s. 98). Sosialiseringdimensjonen omhandler hvordan elevene sosialiseres inn i sosiale, kulturelle og politiske normer, hvilke verdier som verdsettes og hvordan de forholder seg til andre. Mens et viktig aspekt ved sosialiseringen dermed er innblikk og innpass i tradisjoner, handler subjektivering om «væremåter som ikke er fullstendig fastlagt i eksisterende systemer og tradisjoner» (Biesta, 2019, s. 39). Subjektiveringen handler for

Biesta dermed ikke om å innta en eksisterende rolle (identitet), men om handlinger og væremåter som går utover dette, som representerer noe nytt og som kan føre verden videre. Fordi noe som virker positivt på et av områdene kan medføre noe negativt på et annet, er dømmekraft og kontinuerlig vurdering av hva som er pedagogisk ønskelig helt avgjørende (Biesta, 2019). Wahlström (2016) påpeker f. eks. at den kvalifiserende funksjonen gjerne står så sterkt i en mål- og resultatstyrt diskurs at den risikerer å overskygge de andre funksjonene (s. 99).

For min oppgave står det substansielle og det sosiopolitiske sentralt (jf Goodlad). Jeg leter i læreplanenes generelle del først og fremst etter det som omhandler spørsmålet om *hvorfor*: Hvilke verdigrunnlag og hvilke syn på danning synliggjøres her som utdanningens formål? Er det noen av de tre ovennevnte dimensjonene som ser ut til å overskygge de andre? Her vil også skolens formålsparagraf være en viktig kilde og fungere som et bakteppe som læreplanenes generelle del ses i sammenheng med. Gjenspeiler læreplanen verdigrunnlaget og dimensjonene som synliggjøres gjennom formålsparagrafen, eller peker de i ulike retninger? Videre leter jeg i fagplanene for de estetiske fagene etter innhold og mål for å kunne si noe om de estetiske fagenes rolle og betydning.

1.3.3. Vitenskapsteoretisk ståsted/forskerperspektiv

Idéen om et rent objektivt forskerblikk som avdekker og presenterer virkeligheten slik den egentlig ser ut må kunne sies å ha utspilt sin rolle. Hvordan fenomener tolkes og forstås avhenger av perspektiv, og ethvert perspektiv er farget av forforståelse. Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt er på den måten hermeneutisk, basert på Gadamer's filosofiske hermeneutikk. I følge Gadamer vil hverken vår estetiske bevissthet eller vår historiske bevissthet kunne være objektiv. Hvordan vi oppfatter det estetiske og det historiske avhenger av hvordan vi relaterer oss til det. Gadamer's filosofiske hermeneutikk dreier seg derfor ikke om å avdekke en teksts opprinnelige innhold, men ser forståelse som en prosess mellom mennesker eller som en dialog med seg selv (Hammermeister, 2002).

The aesthetic consciousness realizes a possibility that as such we can neither deny nor diminish in its value, namely, that we relate ourselves, either negatively or affirmatively, to the quality of an artistic form. This statement means we are related in such a way that the judgement we make decides in the end regarding the expressive power and validity of what we judge. What we reject has nothing to say to us – or we reject it because it has nothing to say to us (Gadamer, 1976, s. 4)

Fordommene våre, eller deler av forforståelsen vår, er helt nødvendig for at relasjonen mellom oss og fenomenet vi står ovenfor skal ha noe å si oss. Hvilke spørsmål som stilles på bakgrunn av denne forforståelsen vil derfor være avgjørende for hva som presenteres som svar. Mine forskningsspørsmål er i så måte basert på min forståelse av og interesse for dans, kunst og estetiske fag, og spørsmålene jeg stiller dekker bare noen av mange mulige perspektiver.

Gadamer beskriver vår opplevelse av verden som en prosess som gjentas kontinuerlig gjennom gjenkjennelige erfaringer – som en reorganisering av det kjente. Han beskriver dermed livet selv som en hermeneutisk erfaring: “There is always a world already interpreted, already organized in its basic relations, into which experience steps as something new, upsetting what has led our expectations and undergoing reorganization itself in the upheaval” (Gadamer, 1976, s. 15). De nye erfaringene forstyrrer oppfatningene vi allerede hadde om verden og fremkaller en utvidet forståelseshorisont. Dette kan knyttes nært opp mot Deweys erfaringsbegrep, der erfaringen avhenger av interaksjonen mellom menneske og verden, der nye erfaringer alltid farges av tidligere erfaringer, og der lidelse (i vid forstand) utgjør et element i det vi gjennomgår en erfaring: «For i enhver viktig erfaring er det å «ta inn over seg» mer enn bare å plassere noe fremst i bevisstheten, foran og over det man tidligere visste. Det innebærer å rekonstruere, og det kan være smertefullt» (Dewey, 2008, s. 201).

Denne oppgaven består av både en pedagogisk-filosofisk del og en empirisk dokumentanalyse. For Dewey går teori og praksis hånd i hånd. Det empiriske, det teoretiske og det filosofiske er dermed knyttet sammen.

1.3.4. Utvalg av læreplaner og fagplaner

N39 er den første læreplanen som ble bindende for alle skoler. Fordi mitt utgangspunkt er det som har vært grunnleggende likt for alle, er det derfor naturlig å begynne her. Utvalget inkluderer alle implementerte norske læreplaner for grunnskolen fra 1939 til i dag (også forsøksplanen av 1960), samt Finlands gjeldende læreplan.

I tillegg til å sammenligne de generelle delene av læreplanene, ser jeg på de praktisk-estetiske fagene kunst og håndverk, musikk og kroppsøving. Jeg vil også gå inn på dans, som aldri er blitt et eget skolefag, men som siden 1939 har vært en del av kroppsøvingsfaget, og senere også inngått i musikkfaget. Å inkludere dans er interessant av to grunner: for det første fordi

dette er mitt fag, og for det andre fordi dansen representerer noe som *kunne vært* et skolefag men ikke er det. Dansen er dermed på sett og vis det ultimate «ansiktet» for hypotesen om at estetiske fag ikke ses på som viktige.

Utvalgte læreplaner:

- Normalplan for byfolkeskolen av 1939
- Normalplan for landsfolkeskolen av 1939
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole, 1960
- Mønsterplan for grunnskolen av 1974
- Mønsterplan for grunnskolen av 1987
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006
- Finland: National core curriculum for basic education, 2014

For å systematisere og tydeliggjøre noen utviklingsperioder har jeg gjort et tredelt tidssnitt; 1920-40, 1960-80, og rundt 2000. Dette kan illustreres slik:

Historisk analyse, Norge:	1920-40	1960-80	Rundt 2000
Læreplanenes generelle deler	N39 Byfolkeskolen – Innleiing	Forsøksplanen av 1960 – Mål og middel i skolen	L97/LK06 – Generell del
	N39 Landsfolkeskolen – Innleiing	M74 – Generell del M87 – Generell del	Overordnet del (fra 2017)
Fagplaner	N39 By: <i>tegning, sang, handarbeid, kroppsøving</i>	Forsøksplanen av 1960 – 7-9. trinn: <i>musikk, kroppsøving, forming</i>	L97 – 8-10. trinn: <i>kunst og håndverk, musikk, kroppsøving</i>
	N39 Land: <i>tegning, sang, handarbeid, kroppsøving</i>	M74 – 7-9. trinn: <i>musikk, kroppsøving, forming</i>	LK06 – 8-10. trinn: <i>kunst og håndverk, musikk, kroppsøving</i>
Komparativ analyse, Finland:			
Læreplanenes generelle deler			Grunderna för läroplanen (generell del) (LP2014)
Fagplaner			LP2014 – 7-9. trinn: <i>bildkonst, slöjd, musik, gymnastik</i>

Tabell 1.1. Utvalgte læreplaner og fagplaner som analysene bygger på

2. Danning og estetisk erfaring

Danning som begrep kan brukes og forstås på mange måter, men omhandler i alle tilfeller forming av personlighet, verdier, holdninger og vaner, og knytter seg til evnen til vurdering, refleksjon og dømmekraft. Danningsteorier tar dermed opp både menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnets (Løvlie, Korsgaard & Slagstad, 2011). I dannelsesdiskursen kan det beskrives to grunnlinjer der den ene retter seg mot samfunnets behov for visse typer kompetanse og holdninger, mens den andre ser barnets selvbestemmelse og frihet som primær – «den første handler om at dannelsens mål er fastlagt, den andre om at dannelsens mål er ukjent» (Bostad, 2017, s. 20). Danningen har på den måten to sider; der den ene dreier seg om virkningen av et bestemt materielt innhold, er den andre knyttet til forming av personlige egenskaper. Klafki syntetiserer disse to i sitt begrep om *kategorial dannelse*, som dermed tar opp i seg spenningen mellom det formale og det materielle (Klafki, 2001).

Danningsbegrepets røtter går tilbake til det klassiske greske dannelsesidealet *paideia* der målet med prosessen eller kultivering, er tilstanden som ideell samfunnsborger. *Paideia* betyr opprinnelig barneoppdragelse (*pais*: barn, *paideuo*: jeg oppdrar et barn, *paideusis* eller *paideia*: barneoppdragelse), men ble etterhvert ansett som et livslangt prosjekt og mistet dermed sin opprinnelige tilknytning til barndommen (Andersen, 1999, s. 10-11). Danning er med andre ord noe som følger oss gjennom livet, men som vil arte seg annerledes i barndommen enn den gjør i ungdomsårene eller i voksen alder.

Paideia har som mål, at fællesskabets medlemmer kan diskutere viktige saker som vedrører dem, og som kræver fælles handlen, på praktisk fornuftig vis. [...] Paideia er dermed dannelse til at blive forståelig og pålidelig socialt set; det er dannelse til den form for offentlighed, der er nødvendig, for at etablere egentlige politiske fællesskaber i nutidens store samfund (Brinkmann, 2005, s. 254)

⁵ Løvlie et al (2011) beskriver hvordan disse tre forholdene med Klafki kan kalles den danningsteoretiske treenighet. *Menneskets forhold til seg selv* dreier seg om selvdannelse; som evne til fornuftig selvbestemmelse, autonomi og selvstendig tenkning. *Menneskets forhold til verden* viser til at selvdannelsen ikke er nok, og tar opp i seg begreper som humanitet, menneskehet og menneskelighet, verden, objektivitet og allmennhet. *Menneskets forhold til samfunnet* peker mot det kulturelle, sosiale og politiske fellesskapet vi er del av (som er mer avgrenset enn *verden*)

Brinkmann ser her det klassiske idealet i relasjon til John Deweys idé om danning til demokrati. Jeg skal snart gå nærmere inn på Deweys pragmatisk-demokratiske danningssyn (2.1), og derfor nå bare kort oppsummere hvordan det går en linje fra *paideia*, via renessansens begrep om *humanitas* til det tyske *Bildung*, og deretter til Dewey som plasserte det tyske dannelsesbegrepet «i rammen av demokratiet som livsform» (Løvlie, 2003, s. 12).

I danningstradisjonen fins også en nyhumanistisk retning der grunntanken er at mennesket skal *dannes til humanitet*. Dette innebærer danning både som en individuell utvikling av ens egen personlighet, refleksjoner og verdier, og samtidig i en større samfunnsmessig sammenheng. Idéen om danning til humanitet gjorde seg i 1830-årene gjeldende også i Norge, med Frederik Moltke Bugge som en av de største forkjemperne⁶. Bugge anså skolen som samfunnets fremste dannelsesinstitusjon som på samme måte som vitenskapen skulle være et «kulturens selvreflekterende og selvkritiske rom» som stimulerte og skjerpet elevenes tenksomhet (Helskog, 2003, s. 19). I et slikt rom hører lydhør refleksjon og dømmekraft til, og her kan den estetiske erfaringen gi seg som en mulighet (noe jeg vil utdype i kapittel 2.4).

Dannelsesbegrepet har blitt kritisert som kolonialistisk og elitistisk, og et (fortsatt) aktuelt spørsmål er dermed hvordan begrepet kan løftes ut over et vestlig perspektiv. En mulighet ser Gustavsson (2014) gjennom Gadamer's hermeneutiske konsept, der *bildung* sees som en reise: «In terms of experience we leave our familiar «home», go out into the world and meet new experiences, and then come back to a new home, making new interpretations because we have encountered something new out there» (s. 123). Dermed utvider vi horisonten vår og gjør det ukjente om til noe kjent, slik at forståelsen vår kan nyanseres. Forforståelsen er i følge Gadamer helt nødvendig for at det vi står ovenfor skal ha noe å si oss (jf. 1.3.3). Dette innebærer en fare for fastlåste fordommer, at forståelsen forblir forutinntatt. Derfor må også det allerede kjente gjøres ukjent for å gi plass til en ny forståelse, og her ligger ifølge Gustavsson muligheten for at hermeneutikken kan åpne seg for en postkolonial horisont (Gustavsson, 2014). På den måten oppfordres vi til å utfordre det vi tar for gitt gjennom å aktivt oppsøke nye erfaringer, noe som fordrer åpenhet for det nye og fremmede – og igjen åpner kunst og estetisk erfaring seg som mulige veier til en utvidet forståelseshorisont.

⁶ Bugge var også en av forkjemperne for den norske enhetsskolen, og både Ole Vig og Hartvig Nissen (to av Norges viktigste skolestrateger) var elever av Bugge.

Danningen innebærer, som jeg har vært inne på allerede, ulike dimensjoner. Kunnskap om historisk tradisjon og kjennskap til det som kan kalles en kulturell eller akademisk kanon inngår på den ene siden, og egen kritisk refleksjon og selvstendig tenkning på den andre. Disse to sidene av danningen er i så måte avhengige av hverandre og må sees i sammenheng (på samme måte som Klafkis kategoriale dannelse er dialektisk): kritisk tenkning rundt etablert viten krever nettopp kunnskap om denne etablerte vitenen – mens kunnskapen i seg selv er lite verdt uten kritisk refleksjon som kan føre oss videre. Dermed er det å utfordre tattfor-gittheter en sentral del av dannelsen, og for at dette skal være mulig vil et mangfold av perspektiver være en forutsetning. Ved å følge den pedagogiske filosofen Mariann Solberg kan det beskrives to ulike forståelser av akademisk dannelse, henholdsvis som en allmenn-dannelse og en mer eksistensielt-etisk dimensjon av danning (Hansen, 2012). Hun knytter allmenndannelsen til den etablerte kanon av viten, mens den eksistensielt-etiske dimensjonen handler om personlig tilegning av ulike former for innsikt. Sistnevnte innebærer en anerkjennelse av vår kroppslige tilstedeværelse og erfaring, eller det Hansen (2012) kaller en «inde-fra-og-ud-bevægelse»:

Der «sker» noget i de kreative og mellommenneskelige relationer og processer, som igen synes at undslippe vores tekniske, systematiske, begreplige og metodiske tilgange. Og dannelse er at have gehør for dette «ekstra» og at kunne lade dette ubegribelige ”noget” komme til orde på indirekte vis (Hansen, 2012, s. 210)

Det estetiske trer her frem som nært knyttet til danning. Det «ubegribelige noget» innebærer en *gåtefullhet* – estetisk mening kan ikke fullt ut fanges i ord, og kan dermed oppleves fremmed dersom vi ikke har gehør for det (jf. Gadamer). Et slikt gehør gjøres tilgjengelig for oss gjennom estetiske erfaringer. Estetisk erfaring er på den måten et «språk» vi trenger å forstå, et språk som gir oss mulighet til å uttrykke hvordan det er å være menneske i verden – et språk som nettopp lar dette ubegripelige noe komme til orde. Det estetiske kan derigjennom åpne dører til verden og fremtiden, og gi oss innsikt i hva vi ønsker å gjøre med livet.

For of all the things that confront us in nature and history, it is the work of art that speaks to us most directly. It possesses a mysterious intimacy that grips our entire being, as if there were no distance at all and every encounter with it were an encounter with ourselves (Gadamer, 1976, s. 95)

2.1. Deweys pragmatisk-demokratiske danningssyn

Jeg har allerede vært inne på likheten mellom Gadamer's hermeneutiske og Deweys estetiske erfaring (1.3.3). Slik Gadamer ser kunsten som gåtefull, eller som en «mystisk intimitet», som griper hele vår væren og stiller oss i møte med oss selv, så er kunsten for Dewey en eksemplarisk form for erfaring der fantasien får utspille seg og dermed kontinuerlig kan inspirere nye personlige erkjennelser. Den estetiske erfaringen er derfor en viktig del av menneskets aktivitet og *praksis*.

Etymologisk har *pragmatisme* de samme greske røttene som *praxis* og praktisk. Den grunnleggende idéen bak pragmatismen er at all kunnskap er forankret i praktisk problemløsning, og at handling springer ut av vaner (Joas, 2015). Disse vanene krever konstant reorganisering. I en hverdagslig bruk av begrepet forbindes gjerne det å være pragmatisk med å se en bestemt situasjon i lys av hva som er umiddelbart formålstjenlig og dermed hensiktsmessig, hva *som virker*, uavhengig av teoretiske eller moralske prinsipper. Basert på en slik forståelse kan pragmatismen kritiseres for å representere en mål-middel-pedagogikk som reduserer pedagogiske handlinger til teknikk og glemmer at det dreier seg om relasjoner mellom mennesker. En slik tankegang fordrer at målene fremtrer først, og at midlene bestemmes deretter basert på hva som kommer til å føre oss mot målet. Dette ligger imidlertid langt unna Deweys pragmatisme, som innebærer en annen forståelse av forholdet mellom mål og midler. Hovedtanken hans er at mål og midler bestemmes i relasjon til hverandre, og vi får derfor ikke noen klar oppfatning om målet før vi har en idé om hvordan det kan nås (Kvernbekk, 2016a, s. 159). Mål og midler kan derfor ikke skilles helt klart fra hverandre.

Thomas Alexander (2006) påpeker at det ligger i pragmatismens ånd (og særlig i Deweys versjon) å være i opposisjon til dualismene som har preget filosofien (helt siden Platons skille mellom kropp og sinn, og senere Descartes skille mellom det fysiske og det mentale), og videre at «it is pragmatism's contention that these debates have been infused with an inherited cultural habit that is disposed to thinking in terms of dichotomies, and offers an alternative approach to such intellectual dead-ends» (Alexander, 2006, s. 186). Jeg oppfatter Alexander som ganske bastant her, men poenget hans synes å være at tendensen til å tenke seg skarpe skiller mellom for eksempel kropp og sinn (eller mål og midler for den del) er tillært, og at Dewey ønsker å lede oss i en annen retning. Med Lars Løvli's ord så hevder Dewey at

«distinksjoner er nødvendige, mens dualismer sementerer tradisjonen, skaper kunstige motsetninger og bidrar ikke til å løse samfunnets problemer» (Løvlie, 2013, s. 253). Dermed tilbyr Deweys pragmatisme andre måter å tenke på, men at dette imidlertid ikke er noen enkel affære beskrives tydelig i *The Child and the Curriculum* (utgitt 1902):

[...] her kommer tankeanstrengelsen inn. **Det er lettere å se forholdene separat, å fremheve det ene på bekostning av det andre, å gjøre dem til motsetninger, enn å avdekke en virkelighet der de begge hører hjemme** (min utheving). [...] I stedet for å se pedagogikken som et sammenhengende hele, ser vi begreper som står i konflikt med hverandre. Vi får barnet versus læreplanen, den individuelle natur versus den sosiale kultur (Dewey, 2001a, s. 24)

Den grunnleggende motsetningen mellom barnet og læreplanen som settes opp av disse to ulike læreretningene, kan gjentas med en rekke andre termer. «Disiplin» er feltropet til dem som fremhever fagenes betydning, «interesse» roper de som har «Barnet» innskrevet på sitt våpenskjold. [...] De første understreker nødvendigheten av adekvat trening og kunnskap hos læreren, de siste behovet for sympati med barnet og kjennskap til dets naturlige instinkter. «Veiledning og kontroll» er motto for den ene skolen, «frihet og initiativ» for den andre (Dewey, 2001a, s. 27)

De to læreretningene Dewey omtaler viser til motsetningen mellom synet på barnet som uferdig menneske som dermed må kultiveres og disiplineres (som vi finner opphavet til i det klassiske danningsideal), og idéen om at barnet gjennom fri utvikling og av natur vil finne den rette vei (som hos Rousseau) – med andre ord kommer de to grunnlinjene i danningsdiskursen til syne. Dewey avfeier ikke at det fins en reell utfordring her, det er først og fremst vår tendens til dualistisk tenkning han vil endre. Det betyr ikke at motsetningene ikke er der, men «man finner løsningen bare ved å gi slipp på fastlåste betydninger og se forholdene fra en annen synsvinkel» (Dewey, 2001a, s. 23). Dette minner en del om Klafkis kategoriale dannelse, som dermed kan representere en (nyere) slik *annen synsvinkel*. Teoretiske forskjeller er aldri tilfeldige påfunn, men representerer motstridende elementer i en problemstilling, sier Dewey. Alternativet til å stille seg på den ene siden og se den andre som motstridende, vil være å innse at det heller enn vesensforskjell er snakk om gradsforskjell. Den voksnes kunnskap må brukes til å «vise den mulige fremtidsveien som står åpen for

barnet» (Dewey, 2001a, s. 32). Klafki snakker om en «dobbelsidig åpning», der barnet kan åpne seg for verden og verden samtidig kan åpne seg for barnet (Klafki, 2001).

I *Democracy and Education* (1916) beskriver Dewey hvordan utdannelse kan «oppfattes enten retrospektivt eller prospektivt. Det vil si at den kan behandles som en prosess der man tilpasser fremtiden til fortiden, eller som bruk av fortiden som en ressurs i en fremtid i utvikling» (Dewey, 2001b, s. 51). Nettopp dette at det er en *fremtid i utvikling* er et viktig poeng. Han er kritisk til den retrospektive oppfatningen, som manifesterer seg gjennom den tradisjonelle kunnskapsskolen, fordi den reproducerer kunnskap uten å føre til nye oppfatninger eller utvide erfaringshorisonten. Dewey ser utdannelse som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring, en utdanningstanke som «adskiller seg fra tanken om utdannelse som forberedelse til en fjern fremtid, som en utfoldelse, som en dannelse utenfra og som en rekapitulering av fortiden» (Dewey, 2001b, s. 52). I tanken om utdannelse som kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring, som noe annet enn rekapitulering av fortiden, ligger et potensiale for forbedring av samfunnet der «utdannelsen ikke bare representerer en utvikling av barn og unge, men også en utvikling av det fremtidige samfunnet de kommer til å skape» (Dewey, 2001b, s. 51). Selv om det er en distinksjon mellom danning og utdanning (det er ikke samme sak), så kan forholdet mellom disse sees som nok et avhengighetsforhold – i alle fall ideelt sett. Det er her fristende å sitere Jon Hellesnes som skriver: «I det gode samfunn ville utdanning føre med seg danning og dermed visdom» (Hellesnes, 1992, s. 79). For Hellesnes dreier danning seg om noe vi «er i verda», noe som gir seg uttrykk i våre handlinger: «Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis» (Hellesnes, 1992, s. 88). Dette krever en forståelse av fortida som noe vi er formet av, som er del av oss og vår forståelseshorisont, og en forståelse av danning som noe en *er* og ikke noe en *har*. Om hovedtyngden legges på kategorien «ha», så er det ikke snakk om *eigentleg daning*, sier Hellesnes – men om *ueigentleg daning* eller halv-danning. Uten praksis blir danninga kun en halv-danning. Jeg tror Dewey ville sagt seg enig med Hellesnes i dette. Pragmatismen fokuserer på teori som uttrykk for handlinger, og idéen om danning til demokrati fordrer både visdom, dømmekraft og handling.

«The conception of education as a social process and function has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind» (Dewey, 1985, s. 97). Det samfunnet vi bør ha i tankene, sier Dewey, er et som tilrettelegger for deltakelse på like vilkår, og til det beste, for alle sine medlemmer. Et samfunn som setter opp barrierer for fri samhandling,

kommunikasjon og erfaring er dermed et uønsket samfunn. Et demokrati er først og fremst «a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Dewey, 1985, s. 87).

Utdanning til demokrati avhenger derfor av at elevene finner personlig interesse for sosiale relasjoner, og utvikler vaner og tankesett som kan sikre deltakelse på like vilkår⁷.

Deweys pragmatisk-demokratiske idé kan på den måten forstås som nært beslektet med idéen om danning til humanitet. Et humanistisk danningsideal kan i dag sies å dreie seg rundt spørsmål om verdier som toleranse, mangfold, pluralitet – det å leve sammen i verden. Deweys tanker er situert i en annen tid, på et annet sted, og verden har utvilsomt forandret seg vesentlig siden hans tid. Likevel er han fortsatt relevant i dag fordi spørsmålet om hvordan vi kan leve sammen i verden er minst like aktuelt som for hundre år siden, og tendensen til dualistisk tenkning høyst levende. Ytterpunktene overskygger ofte nyansene, og komplekse problemer presenteres med enkle svar. Svar som gjerne forklares ved vesensforskjeller heller enn gradforskjeller.

2.2. Estetikk

Estetikkbegrepet kan forstås historisk på tre måter; som læren om det skjønne, som sansemessig erkjennelse etter Baumgarten, eller som et felt innen kunstfilosofien (Bale & Bø-Rygg, 2008). Begrepet er historisk knyttet til det sanne og det gode – sannhet, skjønnhet og det gode var fra antikken av ansett som uatskillelige. Fra senantikken og utover middelalderen blir det skjønne en religiøs erfaring og skjønnheten (i f.eks. arkitekturen) er til for Guds ære, mens renessansen opphøyer kunstneren og *ars liberalis* – fri kunst, men som vitenskap: skjønnheten nås vitenskapelig gjennom sansene. Baumgartens definisjon av estetikk representerer dermed et forsvar for den sanselige erkjennelsen. Det er først på 1700-tallet at kunst og estetikk forstås som egne begreper. Baumgartens «Aesthetica» utkommer i 1750, fire år etter at *de skjønne kunster* defineres av Abbé Batteaux i boken «Les Beaux Arts réduits à un même principe». *Les Beaux Arts* anses som fullkomne i seg selv og har ikke noe annet formål enn å være kunst (Bale & Bø-Rygg, 2008).

⁷ Her tolker jeg Dewey i beste mening: det han ordrett skriver er at samfunnet trenger en type utdanning som gir elevene «[...] the habits of mind which secure social changes without introducing disorder». Det kan dermed høres ut som om de sosiale endringene bør foregå innenfor rammene av den «orden» som eksisterer, noe som jo er problematisk hvis samfunnet skal inkludere og likestille alle sine medlemmer. Dewey kritiseres av flere for dette (se bl.a Papastephanou, 2017)

Estetikken har vekslet mellom objekt-sentrering (kunstens formål er i produktet), fokus på opphavsmannen og idéen om kunstneren som geni, og fokus på betrakteren og opplevelsen av kunstverket. Sistnevnte knytter seg til spørsmål om smak og bedømming, og hvorvidt persepsjonen er subjektiv eller universell (som diskuteres hos Hume og Kant). Kunsten har på den ene siden vært ansett som en etterligning av naturen og virkeligheten, som gjenskinn av et gjenskinn (Platon) eller som *mimesis*, mens det av andre har vært hevdet at kunsten selv presenterer sannheten (som hos Aristoteles). Det at kunsten presenterer noe som ikke ellers er tilgjengelig for oss gir seg uttrykk i det blant andre Hegel og Adorno omtaler rundt *kunstens gåtefullhet*, som innebærer at kunsten er i stand til å uttrykke det som ikke kan sies med ord. For Gadamer handler estetisk bevissthet om å imøtegå den relasjonen kunsten forsøker å inngå med oss:

The consciousness of art – the aesthetic consciousness – is always secondary to the immediate truth-claim that proceeds from the work of art itself. To this extent, when we judge a work of art on the basis of its aesthetic quality, something that is really much more intimately familiar to us is alienated. This alienation into aesthetic judgement always takes place when we have withdrawn ourselves and are no longer open to the immediate claim of what which grasps us (Gadamer, 1976, s. 5)

Kunsten har også vært ansett som befrielse fra *livets miserable affære* (Schopenhauer), og Nietzsche mente vi har kunsten for ikke å gå til grunne ved sannheten (Hammermeister, 2002). Kunsten har med andre ord både vært ansett som middel (for å oppnå danning og *eudaimonia* (det gode liv) eller for å komme nærmere gud), som fullstendig mål i seg selv (opphøyet i en egen sfære), og som pause eller befrielse fra sannheten eller virkeligheten. Her kan vi med andre ord se konturene av de ulike oppfatningene rundt estetiske skolefag i dag (jf. 1.1.1). I dag vil mange også mene at spørsmålet om smak og bedømming er av relativ art, at «smaken er som baken» og at enhver mening i så måte er berettiget. Med Dewey kan dette til en viss grad understøttes; for han blir kunstverket til i møtet mellom kunstobjektet og betrakteren. Dermed vil enhver erfaring med kunsten være ekte for den som erfarer den. Det vil imidlertid også bety at kunstverket (den estetiske erfaringen) gir *mer eller mindre* mening for oss avhengig av i hvilken grad vi har vært eksponert for tidligere estetiske erfaringer – om dette språket er tilgjengelig for oss. På den annen side; estetiske smaksdommer som forsøker å gjøre opplevelsen av kunstverket objektiv, eller prøver å formulere kriterier for hva som utgjør god kunst, gir like lite mening om vi følger Deweys tankegang. Nettopp fordi

kunstverket blir til i den personlige estetiske erfaringen, avhenger kunstens tilgjengelighet av den samme åpenheten som Gadamer beskriver. Det handler om å imøtegå kunstens relasjon med åpenhet og nysgjerrighet. Deweys syn på kunst har blitt kritisert innen den analytisk-filosofiske estetikken, men gir gjenklang i nyere estetisk filosofi – f.eks. når det gjelder Nicolas Bourriauds *relasjonelle estetik*. Bourriaud tar utgangspunkt i dialogen som opprettes av kunstneren, og er overbevist om at «[den kunstneriske] formen ikke finner sin konsistens (og dermed ikke oppnår reell eksistens) før det øyeblikket den setter i gang den menneskelige samhandlingen» (Bourriaud, 2007, s. 29). Den menneskelige samhandlingen er helt avgjørende for Deweys estetiske erfaring, som jeg nå vil gå nærmere inn på.

2.3. Deweys erfaringsbegrep

Hva er det som former vår opplevelse av verden rundt oss og gir oss kunnskap om den? Hva skiller en forgjengelig opplevelse fra en betydningsfull erfaring? Hva er det som gjør at erfaringer gir mening for oss, har betydning – både i øyeblikket det skjer men også av en mer varig karakter? Som utvider måten vi tenker og erfarer på, som setter spor og skaper minner som igjen blir en del av vår virkelighetsforståelse? Dette er store spørsmål som det vil finnes ulike svar på i forskjellige filosofiske og pedagogiske tradisjoner, men jeg vil i følgende kapittel undersøke Deweys erfaringsbegrep, og i lys av dette forsøke å komme nærmere inn på disse spørsmålene. Her er «Art as Experience» min hovedkilde, men for å forsøke å sette erfaringsbegrepet inn i en større sammenheng vil jeg også se til andre deler av Deweys omfattende forfatterskap.⁸ Dette er blant annet nødvendig for å kunne undersøke det første spørsmålet jeg stilte ovenfor, nemlig spørsmålet om hva som ifølge Dewey former vår opplevelse av verden rundt oss.⁹

2.3.1. Hva former vår opplevelse av og kunnskap om verden rundt oss?

I «How We Think» fra 1909 gir Dewey en beskrivelse av hva han mener tenkning er, og hvordan verden gir mening for oss. Han beskriver her hvordan reflekterende tenkning skiller seg fra mer flytende tankevirksomhet, fra den vanlige tankestrømmen som vi ikke dweler videre ved men som foregår kontinuerlig. Den sentrale faktoren i reflekterende tenkning er

⁸ Selv om Deweys forfatterskap og idéer utviklet seg i løpet av årene, og «Art as Experience» er den eneste av bøkene hans som eksplisitt omhandler estetisk erfaring, er det tegn til hans pragmatisk-estetiske tilnærming til erfaring, sansning og tenkning i flere av hans tidligere bøker også (Dewey, 1909, 1981, 1984)

⁹ I påfølgende kapitler utgjør Granger, Hohr, Løvlie, Shusterman, Kvernbekk og Nussbaum viktige sekundærkilder

funksjonen der *noe* indikerer *noe annet*, og derfor får oss til å vurdere i hvilken grad det første legitimerer antagelsen om det andre. Med andre ord når *det første noe* ikke tilstrekkelig legitimerer antagelsen om *det andre* (Dewey, 1909, s. 8). Dette er lett gjenkjennelig, og gir seg utslag i alt det vi møter på som vi undres over, som får oss til å stoppe opp og dvele ved gyldigheten eller betydningen av noe. “Reflection thus implies that something is believed in (or disbelieved in), not on its own direct account, but through something else which stands as witness, evidence, proof, voucher, warrant; that is, as *ground of belief*” (Dewey, 1909, s. 8). Motsetningen er alle de tankene som flyter gjennom bevisstheten uten å kreve så mye mer enn å bli lagt merke til, registrert – som for eksempel forteller oss at der fremme kommer trikken, da må vi løpe dersom vi skal rekke den. Her legitimerer det første klart og tydelig antagelsen om det andre, og vi trenger ikke annet enn å følge tankestrømmen videre inn i handling. Så lenge aktiviteten vår glir glatt fra det ene til det andre trengs ikke reflekterende tenkning – den oppstår idet vi møter hindringer, utfordringer, alternativer. Dewey beskriver prosessen vi da må gjennom metaforisk som en forgrenet sti der vi ikke lenger vet hvilken vei vi skal gå:

The perplexed wayfarer must cudgel his memory. He looks for evidence that will support belief in favor of either of the roads – for evidence that will weight down one suggestion. He may climb a tree; he may go first in this direction, then in that, looking, in either case, for signs, clues, indications. He wants something in the nature of a signboard or a map, and *his reflection is aimed at the discovery of facts that will serve this purpose* (Dewey, 1909, s. 10-11)

På denne måten kan vi få oversikt over situasjonen, samle inn utfyllende informasjon og forme en tentativ plan om en vei ut. Det er altså en form for perpleksitet, forvirring eller tvil som setter i gang refleksjonstenkningen, og dermed får oss til å søke etter mulige løsninger. Tidligere erfaring og ervervet kunnskap utgjør kildene til løsningsforslaget (Dewey, 1909, s. 12).

Innsamlingen av utfyllende informasjon i søken etter mulige løsningsforslag innebærer både sanseinntrykk og bearbeidelse av disse – meningsskaping. Tenkning og språk henger uatskillelig sammen, og Dewey poengterer at alt som bevisst formes som *tegn* er språk. Dermed inkluderer språk også gester, kroppsspråk, bilder og symboler, og tenkningen forholder seg til *meningen* i alt dette. Tegnene gir bare mening for oss når vi har erfaring med dem gjennom egen direkte kontakt i faktiske situasjoner der meningen var relevant (Dewey,

1909, s. 176). For å kunne erfare verden rundt oss er altså vår kroppslige tilstedeværelse avgjørende. Erfaringen for Dewey oppstår gjennom vårt møte med virkeligheten i en bestemt situasjon. Den er kroppslig, praktisk og kontekstuell. Mennesket (voksne som barn) opplever verden på flere måter enn bare rent kognitivt.

We do not have to go to knowledge to obtain an exclusive hold on reality. The world as we experience it is a real world. But it is not in its primary phases a world that is known, a world that is understood, and is intellectually coherent and secure. Knowing consists of operations that give experienced objects a form in which the relations, upon which the onward course of events depends, are securely experienced. It marks a transitional redirection and rearrangement of the real (Dewey, 1984, s. 235-236)

Sitatet er hentet fra “The Quest for Certainty” fra 1929, som kom ut tjue år etter «How we Think» og fem år før «Art as Experience». Jeg leser sitatet som et uttrykk for Deweys tilnærming til hvordan vi oppnår kunnskap om virkeligheten: Verden slik den er i vår erfaring er en ekte verden. Vi opplever verden umiddelbart gjennom vår kroppslige tilstedeværelse i den, men for å forstå den, for at verden skal gi mening for oss, må det som oppleves formes gjennom relasjonen mellom opplevelsen og refleksjonen den avstedkommer. Det sansemessige og det kognitive er ikke to adskilte prosesser. Når Dewey beskriver erfaringen som først og fremst kroppslig, innebærer ikke dette et skarpt skille mellom kropp og sinn. Det er her et dialektisk – et gjensidig avhengighetsforhold – heller enn et dualistisk forhold, og sinnet er dermed en del av kroppen. Derfor er det heller ikke slik at aktivitet begrenser seg til fysisk praksis. Tankeaktivitet er også aktivitet, noe som synligjøres gjennom sitatet (som ofte (feilaktig) refereres til gjennom uttrykket *learning by doing*¹⁰): «Learn to do by knowing, and to know by doing» (McLellan & Dewey, 1889, s. 182). Handling og refleksjon går hånd i hånd, og dermed innebærer erfaringen både sansemessig og kognitiv erkjennelse.

“What is really “in” experience extends much further than that which at any time is *known*” (Dewey, 1981, s. 20). Granger (2006) omtaler Deweys standpunkt her som radikal empirisme. Dette innebærer at mening umiddelbart kan *has* eller *føles* - ikke bare *vites*: “Because for the

¹⁰ Mange forbinder Dewey først og fremst med dette uttrykket, men *learning by doing* er en drastisk forenkling, en språklig reduksjonisme, av det Dewey og McLelland beskriver. Sæverot og Werler (2017) påpeker at dette antagelig har bidratt til «en praksis som ikke er forenlig med Deweys tenkning» (s. 54), og et skille mellom teori og praksis som jo går stikk i strid med Deweys dialektiske tenkning

radical empiricist relations exist in nature, and not merely in the mind, meaning can be immediately “had” or felt as well as known” (Granger, 2006, s. 28). Radikal empirisme som teori om meningsskaping representerer altså ikke et sterkt skille mellom subjekt og objekt – menneskelig natur anses som en forlengelse av naturen selv, og typiske trekk ved menneskets tenkning (som usikkerhet, tvetydighet osv.) må derfor også være karakteristisk for den verden tenkningen oppstår i (Granger, 2006, s. 32).

Hvis virkeligheten først og fremst fremstår for oss gjennom kroppslig, praktisk erfaring som virker og gir mening for oss gjennom refleksjon og tolkning, hva er det da som avgjør hvilke erfaringer i strømmen av opplevelser som livet er, som blir viktige for oss?

