

# Undervisningsplanlegging i Kunst og håndverk

- blant lærere med ulik grad av formell kompetanse



Cecilie Hagland

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – storbyuniversitetet

2020

Undervisningsplanlegging i Kunst og håndverk - blant lærere med ulik grad av formell kompetanse

Cecilie Hagland

Emnekode: MEST5900

Kandidatnummer: 20

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – storbyuniversitetet

2020

<https://oda.hioa.no/nb>

## Sammendrag

Om lag halvparten av lærerne som underviser i Kunst og håndverk i grunnskolen mangler formell kompetanse i faget. For å få større innblikk i hvordan Kunst og håndverksfaget utøves i dagens situasjon, retter masterprosjektet søkelyset mot hvordan lærere med ulik grad av formell kompetanse planlegger undervisningen i Kunst og håndverk, samt deres uttalte holdninger til fagkompetanse.

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for undersøkelsen:

***Hvordan planlegges undervisning i Kunst og håndverk i grunnskolen av lærere med ulik grad av formell kompetanse? Hvordan belyser deres uttalelser holdninger til fagkompetanse?***

Undersøkelsen består av kvalitative intervjuer med lærere som underviser i grunnskolen. Utvalget består av fem informanter, og deres formelle kompetanse spenner fra 0-180 studiepoeng i Kunst og håndverk.

I tråd med kritisk realisme søker masterprosjektet å avdekke underliggende årsaksmekanismer som kan ligge til grunn for informantenes uttalelser, og dette presenteres i fremleggingen av fem temaer for mulige årsaksforklaringer.

Masterprosjektets praktisk-estetiske komponent utgjør en kommentar til den gjennomførte undersøkelsen. Bakgrunnen for valg av motiv og materialområder, samt en kort presentasjon av arbeidsprosessen legges frem.

## Abstract

The statistics show us that about half of the teachers who teach Art and Crafts in primary school lack formal competence in the subject. To gain a better knowledge of how Art and Crafts is practiced in the current situation, the master thesis looks into how teachers with a varying degree of formal competence are planning lessons in Art and Crafts, and their attitudes towards formal competence in the subject.

The master thesis is built on the following research questions:

***How do teachers in primary school with a varying degree of formal competence plan their lessons in Art and Crafts? What does the teachers statements tell us about attitudes towards formal competence?***

The study contains qualitative interviews with teachers working in primary school. The selection of informants consists of five teachers with a varying degree of formal competence that ranges from 0-180 credits in Art and Crafts.

With the scientific framework of critical realism, the master thesis aims to uncover the underlying causal mechanisms in the informants statements through the presentation of five themes for possible causal explanations.

The practical-aesthetic component of the master thesis is a comment on the conducted study. The reasoning behind the choice of motifs and material areas, as well as a brief presentation of the work process is presented.

## Takk til...

Først og fremst vil jeg gjerne rette en stor takk til veilederne mine June Oline Kunnikoff og Helle Malmei Idland, som med sine faglige perspektiver, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord har loset meg trygt gjennom arbeidet med masterprosjektet.

Jeg ønsker også å takke Lars Øyvind og Maja som tålmodig har holdt ut med meg på hjemmebane og som har vært humørspredere, heiagjeng og moralsk støtte underveis.

Sist, men ikke minst vil jeg takke informantene som valgte å delta i undersøkelsen. Uten dere hadde ikke dette prosjektet blitt til!

## Innhold

Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Takk til... ..	iv
KAPITTEL 1: INNLEDNING.....	1
Forskningsspørsmål .....	2
Oppgavens struktur .....	3
KAPITTEL 2: BAKGRUNN.....	5
En statistisk oversikt .....	5
Kunst og håndverksfaget i et historisk perspektiv .....	7
Verdsetting av faget.....	8
PISA-undersøkelsen .....	10
Endring i kompetansekrav for studenter og lærere.....	11
Fagfornyelsesprosessen .....	12
KAPITTEL 3: KRITISK REALISME SOM VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED .....	15
Den transitive og den intransitive dimensjonen.....	15
Virkelighetens tre domener .....	16
Aktør/struktur-dualismen.....	16
Forskningsdesign i lys av kritisk realisme .....	17
Praktisk metodologi innen kritisk realisme.....	19
KAPITTEL 4: KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE .....	21
Intervjuundersøkelsens syv stadier.....	21
Tematisering.....	22
Planlegging .....	22
Intervju.....	23
Transkribering.....	24
Analyse.....	24
Verifisering og rapportering .....	25
KAPITTEL 5: UNDERSØKELSEN.....	26
Informantenes bakgrunn.....	26

Rammefaktorer .....	27
Planer, samarbeid og planleggingstid.....	27
Prosjektens omfang .....	29
Økonomiske rammer.....	30
Mål.....	31
Bruk av læreplanen.....	31
Progresjon, samarbeid og tverrfaglighet.....	33
Innhold.....	36
Inspirasjon til elevoppgaver.....	36
Balansering av teori og praksis og refleksjon .....	37
Vurdering .....	40
Innleveringer og utstillinger .....	40
Vurderingskriterier .....	41
Egenvurdering .....	42
Fagkompetanse.....	43
Vurdering av egen kompetanse.....	44
Holdninger til fagkompetanse.....	46
Den ideelle undervisningssituasjonen.....	49
KAPITTEL 6: SAMMENFATNING AV UNDERSØKELSEN .....	52
Undervisningsplanlegging .....	52
Rammefaktorer .....	52
Mål.....	53
Innhold.....	54
Vurdering .....	55
Aktør/struktur-dualismen.....	56
Fagkompetanse.....	58
Vurdering av egen kompetanse .....	59
Holdninger til fagkompetanse.....	59
Hva forteller informantenes svar?.....	61
KAPITTEL 7: ÅRSAKSFORKLARINGER .....	63
Tema 1: Felles strukturelle betingelser i lærerutdanning og skolen som rammefaktor .....	63
Tema 2: Tiåret for informantenes fullførte utdanning .....	65
Tema 3: Vedtatt læreplannivå og tolkningsnivå .....	67

Tema 4: Statistiske funn og holdninger til fagkompetanse .....	69
Tema 5: Fagspesifikk kunnskap og forståelse .....	71
Kort sammenfatning av temaene.....	74
KAPITTEL 8: PRAKTISK–ESTETISK KOMPONENT .....	75
KAPITTEL 9: AVSLUTTENDE REFLEKSJON OG VEIEN VIDERE.....	79
Referanser .....	83
Figuroversikt.....	87
VEDLEGG 1: Godkjenning av masterprosjekt NSD .....	i
VEDLEGG 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	iv
VEDLEGG 3: Intervjuguide.....	vii



## KAPITTEL 1: INNLEDNING

Masterprosjektet har som siktemål å oppnå større innsikt i hvordan Kunst og håndverksfaget utøves i en praksissituasjon der om lag halvparten av lærerne i grunnskolen mangler formell fordypning innen faget. Statistikken viser at andelen lærere med fagkompetanse er økende på ungdomsskoletrinnet, mens andelen på de laveste trinnene i grunnskolen er synkende. Utviklingen er bekymringsvekkende, og betydningen av fagkompetanse og verdsetting av faget har vært tematisert i tidligere masteravhandlinger og fagartikler. Dette har fått meg til å undre over hvordan elevenes opplæring gjennomføres av lærere som mangler de formelle kvalifikasjonene. At halvparten av lærerne som underviser ikke har en formell bakgrunn har gjort meg nysgjerrig på hvordan de får det til.

Jeg har valgt å vinkle masterprosjektet inn mot grunnskolelæreres undervisningsplanlegging sett i lys av deres formelle kompetanse, samt uttalelser knyttet til kompetanse i Kunst og håndverk. Undersøkelsens informanter består av tre lærere med inntil 30 studiepoeng i faget, samt to utdannede faglærere. Dette valget er foretatt med tanke på å få et sammenligningsgrunnlag innen dagens praksisfelt, og for å kunne fange opp eventuelle nyanser i informantenes uttalelser ut ifra graden av formell kompetanse. Kvalitative intervju er valgt som metode for undersøkelsen, med tanke på å kunne gå mer inn i dybden på informantenes uttalelser.

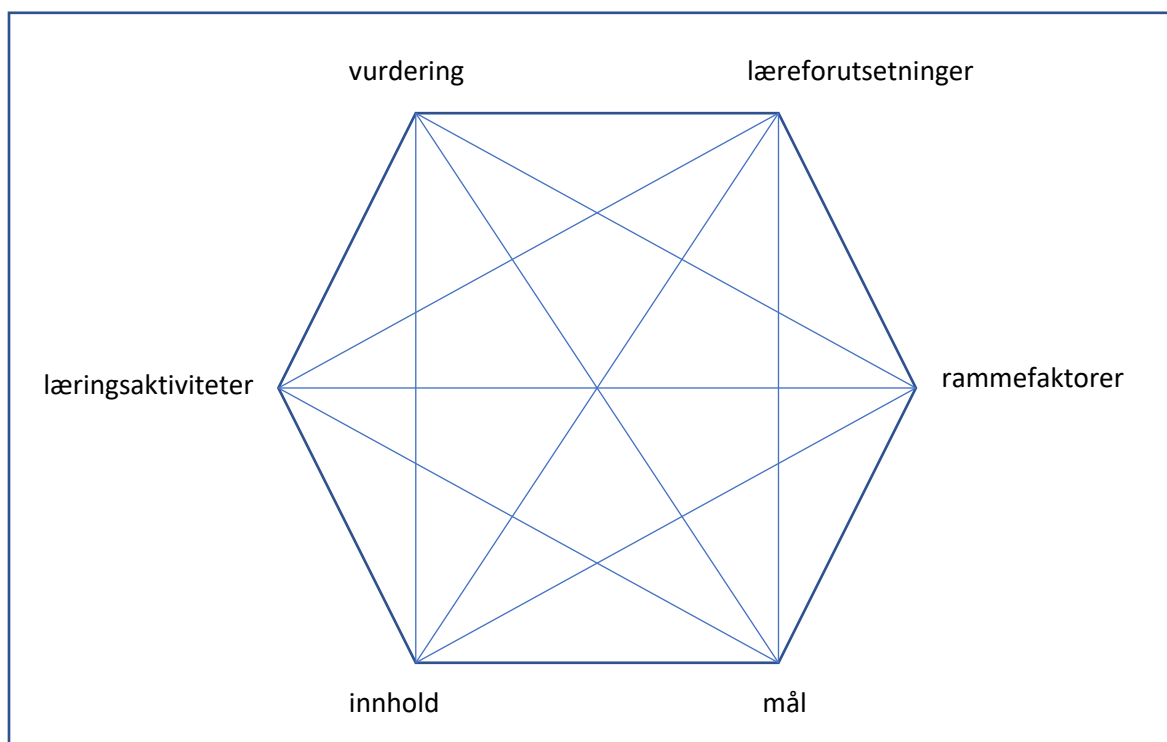
Det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som ble fremlagt i april i år, implementeres i grunnskolen fra høsten 2020. Informantenes intervjuer ble foretatt høsten 2019, og belyser derfor deres undervisningsplanlegging under Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Fordi det nye læreplanverket faller litt utenfor rammene til undersøkelsen, har omtalen av prosessen som ledet frem til fagfornyelsen fått større plass da dette tydeligere speiler informantenes referanserammer.

## Forskningsspørsmål

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for undersøkelsen:

**Hvordan planlegges undervisning i Kunst og håndverk i grunnskolen av lærere med ulik grad av formell kompetanse? Hvordan belyser deres uttalelser holdninger til fagkompetanse?**

Den didaktiske relasjonsmodellen som er fremlagt hos Lyngsnes og Rismark er benyttet som utgangspunkt for min tilnærming til undervisningsplanlegging. Modellen består av seks didaktiske forhold som griper inn i hverandre og spiller inn på planleggingsvirksomheten. Disse faktorene er *mål, innhold, læringsaktiviteter, vurdering, læreforutsetninger* og *rammefaktorer* (Lyngsnes & Rismark, 2014, ss. 86-129). Av disse har jeg i undersøkelsen valgt å gå nærmere inn på faktorene mål, innhold, vurdering og rammefaktorer. Læringsaktiviteter og læreforutsetninger er forhold som berører lærerens undervisning og elevenes arbeid og forutsetninger (2014), og er utfordrende å belyse uten å foreta direkte observasjoner av informantenes undervisningspraksis. Figur 1 viser en fremstilling av den didaktiske relasjonsmodellen basert på figur 5.2 i Lyngsnes og Rismark (2014, s. 86).



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen, basert på Figur 5.2 i Lyngsnes og Rismark (2014, s. 86).

*Mål* inkluderer opplæringens mål på ulike nivåer fra opplæringslovens formål, læreplanverkets generelle og fagspesifikke mål til elevenes læringsmål. *Innhold* peker på hva elevene skal arbeide med for å tilegne seg målene. *Vurdering* omfatter formativ og summativ vurdering, som henholdsvis foregår underveis i læringsprosessen som veiledning og støtte og som informasjon om elevens kompetanse på et gitt tidspunkt eller ved avslutningen av fagopplæringen. *Rammefaktorer* er forhold som muliggjør eller begrenser undervisning og læring, slik som styringsdokumenter, lokaler, utstyr, økonomi, og læreren selv (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Holdninger til fagkompetanse belyses gjennom informantenes egne uttalelser rundt tematikken. Hvordan informantene opplever å undervise i faget, samt deres refleksjoner rundt de formelle kravene til Kunst og håndverk, er blant temaene som løftes i denne delen. Begrepet fagkompetanse refererer til formell kompetanse i Kunst og håndverk som er oppnådd gjennom høyere utdanning.

## Oppgavens struktur

### KAPITTEL 1: INNLEDNING

Innledningen består av en kort introduksjon til undersøkelsesfeltet, presenterer forskningsspørsmålene og legger frem oppgavens struktur.

### KAPITTEL 2: BAKGRUNN

Dette kapitlet redegjør for informasjon som ligger til grunn for egen for forståelse i møte med masterprosjektet. Statistiske funn om lærernes kompetanse i grunnskolen, Kunst og håndverksfaget i et historisk perspektiv og verdsetting av faget omtales her. PISA-undersøkelsenes innvirkning på faget, endring av kompetansekrav for studenter og lærere samt prosesser rundt fagfornyelsen er videre med på å belyse forhold som berører fagets status i skolen.

### KAPITTEL 3: KRITISK REALISME SOM VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED

Masterprosjektets vitenskapelige ståsted presenteres i dette kapitlet og det redegjøres for noen sentrale aspekter innen kritisk realisme. Videre belyser kapitlet forskningsdesign og praktisk metodologi i lys av kritisk realisme.

#### KAPITTEL 4: KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE

Dette kapitlet tar for seg valget av det kvalitative intervju som metode, og går gjennom intervjuprosessen stadier fra begynnelse til slutt. Teoretiske aspekter så vel som egen intervjuprosess legges frem her.

#### KAPITTEL 5: UNDERSØKELSEN

Dette kapitlet omhandler den gjennomførte undersøkelsen. De fem kvalitative intervjuene belyses ut ifra rammefaktorer, mål, innhold, vurdering og fagkompetanse.

#### KAPITTEL 6: SAMMENFATNING AV UNDERSØKELSEN

Dette kapitlet legger frem en sammenfatning av undersøkelsen, som her struktureres direkte opp mot forskningsspørsmålene i hvert sitt underkapittel. Kapitlet bereder grunnen for den videre tematiseringen av mulige årsaksforklaringer.

#### KAPITTEL 7: ÅRSAKSFORKLARINGER

Dette kapitlet presenterer fem mulige årsaksforklaringer som tema for drøfting av informantenes undervisningsplanlegging og holdninger til fagkompetanse. Temaene omhandler felles strukturelle betingelser, informantenes utdanningstidspunkt, læreplanens vedtatte nivå og tolkningsnivå, statistiske funn samt fagspesifikk kunnskap og forståelse.

#### KAPITTEL 8: PRAKTISK-ESTETISK KOMPONENT

Dette kapitlet redegjør for bakgrunnen for valget av tematikk og materialområder i det praktisk-estetiske arbeidet. Noen eksempler på arbeidsprosessen blir forelagt, samt en pekepinn på hvor veien går videre mot det ferdige resultatet.

#### KAPITTEL 9: AVSLUTTENDE REFLEKSJON OG VEIEN VIDERE

Dette kapitlet inneholder en avsluttende oppsummering av undersøkelsen, og belyser to forhold som har gjort seg bemerket underveis i arbeidsprosessen.

## KAPITTEL 2: BAKGRUNN

### En statistisk oversikt

Ifølge Forskrift til opplæringslovas §14-2 (Lovdata, 2018) er det per i dag ikke lovpålagte formelle kompekrav for å undervise i Kunst og håndverk på barnetrinnet i grunnskolen. Samtidig er hovedvekten av det ordinære timeantallet i faget på 1.-10.trinn lagt til barnetrinnet. Av 623 timer totalt, er 477 timer fordelt til 1.-7.trinn og de resterende 146 timene til 8.-10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019).

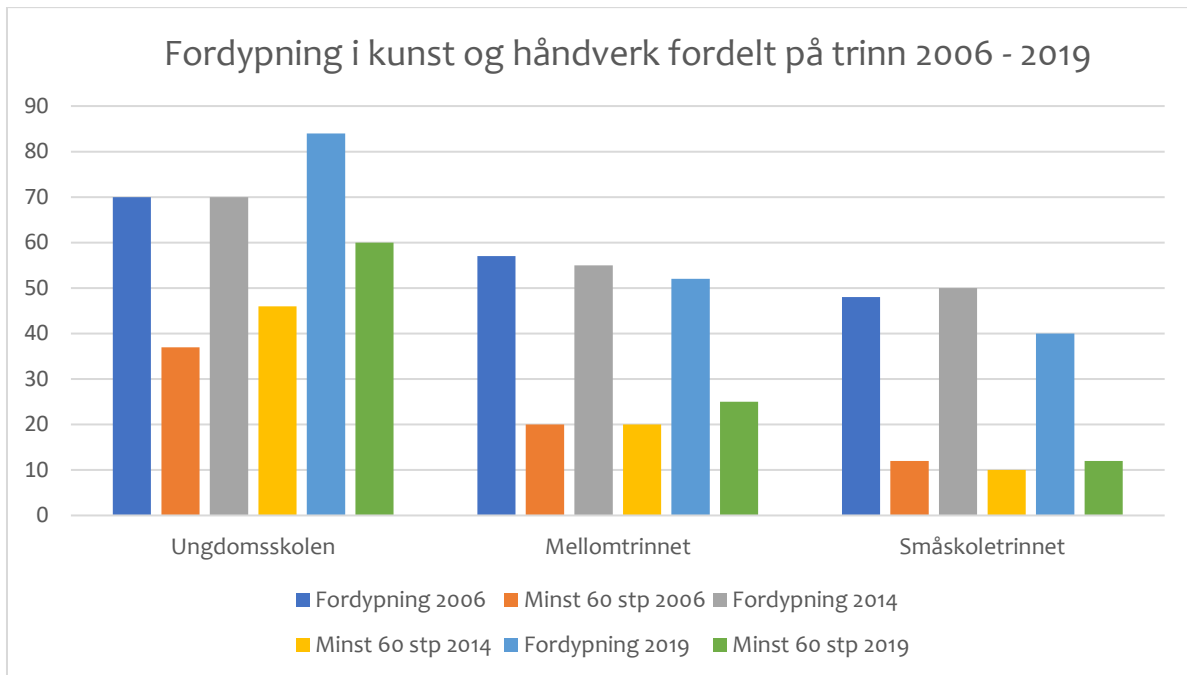
SSBs rapport *Lærerkompetanse i grunnskolen* fra 2018/2019 viser fordelingen av fagkompetanse i Kunst og håndverk i grunnskolen etter hovedtrinn. I rapporten fremkommer det at halvparten av lærerne som underviser i Kunst og håndverk mangler studiepoeng i faget. På ungdomstrinnet har 84% av lærerne fordypning i faget, og seks av ti lærere har 60 studiepoeng eller mer i Kunst og håndverk. På mellomtrinnet mangler over halvparten av lærerne studiepoeng i faget, og kun én av fire lærere har 60 studiepoeng eller mer i Kunst og håndverk. På småskoletrinnet mangler seks av ti lærere fordypning i faget, og 12% av lærerne har 60 studiepoeng eller mer i Kunst og håndverk. Rapporten viser også en sammenheng mellom studiepoeng og alder. Andelen lærere uten studiepoeng minsker jo høyere aldersgruppe lærerne befinner seg i. Blant lærere i aldersgruppen under 30 år mangler 74% studiepoeng i Kunst og håndverk, mot 38% blant lærere i aldersgruppen over 60 år (Perlic, 2019).

SSBs rapport *Kompetanseprofil i grunnskolen* fra 2013/2014 viser at 44% av lærerne som underviser i Kunst og håndverk i grunnskolen mangler studiepoeng i faget.

Ungdomstrinnet er best representert, med syv av ti lærere som har fordypning i faget. Av disse har 46% fordypning med 60 studiepoeng eller mer, og 18% fordypning tilsvarende 30-59 studiepoeng. På mellomtrinnet har 55% av lærerne fordypning i faget og to av ti lærere har fordypning med 60 studiepoeng eller mer. På småskoletrinnet har 50% av lærerne fordypning og én av ti lærere har fordypning med 60 studiepoeng eller mer (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014).

SSBs rapport *Kompetanse i grunnskolen* fra 2005/2006 viser at 45% av lærerne som underviser i Kunst og håndverk i grunnskolen mangler studiepoeng i faget. Ifølge denne rapporten har ungdomstrinnet også syv av ti lærere fordypning i faget, men 37% har

fordypning med 60 studiepoeng eller mer. Mellomtrinnet har 57% andel av lærere med ferdypning, hvorav 20% har 60 studiepoeng eller mer. På småskoletrinnet har 48% av lærerne ferdypning i faget, og 12% har 60 studiepoeng eller mer (Lagerstrøm, 2018). Basert på tallene fra SSBs rapporter har jeg laget en oversikt over lærernes grad av kompetanse fordelt etter hovedtrinn (se Figur 2).



Figur 2: Oversikt over læreres kompetanseprofil basert på tallene fra SSB. Eget diagram.

Tallene fra SSB viser at over halvparten av de som underviser i Kunst og håndverk på 1.-7.trinn i grunnskolen mangler fagkompetanse. Ifølge *Skolefagsundersøkelsen 2011* fremkommer det av utvalget at 90% av lærerne på barneskolen underviser to timer i Kunst og håndverk per uke, 10% underviser 12 timer eller mer og ca. 2% av lærere i full stilling underviser kun i Kunst og håndverk. Dette tyder på at det er en stor andel kontaktlærere som underviser i Kunst og håndverk i egen klasse (Espeland, Arnesen, Grønsdal, Holthe, Sømoe, Wergedahl, & Aadland, 2013, s. 75).

