

**Skolelederes verdsetting av læreres fagkompetanse i
Kunst og håndverk**

Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk 2013

Catrine Lie
Kandidatnummer : 313

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design.
Institutt for estetiske fag.

Emnekode: ZMFKH09

TAKK TIL...

... Mine entusiastiske og kunnskapsrike veiledere Liv Merete Nielsen og Bente Ytterstad for at dere har hatt troen på meg og temaet jeg har valgt gjennom hele prosjektet, bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, livlige diskusjoner og ikke minst for at dere har fått meg i mål. Dere har vært til stor inspirasjon!

... Skolelederne som villig stilte opp på intervju og lot meg stjele av deres dyrebare tid.

... Min mest tålmodige Christian, for støtte, oppmuntring og kjærighet når jeg minst fortjener det. Uten deg hadde jeg ikke hatt nok timer i døgnet!

... Min aller kjæreste Tiril Samira som kom til verden underveis i masterstudiet. Du gjør det hele verdt det!

... Mine nære og kjære for støtte og oppmuntring, og en spesiell takk til Elisabeth og Christina for gjennomlesing og korrektur.

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven rettes fokus mot lærerkompetanse i kunst og håndverksfaget i grunnskolen. For å komme nærmere en forståelse for hvorfor statistikken viser så stor mangel på lærere med fagkompetanse i Kunst og håndverk tar jeg utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan verdsettes faget Kunst og håndverk og lærernes kompetanse i faget av skoleledere i grunnskolen og hvilke årsaksforklaringer kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn?*

Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted utgjør rammen rundt oppgavens problemstilling, forskningsstrategi og forklaringsperspektiv. Problemstillingens første del belyses gjennom en intervjuundersøkelse blant et utvalg skoleledere i Oslo. Skoleledernes utsagn presenteres tematisk ut fra hva de sier om faglig organisering, kunst og håndverksfagets innhold, lærernes kompetanse og lærernes arbeidstid på ungdomstrinnet. To temaer til drøfting konstrueres, sammensatt av noen tendenser jeg avdekker ut fra samtale med skolelederne. Jeg søker deretter å forstå *hvorfor* det er slik og drøfter mulige årsaksforklaringer som kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn. Spørsmål som tas opp er hvilke utfordringer det kunst- og designdidaktiske feltet står ovenfor, og hvordan situasjonen for lærerkompetanse i kunst og håndverksfaget kan bedres. Hensikten er å skape et diskusjonsgrunnlag som utgangspunkt for å styrke kunst og håndverksfaget i skolen.

SUMMARY

This thesis is about teacher competence within the school subject Art and Crafts in the compulsory school. To get a better understanding of why the statistics show such a shortage of teachers with expertise in the subject the inquiry is focused on: *How does school leaders appreciate Art and Crafts and the teacher competence in this subject in compulsory school, and what reasons underline the statements of school leaders?*

The thesis research strategy and perspectives are founded on the scientific direction of critical realism. The first section of the question is evaluated through a selection of school leaders in Oslo. Their statements are presented thematically based on organization and subject content as well as teachers competence and experience working in secondary schools. Two topics for discussion are constructed, based on tendencies uncovered during conversations with school leaders. I then seek to understand the tendencies and underlying reasons for their statements. Some of the questions asked are: What challenges is the field of Art and design didactics fronted with? How can the circumstances for the competence of the teachers within the school subject Art and crafts improve? The purpose of this thesis is to create a basis for discussion of how to strengthen the school subject Art and Crafts.

INNHold

TAKK TIL...	4
SAMMENDRAG	5
SUMMARY	6
INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET	9
<i>Bakgrunn for valg av problemfelt</i>	9
<i>Relevans for fagfeltet</i>	10
Oppgavens fagdidaktiske profil	13
<i>Oppgavens kontekst</i>	13
Statistikk om lærerkompetanse i Kunst og håndverk	13
Lovverk og styringsdokumenter om lærerkompetanse i Kunst og håndverk – skole og lærerutdanning i endring	18
Ansettelse av fagkompetanse i Kunst og håndverk – skolelederens ansvar	22
<i>Målsetning og problemstilling</i>	24
Avklaring av sentrale begreper	24
<i>Relatert forskning</i>	27
<i>Oppgavens oppbygning</i>	27
FORSKNINGSSTRATEGI	29
<i>Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted</i>	29
Aktør / struktur – dualismen	31
<i>Kvalitativ metode</i>	32
Intervju	32
Utvalget	33
Intervjusituasjonen	35
Transkribering og presentasjon av intervjuene	36
Tolkningsstrategi	37
<i>Undersøkelsesdesign</i>	39
FEM SKOLELEDERE OM KUNST OG HÅNDVERK OG LÆRERNES KOMPETANSE I FAGET	40
Informantene	40
<i>Organiseringen av Kunst og håndverk og lærerne</i>	41
Oppsummering	46
<i>Skolelederne om Kunst og håndverk og det faglige innholdet</i>	46
Fagets synlighet	47
Hvilket kunst og håndverksfag gjenspeiles i skoleledernes utsagn?	48
Karakterer i Kunst og håndverk	50
Kunnskap og læring i Kunst og håndverk	51
De grunnleggende ferdighetene i Kunst og håndverk	53
Ulik omtale av arkitekturundervisning	54
Oppsummering	56
<i>Skoleledernes verdsetting av fagkompetanse i Kunst og håndverk</i>	57
Fagkompetanse og relasjonskompetanse vektlegges	57
Hva er minimumskompetanse i Kunst og håndverk?	59
Hva er en god lærer i Kunst og håndverk?	62
Flere fag fremfor faglig dybde?	63
Fagkompetanse i Kunst og håndverk – en ressurs?	67
Oppsummering	69
<i>Lærernes arbeidstid på ungdomsskolen</i>	70
Oppsummering	74
<i>Sammenfatning av undersøkelsens sentrale tema</i>	74

Tema 1: Realisering av læreplanens intensjoner	75
Tema 2: Kunst og håndverkslæreres kompetanse og arbeidstid	78
DRØFTING	80
<i>Realisering av læreplanens intensjoner</i>	80
Skoleledernes ansvar	81
Faglig praksis og interne kontroverser	82
Behovet for fagkompetanse i Kunst og håndverk	85
Kompetansekrav til undervisning i Kunst og håndverk	86
<i>Kunst og håndverkslærernes kompetanse og arbeidstid</i>	87
Hvorfor flere fag?	88
Lærernes leseplikt på ungdomsskolen – et historisk tilbakeblikk	90
Leseplikten - en rettfærdig eller foreldet fordeling?	94
Et faghistorisk tilbakeblikk	96
Et faglig løft for fremtiden	96
Et kritisk-realistisk perspektiv	98
<i>Sammenfatning og refleksjon</i>	100
VEIEN VIDERE	103
<i>En praktisk-estetisk kommentar</i>	103
<i>Sluttkommentar</i>	103
LITTERATUR	105
VEDLEGG	110
<i>Vedlegg 1: Spørsmål fra spørreundersøkelse på e-post til skoleledere i Oslo</i>	111
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skoleledere</i>	113
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide skoleledere</i>	115
<i>Vedlegg 4: Oppfølgingsspørsmål på e-post til S U1</i>	117
<i>Vedlegg 5: Resultater fra spørreundersøkelsen til skoleledere i Oslo</i>	118

INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET

Her vil jeg gjøre rede for bakgrunn for valg av tema for oppgaven og sette det inn en fagrelevant kontekst. Jeg gjør også rede for de forhold som har ledet frem til selve problemstillingen for oppgaven og som er relevant for refleksjoner og drøfting senere i oppgaven. Dette kapittelet leder frem til oppgavens problemstilling.

Bakgrunn for valg av problemfelt

For et par år tilbake, nesten ferdig utdanna faglærer i kunst og håndverk, søkte jeg på en 100 % stilling som faglærer i Kunst og håndverk. Da jeg ikke hørte noe fra skolen, tok jeg selv kontakt for å høre hvor de var i ansettelsesprosessen. Skoleleder kunne da fortelle at de allerede hadde ansatt en lærer. Det viste seg at de hadde fått mindre ressurser til stillingen enn først antatt og derfor var nødt til å revurdere behovet for en 100 % stilling i Kunst og håndverk. Læreren de hadde ansatt var derfor allmennlærer med fordypning i Kunst og håndverk, en lærer de også kunne bruke til flere fag. Det kunne se ut som om skoleeier hadde fjernet ressursene fra kunst og håndverksfaget, og at skoleleder derfor måtte prioritere sine ressurser annerledes enn først tenkt. Spørsmålene jeg satt igjen med handlet om i hvilken grad det ville gå ut over fagligheten å ansette en lærer som etter alt å dømme kun hadde 30 eller 60 studiepoeng med fordypning i faget Kunst og håndverk i forhold til at en faglærer i Formgiving, kunst og håndverk har 180 studiepoeng dedikert til et fag?¹

I studietiden har jeg foruten å være studenttillitsvalgt, engasjert meg i lærerutdanning generelt og faglærerutdanning spesielt, gjennom blant annen studentrepresentasjon i rammeplanutvalget for de nye faglærerutdanningene². Gjennom faglig og studentpolitisk aktivitet har jeg utviklet et sterkt engasjement for å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen. Det er derfor en enkel avgjørelse å skrive en fagpolitisk motivert masteroppgave om kunst og håndverkfagets rammebetingelser i grunnskolen. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan lærerkompetanse i Kunst og håndverk blir verdsatt av skoleledere. Tilfellet beskrevet ovenfor og det studentpolitiske engasjementet har fått meg til å reflektere over hva som faktisk er og

¹ I faglærerutdanningens 180 studiepoeng ligger 30 studiepoeng til pedagogikk, 15 studiepoeng til kunst og formkultur, 75 studiepoeng til grunnstudium i formgiving, kunst og håndverk og 60 studiepoeng fordypning som inkluderer en utviklingsoppgave på 15 studiepoeng. Fagdidaktikk er integrert i de ulike delene og utgjør et minimum omfang på 30 studiepoeng. (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003)

² <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/kds-rammeplanutvalg/Utvalgsmedlemmer/> (lesedato 31.03.2013)

bør være krav til lærerkompetansen i Kunst og håndverk (heretter kalt KH) og hvorfor det er så viktig at det settes på dagsorden. Da jeg var ferdigutdannet faglærer var min egen holdning til faget svært idealistisk, min noe naive tro på fagets viktighet og eksistens ga en urokkelig selvtillit og tro på min egen kompetanse. Realiteten oppleves dessverre som noe helt annet; høyt kompetente faglærere får ikke jobb i grunnskolen og nesten halvparten av lærerne som underviser i KH har i følge Lagerstrøm (2007) ikke kompetanse faget, noe jeg vil komme nærmere inn på senere i dette kapittelet. Min faglærerkompetanse ser ut til å ikke være verdt særlig mye i grunnskolen, med mindre jeg har flere fag jeg kan undervise i. Hvorfor er det slik? Og hvordan blir egentlig fagkompetanse i KH i dag verdsatt?

Relevans for fagfeltet

På et seminar om de praktiske og estetiske fagene i regi av Utdanningsforbundet i september 2012³ ble det blant annet uttrykt bekymring for at kunst og kulturfag i norsk skole blir nedprioritert i takt med at PISA-undersøkelsene får mer og mer oppmerksomhet. Representanter fra alle de praktiske og estetiske fagene (Kunst og håndverk, Musikk, Kroppsøving, Mat og helse) fortalte blant annet om en hverdag der fagene deres blir prioritert ned, om manglende forståelse for hva fagene deres egentlig innebærer og om manglende fagkompetanse hos de som underviser i fagene. Historiene fra seminaret forteller om en skolehverdag som preges av et stadig større trykk på å hevde seg på nasjonale prøver, spesielt i fag som Matematikk og Norsk. Det vitner om en skolehverdag der noen fag vurderes som viktigere enn andre. Hvorfor har det blitt slik? Hva må til for at de praktisk-estetiske fagene skal kunne hevde sin plass og verdien av fagene synliggjøres som en viktig del av elevenes allmenndannelse?

Diskusjoner om norsk skole har lenge vært et hett tema blant politikere, foreldre og allment interesserte. ”Alle” har meninger om hva det bør være mer eller mindre av i skolen (mer Matematikk, mer Norsk, mer Kroppsøving). Det hevdes at basisfagene må styrkes og elevene må bli bedre på å skrive, lese og regne. De grunnleggende ferdighetene (å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig og bruke digitale verktøy) gjentas som et mantra i hele

³ Seminartittel: ”Hva har skjedd med de praktiske og estetiske fagene i Kunnskapsløftet?” <http://www.utdanningsforbundet.no/Kurs-og-konferanser/Sentrale-kurs-og-konferanser/Manus-fra-kurs-og-konferanser/Hva-har-skjedd-med-de-praktiske-og-estetiske-fagene-i-Kunnskapsloftet/> (31.10.2012). Det som refereres fra seminaret her er ut fra egne notater og slik jeg husker det som ble sagt.

debatten. De praktisk-estetiske fagene forsvinner i en slik debatt. Dessverre kan det virke som om de nedprioriteres i selve skolen også, til tross for at disse fagene har plass som obligatoriske fag i nasjonale læreplaner. Innimellom alt stoffet om Matematikk og elevenes norskerferdigheter dukker det imidlertid opp noen artikler med relevans for våre fagfelt, men når fagene først nevnes har ordlyden til tider en negativ karakter. Et eksempel er hvordan Oslos skolebyråd, Torger Ødegård, ble sitert i forbindelse med innføringen av de nye valgfagene på ungdomstrinnet og om hva han synes om fagene skolene hadde valgt å tilby elevene sine; kroppsøving, dans og design. Artikkelen i Aftenposten beskriver Torger Ødegaard som "[...] opprørt over at Regjeringen ikke er bekymret over ungdomsskoleelever som bruker skoletiden til å dekorere skoer" og han siteres med følgende utsagn; "Når jeg leser at Regjeringen ikke er bekymret for at skolene velger bort realfag, har jeg nesten ikke ord. Aftenpostens beskrivelse av ungdom som klipper plastposer og lager armbånd viser hvor galt dette kan gå" (Dommerud 2012). Hvilke muligheter har faget KH til å hevde sin plass som en sentral del av elevenes opplæring, når medias fremstilling av faget og holdningen til skolepolitikere med beslutningsmakt, i så stor grad nedvurderer det kunst- og designfaglige i skolen?

Et annet eksempel er et debattinnlegg fra Eva Løveid Mølster, avdelingsleder for Visuell kunst ved NISS Høyskolen, som hevder at

"Forsvinnende lite er satt av til styrking av visuell kompetanse i grunnskolen. Barn lærer å lese tekster, ikke bilder. De lærer å analysere dikt, ikke fotografier. De lærer å skrive artikler, noveller og essay, men de lærer lite om å lage og forstå de bildene de daglig kommuniserer med i sosiale medier. Kompetansemålene i grunnskolen lærer barna våre opp til å forbli visuelle analfabeter" (Mølster 2012)

Det er grunn til å spørre om Mølster i det hele tatt har satt seg inn i de nasjonale læreplanene. Et av hovedområdene i KH heter Visuell kommunikasjon, og selv om området favner bredt, fra tegning og maleri til digitale uttrykk, så sier overskriften at det handler om hvordan det visuelle kommuniserer. Mer spesifikt sier et av kompetansemålene etter 7. trinn at elevene skal kunne "fotografere og manipulere bilder digitalt og reflektere over bruk av motiv og utsnitt" og etter 10. trinn skal elevene kunne "vurdere ulike budskap, etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame, film, nettsteder og dataspill" (Kunnskapsdepartementet 2006). Når Mølster i artikkelen påstår at "kompetansemålene i grunnskolen lærer barna våre opp til å forbli visuelle analfabeter" (Mølster 2012), må man først stille spørsmål ved hennes innsikt i

faget KH i grunnskolen og kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Videre kan man stille spørsmål ved hvordan innholdet i KH blir kommunisert og om det i det hele tatt når frem til allmennheten. Jeg vil gi Mølster rett i at ”Grunnskoleopplæringen må bestå av en målrettet opplæring i visuell billedforståelse. Dagens barn må få opparbeide seg grunnleggende ferdigheter innen det språket de bruker hver dag, hele tiden” (Mølster 2012). Et sentralt spørsmål handler derfor om kompetansen til lærerne i KH; Dersom elevene våre mangler den kompetansen som er etterlyst av Mølster og som klart og tydelig står beskrevet i læreplanen, har vi da lærere som er kompetente nok til å drive undervisning i faget som dekker opp alle deler og alle kompetansemål i læreplanen?

En sjelden gang dukker det opp artikler som fremmer viktigheten av det praktisk-estetiske i skolen. Billedkunster og pedagog Knut Nesse tar i artikkelen *Tegning et genialt universalspråk*, til orde for at tegning er like nyttig og nødvendig som det å lære seg skrift og tall eller som det å tilegne seg kunnskap i engelsk. I den sammenheng gjør Nesse en sammenligning av undervisningen i de to fagene; ”Hvis engelskundervisningen i grunnskole og videregående opplæring hadde vært like svak som tegneundervisningen er, hadde vi hatt svært lite nytte av engelsk!” (Nesse 2013). Nesse sier videre at tegning er en kulturell, og ikke en biologisk prestasjon. Det vil si at alle kan lære å tegne, men ”Uten at disse tingene blir undervist i, og lært, vil kreative forutsetninger og muligheter knyttet til tegning forbli begrenset” (Nesse 2012). For å bli en god tegnelærer hevder Nesse at man må ha mer enn tre-fire år på lærerhøgskole og at det krever at man selv vet hva som skal til, for å veilede et ungt menneske forbi tegneutviklingens kritiske punkt. Det krever altså at læreren selv har tegneferdigheter for at tegneundervisningen skal være god.

Eksempelene fra avisartiklene ovenfor viser at det å diskutere hvilken status KH faktisk har, hvordan undervisningen gjennomføres i praksis og i hvilken grad det har sammenheng med den lærerkompetansen som brukes i faget kan være et viktig innspill i fagdebatten. Hvilken kompetanse bør lærerne ha for å undervise i faget på ulike trinn? På hvilken måte prioriteres lærernes fagkompetanse i faget av skoleeiere og skoleledere? Diskusjoner rundt dette tema er etter min mening viktig for at aktører i vårt fagfelt skal bli bevisst sin egen rolle og status i grunnopplæringen. En større bevissthet rundt problematikken, kan være med på å bidra til økt faglig konsolidering og spissing av debatten rundt KH-fagets legitimering og utvikling og ikke minst klargjøre hvilken lærerkompetanse som er nødvendig i faget.

Oppgavens fagdidaktiske profil

Refleksjoner over fagets begrunnelse og plass i skole og samfunn, står sentralt i fagdidaktiske problemstillinger. Fagdidaktikk kan defineres som "[...] alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles" (Lorentzen m fl 1998: 7). Temaet for denne oppgaven, verdsetting av læreres fagkompetanse i KH, er i all hovedsak knyttet til undervisningen av faget, da det handler om læreren og lærerens kompetanse til å lære bort faget. I min fagdidaktiske profil, støtter jeg meg til Nielsen (2009) som sier at gjennom de sentrale spørsmålene som berører hva et fag er og hva faget ønsker å være "fødes andre problemstillinger knyttet til fagets innhold, dets læreplaner, læreres kvalifikasjoner for å undervise i faget samt rammer og utstyr for undervisningen" (Nielsen 2009: 26). Denne oppgaven tar for seg grunnskolefaget KH og lærernes kvalifikasjoner i faget gjennom skoleledernes blikk. Drøftinger og refleksjoner rundt faget og fagkompetansen i faget, som gjøres senere i oppgaven, vil derfor naturlig knyttes til hvorfor KH er et viktig fag og hvilken plass det bør ha i fremtidens skole.

Oppgavens kontekst

I det følgende vil jeg forsøke å gjøre rede for konteksten oppgavens tema tar utgangspunkt i. Jeg vil komme inn på flere forhold som har vært med på å danne grunnlaget for oppgavens problemstilling som presenteres senere i kapittelet; statistiske rapporter og kartlegginger vedrørende faget og lærerkompetansen i faget, gjeldende satsninger og styringsdokumenter vedrørende skole og lærerutdanning generelt. Litteraturen som her presenteres aktualiserer på ulikt vis konteksten denne oppgaven står i forhold til. Noe danner det statistiske faktagrunnlaget og noe tar opp problemstillinger som aktualiserer relevansen for valgt tema for oppgaven.

Statistikk om lærerkompetanse i Kunst og håndverk

En rapport som ofte blir referert til når det er snakk om hva slags fagkompetanse lærere som underviser i ulike fag har, er Bengt Lagerstrøms rapport fra 2007, "Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006". Rapporten gir en oversikt over lærernes fordypning i de fagene de underviser i, men omfatter kun de som underviser i de aktuelle fagene høsten 2005. Rapporten viser at det på tidspunktet for kartleggingen var flere med

kompetanse i den enkeltes undervisningsfag sammenlignet med tidspunktet for tilsvarende kartlegging fra 1999 (Lagerstrøm 2000). For KH er det bekymringsverdig at ”andelen med fordypning i engelsk og kunst og håndverk er noe lavere i 2005 enn i 1999” (Lagerstrøm 2007: 3). Ser vi nærmere på faget KH viser rapporten at samlet sett for både småskole-, mellom- og ungdomstrinnet har 55% av lærerne fagkompetanse i KH. Selv om dette er et knapt flertall av lærerne, vil det si at *hele* 45 % av lærerne oppgir at de ikke har kompetanse i KH, selv om de underviser i det. Ser man på trinnene hver for seg og kun på andelen som har 60 studiepoeng i faget eller mer, blir tallene adskillig lavere. Kun 12 % på småskoletrinnet (1.-4.trinn), 20 % på mellomtrinnet (5.-7.trinn)⁴ og 38 % på ungdomstrinnet (8.-10.trinn) har en slik fordypning i KH (Lagerstrøm 2007: 29).

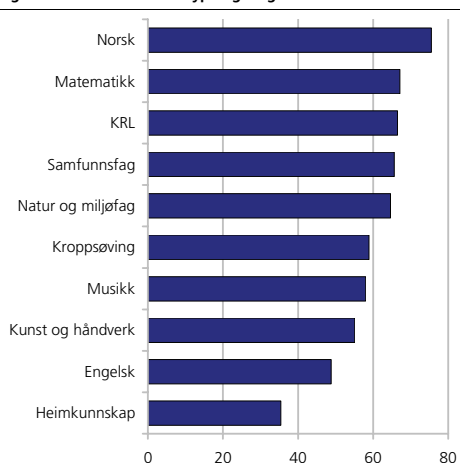
Et positivt trekk fra rapporten er at det ser ut til å være de lærerne med høyest fagkompetanse i KH som underviser mest i faget. Flertallet av de med minst 60 studiepoeng i KH underviser i faget mer enn 5 timer i uken (Lagerstrøm 2007: 30). Rapporten gir også en beskrivelse av fagkompetanse hos lærerne fordelt på lærernes aldersgrupper. Et interessant funn i den sammenheng er at på barneskolens trinn 5.- 7, oppgir kun 5 % av de yngste – det vil si de under 30 år – at de har 60 studiepoeng eller mer i KH, mens nesten en av fire i aldersgruppen 50 år eller eldre har mer enn 60 studiepoeng i faget (Lagerstrøm 2007: 29). Det kan altså tyde på en urovekkende svak nyrekruttering av lærere med høy kompetanse. Man kan spørre seg hva som vil skje med faget på barneskolen, om det ikke skjer en nyrekruttering av lærere med høy fagfordypning i KH, da flere av de allerede få som har den type fordypning i faget snart vil pensjoneres ut av yrket.

Kartleggingen til Lagerstrøm omfatter også hvilken utdanningsbakgrunn lærerne har. På landsbasis har 74 % lærere (3 av 4) i grunnskolen allmennlærerutdanning, 12 % har førskolelærerutdanning og 10 % har praktisk-pedagogisk utdanning, mens kun de siste 4 % av undervisningspersonalet med en pedagogisk utdanning har en faglærerutdanning. Videre er det verdt å nevne at Oslo skiller seg ut som det fylket med størst andel lærere med 60 studiepoeng eller mer i KH⁵, og som et av de fylkene hvor andelen lærere som ikke har studiepoeng i faget er lavest. Oslo er med andre ord et interessant fylke å se nærmere på.

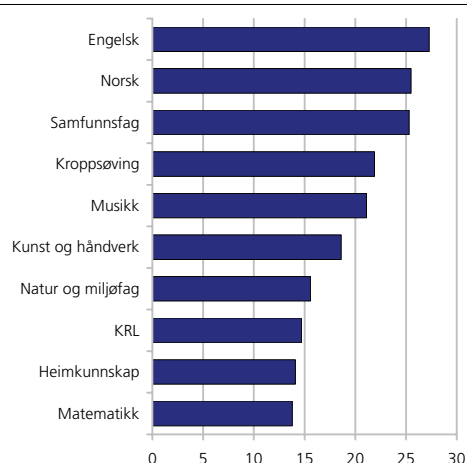
⁴ Den tidligere inndelingen i småskoletrinn og mellomtrinn er nå slått sammen til barnetrinn (1.-7. trinn)

⁵ Oversikt på side 57 i Lagerstrøm (2007) viser at andel lærere i Oslo med 60 studiepoeng i faget og 60 studiepoeng eller mer, er henholdsvis 21,3 % og 20 %. Dette er den høyeste andelen i landet.

Figur 2.1. Andel med fordypning i faget de underviser i. 2005



Figur 2.2. Andel med minst 60 studiepoeng i faget de underviser i. 2005



Illustrasjonene ovenfor er hentet fra Lagerstrøm (2007: 13-14). Figur 2.1 (til venstre) viser andel lærere med fordypning i faget de underviser i. I de praktisk-estetiske fagene, sammen med engelsk, er andelen med fordypning noe under 60 % av alle som underviser i faget. Det er også påfallende at det er disse fagene som ligger nederst, noe som er konsistent med en antagelse om at de praktisk-estetiske fagene blir nedprioritert i skolen. Figur 2.2 (til høyre) viser andel lærere som underviser i de enkelte fagene med minst 60 studiepoeng i fagene.

Det er over 7 år siden kartleggingen til Lagerstrøm fant sted. Situasjonen rapporten visualiserer kan ha endret seg mye siden den gang. Jeg har vært i kontakt med Statistisk sentralbyrå (SSB) ved Bengt Lagerstrøm for å høre om det var planer om en lignende kartlegging eller om det var mulig å skaffe til veie data som på en eller annen måte sier noe om situasjonen for faget KH i dag. Dette var dessverre verken planlagt eller mulig, og det å gjennomføre en nasjonal kartlegging på egenhånd var for meg ikke aktuelt.

Utdanningsdirektoratet, oppdragsgiveren bak kartleggingen til Lagerstrøm, har informert om at de allerede holder på med en ny kartlegging av lærerkompetanse i norsk skole, men at den er satt ut til et annet analysebyrå⁶. Jeg har ikke lyktes å få tak i eller finne ut noe mer om den nye kartleggingen i ettertid.

Det er relevant å spørre om det er nok kvalifiserte lærere til å dekke opp den store mangelen på lærere med kompetanse i KH i grunnskolen. Et blikk mot de to faglærerutdanningene i formgivning, kunst og håndverk kan kanskje gi noen svar. Det uteksamineres faglærere i KH både fra Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Telemark hvert år. Tall fra Database

⁶ Informert om på rådsmøte i Nasjonalt råd for lærerutdanning 18.-19. oktober 2012.

for statistikk om høgre utdanning (DBH) viser at antall uteksaminerte studenter i 2008 var henholdsvis 50 og 35, mens det i 2012 var sunket til henholdsvis 45 og 19⁷. Selv om antall uteksaminerte studenter er lavt sammenlignet med antall uteksaminerte fra andre lærerutdanninger, viser også statistikk fra Statistisk sentralbyrå at andel studenter som fullfører sin bachelorgrad innen faglærerutdanningene er høyest i landet (Statistisk sentralbyrå 2012). Det kan tyde på fornøyde og topp motiverte studenter, men hvor blir det av disse faglærerne?

En undersøkelse gjennomført av Eva Lutnæs på vegne av Avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo, hadde som formål å få mer kunnskap om hva studentene gjør etter endt studium. Undersøkelsen viser at omlag halvparten av de spurte uteksaminerte faglærerstudentene fra 2006 og 2007 var i full lærerjobb ett år etter endt utdanning. ”Tretten av de nyutdannede har full stilling innen formgiving, kunst og håndverk. Femten har en blandet lærerstilling, der formgiving, kunst og håndverk inngår som en del av stillingen” (Lutnæs 2008: 4). Av disse er de fleste ansatt i vikariatstillinger eller på engasjement. Det er imidlertid *kun to* som oppgir at de har en 100% *fast stilling* med 100 % undervisning i KH. Den andre halvparten av de spurte oppgir enten at de har fått annet relevant arbeid (museumsformidling el.l), ikke relevant arbeid, er fulltidsstudenter eller er i en jobbsøkningsprosess. En av jobbsøkerne skriver at ”arbeidsmarkedet for formingslærere er dårlig” og et par andre har uttrykt at det er vanskelig å bare få undervisningstimer i KH (Lutnæs 2008: 11). Lutnæs tolker det at over halvparten av de spurte som oppga å være i full, men bandet lærerstilling, som et signal på at det er vanskelig å få full stilling som kun KH-lærer (Lutnæs 2008: 12).

En tilsvarende undersøkelse av yrkespraksisen til uteksaminert faglærere og lektorer fra Høgskolen i Telemark ble i 2010 gjennomført av Marte Gulliksen (2012)⁸. Mange av respondentene i undersøkelsen oppgir at de har tatt videreutdanning innenfor pedagogikk eller andre skolefag. Gulliksen ser dette opp mot et mulig vanskelig arbeidsmarked og tolker svarene fra lektorene til at ”det har vist seg vanskeligere å få en jobb, og at de heller utdanner seg videre/på nytt” (Gulliksen 2012: 88). Henholdsvis 50 % av faglærerne og 47% av lektorene oppgir at arbeidsforholdet deres er undervisning i formgiving, kunst og håndverk

⁷ <http://dbh.nsd.uib.no/>

⁸ I undersøkelsen ble svarprosenten for faglærerne (etter endt bachelorgrad) vurdert for lav til å trekke noen slutninger, mens svarprosenten ble vurdert som tilfredsstillende for lektorene (etter endt mastergrad).

(Gulliksen 2012: 82-83). Undersøkelsen gir ingen entydige svar på hvor mange som har slik undervisning som fulltidsjobb, da spørsmålet om hovedarbeidsforholdet er åpnet for multiple svar, det vil si at flere har oppgitt andre arbeidsforhold i tillegg⁹, at de for eksempel underviser i andre fag (25 % av faglærerne og 13 % av lektorene) eller er utøvende i kunstfeltet (5 % av faglærerne og 17 % av lektorene)(Gulliksen 2012: 83-83). Jeg tolker dette som at mange driver med undervisning innen formgivning, kunst og håndverk, men at det er de færreste som har fulle undervisningsstillinger i grunnskole eller videregående opplæring. Siden utdanningen også kvalifiserer for annet arbeid innen kunstfaglige områder er det ikke overraskende at flere også oppgir annet relevant arbeid utenfor skolen. Det fremkommer av rapporten signaler fra flere hold om at lektorer har vanskelig for å få jobb i grunnskolen. Gulliksen gir følgende forklaring; ”Årsakene til dette er mange og kan for eksempel være at det blir for dyrt å lønne en lektor, at lektorer er smale i sin spesialisering og har for få fag å undervise i, og at de kan oppfattes som overkvalifisert til å arbeide i grunnskolen” (Gulliksen 2012: 89). Det Gulliksen her peker på er interessant å se nærmere på; Hvorfor blir faglig høy kompetanse hos lærerne mindre verdsatt på lavere trinn?

Resultatene fra Gulliksen sin undersøkelse, slik jeg tolker dem, er i samsvar med Lutnæs sin undersøkelse. Det viser at til tross for mangel på faglærere med høy fagkompetanse i grunnskolen (Lagerstrøm 2007), er det bare halvparten av de uteksaminerte faglærerstudentene som får jobb i grunnskolen og enda færre som underviser 100 % i KH. En forklaring kan være at flere velger seg inn mot andre yrker, en annen kan være at det rett og slett er mangel på utlyste stillinger, noe Gulliksen selv er inne på. Rapporten *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning* (Espeland m fl 2011) viser blant annet til Gunvald Skeiseids gjennomgang av utlysningstekster fra 1999 til 2009, som viser at skolenes og kommunenes antall utlysninger for de praktiske og estetiske fagene, deriblant KH, har gått drastisk ned fra 1999 og frem til 2009, mens fag som Norsk og Matematikk har gått opp. Rapporten peker med det på en allmenn tendens, ”[...] en kraftig reduksjon i etterspørselen etter kompetanse i praktiske og estetiske fag, og mest på barnetrinnet” (Espeland m fl 2011: 45-46). Kommunene og skolene etterspør ikke lenger lærere med fagkompetanse i KH i så stor grad som mangelen på denne kompetansen i skolen skulle tilsi. Her er det tilsynelatende et misforhold mellom

⁹ ”Det er godt mulig at enkelte lærere arbeider både som faglærere, i en del av stillingen, og som lærere i andre fag i en annen del av stillingen. Dersom vi ser dette opp mot hvilke etter- og videreutdanninger de har hatt i skolefag, pedagogikkfag og andre relevante fag, virker dette sannsynlig” (Gulliksen 2012: 89)

behov, etterspørsel og tilgang på lærere med fagkompetanse som det er svært interessant å gå nærmere inn på.

I 2008 ble det, på vegne av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen gjennomført en undersøkelse blant et representativt utvalg av landets skoleledere i grunnskolen og videregående skole (Gran 2008). Fokuset i undersøkelsen var hvordan de estetiske fagene og lærerkompetansen i disse fagene ble prioritert av skolelederne. Et av spørsmålene var hvor enig eller uenig de er i denne påstanden; ”Lærere uten fagkompetanse i de estetiske fagene er akseptabelt” (Gran 2008: 5). Rapporten viser at så mye som en tredjedel av skolelederne mener det er akseptabelt at lærere *uten* fagkompetanse underviser i de estetiske fagene. Når man ser på lærerkompetansen som ansettes er det grunn til å se på funnene i undersøkelsen som en del av et større bilde, der de praktiske og estetiske fagene blir nedprioritert av skoleledere til fordel for andre fag. Det som også kan trekkes ut av undersøkelsen og som er bekymringsfullt, er at andelen som mener det er akseptabelt uten fagkompetanse i faget, er over dobbelt så stor i grunnskolen i forhold til videregående opplæring. Dette gir signaler om at fagkompetanse i estetiske fag anses som mindre viktig på lavere trinn.

I evalueringen av KH i L97 viser Kjosavik m fl (2003) at blant utvalget var det hele 70 % av lærerne i KH som hadde allmennlærerutdanning, 17 % med faglærerutdanning i KH og 11 % med annen utdanning. Kun 2% oppga at de hadde allmennlærerutdanning og minst ett år eller mer med etterutdanning innen formgivning, kunst eller håndverk. ”Undersøkelsen viser dessuten at et flertall av faglærerne arbeider i ungdomstrinnet” (Kjosavik m fl 2003: 54). Resultatet samsvarer med de øvrige undersøkelsene som er referert og viser et tydelig situasjonsbilde for lærerkompetanse i KH i grunnskolen – de færreste er faglærere med høy fagkompetanse i KH, det er vanskelig å bli ansatt i full lærerstilling med kun KH i fagkretsen, og utfordringen ser ut til å være størst på grunnskolenes laveste trinn.

Lovverk og styringsdokumenter om lærerkompetanse i Kunst og håndverk – skole og lærerutdanning i endring

Jeg har nå tatt for meg noen innfallsvinkler som beskriver tilstanden for andel lærere med og uten fagkompetanse i KH på skolenes og skoleledernes nivå. Lærernes kompetanse i fag og skolenes virksomhet styres av en rekke lovtekster og styringsdokumenter som er vedtatt på

nasjonalt nivå. Jeg vil her komme inn på noen av de mest sentrale og relevante for denne oppgavens tema.