2.3.2. Hva skiller en forgjengelig opplevelse fra en betydningsfull erfaring?

På samme måte som reflekterende tenkning skiller seg fra den kontinuerlige strømmen av mer eller mindre bevisste tanker, skiller erfaringen seg fra andre dagligdagse opplevelser. Deweys erfaringsbegrep kjennetegnes ved at det som utgjør en erfaring (*an experience*) oppleves avrundet og helhetlig, og at den nyervervede erfaringen smelter sammen med tidligere erfaringer slik at disse rekonstrueres og oppleves på en ny måte gjennom forestillingsevnen (Dewey, 1987). Her kommer tydelige likheter med Gadammers hermeneutikk og begrepet om forforståelse til syne (jf. 1.3.3). For Dewey må dermed erfaringen innebære transformasjon av tidligere erfaringer, noe nytt må skapes for at det skal kunne kalles en erfaring. For at denne transformasjonen skal skje, må impulsen som oppstår i mennesket møte motstand, og dermed utløse motoriske og mentale prosesser (Hohr, 2016, s. 98). Gjennom tenkning og følelser blir individet oppmerksom på omverdenen og i stand til å aktivt interagere med den slik at nye hindringer (og dermed nye erfaringer) kan oppstå. På den måten innebærer erfaring alltid kontinuitet og handler derfor først og fremst om å oppleve, ikke bare om å løse problemer for å overleve (Hohr, 2016). Erfaring kan dermed sies å være det samme som å være på vei – *å leve*, ikke å komme frem eller oppnå et bestemt mål. Erfaringen representerer på den måten det som dypest sett gir mening og verdi i menneskers liv, nettopp gjennom den opplevde kontinuiteten: at vi er på vei, vi lever.

Estetisk erfaring er ikke noe som bare er forbeholdt kunstopplevelser. Helt vanlige hverdagsopplevelser kan også oppleves avrundet og helhetlig på denne måten, og føre til en estetisk erfaring. Det er nettopp opplevelsenes *estetiske kvalitet*, sier Dewey, som utgjør selve forskjellen mellom erfaringen (som dermed er betydningsfull) og alle de forgjengelige

opplevelsene vi har. Dermed kan også tenkning inneha en estetisk kvalitet, og utgjøre en erfaring. Faktisk er det slik at «esthetic cannot be sharply marked off from intellectual experience since the latter must bear an esthetic stamp to be itself complete» (Dewey, 1987, s. 45). Deweys begrep om estetisk erfaring ser med andre ord ut til først og fremst å være et spørsmål om *kvalitet*, som en måte å oppleve virkeligheten på gjennom en sansende tilstedeværelse i verden. Denne kvaliteten representerer noe som er varig, som ikke blir borte, men som innebærer kontinuitet og transformasjon. Som et «esthetic stamp» – et merke, noe som preger oss og påvirker veien videre, og som også selv er i forandring, preget av oss.

Til tross for opplevelsen av helhet som erfaringen innebærer, er dette en helhet som ikke er avsluttet. Det er heller en kvalitativt opplevd meningsfullhet som vi sitter igjen med. Igjen er det ikke snakk om å ha nådd målet, blitt ferdig, men heller om å ha latt opplevelsen gjøre seg ferdig med oss – å ha latt opplevelsen virke inn, gi mening for oss. Det handler dermed heller ikke om å sitte igjen med en avsluttet og sikker kunnskap, fordi nye erfaringer hele tiden rekonstruerer vår kunnskap om verden. Virkeligheten består ifølge Dewey av en rekke gjensidige avhengighetsforhold som hele tiden drar og dytter verden videre, gjennom kontinuerlig aksjon og reaksjon. Dette innebærer en sosial dimensjon som er helt avgjørende: mennesket er alltid i interaksjon med omgivelsene sine, med naturen og med kulturen. I vår interaksjon med verden rundt oss er vi aldri upåvirket, men gjennomgår alltid en *undergoing* (påvirkning, reaksjon) i tillegg til en *doing* (aksjon). Det trengs en balanse mellom flux og stabilitet for å føre naturen (og samfunnet) videre, en rytmisk veksling mellom balanse og ubalanse, brudd og kontinuitet (Dewey, 1987). Uten ubalanse, brudd og hindringer vil verken refleksjon eller estetiske erfaringer være tilgjengelige for oss. Det er nettopp denne vekslingen mellom flux og stabilitet som gjør oss i stand til å erfare opplevelser av estetisk kvalitet, sier Dewey. Fordi verden verken er statisk eller mekanisk, må den gjenoppleves og forstås på nytt kontinuerlig. Sannheten er dermed ikke objektivt gitt, men er alltid kontekstuell og usikker. Heller enn sikker kunnskap er det altså snakk om en slags «warranted assertability» - en legitimert antagelse eller en forventning som kan vise seg å bli bekreftet gjennom videre undersøkelser (Dewey, 1939; Granger, 2006). Granger (2006) påpeker at Dewey oppfordrer oss til å akseptere ektheten i det som oppstår i erfaringen, til tross for usikkerheten og tvetydigheten dette medfører: “Uncertainty, then, should not be taken – indeed, in the end [...] cannot be taken – as an automatic prescription for inaction. To do so leads inevitably to a skeptical withdrawal from the everyday world of lived experience” (Granger, 2006, s. 7).

2.3.3. Hva er det som gjør at erfaringer har betydning og gir mening for oss?

Dewey minner oss om at vi først og fremst interagerer med verden gjennom kroppen, slik at kroppen som vårt primære «medium of habit» derfor også er det primære medium for meningsskaping gjennom erfaring (Granger, 2006, s. 33). Vår kroppslige tilstedeværelse i verden må følgelig ikke undervurderes, men verdsettes som umiddelbart møte med den opplevde verden (som er en virkelig, men ikke statisk verden) gjennom sansene som umiddelbar eksistens. Granger påpeker videre at filosofisk aktivitet for Dewey alltid tilknyttes hverdagslige hendelser, med utgangspunkt i praktiske, opplevde erfaringer gjennom vår kroppslige tilstedeværelse. Praksis og teori står med andre ord i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre på samme måte som kropp og sinn, menneske og natur, flux og stabilitet. Her ligger et ønske om å finne tilbake til en filosofi som tar utgangspunkt i verdi-innholdet i våre kulturelle responser på vanlige menneskelige problemer, «practical affairs», noe filosofien tradisjonelt har oversett ifølge Granger (2006, s. 83).

Det er *berikelsen av å kunne oppleve også hverdagslige hendelser på en estetisk måte*, der vi er umiddelbart og sansende tilstede, som gir disse erfaringene mening for oss: «In learning to conduct more of everyday experience in an artful manner, we increase our ability to liberate and expand the potential meaning of things» (Granger, 2006, s. 7). Denne måten å oppleve verden på (gjennom estetisk erfaring), der teori og praksis smelter sammen og skaper nye måter å tenke og handle på, utvider mulighetene vi har til å finne mening i verden. Gjennom åpen og undrende utforskning kan ny mening skapes i de mest hverdagslige situasjoner, og dermed kan det bli mulig for oss å tilrettelegge forholdene som trengs for å oppnå de konsekvensene vi ønsker i fremtiden (Granger, 2006, s. 8). Her berører vi kanskje selve kjernen i Deweys pragmatiske instrumentalisme. Den er fremtidsrettet men samtidig virkelighetsnær, og grunnleggende opptatt av vekst og transformasjon – på menneskets premisser. Den er altså ikke instrumentalistisk på den måten at mennesket anses som middel for å fylle samfunnets fremtidige behov, heller er det slik at «knowledge is instrumental to the enrichment of immediate experience through the control over action that it exercises» (Dewey, 1987, s. 294). Målet er dermed berikelsen av umiddelbar erfaring, mens kunnskap er et middel for å oppnå dette¹¹. Her er det med andre ord *erfaring* og (som jeg vil legge til) *danning* som står i forgrunnen.

¹¹ Selv om det heller ikke her er snakk om mål og midler som fullstendig adskilte fra hverandre – midlene og målet står også i et dialektisk forhold til hverandre

Det Dewey sier er interessant; vi trenger kanskje ikke skille skarpt mellom erfaring og virkelighet. Dewey vil ikke *definere* begreper, men heller si noe om dette på en annen måte. Dette har ifølge Shusterman (1997) ført til at mange analytiske filosofer har oppfattet han som uklar, og dermed avvist hele idéen om estetisk erfaring som “a disastrous muddle” (s. 34). Selv om Dewey har blitt kritisert og oppfattet som utydelig og vag, er disse tankene interessante. Det vage, usikkerheten, behøver kanskje ikke være et problem som må overkommes eller (enda verre) ignoreres, men kan heller anses som en helt sentral del av virkeligheten som vi forholder oss til kontinuerlig. Vi tolker, forstår og misforstår hverandre hele tiden. Hvis denne usikkerheten skulle få lov til å legitimere passivitet ville svært lite skje (jf. Granger, se 2.3.2). Ved å heller godta at mye i virkeligheten er vagt, åpent, usikkert – og omfavne kunnskapen som denne type erfaring tilbyr oss – vil det kunne tilgjengeliggjøre tingenes potensielle mening for oss, og utvide vår evne til å sette oss inn i andre perspektiver. Her står kunsten som estetisk erfaring i en særklasse, i følge Dewey.

2.4. Kunst som estetisk erfaring

Deweys estetikk forankres i menneskets naturlige behov og aktiviteter, i interaksjonen mellom mennesker og våre omgivelser. Deweys blikk for *the whole live creature* inkluderer både sansning og følelser (Shusterman, 2000), og den pragmatiske estetikken står dermed i kontrast til idéen om *disinterestedness*, som har spilt en sentral rolle i analytisk estetisk teori siden Kant. Det *desinteresserte* fordrer nettopp at subjektive følelser og tilbøyeligheter holdes adskilt fra smaksdommene om kunsten (og om det skjønne). Idealet er isteden en universell og objektiv tilnærming, der velbehaget ved det skjønne ikke baserer seg på en subjektiv tilbøyelighet men heller en *subjektiv allmenngyldighet* der man også «dømmer for andre». Smaksdommen må «i bevissthet om at den er avsondret fra enhver interesse, gjøre krav på å være gyldig for enhver, uten at det allmenne avhenger av objekter. Til smaksdommen må det altså knyttes en fordring om subjektiv allmenngyldighet» (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 62). Om smaksdommen og dømmekraften er det skrevet mangt og mye, og dette er et stort tema i estetikken. Jeg skal likevel nøye meg med å antyde hvordan Dewey tenker annerledes om kunstens vesen, og heller vinkle meg inn mot spørsmål som følger i hans spor. Heller enn å spørre: hva er (og dermed også: hva er *ikke*) kunst eller erfaring eller virkelighet, kan det være mer interessant å si noe om forholdet mellom disse begrepene og hva det innebærer for oss. Først vil jeg derfor se nærmere på hva kunsten kan bety for oss.

2.4.1. Hva betyr kunsten for oss?

Hvis vi går ut fra at erfaringen gjennom sin opplevde kontinuitet representerer en optimal form for mening og verdi i livene våre, og at kunsten er en viktig kilde til denne typen estetisk erfaring (som er estetisk på grunn av sin estetiske *kvalitet*), hva innebærer det for spørsmålet om kunstens betydning? Har kunsten en iboende autonom verdi, eller er verdien først og fremst instrumentell for andre formål? Er det snakk om egenverdi eller nytteverdi?¹² Og trenger det egentlig være en motsetning her?

Shusterman poengterer at det i kjølvannet av tradisjonen for analytisk estetikk og fornuftsdrivet nyttetenkning på 1800-tallet oppsto en frykt for at kunsten ikke ville overleve dersom den ble bedømt på bakgrunn av nyttetenkningens kriterier om instrumentell verdi. Dermed oppsto motivet om å plassere kunsten i en egen sfære, der dens verdi var iboende og nettopp ikke-instrumentell. Idéen om «art for art's sake» skulle dermed beskytte kunstens autonomi fra en urettferdig konkurranse som den ikke kunne hevde seg i, og tilby en separat sfære der kunsten kunne eksistere som fri, uten krav om nytte, funksjon eller problemløsning (Shusterman, 2000). Deweys pragmatiske estetikk tilbyr imidlertid en annen løsning til forsvar for estetikken og kunsten. I stedet for å anta at fordi kunsten ikke har en spesifikk funksjon så må den være uten nytte og altså kun ha iboende verdi, argumenterer Dewey for at kunstens spesielle funksjon og verdi ligger i å tilfredsstille *the live creature* på en mer helhetlig måte «by serving a variety of ends, and above all by enhancing our immediate experience which invigorates and vitalizes us, thus aiding our achievement of whatever further ends we pursue» (Shusterman, 2000, p. 9). I stedet for å måtte fylle en bestemt funksjon i samfunnet, kan det bety at kunstens verdi er av en mer helhetlig og åpen karakter.

I dag vil de fleste (men ikke alle) være enige om at kunsten innehar en egen frihet og ikke bør dømmes på bakgrunn av moralske, politiske eller didaktiske hensyn. Deweys poeng kan likevel lede oss mot en utvidet forståelse av kunstens verdi. En kan kanskje si at *kunsten stiller oss ovenfor muligheter og tilbyr ulike forgrenede stier der det er opp til oss å lete etter veien videre*, heller enn å peke i en retning og gi oss svar. Dermed åpner den også for ny forståelse og andre perspektiver: «We are carried to a refreshed attitude toward the

¹² Dette er et meget stort spørsmål som det er lange tradisjoner for diskusjon rundt i den filosofiske estetikken. Det er likevel et nærliggende spørsmål når det kommer til hvordan estetiske fag har blitt legitimert og kjempet for, hvorfor de har vært ansett som viktige eller uviktige, prioritert eller nedprioritert. Spørsmålet fører vidt, så jeg begrenser meg stort sett til Dewey og Shusterman i denne diskusjonen

circumstances and exigencies of ordinary experience» (Dewey, 1987, s. 144). Verdien av kunsten, ifølge Dewey, befinner seg ikke i kunstobjektet selv, adskilt fra våre liv på en piedestall der vi kan beundre dens skjønnhet. Kunsten bør heller være en berikelse for menneskers liv, nært knyttet til våre hverdagslige opplevelser og menneskelige utvikling (Shusterman, 2000). Det å engasjere seg i produksjon av og deltakelse i kunst er noe av det mest naturlige vi mennesker gjør, sett fra Deweys perspektiv – mens idéen om kunst for kunstens skyld gjøres mulig når kunsten ikke lenger spiller en sentral rolle i samfunnet (Alexander, 1987, s. 190).

Må idéen om instrumentalitet stå i motsetning til idéen om kunstens iboende egenverdi? For Dewey er svaret nei: Kunst er både instrumentelt verdifull (for videre meningsskapning gjennom erfaring), og har samtidig en egenverdi fordi den er et fullstendig mål i seg selv. Dette må igjen sees i lys av Deweys kontinuitetstese, idéen om at virkeligheten består av dialektiske forhold kjennetegnet ved kontinuitet og gjensidig avhengighet. Fordi midler og mål er nok et eksempel på dette, er det ikke slik at kunstens iboende egenverdi står fullstendig adskilt fra kunstens instrumentelle verdi. Mål og midler behøver ikke å være fullstendig adskilt, og for Dewey bestemmes de i relasjon til hverandre (Kvernbekk, 2016a). Dewey påpeker også selv at denne instrumentelle verdien gjerne har blitt misforstått og tolket i betydningen *effektivitet* – noe som ligger langt fra hans egen mening:

[...] there is no final term in appreciation of a work of art. It carries on and is, therefore, instrumental as well as final. Those who deny this fact confine the significance of “instrumental” to the process of contributing to some narrow, if not base, office of efficacy (Dewey, 1987, s. 144)

Dermed er det et viktig poeng at kunsten ikke *bare* fungerer instrumentelt. For Shusterman er idéen om at kunstens verdi skal måtte rettferdiggjøres av noe eksternt uakseptabel, og han argumenterer for at det tydelig ser ut til å være noe autonomt ved kunstens verdi, noe med dens «goder» som gjør at vi oppsøker kunstopplevelser som mål i seg selv (Shusterman, 2000, s. 46-47). Dette *noe* er nettopp den estetiske erfaringen, som ikke kan uttrykkes fullstendig gjennom ord, men som innebærer mening og verdi og som derigjennom beriker tilværelsen.

2.4.2. Hvilken rolle spiller kunst og estetikk i livene våre?

På hvilken måte kan så kunsten berike tilværelsen vår? Et første kriterium for at dette i det hele tatt skal være mulig må være at den har en plass i samfunnet og er noe vi møter på og har å gjøre med. At kunst spiller en rolle for oss som samfunn synes åpenbart – hadde så ikke vært tilfelle er det vanskelig å se for seg at konseptet skulle ha overlevd, og fortsatt å glede, engasjere og provosere oss, slik Shusterman (1997) påpeker. Men tilgangen til kunst og estetiske erfaringer er ikke lik for alle, og følgelig betyr ikke kunst like mye i alles liv. For at noe skal gi mening for oss må vi ha erfaring med det, for at estetisk erfaring skal oppstå må vi nødvendigvis eksponeres for denne typen kvalitativt opplevd erfaring og la den virke inn på oss slik at den kan gi mening for oss.

Et problem med argumentet om kunstens autonomi, er at den forutsetter et elitistisk begrep om *fine art* og en separasjon fra det hverdagslige livet. Dette er det Dewey kritiserer som «the museum conception of art», som gjør kunst til noe fjernt fra vanlige menneskers liv og skaper kunstige skiller mellom høykultur og lavkultur. Ved å identifisere kunst med høykultur opprettholdes en undertrykkende sosiokulturell elite som sørger for at kunst forblir utilgjengelig for mannen i gata, noe som markerer og forsterker hans underlegenhet (Shusterman, 2000, s. 19). Ideen om kunst og estetikk som «a separate realm» av frihet og kontemplasjon impliserer at selve livet består av gledesløs og fantasiløs ufrihet, og dermed åpnes det for at kunsten anses som noe vi skal fylle pausene med, påpeker Shusterman. Deweys mål er imidlertid at kunsten skal oppleves mer meningsfull for flere av oss ved å integreres bedre i livene våre. Dette handler ikke bare om glede og mening i hvert enkelt menneskes liv, men spiller også en avgjørende samfunnsmessig rolle fordi det ligger til kunstens rolle å prege verden. Shusterman poengterer at dette vanskelig kan oppnås om kunsten fortsetter å være adskilt fra den virkeligheten mennesker lever i. Ved å anse kunst som estetisk erfaring, som er praktisk, kroppslig og kontekstuell, heller enn som desinteressert, kroppsløs kontemplasjon av skjønnhet, kan kunsten komme nærmere innpå oss. Det antatte gapet mellom kunsten og livet kan unngås dersom kunsten blir en mer levende del av vår opplevde virkelighet heller enn imitasjon av denne (Shusterman, 2000, s. 53).

Om vi følger Dewey og Shusterman kan dermed et mulig svar på spørsmålet om på hvilken måte kunsten kan tjene våre behov og forbedre livene våre, være nettopp dette: å re-presentere kunst som estetisk erfaring og på den måten gjøre den tilgjengelig for flere. Dette vil innebære at skillet mellom høy- og lavkultur hvikes ut og at populærkulturen forsvares som legitim

kilde til estetiske erfaringer. Populærkulturen representerer ifølge Shusterman det som gir de mest vidstrakte gledene for nettopp *de andre*, de som ekskluderes fra kunsten som *fine art*, fordi denne høykulturen oppleves som fjern, utilgjengelig og elitistisk (Shusterman, 2000, s. 53). Dersom kunsten re-tenkes som estetisk erfaring åpnes det for at kunsten blir mer tilgjengelig for oss, nettopp fordi det er vår sansende tilstedeværelse i verden som er utgangspunktet for erfaringen. Dette utgangspunktet er likevel ikke nok, noe som leder meg videre inn på neste spørsmål.

2.4.3. Hvorfor er estetiske erfaringer viktig i skolen?

Ved å åpne for at skapende kunstpraksis og estetisk erfaring henger sammen heller enn å være adskilt, at dette er *to sider av samme kunst*, kan vi nærme oss kunsten som noe som i større grad angår oss. Nysgjerrighet og deltakelse vil da kunne nære hverandre, og slik åpne for at «tørsten etter opplevelse ytrer seg i nysgjerrighet på verden» (Höhr, 2016, s. 99). Deweys poeng er, ifølge Shusterman, at en god definisjon av kunst effektivt bør lede oss i retning av flere og bedre estetiske erfaringer (Shusterman, 2000). Avgrensningen av kunst til *fine art* risikerer det motsatte fordi den reflekterer og forsterker et skille mellom praktisk arbeid og estetisk erfaring – mellom funksjon og glede, arts and crafts. Dewey påpekte at faren ved dette er at kunsten forblir i sin egen sfære, fjernere og fjernere fra folks liv. Ved å opphøye kunst til noe eksklusivt risikerer en nettopp å ekskludere, og i en skole som skal være for alle bør dette neppe være ønskelig.

Dewey insisted that what is of importance for children is not “fine art”, meaning some contemplative exercise in which children learn to “appreciate” works of art as things cut off from the real world. Nor should children be taught to believe that imagination is pertinent only in the domain of the unreal or imaginary. **Instead, they need to see an imaginative dimension in all their interactions** (min utheving), and to see works of art as just one domain in which imagination is occupied (Nussbaum, 2010, s. 103)

Denne fantasiens dimensjon er altså ikke forbeholdt kun kunstnerisk aktivitet, og det er heller ikke alene gjennom de estetiske fagene elevene kan utvikle kreativitet og forestillingsevne. Fantasiens dimensjon bør få gjennomsyre alle fagområder og former for sosial praksis, men kunstens verden representerer et viktig domene der denne er tydelig tilstede. Kunstens verden og kunstnerisk aktivitet kan på den måten fungere som en inngangsport til den estetiske dimensjonen. Deweys kunstbegrep innebærer (som beskrevet i kap. 2.2) at kunstobjektet blir

et kunstverk først gjennom interaksjon med betrakteren, og han anser kunst som en eksemplarisk type erfaring fordi det er en universell form for kommunikasjon der fantasien får utspille seg. Med *universell* mener han imidlertid ikke generell eller felles – det er ikke snakk om universell som motsatsen til individuell. At kunsten er universell peker mot nettopp dette at kunsten oppstår i enhver betrakters erfaring og dermed kontinuerlig kan inspirere nye personlige erkjennelser:

It is absurd to ask what an artist «really» meant by his product; he himself would find different stages of his own development. [...] The Parthenon, or whatever, is universal because it can continuously inspire new personal realizations in experience (Dewey, 1987, s. 113-114)

Fordi kunstnerisk aktivitet lar elevene utforske og forme noe som ikke fantes fra før, fordi det handler om å skape noe selv – skape noe nytt – så spiller disse fagene og arbeidsmetodene en stor rolle når det kommer til kreativ tenkning og kritisk refleksjon. Ved å utforske, forme og skape åpner det seg et *mangfold av muligheter*. I møte med andres kunst kan det åpnes for betydningsfulle erfaringer og forståelse for andres perspektiver og meninger – det å anerkjenne den andre som likeverdig og med sine egne følelser, sitt eget indre liv. Derfor er kunstnerisk aktivitet og estetiske erfaringer viktig for en skole som ønsker å fungere som et demokrati i miniatyr. Med dette til grunn vil jeg i følgende kapittel undersøke hva en *danningens estetiske dimensjon* kan og bør innebære i skolen.

3. Danningens estetiske dimensjon

Som nevnt (2.3) kan estetikk-begrepet forstås på ulike måter; både som sansemessig erkjennelse, som læren om det skjønne, og som kunstfilosofi mer generelt. Det kan være vanskelig å skille begrepets ulike betydninger tydelig fra hverandre fordi de eksisterer side om side og trer inn i hverandre. Jeg forstår for eksempel Deweys begrep om estetisk erfaring som relatert til både forståelsen av estetikk som sansemessig erkjennelse, men også til estetikk som kunstfilosofi. Den pragmatiske estetikken etter Dewey tar utgangspunkt i sansemessig erkjennelse (fordi vår tilstedeværelse i verden er kroppslig og handlende), men tar samtidig opp i seg kunstens virkning på menneskers sinn (helhetlig forstått som kropp og sinn), dens betydning i menneskers liv, og presenterer dessuten en filosofisk forståelse av kunstverket

som relasjonelt (ved at det blir til i interaksjonen mellom kunstobjektet og betrakteren). Det ligger til Deweys tankegang at det for å etablere kunstens vidstrakte verdi trengs et rikere begrep om hva det estetiske er, og det er nettopp dette den pragmatiske estetikken og re-tenkningen av kunst som estetisk erfaring tilbyr (Shusterman, 2000).

På samme måte kan det være utfordrende å si noe tydelig om *danningens estetiske dimensjon*, om hva den omfatter og hva som havner utenfor, nettopp fordi danning, kunst og det estetiske er vagt og gåtefullt. Kanskje er det derfor det ser ut til å være så komplisert å argumentere tydelig for de praktisk-estetiske fagenes verdi. For å unngå en diskurs rundt estetiske emner og estetiske læringsmetoder i skolen som preges av vikarierende argumentasjon for kunstfagenes verdi, kan en tydeliggjøring av forskjellen mellom *estetiske læringsprosesser* og *estetisk erfaring* være til hjelp. Læring er noe annet enn erfaring. Erfaringen inneholder både et umiddelbart og et varig element. Den foregår her og nå, som en meningsfull prosess vi deltar i, samtidig som noe fester seg, sitter igjen og gjør noe med oss. Mens læring kan beskrives som individuell tilegning av kompetanse – det er *jeg* som lærer, enten på egenhånd eller mens jeg er sammen med andre – så krever erfaringen deltagelse i en *situasjon* (jf. Løvlie, 2015) der vi er handlende subjekter i møte med andre. På den måten dreier det seg om kommunikasjon som et møte mellom subjekter, ikke som utveksling mellom objekter (Biesta, 2015).

I tråd med Deweys begrep kan estetisk erfaring oppleves i et mangfold av situasjoner såfremt opplevelsen er helhetlig og avrundet, og der møter med kunst eller kunstaktivitet representerer eksempler på slike opplevelser. På den måten er ikke danningens estetiske dimensjon forbeholdt de estetiske emnene – den kan (og bør) gripe inn i alle fag, i hele tilværelsen. Det kan derfor synes som et motsetningsforhold mellom det å argumentere for de estetiske fagenes viktighet og egenverdi på den ene siden, og den estetiske dimensjonen som fins i alle fag på den andre. Hva skal vi med egne estetiske fag hvis det fins en estetisk dimensjon i alle fag? Men uten egne estetiske fag risikeres også den estetiske dimensjonen å forsvinne ut av syne. Som Gadamer minner oss om er vi avhengig av at fenomenet vi står ovenfor *har noe å si oss*. Kunsten, eller la oss bruke dansen som eksempel, har ingenting å si oss dersom vi aldri har opplevd eller deltatt i noen form for dansepraksis. (Dette skal jeg snart komme tilbake til.) Danningens estetiske dimensjon er derfor helt avhengig av at det fins egne estetiske skolefag, og jeg vil derfor argumentere for at vi trenger begge deler – både *kunsten som metode* og *kunsten i seg selv*. Det er imidlertid nødvendig å tydelig belyse hva som skiller dem og hva

dette innebærer. Jeg vil i et forsøk på nettopp dette først gå noe dypere inn på hva estetisk danning kan være og deretter (i kapittel 3.3) beskrive estetiske læringsprosesser.

3.1. Kunst og estetisk danning

Å være dannet handler blant annet om å være i stand til å se andres perspektiver, å kunne vurdere hva som utelukkes når noe fremholdes som sannhet, å tolerere andre og kunne leve sammen i verden. For at dette skal være mulig må verden oppleves og erfares – og sagt med Dewey: vi opplever verden først og fremst gjennom vår *embodied being*, gjennom kroppsliggjort handling i situasjoner der erfaringen *betyr noe* for oss, når den har en kvalitet som *gjør noe* med oss. Kunsten, når vi er åpne for den, gjør mer enn å presentere eller imitere virkeligheten; den presenterer verden for oss på en ny måte, gir oss nye innfallsvinkler og synspunkt, og gjør det mulig for oss å finne ny mening. Den kan åpne opp for en pluralistisk forståelse av virkeligheten, der undring og refleksjon stimulerer kritisk tenkning. Som Maxine Greene skriver: «We may make possible a pluralism of vision, a multiplicity of realities. We may enable those we teach to rebel» (Greene, 1977, p. 295). Her kan vi trekke inn Dewey igjen: Utdannelsen representerer potensialet for det fremtidige samfunnet barn og unge kommer til å skape (jf. 2.2). En pluralistisk virkelighetsforståelse kan gjøre oss i stand til å sette oss inn i og anerkjenne andres perspektiver, opptre empatisk og solidarisk og kjempe for likhet og rettferdighet. På den måten representerer kunsten en kraftfull mulighet for endring, for det som er nytt.

Shusterman ser den pragmatiske estetikken som en måte å *re-tenke* og *re-formere* kunst på, og her kan Deweys forsøk på å redefinere kunst som estetisk erfaring anses som eksempel på nettopp dette (Shusterman, 2000). En slik måte å tenke om kunst og estetikk gir, hvis vi følger Dewey, plass til det potensiale kunst har som uovertruffent språk for ekspressiv mening – fordi kunsten er unikt i stand til å formidle det som bare kan «pekes mot»¹³ med ord (Dewey, 1987; Granger, 2006), og derigjennom utvide vår persepsjon og utvikle evnen til å tillegge mening, reflektere og kvitte oss med fordommer. Jan Thavenius beskriver kunstens metode som det å hele tiden stille spørsmål ved hvordan virkeligheten skal beskrives:

¹³ Her låner Granger begrepet *å peke mot med ord* fra Wittgenstein

Alla framställningar av verkligheten har en bestemt form och vilken form de har, innebär en avgörande skillnad. Mening skapas inte bara genom vad vi säger utan också genom *hur* vi säger det. Konstens metod kan beskrivas med ord som öppen, frågande, kritisk. Den kan ge världen mångfald, komplexitet och konkretion (Thavenius, 2004, s. 226-227)

Som jeg allerede har vært inne på beskriver Dewey den reflekterende tanken som noe som ikke oppstår før vi møter på hindringer, men som så tvinger oss til å samle utfyllende data og betrakte problemet fra nye perspektiver. I disse situasjonene er kreativiteten satt i spill for å lete i tidligere erfaringer etter mulige løsninger, og dermed finne mening. Videre var jeg inne på hvordan estetiske erfaringer opptrer på en lignende måte, ved at de også er avhengig av hindringer for å kunne oppstå. Hvis det er slik at vi gjennom tenkning og følelser blir oppmerksom på vår omverden og i stand til å aktivt interagere med den slik at nye hindringer (og dermed nye erfaringer) kan oppstå, så vil dette også innebære muligheten for at de samme erfaringene *ikke* skapes fordi vi ikke møter disse hindringene. Om man aldri utsettes for kunst eller estetiske møter med verden som setter noe i spill vil ikke hindringene oppstå. Å be noen som ikke har noen som helst tidligere erfaring med en lignende hendelse som de nå står ovenfor om «å tenke» gir ikke mening – hvor skal tankene da komme fra? (Her støtter jeg meg til Dewey; tankene kommer fra tidligere erfaringer og ervervet kunnskap.)

If the person has had some acquaintance with similar situations, if he has dealt with material of the same sort before, suggestions more or less apt and helpful are likely to arise. But unless there have been experience in some degree analogous, which may now be represented in imagination, confusion remains mere confusion. There is nothing upon which to draw in order to clarify it (Dewey, 1909, s. 12)

Å forvente at noen som ikke har tilgang til kunst skal kunne «oppleve kunst» gir like lite mening – opplevelsen må i begynnelsen åpnes opp for gjennom langvarige og nitidige prosesser, eksponering, et gradvis utvidet «datasett» (erfaring). Hindringene vi møter gjennom denne typen hendelser er derfor nødvendige, de er løsninger som gir oss erfaring som vi kan bygge på videre i livet. Granger (2006) påpeker at ingenting ilegges mening for oss med mindre vi bruker tid på det og interagerer med det. Mening kan på den måten sees som en funksjon av interaksjon og handling. Å se en danseforestilling kan bli noe betydningsfullt for deg først idet du opplever den. Å danse gir mening fordi du danser. Ulike

aktiviteter vil oppleves mer eller mindre meningsfulle for forskjellige mennesker, noe som avhenger av et samspill mellom både eksponering, interaksjon, interesse og mestring (og en hel del andre faktorer). Mitt poeng er derfor ikke at alle må danse, men at den estetiske erfaringen må åpnes opp for, gis tid og tilbys innenfor en stor variasjon av aktiviteter slik at hver og en får tid til utforskning og utprøving. Her er vi tilbake ved kjernen av Deweys begrep om estetisk erfaring og Robert Frost dikt (som beskrevet i innledningen); å gå inn i den hverdagslige virkeligheten, i det du gjør her og nå, med nysgjerrighet og sensibilitet slik at aktiviteten kan fylles med mening. Vi trenger da en invitasjon til å tre inn i *the space of something, perhaps*.

3.2. The space of something, perhaps

Ved å følge Deweys idé om kontinuitet og gjensidig avhengighet, oppstår en måte å tenke på der virkeligheten kan beskrives som nettopp hendelser heller enn som sannhet. Biesta (2015) beskriver det som eksistens fremfor essens. Hendelser (Biesta), eller situasjoner (Løvlie) er alltid kontekstuelle, de har oppstått på et gitt sted til en gitt tid, og de kan ha varierende betydning eller gi mening av ulik karakter for menneskene som er involvert. Dessuten påvirker vår interaksjon de videre hendelsene, selve kontinuiteten, transformasjonen fra det som har vært til det som skal bli. Erfaringen kan dermed sies å heller handle om eksistens enn om essens, om spørsmål rundt opplevd virkelighet heller enn sannhet – eller som Biesta sier det: om forskjellen på *det som er sant* og *det som betyr noe* (Biesta, 2019, s. 79). Det betyr ikke dermed at vi alle *har vår egen (individuelle) sannhet* eller at vi *skaper vår egen (isolerte) virkelighet*. Tvert imot, hendelsene får mening nettopp fordi de oppstår i møter mellom mennesker, fordi de eksisterer i kulturen. Kulturen for Dewey kan beskrives som et dynamisk system av mening der sosial interaksjon preger og gradvis forandrer det sosiale minnet – «the cultural mind to the individuals born within it» (Alexander i Shook & Margolis, 2006, s. 191).

Mind is social through and through. [...] Dewey's phenomenology points out that we already always sense or locate or find ourselves in a common world, in which young and old take part. Here the expression 'presence of mind' takes on its particular meaning. It refers to a presence in a world, to being-there-with others (Løvlie, 2015, s.

8)

Erfaringen springer på den måten ut av vår tilstedeværelse i en felles verden, der sosial interaksjon er helt avgjørende. Det som oppstår i hendelsen eller situasjonen vi deltar i krever en finstemt oppmerksomhet for at vi skal klare å fange det: Erfaringens fullendthet innebærer en start og en slutt, men også «alt som foregår i mellomrommet» (Løvlie, 2015, s. 8). Å spørre etter svar eller å spørre etter mening (essens eller eksistens) vil føre oss i ulike retninger. En måte å tenke virkelighet på som bestående av møter og hendelser, der nettopp disse møtene og hendelsene er det som fører til betydningsfulle erfaringer som gir (eller gis) mening for oss, fordrer dermed en tankegang om utdanning som mer enn kvalifisering. Biesta beskriver et valg mellom å ta sjansen på livet med all usikkerhet det medfører, eller jakte på visshet utenfor livet, og påpeker at en sånn jakt ifølge Dewey «hindrer oss i å engasjere oss i selve livet – den hindrer oss i å se det som ligger rett foran øynene på oss, det som virkelig betyr noe og krever vår oppmerksomhet her og nå, i øyeblikket» (Biesta, 2019, s. 39-40).

Usikkerheten vil alltid være tilstede fordi «enhver skapelsesprosess (også den pedagogiske) i beste fall er en dialog mellom egne intensjoner og materialet man jobber med, og dermed en prosess der begge har sin stemme og spiller sin rolle» (Biesta, 2019, s. 9). Pedagogiske prosesser er praktiske, åpne og ubestemte – men heller enn å anse dette som et problem kan det forstås som en frigjørende kraft nettopp på grunn av det uforutsette som kan oppstå, og dermed er denne risikoen nettopp det som gjør prosessen pedagogisk, sier Biesta. «Risikoen er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker. Risikoen er der fordi elever ikke betraktes som objekter som skal formes og disiplineres, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter» (Biesta, 2019, s. 23). Biestas posisjon kan dermed sees i tilknytning til Deweys beskrivelse av lærerens (den voksnes) rolle som det å *vise den mulige fremtidsveien som står åpen for barnet* (jf. 2.2).

Det er kanskje nettopp dette som rommer den vidunderlige risikoen, det som kan kalles *the space of something, perhaps*, som muliggjør danningens estetiske dimensjon. Fordi dette rommet utgjør noe vagt og åpent, eller – sagt med Biesta – noe svakt eksistensielt, er det ikke et spørsmål om læring, men om erfaring. Dette fører meg videre til Lindströms firedeling av estetiske læringsprosesser, som nettopp i stedet handler om estetisk læring.

3.3. Estetiske læringsprosesser – Lars Lindströms firedeling

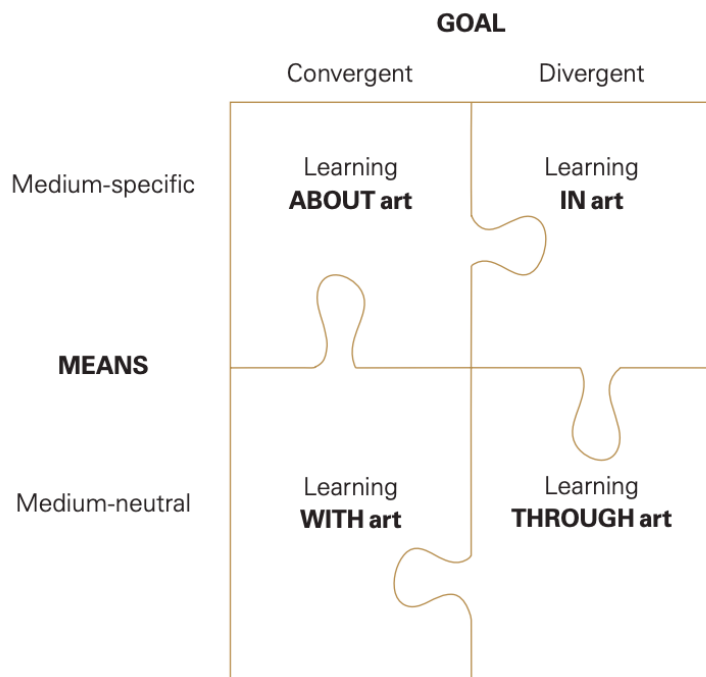
För att utvecklas på ett allsidigt och harmoniskt sätt, måste individen tillägna sig olika formspråk. Följaktligen bör en skola för bildning ge utrymme för skilda språkformer, till exempel den verbala, den musikaliska, den kroppsliga, den bildmässiga och tingsframställande formen, likaväl som vardagsspråket, det poetiska språket och det vetenskapliga språket (Lindström, 2009, s. 60)

Lars Lindström operer med et konseptuelt rammeverk som deler estetiske læringsprosesser i fire kategorier: Å lære *om* kunst, å lære *i* kunst, å lære *med* kunst og å lære *gjennom* kunst¹⁴. Denne inndelingen beskriver forskjellen mellom å bruke kunsten for å oppnå læring i noe annet, og å lære om eller i kunstfaget selv. Jeg bruker Lindströms inndeling i læreplananalysen for å tydeliggjøre hvordan estetisk læring kan (og ifølge Lindström bør) innebære alle fire kategoriene, og for å undersøke hvilke varianter som trer frem i de ulike læreplanene. Lindström understreker at de fire kategoriene slett ikke befinner seg i en hierarkisk ordning, men snarere bør betraktes som komplementære aspekter av en samordnet strategi (Lindström, 2009, s. 63). Rammeverket er utviklet for å beskrive læringsprosesser i retrospektiv, etter at de har funnet sted. Det jeg forsøker er imidlertid å si noe om hvilke læringsprosesser som *kan komme til* å utspille seg basert på de mål og midler som synliggjøres i fagplanene – altså en form for prospektiv tolkning. Det er også nødvendig å understreke at utgangspunktet mitt her er at en slik distinksjon kan være fruktbar, men at jeg ikke forholder meg til de fire kategoriene som gjensidig ekskluderende. Rammeverket behøver ikke innebære helt tydelige skiller, men det kan være et nyttig redskap for å si noe om prioriteringer og tendenser.