## Kunst og håndverksfaget i et historisk perspektiv

Da fagene Tegning, Sløyd og Håndarbeid kom inn i skolen på slutten av 1800-tallet hadde fagene et tydelig nytte- og ferdighetsaspekt. Flid, disiplin og kvalitetsmessig håndverk gjennom kopiering, repetisjon og reproduksjon sto i sentrum. Lærestoffet var tydelig knyttet til håndverkstradisjoner der kunnskap og ferdighet var nødvendig, og læreren måtte kunne sitt fag. Da de tre fagene ble slått sammen til faget Forming i 1960 ble lærerens rolle mer tilbaketrukket. Elevenes personlighet skulle utvikles gjennom egne oppdagelser og erfaringer i sitt skapende arbeid. Elevenes selvutfoldelse ble fremmet på bekostning av behovet for kunnskap og ferdigheter (Nielsen, 2019, ss. 114-115). En konsekvens av dette var at det håndverksfaglige fikk mindre plass enn tidligere og åpnet for at allmennlærere kunne undervise i faget (2019, s. 75). Da faget i 1997 endret navn til Kunst og Håndverk fikk faget igjen en tydeligere kunnskapsdimensjon, og søkte å finne en bedre balanse mellom fag og utvikling av personlige egenskaper ved gjensidig berikelse fremfor å være motsetninger (2019, s. 117). I doktoravhandlingen *Standpunktavhandling i grunnskolefaget Kunst og håndverk – læreres forhandlingsrepertoar* fra 2011, har Eva Lutnæs med utgangspunkt i Karen Brønnes doktorgradsavhandling fra 2009 videreutviklet fire faghistoriske perspektiver:

Perspektiv 1: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller

Perspektiv 2: Formaleestetisk oppdragelse

Perspektiv 3: Frigjøring av iboende skapende uttrykk

Perspektiv 4: Kritisk og medskapende samfunnsaktør

(Lutnæs, 2011, ss. 78-80)

Perspektiv 1 innebærer elevenes utvikling av arbeidsdisiplin og flid, samt kognitive og motoriske ferdigheter gjennom reproduksjon av gradvis vanskeligere modeller. I perspektiv 2 danner de formaleestetiske prinsippene grunnlaget for elevenes skapende arbeid, samt utvikling av kvalitetssans og å kunne gjenkjenne, sette pris på og selv vurdere kvaliteter ved artefakter. Perspektiv 3 fremmer utviklingen av elevenes spontane, personlige uttrykk og iboende skapende potensial gjennom skapende arbeid uten ytre påvirkning eller imitasjon. Perspektiv 4 handler om elevenes evne til å analysere og dekode den visuelle kulturens koder og påvirkningskraft og selv kunne bli medskapende

aktører gjennom kunnskap og bruk av visuelle virkemidler i visuell kommunikasjon (Lutnæs, 2011).

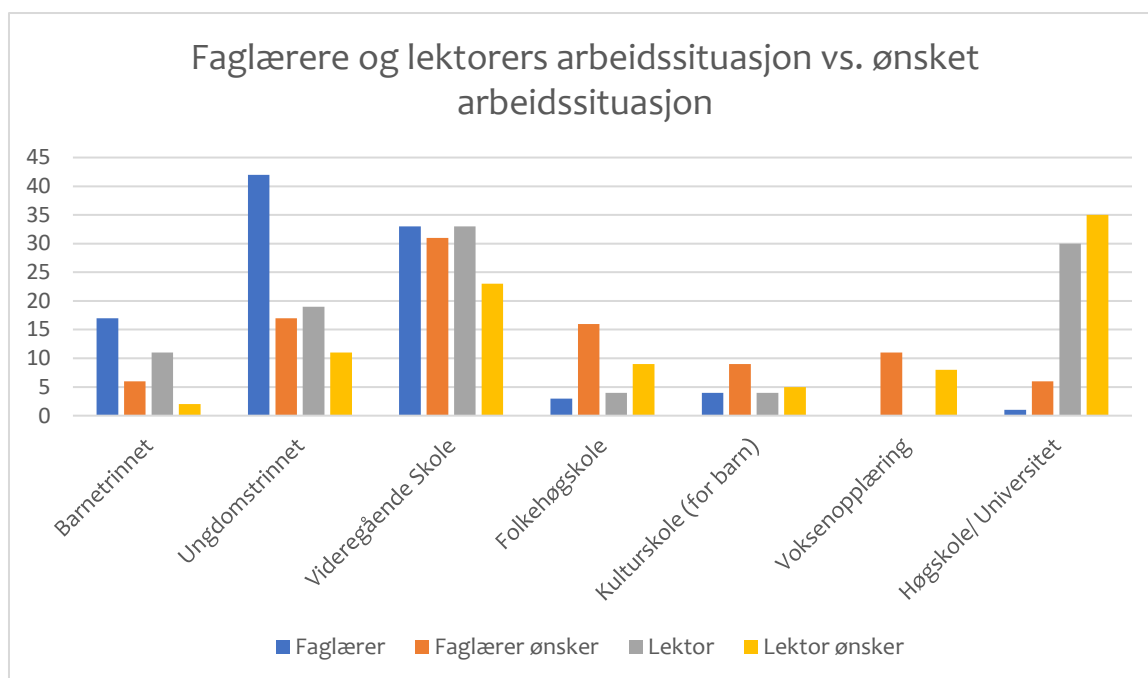
### Verdsetting av faget

Cathrine Lies masteroppgave *Skolelederes verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk* fra 2013 peker på skolelederes ansvar for ansettelse av kvalifiserte lærere og hvordan verdsetting av faget spiller inn på dette. Lie peker på en tendens til at skoleledere i grunnskolen vil foretrekke lærere med flere undervisningsfag, til tross for at de ser verdien av faget og det å ha fagkompetanse. Noen trekker også frem at de ikke har økonomi eller timer nok til å ansette rene faglærere i fulle stillinger (Lie, 2013, ss.87-88). Liv Merete Nielsen tilbakeviser påstanden om at det er for få timer i faget med å poengtere at det:

På en grunnskole med to paralleller er det på trinnene 3.-7. timegrunnlag for en hel stilling i Kunst og håndverk. Dersom skolen også har ungdomstrinn og praktiserer delingstimer, øker grunnlaget. Det er en klar tendens i Norge til at skolene blir færre og større. Det skulle gi grunnlag for enda flere faglærere (Nielsen, 2010, s. 9).

Marte Gulliksen har sett på yrkespraksisen til uteksaminerte faglærere og lektorer ved Høgskolen i Telemark i perioden 1999-2009. Resultatene viser at de uteksaminerte fortrinnsvis underviser i grunnskolen (med hovedvekt på ungdomstrinnet) og i videregående skole. Undersøkelsen viser også en klar tendens til at de ønsker å undervise i høyere skoletrinn enn det de gjør i dag (Gulliksen, 2012, ss. 82-84). Basert på tallene fra Gulliksens artikkel har jeg laget et diagram som viser de uteksaminertes arbeidssituasjon og ønsket arbeidssituasjon (se Figur 3). Videre viser undersøkelsen at 80% av faglærernes hovedarbeidsforhold er undervisning, hvorav 55% er innen Kunst og håndverk. Til sammenligning er 64% av lektorenes hovedarbeidsforhold undervisning, hvorav 47% er innen Kunst og håndverk. Det må imidlertid bemerkes at svarprosenten på undersøkelsen var 22,12% fra faglærerne og 54,76% fra lektorene.





Figur 3: Oversikt over faglærere og lektors arbeidssituasjon og ønskede arbeidssituasjon, etter tall fra Marte Gulliksen's undersøkelse. Eget diagram.

Gulliksen kommenterer også arbeidsmulighetene for lektorer i grunnskolen:

Det kommer fra forskjellig hold signaler på at en lektor ikke lett får jobb i grunnskolen. 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 samt at de kan oppfattes som overkvalifisert til å arbeide i grunnskolen (Gulliksen, 2012, s. 87).

I 2019 ble det gjennomført en undersøkelse blant faglærere utdannet i perioden 2008 – 2018 for å kartlegge deres arbeidssituasjon etter endt utdanning. Interesseorganisasjonen Kunst og design i skolen utførte undersøkelsen i samarbeid med OsloMet, med sikte på å avdekke hva som kan ligge til grunn for at faglærerne ikke får jobb til tross for mangelen på lærere med fagkompetanse i Kunst og håndverk i grunnskolen. I artikkelen *Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk* fra 2019 presenterer Liv Merete Nielsen og Janne Lepperød funnene som viser at 66% av respondentene var i jobb som lærere. Blant lærerne som jobbet i grunnskolen viser undersøkelsen at kun 8,7%

underviste i Kunst og håndverk i tilnærmet full stilling. 61,8% av faglærerne underviste mellom én og 15 timer i faget per uke, hvorav 45,8% av disse underviste mellom én og 10 timer. 13,5% oppga at de ikke underviste i Kunst og håndverk i det hele tatt. Blant lærerne som ikke underviste i skolen oppga 62,2% at det var vanskelig å få seg jobb som Kunst og håndverkslærer (Nielsen & Lepperød, 2019, ss. 2-4). Med tanke på andelen faglærere og grunnskolelærere med fagfordypning som utdannes hvert år, påpekes det i artikkelen at mangel på kompetanse ikke kan utgjøre årsaken til at 50% av de som underviser i Kunst og håndverk mangler fagkompetanse. Det pekes på skoleledernes ansettelsesansvar og deres forskjellsbehandling av kompetanse i ulike fag, noe som igjen kan henge sammen med frykten for dårlige PISA-resultater (2019, s.7).

Kari Dosest Opstad skrev i 2013 en artikkel som peker på at 90% av studentene ved grunnskoleutdanningen 1.-7. trinn ved Universitetet i Tromsø Norges Arktiske Universitet (UiT) kun har kompetanse i Kunst og håndverk fra egen grunnskoleutdanning når de skal begynne som lærere. Opstad forteller at studietilbudet og antall lærere innen fagområdet på UiT er blitt sterkt redusert de siste årene, og at kollegaer fra andre lærerutdanninger signaliserer at situasjonen er tilsvarende ved flere andre utdanningssteder. Opstad peker på tankegodset til den særnorske allmennlærerutdanningen som en mulig forklaring på aksepten for å kunne undervise i fag uten formell kompetanse; at det finnes en grunnleggende felles didaktisk tilnærming som er gyldig for alle fag. Opstad tilbakeviser dette standpunktet ved å fremheve at de praktiske og estetiske fagene er av vesentlig praktisk og utøvende karakter. Ferdighets- og fortrolighetskunnskapen som oppøves gjennom kroppslig mestring og øving kan vanskelig tilegnes teoretisk, og det kan dermed ikke forventes en didaktisk overføringsverdi fra andre fag. Tidligere ble håndverksmessige kunnskaper overført i hjemmene fra generasjon til generasjon, men lærerstudentene i dag har ikke den samme grunnleggende kunnskapen om basisteknikker som tidligere var en selvfølge (Opstad, 2013).

### PISA-undersøkelsen

OECDs PISA-undersøkelse ble for første gang avholdt i 2000. Da resultatene kom året etter viste de at norske 15-åringere presterte på et middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Resultatene ble ansett som svake og skapte stor debatt i Norge, og ble omtalt som «PISA-sjokket». Det politiske fokuset ble satt på norske elevers

faglige resultater, og hadde en stor innvirkning på innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Daværende statsråd for utdanning og forskning Kristin Clemet innførte prinsippet om målstyrte læreplaner og styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter innen områdene norske elever presterte lavt i PISA-undersøkelsen (Nielsen, 2019, ss. 96-97).

Anne Bamfords rapport *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011* trekker frem en uforholdsmessig høy negativ innvirkning på kunst- og kulturfagene forårsaket av retorikken rundt PISA-undersøkelsene i skolen. Dette til tross for at høy kvalitet innenfor disse fagene samsvarer med gode resultater i PISA-testene, slik man ser av resultatene til land som Sør-Korea, Finland og Canada. Skoleledere ga uttrykk for at dagens press i forbindelse med kvalitet i kjernefagene og å forbedre «grunnleggende ferdigheter» har minsket de estetiske fagenes posisjon i skolen. Både lærere og skoleledere understreket faren ved den overdrevne vektleggingen av testing og ansvarliggjøringen av skolene som PISA-prosessen har ført til (Bamford, 2012, ss. 56-58).

### Endring i kompetansekrav for studenter og lærere

I regjeringens strategi *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen* fra 2014, ble nye tiltak for kompetanseheving av lærere fremlagt. Opptakskravene i matematikk for lærerstudenter skulle endres fra karakter 3 til 4 fra 2016. Grunnskolelærerutdanningen ble omgjort til et 5-årig masterløp fra 2017, og master i lærerutdanningsfagene norsk, samisk, matematikk og engelsk skulle prioriteres. Innføring av kompetansekrav for alle lærere i grunnskolen som underviser i matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk, samt opptrapping av den statlige satsningen på videreutdanning for å oppfylle kravene ble også introdusert (Kunnskapsdepartementet, 2014). Regjeringens strategi fra 2015, *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*, ga en videre beskrivelse av satsningen på videreutdanning av lærere for at skoleledere skulle kunne imøtekomme de nye kompetansekravene i fagene innen ti år. Satsningen skulle også bidra til at skoleeierne skal kunne oppfylle kravene til relevant kompetanse i alle skolens fag (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Den politiske prioriteringen i å styrke realfagene har også hatt en økonomisk innvirkning for lærerstudentene. Studielånsordninger har honorert det å velge masterfordypning i realfag og språkfag i lærerutdanningene. Det vedvarende fokuset på styrkingen av

realfagene har bidratt til at de praktiske og estetiske fagene har fått mindre oppmerksomhet i de siste årene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En artikkel fra Khrono i 2016 meldte om nedgangen i antall søkere som får bevilget etterutdanning i Kunst og håndverk fra skoleeiere, fra 40% de to foregående årene til 16% i 2016. Daværende statssekretær Birgitte Jordahl i Kunnskapsdepartementet pekte i artikkelen på at kommunene har ansvaret for at lærerne har kompetanse i undervisningsfagene. Hun trakk frem at det fra statens side er valgt en særlig prioritering av norsk, matte og engelsk, men at dette gir kommunene større rom til selv å prioritere kompetansebygging i de andre fagene. Daværende stortingsrepresentant Anne Tingelstad Wøien mente på sin side at kommunene følger den statlige oppfordringen og dermed prioriterer styrking av fagene som gir uttelling på de nasjonale prøvene (Tønnessen, 2016).

### Fagfornyelsesprosessen

Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon av 21. juni 2013 et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Arbeidet ble ledet av Sten Ludvigsen, og utvalget leverte to utredninger. I NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, beskrives kunnskapsgrunnlaget som legges til grunn for anbefalingene i hovedutredningen. Utvalget legger til grunn et bredt kompetansebegrep som «handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring» (NOU 2014: 7, s. 8). Betydningen av dybdelæring for elevenes utvikling i og på tvers av fag trekkes også frem i utredningen, og det pekes på at bredden av innholdet i LK06 gjør det utfordrende å ivareta dette aspektet (NOU 2014: 7).

I utvalgets hovedutredning NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, presenteres vurderinger av kompetanseområder som vil være viktige for elevene fremover og endringer som må gjøres i fagene for å imøtekomme disse. Utvalget anbefaler en fagfornyelse og foreslår fire kompetanseområder som bør vektlegges; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. Videre trekker utvalget frem tre flerfaglige temaer som særlig viktige for fremtidens skole; bærekraftig utvikling, det

flerkulturelle samfunnet, og folkehelse og livsmestring. Fagspesifikke og fagovergrepene kompetanser, dybdelæring og progresjon er også sentrale begreper i utredningen (NOU 2015: 8).

I Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, la regjeringen frem forslag til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skulle fornyes. Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen og læreplanene i de enkelte fagene ble besluttet å skulle fornyes og ses i sammenheng. Kjerneelementene i det enkelte fag skulle tydeliggjøres og omfanget av læreplanen skulle reduseres. Tre prioriterte tverrfaglige temaer i fagfornyelsen ble lagt frem; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Grunnleggende ferdigheter i fagene skulle videreføres og læreplanene for fag skulle fortsatt ha kompetansemål med forventet læringsutbytte etter endt opplæring på ulike trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016). Begrepet kompetanse i fagfornyelsen er beskrevet som «å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (2016, s. 28).

I 2019 ble regjeringens strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* lagt frem for å styrke de praktiske og estetiske fagene. I strategien fremkommer det at regjeringen vil heve kompetansen og statusen til de praktiske og estetiske fagene, fagområdene og arbeidsformene blant annet gjennom etableringen av masterutdanninger innen fagområdene. Siden skoleåret 2017/18 har det vært avsatt 30 millioner kroner årlig i øremerkede midler til videreutdanning i de praktiske og estetiske fagene, noe regjeringen ønsker å videreføre. Grunnet presset på skolene for å imøtekomme tilsettingskravene fra *Kompetanse for kvalitet*, blir ikke ytterligere kompetansekrav innført av regjeringen. Strategien peker på at fagfornyelsen skal bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene spesielt, og at fagene skal bli mer praktiske og utforskende. Gjennom praktiske og estetiske arbeidsmetoder og erfaringslæring legges det til rette for dybdelæring og forståelse for hvordan fagene henger sammen, og regjeringen ønsker også å styrke de praktiske og håndverksmessige sidene ved Kunst og håndverksfaget. Det påpekes imidlertid at det er opp til skoleeierne om de vil prioritere fagene. Strategien skal være et bidrag til å

synliggjøre behovet og nytteverdien av fagområdene og dermed motivere skoleeierne til å styrke satsningen på fagene. Utprøving av en eksamensordning i praktiske og estetiske fag i 10.trinn ble foretatt i 2017 og 2018. Beslutningen om hvorvidt eksamensordningen for fagene skal innføres med den nye læreplanen er ikke tatt. Temaet er under høring våren 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## KAPITTEL 3: KRITISK REALISME SOM VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED

Kritisk realisme oppsto på 1970-tallet som et oppgjør med positivismen, samt en motvekt og et alternativ til sosialkonstruktivismen. Opphavsmannen er den engelske vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar, som siden 1975 har skrevet flere verk som har utviklet den filosofiske posisjonen innenfor den vitenskapsteoretiske retningen (Alvesson & Sköldberg, s. 62).

Ifølge kritisk realisme eksisterer verden uavhengig av hvilken kunnskap vi har om den, og denne kunnskapen er både feilbarlig og teoribeheftet. Det som skjer i verden – i naturen så vel som i samfunnet – er et resultat av årsakskrefter som virker gjennom en rekke *generative mekanismer* (Næss, 2012, s. 4).

Et vesentlig element innen kritisk realisme er oppgjøret med empiriske realisters plassering av mennesket og dets sanseerfaringer eller konstruksjoner i sentrum for alt. Dette innebærer at kritisk realisme setter et skille mellom to dimensjoner av vitenskapen, den transitive og den intransitive dimensjonen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 21).

### Den transitive og den intransitive dimensjonen

*Den transitive dimensjonen* er av epistemologisk karakter og inneholder vår viten om verden. Den består av all kunnskap, teorier, begreper, modeller osv. som er tilstede på et gitt tidspunkt. Disse transitive objektene blir av Bhaskar betegnet som vitenskapens råmaterialer og er et unnværlig middel for å produsere ny viten gjennom å dynamisk bygge videre på og omdanne allerede frembragt viten (2005, s. 22). «Vitensdanning er altså en historisk betinget og genuint menneskelig aktivitet, der foregår i sociale sammenhænge, og den videnskabelige proces indgår i komplekse relationer til andre aktiviteter og sammenhænge i den sociale verden» (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 22). Kritisk realisme forfekter altså en epistemologisk relativisme.

*Den intransitive dimensjonen* er av ontologisk karakter, og består av de objektene vitenskapen har til formål å generere viten om. Kritisk realisme fremholder at disse intransitive objektene eksisterer uavhengig av menneskers viten om dem og heller ikke

endrer seg i takt med at vitenskapens forståelse av dem endrer seg. De to dimensjonene er ikke identiske eller uløselig limt sammen (2005, s. 22). Den intransitive dimensjonen (væren) betraktes som mer grunnleggende enn den transitive dimensjonen (viten), hvor det intransitive prioriteres over det transitive. Kritisk realisme stiller seg skeptisk til å redusere ontologi til epistemologi (den epistemologiske feilslutning) eller å redusere epistemologi til ontologi (den ontologiske feilslutning) og er dermed en ikke-reduksjonistisk vitenskapsteori med en grunnforståelse som balanserer mellom disse ytterpunktene (2005, s. 23).

### Virkelighetens tre domener

En sentral tese innen kritisk realisme er at virkeligheten består av tre domener; det empiriske, det faktiske og det virkelige. *Det empiriske domenet* består av våre observasjoner og erfaringer. *Det faktiske domenet* består av alle fenomener og begivenheter som finner sted, uavhengig av om de erfares eller ikke. *Det virkelige domenet* består av de ikke-observerbare strukturene og mekanismene som under gitte omstendigheter understøtter og forårsaker fenomener og begivenheter i det faktiske domenet (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 24). Både sosiale strukturer og kausale vitenskapelige krefter hører innunder det virkelige domenet (Skrede, 2017, s. 80). Fordi virkeligheten består av et dypt og ikke direkte observerbart domene i tillegg til det vi kan erfare og observere, forfekter kritisk realisme at det observerbare ikke kan være kriteriet for eksistens. Fokuset flyttes derfor til de ikke-observerbare strukturene og mekanismene som de underliggende årsaksmekanismene (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, ss. 24-25). «Målet med vitenskapelig forskning er å forklare observerbare fenomener ved å avdekke slike underliggende årsaksmekanismer» (Næss, 2012, s. 4).

### Aktør/struktur-dualismen

Den sosiale virkeligheten består av to grunnleggende nivåer, aktører og strukturer, som er hverandres emergente produkt. Strukturer oppstår gjennom aktørers samhandling og innehar egenskaper aktørene ikke har og aktørene oppnår bestemte egenskaper i kraft av strukturer som strukturene selv ikke besitter. Å studere samspillet mellom aktører og strukturer over tid muliggjøres gjennom forståelsen av samspillet som en endeløs syklus av strukturelle betingelser, sosial interaksjon og strukturell utvikling som kontinuerlig opptrer i virkeligheten (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 50).



*Strukturelle betingelser* er allerede eksisterende strukturer som opptrer som et objektivt fenomen (som eksempelvis lovverket), men som er et produkt av og eksisterer gjennom menneskelig aktivitet. Sosiale strukturer konstitueres av posisjoner som inntas av aktører, og som er tilknyttet bestemte interesser, ressurser og begrensninger som motiverer aktøren til å handle på bestemte måter. Sosiale strukturer er en forutsetning for aktørers sosiale handlinger, som uten å determinere aktørenes handlinger likevel har en objektiv innvirkning på deres handlingsrom (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, ss. 50-52).

*Sosial interaksjon* omfatter aktørenes aktiviteter innenfor nettverket av strukturelle betingelser, som de gjennom sin aktivitet medvirker til å gjenskape og utvikle. Fordi aktørene besitter unike egenskaper som ikke kan reduseres til deres strukturelle kontekst, kan de påvirke de eksisterende strukturene, som alltid er et produkt av fortidens aktiviteter. Fordi virkeligheten består av et nettverk av strukturelle betingelser som innvirker på hverandre, kan den sosiale interaksjonen også medføre at det oppstår utilsiktede strukturelle konsekvenser (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, ss. 52-53).

*Strukturell utvikling* er gjenskapelsen og utviklingen av de strukturelle betingelsene som har funnet sted gjennom den sosiale interaksjonen. Den strukturelle utviklingen blir dermed til nye strukturelle betingelser og innleder en ny syklus av samspill mellom aktør og struktur (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 53).

Forskningsdesign i lys av kritisk realisme

***Hvordan planlegges undervisning i Kunst og håndverk i grunnskolen av lærere med ulik grad av formell kompetanse? Hvordan belyser deres uttalelser holdninger til fagkompetanse?***

Kritisk realisme deler altså virkeligheten inn i to dimensjoner, den transitive og den intransitive. Den transitive dimensjonen fremkommer ved å undersøke hvilke kunnskaper, metoder, verktøy o.l. lærerne benytter seg av i sin undervisningsplanlegging. Egen for forståelse i form av kompetanse og erfaring på fagområdet spiller også inn i interaksjonen med informantene og tolkningen av data. Den intransitive dimensjonen kommer inn gjennom å søke årsaksforklaringer for å belyse strukturer og mekanismer som genererer fenomenene som undersøkes.

Videre opererer kritisk realisme med virkelighetens tre domener. I undersøkelsen knytter jeg det empiriske domenet til den erfarte kunnskapsdimensjonen. Det representerer egen forforståelse innen forskningsområdet jeg vil undersøke, samt en felles referanseramme i møtet med informantene. Statistiske opplysninger og faktaopplysninger jeg har gjort rede for samt eget kunnskaps- og erfaringsgrunnlag kommer også inn under dette domenet. Under det faktiske domenet plasserer jeg informantenes forståelse og deres planleggingsvirksomhet. Samtaler med et utvalg informanter om deres faktiske undervisningsplanlegging skal observeres, beskrives og tolkes ut ifra deres uttalelser om hvordan deres praksis foregår. Det virkelige domenet kommer inn i undersøkelsen ved å søke etter underliggende strukturer og mekanismer som kan være årsaksforklaringer til det som opptrer på de andre to domenenene. Jeg har satt opp en tabell som fremstiller min tolkning av de tre domenenene inn i egen undersøkelse (se Figur 4).