Ansettelse av lærere i skolen reguleres blant annet av Opplæringslova, der det under §10-1 *Kompetansekrav for undervisningspersonell* står; ”Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse” (Opplæringslova 1998). I 2012 vedtok Stortinget lovendringer i Opplæringslova som blant sier at det fra 1. januar 2014 blir innført krav om relevant kompetanse i undervisningsfag (Kunnskapsdepartementet 2012). I bakgrunnen for lovforslaget vises det til St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, hvor det slås fast at ”Læreren må ha god faglig og metodisk kompetanse. [...] Mange studier viser at høy faglig og pedagogisk kompetanse hos lærerne er en sentral betingelse for elevenes læring” (St.meld. nr. 31 (2007-2008) 2008: 35). I lovforslaget vises det også til Lagerstrøm (2007), hvor det i rapporten fremgår at ca 40 % av lærerne totalt mangler kompetanse i fagene de underviser i. Kunnskapsdepartementet har informert om at det konkrete innhold i kravene til fagkompetanse vil bli regulert i forskrift som først skal ut på høring gjennom Utdanningsdirektoratet. Det er altså ikke fastsatt i hvilke fag og trinn kravet kommer til å gjelde, men i Kunnskapsdepartementets rundskriv vises det til de signalene som ble gitt i lovproposisjonen;

For barnetrinnet varsles i proposisjonen at det skal sendes på høring krav om 30 studiepoeng for å undervise i norsk/samisk og matematikk, for ungdomstrinnet 60 studiepoeng for å undervise i norsk/samisk, matematikk og engelsk og 30 for å undervise i de fleste andre fag, og for videregående varsles krav om 60 studiepoeng for å undervise i de fleste fag (Kunnskapsdepartementet 2012).

Utover det er hovedregelen at alle som skal tilsettes i en undervisningsstilling, må ha pedagogisk bakgrunn i samsvar med kravene i rammeplanene for de ulike lærerutdanningene, eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse. De til enhver tid gjeldende rammeplanene for de ulike lærerutdanningene er dermed til en viss grad styrende for ansettelse av lærere i de ulike fag. Rammeplanene for alle lærerutdanningene har nylig vært eller er for tiden gjennom en revidering. De nye differensierte Grunnskolelærerutdanningene ble igangsatt høsten 2010 og innebærer blant annet større faglig fordypning rettet inn mot enten trinn 1.- 7. eller 5.- 10. Den nye Barnehagelærerutdanningen settes i gang høsten 2013. Arbeidet med nye rammeplaner for de øvrige lærerutdanningene som retter seg særskilt mot trinn 8 -13, inkludert de treårige

faglærerutdanningene, startet i 2011. Forslag til nye rammeplaner ble høsten 2012 sendt ut på høring, og ny forskrift ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet våren 2013. En av de mer omfattende endringene i den nye rammeplanen for faglærerutdanningene i praktisk-estetiske fag¹⁰ er det nye profesjonsfaget på 60 studiepoeng, som "[...] skal ha et særlig ansvar for å ivareta sammenhengen mellom praktisk og estetiske fagområder, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring" (Forskrift om rammeplan for PELU 2013). Det praktiske og estetiske fagområdet tilhørende hver enkelt utdanning er tilegnet hele 120 studiepoeng i utdanningen og utgjør dermed to tredjedeler av utdanningen. Utdanningens vektlegging av lærernes faglige kompetanse er tydelig, men i hvilken grad vil de nevnte endringene ha innvirkning på kompetansenivået på lærerne i skolen dersom lærerne ikke blir ansatt?

I forbindelse med revideringen av rammeplanene til de treårige faglærerutdanningene dreide en av diskusjonene seg om hvilke trinn og hvilke skoleslag utdanningene skulle kvalifisere til og selvfølgelig hvilken kompetanse en faglærer burde ha for å dekke kompetansebehovet i de respektive fagene, deriblant KH. Oppdraget fra Kunnskapsdepartementet la en klar føring om at det skulle lages lærerutdanninger som retter seg mot trinn 8 – 13. I den fastsatte forskriften er det imidlertid ikke spesifisert hvilke trinn faglærerutdanningene kvalifiserer for; "Faglærerutdanningene skal kvalifisere for undervisning i de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen og kulturskolen" (Forskrift om rammeplan for PELU 2013). Det kan diskuteres om det er mest gunstig å ikke spesifisere trinnkvalifiseringen, men hva ville egentlig skjedd med kompetansenivået på grunnskolen lavere trinn innen de praktiske og estetiske fagene, dersom man hadde fulgt departementets mandat og begrenset kvalifiseringen for faglærerutdanningene til 8 – 13. trinn? Noen vil kanskje argumentere med at behovet for lærere i faget KH blir dekket av grunnskolelærere med 30 eller 60 studiepoeng i faget. Da er det grunn til å påpeke at KH ikke lenger har posisjon som obligatorisk del av grunnskolelærerutdanningen. Det kan også se ut som om fagtilbudet i praktiske og estetiske fag på landsbasis er i ferd med å minske i antall og omfang, enten fordi studenter ikke velger det eller fordi utdanningsinstitusjonene ikke tilbyr fagene (Espeland m fl 2011). Karen Brønne (2009) setter det at KH mistet posisjon som obligatorisk fag i sammenheng med en mulig nedprioriteringstendens i allmennlærerutdanningen (nå grunnskolelærerutdanning). Brønne mener også det er grunn til å anta at det svake forskningsomfanget innen KH i allmennlærerkonteksten, vil få "direkte fylgjer for grunnskolefaget Kunst og håndverk, både i

¹⁰ Foruten at de tre rammeplanene for faglærerutdanningen i musikk, dans og drama; i kroppsøving og idrettsfag og i formgivning, kunst og håndverk er samlet i en rammeplan med forskrifts form.

kvalitet og kvantitet” (Brønne 2009: 13). Dersom denne utviklingen ikke snur, vil en mulig konsekvens kunne være at det faglige kompetansenivået i grunnskolen svekkes ytterligere.

En av satsningsområdene fra Kunnskapsdepartementet de siste årene har vært ungdomsskolen og det har blitt satt fokus på frafallsproblematikken i den videregående opplæringen. I Meld. St. 22 2010-2011 (2011) *Motivasjon – mestring – muligheter* blir det uttalt at ”For å motivere elevene til økt innsats må opplæringen og skolehverdagen være praktisk, variert, relevant og utfordrende” og en av tiltakene på ungdomstrinnet er ”økt valgfrihet gjennom innføring av valgfag og fleksibilitet” (Meld. St. 22 (2010-2011) 2011: 11). Det blir derfor et paradoks når timene til de nye valgfagene hentes fra alle fag, *bortsett* fra Norsk og Matematikk. Med andre ord vil de nye praktiske valgfagene ”stjele” tid fra de øvrige fagene, inkludert KH. At også de fagene som allerede har en praktisk egenart mister tid kan oppfattes som en ytterligere nedprioritering av fagene. Gjennomgangen av de praktiske og estetiske fagene i Meld. St. 22 2010-2011 (2011) er etter min oppfatning også noe begrenset i forhold til meldingens formål. KH har fått noen få avsnitt, der det i hovedsak dreier seg om departementets satsning på kunst og kulturfag gjennom etablering av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og Den kulturelle skolesekken. Den amerikanske modellen for bruk av Teaching Artist i skolen nevnes også som en mulig modell til etterfølgelse. KH beskrives ellers som et fag ”[...] der elevene kan oppleve inspirasjon, mestring og motivasjon” (Meld. St. 22 (2010-2011) 2011: 38). Det er også stort sett det som sies om selve faget og fagets innhold, bortsett fra en infoboks om hvordan FORMlab, arkitekturverkstedet ved Norsk Form, jobber med arkitekturopplegg for ungdomstrinnet. De andre praktisk-estetiske fagene har heller ikke fått nevneverdig plass i denne stortingsmeldingen. Til sammenligning kan man imidlertid se på omtalen av Mat og helse, der fagets viktighet påpekes, fagets innhold beskrives, fagets potensial for samarbeid med andre fag nevnes og ikke minst at; ”Det er viktig at skoleeier legger vekt på god fagkompetanse ved ansettelse i faget” (Meld. St. 22 (2010-2011) 2011: 39). Dette er sentrale forhold å ta opp i en stortingsmelding der det praktiske og varierte etterlyses og det er ingen tvil om hvor viktig blant annet Mat og helsefaget er i dagens og fremtidens skole. Hvorfor får ikke KH den samme omtalen? Kan det handle om manglende kunnskaper om fagets innhold, er det en forglemmelse eller en bevisst nedprioritering?

I 2012 ble det innført nye valgfag på ungdomstrinnet, deriblant design og redesign. I forbindelse med innføringen av ytterligere nye valgfag er det ute til høring flere

læreplanforslag til fagene som skal innføres fra høsten 2013. ”Trender og forbruk” er et av de nye valgfagene og skal ifølge høringsutkastet hente hovedelementer fra Samfunnsfag, Matematikk, Naturfag og Norsk/samisk. I beskrivelsen av faget står det blant annet om trender; ”[...] for eksempel innen mote og arkitektur, og de kan oppstå gjennom kreativitet og behov for endring og nyutvikling” og at ”Faget skal bidra til å øke forståelsen for sammenhengen mellom trender og forbruk, og til å skape bevissthet rundt hvilke konsekvenser dette kan ha for miljøet” (Utdanningsdirektoratet 2013). Det nevnes mote, arkitektur, kreativitet, trender, forbruk og miljø og en av mine første reaksjoner er; Hvorfor bygger ikke faget også på KH?

Det er altså både politisk vilje og gjennomføringsevne til å gjøre grunnskolen bedre for elevenes læring. Det mangler heller ikke på meldinger, forslag og tiltak som skal gjøre både grunnopplæring og høyere utdanning bedre. Spørsmålet blir hvorfor de praktiske og estetiske fagene får så liten plass og i noen tilfeller blir glemt i en slik sammenheng? Hva skal til for at fag som KH løftes opp på et nivå der viktigheten av fagene fremheves, samfunnsrelevansen synliggjøres og fagenes allmenndannende rolle vektlegges i den politiske skoledebatten og styringen av norsk skole?

Ansettelse av fagkompetanse i Kunst og håndverk – skolelederens ansvar

I lovforslaget om endringer i opplæringslova vises det til at ”Det er opp til skoleeigaren ved rektor å avgjere kven som kan gi forsvarleg undervisning i dei ulike faga når tilsetjing først har skjedd” (Prop. 84 L (2011-2012) 2012: 8). I opplæringslova §10-8 *Kompetanseutvikling*, gis skoleeier ansvar for at skolen har riktig og nødvendig kompetanse; ”Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale [...] høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og halde seg orientert om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet” (Opplæringslova 1998). Det er altså skoleeier, ved skoleleder, sitt ansvar for at det ansettes og brukes riktig og nødvendig kompetanse i KH og at det gis nødvendig kompetanseutvikling til lærere som trenger det.

Rapporten *Arts and cultural education in Norway 2010/2011* av Anne Bamford danner et viktig øyeblikksbilde for kunst og kultur i opplæringen for barn og unge, og da ikke bare for grunnskoleløpet, men også for aktivitetsskolen, kulturskole etc. I rapporten peker Bamford på følgende;

Det er bred enighet om at skolens rektor spiller en svært viktig rolle når det gjelder å utøve positivt lederskap innenfor kunst- og kulturfeltet. I den forbindelse uttrykte enkelte bekymring over at noen rektorer ikke har noen klar formening og forståelse av hva som er god kunst eller hvordan de skal legge til rette for dette i sin skole. Rektorene trenger mer kunnskap om verdien av kunst- og kulturoppplæring og kreative tilnærminger når det gjelder å bedre skolens resultater (Bamford 2012: 12-13).

På bakgrunn av det rapporten avdekker, pekes det på flere punkter til forbedring, deriblant et behov for mer kunnskap hos skoleledere om verdien av kunst- og kulturoppplæring og kreative undervisningsmetoder i alle fag (Bamford 2012: 16). Ifølge rapporten følte skolelederne selv et visst press til å fokusere på grunnleggende ferdigheter og uttrykte

[...] at dagens press i forbindelse med kvalitet i kjernefagene og et sterkt fokus på vurdering og sammenligning av resultater i kjernefagene, hadde hatt nedslående innvirkning på de estetiske fagene sin posisjon i skolen. Press om å fokusere på bedre ”grunnleggende ferdigheter” har ofte tatt tid og penger bort fra kunstfagene og kreative aktiviteter” (Bamford 2012: 12-13)

Dersom skoleledere i utgangspunktet også har for dårlig kunnskap, er det interessant å se nærmere på hvorfor det forholder seg slik og hvilke konsekvenser det kan gi for de estetiske fagene på lengre sikt.

Liv Merete Nielsen har i fagtidsskriftet *Form* gjentatte ganger tatt til orde for at politikere og skoleledere rundt i landet har et særskilt ansvar for at det ansettes faglærere i KH i skolen, og da spesielt på de lavere trinn. ”Lærere med større fordypning bør også foretrekkes til de lavere klassetrinnene for der legges det viktigste grunnlaget for kunnskap, ferdighet og verdsetting i Kunst og håndverk” (Nielsen 2010: 9). Nielsen påpeker også at ”Rektors holdninger til de ulike fagene er avgjørende ved ansettelser og disponering av lærepersonalet” (Nielsen 2009: 29-30). Prioritering av fagkompetanse i KH gjøres med andre ord av hver enkelt skoleleder gjennom dennes valg av lærere og satsningsområder. Hvilken kompetanse mener skoleleder er nødvendig i faget, ut fra læreplanenes innhold, kompetansemål og formål med faget? I hvilken grad er det styrende for ansettelse av lærere? På hvilken måte kan skoleledernes prioriteringer påvirke KH-fagets status og lærerkompetansen som underviser i faget? Hva skal til for at skoleledere ser sammenhengen mellom økt satsning på kunst, kultur og kreativitet og elevenes læringsresultater i alle fag?

Målsetning og problemstilling

Mitt mål med denne undersøkelsen er å komme nærmere inn på skolelederne i grunnskolen, gjennom samtale om deres vurderinger av faget KH og lærerkompetanse i faget. Med bakgrunn i skoleledernes utsagn vil jeg forsøke å diskutere hvilke utfordringer det kunst- og designdidaktiske feltet står ovenfor. Det er også hensikten å oppnå større forståelse for hvorfor situasjonen er slik den er for KH-faget, samt drøfte områder for forbedring, med den hensikt å skape et diskusjonsgrunnlag for å styrke KH-faget. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan verdsettes faget Kunst og håndverk og lærernes kompetanse i faget av skoleledere i grunnskolen og hvilke årsaksforklaringer kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn?

Problemstillingens oppbygning gjenspeiler en kritisk realistisk tankegang. Ifølge kritisk realisme "[...] består videnskabernes essens i *bevægelsen* fra viden om manifesterede fænomener til viden om de strukturer og mekanismer, der genererer disse fænomener" (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 32). Første del av problemstillingen handler om å oppnå viten om det observerte fenomenet, det vil si det skoleledere sier om faget KH og lærerkompetansen i faget. Andre del refererer til de strukturer og mekanismer som genererer det samme fenomenet, de årsaksforklaringer som kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn (mer om kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted i neste kapittel).

Avklaring av sentrale begreper

Nedenfor vil noen av de mest sentrale begrepene i problemstillingen bli avklart; verdsetting, kunst og håndverksfaget, fagkompetanse, skoleledere, grunnskolen og årsaksforklaringer.

Det å verdsette vil si å vurdere noe som verdifullt. I denne sammenheng bruker jeg begrepet *verdsetting* om de vurderinger og beskrivelser skolelederne bruker om faget KH og lærerkompetansen i faget. Det vil si i hvilken grad skolelederne anser faget og lærerkompetansen i faget som verdifullt. Skoleledernes verdsetting kommer til uttrykk gjennom direkte utsagn, men også gjennom det som ikke sies.

Kunst og håndverksfaget referer i denne sammenheng til skolefaget i grunnskolen slik det er beskrevet gjennom fagplan i læreplanverket for Kunnskapsløftet og slik det praktiseres i grunnskolens trinn 1. - 10, med alt det innebærer av historikk og fagtradisjoner.

I problemstillingen refererer *skoleledere* til utvalget for den intervjuundersøkelsen som er gjennomført i forbindelse med denne oppgaven. Med skoleleder menes rektor ved en skole, eller assisterende rektor i de tilfellene rektor ikke var tilgjengelig.

Jeg har valgt å ta for meg hele *grunnskolen*, det vil si 1. – 10. trinn. Grunnskolens 1.- 7. trinn betegnes som barnetrinnet og 8. – 10. trinn som ungdomstrinnet. Det kunne vært interessant å gjøre en ytterligere avgrensing til 1. – 7. trinn, da det er på barnetrinnet det er færrest lærere med fagkompetanse i KH. Det er også disse trinnene som til en viss grad er utelukket når de øvrige lærerutdanningene for trinn 8.-13 er gjennomgått. Det kan også argumenteres for at det vil være hensiktsmessig å avgrense det til trinn 8. – 10., da det først er her det settes karakterer i faget og hvor det kanskje er lettere å se sammenheng mellom fagkompetanse/ ikke fagkompetanse og resultater i faget. Jeg mener imidlertid det er mest hensiktsmessig å se på hele grunnskoleløpet under ett, for å se om det er noen likhetstrekk eller forskjeller og i tilfelle hvilke som blir synlig gjennom samtale med skolelederne.

Begrepet *fagkompetanse* vil bli brukt i denne oppgaven som ekvivalent med læreres utdanning i faget, fordypning i faget og det å ha studiepoeng i faget. Lagerstrøm (2007) viser til at begrep som realkompetanse og formell kompetanse også benyttes som uttrykk for kompetanse.

”Realkompetanse er all kunnskap, ferdigheter, holdninger og den innsikt vi som mennesker innehar. Kildene til tilegning er mange, og kan være både dokumenterte, ved vitnemål, eller uten dokumentasjon. Formell kompetanse brukes gjerne om den kompetansen som er tilegnet gjennom det offentlige godkjente utdanningssystemet, og som her må forstås som godkjent lærerutdanning” (Lagerstrøm 2007: 10).

Det er den formelle faglige kompetansen i KH jeg sikter til når jeg snakker om lærerens fagkompetanse. Det innebærer også at læreren har den pedagogiske og didaktiske kompetansen, som blant annet kan oppnås gjennom en av de fem hovedveiene til lærerutdanning; faglærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning, barnehagelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning og femårig integrert lektorutdanning. Det finnes også ulike

utdanningsveier til å oppnå den nevnte fagkompetansen i KH, og det finnes ulike grader av fordypning i faget. Fagkompetansen (utdanningen, fordypningen, studiepoengene i faget) kan være tilegnet gjennom rene kunst- og designutdanninger eller gjennom den faglige delen av en lærerutdanning. Med unntak av faglærerutdanningene i Formgiving, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Telemark der faget er integrert, tilbyr for eksempel grunnskolelærerutdanningen også fordypninger og enkeltfag i KH. Det er imidlertid ikke alle lærerutdanningsinstitusjoner som tilbyr fordypning i KH og det er varierende i hvor stor grad studentene har mulighet til å ta mye eller lite fordypning i faget.

Jeg snakker i løpet av oppgaven også om ulike grader av fagkompetanse og det er kanskje hensiktsmessig å differensiere fagkompetansebegrepet ytterligere. En mulig forenkling ville være å skille mellom høy fagkompetanse (mer enn 60 studiepoeng i fag) og lav fagkompetanse (opp til 60 studiepoeng i fag). Faren med en slik grov differensiering er at den ikke fanger opp alle varianter av innhold i en lærers fagkompetanse. Selv om en lærer har mange studiepoeng i fag (for eksempel en treårig kunstutdanning i tillegg til en pedagogisk utdanning) og dermed høy fagkompetanse, er det ikke sikkert at den kompetansen dekker hele fagbredden slik den er representert i skolefaget KH. Jeg har imidlertid valgt å skille ut *faglæreres fagkompetanse* der jeg snakker om faglærere i KH i oppgaven. Med *faglærere* refererer jeg til lærere med utdanningsbakgrunn fra en faglærerutdanning der fag, pedagogikk, fagdidaktikk og praksis er integrert. Her støtter jeg meg til Ytterstad (2002) som definerer det fagdidaktiske som faglærerens spesielle kunnskapsområde, det vil si det å mestre dialektikken mellom pedagogisk teori og praksis og kunst og håndverkverksfagets teori og praksis. Mestring av denne dialektikken krever for det første både praktisk og teoretisk kunnskap og erfaring i alle de fire kategoriene og evnen til å bevege seg mellom dem. Ifølge Gulliksen (2012) kjennetegnes nettopp faglærerutdanningen ”av en grunnleggende ide om at en samtidig opplæring i teknikker/ferdigheter og opplæring i pedagogikk/didaktikk skal smelte sammen til en enhet, der egen læring overføres til andres læring” (Gulliksen 2012: 91). Det er dette som gjør faglærerens kompetanse særegen, da de gjennom utdanningen lærer å beherske denne dialektikken. Der ikke annet er spesifisert i oppgaven, refererer *fagkompetanse* til alle grader av variasjoner der kompetanse i faget inngår (inkludert faglærer). KH-lærernes fagkompetanse vil også være gjenstand for diskusjon og drøfting senere i oppgaven.

Begrepet *årsaksforklaringer* har jeg hentet fra Petter Næss (2012) som i sin artikkel *Kritisk realisme og byplanforskning* argumenterer for kritisk realisme som et fruktbart

vitenskapsteoretisk ståsted for byplansforskning (nærmere presentasjon av kritisk realisme foretas i neste kapittel). I Næss sin gjennomgangen av sentrale trekk ved kritisk realisme, refererer begrepet årsaksforklaringer til det som innen kritisk realisme kalles *generative mekanismer*, eller underliggende årsaksmekanismer. ”Målet med vitenskapelig forskning er å forklare observerbare fenomener ved å avdekke slike underliggende årsaksmekanismer” (Næss 2012: 4). Årsaksforklaringene jeg ser etter er faktorer som i mer eller mindre grad påvirker virkeligheten slik jeg observerer den, i dette tilfellet gjennom samtale med skoleledere i grunnskolen. Det kan være mange årsaksfaktorer tilstede samtidig. ”Noen av disse forsterker hverandre, andre motvirker hverandre, og noen aktiveres bare under påvirkning fra andre årsaksfaktorer (Næss 2012: 4).

Relatert forskning

I tolkning av det empiriske intervjumaterialet og i drøftingen, har jeg valgt å støtte meg til noen teoretiske perspektiver mer enn andre. Eva Lutnæs sin avhandling *Standpunktbedømming i grunnskolefaget Kunst og håndverk – Læreres forhandlingsrepertoar* fra 2011 blir mest sentral i denne sammenheng og vil derfor kort bli presentert her. I avhandlingen settes det fokus på hvilket repertoar lærerne anvender i legitimeringen av elevenes standpunkt karakter. Som ramme for å spore lærernes repertoar bakover i faghistorien tar Lutnæs utgangspunkt i de fire perspektivene til Karen Brønne (2009). I lys av Lutnæs sin egen diakrone feltprofil der seks ulike posisjoner i debatten om vurdering, konstrueres fire variasjoner over Brønnes perspektiver (Lutnæs 2011: iii). De fire sammenfattede perspektivene, blir relevant i denne undersøkelsen for å belyse skoleledernes utsagn om faget KH. De ulike perspektivene trekkes inn og presenteres der det er hensiktsmessig. Flere trekk fra avhandlingen vil også bli trukket inn for å belyse mulig årsaksforklaringer i drøftingen.

Oppgavens oppbygning

I kapittelet *Introduksjon til undersøkelsesfelt* gir jeg en fremstilling av undersøkelsesfeltet og problematikken slik jeg oppfatter det. Situasjonen beskrives gjennom statistiske rapporter og kartlegginger vedrørende KH og lærerkompetansen i faget, samt gjeldende satsninger og styringsdokumenter vedrørende skole og lærerutdanning generelt. Her presenteres målsetning med oppgaven, problemstilling og avklaring av sentrale begreper.

I kapitlet *Forskningsstrategi* presenteres kritisk realisme som vitenskapelig ståsted og hvordan dette ståstedet fungerer som forklaringskontekst for mine funn og drøftinger. Jeg presenterer og redegjør for valg av intervju som metode. En visuell fremstilling av undersøkelsesdesign presenteres på slutten av kapitlet.

Kapitlet *Fem skoleledere om Kunst og håndverk og lærernes kompetanse i faget* er presentasjonen av selve intervjuundersøkelsen, hvor skoleledernes utsagn presenteres tematisk sammen med mine tolkninger, belyst av teoretiske referanser der det er relevant. Mot slutten sammenfattes undersøkelsen og problemstillingens første del belyses; *hvordan verdsettes faget Kunst og håndverk og lærernes kompetanse i faget av skoleledere i grunnskolen?* På tvers av de presenterte temaene konstrueres det to temaer som drøftes videre med utgangspunkt i problemstillingens andre del; *hvilke årsaksforklaringer kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn?*

De to drøftingskapitlene, *Realisering av læreplanens intensjoner og Kunst og håndverklærernes kompetanse og arbeidstid*, tar tak i de to konstruerte temaene fra undersøkelsen og søker å forstå *hvorfor* det forholder seg slik, altså hvilke årsaksforklaringer som kan ligge til grunn. Mulige årsaksforklaringer drøftes i lys av konsekvenser for fagets legitimering, status og samfunnsrelevans. Videre ses forklaringsperspektivene og undersøkelsen i lys av en kritisk-realistisk tilnærming til oppgavens tema før en sammenfatning og refleksjon over hele undersøkelsen følger til slutt.

I *Veien videre* vil jeg komme inn på hvordan den praktisk-estetiske delen av masteroppgaven er tenkt og hvilke muligheter jeg ser for videreutvikling av det jeg har startet på med denne undersøkelsen.

FORSKNINGSSTRATEGI

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for vitenskapelig ståsted, metodevalg og undersøkelsesstrategi. Jeg vil først komme inn på kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted og hvordan dette ståstedet fungerer som forklaringskontekst for mine funn og drøftinger. Deretter vil den metodiske tilnærmingen til oppgavens tema og redegjørelse for intervju som metode presenteres.

Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted

Roy Bhaskar, en engelsk vitenskapsfilosof, regnes som opphavsmannen til kritisk realisme gjennom flere verk fra 70 tallet og frem til i dag (Alvesson & Sköldbberg 2008; Buch-Hansen & Nielsen 2008; Næss 2012). Kritisk realisme var opprinnelig et omfattende oppgjør med positivismen "[...] og er radikalt forskjellig fra videnskapsteoretiske positioner der viderefører positivistiske kerneforståelser [...]" (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 17). Det påpekes at det er vanskelig å gi en kortfattet og entydig beskrivelse av kritisk realisme og at "[...] kritisk realisme er i dag i fortsatt bevegelse og har forskjellige betydninger afhængigt af konteksten" (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 8). Kritisk realisme er en vitenskapsteori hovedsakelig for samfunnsvitenskapen og ifølge Alvesson & Sköldbberg (2008) kan man se på kritisk realismes økende popularitet innen samfunnsvitenskapene som en reaksjon på den sosialkonstruktivistiske utbredelsen. De fleste anser kritisk realisme som et godt alternativ til de mest radikale retningene av sosialkonstruktivisme, som også ser på selve virkeligheten som sosialt konstruert. Jeg støtter meg til posisjonens ontologiske realisme, som innebærer at kritisk realisme er "en realistisk vitenskapsteori som insisterer på at det finnes en virkelighet som eksisterer uavhengig av hvilke forestillinger vi måtte ha om den" (Næss 2012: 14). Det vil si at vår viten om verden kan være sosialt konstruert (jamfør sosialkonstruktivismen), men verden eksisterer uavhengig av vår viten om den. Vitenskap er et sosialt produkt, og en mengde sosiale, ideologiske og politiske forhold påvirker den, men de mekanismer som vitenskapen identifiserer opererer i forkant av og uavhengig av oppdagelsen av det samme (Alvesson & Sköldbberg 2008: 107).

Jeg har i det foregående kapitlet sett nærmere på flere forhold som har med lærerkompetansen i KH å gjøre. Jeg har beskrevet et fenomen jeg ønsker å undersøke nærmere, gjennom samtale med skoleledere. Ifølge kritisk realisme "består videnskapernes

essens i *bevægelsen* fra viden om manifeste fænomener til viden om de strukturer og mekanismer, der genererer disse fænomener (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 32). Den vitenskapelige forståelsen som ligger til grunn for denne oppgaven ligger derfor i bevegelsen fra den situasjonen som jeg har identifisert og beskrevet i innledningen, via skoleledernes beskrivelser og utsagn om temaet KH og lærerkompetanse i faget, til å prøve å forklare og dermed utvikle viten om de strukturer og mekanismer som generer dette fenomenet jeg har tatt utgangspunkt i. Jeg undersøker altså hva som kan være årsaken til at fenomenet fremtrer slik det gjør i dag (se undersøkelsesdesign). Næss (2012) fremhever ”årsaksforklaringer” som et viktig begrep i kritisk realisme, et begrep som jeg har valgt å benytte i problemstillingen (se avklaring av sentrale begrep) og som på den måten blir sentralt i den tolkningsstrategien som ligger til grunn for drøftingen av tendenser jeg finner gjennom intervjuundersøkelsen. ”Målet med vitenskapelig forskning er å forklare observerbare fenomener ved å avdekke slike underliggende årsaksmekanismer” (Næss 2012: 4) og ”i følge kritisk realisme må konkrete ting eller begivenheter i åpne systemer normalt forklares med flere ulike årsaksmekanismer” (Næss 2012: 7). Jeg forstår det slik at jeg med utgangspunkt i det innsamlede intervjumateriale, det observerbare, forsøker å avdekke og forklare det jeg ser med flere ulike årsaksmekanismer. ”Det som skjer i verden [...] er et resultat av årsakskrefter som virker gjennom en rekke generative mekanismer” (Næss 2012: 4). Alvesson & Sköldberg (2008) er inne på hvordan det virkelige er sentralt innen kritisk realisme og hvordan noe er virkelig om det har en kausal påvirkning. ”Verkligheten består inte bara av materiella objekt. Även idéer och diskurser är verkliga och kan ha kausala effekter”. Ideer om for eksempel KH-fagets innhold og diskusjoner om hvilken plass faget skal ha i grunnopplæringen kan for eksempel bidra til å forklare mønstre i arbeidsmarkedet for lærere i KH og kan være virkelige ”[...] i meningen att de finns och att de fungerar som mekanismer med kausal verkan” (Alvesson & Sköldberg 2008: 109).

Det som skiller kritisk realisme fra andre former for realisme, ”er tesen om, at virkeligheden indeholder *tre domæner*” (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 24); det empiriske, det faktiske og det virkelige. Jeg vil her forsøke å forklare mitt undersøkelsesfelt i relasjon til de ulike domenene Buch-Hansen & Nielsen (2008: 24) og Alvesson & Sköldberg (2008: 107) beskriver som sentralt for kritisk realisme. Mitt empiriske undersøkelsesfelt omfatter de umiddelbare fakta jeg har beskrevet i innledningen, det jeg erfarer, basert på statistikk og andre observasjoner av status for lærerkompetanse i KH i grunnskolen. I det faktiske domenet plasserer jeg samtalene med et lite utvalg av skoleledere, som da representerer den delen av

domenet jeg faktisk observerer, beskriver og tolker. Det virkelige domenet omfatter de årsaksforklaringene jeg søker å finne og drøfte, det som får ting til å skje og fremstå slik jeg oppfatter det på det empiriske og faktiske domenet. Så kan det være viktig å påpeke at ”Vores erfaringer og spontane forestillinger på det empiriske domene afspejler ikke nødvendigvis, hvordan tingene faktisk og virkelig henger sammen [...] (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 25). Innen kritisk realisme anses studier av det som skjer på det virkelige domene, de strukturer og mekanismer som genererer fenomener, som vitenskapens primære oppgave (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 31; Alvesson & Skoldberg 2008: 107-108).

Aktør / struktur – dualismen

Det Buch-Hansen & Nielsen (2008) betegner som ”aktør/struktur-dualismen” og forholdet mellom de to begrepene spiller en hovedrolle innen for den kritisk realistiske diskursen. Det fokuseres ”[...] på vekselvirkningen eller *samspeillet* mellom aktører og strukturer *over tid*” (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 49). I følge en kritisk realistisk tanke er sosiale strukturer konstruert av noen posisjoner, som kan knyttes til bestemte interesser, ressurser og begrensninger, og som inntas av aktører. I mitt undersøkelsesfelt er skoleledere, lærere, elever, skolepolitikere og skoleeiere sosiale posisjoner som allerede eksisterer før man inntar rollene som dem. De representerer derfor noe kontinuerlig. Aktører kan ifølge Buch-Hansen & Nielsen (2008) påvirke de eksisterende strukturer, noe som ”er mulig, fordi aktører som nevnt besidder unikke egenskaper, som bevirker, at deres adfærd ikke lader sig redusere til den strukturelle kontekst, som de indgår i” (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 52). Den kritisk-realistiske tanken om forholdet mellom struktur og aktør, der aktører handler i en verden av strukturelle muligheter og begrensninger, anser jeg som relevant for hvordan jeg betrakter skoleleders rolle med tanke på å lede en skole i en gitt kontekst. Skoleleder som aktør, med besittelse av ulike menneskelige egenskaper, har både muligheter og begrensninger til å handle innenfor de strukturelle rammer som eksisterer både synlig og usynlig. Skoleleders handlinger, i dette tilfelle prioritering av faget og lærerkompetansen i KH ved sin skole, kan komme av en reproduisering eller en endring av de strukturelle forutsetningene. Skolelederne har muligheter som handlende aktører, til å påvirke de strukturelle rammene i mer eller mindre grad. I hvor stor grad benytter de jeg har snakket med, seg av dette handlingsrommet?

Kvalitativ metode

Innen en kritisk-realistisk metodologi heller man generelt mot kvalitative metoder (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 63). Metode er imidlertid kontekstavhengig, det vil si at det er karakteren på objektet vi studerer som bestemmer hvilken viten vi har mulighet for å oppnå om dem og derfor også hvordan denne viten skal tilegnes. Jeg vil i det følgende gjøre rede for valg av intervju som metode og strategiske valg som er gjort underveis i undersøkelsesprosessen.

Intervju

Jeg har valgt å bruke intervju som metode og støtter meg her til Thagaard (2009) som sier at formålet med intervju, blant annet er å få informasjon om ”hvilke synspunkter og perspektiver [andre mennesker] har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen” (Thagaard 2009: 87). Kvale og Brinkmann (2009) sier at det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Det er skoleledernes synspunkter og perspektiver på temaer om KH og lærerkompetanse i faget jeg ønsker å få tak i og det er skoleledernes verden jeg ønsker å forstå. Dette er vanskelig å få til, uten å snakke med personene selv. Gjennom et lite utvalg informanter, har hensikten vært å oppnå økt kunnskap om og forståelse for hvordan skoleledere snakker om og prioriterer faget KH og lærerkompetanse i faget. Hvilke ord og uttrykk bruker de om faget, hva legger de vekt på med tanke på innhold? Hva trekker de frem som viktig når lærerkompetansen i faget skal beskrives og verdsettes? Målet med undersøkelsen er ikke å generalisere eventuelle funn. Det er derimot å få innsikt i den enkelte skoleleders holdninger til undersøkelsens tema og gjennom tolkning av skoleledernes beskrivelser drøfte mulige forklaringer på hvorfor de sier det de gjør. ”Hensikten med tolkning av intervjuutsagn [...] er å prøve å finne den dypere meningen informantene baserer sine holdninger og handlingsvalg på, det vi kan kalle folks handlingspremisser” (Aase & Fossåskaret 2007: 155). Målet med en intervjuundersøkelse er altså å foreta en fortolkning av skoleledernes betraktninger rundt faget KH og hvordan de vurderer behovet for fagkompetanse i faget.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som det semistrukturerte intervju. Det gir noen føringer for i hvilken grad intervjuene skal forhåndsstruktureres i en intervjuguide. Det er utfordrende å forutsi hvilke spørsmål og formuleringer som fungerer og hvilke som ikke gjør det. Derfor har det vært viktig å velge en

relativt fleksibel, men samtidig forberedt og planlagt fremgangsmåte, noe jeg oppfatter at et semistrukturert intervju er. Med mindre jeg hadde gjennomført en pilotundersøkelse først, kunne jeg ikke vite på forhånd om de spørsmålene jeg planla å stille ville dekke det jeg ønsket å få svar på og om intervjuguiden ville fungere etter hensikten. Det var derfor hensiktsmessig å åpne for å stille oppfølgingsspørsmål underveis og eventuelt også stille spørsmål om andre temaer som dukket opp i løpet av intervjuet. I et semistrukturert intervju kan intervjuguiden ”[...] inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål” og det vil være ”[...] intervjuerens skjønn og taktfullhet som er avgjørende for hvor nær han vil holde seg til guiden og hvor mye han vil følge opp de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for” (Kvale & Brinkmann 2009: 143). Spørsmålene i intervjuguiden ble derfor forslag til mer eller mindre ferdig formulerte spørsmål. De var basert på hva jeg visste om temaet på forhånd og hva jeg ønsket å få belyst, både ut fra egne erfaringer og den litteratur som er presentert i innledningen (Vedlegg 3). Jeg var likevel fri til å endre på rekkefølgen på spørsmålene og stille andre spørsmål underveis.