Som figur 2.1 illustrerer, representerer midler (means) og mål (goals) her to dimensjoner av estetisk læring. Målene oppnås gjennom strategier som kan være enten konvergente (convergent) eller divergente (divergent). Konvergent læring beskrives som retrospektiv, det vil si at strategien er konvergent dersom målene fører til noe som allerede var kjent (et bestemt resultat), mens en divergent strategi er prospektiv og har som mål å kombinere allerede tilegnet kunnskap og erfaring på *nye måter*, noe som betyr at utfallet vil kunne ta

¹⁴ Også andre inndelinger eller rammeverk eksisterer. Bl.a. har Åse Løvset Glad beskrevet læring i, om og av dans (Glad & Egeberg, 2002). Her tilsvarer læring *av* det Lindström beskriver som læring *med*, men både læring *av* og læring *i* dans hos Glad ser ut til å inkludere læring *gjennom*

flere ulike former. Forenklet kan en si at konvergente mål handler om gjenskapende arbeid, mens divergente mål stimulerer til skapende arbeid.



Figur 3.1. Fire estetiske læringsprosesser (Lindström, 2012, s. 169)

Konvergent lärande omfattar ett brett spektrum av kunskaper: från träning i att hantera material och tekniker, till införlivande av en vokabulär som gör det möjligt att samtala om och reflektera över bilden som formspråk [...] *Divergent lärande* brukar förknippas med kreativt skapande, men kan lika gärna äga rum i samband med konstsamtal där olika tolkningar bryts mot varandra (Lindström, 2009, s. 61)

Divergent læring handler altså ikke bare om skapende kreativt arbeid, men også om å utvikle evnen til refleksjon og diskusjon rundt ulike tolkninger og muligheter. I begge tilfeller dreier det seg om å bruke det du kan (som er kjent og forhåndsbestemt) på nye måter. Konvergente mål vil (slik jeg tolker det) sikte seg inn mot kunnskaper og ferdigheter som legger grunnlaget for denne refleksjonen og diskusjonen – f.eks. ved at det nødvendige vokabular tilegnes.

Midlene i læringsprosessene beskrives som enten mediespesifikke eller medienøytrale. I en medienøytral strategi vil målene kunne oppnås ved bruk av flere ulike medier og arbeidsmåter, og er ikke knyttet til et spesifikt kunstfelts særegenheter. Det vil si at midlene fungerer instrumentelt for enten andre fag (å lære *med* kunst) eller for menneskets helhetlige utvikling

(å lære *gjennom* kunst). Å benytte dramatisering eller dans som metode for å lære å samarbeide med andre er et eksempel på en medienøytral strategi, nettopp fordi målet antas å kunne nås ved hjelp av et utvalg metoder (enten dramatisering eller dans, eller noe helt annet) og i flere skolefag. Om målet var å lære å strikke ville strategien blitt en annen, og den burde bli mediespesifikk – du lærer neppe å strikke ved å danse (selv om du kan utvikle ferdigheter som vil hjelpe deg på vei).

3.3.1. Å lære *om* kunst

Lindström beskriver læring *om* kunst som «the basics of arts education» (Lindström, 2012, s. 170), det å lære grunnleggende elementer og prinsipper i en kunstform, og å lære om kunstnere, stiler og sjangre innenfor denne. Læring om kunst innebærer at en skal lære om en bestemt kunst, et bestemt estetisk fag, og midlene vil dermed være mediespesifikke. Målene vil være konvergente, det som skal læres er allerede definert og kjent. Det som skal læres behøver ikke være begrenset til teoretisk kunnskap, det kan like gjerne dreie seg om praktiske ferdigheter. I læreplansammenheng vil dette typisk kunne vise seg i målformuleringer hvor elevene skal få kjennskap til eller kunnskap om noe, gjøre rede for, beskrive, gjenkjenne, tilegne seg et repertoar, eller vise ferdigheter i å bruke materialer og teknikker.

3.3.2. Å lære *i* kunst

Å lære *i* kunst gir rom for å eksperimentere med materialer og teknikker, noe som betyr at målene kan beskrives som divergente. Ulike løsninger er mulig, og det handler om å bruke kunnskaper og ferdigheter i nye situasjoner. Her er også midlene mediespesifikke – en lærer i en bestemt kunstform, og midlene vil variere ut fra kunstformen eller faget som er gjeldende. Å reflektere over og vurdere ulike løsninger, improvisere, skape egne uttrykk og formidle egne idéer er eksempler på hvordan læreplanmål som legger opp til læring i kunst kan være formulert. Materialene og teknikkene vil altså være gitt på forhånd, men målet består i å bruke disse på nye måter.

3.3.3. Å lære *med* kunst

Når kunst brukes som middel for å oppnå læring i andre fag eller emner, snakker Lindström om å lære *med* kunst. Vi kan her betegne kunsten som instrumentell eller nyttig, eller snakke om vikarierende argumentasjon for kunstens verdi. Det som skal læres anses gjerne som nyttig i hverdagen, eller det kan være etiske eller politiske begrunnelser for nytteverdien.

Lindström beskriver dette som «ett innehåll som går utöver producentens personliga utveckling; det finns några intentioner som ska "stämna" med den färdiga produkten» (Lindström, 2009, s. 63). Når livberging eller førstehjelp kommer til syne som læringsmål i kroppsøving representerer dette dermed læring med kunst¹⁵, selv om livredning og førstehjelp ikke er egne skoleemner.

Å lære *med* kunst innebærer en medienøytral strategi der du vil kunne oppnå målet ved hjelp av flere forskjellige metoder og redskaper. Dette innebærer at læring *med* kunst ikke bare forekommer i de praktisk-estetiske fagene. Kunstverk og kunstaktivitet kan også brukes som læringsmidler i undervisningen i andre fag. Målene vil være konvergente, det som skal læres er forhåndsdefinert og kjent. Dermed er det en konkret form for kunnskap eller ferdighet som skal tilegnes. Et eksempel kan være å bruke musikk for å nå et mål om å lære noe innenfor matematikk, eller å lære om miljøvern gjennom kunst og håndverks-prosjekter.

3.3.4. Å lære *gjennom* kunst

Å skille helt og klart mellom det å lære *med* og det å lære *gjennom* virker utfordrende, og i mange tilfeller vil antagelig læringsprosessene gå over i hverandre. Kunstens rolle kan i begge tilfeller beskrives som instrumentell, men de skiller seg fra hverandre ved at den enes mål er konvergente (læring med) mens den andre har divergente mål (læring gjennom). I noen tilfeller, som beskrevet ovenfor, er det tydelig at det dreier seg om læringsmål i andre fag eller emner, men hvis målet er å lære samarbeid og toleranse blir det mer komplekst. På den ene siden kan en jo si at dette representerer konvergente mål – de virker forhåndsdefinerte og det foreligger en tydelig forventning om utfallet. Likevel krever det utvikling av personlige egenskaper, tanker og handlinger, noe som vil bety at forståelse og refleksjon er avgjørende – og dermed innebærer det divergent læring.

Slik Lindström (2012) beskriver det handler læring *gjennom* kunst om «the studio habits of mind» (s. 170), altså tankemønstre og vaner som vil være med å forme oss som mennesker. Fordi disse vanene kan formes ved hjelp av en variasjon av metoder, er midlene også her medienøytrale. Dette kan for eksempel bety at en gjennom kunst søker å utvikle evnen til selvstendighet, til å ta ansvar, utvise toleranse, lære å samarbeide, bruke kritisk sans eller stimulere til fantasi og estetisk følsomhet. Det vil si at når det er menneskets *helhetlige*

¹⁵ Rettere sagt læring *med kroppsøving* da dette praktisk-estetiske faget ikke er et kunstfag

utvikling som skal stimuleres, er det snakk om å lære *gjennom* kunst. Dette elementet er det som, slik jeg tolker det, best ivaretar forholdet mellom et innhold på den ene siden og personlig utvikling og refleksjon på den andre. Jeg tenker at *the studio habits of mind*, som Lindström skriver, innebærer denne spenningen mellom det materiale og det formale, ved at det faglige innholdet sees i en større sammenheng og berører elevenes forhold til både seg selv og omgivelsene. Det betyr ikke at læring *gjennom* kunst nødvendigvis alltid er relatert til dette, det kan også dreie seg om utvikling på andre områder – for eksempel i et helseperspektiv eller som ren oppdragelse.

3.3.5. Å lære *for* kunst – et femte element?

Lindströms fire elementer handler alle om læring og dermed om måloppnåelse. Målene kan som vi har sett være medienøytrale og eksterne, relatert til noe annet enn de gjeldende estetiske emnene, eller de kan være mediespesifikke og innenfor faget selv. Av disse er det de mediespesifikke kategoriene som ivaretar kunstfagets identitet eller særegenhet i størst grad, mens de medienøytrale kategoriene bl. a. omfatter personlighetsutvikling og danning. Selv om alle læringsprosesser er nettopp *prosesser* – så er det *utfallet* av disse som utgjør læringen. På den måten skapes et forhold mellom mål og midler der midlene *bare* er midler, mens målene er det egentlig verdifulle. Prosessen risikerer da å bare være verdifull som middel mot målet. Men om vi følger Deweys tenkning om mål og midler, der disse ikke er adskilt fra hverandre på denne måten, så må dette sees på en annen måte:

As Dewey reminds us, a healthy child in a healthy environment does not ask, “ ‘What pleasure can I have now?’ but ‘What can I do now?’ ” Acts and activities are not merely instruments for learning to experience an already existing world, but potentially **they themselves involve satisfaction and enjoyment and the possibility of change**. To put it simply, qualitatively good ends are not absolutes that lie beyond activities but **the ends are constituted by the activities themselves** (mine uthevinger)
(Westerlund, 2008, s. 82)

Dermed kan vi med Dewey si at egenverdi eller iboende verdi vil bety at midler og mål er forent, slik at prosessen og aktiviteten er målet i seg selv. Derfor vil jeg legge til et femte element av estetiske læringsprosesser: Å lære *for* kunst, fordi kunstaktiviteten er fullkomment meningsfull og et mål i seg selv. Der erfaringen kan være åpen og uforutsett, handler læring alltid om å lære *noe* – og i læreplaner er dette noe fortrinnsvis forhåndsdefinert. Det kan på

den måten bli vanskelig å finne tegn til læring *for* kunst i fagplanene (spesielt når det gjelder kompetansemålene), og jeg vil derfor måtte se bredt på det: Formidles et syn på aktiviteten som viktig for livet, også utenom skolen? Vektlegges utforskning og erfaring gjennom kunst som verdifullt i seg selv, uten at utfallet må være bestemt? Analysene i kapittel 5 representerer dermed et forsøk på å tydeliggjøre forholdet mellom ulike former for estetisk læring og estetisk erfaring, mellom kunsten som metode og kunsten som mål i seg selv.

3.4. Et bredere estetikkbegrep

I alle læringsprosesser vil tidligere erfaringer spille en avgjørende rolle, de erfaringene som gjennom sin fullendte kvalitet og opplevde helhet (jf. Deweys begrep) har satt varige spor og utvidet våre vaner og tenkemåter. Samtidig vil det *å lære kunsten å kjenne*, gjennom møter med kunstaktivitet i hverdagen og i skolen, være en forutsetning for at estetisk erfaring kan oppstå. Forholdet mellom estetisk erfaring og estetisk læring kan i så måte beskrives som dialektisk – det dreier seg også her om et gjensidig avhengighetsforhold. Kunstaktivitet og møter med kunst er betydningsfulle i seg selv, som del av livet både i og utenfor skolen, og dette er noe som nettopp må åpnes opp for. Dermed vil det være interessant å se kunsten både som didaktisk metode for læring og samtidig som mål i seg selv – som estetisk erfaring. Ved å ta utgangspunkt i en pragmatisk forståelse av estetikk, inkludere alle de fire variantene av estetisk læring etter Lindström og i tillegg mitt femte element, trer et bredere estetikkbegrep frem. Danningens estetiske dimensjon bør innebære alle disse elementene. Vi trenger begge deler – både erfaring og læring. Det er et slikt utvidet estetikkbegrep – som inkluderer kunsten som metode såvel som mål i seg selv – jeg legger til grunn videre i oppgaven. Dette gir meg et nyttig grunnlag for analysen av praktisk-estetiske fag i kapittel 5. Før jeg går inn på dette skal jeg se nærmere på læreplanenes generelle deler, og aller først på formålsparagrafen.

4. Et historisk tilbakeblikk – idéer om danning i norske læreplaner

Hvilke idéer om danning synliggjøres i læreplanene? Finnes det tegn til danningens estetiske dimensjon (jf. 3.3), og hva innebærer i så fall denne? Aller først skal jeg se på formålsparagrafen, hvilke verdier den legger til grunn og hvordan den har endret seg. Her vil jeg vie ekstra oppmerksomhet til begrepet «gagns menneske» (4.1.3). Videre belyses læreplanene fra N39 til LK06. Gjennom det tredelte tidssnittet forsøker jeg å belyse noen av

de viktigste kjennetegnene fra hver periode. Mest plass vies her læreplanenes generelle eller innledende deler, som er ment å beskrive opplæringens mål og prinsipper i et overordnet perspektiv. I neste kapittel (kap. 5) vil jeg se nøyere på fagplanene for de praktisk-estetiske fagene.

4.1. Formålsparagrafen – (ut)danningens formål

Opplæringslovens formålsparagraf angir hvilke verdier som skal ligge til grunn for skolens praksis, og kan dermed beskrives som et overordnet eller generelt mål for skolens retning (Kvernbekk, 2016b). Dette innebærer både samfunnsmessige mål og mål for individet. Det innebærer også at skolens delmål, som fagmål og kompetansemål, må være i overensstemmelse med det generelle målet – altså formålsparagrafen. Paragrafen har endret seg mye fra lovene om folkeskolen i 1936 (som gjelder for N39) og frem til i dag. Det ser ut til å være tre forhold som særlig preger de norske formålsparagrafene for grunnskolen: skole-hjem-samarbeid, en kristen forankring og det å bli et nyttig eller *gagns menneske*. Sistnevnte er mest relevant og interessant for denne oppgavens tema, og dermed det jeg fokuserer på.

1936 er formuleringen kort: «Folkeskolen skal hjelpe til å gi barna en kristelig og moralsk oppdragelse og arbeide for å gjøre dem til nyttige mennesker både åndelig og legemlig» (NOU 2007:6, 2007, p. 61). I Lov om folkeskolen fra 1959 (gjeldende for L60) utvides formuleringen:

Skolen har til oppgave sammen med heimen å arbeida for at elevane skal bli **gode samfunnsmenneske**. Han skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikla deira evner og anlegg og gje dei god ålmenkunnskap, slik at de kan bli **gagns menneske både åndeleg og kroppsleg** (mine uthevinger) (Læreplan for forsøk med 9-årig skole, 1960, s. 13)

I tillegg til kristen og moralsk oppdragelse dreier det seg dermed også om å bli *gode samfunnsmennesker*. Dessuten er ordet *nyttig* byttet ut med *gagns*, noe som gir gjenklang i forsøksplanens innledende del der hovedsiktemålet for skolens opplæring og oppdragelse beskrives som *å hjelpe barn og ungdom til å bli gode, gagnlige og lykkelige mennesker* (se 4.3). Nå handler det altså ikke bare om å bli et nyttig menneske, elevene skal også bli *gode og lykkelige* slik at de kan fungere i samfunnet. Med Lov om grunnskolen fra 1969 utvides

paragrafen ytterligere, og det beskrives nå at elevene skal «bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn» og at skolen dessuten skal fremme åndsfrihet, toleranse og gode samarbeidsformer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 13).

Begrepet *gagns* eller *gagnleg menneske* besto altså helt til 2008, da den nye formålsparagrafen ble vedtatt. Selv om begrepet ble tatt ut til fordel for et mer tilgjengelig og oppdatert språk, fins spor av det også her: «Opplæringa skal [...] opne dører mot verda og framtida [...]. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet» (NOU 2007:6, 2007, s. 14). I formuleringen om *dugleik* spesielt ligger mye av det samme som i begrepet *gagns menneske*. Dugleik er knyttet til *dygd* (areté) – evnen til å handle rett basert på viten om hva som er etisk godt (Andersen, 1986, s. 89). Selv om kunnskap (viten) er en nødvendig base, er evnen til å utføre gode handlinger avhengig av vurderinger og tvisyn. Dugleik dreier seg dermed om mer enn det å kunne fordi det er knyttet til verdier. For å bli i stand til å mestre livene sine, delta i arbeid og i felleskap i samfunnet fremstår utvikling av «dugleik og holdningar» like viktig som kunnskap. Å være et gagns menneske handler kanskje først og fremst om å kunne leve sammen med andre, om å tolerere og respektere de som er annerledes enn en selv. Begrepet peker dermed mot det store filosofiske, eksistensielle, politiske og pedagogiske spørsmålet om hva det vil si å være menneske – og «hvordan vi kan være eller bli handlende og ansvarlige subjekter i verden (Sæverot, Trippestad & Ødegaard, 2014, s. 20).

Hvis vi følger Biesta og ser subjektivitet som *hendelse* (jf. 3.2), dreier det seg om noe som bringes til live eller «kommer til verden» (Biesta, 2019). Utdannelse handler i et slikt perspektiv ikke om *produksjon* av gagns mennesker, men om å «å holde ting åpne slik at subjektivitetshendelsen kan vokse frem» (Biesta, 2019, s. 46). Dette er noe læreren kun kan legge til rette for, det er eleven selv som må være villig og i stand til å *motta undervisningens gave* – og på den måten er det et viktig poeng at danning fordrer aktivitet, handling. Det krever noe annet enn å bare tilegne seg informasjon fordi *innsikt* om det å være menneske i verden ikke kommer av seg selv, men krever refleksjon og undring – et rom der undervisningens gave kan slå seg ned og komme til syne. Den gjeldende formålsparagrafen tilrettelegger for dette ved å fastslå at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida» og dessuten at elevene skal få «utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringsloven § 1-1 i Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163). Her har de estetiske fagene

og kunstens metode mye å tilby. Hvordan gjenspeiler så læreplanene den til enhver tid gjeldende formålsparagrafen? Jeg vil nå se nærmere på læreplanenes generelle deler.

4.2. 1920-40 – Enhetsskole, nytte og arbeidsskolepedagogikk

Perioden mellom 1920 og 1940 preges i stor grad av enhetsskolens fremvekst. Enhetsskolens store idé var en skole for alle, som skulle gi grunnlag for videre skolegang for elever i landsfolkeskolen så vel som i byfolkeskolen. Det var dermed behov for en nasjonal læreplan (riktignok én versjon for byfolkeskolen og en annen for landsfolkeskolen) uten store lokale variasjoner (Engelsen, 2015). Normalplanen av 1939 var Norges første sentralt gitte nasjonale læreplan¹⁶, og en følge av ønsket om en enhetsskole preget av likhet og like muligheter. Med N39 ble det innført minstekrav i alle fag, som skulle være gjennomgått på alle landets skoler i løpet av det sjuårige skoleløpet (Kirke- og undervisningsdep., 1939a; 1939b, s. 9).

Hovedpoenget med minstekravene var å begrense omfanget av ren faktalæring (Engelsen, 2015), fordi «omfattende undersøkelser har bl.a. vist at det etter noen tid sitter relativt lite igjen av det lærestoff som elevene etter planene skulle ha lært» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 16). Fordi det var et viktig mål å gjøre videregående utdanning tilgjengelig for alle ble det ansett som nødvendig med effektivisering og økt faglig nivå i folkeskolene (Telhaug & Mediås, 2003). Minstekravene var ment å bidra til dette ved å gi klare retningslinjer for hva som skulle prioriteres.

N39 har en kort innledning som forklarer timetabeller og fagfordeling, minstekravene og arbeidsskoleprinsippet, samt sier noe om arbeidsmetoder, heimearbeid og læremidler. Tidlig i innledningen påpekes det at «lova¹⁷ skulle styrkja den fysiske oppsedinga og dei praktiske faga. På tabellen må då dette syna seg i auka timetall for fag som kroppsøving og handarbeid¹⁸» (Kirke- og undervisningsdep., 1939a, s. 5). Arbeidsskolens prinsipp var nettopp å «legge arbeidet slik an at elevene selv blir mest mulig aktive» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 16). Anna Sethne, en innflytelsesrik norsk pedagog og en av pådriverne for arbeidsskoleprinsippet, var inspirert av Deweys reformpedagogiske idéer (Aagre, 2016). Sethne legger vekt på å gi barnet gode betingelser for vekst, å jobbe helhetlig med emner og

¹⁶ Læreplanen fra 1890 er den første som regnes som nasjonal, men den var ikke gjeldende for hele landet

¹⁷ Lovene for folkeskolen på landet og i byene som kom i 1936

¹⁸ I Normalplan for byfolkeskolen er også husstell nevnt: «det må i tabellene nødvendigvis finne sitt uttrykk i øket timetall i fag som kroppsøving, håndarbeid og husstell som nå er blitt obligatorisk fag» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 6)

stoff på tvers av fag, å nære barnets interesse og arbeidsglede, samt at læreren må være sensitiv og inkluderende (Aagre, 2016, s. 180-182). *Elevaktivitetsprinsippet* i arbeidsskolen ble sentralt, og fordret at arbeidsmåtene ble tilpasset både elevenes evner og emnene man arbeidet med¹⁹. En antok at elevene ville lære mer gjennom å være aktivt deltagende i undervisningssituasjonen, og at dette ville gi bedre vilkår for en fri og harmonisk utvikling. Hva som menes med en *fri og harmonisk utvikling* er ikke utdypet i læreplanen, men det ser ut til å innebære å bli virksom og selvstendig. Arbeidsskolen skulle gjennom «sin appell til initiativ og selvstendig virksomhet – og derved til vilje og handling – i stor monn bl.a. kunne hjelpe til å fremme den oppdragelse til karakter og karakterstyrke som alltid må være en viktig oppgave for skolen» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 16). Om vi tar i betraktning formålsparagrafens formulering fra 1936 om å bli et *nyttig menneske både åndelig og legemlig* kan vi si at nytteperspektivet her kommer tydelig til uttrykk.

Telhaug & Mediås beskriver hovedmålene med 1930-årenes skolepolitikk som *sosial integrasjon* og *nytte*, noe som ga seg utslag i et instrumentelt motiv der «de politiske myndigheter anvendte et utilitaristisk perspektiv på skolen og understreket folkeskolens betydning for det praktiske livet» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 112). Gjennom minstekravene og rettleiinga som N39 angir tegner det seg et bilde av det nyttemotivet som Telhaug og Mediås (2003) beskriver. På den annen side vektlegges elevenes frie og harmoniske utvikling – noe som henviser til den reformpedagogiske idéen om å sette barnet i sentrum og stimulere personlighetsutvikling. Engelsen (2015) påpeker også at selv om elevaktivitetsprinsippet med elevaktive læringsmetoder ble løftet frem, representerte minstekravene relativt tradisjonelle kunnskapskrav. Dette fremstår dermed som en motsetning, eller kanskje heller et brytningspunkt, mellom to ulike idéer om danning: oppdragelse og instrumentell nytte på den ene siden, og fokus på barnets frie og harmoniske utvikling og danning på den andre (altså de to grunnlinjene i dannelsesdiskursen jf. 2.1).

4.3. 1960-80 – Preg av progressiv pedagogikk, likhet og utjevning

Sejersted (2013) beskriver perioden mellom 1945 og 1970 som preget av «usedvanlig sterk og jevn økonomisk fremgang» og «stabilt sosialdemokratisk hegemoni» der vi «tok skrittet ut av fattigdommen og inn i forbrukersamfunnet» (s. 291). (Det bør tilføyes at fremgangen til å

¹⁹ Engelsen (2015) påpeker at arbeidet mot minstekravene viste seg å være mye mer tidkrevende enn intendert, noe som førte til en konflikt mellom de nye arbeidsmetodene og de gamle kunnskapskravene, og at mye tyder på at hensynet til kunnskapskravene ofte vant

begynne med måtte dreie seg om oppbygging av landet etter krigen, og at den økonomiske fremgangen fulgte etter.) Han peker dermed på at de økonomiske og politiske forholdene lå til rette for realisering av folkedannelsen og velferdsstaten. Folkedannelsen vokser frem gjennom utvidelsen av enhetsskolen, som med L60 betyr en felles læreplan for by og land, og en utvidelse til 9-årig skolegang. Planen var en *forsøksplan*, og endelig vedtak om niårig skole kom i 1969. Utjevning i skolevilkår mellom by og land gjennom «ei vidare ålmennutdanning for *alle* fram til 16–17-årsalderen i samsvar med evner og interesser» er her et viktig organisatorisk siktemål (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 13). Idéen om likhet trer dermed enda tydeligere frem, gjennom like muligheter og rettigheter. Skolen skal være *et demokratisk samfunn i miniatyr* og samtidig gi ungdom en innføring i det praktiske arbeidsliv. Likevel innebærer ikke det at alle «skal gjennom same læreplan, same fag, same pensum», men at hver enkelt elev skal «møte krav som er måla etter hans eller hennar føresetnader, såleis at han eller ho vil ha vilkår for å lukkast i skolearbeidet og kjenne glede ved framgang» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 14). Dette skal gjelde enten evnene måtte gå i teoretisk, estetisk eller praktisk lei og skolen skal fremme personlig vekst for hver enkelt elev.

Forsøksplanen beskriver hovedsiktepunktet for skolens opplæring og oppdragelse som «å hjelpe born og ungdom til å bli gode, gagnlege og lukkelege menneske og gjere dei betre skikka til å meistre dei oppgåver og gjeremål som dei vil stå framfor i livet» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 15). Dette reflektere tydelig formålsparagrafen av 1959, som sier at elevene skal bli gagns mennesker både åndelig og kroppslig. Der N39 vektla virksomhet, vilje, handling og karakterstyrke, er det her et mål at elevene også skal bli *lykkelige*. Sett i lys av det jeg antydte som et brytningspunkt mellom instrumentell nytte og barnets harmoniske utvikling i N39, kan det her se ut til at det er sistnevnte som i størst grad videreføres med L60. Med andre ord er det nå reformpedagogiske eller progressive idéer som dominerer, noe som fortsetter med mønsterplanene:

Et viktig mål for skolen er å gi elevene et rikere livsinnhold. Den skal gi dem mer å glede seg over, mer å interessere seg for, mer å strekke seg etter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 12)

Med Mønsterplanen av 1974 blir *rammeplanen* innført som læreplantype. Mens normalplanene satte opp tydelige minstekrav og et obligatorisk pensum, fungerer rammeplanene veiledende. Minstekravene er dermed borte. M74 formidler (som L60) at elevene skal hjelpes

til å realisere sine muligheter uansett hvilken retning de måtte gå i. De skal hjelpes til den personlighetsutvikling de har forutsetninger for, og dette gjelder både intellektuelle evner, fantasi, skaperevne, følsomhet, selvstendighet og evne til kontakt og samarbeid. Dette vil innebære en større individualisering, men selv om elevene er ulike er de likevel likeverdige, heter det. Selv om individuelle hensyn skal tas må det stilles krav til innordning i felleskapet – en *syntese mellom det individuelle og det sosiale* beskrives som både ønskelig og mulig: elevene skal lære «å kunne stå alene og hevde sin individualitet, men samtidig [...] respektere andre som på tilsvarende måte hevder sin individualitet» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 13). Her kan det trekkes paralleller til det formålsparagrafen fra 1969 sier om åndsfrihet, toleranse og gode samarbeidsformer (jf. 4.1). De estetiske fagene nevnes som et område med store muligheter: «inntrykk fra natur og kunst og sosialt samkvem vil kunne utvikle et rikere følelsesliv» og disse inntrykkene må «i neste omgang gi støtet til aktiv utfoldelse på en rekke livsområder» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11).

M87 var tenkt som en revidering av M74, men justeringen viste seg å bli ganske omfattende (Engelsen, 2015). Blant annet ble det med M87 lagt vekt på tilpasset opplæring²⁰, lokalt læreplanarbeid og samarbeid i lærerkollegiene. Engelsen (2003) omtaler M87 som vårt kanskje «mest leste og brukte læreplandokument» (s. 13). M87 betyr at «opplevelse av estetiske verdier gjennom ulike former for kunst må være et framtrekkende trekk i skolen i både hverdag og fest» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 15) og elevene bør derfor møte kunstneriske uttrykk og også ta i bruk egne skapende krefter. Dette beskrives som viktig for trivsel og læring, for utvikling av skapende anlegg, følsomhet og opplevelsesevne og for å bygge opp elevenes identitet. *Den estetiske dimensjon* må være en integrert del av arbeidet i skolen, heter det, fordi estetiske verdier er en viktig del av kulturarven, og har avgjørende betydning for nasjonalt fellesskap og kulturell selvforståelse.

Mønsterplanene vektlegger i stor grad sosialisering og personlighetsutvikling, men omtaler også elevenes tilegning av allmennkunnskaper som en vesentlig oppgave for skolen. Mens perioden mellom 1960 og 1980 var preget av den progressive pedagogikken, med fokus på individets utvikling og barndommens egenverdi, påpeker Telhaug at 1980-årene frembrakte en ny eller *restaurativ* utdanningspolitikk internasjonalt og delvis også i Norge (Engelsen,

²⁰ Lov om spesialskoler ble opphevet i 1975, og dermed ble lov om grunnskolen utvidet til å omfatte alle barn i opplæringspliktig alder

2015; Telhaug & medarb., 1999). I denne restaurative retningen ses skolene først og fremst i et kvalifiseringsperspektiv der målet er å imøtekomme arbeidsmarkedet med den nødvendige kvalifiserte arbeidskraften. I M87 heter det at «skolen har en nøkkelrolle i arbeidet med å utvikle evner og holdninger hos de unge og dermed gi vårt samfunn rikere vekstmuligheter i framtiden» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 17). M87 indikerer overgangen til en tankegang som videreføres utover 90-tallet og inn i det nye årtusenet.

4.4. Rundt 2000 – Læring, kompetanse og målstyring

Generell del for L97 og LK06, som ble innført i 1993 og er felles for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, er mer omfattende enn de foregående. Sju underoverskrifter belyser ulike evner eller sider ved mennesket: det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske. Dette fremstår dermed som idealet, og kan virke som et livsprosjekt. I innledningen poengteres det at «opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv», og at grunnutdanningen ikke lenger vil «strekke til for livslang yrkesutøvelse» (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 15). Kunnskapsfornyelse og omstilling gjennom livet beskrives derfor som nødvendig, og driftighet og tett samvirke for felles mål blir viktig. Skolens anliggende er først og fremst målrettet og systematisk læring, og elevene skal lære å ta *ansvar for egen læring*. Av dette fremstår kvalifiserings-dimensjonen som det vesentlige.

Videre knyttes kulturarv og identitet nært sammen: «Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden» (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 19). Samtidig vektlegges likeverd, gjensidig respekt og toleranse, mens fordommer og diskriminering skal motvirkes. Utgangspunktet ser ut til å være en antagelse om at en sterk nasjonal identitet gir toleranse ovenfor andres identitet, andre kulturer og andre levesett. Disse idéene omtales av Karseth & Engelsen som et monokulturelt samfunnsideal: «På tross av at man erkjenner at samfunnet er komplekst og pluralistisk, ønsker man at utdanningssystemet skal fremme det enkle og enhetlige samfunnet» (Karseth & Engelsen, 2007, s. 409). Sett i lys av Gustavssons

tolkning av Gadammers hermeneutiske erfaring (jf. 2.1) kan det innvendes at en reise *bort fra* det «hjemlige» vil være helt nødvendig dersom vi skal kunne utvide horisonten og gjøre det ukjente om til noe kjent slik at forståelsen vår kan nyanseres.

Selv om generell del er lang og omfangsrik, beskrives opplæringens mål som «kort sagt, [...] å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 15). «Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1996, s. 21). Her er det andre verdier som synliggjøres, og i disse formuleringene ser sosialisering og subjektivering ut til å være de viktigste dimensjonene. Disse beskrivelsene går godt overens med formålsparagrafen fra 2008 (som jo kom etter L97 og LK06, men som er gjeldende i dag slik generell del også fortsatt er), når det gjelder formålet om å åpne dører mot verden og framtida og gi rom for skaperglede, engasjement og utforskertrang.

Da resultatet av de første PISA-testene ble offentliggjort i Norge i 2001 utløste det dramatiske avisoverskrifter, og det såkalte «PISA-sjokket» har blitt omtalt som et vendepunkt som skapte en ny utdanningsdiskurs (Østerud, 2016). I forbindelse med Kunnskapsløftets innføring beskrev Lars Løvlie i 2005 et dramatisk retningsskifte:

I fjor høst erklærte Utdanningsdirektoratet i sine retningslinjer at [...] alle mål for fagene [nå skal] formuleres som det å gjøre eller mestre noe. Mestring er viktig, det ligger tett på progressivismens tanke om læring ved gjøring og på John Deweys idé om oppdragelse til et liberalt demokrati. Men vi må tro om igjen. [...] I stedet har den politiske ledelsen latt OECD – organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling – stå for den nye pedagogiske filosofien. [...] **Fra å være et begeistret nasjonalt holdningsprosjekt under L97, er skolen nå i ferd med å bli en bedrift for produksjon og testing av elementære kunnskaper og ferdigheter** (min utheving). Den skal disiplinere [...] til individuelle aktører på det globale kunnskapsmarkedet (Løvlie, 2005, s. 269-270)

Løvlie peker på at OECD har fått stor påvirkning på utdanningspolitikken, og at testing ser ut til å ha blitt viktigere enn mestring. Hvordan påvirker så dette vilkårene for de praktisk-estetiske fagene? Når det globale kunnskapsmarkedet i økende grad baserer seg på

kunnskaper og ferdigheter som skal måles, hva skjer med det danningens estetiske dimensjon – som er avhengig av rom for det åpne og utforskende? Dersom det i større grad handler om elevenes læringsutbytte og prestasjoner, er det da plass til det prosessuelle? I påfølgende kapittel analyseres fagplanene for de praktisk-estetiske fagene fra N39 til LK06.

5. Praktisk-estetiske fag i læreplanene – estetiske læringsprosesser

Skolefagene som gjerne omtales som praktisk-estetiske innbefatter musikk, kunst og håndverk, kroppsøving²¹ og i tillegg mat og helse²². I N39 heter musikkfaget *sang*, mens det fra og med L60 heter *musikk* og også innebærer instrumental-opplæring. Kunst og håndverksfaget er i N39 to (egentlig tre) adskilte fag; tegning og handarbeid. Handarbeid er delt i sløyd for guttene og handarbeid (tekstil) for jentene. Med L60 slås fagene sammen og blir *forming*, som igjen endres til *kunst og håndverk* med L97.

I både N39 og L60 er variasjonen ganske stor mellom de ulike fagene når det kommer til utformingen av selve fagplanene og det syn på danning og læring som fremkommer her. I fagplan for musikk i N39 heter det f.eks. at «målet for undervisningen er [...]» mens det i kroppsøving er formulert som «opplæringa i kroppsøving tar sikte på å [...]». For handarbeid (N39) er det formulert ett samlet mål for gutter (sløyd), mens det for jenter (handarbeid) er listet opp punktvis flere mål, og det er dessuten noe ulike mål for jentene i byfolkeskolen sammenlignet med landsfolkeskolen (se tabell 5.1). I L60 finner jeg at målene for forming er mye mer omfattende enn målene for kroppsøving. For forming er det angitt ett hovedformål (*å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet*) med punktvis delmål, og i tillegg fire mål til. Når det gjelder kroppsøving (tabell 5.5) er det kun to korte mål: *Gjøre elevene kjent med kroppen sin og lære dem hvordan den kan gjøres effektiv, og lære elevene hvordan de bør bruke kroppen*. Fra og med M74 blir fagplanene mer standardisert, slik at målene formuleres på samme måte i de ulike fagene: «undervisningen skal ta sikte på å [...]»

Frem til L97 er målene formulert som mål *for undervisningen* (målet for undervisningen er/opplæringa tar sikte på/undervisningen skal ta sikte på), mens de i L97 er formulert som

²¹ Faget heter kroppsøving i samtlige læreplaner fra 1939 og frem til i dag.

²² Mat og helse (husstell i N39, heimkunnskap fra L60 t.o.m. L97) er ikke et av fagene jeg ser på i min oppgave, av den grunn at min hovedinteresse ligger innen kunstfagene, spesielt dans. Kroppsøving er inkludert fordi dans der er et delemne

mål for hva *elevene skal gjøre* (opplæringen i faget har som mål at elevene utvikler evner, opplever glede, forstår kvalitet og verdi osv.). Med LK06 ser vi enda en viktig endring; nå innføres kompetansemål som er formulert som mål for hva *eleven skal kunne* (eleven skal kunne bruke musikkens grunnelementer, improvisere over et eksisterende musikalsk materiale, skape egne danseuttrykk osv.). Målene i hvert enkelt fag er felles for alle trinn i N39, L60, M74 og M87. Innholdet i fagplanene varierer fra klassetrinn til klassetrinn, men målene er altså felles. I L97 fins fortsatt felles mål for faget og i tillegg egne mål for hvert klassetrinn, mens de felles målene forsvinner med LK06. Her er det isteden formulert felles innhold, og ulike kompetansemål etter 2.23, 4., 7. og 10.trinn. Som Løvlie påpeker (jf. 4.4) er det her et poeng at målene tydelig skal vise hva eleven *kan* eller *kan gjøre*, noe som kan betegnes som en overgang fra ikke-observerbar mental atferd til observerbar, ytre atferd (Karseth & Engelsen, 2007, s. 408).

I det følgende skal jeg se mål og innhold i fagplanene i lys av Lars Lindströms teori om estetiske læringsprosesser. Ut fra målformuleringene i fagplanene har jeg definert (der det var nødvendig å forkorte og klargjøre) og nummerert målene²⁴, og deretter analysert hvilke estetiske læringsprosesser det ser ut til at det legges opp til i kunst og håndverk, musikk og kroppsøving. Det er spørsmålet om hva som på programmatisk nivå synliggjøres som de praktisk-estetiske fagenes formål og verdi, sett fra et pedagogisk og didaktisk ståsted, som her står i fokus. Jeg går ut fra at fagmålene reflekterer dette, og ser hovedsakelig på de definerte målene i hver fagplan, men også på videre merknader som omhandler hva og hvorfor i innledningene og beskrivelsene av faget. Fagmålene med påfølgende merknader antas med andre ord å gjenspeile de viktigste verdibegrunnelsene, men dette utelukker ikke at det også fins flere og andre begrunnelser. Det jeg er interessert i er å si noe om hva som har vært kommunisert som hovedmål og hovedstrategi.