Virkelighetens domener	Kritisk realisme	Egen undersøkelse
<b>Det empiriske</b>	Observasjoner Erfaringer	<i>Egen forforståelse</i> <i>Kunnskapsgrunnlag</i>
<b>Det faktiske</b>	Fenomener Begivenheter (erfarte eller ikke)	<i>Informantenes forståelse</i> <i>Undervisningsplanlegging</i>
<b>Det virkelige</b>	ikke-observerbare strukturer og mekanismer som under gitte omstendigheter understøtter og forårsaker fenomener og begivenheter	<i>Årsaksforklaringer</i> <i>Holdninger</i>

Figur 4: Skjematisk oversikt over tolkningen av virkelighetens domener i egen undersøkelse. Egen tabell.

Aktør/struktur-dualismen innen kritisk realisme synliggjøres i undersøkelsen for å kunne studere samspillet mellom aktører og strukturer innenfor forskningsområdet. Strukturelle betingelser forstås i denne konteksten som skolens rammebetingelser (økonomi,

organisering, planleggingstid osv.), styringsdokumenter (forskrifter og lovverk, læreplanverk osv.), samt læreren som både aktør og struktur. De strukturelle betingelsene kan også ses i tilknytning til det empiriske domenet. Sosial interaksjon forstås som lærerens aktiviteter og samspill med andre i sin undervisningsplanlegging. Den sosiale interaksjonen belyser det faktiske domenet hvor hendelsene som er gjenstand for observasjon og tolkning inntreffer. Den strukturelle utviklingen forstås som lærerens erfaringer og refleksjoner som utgangspunkt for videre praksis og endring i strukturelle betingelser. Det virkelige domenet spiller inn på dette området, i forsøket på å avdekke strukturer og mekanismer som bidrar til årsaksforklaringer som kan belyse undersøkelsens problemområde.

### Praktisk metodologi innen kritisk realisme

Kritisk realistisk vitenskapsteori er altså forbundet med bevegelsen fra det empiriske og/eller faktiske domenet til det virkelige domenet ved å forklare samfunnsfenomener gjennom uobserverbare strukturer og mekanismer. Begrepene retroduksjon og abstraksjon er sentrale for å besvare hvordan man foretar denne bevegelsen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 60). Begrepsklarhet og ekstraordinære omstendigheter er også sentrale termer innen kritisk realistisk metodologi. Jeg skal kort redegjøre for disse fire begrepene samt knytte dem til egen forskningsprosess.

*Retroduksjon* tar utgangspunkt i hvordan man finner frem til et premiss når en konklusjon er gitt og innebærer en bevegelse i dybden. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i et fenomen eller en handling (konklusjonen), for deretter å peke på hvilke nødvendige mulighetsbetingelser og dype årsakssammenhenger som etter alt å dømme eksisterer for at det kan finne sted (premisset) (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, ss. 60-61). Hvordan lærerne planlegger undervisningen, samt holdninger til fagkompetanse, er i denne sammenheng fenomener jeg ønsker å belyse gjennom å søke etter årsaksforklaringene (premissene) som ligger til grunn for funnene i undersøkelsen.

*Abstraksjon* er innen kritisk realisme brukt som et samfunnsvitenskapelig motsvar til naturvitenskapelige eksperimenter. Gjennom tankeeksperimenter muliggjøres utviklingen av en systematisk innsikt i de dypere sammenhengene i verden, som også er strukturerende for våre helt konkrete aktiviteter og relasjoner. Den beste samfunnsvitenskapelige praksis inneholder både konkrete og abstrakte elementer som i

samspill refererer til de samme fenomenene (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 62).

Abstraksjon er relevant i egen undersøkelse gjennom å tolke og sammenligne datagrunnlaget sett opp mot elementer i fra det empiriske domenet. Å belyse forholdet mellom læreplaner og kompetansemål satt opp mot undervisningsplanleggingen er et eksempel på abstrakte og konkrete elementer som refererer til samme fenomen.

*Begrepsklarhet* innebærer å kartlegge et begrep og dets historie kvalitativt og å presisere en definisjon før det anvendes i teoretiske og empiriske sammenhenger. I

naturvitenskapene gir målinger og kvantitative metoder god mening, men for samfunnsvitenskapene gir dette klare begrensninger. Begrepsklarhet blir dermed motsvaret til målinger og kritisk realisme heller generelt mot kvalitative metoder (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 63). Dette innebærer å presist redegjøre for nøkkelbegreper i forskningsprosessen for å unngå misforståelser og uklarheter.

*Ekstraordinære situasjoner* er den kritiske realismens samfunnsvitenskapelige motsvar til kontrollerte eksperimenter i naturvitenskapene. Ved å eksempelvis sette søkelyset på kriser eller ekstreme situasjoner som gjør sentrale forhold i situasjonen mer synlige, kan man oppnå viten av mer generell karakter som er overførbar til mer normale situasjoner (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 63). Undervisningsplanlegging blant lærere med liten grad av formell kompetanse, kan ses som en ekstraordinær situasjon sammenlignet med undervisningsplanleggingen til en fagutdannet lærer. Undersøkelsen tar således sikte på å belyse undervisningsplanlegging ut fra ekstraordinære situasjoner så vel som mer normale situasjoner. Hensikten er å oppnå viten om planleggingspraksis gjennom å avdekke likheter og forskjeller belyst via forskningsspørsmålene.

## KAPITTEL 4: KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Å skulle belyse og kunne besvare undersøkelsens forskningsspørsmål er ikke mulig uten å få et innblikk i andres erfaringer og opplevelser rundt emnet. Det synes derfor naturlig å velge kvalitativt intervju som metode, for å få mulighet til å gå i dybden med et begrenset antall informanter som kan bidra til å belyse temaet gjennom deres opplevelser og erfaringer. Å søke å forstå verden sett fra intervjupersonenes perspektiver gir verdifull innsikt i deres refleksjoner og beveggrunner, som igjen kan belyse årsaksforklaringer i de underliggende strukturene og mekanismene som ligger til grunn for forskningsområdet. Å få kunnskap om informantenes tankevirksomhet rundt undervisningsplanlegging samt deres refleksjoner rundt betydningen av fagkompetanse er momenter som ikke kan observeres utenfra.

### Intervjuundersøkelsens syv stadier

Kvale og Brinkmann beskriver syv stadier i en intervjuundersøkelse som et idealisert forløp til hjelp for uerfarne intervjuforskere. De syv stadiene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. *Tematisering* betyr å klarlegge egne oppfatninger rundt emnet og formålet med undersøkelsen i forkant av metodevalg. *Planlegging* av undersøkelsen er, med tanke på innhenting av kunnskapen du ønsker, å ta hensyn til alle de syv stadiene samt de moralske implikasjonene før du starter. *Intervjuing* er selve intervjusituasjonen, som bør utføres på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming ovenfor kunnskapen, konteksten og de mellommenneskelige relasjonene. *Transkribering* er å overføre intervjumaterialet fra tale til skriftlig tekst slik at det klargjøres for analyse. *Analysering* innebærer å velge egnet metode for å belyse undersøkelsens formål og emneområde ut ifra intervjumaterialet. *Verifisering* er å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. *Rapportering* er formidlingen av funn og metodebruk i samsvar med vitenskapelige kriterier og etiske hensyn, som resulterer i et lesbart produkt (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 137-138).

## Tematisering

Utgangspunktet for min undersøkelse var ønsket om å finne ut mer om hvilken betydning det har for elevenes opplæring i Kunst og håndverk at om lag halvparten av lærerne som underviser mangler formell fagkompetanse. Den ideelle undersøkelsen ville være å se på det gjennomførte nivået gjennom observasjoner av undervisning og intervjuer med ufaglærte lærere og om mulig også kunne synliggjøre i noen grad elevenes erfarte nivå. Problemet med en slik undersøkelse ville imidlertid være å få godkjenning fra skoleledere og tilgang til informanter, da det ville innebære å rette søkelyset mot en praksissituasjon som kan anses som mindre ideell. Å rette søkelyset mot ufaglærte læreres praksis kunne også vært etisk betenkelig da de kan betegnes som å være en sårbar gruppe sammenlignet fagutdannede lærere. Valget falt dermed på å se nærmere på lærernes undervisningsplanlegging og deres tanker rundt fagkompetanse ut ifra deres tolkningsnivå. For å øke tilfanget av potensielle informanter, valgte jeg også å inkludere lærere med inntil 30 studiepoengs fordypning i Kunst og håndverk for å romme kompetansekravet til ungdomstrinnet og kunne inkludere hele grunnskolen. Videre ønsket jeg å ha med utdannede faglærere i undersøkelsen, da jeg selv mangler arbeidserfaring fra skolen. Undersøkelsen ble tematisert inn i tre hovedområder; planlegging, vurdering og fagkompetanse.

## Planlegging

Undersøkelsen retter seg mot å få økt innsikt i planleggingspraksisen blant lærere med ulik grad av formell kompetanse i Kunst og håndverk, og deres tanker og holdninger til fagkompetanse. En kvalitativ undersøkelse med rom for å gå mer i dybden virket dermed mest formålstjenlig, også med tanke på å skulle søke etter underliggende årsaksforklaringer som kan ligge til grunn for informantenes uttalelser. Et kvalitativt intervju åpner også for å kunne stille oppfølgingsspørsmål for mer utdypende svar. Å kunne stille kontrollspørsmål for å sikre at man oppfatter meningsinnholdet i uttalelsene riktig øker også undersøkelsens pålitelighet.

Utformingen av en intervjuguide som retter seg inn mot relevant tematikk og spørsmål for undersøkelsen var en sentral del av planleggingsfasen (se *Vedlegg 3*). Å stille åpne spørsmål og forsøke å unngå å legge føringer på informantenes svar var blant momentene som ble vektet i denne prosessen som foregikk i dialog med veilederne. E-posthenvendelser til skoleledere i østlandsområdet samt kontakter i eget nettverk lå til

grunn for utvalget av informanter. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring med godkjenning fra NSD ble forelagt informantene før et informert samtykke ble innhentet (se Vedlegg 2). Aspektet rundt en frivillig deltakelse er ivaretatt gjennom informantenes mulighet til å kunne trekke seg når som helst i prosessen uten å måtte grunngi dette nærmere.

Å innhente et informert samtykke, sikre konfidensialitet og vurdere eventuelle konsekvenser undersøkelsen kan ha er blant de etiske hensynene som må tas i forkant og underveis i en intervjuprosess og i rapporteringsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Å opptre på en redelig måte i møtet med informantene og i behandlingen av informasjonen de kommer med er viktig for å i størst mulig grad unngå negative konsekvenser for de involverte parter. Informantenes navn fremkommer kun på underskriften av samtykkeerklæringen. Erklæringene finnes kun i et papireksemplar som er forsvarlig innelåst i et arkivskap. Informantenes kjønn, alder og arbeidssted er anonymisert, og geografisk tilhørighet er begrenset til østlandsområdet.

### Intervju

Intervjuene ble foretatt i en lukket setting uten andre tilstede enn intervjuer og informant. Det ble foretatt lydopptak med mobilappen Nettskjema-diktafon i henhold til OsloMets krav til behandling av lydfiler i forskning (OsloMet – storbyuniversitetet, 2019). Informantenes navn og skoletilhørighet er ikke registrert på lydopptak.

Bakgrunnsinformasjon som alder og fullført utdanning er registrert i tiår for å videre anonymisere informantene. Antall studiepoeng i faget, utdanningstype, antall år med undervisning i skolen og innen Kunst og håndverk og ukentlige undervisningstimer i faget er bakgrunnsopplysninger som er registrert med tanke på relevans til undersøkelsen. Informantenes aldergruppe og antall år med undervisning i skolen er utelatt fra oppgaven, da opplysningene ikke er avgjørende for den fremlagte undersøkelsen.

Intervjuguiden er inndelt i tre hovedtema med tilhørende spørsmål. Dette ble gjort med tanke på å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med informantene. «Et semistrukturert eller delvis strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunktet for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Ved å benytte et semistrukturert intervju er det mulig å ta opp spørsmål og temaer som på forhånd oppfattes som relevant for å

belyse problemstillingen. Samtidig åpner denne intervjuformen for at informantene kan komme med egne betraktninger og innspill som kan tilføre nye aspekter for å belyse emnet ytterligere. I undersøkelsen av et tema er det urealistisk å anta at man på forhånd har alle de riktige spørsmålene for å avdekke problemområdet, da man jo først får tilgang til de faktiske dataene gjennom dialogen med informantene. Den praktiske gjennomføringen av intervjuene viste seg imidlertid å bli mer strukturert enn planlagt. At jeg på forhånd hadde utarbeidet konkrete spørsmål tilknyttet temaene medførte at jeg under intervjuene glemte å løsrive meg fra malen i tilstrekkelig grad. Den felles strukturen intervjuene i hovedsak endte opp med å ha, forenklet arbeidet med å se informantenes svar opp mot hverandre i analysen i etterkant.

#### Transkribering

Arbeidet med å transkribere intervjuene er en effektiv måte å komme dypt inn i datamaterialet. Samtlige intervjuer ble transkribert i sin helhet i etterkant av hvert intervju, slik at intervjuet lå friskt i minne da det ble overført til tekst. Jeg besluttet å transkribere lydopptakene mest mulig ordrett, med markeringer av pauser, latter og steder hvor det var vanskelig å oppfatte hva som ble sagt. Intervjuene ble lagt inn i et felles Excel-dokument sammen med intervjuguiden og de faktiske spørsmålsformuleringene til hver enkelt informant, slik at datamaterialet var strukturert med tanke på videre analyse.

I sitatene som er fremlagt i undersøkelsen, er datamaterialet omgjort til en mer helhetlig, skriftlig tekst ved at enkelte lydord som «eh» og «mm» er utelatt. Videre er ekstra ord uten betydning for meningsinnholdet, som eksempelvis «likksom» og «ikke sant,» utelatt på enkelte steder.

#### Analyse

Bruken av meningsfortetting og meningsfortolkning som analyseverktøy virket hensiktsmessig i arbeidet med å finne frem til meningsinnholdet og søke årsaksforklaringer. Kvale og Brinkmann beskriver meningsfortetting som «en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). De utdyper at «Forskeren leter etter naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema. Disse temaene kan deretter gjøres til gjenstand for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser» (2015, s. 232). Meningsfortettingen av



informantenes svar i analysearbeidet, gjorde det lettere å få oversikt over og sammenligne svarene som ble gitt innenfor undersøkelsens hovedtemaer.

Videre beskrives meningsfortolkning som at «Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (2015, s. 234). Bruken av meningsfortolkning ga derfor mening i arbeidet med å finne frem til underliggende strukturer og mekanismer som kritisk realisme etterspør gjennom arbeidet med å finne mulige årsaksforklaringer som kan ligge til grunn for funnene i undersøkelsen.

#### Verifisering og rapportering

Verifisering handler om de metodologiske kravene til reliabilitet og validitet, altså om resultatene er pålitelige og hvorvidt det som skal undersøkes faktisk blir undersøkt (Postholm, 2010, ss. 169-170). Å stille kontrollspørsmål underveis i intervjuene for å tydeliggjøre hva informantene mener og grundighet i transkriberingsprosessen øker resultatets pålitelighet. Å sikre at intervjuguiden stiller spørsmål som er relevante for å avdekke det undersøkelsen spør etter øker validiteten. At resultatene kan overføres til andre personer og kontekster har med generaliserbarheten å gjøre. Alle disse punktene skal til sist resultere i et skriftlig dokument som ivaretar de vitenskapelige og etiske aspektene og som legger frem undersøkelsens funn på en logisk og forståelig måte.

## KAPITTEL 5: UNDERSØKELSEN

Undersøkelsens informanter er valgt ut basert på et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg. «Utvalget er strategisk, ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet de har for forskeren» (Thagaard, 2003, s. 54). De strategisk relevante utvalgs kriteriene har vært lærere med inntil 30 studiepoengs fordypning i Kunst og håndverk samt lærere med faglærerutdanning som jobber i grunnskolen. Å finne tilgjengelige informanter til undersøkelsen er gjort gjennom e-posthenvendelser til skoleledere i østlandsområdet med informasjon om undersøkelsen, samt kontakter i eget nettverk som arbeider i skolen.

### Informantenes bakgrunn

Undersøkelsens fem informanter jobber på barnetrinnet i grunnskolen på Østlandet. Utvalget består av to allmennlærere, en førskolelærer og to faglærere i design, kunst og håndverk. Tre av informantene har inntil 30 studiepoeng i Kunst og håndverk, med henholdsvis 0, 15 og 30 studiepoeng innen fagområdet. Tabellen under viser en oversikt undersøkelsens informanter (se Figur 5).

Lærer	A	B	C	D	E
Utdanning	Førskolelærer	Allmennlærer	Allmennlærer	Faglærer	Faglærer
Fullført	2000-tallet	1990-tallet	2000-tallet	2010-tallet	2010-tallet
År med KH	10 år	5 år	6 år	4 måneder	Snart 2 år
KH-timer i uka	2 timer	6 timer	1-2 timer	25 timer	19 timer
Trinn	Småskole	Småskole	Mellomtrinn	Mellomtrinn	Mellomtrinn
Studiepoeng i KH	30	15	0	180	180

Figur 5: Oversikt over undersøkelsens informanter. Egen tabell.

I den videre teksten vil informantene omtales som Lærer A30, Lærer B15, Lærer C0, Lærer D180 og Lærer E180 for å synliggjøre informantenes grad av formell kompetanse i Kunst og håndverk. For å anonymisere kjønn, brukes også henvisninger som informant og lærer i teksten fremfor hun eller han.

## Rammefaktorer

### Planer, samarbeid og planleggingstid

Informantene oppgir at årsplanen for kommende skoleår hovedsakelig legges i planleggingsuka før skolestart. Lærer A30 og Lærer Co forteller at årsplanleggingen påbegynnes i juni og ferdigstilles før skolestart i august, mens Lærer B15 og Lærer E180 utfører årsplanleggingen i uka før skolestart. Lærer D180, som kun har vært ansatt i inneværende skoleår, vet ikke omfanget av årsplanleggingen som utføres før sommeren, men antar at arbeidet starter før sommeren og ferdigstilles før skolestart.

Lærer A30 og Co forteller at årsplanleggingen foregår på team med lærere som jobber på samme årstrinn. Lærer B15 oppgir også at planleggingen delvis kan foregå i team, men at dette ikke er organisert og at planleggingen tilpasses i forhold til faglæreren som arbeider på mellomtrinnet på skolen. Lærer D180 snakker med de ulike teamene på mellomtrinnet for å tilpasse undervisningen til temaer i andre fag og oppgir at noen kollegaer er åpne for dette mens andre helst vil «jobbe selv». Lærer E180 er eneste faglærer i Kunst og håndverk på skolen, og arbeider som regel alene med planleggingen av faget. Gjentatte forsøk på å få til tverrfaglige samarbeid har vist seg vanskelig å få til å fungere, da det ikke er alle som «har like god stemning for det». Lærer E180 er tilknyttet teamene for mellomtrinnet og har også anledning til å samle lærerne som underviser i Kunst og håndverk i et eget team ved behov:

For det er så vanskelig å, litt også for å få sørget for at de faktisk bruker og tolker kompetansemålene riktig. Sånn at elevene har lært seg det de skal lære når de kommer til meg, og så litt sånn for å kunne hjelpe hverandre og kaste ballen litt og ikke føle meg bare, ja bare med folk som ikke driver med mitt fagområde. Så det har vært veldig fint, og da veileder jeg jo på en måte litt de som ikke er faglærere i faget, og så ja, tror jeg egentlig det er det beste for elevene. (Lærer E180)

Ved spørsmål om når og hvordan periodeplaner og øktplaner planlegges, fremkommer det at ingen av informantene benytter seg av øktplaner. Lærer A30 og Lærer Co jobber systematisk med periodeplanene gjennom året. Lærer A30 forteller at periodeplaner legges fra skolestart, og at det foregående trinnet allerede har laget en periodeplan for

den første perioden. De har som regel anledning til å benytte periodeplaner fra året før, og bruker disse som utgangspunkt for å velge ut og tilpasse årets periodeplaner. Lærer Co opplyser at periodeplanene legges gjennom året, og at det planlegges for en til to perioder i forkant av undervisningen. Nyansatte Lærer D180 prøver å planlegge to uker i forkant og jobber fortsatt med å ferdigstille årsplanen, mens Lærer B15 og Lærer E180 ikke bruker periodeplaner.

Vet du hva, så detaljert er ikke det faget her. Vi har ikke fått noe pålegg om å gjøre det, og da er jeg veldig fornøyd så lenge vi slipper det jeg kaller byråkratisering.

Det er ikke for å snike seg unna noe arbeid, men det er mye, jeg synes det er veldig mye skrik og lite ull, altså sånne periodeplaner og at det skal følges sånn og sånn.

(Lærer B15)

Lærer E180 forholder seg til årsplanen som inneholder kompetansemål og elevprosjekter:

Men noen ganger så jobber de jo veldig fort ikke sant, andre ganger jobber de veldig sakte. Og så dukker det plutselig opp underveis at, oi her var det masse hull fra første til fjerde som de ikke har, så det tar plutselig dobbelt så lang tid fordi vi må, for å kunne nå de målene så må vi gå gjennom mange andre mål som jeg trodde de kunne da, underveis. (...) det blir jo på en måte en slags periodeplan å ha i årsplanen min, eller jeg vet ikke jeg. (Lærer E180)

Alle informantene oppgir at det er satt av tid for ukentlig planlegging i timeplanen. Lærer A30 oppgir at det går inn i planleggingspotten og anslår at det er 3-4 timer for fri planlegging. Lærer B15 forteller at de kan justere planleggingen som de vil, og at man som faglærer ikke er bundet til et team på samme måte og derfor kan bruke denne tiden til å planlegge og konferere med den andre faglæreren ved behov. Lærer Co har 1,5 time samarbeidstid som er satt opp fra ledelsen innenfor bunden tid, men sier det i praksis brukes mer tid på den ukentlige planleggingen til alle fag. Lærer D180 har 6 timer i uka til planlegging. Lærer E180 oppgir 15 timers ukentlig planleggingstid. Lærer B15, Lærer D180 og Lærer E180 forteller at ledelsen ikke legger føringer for hvordan planene deres skal

legges. Hos Lærer A30 følger ledelsen opp at standarden og fristene fra It's Learning-systemet følges av samtlige lærere, mens Lærer Co må forholde seg til kommunens egne fagplaner i planleggingsarbeidet.

### Prosjektenes omfang

Informantene blir også spurt om tidsomfanget på prosjektene de planlegger for:

Nå jobber jo jeg på tredje trinn da, så de er jo ganske små. Men det blir ofte sånn at vi har liksom et litt større høstprosjekt for eksempel, som kanskje går over to tre uker, og så lager jeg heller sånn mindre opplegg til, som ekstraoppgaver eller til hver time liksom da, til hver dobbeltøkt. (Lærer A30)

Lærer B15 er mer opptatt av innholdet i undervisningen enn tidsbruken:

Ja, det varierer. (...) Jeg gjør det jeg må gjøre holdt jeg på å si. Og det er noen klasser som kan bruke lengre tid, dobbelt så lang tid som andre, og noen er veldig fort ferdig og det må du ha rom for. For da må du ha nye oppgaver klare til dem. (Lærer B15)

Lærer Co uttrykker at prosjektenes omfang kommer an på lærerne som planlegger:

I kunst og håndverk, ganske store innimellom. Og det er faktisk veldig personavhengig. Kan jeg si det? Det er det faktisk. For tidligere, så har jeg jo vært sammen med en som har veldig god peiling på kunst og håndverk og kan veldig mye, og da ble det veldig store prosjekt. Og andre ganger så er det litt mere sånn, hva har vi egentlig av utstyr som vi faktisk i det hele tatt kan bruke? Og så tar man liksom utgangspunkt i det. Og da blir det ikke så store prosjekt. (Lærer Co)

Lærer D180 planlegger for prosjekter med varighet fra 2 til 6 uker. Lærer E180 liker å lage store prosjekter, og få mange mål inn i hvert prosjekt: «Så vi jobber med det i mange uker

av gangen. Og så har vi, ja si en til to store prosjekter før jul for eksempel, og to til tre prosjekter etter jul» (Lærer E180).