Utvalget

Valg av skoleledere i grunnskolen som intervjupersoner handlet mest om at jeg ønsket å intervju personer i skoleverket som både ser faget KH utenifra og som samtidig er såpass nærme faget og lærerne som underviser i det, til å kunne gi en kvalifisert og begrunnet beskrivelse og vurdering av oppgavens sentrale diskusjonstemaer. Et alternativ, eller et tillegg til, ville vært å intervju lærere i andre fag, altså KH-lærernes kollegaer. Siden det er skoleleder som også har ansvaret for det pedagogiske og faglige innholdet i skolen og er sammen med kommunen den som ansetter lærere i KH-faget, var det viktig å få innsikt i nettopp skolelederens holdninger og betraktninger. For å holde fokuset på oppgaven mest mulig klar og tydelig, ble det viktig å begrense det til å intervju av skoleledere i kun et fylke. Det ble som nevnt tidligere mest interessant å undersøke Osloskoler nærmere. Dalen (2011) påpeker at valg av informanter, er et viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning, da ”betydningen av systematisk og gjennomtenkt utvelgelse av informanter synes generelt for lite vektlagt i kvalitative intervjustudier” (Dalen 2011: 46). Dalen ser dette i sammenheng med at siden målet ikke er å generalisere, vil man gjerne ikke lage for faste kriterier rundt utvelgingsprosedyren. Desto viktigere er det å ha en grundig redegjørelse for hvilket utvalg resultatene i oppgaven bygger på. Det handler om å vurdere gyldigheten av resultatene i etterkant.

Da jeg startet forberedelsene til intervjuundersøkelsen, viste det seg raskt at å skaffe informanter ville bli den største utfordringen. Jeg kunne brukt en kontakt ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) for å komme i kontakt med skoleledere i Oslo, men det ville bli å legge for mye ansvar over på kontaktpersonen. Jeg valgte til slutt å benytte meg av en kort spørreundersøkelse for å få kontakt med potensielle informanter. Samtidig ønsket jeg å benytte en slik spørreundersøkelse i et forsøk på å kartlegge lærerkompetansen i KH i Oslo kommune. Utgangspunktet for en slik kartlegging er den nevnte rapporten av Lagerstrøm (2007) som jeg har beskrevet under kapittelet *Oppgavens kontekst*. Siden jeg likevel måtte gå bredt ut for å skaffe informanter, så jeg spørreundersøkelsen som en mulighet for å se om mine resultater kunne sammenlignes med dem fra Lagerstrøm-rapporten; Ville de vise en eventuell nedgang eller oppgang? Resultatene fra denne spørreundersøkelsen har imidlertid ikke spilt en så stor rolle i oppgaven som jeg først hadde tenkt. Jeg har valgt å legge ved noen av resultatene som vedlegg og refererer til de der det er relevant (Vedlegg 5).

Da prosjektet og intervjuundersøkelsen var godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) registrerte jeg en studentkonto på www.questback.no og designet undersøkelsen rundt 4 spørsmål jeg ønsket å få svar på (Vedlegg 1). Jeg sendte undersøkelsen direkte til skolenes skoleledere. E-postadresser til hver enkelt skoleleder (eller til skolen, der e-post til skoleleder ikke var tilgjengelig) er hentet fra hjemmesidene til skolene. Oversikt over alle grunnskoler i Oslo har jeg hentet via Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) på <http://skoleporten.udir.no/> i november 2012. Private skoler, internasjonale skoler og spesialskoler er utelukket fra undersøkelsen. Undersøkelsen er sendt ut til totalt 116 skoler i Oslo¹¹. Total svarprosent utgjør 48 %, inkludert de som har takket nei via e-post eller brukt avmeldingslinken. 39 % (45 skoleledere) av 116 utsendte spørreskjemaer er fullstendige svar på undersøkelsen. Av de 45 var det 14 som svarte ja til å bli kontaktet for en oppfølgende samtale. Til disse 14 sendte jeg ut en ny e-post, vedlagt brev og samtykkeerklæring med ytterligere informasjon om undersøkelsen og spørsmål om de ville delta på intervju (Vedlegg 2). Etter det ble det mer eller mindre tilfeldig ut fra hvem av de som svarte ja og nei først, hvem som havnet i utvalget. Målet var å få noen som representerte 1.- 7. trinn og noen som representerte 8.-10. trinn og da ikke alle svarte med en gang, ble det til en viss grad styrende for valg av hvem jeg sendte en påminnelse til. Jeg ville også ha en representant for en

¹¹ Antall skoler avviker fra det faktiske antall skoler i Oslo som det var aktuelt å sende undersøkelsen til (125) på grunn av en feil som mest sannsynlig har oppstått når respondentenes e-poster skulle legges til undersøkelsen, slik at ikke alle e-poster har blitt inkludert i utsendelsen.

kombinert barne- og ungdomsskole, 1.- 10. trinn, men dessverre hadde ikke skolelederen for den aktuelle skolen anledning til å stille opp. Til slutt stod jeg igjen med fem intervjuer med tre skoleledere fra 1.-7. trinn (heretter kalt barnetrinnet) og to skoleledere fra 8.-10. trinn (ungdomstrinnet). Det ble avtalt med samtlige skoleledere å gjennomføre intervjuet på de respektive skolene, nærmere bestemt på skoleledernes kontor.

Intervjusituasjonen

Kvale og Brinkmann (2009) snakker om å beherske forskningsintervjuet som et håndverk. Det vil si at intervjuerens kunnskap om temaet og håndverksmessige dyktighet blir avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres. ”Med *håndverksmessig dyktighet* forstår vi mestring av en produksjonsform som krever praktiske ferdigheter, og personlig innsikt ervervet gjennom utdanning og omfattende praksis” (Kvale & Brinkmann 2009: 103). Jeg erfarte allerede etter første intervju at det å lytte til hva intervjupersonen sier, det å fange opp de temaer som er interessante for oppgavens tema og samtidig stille gode oppfølgingsspørsmål, er en kunst man skal øve en stund på før man mestrer den fullt ut. I det første intervjuet fulgte jeg intervjuguiden omtrent slik spørsmålene var formulert og i den rekkefølgen spørsmålene var satt opp. I de andre intervjuene gikk samtalen i mer uventede retninger og jeg frigjorde meg mer fra intervjuguiden ved at spørsmål ble til underveis og rekkefølgen på spørsmålene ikke fulgte oppsettet, med mer eller mindre hell. Det ble i noen tilfeller utfordrende å hente seg inn igjen, spesielt under et av intervjuene, da intervjupersonen ofte resonerte seg frem til svarene ved å stadig skifte tema. I selve intervjusituasjonen var det vanskelig å hente opp igjen de temaene som jeg underveis oppfattet som interessante, fordi personen plutselig kunne skifte tema. Under transkribering av intervjuene oppdaget jeg derfor nye utsagn, som det kunne vært spennende å fulgt opp eller fått en avklaring på. Et bedre trent øre, aktiv notering av stikkord og strammere regi fra meg som intervjuer kunne hjulpet i en slik situasjon. Dess mer erfaren man blir som intervjuer vil man sannsynligvis i større grad mestre ulike personligheter hos intervjupersonene. Dermed vil man også kunne styre samtalen dit man ønsker, uavhengig av intervjuersonens tydelighet eller utydelighet. Kvale og Brinkmann (2009) legger også vekt på intervjuerens kunnskap om temaet som skal undersøkes; ”Beslutninger om hvilke av de mange dimensjonene hos en intervjuperson som skal forfølges, krever at intervjueren har øre for og kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuets sosiale relasjon, og at intervjueren vet hva han eller hun gjerne vil spørre om” (Kvale og Brinkmann 2009: 151).

Hva gjelder å stille gode oppfølgingsspørsmål, oppdaget jeg raskt at det å gi rom for taushet, fungerte mye bedre enn å formulere oppfølgingsspørsmål. Når intervjuobjektene fikk et ekstra sekund eller to til å tenke seg litt om, kom de ofte selv med oppfølgende svar og beskrivelser. De oppfølgingsspørsmålene som ble stilt er av varierende kvalitet, da noen av dem ble noe utydelig formulert. Intervjuobjektene forsto ikke alltid hva jeg mente og noen av svarene de ga havnet litt på siden av temaet jeg egentlig lurte på. I etterkant ser jeg også at intervjuguiden kunne ha vært utformet annerledes. Den burde hatt mer åpne spørsmål, men med et mer spisset og fokusert tema. Jeg kunne også vært bedre forberedt ved å gjennomføre et eller to pilotintervju først, for å være sikker på at jeg hadde riktig fokus på temaene i intervjuguiden og være forberedt på aktuelle oppfølgingsspørsmål. Samtidig har intervjusituasjonen fungert godt fra og med det tredje intervjuet. Da klarte jeg å frigjøre meg mer fra intervjuguiden og la det intervjupersonen fortalte meg være litt mer styrende for hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte, samt hvilken rekkefølge spørsmålene ble stilt. Tiden for det første intervjuet (19 minutt) sammenlignet med de to siste (henholdsvis 47 og 57 minutt) er også illustrerende for at intervjusituasjonen etter hvert opplevdes som mer og mer komfortabel og at jeg falt mer på plass i intervjurollen for hvert intervju jeg gjennomførte. Jeg fikk også underveis større innsikt i intervjutemaene, noe som gjorde at jeg hadde flere spørsmål til skolelederne etter hvert gjennomførte intervju.

Til tross for utfordringene med å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene og få dekkende nok svar med tanke på den etterfølgende analysen, har jeg ikke sett det som nødvendig å innhente ytterligere informasjon. Dette med unntak av ytterligere informasjon om lærernes leseplikt til den ene skolelederen (dette forklares nærmere mot slutten av neste kapittel, der intervjuene med skolelederne presenteres). Jeg har valgt å forholde meg til det intervjumaterialet jeg har fordi jeg har vurdert det som tilstrekkelig for denne oppgaven og det fokuset jeg har valgt.

Transkribering og presentasjon av intervjuene

Jeg har transkribert alle intervjuene, som til sammen utgjør et tekstdokument på 38 sider¹². Transkriberingen har jeg gjort selv og til tross for at transkriberingen har tatt enormt mye tid, har det samtidig gitt meg en oversikt og innsikt i mitt eget intervjumateriale, som jeg ikke ville fått ellers. Transkriberingen har bydd på noen utfordringer med tanke på i hvor stor grad jeg skulle gjengi alt ordrett. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen sann, objektiv

¹² Dokumentet med transkriberte intervju vil være tilgjengelig for sensorene på forespørsel.

oversettelse fra muntlig til skriftlig form. ”Et mer konstruktivt spørsmål er: ”Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?” [...] Ved å overføre samtalen til en litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne” (Kvale & Brinkmann 2009: 194-195). De transkriberte tekstene er derfor i stor grad gjengitt i skriftspråkstil (fremfor talespråkstil) dvs. at alle ”eeh”-er og gjentakelser er fjernet, for å få mer helhetlige tekstutdrag. Dette er et valg jeg har tatt ut i fra en vurdering av hva jeg vil legge vekt på i tolkning av skoleledernes utsagn. Tekstflyt og innholdet i det som sies, samt hvilke begreper skolelederne bruker i sine uttalelser, får dermed forrang fremfor eventuell nøling underveis i samtalen. Denne nølingen en ”eeh...” kan være uttrykk for, kan kanskje gi det som sies, eventuelt det som ikke sies, andre tolkninger. Jeg har imidlertid valgt å ikke legge vekt på dette i tolkningen, da det er intensjonen med det intervjuobjektet sier som skal formidles til leseren, noe jeg mener kommer best frem med skriftspråkstil.

I en intervjuundersøkelse er det en del etiske og moralske spørsmål å ta hensyn til. Kvale og Brinkmann (2009) tar for seg fire områder innenfor overskriften *etiske retningslinjer* som det er viktig å forholde seg til og reflektere over gjennom hele intervjuundersøkelsen; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg innhentet informert samtykke fra samtlige skoleledere i forkant av hvert intervju, ved å sørge for at de hadde lest informasjonsbrevet før de skrev under på samtykkeerklæringen (Vedlegg 2). For å ivareta intervjuobjektets anonymitet er eventuelle dialekter oversatt til bokmål og direkte og indirekte personopplysninger er tatt ut ved at navn og institusjoner som navngis av intervjuobjektene i intervjuene gjengis i transkripsjonen med N.N. Det er vanskelig å vite om det er noen opplysninger som gjengis i intervjuene som potensielt kan gjøre personene gjenkjennbare. I den sammenheng har jeg valgt å utelate de av utsagnene som det har vært mest usikkerhet rundt. Med tanke på konsekvenser av undersøkelsen og min fremstilling av intervjuene, er det selvfølgelig en mulighet for at skolelederne ikke vil kjenne seg igjen i mine beskrivelser og oppleve deler av oppgaven som en kritisk innvending til deres utsagn. Det har derfor vært et mål å fremstille skoleledernes utsagn direkte og objektivt. Det har også vært viktig å forsøke å skille mellom mine tolkninger og det skolelederne selv sier og står frem med.

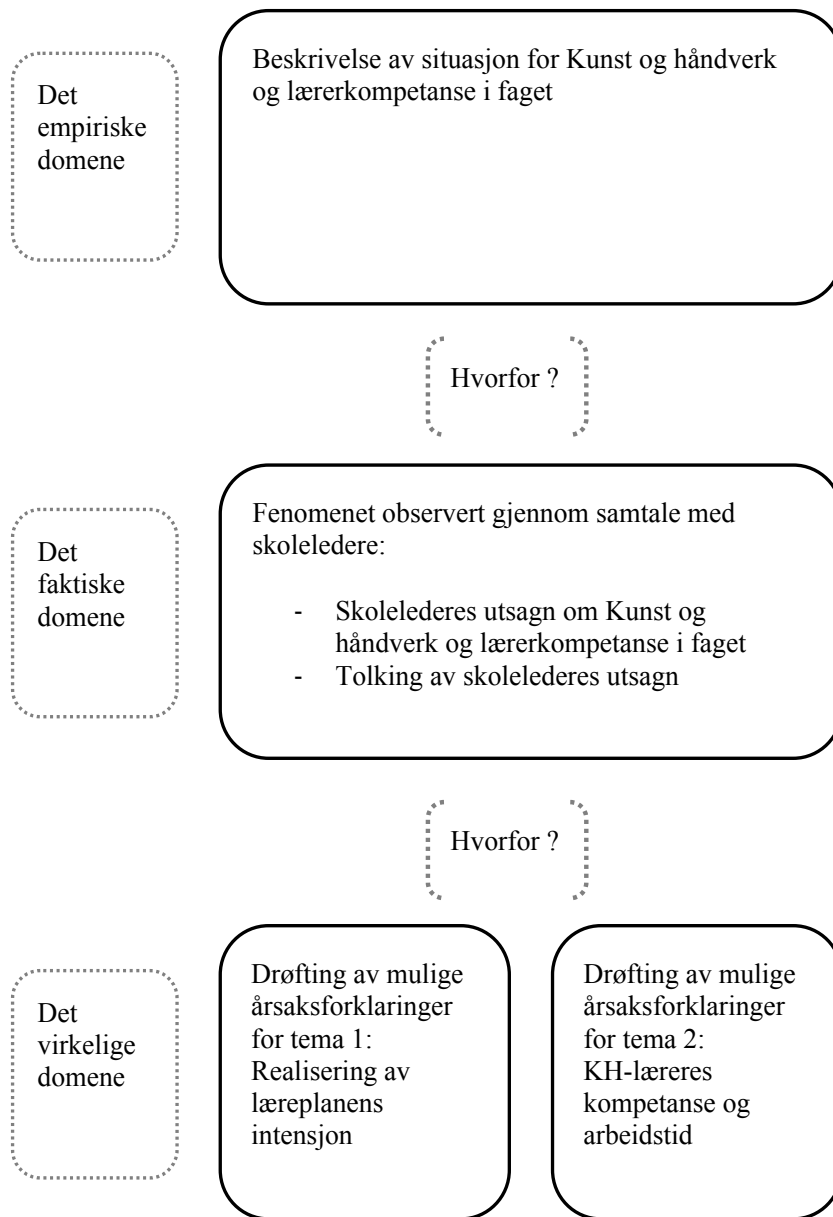
Tolkningsstrategi

I prosessen med å strukturere og tolke innholdet i intervjumaterialet, har jeg basert min fremgangsmetode på det Kvale og Brinkmann kaller *meningsfortetting* og

meningsfortolkning. ”Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord.” (Kvale & Brinkmann 2009: 212) Jeg leste først igjennom alt for å få et overblikk over innholdet og noterte ned umiddelbare spørsmål, kommentarer og mulige tolkninger underveis. For å sette innholdet i intervjuene i et system lagde jeg en tabell med en kolonne for det transkriberte intervjuet i sin helhet, en kolonne for meningsfortetting av større avsnitt fra den transkriberte teksten og en for notater og foreløpige fortolkninger. Jeg har forsøkt å fortolke meningsinnholdet ved å gå utover det som faktisk sies. ”Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst” (Kvale & Brinkmann 2009: 213).

Metodebøkene presenterer flere innfallsvinkler til analytiske tilnærminger til intervjumaterialet. Det har derfor vært viktig for meg å finne en måte å behandle dataene og tolkningen av disse, etter hva som passer for temaet for oppgaven. Dette har ført til at jeg ikke nødvendigvis har fulgt en fastsatt oppskrift. Det er intervjumaterialet som utgjør det empiriske grunnlaget for oppgaven. Derfor har jeg hovedsakelig tatt utgangspunkt i det Widerberg (2001) kaller en *empiriscer tilnærmingmåte* ved valg av temaer for videre tolkning, det vil si at man ”henter [...] temaene fra det empiriske materialet” (Widerberg 2001: 126). Jeg har gått ut fra den meningsfortettede teksten og samlet relevant innhold fra alle intervjuene inn under noen overordnede temaer. Under hvert tema har jeg tatt for meg skolelederne samlet, på tvers og hver for seg. Fremstillingen i neste kapittel er basert på denne tematiseringen som dels er basert på spørsmålene i intervjuguiden og dels på de temaene som ble synlige i gjennomgangen av intervjumaterialet.

Undersøkellesdesign



Figur 1: Figuren ovenfor er en forenklet visuell fremstilling av hvordan oppgavens struktur er tenkt. Teksten innenfor de stiplede boksene refererer til komponenter fra kritisk realisme, som her fungerer som et rammeverk for undersøkelsens ulike deler og sammenhengen mellom de.

FEM SKOLELEDERE OM KUNST OG HÅNDVERK OG LÆRERNES KOMPETANSE I FAGET

I dette kapittelet presenteres selve undersøkelsen; samtalen med skolelederne. Presentasjonen er tematisk organisert ut fra innholdet i samtalen og er ment å skulle belyse den første delen av oppgavens problemstilling; *Hvordan verdsettes faget Kunst og håndverk og lærernes kompetanse i faget av skoleledere i grunnskolen* og hvilke årsaksforklaringer kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn? Jeg presenterer først og fremst hva skolelederne selv sier om de ulike temaene, sammenligner og setter de sammen og mot hverandre der det er hensiktsmessig og legger samtidig til mine tolkninger og refleksjoner. Teoretiske perspektiver som kan belyse skoleledernes utsagn trekkes inn der det er relevant. Det er flere temaer og spørsmål fra intervjuene som ikke gjengis her. Ikke alle skolelederne nevnes under hvert tema, fordi jeg har utelukket det som anses som minst relevant for problemstillingens fokus og for fremstillingen av de ulike temaene.

Informantene

Skoleleder	Trinn	Antall elever	Antall lærere i KH med fagbakgrunn
S B1	1.-7. trinn	300 >	<ul style="list-style-type: none"> • 3 lærere med allmennlærerutdanning og mindre enn 60 studiepoeng i faget • 1 faglærer (lektor) med mer enn 60 studiepoeng i Kunst og håndverk i 50 % stilling, kunstner ved siden av
S B2	1.-7. trinn	500 >	<ul style="list-style-type: none"> • 1 lærer med PPU (ukjent antall studiepoeng) • 1 lærer med faglærerutdanning med mer enn 60 studiepoeng i KH
S B3	1.- 7. trinn	600 >	<ul style="list-style-type: none"> • 5 lærere, alle med allmennlærerutdanning med alt fra 1-60 studiepoeng i KH • 1 lærer med førskolelærerutdanning med mellom 30-59 studiepoeng i KH
S U1	8.-10. trinn	500 >	<ul style="list-style-type: none"> • 2 lærere, begge med faglærerutdanning og mer enn 60 studiepoeng i KH • 1 lærer med kunstutdanning, mer enn 60 studiepoeng (og PPU)
S U2	8.-10. trinn	< 300	<ul style="list-style-type: none"> • 2 lærere, begge med faglærerutdanning og med mer enn 60 studiepoeng i KH

Figur 2: Tabellen ovenfor gir en kort oversikt over de fem anonymiserte informantene (S = skoleleder, B = barnetrinn og U = ungdomstrinn). Jeg har tatt med hvilke trinn skolene de er skoleleder for har, en omtrentlig størrelse på skolene og hva de har svart på spørreundersøkelsen som ble sendt ut på forhånd om hvilken lærerkompetanse de har i KH ved skolen (Vedlegg 1).

Organiseringen av Kunst og håndverk og lærerne

For å sette en ramme rundt det skolelederne sier om faget og lærerkompetansen i KH, har jeg sett det som mest hensiktsmessig å starte med å presentere hvordan skolelederne beskriver organiseringen av faget KH og lærerne. Noen av spørsmålene til skolelederne handlet direkte om hvordan lærerressursene er organisert i KH (spørsmål 2a og 2b i vedlegg 3). I forbindelse med disse spørsmålene, og indirekte gjennom andre spørsmål dreide samtalen med skolelederne seg også om hvordan selve faget er organisert. I den grad jeg kommer inn på lærernes kompetanse her, har dette sammenheng med hvordan skoleleder snakker om forbindelsen mellom organiseringen av faget og bruken av lærerne. Skoleledernes beskrivelser og prioriteringer av lærerkompetansen i KH kommer jeg inn på i kapittelet om skoleledernes verdsetting av fagkompetanse i KH.

S B1 begynner i intervjuet med å beskrive organiseringen av KH-faget som spesiell. Med det mener hun at de har periodisert KH-timene. På 4. trinn har de vanlige KH-timer med faglæreren i KH, mens de på 5.-7. trinn har delt to klasser i tre grupper, delt året inn i perioder og rullert gruppene mellom Mat og helse og KH. To grupper har hele tiden KH og en klasse har Mat og helse, og "[...] KH-stasjonen er alltid bemanna av faglæreren" (S B1). På spørsmål om begrunnelsen for denne organiseringen svarer hun at "det er først og fremst å få utnytta faglæreren og det å få lagt timene sånn at det blir mest mulig utnytta i det hele tatt, at vi får en sånn helhet rundt de praktisk-estetiske fagene" (S B1). Hun forteller videre at faglæreren fungerer som faglig leder for KH, har ansvar for å legge planer i faget og veileder de andre lærerne i KH etter behov. De andre lærerne som underviser er til enhver tid "[...] en lærer som har vanlig lærerutdanning og noen har noe Kunst og håndverk i utdanningen sin, noen har det ikke, men som regel en på trinnet som i hvert fall enten har mest kompetanse eller er mest interessert i faget" (S B1). Det virker, ut fra det siste utsagnet, som om kravet til kompetanse varierer litt for de andre lærerne som underviser i KH, og at det i noen tilfeller er nok å bare være "interessert i faget".

Gjennom samtale med S B3 kommer det frem en lignende beskrivelse av hvordan de har valgt å organisere lærerressursene i faget ut fra hvilke lærerressurser de faktisk har. Hun forteller først om en trinnvis organisering av hele skolen, med fire-fem klasser på hvert trinn. Det vil si at de har mange lærere som underviser i KH. S B3 sier at av de lærerne som underviser i KH er det både lærere med kompetanse og lærere som ikke har noen formell kompetanse i KH,

men som til gjengjeld har lang praktisk bakgrunn. På spørsmål om de har lærere som kun underviser i KH, svarer hun at alle lærerne har andre fag i tillegg, de har ingen rene KH-lærere og ingen av lærerne underviser mer enn 30 % i KH. Det kommer ikke helt klart frem hvordan lærerne jobber før senere i intervjuet hvor hun presiserer at de har fagansvarlige på hvert trinn;

Vi har disse fagansvarlige sånn at den læreren som har mest mattekompetanse lager undervisningsopplegget for hele trinnet, har ansvaret for å lage mål, kriterier, finne frem til oppgavene, detaljstyre helt ned på timenivå. Og det samme gjelder kunst og håndverk, den som da har mest kunst og håndverk på trinnet lager undervisningsopplegget som alle må gjennomføre og det gjør jo at vi i hvert fall sikrer kvalitet på planen og på undervisningsopplegget (S B3).

På spørsmål om hva som er det mest avgjørende for måten de organiserer lærerressursene svarer S B3 at;

Vi setter sammen lærerteam og der går det jo på å se på at vi må få dekket inn, det som jeg har nevnt, at det må være folk som kan undervise i matte, norsk, engelsk, kunst og håndverk, musikk, vi må kunne dekke inn alt, og vi bestreber oss på å ha, at lærerne bare skal jobbe på et team. Og det har noe med at de skal føle et ansvar for elevene, da har de ca 100 elever som de har ansvaret for, de skal kjenne elevene godt, de skal kunne trekke veksel på hverandre, de skal jobbe tett i samarbeid og for å få til det så må de jobbe tett som team. (S B3).

Både S B1 og S B3 forteller altså om at de har valgt å ha de lærerne med mest kompetanse til å ha fagansvar, og de forteller om lærere med mindre og ingen kompetanse som gjennomfører undervisning som andre har planlagt. Ser vi nærmere på de to tilfellene mener jeg at til tross for likhetstrekkene er forutsetningene for organiseringen og begrunnelsene for organiseringen vesentlig forskjellige. Der S B1 har en faglærer med mer enn 60 studiepoeng i faget og som kun har dette faget ved skolen, har S B3 flere lærere med mindre eller ingen studiepoeng i faget og ingen som kun har KH. S B1 synes å være mer bevisst en helhetlig tenkning rundt de praktisk-estetiske fagene og lar det være fokus for hvordan fagene og lærerressursene organiseres. S B3 vektlegger trinnorganiseringen og det at alle lærere skal tilhøre et team og innenfor det teamet skal alle fag dekkes. I det første eksempelet oppfatter jeg at det å ivareta faget på best mulig måte, blir en hovedprioritet og dermed også resultatet av den måten å organisere lærerressursene på.

I forkant av intervjuene hadde jeg en antagelse om at en eventuell nedprioritering av KH ved skolene og det at rene faglærere i KH ikke ble prioritert til fordel for lærere med flere fag hadde en sterk sammenheng med en negativ ressursituasjon for skolene. Derfor handlet et par av spørsmålene om en eventuell ressursendring ville hatt noen påvirkning på KH-faget (2d, 2e, vedlegg 3). Jeg oppfatter at S B1 sin beskrivelse av organiseringen begrunnes først og fremst faglig, men ved spørsmål om skolens ressursituasjon har det til en viss grad også sammenheng med skolens bruk av ressurser. S B1 opplyser om at ressursituasjonen ved skolen midlertidig har endret seg til det verre på grunn av nedgang i elevtallet et år, men sier også at

[...] det har ingen innvirkning egentlig på dette faget hos oss, for der har vi bestemt at den delingen har vi og det koster mindre timer å gjøre det på den måten, enn hvis vi bare hadde lagt tradisjonell, altså delt hver klasse i to i Kunst og håndverk som man ofte gjør eller bare hatt en lærer. Sånn at når vi fikk veldig dårlig økonomi i fjor, så var det ikke noe alternativ å ha færre lærere i Kunst og håndverk, fordi at den måten å organisere det i perioder og fordelt over flere år, den har, den koster ikke så mange timer [...] det er hvordan du bruker timene, hvis man er god på det, så kan man klare å utnytte ganske mye (S B1).

Utsagnet viser at ressursene er tett knyttet opp mot valg av organisering, men at det ut fra en bevisst prioritering av å ha den ene læreren med fagkompetanse i KH er blitt gjort noen nødvendige grep for å få det til best mulig økonomisk. Denne prioriteringen av fagkompetanse i KH styrer ifølge skolelederen også timeplanleggingen;

Det betyr noe for timeplanleggingen, så vi må være veldig strukturert og gjennomtenkt hvordan vi gjør det. Jeg kan jo ikke få en til å komme en time hver dag for eksempel. Sånn at Kunst og håndverk på 5 til 7 trinn, det er hos oss konsentrert på onsdag, torsdag og fredag, [...] det ligger fast før vi legger resten av planen. [...] også bygger vi det andre rundt (S B1).

Det ser ut til at S B1 bevisst har anstrengt seg for å få til en god modell som fungerer både for elevene og lærerne, samtidig som modellen legger vekt på å utnytte den ene faglæreren i KH sin kompetanse og er den minst ressurskrevende. Det kan si noe om skoleleders vilje til å gjøre noen bevisste grep for å få det til timeplanmessig og ikke bare velge den enkleste og billigste løsningen, bare fordi den var billigst.

S B2 kommer selv inn på organiseringens sammenheng med økonomien til skolen. Det kommer ikke helt klart frem hvordan faget egentlig er organisert, men hun fremhever det at de er to lærere i faget og at de deler timene. ”[...] det er delingstimer da, så sånn sett så er det jo en ganske stor ressurs. Du må jo velge, når du har mindre grupper så da koster det mer, sant” (S B2). På spørsmål om hva som er den mest avgjørende faktoren bak organiseringen av lærerressursene svarer S B2 at det at lærerne er to og kan jobbe sammen er det viktigste. ”Man kunne jo tenke seg en organiseringsform hvor de ikke var to, ikke sant, hvor du tok ut delingstimene, altså dette er timeplanstenkning. Det kunne man fått til, men jeg ser den gleden de har av å hjelpe hverandre og inspirere hverandre, er veldig viktig” (S B2). Ressurssituasjonen tas opp igjen senere i intervjuet, hvor det kommer frem at skolen for øyeblikket har et underskudd; ”[...] men hvis man skal si at, vi har underskudd [...] da kutter vi ned på delingstimer i Kunst og håndverk fordi at..., der er vi ikke altså. [...] det er et veldig viktig fag som er veldig, det faget ligger veldig sterkt her. [...] Det er liksom en veldig viktig del av skolens identitet” (S B2). Skolens ressursbruk på KH settes her i sammenheng med flere prioriteringer som kan ses som en fordel for faget. Lærernes fagmiljø og faget som en viktig del av skolen anses som viktigere enn å fordele ressursene annerledes.

Prioritering av faget og lærernes fagmiljø kommer også tydelig frem i samtale med S U2. Hun begynner å snakke om organiseringen ved å si at de satser på KH gjennom delingstimer i KH; ”Og det betyr jo at vi bruker veldig mye ressurser på formingsfaget sammenlignet med matematikk og norsk som er hovedfagene våres, eller satsningsfagene våre. Det betyr at det er to lærere i alle timene, rett og slett” (S U2). S U2 nevner senere at de får ganske mye kritikk for at de bruker så mye ressurser på KH og at hun derfor er under hardt press for å trekke tilbake ressursene og bruke de ressursene på norskfaget i stedet. ”[...] så jeg får rett ut beskjed om at, du kan ikke komme å klage på resultatene, du kan ikke komme å klage på økonomien så lenge du forbruker så mye ressurser på forming og mat og helse som du gjør [...]” (S U2). Jeg spør litt senere i intervjuet om hvem som kritiserer og får til svar at det er områdedirektøren. Men selv om rektor er hardt presset på å fjerne timer fra KH, vil hun ikke fjerne ressursene fordi som hun selv sier det ”[...] det vil jo si at hvis jeg skal ta bort, [...] at det skal være 30 elever i klassen, så betyr jo det et teoretisk kunst og håndverk, fordi i det øyeblikket du skal begynne med noe praktisk, så er vi helt avhengig av å ha færre elever i klassen (S U2). Hun bruker disse ressursene bevisst ut fra en overbevisning om at ”elevene ville lære mer av å jobbe, ha en annen tilnærming til fagene enn den teoretiske som de får i de andre timene” (S U2). Jeg oppfatter det som at faget vurderes som verdifullt og det prioriteres

å opprettholde den ressursbruken det krever å ha delingstimer i faget, for å ivareta fagets praktiske egenart og elevenes læring i timene. S U2 er også inne på lærernes fagmiljø i løpet av samtalen, og sier at selv om de kunne hatt kun en faglærer og latt andre lærere med KH i fagkretsen ta resten, så har de valgt å prioritere to faglærere fordi det er bedre for lærernes fagmiljø.

På spørsmål om organiseringen går S U1 inn i en detaljert beskrivelse om hvordan faget deles opp i antall timer per årstrinn og jeg får forklart at på 8. trinn har de to timer sløyd og keramikk per uke, på 9. trinn har de annenhver uke to timer tekstil og tegning.

Og på 10. trinn har vi en modell i år, som er litt annerledes enn den har vært før, og det er at vi har tre verksteder med like lang tid på hvert verksted. Hele 10. trinn gjør det samme, det er sløyd, tegning og tekstil. Og det er to timer annenhver uke det også, og det skal munne ut i et produkt [...] den skal da dekke alle de feltene da som de har jobbet med; tegning og tekstil og sløyd. (S U1)

Hun forteller videre at det som er annerledes er at elevene ikke lenger kan velge verksteder, da det tidligere hadde gitt utfordringer med tanke på lærernes vurdering av elevene og oversøking til enkelte verksteder. Om organiseringen av lærerne blir det nevnt at ”det er læreren som da har sløyd, det er læreren som har tegning også er det læreren som har tekstil i dette prosjektet her” (S U1). Denne beskrivelsen er så vidt jeg forstår begrenset til 10. trinn og det kommer ikke helt klart frem hvordan lærerne jobber med faget på de andre trinnene. På oppfølgingsspørsmål om dette knyttes organiseringen til vurdering og jeg får til svar at; ”Der jobber de også, de er jo nødt til å sette en karakter, så de samarbeider jo om karakterene. Det er jo, samarbeidet er helt avgjørende i et fag som dette her” (S U1). Jeg forstår det dit hen at organiseringen av faget er knyttet til lærernes kompetanse og dermed ansvaret de har for de nevnte fagområdene på alle trinn og at samarbeidet dem i mellom hovedsakelig knyttes til å det å sette karakterer. Det interessante her er skolelederens bruk av begreper om fagområdene; sløyd, tegning, tekstil og keramikk. Disse begrepene om fagets innhold knyttes gjerne til tidligere læreplaner og kan ses på som at den eldre inndelingen av faget fra før 1960 fortsatt er slitesterk. Kjosavik (2004) påpeker det samme når evalueringen av KH i L97 viser at både elever og lærere fortsatt skiller mellom tegning, sløyd og tekstil og hevder at inndelingen av elevenes arbeid etter de tradisjonelle materialene fortsatt står sterkere og får mer plass i fagets praksis enn det som er nytt i L97; media, design, arkitektur og kunstbilder. Det faglige

innholdet og skoleledernes omtale av faget vil jeg komme nærmere inn på under neste delkapittel.

Det kan for øvrig også nevnes at når de tre skolelederne på barnetrinnet forteller om hvordan lærerne i KH er organisert, nevnes kun 5., 6. og 7. trinn, og til dels 4. trinn, som trinn lærerne har faglige ansvar for. S B2 forteller i tillegg at lærerne i KH bruker noen timer til å styrke undervisningen på de lavere trinnene, det vil si hjelpe de lærerne som underviser i faget på 1.-4. trinn. S B1 oppgir at faglæreren i 50 % stilling underviser på 4. trinn og oppover, samt fungerer som veileder for de øvrige lærerne som underviser i KH. Det fremgår ikke av samtalene hvor mange timer de har til KH på hvert årstrinn.

Oppsummering

Gjennom skoleledernes beskrivelser av hvordan faget og lærerne organiseres har jeg funnet at skolelederne vektet faget noe ulikt i hvordan de har valgt å organisere det på. S B3 vektet lærernes teamorganisering på trinn mer enn at lærerne har høy fagkompetanse i faget, samtidig som de har fagansvarlige på hvert trinn. S B1 har en lignende tilnærming til organisering med en faglærer som fagansvarlig i faget, der hensynet til det beste for faget synes å være en prioritet. Hos S B2 og S U2 går fagets viktighet foran eventuelle kutt i ressurser til faget og to faglærere i faget velges fremfor en fordi det er mest gunstig for fagmiljøet til de aktuelle lærerne. Ressursbruk henger naturligvis sammen med organiseringen, men det er ulikt hvor mye skolelederne vektlegger det og i hvilken grad det har påvirkning på KH-faget. Hos S U1 blir den faglige organiseringen knyttet til lærernes faglige kompetanse i henholdsvis sløyd, tekstil, tegning og keramikk.