Estetiske læringsprosesser slik de er beskrevet hos Lindström er i utgangspunktet relatert til kunst. Kroppsøvingfaget analyseres likevel ut fra de samme kriteriene til tross for at dette ikke er et kunstfag. Med min bakgrunn fra dans og danseundervisning er jeg spesielt interessert i dansens rolle for estetisk læring og erfaring i skolen. Fordi dans aldri har vært et eget obligatorisk skolefag i grunnskolen, er dansens rolle annerledes enn de eksisterende

²³ I musikk og kunst og håndverk fins kompetansemål allerede etter 2.trinn, men dette gjelder ikke kroppsøving (heller ikke en del andre fag)

²⁴ Se vedlegg 1,2 og 3 for de fullstendige oversiktene, som også er nummerert

fagene. Etter analysene av de etablerte skolefagene følger derfor et eget delkapittel om *dans – faget som aldri ble*. Her ser jeg på dansens plass i skolen slik den synliggjøres gjennom fagplanene i musikk og kroppsøving.

5.1. Kunst og håndverk

K&H – felles mål for alle trinn						
N39 (by og land)		L60	M74	M87	L97	
Tegning	Handarbeid	Forming	Forming	Forming	Kunst og håndverk	
Målet er å:	Oppfølginga skal:	Undervisningen har til hovedformål å:	Undervisningen skal ta sikte på å:	Undervisningen skal ta sikte på å:	Elevene skal:	
Utvikle evnen til å uttrykke indre opplevinger og bevisste iakttagelser ved hjelp av form og farge	<i>Gutter sløyd</i> Ved elevenes personlige medvirking i planleggingen av et arbeid og ved utføringen av det, trene forstand, vilje, dømmekraft, utvikle sansen for god form og farge og venne dem til å gjøre arbeidet omhyggelig og pent. Sløyd-arbeidet skal hjelpe til å skape glade, driftige og handledyktige mennesker	<i>Jenter Byfolkeskolen</i> Vekke barnas interesse og utvikle deres anlegg for praktisk arbeid ved å lære dem å holde sitt tøy i stand og lage enkle klær til seg selv Lære dem ymse slag handarb: som, strikking, hekling, i de øverste klasser også klipping, og behandling og bruk av symaskinen Oppdra til selvstendighet ved å la barna planlegge og utføre arbeid de kan makte og har interesse av å lage Utvikle fargesans og smak, og lære barna å utføre nøyaktig og ordentlig arbeid <i>Jenter Landsfolkeskolen</i> Utvikla handlag, praktisk sans, omtanke, skjønn og smak hjå barna så dei sjølvstendig kan laga einfeldte plagg og halda kledda i stand Vekkja og øva opp sans for sparsemd og orden , fremja tiltaksevna og styrkja arbeidsgleda	Utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet. For å nå dette mål tar en sikte på å: Fremme og styrke anlegg for skapende arbeid (formende arbeid) ved å utvikle evnen til å uttrykke indre opplevelser i forskjellige materialer og arbeidsmåter Utvikle evnen til gjenskapende arbeid (saklig forming) på grunnlag av ferdige formingsprodukter eller arbeidstegninger, og ved hjelp av ulike materialer og arbeidsmåter Utvikle evnene til estetisk oppleving ved å gjøre elevene kjent med og glade i kunstneriske verdier i arkitektur, håndverk og brukskunst, maleri og skulptur, teater og film Ved siden av hovedmålet tar en dessuten sikte på å: Oppdra til selvstendighet , ved å la barna selv planlegge arbeid de kan makte å utføre, og som de har interesse for Oppdra til sosialt samarbeid , bl.a. gjennom gruppearbeid Utvikle elevenes naturlige anlegg og vekke deres interesse for praktiske sysler Venne elevene til orden og nøyaktighet	Gi vekstvilkår for elevenes fantasi, deres estetiske følsomhet og deres evne til å oppleve Bevare og stimulere gleden ved skapende virksomhet Utvikle evnen til å gi uttrykk for tanke og fantasi i synlig form , øve opp praktiske ferdigheter og styrke sansen for kvalitet Legge forholdene til rette for kontakt med kunst og form-kultur , og vekke interesse og medansvar for utformingen av vårt miljø	Utløse aktivt, personlig engasjement hos elevene gjennom allsidig skapende arbeid Gi elevene erfaring med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktisk ferdighet Gi elevene erfaring i og forståelse for bilde, skulptur og bruksform som individuell og samfunns-messig form og uttrykk Stimulere følelse, fantasi og tanke gjennom arbeid med temaer, ideer og erfaringer Utvikle varhet overfor estetiske verdier i arbeid med materialer, form og farger Hjelpe elevene til å se eget arbeid i lys av kulturens ytringsformer og til å utvikle kritisk sans for samtidens bilde- og gjenstandskultur, og derigjennom oppdra til medansvar for vårt miljø	Utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og form-kultur Utvikler ferdigheter, skaperglede observasjons-evne og estetisk sans , gjennom praktisk skapende arbeid Utvikler sin evne til visuell kommunika-sjon gjennom praktisk arbeid med ide-utvikling, problem-løsning og symbolhandling Gjennom praktisk arbeid og refleksjon blir oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet

Tabell 5.1. Kunst og Håndverk, felles mål i fagplanene fra N39 til L97 (med LK06 blir de felles målene borte og det innføres isteden kompetansemål – se vedlegg 1 for fullstendig oversikt)

5.1.1. N39 – Tegning, sløyd og handarbeid

Som tabell 5.1 viser inneholder fagplanen for tegning i N39 to mål for undervisningen: Mål A er å utvikle evnen til å uttrykke indre opplevinger og bevisste iakttagelser ved hjelp av form og farge, og mål B å fremme og styrke anlegg for formende arbeid hos barn ved å gi opplæring i bruk av forskjellig formålstjenlig materiale. Begge disse målene handler om barnas helhetlige utvikling, og målene kan nås ved bruk av flere ulike midler. Strategien for å nå målet kan dermed sies å være medianøytral. Målene er divergente: De er prospektive og tar sikte på å utvikle egenskaper som former elevenes tankemønstre og vaner for fremtiden. Med andre ord ser vi her tydelige tegn til læring *gjennom* kunst. Under målene er det beskrevet hvordan tegnearbeidet i folkeskolen skal drives: 1. som fritt formende arbeid på grunnlag av barnas iakttagelser, opplevinger og erfaringer (kalt forestillingstegning), og 2. som bunden

tegning (avtegning), bestemt av formål og bruk. Mens punkt 1 sammenfaller med de divergente målene (læring *gjennom* kunst)²⁵, tegner punkt 2 et tydelig bilde av læring med konvergente mål, og læring *om* kunst: Avtegning innebærer et tydelig forhåndsdefinert mål, og strategien er mediespesifikk. I tillegg beskrives det senere i planen hvordan *fagtegning* representerer et punkt nr. 3: «I samband med andre fag (morsmål, geografi, naturfag, sløyd, handarbeid osv.) skal elevene kunne nytte tegning til klargjøring og innprenting, som illustrasjon, som enkle utkast, arbeidsskisse, fargeforslag o.l.» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 176). Her skal tegning brukes for læring i andre skolefag, og det legges dermed opp til læring *med* kunst.

Det er satt minstekrav for tegneundervisningen, men det påpekes når det kommer til minstekravene for måloppnåelse i forestillingstegning at de må ses kun «som en antydning om i hvilken retning kravene bør gå» for å unngå å «binde eller innsnevre undervisningen, som også tar sikte på utvikling av evner og krefter på områder hvor en ofte vanskelig kan påvise synlige resultater» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 175). Disse områdene omfatter «fantasi, evne til konsentrasjon og estetisk kjensle», og tegning som fritt formende arbeid basert på barnas egne iakttagelser og erfaringer vektlegges. Dermed synliggjøres et interessant spenningsforhold mellom bruken av minstekrav og fagets formål, og ovennevnte sitat kan se ut som et forsøk på å nyansere hva mål er og hva som kan forventes å oppnås av synlige eller målbare resultater.

Målene for sløyd og handarbeid faller også stort sett under kategorien læring *gjennom* kunst: Guttene skal utvikle forstand, vilje, dømmekraft (mål C), sans for god form og farge og evne til å gjøre arbeidet pent og omhyggelig (mål D), og de skal bli glade, driftige og handledyktige mennesker (mål E). Jentene i byfolkeskolen skal utvikle anlegg for praktisk arbeid (mål F), oppdras til selvstendighet (mål H), utvikle fargesans, smak og evne til nøyaktig arbeid (mål I). I landsfolkeskolen skal jentene utvikle håndlag, praktisk sans, omtanke, skjønn og smak (mål J), utvikle sans for sparsommelighet og orden, samt tiltaksevne og arbeidsglede (mål K). Selv om alle disse målene legger opp til læring *gjennom* kunst, og til barnas helhetlige utvikling, kan det virke som at disse egenskapene først og fremst skal utvikles av nyttehensyn. Det dreier seg i størst grad om elevenes oppdragelse til å finne sin

²⁵ Det er også interessant at det fremkommer i beskrivelsen av minstekravene at kunnskap om og riktig bruk av materialer, redskaper og teknikker er en forutsetning for dette. Altså at læring *gjennom* kunst forutsetter en forutgående læring *om* kunst (se side 177)

nyttige og virksomme plass i samfunnet. Likevel er det å beherske håndverk og praktiske sysler noe som er viktig i livet, såvel som i lokalmiljøet – og i 1939 var nok slike sysler en stor del av hverdagen. Det å mestre de oppgavene en møter på i sin hverdag er *vesentlig*, ikke bare nyttig – dermed handler dette også om danning; om *elevenes forhold til seg selv, til verden og til samfunnet*.

I målene for handarbeid for byfolkeskolen finner vi det eneste konvergente målet, nemlig mål G: lære ymse slag handarbeid. Her er det spesifikke teknikker som skal læres (som søm, strikking og hekling). Målet er konvergent og strategien mediespesifikk, og det tyder dermed på læring *om* kunst. I rettleiinga for sløyd beskrives det hvordan fellesoppgaver kan tjene opplæringa i andre fag, for eksempel i heimstادلære:

I heimstadlæren har en bruk for å bygge opp en bondegård med låve, fjøs, stabbur, smie, kvern – eller gi et bybilde med høge husrekker, gater og parker. Materiellet til denne oppbygginga er gode oppgaver for gruppearbeid i sløyden. **Det gjelder å dra sløydarbeidet inn i skolens liv og unngå isolasjon** (min utheving) (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 193)

I dette eksempelet kommer også konvergente, forhåndsdefinerte mål til syne. Strategien er mediespesifikk og det legges opp til læring i bl.a. heimstادلære ved bruk av sløyd, noe som tyder på læring *med* kunst. Likevel er det en sterk overvekt av mål som stimulerer til læring *gjennom* kunst i N39.

5.1.2. L60 – Forming

Tendensen fortsetter med L60, også her finner jeg at så godt som alle målene legger opp til læring *gjennom* kunst. Likevel er det en forskyvning fra vektlegging av det praktiske til en tydeligere vektlegging av det estetiske. Den tydelige differensieringen mellom jenter og gutter er borte²⁶. Faget er ikke lenger delt i tegning og sløyd/handarbeid, men heter nå forming, og hovedformålet er å *utvikle og kultivere skapende evner og estetisk følsomhet* (mål A). Dette skal skje gjennom å styrke anlegg for skapende arbeid (mål A1), utvikle evnen til

²⁶ Selv om jenter og gutter nå undervises i samme fag og det understrekes at «målet kan nås ved arbeidsformer som i mange tilfeller er felles for gutter og jenter», så legges det opp til at differensiering vil kunne være hensiktsmessig spesielt i ungdomsskolen, og dessuten at «kjønnsbestemte interesser i noen grad vil gjøre seg gjeldende ved valg av formingsoppgaver» (Fellesrådet for skoleverket, 1960, s. 255).

gjenskapende arbeid (mål A2) og estetisk oppleveling (mål A3). Mål A og delmål A3 tyder på en anerkjennelse av kunstaktivitetens egenverdi ved at det å kultivere skapende evner og utvikle evnen til estetisk opplevelse er fullverdige formål – det ser ut til å oppfattes som meningsfullt og verdifullt også utenfor skolen (selv om det ikke står spesifikt). Det er helt tydelig at disse målene vektlegger prosessen i seg selv. Her finner jeg med andre ord klare tegn til læring *for* kunst, i tillegg til at de alle stimulerer til læring *gjennom* kunst.

En del av målene som nevnes videre ligner på de vi så i N39: Det skal oppdras til selvstendighet (mål B) og sosialt samarbeid (mål C), elevenes anlegg og interesse for praktiske sysler skal utvikles (mål D), og de skal venns til orden og nøyaktighet (mål E). Her er det fortsatt det å lære *gjennom* kunst som står i fokus.

En må også ha for øye den mentalhygieniske verdi som formingsfagene kan ha, særlig for de elever som har vansker med å tilpasse seg skolens kunnskapskrav og disiplinære krav. Formingsfagene må bli en vesentlig faktor i arbeidet for å hjelpe disse elevene i deres personlighetsutvikling (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 289)

Formingsfaget skal altså bli en vesentlig faktor for *personlighetsutvikling*, særlig for de elevene som sliter med skolens kunnskapskrav. Her males det et enda bredere bilde av faget som danningsfag, og det tilkjennegis at elever er ulike og at kunnskapskrav ikke er det eneste skolen bør bestå av²⁷. Det påpekes videre at integrert undervisning, der en samarbeider tverrfaglig, bør vektlegges. Dette kan gjøres på flere måter, blant annet ved å ta utgangspunkt i problemformuleringer der løsningen av problemene forutsetter aktivitet utover faggrensene: «Hvordan laget steinaldermenneskene redskaper og bruksting for å oppholde livet? (Tresløyd, leirarbeid, maling, historie, naturfag, geografi)» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 290). Her forventes det igjen at det kan oppnås læring i andre fag ved bruk av forming, og dermed kan elevene lære *med* kunst.

5.1.3. M74 – Forming

M74 ser ikke ut til å representere store endringer for hvor hovedvekten av læringsmålene ligger. Det er fortsatt elevenes fantasi, estetiske følsomhet og evne til å oppleve som skal gis vekstvilkår (mål A), sammen med evnen til å uttrykke tanke og fantasi, øve opp praktiske

²⁷ På den annen side kan dette kanskje tolkes som et tidlig tegn på de estetiske fagene som pauser eller pusterom, som flere har belyst (se f.eks. Kalsnes, 2005; Rasmussen & Gjørum, 2017)

ferdigheter og sans for kvalitet (mål C). I tillegg er det et mål å vekke interesse og medansvar for utformingen av vårt miljø (mål D). Alt dette dreier seg om å lære *gjennom* kunst. Mål D beskriver også hvordan forholdene skal legges til rette for kontakt med kunst og formkultur, noe som berører læring *for* kunst da det ser ut til at selve det å ha *kontakt med kunst* oppfattes som verdifullt og viktig. Dette elementet er enda tydeligere i mål B: Bevare og stimulere gleden ved skapende virksomhet. Det er elevenes skapende virksomhet som skal være det sentrale i formingsundervisningen, heter det videre, og skolemiljøet bør gi opplevelser som engasjerer elevene så sterkt at det blir et følt behov å få utløp for dette ved å skape selv. Det skal derfor også knyttes klare forbindelser til elevenes hjemmemiljø: «I sitt daglige skolemiljø må elevene få møte [...] kunst og formkultur fra skiftende tider og steder, folkekunst, arkitektur, brukskunst og design, maleri, grafikk og skulptur. Vår egen tid må gis bred plass» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 236).

Estetiske læringsprosesser i fagplanene for praktisk-estetiske fag									
Kunst og håndverk	N39			L60	M74	M87	L97		LK06
	Felles mål			Felles mål	Felles mål	Felles mål	Felles mål	Mål 8.10.trinn	Kompetansemål 10.trinn
<i>Å lære om</i> <i>Konvergente mål</i> <i>Medium-spesifikke midler</i>	Tegning s. 176	Sløyd	Handarbeid Mål G			Mål B	s. 190	Mål E Mål H Mål I Mål J Mål L	Mål B Mål C Mål H Mål J Mål M Mål P Mål Q Mål T Mål U
<i>Å lære i</i> <i>Divergente mål</i> <i>Medium-spesifikke midler</i>						Mål C	s. 190	Mål F Mål G Mål K	Mål A Mål E Mål F Mål G Mål L Mål N Mål O Mål R Mål S
<i>Å lære med</i> <i>Konvergente mål</i> <i>Medium-nøytrale midler</i>	s. 176	s. 193		s. 256	s. 236-237	Mål F s. 263 s.266	Mål D		Mål I Mål K s. 67
<i>Å lære gjennom</i> <i>Divergente mål</i> <i>Medium-nøytrale midler</i>	Mål A Mål B	Mål C Mål D Mål E	Mål F Mål H Mål I Mål J Mål K	Mål A Mål A1 Mål A2 Mål A3 Mål B Mål C Mål D Mål E	Mål A Mål C Mål D	Mål A Mål D Mål E s. 263	Mål A Mål B Mål C s. 190		Mål D s. 67
<i>Å lære for</i> <i>Fordi selve aktiviteten er verdifull i seg selv, som del av livet (også utenom skolen)</i>				Mål A Mål A3	Mål B Mål D	s. 263	s. 190		

Tabell 5.2. Estetiske læringsprosesser i fagplanene for kunst og håndverk

Også M74 nevner at forming bør integreres i andre fag, og dessuten kommer miljøetiske formål til syne. Dermed tilrettelegges det for læring *med* kunst:

Formende arbeid og drøfting av det gir også elevene grunnlag for å erkjenne og oppleve kvalitet, i klær og bruksting, hus og interiør [...]. Mulighetene for å integrere forming og heimkunnskap bør utnyttes. [...] Ansvar for miljøet begynner i de nære omgivelser, klasserommet og skolen: Hva kan vi gjøre for at det skal bli vakrere omkring oss? [...] Hvordan kan vi i det hele best delta i miljø- og naturvern? (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 236-237)

5.1.4. M87 – Forming

M87 beskriver hvordan «utgangspunktet for formende arbeid er menneskets tanker, erfaringer, følelser og behov. Gjennom arbeid i materialer får dette synlig form i bilder, skulptur og bruksformer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 263). Det å forme eller skape beskrives dermed som en helt sentral del av det være å menneske, noe som gir inntrykk av en anerkjennelse av fagets egenverdi (læring *for* kunst). Videre beskrives hvordan elevene gjennom fagets skapende og formidlende virksomhet kan utvikle åpenhet for *estetiske verdier* og utvikle personligheten gjennom aktiviteter som uttrykker og binder sammen følelser, tanker og ferdigheter. Her tydeliggjøres fagets verdi og betydning for dannelsesprosessen (læring *gjennom* kunst). I tillegg beskrives læring *med* kunst når det gjelder felleselementer som er knyttet til andre kunstarter, men også i fag som norsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. Forståelse for arbeidsliv og erfaring med praktiske produksjonsprosesser nevnes, noe jeg også vil betegne som læring *med* kunst - formingsfaget fungerer i denne sammenhengen tydelig instrumentelt for fremtidig arbeidsliv, men dette er langt fra det aspektet som er mest fremtredende.

Noen ganger vil elevene føle at resultatet av arbeidet ikke holder mål, selv om arbeidsinnsatsen har vært stor. Det må være lærerens oppgave å gjøre klart overfor både elev og foreldre at det **i tillegg til produktet foreligger andre resultater av prosessen: økt erfaring, viten, kunnskap og forståelse** (min utheving) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 266)

At verdien av det prosessuelle uttrykkes så tydelig er interessant, og her gis et inntrykk av at erfaringen er et vesentlig mål i seg selv. Selv om begrepet *estetisk erfaring* ikke er eksplisitt

nevnt, så er dette antagelig det nærmeste vi kommer en anerkjennelse av det som ligger i «the space of something, perhaps» (som beskrevet i 3.2). I fagplanen understrekes det også at forholdene må legges til rette for at elevene kan få allsidige sanseinntrykk og impulser slik at forestillingsevnen kan berikes og uttrykksbehovet øke. Dette gjenspeiles i flere av målene for faget: Undervisningen tar sikte på å utløse personlig engasjement gjennom allsidig skapende arbeid (mål A), stimulere følelse, fantasi og tanke gjennom arbeid med temaer, idéer og erfaringer (mål D) og utvikle varhet overfor estetiske verdier (mål E). I alle disse målene står det å lære *gjennom* kunst sentralt.

To av målene virker å være mediespesifikke: Mål B handler om å få erfaring med materialer og teknikker og øve opp praktiske ferdigheter (lære *om* kunst), mens mål C tar sikte på å gi elevene erfaring i og forståelse for bilde, skulptur og bruksform som individuell og samfunnsmessig form og uttrykk. For å få forståelse for bredden av form og uttrykk kreves refleksjon rundt ulike kunstneriske muligheter, noe som tyder på divergente mål (lære *i* kunst). Mål F befinner seg innenfor kategorien å lære *med* kunst, ved at elevene skal utvikle kritisk sans for samtidens bilde- og gjenstandskultur og derigjennom oppdras til medansvar for miljøet.

5.1.5. L97 – Kunst og håndverk

Miljøaspektet videreføres i L97 med mål D som beskriver hvordan elevene skal gjøres oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet (lære *med* kunst). Resten av de felles målene i L97 kan imidlertid plasseres under læring *gjennom* kunst: Elevene skal utvikle identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i kunst og formkultur (mål A), ferdigheter²⁸, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans (mål B), og evne til visuell kommunikasjon (mål C). I innledningen til faget nevnes – for første gang i fagplanene for kunst og håndverk – *den estetiske dimensjon*:

Den estetiske dimensjonen i faget ligger på flere nivåer, fra den spontane iver og glede gjennom det eksperimenterende og personlig skapende til det estetisk erkjennende. I møte med profesjonelle utøvere og deres arbeider hentes glede og inspirasjon. Kunnskap om kunst og formkultur fra ulike kulturer og fra fortid og samtid gir inspirasjon til eget arbeid (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 190)

²⁸ Når det gjelder ferdigheter indikerer det kanskje heller læring om eller i, men det er ikke spesifisert hva slags ferdigheter det er snakk om. Jeg vektlegger derfor at skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans tydelig er divergente mål med medienøytrale midler

Her blir det tydelig hvordan læring *om* kunst fungerer som grunnlag for og inspirasjon til eget skapende arbeid i læring *gjennom* kunst. Den estetiske dimensjon, slik den er beskrevet her, ser ut til å innebære både læring *om* (kunnskap om kunst og formkultur), læring *i* (det eksperimenterende og personlig skapende) og læring *gjennom* (det estetisk erkjennende) – og i tillegg læring *for* kunst, ved at *den spontane iver og glede* som oppstår gjennom eksperimentering vies plass. Det er interessant å se (tabell 5.2) hvordan alle de felles målene befinner seg i de medienøytrale kategoriene (med/gjennom), mens samtlige mål for 8-10.trinn befinner seg i den andre enden: her er alle sammen mediespesifikke. Fem av dem dreier seg om læring *om* kunst (mål E, H, I, J og L), mens tre av dem legger opp til læring *i* kunst (mål F, G og K). Dette indikerer at det er de felles målene som best ivaretar danningsaspektet, mens målene for ungdomstrinnet dreier seg om det fagspesifikke.

5.1.6. LK06 – Kunst og håndverk

Med Kunnskapsløftet (LK06) blir de felles målene for alle trinn borte, og det innføres en annen type mål – kompetansemål. Det beskrives tidlig i innledningen i fagplanen at faget skal bære i seg ulike tradisjoner, «fra håndverkernes solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser, via designernes idéutvikling og problemløsning til kunstnernes fritt skapende arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 67). Det dukker i tillegg opp en del nye aspekter, og det er en tydelig annerledes ordlyd her sammenlignet med tidligere fagplaner:

Faget gir muligheter for **utvikling av entreprenørskap og samarbeid med bedrifter, institusjoner og fagpersoner**. [...] Faget er også forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til **kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv** (mine uthevinger)

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 67)

Her belyses altså hovedsakelig fagets (samfunns)nyttige egenskaper, og det understrekes at faget er forberedende for fremtidig arbeidsliv. Fagets betydning for danning og estetisk erfaring kommer i bakgrunnen, og nevnes bare som enten kulturell allmenndannelse eller som estetisk kompetanse – altså kunnskap og ferdigheter²⁹, som jo er noe annet enn den

²⁹ Utdanningsdirektoratet definerer kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2016)

prosessuelle, utforskende estetiske erfaringen. At entreprenørskap og samarbeid med bedrifter trekkes frem, gir inntrykk av at utdanningens formål først og fremst er kvalifikasjon og forberedelse til arbeidslivet. Dette gjenspeiles i måten *den estetiske dimensjon* nå omtales:

De menneskeskapte gjenstandene inngår i de fleste områdene av livet vårt og er helt nødvendige for vår eksistens. Kunst, gjenstander og nytteprodukter kommuniserer tanker og idéer, forteller om sosial status, livssyn, makt og tilhørighet, hvem vi er, og hvor vi hører hjemme. Den estetiske dimensjonen står sentralt i barn og unges hverdag og utgjør et grunnlag for deres valg og ytringer (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 67)

Her ser det ut til å handle mer om nytte, kommunikasjon og identitet enn om utforskende møter med kunst. Det er de menneskeskapte *gjenstandene* som er helt nødvendige for vår eksistens, ikke kunstaktiviteten selv. Hverken estetisk erkjennelse eller glede og iver gjennom eget skapende arbeid vies plass³⁰. Dette gir inntrykk av en retur fra det estetiske fokuset, som var tydelig fra og med L60, tilbake til det praktiske. Vektleggingen av erfaringen og det prosessuelle som essensielt, som vi så i M87, er ikke tilstede lenger. Her virker den estetiske dimensjon først og fremst å innebære læring *med* kunst, ved at kunst, gjenstander og nytteprodukter gir informasjon om tanker, idéer, sosiale forhold, livssyn, makt og identitet. Dette gir grunnlag for elevenes valg og ytringer, og dermed er det et lite tegn også her til læring *gjennom* kunst, med divergente mål om refleksjon og egne valg i fremtidige, nye situasjoner.

Kompetansemålene for 10.trinn (intet mindre enn 21 ulike mål) er nesten utelukkende mediespesifikke. Det legges opp til læring *om* kunst i ni av dem (mål B, C, H, J, M, P, Q, T og U) og læring *i* kunst i ni andre (mål A, E, F, G, L, N, O, R og S). Det tegner seg også her et tydelig bilde av at den kompetansen elevene skal oppnå er ment tilpasset et fremtidig arbeidsliv, der estetisk kompetanse ses på som en ressurs i mange yrker. Elevene skal for eksempel bruke bildebehandlingsprogram (mål B), stilisere motiver i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogrammer (mål E), beskrive løsningsalternativer i design av et produkt ved hjelp av skisser og digital programvare (mål H), lage funksjonelle bruksgjenstander og

³⁰ Det kommer imidlertid frem i den videre beskrivelsen av faget at «praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 67). Dette endrer ikke mitt helhetsinntrykk, også her kommuniseres målet som det å *skape produkter* fremfor å utforske prosessen

vurdere kvaliteten på eget arbeid (mål L) og bygge og teste bærende konstruksjoner (mål U). Håndverksdelen av faget *kunst og håndverk* er mer fremtredende her enn det kunstdelen er. Danningsaspektet er heller ikke særlig synlig; jeg finner bare ett kompetansemål som fortrinnsvis ser ut til å skulle stimulere til læring *gjennom* kunst, nemlig mål D: Elevene skal vurdere ulike budskap, etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame, film, nettsteder og dataspill. Slik jeg tolker det er det etisk refleksjon rundt formidling av intensjoner og budskap og kritisk bevissthet i møte med påvirkning fra ulike medier som her står i fokus. To av kompetansemålene plasserer seg i kategorien for å lære *med* kunst: Skape klær og drøfte mote, pris og kvalitet i et forbrukerperspektiv³¹ (mål I), og mål K: Beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping. Elevene skal lære om forbruk, bærekraft, miljø og verdiskaping – noe som indikerer konvergente mål og medienøytrale midler. Spesielt mål K har tydelig konvergente mål idet elevene skal *beskrive*, altså gjengi. Mål I kan kanskje sies å også bidra til læring *gjennom* kunst ved at elevene skal drøfte og ikke bare beskrive, noe som fordrer selvstendig refleksjon. Likevel er det en helt klar overvekt av mål som plasserer seg under læring *om* eller *i* kunst.

5.1.7. Oppsummering kunst og håndverk

Frem til M87 er det så godt som ingen³² av fagmålene som er mediespesifikke (lære *om* og *i* kunst). Disse læringsprosessene fremkommer av innholdet i fagplanene – men er ikke formulert som fagenes *mål*. Dermed kan vi si at formingsfagets verdi stort sett er instrumentell fra N39 til M74: Det er en tydelig overvekt av mål som tilrettelegger for læring *gjennom* kunst. Faget skal bidra til utvikling av en rekke evner og egenskaper. I N39 er danning som oppdragelse til *nyttig menneske* fremtredende, noe som sammenfaller med formålsparagrafen fra 1936. Dette er i størst grad synlig i sløyd og handarbeid. Når det gjelder tegning fremheves det at undervisningen også tar sikte på utvikling av evner og krefter på områder der synlige resultater vanskelig lar seg påvise, som fantasi og «estetisk kjensle». Med L60 skjer en forskyvning fra vektlegging av det praktiske til en tydeligere vektlegging av det estetiske. Dette ser igjen ut til å gå overens med den tidens gjeldende formålsparagraf, der «nyttig» er erstattet av «gagns». Minstekravene er borte, og fagene er slått sammen og har endret navn til *forming*. Hovedformålet er nå å *utvikle og kultivere skapende evner og estetisk følsomhet*. M74 synliggjør at elevenes personlighet utvikles gjennom estetiske aktiviteter som

³¹ Her er det jo egentlig to mål: elevene skal skape klær (lære *i* kunst) og de skal drøfte mote, pris og kvalitet i et forbrukerperspektiv (lære *med* kunst) – jeg fokuserer på det siste.

³² Det eneste unntaket er mål G i handarbeid i N39 (se vedlegg 1)

uttrykker og *binder sammen følelser, tanker og ferdigheter*. Samtidig fremhever fagmålene i både L60 og M74 estetisk opplevelse og kontakt med kunst som verdifullt i seg selv.

Med M87 blir målene flere og dekker nå alle Lindströms kategorier, både læring *om, i, med* og *gjennom* kunst. Læring *for* kunst er fortsatt synlig i fagplanen, men ikke lenger i selve målformuleringen. M87 synliggjør likevel i stor grad kunsten som verdifull både i seg selv og som metode. Tendensen fortsetter med L97, men her er det en vesentlig forskjell på de felles målene og målene for ungdomstrinnet. Der samtlige av de felles målene tar sikte på medienøytrale strategier, legger alle målene for ungdomstrinnet opp til mediespesifikke metoder. Dermed ser det ut til at det er de felles målene som best ivaretar dannelsingsaspektet, mens målene for ungdomstrinnet dreier seg om det fagspesifikke. Den mest markante endringen skjer likevel med LK06, når undervisningsmålene erstattes av kompetansemål og de felles målene blir borte: Antall mål vokser til hele 21 stykker, men så godt som alle befinner seg i de mediespesifikke kategoriene (om/i). Kun ett av målene befinner seg i kategorien for læring *gjennom* kunst, noe som betyr at dannelsingsaspektet er blitt så godt som usynlig i fagmålene.

5.2. Musikk

Musikk – felles mål for alle trinn				
N39 (by og land) Sang	L60 Musikk	M74 Musikk	M87 Musikk	L97 Musikk
Målet for undervisningen er å:	Målet for undervisningen er å:	Undervisningen skal ta sikte på å:	Undervisningen i faget skal ta sikte på å:	Elevene skal:
Oppdra elevene til å bli glade i god sang og til å selv synge de mest alminnelige sanger og salmer så vakkert og riktig som mulig.	Oppdra elevene til å bli glade i god musikk – vokal og instrumental – så den blir av varig verdi for dem. Undervisningen må ta sikte på å skape forutsetninger hos elevene for en slik musikk-opplæring både i og utenfor skolen, dels ved at de får høve til å delta aktivt med musisering og sang, dels ved at de får høve til å lytte til musikk	Utvikle evnen til å oppleve og vurdere musikk Fremme interessen for aktiv musikk-utfoldelse og utløse og kultivere skapende krefter	Utvikle evnen til å oppleve, uttrykke og vurdere musikk Skape større innsikt i musikkens historie, grunnmateriale og uttryksmåter Fremme interessen for aktiv musikkutfoldelse og utløse og kultivere skapende krefter	Utviklar evna til å kunne uttrykke seg musikalsk og meningsfullt gjennom spel, dans, song og annan vokal aktivitet Opplever gleden ved å ta aktivt del i og få medansvar for musikalsk og sosialt fellesskap gjennom song, spel og dans Opplever og forstår at dei eigne song-, danse- og musikkuttrykk kan ha kvalitet og verdi , og at musikk og dans kan skape eit grunnlag for forståing og toleranse
Dette vil en nå ved å vekke og utvikle barnas sans for god sang og musikk, ved å danne deres stemme og øre og ved å gi dem så mye kjennskap til notelæren og så mye øving i sang etter noter slik at notene kan bli til noen støtte når de skal	Ved sang og ved spill på enkle instrumenter må elevene få den musikkforståelse som kan bidra til å styrke interessen, og danne en overgang til fortsatt musisering etter at skoletida er slutt	Styrke interessen for vokal og instrumental musikk	Fremme personlig vekst og vise hvordan musikk kan formidle kontakt, trivsel og samhörighet	Utviklar musikalsk skjønn ved å lytte til mange ulike typar musikk, levande og innspelt, og at dei kan reflektere over møtet sitt og omgangen sin med musikk og verdsetje det musikalske uttrykket til andre
lære nye sanger og salmer	Samtidig bør undervisningen ta sikte på å få elevene til å delta aktivt i musikkmiljøet på stedet. Større barneskoler og alle ungdomsskoler bør ha sitt eget sangkor og orkester, slik at alle elever med lyst og anlegg kan være med i større grupper og løse vanskeligere oppgaver. Denne målsettingen virkeliggjøres hovedsakelig på tre måter: <i>Ved sang, ved spill og ved å lytte til musikk</i>		Styrke elevenes opplevelse av sosial tilhørighet, kulturell og nasjonal identitet Gi forståelse av og innsikt i hvordan musikk blir brukt i ulike sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger	Gjennom aktiv musisering og lytting får kjennskap til ulike musikktradisjonar i Noreg og i andre land og kulturar, til kjende komponistar og utøvarar, til musikkhistoria og til den rolla musikken har og har hatt i samtid og fortid

Tabell 5.3. Musikk, felles mål i fagplanene fra N39 til L97 (med LK06 blir de felles målene borte og det innføres isteden kompetansemål – se vedlegg 2 for fullstendig oversikt)

5.2.1. N39 – Sang

I N39 er målet for sangundervisningen «å oppdra elevene til å bli glade i god sang og til selv å synge de mest alminnelige sanger og salmer så vakkert og riktig som mulig» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 183). Det er altså et todelt mål, som jeg har delt inn i mål A og mål B. Mål A er å oppdra elevene til å bli glade i god sang, mens mål B er å synge de mest alminnelige sanger og salmer så riktig som mulig. Mål A utdypes i rettleiinga, som sier at barna skal bli glade i å synge i den grad at de «kjem til å syngja heile livet igjennom» (Kirke- og undervisningsdep., 1939a, s. 178). Sangaktivitetens egenverdi står i fokus – det å synge er meningsfullt i seg selv, og mål A legger følgelig opp til læring *for* kunst. I rettleiinga³³ kommer også andre begrunnelser til syne:

I en godt pleid folkesang ligger en stor oppdragende og allmenndannende kraft. Det å fremme folkesangen ved sangopplæringa i skolen betyr å fremme et ideelt ånds- og kjensleliv hos vår ungdom og med det hos hele vårt folk. Når dikternes ord føres fram i vakker sang, har de gjerne en dyptgående virkning på menneskenes sinn. En vakker og løftende sang hjelper til å gjøre en mottakelig for det som er skjønt og godt og tjener til å fremme samhørighet og godt kameratskap (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 184)

At elevene skal oppdras til å bli glade i god sang henger altså sammen med at det fremmer et ideelt ånds- og kjensleliv, og at det tjener til å fremme samhørighet og kameratskap. Folkesangen skal fremme et ideal *hos hele vårt folk*, og føre til samhørighet og kameratskap innad i det kulturelle, sosiale og politiske felleskapet. Det er dessuten tydelig at det handler om *oppdragelse* – og at målet er å bli glad i de riktige sangene og salmene, det som er skjønt og godt, god sang: «Den vakre, kultiverte folkesang som er et uttrykk for lettfattelig, ekte folkekunst, vil også være en virksom motvekt mot alt det verdiløse kling-klang av sang og musikk som alltid finnes» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 184). Dermed må mål B sees i sammenheng med mål A. Mål B gir tydelig uttrykk for at det er et bestemt utvalg sanger og salmer («de mest alminnelige») som skal læres. Målet er konvergent (det som skal læres er kjent på forhånd) og midlene er mediespesifikke: Det kan bare læres gjennom musikk – og det beskrives at dette skal skje gjennom sang, lytting til musikk og notelære. Dermed ser

³³ Mål og rettleiing i sangfaget er tilnærmet likt i Normalplan for Byfolkeskolen og Normalplan for Landsfolkeskolen

det ut til at det i mål B legges opp til læring *om* kunst. Sangen anses for å være viktig på mange områder – for selve livet i skolen, og også for livet utenfor og etter skolen:

Skolesangen har mye å si for selve livet i skolen. [...] Sangen er et uttrykk for de unges glede i lek, i arbeid i skolehagen, på turer og ved festlige møter på skolen. Er vel en skoleutfukt tenkelig uten glad sang, eller en skolefest uten den stemning som bare sangen kan skape? (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 184)

Det retoriske spørsmålet som stilles sier noe om hvilken selvfølgelig rolle sangen har i *de unges glede* og i lystige sammenhenger – for *den stemning som bare sangen kan skape*. Igjen er det tydelig at sangen er verdifull i seg selv, og at det å lære *for* kunst ivaretas. I tillegg kommer det også tydelig frem at sangen forventes å føre til læring *med* kunst, ved at den brukes som middel til læring i andre fag og i andre deler av skoledagen enn i sangtimene:

Songen verkar óg oppkvikkande og gagnleg på opplæringa i dei ymse fag. Eit dikt eller ein song om heimstaden eller heimlandet vil nettopp gjera sin fulle verknad når ein syng han til rette tid. I kroppsøving t.d. kan ein kvik song eller marsj liva opp og eggja til ein sikrare rytme og gjera opplæringa meir levande (Kirke- og undervisningsdep., 1939a, s. 178)

Her er målet konvergent og midlene medienøytrale: Læring i f.eks. kroppsøving (eller norsk, som nevnes senere i rettleiinga) oppnås ikke gjennom sang alene, men sangen kan være et av mange mulige midler.