#### Økonomiske rammer

De økonomiske rammene for faget spiller ulikt inn hos informantene. Lærer A30 og Lærer B15, som begge har samlingsstyrere som bestiller inn utstyr, oppgir at de ikke har noen problemer med å få bestilt utstyr. Lærer B15 tror dette kan ha en sammenheng med at ledelsen støtter opp om faget. Lærer A30 har heller aldri fått nei til å bestille noe: «Men nå har ikke jeg lagt de skyhøye prosjektene, altså ja, vi vet jo liksom hvor hva man må legge seg innafor da, men jeg har aldri fått nei til å kjøpe inn noe nei. Er ikke det veldig bra? (Lærer A30)

Lærer Co forteller at budsjettet for Kunst og håndverk er veldig lite og at innkjøpsmulighetene er svært begrenset. Informanten legger til:

Og du, det er blitt en sånn kamp, om at man nesten går og tar ting fra skapet.

Sånn, man skal jo ikke egentlig gjøre det, og gjemmer det i sitt eget skap. Fordi at man tenker at, åh, nå har jeg lyst til noe, om to måneder, og så ser man at nå er det plutselig noe tilgjengelig. Så går man nesten og ropper det, før noen andre skal få tak, altså sånn, for det er veldig lite av det. Og det er jo ikke noe man kan noe for, altså det.. Min rektor er jo veldig kunst og håndverksmenneske, så han prioriterer det høyt, men det er ikke noe, man får ikke muligheten til å gå noe utover rammene med det. (Lærer Co)

Lærer D180 og Lærer E180 har begge ansvar for innkjøp på skolen. Lærer D180 har fått muligheten til å styre dette litt selv, men er opptatt av å ta hensyn til miljøet:

Men jeg prøver å være mer miljøbevisst og på en måte ikke kaste ark, heller lage nye ark. Ha litt sånn, for eksempel uke hvor vi produserer ark da, og så har jeg prøvd å oppfordre til sånn som juleverksted, i stedet for å kjøpe inn masse nytt, så kan de heller lage ark eller kort av gamle ark som kastes. Men det er det også

ingen som vil gjøre. Ikke sant, de vil heller bestille helt nytt, men jeg tenker hvor fint er det ikke å lage og å gjøre elevene bevisste på at istedenfor å kaste arkene så lager vi nye. Og det blir jo faktisk fint og arket får jo mer spennende, det ser jo mer spennende ut. (Lærer D180)

Lærer E180 har et begrenset budsjett som gjør det nødvendig å finne kreative løsninger for å få endene til å møtes. Det meste som sys på skolen er av gjenbrukstekstiler, og kollegaene er flinke til å spørre om informantene vil ha ting før de kastes hjemme. Gjenbruksgarn og ting som gis bort på Finn kommer også godt med, og å henge opp lapper med hva som trengs av utstyr i løpet av skoleåret. De økonomiske rammene begrenser omfanget og størrelsen på elevoppgavene og krever sparing og prioriteringer:

Ikke sant, sånn som nå tover vi, jeg tover med femte trinn, og da går nesten hele budsjettet deres på råull. Men det går, fordi at jeg har fått gratis tekstiler og sånn, ikke sant, sånne ting andre steder. Hvis ikke så funker det jo ikke. Hvis jeg måtte kjøpt inn nye tekstiler og nye alt sånn, men det er, det hadde jo ikke gått. (Lærer E180)

## Mål

### Bruk av læreplanen

Lærer A30 oppgir at læreplanen brukes veldig lite i planleggingen, men er påpasselig med å være innenfor målene. Kompetansemål ligger klare i It's Learning og det er denne plattformen som brukes i planleggingsarbeidet. På spørsmål om det hovedsakelig planlegges ut ifra kompetansemål, svarer informantene: «Ja. Alt det er liksom lagt inn, og det er jo også da på en måte underordna de overordna, skjønner du? Sånn sett så sparer det oss for ganske mye tid» (Lærer A30).

Kompetansemålene i læreplanen brytes videre ned til læringsmål i undervisningen, og skrives opp på tavla for elevene. Lærer A30 tror at målene noen ganger kan bli litt diffuse for elever på småskoletrinnet og fremhever derfor viktigheten av å ha en fast oppskrift på tavla som en del av læringsmålet sammen med konkrete eksempler på sluttproduktet.

Informanten mener at denne synliggjøringen av hva elevene skal gjøre også hjelper dem med å jobbe mer selvstendig.

Lærer B15 tenker at læreplanen er overbygningen og utgjør rammene for faget og forteller at kompetansemål ikke brukes i planleggingsarbeidet:

(...) Jeg tenker at dette skal, vi skal holde oss innenfor rammene for faget og gjerne strekke det litt så det er kanskje litt mere krevende, mer avansert enn man kanskje ville lagt opp til. Skjønner du hva jeg mener? De skal sitte igjen med litt sånn kunsthistorie, de skal sitte igjen med litt sånn uten at det skal bli trøkka på dem, men de skal, i hvert fall de elevene som er interessert skal ha muligheten til å utvide både begreper og kunnskap. (Lærer B15)

Lærer B15 forteller videre at det elevene skal lære ligger i bakhodet. Det konstrueres heller ikke læringsmål for elevene: «Nei. Jeg vet jo hva de skal lære eller hva jeg vil at de skal sitte igjen med» (Lærer B15). Informanten fremhever at elevene er forskjellige og at man må gi rom for nivåforskjeller, og at det derfor er veldig individuelt hva slags læringsmål de ender opp med.

Lærer Co opplyser at læreplanen blir mye brukt under planleggingen, men påpeker at manglende kompetanse i faget kan innvirke på hvordan kompetansemålene tolkes:

Hvis man ikke har kompetansen, så klarer man ikke helt å skjønne kanskje kunnskapsmålene helt riktig viste det seg, når jeg jobber plutselig med noen som kan det. At noen ting er tolket litt annerledes. Og det er litt viktig. (Lærer Co)

Kompetansemålene danner utgangspunktet for planlegging, men styres også av hva skolen har av tilgjengelig utstyr på grunn av begrensede innkjøpsmuligheter. Lærer Co konstruerer også læringsmål for og sammen med elevene.

Lærer D180 oppgir at skolen bruker mye tid på læreplanen og er veldig opptatt av å gjøre det som står der. Å planlegge undervisningen ut ifra kompetansemål er noe informanten



har inntrykk av at alle gjør automatisk. I gjennomføringen av den planlagte undervisningen erfarer Lærer D180 at det er nødvendig å legge om planene:

Det jeg merker det er at når jeg har hatt sjette og syvende da, så mangler de så mye at jeg har tenkt at hadde de hatt en faglærer fra første klasse, så kunne man jobbet mye mer fritt med temaene i syvende. Eller sånn smått begynne der fordi det er mye hobbyting da som lages der, så jeg må på en måte begynne med alt, (...) her må jeg begynne på nytt på en måte. Med ting de egentlig skulle ha kunnet for lenge siden. (Lærer D180)

Å konstruere læringsmål for elevene er noe Lærer D180 oppgir ikke å være så flink på, men prøver å få til, og tenker at stresset over alt som skal gjøres er noe av årsaken til dette.

Lærer E180 jobber aktivt med læreplanen, og legger opp et løp for mellomtrinnet gjennom å fordele kompetansemålene på de ulike årstrinnene:

Så noen ting skal de lære seg i femte, noen i sjette og noen i syvende. Så er det noe vi repeterer underveis selvfølgelig også, som går igjen, men jeg prøver å få prosjektene mine til å være veldig sånn, at de skal få gå igjennom de ulike målene eller altså det blir et løp da liksom. Fra femte til syvende så skal du ha gått gjennom alle målene, men de gjør ikke alle målene hvert år på en måte. Så det er derfor jeg har brukt mere tid på det også. (Lærer E180)

På spørsmål om konstruksjon av læringsmål forteller informanten at målene må brytes veldig ned og konkretiseres på grunn av elevenes manglende ordforråd og begrepsforståelse.

Progresjon, samarbeid og tverrfaglighet

Informantene blir spurt om undervisningen planlegges med tanke på progresjon og sammenheng i forhold til andre årstrinn. Lærer A30 sier dette gjøres i visse perioder og at

det å ha hatt elevene i faget året før gjør det enklere å kunne videreføre oppgaver til neste årstrinn.

Så jeg har det alltid litt sånn i bakhodet, men det er ikke alltid jeg klarer å gjøre det et hakk vanskeligere eller et hakk, skjønner du? Men de prosjektene som jeg har hatt stor suksess med som jeg føler at de likte veldig godt og som ble et fint og godt både prosess og produkt, så prøver jeg kanskje å gjøre noe av det lignende sånn at de kjenner igjen noe fra i fjor. Med liksom en liten ekstra touch da. Så jeg prøver å få det til, med det er ikke alltid jeg gjør det altså, må innrømme det.

(Lærer A30)

Lærer A30 bekrefter også at lærerne på ulike trinn konfererer med hverandre i planleggingen, men ved å ha undervisning for første til fjerde trinn og så starte med første igjen, planlegges det meste av læreren selv.

Lærer B15 forteller følgende:

Jeg må ligge unna teknikker som kollegaen min har tenkt å benytte seg av. Jeg kan godt presentere og introdusere det, men jeg kan jo ikke gjøre noe hun skal gjøre to år seinere. Sånn veldig like oppgaver. Så det er jo en progresjon der. (Lærer B15)

Lærer Co bekrefter også at det planlegges med tanke på progresjon og sammenheng:

Man begynner jo å tenke på først at, i for eksempel tredje og fjerde, så øver man på bare å tråkle for hånd, med å sy, mot at man da skal da tråkle først og så bruke symaskin på mellomtrinnet igjen. Så det er mye som har sammenheng med hverandre, også sånn med type punkt. Hvis du tenker at du skal ha ettpunktstegning og så kan du prøve flerpunktstegning seinere. Så prøver man å bygge litt på det. (Lærer Co)

Informanten forteller videre at det er meningen at man skal koordinere planleggingen mellom trinnene, men at dette er personavhengig. Lærerne skal også ha tilgang til fjorårets planer, slik at man vet hva elevene har vært gjennom og kan bygge videre på det.

Lærer D180 opplyser at hva elevene skal lære fordeles på de ulike årstrinnene og at det skal være en utvikling innenfor de forskjellige materialområdene gjennom skoleløpet.

Lærer E180 bekrefter også at det planlegges for progresjon, men legger til:

Men det er veldig frustrerende når de ikke har de målene som jeg tenker at de skal ha nådd, ikke har gjort det frem til femte, så er det umulig for meg å skulle lære dem alt fra første til syvende på de tre årene. Det går jo ikke, så det har vært litt frustrerende egentlig. (Lærer E180)

På spørsmål om det samarbeides med andre fagområder og planlegges for tverrfaglige prosjekter svarer både Lærer A30 og Lærer Co bekræftende. Lærer A30 underviser i alle fag på sitt trinn, og kan derfor lett kombinere fagområder og tverrfaglighet i tillegg til at dette gjennomgås ukentlig på teammøter. Lærer Co sier lærerne er gode på å se alle fag opp mot Kunst og håndverk, og at det jobbes mye tverrfaglig. Storylineprosjekt trekkes frem som et godt verktøy for tverrfaglighet mellom Kunst og håndverk og andre fag.

Lærer B15 opplyser at det er liten grad av samarbeid om tverrfaglighet innenfor faget. Innenfor sine egne undervisningsfag har informanten imidlertid tidligere lagt opp til tverrfaglige prosjekter for elevene, eksempelvis et prosjekt som omhandlet samer.

Lærer D180 og Lærer E180 er opptatte av samarbeid og tverrfaglighet, men opplever at dette er vanskelig å få til i praksis. Lærer D180 har inntrykk av at lærerne ikke har gjort dette så mye tidligere, og gjerne jobber selvstendig. Informanten oppsøker derfor selv kollegaene og prøver å initiere samarbeid. Skolen gjennomfører imidlertid en realfagsuke hvert år hvor det jobbes tverrfaglig og samarbeides med en ekstern institusjon. Lærer E180 prøver også å få til samarbeid og tverrfaglige prosjekter. Noen lærere er svært positive til det, andre ønsker det ikke, og det ender derfor gjerne med at det ikke blir noe av. Informanten forteller at det er mer åpenhet rundt samarbeid på småskoletrinnet enn på mellomtrinnet og at dette oppleves som vanskelig og litt tøft å forholde seg til.

Vedrørende samarbeid med andre institusjoner, ønsker Lærer E180 å inngå et samarbeid om formidlingspraksis men dette er lagt på is i påvente av at ombyggingen og flyttingen av museene i Oslo skal ferdigstilles. Videre er det ønskelig å inngå samarbeid med en lokal seniorklubb for å lære elevene og strikke, men dette har det foreløpig ikke blitt noe av.

## Innhold

### Inspirasjon til elevoppgaver

Informantene blir spurt om hvordan de går frem for å finne idéer til elevoppgaver, om de kjenner til nettressurser som kan være et hjelpemiddel og om det finnes oppgaver på skolen som kan gjenbrukes. Lærer A30 tar utgangspunkt i fjorårets planer, er mye på Pinterest og googler andre skolars læreplaner for å finne oppgaveidéer. Teaching Funtastic og Malimo nevnes som andre nettressurser som inkluderer andre fag, men Pinterest brukes hovedsakelig til Kunst og håndverksfaget. Skolen har hefter med oppgaver til juleverkstedet, og de ansatte faglærerne kan rådspørres ved behov.

Lærer B15 lar seg inspirere av eget praktisk arbeid, museer og kunstutstillinger, film og tv eller opplevelser i hverdagen. Informanten har bygget opp sin egen idébank over oppgaver som kan gjøres med hell, som videreutvikles og endres fra år til år. Lærer B15 bruker sjelden nettet i det hele tatt grunnet manglende interesse og begrensninger i ferdigheter, og synes ofte at å snakke med kollegaer og andre for å få idéer kan være vel så bra.

Lærer Co bruker også Pinterest mye for å få idéer til oppgaver, og snakker med folk rundt seg på jobb og i hverdagen. Inspirasjonen kan ellers dukke opp i hverdagen, for eksempel i butikkvinduer, som fører til nye idéer. Creaza trekkes frem som en nettressurs som brukes i undervisningen og informantene forteller at lærerne på skolen er flinke til å dele opplegg som har fungert bra med hverandre.

Lærer D180 tar utgangspunkt i elevenes interesser i planleggingen av oppgaver og knytter inn kunstnere og kunstepoker fra læreplanen. Informanten finner ofte inspirasjon i bilder og prøver å lage en oppgave ut ifra disse. Erfaringer fra faglærerutdanningen har innvirket på planleggingsmetodene, som å la elevene jobbe fritt med et tema innenfor forhåndsbestemte teknikker og materialområder. Det finnes ikke tilgang til tidligere oppgaver på skolen. Av nettressurser nevnes Facebook-gruppen Kunst og håndverk fra 1-7 trinn som har bidratt til idéer, samt nettsiden Lekolar.

Pinterest er også flittig brukt som en inspirasjonskilde for Lærer E180. Idéer til oppgaver kommer også fra faglærerstudiet og erfaringer fra egen skolegang. Læreplanen brukes til å drodle rundt hvordan kompetansemålene skal settes ut i praksis og nettet brukes for å sjekke om det finnes håndfaste eksempler på idéer som dukker opp. Av andre nettressurser nevnes også grupper på Facebook for kunst og håndverkslærere. Lærer E180 planlegger alle oppgavene selv og hadde med seg mange idéer til oppgaver ved ansettelse. Hva skolen eventuelt måtte ha av ressurser har derfor ikke vært vesentlig for planleggingen.

Fire av de fem informantene svarer bekreftende på at elevene til en viss grad får være med på å bestemme innholdet i undervisningen. Hos Lærer A30 er en av ekstraoppgavene alltid åpen, slik at elevene selv kan fundere over hva de ønsker å gjøre. Lærer Co meddeler at mellomtrinnet kan jobbe mer selvstendig og at de derfor har løsere rammer for elevenes egen kreativitet. Lærer D180 lar elevene velge selv hva de skal lage innenfor et gitt tema og gir rom for at elevene kan sette sitt eget preg på oppgavene, og lærer E180 lar elevene komme med forslag til oppgaver og tilpasser undervisningen til elevenes interesser. Lærer B15 har følgende å si om saken:

Ikke fjerde klasse. Og jeg er ikke så veldig tilhenger av elevdemokrati. Det høres veldig diktatorisk ut, men det er ikke særlig god idé å la niåringer bestemme hva de skal gjøre på skolen altså. Selv om det har vært veldig betonet at det skal være medbestemmelse og alt det der. Nei. Men jeg hører på dem, så hvis de kommer med en god idé så selvfølgelig ville jeg ikke sagt nei til det. Men det er vi voksne som bestemmer. (Lærer B15)

#### Balansering av teori og praksis og refleksjon

Alle informantene vektlegger den praktiske delen av faget i undervisningen, men forsøker også å få innlemmet litt teori. Lærer A30 forteller at de som regel går gjennom mål og hva oppgavene går ut på i timene, men at elevene i tverrfaglige prosjekter lærer mer om kunstnere og bruker verker som inspirasjon i eget arbeid. Lærer B15 introduserer kunstnere og verk til temaene det arbeides med og har korte gjennomganger av

teknikkene elevene skal bruke. Ukeplanen kan også inneholde en kunstner elevene skal fortelle litt om hjemme. Informanten tar også elevene med på museumsbesøk.

Lærer Co sier at teorien av og til kan få mindre plass enn ønskelig for at elevene skal ha tid til å gjennomføre oppgavene. Etter tips fra en faglærerkollega lager elevene bøker på iPad med fremgangsmåte og teori, som elevene kan bruke som hjelpemiddel underveis i arbeidet. Lærer D180 skriver ofte en forenklet tekst til elevene om kunstneren eller maleriet det skal jobbes med, som elevene snakker med læringspartneren sin om. Ellers får elevene selv søke opp informasjon som de samtaler rundt og bruker som inspirasjon i det praktiske arbeidet. Lærer E180 har en teoridel i hver time, men holder det kortfattet slik at elevene ikke mister konsentrasjonen. Informanten forteller også at de bruker mye tid på å gå gjennom begreper.

Flere av informantene virker litt betenkte når de får spørsmål om hvordan det tilrettelegges for elevrefleksjon i faget:

Nå vet jeg ikke helt hvor jeg skal begynne her. Jeg er jo veldig, jeg er jo opptatt av kritisk tenkning og at de skal reflektere over eget arbeid og hva de egentlig holder på med. Men der har jeg vel ikke, holdt på å si vært god nok til å samtale nok eller sånn i plenum hvis du skjønner. Det har ikke vært så mye om det der, eventuelt hva de opplevde underveis og det kreative og så mye samtaler. Nei. Men det ligger i bakhuget på meg. Jeg liker jo veldig godt den der elevsamtalen, og at de, at de gjør seg opp meninger om hva de holder på med og hvorfor de gjør det. (Lærer B15)

Lærer Co sier følgende:

Både og. Tenker jeg. At man er gode på det innimellom, men det kommer helt an på hva man gjør. (...) Jeg tenker at noen ganger når du strikker, så tenker du kanskje ikke så mye mer over for eksempel strikkemønster da. Man kan jo reflektere rundt litt sånn strikkemønster og man kan jo reflektere rundt mye når det kommer til det, men man er nok ikke like god på det kanskje alltid, jeg vet ikke.

Kanskje dårlig svar. Refleksjon, jeg vet ikke helt hva jeg skal si. Det kan jo være litt sånn kreativitet og det da, reflektere rundt hvordan man er kreativ. Hva man er flink på, hva man får til. Å se løsninger. Ikke helt der jeg burde være der. Føler jeg. (Lærer Co)

Lærer E180 forteller at:

Det har jeg egentlig ikke hatt så mye av. Faktisk. Jeg snakker liksom med de underveis, og de sier jo klart ifra hvis det er noe de synes er kjedelig og noe de synes er gøy. Så de... Det har jeg faktisk ikke brukt så mye. (Lærer E180)

Lærer A30 svarer:

Nei det går vel på den muntlige delen da, hvor de skal presentere sitt produkt. Da reflekterer de jo litt om, for da er det ofte at jeg spør ja «hva synes du var lettest» og «hva var vanskeligst» og «hvis du synes det var vanskelig, hva tenker du kan gjøre det lettere for deg neste gang?», og det er liksom det da eventuelt. (Lærer A30)

Under teoridelen stiller Lærer D180 spørsmål og lar elevene prøve å finne ut av svarene selv. Dagen oppsummeres med hva som har vært bra og mindre bra, og etter endt oppgave snakker de om hva elevene likte eller ikke likte underveis.

På slutten av en oppgave så pleier vi å sette oss i ring sånn som vi gjorde på studiet og snakke, de som har lyst forteller. Det trenger ikke være.. Kanskje de har lyst å bare vise, noen vil kanskje ikke snakke, men jeg prøver å oppfordre til det da. Eller, hvert fall fortelle litt om hvilke farger de har brukt og sånn, noen forteller litt hvorfor de har gjort det og sånn, så det kommer etter hvert. Det har kommet mer og mer, jo bedre relasjon jeg har fått til eleven, så tør de mer. (Lærer D180)

## Vurdering

Alle informantene gir uttrykk for at den formative vurderingen av elevene foregår muntlig i klasserommet i forbindelse med individuell veiledning underveis i oppgavene. Alle bortsett fra Lærer B15 gir i tillegg skriftlige kommentarer om hver elev som gjennomgås på utviklingssamtalene i hvert semester. Lærer D180 forteller at elevene også mottar skriftlige vurderinger midtveis og i slutten av hver oppgave som går gjennom muntlig med hver enkelt elev.

Kun Lærer Co oppgir at elevene mottar summativ vurdering i form av skriftlige halvårsvurderinger. Disse inneholder hvilke mål eleven har oppnådd i løpet av terminen, og informanten synes denne formen for vurdering ikke er så god fordi det ikke nødvendigvis sier elevene så mye. Lærer Co tenker at den formative vurderingen og utviklingssamtalene gir mest utbytte for elevene og deres foreldre.

## Innleveringer og utstillinger

Om innlevering av prosjekter, forteller informantene at produktene gjerne samles inn dersom de skal henges opp eller utstilles og at elevene ellers får ta med seg det de har laget hjem. Lærer E180 sier elevene av og til har innleveringer av prosjekt, og at det da leveres både sluttprodukt og prosess. Lærer Co, Lærer D180 og Lærer E180 oppgir at elevene må vise dem produktene før de tas med hjem, og Lærer D180 fotograferer også elevenes arbeider. Elevene til Lærer Co skriver ofte en rapport når de er ferdige med sluttproduktet og skriver noen ganger opp egne mål og tanker om hvordan de tror prosjektet vil gå i forkant, for så å sammenligne dette med det ferdige resultatet. For Lærer A30 og Lærer B15 er arbeidsprosessen av liten betydning for innlevering av oppgaver. Hos Lærer D180 viser elevene frem skisser fra arbeidsprosessen sammen med sluttproduktet når de snakker sammen etter prosjektene.

Ingen av informantene bruker mappelivering, men flere trekker likevel frem mappene elevene samler arbeidene sine i. Lærer B15 forteller at arbeidene elevene har samlet gjennom skoleåret går gjennom uformelt med elevene og eventuelt foreldre og at elevene reflekterer rundt oppgavene og resultatet. Hos Lærer Co har de tidligere laget «skrytemapper» hvor elevene selv valgte seg ut et produkt de var fornøyde med hvert skoleår som de fikk med seg hjem i slutten av syvende trinn. Lærer D180 forteller at elevene samler prosessarbeidene sine i mapper.



Alle informantene stiller ut elevenes arbeider i løpet av skoleåret og Lærer A30, Lærer B15 og Lærer D180 forteller at de også har årlige utstillinger før sommeren. Lærer A30 oppgir at elevene som en del av utstillingen også har en form for presentasjon av det de har laget. Hos Lærer Co, Lærer D180 og Lærer E180 presenterer elevene arbeidene sine for hverandre etter ferdigstillingen av prosjekter.