Skolelederne om Kunst og håndverk og det faglige innholdet

Noen av spørsmålene jeg stilte søkte å finne svar på hva slags kunnskap skolelederne hadde om KH og hvilken forståelse av faget de la til grunn for prioriteringer av faget og lærerkompetansen (2 f og 2 g, vedlegg 3). Det var dessverre ingen spørsmål som gikk direkte på hva skolelederne visste og mente om selve innholdet i faget i intervjuguiden, men det er allikevel flere uttalelser som kan relateres til dette.

Fagets synlighet

På spørsmål om hva som gjør faget KH synlig på skolen, trekker alle skolelederne frem utstillinger av elevarbeid. Det er i de fleste tilfeller også det eneste som nevnes. S B2 skiller seg imidlertid ut ved å nevne flere medier og kanaler hvor KH-fagets synlighet blir vektlagt;

[...] også skriver vi om det. [...] jeg skriver månedsbrev til foreldre, hvor jeg løfter frem det faget, snakker om det faget. Og bilder på hjemmesiden av utstillinger. [...] Også har vi om det på foreldremøter, altså faglærerne er på foreldremøter og snakker om faget i 7. klasse, i 6. klasse, ikke sant, snakker om det. Vi har elevundersøkelsen hvor alle elevene ”rater” fag, det ligger veldig høyt der. Jeg tror alle er veldig opptatt av, dette er en del av vår, vi snakker om det, jeg snakker om det, når rektor snakker om det så betyr det noe liksom. Lesing, Kunst og håndverk, det betyr noe (S B2).

Utsagnet kan si noe om at den holdningen en skoleleder har til fag, kan ha stor betydning for hvilken status et fag har på en skole. Det kan i den forbindelse nevnes at skolen har et spesielt fokus på estetiske fag og at faget KH har en høy status ved skolen. Skolens satsning på de estetiske fagene ble startet før nåværende skoleleders tid, men hun sier hun er veldig opptatt av den og bevisst fører den videre. Hun tror at det å få estetiske fag opp som et satsningsområde handler om tradisjoner, at man har personer som gløder for faget og at man har ledelsens interesse for det, ”[...] jeg er veldig opptatt av den, jeg vektlegger den, jeg fører den videre, bevisst videre” (S B2).

Skoleleders positive holdning til og vektlegging av et fag vil imidlertid ikke alltid ha den effekten som eksemplet med S B2 kan være et tegn på. Det kan være tilfellet med S U2 sin skole når hun sier at KH er mindre synlig enn hun skulle ønske. Hun mener det burde være mer og hun har etterlyst dette både fra lærerne i KH, men også fra lærere i andre fag. Hun legger til at hun samtidig forstår at lærerne i KH har nok å gjøre med å dekke opp kompetansemålene i Kunnskapsløftet og med vurderingsdokumentasjon og at de derfor kanskje ikke har tid til å arbeide med å lage så mange utstillinger.

Når jeg spør S B3 om på hvilken måte KH er synlig på skolen, begynner hun med å si KH er nok ikke så synlig i hverdagen, men at aktivitetsskolen har aktiviteter i perioder hvor de jobber mye med kunst. Utover det kan man av og til se utstillinger på basene (klasserommene), lærerne legger noen ganger ting (ideer etc) ut på fronter og de har

presentasjoner for hverandre. Hun avslutter med en kommentar om at "[...] det er ikke til å stikke under en stol, det er ikke så mye fokus på kunst og håndverk hos oss" (S B3).

Skoleledernes uttalelser tyder på noe ulik innstilling til faget, og hvilken plass faget har ved skolen generelt. Det er også varierende hvor mye skolelederens uttalte holdning ser ut til å påvirke fagets status ved skolen.

Hvilket kunst og håndverksfag gjenspeiles i skoleledernes utsagn?

Skolelederne ble bedt om å rangere KH på en skala fra 1 – 10, der 10 var viktigst, for deretter å gi en begrunnelse for rangeringen (2 g, vedlegg 3). Hensikten med denne rangeringen var å få noe mer konkret å sammenligne skolelederne ut fra og få satt det de sa inn i en slags kontekst. Det interessante var imidlertid hvordan skolelederne, gjennom begrunnelsen for rangeringen, brukte begreper om fagets innhold og beskrivelser av fagets formål som referanse. S B1 rangerer KH-faget som en 8 og begrunner det med at ved skolen er de enige om den prioriteringen det er å ha faglærer i faget. Hun sier videre;

Det er alltid liksom lesing og skriving og regning som kommer øverst. Men jeg synes Kunst og håndverk er viktig, både fordi at det er et dannelsesfag. Det er et praktisk fag hvor en del elever, både får vise hva de kan og kanskje mestrer mer enn de gjør i andre fag og fordi at jeg synes kunst og kultur har en verdi i seg selv, er en sånn dimensjon som er verdt å ta vare på. Jeg har jo selv gått på skole i den tiden hvor man lærte fra grunnleggende av både å lappe og sy og lage knapphull og strikke og hekle og alt, altså da var det egentlig et litt annet perspektiv, da var det jo mer sånn nytteperspektiv i det. Nå er det vel mer det kreative og opplevelsen som er i fokus, men det er jo ikke noe mindre viktig av den grunn, heller tvert imot (S B1).

S B1 nevner her blant annet begrepene "dannelsesfag" og "et praktisk fag" for å si noe om hvor viktig hun mener faget er. Hun bruker begrepet "nytteperspektiv" i sammenheng med egen skoleerfaring i faget, mens "det kreative" og "opplevelsen" brukes for å beskrive det hun oppfatter er fokus i faget i dag. De to sistnevnte begrepene kan knyttes til det perspektivet som Brønne (2009) kaller en "karismatisk haldning". Lutnæs (2011) har, som nevnt i tidligere, sammenfattet og bygd videre på de samme perspektivene Brønne konstruerer. Lutnæs har valgt å kalle dette perspektivet "Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk". Benevnelsen er ment å i større grad tydeliggjøre "perspektivets siktemål med undervisningen" som er å "[...] støtte opp om elevenes naturlige kreative utvikling, dyrke

fram deres iboende skapende potensial, et personlig uttrykk” (Lutnæs 2011: 79).

Skolelederens utsagn om hvorfor faget er viktig bærer, etter min oppfatning, mest preg av dette perspektivet, en fagideologi som vektlegger barns iboende skaperkraft og naturlige kreative utvikling. Nytteperspektivet skolelederen snakker om, hun lærte å lappe, sy, strikke og hekle, har sine røtter i et perspektiv på faget som Lutnæs har valgt å kalle ”Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller” hvor undervisningen siktemål blant annet var å ”[...] etablere praktiske ferdigheter til bruk i hjemmet” (Lutnæs 2011: 78).

Skolelederen snakker altså om fagtradisjoner som har stått svært sterkt i fagets historie og synes fortsatt å sette sitt preg på fagets praksis.

Noe av den samme begrepsbruken om faget kan vi se hos S B2, som rangerer faget til 10 og begrunner det med begreper som; ”det skapende”, ”å få tak i skapende evner”, ”bli inspirert”, ”være kreativ” og hun knytter faget til det å bruke andre sider av intelligensen og det å øve opp det hun kaller den ”lange viljen”;

Også har det noe med en lang vilje og, tenker at det faget har liksom noe med å øve den lange viljen i forhold til at en del ting de lager må de bruke lang tid på, og det er ganske mye sånn; ”ferdig!” , ”ferdig!” på en del ting. Også tenker jeg at da må du bare ta det opp igjen (S B2).

S B2 har etter min mening et noe bredere begrepsapparat om faget. Senere i intervjuet, nevnt i forbindelse med hva hun mener karakteriserer en god lærer i KH, kommer hun også inn på det å lage produkter av kvalitet. ”Også må man selvfølgelig være veldig opptatt av kvalitet, å hjelpe og støtte og se hvor forskjellig de barna er [...] at alle skal få til noe, å det å støtte veldig i den prosessen å få til å lage fine ting, fine ting med høy kvalitet. Det er utrolig viktig” (S B2). Hun mener at det å lage ting, det å bruke tid på det og det at elevene blir stolte av det de lager, er utrolig viktig i vårt samfunn hvor du kan kjøpe alt. Elevene skal øve seg på at kvalitet koster. Når skolelederen her blant annet snakker om ”å få tak i skapende evner” og den håndverksmessige kvaliteten, kan det knyttes til en faglig praksis der kvalitetsprodukter og kreativitet går side om side. Lutnæs (2011) sitt ”perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse” kommer her til syne; ”I perspektiv II er undervisningens siktemål å utvikle elevenes kvalitetssans” og ”oppdra til gode valg senere i livet når de kjøper eller lager noe til eget hjem” (Lutnæs 2011: 78). Digranes hevder at en faglig praksis som vektlegger både kvalitet og kreativitet på den ene siden kan spores tilbake til sløydtradisjonens vektlegging av nyttige og varige produkter med håndverksmessig kvalitet, og på den andre siden til tegnetradisjonens ide om det kreative og personlige uttrykket (Digranes 2009: 31). Røttene fra

to historisk sterke fagtradisjoner fra den gang faget het Forming, kommer altså fortsatt til syne ved at de blir uttrykt av skolelederne når de beskriver KH.

S U1 refererer, som jeg tidligere har vært inne på, til faget med benevnelser som tegning, sløyd og tekstil. I tillegg til at det kan knyttes til eldre fagplaner og perspektiver som jeg har vist til med de andre skolelederne, referer denne inndelingen også til en konflikt innad i fagmiljøet. Nielsen (2000) peker på at når de tre fagene sløyd, tekstil og tegning, ble samlet til Forming i 1960 var ikke det helt problemfritt. Den konflikten som oppstod når ulike fagideologier ble samlet inn under et fag, førte til at den tidligere tredelingen i faget fortsatt ble praktisert av noen skoler for å unngå konfliktene (Nielsen 2000: 80). S U1 sin begrepsbruk vitner om at den praktiseringen fortsatt ikke har sluppet taket, selv om det kanskje ikke er på grunn av konflikter lenger.

S U2 snakker mye om det praktiske og kreative i faget. Hun mener det er viktig for elevene å ha en kreativ tilnærming til all læring. S B3 og S U1 sine beskrivelser av faget handler ikke så mye om innhold i faget, men mer om hvor viktig det er for elevene å ha et fag å blomstre i, det snakkes om elevenes mestring og faget som motvekt til skolens vekt på teori. S B3 uttrykker det for eksempel slik; ”Også tror jeg at for noen barn så er kunst og håndverkstimene da en god pustepause fra presset på teori” (S B3). Det relateres ellers i liten grad til den kompetansen elevene skal oppnå gjennom undervisning i faget.

Karakterer i Kunst og håndverk

Når S U2 blir bedt om å rangere faget kommer vi inn på et annet aspekt ved det faglige innholdet, nemlig karakterer i faget. Hun viser først til at hun selv syns KH-faget er kjempeviktig og vil gi det en høy score; ”[...] så vil jeg kanskje gi karakteren syv til Kunst og håndverk. Fordi at du, du utfordrer kreativiteten din, og den kreativiteten må du ha hvis du skal klare deg i de andre fagene” (S U2). Før hun trekker den konklusjonen kommer hun inn på hvilken score hun mener de andre lærerne og elevene ville gitt faget. Ifølge S U2 vil de andre lærerne gi det et lavere score, mens elevene hadde gitt faget en høy score fordi

[...] jeg trener dem veldig på det når de kommer på skolen at Kunst og håndverk er et, eller alle de praktiske estetiske fagene er helt spesielle, for det er, det skal nesten ingenting til for å få en middels bra karakter der. Hvis du er tilstede i undervisningen, gjør det læreren sier, er positiv og entusiastisk, så har du treeren inne. Du behøver nesten ikke å gjøre noe annet enn å

levere inn oppgavene så har du treeren inne om du ikke eier talent. Men for å få høye karakterer, for å få karakteren fem og karakteren seks, altså det er det de færreste som får, det skal kjempe mye til for da må du ha noe mer, du må ha noe mer enn bare det å være til stede i undervisningen. Men det er vel antagelig det faget, eller de fagene som er enklest å få en treer på, det er de praktiske fagene (S U2).

Hun legger også til at dette driller hun elevene på fordi hun vil at de skal ta faget på alvor da lærerne ofte har elevene bare i det faget, og fordi hun ønsker å få elevene til å forstå hvor viktig det er at de får en brukbar karakter i faget. Dette er et interessant utsagn fordi det berører en sentral debatt innad i fagfeltet om karakterer og vurdering i faget KH. Kunst og håndverkslæreren Eivind Moe tar i artikkelen *Kunst og håndverk i grunnskolen* til orde for at; ”Hvis det er ”lett” å få gode karakterer, er dette en alvorlig undergravelse av fagets innhold og verdi” (Moe 2006a: 7). S U2 mener altså at det er lett å få det hun kaller ”en middels bra” karakter i KH. Hun bruker ikke begrepet ”god” og presiserer at det skal mye til for å få en høy karakter i faget, men i lys av Moes uttalelse kan det være grunn til å spørre hvorfor skolelederen mener at de praktiske fagene er de fagene der det er lettest å få en middels god karakter? Nielsen (2000) viser til karakterstatistikk som avdekker at karakterene i KH (den gang Forming) var langt over gjennomsnittet høye i forhold til andre fag. Et søk på Utdanningsdirektoratets sider for karakterstatistikk viser at karaktergjennomsnittet for de praktiske og estetiske fagene fortsatt er høyere enn andre mer teoretiske fag (Utdanningsdirektoratet 2005; udatert). KH blir kun slått av Kroppsøving og Mat og helse og ligger likt med Musikk. Nielsen (2000) viser også til at KH (Forming) er det faget det er vanskeligst å få høy karakter og enklest å unngå lave karakterer, noe som er sammenfallende med S U2 sitt syn på karakterene i KH. Nielsen stiller spørsmål om hva slags signaler det gir, hvis elevene oppfatter at de kan få en god karakter uten å gjøre så mye innsats (Nielsen 2000: 79). Hva sier det om sammenhengen mellom fagets status og vurderingspraksisen? S U2 fremmer gjennom store deler av intervjuet sitt syn på KH som et svært viktig og nødvendig fag, så det handler ikke om skolelederens holdning til faget. Det er imidlertid større grunn til å stille spørsmål ved hvilke signaler selve faget og fagets vurderingspraksis gir når statistikken kommuniserer at det er lett å få en middels god/ god karakter.

Kunnskap og læring i Kunst og håndverk

S B2 kommer i løpet av samtalen også inn på noen sentrale problemstillinger med hensyn til faglig innhold og synet på kunnskap og læringsbegrepet innen faget KH.

Det skal jo være teori i det faget og, forankre teorien til praksis, ikke sant. Forventningen til barn er jo at du skal lage noe, men det å knytte teori opp mot, altså kunsthistorie og sånne ting inn mot det praktiske. Fordi at det er jo en del av de praktiske fagene som har blitt mer teoretiske, men det må smugles litt inn fordi at man har en forventning om at her skal man lage ting. (S B2).

Det S B2 her sier med at teorien må smugles litt inn, kan knyttes til fagdebatten om frykten for teoretisering av faget KH, hvor enkelte lærere på den ene siden mener at det praktiske i faget er i ferd med å bli borte til fordel for teorien (Mauren 2006; Walbye 2011).

I en annen sammenheng lurte jeg på hvordan S B2 oppfatter fagets innhold og i svaret trekker hun på sin egen erfaring, hvor hun følte at hun aldri lærte noe og forteller videre;

Du må lære å tegne, det er derfor jeg blir kvalm når jeg hører folk si, ”tegn hva du vil”. Man må lære det, det er ikke noe man kan, man kan ikke lese hvis man ikke har lært det, man kan ikke regne, men det er akkurat som om det faget [...] har vært litt sånn unndratt betydningen av å lære. Akkurat som om barn er skapende i seg selv, de er jo ikke det. Så altså respekten for at det må læres, opplæring, systematikk, sånn og sånn (S B2).

Den erfaringen S B2 her snakker om kan også knyttes til den karismatiske fagtradisjon som Lutnæs (2011) karakteriserer i Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk. Lutnæs beskriver en faglig ideologi der faget faktisk var, som S B2 uttrykker det; ”unndratt betydningen av å lære”. ”Imitasjon og påvirkning fra andres formuttrykk ansees å være direkte skadelig” i et slikt perspektiv (Lutnæs 2011: 79). Det er interessant hvordan S B2 her tar et oppgjør med denne tradisjonen som har preget faget i så stor grad over lengre tid, ved å si at faget må læres og barn lærer det ikke av seg selv. Ut fra S B2 sitt utsagn tolker jeg det som underforstått at det forutsetter at læreren, den som skal lære det bort også innehar de samme ferdighetene undervisningen skal dekke. Det forutsetter fagkompetanse i faget. S B2 viser også at man trenger verken å ha bakgrunn fra estetiske fag eller gode erfaringer for å kunne verdsette faget og behandle det som en viktig og sentral del av opplæringen.

S U2 er også inne på dette med hvordan elever lærer når hun snakker om prioritering av faget. Hun legger blant annet vekt på elevenes læring når hun begrunner hvorfor hun velger å beholde de ressursene hun har til delingstimer i KH. ”[...] jeg tror ikke på at du får de beste resultatene bare med å øve på det du ikke kan. Jeg tror du må gjøre andre ting og jeg tror du

må utvikle, hvis du skal bli et helt menneske så må du utvikle kreativitet” (S U2). Hun viser også til faren for at det teoretiske vil få for stor plass, dersom hun fjerner delingstimene og sier videre; ”[...] altså jeg kan ikke se at du kan drive med noe annet, kanskje tegneundervisning med full klasse” (S U2). Jeg oppfatter det som at S U2 her refererer til den praktiske delen av faget og hvor viktig det er at man har færre elever per lærer i et fag der praktisk arbeid står sentralt.

De grunnleggende ferdighetene i Kunst og håndverk

De grunnleggende ferdighetene blir nevnt flere ganger i samtale med S B3. På spørsmål om rangering av faget gir S B2 KH en 3'er og begrunner det med at det er viktig for dem at elevene har gode grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og IKT. Jeg oppfatter S B3 sin begrunnelse som at de grunnleggende ferdighetene i andre fag dermed er viktigere enn KH generelt. Hun fortsetter med å si;

De grunnleggende ferdighetene går jo inn i alle fag og det er klart at man både leser og skriver og regner i kunst og håndverk også, men det er mye fokus på resultater og det er klart at når man må prioritere så må man prioritere det som skolene blir målt på. Det er nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Å prioritere betyr at noe er viktigere enn noe annet og det er tydelige føringer på at det er dette som regjering etterspør, det er dette byråden etterspør, det er dette utdanningssetaten etterspør og da må vi levere på det. [...] Så praktisk-estetiske fag er nok, altså det er jo viktig, men de er ikke viktigst (S B3).

Her kommer det tydelig frem at skoleledere står ovenfor et klart press på å levere på de nasjonale prøver i Norsk, Matematikk og Engelsk, de grunnleggende ferdighetene som de blir målt på. Opplæringen i de grunnleggende ferdighetene skal imidlertid, ifølge Utdanningsdirektoratet, inngå i alle fag og på fagenes egne premisser. ”Ferdighetene er derfor uttrykt på ulik måte og i varierende grad i læreplanene, avhengig av hvordan ferdighetene blir forstått i faget, og hvilken funksjon de har som en del av kompetansen i faget” (Utdanningsdirektoratet 2012a: 5). Under grunnleggende ferdigheter i KH står det blant annet om det å kunne uttrykke seg skriftlig i KH. Det

[...] innebærer blant annet å uttrykke seg visuelt ved hjelp av tegn og symboler. Utvikling av skriftlig og visuell kompetanse skjer ved å omsette fakta, ideer og holdninger til tegn. For å

oppretholde den visuelle ferdigheten parallelt med utviklingen av skriveferdigheten er bevisst og allsidig arbeid med tegning like viktig på alle trinn (Kunnskapsdepartementet 2006).

Jeg leser det som at tegning sidestilles med det å skrive, at det er like viktig å arbeide med den visuelle ferdigheten på alle trinn som det er å øve på skriveferdighetene. Skolelederen gir her uttrykk for ”at man både leser, skriver og regner i kunst og håndverk også”. Skrivning i KH er ifølge læreplanen ikke det samme som å skrive i norskfaget, det handler om opplæring i elevenes visuelle ferdigheter. Når skoleleder referer til de grunnleggende ferdighetene og prioriterer fagene slik hun gir uttrykk for, har jeg vanskelig for å se at det er i tråd med hva læreplanen sier om de grunnleggende ferdighetene i KH. I hvilken grad kan man da si at faget etter gjeldende fagplan blir ivaretatt?

Ulik omtale av arkitekturundervisning

To av skolelederne (S B3 og S U2) er de eneste som nevner arkitektur i løpet av samtalen. S B3 forteller i forbindelse med organiseringen at de har en KH-avdeling hvor både harde og myke materialer er samlet, både tekstil, keramikk, tegnepreget forming og sløyd. Der kan de ifølge S B3 være flere klasser og utfylle hverandre, låne av hverandre og blande valg av materialer. Hun legger til at ”[...] det er jo litt tradisjonelt lagt opp med sløydtimer, tekstil, tegnepreget forming og så har de noe arkitektur mer på basene, når de er innom det. Da er det ikke nødvendig å være på kunst og håndverksrommet” (S B3). Jeg mener det er grunn til å stille spørsmål ved hva slags type arkitekturundervisning som praktiseres når det sies at de har arkitektur på basene og ikke på spesialrommene. Kan det tenkes at aktiviteten bærer mer eller mindre preg av en teoretisk tilnærming til arkitektur og ikke så mye praktisk arbeid med materialer? I hovedområdet for arkitektur i læreplanen for KH står det blant annet at; ”Tegning og bygging av modeller i målestokk inngår i hovedområdet og danner grunnlag for å forestille seg tredimensjonale rom ut fra tegninger og dataanimasjoner” (Kunnskapsdepartementet 2006). Kompetansemål innen hovedområdet Arkitektur etter 7. trinn sier at eleven skal kunne ”bygge modeller av hus i målestokk med utgangspunkt i egne arbeidstegninger” og ”montere utstillinger og andre presentasjoner i ulike typer rom” (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette er kompetansemål som etter min mening forutsetter arbeid med materialer, varierte arbeidsformer og at det vil være naturlig å gjennomføre undervisningen på blant annet verksted. Jeg har også vært inne på at ved denne skolen er det ingen faglærere i KH og ingen av lærerne har mer enn 60 studiepoeng i faget. Kan det jeg

antar er en teoretisk tilnærming til arkitekturundervisning ha en sammenheng med at lærere i faget ved skolen ikke har den nødvendige faglige fordypningen?

S U2 nevner en historie om arkitektur for å illustrere hva hun mener faget omfatter. Hun gir på et tidspunkt uttrykk for at hun tror det er en misforståelse for de som ikke har sitt daglige virke i skolen, det at KH er et fag der man bare sitter å pusler og syr litt. Hun sier at ”det er et heftig fag” og fortsetter med en historie om en elev som imponerer med sine arkitekturkunnskaper på et byggemøte:

Jeg skal fortelle en historie. Vi hadde første byggemøtet vårt, så hadde vi elevrepresentant med på det byggemøtet, og så satt vi å diskuterte med ingeniørene hvordan vi skulle tenke når vi skulle begynne å planlegge ny skole. Og da var jo mitt mantra at vi må ha mest mulig fleksibilitet i bygget og det, ja alle sammen var enig, ja, mest mulig fleksibilitet, og ingen satte egentlig ord på hva vi mente med den fleksibiliteten, før han eleven rekte opp hånda og sier det at; ”Da må vi jo se på hvordan vi skal bygge det bygget”. ”Ja vel”, sier jeg liksom, tenkte hva er nå det her for noe. ”Vi må jo bygge, vi kan ikke bygge med bærevegg da”. ”Nei?” ”Nei, vi må bygge på søyler”. ”Jaha”, sier jeg, ”si mer om det?” Jeg ble jo helt, jøss hva er det jeg har med å gjøre. ”Ja, det er klart at har du bærevegger i bygget så får du ikke gjort noe med rominndelingen etter byggingen. Gjør du det på søyler så kan du gjøre hva du vil i ettertid”. Så gikk jeg tilbake på skolen her og var helt paff. De andre ingeniørene som satt der de, ja, nikket på hodet og liksom var nesten litt vantro på hva de hadde hørt. Så fortalte jeg historien på huset her. ”Yes!” sier formingslærerne, ”vi har ikke levd forgjeves”. ”Ja, har dere undervist i det her?” ”Ja, vi har nettopp hatt om det, om arkitektur, nettopp hatt et stort tema om akkurat det der”. Ja vel, tenkte jeg, det var nå atter en gang der formingsfaget, eller kunst og håndverksfaget viser seg å være ekstremt nyttig for elevene våre. Nei, et viktig fag. Det er det (S U2).

Denne historien kan stå som eksempel på flere ting. Det første gjelder hvordan læreplanen i KH ser ut til å følges opp med tanke på den kompetansen eleven skal sitte igjen med under hovedområdet arkitektur, hvor elevene etter 10. trinn blant annet skal kunne ”samtale om arkitekttegninger og digitale presentasjoner av byggeprosjekter” (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette er et av flere kompetansemål som kan knyttes til Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør, der undervisningens siktemål blant annet er ”[...] å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og deltakende borger” (Lutnæs 2011: 80). Eleven S U2 her forteller om demonstrerer dette på en forbilledlig måte. Det virker allikevel ikke til at

skolelederen var helt klar over hva innholdet i læreplanen kunne dreie seg om når hun forteller at hun litt overrasket spør KH-lærerne om de har undervist i dette. Jeg påpeker i intervjuet at det høres ut som om lærerne i KH jobber med faget ut fra Kunnskapsløftet og at det ikke følger den gamle inndelingen med eksempelvis sløyd og tekstil og får til svar at; ”Nei, nei, nei, overhodet ikke, det er bare rommene som, det er navnene på rommene [...] de har jo tekstil, de har jo alle ingrediensene der, men det er Kunnskapsløftet som er styrende for den undervisningen de driver ja, absolutt” (SU2). Her gir skoleleder direkte uttrykk for at innholdet i læreplanen til KH er styrende for undervisningen til lærerne og med det tolker jeg at den følges opp etter intensjonen både fra lærerne og fra hun som skoleleder sin side. Hun legger også læreplanen til grunn når hun vurderer KH til å være et ”kjempeslag”; ”[...] kompetansemålene i Kunnskapsløftet er jo store, så bare der har jo kunst og håndverkslærerne nok å jobbe med” (SU2). Hun kommer inn på det samme på spørsmål om hva hun mener en lærer må ha av minimum av studiepoeng i faget; ”Nei, nei, nei, 30 studiepoeng er alt for lite. Helt klart. Nei, altså kompetansemålene i Kunnskapsløftet er ganske heftig syns jeg” (SU2). Dette mener jeg viser en innsikt i og bevissthet rundt læreplanen som jeg ikke har sett så tydelig, eller som rett og slett har vært fraværende hos de andre skolelederne.

Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet vært inne på hvordan faget oppfattes av skolelederne, og hvilke holdninger som kommer til uttrykk når de skal beskrive og rangere faget. Jeg har vist til at det skolelederne snakker om når de skal beskrive og begrunne faget, kan knyttes til ulike deler av fagets historie og praksistradisjoner og fagdebatter (jamfør karakterer i faget og teori i faget). Lutnæs (2011) sine Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller, Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse og Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk, er til sammen synlig i S B1 og S B2 sin omtale av faget. Det kan gjenspeile til en viss grad praksisen i KH ved at den oppfattes på den måten utad gjennom skoleledernes utsagn.

Jeg har stilt spørsmål ved skoleledernes omtale av grunnleggende ferdigheter og i hvilken grad det reflekterer læreplanen. Arkitekturundervisningens innhold kommer til syne på to forskjellige måter gjennom to av skoleledernes utsagn, der den ene er mest preget av en teoretisk tilnærming og den andre forteller om en elevs kompetanse om arkitektur etter undervisning.

Skoleledernes holdninger til faget er stort sett svært positive, og samlet sett representerer intervjumaterialet og skolelederne bredden i faget og alle de fire perspektivene til Brønne (2009) og Lutnæs (2011). Det er imidlertid et generelt inntrykk at hver enkelt skoleleders omtale av faget ikke gjenspeiler KH-fagets bredde slik den er representert i læreplanen. Jeg sikter da til Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør, som synes å mangle hos alle skoleledere, bortsett fra S U2. Utover det er det påfallende hvor lite skolelederne faktisk snakker direkte om læreplanen når faget skal beskrives.

Skoleledernes verdsetting av fagkompetanse i Kunst og håndverk

Alle skolelederne fikk spørsmål om hvilken faktor som var viktigst ved ansettelse av nye lærere, hva som kjennetegner en god lærer i KH og hva de mente var minstekravet til lærere som skal undervise i KH (3a, 3b og 3c, vedlegg 3). Dette er spørsmål som på hver sin måte søker å finne svar på og belyse skoleledernes vurdering og verdsetting av hva slags kompetanse de mener er viktig i KH, og om de har et bevisst forhold til sammenhengen mellom fagets innhold og hvilken lærerkompetanse faget forutsetter. Gjennom disse spørsmålene kommer det også frem noen helt klare tendenser på hvilken kompetanse skolelederne ser etter, samtidig som det oppstår noen motsetninger og problemstillinger knyttet til det å ha lærere med kun fagkompetanse i KH. Dette vil først presenteres her sammen med mine tolkninger av det skolelederne sier og drøftes mer inngående senere.

Fagkompetanse og relasjonskompetanse vektlegges

Fire av skolelederne legger i all hovedsak vekt på lærernes fagkompetanse og relasjonskompetanse ved ansettelse av nye lærere; ”Det viktigste er, altså det er kombinasjonen av god fagkompetanse og det at du er en person som klarer å bygge en relasjon til elevene, som gjør at du får til klasseledelsen” (S B1) og ”Ja, altså du må jo ha en faglig tyngde, men det er jo relasjonskompetanse, altså evnen til å relatere seg til eleven og se elever og skjønne at du selv er ansvarlig for den relasjonen, det er ikke elevene” (S B2). S U1 bruker i tillegg til fagkompetanse begrepet ”personlige egenskaper” og S U2 bruker ”personlig skikkethet”, men det kommer frem at det de mener er relasjonskompetanse. S U2 vektlegger disse to egenskapene litt annerledes enn de andre når hun sier at fagkompetanse i mange år har vært det viktigste, men at endringer i elevgrunnlaget ved skolen har gjort at hun etter hvert har sett større behov for å vektlegge personlige egenskaper i tillegg.

S B1 svarer først bekreftende på at den kombinasjonen mellom fagkompetanse og relasjonskompetanse også vil være viktigst ved ansettelse av nye lærere i KH og utdyper videre;

Det er kanskje enda mere krevende der for når du er faglærer, spesielt på en barneskole hvor barn er, altså veldig mange barn knytter seg til en person, og det er ofte den personen som ser dem mest. Så det å komme inn som faglærer på en barneskole kan være ganske tøft, for du ser ikke barna ofte nok til å få den daglige kontakten som gjør at det er lettere å bygge den relasjonen, så det krever nesten enda mer kompetanse på det området (S B1).

S B1 er her inne på et interessant aspekt ved det å ha lærere på barneskolen som kun underviser i KH og som dermed må dekke flere trinn. Man har flere elever å forholde seg til og man ser elevene gjerne ikke så ofte, om man hadde hatt elevene i flere fag. S B3 kommer inn på noe av det samme, når hun snakker om hva som er den viktigste årsaken til at de har valgt den teamorganiseringen per trinn; ”Og det har noe med at de skal føle et ansvar for elevene, da har de ca 100 elever som de har ansvaret for, de skal kjenne elevene godt, de skal kunne trekke veksler på hverandre, de skal jobbe tett i samarbeid og for å få til det så må de jobbe tett som team” (S B3). Ved skolen til S B3 har de altså tatt høyde for den utfordringen som S B1 tar opp, de lar lærerne kun forholde seg til ett trinn og på den måten begrenser antall elever lærerne må forholde seg til. Det innebærer imidlertid at lærerne må ha flere fag, noe som kommer tydelig frem når S B3 svarer på spørsmål om hva som anses som det viktigste ved ansettelse av nye lærere inkludert lærere i KH;

Vi er primært på jakt etter allmennlærere. [...] Så når vi skal tilsette lærere, så bestreber vi oss på å finne lærere som er anvendelige på flere områder, så man kan se at de dekker fagene norsk, det er kjempe viktig for oss, at de har gode norskerferdigheter og allmennlærere vil alltid ha norsk, de vil alltid ha basisfagene med seg (S B3).

Det er altså lærernes flerfaglige kompetanse i den forstand at lærerne bør ha kompetanse i basisfaget norsk, samt være anvendelige i flere fag, som ønskes. Norsk er et av basisfagene og det største faget i grunnskolen, så det er naturlig å bestrebe seg etter å ha dekkende kompetanse i akkurat dette faget. Spørsmålet jeg stiller meg er imidlertid om den bestrebelsen i for stor grad vil gå ut over andre fag, og da særskilt de praktisk-estetiske fagene? S B3 innrømmer på et oppfølgingsspørsmål at det å satse på allmennlærere med stor bredde i fagporteføljen vil kunne gå utover den faglige dybdekompetansen til lærerne;

[...] vi vil ikke få spesialister innenfor for eksempel kunst og håndverk, det får vi ikke, vi får heller ikke spesialister i matte, men vi får folk som har både interesse og ønske om å undervise i noen fag og av og til så tenker jeg at det kan være vel så viktig å være engasjert, har interesse for et fag og noen vil også da gjennom den yrkesutøvingen de gjør, tilegne seg i hvert fall praksis i faget (S B3).

Jeg tolker S B3 som at hun mener fagkompetanse er viktig, men at hun prioriterer fagkompetanse i norsk fremfor fagkompetanse i andre fag og at det i andre fag kan være nok at man har interesse og engasjement for faget (selv om hun sier at det alltid er en på trinnet som har fagkompetansen i det aktuelle faget). Den rene faglige kompetansen i de øvrige skolefagene blir altså til en viss grad prioritert ned, ut fra et mer helhetlig pedagogisk prinsipp at lærerne skal kjenne elevene de har i flere fag;

Så derfor sier vi ett trinn og så har du all undervisningen din der og ansvar for elevenes læring i alt de gjør, også den sosiale utviklingen og da tror jeg de føler en nærhet til kollegaene, de føler en nærhet til elevene og de har mulighet til å hjelpe elevene gjennom en helhetlig vurdering av elevene gjennom mange fag, så vi tror at den måten å organisere det på... Er kjempeviktig for oss (S B3).

I hvilken grad er man da sikret at fagene slik de står beskrevet i læreplanen blir dekket, dersom ikke alle lærere har den fagkompetansen som kreves for å undervise i faget?

Hva er minimumskompetanse i Kunst og håndverk?

Når skolelederne vektlegger fagkompetanse ved ansettelser av lærere, er det ingen av dem som presiserer noe nærmere hva de legger i begrepet fagkompetanse. Det leder over til spørsmålet om hva skolelederne mener er minste akseptable kompetanse i KH på ulike trinn. Skolelederne er til en viss grad samstemte om at lærere i KH må ha fagkompetanse. Noen spesifiserer det med antall studiepoeng de mener er minimum, mens andre synes det er vanskelig å tallfeste det. S U2 mener at man i hvert fall må ha mer enn 30 studiepoeng og ser helst at de har minst ett år utdanning tilsvarende en faglærerutdanning; ”[...] nå så har vi jo de to med faglærerutdanningen da, kunne godt tenkt med den utdanningen, men mer på toppen, den vanlige allmennlærerutdanningen og den på toppen, i hvert fall et år [...]” (S U2). Hun begrunner det med at kompetansemålene i Kunnskapsløftet er omfattende.

S B1 mener at på første til fjerde trinn er det viktigst at man kan ha mange fag, på grunn av elevenes behov for stabilitet. Når S B1 skal si noe om minimum på trinn over det, mener hun at det ideelle er at man har noe mer kompetanse, men hun synes det er vanskelig å si hva som skal være minimum.