5.2.2. L60 – Musikk

Musikkens oppdragende verdi, som vi så i N39, er understreket også i L60. Her er imidlertid det nasjonale fokuset erstattet av et mer globalt perspektiv. Både elevenes *forhold til seg selv* og deres *forhold til verden* blir mer synlig:

Musikken – både den vokale og den instrumentale – har stor oppdragende verdi. **Vakker musikk har gjerne en dyptgående virkning på menneskenes sinn**, idet den hjelper til å gjøre en mottagelig for det som er skjønt og godt, og tjener også til å fremme samhørighet og kameratskap. Vår tids lette tilgang på musikk [...] **fører nye store befolkningsgrupper i kontakt med musikkformer som de før ikke hadde**

mulighet for å oppleve. Skolen får derfor en utvidet oppgave når det gjelder å legge grunnlaget for innlevelse i musikken som kunstform (mine uthevninger)

(Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 248)

Mål A er også her å oppdra elevene til å bli glade i god musikk – vokal og instrumental – så den blir av varig verdi for dem. Det vektlegges videre at forutsetningene for dette må skapes både i og utenfor skolen, og at en tar sikte på å få elevene til å delta aktivt i musikkmiljøet på stedet. Her virker målet enda noe tydeligere å være læring *for* kunst, ved at skolens oppgave med å legge et grunnlag for *innlevelse i musikken som kunstform* understrekes. Likevel er fortsatt nytteverdien fremtredende, og musikken har oppdragende verdi. I både N39 og L60 kan en dermed si at det i understrekingen av musikkens oppdragende kraft legges opp til å lære *gjennom* kunst: Det er menneskets helhetlige utvikling som er formålet, og musikkfaget tjener dette ved å forme tankemønstre og vaner. Målet er dermed divergent: Det er i varierte fremtidige situasjoner disse tankemønstrene og vanene skal gjøre seg gjeldende, og midlene er medienøytrale: Det finnes antageligvis mange veier til f.eks. samhörighet og kameratskap, og musikk kan være et av flere midler.

Estetiske læringsprosesser i fagplanene for praktisk-estetiske fag							
Musikk	N39	L60	M74	M87	L97		LK06
	<i>Felles mål</i>	<i>Felles mål</i>	<i>Felles mål</i>	<i>Felles mål</i>	<i>Felles mål</i>	<i>Mål 8.10.trim</i>	<i>Kompetansemål 10.trim</i>
<i>Å lære om</i> <i>Konvergente mål</i> <i>Medium-spesifikke midler</i>	Mål B		s. 215	Mål B	Mål E	Mål F Mål J Mål L	Mål C Mål D Mål I Mål J Mål K Mål L Mål N
<i>Å lære i</i> <i>Divergente mål</i> <i>Medium-spesifikke midler</i>		Mål B	Mål A	Mål A Mål F	Mål D	Mål H Mål I Mål K	Mål A Mål B Mål E Mål F Mål G Mål H Mål M
<i>Å lære med</i> <i>Konvergente mål</i> <i>Medium-nøytrale midler</i>	s. 177 (by) / s. 178 (land)	s. 222	s. 228	s. 253		s. 73	
<i>Å lære gjennom</i> <i>Divergente mål</i> <i>Medium-nøytrale midler</i>	s. 177 (by) / s. 178 (land)	s. 219	s. 215	Mål C Mål D Mål E	Mål A Mål B Mål C	Mål G Mål K	s. 72
<i>Å lære for</i> <i>Fordi selve aktiviteten er verdifull i seg selv, som del av livet (også utenom skolen)</i>	Mål A s. 177 (by) / s. 178 (land)	Mål A s. 219	Mål B Mål C s. 215	Mål C	Mål C s. 236		s. 72

Tabell 5.4. Estetiske læringsprosesser i fagplanene for musikk

Jeg finner også tegn til læring *i* kunst (mål B): Ved sang og spill skal elevene få den fortrolighet med musikkens elementære grunnlag og den kunnskap i musikkforståelse som kan bidra til å styrke interessen (og dermed danne grunnlag for fortsatt musisering etter at skoletida er slutt). Her handler det fortsatt om at musikken skal få varig verdi, men mål B (som kanskje kan kalles et delmål) tar sikte på å utvikle kunnskap og forståelse som gjør dette mulig. Målet er divergent: interessen skal styrkes for å kunne bruke kunnskap/ferdigheter i nye situasjoner, og midlene er mediespesifikke: En kan neppe lære musikkforståelse uten musikalsk aktivitet. «Målsettingen virkeliggjøres hovedsakelig på tre måter: *ved sang, ved spill og ved å lytte til musikk*» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 248). I rettleiinga understrekes det videre hvor viktig det er at andre fag trekkes inn i musikkundervisningen, og «vice versa» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 251). Kristendoms kunnskap, norsk og gymnastikk nevnes av fag der det dermed forventes læring *med* kunst.

5.2.3. M74 – Musikk

I M74 er det beskrevet tre mål. Mål A: utvikle evnen til å oppleve og vurdere musikk, mål B: fremme interessen for aktiv musikkutfoldelse, og mål C: styrke interessen for vokal og instrumental musikk. Her kan mål A sies å ta sikte på læring *i* kunst. Målet er divergent og prospektivt og midlene er mediespesifikke. «Det er først og fremst gjennom aktiv musisering elevene skal bli fortrolige med musikkens uttryksmidler. Gjennom aktiv musikalsk virksomhet skal en gi dem grunnlag for å kunne orientere seg i den musikken som de kommer i kontakt med» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 215). Med mål B og mål C tilrettelegges det for læring *for* kunst. I mål B er det interessen for selve kunstaktiviteten som står i fokus, tilsynelatende for musikkutfoldelsens egen betydning og verdi, mens det i mål C siktes til interesse for vokal og instrumental musikk som kunstform (slik jeg tolker det). I tillegg synliggjøres det også i M74 begrunnelser for fagets oppdragende og allmenndannende potensiale, og læringsprosesser der det å lære *gjennom* kunst står i sentrum:

Ut fra dette mål³⁴ er musikk et allmenndannende fag i den obligatoriske skole. [...] Arbeid med musikk kan på flere måter gi positive bidrag til personlighetsutviklingen. Estetisk sans vil kunne utvikles gjennom erfaring med ulike musikalske uttryksmidler (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 215)

³⁴ Det siktes her til alle de tre målene (som jeg har kalt mål A, B og C) tilsammen.

Videre beskrives hvordan arbeid med musikk vil kunne oppøve oppmerksomhet og iakttakingsevne, skjerpe evnen til analyse og bidra til fellesskapsfølelse og sosiale evner. Det vektlegges også her at elevenes forståelse for musikk som kunstform skal utvikles (læring *for* kunst), og elevene skal gjøres kjent med den musikalske delen av kulturarven (læring *om* kunst). Kontakt mellom musikkfaget og andre fag nevnes også i M74, ved at «musikkopplæringen kan hente impulser fra andre fag, og musikkarbeidet kan selv gi verdifulle bidrag til annen fagopplæring» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 228). Her nevnes kristendomskunnskap, norsk, heimstadiære, fremmedspråk, samfunnsfag, naturfag, forming og kroppsøving. Dermed legges det også her opp til læring *med* kunst.

5.2.4. M87 – Musikk

Målene i M87 fremstår som en utvidelse av de vi så i M74, samtidig som målene blir flere og det dukker opp noen nye aspekter. En del elementer videreføres, bl.a. skal evnen til å oppleve, uttrykke og vurdere musikk utvikles (mål A, lære *i* kunst), og fortsatt skal interessen for aktiv musikkutfoldelse fremmes og skapende krefter skal utløses og kultiveres (mål C, lære *for* og *gjennom* kunst). Læring *gjennom* kunst står med andre ord fortsatt sentralt, noe som også er synlig i mål D: å fremme personlig vekst og vise hvordan musikk kan formidle kontakt, trivsel og samhørighet, og mål E: å styrke elevenes opplevelse av sosial tilhørighet, kulturell og nasjonal identitet. At musikkundervisningen har betydning for samhørighet og kameratskap var beskrevet allerede i N39 og musikkens sosiale karakter nevnt i M74. Også ved at musikken skal føre til *kulturell og nasjonal identitet* trer likheter med de nasjonale rammene i N39 frem. Musikkfaget i M87 har i tillegg som mål å skape innsikt i musikkens historie, grunnmateriale og uttrykksmåter (mål B, læring *om* kunst) og å gi forståelse av og innsikt i hvordan musikk blir brukt i ulike sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger (mål F). Sammenlignet med mål B er det her tydeligere snakk om divergente mål ved at det kreves forståelse for, ikke bare kunnskap om, ulike sammenhenger og det ser dermed ut til at det med mål F tilrettelegges for læring *i* kunst. Også læring *med* kunst kommer tydelig frem:

Temaer som blir behandlet i musikktime, kan hentes fra og behandles i andre skolefag. [...] Det er mange muligheter til å arbeide med tverrfaglige emner i musikktime. Musikk, ikke minst sang, kan dessuten være et sentralt innslag i andre fag og timer. **Musikken kan derfor være et viktig generelt redskap for læring** (min utheving) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 253)

5.2.5. L97 – Musikk

Med L97 er antall mål vokst til fem felles mål for faget (felles for alle klassetrinn) og i tillegg syv egne mål for ungdomstrinnet³⁵ (se vedlegg 2). Blant de felles målene kan tre av dem sies å legge opp til læring *gjennom* kunst: Mål A – som handler om å utvikle evnen til å uttrykke seg musikalsk³⁶ og meningsfullt, mål B – som handler om deltagelse og medansvar for fellesskap, og mål C – der det beskrives hvordan musikk og dans kan skape grunnlag for forståelse og toleranse. I tillegg sier mål C at elevene skal *oppleve og forstå at deres egne sang-, danse- og musikkuttrykk kan ha kvalitet og verdi*, noe jeg tolker som læring *for* kunst. Mål D handler om å utvikle musikalsk skjønn og reflektere over møtet med musikk (læring *i* kunst), mens mål E handler om å lære *om* kunst: Elevene skal få kjennskap til musikktradisjoner, komponister og utøvere, musikkhistorie og musikkens rolle i samtid og fortid.

For 8-10.trinn finner jeg at de fleste målene legger opp til enten læring *om* kunst (mål F, J og L) eller læring *i* kunst (mål H, I og K), men fordi målene blir lengre og mer utfyllende inviterer flere av dem til mer tvetydige tolkninger. Mål K er et eksempel på dette: Utvikle evnen til å lytte med åpent sinn til et bredt utvalg av musikk med økende kompleksitet og øve seg på å bruke kritisk sans og musikalsk skjønn. Evnen til å lytte med åpent sinn og å bruke kritisk sans tyder på at det legges opp til læring *gjennom* kunst, men så er det lytting til et bredt utvalg *av musikk* det er snakk om, noe som indikerer mediespesifikke strategier og dermed læring *i* kunst. På samme måte tolker jeg mål G som læring *gjennom* kunst: Utvikle evnen til å ta ansvar for å planlegge, øve inn og gjennomføre framføringer og konserter med sang, samspill og dans. Det virker som det er *evnen til å ta ansvar* for planlegging og gjennomføring som her står i fokus – noe som antyder divergente mål og medienøytrale strategier. Evnen til ansvar for planlegging og gjennomføring kan læres på mange måter, og i musikkfaget er det som skal planlegges og gjennomføres framføringer og konserter med sang, samspill og dans. Læring *for* kunst, som var en ganske tydelig del av læreplanene frem til nå, er ikke like synlig i disse målene. I innledningen til fagplanen i musikk er det aller første som står om fagets plass i skolen imidlertid beskrevet på en måte som i stor grad ser ut til å ivareta dets egenverdi:

³⁵ Det fins egne mål for 1-4.trinn og 5-7.trinn som ikke omfattes av analysen min

³⁶ Her tolker jeg det å uttrykke seg musikalsk vidt – det kan gjøres via sang, spill og dans (som nevnes i målformuleringen) eller på andre måter. Hovedpoenget ser ut til å være evnen til å uttrykke seg

Musikk, song og dans har gjennom tidene teke opp i seg, uttrykt og formidla stemningar, tankar og kjensler ved det å vere menneske – i leik, fest og kvardagsliv. Skulefaget musikk er den ytre ramma for å **gi alle barn og unge høve til å få del i den musikalske røynsla** (min utheving) og kunnskapen som andre har skapt, og å få opplæring i å kunne gi musikalsk uttrykk for sitt eige liv ut frå eigne føresetnader (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 236)

Jeg tolker dette som at barna skal få mulighet til å ta del av den musikalske virkeligheten fordi dette er en viktig del av det å være menneske, altså er den musikalske virkeligheten *i seg selv* verdifull og viktig for oss. Dessverre ser det ikke ut til at dette gjenspeiles i særlig grad i målene for ungdomstrinnet. Dette videreføres med LK06, og får her store konsekvenser.

5.2.6. LK06 – Musikk

LK06 innførte kompetansemål som tar form av en sjekklister for hva elevene skal kunne ved slutten av utvalgte trinn. For musikkfaget er det formulert fjorten mål elevene skal kunne etter 10.trinn. Som tabell 5.4 viser, havner alle disse målene enten i kategorien for læring *om* kunst (mål C, D, I, J, K, L og N) eller i kategorien for læring *i* kunst (mål A, B, E, F, G, H og M). Det vil si at det legges opp til utelukkende mediespesifikke strategier, med like mange konvergente og divergente mål. På den ene siden kan dette tolkes som at fagets særegenheter og verdi i stor grad ivaretas – det er tydelig at målene bare kan nås ved musikkfaglige midler. På den annen side kan dette henge sammen med at målene nå er kompetansemål – de er «ubrukelige» med mindre det er mulig å definere graden av måloppnåelse, og dermed blir det som ikke tydelig kan måles borte. Her ser det altså ut til at både den læringen som skjer *gjennom* kunst og kunstens autonome verdi og gåtefulle karakter, som ivaretas gjennom det jeg har definert som læring *for* kunst, forsvinner. Akkurat som med L97 fins det imidlertid spor av disse dimensjonene i innledningen til faget, under formål:

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. [...] **Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske** (min utheving). Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 72)

Videre beskrives det hvordan det i faget skal søkes mot å *møte elevenes uttrykksbehov, gi rom for estetiske opplevelser og tilrettelegge for at åpenhet og nysgjerrighet kan utvikles*. Dette uttrykker ganske andre verdibegrunnelser enn de som synliggjøres i kompetansemålene.

At musikk kan inngå i andre fag (læring *med* kunst) nevnes kort: «Musikk knytter estetikk og teknologi sammen og vil naturlig kunne inngå i andre fags arbeid med teknologi og design» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 73). Akkurat som med kunst og håndverksfaget i LK06 er det her teknologi og design som nevnes når det kommer til å lære med kunst, og inntrykket av opplæring for nytte og fremtidig arbeidsliv forsterkes.

5.2.7. Oppsummering musikk

N39 vektlegger sangens betydning for livet både i og utenfor skolen, og den anses som en naturlig del av *de unges glede*. Med L60 får vi et navneskifte fra sang til musikk, og instrumentalundervisning inkluderes. Fortsatt er hovedmålet at elevene skal bli glade i god musikk. I både N39 og L60 understrekes fagets oppdragende verdi, men der N39 understreker den kulturelle danningen innenfor konvergente og nasjonale rammer – ved at «kultivert folkesang» skal bidra til et ideelt ånds- og kjensleliv hos folket, er L60 preget av et mer åpent og globalt perspektiv. Her understrekes skolens utvidede oppgave med å legge grunnlaget for innlevelse i musikken som kunstform gjennom kontakt med nye musikkformer. Med M74 kommer musikkens betydning for personlighetsutviklingen sterkere inn. Personlig uttrykk og estetisk sans synes nå like viktige som oppdragelseelementet. M87 fremstår som en utvidelse av M74, ved at målene blir flere og fordeler seg mer utover de ulike kategoriene av læringsprosesser, og personlig vekst står fortsatt sentralt. Nå kommer imidlertid det nasjonale (og lokale) tilbake, og musikkens rolle for elevenes opplevelse av «nasjonal identitet» vektlegges.

Ingen av målene fagplanene i musikkfaget har fokus på det å lære *med* kunst, men musikkens betydning som middel for læring i andre skolefag er likevel tilstede i alle læreplanene. Jeg finner derimot tegn til musikkens *egenverdi* i de felles undervisningsmålene for faget i alle planene fra N39 t.o.m. L97. Dette gjelder imidlertid ikke målene for ungdomstrinnet, og når de felles målene forsvinner med innføringen av kompetansemål i LK06 blir kunstens prosessuelle og åpne karakter tilnærmet usynlig. Her er dessuten samtlige kompetansemål mediespesifikke, og vi ser dermed samme tendenser som gjaldt kunst og håndverk; både den læringen som skjer *gjennom* kunst og kunstens autonome verdi og gåtefulle karakter usynliggjøres.

5.3. Kroppsøving

Kroppsøving – felles mål for alle trinn				
N39 (by og land)	L60	M74	M87	L97
Kroppsøving	Kroppsøving	Kroppsøving	Kroppsøving	Kroppsøving
<i>Opplæringa tar sikte på å:</i>	<i>Faget tar spesielt sikte på å:</i>	<i>Undervisningen skal ta sikte på å:</i>	<i>Undervisningen skal ta sikte på å:</i>	<i>Opplæringa har som mål at elevene:</i>
Fremme en naturlig og harmonisk utvikling hos barna, kroppslig og sjelelig	Gjøre elevene kjent med kroppen sin og lære dem hvordan den kan gjøres effektiv	Fremme elevenes harmoniske vekst og utvikling Hjelpe elevene til å ta vare på kroppen og bruke den riktig	Stimulere den fysiske, psykiske, sosiale og kulturelle utviklingen hos den enkelte elev	Skal få oppleve glede over å vere i rørsle og å meistre eit breitt utval aktivitetar gjennom utforskning, utfalding og skapande verksemd
Styrke elevenes helse	Lære elevene hvordan de bør bruke kroppen	Imøtekomme elevenes behov for kroppslig aktivitet i funksjonell og skapende virksomhet	Gi opplevelser som skaper glede og lyst til å delta i fysisk aktivitet i skole, arbeid og fritid	Skal få naturopplevingar og praktisk røynsle og utvikle kunnskap om og forståing for den plassen mennesket har i naturen
Styrke elevenes sans for god og vakker holdning og for lett og ledig bruk av ledd og lemmer		Utvikle lyst til lek, idrett, friluftsliv og andre former for fysisk aktivitet <i>En søker å nå fagets mål gjennom allsidig virksomhet som:</i>	Gi elevene allsidige erfaringer fra fysisk aktivitet, slik at de lærer praktiske ferdigheter og funksjonell bruk av kroppen	Skal få positive røynsler med og kunnskap om ulike former for lek, idrett, dans, friluftsliv og annan fysisk aktivitet som ein del av kulturen og som eit grunnlag for ein fysisk aktiv livsstil
Gjøre elevene glade i gymnastikk og idrett og å få dem til å kjenne ansvar for kropp og helse, så de fortsetter med kroppsøving også etter at de er gått ut av skolen		Utfører, stimulerer og holder ved like elevenes naturlige behov for bevegelse og gir muligheter for utvikling av utholdenhet, styrke og bevegelighet	Ta vare på elevenes evne til skapende aktivitet og utvikle estetisk sans	Skal utvikle kunnskap om menneskekroppen for å forstå og respektere ulike føresetnader, og å bli i stand til å ta vare på og fremje si eiga helse. Elevene skal utvikle eit positivt kroppsbilete
<i>Hovedsaken er å fremme naturlig og god kroppsutvikling hos de enkelte elever og å styrke deres helse, ikke å oppnå størst mulig gymnastisk dyktighet for den enkelte elev og for klassen som helhet med sikte på oppvisninger og stevner</i>		Gir muligheter for utvikling av elevenes selvdisiplin, hjelpsomhet og samarbeids- og lederevne	Gi kunnskap om kroppen og kroppsfunksjonene og medvirke til å styrke helsen hos den enkelte elev	
		Skaper trivsel og glede	Fremme samarbeid, selvrespekt, respekt og omsorg for andre og ansvar for natur og miljø	

Tabell 5.5. Kroppsøving, felles mål i fagplanene fra N39 til L97 (med LK06 blir de felles målene borte og det innføres isteden kompetansemål – se vedlegg 3 for fullstendig oversikt)

5.3.1. N39 – Kroppsøving

Kroppsøvingfaget i N39 har, som vi også så i de andre praktisk-estetiske fagene, stort sett mål som ser ut til å fremme læring *gjennom kunst*³⁷. Opplæringa i faget tar sikte på å fremme en naturlig og harmonisk utvikling kroppslig og sjelelig (mål A), styrke elevenes helse (mål B), styrke sansen for god og vakker holdning og lett og ledig bruk av ledd og lemmer (mål C). Alle disse målene refererer til elevenes helhetlige utvikling, og som mål A tydelig uttrykker handler dette både om «kroppslig og sjelelig» utvikling. Faget skal med andre ord ivareta både et helseperspektiv og et danningsaspekt – eller en kan kanskje si at danning her fortrinnsvis handler om evnen og viljen til å ta vare på seg selv ved å være i stand til å ta gode og helsebringende valg i livet. Mål D er å gjøre elevene glade i gymnastikk og idrett, og få dem til å kjenne ansvar for kropp og helse, så de fortsetter med kroppsøving etter at de har

³⁷ I denne sammenhengen gir det mindre mening å snakke om kunst, da kroppsøving ikke kan kalles et kunsthøgskolefag, men i og med at jeg fortsatt bruker Lindströms rammeverk holder jeg meg til de samme begrepene (å lære om, i, med og gjennom kunst).

gått ut av skolen. Her er det med andre ord kroppsøvingens autonome verdi som vektlegges, noe som gir tydelig tegn til læring *for* kunst (eller for faget)³⁸.

I rettleiinga understrekes det at «hovedsaken er å fremme naturlig og god kroppsutvikling hos de enkelte elever og å styrke deres helse, ikke å oppnå størst mulig gymnastisk dyktighet for den enkelte elev og for klassen som helhet med sikte på oppvisninger og stevner» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 201). Videre poengteres det at kroppsøvingen skal drives på en slik måte at den er til *glede* for elevene og bringer en gagnlig oppkvikking inn i skolelivet som en motvekt mot den stillesitting skolearbeidet ellers krever. For at elevene skal oppleve glede beskrives det hvordan innholdet i timen bør være basert på lek, i alle fall for de yngste barna (men også for 7. trinn nevnes flere typer lek, som springleiker, ball-leiker, sang- og danseleiker). Lekens verdi ligger først og fremst i dens oppdragende virkning ved at elevene må lære å samarbeide og rette seg etter lekens regler, og *frisk og livfull leik* skal bidra til å styrke barnas solidaritetsfølelse.

5.3.2. L60 – Kroppsøving

Målene for kroppsøvingfaget i L60 er formulert på en ganske annen måte. Her er målet å gjøre elevene kjent med kroppen sin og lære dem hvordan den kan gjøres effektiv (mål A), og å lære dem hvordan de bør bruke kroppen (mål B). Målene er forhåndsdefinerte (konvergente), og midlene later til å være mediespesifikke (i alle fall om vi ser bredt på kroppsøvingfaget): For å bli kjent med kroppen og samtidig lære hvordan den gjøres effektiv, og hvordan den bør brukes, trengs fysisk aktivitet – det holder ikke å lære f.eks. anatomi eller biologi³⁹. Dette tyder på at det her stimuleres til å lære *om* faget. Kroppsøvingfaget tilsikter allsidig bevegelsesopplevelse, heter det, og under krav for faget nevnes flere stillings- og bevegelsesmønstre som elevene skal lære «slik at de blir i stand til å bruke kroppen på en rasjonell måte i dagliglivets situasjoner» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 265). Dette er i grunnen ikke så langt unna den «naturlige og gode kroppsutviklingen» som

³⁸ Målene er de samme i landsfolkeskolen som i byfolkeskolen, men fagplanen for landsfolkeskolen har en innledning som tar for seg hvordan forholdene er svært ulike fra bygd til bygd, og at det dermed må gjøres tilpasninger etter forholdene når det kommer til minstekravene. Målene er også de samme for jenter og gutter, men fra 4.klasse av skal undervisningen (såfremt det er mulig) differensieres. Det beskrives noe ulikt innhold for jentene og guttene

³⁹ Det beskrives i fagplanen hvordan den teoretiske undervisning om kroppen skjer i biologitimen, men også i kroppsøvingstimen «der det er formålstjenlig å knytte den til den praktiske øving» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 231). Dermed understrekes det at kroppsøvingfaget inneholder både en praktisk og en teoretisk del

N39 fokuserte på. Flere av intensjonene og begrunnelsene som fremkommer utenom selve målformuleringene ser ut til å ligne de vi så i N39:

Gjennom sin virksomhet skal elevene få utvikle seg også på de felter der de er svake, slik at de *opplever gleden ved å gjøre framgang*. Læreren skal under skoletida oppmuntre elevene til å delta aktivt i idretter som de har interesse og anlegg for, slik at dette kan danne *grunnlaget for fritidsbeskjeftigelse etter at de har gått ut av skolen* (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 265)

Opplevelsen av glede vektlegges også her, sammen med et mål om at faget skal bli av varig betydning og verdi i elevenes liv. Aktiviteten anses med andre ord som betydningsfullt i seg selv, noe som indikerer at læring *for* kunst (faget) fortsatt ivaretas. Også i L60 har leken en tydelig plass i kroppsøvingfaget. For 7-9. trinn nevnes løpeleiker og fangeleiker, mens forslagene til aktiviteter for de yngre elevene rommer både ball-leiker, fantasileiker og hermeleiker. Lekens verdi belyses likevel på en litt annen måte: Ball-leikene har til formål å fremme motorisk utvikling, bevegelseserfaringen elevene får gjennom løpeleiker bidrar til å forbedre teknikken i lagspill, småleikene kan brukes som oppkvikkende innslag og de gir mosjon og styrker kondisjonen. Dette gir et inntrykk av at leken først og fremst er praktisk og nyttig.

Fagplanen inneholder en lang rekke forslag til aktiviteter. Under rytmiske aktiviteter er det nærmest formulert egne mål som beskriver at elevene skal lære «å uttrykke seg fritt og spontant etter sang, musikk, rytmeinstrumenter», at de skal lære «å lage sine egne bevegelsesmønstre etter egne rytmer» i tillegg til å «følge et bestemt bevegelsesmønster etter en bestemt rytme» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 282). Her ivaretas den estetiske og skapende delen av kroppsøvingfaget, og det tilrettelegges for aktiviteter der både læring *om* (følge bestemte mønstre) og læring *i* kunst (lage egne mønstre og danser) har en plass. Videre i listen over aktivitetsforslag vises også tegn til at elevene forventes å lære *med* kroppsøving, ved at målet for orientering (som er et eget punkt) er at «alle elever skal kunne ta seg fram i ukjent terreng ved hjelp av kart og kompass. Jfr. også undervisningsplanen for heimstadelære og geografi» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 284).

5.3.3. M74 – Kroppsøving

Målene for kroppsøving i M74 kombinerer i stor grad målformuleringene fra N39 og L60. Elevenes harmoniske vekst og utvikling skal fremmes (mål A), de skal hjelpes til å ta vare på kroppen og bruke den riktig (mål B), og elevenes behov for kroppslig aktivitet i funksjonell og skapende virksomhet skal imøtekommes (mål C). Dermed er det her tegn til både læring *om* og læring *gjennom*. Mål C anerkjenner behovet for kroppslig aktivitet både som funksjonell (praktisk, i et helseperspektiv) og som skapende virksomhet (estetisk). Mål D, E, F og G kan kalles delmål idet de utdyper hvordan de tre førstnevnte målene skal kunne nås. Mål D og E styrker inntrykket av læring *for* kunst som mål C også gir: Her handler det om å utvikle *lyst* til lek, idrett, friluftsliv og annen fysisk aktivitet (mål D), og å stimulere elevenes *naturlige behov for bevegelse* (mål E). Fagets estetiske sider kommer også tydeligere til uttrykk her enn de gjorde i L60: «Undervisningen i kroppsøving skal gi elevene innføring i ulike former for lek, bevegelsesforming, uttrykksbevegelse, idrett og friluftsliv og kjennskap til grunnleggende prinsipper for bevegelse og trening» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 252).

Mål F plasserer seg i kategorien læring *gjennom* kunst, ved at det her er elevenes selvdisiplin, hjelpsomhet og samarbeids- og lederevne som skal utvikles. Mål G er interessant: Den allsidige aktiviteten en legger opp til i kroppsøvingstimene skal *skape trivsel og glede*. Dette anses som en forutsetning for at hovedmålene A, B og C skal kunne nås. Dette målet er vanskelig å plassere da det i seg selv ikke indikerer noen form for læringsprosess, men heller en tilstand eller emosjon – et grunnlag for læring. Jeg har likevel plassert det under læring *gjennom* kunst i og med at det handler om sider ved det å oppleve og mestre oppgaver og kjenne glede ved livet i skolen. Dette berører danning som begrep. Om lærestoffet for 7-9. trinn påpekes nødvendigheten av at elevene oppfatter emner og aktiviteter som meningsfylte. Fordi en del elever på dette alderstrinnet kan få mindre lyst til å bevege seg trengs spesielt interessevekkende arbeidsformer, og «i mange tilfeller vil den spontane gleden ved dramatisering og bevegelse til musikk og rytme kunne være noe å bygge på» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 254). Allsidig bevegelseserfaring vektlegges fortsatt, det samme gjør fagets betydning videre i livet (læring *for*): «En bør gi impulser og kunnskaper slik at elevene blir oppmuntret til å fortsette med idrett og friluftsliv på egen hånd etter at de har gått ut av skolen» ((Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 254). I denne sammenhengen er imidlertid ikke dramatisering og bevegelse til musikk nevnt, kun idrett og friluftsliv. I tillegg synliggjøres tegn til læring *med* kroppsøving: Det beskrives som

naturlig at orientering koordineres med heimstadiære, orienteringsfag og samfunnsfag (geografi). I tillegg skal det inkluderes emner som har tilknytning til trafikkfag, naturvern og førstehjelp.

Estetiske læringsprosesser i fagplanene for praktisk-estetiske fag							
Kroppsøving	N39	L60	M74	M87	L97		LK06
	<i>Felles mål</i>	<i>Felles mål</i>	<i>Felles mål</i>	<i>Felles mål</i>	<i>Felles mål</i>	<i>Mål 8.10.trim</i>	<i>Kompetanse-mål 10.trim</i>
Å lære om <i>Konvergente mål Medium-spesifikke midler</i>		Mål A Mål B s. 245-247 s. 248	Mål B	Mål C Mål E	Mål C Mål D	Mål F Mål H Mål I Mål J Mål K Mål L Mål M	Mål A Mål B Mål C Mål H Mål I Mål L Mål M Mål N
Å lære i <i>Divergente mål Medium-spesifikke midler</i>		s. 248					Mål D Mål E Mål J Mål K
Å lære med <i>Konvergente mål Medium-nøytrale midler</i>		s. 251	s. 253	Mål F	s. 263-264	Mål N	Mål F Mål G Mål O
Å lære gjennom <i>Divergente mål Medium-nøytrale midler</i>	Mål A Mål B Mål C s. 197	s. 232	Mål A Mål F Mål G	Mål A Mål D Mål F s. 275	Mål A Mål B Mål E	Mål G Mål K	s. 81
Å lære for <i>Fordi selve aktiviteten er verdifull i seg selv, som del av livet (også utenom skolen)</i>	Mål D	s. 232	Mål C Mål D Mål E s.254	Mål B s. 275	Mål A		s. 81

Tabell 5.6. Estetiske læringsprosesser i fagplanene for kroppsøving

5.3.4. M87 – Kroppsøving

M87 innleder fagplan for kroppsøving med å vise til den betydningen faget har for elevenes helhetlige utvikling (læring *gjennom*), for så å understreke fagets egenverdi (læring *for*):

Fysisk aktivitet er en grunnleggende forutsetning, ikke bare for utvikling og vedlikehold av kroppen, men for utviklingen av hele mennesket. Undervisningen i kroppsøving må derfor så langt råd er, tilfredsstille elevenes behov for lek og fysisk aktivitet og dermed fremme helse, vekst og personlig utvikling. **Faget kroppsøving har først og fremst sin egenverdi** (min utheving) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 275)

Et av målene i faget er å gi opplevelser som skaper *glede og lyst* til å delta i fysisk aktivitet i skole, arbeid og fritid (mål B). Med dette blir det tydelig at aktiviteten anses som en verdifull del av livet, også utenfor skolen. I innledningen beskrives videre hvordan fysisk aktivitet også har «positiv overføringsverdi til en rekke andre områder og kan fremme initiativ, skaperevne og læring generelt og ellers være med å skape glede og trivsel i skolens hverdag» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 275). Et trygt forhold til egen kropp, styrket selvtillit og evne til samhandling og kontakt nevnes også blant områdene faget skal bidra til. Alt dette peker mot at det forventes læring *gjennom* kunst/faget. Også en overvekt av målene for faget befinner seg i denne kategorien. Både fysisk, psykisk, sosial og kulturell utvikling (mål A), evne til skapende aktivitet og estetisk sans (mål D) og samarbeid, selvrespekt og respekt og omsorg for andre (mål F) skal utvikles. I tillegg fremhever mål F at ansvar for natur og miljø skal fremmes (lære *med*). Mål C og E dreier seg om å lære praktiske ferdigheter, funksjonell bruk av og kunnskap om kroppen og kroppsfunksjonene, altså læring *om* kroppsøving/faget.

5.3.5. L97 – Kroppsøving

Av de felles målene for kroppsøving i L97 er det i alle fall tre som stimulerer til å lære *gjennom*: Elevene skal oppleve glede over å være i bevegelse og mestring i et bredt utvalg aktiviteter (mål A), få naturopplevelser, praktisk erfaring, kunnskap om⁴⁰ og forståelse for menneskets plass i naturen (mål B) og de skal utvikle et positivt kroppsbilde (mål E). Alle disse målene er divergente og medienøytrale, og skal bidra til elevenes helhetlige utvikling. Dette fremkommer også i innledningen til faget: «Gode opplevingar i kroppsøving kan leggje grunnlaget for ei positiv holdning til eigen kropp og inspirere til ein helsefremjande livsstil» (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 263). Ved at mål A omtaler *gleden over å være i bevegelse* – dette er en viktig del av målet og det skal skje gjennom utforskning, utfoldelse og skapende virksomhet – tyder det på at aktivitetens egenverdi anerkjennes (læring *for* kunst). Elevene skal i tillegg få positive opplevelser med og kunnskap om ulike former for lek, idrett, dans, friluftsliv (mål C), og de skal utvikle kunnskap om menneskekroppen for å forstå og respektere ulike forutsetninger, og bli i stand til å ta vare på egen helse (mål D). Her er målene konvergente og strategien mediespesifikk, noe som antyder læring *om* kunst/faget.

⁴⁰ «Kunnskap om» naturen indikerer læring *om*, men fordi det også kreves forståelse (kunnskap om er altså ikke nok) er det naturlig å anta at det forventes en utvikling av holdninger, tankemønstre og vaner – og dermed læring *gjennom* kunst/faget.

I innledningen finnes det også spor av læring *med* kunst: «Når elevane blir trygge på sin eigen kropp, verkar det også inn på korleis dei ser på seg sjølve, og det kan gi ro og konsentrasjon som kjem arbeidet med andre fag til gode» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 263. Opplæringen i friluftsliv skal dessuten «fremme omsorg for naturen og utvikle positive holdninger til naturvern og miljøvern. Mål N gjenspeiler dette: Elevene skal få naturopplevelser og lære å respektere og ta vare på naturen.

Resten av målene for 8-10.trinn stimulerer stort sett til å lære *om* (mål F, H, I, J, K, L og M), akkurat som tilfellet var med musikk. Mål K handler imidlertid om å utvikle ferdigheter i ulike danseformer (lære *om*) *for å øke forståelsen for uttrykk og tradisjon i ulike kulturer*. Det er altså økt forståelse og toleranse som er hovedmålet når danseformene læres, og dermed indikeres det at det viktigste i dette målet er det en kan lære *gjennom* dansen. I denne kategorien finner vi også mål G som dreier seg om å bli fortrolig med sine egne evner og muligheter i ulike fysiske aktiviteter. Både mål E (utvikle et positivt kroppsbilde) og mål G (bli fortrolig med egne evner og muligheter) fremstår for meg som ganske krevende mål, som for mange kanskje ikke er mulig å oppnå i løpet av grunnskolen (for noen kanskje aldri), men som det kan være hensiktsmessig og nødvendig å strebe mot allikevel – til tross for at de heller ikke så lett lar seg måle. Selv om målene i L97 er formulert som «elevane skal» og ikke «undervisningen tar sikte på å», så vitner dette om at disse målene kanskje taler like mye til læreren som til elevene. Læreren forventes å tilrettelegge for at elevene i størst mulig grad kan utvikle et positivt kroppsbilde og bli fortrolig med egne evner og muligheter.

5.3.6. LK06 – Kroppsøving

Dette forholder seg på en ganske annen måte når vi kommer til LK06, der kompetansemålene utvilsomt forholder seg til det elevene skal ha tilegnet seg av kompetanse. Som tendensen var med de andre praktisk-estetiske fagene, ser dermed ingen av kompetansemålene ut til å dreie seg om læring *gjennom* kunst. De aller fleste målene her er mediespesifikke og stimulerer til å lære *om* eller *i* kunst. Tre av dem inviterer til læring i andre emner enn det som er direkte relatert til kroppsøving (læring *med*): Elevene skal kunne forklare og utføre livberging i vann (mål F) og livbergende førstehjelp (mål G), og de skal kunne forebygge og gi førstehjelp ved idrettsskader (mål O).

Selv om det prosessuelle er ganske så usynlig i kompetansemålene, kommer dette likevel til syne under fagets formål også når det gjelder kroppsøving:

Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. [...] Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitsskapinga i samfunnet. **Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen** (min utheving) (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 81)

I målsettingen om å stimulere til livslang bevegelsesglede ligger det spor av læring *for* kunst eller *for* faget selv. Faget har i tillegg en særskilt vurderingsordning som innebærer at elevenes innsats teller som del av grunnlaget for vurdering, noe som ikke gjelder de andre fagene. Dette skal gi elevene «eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 81). Dermed antydes det at det vil være viktig for elevenes mestringsfølelse og motivasjon at innsatsen og prosessen tas med i betraktning når de skal vurderes. At dette skulle forholde seg helt annerledes i andre fag kan det stilles spørsmål ved. Om læring *for* kunst skal få plass må prosessen være verdifull i seg selv, og kroppsøvingfagets særskilte vurderingsgrunnlag peker på hvorfor det er viktig (og at det er mulig) å la dette være et mål.

5.3.7. Oppsummering kroppsøving

I N39 har kroppsøvingfaget, som vi også har sett i de andre praktisk-estetiske fagene, mål som sikter mot elevenes helhetlige utvikling (læring *gjennom*). Dette innebærer også at *gleden* ved fysisk aktivitet fremheves. Målene i L60 viser en ganske annen innfallsvinkel, ved at de er konvergente og innbyr til mediespesifikke strategier; nå skal elevene først og fremst lære *om* faget. Videre fremheves en *rasjonell bruk av kroppen* i dagliglivets situasjoner. Sammenlignet med musikk og forming, som i stor grad formidlet læring *gjennom* kunst, virker fagmålene i kroppsøving dermed å være noe i utakt med resten av de praktisk-estetiske fagene i Forsøksplanen. M74 ser ut til å kombinere målformuleringene fra de to foregående fagplanene, og viser dermed tegn til både læring *om* og læring *gjennom* kroppsøving. Målene vender seg både mot det praktiske (i et helseperspektiv) og det estetiske (ved skapende virksomhet). Faget skal også skape *trivsel og glede*, og det er M74 som i størst grad ser ut til å vektlegge kroppsøvingens egenverdi ved å fremheve elevenes *naturlige behov* for bevegelse og *lyst* til fysisk aktivitet – som skal stimuleres i den hensikt at de skal fortsette med dette etter endt skolegang. M87 viderefører dette inntrykket, samtidig som målene nå inkluderer flere ulike læringsprosesser. Slik er det også i L97, men igjen er det forskjell på hva de felles målene og de spesifikke målene for ungdomstrinnet formidler. Mens en overvekt av de felles

målene er medienøytrale og divergente, er de aller fleste målene for ungdomstrinnet mediespesifikke og konvergente (læring *om*). Dette fortsetter med LK06, hvor mer enn halvparten av kompetansemålene for ungdomstrinnet tyder på læring *om* faget, og 12 av 15 mål er mediespesifikke.