### Vurderingskriterier

På spørsmål om hvilke kriterier som vektlegges ved vurdering, svarer Lærer A30:

Nei, de er jo fortsatt så små, så det er jo noe med det at man må veie sine ord. Man kan jo si «dette har du fått til bra» og så har de jo kanskje ikke det. Men du kan jo ikke, det er viktig det der med at man får mestringsfølelsen da ikke sant, fordi de er så små er det jo det det handler om hele tiden. At de har lyst til å være der, at de har lyst til å jobbe med det og at de får motivasjon til å jobbe. Og da er det veldig sånn lite man gir av konstruktive tilbakemeldinger altså. Det er mest tommel opp.

(Lærer A30)

Lærer B15 forteller:

Jeg synes det er veldig morsomt med de som er litt sånn «free spirits». Altså ikke de som er sånn kjempetekniske og skal gjøre alt etter boka, men som virkelig viser at de har et eller annet i seg som er, la oss kalle det kunstnerisk åre eller hva du vil da. Og som har det temperamentet som du ser på dem at de liker det. Ikke bare at de skal lage noe sånn kjempefint men at det de er i farta liksom. Det er gøy. Så det er sånn, altså jeg liker jo alle elevarbeidene, men jeg liker kanskje best de som virkelig hiver seg uti det og er med. Ikke som bare skal yte det beste liksom sånn, teknisk bra det blir kjedelig. Det blir ikke noe fart. (Lærer B15)

Lærer Co har følgende å si:

Det er forskjellig. (...) Men når det kommer til kriterier, så synes jeg det er kjempeviktig at kriteriene blir lagd oftest i samsvar med elevene, at vi snakker om hva er temaet, hva skal man gjøre og at hva, hvilke kriterier kan være gode kriterier her, å sette, som jeg skal vurdere etterpå. Fordi da er elevene med på å se selv da, hva de mener er.. Noe de på en måte bør ha fokus på. Selv om, så klart, jeg legger jo visse føringer. (Lærer Co)

Lærer D180 vektlegger og kommuniserer til elevene hva de kan utfordre seg selv på og jobbe mer med videre. Lærer E180 forteller at det vurderes ut ifra om elevene når kompetansemålene.

Verken Lærer A30 eller Lærer B15 bruker en nivå-differensiert måloppnåelse for elevene. Lærer Co, Lærer D180 og Lærer E180 bruker lav – middels – høy måloppnåelse når de vurderer, men dette er ikke synliggjort for elevene i oppgavene. Lærer E180 forteller også om ulik måloppnåelse i form av tilpasset opplæring for elevene, for eksempel for elever med dyskalkuli.

### Egenvurdering

Om egenvurdering sier Lærer A30 at elevene vurderer seg selv eller medelevene med trafikklysvurdering. De vurderer ut ifra faste kriterier de har jobbet med, og gir grønt, gult eller rødt lys etter hvilken grad kriteriene er oppnådd. Elevene til Lærer Co bruker to stjerner og et ønske, hvor de to stjernene er noe de har fått til bra og ønsket er noe som kan forbedres. I noen av prosjektene skriver elevene også logg. Lærer D180 ber elevene skrive ting ned på post-it lapper som kastes ut i klasserommet og gjennomgår disse etter timen. Lærer B15 forteller at elevenes egenvurdering foregår i de individuelle veiledningssamtalene de har underveis. Lærer E180 har prøvd å bruke egenvurdering, men har valgt å legge det bort. Årsaken er at noen elever ikke tar det seriøst og gir tommel opp og kjempebra på alt. En del elever sliter også med selvfølelsen og tanken om at ingenting de gjør er bra nok. Informanten har derfor valgt å heller prøve å bygge opp mestringsfølelsen til elevene gjennom gode tilbakemeldinger.

## Fagkompetanse

Alle lærerne liker å undervise i Kunst og håndverk. Lærer A30 sier det er synd at faget fort kan bli litt nedprioritert, og oppgir selv å bruke litt mer tid til faget enn hva man burde innimellom. Elevene får også anledning til å jobbe videre med prosjektene sine som ekstraoppgave i andre fag.

Lærer Co forteller at det avhenger av hvem man jobber sammen med og trives best når kollegaen har kompetanse innen fagområdet. Faget er gøy, men slitsomt: «Det er et utfordrende fag. Du skal, det er ganske mye du skal kunne, og ganske mye du skal være trygg på. For at elevene skal bli godt nok ivaretatt» (Lærer Co).

Både Lærer D180 og Lærer E180 trekker frem ulempen med at elevene ikke har faglærere fra første trinn, og at dette setter begrensninger for hva elevene får mulighet til å gjøre. «Det er litt trist at det er så mye de egentlig kunne ha gjort hvis de hadde fått en faglærer tidligere» (Lærer D180). Fokuset blir å lære elevene det mest grunnleggende i faget og finne ut av hva som er det viktigste:

Jeg kan ikke for eksempel ha like mye fokus på kunsthistorie som jeg ønsker, fordi at jeg må lære, jeg føler at jeg må lære dem og strikke og sy og tegne, ja altså.. Jeg må velge ut hva som er viktigst da, rett og slett. (Lærer E180)

Informantene blir bedt om å trekke frem positive sider ved faget. Lærer A30 synes det er en helt annen stemning i klasserommet når de har Kunst og håndverk. Elevene får inn det finmotoriske, og får være mer aktive. Elevene kan surre litt rundt i klasserommet og vise frem hva de gjør, og kan selv velge hvem de vil sitte med uten at det blir kaos. Lærer B15 er inne på noe av det samme:

Fordi det er, nå sier jeg kosefag, og da mener jeg at det er et hyggelig fag for der kan du slappe av litt, du kan prate litt, du kan gå litt frem og tilbake, og du får brukt sider av deg selv som gjør at en del elever kan blomstre. For det er ikke alle som er supergode i matematikk eller engelsk eller norsk, eller som faktisk er ganske dårlige i det. Og mange av dem, ja får utløp for en rett og slett skoleglede

ved å gjøre sånne ting. Det å bruke det forslitte begrepet kreative ting, og som ting som er utvunnet for både fantasi og andre måter å lære på. (Lærer B15)

Lærer Co trekker frem at faget er motiverende for elevene, og tror at dette har sammenheng med at Kunst og håndverk er et fag de fleste opplever mestring i fordi det favner så bredt. Lærer D180 sier faget er spennende, gøy og lærerikt. Lærer E180 liker å kunne være kreativ og stå fritt til å legge opp undervisning og oppgaver som man selv vil.

Om hva som kan være utfordrende med faget oppgir Lærer A30 det samme som det som er positivt med faget. Det at elevene får mer frie tøyler fungerer ikke alltid i alle klasser, særlig hvis man ikke har fått opparbeidet den gode relasjonen mellom lærer og elev.

Lærer B15 kommer ikke på noe som er utfordrende med å undervise i faget. Lærer Co oppgir uro og at mange elever trenger hjelp ofte. Å klare å rekke over alle elevene for å gi dem hjelp og å få gitt elevene god nok veiledning underveis oppleves som en stor utfordring. Lærer D180 synes det er utfordrende at elevene mangler de grunnleggende ferdighetene de skulle ha mestret før de startet på mellomtrinnet. Lærer E180 trekker frem at å ha mange klasser gjør at man ikke får den samme gode relasjonen til elevene som kontaktlærerne får og da heller ikke samme autoritet og respekt i klasserommet. Dette medfører ofte uro og uoversiktlige situasjoner. Ufaglærte vikarer som mangler forutsetninger for å gå inn i pågående elevprosjekter skaper merarbeid fordi det må utarbeides egne opplegg. Informanten forteller også om tilfeller hvor elevs tegninger har fortalt om traumer som seksuelle overgrep, og uttaler: «Ja, de ruster deg ikke helt til det, på høgskolen. For det er ganske heftig nå du, det er ikke mange caser, men når du først får de casene så er det ganske.. heftig, for meg i hvert fall» (Lærer E180).

Lærer D180 og Lærer E180 har selv valgt å undervise i faget. Lærer A30 og Lærer B15 har både valgt det selv og blitt tildelt timer, mens lærer Co som regel har blitt tildelt timer i faget.

#### Vurdering av egen kompetanse

Oppløver informantene selv at de har tilstrekkelig kompetanse for å undervise i faget?

Lærer A30 har følgende å si:

Nei. Det er noen ganger at jeg kjenner at dette må jeg lese meg litt opp på. Men det er jo noe av det jeg synes er gøy, det er mye morsommere å lese meg opp på hvordan skal jeg gjøre dette, denne teknikken, enn det jeg synes i matte for eksempel. Så jeg googler mye mer kunst og håndverksting enn det jeg gjør noe annet. (Lærer A30)

Lærer B15 forteller:

Ja det synes jeg. På altså, nå går jeg ikke noe videre på femte, sjette og sjuende, det har jeg undervist i før og da var det mye tresløyd og sånn. Da synes jeg det gikk greit, men nei jeg ville nok, jeg hadde nok måttet jobbe eller jobbe meg opp, lære meg opp hvis jeg skulle hatt sjette og sjuende nå, det tror jeg. Med alt det som egentlig kreves. Og jeg ser hva som blir gjort der nede, med litotrykk og det ene med det andre, så da hadde jeg måttet gjøre en jobb. (Lærer B15)

Lærer Co sier «Nei. Jeg burde hatt mer» (Lærer Co) og Lærer D180 svarer «Ja. Det gjør jeg» (Lærer D180). Lærer E180 opplever også å ha tilstrekkelig kompetanse, men er usikker på overgangen til de nye læreplanene:

Jeg kan ingenting om koding, og det lærte jo ikke vi da jeg tok min utdanning, så det, det gruer jeg meg litt til. Og så vet jeg jo ikke om at jeg får noe kurs her for å få gjort det. (...) Må jeg bruke av min egen tid da til å sette meg inn i de ulike tingene? Og så er det jo mye samisk også, i kunst og håndverk, og det kan jeg ingenting om. Sånn som jeg må begynne å sette meg inn i, men det kan bli spennende. (Lærer E180)

Lærer A30 og Lærer D180 oppgir at de ikke har noen realkompetanse eller annen relevant erfaring innen fagområdet. Lærer Co svarer også nei, men forteller om gode broderikunnskaper. Lærer B15 og Lærer E180 har gått flere kurs innen tegning og maling,

og Lærer B15 trekker også frem sin interesse for kunst og varierte former for kunstuttrykk som nyttig i sin undervisningspraksis.

#### Holdninger til fagkompetanse

Informantene blir spurt om de mener at man trenger lærere med formell fagkompetanse for å kunne undervise i faget. Lærer A30 uttaler:

Fra fjerdeklasse og oppover så mener jeg det. Jeg tenker fra, det kommer litt an på din egen interesse ikke sant, men som sagt for de minste trinnene så klarer alle å ha kunst og håndverk. I hvert fall hvis du er litt spesielt interessert. Men jeg tenker det er kjempeviktig at de utvikler seg og ikke blir på det én til fire nivået da, hele skoleløpet. Og da er det kjempeviktig tenker jeg. Med fagutdanna folk. (Lærer A30)

Lærer B15 synes også lærerne burde ha formell kompetanse, men stiller seg spørrende til hvor mye utdanning som er nødvendig:

(...) jeg har jo skjont på den kunst og håndverksutdannelsen som foreligger nå, så er det fire år og mye er databasert og så videre og så videre. Så mye vet jeg ikke om er nødvendig for å undervise i kunst og håndverk. Men det kommer helt an på. Skal du på videregående så må du kanskje ha det, men da tenker jeg at du, da bør du ha en kunstfaglig utdanning utenom det altså. Du må kunne, du må i hvert fall mene noe med det. Det er ikke bare sånn for at noen skal lære å sy seg grytekluter altså. (Lærer B15)

Lærer Co deler sitt syn på behovet for fagkompetanse:

Jeg mener at man burde ha mennesker på en skole som har formell kompetanse som kan bistå i hvert fall. Fordi jeg tenker at jeg, jeg kan få til veldig bra ting med elevene fordi at jeg er flink til å sette meg inn i ting. Selv om jeg ikke er noe god på

gjennomføringen og sånn, så er jeg flink til å lese meg opp. Sette meg inn i det.

Men, jeg merker jo selv, hvor dyktig jeg var når jeg var sammen med hun ene som virkelig kunne det her. Da var jeg dyktig i klasserommet med elevene mine, fordi hun var så flink til å vise meg og hjelpe meg med å finne gode oppgaver vi kunne gjøre for elevene våre. Og så gjennomførte hun i den ene klassen og så gjennomførte jeg i den andre klassen. Og produktene til elevene var jo like gode. Men det var bare at hun, hun veileda meg da, først. Og det mener jeg er viktig, at det skal være noen på en skole, som kan veilede og være en ressurs for andre lærere for at det skal bli en god nok undervisning for elevene. (Lærer Co)

Både Lærer D180 og Lærer E180 mener det er behov for utdannede faglærere fra skolestart. Lærer D180 mener fagkompetanse er like viktig i Kunst og håndverk som det er i fag som matte og norsk. Lærer E180 tenker også at det er viktig med tanke på undervisningskvalitet og faglig innhold, og for å motvirke nedprioritering av faget.

På spørsmålet om det burde være krav om formell fagkompetanse for å undervise i Kunst og håndverk på 1.-7. trinn er meningene delte. Lærer D180 og Lærer E180 mener det burde være krav om en bachelorgrad for å undervise i faget fra skolestart. Lærer A30 og Lærer Co tenker at kravet om formell kompetanse burde ligge på mellomtrinnet og Lærer B15 tror en halvårsenhet eller årsenhet hadde vært gunstig å ha innen fagområdet. Lærer Co tenker at 30 studiepoeng kunne vært et passende krav, mens lærer A30 er mer usikker:

Det er vanskelig å si. Jeg tenker, det er jo noe med det at.. Altså hvis du har tatt det som fordypning, eller det kommer litt an på kanskje hvordan utdanning du har tatt da. Men det er jo noe med det at når man brenner for faget, så blir det jo bedre undervisning av det. Ja, det er klart at du tar jo ikke et fag hvis ikke du er interessert. (Lærer A30)

Informantene blir også spurt om de synes det formelle kravet om 30 studiepoeng for å undervise på ungdomsskolen er tilstrekkelig. Lærer D180 og Lærer E180 fremholder at en faglærerutdanning er nødvendig også på ungdomsskolen. Lærer A30 og Lærer Co mener 30 studiepoeng er for lite, og Lærer Co legger til at kravet burde være 60 studiepoeng på lik linje med matte, norsk og engelsk:

Hvert fall hvis man tenker på at det er ganske mange barn der ute som faktisk sitter og føler at det er veldig vanskelig på skolen, men at de mestrer kunst og håndverk. Da synes jeg det er dårlig gjort at de skal sitte og ha dårlige lærere. Ja, men det mener jeg faktisk, at de også burde hatt den, fått den respekten da. I å kunne være gode, og bli enda bedre de også. (Lærer Co)

Lærer B15 tror først at det er snakk om en årsenhet, og tenker at dette kan være tilstrekkelig dersom man har interesse for faget og kanskje har en annen håndverksmessig utdanning ved siden av. Informanten gjøres oppmerksom på at det er snakk om en halvårsenhet, og svarer:

Nei, kanskje ikke. Det kommer helt an på, det er så individuelt. Noen er jo supre lærere selv om de ikke har det minste snev av noe akademisk bakgrunn ikke sant, og noen er ikke. Og sånn blir det jo også med en fagretning. Så jeg synes man skal se det an. Vurdere ut ifra skjønn. Men altså, jeg synes jo at du skal ha bakgrunn i de fagene du underviser. (Lærer B15)

Fire av de fem informantene sier seg helt enige i at lærerens grad av fagkompetanse innvirker på undervisningskvaliteten til elevene. Lærer Co tar et lite forbehold:

Både og, sånn som jeg sa i stad. Med at hvis man har en veileder som gjør at man får det bra, så tenker jeg at det ikke kanskje har så stor betydning, men ja.. Og det kommer litt an på læreren og. Er det en som ikke gidder å sette seg inn i det og på



en måte bare «jaja, da tegner vi, etter YouTube». Altså, det blir ikke bra nok. Men noen gjør jo det. (Lærer Co)

Den ideelle undervisningssituasjonen

Hvis informantene selv fritt kunne bestemme rammer og innhold, hvordan ville deres ideelle undervisningssituasjon ha sett ut? Lærer A30 forteller:

Nei, nå er jo min veldig sammensatt da, ikke sant. For jeg er jo på en måte ikke kunst og håndverkslærer sånn for de eldre, eller i bunn. Men jeg tenker at dette med tid, ikke sant, det er jo det man alltid kommer tilbake til. Nok tid til å forberede seg, og nok tid til å legge gode planer. Det er jo kjempeviktig. (Lærer A30)

Lærer B15 er fornøyd med tingenes tilstand, og svarer «Nei, mye omtrent som nå. Tenker jeg. Altså jeg føler meg ikke styrt inn i noe setting, det eneste jeg har å forholde meg til er læreplanene som jeg håper blir mye bedre nå enn de har vært» (Lærer B15).

Lærer Co synes spørsmålet er vanskelig, og må tenke seg litt om:

Jeg synes at det er et viktig fag, på grunn av at det er så viktig for mange elever som sliter med det å sitte på skolen, rett opp og ned, i så lang tid. Det skulle vært mye mer vektlagt inn i andre fag rett og slett da. Kanskje ikke som eget fag, men at det skulle vært mye mer implementert i de andre fagene. (...) Ja, jeg tror det. Jeg tror kanskje at hvis vi hadde tenkt mer på det faget sånn, så tenker jeg at, at det fortsatt skal ligge som et eget, men også kanskje mere inn i andre fag. (Lærer Co)

Lærer D180 ser for seg følgende scenario:

Da ville jeg for eksempel fulgt en klasse fra første til syvende, og bare satt opp konkret hva lærer vi når. Første til tredje, der jobber vi med det, fjerde til sjette jobber vi med det, og syvende har vi mye fritt eget arbeid. For da kan vi alt det

grunnleggende. Ordentlig. Det hadde vært ideelt. Og tverrfaglig selvfølgelig. (...) Midt i studiet, så var jeg vikar og da fletta jeg inn kunst og håndverk over alt. Og det er kjempelett egentlig. Man må bare på en måte ville det, tror jeg, eller prøve å i hvert fall oppfordre til det da. Som faglærer. (Lærer D180)

Lærer E180 tenker det ville vært perfekt å ha tredelte klasser:

Det er så mange som er veldig usikre på hvordan de skal gjøre ting. Og så er det liksom et litt sånt sårt fag og, for når de sitter og tegner og maler og gjør ting, så produserer de noe kreativt og det er litt nytt for noen av de kanskje. Så de trenger veldig mye bekreftelse på at det de gjør er fint eller bra eller riktig eller at, ja de trenger mye bekreftelse hele tiden da. Og det er umulig å gjøre i en klasse på altså tjue til tretti stykker. (Lærer E180)

Informanten ønsker seg også mer penger til materialer og utstyr:

Ikke måtte bruke masse tid på å tenke «okei, dette har jeg lyst til å gjennomføre, men nei det går ikke for jeg har ikke råd til det» eller «vi har ikke nok iPader, så derfor får jeg ikke gjort det akkurat nå» eller altså.. Jeg skulle hatt mer ressurser til å gjennomføre ting som jeg ville da. Og kunne hatt symaskiner til en hel klasse da, eller hvis man hadde halve klasser da, så ti symaskiner som fungerte, istedenfor fire, så hadde det vært mye lettere å ikke måtte gjøre ting på tur hele tiden. Så, ja, det hadde vært fint. (Lærer E180)

Avslutningsvis blir informantene spurt om det er noe de ønsker å legge til eller kommentere, og to av informantene har et siste innspill:

Jeg sitter med den følelsen når jeg begynte å jobbe nå at de er kjempekreative, de kan egentlig få til så mye mer. Men i og med at de ikke kan så mange ting fra før av, som de egentlig burde ha kunnet, så blir man bare låst. Hittil så har jeg fått til å

vekke alles interesser, selv om noen bare «å jeg hater kunst og håndverk». Men jeg spør, okei, hva er du interessert i, og snudd det om til at da jobber du med det i din oppgave. Når første oppgaven var litt sånn, så har ikke de noe i veien for å jobbe med noe annet senere. Fordi de kanskje vet at, okei vi kan jobbe litt kreativt selv. (...) Hvis man gir en hel klasse i oppgave å lage et forkle med blomster på, så treffer man jo en eller to som liker blomster. Men hvis de skal lage et forkle med egne interesser på da, så er det litt enklere. (...) Nei, jeg merker at det er synd at de ikke har en faglærer fra starten. Fordi jeg opplever at barn har så sinnssykt mye fantasi, at det skjer så mye spennende. Ja, så det synes jeg. (Lærer D180)

Lærer E180 tenker seg om, og sier:

Jeg synes det burde være obligatorisk at man har et fagteam med de som man deler fag med. I hvert fall i kunst og håndverk, at det burde være faglærere fra første til syvende, og man burde få være i team med dem. Fordi det er en helt annen undervisningssituasjon å undervise i de praktisk estetiske fagene sammenlignet med matte og norsk. Når du ikke har den der klasseromssituasjonen, det blir veldig fort kaos og det, for meg i starten så var det veldig sånn overveldende, og det var så heftige ting som var her liksom. Og da var det vanskelig å, for du kan spørre lærere som har norsk og matte og naturfag, altså mer klasseromsfag da, og du vil ikke få, de rådene de gir vil ikke nødvendigvis fungere i timene mine. Så det... Og da kan man også lære av hverandre, ikke sant, hvordan man gjør ting og, ja... Det hadde vært fint. (Lærer E180)

## KAPITTEL 6: SAMMENFATNING AV UNDERSØKELSEN

### Undervisningsplanlegging

#### **Hvordan planlegges undervisning i Kunst og håndverk i grunnskolen av lærere med ulik grad av formell kompetanse?**

##### Rammefaktorer

Informantenes rammer for undervisningsplanlegging har noen felles strukturelle betingelser som ligger til grunn for deres virksomhet. Hovedvekten av årsplanleggingen foregår før skolestart i høstsemesteret, og samtlige informanter er tilknyttet team på trinnet eller trinnene de underviser i. Alle oppgir at det er fastsatt ukentlig planleggingstid i timeplanen og at læreplanen ligger til grunn for deres planleggingsarbeid. De økonomiske rammene for faget innvirker også på undervisningsplanleggingen.

Det fremkommer av undersøkelsen at Lærer A30 og Lærer Co som har stilling som kontaktlærere har en tettere teamtilknytning og oppgir at teamet inngår i det ukentlige planleggingsarbeidet. De tre informantene som jobber som faglærere inngår også i team, men oppgir at planleggingen av faget primært utføres selvstendig.

Lærer A30 og Lærer Co oppgir at de arbeider systematisk med periodeplaner gjennom året. Lærer B15 bruker ikke periodeplaner. Lærer D180 prøver å være to uker i forkant med planleggingen, mens Lærer E180 har lagt periodeplanene inn i årsplanen og følger denne.

De formelt utdannede faglærerne Lærer D180 og Lærer E180 planlegger prosjektene med størst omfang og varighet. Lærer D180 planlegger med varighet fra 2 til 6 uker og Lærer E180 har opptil 5 prosjekter i løpet av et skoleår. Lærer A30 planlegger for ukentlige prosjekter, med et større prosjekt på varighet av to til tre uker i året. Lærer B15 planlegger ut ifra innhold, varigheten styres av elevenes tempo. Lærer Co forteller at omfanget på prosjektene er personavhengig og at lærere med større kunnskap innen fagområdet også planlegger større prosjekter.

Lærer A30, Lærer B15 og Lærer D180 melder at de økonomiske ressursene til faget er adekvate. Lærer Co og Lærer E180 opplever at de økonomiske rammene er for trange, og

at det innvirker på planleggingen av prosjekter. Lærer E180 forteller om tiltak som blir gjort for å få endene til å møtes, som å skaffe gjenbruksmaterialer gjennom nettsider og kollegaer.