[...] det er litt vanskelig i praksis fordi stillingene ofte blir små og da velger man gjerne heller, altså de fleste vil ha større stillinger, også velger man den personen som har mer generell kompetanse, spesielt på barneskolen. Fordi det blir såpass få timer totalt, at du ikke kan lage større stillinger (S B1).

Her er S B1 inne på et dilemma med tanke på hvordan skoleledere vil prioritere flere fag fremfor den faglige dybden for eksempel en faglærer har, på grunn av praktiske utfordringer når det gjelder stillingsstørrelser og økonomi. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere.

S B3 er en av skolelederne som forsøker å tallfeste antall studiepoeng; ”Vi må ha folk med minst 30 studiepoeng, er det vel det heter nå, nei, 60 studiepoeng på hvert trinn, altså i faget kunst og håndverk. Og det er jo ikke så mye, 60 studiepoeng. Men hvis vi har det, så blir faget ivaretatt og det har noe med hvordan vi organiserer det” (S B3). Som jeg var inne på i kapitlet om organisering, har de altså fagansvarlige, det vil si den læreren med mest kompetanse i faget på trinnet. Det er ifølge S B3 den fagansvarlige som lager undervisningsopplegget som de andre lærerne, både med og uten fagkompetanse gjennomfører. Det gjør, ifølge henne selv, at de ”i hvert fall sikrer kvalitet på planen og undervisningsopplegget” (S B3). Det er interessant å se nærmere på det hun faktisk sier. Først sier hun at minimum er 60 studiepoeng ”og det er jo ikke så mye”, men sier i neste setning at ”så blir faget ivaretatt”. Jeg stiller meg undrende til at det hun selv sier er få studiepoeng i fag, er nok til å ivareta faget og om hun da mener hele den faglige bredden slik den fremstår i læreplanen? Videre nevner hun at organiseringen ”i hvert fall sikrer kvalitet på planen og undervisningsopplegget”. Så lenge en lærer på trinnet har minst 60 studiepoeng i KH, så kan de andre lærerne altså ha mindre eller ingenting. Det impliserer ingen garanti for at selve gjennomføringen av undervisningen svarer til intensjonen dersom læreren mangler den nødvendige kompetansen. Det S B3 selv sier om selve gjennomføringen av undervisningen er; ”Og så må den læreren som skal gjennomføre undervisningen må jo da eventuelt be om, spørre om råd hvis man er usikker på det” (S B3). Hun legger til at ingen trinn hos dem har kun en lærer med kompetanse i KH. Slik jeg forstår det er det allikevel ikke alle lærere som

underviser i faget, som har kompetanse i faget. I forbindelse med et spørsmål om det er aktuelt å satse på å gi lærerne mer etter- og videreutdanning av lærere, sier hun at de er opptatt av å holde KH på det nivået de har, men det er ingenting som tyder på at de kommer til å satse på at de kommer til å gi lærerne mer videreutdanning i KH.

Det er flere av skolelederne som oppgir at når det gjelder etter- og videreutdanning, så er ikke KH et prioritert område. De fleste begrunner dette med at de har den fagkompetansen de trenger. S U1 er den eneste som på spørsmål om hvordan KH prioriteres med tanke på etter- og videreutdanning ved skolen, svarer at det prioriteres på lik linje med alle andre fag. ”Og her på skolen er det en veldig sånn stor, det er høyt under taket for å få lov å gå på kurs” (S U1). Sett i sammenheng med de andre skoleledernes uttalelser, er det interessant å se S B3 sine utsagn om det hun mener de trenger av minimum kompetanse i KH, i forhold til hvordan hun vurderer den kompetansen noen av lærerne i KH faktisk har;

Det som jeg ser er at lærere med gammel utdanning i kunst og håndverk er veldig tradisjonelle. Som jeg har sagt tidligere, de har det veldig preget av sløyd, tekstil og tegnepreget forming. Design, arkitektur, er ikke så tydelig fremme. De gjør det for det står noe i planene, men du ser at de har manglende kompetanse [...] og da er det de nyeste lærerne, altså de som er sist utdannet som er den største ressursen selv om de har få vekttall kanskje, eller få studiepoeng i det, så er de allikevel en ressurs fordi de har nå tross alt med seg en ferskere utdanning (S B3).

S B3 påpeker altså selv en svakhet ved noen av lærernes kompetanse, den er ikke oppdatert etter gjeldende læreplan som også vektlegger blant annet design og arkitektur. Jeg påpeker senere i intervjuet at faget jo har endret seg mye med innføringen av Kunnskapsløftet, sammenlignet med for bare 20 år siden og får til svar at det er en bekymring;

”[...] noen av disse (lærerne) har tatt utdanningen sin for lenge siden og de har ikke nødvendigvis da fulgt med i egen kompetanse, at de har tilleggsutdanning når faget har endret seg. Og som jeg sa tidligere, arkitektur er det mange som synes er vanskelig. Og det samme gjelder design” (S B3).

Det blir et paradoks når S B3 tidligere i intervjuet har uttalt at de ikke kommer til å satse så mye på etter- og videreutdanning innen KH, og her gir uttrykk for at lærere de har mangler den nødvendige kompetansen til følge opp læreplanen. Det kan også tolkes som at hun legger

ansvaret over på lærerne selv, når hun sier at lærerne ikke har ”fulgt med i egen kompetanse”. Hun legger til at KH er et kjempeviktig fag og at de derfor er opptatt av å holde det på det nivået de har nå, men ”[...] det er ingenting som tyder på at vi kommer til å ha det som satsningsområde, som gjør at vi vil gi lærerne noe mer videreutdanning innenfor dette utover det vi har. Vi kan jo rekruttere litt med nytilsetninger [...] få tak i yngre mennesker med kompetanse innenfor et bredere fagfelt” (S B3). S B3 veier til en viss grad opp for nedprioritering av etter- og videreutdanning til KH-lærere ved å si at de kan satse på nytilsetninger.

Alle skolelederne på barneskolen er i mer eller mindre grad opptatt av at lærerne i KH har fagkompetanse i faget, men det er forskjeller i hvor mye kompetanse de mener er minimum, og om skolelederne mener at alle som underviser i faget behøver å ha den faglige kompetansen. Det kan tenkes at den organiseringen og måten å fordele lærerressursene som S B3 og til dels S B1 forteller om, er naturlig å velge for flere skoler fordi de ser mest fordeler med å organisere lærerne trinnvis. Det kan i tilfelle være en forklaring på hvorfor så mange lærere i grunnskolen som underviser i KH, ikke har kompetanse eller høy kompetanse i faget.

Hva er en god lærer i Kunst og håndverk?

Skolelederne vektlegger altså lærernes relasjonskompetanse og fagkompetanse ved ansettelse av nye lærere. Når skolelederne blir spurt om hva som kjennetegner en god lærer i KH, er det flere av skoleledernes uttalelser som kan tolkes i retning av at KH er et fag som i tillegg krever en mer spesifikk kompetanse hos læreren;

[...] du må både kunne faget ditt og du må kunne formidle og selvfølgelig det samme som jeg nevnte i stad, dette med å mestre relasjonsbyggingen og klasseledelsen sånn at du får ro rundt det du gjør. Men jeg ser jo at det å være dyktig i faget, både for teknikken og metoden og klare å lage engasjement, få fram kreativiteten, det blir annerledes timer og du får et annet resultat. Det er stor forskjell på det (S B1).

Det ”å være dyktig i faget” trekkes her frem som en nøkkel til å oppnå ”et annet resultat”. S B2 sier også at timene er annerledes og at kompetansen til læreren må være tilsvarende;

[...] må være god til å være en veldig tydelig leder, det er jo timer med relativt mye mindre sånn sitt og gjøre, altså du må jo ha veldig bra struktur og være veldig tydelig på hvilke regler

og normer du må opprettholde slik at det blir arbeidsro. Så må du faglig kunne mestre faget, kunne faget og være engasjert i faget, like faget, kunne forskjellige metoder og innfallsvinkler. Det skal jo være teori i det faget og, forankre teorien til praksis, [...] (S B2)

Det å ”mestre faget”, ”kunne faget”, ”kunne forskjellige metoder og innfallsvinkler” og ”forankre teorien til praksis”, kan man se som ekvivalent til det å beherske et fag. S B2 er videre

[...] veldig opptatt av at det faget ikke skal bli en sånn salderingspost, [...] du må ha fagpersoner der og der, men der trenger du ikke for alle kan tegne for eksempel. [...] Men det vil jo variere litt, jeg vil jo si at det er større krav på syvende trinn på en måte, enn på første trinn. [...] jeg blir ganske kvalm inni mitt pedagogisk hjerte når jeg hører at lærere på første trinn sier; ”nå kan du tegne hva du vil”. Da kjenner jeg at jeg blir, det syns jeg er ubehagelig (S B2).

S B2 mener altså at det burde være større krav til lærernes faglige kompetanse på 7. trinn enn på 1. trinn, men utsagnet sier også at det betyr ikke at man ikke trenger faglig kompetanse i det hele tatt. Uttrykket ”nå kan du tegne hva du vil” tolker jeg som skolelederens synonym på lærere uten faglig kompetanse.

Det kan oppsummeres med at noen av skolelederne mener faget KH krever en mer spesifikk kompetanse enn andre fag på grunn av fagets egenart.

Flere fag fremfor faglig dybde?

I intervjuene med alle skolelederne er det særlig et forhold ved lærernes kompetanse som i en eller annen form eller grad er gjentakende, nemlig skoleledernes uttrykk for at lærerne i KH bør ha mer enn det ene faget. S B1 sier i intervjuet at hun skulle gjerne hatt en KH-lærer til, men på grunn av skolens størrelse har det kun vært mulig å få til en 50 % stilling for en ren faglærer i bare Kunst og håndverk fordi ”[...] det er ikke mulig å få til en hel stilling for en kunst og håndverkslærer egentlig på barnetrinnene [...]” (S B1) Det samme gjelder for Musikk. Grunnen til at de har faglærere i de stillingene er egentlig kun fordi personene som innehar stillingene er villig til å kombinere det med å være kunstner og musiker ved siden av. S 1 peker på at

S B1: [...] det ideelle er en ting og det praktiske er noe annet. For det å være ren kunst og håndverkslærer, da er det rett og slett vanskelig å få jobb hvis du ikke er kunstner ved siden av og ønsker en litt mindre stilling.

C: Så hva skal da til for å ansette en hundre prosent faglærer?

S B1: Da må du ha flere fag å spille på. Det er ikke nok å ha for eksempel Kunst og håndverk. Du må ha minst et skolefag til. Altså egentlig i hvert fall på barneskolen bør man ha minst tre fag for å få, ha sjanse på å få jobb. Men jeg ser jeg har mange lærere som er rene kunst og håndverkslærere på søkelistene her når jeg søker, men de kan jeg jo ikke ansette, så kan ikke bruke det. Da blir de ufaglærte i andre fag.

S B1 sier her at det ideelle er å ha rene KH-lærere, men at det i praksis er vanskelig å fylle opp hele stillinger på barneskolen (i dette tilfellet en skole med mindre enn 400 elever). Lærere som vil ha fulle stillinger i barneskolen bør, ifølge S B1, ha flere fag. Hvis ikke kan hun ikke ansette dem, da de blir ufaglærte i andre fag. Dette synet er sammenfallende med det S B2 mener om at de ikke har råd til å ansette to lærere med 100 % stillinger i KH:

[...] nå jobber begge to 80 %. Hvis begge to hadde vært avhengig av 100 %- stilling, så er det vanskelig når du har lærere som bare har det faget. Det sier jeg til de som kommer her og søker og at du burde, man burde ha et annet fag (S B2).

S B2 og S B3 er tydelige på utfordringene de ser med å ha faglærere i KH på barnetrinnet. Jeg har tidligere nevnt at faglærerne de har ikke underviser på lavere trinn enn fjerde. Kan det tenkes at situasjonen hadde vært litt annerledes om de satte inn faglærerne på alle trinn eller fordelte timene annerledes?

S B3 er den eneste som har oppgitt at de ikke har noen med faglærerutdanning i KH og i tillegg sier i intervjuet at "[...] det er nok ingen av dem som underviser mer enn 30 % i kunst og håndverk" (S B3). Skolen er en stor (mer enn 600 elever) og for meg virker det innlysende at de kunne ansatt både en og to faglærere i KH. Jeg spør om dette er noe de har tenkt på og får til svar; "Vi har snakket om det, men vi ser at rene faglærere på barneskolen vil ofte vanskeliggjøre teambygging" (S B3). Jeg har tidligere vist til S B3 som først og fremst er på jakt etter allmennlærere (nå grunnskolelærere), det vil si lærere med flere fag, fordi de tilstreber å ha lærere som bare hører til et trinn. Hun tror ikke skolen kommer til å satse noe på ren KH-kompetanse, utover den kompetansen de har nå, fordi hun ikke tror de får utnytta den noe bedre enn det de gjør i dag.

Det at skoleledere på barnetrinnet i all hovedsak synes å vektlegge lærere med flere fag, til tross for en anerkjennelse av at den faglige kompetansen også er viktig, kom ikke som noen stor overraskelse. Jeg hadde en forestilling om at det kanskje ville forholde seg annerledes på ungdomstrinnet og at faglig dybde og faglærere i KH ville være mer verdsatt av skolelederne. Det får jeg til en viss grad bekreftet i samtale med S U1. Hun gir uttrykk for at det er en selvfølge å ha tre lærere, alle med enten faglærerutdanning eller kunstutdanning og PPU fordi antall elever krever det (skole med mer enn 500 elever). Hun ser heller ikke hvordan de skulle klart det uten. S U1 er også helt klar på at de ikke vil "[...] si til en lærer her på skolen at vi trenger Kunst og håndverk til neste år og det kan du sikkert ta, det ville ikke komme på tale" (S U1).

S U1 tar imidlertid opp et interessant tema med tanke på hva som kan forstås som lærernes faglige bredde; "de er jo ansatt før den nåværende ledelsen kom til og vi kunne vel tenke oss at det kunne være en større bredde i ting" (S U1). Jeg har tidligere vist til at hver enkelt lærer ved S U1 sin skolen har ansvar for hver sine fagområder (tegning, tekstil, sløyd og keramikk) og det kan også virke som om lærernes kompetanse er noe begrenset til disse fagområdene. På oppfølgingsspørsmål om hva hun mener med "mer bredde" gir S U1 uttrykk for at det er lærernes breddekompetanse innen faget KH hun snakker om og ikke et ønske om at lærerne har flere fag. Ledelsens ønske begrunnes med at det da ikke ville bli så rigid organisatorisk og at det faglige tilbudet til elevene ville bli mer dekkende for elevenes ønsker og behov. "Altså hvis vi har sløyd og tekstil og keramikk, så dekker de jo ikke helt alle elevers behov" (S U1). Et spørsmål blir hvorfor ikke lærerne har fått etter- og videreutdanning i faget, for å nettopp kunne utvide sin egen kompetanse innen faget. S U1 svarer i en annen sammenheng at lærerne nærmest får gå på så mye kurs de vil, så det virker ikke som om det er hos ledelsen det stopper, med mindre det skyldes en manglende satsning på KH fra ledelsens side. Er det lærerne selv som ikke ser at de har behov for kompetansefornyelse? I tilfelle hvorfor og hvilke konsekvenser vil det føre med seg? Jeg tolker først skoleledelsens ønske om mer bredde innenfor faget, som at de har en viss forståelse for fagets bredde og kompleksitet. På spørsmål om hva slags kompetanse de kunne ønske seg, virker det som om hun egentlig ikke har tenkt så mye over det. Utover å nevne mer tegning og maling, syns hun det er vanskelig å svare på spørsmålet.

”[...] jeg kan ikke helt svare deg på det rett og slett. For vi har gjort så godt vi har kunnet ut fra de kreftene vi har og de har vi enda i ti år, så da har vi ikke filosofert så veldig mye over hva kan vi få. Annet enn å finne ut hvordan kan vi best mulig gjøre det med det vi har” (S U1).

Svaret til S U1 er noe overraskende i og med at hun først har gitt uttrykk for et behov for mer breddekompetanse hos lærerne. Det kan tyde på lite innsikt i de faglige hovedområdene innen nåværende læreplan. Hva med for eksempel design og arkitektur? Det kan virke som om lærernes kompetanse er noe utdatert i forhold til ny læreplan, samt at både fagets innhold og organisering henger igjen fra tidligere læreplaner (Kjosavik 2004). Er det ikke ledelsens ansvar at lærernes fagkompetanse til enhver tid er oppdatert etter gjeldende læreplaner eller er det lærerne selv som skal ta det ansvaret? Og hva skjer i de tilfellene lærerne ikke vil eller ser behov for kompetanseheving?

S U2 gir imidlertid uttrykk for at det kan være en fordel for lærere å ha flere fag. Hun setter dette i sammenheng med det hun oppfatter som en negativ utvikling de praktiske og estetiske fagene har hatt de siste årene i forbindelse med endringene nye læreplaner har ført med seg. S U2 mener det er viktig at lærere i KH bør ha utdanning i faget, men hun vil helst at de skal ha en allmennlærerutdanning i bunn. Hvis hun fikk valget mellom en allmennlærer med fordypning i KH og en med ”kunst og håndverk-høyskole” (lest som: kunstutdanning) så ville hun valgt allmennlæreren,

”[...] for jeg tror du må være pedagog i bunn for å kunne gjøre en god jobb i klasserommet, så er det også det at du får flere bein å stå på i skoleverket. Og det tror jeg kan være lurt og spesielt nå når jeg ser at kanskje de praktisk- estetiske fagene kan komme til å lide under det kravet til prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk, så er det jo kjempeviktig at formingslærerne har flere bein å stå på sånn at de kan fylle opp planen sin og at de ikke bare blir deltidsansatte på en skole” (S U2).

Når jeg påpeker at faglærere også har det pedagogiske integrert i utdanningen, svarer hun at det er derfor de har de to faglærerne i KH som de har. Disse to lærerne har vært ved skolen i henholdsvis 5-10 år og mer enn 10 år (jamfør resultat fra spørreundersøkelsen). S U2 sier at hvis hun ser tilbake på den gang hun selv begynte på skolen, så var ikke det fokuset som nå er på Norsk og Matematikk i så stor grad tilstede; ”[...] jeg så ikke det komme det at formingsfaget mistet tid, for det gjorde jo formingsfaget med innføringen av Kunnskapsløftet og jeg så ikke det komme. Og hadde jeg sett det kom så hadde jeg nok kanskje ønsket, eller presset hardere på at de skulle ta noe videreutdanning” (S U2). Skoleleder refererer her til

timeforflyttingen som ble gjennomført i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet, da en time i uken ble flyttet ned til barnetrinnet (Dypedokk 2009). S U2 ser helst at lærerne har flere fag, "[...] sånn at de kan fylle opp planen sin og at de ikke bare blir deltidsansatte på en skole" (S U2). Jeg oppfatter S U2 sine utsagn som at det behovet hun ser for flere fag til lærere i KH, er en direkte konsekvens av at det er blitt mindre timer til faget på ungdomstrinnet. Hun legger også til at begge lærerne i KH har et fag til de kan undervise i, noe hun sier hun er avhengig av.

Og det vil si, jeg kunne selvfølgelig klart meg med en formingslærer men det ville blitt et veldig dårlig fagmiljø for de. Jeg ville ikke klart meg 100 % med en, det ville jeg ikke, jeg måtte hatt, men jeg har lærere på huset som kunne ha tatt en klasse eller to i forming, men det ville gitt et veldig dårlig miljø for den ene formingslæreren (SU2).

Tendensen jeg ser i skoleledernes utsagn synes å være sammenfallende med Gulliksen (2012) og Lutnæs (2008) sine undersøkelser om de uteksaminerte faglærerstudentene. Det er svært vanskelig for faglærere i KH å få jobb i grunnskolen, uten å ha et eller flere ekstra fag. Uttalelsene fra skolelederne viser også at det på barnetrinnet fort kan bli en motsetning mellom det å ha flere fag, og det å ha kun ett fag men til gjengjeld tilsvarende faglig dybde. Her oppstår et dilemma som i mange tilfeller kan komme til fordel for lærere som har flere fag, men med mindre fordypning i KH enn hva en faglærer har. Flere av skolelederne oppgir at det ved skolen er lærere i KH med dybdekompetanse i faget (med faglærerutdanning) og at de har klart å få det til enten ved å omrokkere på timeplan, ved at lærere godtar mindre stillinger eller at lærerne tilfeldigvis har et fag til å spille på. Noen av tilfellene virker mer bevisste enn andre, men eksemplene skolelederne representerer viser at det er praktisk mulig å få høy fagkompetanse i faget ved å gjøre noen endringer og tilpasninger. Problemstillingen som tas opp av skolelederne, leder til nye spørsmål om hvorfor vi utdanner faglærere som er kvalifiserte til å jobbe på barneskolen, dersom skolelederne ser at det er vanskelig å bruke dem? Hva skal til for at skolelederne skal foretrekke faglærere i KH og hvorfor skal de det?

Fagkompetanse i Kunst og håndverk – en ressurs?

Noen av rektorene fikk i ulike sammenhenger et oppfølgingsspørsmål om i hvilken grad de så på KH-lærerne som en ressurs på skolen og inn mot andre fag. S U2 uttrykker seg generelt i intervjuet på en måte som vitner om en positiv og innsiktsfull holdning til lærere med fagkompetanse i KH. Hun trekker også KH-lærerne inn som aktive deltagere når hun snakker om skolens arbeid med å systematisere de grunnleggende ferdighetene. Det forklares med at

alle lærerne og alle fag har et ansvar. Det er nå mer systematikk i hvordan for eksempel stoff og teori blir presentert for elevene, og i hvilke strategier de tar i bruk for å tilnærme seg teoretisk stoff. Hun sier imidlertid senere i intervjuet, når det blir snakk om samarbeid, at lærerne i KH havner litt utenfor teamet. ”Formingsfaget er jo såpass spesielt, at de formingslærerne kan nok sikkert samarbeide greit med de andre lærerne, men de andre lærerne har ikke, får ikke henta så mye fra formingsfaget har jeg inntrykk av” (S U2). Jeg ønsker å høre litt mer om dette og spør videre i hvilken grad hun anser kompetansen til lærerne i KH som en ressurs inn mot andre fag. S U2 svarer at hun i stor grad anser KH-lærerne som en ressurs inn mot andre fag, derfor bruker de blant annet den ene læreren inn i spesialundervisning i Matematikk. Hun sier videre; ”Ja, og det vil jeg tro at på barneskolen, vil det være mye, vil det være mer aktuelt enn her, for her blir det veldig fagspesifikt. Her blir det liksom retta mot fag og den kreative biten forsvinner. Det betyr ikke at jeg synes det er riktig” (S U2). Det er litt usikkert hva S U2 mener med at det på ungdomstrinnet blir litt for fagspesifikt, men hun nevner senere at hun ut fra mye observering av lærere ser at det er mye tavleundervisning. Det kan være at S U2 her snakker om undervisningsmetoder og at hun snakker om en holdning eller en oppfatning hun mener at de øvrige lærerne har ovenfor KH-lærerne og hva de kan bidra med. Skolelederens utsagn berører en mistanke jeg hadde på forhånd, om at andre lærere og andre fagområder ikke har noe særlig innsikt i, og dermed liten respekt for hva KH-faget faktisk inneholder og kan bidra med både som fag i seg selv, men også som en ressurs inn i andre fag. Dette til tross for at skolelederen selv er positiv og etterlyser visualisering av undervisning fra alle lærere. Samtidig viser også skoleleder her at hun setter KH-faget litt på siden ved at hun kaller det spesielt.

I samtale med S U1 kommer vi inn på skolens satsning på lesing, skriving og regning. Jeg spør videre hvordan KH-lærerne er involvert i den satsningen; ”De er kun involvert ved at de er med på de møtene der dette behandles seriøst. Alt med strategisk plan, det vil være avspeilet og når vi gjennomgår resultatene fra de nasjonale prøver, som vi egentlig har brukt ganske mye tid på i fellestid for lærerne i år, så er alle de også med” (S U1). Sammenlignes S U1 sine utsagn med S U2 vitner dette om en litt annen holdning til hva KH-lærerne kan bidra med. De er med der det snakkes om satsning og gjennomgang av nasjonale prøver fordi det er lagt til fellestiden til lærerne, men de er ikke inkludert i arbeidet på samme måte som S U2 beskriver.

S B3 får også spørsmål om KH-lærerne anses som en ressurs inn mot andre fag og svarer at det jo ikke er så mye prosjektundervisning lenger, og at tverrfaglighet ikke er gjennomsyret slik det var før, men hun ser at der KH er regifaget så blir det veldig gode resultater. Hun nevner et eksempel med arkitektur. S B3 synes å se positivt på at faget kan være regifag ved større tverrfaglige prosjekter, men siden det ikke er så mye av det lenger i skolen, virker det ikke som om synet på KH som en ressurs strekker seg lenger enn det.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg vist til hva skolelederne legger vekt på ut fra spørsmål om hva de mener er viktigst ved ansettelse av nye lærere, hva som kjennetegner en god lærer og hva de mener er minstekrav til lærere som skal undervise i KH. Skolelederne legger i all hovedsak vekt på fagkompetanse hos lærere i KH, men det er ulik grad av hva de mener er minimumskravet til studiepoeng i faget og om de mener at alle lærere i KH trenger å ha fagkompetanse i faget. Skoleledernes minimum varierer fra krav om faglærerkompetanse til at det er nok å ha interesse for faget. Fire av skolelederne vektlegger også lærernes relasjonskompetanse og S B1 påpeker at denne kompetansen kanskje er viktigere for faglærere i KH som må forholde seg til flere elever. Enkelte av skoleledernes utsagn om hva som kjennetegner en god lærer i KH, tyder på at skolelederne mener det kreves en mer spesifikk form for kompetanse til KH på grunn av fagets praktiske egenart. Alle, bortsett fra S U1, sier at de ikke prioriterer etter- og videreutdanning til lærere i KH. S B3 sier det er en bekymring at de lærerne med eldre utdanning ikke er oppdatert i forhold til læreplanenes to hovedområder design og arkitektur, men sier flere ganger at det ikke er prioritert å gi mer etter- og videreutdanning til lærere i KH. S U1 er den eneste som gir uttrykk for at lærerne burde hatt mer bredde innenfor sitt fagområde. Alle de andre (S B1, S B2, S B3 og S U2) gir uttrykk for at det er vanskelig å ansette rene faglærere i KH. I ulik grad legger alle vekt på at lærerne burde ha et eller flere fag i tillegg til kompetanse i KH. S B1, SB2 og S U2 virker å være samstemte i at de også ønsker at lærerne har faglig dybde i KH, i tillegg til ekstra undervisningsfag. Det knyttes til utfordringen de har med å fylle opp fulle lærerstillinger. S B3 legger hovedsaklig vekt på at lærerne må ha flere fag.

Det at skolelederne i alle hovedsak vektlegger at lærerne må ha flere fag, begrunnes med at de ikke har timer nok eller økonomi til kun å ansette faglærere i KH. Det pekes også på utfordringen med at lærerne da må forholde seg til så mange elever. S B3 oppgir blant annet

dette som en av grunnene til at de prioriterer trinnorganiseringen av lærerne, nettopp fordi lærerne skal kjenne elevene godt. Selv om flere av skolelederne oppgir at de har rene faglærere i KH, er det også flere av disse lærerne som har noen timer i tillegg i andre fag. Skolelederne etterlyser altså lærere som de kan bruke til flere fag både på barneskolen og på ungdomsskolen.

Lærernes arbeidstid på ungdomsskolen

Enkelte temaer fra intervjuene med S U1 og S U2 skilte seg ut som kun relevant for nettopp ungdomsskolen. Dette gjelder blant annet hva skoleledernes uttalelser om de nye valgfagene på ungdomsskolen, vurdering i KH og lærernes leseplikt. Til sammen handler disse temaene om lærernes arbeidstid og siden dette temaet utgjør det sentrale omdreiningspunktet i den ene drøftingstråden, ser jeg det som mest hensiktsmessig å presentere dette for seg selv.

I samtale med S U1 kommer vi inn på vurdering i KH og hvordan lærerne har uttrykt at det er noe de strever med.

S U1: Lærerne gir ofte uttrykk for at det er slitsomt å vurdere elevene i Kunst og håndverk. Det faller en del uker bort som de har andre aktiviteter, sånn som de har tentamen og lignende, og at det blir lite tid igjen. [...] Også er det jo veldig viktig at elevene underveis får en vurdering, sånn at når det endelige produkt får en karakter så er de ikke ukjent med hvor de ligger på skalaen når de får karakteren. Vi har i de siste årene klart å redusere klageantallet innenfor faget ved å jobbe veldig mye med underveisvurdering og samtale med elevene. For Kunst og håndverk var et av fagene hvor det florerte med klager.

C: Hvorfor det?

S U1: Fordi elevene antagelig ikke var klar over hva som var forventet av dem og heller da ikke hadde fått en grundig vurdering underveis. Og det får de nå og da har vi klart å redusere det.

Etter et oppfølgingsspørsmål om hva som gjøres fra ledelsens side for å heve lærernes vurderingskompetanse svarer hun at vurdering har vært et satsningsområde som de har jobbet mye med de siste årene, også innenfor KH. ”Men de får gå på kurs, hvis det gis kurs i vurdering, så er det aldri nei til at lærere får gå på kurs på denne skolen” (S U1). Den egentlige utfordringen med tanke på vurdering ser allikevel ut til å være en helt annen;

Men allikevel, det lærerne strever med er jo antallet elever som de skal vurdere. Altså at de lærerne har hele skolen, altså har trinnet på over 200 elever og det er klart at det er betraktelig mye mer enn å forholde seg til noen klasser med et lavere antall elever. Så det syns de jo er en utfordring (S U1).

Jeg stiller ingen spørsmål til dette svaret under intervjuet, men under transkriberingen blir jeg mer oppmerksom på det hun sier og lurar på om lærernes leseplikt og tiden de har til for- og etterarbeid kan ha noe med at lærerne strever med vurderingen. Leseplikten er nettopp det antall timer lærere skal ha undervisning i det aktuelle faget og regulerer derfor hvor mye tid lærerne har til for- og etterarbeid. Jeg finner i arbeidstidsavtalen for Oslo kommune og i informasjon fra Utdanningsforbundet at lærere i KH har høyere leseplikt enn for eksempel en norsklærer og derfor har mindre tid til for- og etterarbeid i forhold til antall timer de må undervise i uka (se figur 3 på neste side). S U1 får derfor spørsmål om lærernes leseplikt i en oppfølgende e-post (se vedlegg 4). S U1 svarte følgende på spørsmål om hvilke tall for leseplikt de fulgte og hva de syns om den fordelingen:

De tallene vi bruker for leseplikt er 24,9 for kunst og håndverk og kroppsøving. 21,3 for norsk. Ellers som det du har oppgitt. Vi følger disse tallene for leseplikt. Vi synes det er naturlig at store skriftlige fag har en annen leseplikt enn andre fag. Kanskje den burde ha vært enda bedre for norsk og engelsk. Det er stor rettebyrde for disse fagene. Dessuten vil en lærer med kunst og håndverk sjelden være kontaktlærer. De slipper da oppfølging av elever slik som kontaktlærere. Derfor er forskjell i leseplikt rettferdig (S U1 i e-post).

Trinn	Årsramme
Barnetrinnet	741/988
	Alle fag
Ungdomstrinnet	606/808
	Norsk
	Samisk som førstespråk
	Tegnspråk som førstespråk
	Norsk fordypning
	Tegnspråk fordypning
	635/847
	Engelsk
	Mat og helse
	664/885
	Øvrige fag
	711/948
	Kunst og håndverk
	Kroppsøving

Figur 3:

Tabellen ovenfor er hentet fra arbeidstidsavtalen til Oslo kommune (Oslo kommune 2012: 78)¹³. Den viser årsammer i både 60 og 45 minutters rammer. Deles årsammene på 45 minutter på antall uker en lærer underviser (38 uker), blir fordelingen på ungdomstrinnet slik: Norsk: 21,2 t/u, Engelsk og Mat og helse: 22,3 t/u, øvrige fag: 23,3 og Kroppsøving og KH: 25 t/u.

Når jeg noen dager senere skal intervjuer S U2 er det derfor naturlig at jeg inkluderer et tilleggsspørsmål som handler om dette med lærernes leseplikt. S U2 svarer på spørsmål om hvor stor KH-lærernes leseplikt er ved skolen, at hun ikke er sikker på rammen til KH-lærernes leseplikt, "[...] men de underviser jo noen timer mer i året enn det som en lærer i matematikk, samfunnsfag gjør. Og så en del mer enn norsklærerne" (S U2). Når jeg opplyser om de tallene jeg har fra arbeidstidsavtalen, bekrefter hun at det stemmer med sånn de har det også (de tallene jeg oppgir er Kroppsøving og KH 25 t/uke, Mat og helse og Engelsk 22,3 t/uke, øvrige fag 23,3 og Norsk 21,2). På spørsmål om hva hun synes om den fordelingen mellom fagene, svarer hun følgende:

Den synes jeg for så vidt er helt grei, fordi at, og den er jo laget i sin tid fordi at de andre fagene har mye større forberedelses- og rettebyrde. I hvert fall rettebyrden er større på norsk, matematikk, engelsk - fagene, enn det er på kunst og håndverk, så jeg har ingen motforestillinger mot den fordelingen. Det hadde vært enklere om vi alle sammen hadde hatt samme leseplikt, men jeg vil tenke at det kanskje er urimelig i forhold til på en ungdomsskole,

¹³ Siden arbeidstidsforhandlinger er blitt overført fra stat til kommune, gjengis det som står i avtalen til Oslo kommune. De dokumenter som foreligger sentralt i Utdanningsforbundet opererer med de samme tallene. Det ser også ut til at det er vanlig å gjengi leseplikten i timetall/uke, derfor har jeg foretatt den omregningen som det her vises til.

spesielt i forhold til de store rettebyrdene som ligger på mange av de andre fagene. Så jeg har ikke noe, jeg synes den er helt grei den leseplikten (S U2).

I de to skoleledernes utsagn er det flere ting som er interessant å ta tak i. For det første kan det være interessant å se hva skolelederne forteller om lærernes tid til vurdering. S U1 har som nevnt gitt uttrykk for at noe av utfordringen for lærerne med tanke på vurdering er antall elever de må vurdere. En konsekvens av at KH-lærerne har høyere leseplikt (det vil si underviser flere timer enn andre lærere), er at de har mindre tid i sin stilling til for- og etterarbeid. Hadde KH-lærerne hatt mindre timer leseplikt, ville kanskje antall klasser og elever lærerne måtte forholde seg til gått noe ned. Det er interessant at S U1 påpeker i sitt e-postsvar at en lærer med kunst og håndverk sjelden er kontaktlærer. Så vidt jeg har funnet ut av, vil en eventuell kontaktlærerfunksjon uansett føre til redusert leseplikt og vil derfor ikke være et sammenligningsgrunnlag (Oslo kommune 2012). S U2 gjør ingen forskjell på fag, når hun blir spurt om lærerne i KH har for lite tid til vurdering. Hun mener at ingen lærer har god nok tid til vurdering. Det blir derfor underlig at lesepliktfordelingen som i seg selv gjør forskjell på fag og tiden lærerne har til for- og etterarbeid, ifølge S U2 er en rettferdig fordeling. Flere steder i intervjuet påpeker hun også hvor store kompetansemålene i faget er, og hvor mye jobb lærerne har i faget, for eksempel i sammenheng med fagets synlighet på skolen; ”På en annen side så tenker jeg at de kunst og håndverkslærerne har, de baler med ganske høye krav i Kunnskapsløftet og som sagt, elevene får medhold på klagen, ikke fordi vi vurderer dårlig men fordi at vi ikke klarer å dokumentere godt nok” (S U2). Det ser ut til at det er dokumenteringen som ikke holder mål, men allikevel mener S U2 rettbyrden i fag som norsk større.

Et forhold som kan være interessant å ta opp i forbindelse med lærernes arbeidstid, er det at S U1 tidlig i intervjuet nevner at de planlegger å flytte timer fra 9. trinn til de andre trinnene. Hun begrunner valget med at;

Det er jo fordi vi får da samlet timetallet og at de kan få større faglig fordypning de årene de har det. Og vi ser jo at når det er to timer annenhver uke og de to timene på 9. trinn faller bort av en eller annen grunn, så sitter lærerne igjen og skal vurdere elevene med liksom en håndfull to-timers timer. Det blir veldig lite (S U1).