5.4. Dans – faget som aldri ble

Dans har aldri blitt et selvstendig obligatorisk fag i norsk skole, men det har (i større eller mindre grad) inngått i fagene kroppsøving og musikk. Jeg vil i det følgende undersøke hvilken rolle og betydning dansen har hatt i disse fagene, slik det fremkommer av fagplanene fra N39 til LK06.

5.4.1. N39 – Dans en del av kroppsøving

Ordet dans ser ut til å være nevnt bare én eneste gang i Normalplanene fra 1939, under kroppsøvfingsfaget⁴¹. *Sang- og danseleiker* er del av aktivitetene som er listet opp under leik. Sang- og danseleikene «skal øve opp rytmesans, letthet og presisjon og oppdra til en naturlig måte å føre seg på. Det gjelder å ta opp de gode folkesanger og folkeleiker» (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 197). Verdien av dansen ligger i at den øver opp en naturlig og lett måte å føre seg på, og det er ynde og god kroppsholdning som ser ut til å være det viktige. Her skal dans med andre ord føre til læring *gjennom* kunst, og vi ser igjen at den oppdragende effekten vektlegges. Dans var imidlertid bare for jentene, som et mer «passende» alternativ til stillingsgymnastikken (Andrews & Johansen, 2008). Det var først med N39 at kroppsøvfingsfaget ble obligatorisk for *alle* jenter, før dette var det i landsfolke-skolen opp til hver enkelt skole om jentene skulle ha gymnastikk eller ikke (Andrews & Johansen, 2008). Kroppsøvfingsfaget hadde derfor vært tilpasset gutter, og bærer dermed mer preg av militære øvelser og gymnastikk enn av dans, med gymnastikktabeller som grunnlag for minstekravene og med lærerens taktfaste kommando som akkompagnement i timen:

Rytmen og takten spiller en meget stor rolle i gymnastikken. Læreren må derfor sette seg inn i den riktige takt og rytme til de ymse øvinger, så han under telling og kommando kan tilpasse stemmen etter rytmen, takten og øvingens art ellers. Der det er

⁴¹ Søk gjort i alle læreplanene, på Nasjonalbibliotekets nettsider, etter dans*. Treff for *dansk* er ekskludert, det samme er treff der ordet inngår i sangtitler eller titler på andre typer kunstverk, og treff på andre språk (*dans* på fransk f.eks.)

høve til det, bør de større barn av og til få musikk – og elevene bør også nå og da synge – til øvingene. Dette er svært viktig for barna både fysisk og psykisk, men **for musikken gjelder det samme som for kommandoen: Den må passe helt til øvingene, både i takt, rytme og karakter, ellers virker den mer til skade enn til gagn** (min utheving) (Kirke- og undervisningsdep., 1939b, s. 203)

De autoritære instruksjonsprinsippene og den «stivnede, kollektive Ling-gymnastikken» som det her vises tegn til ble gjenstand for sterk kritikk fra forkjemperne for reformpedagogikken (Jenssen & Gurholt, 2007, s. 448). Kroppsøvingfaget i Normalplanen illustrerer en konflikt mellom de nye reformpedagogiske idéene, som er synlige i arbeidsskoleprinsippet, og den autoritære kommanderingen som vises i faginnholdet. Jenssen & Gurholt (2007) konkluderer med at kroppsøvingfagets innhold dermed er i strid med Normalplanens overordnede mål og intensjoner, der barnet skulle settes i sentrum.

5.4.2. L60 – Folkedans og rytmeleik

I L60 nevnes dans til sammen elleve ganger, hvorav åtte ganger i fagplanen for kroppsøving⁴². Dansen er også her knyttet til rytmesans og rytmiske aktiviteter, og til folkedans: Elevene skal lære «noen av våre mest alminnelige folke- og selskapsdanser som de kan nytte i fritida» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 281). På 7-9. trinn innebærer dette både norsk og utenlandsk folkeviseleik og folkedans (lære *om* kunst), i tillegg til at elevene bør kunne lage enkle danser selv (lære *i* kunst). Om rytmeleik beskrives det at barna skal «rytmisk få uttrykke ulike bevegelser fra dagliglivets leik og arbeid, f.eks.: slå gras, hogge ved, eller ulike dyrebevegelser. En kan la dem dramatisere setninger, rim, regler, sanger e.l. En bør mest mulig la barna finne fram til bevegelsene selv» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 282). Her har dansen betydning som uttrykk for fantasi og lek i friere utfoldelse.

5.4.3. M74 – Dansen inn i musikkfaget

Med innføringen av M74 blir dansen en del av musikkfaget i tillegg til kroppsøvingfaget. Imidlertid finner jeg kun to treff på ordet dans⁴³ i hele mønsterplanen, begge under

⁴² Dans er i tillegg nevnt én gang relatert til forming – i forbindelse med modellering i leire, der mennesker som danser er et av forslagene til motiver, og to ganger når det gjelder heimkunnskap – under samvær og sosialt liv heime og ute (relatert til skikk og bruk, høflighet og gode omgangsformer), og i forbindelse med arbeid med hobbyer

⁴³ Folkedans er i tillegg nevnt fire ganger, alle under musikkfaget i de veiledende arbeidsplanene for 4-6. trinn og 7-9. trinn

valgfagene. I resten av mønsterplanen brukes isteden *bevegelse* om de danserelaterte aktivitetene. Dette har sammenheng med at inspirasjon fra reformpedagogikken og fra Rudolf Labans Modern Educational Dance (MED) satte sitt preg på det norske fagmiljøet i kroppsøving utover 50- og 60-tallet (Jenssen & Gurholt, 2007). Jenssen og Gurholt oppsummerer hovedlinjene i MED slik: «Praksisen har ingen forutbestemt eller diktert stil og kjennetegnes ved deltakelse. Kroppslig erfaring og opplevelse, ikke sluttproduktet, står i sentrum. Dette er ikke dans for et publikum» (Jenssen & Gurholt, 2007, s. 451). *Movement* (som ble brukt om denne typen dansepraksis i skolene i England) fikk stor innflytelse på norsk kroppsøving, og med M74 får praksisen navnet *bevegelsesforming*. Målet er å tilrettelegge mer for skapende arbeid, som en reformpedagogisk motvekt til nettopp den autoritære stilen som dominerte i Normalplanen. Barnets behov skal ivaretas gjennom naturlige bevegelser og skapende aktivitet (Moen, Stenersen & Carlmark, 1973).

I fagplan for kroppsøving finner vi bevegelsesformingen under «drama- og rytmeaktiviteter», som for 7-9. trinn innebærer dramatisering og bevegelse etter musikk, komponering av bevegelsesmønstre etter en idé eller etter musikk (enkeltvis, parvis og i grupper), folkeviseleik og folkedans. Om arbeidet med «bevegelsesoppgaver» påpekes det at ulike løsninger vil være mulig. Her virker det som de danserelaterte aktivitetene forventes å føre til læring *i* (komponere egne bevegelsesmønstre), og læring *om* (lære folkeviseleik og folkedans). Dans/bevegelse er imidlertid ikke nevnt i målene for faget.

I musikkfaget i M74 utgjør *bevegelse* et eget område, men heller ikke her er dette en del av fagets definerte undervisningsmål. Av beskrivelsene av bevegelsens betydning kommer det frem at det først og fremst handler om å lære *med* bevegelse:

Barn har et naturlig behov for å bevege seg, og de utfører ofte bevegelsene spontant. **Bevegelse til musikk beriker musikkopplevelsen og befordrer en raskere musikalsk utvikling** (min utheving). Behovet for bevegelse springer ofte fram av ytre lydpåvirkninger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 227)

I tillegg til at bruk av bevegelse som middel i musikkundervisningen kan føre til raskere musikalsk utvikling (som beskrevet ovenfor) forventes det også å gjøre elevene bedre til å lytte til og gjenkjenne rytmiske, dynamiske og melodiske elementer i musikken, samt vekke sansen for musikkens fraser og perioder. Elevenes *naturlige behov for å bevege seg* ligger

imidlertid til grunn for alt dette, noe som peker mot læring *for* kunst – bevegelsen anses som en del av menneskets natur, og fremstår dermed som betydningsfull i seg selv. På 7-9. trinn innebærer bevegelse «noen norske folkeviseleiker og noen enkle utenlandske folkedanser» i tillegg til «fortsatt arbeid med å uttrykke musikalske kvaliteter gjennom bevegelser» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 218). Innlæring av folkedanser representerer konvergente læringsprosesser der det å lære *om* kunst dominerer, mens målet er divergent når det kommer til å uttrykke musikalske kvaliteter gjennom bevegelse (læring *i* kunst). Om dans (eller bevegelse i denne sammenhengen) behandles som et eget fag heller enn en del av musikkfaget, vil vi dessuten kunne snakke om læring *med* kunst: Elevene skal nå læringsmål i musikk ved hjelp av bevegelse.

5.4.4. M87 – dansen får større plass

Med M87 er igjen dans å finne i fagplanene (jeg finner ordet nevnt til sammen 24 ganger). I musikkfaget er dans del av hovedområdet «musikk, bevegelse og drama». Dansens verdi som middel til læring i musikk fremheves også her: «Gjennom bevegelse til musikk tar elevene i bruk kropp og sanser på en måte som forsterker konsentrasjon og engasjement i musikken. Slik kan bevegelse til musikk intensivere musikkopplevelsen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 259). Musikk, dans, bevegelse og teater spiller dessuten en rolle som miljøskapende samværsformer i skolens hverdag. For 7-9. trinn listes det likevel opp et spesifisert og variert innhold innenfor dans, der både samværsdans, folkedans og scenisk dans (for første gang) inngår: «Danser fra lokalmiljøet, norsk folkedans, internasjonal folkedans, moderne dans, jazzballett, gammeldans, rock and roll, dansetyper med fastlagte bevegelsesmønstre til aktuell pop og rock. Utarbeiding av dansetrinn til ulike sanger» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 260). Elevene skal med andre ord lære *om* en rekke dansestiler, og de skal lære *i* dans gjennom eget skapende arbeid.

Hovedområdet i kroppsøving som het *drama- og rytmeaktiviteter* i M74, er i M87 utvidet til *lek, dans og dramaaktiviteter*. Dans- og dramaaktivitetene skal fremme elevenes sosiale og estetiske utvikling, noe som tyder på at det forventes læring *gjennom* dans. Skapende evner og bevegelsesuttrykk anses fortsatt som del av vår menneskelige natur, eller medfødte trang: «Kropp og bevegelse er våre mest personlige uttrykksmidler. Knappt noe annet medium kan uttrykke tanker, følelser og sinnsstemninger så spontant som kroppsspråket» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 281). Både danseskaping, sang- og danseleker og det å komponere egne danser (lære *i*), og rytmeøvelser, folkedans, pardans og motedans (lære *om*)

inngår i aktivitetene⁴⁴. M87 vier dansen vesentlig større plass enn M74, men dans er fortsatt ikke en del av læringsmålene for noen av fagene. Det er med L97 dansen for alvor blir synlig i både musikk og kroppsøving.

5.4.5. L97 – dans blir del av målene i musikk og kroppsøving

L97 omtaler dans hele 157 ganger, og her nevnes dans også i selve læreplanmålene – for første gang, både når det gjelder fagplanene for musikk og for kroppsøving. I musikkfaget utgjør å *musisere og danse* et av de tre områdene elevene skal få erfaring med, sammen med å *komponere* og å *lytte*. Det å musisere og det å danse knyttes altså nært sammen. Dansen anses som en naturlig del av musikken ved å gi en helhetlig opplevelse og forståelse for musikkfaget, men også som en naturlig del av samværet mellom barn og unge (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 238). Dansen er med andre ord viktig både som metode for læring i musikk, men samtidig anerkjennes dansens verdi som *naturlig del av tilværelsen*. Målene og hovedmomentene i musikkfaget bygger på disse aktivitetsformene (musisere, danse, komponere og lytte) og på erkjenningensformene å *oppleve og forstå*.

Å oppleve og forstå er uttrykk for at **ein meningsfull omgang med musikk omfattar heile mennesket** (min utheving) – kropp og sinn, kjensleliv og intellekt. I musikkfaget skal ein sjå på det praktiske og teoretiske og det vitskaplege og kunstnarlege som likeverdige sider ved danning og utvikling» (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 237)

Den kroppslige opplevelsen er en nødvendighet for meningsfull omgang med musikk, og vi oppfatter og forstår gjennom *både kropp og sinn, kjensleliv og intellekt*. Dette er uttrykk for oppfatninger som vil være helt i tråd med Deweys estetiske erfaring. I Deweys ånd kan en videre påpeke (om det etterfølgende) at å anse det praktiske og teoretiske, og det vitenskapelige og kunstneriske som likeverdige sider ved danning og utvikling ikke burde begrenses til musikkfaget, men gjennomsyre hele utdanningssystemet.

Dans er nevnt fem ganger i tre av de felles målene, og to ganger i målene for 8-10.trinn. Dette betyr at til sammen fem mål i musikkfaget for ungdomstrinnet inkluderer dans (mål A, B, C, F og G). Av disse er det fire som tilrettelegger for læring *gjennom* kunst: Elevene skal utvikle

⁴⁴ Riktignok er ikke alt dette oppført for 7-9. trinn, men det beskrives der at tidligere arbeid skal videreføres

evnen til å uttrykke seg musikalsk og meningsfullt gjennom spill, dans, sang og annen vokal aktivitet (mål A), de skal oppleve gleden ved å ta aktivt del i og få medansvar for musikalsk og sosialt fellesskap gjennom sang, spill og dans (mål B), oppleve og forstå at deres egne sang-, danse- og musikkuttrykk kan ha kvalitet og verdi, og at musikk og dans kan skape grunnlag for forståelse og toleranse (mål C), og de skal utvikle evnen til å ta ansvar for å planlegge, øve inn og gjennomføre fremføringer med sang, samspill og dans (mål G). Som tidligere nevnt (5.2.5) innebærer første del av mål C (oppleve og forstå at deres egne uttrykk kan ha kvalitet og verdi) også læring *for* kunst. Dette gjelder også mål B, som understreker at elevene skal oppleve *gleden* ved (bl. a.) dansen. Mål F uttrykker at elevene skal tilegne seg et sang-, danse- og musikkrepertoar (læring *om* kunst) som gir innsikt i samtida og opplevelse av en flerkulturell verden. Her kan det legges til at målet om innsikt og opplevelse av en flerkulturell verden, som indikerer at økt forståelse og toleranse ønskes utviklet, også berører det som handler om danning (læring *gjennom* kunst).

I kroppsøvfingsfaget i L97 finner vi dans nevnt i ett av de felles målene (mål C), samt tre av målene for 8-10.trinn (mål G, K og L). Tre av disse målene dreier seg om å lære *om* (bl.a.) dans: Elevene skal få positive opplevelser med og kunnskap om ulike former for lek, idrett, dans, friluftsliv og annen fysisk aktivitet (mål C), de skal utvikle ferdigheter i ulike danseformer for å øke forståelsen for uttrykk og tradisjon i ulike kulturer (mål K), og tilegne seg kunnskap om dans som treningsform og uttrykksform gjennom positive opplevelser (mål L). Mål K handler også (som nevnt i 5.3.5) om forståelse og toleranse, og dermed tilrettelegges det for læring *gjennom* kunst. Dette gjelder også mål G: Bli fortrolige med egne evner og muligheter i ulike aktiviteter innenfor lek, idrett, dans, friluftsliv og andre former for fysisk aktivitet.

Om dansens rolle heter det i innledningen til kroppsøvfingsfaget at «dans er ein sentral kulturaktivitet og kulturformidlar både i eit lokalt, nasjonalt og internasjonalt perspektiv. **Dansen gir høve til estetiske opplevingar** (min utheving), skapande verksemd og forståing av rørslekvalitet» (Kirke- utdannings- og forskningsdep., 1996, s. 263). *Dans* er et av fire områder i faget på ungdomstrinnet, sammen med *fysisk aktivitet og helse, idrett og friluftsliv*. I tillegg til å fortsatt vektlegge norsk og utenlandsk folkedans og samværsdans, innebærer danseundervisningen i L97 noen nye elementer. Elevene skal lære danser med rot i ungdomskulturen, og de skal arbeide med ulike danseteknikker, kreativ dans og dans som kunstnerisk uttrykk. Rommet for improvisasjon, utprøving og utforskning, både av egne

bevegelsesuttrykk men også innenfor dansetekniske og dansekunstneriske tradisjoner, ser dermed ut til å være utvidet med L97. Dansens verdi ligger her ikke bare i konvergente mål om å lære dans i et historisk perspektiv eller som treningsform, men om å bli kjent med dans som kunstform og som noe elevene selv kan engasjere seg i. Det inviteres med andre ord til å lære *for* kunst.

5.4.6. LK06 – en tilbakegang

LK06 representerer en tilbakegang (her er dans nevnt til sammen 55 ganger). Videre er ikke dans lenger en del av de tre hovedområdene i musikkfaget; området som het *musisere og danse* i L97 heter nå *musisere*. Dansen ser dermed ikke ut til å være en viktig del av musikkfaget lenger. Under fagets formål beskrives dans riktignok som en naturlig del av musikkfaget, men det begrunnes ved at dans «bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 72). Der L97 understreket dansens egenverdi, ser dansens betydning her ut til å begrense seg til middel for læring om og i musikk. Dette gjenspeiles i kompetansemålene for 10.trinn, der to av dem inkluderer dans: Elevene skal øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangre (mål C), og de skal skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter (mål G). Mål C handler om å øve inn et forhåndsbestemt repertoar fra ulike sjangre, med andre ord læring *om* kunst. Dansen ser her ut til å fungere som bidrag for et mangfoldig musikkrepertoar. Mål G er et divergent mål; elevene skal bruke *musikken som utgangspunkt* for å skape egne danseuttrykk og dermed lære *i* kunst. Det er ikke lenger formulert som mål at elevene skal oppleve glede eller utvikle forståelse og toleranse gjennom dansen, eller oppleve at deres egne danseuttrykk har kvalitet og verdi (jf. L97).

I kroppsøving nevnes dans som sentralt (sammen med bevegelseslek, allsidig idrett, fair play, svømmedyktighet og friluftsliv), men er heller ikke her lenger del av hovedområdene i faget. Det er kun ett av de 15 kompetansemålene i kroppsøving for 10.trinn som innebærer dans, nemlig mål E: Trene på og utøve danser fra ungdomskulturer og andre kulturer (lære *om*), og sammen med medelever skape enkle dansekomposisjoner (lære *i*). Dette innebærer medie-spesifikke midler, med både konvergente og divergente mål. Hverken dansens egenverdi (lære *for*) eller estetisk opplevelse *gjennom* dans er med andre ord synlig i LK06, og generelt ser dans ut til å utgjøre en veldig mye mindre del av begge fagplanene. Dag Jostein Nordaker (2010), som har undersøkt den dansefagdidaktiske diskursen i en rekke tidsskriftsartikler og

fagplaner, slår også fast at det i både musikk- og kroppsøvningsfaget i LK06 vanskelig kan leses ut noe formål for dansen fordi dansens legitimering er så lite omtalt.

5.4.7. Oppsummering og veien videre – dansens rolle i læreplanene

I N39 er dansens rolle å øve opp rytmesans og en naturlig og lett måte å føre seg på. Også i L60 er dansen tilknyttet rytmesans og rytmiske aktiviteter, men fantasi og lek i friere utfoldelse trer også frem. Med M74 blir dans en del av musikkfaget, med bevegelse som et eget område. Bevegelse ses som et naturlig behov, men har først og fremst betydning som middel for raskere musikalsk utvikling. Labans Modern Educational Dance blir en viktig påvirkning i kroppsøvningsfaget, og *bevegelsesforming* blir et sentralt element. Barnets behov skal ivaretas gjennom naturlige bevegelser og skapende aktivitet, og det presiseres at det i arbeid med bevegelsesoppgaver vil være *flere mulige løsninger*. Her gis det inntrykk av rom for en åpen og utforskende tilnærming til dansen. Med M87 får dansen større plass. I musikkfaget nevnes nå både sceniske dansestiler, samværsdans og internasjonal folkedans, i tillegg til norske folkedanser. Mens elevene dermed først og fremst skal lære *om* dans i musikkfaget, vektlegger dans- og dramaaktivitetene i kroppsøving i større grad læring *gjennom* dans; her står elevenes sosiale og estetiske utvikling i fokus. Med L97 blir dansen for alvor synlig i både musikk og kroppsøving, og blir nå for første gang nevnt i fagmålene. I musikk understrekes det at en meningsfull omgang med musikk omfatter hele mennesket – kropp og sinn, følelsesliv og intellekt – og elevene skal oppleve *gleden* ved dansen. I kroppsøving beskrives hvordan dansen gir mulighet til *estetiske opplevelser*. Dans beskrives videre som en sentral kulturaktivitet, og elevene skal bli kjent med *dans som kunstform*. Med LK06 blir både dansens egenverdi og dens betydning for estetisk opplevelse borte, og kort oppsummert ser dans ut til å utgjøre en veldig liten del av begge fagplanene.

Min analyse viser at L97 er den læreplanen som har gitt dansen størst plass. Fagplanene formidler både læring *om* folkedans, samværsdans, danser med rot i ungdomskulturen og ulike danseteknikker, og læring *i* kreativ dans og dans som kunstnerisk uttrykk. I tillegg forventes elevene å lære forståelse og toleranse samt å uttrykke seg musikalsk og meningsfullt *gjennom* dansen, og de skal oppleve glede *for* dansen. Nordaker påpeker imidlertid at ingen av fagplanene for musikk og kroppsøving i L97 og LK06 (som er de han tar for seg) beskriver at elevene skal tilegne seg kunnskaper om *dansens grunnleggende elementer* (som kropps- og bevegelsesbevissthet, dynamikk/bevegelseskvalitet, romlige elementer og relasjoner), og at dette er «meget problematisk når det gjelder progresjon i både utøving og skaping av dans»

(Nordaker, 2010, s. 89). Spørsmålet blir dermed om det vil være mulig å oppleve skapende arbeid med dans som betydningsfull og gledesfylt uten å først ha kjennskap til dansens grunnleggende elementer, eller om dette medfører en fremmedgjøring i møte med dans i skolen. For å kunne arbeide utforskende og skapende med dans er det nødvendig å ha erfaring med «språket», slik at dansen kan ha noe å si oss (jf. Gadamer). Mer enn å lære fastsatte bevegelsesmønstre og trinn (det være seg innen folkedans, pardans eller sceniske dansestiler), dreier dette seg om å få erfaring med noen elementer som kan være grunnleggende for det å *danse* uansett sjanger.

Jeg skal ikke gå dypt inn på diskusjonen om dans bør bli et eget fag i skolen, men vil poengtere dette: Fordi dans ikke er et selvstendig fag i grunnskolen kan dansen i utgangspunktet ikke unngå å spille en instrumentell rolle; som del av musikk og kroppsøving er dansens overordnede funksjon å være middel for læring i disse fagene. Følgelig vil en forutsetning for en bred estetisk dimensjon som tar opp i seg alle formene for estetisk læring og i tillegg vektlegger estetisk erfaring som mål i seg selv, være at kunstemnet har status som eget fag. Nordaker (2010) påpeker at dansen med LK06 fikk en lengre vei å gå for å oppnå dette, men mener dansen definitivt har en fremtid i norsk skole. Jeg mener det viktigste i den forbindelse er at dans i skolen, enten det er som eget fag eller som del av musikk og kroppsøving, må være noe elevene får mulighet til å oppleve som *meningsfull estetisk erfaring* gjennom opplevelsen her og nå – inne i en selv og sammen med andre mennesker – ikke først og fremst som kunnskap og ferdigheter som skal tilegnes for å nå kompetansemål. Da bør elevenes nysgjerrige og utforskende prosess vektlegges som et mål i seg selv. I den forbindelse kan Deweys pragmatiske estetikk minne oss om, med Nussbaums ord, at det som betyr noe for barn når det kommer til erfaring med kunst er *fantasiens dimensjon* (jf. 2.4.3).

6. Oppsummering – et historisk tilbakeblikk

Med bakgrunn i læreplananalysen, som har vært rettet mot praktisk-estetiske fag, vil jeg nå se nærmere på de to første av mine fire forskningsspørsmål. Her forfølger jeg det tredelte tidssnittet for å oppsummere trekk ved de tre periodene. Det er påfallende hvor mye språket og ordlyden i læreplanene og fagmålene endrer seg fra 1939 til 2006. Læreplanenes utforming endrer seg også vesentlig, noe som gjør det vanskelig å sammenligne helt direkte, men noen generelle tendenser gjør seg uansett synlig.

6.1. Hvilke idéer om danning og utdanning kommer til syne i de norske læreplanene?

I perioden 1920-40 utgjør enhetsskolens mål om like muligheter for videre skolegang en viktig historisk ramme. Med N39 skal elevene derfor gjennom samme pensum og det innføres minstekrav for å øke det faglige nivået. Formålsparagrafen fra 1936 gir uttrykk for at elevene skal oppdras til *nyttige mennesker*, og i N39 synliggjøres dannelsesprosesser i stor grad som *oppdragelse* og innenfor nasjonale rammer. Samtidig vektlegges det gjennom arbeidsskoleprinsippet at elevene skal være mest mulig aktive og deltagende i undervisningssituasjonen. Dette representerer idéer inspirert av Dewey, der aktiv handling er avgjørende for erfaringen, som igjen er en nødvendighet for læring. Der minstekravene og rettleiinga i N39 tegner et bilde av oppdragelse og nytte, vektlegger arbeidsskoleprinsippet elevenes frie og harmoniske utvikling – noe som henviser til den reformpedagogiske idéen om å sette barnet i sentrum og stimulere personlighetsutvikling. Minstekravene speiler kvalifiseringsdimensjonen, mens arbeidsskoleprinsippet tydeligere ivaretar sosialisering og subjektivering. Dette virker som et motsetningsforhold der de to grunnlinjene i dannelsesdiskursen er representert, noe som gjør seg spesielt synlig i fagplan for tegning (se 5.1.1) og når det gjelder dansens rolle i kroppsøvfaget (se 5.4.1). Med N39 synes det å være tegn til at minstekravene dominerte og satte arbeidsskoleprinsippet i skyggen. Følger vi Deweys kontinuitetsidé er det imidlertid ikke sikkert det behøver å være reelle motsetninger mellom disse idéene (grunnlinjene), men det vil kreve at vi gir slipp på fastlåste betydninger og ser forholdene fra en annen synsvinkel (jf. 2.2). En forutsetning vil i så fall være at idéene står i et likeverdig forhold til hverandre, og at ikke det ene tar så mye plass og tid at det andre skyves vekk.

Perioden mellom 1960 og 1980 kjennetegnes ved oppbygging av velferdsstaten og utvidelse av enhetsskolen til 9-årig skolegang. I formålsparagrafen av 1959 er *nyttig* byttet ut med *gagns*, og forsøksplanen legger til at elevene skal bli gode, gagnlige og *lykkelige* mennesker. Oppdragelselementet blir gradvis mindre synlig, og de reformpedagogiske eller progressive idéene dominerer. Minstekravene erstattes av veiledende planer med M74. Skolen skal fungere som et *demokratisk samfunn i miniatyr*, men også forberede elevene på arbeidslivet. Elevenes personlighetsutvikling skal støttes etter individuelle forutsetninger – enten det måtte gjelde teoretiske, praktiske eller estetiske evner. Dermed ser det ut til at estetiske og praktiske evner sidestilles med teoretiske. I formålsparagrafen av 1969 formidles åndsfrihet og toleranse som verdier skolen skal fremme, og det innbys dermed til et større mangfold. Dette

speiles i M74 som beskriver ønsket om en *syntese mellom det individuelle og det sosiale* der elevene skal kunne hevde sin egen individualitet, men samtidig respektere andre når de hevder sin individualitet. Her trer både sosialisering- og subjektiveringsdimensjonen tydelig frem. Estetiske fag fremkommer som vesentlige for begge disse dimensjonene, både ved å bidra til utvikling av *et rikere følelsesliv* og som impulser til *aktiv utfoldelse* på en rekke områder. M87 nevner *opplevelse av estetiske verdier gjennom ulike former for kunst* som noe som bør være et framtrædende trekk i skolen. Samtidig kommer kvalifiseringsdimensjonen igjen mer i fokus, og det ser ut til å skje et retningsskifte fra progressive til restaurative idéer. Den restaurative retningen ser det som en viktig oppgave for skolen å imøtekomme arbeidsmarkedet med den nødvendige kvalifiserte arbeidskraften.

I perioden rundt 2000 viser dette seg i generell del, som beskriver skolens anliggende som *målrettet og systematisk læring*. Elevene skal ta *ansvar for egen læring*, og de skal fortsette å lære livet gjennom sånn at kunnskapsfornyelse og omstilling etter samfunnets skiftende behov kan finne sted. Samtidig beskrives opplæringens mål som det å *utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse*. Generell del er omfattende og ulike deler vektlegger, som vi tydelig ser her, ulike dimensjoner. Med LK06 blir imidlertid kvalifiseringsdimensjonen den klart mest fremtrædende, om ikke altoverskyggende. Kunnskapsløftet ser ut til å representere en tilbakegang til en mer tradisjonell kunnskapsskole, der tilegning av forhåndsdefinerte kunnskaper og ferdigheter står i sentrum, mens rommet for å se erfaringen som et mål i seg selv innskrenkes. Sett i sammenheng med det Dewey anså som et avgjørende kjennetegn på kvalitet innenfor utdanning; at utdanning vil si en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring som derigjennom gir muligheter for utvikling av det fremtidige samfunnet (jf. 2.2), vil det være noe vesentlig som mangler. I et slikt perspektiv er det avgjørende at ikke utdanningen begrenses til kvalifiseringsdimensjonen. Hvordan gjør så dette seg utslag for de praktisk-estetiske fagene?

6.2. Hvilken betydning har praktisk-estetiske fag for estetisk læring, erfaring og danning, slik det fremkommer av fagplanene?

Analysen av fagmålene i de praktisk-estetiske fagene viser en overvekt av læring *gjennom kunst* både i perioden fra 1920-40 og 1960-80 (fra N39 t.o.m. M74). Dette er særlig tydelig i kunst og håndverk. Grovt sett er de aller fleste målene i begge disse periodene medienøytrale, og praktisk-estetiske fag har først og fremst betydning for elevenes personlighetsutvikling og

sosialisering, der skapende evner og estetisk følsomhet inngår som viktige. Det innebærer samtidig at det mediespesifikke ikke vektlegges i særlig grad i målene, men dette synliggjøres gjennom bl. a. minstekrav (N39 og L60) og veiledende årsplaner (M74). Både normalplanene, forsøksplanen og mønsterplanene er *innholdsorienterte*, og dermed ivaretas det fagspesifikke i innholdsbeskrivelsene for hvert fag, mens målene representerer et mer overordnet danningperspektiv (som er nettopp medienøytralt). Musikkfaget skiller seg imidlertid ut ved at flere av målene er mediespesifikke, men også ved at læring *for* kunst er mer fremtredende: Både N39 og L60 har som hovedmål at elevene skal *bli glade i* sang og musikk slik at det kan bli av varig verdi for dem. På den måten gis det inntrykk av at den estetiske erfaringen, som innebærer både et umiddelbart og et varig element, vies plass. Musiseringen er verdifull i seg selv, i øyeblikket, og danner samtidig grobunn for noe varig meningsfullt.

I M87 er det fortsatt en liten overvekt av læring *gjennom* kunst – og nå gjelder dette også for musikkfaget – men fagmålene er likevel fordelt utover de ulike kategoriene i Lindströms rammeverk. Tendensen fortsetter med L97, men her er det en vesentlig forskjell på de felles målene, som stort sett innebærer medienøytrale strategier, og de egne målene for ungdomstrinnet, som domineres av mediespesifikke strategier. Perioden rundt 2000 representerer en markant endring: Med LK06 blir de felles målene borte, og målene i læreplanene går fra å være undervisningsmål til kompetansemål. Dette kan beskrives som et skifte fra en innholdsorientert til en kompetansebasert læreplan (jf. Hopmann, 2007). Med innføringen av kompetansemål ser det ut til at læringsprosesser med medienøytrale strategier omtrent ikke lenger er del av målene – hele 44 av til sammen 50 mål for kunst og håndverk, musikk og kroppsøving plasserer seg i kategoriene for læring *om* eller *i* kunst. Av Lindströms kategorier er det *å lære gjennom kunst* som i størst grad tar opp i seg elevenes danning og personlighetsutvikling. Det ser dermed ut til at danningselementet ikke lenger inngår i fagenes mål (selv om det gjør seg synlig i generell del). Det samme gjelder kunstens prosessuelle, åpne karakter og egenverdi – jeg finner ingen mål i kategorien læring *for* kunst i LK06. Danningens estetiske dimensjon reduseres til å dreie seg om fagspesifikke kunnskaper og ferdigheter – om *estetisk kompetanse*. Denne endringen er særdeles synlig når det gjelder dansens rolle i musikk og kroppsøving. L97 vier dansen stor plass og formidler betydningen dans har både som metode for læring og som naturlig og vesentlig del av tilværelsen. Det understrekes at en meningsfull omgang med musikk omfatter hele mennesket – kropp og sinn, følelsesliv og intellekt – noe som gir uttrykk for oppfatninger som er helt i tråd med Deweys estetiske erfaring. Videre vektlegges det at elevene skal oppleve *gleden* ved dansen, og i kroppsøving

formidles hvordan dansen gir mulighet til *estetiske opplevelser*. Ingenting av dette er synlig i LK06; her er både dansens egenverdi og dens betydning for estetisk opplevelse borte.

Ut av dette kan det trekkes noen generelle utviklingslinjer. For det første har det skjedd et skifte fra vektlegging av prosess til vektlegging av produkt – og dermed fra innhold til utfall. De estetiske fagenes verdibegrunnelser har gått fra å understreke den instrumentelle betydningen kunsten har for elevenes personlige og sosiale utvikling, til å formidle verdien av kunnskap om og ferdigheter i estetiske fag. Sistnevnte kan hevdes å ivareta kunstens autonome verdi, men min innvending er at det i så fall peker mest mot *fagets* egenverdi; de estetiske fagene slik det kjempes for deres status som like viktige som andre fag i læreplanen. Dette er også viktig, men det betyr ikke nødvendigvis at kunstens egenverdi i sin fulle betydning ivaretas, og da sikter jeg til det at kunsten som estetisk erfaring innehar en egen kraft eller evne til å gi mening og glede, og utvide erfaringshorisonten vår. Kunstaktiviteten kan være betydningsfull i øyeblikket, og virkningen av dette vil innebære mye mer enn et synlig produkt. Dermed viser dette også til skiftet fra ikke-observerbar mental atferd til observerbar, ytre atferd (jf. Karseth & Engelsen, 2007). Sett med et vidt og overordnet blikk kan alt dette illustrere forholdet mellom barnet og læreplanen (jf. 2.2). Deweys poeng er at heller enn å dreie seg om uforenlige motsetninger, er forholdet mellom disse slik at de befinner seg på hver sin ende av en skala, der løsningen kan ligge et sted imellom. Estetiske fags betydning i de norske læreplanene har gått fra det ene ytterpunktet til det andre. Mitt poeng er dermed at: *Der* – et sted mellom «barnet» og «faget» – finner vi kunsten som estetisk erfaring. Det er dette som utgjør mitt bidrag til Lindströms rammeverk; *det femte elementet*.

Med dette i mente flytter jeg nå fokuset over mot Finland for et komparativt sideblikk.

7. Et komparativt sideblikk – hva er det med Finland?

Etterkrigstidens Norge og Finland har til felles en sosialdemokratisk tradisjon der likhet og rettferdighet står som grunnleggende verdier. Både den norske enhetsskolen og den finske *peruskoulu* (grunnskole) er fundert på idéen om lik mulighet til utdanning for alle, uavhengig av klassetilhørighet og geografisk plassering. Målet har vært at alle elever, både i byene og på landet, skulle ha de samme mulighetene for skolegang og høyere utdanning. Den norske

enhetsskolen ble innført i 1896⁴⁵, mens den finske *peruskoulu* for alle endelig ble innført i 1970, etter flere tiår med skolepolitiske komitéer som beredte grunnen for reformen (Sahlberg, 2012). I etterkrigstiden ble «den finländska drömmen» om en god utdanning for alle, landets hovedstrategi for nasjonsbygging (Sahlberg, 2012). Det finnes derfor flere likheter mellom Norge og Finland som gjør det relevant å sammenlikne landene i et skolehistorisk perspektiv, utover at de begge er nordiske land. Samtidig er det flere forskjeller både historisk og skolepolitisk. Her er det med andre ord mye en kan dykke ned i, men jeg skal i hovedsak nøye meg med et sideblikk til den gjeldende læreplanen og fokusere på kunstfagene. Før jeg går inn på de praktisk-estetiske fagplanene vil jeg likevel kort si noe om «det finske paradokset», og deretter læreplanens generelle del.

7.1. Det finske paradokset

Mens PISA-undersøkelsen i 2001 skapte det såkalte «PISA-sjokket» i Norge, så kom de finske resultatene overraskende i motsatt forstand: Finland gjorde det veldig godt, langt bedre enn mange forventet. Interessen for finsk utdanning og «det finske paradokset» ble derfor stor, og det er skrevet mye om dette (se feks Sahlberg, 2012, Varjo et al., 2013, Østerud, 2016). Pasi Sahlberg (2012) beskriver hvordan finsk utdanningstenkning strider mot det mange land har gjort for å forbedre nettopp PISA-resultatene sine:

I stället för att öka tiden för undervisning och studier, testa elever oftare och försöka få eleverna att läsa mer läxor har Finland gått i motsatt riktning [...]. Den viktigaste lärdomen från Finland är att det finns alternativa sätt att bygga upp bra offentliga utbildningssystem som skiljer sig från dem som vanligtvis erbjuds i världens utbildningspolitiska forum (Sahlberg, 2012, s. 77)

Sahlberg viser også til at lærerne får bruke sine profesjonelle ferdigheter og skjønn fritt, og dermed har frihet og makt til å gjennomføre sitt samfunnsoppdrag (Sahlberg, 2012, s. 35). Selv om Finland i stor grad følger retningslinjene fra OECD når det kommer til læreplanutvikling (Björkgren, Ahlskog-Björkman, Enkvist & Gullberg, 2019), har landet (i motsetning til Norge) ikke innført egne nasjonale prøver. Det kan virke som om finsk skole i langt mindre grad preges av mål- og resultatstyring: «In official rhetoric, the NPM-reform discourse has

⁴⁵ Selv om det i realiteten fortsatt lenge foregikk en utsiling, der såkalt «abnorme» problembarn ble sendt til spesialskoler (Sejersted, 2013, s. 81)

been more present, whereas at the local level a silent consensus based on antipathy and resistance against national tests and ranking lists exists» (Varjo et al., 2013, s. 68).