## Mål

Lærer A30 forholder lite til selve læreplanen i planleggingsarbeidet. Kompetansemålene som brukes for planlegging ligger klare i It's Learning og disse brytes videre ned til læringsmål for elevene i undervisningen. Lærer B15 forklarer at læreplanen er overbygningen som utgjør rammene for faget og at dette «ligger i bakhodet». Kompetansemål og læringsmål brukes ikke i undervisningen. Lærer B15 vet hva elevene skal lære eller sitte igjen med av kunnskap og er opptatt av å gi rom for nivåforskjeller. Lærer Co forteller at læreplan, kompetansemål og læringsmål brukes aktivt i planleggingen, men påpeker at kompetansemålene ikke nødvendigvis blir tolket riktig hvis man mangler fagkompetanse.

Lærer D180 og Lærer E180 bruker mye tid på læreplanen og kompetansemålene i planleggingsarbeidet. Å legge opp et løp for elevene ved å fordele kompetansemål på de ulike trinnene for oppbygging av ferdigheter er sentralt i planleggingen.

Lærer A30 forteller at det tidvis planlegges for progresjon og sammenheng mellom årstrinn, men at det ikke alltid er like lett å finne ut hvordan progresjonen skal bygges opp videre. Lærer Co bekrefter også at elevoppgavene planlegges med progresjon og økende vanskelighetsgrad, men at graden av koordinering mellom trinnene er personavhengig. Lærer B15 konfererer med sin faglærerkollega og holder seg unna teknikker kollegaen skal benytte på høyere trinn. Hos Lærer D180 og Lærer E180 er progresjon og sammenheng et sentralt tema i sitt løp på mellomtrinnet. Begge uttrykker imidlertid en frustrasjon over elevenes mangel på ferdigheter og måloppnåelse i overgangen fra småskole til mellomtrinn. Lærer A30 forteller også at småskoletrinnet «må klare seg litt selv», selv om de kan spørre faglærere på mellomtrinnet om råd.

Lærer A30 og Lærer Co fortelles at det jobbes mye tverrfaglig. Lærer B15 forteller at det er liten grad av tverrfaglighet innenfor faget, mens Lærer D180 og Lærer E180 er opptatte av tverrfaglig samarbeid men opplever det som krevende å få til.

## Innhold

Informantene beskriver flere kilder til inspirasjon når det kommer til å finne idéer til prosjekter. Tabellen under viser en oversikt over informantenes svar (Se Figur 6).

Inspirasjonskilder	Lærer A30	Lærer B15	Lærer Co	Lærer D180	Lærer E180
<b>Pinterest</b>	✓		✓		✓
<b>Kunst og håndverksgrupper på Facebook</b>				✓	✓
<b>Andre nettsider</b>	✓		✓	✓	
<b>Tidligere/andre skolars årsplaner</b>	✓				
<b>Opplevelser i hverdagen</b>		✓	✓		
<b>Eget praktisk arbeid</b>		✓			
<b>Snakke med kollegaer/andre</b>	✓	✓	✓		
<b>Film og tv</b>		✓			
<b>Museer og kunstutstillinger</b>		✓			
<b>Verker</b>				✓	
<b>Elevenes interesser</b>				✓	
<b>Læreplanen</b>				✓	✓
<b>Erfaringer fra studiet</b>				✓	✓
<b>Erfaringer fra egen skolegang</b>					✓

Figur 6: Oversikt over informantenes inspirasjonskilder for idéer til prosjekter. Egen tabell.

Med unntak av Lærer B15, svarer informantene bekreftende på at de til en viss grad lar elevene få være med på å bestemme innholdet i undervisningen.

Den praktiske utøvelsen av faget står i sentrum hos alle lærerne, og elevene får innføring i arbeidsteknikkene som skal brukes i prosjektene. Lærer A30 anvender teori om kunstnere i tverrfaglige prosjekter og Lærer Co innlemmer teori i elevenes bøker på iPad. Lærer B15 og Lærer D180 introduserer kunstnere og verker og Lærer E180 har kort teoridel i hver time hvor begreper blir særlig vektlagt.

Lærer D180 er den eneste av informantene som jobber systematisk med elevrefleksjon tilknyttet faget. Dette gjøres i dialog med elevene i oppstarten og slutten av hver økt og i etterkant av prosjektene, hvor elevene viser frem og forteller om prosessen og produktene sine. Lærer A30 tenker at elevrefleksjonen ligger i den muntlige delen der elevene presenterer sitt produkt. Lærer Co sier det avhenger litt av hva elevene jobber med, men opplever ikke å være helt i mål på dette området. Lærer B15 og Lærer E180 forteller at elevrefleksjon ikke er så mye i bruk i undervisningen.

### Vurdering

Den formative vurderingen av elevene foregår individuelt i klasserommet i forbindelse med veiledning underveis i prosjektene. Alle bortsett fra Lærer B15 gir i tillegg skriftlige kommentarer om hver elev som gjennomgås i utviklingssamtalene. Lærer D180 gir i tillegg elevene individuelle midtveis- og sluttvurderinger tilknyttet hvert prosjekt. Kun Lærer Co har summative skriftlige halvårsvurderinger.

Lærer E180 forteller at elevene av og til har innleveringer av prosjekter med arbeidsprosess og sluttprodukt. Informantene oppgir at elevene ellers viser frem produktene for lærer eller i en presentasjon for klassen før de tas med hjem, og kun samles inn dersom de skal stilles ut på skolen. Alle informantene sier at elevarbeider blir stilt ut hvert skoleår, fortløpende eller i forbindelse med sommerutstilling.

Lærer Co, Lærer D180 og Lærer E180 bruker en nivåddifferensiert måloppnåelse i vurderingsarbeidet, men dette synliggjøres ikke for elevene. Kategoriene som brukes er lav, middels og høy. Hos Lærer A30 er det mestringsfølelse og positive tilbakemeldinger som står sentralt.

Lærer A30, Lærer Co og Lærer D180 bruker egenvurdering i undervisningen og svarer at de bruker henholdsvis trafikkløysvurdering, to stjerner og et ønske og post it lapper som gjennomgås etter timen. Lærer B15 oppgir at egenvurdering foregår i forbindelse med den individuelle veiledningen. Lærer E180 har valgt bort egenvurdering på grunn av useriøse svar og lav selvfølelse blant mange av elevene, og fokuserer på å øke mestringsfølelsen til elevene gjennom gode tilbakemeldinger. Tabellen under viser en sammenfatning av informantenes svar om undervisningsplanlegging (se Figur 7).

Undervisningsplanlegging	Lærer A30	Lærer B15	Lærer Co	Lærer D180	Lærer E180
Årsplaner legges om høsten	✓	✓	✓	✓	✓
Lærer inngår i team på trinn	✓	✓	✓	✓	✓
Planlegging foregår i team	✓		✓		
Har ukentlig planleggingstid	✓	✓	✓	✓	✓
Periodeplaner legges jevnlig	✓	-	✓	✓	-
Føringer fra ledelsen	✓	-	✓	-	-
Størrelse på prosjekter	Små	?	?	Middels	Store
Bruker kompetansemål	✓	-	✓	✓	✓
Bruker læringsmål	✓	-	✓	✓	✓
Progresjon mellom årstrinn	✓	✓	✓	✓	✓
Tverrfaglig samarbeid	✓	-	✓	Ønsker	Ønsker
Utfordrende økonomi	-	-	✓	-	✓
Elevmedvirkning i undervisning	✓	-	✓	✓	✓
Balanserer teori og praksis	✓	✓	✓	✓	✓
Elevrefleksjon	✓	✓	✓	✓	
Formativ vurdering (f.v.)	✓	✓	✓	✓	✓
Skriftlig f.v. til utviklingssamtaler	✓	-	✓	✓	✓
Muntlig individuell veiledning	✓	✓	✓	✓	✓
Skriftlig individuell f.v.	-	-	-	✓	-
Summativ vurdering (skriftlig)	-	-	✓	-	-
Nivådifferensiert måloppnåelse	-	-	✓	✓	✓
Utstilling og presentasjoner	✓	✓	✓	✓	✓
Bruk av egenvurdering	✓	-	✓	✓	-

Figur 7: Sammenfatning av informantenes svar om undervisningsplanlegging. Egen tabell.

### Aktør/struktur-dualismen

Undersøkelsen viser mange likhetstrekk mellom informantenes undervisningsplanlegging, uavhengig av fagkompetanse. De strukturelle betingelsene for undervisningsplanlegging i skolen ser ut til å danne en felles plattform som all



planleggingsvirksomhet springer ut fra. Disse innebærer når årsplanleggingen foregår, lærernes tilknytning til team, fastsatt planleggingstid i ukeplanen, økonomiske rammer og eventuelle føringer fra ledelsen for hvordan planleggingsarbeidet skal struktureres. Bruken av formativ og/eller summativ vurdering bestemmes også av skolen. Læreplanen danner et felles grunnlag som undervisningsplanleggingen bygger på.

Hvordan de strukturelle betingelsene anvendes i selve planleggingsarbeidet styres derimot mer av aktørene selv. Hvordan læreplanen brukes, størrelsen på prosjektene og hvor idéene til prosjekter kommer fra er opp til den enkelte lærer. Videre er elevmedvirkning, balansering av teori og praksis, tverrfaglig samarbeid og progresjon i faget også lærerstyrt. Hvordan veiledning underveis og den formative vurderingen utspiller seg, samt bruken av elevrefleksjon og egenvurdering bestemmes også ut fra lærernes egen praksis og metodefrihet i faget. Tabellen under viser en oversikt over undervisningsplanleggingens betingelser fordelt mellom aktør og struktur (se Figur 8.)

<b>Aktør</b>	<b>Struktur</b>
Periodeplanlegging	Årsplanlegging
Elevprosjekter – innhold	Teamtilknytning
Elevprosjekter – størrelse	Ukentlig planleggingstid
Bruk av kompetansemål	Føringer fra ledelsen
Bruk av læringsmål	Læreplanverk
Progresjon mellom årstrinn	Skriftlig formativ vurdering
Tverrfaglig samarbeid	Skriftlig summativ vurdering
Elevmedvirkning i undervisning	Økonomiske rammer
Balansering av teori og praksis	Utstilling
Elevrefleksjon	
Veiledning	
Underveisvurdering	
Vurderingskriterier – måloppnåelse	
Egenvurdering	
Elevpresentasjoner	

Figur 8: Oversikt over betingelser som styres av aktør og struktur. Egen tabell.

Undersøkelsen viser at informantene har flere likhetstrekk i sin praksis også her. Fire av fem tar utgangspunkt i kompetansemål og læringsmål i planleggingen av prosjekter og har noen grad av elevmedvirkning i undervisningen. Alle vektlegger det praktiske arbeidet i undervisningen og innlemmer noe teori. Informantene bruker den samme metoden for formativ vurdering av elevene og bruker også utstillinger og presentasjoner av elevarbeid i sin virksomhet.

Videre viser undersøkelsen likhetstrekk mellom grupperinger av informantene. Lærer A30 og Lærer Co har et tettere teamsamarbeid hvor jevnlig arbeid med planlegging og periodeplaner foregår i løpet av skoleåret. Tverrfaglig samarbeid har en sentral plass i deres undervisningsvirksomhet. Lærer D180 og Lærer E180 jobber mest systematisk med å forankre det teoretiske aspektet av faget inn i undervisningen, og bruker læreplanen mye i planleggingsarbeidet. De er opptatte av tverrfaglighet, men har utfordringer med å få til dette samarbeidet i praksis. Progresjonen og oppbygningen til fagområdet ligger i kjernen av deres planleggingsvirksomhet. Lærer D180 og E180 planlegger også for større prosjekter enn de andre informantene. I idéutviklingen til prosjekter er læreplanen, erfaringer fra studiet og bruk av Facebook-grupper for Kunst og håndverkslærere felles kilder bare de bruker. Lærer B15 skiller seg ut fra de andre informantene ved å ikke bruke kompetansemål eller læringsmål for elevene. Elevenes arbeidstempo styrer varigheten på prosjektene, undervisningen er kun lærerstyrt og det jobbes lite tverrfaglig. Elevene gis heller ingen skriftlig formativ vurdering til utviklingssamtaler. Lærer B15 er også eneste lærer som ikke bruker nettressurser i planleggingsarbeidet.

Rammene for og organiseringen av undervisningsplanlegging blant informantene ser altså ut til å ha flere fellestrekk enn motsetninger. Kan lærernes uttalelser rundt holdninger til fagkompetanse bidra til å nyansere bildet?

## Fagkompetanse

### ***Hvordan belyser deres uttalelser holdninger til fagkompetanse?***

Informantene blir spurt om hva de synes om å undervise i Kunst og håndverk, og alle stiller seg positive til fagområdet. Lærer A30 legger til at det er synd at faget lett blir

nedprioritert og overskrider selv tidsrammene til faget innimellom. Lærer Co synes faget er utfordrende og omfangsrikt og foretrekker å samarbeide med lærere med fagkompetanse for å ivareta elevene godt nok. Lærer D180 og Lærer E180 forteller at fraværet av faglærerkompetanse fra skolestart begrenser elevenes læringsmuligheter i faget, fordi de på mellomtrinnet må bruke mye tid på å lære elevene det mest grunnleggende i faget.

At elevene er mer aktive, får inn det finmotoriske og beveger seg rundt i klasserommet er positive sider ved faget Lærer A30 trekker frem. Lærer B15 er enig i dette, og legger til at å bruke andre sider ved seg selv kan få en del elever til å blomstre. Lærer Co forteller at faget er motiverende for elevene og tror de fleste opplever mestring fordi faget favner så bredt. Lærer D180 synes faget er spennende, gøy og lærerikt og Lærer E180 liker det kreative aspektet og metodefriheten i undervisnings- og planleggingsarbeidet.

Lærer B15 kommer ikke på utfordringer ved å undervise i faget. Lærer A30 og Lærer E180 trekker frem uro og uoversiktlige timer og viktigheten av å opparbeide den gode relasjonen mellom lærer og elev for å motvirke dette. Lærer E180 trekker også frem merarbeidet som oppstår med ufaglærte vikarer som trenger egne undervisningsopplegg. Lærer Co oppgir også uro og å få tid til å hjelpe og veilede elevene tilstrekkelig underveis. Lærer D180 synes det er utfordrende at elevene mangler de grunnleggende ferdighetene de skulle ha mestret på småskoletrinnet.

### Vurdering av egen kompetanse

Lærer A30 og Lærer Co synes ikke de har tilstrekkelig kompetanse for å undervise i faget, mens Lærer B15 mener kompetansen er tilstrekkelig for å undervise på småskoletrinnet. Lærer D180 og Lærer E180 mener de har tilstrekkelig fagkompetanse, men Lærer E180 er litt usikker på om kompetansen er dekkende med tanke på den nye læreplanen.

Lærer B15 og Lærer E180 oppgir å inneha realkompetanse med flere kurs innen tegning og maling og Lærer Co har gode broderikunnskaper.

### Holdninger til fagkompetanse

På om det burde være krav til formell kompetanse for å undervise Kunst og håndverk er svarene litt delte. Lærer A30 mener det burde være krav til formell kompetanse fra fjerde trinn, fordi «alle» klarer å undervise i faget på småskoletrinnet. Informanten mener det er

viktig med fagutdannede lærere på de høyere trinnene, slik at elevene oppnår en faglig utvikling. Lærer A30 er imidlertid usikker på hva kravet til fordypning burde være på mellomtrinnet og at det kommer litt an på utdanningen, men informanten konkluderer med at undervisningen blir bedre når læreren har interesse for og brenner for faget.

Lærer B15 synes lærerne som underviser i faget bør ha faglig kompetanse, men tenker at en faglærerutdanning kanskje er i overkant. Informanten tenker at en halvårsenhet eller en årsenhet kan være passende for å undervise på barnetrinnet.

Lærer Co tenker at fagkompetanse hos den enkelte lærer ikke er nødvendig dersom man har ansatte lærere med fagkompetanse på skolen som kan bistå som ressurs og veilede de andre. Informanten tror at 30 studiepoeng på mellomtrinnet ville være et passende krav dersom dette skulle innføres.

Lærer D180 og Lærer E180 mener begge at det burde være krav om utdannede faglærere for å kunne undervise fra første trinn i grunnskolen. Lærer D180 fremholder at fagkompetanse i Kunst og håndverk er like viktig som i andre fag. Lærer E180 betoner innvirkningen det ville hatt på undervisningskvaliteten og det faglige innholdet og som motvekt til nedprioriteringen av faget.

Informantene er helt eller delvis enige i at kravet om 30 studiepoeng for å undervise i faget på ungdomsskolen er for lite. Lærer A30 synes det er veldig lite, men har ikke noe konkret innspill på hva kravet burde være. Lærer B15 tenker at en årsenhet kan være passende dersom man har en annen håndverksmessig utdanning ved siden av og at 30 studiepoeng kanskje er for lite. Informanten mener imidlertid at dette burde vurderes individuelt ut ifra skjønn, men synes at man burde ha faglig bakgrunn i de fagene man underviser i. Lærer Co mener det burde være krav om 60 studiepoeng for å undervise i Kunst og håndverk på ungdomsskolen på lik linje med matte, engelsk og norsk. Særlig med tanke på de elevene som sliter i andre fag og opplever mestring i Kunst og håndverk og som fortjener gode lærere som kan løfte dem videre faglig. Lærer D180 og Lærer E180 mener utdannede faglærere også burde være kravet for å undervise på ungdomstrinnet.

Med unntak av Lærer Co sier alle informantene seg enige i at lærerens grad av fagkompetanse innvirker på undervisningskvaliteten til elevene. Lærer B15 uttaler: «Du må jo kunne faget for å undervise og gjøre det relevant. Ja, jeg må si ja på det altså. Hvis

du ikke har fagkompetanse, hva formidler du da?» (Lærer B15). Lærer Co tenker dette ikke trenger å ha så stor betydning dersom man har en god veileder og tror at lærerens innsats for å sette seg inn i faget også har betydning for undervisningskvaliteten.

#### Hva forteller informantenes svar?

Lærer A30 underviser på småskoletrinnet og har 30 studiepoeng fordypning i Kunst og håndverk. Informanten opplever selv å ikke ha tilstrekkelig kompetanse for å undervise i faget. Samtidig fremholder informanten at et krav om fagkompetanse ikke er nødvendig før på mellomtrinnet fordi «for de minste trinnene så klarer alle å ha Kunst og håndverk» (Lærer A30). Informantens egen opplevelse av utilstrekkelig fagfordypning tilsier at kravet for å undervise på småskoletrinnet burde overstige 30 studiepoeng. Samtidig mener informanten at «alle» klarer å undervise på småskolen og at det derfor ikke er behov for et formelt undervisningskrav her. Hva betyr egentlig dette? Er det ferdighetsnivået på prosjektene i småskolen som gjør at «alle» kan undervise i det?

Lærer B15 tenker at en halvårshet eller en årshet innen Kunst og håndverk kan være et passende krav for å undervise på barneskolen, men opplever selv at sine 15 studiepoeng er tilstrekkelig for å undervise på småskoletrinnet. Informanten innehar også realkompetanse innen tegning og maling, og forteller at kursene har bidratt til opplevelsen av å ha mer faglig tyngde i undervisningen.

Lærer Co har ingen formell fordypning innen Kunst og håndverk og opplever å ikke ha tilstrekkelig fagkompetanse for å undervise i faget. Informanten tenker at 30 studiepoeng kunne vært et aktuelt krav å innføre på mellomtrinnet, men er også av den oppfatning at veiledning fra faglærte kollegaer kan være tilstrekkelig for å undervise i Kunst og håndverk på barneskolen. På spørsmål om dette også gjelder for andre undervisningsfag, svarer informanten at å undervise i basisfagene i skolen bygger på en grunnforståelse som krever fagkompetanse. Kunst og håndverk bygger mer på kreativitet enn forståelse og det er lettere å få forklart hva du skal gjøre. Det kan se ut til at informantens forståelse av Kunst og håndverk er rettet mot prosjektenes konkrete innhold, altså hva elevene skal gjøre og hvordan det skal utføres. Hvorfor elevene skal lære det de gjør ser dermed ut til å bortfalle i resonnementet og undervisningspraksisen mister et viktig fagdidaktisk grunnprinsipp.

Lærer A30 gir uttrykk for at det burde være krav om formell fordypning fra mellomtrinnet og begrunner dette med elevenes faglige utvikling. Lærer C0 begrunner sitt syn om 60 poengs fordypning for å undervise i ungdomsskolen med det samme argumentet og legger til at elevene burde få den respekten at de ikke blir sittende igjen med «dårlige lærere» i faget. Hvorfor dette skillet mellom småskoletrinn og mellomtrinn, eller barnetrinn og ungdomstrinn i synet på fagkunnskap i undervisningen? Ville svaret bli det samme dersom spørsmålet gjaldt andre fag som norsk eller matte?

De utdannede faglærerne Lærer D180 og Lærer E180 gir begge uttrykk for en mer helhetlig tenkning rundt Kunst og håndverksfaget, noe som kommer til uttrykk i både tilnærmingen til læreplanen og dens mål og kontinuiteten i fagets oppbygning og progresjon. Opparbeidelsen av grunnleggende ferdigheter i faget er et viktig utgangspunkt for videre læring og utøvelse av tekniske ferdigheter og dette krever en helhetlig sammenheng i faget gjennom hele skoleløpet. Informantene gir begge uttrykk for at manglende samarbeid med småskoletrinn og mellomtrinnet resulterer i at elevene ikke får en systematisk opplæring i faget fra skolestart. Begge understreker derfor viktigheten av og behovet for at faglærerutdannede lærere underviser gjennom hele skoleløpet.

En sammenfatning av undersøkelsen har blitt presentert i dette kapitlet. I tråd med kritisk realismes retroduksjon blir mulige årsaksforklaringer for undersøkelsens funn tematisert og redegjort for i neste kapittel.

## KAPITTEL 7: ÅRSAKSFORKLARINGER

Å søke etter årsaksforklaringer som kan ligge til grunn for informantenes uttalelser er en sentral del av kritisk realisme. «Målet med vitenskapelig forskning er å forklare observerbare fenomener ved å avdekke slike underliggende årsaksmekanismer» (Næss, 2012, s. 4).

Fem mulige årsaksforklaringer for informantenes undervisningsplanlegging og holdninger til fagkompetanse er valgt ut som tema for videre drøfting. De valgte temaene er:

Tema 1: Felles strukturelle betingelser i lærerutdanning og skolen som rammefaktor

Tema 2: Tiåret for informantenes fullførte utdanning

Tema 3: Vedtatt læreplannivå og tolkningsnivå

Tema 4: Statistiske funn og holdninger til fagkompetanse

Tema 5: Fagspesifikk kunnskap og forståelse

Tema 1: Felles strukturelle betingelser i lærerutdanning og skolen som rammefaktor  
Informantene har fullført sine utdanningsløp i tiårene som strekker seg fra 1990-tallet frem til 2010-tallet. Det har derfor vært naturlig å se på de respektive rammeplanenes innhold og likhetstrekk med tanke på undervisningsplanlegging og didaktikk.

I *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/ Lærerutdanningsrådet, 1994) siteres siktemålet for all norsk lærerutdanning fra § 2 i lærerutdanningsloven fra 1973. Der står det blant annet at «Utdanninga skal gje den faglege og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som trengst for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og oppseding etter ulike føresetnader hos elevane og i samsvar med målet for den skole utdanninga siktar mot» (Lærerutdanningslova, 1973, § 2-1).