S U1 forteller her om en konsekvens av den nevnte flyttingen av timene ned på barnetrinnet, i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. S U1 sitt utsagn forteller om at skoleledelsen ser det nødvendig å gjøre noen valg, begrunnet med at det vil bli bedre for både

undervisningen i faget, for lærerne og vurderingen i faget og for elevene. Spørsmålet er om den timeflyttingen i det hele tatt burde vært gjennomført? Har den timeforlyttingen istedet brakt med seg flere negative konsekvenser enn skolenes utfordringer med å konsentrere timene i KH? Ødelegger det kontinuiteten i faget ved at man hopper over faget på 9. trinn? Kan færre timer i KH på ungdomstrinnet gjøre at det er vanskeligere for skoleledere å prioritere flere faglærere på ungdomstrinnet? Hvilke konsekvenser kan det ha for elevenes totale læringsutbytte at timene er flyttet ned på barnetrinnet, der andelen lærere med fagkompetanse i KH er enda lavere ?

Oppsummering

Både S U1 og S U2 oppgir at de følger den sentrale arbeidstidsavtalen når det gjelder fagfordelingen av lærernes lesplikt. Begge gir uttrykk for at de syns fordelingen er rettferdig fordi de andre fagene (for eksempel norsk nevnes spesifikt av begge) har større rettebyrde enn KH. Jeg stiller spørsmål ved skoleledernes argumentasjon, setter det opp mot andre forhold de har uttalt seg om, og finner at det ikke er logisk samsvar mellom skoleledernes uttalelser. S U1 påpeker at lærernes utfordring med tanke på vurdering er antall elever de skal vurdere. S U2 nevner det krevende dokumentasjonsarbeidet det er i KH-faget på grunn av antall klager.

Både S U1 og S U2 kommer inn på forhold ved skolene som har sammenheng med timeflyttingen i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet; for få timer til å gjennomføre undervisning i KH på alle tre ungdomstrinn (S U1) og utfordringer med å fylle to fulle stillinger i KH (S U2).

Sammenfatning av undersøkelsens sentrale tema

Hensikten har vært å presentere skoleledernes utsagn tematisert ut fra det empiriske intervjumaterialet for å belyse første del av oppgavens problemstilling; *Hvordan verdsettes faget Kunst og håndverk og lærernes kompetanse i faget av skoleledere i grunnskolen og hvilke årsaksforklaringer kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn?*

Kort oppsummert kan man si at skoleledernes verdsetting av KH og lærerkompetansen i faget kommer til uttrykk blant annet gjennom valg av organisering, gjennom hvilken kompetanse lærerne i KH ved skolen har og i hvilken grad det har vært en bevisst prioritering fra

skoleledernes side. Jeg har funnet at skolelederne vekter faget noe ulikt i hvordan de har valgt å organisere det på og hvilken plass faget får ved skolen. Skoleledernes verdsetting kommer også til uttrykk gjennom hvordan ressursene til faget prioriteres og gjennom hvordan skolelederne snakker om faget og lærerne på. Flere av skolelederne er generelt positive til faget og legger vekt på at lærere må ha fagkompetanse i faget og gjerne en mer spesifikk kompetanse tilpasset fagets praktiske og skapende egenart. Det varierer imidlertid imellom skolelederne hva de anser som minimum av fagkompetanse, alt fra krav om faglærerkompetanse til å ha interesse for faget. Skolelederne anser, i varierende grad, lærerne som en ressurs på skolen og for andre lærere. Det synes å være en tendens at lærerne havner litt utenfor de øvrige lærerteamene. Selv om skolelederne stort sett verdsetter fagkompetanse, og flere av skolene har lærere med høy fagkompetanse allerede, vil de likevel velge å ansette lærere med flere fag på grunn av utfordringer med å fylle opp hele stillinger i kun KH.

Ut fra hva som er presentert fra intervjuene med de fem skolelederne har jeg konstruert to temaer som jeg ønsker å drøfte videre for å belyse andre del av problemstillingen; hvilke årsaksforklaringer kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn? Disse to temaene er konstruert på tvers av de fremstilte temaene i dette kapittelet og ut fra noen tendenser jeg mener å se i intervjumaterialet. Jeg anser disse temaene som sentrale for videre drøfting fordi de på hver sin måte peker på noen utfordringer ved å få økt andelen lærere i KH med fagkompetanse, og spesielt faglærere i KH.

Tema 1: Realisering av læreplanens intensjoner

Jeg har gjennom presentasjon og tolkning av skoleledernes utsagn vist til at selv om ingen av spørsmålene til skolelederne gikk direkte på læreplanen, er det overraskende at fire av fem skoleledere ikke har snakket direkte om den. S U2 er den eneste skolelederen som eksplisitt nevner Kunnskapsløftet og relaterer faglærernes arbeid til kompetansemålene. I den forbindelse nevner hun også en historie om effekten av lærernes arkitekturundervisning. Det er også interessant hvordan spesielt den ene skolelederen (S U2) svært ofte igjennom hele intervjuet bruker benevnelsen Forming når hun snakker om faget og lærerne, en fagbenevnelse som henger igjen fra læreplaner før L97, da faget skiftet navn til Kunst og håndverk.

Videre er S B3 den skolelederen som til en viss grad kan sies å være mest oppdatert med tanke på innhold i gjeldende læreplan uten å nevne den eksplisitt, men ut fra hvilke begreper hun bruker i ulike sammenhenger under samtalen (design, arkitektur etc). Det er derfor et paradoks hvordan S B3 ikke prioriterer å gi lærerne som underviser i KH etter- og videreutdanning, selv om lærerne i utgangspunktet ikke har mye utdanning innen faget (jamfør oversiktstabell over informantene) og hun selv påpeker at lærere med gammel utdanning ikke har den nødvendige kompetansen til å dekke områder som design og arkitektur. S B3 er også den skolelederen som i størst grad prioriterer lærere med flere fag fremfor faglig dybde og som er helt ærlig på at KH er et viktig fag, men det er ikke viktigst og dermed ikke så synlig ved skolen heller.

Jeg har vist til at det skolelederne snakker om når de skal beskrive og begrunne faget, kan knyttes til ulike deler av fagets historie, praksistradisjoner og fagdebatter (jamfør karakterer i faget og teori i faget). Lutnæs (2011) sine Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller, Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse, samt Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk er til sammen synlig i skoleledernes omtale av faget. Det kan gjenspeile til en viss grad praksisen i KH ved at den oppfattes på den måten utad gjennom skoleledernes utsagn. Jeg har stilt spørsmål ved enkelte av skoleledernes omtale av grunnleggende ferdigheter og i hvilken grad det reflekterer læreplanen. Dersom lærere heller ikke har den fagkompetansen som kreves for å undervise i faget, er det grunn til å spørre i hvilken grad man er sikret at fagene blir undervist etter læreplanens intensjon.

Skoleledernes holdninger til faget er stort sett svært positive og samlet sett representerer intervjumaterialet og skoleledernes utsagn ikke noe nedslående resultat for KH i skolen. Flere av skolelederne vektlegger fagets plass i skolen som viktig og følger også opp med satsning, prioritering og ressurser både til selve faget og til lærerkompetanse i faget. Det er imidlertid et generelt inntrykk at hver enkelt skoleleders omtale av og holdning til faget ikke gjenspeiler KH-fagets bredde slik den er representert i læreplanen. Jeg sikter da til Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør, som synes å mangle hos alle skoleledere, bortsett fra S U2 som indirekte kommer inn på arkitekturundervisningens effekt på en elev. Utover det er det påfallende hvor lite skolelederne faktisk snakker direkte om læreplanen når faget skal beskrives. Hvorfor gjør de ikke det og hvorfor er det så viktig?

Implementeringen av Kunnskapsløftet i 2006 medførte ikke bare store endringer i læreplanens utforming fra innholdsbeskrivelser til kompetansemål, men også endringer av selve innholdet i faget KH. Hovedområdene i faget er knyttet til den visuelle og materielle kulturen i samfunnet; visuell kommunikasjon, kunst, design og arkitektur. Det praktiske, det kreative og opplevelsesaspektet er fortsatt en del av kjernen i faget, men kunnskapsaspektet og fagets samfunnsfaglige relevans er styrket og fremhevet og dermed sidestilt med, og ikke i motsetning til, det personlige og kreative (Nielsen 2009). Digranes og Fauske (2010) hevder at med innføringen av Kunnskapsløftet er det tidligere individentsentrerte fokuset i faget KH i ferd med å blekne og bli erstattet med blant annet det innovative, nyttige og bærekraftige i et globalt samfunn. Digranes og Fauske snakker også om gjenoppbyggelsen av kunnskapsbasen i faget, i motsetning til en utbredt oppfatning av faget som et ”pausefag”; ”The previous thoughts of the subject in general education as simply a ‘break in between’ or the ‘possibility of enjoyment’, is no longer compatible with the new visions for the subject” (Digranes & Fauske 2010: 368). Fauske (2010) har i sin avhandling blant annet analysert hovedområdet Arkitektur i den nye læreplanen, og drøfter på grunnlag av den analysen fagets samfunnsrelevans. Hun argumenterer ”for at dominerende tanker om hovedområdet Arkitektur i Kunst og håndverk kan knyttes til et idégrunnlag der samfunnsrelevans og refleksjon over arkitektur og nærmiljø står sentralt (Fauske 2010: 168). Fauske trekker frem et idegrunnlag basert på fellesskap og et faglig lærestoff ”som markører for et alternativ til den karismatiske fagforståelsen som dominerte faget på 1900-tallet” (Fauske 2010: 168).

I fagplanen for KH knyttes for eksempel visuell kompetanse til det å ”kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt” og estetisk kompetanse fremmes som ”en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv” (Kunnskapsdepartementet 2006). Ifølge den konkretiserte læreplanen og de ideologiene som ligger til grunn, knyttes elevenes kompetanse i faget opp til lokal og global bærekraftighet, innovasjon, fellesskap og demokratisk deltakelse i samfunnet. Det argumenteres for legitimering av faget i den obligatoriske grunnskolen ved å vise til blant annet behovet for utdanning av bevisste forbrukere (”reflective consumer”) som kan gjøre kvalifiserte etiske valg (Digranes & Fauske 2010). Den bevisste forbruker konkretiseres gjennom kompetansemålene i KH, der elevene etter 10. trinn blant annet skal kunne ”skape klær og drøfte mote, pris og kvalitet i et forbrukerperspektiv” og kunne ”beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og

verdiskaping” (Kunnskapsdepartemenet 2006). Det handler altså om en ny og utvidet ideologi for faget, og samtidig om et alternativ til rådende oppfatninger og fagforståelse preget av den karismatiske formingstradisjonen som faget nå prøver å riste av seg. KH fremstår, i både læreplan og den refererte litteraturen, som et sentralt fag for elevenes allmenndannelse. Hvorfor reflekteres ikke dette i skoleledernes utsagn i større grad?

I drøftingen vil jeg komme inn på forhold som søker å forklare de tendenser jeg her har pekt på ut fra skoleledernes utsagn og det misforholdet jeg ser mellom skoleledernes uttalelser og hva som faktisk er en del av læreplanen i faget. Hvorfor referer noen av skolelederne i så liten grad til læreplanen? Hvorfor gjenspeiler ikke flere av skoleledernes utsagn den faglige bredden jeg finner uttalt i læreplanen? Hvorfor er den skolelederen som i størst grad ser ut til å være oppdatert på læreplanens innhold, den som i minst grad prioriterer faglig kompetanse i faget? I hvilken grad evner fagfeltet å kommunisere det faglige innholdet og hvilke krav til kompetanse undervisning i faget forutsetter? Og hva sier det om skoleledernes innsikt i læreplanen og i hvilken grad de er sitt ansvar bevisst?

Tema 2: Kunst og håndverkslæreres kompetanse og arbeidstid

Skolelederne legger i all hovedsak vekt på at lærere i KH må ha fagkompetanse i KH, men det er forskjell på hva mener er minimumskrav til studiepoeng i faget og om de mener at alle lærere i KH ved skolen trenger å ha fagkompetansen. Skoleledernes minimumskrav varierer fra faglærerkompetanse til at det er nok å ha interesse for faget. Fire av skolelederne vektlegger også lærernes relasjonskompetanse. S B1 påpeker at denne kompetansen kanskje er viktigere for faglærere i KH som må forholde seg til flere elever på flere trinn. Enkelte av skoleledernes utsagn om hva som kjennetegner en god lærer i KH, tyder på at skolelederne mener det kreves en mer spesifikk form for kompetanse til KH på grunn av fagets praktiske egenart. Alle, bortsett fra S U1, sier at de ikke prioriterer etter- og videreutdanning til lærere i KH. S U1 er også den eneste som gir uttrykk for at lærerne burde hatt mer bredde innenfor sitt fagområde. Alle de andre (S B1, S B2, S B3 og S U2) gir uttrykk for at det er vanskelig å ansette rene faglærere i KH. I ulik grad legger alle vekt på at lærerne burde ha et eller flere fag i tillegg til kompetanse i KH. S B1, SB2 og S U2 virker å være samstemte i at de også ønsker at lærerne har faglig dybde i KH, men i tillegg til ekstra undervisningsfag. Det knyttes til utfordringen de har med å fylle opp fulle lærerstillinger. S B3 legger hovedsaklig vekt på at lærerne må ha flere fag.

At skolelederne i alle hovedsak vektlegger at lærerne må ha flere fag, begrunnes med at de ikke har timer nok eller økonomi til å ansette bare faglærere i KH. Det pekes også på utfordringen med at lærerne da må forholde seg til så mange elever. S B3 gir blant annet uttrykk for at det er en av grunnene til at de prioriterer trinnorganiseringen av lærerne, nettopp fordi lærerne skal kjenne elevene godt. Selv om flere av skolelederne oppgir at de har rene faglærere i KH, er det også flere av disse lærerne som har noen timer i tillegg i andre fag. Skolelederne etterlyser altså lærere som de kan bruke til flere fag både på barneskolen og på ungdomsskolen.

Skolelederne for ungdomstrinnet (S U1 og S U2) oppgir begge at de følger den gjeldende arbeidstidsavtalen, når det gjelder fagfordelingen av lærernes lesplikt. De er samstemte i at de syns fordelingen er rettferdig fordi de andre fagene (norsk nevnes spesifikt av begge) har større rettebyrde enn KH. Jeg stiller spørsmål ved skoleledernes argumentasjon og setter det opp mot andre forhold de har uttalt seg om, og finner at det ikke er logisk samsvar mellom skoleledernes uttalelser. S U1 påpeker at lærernes utfordring med tanke på vurdering er antall elever de skal vurdere. S U2 nevner det krevende dokumentasjonsarbeidet det er i KH-faget på grunn av antall klager.

Både S U1 og S U2 kommer også inn på forhold ved skolene som har sammenheng med timeflyttingen i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, for få timer til å gjennomføre undervisning i KH på alle tre ungdomstrinn (S U1) og utfordringer med å fylle to fulle stillinger i KH (S U2). Kombinert med en høy leseplikt for lærere i KH vil det i praksis si at arbeidstiden til KH-lærere er snevret betraktelig inn og har ført til lite gunstige ansettelsesforhold for faglærere i KH, med mindre du har flere fag.

I drøftingen er jeg først og fremst på jakt etter noen forklaringer på hvorfor skolelederne uttaler seg slik de gjør om behovet for at lærerne har flere fag, og om lesepliktens rettferdighetsgehalt. Hvorfor er det så vanskelig for skolelederne å prioritere faglærere i kun ett fag? Hvor mye fagkompetanse bør lærere i KH ha og hvorfor? Hvorfor hevdes det at fordelingen av leseplikt for lærere i ulike fag er rettferdig, når de uttalte utfordringene er direkte knyttet til at lærerne har for lite tid til for- og etterarbeid? Hvorfor eksisterer denne lesepliktfordelingen i utgangspunktet?

DRØFTING

Drøftingens to sentrale temaer er: 1. Realisering av læreplanens intensjoner og 2. KH-lærernes kompetanse og arbeidstid. Temaene tar utgangspunkt i sammenfatningen som ble skissert opp på slutten av forrige kapittel. Temaene er som vist sammensatt av tendenser jeg har avdekket ut fra samtale med skolelederne og består av skoleledernes utsagn og mine tolkninger av utsagnene. Jeg søker i dette kapittelet å forstå *hvorfor* det er slik, og tar utgangspunkt i et kritisk-realistisk ståsted for å besvare andre del av oppgavens problemstilling; Hvordan blir verdsetting av Kunst og håndverksfaget og lærernes fagkompetanse i Kunst og håndverk uttrykt av skoleledere i grunnskolen og *hvilke årsaksforklaringer kan ligge til grunn for skoleledernes utsagn?* Flere historiske og teoretiske referanser og forklaringsperspektiv vil bli brukt for å belyse skoleledernes utsagn og for å drøfte mulige årsaksforklaringer. Årsaksforklaringene drøftes videre og problematiseres med tanke på mulige konsekvenser for realisering av faget intensjoner, fagets legitimitet, status og samfunnsrelevans.

Realisering av læreplanens intensjoner

I følgende kapittel tar jeg tak i hvordan jeg oppfatter at faget KH etter gjeldende læreplan blir ivaretatt av skolelederne. Jeg er først og fremst på jakt etter forklaringer på hvorfor skolelederne i liten eller ingen grad bruker læreplanen som referanse for beskrivelser av faget og vurderinger av lærerkompetansen i faget. Jeg stiller i den sammenheng spørsmålet om i hvor stor grad skoleledere er sitt ansvar bevisst for at innholdet i gjeldende læreplan følges opp og ivaretas. Utgangspunktet for å stille dette spørsmålet er først og fremst basert på noen av skoleledernes uttalelser, men også på fraværet av deres uttalelser generelt om læreplanen. Jeg har vært inne på hvordan S B3 ikke prioriterer å gi lærerne som underviser i KH etter- og videreutdanning, selv om lærerne i utgangspunktet ikke har mye utdanning innen faget og hun selv påpeker at lærere med gammel utdanning ikke har den nødvendige kompetansen til å dekke områder som design og arkitektur. S U2 er den eneste skolelederen som eksplisitt nevner Kunnskapsløftet når hun relaterer faglærernes arbeid til kompetansemålene. Ellers sitter jeg med en generell oppfatning fra intervjumaterialet om at skoleledernes omtale av og holdning til faget i liten grad reflekterer eller samsvarer med de intensjoner som ligger til grunn i læreplanen. Holdningen reflekterer heller ikke i særlig grad de ideer om faget som for

eksempel Digranes og Fauske bygger på og som gjenspeiles i Lutnæs (2011) omtale av Perspektiv IV om den kritiske og medskapende samfunnskaktør.

En av årsakene til hvorfor skoleledernes omtale av faget i liten grad gjenspeiler bredden i faget, kan være som flere påpeker, at det er langt mellom den ideologiske læreplanen og den operasjonaliserte og erfarte læreplanen. Kjosavik sier i forbindelse med evalueringen av L97 at ”fra andre undersøkelser vet vi imidlertid at en ny læreplan ikke uten videre forandrer pedagogisk praksis” (Kjosavik 2004: 160). Fagplanen i Kunnskapsløftet bærer, som jeg har vært inne på, preg av store og ambisiøse mål. Dette gjelder både de ideologiske målene og de som er konkretisert gjennom formål med faget og de enkelte kompetansemål. Realisering av læreplanens intensjon stiller derfor noen helt spesielle krav hva gjelder å omsette planen til praksis. Digranes og Fauske påpeker en viktig årsak til spriket mellom den ideologien de ser i planen og gjennomført praksis; “[...] it is not as yet dominating the *practice field*. It is in a phase where it is competing with the existing practice and philosophy” (Digranes & Fauske 2010: 366). Det konkurrerer altså med eksisterende praksis. Når vi da også vet at fagets læreplan har gjennomgått mange endringer og ulike ideologier og fagtradisjoner har virket inn på fagets praksis i ulik grad og til ulike tider (Brønne 2009; Brønne 2011; Digranes 2009), kan det være en utfordring å vite hva som faktisk praktiseres ute i skolen. For å vite noe om det forutsettes det økt forskning på praksisfeltet. Skolelederne i denne undersøkelsen er tett på skolens, og dermed fagets, praksis. I denne sammenheng fungerer de derfor som et bindeledd til fagets praksis, da deres utsagn kan betraktes som en refleksjon av hvordan de oppfatter at faget KH praktiseres av lærerne ute i skolene. Det er selvfølgelig ikke et helt representativt bilde og hadde jeg spurt lærerne i KH ville kanskje fagets praksis blitt omtalt annerledes. Jeg vil på bakgrunn av det sette søkelyset mot to mulige årsaksforklaringer; handler det om hvordan faget praktiseres, eller handler det om skoleledernes innsikt i faget?

Skoleledernes ansvar

Skoleledere er et viktig ledd i prosessen med å omsette plan til praksis. Dersom skolelederne mangler den nødvendige innsikten i KH-faget og dermed en forståelse av fagets bredde og det allmenndannende, vil det kunne få konsekvenser for hvordan skoleledere prioriterer faget ved skolene og hvilken kompetanse lærerne som settes til å undervise i faget har. Både skoleledere og fagfeltet KH-faget er en del av, står dermed ovenfor en utfordring. Når det gjelder skolelederne handler denne utfordringen kanskje mest om at de i større grad er bevisst

deres ansvar for at gjeldende læreplan følges opp etter intensjonen. Ifølge spesialrådgiver i Kommunenes sentralforbund (KS) Jorunn Sandsmark, er skoleledere kommunale ledere og dermed en del av kommunen når hun beskriver kommunens ansvar for skoleutvikling. Kommunen, inkludert skoleleder, "[...] er ansvarlig for at elevene får opplæring i tråd med lov og forskrifter. Det omfatter formålsbestemmelsen i opplæringslova (§ 1-2), læreplanens generelle del, Læringsplakaten, kompetansemål for fagene og grunnleggende ferdigheter" (Sandsmark 2009: 105). Det er altså kommunen som skoleeier og skoleleder ved den enkelte skolen, som skal sørge for at loven og planene blir iverksatt og ivaretatt. Siden kommunen er arbeidsgiver for de ansatte i skolen, innebærer også skoleleders ansvar "[...] at de ansatte i skolene har riktig og nødvendig kompetanse, og at kommunen har et system som gir det pedagogiske personalet nødvendig kompetanseutvikling" (Sandsmark 2009: 106). I hvilken grad kan man si at for eksempel S B3 er sitt ansvar bevisst, når hun til tross for påpekingen av læreres mangel på oppdatert kompetanse etter gjeldende læreplan, velger å ikke prioritere "nødvendig kompetanseutvikling"? Skiller denne skolelederen seg ut, eller representerer hun en generell tendens hos skoleledere? Hvilke konsekvenser for måloppnåelse av nasjonale planer i faget og fagkompetansen i faget kan tenkes dersom dette er tendensen hos skoleledere i landet?

Faglig praksis og interne kontroverser

I jakten på årsaksforklaringer kan det også være hensiktsmessig å rette et blikk mot det kunst- og designdidaktiske feltet som KH-faget er en del av. Handler det kun om skoleledernes forståelse av læreplanen, eller handler det også om lærerne i faget? Hva vektlegger lærerne i KH i undervisningen av faget ved skolene, og i hvilken grad har det sammenheng med hvilken kompetanse lærerne har? Det er rimelig å forstå lærere i faget som en del av et kunst- og designdidaktisk praksisfelt, det vil si alle de som utøver faget i skolen uavhengig av om de har kompetanse eller ikke. Lutnæs (2011) finner i sin avhandling, at selv lærerne med høy utdanning i faget og lang undervisningserfaring velger å ikke ta utgangspunkt i læreplanens kompetansemål når undervisningen planlegges. Evalueringer viser også at lærere i faget legger mest vekt på egen erfaring og praksis når de planlegger undervisning (Kjosavik m fl 2003: 58). Kombinert med at det i flere år også har manglet en stor andel lærere med fagkompetanse i KH, er det interessant å spørre hvordan og hva et fagfelt preget av manglende kompetanse kommuniserer utad?

Brønne (2011) tar i artikkelen *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst og handverksfaget* opp fagets historie og peker på motsetninger og kontroverser innad i det kunst- og designdidaktiske feltet, hva som kommuniseres og ikke kommuniseres av fagets innhold og praksis, og hvilke konsekvenser denne problematikken kan føre til. ”Skuleaktørar utom fagkonteksten Kunst og handverk høyrer det som *blir sagt* om faginnhald og metodar, men har truleg mindre innsikt i den kunnskapsarven som vert kommunisert gjennom visualisering og handling” (Brønne 2011: 106). Kan fagfeltets interne faglige kontroverser og mangel på verbalisert kunnskap ha påvirket hvordan faget fremstår utad og gjort det uklart hva fagfeltet og spesielt skolefaget KH inneholder og står for? Har dette i så fall svekket fagets legitimitet? Brønne sier også at et ”Misvisande og ukritisk språk vil kunne føre til ei fagleg utside utan verdi fordi den har fått omdøme som magert praktisk tidsfordriv i skulen” og peker i den sammenheng på behovet for økt bevissthet rundt det handlende og evnen til å kommunisere det praktiske ved faget. ”Ein *einsidig* karismatisk ordlyd vert såleis ei feil sitering av det praktiske kunst- og handverksfaget sitt kunnskapsrike omfang (Brønne 2011: 106).

Noen temaer fra undersøkelsen er interessante å ta opp i lys av de faglige debatter som har preget faget og praktiseringen av det. Diskursene om for mye teori og hvordan karaktersetningen praktiseres i faget er blant disse. Et par av skolelederne, som jeg tidligere har vist til, er indirekte inne på disse temaene. Hvorfor er man så redd for teorien i faget? Lutnæs (2011) går inn i denne diskursen og viser til artikkelen *Verktøykasse uten innhold: Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole*, der ungdomsskolelærer Arne Olav Walbye (2011) mener det har blitt for mye teori i faget, og hevder at kun fire av kompetansemålene i Kunnskapsløftet handler om noe elevene skal lage. Lutnæs gjør samme analyse av lærerplanen og kommer frem til et annet resultat enn Walbye (14 kompetansemål) fordi hun blant annet inkluderer skisser og utprøvinger. ”Men først og fremst skyldes vår sprikende læreplananalyse at det er to ulike historier om læreplanen vi ønsker å formidle” (Lutnæs 2011: 229). Lutnæs argumenterer videre for at teori er ”[...] først og fremst et kompetansegrunnlag for elevenes skapende arbeid i verkstedene” (Lutnæs 2011: 231). Et av argumentene til Walbye mot teoretisering av faget er at ”Faglærere blir ikke foretrukket ved nyansettelse” (Walbye 2011: 24). Det han her er redd for er at et teoretisk KH-fag, ikke nødvendigvis gjør faglærerens fordypning i stor nok grad. Det kan til en viss grad se ut til å være tilfelle med S B3, der ingen av lærerne har mer enn 60 studiepoeng i KH. S B2 viser, i sine utsagn, imidlertid indirekte til motsetningen mellom teori og praktisk skapende arbeid, og

peker på at evnen til å forankre teorien til praksis kjennetegner en god KH-lærer. Spørsmålet er om ikke en diskurs som preges av for store motsetninger mellom teori og praktisk skapende arbeid, kan bidra til å svekke faget ytterligere. Et samlet fagfelt som argumenterer for at *både* den praktiske ferdigheten og den teoretiske innsikten nødvendigvis gjør en faglærers kompetanse enda mer, vil kanskje i større grad bidra til en faglig utvikling.

Med tanke på karaktersetning i faget, fant Lutnæs (2011) at KH-lærerne med ingen formell utdanning eller minst undervisningserfaring i KH-faget, hadde en tendens til å sette høyere delkarakterer enn de andre lærerne med mer utdanning og erfaring. Lutnæs ser derfor grunn til å spørre om undervisningserfaring og relevant utdanningsbakgrunn er en forutsetning for å kunne gjøre en nyansert vurdering av elevarbeider. Vurderingsarbeid er kun en del av, dog en viktig del av, det å være lærer i KH. Utdanningsbakgrunn blir derfor en forutsetning for å kunne undervise i faget i det hele tatt og for å kunne oppfylle læreplanens intensjon, da vurdering og undervisning i et fag er uløselig knyttet til hverandre. Lutnæs sier at innholdet i faget etableres

[...] når den enkelte KH-lærer operasjonaliserer og legitimerer sin konkretisering av KH-undervisningens hva og hvordan. KH-lærere som setter standpunkt karakter skal ikke bare vurdere om elevene har nådd kompetansemålene, men hva slags grad av kompetanse eleven har i faget med utgangspunkt i kompetansemålene som helhet [...] (Lutnæs 2011: 74).

Det er hver enkelt lærers oppgave og ansvar å skulle vurdere hver elev etter i hvilken grad kompetansemålene er nådd. Dette stiller krav til at læreren behersker det faglige innholdet og er i stand til å sette kriterier for ulik grad av måloppnåelse og samtidig formidle både faginnhold og kriterier på en god måte til elevene. For lærere som mangler helt eller har en mangelfull faglig kompetanse, vil en slik arbeidsoppgave være svært vanskelig, kanskje til og med umulig. Uten formell utdanning i faget KH vil lærere ha små forutsetninger for å kunne undervise i og ta vare på alle dimensjonene i faget. Kan den mangelen på kompetanse hos lærere i KH som jeg innledningsvis har vist til, ha bidratt til en vurderingspraksis der gode karakterer er enklest å gi, en vurderingspraksis basert på et manglende faglig grunnlag? Kan det være årsaken til at S U2 har en oppfatning om at KH er et fag hvor det er lett å få en middels god karakter?

Ut fra hva skolelederne sier og det KH-faget som reflekteres, vurderer jeg det som sannsynlig at den problematikken Brønne skisserer om faglige kontroverser og ikke-verbalisert kunnskap

kan ha bidratt til å hindre en styrking av faget og bremsset den faglige utviklingen som blant annet Kunnskapsløftet var tenkt å bidra til. Det kunst- og designdidaktiske feltet står dermed ovenfor en intern utfordring for å få fagets praksis til å gjenspeile hele bredden i faget etter læreplanens intensjoner, og kommunisere utad det praktisk handlende i faget, og hvilket potensial som faktisk ligger i faget med tanke på den kritiske og medskapende samfunnsaktør. Det handler for eksempel om å ta et oppgjør med den karismatiske fagtradisjonen og bruken av det Brønne (2011) sier er en ”*einsidig* karismatisk ordlyd” og det å riste av seg det gamle formingsbegrepet. S U2 er et eksempel på hvor godt det gamle formingsbegrepet sitter i, selv om det kanskje handler like mye om en ubevisst begrepsbruk, som at holdningen til innholdet i faget kan være preget av formingsideologien. S B2 viser gjennom sine uttalelser om at barn må lære å tegne, at hun tar et oppgjør med den karismatiske fagarven. Hun er med andre ord bevisst på at det krever fagkompetanse av læreren som skal lære barnet å tegne. Dette signaliserer at man er på rett vei. Utfordringen ligger likevel i å kommunisere til skoleledere, kommunepolitikere, direktorat og departement at faget og lærerne behøver et status- og kompetanseløft - og bli forstått.

Et misforhold mellom plan og praksis kan selvfølgelig også forklares ut fra selve planen. Det kan være grunn til å spørre i hvor stor grad den i seg selv kommuniserer det faglige innholdet på en god nok måte. Lutnæs (2011) stiller et interessant spørsmål i sammenheng med at hun finner kompetansemålene i læreplanen som lite retningsgivende for lærernes utforming av oppgaver og hva de vektlegger i standpunktvurderingen. Kan kompetansemålene være ”for detaljstyrende i avgrensningen av hva som er relevant faginnhold?” (Lutnæs 2011: 142). Som Lutnæs selv påpeker, er det tross alt erfarne og utdannede KH-lærere som har foretatt valget med å ikke la kompetansemålene være retningsgivende. Jeg velger imidlertid ikke å gå inn i en diskurs om læreplanens forbedringspotensial og peker heller på det som allerede er positivt. I den sammenheng er det som nevnt den kritiske og medskapende samfunnsaktør som reflekteres i læreplanen, men som kanskje i for liten grad reflekteres i praksis.

Behovet for fagkompetanse i Kunst og håndverk

Kjosavik sier at ”Innføring av en ny plan krever kunnskap, innsikt, motivasjon og rammevilkår som gjør det mulig å realisere planens intensjoner” (Kjosavik 2004: 169). Jeg vil i tillegg hevde at dersom kompetansemålene og den faglige spennvidden som er representert i Kunnskapsløftet skal realiseres i tråd med læreplanens intensjoner, vil det kreve

fagkompetanse hos lærerne som skal undervise i fagene. Et tilsvarende syn finner vi hos lærerne selv. I intervju med lærerne i forbindelse med evalueringen av L97, blir det blant annet nevnt av flere KH-lærere med allmennlærerbakgrunn at mer faglig kompetanse er en viktig faktor for at reformen skulle kunne realiseres. Andre, også faglærere, understreket behovet for etterutdanning på de områdene som er nye i læreplanen (Kjosavik m fl 2003: 132). De omfattende endringene og lokale frihetene innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 innførte, har mest sannsynlig bare økt behovet for faglig kompetente lærere, og et omfattende løft for etter- og videreutdanning av lærere. For å ta et eksempel kan det være grunn til bekymring for undervisningen i de nye valgfagene, når medlemsundersøkelsen til Utdanningsforbundet viser at ca 60 prosent av lærerne som er spurt ikke har gjennomført kurs for kompetanseheving i tilknytning til implementeringen av valgfagene høsten 2012. Rapporten peker imidlertid på at skolene har valgt å tilby de fagene hvor de allerede har nødvendig kompetanse og at på bakgrunn av det oppleves kanskje ikke behovet for kompetanseheving like stort (Utdanningsforbundet 2013: 10). Når Design og redesign er blant valgfagene flest skoler tilbyr, og KH er et av fagene hvor kompetansenivået på lærerne er blant de laveste kan det være grunn til å spørre hvor kompetansen kommer fra og hva slags kompetanse som er vurdert som ”nødvendig”?

Kompetansekrav til undervisning i Kunst og håndverk

Enkelte av skolelederne nevner noen egenskaper i sin beskrivelse av hva de mener er en god lærer i KH, som er mer spesifikt knyttet til KH og fagets egenart. S B1 sier for eksempel at det ”å være dyktig i faget” og det å skape engasjement og kreativitet er en forutsetning for å oppnå ”et annet resultat” i timene. S B2 trekker blant annet frem det å ”mestre faget”, ”kunne faget”, ”kunne forskjellige metoder og innfallsvinkler” og ”forankre teorien til praksis” som egenskaper en god lærer i KH bør ha. Jeg har pekt på at dette er egenskaper som vil si å beherske faget. Det innebærer både en praktisk egenferdighet og teoretisk kunnskap innen fag og pedagogikk, noe som forutsetter formell kompetanse i faget. En samtidig opplæring i teknikker og ferdigheter, integrert med opplæring i pedagogikk og didaktikk er det som preger blant annet faglærerutdanningen i Formgivning, kunst og håndverk (Gulliksen 2012: 91).

I rapporten *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen* (Falch & Naper 2008) fokuseres det på betydningen av lærernes formalkompetanse, og om spørsmålet om lærernes utdanning har betydning for elevenes læringsutbytte. Deres vurderinger baserer seg på

elevresultater på blant annet nasjonale prøver og avsluttende eksamen, sammenstilt med lærernes utdanning. De har basert resultatene kun på registerdata og har derfor ikke kunnet knytte den enkelte lærers kompetanse til enkeltklasser, kun til skolen som en helhet. Det slås likevel fast at der lærere har lektorstilling fremfor adjunkt, er det signifikante positive resultater for elevenes resultater i matematikk. Selv om resultatene ikke er overførbare til lærere i KH, fordi rapporten ikke tar for seg slike fag på noen om helst måte, har resultatene likevel verdi i denne sammenheng. Det reiser interessante problemstillinger med tanke på hva som bør være minste krav til kompetanse i ulike fag, også i KH. En kan tenke seg at jo høyere utdanning lærere har, jo bedre er det for elevenes læring. Rapporten viser også til en svensk studie som har konkludert med at pedagogisk kompetanse og utdanning i det faget som det undervises i har en positiv effekt på elevenes læringsutbytte i Sverige (Falch & Naper 2008: 1). Det blir derfor et paradoks når det ser ut som at det er kun i enkelte fag som Matematikk og Norsk, at skolelederne og departementet vektlegger lærernes faglige kompetanse. De siste varslede endringene i forskrift til Opplæringslova er i all hovedsak i favør av Norsk og Matematikk, dersom det på 1.-7. trinn ikke fastsettes krav i øvrige fag og det på 8.-10. trinn kun vil være krav om 30 studiepoeng i øvrige fag (Kunnskapsdepartementet 2012). Det er uansett snakk om minimumskrav, men det signaliserer en holdning der noen fag anses som viktigere enn andre, og det pålegger ikke skoleledere å ansette faglærere i verken KH eller noen av de andre fagene.