7.2. LP2014 – Finlands gjeldende læreplan

Finland har en overordnet nasjonal læreplan i tillegg til at hver kommune utformer sin egen lokale læreplan. De lokale planene følger retningslinjene som den overordnede læreplanen setter. Den nåværende nasjonale læreplanen, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (LP2014), ble implementert mellom 2016 og 2019 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Med «grundläggande utbildning» menes grunnskolen, som i Finland utgjør 1-9.trinn (med et valgfritt 10.trinn).

7.2.1. Utdanningens mål – forpliktelser som styrer undervisningen

Den nasjonale læreplanen viser til lov om grunnleggende utdanning (lag om grundläggande utbildning) som gir alle elever rett til 9-årig utdanning. I §2 formuleres utdanningens mål som ”att stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarskännande samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet (Undervisningsministeriet, 1999). I likhet med den norske formålsparagrafen understreker altså den finske loven på sitt vis at utdanningen skal «åpne dører mot verden og framtida» ved å støtte elevenes utvikling som mennesker og samfunnsaktører, og gi dem de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å kunne leve sine liv både nå og i framtida⁴⁶. Videre vektlegges det at utdanningen skal fremme danning og likhet i samfunnet, og gi elever undervisning på like vilkår uavhengig av hvor i landet de bor. Ifølge den nasjonale læreplanen skal grunnutdanningen ses som en *helhetlig allmennutdannelse* som skal stimulere til *livslang læring*. Selv om kvalifisering dermed står sentralt, synliggjøres også sosialisering og subjektivering tydelig gjennom beskrivelsen av utdanningens verdigrunnlag.

7.2.2. Verdigrunnlaget for den grunnleggende utdanningen

LP2014 beskriver tydelig hvilke verdier som ligger til grunn for den grunnleggende utdanningen. Verdigrunnlaget er definert gjennom fire underoverskrifter:

⁴⁶ I tillegg nevnes bl.a finsk grunnlov, lag om likabehandling, lag om jämställdhet mellan kvinnor och män, FN's menneskerettighetserklæring, FN's barnekonvensjon, FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne og FN's erklæring om urfolks rettigheter

1. Alla elever är unika och har rätt till god undervisning

Dette handler om å anerkjenne elevenes egenverdi og likeverd, om å gi individuell oppfølging og støtte slik at alle elever kan føle seg hørt og verdsatt, og slik at de kan finne sin plass i verden i relasjon til seg selv, andre, samfunnet, naturen og ulike kulturer. Grunnutdanningen skal også skape muligheter for livslang læring, som anses som en forutsetning for et godt liv.

2. Humanitet, bildning, jämlikhet och demokrati

Grunnutdanningen skal støtte elevenes utvikling til humane mennesker som streber etter sannhet, godhet, skjønnhet, rettferdighet og fred – i en verden der det er store motsetninger mellom denne streben og virkeligheten, heter det. Gjennom danning skal disse motsetningene kunne håndteres på etisk og empatisk vis, ved hjelp av *etiske og estetiske aspekter* som gir *opphav til refleksjon rundt hva som er verdifullt i livet*. Undervisningen skal også fremme økonomisk, sosial og regional likhet, likestilling mellom kjønn, og være religiøst og partipolitisk ubundet.

3. Kulturell mångfald är en rikedom

Dette innebærer at skolen skal støtte elevenes kulturelle identitet, oppfordre til kulturell og sosial delaktighet og interesse, styrke verdsettingen av kreativitet og kulturelt mangfold, og gi grobunn for verdensborgerskap med respekt for menneskerettigheter og evne til å *se ulike menneskers perspektiver*. Skolen skal preges av religionsfrihet, noe som henger sammen med toleranse, demokrati og danning til et humant samfunnsmenneske. Derfor er det skolens oppgave å møte hjemmets ulike religioner, filosofier, tradisjoner og ulike syn på oppdragelse med åpenhet og respekt, og slik skape forutsetninger for konstruktiv kommunikasjon.

4. Nödvändigheten av en hållbar livsstil

Med *hållbar* menes bærekraftig. Utdanningen skal fremme en øko-sosial danning og en bærekraftig utvikling både økologisk, økonomisk, sosialt og kulturelt. Øko-sosial danning innebærer særlig forståelse for klimaforandringene og en streben etter en bærekraftig livsstil, i et globalt perspektiv der ansvaret strekker seg over generasjoner. «Eleverna ska få stöd i att utveckla sin egen värdegrund. Gemensam reflektion kring värderingar i skolan [...] bidrar till att trygga elevernas helhetsmässiga välbefinnande» (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14). Det å kunne kritisk reflektere over verden og de verdiene som verden konfronterer en med handler altså om elevenes *helhetlige velbefinnende*. Her trer et tydelig danningssyn frem: ”Etiska och estetiska aspekter ger upphov till reflektion över vad som är värdefullt i livet. [...] En bildad

människa strävar efter att handla rätt och att respektera sig själv, sin omgivning och andra människor” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15). Det estetiske knyttes dermed tett opp mot kritisk refleksjonsevne, og estetiske fag fremstår som viktige for elevenes forhold til seg selv, til verden og til samfunnet. Dette fører meg over til kunst- og ferdighetsemnene i LP2014.

7.3. Kunst- og ferdighetsemner

Praktisk-estetiske fag benevnes i Finland som kunst- og ferdighetsemner. Finsk grunnskole har to adskilte fag som sammen tilsvarer det norske kunst og håndverksfaget, nemlig billedkunst og sløyd. Sammen med musikk, gymnastikk og «huslig økonomi»⁴⁷ (tilsvarende heimkunnskap) utgjør dette de fem obligatoriske kunst- og ferdighetsemnene i grunnskolen⁴⁸. Målene i den finske læreplanen er formulert som undervisningsmål for læreren. Målformuleringene kjennetegnes gjennomgående ved verb som *handleda*, *vägleda*, *inspirera*, *uppmuntra* eller *hjälpa* eleven. Det er angitt hvilket innhold som knytter seg til målet, og hvilke av de mangesidige kompetansene⁴⁹ som er relevante for hvert undervisningsmål. I tillegg angis hva som er formålet for bedømmingen i læreemnet og hvilke kunnskapskrav som gjelder for sluttvurderingen. Disse er direkte knyttet til undervisningsmålene. Jeg vil i det følgende undersøke hvilke læringsprosesser og begrunnelser for kunstens verdi og betydning som trer frem i LP2014. Mitt hovedfokus i analysen ligger på målformuleringene, men jeg ser disse i sammenheng med både formål for bedømming og vurderingskriteriene for sluttbedømming. Innholdet og kompetansene målene er knyttet til er også tatt med i den helhetlige betraktningen, uten at disse omtales eller vises til direkte.

7.3.1. Billedkunst

Undervisningen i billedkunst har som oppdrag⁵⁰ å veilede elevene til å gjennom kunsten utforske og uttrykke «en kulturellt mångskiftande verklighet», og:

[...] utveckla elevens förmåga att förstå fenomen i omgivningen, inom konst och annan visuell kultur. [...] Det arbetssätt som är karakteristiskt för konsten främjar

⁴⁷ Huslig økonomi er, som heimkunnskap, ikke et av emnene jeg tar for meg

⁴⁸ I tillegg fins valgfrie emner

⁴⁹ Sju delområder utgjør til sammen den mangesidige kompetansen: förmåga att tänka och lära sig (K1), kulturell och kommunikativ kompetens (K2), vardagskompetens (K3), multilitteracitet (K4), digital kompetens (K5), arbetslivskompetens och entreprenörskap (K6), förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7)

⁵⁰ Det som beskrives som *læreemnets oppdrag* er felles for alle trinn. Målene er inndelt i egne mål for årskurs 1-2, årskurs 3-6 og årskurs 7-9. Dette gjelder alle fagene i læreplanen. Jeg ser på målene for 7-9. trinn

erfarenhetsbasert, multisensorisk og konkret lærande. Elevene gransker bildkunst og annen visuell kultur ut fra et historisk og kulturellt perspektiv. Undervisningen skal ta opp ulike oppfatninger om kunstens oppgaver (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 426)

Kunstens egenverdi gjør seg synlig gjennom kraften den har til å utvide elevenes forståelse av sine omgivelser, og av *kunsten selv* – og derigjennom åpne for muligheten til å påvirke virkeligheten som omgir dem. Slik forenes her læring *for* og læring *gjennom* kunst. Kunstens metode (eller arbeidsmåte) som den beskrives her fremmer erfaringsbasert, multisensorisk og konkret læring, noe som i tillegg indikerer kunstens instrumentelle verdi og innbyr til læring *med* (og også *gjennom*) kunst. At undervisningen skal ta opp ulike oppfatninger om «kunstens oppgaver» antyder en undersøkende og mangesidig forståelse for kunstens betydning.

Når jeg ser på målene for ungdomstrinnet forsterkes dette inntrykket (se vedlegg 4). De ser ut til å omfatte hele spekteret av estetiske læringsprosesser (jf. Lindstöms rammeverk). Seks av målene innebærer tydelig mediespesifikke strategier: Elevene skal veiledes til å lære *om* kunst (konvergente mål) ved å iaktta kunst og visuell kultur og anvende metoder i bildefremstilling (M1), og de skal bruke ulike materialer, teknikker og uttryksmåter (M4). Ved å gi uttrykk for sine egne iakttagelser og tanker i bilder (M3), tolke bilder ved bruk av visuelle, verbale og andre metoder (M7), granske kunstens betydning for individ og samfunn i et historisk og kulturellt perspektiv (M8) og anvende ulike tider og kulturers måter å skape bilder på i sitt eget skapende arbeid (M9), skal elevene bruke kunnskapen på nye måter (divergente mål) og lære *i* kunst. Også tilsynelatende medienøytrale strategier er tilstede: Elevene skal oppmuntres til å diskutere sine egne og andres iakttagelser og tanker og begrunne sine meninger (M2), anvende en undersøkende tilnærming (M5), uttrykke sine meninger og utvikle evnen til å påvirke (M6) og til å ta stilling til verden, både i kunsten, i omgivelsene og i annen visuell kultur (M10). Disse målene fordrer at elevene reflekterer, danner seg meninger, gransker og vurderer – og det innebærer at det fins flere mulige svar eller løsninger. Målene kan betegnes som divergente og tyder dermed på læring *gjennom* kunst. M11 dreier seg om å imøtese kulturell mangfold og bærekraftig utvikling, noe som tyder på læring *med* kunst.

7.3.2. Sløyd

Sløyd faget omfatter i dag tresløyd, metallsløyd og tekstilsløyd. Læreemnets oppdrag beskrives som å lære elevene å beherske en sløydprosess i sin helhet. Videre beskrives at sløyden skal fremme motoriske ferdigheter, kreativitet og evnen til å planlegge, og

at ”sløjdens betydelse ligger i den långsiktiga och innovativa arbetsprocessen samt i upplevelser som ger tillfredsställelse och stärker självkänslan” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 430). Sløydens *betydning* ligger altså i selve prosessen. Hver enkelt elev forventes å planlegge og gjennomføre hele den skapende prosessen, fra arbeidstegninger til ferdig produkt. Spesielt de to første målene for undervisningen (se vedlegg 5) reflekterer dette, da de beskriver hvordan eleven skal veiledes til å planlegge arbeidet sitt, utvikle idéer, undersøke og eksperimentere på et «foretagsamt sätt» (M1), og sette seg mål for sitt arbeid for så å gjennomføre en sløydprosess i sin helhet, og vurdere egen læring (M2). Begge disse målene er divergente. M1 ser ut til å innebære medienøytrale strategier (evnen til å planlegge, undersøke og eksperimentere kan læres gjennom ulike metoder) og dermed læring *gjennom* kunst. M2 dreier seg helt spesifikt om sløydprosessen, og legger opp til mediespesifikke strategier og læring *i* kunst.

M3, M4 og M7 fokuserer på læring *om* kunst – elevene skal veiledes til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter når det gjelder redskaper, materialer, metoder, teknikker, begreper, tegn og symboler. Fordi M3 også innebærer å «utvecklade innovationer» forventes i tillegg at elevene skal lære *i* kunst; de skal bruke kunnskapene og ferdighetene til å skape noe nytt. De tre resterende målene vitner om at læring *med* kunst er det sentrale: Elevene skal veiledes til å oppfatte, forutse og reagere på risikofaktorer og arbeide trygt og sikkert i sløydprosessen (M5), utnytte informasjons- og kommunikasjonstekniske muligheter for å dokumentere, produsere og distribuere informasjon (M6), og tenke økonomisk og gjøre valg som fremmer en bærekraftig livsstil (M8). Elevene skal med andre ord oppnå læring relatert til sikkerhet, teknologi og bærekraft via sløydundervisningen. Når vi ser på beskrivelsene av *formål for bedømmingen i læreemnet* ser vi at M7 tilknyttes evnen til å gjøre valg, noe som indikerer divergente mål, og dermed dreier det seg samtidig om læring *gjennom* kunst. For å kunne ta egne bærekraftige valg, trengs kunnskap om hva en bærekraftig livsstil innebærer. Dette er et godt eksempel på hvordan læring med og læring gjennom kan gå hånd i hånd – eller sagt på en annen måte: hvordan læringsprosesser og dannelsesprosesser opptrer sammen.

Også i den finske læreplanen nevnes kvalifisering til fremtidig arbeidsliv. Sløyden skal ”stödja elevernas välbefinnande och livskompetens samt yrkesval och val som gäller arbetslivet” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 431), men dette fremstår ikke som hovedoppdraget i faget. Det viktigste oppdraget beskrives som nevnt som det å beherske sløydprosessen i sin helhet. Sløydundervisningen skal også fostre «etiska, medvetna och delaktiga samt kunniga

og företagsomma medborgare» som verdsetter og kan utrykke seg gjennom sløyd, og som har vilje til å verne og utvikle sløydkulturen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 430). Sløyd-undervisningen bærer med andre ord i seg et mål om å verne og utvikle sløydkulturen, og elevene skal lære sløyd for sløydfagets egen skyld.

7.3.3. Musikk

Musikkundervisningens oppdrag er å skape forutsetninger for mangesidig musikalsk aktivitet og aktiv kulturell deltagelse. Undervisningen skal hjelpe elevene med å tolke «musikens mange betydninger i ulike kulturer samt i individers og gruppers virksomhet», og utvide musikkferdighetene for å styrke elevenes positive forhold til musikken – «vilket legger grunn for livslångt musicerande» (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 423). Musikkens egenverdi og betydning gjennom resten av livet, som livslang musisering, kommer her til syne. Videre beskrives hvordan musikkundervisningen fremmer elevenes helhetlige utvikling (totala växande) og deres evne til å samarbeide med andre (læring *gjennom* kunst), samt læring i andre fag og emneovergripende tema (læring *med* kunst).

De fleste målene for musikkundervisningen kan beskrives som mediespesifikke (se vedlegg 6). De tre første målene ser ut til å ha konvergente mål og dreie seg om å lære *om* kunst gjennom utøvende aktivitet: medvirke konstruktivt i en musiserende gruppe (M1), anvende og videreutvikle stemmen sin og synge i en musiserende gruppe (M2) og videreutvikle ferdighetene sine i bruk av kroppen samt rytme-, melodi- og akkordinstrumenter (M3). Det samme gjelder M9 (bruke musikkbegrep og -termer til å diskutere musikk) og M12 (utvikle musikalske ferdigheter, sette seg mål og bedømme fremskritt). M 4-8 har divergente mål og handler om å lære *i* kunst. De omfatter oppmuntring til å utrykke seg på mangfoldige måter gjennom bevegelse til musikk (M4), oppleve og lytte til musikk samt diskutere det en hører (M5), forholde seg kreativt til musikk gjennom improvisasjon, arrangering, komponering, innspilling og bruk av musikkteknologi (M6-7) og å granske musikken som kunstart (M8). Et av målene har til hensikt å føre til læring *med* kunst: Elevene skal veiledes til verne om hørselen sin og sørge for et trygt lyd miljø (M11). Selv om dette er relatert til musikkutøvelse er det først og fremst et helseperspektiv som ligger til grunn, og at det er nyttig og hensiktsmessig i hverdagen. M10 ser ut til å først og fremst fremme læring *gjennom* kunst, ved at det er evnen til å oppdage musikkens virkning på våre følelser og velvære som skal tilstrebes. Altså oppfordres elevene til å komme i kontakt med egne følelser og utforske hvordan opplevelsene påvirker dem.

7.3.4. Gymnastikk

Oppdraget i gymnastikundervisningen er å påverka elevenes velbefinnande gjennom å stødde den fysiske, sosiale og psykiske funksjonsfôrmaågen og en positiv innstâllning till den eigna kroppen. Det âr viktig at de enskilda lektionerna i gymnastikk ger elevena positive opplevelser og stødde en aktiv livsstil (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 434)

Elevenes velbefinnande eller trivsel er altsâ fagets oppdrag. Dette skal pâvirkes ved å stødde fysiske, sosiale og psykiske funksjonsevner og et positivt forhold till egen kropp, og gi positive opplevelser og stimulere till en aktiv livsstil⁵¹. Verdibegrunnelsen som her synliggjôres berôrer læring *gjennom* og *for* gymnastikk.

Målene for undervisningen fordeler seg utover de fire kategoriene av estetiske læringsprosesser, som tabell 7.5 viser (se i tillegg vedlegg 7). Jeg finner i tillegg spor av mitt femte element, læring *for*, i et av målene: Elevene skal hjelpes till å forstå hvilken betydning tilstrekkelig fysisk aktivitet og en aktiv livsstil har for vår helhetlige velbefinnande (M12). Målet knytter seg ikke till noe kunnskapskrav og «pâverkar inte vitsordet». Det handler altsâ ikke om å vurdere elevenes kompetanse, men utelukkende om betydningen fysisk aktivitet og en aktiv livsstil har for deres velvære. M11 og M13 er heller ikke gjenstand for bedømming, og berôrer noe av det samme som M12: Eleven skal få tilstrekkelig med positive opplevelser av sin egen kropp, av mestring og av å være del av felleskapet (M11) – noe som tyder på læring *gjennom* kroppsôving, og elevene skal gjôres bekjent med ulike mosjonsmuligheter, lære kunnskaper og ferdigheter slik at de kan finne passende mosjonsformer som gir glede og rekreasjon (M13). Elevene skal med andre ord lære *om* kroppsôving, slik at det kan fôre till glede og rekreasjon – og få varig verdi for dem.

Fire mål tar sikte på læring *om* (M1, M4, M5 og M13), mens tre mål handler om å lære *i* (M2, M3 og M4). M4 innebærer både konvergente og divergente strategier: trene opp evnen till å hândtere redskap (lære *om*) og kunne bruke, kombinere og tilpasse disse ferdighetene på mangfoldig vis (lære *i*). M6 og M7 dreier seg om læring *med* gymnastikk (livredning og

⁵¹ Dette minner en hel del om de to første målene i M87: stimulere den fysiske, psykiske, sosiale og kulturelle utvikling hos den enkelte elev (mål A), og gi opplevelser som skaper glede og lyst till å delta i fysisk aktivitet i skole, arbeid og fritid (mål B)

sikkerhet), mens fire mål sikter mot læring *gjennom* gymnastikk: veilede til samarbeid og regulere handlinger og følelsesuttrykk (M8), følge prinsipper for «rent spel» og kjenne ansvar for felles aktiviteter (M9), ta ansvar for handlinger og arbeide selvstendig (M10), og få positive opplevelser av egen kropp, av mestring og av å være del av felleskapet (M11).

Estetiske læringsprosesser i fagplanene for kunst- og ferdighetsemner				
FINLAND – LP2014	Bildkunst	Sløjd	Musik	Gymnastik
Å lære om <i>Konvergente mål Medium-spesifikke midler</i>	M1 M4	M3 M4 M7	M1 M2 M3 M9 M12	M1 M4 M5 M13
Å lære i <i>Divergente mål Medium-spesifikke midler</i>	M3 M7 M8 M9	M2 M3	M4 M5 M6 M7 M8	M2 M3 M4
Å lære med <i>Konvergente mål Medium-nøytrale midler</i>	M11 s. 427	M5 M6 M8 s. 431	M11 s. 423	M6 M7
Å lære gjennom <i>Divergente mål Medium-nøytrale midler</i>	M2 M5 M6 M10	M1	M10 s. 423	M8 M9 M10 M11 s. 434
Å lære for <i>Fordi selve aktiviteten er verdifull i seg selv, som del av livet</i>	s. 426-427	s. 430	s. 423	M12 s. 434

Tabell 7.1. Estetiske læringsprosesser i fagplanene for kunst- og ferdighetsemmene i LP2014

7.3.5. Dans – spor av bevegelse i musikk og gymnastikk

Heller ikke i Finland er dans et eget obligatorisk fag i grunnskolen⁵², men som i norske læreplaner fins spor av dans og bevegelse i læreplanene for musikk og gymnastikk. Dansen er imidlertid mindre synlig her, spesielt sammenlignet med L97, men også LK06. Dans som begrep fremkommer kun én gang, der *dansgymnastik* nevnes som eksempel på en av de «mangsidige gymnastikformer» elevene skal få erfaring med (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 274). I resten av fagplanen for gymnastikk, samt i fagplanen for musikk, kommer dansen til syne som «rörelse» (bevegelse). Det å «röra på sig» innebærer åpenbart mer enn dans, da det er beskrivende for alle aktivitetene i gymnastikkfaget, men det er i dette begrepet vi finner

⁵² Jeg går ikke inn på den historiske bakgrunnen når det gjelder utviklingen av dansens kår i den finske grunnskolen, men forholder meg til et nåtidig perspektiv og det som fremkommer av LP2014

spor av dansens rolle. Bevegelse *som dans* er med andre ord ikke direkte beskrevet i fagplanen for gymnastikk, og ingen av målene omhandler dans. Det gis likevel inntrykk av at det å danse er en del av aktivitetene (jf. dansgymnastik). Betydningen bevegelse har for elevenes læring i gymnastikk beskrives på en måte som antyder at det først og fremst handler om å lære *gjennom* kunst:

Att utvecklas genom att röra på sig innebär att man lär sig att **respektera andra, att vara ansvarsfull, att utveckla sig själv långsiktigt, att identifiera och reglera känslor samt att utveckla en positiv självbild**. Gymnastiken ska ge eleverna möjlighet att **känna glädje, uttrycka sig med kroppen** (mine uthevinger), delta, vara social, koppla av, tävla och kämpa på ett lekfullt sätt och att hjälpa andra (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 434)

Respekt for andre, ansvarsfølelse, følelsesregulering og positivt selvbilde skal utvikles gjennom det å bevege på seg. Samtidig er bevegelse opphav til (og uttrykk for) glede, lek og sosialt samvær, og elevene skal få mulighet til å uttrykke seg med kroppen. Videre beskrives hvordan «mångsidiga uppgifter, lekar, övningar och spel ger eleverna möjlighet att delta och uppleva att de kan, att arbeta självständigt, att uttrycka sig med kroppen och få estetiska erfarenheter» (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 435). Gjennom å bruke og uttrykke seg med kroppen søkes det altså mot at elevene skal kunne få *estetiske erfaringer*. Hva som legges i begrepet utdypes ikke, men det er interessant at begrepet utelukkende nevnes i forbindelse med gymnastikk – som jo ikke er et kunstoffag. Det er derfor naturlig å anta at en i denne sammenhengen legger til grunn en forståelse av estetikkbegrepet som sansemessig erkjennelse, men det kan like gjerne knyttes til Deweys forståelse av hva estetiske erfaringer er, da disse kan oppstå i mangfoldige situasjoner.

I musikkfaget omtales dans eller bevegelse i ett av målene for undervisningen (M4): oppmuntre eleven til å prøve på mangfoldig vis å «röra sig till musik». Det sentrale innholdet beskrevet for musikkfaget omfatter at «eleven tillägnar sig musikaliska kunskaper och färdigheter genom att musicera, det vill säga sjunga, spela, lyssna, röra sig till musik och improvisera och komponera samt genom att arbeta tvärkonstnärligt och använda teknik» (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 424). Dansens betydning ligger her i at den bidrar til musikalske kunnskaper og ferdigheter, noe som innebærer en instrumentell rolle – elevene skal lære musikk ved bruk av bl. a. bevegelse eller dans. Dette understrekes i beskrivelsen av

kunnskapskrav for sluttbedømming: «Eleven visar i sina rörelser att hen oppfattar musikens grundrytm och anpassar sina rörelser till den musik hen hör» (se vedlegg 7).

8. Oppsummering – et komparativt sideblikk

Som vi har sett er det flere likhetstrekk mellom formålene som kommer til syne i den norske formålsparagrafen og den finske tilsvarende paragrafen (§2 i lag om grunnleggande utbildning): Utdanningen skal gi elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør at de kan mestre livet og delta i arbeid og felleskap i samfunnet, og på den måten rustes for verden og framtida. Videre understreker generell del at opplæringen skal tuftes på både praktiske, teoretiske og kulturelle tradisjoner, og formidler bl. a. demokrati, likeverd, menneskeverd, toleranse, egenart og mangfold som viktige verdier. LP2014 legger til grunn flere av de samme verdiene; her fremheves likeverd, rettferdighet, humanitet, demokrati, sannhet, godhet, skjønnhet og mangfold, og betydningen av kreativitet og kritisk refleksjon formidles. Både etiske og *estetiske* aspekter knyttes opp mot disse evnene, og estetiske fag fremstår som viktige for elevenes forhold til seg selv, til verden og til samfunnet – med andre ord; viktige for elevenes danning. Dette fører meg inn på mitt tredje forskningsspørsmål: Jeg vil nå oppsummeringsvis belyse hvilken betydning kunstfagene ser ut til å ha i LP2014.

8.1. Hvilken betydning har kunstfagene for estetisk læring, erfaring og danning, slik det fremkommer av de finske fagplanene?

Kunst- og ferdighetsemnene i LP2014 inneholder undervisningsmål som fordeler seg over hele spekteret av estetiske læringsprosesser (som tabell 7.5 viser). I alle de fire fagene jeg har undersøkt finner jeg indikasjoner på både konvergente og divergente mål, og tegn til både mediespesifikke og medienøytrale strategier, men det fremkommer noen forskjeller.

Fagplan for billedkunst formidler en mangesidig forståelse av kunstens betydning. Det er et mål at elevene selv skal *anvende en undersøkende tilnærming* (med andre ord skal de benytte «kunstens metode» jf. Thavenius) og *granske kunstens betydning for individ og samfunn*. Elevene skal utvikle refleksjon rundt den virkeligheten som omgir dem. Beskrivelsen gir inntrykk av å skape rom for utforskende og åpne prosesser der estetiske erfaringer kan få plass. Dette gjelder også sløydfaget, der det eksplisitt uttrykkes at det er prosessen i sin helhet som er det vesentlige. Likevel er fagplan for sløyd mer praktisk og håndverksrettet enn

fagplan for billedkunst: Der billedkunst har klart flest divergente mål (læring *i* og *gjennom*), er det et flertall av konvergente mål for sløyd (læring *om* og *med*). Sløydundervisningen skal imidlertid både støtte elevenes velbefinnende og livskompetanse, kvalifisere dem for arbeidslivet, og fostre delaktige og kyndige medborgere.

Fagplan for musikk understreker *livslang musisering* som siktemål, gjennom å skape forutsetninger for mangesidig musikalsk aktivitet og aktiv kulturell deltagelse. Med andre ord står læring *for* kunst sentralt, men dette finner jeg ikke igjen i fagmålene. Fagmålene synliggjør imidlertid alle de andre kategoriene av estetiske læringsprosesser, men det er en klar overvekt av de mediespesifikke *om* og *i*: 10 av 12 fagmål er mediespesifikke, noe som gjør at musikkfaget skiller seg litt ut (som også i norske læreplaner fra N39 t.o.m. M74, se 6.2). Like mange av målene er konvergente som divergente. For gymnastikk er målene jevnere fordelt mellom de fire kategoriene til Lindström – og her plasserer også et av fagets mål seg i kategorien læring *for* kunst: Elevene skal hjelpes til å forstå hvilken betydning tilstrekkelig fysisk aktivitet og en aktiv livsstil har for deres velvære. Dette gjenspeiles i beskrivelsen av fagets oppdrag, som dreier seg om å skape et positivt forhold til egen kropp, gi positive opplevelser og stimulere til en aktiv livsstil. Jeg finner spor av læring *for* kunst (at selve aktiviteten i er verdifull i seg selv, som estetisk erfaring) i fagplanene for alle de fire kunst- og ferdighetsemnene, men det er kun i gymnastikk dette også trer frem i fagmålene. Om dansens betydning kan det oppsummeringsvis bemerkes at den i gymnastikkfaget fungerer som metode for helhetlig utvikling (læring *gjennom* dans), mens det i musikkfaget først og fremst dreier seg om å lære *om* eller *i* musikk ved å bruke dans som virkemiddel. I fagplan for gymnastikk finner jeg den eneste omtalen av *estetiske erfaringer*, noe elevene skal kunne oppleve gjennom å uttrykke seg med kroppen. Dans ser imidlertid ut til å utgjøre en svært liten del av fagene. Når det gjelder dansens rolle ser det dermed ut til å være en likhet mellom de gjeldende læreplanene i Finland og Norge, ved at dansen ikke vies vesentlig plass. Jeg vil nå rette blikket mot mitt siste forskningsspørsmål, som omhandler nettopp likheter og forskjeller i de to landenes læreplaner.

8.2. Hvilke likheter og forskjeller fremtrer mellom LK06 og LP2014 når det gjelder estetisk læring, erfaring og danning?

Først vil jeg peke på noen vesentlige forskjeller mellom LP2014 og LK06. Der målene i den finske læreplanen er formulert som *undervisningsmål* (i tillegg til at det angis hvilke

kunnskapskrav som gjelder for sluttbedømming), er LK06 en tydeligere kompetanseorientert læreplan som formidler hva elevene skal *gjøre* og *kunne*. De finske målformuleringene henvender seg dermed til læreren og kjennetegnes ved verb som *handlede*, *vägleda*, *inspirera*, *uppmuntra* og *hjälpa*, mens de norske kompetansemålene beskriver at elevene skal kunne *bruke*, *utføre*, *forklare* og *vurdere*. Undervisningsmålene retter seg på den måten tydeligere mot prosessen, mens kompetansemålene henviser til *resultatet*. Dette behøver ikke bety at prosessen ikke anses som viktig i den norske læreplanen, men min analyse viser at det innskrenker de estetiske fagenes synlige betydning: Der kunst- og ferdighetsemmene i LP2014 inneholder undervisningsmål som fordeler seg over hele spekteret av estetiske læringsprosesser, er nesten alle kompetansemålene for praktisk-estetiske fag i LK06 mediespesifikke. Mitt utgangspunkt er at en bred estetisk dimensjon bør ta opp i seg alle variantene av estetisk læring og *estetisk erfaring*. Problemet oppstår dersom læreplanenes fokus skifter fra å inkludere innhold og prosess til *ensidig* å dreie seg om utfall og produkt, slik at den estetiske dimensjonen innskrenkes til et spørsmål om estetisk *kompetanse* – for et fremtidig arbeidsliv.

At det først og fremst dreier seg om tilegning av kompetanse for arbeidslivet viser seg gjennom beskrivelsen LK06 gir av den estetiske dimensjonen. Den omtales som sentral i barn og unges liv, men ord som fantasi, utforskning og nysgjerrighet nevnes ikke. Isteden ligger fokus på *kunstgjenstandene* som beskrives som produkter som gir *informasjon* om tanker, idéer, sosial status, livssyn, makt og identitet. Kunsten er ikke synlig som relasjonell, som aktivitet – eller som estetisk erfaring. Til sammenligning gir L97 en ganske annen beskrivelse av hva en estetisk dimensjon innebærer: Her beskrives både *spontan iver og glede*, *det eksperimenterende og personlig skapende* og *det estetisk erkjennende* som viktige elementer.

Finlands gjeldende læreplan forholder seg imidlertid også i stor grad til rådene fra OECD, noe implementeringen av de mangesidige kompetansene er et synlig bevis på. Kunnskapskravene for sluttbedømming (LP2014) representerer en likhet med kompetansemålene (LK06), ved at de beskriver den kompetansen elevene skal ha tilegnet seg etter endt årskurs. Likevel fremkommer det her tydelig at den helhetlige prosessen, og ikke bare resultatet, skal vurderes. I tillegg formidles i større grad hvordan elevene gjennom f.eks. billedkunst skal uttrykke, både verbalt og visuelt, sine *egne iakttagelser og tanker* rundt kunstens betydning. Dette ser ut til å omfatte refleksjon rundt den påvirkningen kunsten har på omgivelsene og samfunnet, og samtidig utvikle elevens mulighet til selv å påvirke. Med andre ord tydeliggjøres det her at kunstoffagene spiller en vesentlig rolle for elevenes erfaring av og refleksjon rundt den

virkeligheten de omgir seg med. Dermed vies tydelig rom for både sosialisering: å bli kjent med sosiale, kulturelle og politiske normer og verdier, og subjektivering: å tre inn i væremåter som ikke er fullstendig fastlagt og som dermed gir rom for påvirkning og transformasjon. Om dette sees i lys av danningsteorien, berøres her både menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til samfunnet og menneskets forhold til verden. Det er nettopp disse aspektene ved kunstens verdi som blir mindre tydelige med LK06, når både kunstens metode og kunst som estetisk erfaring overskygges av målet om estetisk kompetanse. LP2014 er interessant fordi den kombinerer kompetansemål og prosessmål, og viser at prosessen tydelig kan vektlegges som et mål i seg selv samtidig som kompetansemålene representerer tydelige markører for den estetiske kompetansen det er ønskelig at elevene tilegner seg.

9. Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen? *En oppsummerende avslutning*

Spørsmålet om de estetiske fagenes verdi kan (som nevnt i 1.2.1) besvares både deskriptivt og normativt. I læreplananalysen har jeg sett fagplanene i lys av Lindströms teoretiske rammeverk for estetiske læringsprosesser og Deweys begrep om estetisk erfaring. Dermed har problemstillingen vært belyst deskriptivt. Spørsmålet har dreid seg rundt hvilken betydning og verdi de estetiske fagene har og har hatt slik det fremkommer på programmatisk nivå. Jeg vil nå avslutningsvis vende oppmerksomheten tydeligere mot en normativ besvarelse, og sette læreplanenes programmatisk nivå i sammenheng med samfunnsnivået.

Hvorfor skal vi ha estetiske fag i skolen? Er det så viktig? Spørsmålet kan utvides for å sette kunstoffagene i et større perspektiv: Hva skal vi med humanistiske fag? Hvorfor er det et problem om skolen i økende grad styres etter markedsprinsipper⁵³? I boka *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010) beskriver Martha Nussbaum hva som står på spill dersom samfunnets viktigste mål er økonomisk vekst. Hennes bekymring er at profittmotivet fører til en tankegang der bare noen former for vitenskap og teknologi anses som viktige, og at andre like viktige fagfelt overses. Nussbaum kaller dette en *world-wide crisis in education* der kunst og humaniora over hele verden kuttes mer og mer vekk fra alle deler av

⁵³ Nok et stort spørsmål hvor det fins mange svar og innfallsvinkler, og hvor mitt fokus fortsatt hviler på den estetiske erfaringen

utdanningsløpet, og påpeker at nettopp disse fagområdene spiller en avgjørende rolle for demokratisk danning og evnen til å leve sammen i verden:

These abilities are associated with the humanities and the arts: the ability to think critically; the ability to transcend local loyalties and to approach world problems as a “citizen of the world”; and, finally, the ability to imagine sympathetically the predicament of another person (Nussbaum, 2010, s. 7)

Nussbaum peker dermed på evner som er helt avgjørende for et demokratisk samfunn, og som knytter seg til kunst og humaniora. For å kunne *vise den mulige framtidsveien som står åpen for barnet* (jf. Dewey) trengs et mangfold av muligheter, en *forgrenet sti* som kan lede tankene litt hit og litt dit og dermed åpne for at kreativiteten settes i spill. Det må være plass til undring og glede. Et slikt *mangfold av muligheter* kan åpne seg gjennom kunstnerisk aktivitet som lar elevene utforske og forme noe som ikke fantes fra før. Fordi det handler om å skape noe selv, skape noe nytt, spiller disse fagene og arbeidsmetodene en viktig rolle når det kommer til kreativ tenkning og kritisk refleksjon. I møte med andres kunstutfoldelse kan det åpnes for betydningsfulle erfaringer og forståelse for andres perspektiver og meninger – det å anerkjenne den andre som likeverdig og med sine egne følelser, sitt eget indre liv. Derfor er kunstnerisk aktivitet og estetiske erfaringer viktig for en skole som ønsker å fungere som et demokrati i miniatyr, og som skal åpne dører til verden og framtida.

Lindströms rammeverk skiller – men *sidestiller* – kunstens egenverdi og dens instrumentelle verdi, noe som sammenfaller med Deweys tenkning om mål og midler, og hans pragmatiske estetikk. Kunstens egenverdi og det at kunstaktiviteten er fullkomment meningsfull i seg selv, trenger ikke stå i motsetning til dens instrumentelle betydning for estetisk erfaring og danning (eller for andre områder og emner). På samme måte står ikke erfaring i et motsetningsforhold til læring. Den estetiske dimensjon bør gi plass til både læring og erfaring, til både kunstens metode og kunsten i seg selv. En bred forståelse av danningens estetiske dimensjon innebærer dermed at estetisk erfaring har en like viktig plass som estetisk læring. Der læringsbegrepet peker mot individuell tilegning av kompetanse (utfallet), er erfaringen åpen, prosessuell og avhengig av interaksjon. Kunst som estetisk erfaring er på den måten noe du *gjør* og *gjennomgår*, heller enn et produkt du ser eller lager. I et større perspektiv griper dermed Deweys begrep om estetisk erfaring inn i kjernen av hva utdanning er – eller bør være (jf. 2.2). Utdanning handler om mer enn læring som kan tilegnes og måles. Formålsparagrafen

sier at elevene skal utvikle kunnskap, men også *dugleik og holdningar* for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Danning til demokrati fordrer mer enn arbeidskompetanse. Å bli en demokratisk medborger er ikke noe som kan tilegnes som kunnskap alene, nettopp fordi demokratiet er tuftet på verdier - og hvordan skal noe vi ikke har erfaring med få verdi for oss? Ingenting ilegges mening for oss med mindre vi interagerer med det og lar det virke inn på oss (jf. 2.4.1 og 3.1), og dermed lar det *bety noe*. Verken historien eller estetikken vil ha noe å si oss hvis ikke de eksisterer i bevisstheten vår som noe vi forholder oss til, noe som gir mening og er viktig for oss. Ved å åpne for at skapende kunstpraksis – som krever estetisk kompetanse – og estetisk erfaring henger sammen heller enn å være adskilt, at dette er *to sider av samme kunst*, gis vi en mulighet til å nærme oss kunsten som noe som i større grad angår oss og som gjør livet rikere.