I rammeplanene for allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen som kom i 2003 står det blant annet om å være lærer at:

Kjernen i den didaktiske kompetansen er å kunne legge til rette for at elevene skal lære å lære, slik at de kan utvikle sin personlige danning og bidra til fellesskapet på en meningsfylt måte. Det dreier seg også om å kunne analysere forutsetninger og behov hos barn og unge, velge og grunngi læringsinnhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og vurderingsformer og kunne utforme individuelle opplæringsplaner. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003)

I programplanen for Faglærerutdanningen i design, kunst og håndverk fra 2016 ved Høgskolen i Oslo og Akershus står det at:

Pedagogikkens oppgaver er spesielt å bidra til at alle kandidater utvikler teoretiske perspektiver på individ, gruppe og samfunnsnivå. Fagdidaktikkens oppgave er spesielt å utvikle kandidatens kunnskaper om fagfeltets legitimering og metodiske redskaper til planlegging, undervisning og vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring ut fra gjeldende læreplan. (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2016)

Den pedagogiske og didaktiske plattformen danner altså et felles grunnlag for lærerprofesjonen som planlegging, undervisning og vurdering springer ut fra. Den utgjør en strukturell rammebetingelse blant lærerne på tvers av fag og fordypning som tydeliggjør virksomhetens formål og art. Lover og forskrifter tilknyttet opplæringen, samt læreplanen som formelt styringsdokument utgjør en felles plattform for lærernes virksomhet. Videre er skoleledelsens organisering av årsplanlegging, teamsamarbeid, planleggingstid og økonomiske rammer relativt like for alle informantene. Undervisningsplanleggingen ser dermed ut til å inneha fellestrekk som opptrer uavhengig av et spesifikt fagområde. Dette gjenspeiles også i undersøkelsens funn som viser at



rammene for planleggingsarbeidet blant faglærerne og de andre informantene i stor grad er sammenfallende. For å synliggjøre forskjellene i informantenes planleggingsvirksomhet vil jeg i tema 2 undersøke tankegodset i læreplanene som er tilknyttet informantenes utdanningsløp.

### Tema 2: Tiåret for informantenes fullførte utdanning

Funnene i undersøkelsen viser likhetstrekk mellom informantene som samsvarer med tiåret de fullførte sin utdanning. Lærer A30 og Lærer Co som begge ble utdannet på 2000-tallet har flest likhetstrekk i forhold til sin undervisningsplanlegging. Lærer D180 og Lærer E180 som ble utdannet på 2010-tallet deler likhetstrekk i sin planleggingspraksis, og har også mye felles med Lærer A30 og Lærer Co. Lærer B15 med sin fullførte utdanning fra 1990-tallet er den som skiller seg mest ut i hvordan planleggingsarbeidet foregår. Kan de gjeldende læreplanene som lå til grunn på utdanningstidspunktet være av betydning for disse funnene?

I *Mønsterplan for grunnskolen: M87* het faget fortsatt forming. Læreplanens fag var delt inn i hovedemner og delemner, og undervisningsmålene var siktemål uten konkrete krav til måloppnåelse. Formingsfaget var delt inn i de fem hovedemnene Bildeforming, Skulpturforming, Bruksforming, Forstå og vurdere bilde, skulptur og bruksform, samt Forming i temasammenheng (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Fagplanen var omfattende og inkluderte både hva eleven skulle arbeide med og hvordan de skulle arbeide (Nielsen, 2019, s. 84). Mangelen på avklaring av sentrale begreper, grunnleggende didaktiske problemstillinger og vurdering var imidlertid en svakhet ved fagplanen (Kjosavik, 2001, s. 235). Foreningen av det faglige, det personlige og det samfunnsmessige aspektet er trekk som kan spores i planen (Nielsen, 2019, s. 84). Det faghistoriske tankegodset beskrevet i Perspektiv 3: Frigjøring av iboende skapende uttrykk (Lutnæs, 2011, ss.78-80) var holdninger som fortsatt var tilstede i skolen (Nielsen, 2019, s. 85).

Lærer B15 forteller om sin undervisningsplanlegging at kompetansemål og læringsmål ikke blir benyttet. Informanten er opptatt av å gi rom for elevenes nivåforskjeller og individuell tilpasning til lærestoffet. Elevene gis heller ingen form for vurdering, men veiledes underveis i arbeidsprosessen. Sammenlignet med M87 ser vi at planen

inneholder siktemål uten krav til måloppnåelse, noe som samsvarer med informantens egen planleggings- og undervisningspraksis. M87 tar i likhet med informanten heller ikke stilling til vurdering. Informanten ser ut til være opptatt av å legge til rette for elevenes iboende skapende potensial i sin elevtilnærming. Noe av tankegodset til Perspektiv 3 kan spores i informantens uttalelser rundt holdninger til faget.

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* ble faget forming endret til Kunst og håndverk. Grunnskolen og den videregående opplæringen fikk også en felles generell læreplan hvor syv mennesketyper ble lagt frem som siktemål for egenskaper skolen skulle utvikle (Nielsen, 2019, ss. 85-86). Kunst og håndverksfaget ble strukturert etter hovedområdene Bilde – bildekunst (todimensjonal form) og Skulptur og bruksform (tredimensjonal form). Felles for hovedområdene var de tre underkategoriene Kunst og formkultur, Form, farge og komposisjon, samt Materialer, redskaper og teknikker. Planen beskrev fire felles mål for faget og videre mål og hovedmomenter for hvert klassetrinn som konkretiserte innholdet i opplæringen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 192). Dette medførte at læreplanen ble mer forpliktende for den enkelte lærer og de ble også utviklet lærebøker i Kunst og håndverk. Slik navneendringen uttrykte ble områdene kunst og håndverk løftet frem og styrket og faget fikk igjen en tydeligere kunnskapsdimensjon. Tverrfaglige prosjektarbeid kom også inn i skolen for fullt med L97 (Nielsen, 2019, ss. 92-93).

Med innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* kom målstyrte læreplaner med kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Handlingsrommet til den enkelte lærer ble dermed større med tanke på å forme innholdet i undervisningen. Kunst og håndverk ble delt inn i de fire hovedområdene Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fem grunnleggende ferdigheter ble implementert i alle fag for å styrke elevenes kompetanse etter de dårlige PISA-resultatene (Nielsen, 2019, ss. 96-98). Det politiske fokuset på elevenes faglige resultater og vektleggingen av testing medførte at de estetiske fagenes posisjon i skolen ble minsket (Bamford, 2012, ss. 56-58).

Det er interessant å merke seg at L97 sin vektlegging av tverrfaglig prosjektarbeid samsvarer med Lærer A30 og Lærer Co sin undervisningspraksis. Begge informantene gir uttrykk for at tverrfaglighet er godt integrert i deres virksomhet. Overgangen til LK06 med innføring av kompetansemål i undervisningsplanleggingen er blitt godt innarbeidet,

til forskjell fra Lærer B15 som ser ut til å holde fast ved prinsippene i M87. Lærer D180 og Lærer E180 som er utdannet under LK06 forankrer også planleggingen i læreplanen og kompetansemålene. For å videre sammenligne lærernes undervisningsplanlegging ut ifra deres grad av fagkompetanse vil jeg i tema 3 se på læreplanens vedtatte nivå og tolkningsnivå.

### Tema 3: Vedtatt læreplannivå og tolkningsnivå

For å synliggjøre læreplanens kontekst og beskrive nivåene mellom teori og praksis har John Goodlad delt læreplanen inn i fem læreplannivåer. Disse er *Ideological Curricula*, *Formal Curricula*, *Perceived Curricula*, *Operational Curricula* og *Experimental Curricula* (Goodlad, 1979, ss. 60-64). Liv Merete Nielsen bygger videre på Goodlad i sin inndeling av læreplannivåene som hun kaller *Ideologisk nivå*, *Vedtatt læreplan*, *Tolkningsnivå*, *Gjennomført nivå* og *Erfart nivå* (Nielsen, 2019, s. 45).

Den vedtatte læreplanen er det formelle styringsdokumentet som ligger til grunn for skolens mål og innhold. Læreplanen beskriver ikke skolens praksis, men har som styringsdokument en innvirkning på praksis gjennom lærerens tolkning av den (Nielsen, 2019, ss. 47-48). Tolkningsnivået av læreplanen er nivået hvor lærerens forståelse av den vedtatte læreplanen blir tolket videre inn i undervisningsplanleggingen. Egen faglig bakgrunn og utdanning samt undervisningserfaringer er noe av konteksten læreplanen tolkes inn i (2019, s. 48).

Som nevnt under tema 2 er det flere læreplaner som har ligget til grunn for informantenes praksis fra utdanningstidspunkt og fram til gjeldende læreplan. Det er naturlig å tenke at erfaringer fra tidligere læreplaner og undervisning er med på å forme lærernes undervisningsplanlegging i møte med nye læreplanverk. Lærer B15 har eksempelvis gjennom årene opparbeidet seg en samling oppgaver som endres og tilpasses i møte med nye elever. De øvrige informantene tar utgangspunkt i kompetansemålene i deres undervisningsplanlegging. Målene beskriver *hva* elevene skal kunne, men overlater til lærerne å finne ut *hvordan* de skal arbeide for å oppnå denne kunnskapen. Lærernes grad av faglig kompetanse har en innvirkning på hvordan målene

forstås og settes i sammenheng, samt i lærerens faglige repertoar i opplæringen innen ulike teknikker og materialområder.

Faglærerne Lærer D180 og E180 gir begge uttrykk for en helhetlig tenkning rundt fagets oppbygning. De poengterer viktigheten av elevenes faglige progresjon gjennom hele skoleløpet og erfarer hvordan manglende fagkompetanse blant lærerne som underviser på småskoletrinnet innvirker på elevenes læringsutbytte og mestringsnivå. Gjennom sin faglærerutdanning har de opparbeidet seg en mer nærgående kjennskap til fagets læreplan enn de øvrige informantene og bruker læreplanen mest aktivt i planleggingsarbeidet. Videre drar de veksler på de praktiske ferdighetene og fagkunnskapen fra studiet som tilfører en større breddekunnskap innen ulike teknikker og materialområder. Dette øker referanserammene for hvordan læreplanen tolkes og omsettes i deres undervisningspraksis. At informantene også planlegger for større prosjekter som rommer flere kompetansemål gir større grunnlag for dybdelæring hos elevene, noe Ludvigsen-utvalget trekker frem som et viktig moment for elevenes utvikling i og på tvers av fag (NOU 2014: 7).

De øvrige informantene oppgir også i noen grad å tenke progresjon innen fagområdet. For Lærer B15 innebærer dette å ligge unna teknikker kollegaen skal introdusere senere, Lærer A30 og Lærer Co forteller om å øke vanskelighetsgraden innen et materialområde. Samarbeidet mellom årstrinnene er varierende ut ifra hvilke lærere som er involvert og Lærer A30 og Lærer Co ser ut til å være innrettet mot de enkelte kompetansemålene i planleggingsarbeidet fremfor den større sammenheng. Lærer Co gir også uttrykk for at det uten fagkompetanse kan være utfordrende å tolke kompetansemålene slik de er ment. For Lærer B15 er læreplanen overbygningen for faget og kompetansemålene blir ikke brukt i planleggingen. Det overordnede synet på fagområdet kan dermed gå på bekostning av de enkelte byggesteinene som utgjør det faglige fundamentet for opplæringen.

Lærernes grad av formell fordypning ser ut til å innvirke på deres tolkning av læreplanen og tema 4 ser på statistiske funn og holdninger til fagkompetanse som mulig bakgrunnsteppe for informantenes uttalelser og holdninger.

#### Tema 4: Statistiske funn og holdninger til fagkompetanse

SSBs rapport *Lærerkompetanse i grunnskolen* fra 2018/2019 viser at hovedvekten av fagkompetansen i Kunst og håndverk i grunnskolen ligger på ungdomstrinnet, hvor 84% av lærerne som underviser i faget har fordypning innen fagområdet. På mellomtrinnet mangler over halvparten av lærerne fordypning i faget og på småskoletrinnet er andelen som mangler fordypning seks av ti lærere. Rapporten peker også på en sammenheng mellom alder og fagkompetanse og viser til at 74% av lærere under 30 år mangler studiepoeng i Kunst og håndverk, mot 38% blant lærere over 60 år (Perlic, 2019). Utviklingen i andelen lærere med fagkompetanse fra 2006-2019 går i positiv retning for ungdomstrinnet, mens den synker noe for mellomtrinnet og småskoletrinnet.

*Skolefagsundersøkelsen 2011* funn om at 90% av lærerne på barneskolen underviser to timer i Kunst og håndverk per uke peker på at det er en stor andel kontaktlærere som underviser i Kunst og håndverk i egen klasse (Espeland, Arnesen, Grønsdal, Holthe, Sømoe, Wergedahl, & Aadland, 2013, s. 75). Dette støttes også av Catrine Lies funn fra 2013 om at skoleledere i grunnskolen vil foretrekke lærere med flere undervisningsfag ved ansettelse (Lie, 2013, ss.87-88). Marte Gulliksens undersøkelse peker videre på en klar tendens til at uteksaminerte faglærere og lektorer selv ønsker å undervise i høyere skoletrinn enn det de gjør i dag (Gulliksen, 2012, ss. 82-84).

I artikkelen «*Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærere*» av Kari Dosest Opstad fra 2013 fremlegges funn fra en undersøkelse blant lærerstudenter i Tromsø som søker svar på hvorfor så få studenter velger Kunst og håndverksfaget i utdanningsløpet. 90% av studentene oppga at de kun hadde egen grunnskoleutdanning som kompetansebakgrunn i faget. 26% svarte at man ikke trenger å ta faget i lærerutdanningen for å kunne undervise i faget og 37% svarte at man må være veldig kreativ for å velge Kunst og håndverk. På spørsmål om hvor godt de kjenner læreplanen og innholdet i faget Kunst og håndverk svarte 58,7% ikke i det hele tatt. I studentenes begrunnelser for fagvalg ble viktigheten av å ha god kompetanse i norsk og matematikk fremhevet av mange. I vurderingen av egen kompetanse i Kunst og håndverk fremkom det at mange med kun grunnskolekompetanse mente dette var tilstrekkelig for å undervise i faget, mens andre oppga at de følte seg svært lite kompetente innen fagområdet (Opstad, 2013).

Statistikken viser altså at andelen lærere som innehar fagkompetanse i Kunst og håndverk på småskoletrinnet og mellomtrinnet i grunnskolen går nedover. At 74% av lærere under 30 år mangler studiepoeng i Kunst og håndverk kan tyde på at lærerstudentene velger bort faget til fordel for styrkingen av skolefagene med kompetansekrav fra regjeringens strategi *Kompetanse for Kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Skolelederens tendens til å velge lærere med flere undervisningsfag innebærer at grunnskolelærere vil foretrekkes fremfor faglærere eller lektorer med kun et undervisningsfag og andelen lærere med studiepoeng i faget på barneskolen blir dermed synkende. Holdningene blant lærerstudentene i Opstads undersøkelse viser også at en stor andel av studenter med kun egen grunnskoleopplæring føler seg kompetente til å undervise i faget (Opstad, 2013). At faglærere og lektorer selv også ønsker å undervise på høyere trinn kan også bidra til å svekke fagkompetansen på de laveste trinnene (Gulliksen, 2012). At regjeringen i sin strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019) ønsker å styrke de praktiske og estetiske fagene uten å heve kompetansekravene eller avklare om det skal innføres eksamen, gjør at jeg stiller meg spørrende til hvor slagkraftig den vil være for å få endret fagets status i skolen.

Egen undersøkelse viser at informantene uten faglærerutdanning ikke vektlegger fagkompetanse på de laveste trinnene i grunnskolen i stor grad. Det pekes på at lærere burde inneha fagkompetanse fra mellomtrinnet eller oppover med tanke på elevenes faglige utvikling. De utdannede faglærerne understreker på sin side elevenes manglende kunnskaper og ferdigheter innen fagområdet når de starter på mellomtrinnet og indikerer dermed at undervisningen i småskolen ikke har et tilstrekkelig faglig grunnlag. Ville informantene være av samme oppfatning dersom det gjaldt fag som norsk eller matte? Lærer Co er av den oppfatningen at Kunst og håndverk handler mer om kreativitet enn forståelse og at fagkompetanse ikke er nødvendig for undervisningen i motsetning til i andre fag. At informanten, i likhet med mange av studentene fra Opstads undersøkelse, ikke ser nødvendigheten av å inneha fagkompetanse for å undervise i Kunst og håndverk, får meg til å tenke at faget må fremstå annerledes sett utenfra. Som masterstudent har jeg selv en opplevelse av fagfeltet som svært omfangsrikt og krevende å mestre, og stiller meg spørrende til om egne kvalifikasjoner er tilstrekkelig for å kunne undervise på en

adekvat måte. Dersom man tenker at undervisningen i faget kun innebærer å sysselsette elever med kreative oppgaver fremstår faget som mer ukomplisert. At praktiske og estetiske fag ikke lenger er en obligatorisk del av grunnskolelærerutdanningen fratår studentene innsikten i og forståelsen for faget og dets kunnskapsdimensjon, og begrunnelsen for faget vil etter mitt syn dermed også svekkes. Blir vi da sittende igjen med et «kosefag» hvor elevene får et avbrekk fra de andre fagene, og med uklare grenser for hvor i skoleløpet kunnskaps- og ferdighetsaspektet begynner?

Holdninger betydningen av fagkompetanse ser ut til å øke med graden av formell fordypning blant informantene og tema 5 går videre inn i det fagspesifikke aspektet ved Kunst og håndverk fra et innsiddeperspektiv som utgangspunkt for lærerens fagforståelse.

#### Tema 5: Fagspesifikk kunnskap og forståelse

Kunst og håndverk er et fag som er av vesentlig praktisk og utøvende karakter. I LK06 står det under formål i læreplanen for faget at «Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I den nye læreplanen for Kunst og håndverk står det under fagets relevans og sentrale verdier at «Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Harald Grimen beskriver praktisk kunnskap på følgende måte:

Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt. Kunnskapen peker essensielt på kunnskapsbæreren og brukssituasjonene. Det kan kalles praktisk kunnskaps indeksikalitet. (Grimen, 2008, s.76)

Den praktiske kunnskapen forankres altså gjennom handling og er uløselig knyttet til kunnskapsbæreren og brukssituasjonene. Gilbert Ryle bruker begrepene *knowing how* om kunnskapsutvikling gjennom å gjøre og *knowing that* om å ha kunnskap om noe (Ryle, 2009; Grimen, 2008; Fauske, 2016). Tankevirksomheten og selve handlingen er for Ryle en og samme prosess. Ryle fremhever også at begrepet *knowing how* innebærer

kompetanse gjennom en kritisk og kyndig utførelse. Det innebærer å kunne bruke den praktiske kunnskapen gjennom å regulere sin virksomhet ved å oppdage og korrigere, gjenta og forbedre og lære av andres eksempel (Ryle, 2009, s.17).

Kunst og håndverk er altså et praktisk-estetisk fagområde og samtlige informanter forteller at den praktiske virksomheten står sentralt i deres undervisningspraksis. Den enkelte lærers praktiske kunnskaper er av sentral betydning for deres planleggings-, veilednings- og vurderingsevne innen fagområdet. Hvordan kan praktisk kunnskap formidles dersom læreren selv ikke innehar den? Hvordan veiledes elevene gjennom praktiske problemstillinger og hvordan kan læreren vurdere kvalitet uten egen forankring i fagfeltet? Det fremstår som merkelig at Kunst og håndverksfaget ikke innehar formelle kompetansekrav for undervisning fra 1. til 7. trinn med tanke på fagets praktiske karakter.

Opstad peker i sin artikkel på tankegodset fra den særnorske allmennlærerutdanningen om at det finnes en grunnleggende felles didaktisk tilnærming som er gyldig for alle fag som en mulig forklaring på aksepten for å kunne undervise i fag uten formell kompetanse (Opstad, 2013, s. 23). Opstad er av den oppfatningen at ferdighets- og fortrolighetskunnskapen som oppøves gjennom kroppslig mestring og øving vanskelig kan tilegnes teoretisk. Det kan dermed ikke forventes en didaktisk overføringsverdi fra andre fag. At håndverksmessige kunnskaper ikke lenger overføres fra generasjon til generasjon i hjemmene, gjør at vi i dag ikke innehar den samme grunnleggende kunnskapen om basisteknikker som tidligere var en selvfølge (Opstad, 2013).

Med unntak av Lærer Co innehar informantene i ulik grad formell kompetanse i Kunst og håndverk og oppgir også å ha interesse for faget. To av informantene forteller også om realkompetanse tilknyttet fagområdet. Deres faglige virksomhet har dermed en forankring i egen praktisk kunnskap. At Lærer Co mener faget handler mer om kreativitet enn forståelse, gir kanskje uttrykk for et inntrykk av faget fra sett fra et utsideperspektiv. Distinksjonen mellom *knowing how* og *knowing that* synliggjøres i informantens viten om det kreative aspektet innen fagområdet, uten å kunne gjenkjenne den praktiske kunnskapens betydning for nettopp forståelsen av faget.



De fire faghistoriske perspektivene Lutnæs beskriver (Lutnæs, 2011, ss. 78-80) vitner om at det norske fagfeltet er forankret i flere fagtradisjoner som gjennom årene har vært vektet ulikt og vært gjenstand for interne motsetninger. Karen Brønnes artikkel *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers* fra 2011 peker på diskursene innen fagfeltet mellom de som fremmer karismatiske holdninger og de som synes å vektlegge det teoretiske aspektet. Brønne skriver «At fagdebattar framleis hamnar i ein type «for-imot» kreativ utfolding versus kunnskapstileigning er ein kunstig konstruksjon som har drukna faglege bidrag både av eldre og nyare dato» (Brønne, 2011, s. 104). Videre er endringstakten i skolen svak, slik Peder Haug beskriver i evalueringsrapporten etter reform 97:

Den etablerte tradisjonen for arbeid i skulen har ei enorm kraft til å halde seg sjølv oppe, og til å dominere det som skjer der. Det ser ut til å gjelde så å seie uavhengig av kva slags reformintensjonar det er tale om, og kva slags politikk som blir ført.

(Haug, 2004, s. 57)

Kan dette ha bidratt til å svekke forståelsen av fagfeltet utad? Om forståelsen av faget kan knyttes direkte til praktisk kunnskap og dens indeksikalitet, er det profesjonens praksisfellesskap som forvalter kunnskapsutviklingen, eller *knowing how*, innen fagfeltet. Brønne peker på at det fortsatt er interne stridigheter om hvilket fagperspektiv som skal være rådende. Den svake endringstakten i skolen kombinert med lærernes aldersspenn gjør at historiske fagperspektiver er representert gjennom lærernes erfaringer fra egen skolegang, utdanningsløp og undervisningspraksis. Referanserammene til skoleledere og lærere uten fagkompetanse ligger i erfaringer fra egen skolegang. Fagsynet kan dermed ha blitt farget av holdninger som var rådende i tidligere læreplaner og faghistoriske perspektiver. Hvis vi videre tar med i beregningen fagperspektivene som er representert hos lærerne som har undervist dagens skoleledere og lærere, kan linjene trekkes bakover til å romme alle de fire fagperspektivene Lutnæs beskriver. Kunnskap og forståelse for fagfeltet fra et utsideperspektiv gjennom *knowing that* kan inneha fagsyn som spenner fra håndverkstradisjoner med strenge rammer til fri kreativ utfoldelse. Om man som lærer ikke selv innehar den praktiske kunnskapen, kan det enkleste da være å gå i retning av frigjøring av elevenes iboende skapende uttrykk?

## Kort sammenfatning av temaene

Dette kapitlet har pekt på mulige årsaksforklaringer som kan ligge til grunn for informantenes undervisningsplanlegging og holdninger til fagkompetanse. Tema 1 viser hvordan informantens pedagogiske og didaktiske forankring gjennom sine respektive utdanningsløp utgjør en felles rammefaktor for undervisningsplanlegging. Undersøkelsen viser også at skolenes rammefaktorer for undervisningsplanlegging i stor grad er sammenfallende, noe som medfører at informantene har tilnærmet like ytre rammevilkår for sin planleggingsvirksomhet.

Tema 2 peker på hvordan tankegodset har endret seg gjennom tiårene informantene fullførte sine utdanningsløp og belyser innvirkningen dette kan ha hatt på informantenes virksomhet og holdninger. I tema 3 blir den vedtatte læreplanen og dens tolkningsnivå undersøkt i lys av informantens grad av formelle kompetanse. Tema 4 omhandler statistiske funn og holdninger til fagkompetanse som kan være med på å belyse konteksten til informantenes holdninger og uttalelser. Tema 5 tar videre for seg den fagspesifikke kunnskapen og forståelsen, som med faghistoriske perspektiver og sin praktiske kunnskap innvirker på informantenes virksomhet så vel som holdninger til fagkompetanse.