Kunst og håndverkslærernes kompetanse og arbeidstid

Dersom vi går ut fra at fagkompetanse er nødvendig for å realisere læreplanens intensjoner er det relevant å sette fokus på hvor mye fagkompetanse hver enkelt lærer bør ha. I dette kapittelet problematiserer jeg hvor viktig det er med faglærere i grunnskolen som kun har det ene faget. Ut fra samtale med skolelederne har jeg sett en tendens til at skoleledere vil foretrekke lærere med flere undervisningsfag, fremfor å ansette lærere som kun har KH i sin fagkrets. Dette til tross for at de ser verdien av faget og det å ha fagkompetanse i faget. Alle skolelederne jeg har snakket med på 1.-7. trinn er avhengig av at de lærerne de har enten kan ta mindre stillinger eller har ett eller flere fag til i fagkretsen sin. I tillegg legger skolelederne særlig vekt på lærernes relasjonskompetanse i tilsetting av nye lærere, noe som blir ekstra tydelig på barneskolen. S B1 påpekte at relasjonskompetansen er ekstra viktig for lærere som kun har KH, fordi det er lærere som gjerne har flere trinn og dermed flere elever å forholde seg til. S B3 var helt tydelig på at de prioriterer lærere med flere fag og trinnteam fordi det er

viktig for dem at lærerne kjenner elevene godt. Det er altså andre forhold som synes å vektlegges mer enn den faglige kompetansen på barneskolen.

Hvorfor flere fag?

Det er lett å ta det noen av skolelederne på barneskolen sier om at de ikke har økonomi eller timer nok til å ansette rene faglærere i KH i fulle stillinger, for gitt. S B1 har til og med gjort timeplansendringer for å få det til, likevel er det vanskelig. Hun snur det på hodet og sier at hvis de skal prioritere flere faglærere i KH, må de i tillegg brukes til andre fag, selv om de ikke har kompetanse i dem. Det rent tekniske aspektet med utregning av timer og hvordan det passer med antall timer undervisning per årstrinn for å fylle en full stilling i KH vil jeg ikke gå inn på i denne sammenheng og det er heller ikke et poeng i seg selv at KH skal prioriteres til fordel for, og på bekostning av andre fag. Men kan det være grunn til å stille spørsmålsteget ved skoleledernes påstand likevel? Det finnes faktisk skoler som får til å ansette lektorer i KH på barneskolen¹⁴. På barnetrinnet er det 477 timer til KH samlet for hele trinn 1.-7 (Utdanningsdirektoratet 2012c: 7). De to skolelederne på barnetrinnet sier ikke at faglærerne de har underviser på de lavere trinnene, men referer til 4. og 5. trinn og oppover i forbindelse med beskrivelser av organiseringen. De sier imidlertid at lærerne i noen tilfeller er innom 4. trinn og nedover for å veilede andre lærere eller ha noen timer (S B2 og S B1). Det fremgår heller ikke hvor mange timer og klasser hver enkelt lærer har, bortsett fra at ved S B1 sin skole deler de to klasser i tre grupper og ved skolen til S B2 er det delingstimer. Hvis man da går ut fra at de har fordelt det samlede timetallet for barnetrinnet jevnt til hvert årstrinn er det altså mange timer på de lavere trinnene som kunne vært disponert annerledes. Ut fra vedlegg 1 til rundskriv om fag- og timefordelingen i grunnskolen går det frem at skoleeier er fri til å tilby flere timer og ”innenfor minstetimetallet fastsetter skoleeier fag- og timefordelingen på årstrinn” (Utdanningsdirektoratet 2012b; 2012c: 4). Det tolker jeg dit hen at skoleeier, ved skoleleder, er fri til å disponere det samlede timetallet per årstrinn, så lenge kompetansemålene i læreplanen ivaretas. Er det mulig å tenke andre varianter av organisering enn de skolelederne her har beskrevet? Kan det tenkes at faglærere også kan brukes på alle trinn? Eller at timene konsentreres til kun enkelttrinn og at hovedvekten legges på de øvre trinnene slik at flere timer kan utløses til eventuelle faglærere i KH? Det hadde vært interessant å se nærmere på ulike organiseringer der faglærere i KH inngår i stor grad, men det har det ikke vært rom for i dette prosjektet.

¹⁴ Informasjon fra muntlig samtale med praksisansvarlig ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Dersom vi imidlertid tar utgangspunkt i det skolelederne på barneskolen sier om at lærere og faglærere må ha ett eller flere undervisningsfag til, og anslår at denne holdningen kan være tendensen hos flere skoleledere i landet, blir spørsmålet: Hvorfor utdanner vi faglærere i kun ett fag til å undervise på grunnskolens trinn 1.-7, når skoleledere ikke vil ansette dem? I hvilken grad kan det sies at departementet tar høyde for denne problematikken? En kan kanskje snu på det og spørre om det ville gått ut over fagligheten til en faglærer om man hadde et annet skolefag i tillegg. S B1 sier i hvert fall at hun ikke hadde nølt med å ansette en faglærer, dersom denne hadde et undervisningsfag i tillegg. S U2 sier at hun mener lærere blir bedre med flere fag i fagkretsen. Siden man hovedsakelig ikke har noen mellomting mellom en grunnskolelærer med lite faglig fordypning i faget, lærere med kunstutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning eller faglærere med mye fordypning, men ingen andre fag å spille på, er det kanskje ikke så overraskende at skolelederne ville valgt det som for dem er det enkleste alternativet. En konsekvens, slik jeg innledningsvis var inne på, blir at lærere som underviser i KH på barneskolen har lite eller ingen kompetanse i faget. Det skal påpekes at de skolelederne som det her refereres til, allerede har lærere med høy fagkompetanse i KH og er generelt positive til faget. Likevel mener de at lærere bør ha flere fag.

Flere av skolelederne snakker også om fagmiljøet til lærerne. De fremhever at å være minst to faglærere i et fag gjør mye for trivsel, faglig utvikling og selve miljøet for lærerne. S B2 og S U2 forteller også om at de to lærerne de har i faget er utenfor trinnorganiseringen, og at de derfor havner litt utenfor til tross for lærernes deltagelse på eksempelvis trinnmøter. Hadde lærerne hatt et fag til, i tillegg til den fagkompetansen de allerede har, kan det tenkes at lærerne også har flere lærere å samarbeide med. I evalueringen av L97 vises det til at det er

”[...] en signifikant forskjell mellom allmennlærere og faglærere når det gjelder planlegging. Allmennlærere deltar oftere enn faglærere i felles planlegging med andre lærere. Allmennlærere synes også å legge større vekt på prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid enn det faglærerne gjør. Dette kan ha sammenheng med at faglærere er mer opptatt av fagets egenart og fordypning i aktiviteter knyttet til spesielt kunst og håndverk” (Kjosavik m fl 2003: 56).

Dette tyder på at dersom man har flere fag å spille på, deltar man oftere i felles planlegging med andre lærere. Tverrfaglig samarbeid synes også å muliggjøres i større grad. Jeg har tidligere vist til S U2 sin oppfattelse av at de andre lærerne ikke hadde så mye å hente fra KH-lærerne, og at de ofte havnet litt på siden av de andre lærerteamene ved skolen. Hva skal til for at andre lærere kan få bedre innsikt i og forståelse for KH-faget og fagets innhold, samt

hvilken kompetanse en lærer med fagkompetanse i KH faktisk sitter med? Er KH-lærere med flere fag eneste løsningen eller handler det mer om behovet for en holdningsendring?

Lærernes leseplikt på ungdomsskolen – et historisk tilbakeblikk

Problematikken knyttet til at faglærere bør ha flere fag er til en viss grad også til stede på ungdomstrinnet. S U2 sier at på hennes skole, som er relativt liten, er det vanskelig å få til to fulle lærerstillinger i KH. Hun er altså også avhengig av at lærerne har flere fag. Hun setter dette selv i sammenheng med at noen timer ble flyttet ned på 1.- 7. trinn ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Jeg har tidligere stilt spørsmål ved om det ikke også har sammenheng med at lærere i KH har høyere leseplikt enn for eksempel en norsklærer. En KH-lærer må altså undervise flere timer på årsbasis innenfor samme årstimetall som andre lærere har. Det vil si at en KH-lærer har færre timer til for- og etterarbeid og læreren må undervise flere timer for å fylle opp en stilling, sammenlignet med de øvrige fagene. Det er derfor interessant at S U2 selv ikke ser sammenhengen mellom lærernes leseplikt, og det at det er vanskelig å fylle opp to 100 % stillinger ved skolen. Det samme gjelder S U1 som ikke synes å se sammenheng mellom lærernes tid til vurdering, og antall timer lærerne har til for- og etterarbeid.

Leseplikten ble, som S U2 uttrykte det, laget ”i sin tid” fordi det skulle rettferdiggjøre fagenes forberedelses,- og rettebyrde. Utrykket ”i sin tid” har blitt svært viktig for meg å ta tak i med tanke på problemstillingens andre del; hvilke årsaksforklaringer som kan ligge til grunn for skoleledernes oppfatninger og holdninger til lærerkompetanse i faget. Jeg har altså forsøkt å finne en forklaring på hva som ligger til grunn for en lesepliktbestemmelse som først og fremst gjør stor forskjell på fag. Lesepliktbestemmelsen er en del av et avtaleverk som er styrende for lønns- og arbeidsvilkår, og det er tilsynelatende lite rom for endringer.

Arbeidstidsavtalen gir, så vidt jeg har forstått Utdanningsforbundet, likevel rom for lokale forhandlinger, men at det er demokratisk flertallsprinsipp som gjelder om fagfordelingen skal være gjenstand for endring eller ikke¹⁵. Siden flertallet ofte ikke er interessert i å undervise mer for at noen få skal få undervise mindre, blir avtalen stående (Moe 2010a: 25). Det som er interessant i denne sammenheng er hvordan skolelederne mener fordelingen er rettferdig, selv om de i prinsippet har mulighet til å gjøre noe med fordelingen.

¹⁵ Muntlig informasjon fra telefonsamtale med Utdanningsforbundet Oslo, 8. april 2013. Styreleder i Kunst og design i skolen, Eivind Moe, har tidligere vært i kontakt med Utdanningsforbundet sentralt og fått tilsvarende informasjon (Moe 2010a: 25).

Innføringen av leseplikten går langt tilbake i tid, men den fordelingen mellom fag slik det står i dag, kan spores tilbake til 1977 (jamfør figur 4). I 1975 ble det oppnevnt et utvalg til å vurdere lesepliktbestemmelsene for undervisningspersonalet i grunnskolen og den videregående skolen. Utredningen *Leseplikt for undervisningspersonalet i skolen* (NOU 1977/4) er interessant av flere grunner, men først og fremst fordi den fordelingen mellom fagene slik den eksisterer i dag, er så å si sammenfallende med forslaget som utvalget presenterer i utredningen. Figur 4 viser dette. Utvalget går blant annet igjennom lesepliktens historie og presenterer det man kan kalle en fyldig beskrivelse av lærerrollen. De kommer inn på flere forhold i historien og andre faktorer som har sammenheng med arbeidstiden til lærerne den gang som kunne vært interessant å gå nærmere inn på. Det blir imidlertid for komplekst og omfattende til å gå inn på alt i denne sammenhengen. Ved gjennomgang av dokumentet har jeg søkt etter beskrivelser av lesepliktens funksjon og begrunnelser for det forslaget utvalget legger frem. Spesielt har jeg sett etter begrunnelser av relevans for KH, den gang Forming. Det blir derfor dette jeg holder meg til i følgende gjennomgang og drøfting av lærernes leseplikt.

Tabell 1. *Grunnskolen — forslag til leseplikter.*

29	28	27	26	25	24	23	22
Barnetrinnet, alle fag			Forming og kroppsøving på ungdomstrinnet		Ungdomstrinnet, unntatt kroppsøving, forming, praktisk heimkunnskap, engelsk og norsk	Praktisk heimkunnskap på ungdomstrinnet Engelsk på ungdomstrinnet	Norsk på ungdomstrinnet

Figur 4:

Tabellen er hentet fra utredningen *Leseplikt for undervisningspersonalet i skolen* (NOU 1977/4: 39). Dette er forslaget som utvalget bak utredningen fremmer. Til sammenligning kan det nevnes at dagens fagfordeling er; Norsk: 21,2 t/u, Engelsk og Mat og helse: 22,3 t/u, øvrige fag: 23,3 og Kroppsøving og KH: 25 t/u.

Ifølge utredningen er ”Lesepliktens grunnleggende funksjon [...] å uttrykke et bestemt relativt forhold mellom den tid som læreren bruker til å undervise, og den tid som for- og etterarbeidet til undervisningen krever (NOU 1977/4: 6). Utvalget skulle i følge mandatet blant annet ”[...] foreta en vurdering av arbeidsbyrden for undervisningspersonalet i de ulike fag og på de ulike trinn i grunnskolen [...]” og ”[...] under sitt arbeid spesielt ta sikte på å

reducere eventuelle ubegrunnede skiller mellom teoretiske og praktiske fag og mellom skoleslag i lesepliktsammenheng, og for øvrig vurdere hensiktsmessigheten av det poengsystem vi nå har i enkelte skoleslag” (NOU 1977/4: 5). Utvalget oppfatter det ovennevnte mandatet som at ”det er meningen å komme fram til leseplikter som i hvert enkelt tilfelle gir et riktig forhold mellom undervisningstid og tid til for- og etterarbeid. Ulike leseplikter må ikke gi ulike arbeidsbyrder” (NOU 1977/4: 6). For ordens skyld kan det nevnes at den fordelingen de ble bedt om å vurdere den gang var en eksisterende todeling mellom praktiske fag og teoretiske fag, med 30 timer på barnetrinnet i alle fag, 24 timer i teoretiske fag og 28 timer i praktiske fag på ungdomstrinnet. Øvrige skoleslag har ulike leseplikter, men det ble også der gjort forskjell på teoretiske og praktiske fag.

Utvalget gjør først rede for mange forhold som er knyttet til lærernes undervisning, og for- og etterarbeid knyttet til undervisningen og andre oppgaver som lærerne er pålagt. Det tas generelt høyde for at lærerens arbeidsbyrde og mengde er både omfattende, kompleks, sammensatt, og individuell. Utvalget avklarer tidlig at det er ”[...] bare det forhold at forskjellig undervisning krever for- og etterarbeid i forskjellig omfang som det må tas hensyn til ved vurderingen av lesepliktene” og ”Etter dette vil det bare være forskjeller i arbeidsbyrde som har sammenheng med for og etterarbeidet som får betydning for selve lesepliktvurderingene” (NOU 1977: 28). Lesepliktvurderingen som utvalget gjør er ikke basert på ”objektive målinger”, noe som innebærer at utvalget avstår fra å forsøke å finne absolutte mål for hvor mye tid for- og etterarbeidet i et bestemt fag gjennomsnittlig krever” (NOU 1977: 28). Det er altså bare de forskjeller utvalget ser i undervisning av det enkelte fag, og tilhørende arbeidsbyrde som får betydning for hvordan utvalget kommer frem til forslaget.

Utvalget gjør videre i kapittel 5 blant annet rede for tre hovedområder som for- og etterarbeidet skal dekke; ”a) klargjøring av forutsetningene for undervisningen, b) planlegging av selve undervisningsprosessen, og c) vurdering” (NOU 1977: 17). Hovedområdene består videre av flere komponenter, for eksempel har de satt sammen den første (a) av målanalyse, elevkjennskap og rammeanalyse (NOU 1977: 17-19). Det er disse underkomponentene utvalget tar utgangspunkt i, når de foreslår en mulig metode for å sammenligne fag, trinn og skoler; ”Det er antagelig mulig å finne fram til noenlunde konkrete forhold som er avgjørende for om f.eks komponenten målanalyse i et bestemt fag, trinn eller skole er mye, middels eller lite arbeidskrevende” (NOU 1977: 29). Forhold som anses som relevant i en slik vurdering er for eksempel at ”arbeidet med målene er mer krevende jo mer uavhengig læreren er av mål

som er fastsatt i lærebøker og andre undervisningsmidler” og ”usammensatte mål er enklere å analysere og formulere enn kombinerte mål” (NOU 1977/4: 29). Av andre forhold som kan virke inn i en slik vurdering listes det opp flere punkter som er interessante å se på i sin helhet;

- læreplanens rammekarakter: vide rammer overlater flere avgjørelser til læreren,
- fagets progresjon: jo strengere progresjon, desto større problemer for differensiering innenfor klassen,
- faglig nivå: lærerens faglige forberedelse er mer arbeidskrevende når det dreier seg om sammensatt og komplisert fagstoff enn når det gjelder enkelt og ferdigstrukturert kunnskapsstoff,
- omfanget av de skriftlige arbeider som elevene skaper, og som krever retting og vurdering,
- vurderingsmåte: enkel eller komplisert vurdering, vurdering under eller etter utførelsen av prestasjonene,
- formen for informasjon til foreldre og elever om vurderingsresultatene (NOU 1977: 29).

Utvalget presiserer at dette er bare et ”[...] forsøk på å antyde en mulig metode for å sammenligne fag/trinn og skoler” (NOU 1977: 29). De sier at selv om de har prøvd, har de ikke klart å gjennomføre dette på en systematisk måte og kan derfor ikke presentere en fremstilling av den. De legger imidlertid til at metoden kan ”[...] betraktes som en måte å tenke på når det foretas skjønnsmessige sammenligninger på en mer uformell måte” (NOU 1977: 29). Jeg oppfatter det som at de prinsippene de skisserer som en mulig metode, derfor har blitt brukt til å foreta en skjønnsmessig sammenligning av fagene og dermed er den fremgangsmåten som ligger til grunn for forslaget de presenterer. Utvalget selv går ikke nærmere inn på hva som faktisk ligger til grunn for det forslaget de presenterer, men siden forslaget innebærer en endring fra tidligere ordning og har ulike leseplikter for fag, må de til en viss grad ha foretatt noen mer eller mindre systematiske sammenligninger. Det jeg kan finne som er av størst relevans for KH (den gang Forming) er følgende sitat, som handler om skillet mellom ”teoretiske” og ”praktiske” fag. Det kan se ut som om utvalget forsøker å ta et oppgjør med dette skillet, som frem til da hadde vært styrende for lesepliktinndelingen;

Et annet spørsmål gjelder den tradisjonelle sontringen mellom ”teoretiske” og ”praktiske” fag. Etter utvalgets vurdering må det være prinsipielt uriktig å basere lesepliktrelasjonene på tradisjonelle fagbetegnelser som kan romme foreldede forestillinger om hva fagene egentlig krever av for- og etterarbeid. Det synes å være nokså klart at arbeidsbyrden blir bestemt av

utslagsgivende faktorer som går på tvers av de tradisjonelle skillene mellom ”teoretiske” og ”praktiske” fag. Utvalget har derfor funnet det både riktig og nødvendig å vurdere de enkelte fag individuelt og ut fra en rekke forskjellige kriterier. I samsvar med dette har vi ved innplasseringen i lesepliktsystemet sløyfet de tradisjonelle faggruppebetegnelsene. (NOU 1977/4: 35)

Leseplikten - en rettferdig eller foreldet fordeling?

Det er vanskelig å finne noen mer konkrete begrunnelser for hvorfor utvalget har gruppert fagene på den måten de har gjort. Det eneste de egentlig har nevnt spesifikt i en slik sammenheng er norskfaget, som fremheves som et særs sentralt fag og som tar opp i seg alle de komponenter og faktorer utvalget har basert sine vurderinger på, med tanke på arbeidsbyrden i fagene. De kommer imidlertid ikke med noen forklaring på hvorfor Forming og Kroppsøving fortsatt er de ”praktiske” fagene som kommer dårligst ut av lesepliktbestemmelsen. De påpeker til og med at ”Ferdighetsfagene i allmenndannende skoler er av og til blitt kalt trivselsfag. Det *kan* bringe med seg feilaktige assosiasjoner om en undervisning hvor avkobling, leik og uhøytidelig virksomhet er dominerende” (NOU 1977/4: 31). Det kan se ut som at utvalget forsøker å bryte ned denne holdningen med å stille de praktiske fagene på linje med det de beskriver som ”tradisjonelle kunnskapsfag”. Hvor godt kan man si at utvalget lykkes med dette, når de gir to av de mest praktiske fagene høyest leseplikt?

Hvis vi går tilbake til den foreslåtte metoden som utvalget skisserer i utredningen, gjør et lite tankeeksperiment og forsøker å gjøre en lignende vurdering av KH etter gjeldende læreplan, er det interessant å se at flere av de siterte punktene kunne satt KH i et helt annet lys i dag; ”arbeidet med målene er mer krevende jo mer uavhengig læreren er av mål som er fastsatt i lærebøker og andre undervisningsmidler” og ”vurderingsmåte: enkel eller komplisert vurdering, vurdering under eller etter utførelsen av prestasjonene” (NOU 1977/4: 29). KH-lærer og styreleder i Kunst og design i skolen, Eivind Moe, ser ”skjevheten i leseplikten” som ”et symptom på holdninger til ”våre” fag som vi må arbeide for å forandre” (Moe 2006b). Han argumenterer med at ”Innholdet i læreplanen burde være nok som dokumentasjon av mengde for- og etterarbeid” og mener at ”Leseplikten burde allerede i 1997 vært endret i samsvar med det nye og omfattende innholdet!” (Moe 2006b). Han peker videre på at planlegging og etterarbeid i KH krever minst like mye ”som de berømmelige rettekunkene i

andre fag”, og lister opp en rekke oppgaver som særpreger KH, fra det ”å ordne egnede materialer, verktøy og utstyr” til et vurderingsarbeid av ”arbeidsprosesser og produkter” (Moe 2006b). Med tanke på at det i KH i dag finnes få lærebøker for grunnskolen, sier det seg selv at det å finne, plukke ut, sammenfatte og presentere faginnhold i KH er et enormt krevende arbeid. Det kunne vært interessant å få dokumentert lærernes faktiske arbeidsmengde i faget. Skolelederne på ungdomstrinnet gir også uttrykk for at KH er et av de fagene der vurdering er en utfordring. De forteller om et svært høyt antall klager på karakterer, og lærere som finner det utfordrende å drive med vurderingsarbeidet i faget på grunn av antall elever de må vurdere og et omfattende dokumentasjonskrav. Likevel holder de begge på at lesepliktfordelingen er rettfærdig?

Hvordan kan det ha seg at en fordeling av leseplikt for fag, som i utgangspunktet mangler vesentlige begrunnelser, fortsatt holdes i hevd? Torunn Lauvdal (1996) har undersøkt forhandlingssystemet for undervisningspersonalet i skolen og spesielt gått inn på forhandlingen om og iverksettingen av avtalen om arbeidstid for undervisningspersonalet. Her kan vi lese at ”Omfanget av leseplikten utviklet seg forskjellig i de ulike skoleslag. Og det synes som om fagenes (og lærergruppene) status i høy grad ble bestemmende for antall undervisningstimer pr uke. Jo høyere status, jo lavere ukentlig timetall” (Lauvdal 1996: 105). Lauvdal går ikke nærmere inn på fagfordelingen, men påpeker at mønsterplanen av 1974, som kom ut et år før utvalget ble satt sammen, ”innførte mange prinsipper i undervisningen som kanskje burde tilsi en mer fleksibel arbeidstidsordning. Men lesepliktutvalgets innstilling nevner overhodet ikke mønsterplanen” (Lauvdal 1996: 108). Lauvdal påpeker med dette enda en svakhet ved utredningen. Går vi litt lenger frem i tid kan vi se på en annen utredning, ”Innstilling fra utvalget til å vurdere undervisningspersonalets fremtidige arbeidssituasjon” fra 1987. Her leser vi at ”Leseplikten i det enkelte fag bygger på fagplanen for faget og på en vurdering av fagets tyngde (byrdefullhet) og på mengden av det for- og etterarbeid som knytter seg til undervisningen i faget” (Utvalget til å vurdere undervisningspersonalets fremtidige arbeidssituasjon 1987: 23). Når leseplikten her knyttes opp til fagplanen i faget, er det en begrunnelse jeg ikke finner noe annet sted. Det må tas forbehold om at jeg har oversatt en bit av historien og at denne overgangen kan være dokumentert et annet sted. Jeg har ikke gått nærmere inn på utredningen fra 1987, men det jeg har referert til er interessant i denne sammenheng med tanke på hvordan mangel på begrunnelser og referanse til gjeldende fagplaner er et trekk fra lesepliktutredningen fra 1977. Jeg er nysgjerrig på hva som har skjedd i mellomtiden, frem til 1987, da det uten videre slås fast at det er fagplanene som er styrende.

Men selv om vi godtar den forklaringen om at det er fagplanen som er bestemmende for fagenes leseplikter, er det grunn til å spørre: I hvilken grad er den forklaringen gyldig i dag? Hvordan kan man si at fagplanene kan være styrende for gjeldende leseplikter, når fagplanene har gjennomgått flere reformer siden den gang, mens verken lesepliktfordelingen eller holdningen til den har endret seg? Hvorfor ble det slik, og hvordan kan en foreldet fordeling fortsatt anses som rettferdig?

Et faghistorisk tilbakeblikk

I et forsøk på å finne en slags forklaring på hvorfor en mer eller mindre tilfeldig fordeling av leseplikt ble til, kan det være hensiktsmessig å ta et lite tilbakeblikk på KH-fagets historie. Det er interessant å se på faget Forming, og på hvilke diskusjoner som var rådende i fagmiljøene på 1970-tallet. Lutnæs (2011) tar i sin avhandling opp striden rundt vurdering og karakterer i faget. Hun kommer inn på den motstanden mot karakterer som var rådende både i den generelle skoledebatten på 1970-tallet, men spesielt innen Forming, der boken *Kreativitet og vekst* av Lowenfeld fikk stor innflytelse i Norge. Lutnes viser til at ”det frie skapende fester rot i faget Forming på 1970-tallet” og at ”målet med undervisningen var å dyrke frem elevenes iboende skapende potensial. Elevenes bilder ble regnet som et spontant uttrykk for barnets tanker og følelser. Dette synet på barns bilder har ført til motstand mot vurdering” (Lutnæs 2011: 61). Det kan i hvert fall være grunn til å spekulere i om ikke den motstanden mot vurdering som Lutnæs beskriver, kan ha påvirket hvordan faget ble oppfattet når leseplikten skulle bestemmes i 1977. Det var altså under denne perioden da den karismatiske fagideologien sto sentralt både i læreplanen M74 og i fagets praksis. Dersom faget ikke skulle læres, men komme innenifra, og lærerne ikke drev med vurdering, og i hvert fall ikke karaktersetning, hvorfor skulle da lærerne ha like mye tid til for- og etterarbeid som andre fag?

Ser vi tilbake på skoleledernes utsagn, for eksempel bruken av formingsbegrepet, inndelingen i sløyd, tekstil og tegning, samt holdningen om at det er lett å få middels god karakter i faget, kan det spores tilbake til 1970-tallets formingsideologi. Hva må til for å avslutte dette sporet?

Et faglig løft for fremtiden

Lutnæs viser til at sammenhengen mellom KH-fagets status og vurderingspraksisen er et tilbakevendende tema i fagtidsskriftet FORM. Hun trekker spesielt frem to artikler der det

argumenteres for at innføring av eksamen i KH kan være et mulig statusløft for faget (Lutnæs 2011: 72). I artikkelen *Praktisk eksamen i Kunst og håndverk!* mener Moe at praktiske fag må vektlegges på lik linje med de teoretiske og at ”Eksamen i Kunst og håndverk vil være et tydelig signal om at kompetansemålene blir tatt på alvor og vil synliggjøre elevenes sluttkompetanse” (Moe 2010b: 4). I *Høring på ny læreplan i Kunst og håndverk* bruker redaksjonen begrepet ”kvalitetskontroll for undervisning og vurdering i faget” og mener det signaliserer at faget ikke er viktig, når elevene ikke kan bli trukket ut i muntlig eksamen i KH (Redaksjonen 2005). Kan det tenkes at innføring av muntlig eksamen i KH på 10. trinn vil medføre et statusløft for fagene? Fagfeltet diskuterer ikke lenger om det skal vurderes i KH, det diskuteres hvordan vurderingen kan gjøres best mulig. Lutnæs (2011) sin avhandling om læreres forhandlingsrepertoar i standpunktvurdering i KH er et viktig bidrag i en slik sammenheng. Dersom man innfører en ordning med at elevene kan bli trukket til muntlig eksamen i KH, forutsetter det eksamens- og vurderingsformer som ivaretar fagets egenart og som kan bidra til å heve fagets legitimitet og status. Det forutsetter i tilfelle en eksamensform på fagets egne premisser. En innføring av lokalgitt muntlig eksamen vil i tillegg til å heve status for faget, også gi skoleledere et insentiv til å ansette faglærere i KH.

I artikkelen *I grøfta, men på rett vei*, som ble publisert når jeg nærmet meg slutten av denne avhandlingen, kan man lese om at Kunnskapsdepartementet innrømmer at det estetiske feltet er for svakt i grunnopplæringen i Norge;

”Ja. Vi har sett at satsningen på grunnleggende fag har gått på bekostning av opplæringsloven og det brede samfunnsmandatet skolene har. Med denne stortingsmeldingen oppfordrer vi skolene og skoleeierne til å ta dette på største alvor. Ikke bare gjennom opplæring i estetiske fag, men også gjennom metodekunnskap fra estetiske fag, som man også kan bruke i andre fag” (Lien 2013: 25).

På forsiden av Morgenbladet der artikkelen var publisert, stod overskriften *Estetiske fag gjør elever bedre i matte*. Kanskje dette er spiren til å heve de praktiske og estetiske fagene inn under samme kategori som ”grunnleggende fag”. Det er på tide at man ikke gjør forskjell på fagene, men behandler alle på samme nivå både gjennom statlige satsninger og arbeidstid for lærere. Det vil si lik tid til for- og etterarbeid uavhengig av fag, og et kompetanseløft tilsvarende det vi har sett i andre fag. I de nye valgfagene og den nylig innførte Kulturskoletimen ligger det også et potensial for å fremme de praktisk-estetiske fagene,

dersom det følges opp med midler, stillinger og ikke minst kvalifiserte lærere med høy faglig kompetanse.

Et kritisk-realistisk perspektiv

I presentasjonen av kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted var jeg inne på aktør/struktur-dualismen og hvordan rollen som skoleleder inntas av aktører. Aktører er som nevnt i besittelse av ulike menneskelige egenskaper og har både muligheter og begrensinger til å handle innenfor de strukturelle rammer som eksisterer både synlig og usynlig. Skoleleders handlinger, i dette tilfelle hvordan de prioriterer faget, lærerkompetansen i KH og lærernes arbeidsbetingelser ved sin skole, kan komme av en reproduisering eller en endring av de strukturelle forutsetningene. Skolelederne har muligheter som handlende aktører, til å påvirke de strukturelle rammene i mer eller mindre grad. Spørsmålet blir da i hvor stor grad de jeg har snakket med, har benyttet seg av dette handlingsrommet.

Generelt vil jeg si at det er varierende i hvor stor grad skolelederne har benyttet seg av et slikt handlingsrom. Det kan, til tross for skoleledernes positive holdninger til KH og de øvrige praktisk-estetiske fagene, virke som om skolelederne i mer eller mindre grad lar prioritering av faget KH og lærerkompetansen i faget være styrt av noen strukturelle rammer og rådende holdninger. Et eksempel er skoleledere som forteller om et svært høyt antall klager på karakterer, og lærere som finner det utfordrende å drive med vurderingsarbeidet i faget på grunn av antall elever de må vurdere og et omfattende dokumentasjonskrav. Likevel holdes det fast ved at lesepliktfordelingen er rettferdig. Det handler altså om de strukturelle mekanismene på det virkelige domenet som har påvirket hvordan skolelederne handler på det faktiske og empiriske domenet. Buch-Hansen & Nielsen (2008) er inne på at "[...] aktører aldri konfronteres med bare en enkelt struktur, men derimod med et nettverk af indbyrdes forbundne (politiske, økonomiske, videnskabelige, kulturelle osv.) strukturer" (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 52). Bevisst eller ubevisst forholder skoleledere seg til et nettverk av strukturer og mekanismer, det kan være de kulturelle og faglige diskurser, regelverk og andre bestemmelser, som jeg her har drøftet som mulige årsaksforklaringer. Et eksempel er hvordan formingsideologien fortsatt synes å ha en kausal effekt, og er med på å skape den situasjonen jeg har beskrevet i innledningen for lærerkompetanse i KH.

Lesepliktbestemmelsen er også et godt eksempel på en slik årsaksforklaring. Jeg har vist til at leseplikten er en del av et avtaleverk som i mange år har satt rammer for og styrt læreres arbeidstid. For å si det med begreper fra kritisk realisme, kan leseplikten ses på som en struktur med kausale krefter. Kan det tenkes at lesepliktbestemmelsen og den fordelingen mellom fagene som ble fastsatt også har virket inn på veldig mye mer enn bare lærernes arbeidstid? Næss (2012) sier at ”De individene som strukturene påvirker, er dessuten ikke nødvendigvis de samme som de som konstruerte disse strukturene. Når de ulike strukturene først er blitt til, har de kausale krefter og egenskaper som er forskjellige fra og virker ut over summen av de aktørkreftene som skapte dem” (Næss 2012: 9). Den statusen KH (den gang Forming) ble tillagt har, ved at den fordelingen mellom fagene har fått stå uendret frem til i dag, blitt reproduisert og bidratt til å virke som en motkraft til de endringene og den faglige utviklingen faget har gjennomgått med de siste læreplandringene. Det har ført til noen strukturelle konsekvenser, som mest sannsynlig ikke var tilsiktet av noen enkelt aktør, verken da eller nå, men som allikevel kan ha påvirket fagets status og legitimitet i mer eller mindre grad. En antatt konsekvens kan være at skolelederne nå foretrekker lærere med flere fag fordi de finner det vanskelig å tilby fulle stillinger i KH.

Alvesson & Sköldbberg (2008) kritiserer kritisk realisme og gjør et poeng av at det kanskje ikke er så lett å fastslå de strukturer, mekanismer og konstituerende egenskaper ved det man studerer (Alvesson & Sköldbberg 2008: 116). Det er heller ikke min hensikt å fastslå bestemte strukturer og mekanismer som absolutte årsaksfaktorer, men heller å antyde mulige faktorer som en medvirkende årsak til hvorfor tallet på ansettelse av faglærere i KH synes å være så lavt som bildet tegnet i kapittel 1 viser. Mine årsaksforklaringer og antagelser om dette temaet er, i følge kritisk realisme, feilbarlige og ikke nødvendigvis mer riktige forklaringer enn andre ville vært. Det må også tas høyde for at jeg i denne oppgaven har sett feltet fra et kunst- og designdidaktisk ståsted og at det er mange flere faktorer utenfor dette feltet som påvirker skoleledernes holdninger og prioriteringer. Når det kommer til en kritisk-realistisk metodologi sies det blant annet ”[...] at videnskabelighed forbindes med analyser, der tilsigter at forklare sociale fænomener eller sammenhænge med udgangspunkt i en mangfoldighed af strukturer og mekanismer på tilværelsens *virkelige* niveau [...]” og at ”[...] alle teorier og forklaringsmodeller er fejlbarlige. De er socialt konstrueret inden for historiske rammer, og selvom de kan være meget overbevisende, så er de aldrig perfekte virkelighedsgengivelser, der ikke kan forbedres eller omstødes” (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 58-59).

Jeg har gjennom denne undersøkelsen forsøkt å forklare det jeg i kapittel 1 har beskrevet som et fenomen der lærerkompetansen i KH ikke blir prioritert til tross for at andelen lærere med kompetanse er lav. Jeg har gjennom samtale med et utvalg skoleledere observert fenomenet og funnet at skoleledere generelt er positive til KH, men at de vektet både fag og lærerkompetanse i faget noe ulikt. Samtidig har det vært en generell oppfatning at den virkelighet skolelederne beskriver, ikke samsvarer med den jeg oppfatter ut fra læreplanens intensjoner, ideologi og faglig praksis. Jeg har derfor søkt å forstå hvorfor det forholder seg slik og drøftet noen årsaksforklaringer som kan ligge til grunn. Den vitenskapelige praksis som beskrives av kritisk realisme tar "[...] ofte form af besvarelser på spørsmål, der starter med 'hvorfor', og som generell målestok for teoriens validitet fremhæves derfor også deres forklaringskraft, der i sidste instans er et empirisk anliggende" (Buch-Hansen & Nielsen 2008: 58). Validiteten i de årsaksforklaringer jeg her har presentert ligger altså i forklaringskraften, noe jeg tolker som i hvor stor grad de er underbygget og velbegrunnet teoretisk og empirisk. "Til tross for at all kunnskap er feilbarlig, mener kritiske realister det er mulig å skjelle mellom utsagn med høy og lav troverdighet" (Næss 2012: 5). Det som kan utsettes på troverdigheten i mine utsagn er det empiriske grunnlaget fordi det er basert på et lite utvalg skoleledere. Det er derfor viktig å påpeke at jeg ikke har hatt til hensikt å generalisere, eller påstå at de tendensene jeg har sett er representative. Jeg har valgt å stille spørsmål fremfor å hevde. Forhåpentligvis kan det bidra til diskusjon og danne et grunnlag for videre studier.