Ifølge formålsparagrafen skal elevene få utfolde *skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Dette bør innebære rike og varierte erfaringer gjennom nettopp utfoldelse og fantasi. Om rommet for *something, perhaps* snevres inn og forsvinner blir eksistens ofret for essens – med andre ord: det som *betyr noe* fortrenses til fordel for jakten på det som *er sant* (jf. 3.1.1). Kunsten er uovertruffent i stand til å uttrykke det som bare kan pekes mot med ord, og presenterer dermed verden for oss på nye måter. Ved å vise oss en variasjon av muligheter bærer kunsten med seg et potensiale for en pluralistisk virkelighetsforståelse som kan ruste oss til å bedre leve sammen i verden og gi plass til det som er annerledes. Dette er både aktuelt og viktig i vår tid, og noe som ikke kan tas for gitt. Heller enn å være et problem som må overkommes, kan det vage (usikkerheten) anses som en helt sentral del av virkeligheten som vi forholder oss til kontinuerlig. Ved å godta at mye i virkeligheten er vagt, åpent, usikkert – og omfavne kunnskapen som denne type erfaring tilbyr oss – vil det kunne tilgjengeliggjøre tingenes potensielle mening for oss, og utvide vår evne til å sette oss inn i andre perspektiver. I den forbindelse mener jeg dansen, som nysgjerrig lek og utforskende improvisasjon, har mye å tilby. Jeg vil avslutte med å sitere dansekunstner og professor i kunstfagdidaktikk Tone Pernille Østern, som om improvisasjonens *underliggjøring* skriver:

I leken, og i improvisasjonen, eksisterer barnet/improvisatoren både i en fysisk virkelig og fiktiv verden på en og samme tid, og i leken/improvisasjonen finnes det plass for å prøve ut nye, umulige, uvanlige og annerledes måter å være-i-verden på (Østern, 2006, s. 212)

Litteraturliste

- Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's theory of art, experience, and nature : the horizons of feeling*. Albany, N. Y: State University of New York Press.
- Alexander, T. M. (2006). Dewey, Dualism, and Naturalism. I J. R. Shook & J. Margolis (Red.), *A Companion to pragmatism* (bd. 32). Malden, Mass: Blackwell Pub.
- Andersen, Ø. (1986). *Tradisjon og formidling : hos, fra og om de gamle grekere*. Oslo: Solum.
- Andersen, Ø. (1999). *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo: Sypress forl.
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida : innføring i historisk forståelse og metode* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget ; tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordisk pedagogik*, 28, 89-103.
- Arnesen, J. (2015). Den estetiske skolen i fremtiden. Hentet 09.02 2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/den-estetiske-skolen-i-fremtiden/145878>
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori : en antologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011 : report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, (01), 54-66.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder : etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Biesta, G. (2019). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Björkgren, M., Ahlskog-Björkman, E., Enkvist, N. & Gullberg, T. (2019). En komparativ forståelse av ämnesdidaktiska prepositioner. *Nordidactica*, (2019:3), 45-72.

- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring : introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (bd. nr. 16, B. Christensen-Scheel, Overs.). Oslo: Pax.
- Brinkmann, S. (2005). Et pragmatisk dannelsesideal i selvdannelsens epoke. *Nordic Studies in Education*, (03), 245-258.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2008). Til forsvar for en uren pædagogik. *Nordic Studies in Education*, (04), 303-314.
- Dewey, J. (1909). *How we think*. London/Boston: Heath.
- Dewey, J. (1939). *Logic : the theory of inquiry*. London: George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1981). *Experience and nature* (bd. Vol. 1). Carbondale, Ill: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1984). *The quest for certainty* (bd. Vol. 4). Carbondale, Ill: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education*. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dewey, J. (1987). *Art as experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2001a). Barnet og læreplanen. I *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.
- Dewey, J. (2001b). Utdannelse som konservativ og progressiv. I *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 41-52). Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» fra *Art as Experience* (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori : en antologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (bd. nr 5). Oslo: I kommisjon hos Aschehoug.
- Frost, R. (1967). *Complete poems*. London: Jonathan Cape.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Glad, Å. L. & Egeberg, I. (2002). *Dans på timeplanen : fagdidaktisk grunnbok*. Oslo: Tell forl.
- Granger, D. A. (2006). *John Dewey, Robert Pirsig, and the art of living : revisioning aesthetic education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Greene, M. (1977). The Artistic-Aesthetic and Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 283-296. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075544>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Hammermeister, K. (2002). *The German aesthetic tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, F. T. (2012). Om akademisk dannelse i dag - med utgangspunkt i Gadamer's syn på sandhed og erfaring. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(3), 208-224.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske : framlegg til eit utvida daningsomgrep. *Pedagogisk filosofi*, s. 79-103.

- Helskog, G. H. (2003). Den humanistiske dannelsen og 1990-tallets utdanningsreformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (01-02), 20-36.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2010). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hohr, H. (2016). Erfaring som menneskets måte å være på. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Jensen, R. & Gurholt, K. P. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (06), 447-458.
- Joas, H. (2015). *Pragmatist Social Thought, History of* (Second Edition. utg.). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2015, p.808-810: Elsevier Ltd.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04), 289-300.
- Karseth, B. & Engelsen, B. U. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 404-415.
- Kirke- og undervisningsdep., N. (1939a). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdep., N. (1939b). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, N. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : bokmål* ([Ny utg.]. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, N. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87* (Bokmål[utg.]. utg.). Oslo: Aschehoug.

- Kirke- utdannings- og forskningsdep., N. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 167-203). [Oslo]: Gyldendal akademisk, 2001.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen* ([12. utg.]. utg.). Oslo: Pedlex.
- Kvernbekk, T. (2016a). Mål-middel-tenkning. I *Pedagogiske fenomener: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kvernbekk, T. (2016b). Om mål. I *Pedagogiske fenomener: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lindström, L. (2009). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *Kritisk utbildningstidskrift, KRUT*, 133/134, 57-68.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166-179. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1-02), 3-18.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04), 269-278.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey - Danning til demokrati. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løvlie, L. (2015). John Dewey, Phenomenology, and the Reconstruction of Democracy. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritik*, 1(0), 1-13. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.104>
- Løvlie, L., Korsgaard, O. & Slagstad, R. (2011). *Dannelsens forvandlinger* (2. uendrede utg. utg.). Oslo: Pax.
- McLellan, J. A. & Dewey, J. (1889). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education* Boston, New York etc.: Educational publishing company.

- Moen, E., Stenersen, R. & Carlmark, I. (1973). *Bevegelsesforming*. Oslo: Yrkesopplæringsrådet for håndverk og industri, Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet. *Paideia*, (09).
- Nordaker, D. J. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I S. Pape (Red.), *Norsk Danseforskning* (s. 81-106). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnpplæring for alle* (8258307134). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2007:6. (2007). *Formål for framtida : formål for barnehagen og opplæringen : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 2. juni 2006, avgitt til Kunnskapsdepartementet 8. juni 2007* (Norges offentlige utredninger (tidsskrift : online) 9788258309212). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Norges offentlige utredninger (tidsskrift : online)). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Papastephanou, M. (2017). Learning by Undoing, "Democracy and Education," and John Dewey, the Colonial Traveler. *Education Sciences*, 7.
- Poirier, R. (1992). *Poetry and pragmatism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rasmussen, B. K. & Gjørsum, R. G. (2017). Fagovergripende diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), 192-196.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-09>
- Rømer, T. A. (2017). Kritik af John Hatties teori om visible learning - A Critique of Visible Learning. *Nordic Studies in Education*, (01), 19-35.
- Sahlberg, P. (2012). *Lärdomar från den finska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Sejersted, F. (2013). *Sosialdemokratiets tidsalder : Norge og Sverige i det 20. århundre* ([Rev. utg.]. utg.). Oslo: Pax.
- Shusterman, R. (1997). The end of aesthetic experience.(decline of concept in the 20th century). *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 55(1), 29.
<https://doi.org/10.2307/431602>
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist aesthetics : living beauty, rethinking art* (2nd ed. utg.). Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Skaftnesmo, T. (2012). Evidensbasering – Den nye eminensen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 348-360.
- Sæverot, H., Trippestad, T. A. & Ødegaard, E. E. (2014). Pedagogikk på agendaen. Forord til den norske oversettelsen. I G. Biesta (Red.), *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. & Werler, T. (2017). *Pedagogikkens språk : kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Telhaug, A. O. & medarb. (1999). *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000 : en studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thavenius, J. (2004). Konstens arv. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningsministeriet. (1999). *Lag om grundläggande utbildning*. Undervisningsministeriet, Finland. Hentet fra
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* Finland. Hentet fra
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_v_erkkojulkaisu.pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2016). Kompetanse er i læreplanverket. Hentet 08.05.2020 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. (2013). Finland's PISA Results: an analysis of dynamics in education politics. I A. Benavot & H.-D. Meyer (Red.), *PISA, power, and policy : the emergence of global educational governance* (bd. vol. 23, no. 1). Oxford: Symposium Books.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik* (2 uppl. utg.). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Westerlund, H. (2008). Justifying Music Education: A View from Here-and-Now Value Experience. *Philosophy of Music Education Review*, 16(1), 79-95.
<https://doi.org/10.2979/PME.2008.16.1.79>
- Østern, T. (2006). Dansens utholdelige letthet. I(s. s. 189-213). [Oslo]: Damm.
- Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2(0), 1-22. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.119>
- Aagre, W. (2016). *Folkeopplyseren : Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Bergen: Fagbokforl.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kunst og håndverk, nummererte mål N39-LK06

MÅL K&H – nummerert									
N39		L60		M74	M87	L97		LK06	
Tegning	Sløyd	Handarbeid			Felles mål		Mål 8-10.trinn	Kompetansemål 10.trinn	
Mål A: Utvikle evnen til å uttrykke indre opplevninger og bevisste iakttagelser ved hjelp av form og farge Mål B: Fremme og styrke anlegg for formende arbeid hos barn ved å gi opplæring i bruk av forskjellig formålstjenlig materiale	Mål C: Trene forstand, vilje, dommekraft Mål D: Utvikle sansen for god form og farge og venne dem til å gjøre arbeidet omhyggelig og pent Mål E: Sløyde-arbeidet skal hjelpe til å skape glade, driftige og handle-dyktige mennesker	Mål F (by): Vekke barnas interesse og utvikle deres anlegg for praktisk arbeid	Mål A: Utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet	Mål A: Gi vekstvilkår for elevenes fantasi, deres estetiske følsomhet og deres evne til å oppleve	Mål A: Utløse aktivt, personlig engasjement hos elevene gjennom allsidig skapende arbeid	Mål A: Utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur	Mål E: Bli kjent med og kunne samtale om ulike kunstneres bildeuttrykk fra forskjellige epoker og kulturer	Mål A: Bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser Mål B: Bruke ulike funksjoner i bildebehandlingsprogram	
		Mål G (by): Lære dem ymse slag handarbeid	Mål A1: Fremme og styrke anlegg for skapende arbeid	Mål B: Bevare og stimulere gleden ved skapende virksomhet	Mål B: Gi elevene erfaring med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktisk ferdighet	Mål B: Utvikler ferdigheter, skaperglede, observasjons-evne og estetisk sans, gjennom praktisk skapende arbeid	Mål F: Gi inntrykk, opplevelser og følelser et personlig bildemessig uttrykk med utgangs-punkt i egne erfaringer	Mål G: Reflektere over og bruke muligheter som ligger i de visuelle virkemidlene form, farge og komposisjon for å visualisere det de ser, egne ideer eller budskap	Mål E: Stilisere motiver med utgangspunkt i egne skisser i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogrammer
		Mål H (by): Oppdra til selvstendighet	Mål A2: Utvikle evnen til gjenskapende arbeid	Mål C: Utvikle evnen til å gi uttrykk for tanke og fantasi i synlig form, øve opp praktiske ferdigheter og styrke sansen for kvalitet	Mål C: Gi elevene erfaring i og forståelse for bilde, skulptur og bruksform som individuell og samfunns-messig form og uttrykk	Mål C: Utvikler sin evne til visuell kommunikasjon gjennom praktisk arbeid med idé-utvikling, problem-løsning og symbol-handling	Mål H: I eget skapende arbeid kunne bruke et utvalg av materialer, redskaper og teknikker og har tilegnet seg kunnskap om deres kvaliteter, muligheter og begrensninger	Mål I: Kunne bruke enkle teknikker innen foto, data og video og reflektere over massebrukens visuelle budskap	Mål F: Dokumentere eget arbeid i multimediepresentasjoner Mål G: Designe produkter ut fra en kravspesifikasjon for form og funksjon
		Mål I (by): Utvikle farge-sans og smak, og lære barna å utføre nøyaktig og ordentlig arbeid	Mål A3: Utvikle evnene til estetisk opplevning	Mål B: Oppdra til selvstendighet	Mål D: Stimulere følelse, fantasi og tanke gjennom arbeid med temaer, ideer og erfaringer	Mål D: Gjennom praktisk arbeid og refleksjon blir oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet	Mål I: Kunne bruke enkle teknikker innen foto, data og video og reflektere over massebrukens visuelle budskap	Mål J: Gjennom sitt skapende arbeid utvikle kjennskapet til særtrekk ved ulike kulturtradisjoner og få en forståelse av hvordan ulike kunst- og håndverkstradisjoner har utviklet seg i ulike kulturer, deriblant den samiske	Mål H: Beskrive ulike løsningsalternativer i design av et produkt ved hjelp av skisser og digital programvare Mål I: Skape klar og drøfte mote, pris og kvalitet i et forbrukerperspektiv
		Mål J (land): Utvikla handlag, praktisk sans, omtanke, skjønn og smak	Mål C: Oppdra til sosialt samarbeid	Mål D: Utvikle elevenes naturlige interesse for praktiske systemer	Mål E: Utvikle varhet overfor estetiske verdier i arbeid med materialer, form og farger	Mål E: Utvikle varhet overfor estetiske verdier i arbeid med materialer, form og farger	Mål J: Gjennom sitt skapende arbeid utvikle kjennskapet til særtrekk ved ulike kulturtradisjoner og få en forståelse av hvordan ulike kunst- og håndverkstradisjoner har utviklet seg i ulike kulturer, deriblant den samiske	Mål I: Kunne bruke enkle teknikker innen foto, data og video og reflektere over massebrukens visuelle budskap	Mål J: Samtale om hvordan urfolk og andre kulturer har påvirket og inspirert ulike designuttrykk Mål K: Beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping
		Mål K (land): Vekkja og øva opp sans for sparsømd og orden, fremja tiltaksevna og styrkja arbeidsglede	Mål D: Utvikle elevenes naturlige interesse for praktiske systemer	Mål E: Venne elevene til orden og nøyaktighet	Mål E: Utvikle varhet overfor estetiske verdier i arbeid med materialer, form og farger	Mål F: Hjelpe elevene til å se eget arbeid i lys av kulturens utryksformer og til å utvikle kritisk sans for samtidens bilde- og gjenstands-kultur, og derigjennom oppdra til medansvar for vårt miljø	Mål K: Vise at de på en gjennomtenkt måte kan vurdere form, farge og dekor i forhold til funksjon og personlig uttrykk	Mål J: Gjennom sitt skapende arbeid utvikle kjennskapet til særtrekk ved ulike kulturtradisjoner og få en forståelse av hvordan ulike kunst- og håndverkstradisjoner har utviklet seg i ulike kulturer, deriblant den samiske	Mål L: Lage funksjonelle bruks-gjenstander og vurdere kvaliteten på eget håndverk Mål M: Gjøre rede for særtrekk ved nordisk design i et internasjonalt perspektiv
								Mål L: Gjennom sitt skapende arbeid utvikle kjennskapet til særtrekk ved ulike kulturtradisjoner og få en forståelse av hvordan ulike kunst- og håndverkstradisjoner har utviklet seg i ulike kulturer, deriblant den samiske	Mål N: Diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har framstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur
								Mål K: Vise at de på en gjennomtenkt måte kan vurdere form, farge og dekor i forhold til funksjon og personlig uttrykk	Mål O: Samtale om opplevelse av hvordan kunstnere til forskj. tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom foto, film, video, bruke dette som utgangspunkt for eget arbeid
								Mål L: Ha kunnskap om ulike materialers, redskapers og teknikkers muligheter og begrensninger, kunne begrunne sine material-tekniske valg og gjøre vurderinger ut fra miljømessig sammenheng	Mål P: Sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to- og tredimensjonal kunst Mål Q: Tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv Mål R: Samtale om arkitekttegninger og digitale presentasjoner av byggeprosjekter, vurdere tilpasning til omgivelsene og skissere ulike løsninger
									Mål S: Vurdere funksjonell innredning av rom, stil og smak og visualisere egne løsninger Mål T: Forklare hvordan klima, kultur og samfunnsforhold påvirker bygningers konstruksjon, valg av materialer, form, uttrykk og symbolfunksjon Mål U: Bygge og teste bærende konstruksjoner i ulike materialer

Vedlegg 2: Musikk, nummererte mål N39-LK06

MÅL Musikk – nummerert							
N39	L60	M74	M87	L97		LK06	
			Felles mål		Mål 8-10.trinn	Kompetansemål 10.trinn	
Mål A: Oppdra elevene til å bli glade i god sang	Mål A: Oppdra elevene til å bli glade i god musikk – vokal og instrumental – så den blir av varig verdi for dem	Mål A: Utvikle elevene til å oppleve og vurdere musikk	Mål A: Utvikle evnen til å oppleve, uttrykke og vurdere musikk	Mål B: Skape større innsikt i musikkens historie, grunnmateriale og uttryksmåter	Mål A: Utviklar evna til å kunne uttrykke seg musikalsk og meningsfullt gjennom spel, dans, song og annan vokal aktivitet	Mål F: Tileigne seg eit sang-, danse- og musikkrepertoar som gir innsikt i samtida og oppleving av ei fleirkulturell verd	Mål A: Bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter
						Mål G: Utvikle evna til å ta ansvar or å planleggje, øve inn og gjennomføre framføringar og konsertar med song, samspel og dans	Mål B: Velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunnge valgane
Mål B: Synge de mest alminnelige sanger og salmer så vakkert og riktig som mulig	Mål B: Få den fortrolighet med musikkens elementære grunnlag og den kunnskap i musikkforståelse som kan bidra til å styrke interessen	Mål B: Fremme interessen for aktiv musikkutfoldelse	Mål C: Styrke interessen for vokal og instrumental musikk	Mål C: Fremme interessen for aktiv musikkutfoldelse og utlose og kultivere skapende krefter	Mål B: Opplever glede ved å ta aktivt del i og få medansvar for musikalsk og sosialt fellesskap gjennom song, spel og dans	Mål H: Utvikle evna til å arbeide med musikalske idear innanfor ulike musikalske formar, sjangrar og stilartar	Mål C: Øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangre med vekt på rytmisk musikk
						Mål I: Oppøve evna til å vurdere og korrigere egne komposisjonar og formidle dei til andre	Mål D: Bruke relevante faglege begreper i presentasjon av et arbeid med selvalgt musikk
					Mål C: Opplever og forstår at deira egne song-, danse- og musikkuttrykk kan ha kvalitet og verdi, og at musikk og dans kan skape eit grunnlag for forståing og toleranse	Mål E: Improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon for egne komposisjoner	Mål E: Notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon
					Mål D: Utviklar musikalsk skjøn, og at dei kan reflektere over møtet sitt og omgangen sin med musikk og verdsetje det musikalske uttrykket til andre	Mål J: Gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk	Mål F: Notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon
					Mål E: Gjennom aktiv musisering og lytting få kjennskap til ulike musikktradisjonar i Noreg og i andre land og kulturar, til kjende komponistar og utøvarar, til musikkhistoria og til den rolla musikken har og har hatt i samtid og fortid	Mål K: Utvikle evna til å lytte med ope sinn til eit breitt utval av musikk med aukande kompleksitet og øve seg på å bruke kritisk sans og musikalsk skjøn	Mål G: Skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter
					Mål F: Gjennom aktiviserande uttryks- og arbeidsformar skal dei bli kjende med og vise kunnskap om utviklinga og mangfaldet i musikkformer, sjangrar, tradisjonar og kulturar	Mål L: Diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturars folkemusikk og gjere rede for egne musikkpreferansar	Mål H: Bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner
						Mål M: Gjere rede for reglar for opphavrett knyttet til bruk av musikk	Mål I: Gjere rede for reglar for opphavrett knyttet til bruk av musikk
						Mål N: Gjere rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturars folkemusikk	Mål J: Gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk
							Mål K: Diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturars folkemusikk og gjere rede for egne musikkpreferansar
							Mål L: Gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangre
							Mål M: Uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare
							Mål N: Gjere rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturars folkemusikk

Vedlegg 3: Kroppsøving, nummererte mål N39-LK06

MÅL Kroppsøving – nummerert							
N39	L60	M74	M87	L97		LK06	
			Felles mål		Mål 8-10.trinn	Kompetansemål 10.trinn	
Mål A: Fremme en naturlig og harmonisk utvikling hos barna, kroppslig og sjølelig	Mål A: Gjere elevene kjent med kroppen sin og lære dem hvordan den kan gjøres effektiv	Mål A: Fremme elevenes harmoniske vekt og utvikling	Mål B: Hjelpe elevene til å ta vare på kroppen og bruke den riktig	Mål C: Imotekomme elevenes behov for kroppslig aktivitet i funksjonell og skapende virksomhet	Mål A: Oppleve glede over å vere i rørsle og å meistrere eit breitt utval aktivitetar gjennom utforsking, utfalding og skapande verksemd	Mål F: Utvikle medvit om kroppen og tileigne seg kunnskap om fysisk aktivitet i eit helsefremjande perspektiv og utvikle glede over å delta i fysisk aktivitet	Mål A: Trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar
						Mål G: Bli fortulege med sine egne evner og moglegheiter i ulike aktivitetar innanfor leik, idrett, dans, friluftsliv og andre former for fysisk aktivitet	Mål B: Utføre varierte og effektive svømme-teknikker over og under vatn
Mål B: Styrke elevenes helse	Mål B: Styrke elevenes helse	Mål B: Hjelpe elevene til å ta vare på kroppen og bruke den riktig	Mål C: Imotekomme elevenes behov for kroppslig aktivitet i funksjonell og skapende virksomhet	Mål C: Gjere elevene allsidige erfaringer fra fysisk aktivitet, slik at de lærer praktiske ferdigheter og funksjonell bruk av kroppen	Mål B: Få natur-opplevingar og praktisk roynsle og utvikle kunnskap om og forståing for den plassen mennesket har i naturen	Mål H: Utvikle etisk medvit, kunnskap om og dugleik i eit breitt utval lagidrettar og individuelle idrettar	Mål C: Svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing
						Mål I: Få kjennskap til fysiske kvalitetar, tekniske og taktiske moment i ulike idrettar	Mål D: Praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode
Mål C: Styrke elevenes sans for god og vakker holdning og for lett og ledig bruk av ledd og lemmer	Mål B: Lære elevene hvordan de bør bruke kroppen	Mål D: Utvikle lyst til lek, idrett, friluftsliv og andre former for fysisk aktivitet	Mål E: Utløse, stimulere og holde ved like elevenes naturlige behov for bevegelse og gi muligheter for utvikling av utholdenhet, styrke og bevegelse	Mål D: Ta vare på elevenes evne til skapende aktivitet og utvikle estetisk sans	Mål C: Få positive roynsler med og kunnskap om ulike former for leik, idrett, dans, friluftsliv og annan fysisk aktivitet som ein del av kulturen og som eit grunnlag for ein fysisk aktiv livsstil	Mål J: Gjere rede for reglar for opphavrett knyttet til bruk av musikk	Mål E: Trene på og utøve dansar fra ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekompisjoner
						Mål K: Utvikle dugleik i ulike danseformer for å auke forståinga for uttrykk og tradisjon i ulike kulturar	Mål F: Forklare og utføre livbergning i vatn
Mål D: Gjere elevene glade i gymnastikk og idrett og å få dem til å kjeme ansvar for kropp og helse, så de fortsetter med kroppsøving også etter at de er gått ut av skolen	Mål B: Lære elevene hvordan de bør bruke kroppen	Mål E: Utløse, stimulere og holde ved like elevenes naturlige behov for bevegelse og gi muligheter for utvikling av utholdenhet, styrke og bevegelse	Mål F: Gjere elevene allsidige erfaringer fra fysisk aktivitet, slik at de lærer praktiske ferdigheter og funksjonell bruk av kroppen	Mål E: gi kunnskap om kroppen og kropps-funksjonene og medvirke til å styrke helsen hos den enkelte elev	Mål D: Utvikle kunnskap om menneskekroppen for å forstå og respektere ulike foresetnader, og å bli i stand til å ta vare på og fremje si eiga helse	Mål L: Tileigne seg kunnskap om dans som treningsform og uttryksform gjennom positive roynsler	Mål G: Forklare og utføre livbergande førstehjelp
						Mål M: Gjere rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturars folkemusikk	Mål H: Orienter seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på
						Mål N: Gjere rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturars folkemusikk	Mål I: Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjere greie for allemannsretten
							Mål J: Planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute
							Mål K: Bruke leik og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse
							Mål L: Praktisere og forklare grunnleggjande prinsipp for trening
							Mål M: Forklare samanhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse
							Mål N: Forklare korleis ulike kroppsideal og ulik rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse
							Mål O: Forebygge og gje førstehjelp ved idrettskadar

Vedlegg 4: Billedkunst, nummererte mål LP2014

LP2014 - Bildkunst		
Mål for undervisningen	Formål for bedømmingen i læreemnet	Kunnskapskrav for gode kunnskaper/vitsordet åtte
M1: sporra eleven att iakttå konst, omgivingen och annan visuell kultur med olika sinnen och mångsidigt använda metoder i bildframställning	Förmåga att iakttå konst, omgivingen och annan visuell kultur	Eleven kan använda olika visuella hjälpmedel vid granskning av omgivingen och dess bilder
M2: oppmuntra eleven att diskutera om sina egna och andras iakttågelse og tankar og motivera sine åsikter	Förmåga att reflektera över iakttågelse og tankar	Eleven kan uttrycka sine iakttågelse og tankar om konst, omgivingen og annan visuell kultur verbalt
M3: inspirera eleven att ge uttrykk for sine iakttågelse og tankar i bild genom att använda ulike tekniker og metoder for att uttrykke sig i ulike miljøer	Förmåga att uttrycka iakttågelse og tankar med hjelp av bilder	Eleven kan använda ulike tekniker og metoder for att uttrykke sine iakttågelse og tankar i bild
M4: handlede eleven att använda ulike material, tekniker og uttrykkssått og att fordjupa sin förmåga att skapa bilder	Förmåga att uttrykke sig i bild	Eleven kan målmedvetet använda ulike material, tekniker og uttrykkssått for att uttrykke sig i bild
M5: handlede eleven att tillåmpa ett undersøkende arbeidsått når hen skapar bilder sjålvståndigt eller tillsammans med andre	Förmåga att arbeita på ett undersøkende ått	Eleven kan använda ett undersøkende arbeidsått sjålvståndigt og tillsammans med andre
M6: oppmuntra eleven att uttrykke sine åsikter og att tillåmpa visuelle kommunikations- og uttrykkssått for att påverka i sine egne bilder	Förmåga att påverka med hjelp av bilder	Eleven stråvar till att påverka miljøen og annan visuell kultur med hjelp av bilder
M7: vågleda eleven att använda ulike visuelle, verbale og andre metoder for att tolka bilder	Förmåga att tillåmpa ulike metoder for att tolka bilder	Eleven kan använda några visuelle, verbale og andre metoder for att tolka bilder
M8: handlede eleven att granska vilken betydelse kunst og annan visuell kultur har for individen, gruppen og samhället ur ett historisk og kulturellt perspektiv	Förmåga att granska betydelsen av visuell kultur	Eleven deltar utgående från sine tolkninger i diskussioner om vad kunst og annan visuell kultur betyder
M9: inspirera eleven att använda sig av ulike tiders og kulturers ått att skapa bilder i sitt bildskapande	Förmåga att tillåmpa ulike kulturers ått att uttrykke sig i bild	Eleven kan tillåmpa några ulike kulturers ått att uttrykke sig i bild
M10: handlede eleven att ta stållning till värden som finns i konsten, omgivingen og i annan visuell kultur	Förmåga att uttrykke sin syn på värden	Eleven kan uttrykke sin syn på värden som framkommer i kunst, i omgivingen og i annan visuell kultur
M11: oppmuntra eleven att beakta kulturell mångfald og hållbar utveckling i sitt bildskapande samt att påverka genom bilder	Förmåga att uttrykke sig og påverka gjennom bilder	Eleven granskar i sine bilder kulturell mångfald og hållbar utveckling og blir medveten om möjligheterna att påverka gjennom bilder

Vedlegg 5: Sløyd, nummererte mål LP2014

LP2014 – Sløyd		
Mål for undervisningen	Formål for bedømmingen i læremnet	Kunnskapskrav for gode kunnskaper/vitsordet åtta
M1: handlede eleven att planera sitt arbete samt att utveckla idéer, undersöka och experimentera på ett företagsamt sätt	Förmåga att arbeta och producera	Eleven planerar sitt arbete, kan göra val och söka egna lösningar för sitt arbete
M2: vägleda eleven att ställa upp mål för sitt lärande och arbete och att utgående från målen genomföra en sløydprocess i sin helhet samt utvärdera sitt lärande	Förmåga att genomföra en sløydprocess i sin helhet	Eleven ställer upp mål för sitt arbete, arbetar processinriktat och utvärderar realistiskt sitt lärande under sløydprocessen
M3: handlede eleven att undersöka och mångsidigt använda olika redskap, material och ändamålsenliga metoder samt att utveckla innovationer	Förmåga att framställa och använda tekniker och bearbetningsmetoder	Eleven kan välja ändamålsenliga material, tekniker och bearbetningsmetoder samt använda dem för att framställa produkter/alster enligt sina planer
M4: handlede eleven att lära sig använda sløydrelaterade begrepp, tecken och symboler och att stärka elevens visuella, materiella och tekniska uttrycksförmåga	Visuellt, materiellt och tekniskt uttryck	Eleven kan använda centrala sløydbegrepp, kan uttrycka sina idéer klart och genomföra sina idéer planenligt och med hänsyn till estetik och funksjonalitet
M5: handlede eleven att uppfatta, förutse och reagera på riskfaktorer i arbetet och att arbeta på ett tryggt och säkert sätt under sløydprocessen	Förmåga att arbeta på ett tryggt och säkert sätt	Eleven kan bedöma farorna och riskerna i arbetet samt arbeta på ett tryggt och säkert sätt under sløydprocessen
M6: handlede eleven att utnyttja informations- och kommunikationsteknikens möjligheter för planering, framställning och dokumentation samt för att producera och distribuera gemensam information	Färdigheter i informations- och kommunikationsteknik Förmåga att arbeta tillsammans med andra	Eleven kan använda informations- och kommunikationsteknik både på egen hand och tillsammans med andra för planering, framställning och dokumentation av sløydprocessen
M7: vägleda eleven att förstå betydelsen av praktiska färdigheter, sløyd och teknik i det egna livet, samhället, i företagsverksamhet och i det övriga arbetslivet	Förmåga att uppfatta betydelsen av praktiska färdigheter och sløyd i samhället	Eleven kan med hjälp av exempel beskriva sløydfärdigheternas betydelse i vardagen, samhället och arbetslivet
M8: vägleda eleven att tänka ekonomiskt och att i anslutning till sløydprocessen göra val som främjar en hållbar livsstil	Förmåga att göra val och motivera sina val	Eleven kan redogöra för hur sløyd stödjer en hållbar livsstil och kan göra hållbara val i sitt arbete

Vedlegg 6: Musikk, nummererte mål LP2014

LP2014 - Musik		
Mål for undervisningen	Formål for bedømmingen i læreemnet	Kunnskapskrav for gode kunnskaper/vitsordet åtte
M1: oppmuntra eleven att medverka konstruktivt i en musicerande grupp och i musikaliska sammanhang	Förmåga att medverka i en musikgrupp	Eleven medverkar i en musikgrupp, sköter sin andel och sporrar andra
M2 hjälpa eleven att upprätthålla förmågan att använda sin röst och sjunga och att vidareutveckla den i en musicerande grupp	Förmåga att använda sin röst och sjunga i en musikgrupp	Eleven använder sin röst för att uttrycka sig musikaliskt och deltar i allsång samt kan bidra till den musikaliska helheten
M3: oppmuntra eleven att vidareutveckla sina färdigheter att spela och musicera i grupp genom att använda kroppen, rytm-, melodi- och ackordinstrument	Förmåga att spela i en musikgrupp	Eleven spelar genom att använda kroppen, rytm-, melodi- och ackordinstrument och deltar ganska ledigt i gemensamt musicerande
M4: oppmuntra eleven att pröva på mångsidiga sätt att uttrycka sig och röra sig till musik	Förmåga att röra sig till musik	Eleven visar i sina rörelser att hen oppfatar musikens grundrytm och anpassar sina rörelser till den musik hen hör
M5: erbjuda eleven möjligheter att uppleva och lyssna till ljudmiljöer och musik och handleda eleven att diskutera det hen hört	Förmåga att lyssna till och diskutera ljudmiljöer och musik	Eleven lyssnar till ljudmiljöer och musik och kan berätta om det hen hört
M6: oppmuntra eleven att bygga upp ett kreativt förhållande till musik och handleda eleven att improvisera, arrangera och komponera samt arbeta tvärkonstnärligt	Förmåga att skapa musik kreativt	Eleven kan använda musikaliska eller andra ludelement för att utveckla och tillämpa nya musikaliska idéer självständigt eller i grupp
M7: handleda eleven att spela in musik och att använda musikteknologi på ett kreativt sätt både för att skapa musik och som en del av ämnesövergripande helheter	Förmåga att använda musikteknologi	Eleven kan använda de möjligheter musikteknologin erbjuder för att uttrycka musik självständigt eller i grupp
M8: vägleda eleven att granska musiken som konststart och att förstå hur musik används för att kommunisera och påverka i olika kulturer	Kulturell kompetens	Eleven kan analysera hur musik används och i vilka former den förekommer och berätta om sina iakttagelser
M9: oppmuntra och handleda eleven att diskutera musik med hjälp av musikkbegrepp och -termer	Förmåga att använda musikkbegrepp och -symboler	Eleven använder musikaliska grundbegrepp, notationssätt och termer i den musikaliska verksamheten
M10: hjälpa eleven att upptäcka hur musiken påverkar känslorna och välbefinnandet	Förmåga att upptäcka musikens inverkan på välbefinnandet	Man diskuterar med eleven om musikens inverkan på känslorna och välbefinnandet, men detta mål används inte som grund för slutbedömningen
M11: handleda eleven att måna om sin hörsel och att se till att musik- och ljudmiljön är trygg	Förmåga att väma om hörseln och om att musik- och ljudmiljön är trygg	Eleven beaktar bland annat ljudstyrkan och andra faktorer som hör samman med en trygg musik- och ljudmiljö när hen musicerar. Detta mål används dock inte som grund för slutbedömningen
M12: handleda eleven att utveckla sina musikaliska färdigheter genom övning, att ställa upp mål for sitt musikaliska lärande och att bedöma sina framsteg i förhållande till målen	Förmåga att lära sig	Eleven ställer under handledning upp ett eget mål for musicerande, rörelse till musik eller komposition och annat kreativt skapande samt bedömer sina framsteg i förhållande till målet

Vedlegg 7: Gymnastikk, nummererte mål LP2014

LP2014 - Gymnastik		
Mål for undervisningen	Formål for bedømmingen i læremnet	Kunnskapskrav for gode kunnskaper/vitsordet åtte
M1: oppmuntra eleven att röra på sig, att pröva olika gymnastikformer och att träna enligt bästa förmåga	Aktivitet och vilja att försöka	Eleven är vanligtvis aktiv under lektionerna och prövar och tränar olika gymnastikformer
M2: handleda eleven att träna sina sensomotoriska färdigheter, d.v.s. iakttäta sig själv och sin omgivning med hjälp av olika sinnen och att välja lämpliga lösningar i olika gymnastiksituasjoner	Förmåga att välja lösningar i olika gymnastiksituasjoner	Eleven väljer oftast ändamålsenliga lösningar i olika gymnastiksituasjoner
M3: handleda eleven att utveckla och träna sin balans- och rörelseförmåga, så att hen kan använda, kombinera och tillämpa sina färdigheter på ett mångsidigt sätt i olika lärmiljöer, under olika årstider och i olika gymnastikformer	Förmåga att använda grundläggande motoriska färdigheter (balans- och rörelseförmåga) i olika gymnastikformer	Eleven kan använda, kombinera och tillämpa sina balans- och rörelsefärdigheter i de flesta gymnastikformer som undervisats
M4: handleda eleven att utveckla och träna sin förmåga att hantera redskap, så att hen kan använda, kombinera och tillämpa sina färdigheter på ett mångsidigt sätt i olika lärmiljöer, under olika årstider och i olika gymnastikformer	Förmåga att använda grundläggande motoriska färdigheter (förmåga att hantera redskap) i olika gymnastikformer	Eleven kan använda, kombinera och tillämpa sina färdigheter att använda i de flesta gymnastikformer som undervisats
M5: oppmuntra och vägleda eleven att utvärdera, upprätthålla och utveckla sina fysiska egenskaper: snabbhet, rörlighet, uthållighet och styrka	Förmåga att utvärdera, upprätthålla och utveckla fysiska egenskaper	Eleven kan utvärdera sina fysiska egenskaper och på basis av utvärderingen träna snabbhet, rörlighet, uthållighet och styrka
M6: stärka simkunnskapen och livräddningsfärdigheterna så att eleven kan simma och både rädda sig själv och andra ur vattnet	Simkunnskap och livräddningsfärdigheter	Eleven kan simma och både rädda sig själv och andra ur vattnet
M7: handleda eleven att agera tryggt och sakligt	Aktivitet under gymnastiklektionerna	Eleven agerar på ett säkert och sakligt sätt under gymnastiklektionerna
M8: handleda eleven att samarbeta med alla andra och reglera sina handlingar och känslouttryck i gymnastiksituasjoner med hänsyn till andra	Kommunikationsfärdigheter och arbetsförmåga	Eleven kan agera i olika gymnastiksituasjoner enligt överenskommet sätt
M9: handleda eleven att delta i aktiviteterna enligt principen om rent spel och bära ansvar för gemensamma aktiviteter	Hur eleven deltar i gemensamma aktiviteter	Eleven följer vanligen principerna om rent spel och strävar efter att ta ansvar för gemensamma aktiviteter
M10: oppmuntra eleven att ta ansvar för sina handlingar och stärka sin förmåga att arbeta självständigt	Sättet att arbeta	Eleven kan vanligtvis arbeta ansvarsfullt och självständigt
M11: se till att eleven får tillräckligt med positiva upplevelser av sin egen kropp, av att kunna och av att vara en del av gemenskapen		Påverkar inte vitsordet. Eleven handleds att reflektera över sina erfarenheter som en del av självbedömningen
M12: hjälpa eleven att förstå betydelsen av tillräcklig fysisk aktivitet och en motionsinriktad livsstil för det totala välbefinnandet		Påverkar inte vitsordet. Eleven handleds att reflektera över sina erfarenheter som en del av självbedömningen
M13: göra eleven bekant med olika motionsmöjligheter samt ge eleven kunskaper och färdigheter som hör samman med vanliga motionsformer så att hen ska kunna hitta egna lämpliga motionsformer som ger glädje och rekreation		Påverkar inte vitsordet. Eleven handleds att reflektera över sina erfarenheter som en del av självbedömningen