Sammenfatning og refleksjon

Motivasjonen for å gjøre denne undersøkelsen handlet først og fremst om å komme nærmere en forklaring på hvorfor faget KH og lærerkompetansen i faget ikke har den statusen og plassen i norsk skole som jeg mener det fortjener. Det var derfor viktig å henvende meg til skoleledere, først og fremst fordi det er de som ansetter lærere, men også fordi de ser faget utenifra, og samtidig er tett nok på praksisfeltet til å kunne bidra med et kvalifisert blikk. Samtalen med skolelederne har gitt meg et innsyn i hvordan de, ut fra den rollen de har som skoleledere, tenker om og prioriterer KH-faget og lærerkompetansen i faget. Så kan det innvendes at utvalget ikke har vært representativt. Det kan diskuteres hvor mye innsikt som er oppnådd ut fra de spørsmål jeg har stilt og den fremgangsmåten jeg har valgt for undersøkelsen. Det undersøkelsen har gjort, og som jeg har vurdert som tilstrekkelig i denne sammenheng, er å avdekke et drøftingsgrunnlag, samt et mulighetsfelt for videre

undersøkelser. Jeg har tatt utgangspunkt i skoleledernes utsagn om hvordan de beskriver og vurderer faget KH og hvordan de tenker om og dermed indirekte ville handlet ved ansettelse av lærerkompetanse i faget. Ut fra det er det pekt på noen tendenser som handler om at skoleledere oppfatter et smalere fag enn den bredden som ligger i læreplanens intensjon. Drøftingen har handlet om å peke på mulige årsaksforklaringer for hvorfor det er manglende samsvar mellom innhold i læreplanen og skoleledernes utsagn om faget, samt fraværet av uttalelser om læreplanen. Det er satt i sammenheng med skoleleders ansvar for at lærerplanen realiseres og ivaretas. Jeg har sett på mangel på kompetanse i faget og manglende faglig konsolidering som mulige årsaksforklaringer til misforholdet.

Gjennom skoleledernes uttalelser reflekteres en faglig praksis som ikke gjenspeiler KH-fagets bredde slik det reflekteres i læreplanen. Jeg har ikke gått inn i en diskurs om lærerplanens innhold og utforming i seg selv, men heller stilt spørsmål ved hvorfor ikke de intensjoner som ligger der gjenspeiles i større grad hos skolelederne. Jeg har pekt på mulighetene for at det reflekterer et fagfelt som fortsatt synes å bære litt preg av faglige kontroverser, manglende evne til å kommunisere utad hva fagets praktiske egenart er og hvilket allmenndannende potensial som ligger i faget ut fra et perspektiv om den kritiske og medskapende samfunnsaktør. Faglige diskurser med blant annet vurdering og teori som omdreiningspunkt kommer til syne gjennom enkelte skolelederes uttalelser. Slike diskurser kan være med på undergrave feltet om de ikke er basert på kunnskap og erfaring. De faglige diskursene er imidlertid viktige og med på å utvikle feltet, men for at det skal gå i riktig retning er det desto viktigere at de lærerne som praktiserer faget ute i skolene først og fremst har den formelle kompetansen og en oppdatert faglig kompetanse. Det handler om å forene fagfeltets praksis og ideologi – og det kan vanskelig realiseres uten et reelt kompetanseløft hos lærerne som skal undervise i KH. For hvordan skal lærere i KH med lav eller manglende kompetanse i faget kunne reflektere over om deres undervisningspraksis følger lærerplanens intensjoner, når de ikke får kompetanse til det gjennom etter- og videreutdanning i faget? Hvordan skal fagfeltet og fagets praksis i skolen kunne utvikle seg og feste rot ut fra det faglige potensialet og intensjonene som faktisk ligger i planene, dersom skoleledere ikke velger å ansette lærere med fagkompetanse i KH? Her har skoleledere et særskilt ansvar, men også utdanningsmyndigheter må satse i form av konkrete tiltak, for eksempel innføring i muntlig eksamen i KH, og fremheve de praktisk-estetiske fagene som like viktige for elevenes helhetlige opplæring og kompetanse som andre fag.

En annen tråd jeg har fulgt opp i denne undersøkelsen er skoleledernes utsagn om at fagfordelingen for lærernes leseplikt er rettferdig på grunn av den store rettebyrden i fag som norsk. Slike utsagn fremstår som uforståelig og det har utover i undersøkelsen blitt det viktigste å finne en forklaring på. Jeg vil også påstå at den urimeligheten jeg mener ligger i den nevnte fordelingen hadde kommet til syne uavhengig av om jeg hadde vært farget av min bakgrunn som faglærer i KH eller ikke. Det har ikke vært hensikten å nedvurdere andre fag i denne sammenheng, da jeg mener alle fag er like viktige, men at fagenes arbeidsbyrde kommer til uttrykk på ulike måter. Det betyr imidlertid ikke at arbeidsbyrden er tyngre i noen fag enn andre, noe nettopp fordelingen av leseplikten indikerer. Det har derfor vært svært interessant å oppdage at dagens fordeling av leseplikt har eksistert i over 35 år, uten betydelige endringer og uten noen reelle begrunnelser for hvorfor fagene fikk den plasseringen de fikk i forslaget i lesepliktutredningen i 1977. Jeg har stilt meg undrende til at skolelederne på den ene siden uttaler at lesepliktfordelingen er rettferdig, men samtidig gir uttrykk for de utfordringer lærerne i KH står ovenfor blant annet med tanke på dokumentasjonskrav og antall elever de skal vurdere.

De ulike årsaksforklaringene jeg har vært inne på har i oppgaven også blitt sett i sammenheng med problematikk rundt mulige konsekvenser for realisering av faget intensjoner, legitimitet, status og samfunnsrelevans. Jeg har stilt mange spørsmål, og har få konkluderende svar. Det jeg imidlertid ønsker å formidle, ut fra den innsikt som er oppnådd gjennom denne undersøkelsen, er at skolelederne i undersøkelsen representerer mye positivt lederskap til fordel for KH-faget som er verdt å bygge videre på. Til tross for en generelt positiv holdning til faget KH, og at flere konkrete prioriteringer kommer til syne hos skolelederne, er det likevel flere områder å tak i, områder der både fagfelt og utdanningsmyndigheter har et betydelig forbedringspotensial.

VEIEN VIDERE

En praktisk-estetisk kommentar

Den praktisk-estetiske dokumentasjonen på masteroppgaven, skal ifølge studieplanen være knyttet til problemstillingen og bidra til å belyse det som er teoretisk drøftet (Høgskolen i Oslo 2009: 5). Det har vært en utfordring å få det praktisk-estetiske arbeidet til å belyse teamet for oppgaven. Jeg velger derfor å se på det praktisk-estetiske arbeidet som en slags forlengelse av avhandlingen, der jeg ønsker å visualisere et eller flere av oppgavens tema. Det kan for eksempel være en meningsytring eller en kommentar ut fra de drøftinger jeg gjør i selve undersøkelsen. I valg av et visuelt media for en meningsytring eller kommentar, er mulighetene mange og ut fra oppgavens tema ikke noe forutbestemt. Jeg velger derfor å bruke av det faglige repertoaret jeg selv sitter med, og tar utgangspunkt i noen håndverksteknikker som jeg behersker, både med tanke på praktisk ferdighet men også noe jeg har en teoretisk forståelse for. I starten av masterstudiet undersøkte jeg nærmere fenomenet *craftivism*, som hovedsakelig refererer til håndlagde handlinger og omfatter et bredt spekter av teknikker, tilnæringsmåter og meningsytringer (Greer (udatert)). Det å bruke håndverket som en meningsytring er noe jeg mener passer godt som referanse for det praktisk-estetiske arbeidet som skal bidra til å belyse temaene som drøftes i oppgaven. Ut fra at det er skoleledernes utsagn som utgjør den sentrale empirien, supplert og belyst av teoretiske og historiske referanser, har jeg sett for meg at tekst er det mest ideelle å bruke som visuelt uttrykksmiddel. Tekst som jeg har jobbet med i en skriftlig sammenheng gjennom hele oppgaven vil på den måten overføres til og tolkes gjennom bruk av håndverksteknikker.

Sluttkommentar

Det oppleves litt som at arbeidet med denne masteroppgaven bare har skrappt litt på overflaten på svært spennende temaer og problematikk som jeg kunne gått nærmere inn på. Flere steder i gjennomgang av materialet har jeg oppdaget interessante tråder jeg kunne nøstet opp i, og aktuell litteratur som det hadde vært spennende å trekke inn. Jeg har imidlertid vært nødt til å begrense meg for å i det hele tatt gjøre arbeidet med selve masteroppgaven overkommelig, noe som kanskje også preger oppgaven til en viss grad.

Jeg velger imidlertid å betrakte denne undersøkelsen som et pilotprosjekt for eventuelle videre studier. Det i utgangspunktet lille utvalget av skoleledere har tross alt gitt et rikholdig

materiale som man kunne bygd videre på og undersøkt om de samme tendensene representeres i et bredere utvalg skoleledere. En tråd jeg ikke har fulgt opp fra intervjumaterialet er hvilke opplevelser skolelederne har av handlingsrommet fra skoleeier. Det er mer om dette i intervjumaterialet som ikke er presentert i denne oppgaven. Denne problematikken knyttet til forholdet mellom skoleledere og skoleeiere, kunne vært aktuelt å undersøke videre. Et annet interessant spørsmål for videre undersøkelser kan være: Hvordan oppfattes faget KH hos politikere og byråkrater på kommunenivå og hvilket behov for og hvilken type lærerkompetanse i faget blir etterlyst?

Den historisk sett manglende begrunnelsen for lærernes leseplikt er kanskje det som har vært mest spennende å oppdage. Det har likevel ikke vært anledning til å gå mer i dybden på tematikken enn jeg har vist til i drøftingen. Det er imidlertid grunn til å påpeke et sterkt behov for at dette undersøkes og underbygges nærmere. En undersøkelse som går mer i dybden hos lærernes arbeidssituasjon for å dokumentere arbeidsmengde vil kanskje være en vei å gå. Det vil også være interessant å finne ut om det finnes lokale variasjoner av lesepliktbestemmelsen og i tilfelle hvor utbredt dette er. Dersom det finnes tilfeller der leseplikten fordeles flatt mellom alle lærerne, kunne det vært et interessant og mer langvarig prosjekt, for å undersøke eventuelle effekter av en slik ordning.

LITTERATUR

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). Tolkning av ustrukturerte intervju. *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (pp. 151 - 155). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). Socialkonstruksjonism och kritisk realism *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 ed., pp. 81 - 122). Lund: Studentlitteratur.
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoppl ring i Norge 2010/2011. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettjing i kunst og handverksfaget*. Phd, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers - kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2008). *Kritisk realisme* (3 ed.). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Digranes, I. (2009). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2(2), 26-36.
- Digranes, I., & Fauske, L. B. (2010). *The Reflective Citizen : General Design Education for a Sustainable Future*. Paper presented at the The 12th International Conference on Engineering and Product Design Education 2-3 September 2010. , Trondheim, Norway. Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/539>
- Dommerud, T. (2012, 29.10.2012). - Viser hvor galt det kan gå, *Aftenposten Morgen*. Hentet fra <http://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=02000220121029914476&serviceId=2> (Lesedato 25. februar 2013)
- Dypedokk, S. (2009). Organiseringen i Kunst og håndverksfaget. *Form* (3), 24-25. Hentet fra <http://www.kunstogdesign.no/form309/organisering.html> (Lesedato 10. april 2013)
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K., & Kalsnes, S. (2011). Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning *HSH-rapport 2011/1*. Stord: Høgskolen i Stord/Haugesund.
- Falch, T. & Naper, L. R. (2008). Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Senter-for-okonomisk-forskning-SOF/Larerkompetanse-og-elevresultater-i-ungdomsskolen-2008/>

- Fauske, L. B. (2010). *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk – fagdidaktiske refleksjoner i kontekst*. Phd, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Forskrift om rammeplan for PELU. (2013). *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20130318-0290.html>
- Gran, A.-B. (2008). *Skolelederundersøkelsen*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra http://www.kunstkultursenteret.no/wips/305184255/module/articles/smId/1525182449/smTemplate/Les_mer_publicasjoner/
- Greer, B. (udatert). *Craftivism*. Hentet fra <http://craftivism.com/definition.html> (Lesedato 12. april 2012)
- Gulliksen, M. (2012). Livet etter studiene - hva gjør faglærer- og master/hovedfagstudentene etter endt utdanning? *Uniped, 1*, 75-95. Hentet fra <http://teora.hit.no/dspace/handle/2282/1268>
- Høgskolen i Oslo. (2009). *Studieplan for masterstudium i formgivning, kunst og håndverk*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. Hentet fra http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/TKD/node_1015/Studieplan-for-masterstudium-i-formgivning-kunst-og-haandverk-kull-2011
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E., & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning-Notodden.
- Kjosavik, S. (2004). Kunst og håndverk - et nytt fag, men ble det nytt? In K. Klette (Ed.), *Fag og arbeidsmåter i endring?* (pp. 157 - 170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rundskriv F-02-12 - Informasjon om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven (undervisningskompetanse m.m.)*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2012/rundskriv-f-02-12.html?id=697044>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagerstrøm, B. O. (2000). Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 1999/2000 (Vol. 72): Statistisk Sentralbyrå. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanse-i-grunnskolen--27277?fane=om>
- Lagerstrøm, B. O. (2007). Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006 (Vol. 21). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanse-i-grunnskolen--24198?fane=om>
- Lauvdal, T. (1996). *Makt og interesser. Styring og forhandlingssystem i skolesektoren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lien, M. (2013, 05.04.2013). I grøfta, men på rett vei, *Morgenbladet*, s. 24-25.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H., & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lutnæs, E. (2008). *Hvor blir det av studentene? Faglærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk etter endt utdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvrdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar*. Phd, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Mauren, A. (2006, 28.11.2006). Sløydfaget trues av mer teori, *Aftenposten Morgen*. Hentet fra http://www.aftenposten.no/innsikt/Sloydfaget-trues-av-mer-teori-6582804.html#.UWa_I1s4J88 (1. februar 2013)
- Meld. St. 22. (2010-2011). (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Moe, E. (2006a). Kunst og håndverk i grunnskolen. *Form* (4), 5-7. Hentet fra http://www.kunstogdesign.no/form406/eivind_moe.html (Lesedato 14. februar 2013)
- Moe, E. (2006b). Lik leseplikt i alle fag! *Form* (2). Hentet fra <http://www.kunstogdesign.no/form206/leseplikt.html> (Lesedato 10. april 2013)
- Moe, E. (2010a). Ny arbeidstidsavtale?. *Form* (1), 25. Hentet fra http://www.kunstogdesign.no/form110/arbeidstids_avtale.html (Lesedato 10.april 2013)
- Moe, E. (2010b). Praktisk eksamen i Kunst og håndverk!. *Form* (5), 4-5
- Mølster, E. L. (2012, 03.09.2012). Er vi visuelle analfabeter?, Debatt, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Er-vi-visuelle-analfabeter-6981119.html> (Lesedato 6. februar 2013)
- Nesse, K. M. (2013, 01.04.2013). Tegning et genialt universalspråk, *Aftenbladet.no*. Hentet fra <http://www.aftenbladet.no/meninger/Tegning-et-genialt-universalsprak-3148593.html#.UVqfPFs4J89> (Lesedato 2. april 2013)
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: Oslo School of Architecture
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går - i dag - imorgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2010). Handling for å styrke Formgivingsfagene. *Form* (5), 9
- NOU. (1977). *NOU 1977: 4 Leseplikt for undervisningspersonalet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMakademisk*, 5(2), s. 1 - 17

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-012.html>
- Oslo kommune. (2012). *Dokument nr. 25: Oslo kommunes overenskomster med arbeidstakerorganisasjonene vedrørende lønns- og arbeidsvilkår for arbeidstakere i Oslo kommune. Tariffperioden 1.5.2012-30.4.2014*. Hentet fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Tariffavtaler/Oslo-kommune/Dok--25-hovedtariffavtalen/> (Lesedato 3. april 2013)
- Prop. 84 L 2011-2012. (2012). *Endringar i opplæringslova og privatskolelova (undervisningskompetanse m.m.)* Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/prop/2011-2012/prop-84-l-20112012.html?id=678176>
- Redaksjonen. (2005). Høring på ny læreplan i Kunst og håndverk. *Form* (2), Hentet fra <http://www.kunstogdesign.no/form205/lareplan.html>
- Sandsmark, J. (2009). Skoleeiers ansvar for kvalitetsarbeidet. In L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Eds.), *Kvalitet i skolen - forskning, erfaringer og utvikling* (pp. 99 - 113). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2012). *Gjennomstrømning i høyere utdanning, 2010/2011*. Hentet fra <http://www.ssb.no/hugjen/> (Lesedato 20. oktober 2012)
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Thagaard, T. (2009). Insamling av data - intervju og relasjoner i felten *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (pp. 87 - 112). Oslo: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Avgangskarakterer i grunnskolen skoleåret 2004/2005*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/Karakterer---grunnskolen/Avgangskarakterer-i-grunnskolen-skolearet-20042005/>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert) *Resultater – standpunktkarakterer*. Hentet fra <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=20&skoletype=0> (Lesedato 5. april 2013)
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Rammeverk for de grunnleggende ferdighetene*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). Rundskriv Udir - 01- 2012: *Kunnskapsløftet- om fag- og timestfordelingen for grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir-1-2012-Kunnskapsloftet---fag--og-timestfordeling-og-tilbudsstruktur/> (Lesedato 10.april 2013)

- Utdanningsdirektoratet. (2012c). *Vedlegg 1 til rundskriv Udir-01-2012*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir-1-2012-Kunnskapsloftet---fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/> (Lesedato 10.april 2013)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Høring - nye læreplaner i valgfag fra skoleåret 2013/2014*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Horinger/Saker-under-behandling/Horing-nye-lareplaner-i-valgfag-fra-skolearet-2013-2014/>
- Utdanningsforbundet. (2013). *Rapport fra medlemsundersøkelse februar 2013*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175790-2rammeplan_2003_faglaererutd_formkunsthandverk.pdf (Lesedato 13. mars 2013)
- Utvalget til å vurdere undervisningspersonalets fremtidige arbeidssituasjon. (1987). *Innstilling fra utvalget til å vurdere undervisningspersonalets fremtidige arbeidssituasjon*. Oslo: Engers Boktrykkeri A/S Otta
- Walbye, A. O. (2011). Verktøykasse uten innhold: Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole. *Bedre Skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1, 20-25.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt - en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ytterstad, B. (2002). *Mellom barken og veven*. Hentet fra http://www.kunstogdesign.no/ytterstad/bente_ytterstad.htm

VEDLEGG

Vedlegg 1: Spørsmål fra spørreundersøkelse på e-post til skoleledere i Oslo

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skoleledere

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Oppfølgingsspørsmål til skoleleder

Vedlegg 5: Resultater fra spørreundersøkelse til skoleledere i Oslo

Vedlegg 1: Spørsmål fra spørreundersøkelse på e-post til skoleledere i Oslo

Informasjon i e-post som ble sendt ut til skolelederne:

Kjære rektor,

Jeg er masterstudent i formgivning, kunst og håndverk ved Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven og vil i den forbindelse gjennomføre en kartlegging av lærerkompetansen i Kunst og håndverksfaget i grunnskolen.

Jeg vil derfor sette stor pris på om du vil sette av noen få minutter til å svare på noen spørsmål om hvilken utdanning læreren(e) i Kunst og håndverk har ved din skole, og eventuelt skaffe den informasjonen jeg spør etter om du ikke skulle ha umiddelbar tilgang til den. (Det vil i utgangspunktet ta mellom 1 - 5 min å svare på undersøkelsen)
Ingen svar vil kunne kobles til den enkelte lærer, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Følg lenken under for å svare på undersøkelsen
[LINK]

Mvh
Catrine Lie

Ved spørsmål vedrørende undersøkelsen er det bare å svare på denne e-posten.

Spørsmål som ble gitt i undersøkelsen: *

Undersøkelsens tittel: Lærerkompetanse i Kunst og håndverk

Spørsmål 1: Hvor mange lærere underviser i Kunst og håndverk ved skolen? **

Spørsmål 2: Hvor lenge har lærer 1 undervist i Kunst og håndverk ved skolen?

- Mindre enn 1 år
- 1 – 5 år
- 5 – 10 år
- Mer enn 10 år
- Vet ikke

Spørsmål 3: Hvilken grunnutdanning har lærer 1 i faget Kunst og håndverk?

- Faglærerutdanning
- Allmennlærerutdanning
- Praktisk pedagogisk utdanning (fag + PPU)
- Førskolelærerutdanning
- Ingen fullført pedagogisk utdanning
- Vet ikke/ annet _____

Spørsmål 4: Hvor mange studiepoeng har lærer 1 i faget Kunst og håndverk?

- Ingen

- 1 – 29 studiepoeng
- 30 – 59 studiepoeng
- 60 studiepoeng
- Mer enn 60 studiepoeng
- Vet ikke/ annet _____

Dersom du svarer ja nedenfor, vil du om kort tid motta en e-post med mer informasjon. Du forplikter deg ikke til å delta videre, selv om du svarer ja her.

Spørsmål 5:

Kan jeg ta kontakt med deg for en oppfølgende samtale?

- Ja
- Nei

* Undersøkelsen ble laget via www.questback.no. Skolelederne fikk en e-post med en link til undersøkelsen. Undersøkelsen var på forhånd designet rundt de spørsmålene som er gjengitt her.

** Spørsmål 2, 3 og 4 ble i undersøkelsen gjentatt det antall lærere skolelederne svarer på spørsmål 1 (lærer 1, lærer 2, lærer 3 osv).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skoleledere

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i formgiving kunst og håndverk ved Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er kunst og håndverksfagets rammebetingelser i skolen og jeg vil i korte trekk undersøke hvordan situasjonen er for faget i grunnskolen i dag.

For å belyse dette, ønsker jeg blant annet å intervjuere rektorer i grunnskolen. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvilke betraktninger rektor har rundt situasjonen for Kunst og håndverksfaget generelt og om lærerkompetansen i Kunst og håndverk ved skolen. Jeg vil benytte lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 30 – 45 min og tid og sted tilpasses den enkelte. Jeg vil også be om muligheten til å hente inn utdypende kommentarer om jeg ser behov for det på et senere tidspunkt.

Det er frivillig å være med på intervjuet og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg og skolen bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på [telefonnummer], eller sende en e-post til [epost]. Mine veiledere er Liv Merete Nielsen, [e-post] og Bente Ytterstad, [e-post] ved Institutt for estetiske fag på HiOA.

Prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer og er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Catrine Lie, Masterstudent i formgiving, kunst og håndverk, HiOA
[epost]

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og lest skriftlig informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen til Catrine Lie.

Dato: Underskrift:.....

Tlf.nr:

Vedlegg 3: Intervjuguide skoleledere

Del 1: Demografi

Fylke: Oslo

Kjønn: M / K

Trinn: 1.- 7. / 1.- 10. / 8.-10.

1 a) Hvor lenge har du vært rektor og hvor lenge har vært rektor ved denne skolen?

1 c) Hvilken utdanning og fagbakgrunn har du?

1 d) Har du noen form for kompetanse i KH?

1 e) Hvordan holder du deg oppdatert på faglig innhold i faget KH?

Del 2: Spørsmål om rektors statusbeskrivelse av KH-faget og ressursituasjonen på skolen

Resultat fra spørreundersøkelsen:

_____ lærere som underviser i Kunst og håndverk

Grunnutdanning	Antall lærere og studiepoeng
Allmennlærerutdanning	
Faglærerutdanning	
PPU	
Førskolelærerutdanning	
Ingen utdanning	

2 a) Kan du beskrive litt nærmere hvordan lærerressursene i KH er organisert og litt om bakgrunnen til den organiseringen?

2 b) Hvilken faktor vil du si er mest avgjørende for den måten dere organiserer lærerressursene i KH i dag?

- Begrunnelse for svar?

2 c) Hva slags rom og utstyr har skolen tilgjengelig for KH?

2 d) Hvordan vil du si at ressursituasjonen for skolen er nå i forhold til for 5 – 10 år siden?

2 e) Hvordan har ressursituasjonen virket inn på KH-faget?

2 f) På hvilken måte er KH synlig på skolen?

2 g) Hvor viktig vil du si faget KH er her på skolen på en skal fra 1- 10? (10 = viktigst)

- Kan du begrunne rangeringen?

Del 3: Spørsmål om rektors vurdering av lærerkompetanse i KH

3 a) Hvilken faktor anser du som viktigst ved ansettelse av nye lærere?

- Generelt?

- Gjelder det samme for ansettelse av nye lærere i KH?

- Begrunnelse for svar?

3 b) Hva mener du kjennetegner en god lærer i KH?

Utover det at lærer må relevant faglig og pedagogisk kompetanse, stiller ikke Opplæringslova og tilhørende kompetansforskrift per i dag, spesifikke krav til fagkompetanse for å undervise i fag på trinn 1.-7. På 8.- 10. trinn er det krav til minimum 60 stp relevant utdanning ved tilsetting for undervisning i fagene norsk, matematikk og engelsk. Det vil altså si at lærere rent teoretisk kan undervise i Kunst og håndverk på 1.- 10 trinn, uten å ha relevant kompetanse i akkurat det faget. Med det som bakgrunn...

3 c) Hva mener du er minste akseptable lærerkompetanse i faget KH på ulike trinn og hvorfor?

3 d) Opplever du som rektor at det er mangel på kvalifiserte lærere til KH?

3 e) I hvor stor grad prioriteres KH med tanke på etter,- og videreutdanning av lærere ved skolen?

3 f) Hvis du skulle velge å satse sterkt på de estetiske fagene, hvor stort handlingsrom opplever du at har fra skoleeier til å gjøre det?

3 g) Hva mener du må til for å styrke KH-faget?

Vedlegg 4: Oppfølgingsspørsmål på e-post til S U1

[direkte personopplysninger]

I arbeidstidsavtalen står det at lærerne har ulik leseplikt avhengig av hvilke fag de har, og hvis jeg har funnet frem til riktige tall er fordelingen slik: Kunst og håndverk og kroppsøving = 25 t/uke, øvrige fag = 23,3 t/uke, Mat og helse og engelsk = 22,3 t/uke og norsk = 21,2 t/uke.

1. Hvilken leseplikt har kunst og håndverklærerne ved deres skole? Er rammen den samme som i arbeidstidsavtalen for alle fag? Eller har dere en annen leseplikt for deres lærere? I tilfelle hvorfor, hvorfor ikke?

2. Hva syns du om den fordelingen mellom fagene som ligger i arbeidstidsavtalen? (begrunn svaret)

Minner om at alle navn og skoler vil anonymiseres i den ferdige oppgaven.
Igjen, tusen takk for hjelpen!

Mvh
Catrine Lie
Masterstudent Høgskolen i Oslo og Akershus

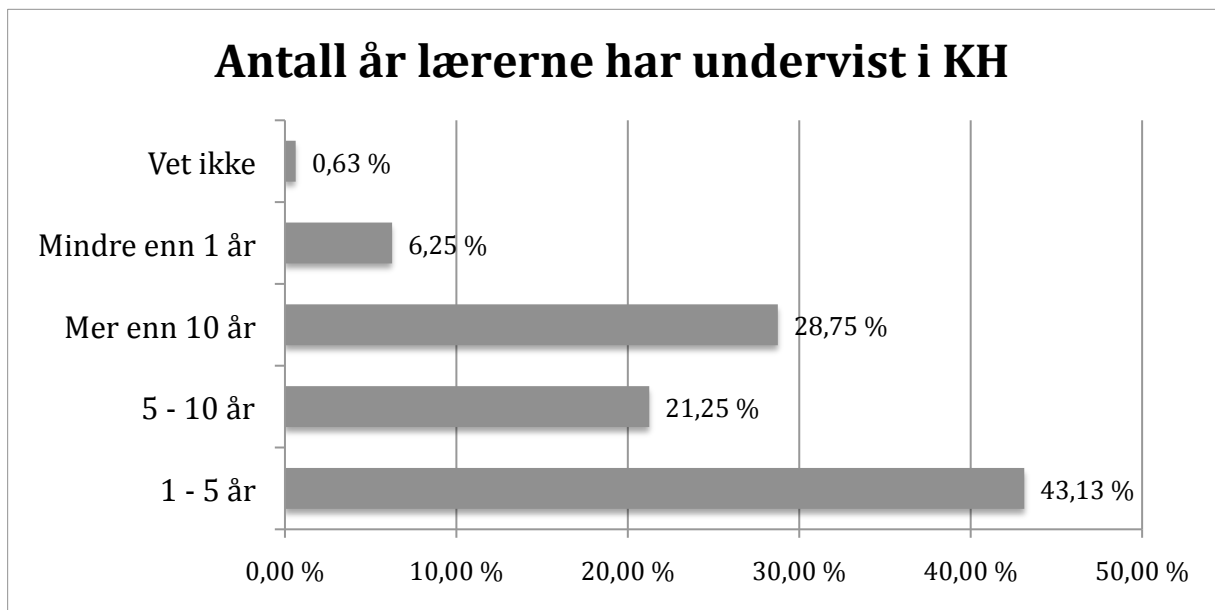
Vedlegg 5: Resultater fra spørreundersøkelsen til skoleledere i Oslo

Svarprosent: 39 % av 116 utsendte spørreskjemaer til skoleledere for grunnskoler i Oslo (Resultatene som vises er totalt for 1.- 10. trinn)

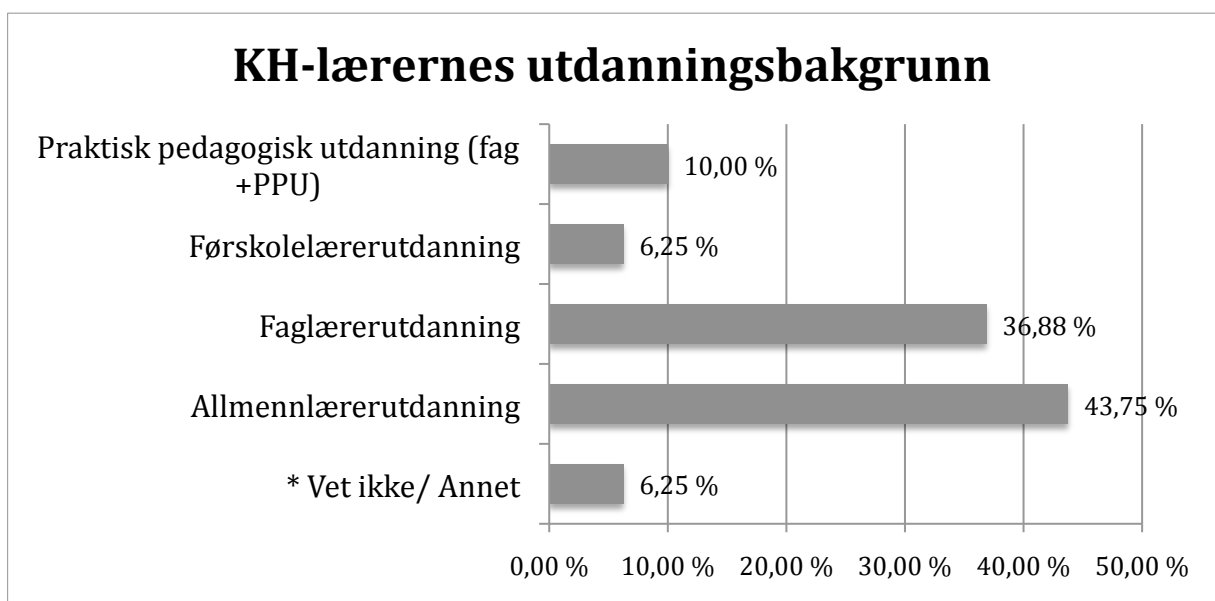
Spørsmål 1: Hvor mange lærere underviser i Kunst og håndverk ved skolen?

- Totalt har skolelederne svart 160 lærere fordelt på 45 skoler.

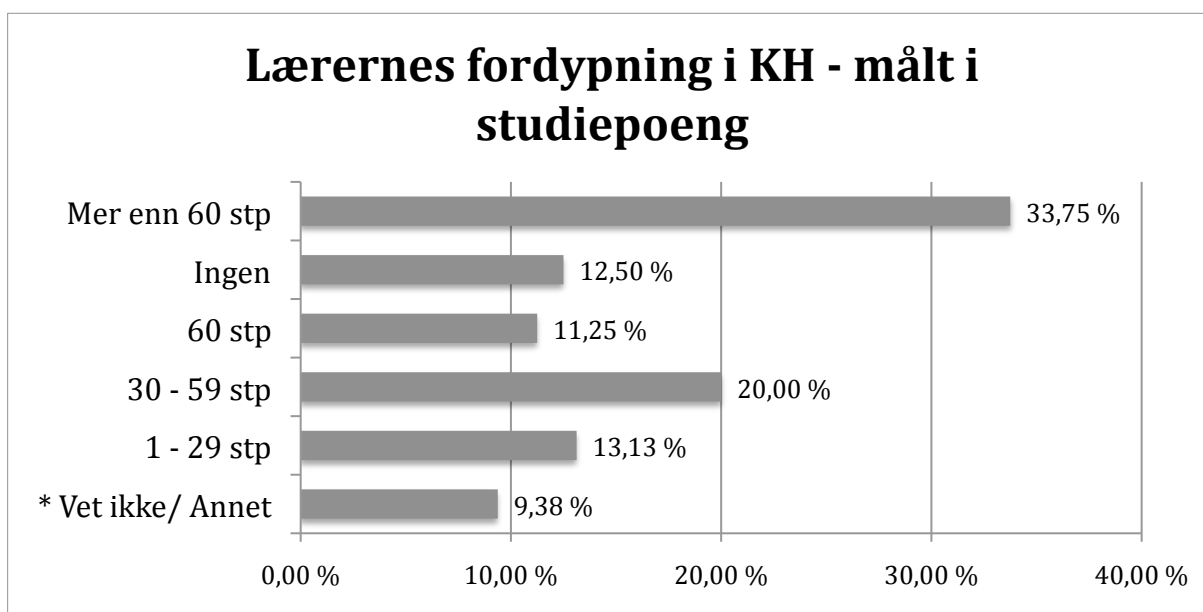
Spørsmål 2: Hvor lenge har lærerne undervist i Kunst og håndverk ved skolen?



Spørsmål 3: Hvilken grunnutdanning har lærerne i faget Kunst og håndverk?



Spørsmål 4: Hvor mange studiepoeng har lærerne i faget Kunst og håndverk?



Andre resultater:

Trinn	Lærernes grunnutdanning	Totalt
1.-10.	Allmennlærerutdanning	15
	Faglærerutdanning	18
	Praktisk pedagogisk utdanning (fag+PPU)	2
1.-7.	* Vet ikke/ Annet	2
	Allmennlærerutdanning	51
	Faglærerutdanning	20
	Førskolelærerutdanning	10
	Praktisk pedagogisk utdanning (fag+PPU)	7
8.-10.	Annet	3
	Allmennlærerutdanning	4
	Faglærerutdanning	21
	Praktisk pedagogisk utdanning (fag+PPU)	7
	Totalt antall lærere	160

Tabellen over viser lærernes grunnutdanning etter hvor mange det er av hver på de ulike trinnene som er representert i undersøkelsen.

Trinn	Hvor mange studiepoeng har lærerne i faget Kunst og håndverk?	Totalt
1.-10.	Vet ikke/ Annet	1
	1 - 29 stp	5
	30 - 59 stp	7
	60 stp	5
	Ingen	5
	Mer enn 60 stp	12
1.-7.	Vet ikke/ Annet	11
	1 - 29 stp	15
	30 - 59 stp	19
	60 stp	12
	Ingen	14
	Mer enn 60 stp	19
8.-10.	Vet ikke/ Annet	3
	1 - 29 stp	1
	30 - 59 stp	6
	60 stp	1
	Ingen	1
	Mer enn 60 stp	23
Totalt		160

Tabellen ovenfor viser hvor mange studiepoeng det blir oppgitt at lærerne har i Kunst og håndverk, fordelt på de ulike trinnene.