## KAPITTEL 8: PRAKTISK–ESTETISK KOMPONENT

Den praktisk-estetiske komponenten av masterprosjektet er ment som en kommentar til undersøkelsen. Noe av det som tydeligst trådte frem for meg i arbeidet med datamaterialet, var uttalelsene rundt det manglende faglige samarbeidet mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet. Dette har kommet til uttrykk gjennom faglærernes gjentatte beklagelser rundt elevenes manglende ferdighetsnivå i overgangen til mellomtrinnet, og uttalelsen fra Lærer A30 om at småskolelærerne stort sett blir «overlatt til seg selv». For å ivareta elevenes læringsmuligheter og faglige utvikling gjennom skoleløpet, synes det naturlig at det faglige grunnlaget legges fra skolestart og følger en gradvis progresjon. Å ivareta en helhetlig opplæring i Kunst og håndverk synes vanskelig dersom faget utøves som uavhengige moduler på småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. I uttalelsene rundt betydningen av fagkompetanse forteller flere av informantene at dette er nødvendig på «høyere trinn» for å sikre elevenes faglige progresjon. Jeg kan vanskelig se for meg et scenario hvor en norsklærer på mellomtrinnet må ha en innføring om alfabetet med elevene fordi de ikke lærte om det på småskoletrinnet. Hvorfor er det ikke en selvfølge at Kunst og håndverk skal innfri den samme faglige standarden?

For å bygge et solid hus, starter man med grunnmuren og bygger oppover. Dette har gitt meg assosiasjoner til undervisningssituasjonen i Kunst og håndverk. Dersom fagkunnskapen representerer byggesteinene i opplæringen, innebærer dagens praksissituasjon at halvparten av elevene mangler grunnmuren og første etasje i sin kunnskapsbygging. Hvordan bygges et hus fra andre etasje og oppover?

I den praktisk-estetiske komponenten av mitt masterprosjekt har jeg valgt å illustrere dette gjennom fremstillingen av ordene 'Kunst og håndverk' hvor kun den øverste halvdelen av bokstavene er tydelig konstruert. Som representasjon for historiens ulike vekting av kreativ utfoldelse og håndverksmessige ferdigheter har jeg valgt ut to materialområder for det praktisk-estetiske arbeidet. Ordet 'Kunst' viser til vektingen av kreativ utfoldelse gjennom anvendelse av pointillisme, og ordet 'Håndverk' viser til håndverkstradisjonen gjennom bruken av flere broderiteknikker.

Pointillisme er en maleteknikk som er basert på sammenstillingen av små flekker eller punkter av forholdsvis ren farge, som kombineres optisk når de ses fra en viss avstand. Dette skaper graderinger av valører og farge som definerer bildet (Smith, 2006, s. 191). Maleriet «A Sunday Afternoon on the Island of La Grande Jatte» (1884-1886) av Georges Seurat (1859-1891) er blant de mest kjente verkene (Stokstad & Cothren, 2014, s. 995).

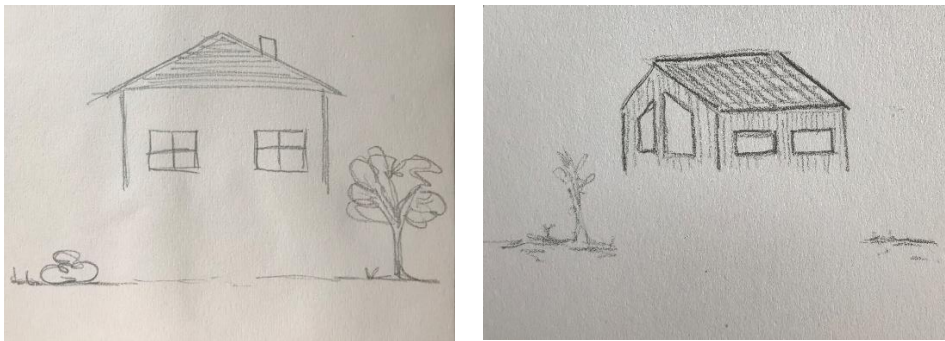
Flere årsaker ligger til grunn for valget om å benytte pointillisme som teknikk. For å illustrere ordet 'Kunst' ønsket jeg en teknikk som refererer til begrepet. Valget falt ned på en maleteknikk som representant for billedkunsttradisjonen. Pointillismen med sine mange små punkter som til sammen utgjør et helhetlig motiv, gjenspeiler også hvordan læreplanen med sine bestanddeler i sum også utgjør det helhetlige fagperspektivet.

Broderi er valgt som representant for den faglige håndverkstradisjonen. Teknikken ble videreført mellom generasjoner i hjemmene i århundrer før håndarbeid ble innlemmet i skolen og har vært en del av den historiske fagtradisjonen vår frem til i dag. Med det omfangsrike repertoaret av sømteknikker, bunnstoffer og tråder, byr broderiet på et mangfold av skapende uttrykk, variasjon og vanskelighetsgrader. Broderi gir dermed også gode muligheter for dybdelæring, som eksemplifiseres gjennom bruken av forskjellige sømteknikker i det praktisk-estetiske arbeidet.

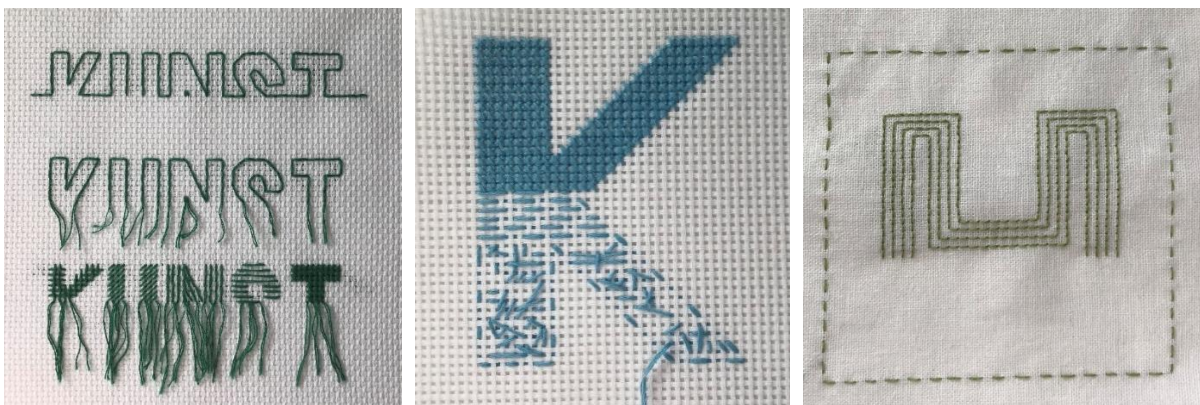
I skisseprosessen med å komme frem til den praktisk-estetiske visualiseringen, ble flere motiver vurdert. Et kunnskapstre uten røtter og den øverste halvdelen av et hus var blant forslagene, men usikkerheten rundt om motivene bidro til forståelse eller forvirring rundt budskapet gjorde at jeg endte med å gå bokstavelig til verks. Ved å utforme bokstavene i fagets navn ledes betrakteren til kjernen av hva det praktisk-estetiske arbeidet omhandler; Kunst og håndverk. At den øvre halvdelen av bokstavene er tydelig konstruert, mens den nedre halvdelen gradvis forvitrer og forsvinner, skaper et inntrykk av at bokstavene henger litt i løse luften og mangler forankring. I en fysisk utstilling av arbeidet var tanken å underbygge dette poenget ytterligere gjennom å henge opp arbeidene med klyper på en snor i utstillingsrommet. Figur 9-12 viser noen eksempler på skisser og utprøvinger som ble vurdert i prosessen.



Figur 9: Egne skisseforslag til kunnskapstre som mulig motiv for praktisk-estetisk arbeid. Egne fotografier.



Figur 10: Egne skisseforslag til hus som mulig motiv for praktisk-estetisk arbeid. Egne fotografier.



Figur 11: Et utvalg av egne utprøvinger av broderiteknikker og bunnstoffer (aidavev og lin). Egne fotografier.



Figur 12: Egne utprøvinger av pointillisme utført med tusj. Egne fotografier.

Det ferdige resultatet av det praktisk-estetiske arbeidet vil bestå av enkeltmotiver med hver sin bokstav utført i teknikkene beskrevet overfor, og skal videreutvikles på bakgrunn av de tidligere utprøvingene. Pointillismemotivene skal utføres med akrylmaling og med bruk av flere fargevalører. Broderimotivene skal utføres med ulike stingtyper og bunnstoffer for å synliggjøre teknikkens bredde samt muligheter for dybdelæring.

Den praktisk-estetiske komponenten blir med sitt motiv en kommentar til informantenes uttalelser omkring det manglende faglige samarbeidet mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet, og et bilde på hvordan elevenes faglige grunnlag dannes ved fraværet av fagkompetanse i begynneropplæringen.

I den nye lærerplanen for Kunst og håndverk introduseres fire kjerneelementer i faget. I beskrivelsen av håndverksferdigheter står det blant annet at: «Kjerneelementet håndverksferdigheter innebærer at elevene skal utvikle håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike redskaper og materialer.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den praktisk-estetiske komponenten av masterprosjektet utvikles også mitt håndlag og mine praktiske ferdigheter innen de valgte materialområdene. Det tidkrevende og repeterende arbeidet med å brodere hvert enkelt sting og plassere hvert punkt i motivene oppøver min utholdenhet. Gjennom det praktisk-estetiske arbeidet styrkes også eget erfaringsgrunnlag og rommer dybdelæring innen materialområdene. Dette er verdifulle erfaringer som kan videreføres i fremtidig undervisningspraksis i Kunst og håndverk.

## KAPITTEL 9: AVSLUTTENDE REFLEKSJON OG VEIEN VIDERE

### ***Hvordan planlegges undervisning i Kunst og håndverk i grunnskolen av lærere med ulik grad av formell kompetanse? Hvordan belyser deres uttalelser holdninger til fagkompetanse?***

Undervisningsplanlegging i grunnskolen innehar noen fellestrekk som opptrer på tvers av fag og grad av faglig fordypning i det enkelte fag. Disse felles strukturelle betingelsene er lagt av skoleledelsen, og omfatter undervisningsplanleggingens organisering. Blant disse finner vi årsplanlegging, teamtilknytning, ukentlig planleggingstid, bruken av skriftlig formativ og/eller summativ vurdering, økonomiske rammer og andre føringer fra ledelsen. Styringsdokumenter som lovverk, forskrifter og læreplanverket utgjør et overordnet felles rammeverk for lærerprofesjonens utøvelse, som også springer ut fra en felles pedagogisk plattform. Undersøkelsen viser at disse strukturelle betingelsene er felles rammevilkår for alle informantene, men med lokale tilpasninger på hver enkelt skole.

Når det gjelder forhold som aktørene selv har styring over, fremkommer det imidlertid større individuelle forskjeller mellom informantene. Innholdet i årsplaner og periodeplaner, elevprosjektenes størrelse og innhold, bruken av læreplanen med kompetansemål og læringsmål, praktisk og teoretisk forankring, progresjon mellom årstrinn samt tverrfaglig samarbeid legger rammer for det faglige innholdet. Videre er bruken av ulike veilednings- og vurderingsformer så vel som graden av elevmedvirkning momenter som i stor grad styres av aktørene selv. En mulig årsaksforklaring for noen av de individuelle forskjellene kan spores til tiåret for informantenes fullførte utdanning og de respektive læreplanverkene som lå til grunn i utdanningsløpene. Denne konteksten kan videre ha en innvirkning på en annen mulig årsaksforklaring, som ligger i den enkelte lærers tolkning av læreplanverket. Informantenes faglige bakgrunn er av betydning for hvordan læreplanen tolkes, og på dette punktet tegner det seg et skille mellom de utdannede faglærerne og de øvrige informantene.

Fagkunnskapen som ligger til grunn for faglærernes repertoar innen ulike materialer og teknikkområder, tilfører en fagforståelse som bidrar til å sette faget i en større sammenheng. Dette kommer til uttrykk i undersøkelsen blant annet gjennom faglærernes

anvendelse av læreplanen. Med inngående kjennskap til den fagspesifikke læreplanens helhetlige oppbygning, består kjernen av planleggingsvirksomheten i å legge til rette for elevenes faglige utvikling og progresjon gjennom hele skoleløpet. Å kunne plassere kompetansemålene i sin helhetlige kontekst for deretter å bryte dem ned til hvert enkelt læringsmål gir et fagperspektiv som rommer læreplanverkets ulike nivåer. Dette overordnede perspektivet på undervisningsplanleggingen skiller seg fra de øvrige informantene. Selv om det gis uttrykk for at det planlegges med tanke på en viss progresjon mellom årstrinnene i småskolen eller på mellomtrinnet, gis det ikke uttrykk for at informantene har det helhetlige blikket på fagområdet oppbygning gjennom hele skoleløpet. Det primære fokuset ligger enten på kompetansemålene, eller i en overordnet holdning rundt fagets beskaffenhet. Et fagperspektiv som blir for innsnevret eller for vidt, kan dermed bidra til å svekke det faglige kunnskapsgrunnlaget.

I holdningene til fagkompetanse fremkommer det også et skille mellom de utdannede faglærerne og de øvrige informantene. Faglærerne er av den oppfatning at det burde være et formelt krav om faglærerutdannelse for å kunne undervise i Kunst og håndverk gjennom hele grunnskoleløpet. Begrunnelsene for dette er innvirkningen på undervisningskvaliteten og det faglige innholdet, samt en motvekt til nedprioriteringen av faget i skolen. Lærer B15 mener det burde være krav om formell fagkompetanse i barneskolen, men at en faglærerutdannelse er i overkant. Lærer A30 og Co tenker det ikke er nødvendig med formell fagkompetanse på småskoletrinnet, men at det burde innføres fra mellomtrinnet og oppover for å ivareta elevenes faglige utvikling. Lærer Co legger til at den enkelte lærer ikke nødvendigvis trenger fagkompetanse dersom skolen har en ansatt som kan være en ressurs for og veilede de andre lærerne. Dette begrunnes med at Kunst og håndverk er et fag som baseres mer på kreativitet enn forståelse, i motsetning til basisfagene i skolen.

Informantenes holdninger til fagkompetanse kan ses i tilknytning til læreplanens tolkningsnivå og den fagspesifikke kunnskapen og forståelsen. Deres faglige bakgrunn er av vesentlig betydning for konteksten læreplanen og faget tolkes inn i. Dette synliggjøres gjennom informantenes uttalelser i undersøkelsen, der tolkningsnivået av læreplanen ser ut til å korrelere med graden av formell fagkompetanse. De utdannede faglærerne uttrykker en mer gjennomgående tolkning av læreplanen i et helhetsperspektiv og mener



det formelle kompetansekravet burde være faglærerutdannede lærere. De øvrige informantenes tolkning av læreplanen er mer begrenset til kompetansemål eller et mer overordnet blikk på opplæringen og mener de formelle kompetansekravene burde settes lavere. Lærer Co opplever det som vanskelig å skulle tolke kompetansemålene riktig, men fremholder likevel at lærerens grad av fagkompetanse ikke nødvendigvis innvirker på undervisningskvaliteten.

Den praktisk-estetiske dimensjonen står sentralt i Kunst og håndverk, og praktisk kunnskap utgjør en vesentlig del av den fagspesifikke kunnskapen. Slik Harald Grimen beskriver er den praktiske kunnskapen forankret i handling og knyttet til kunnskapsbæreren og brukssituasjonene (Grimen, 2008). Informantenes grad av fagkompetanse og realkompetanse gir en indikasjon på deres grad av praktisk kunnskap. Den praktiske kunnskapen speiler fagets innsideperspektiv gjennom *knowing how*, som Gilbert Ryle beskriver som kunnskapsutvikling gjennom å *gjøre* med kritisk og kyndig utførelse. Dette innsideperspektivet står i kontrast til Ryles *knowing that*, som betegner det å ha kunnskap om noe (Ryle, 2009). Lærer Co sitt utsagn om at Kunst og håndverk baserer seg mer på kreativitet enn forståelse kan dermed leses som et uttrykk for *knowing that*, snarere enn *knowing how*. Informantenes syn på fagkompetanse ser i undersøkelsen også ut til å samsvare med graden av deres praktiske kunnskap. Jo større praktisk kunnskapsgrunnlag informantene innehar, jo strengere mener de kravene til fagkompetanse i skolen burde være.

Andelen lærere uten fagkompetanse i Kunst og håndverk på småskoletrinnet er økende, og den største gruppen er lærere under 30 år (Perlic, 2019). Vektleggingen av basisfagene i skolen i kjølvannet av PISA-undersøkelsene og at praktisk-estetiske fag ikke lenger er en obligatorisk del av lærerutdanningen kan være noe av forklaringen på dette. At skoleledere tenderer til å foretrekke lærere med flere undervisningsfag på de laveste trinnene (Lie, 2013) og at utdannede faglærere og lektorer ønsker å jobbe på høyere trinn (Gulliksen, 2012) kan være medvirkende til å forsterke denne utviklingen. Som Opstad påpeker i sin artikkel har ikke lærerstudentene i dag den samme grunnleggende kunnskapen om basisteknikker som tidligere ble overført mellom generasjonene i hjemmet (Opstad, 2013). Andelen lærere uten fagkompetanse kan dermed medføre en svekkelse av det praktiske kunnskapsgrunnlaget i skolen. Den praktiske kunnskapen har

betydning for fagforståelsen, som igjen innvirker på tolkningsnivået av læreplanen. Dersom den helhetlige forståelsen av fagets oppbygning svekkes, kan dette resultere i en fragmentering av faget som går på bekostning av elevenes faglige utvikling og progresjon i opplæringsløpet.

Avslutningsvis ønsker jeg å peke på to forhold som har utmerket seg i arbeidet med undersøkelsen; lærernes samarbeid og elevenes begynneropplæring. Informantenes uttalelser indikerer et manglende samarbeid mellom lærerne på tvers av småskoletrinnet og mellomtrinnet. Faglærerne bemerker at elevene mangler opplæring som hører innunder småskoletrinnet, og Lærer A30 bemerker at småskoletrinnet er «overlatt til seg selv». Informantene gir ellers uttrykk for et godt teamsamarbeid på årstrinnene de tilhører. Kunne et skritt i riktig retning være å opprette et fagteam for alle lærerne som underviser i Kunst og håndverk? Etter mitt syn ville man da bedre være i stand til å ivareta elevenes faglige utvikling og progresjon gjennom en felles helhetlig planlegging av elevenes opplæring.

Faglærernes uttalelser peker gjennomgående på at elevene på mellomtrinnet mangler grunnleggende ferdigheter og at dette innvirker på hvordan den videre opplæringen av elevene må tilpasses og endres som følge av dette. Informantene gir uttrykk for at dette begrenser elevenes læringsmuligheter i faget, fordi mye tid må brukes til å legge et faglig grunnlag for elevene. Dette er også med på å begrunne hvorfor faglærerne mener at det formelle undervisningskravet i Kunst og håndverk burde være en faglærerutdanning fra skolestart. Tilnærmingen til alle skolefag burde etter mitt syn ha en gradvis progresjon fra skolestart, og dette fremkommer også i læreplanverkets oppbygning. Dersom manglende fagkompetanse blant lærerne medfører en mangelfull begynneropplæring i Kunst og håndverk, når skal da denne opplæringen begynne?

## Referanser

- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3. oppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bamford, Anne. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010-2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/8cd9198d7e338e77556df2ff766a16of.pdf>.
- Brænne, Karen. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers - kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2), 95-108. doi: <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Buch-Hansen, Hubert, & Nielsen, Peter. (2005). *Kritisk realisme*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Christoffersen, Line, & Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Espeland, Magne, Allern, Tor-Helge, Carlsen, Kari, & Kalsnes, Signe. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. (HSH-rapport 2011/1). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf?sequence=1>.
- Espeland, Magne, Arnesen, Trond Egil, Grønsdal, Ingrid A., Holthe, Asle, Sømoe, Kjetil, Wergedahl, Hege, & Aadland, Helga. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. (HSH-rapport 2013/7). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/152148>.
- Fauske, Laila Belinda. (2016). Reforhandling av kunnskapsgrunnlag. Forskning og fagutvikling med utspring i designdidaktikk. *Techne Series A*, 23(2), 50-68. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1560>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. (§14-2). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_16#KAPITTEL\\_16](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16#KAPITTEL_16).
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grimen, Harald. (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (pp. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulliksen, Marte. (2012). Livet etter studiene: Hva gjør faglærer- og master/ hovedfagstudentene i formgivning, kunst og håndverk etter endt utdanning? *Uniped*, 35(1), 75-96. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/uniped/2012/01/livet\\_etter\\_studiene\\_hva\\_gjoer\\_faglaerer\\_og\\_master-hovedfa](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/uniped/2012/01/livet_etter_studiene_hva_gjoer_faglaerer_og_master-hovedfa)
- Haug, Peder. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97* Oslo: Norges forskningsråd.

- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2016). Programplan for Faglærerutdanning i design, kunst og håndverk. Hentet fra <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/FAGFKH-BA2/2016/HØST>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/ Lærerutdanningsrådet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Falch Hurtigtrykk AS.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjosavik, Steinar. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaper-glede-engasjement-og-utforskertrang.pdf>.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/ 2006*. Hentet fra Oslo: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanse-i-grunnskolen-24198>
- Lagerstrøm, Bengt Oscar, Moafi, Hossein, & Revold, Mathias Killengreen. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/ 2014*. Hentet fra Oslo: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-i-grunnskolen>
- Lie, Cathrine. (2013). *Skolelederes verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk*. (Mastergradsavhandling), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/skolelederes-verdsetting-av-laereres-fagkompetanse-i-kunst-og-handverk>
- Lutnæs, Eva. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. (Doktorgradsavhandling), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/93051>

- Lyngsnes, Kitt, & Rismark, Marit. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lærerutdanningslova. (1973). *Lov om lærerutdanning (LOV-1973-06-08-49)*. (§ 2-1). Hentet fra <https://lovdata.no/pro/lov/1973-06-08-49>.
- Nielsen, Liv Merete. (2010). Ansett flere lærere i grunnskolen! *FORM*(1), 9. Hentet fra [https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c\\_4443c43e9e9644e185d11892ec418abb.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c_4443c43e9e9644e185d11892ec418abb.pdf)
- Nielsen, Liv Merete. (2019). *Fagdidaktikk for Kunst og Håndverk. I går, i dag, i morgen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Liv Merete, & Lepperød, Janne. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1). doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Næss, Petter. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 5(2), 1-17. doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.493>
- Opstad, Kari Doseeth. (2013). "Vi trenger ikke Kunst og håndverk for å bli lærere". *FORM*(5), 22-23. Hentet fra [https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c\\_b8103e373e7c4d5bab59cc6e874ae798.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c_b8103e373e7c4d5bab59cc6e874ae798.pdf)
- OsloMet - storbyuniversitetet. (2019). Behandling av lydfiler i forskning. Hentet fra <https://ansatt.oslomet.no/behandling-lydfiler-forskning>
- Perlic, Biljana. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. Hentet fra Oslo: [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/391015?\\_ts=16b93d5e508](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508)
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryle, Gilbert. (2009). *The Concept of Mind* (60th Anniversary Edition.). London: Routledge.
- Skrede, Joar. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, Ray. (2006). *Kunstnerens håndbok* (2. utg.). Oslo: N.W. Damm & Søn AS.
- Stokstad, Marilyn, & Cothren, Michael W. (2014). *Art History* (5. utg.). Upper Saddle River: Pearson.
- Thagaard, Tove. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tønnessen, Eva. (2016, 11.06.2016). Mange kunst og håndverklærere har fått nei til videreutdanning. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/2016/06/far-nei-til-videreutdanning-i-kunst-og-handverk>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Hentet fra [http://www.hib.no/siteassets/dokumenter-regelverk/rammeplan\\_2003\\_allmennlaererutd.pdf](http://www.hib.no/siteassets/dokumenter-regelverk/rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf).
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Førskolelærerutdanningen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm\\_opprettet\\_0704\\_ny.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Kunst og håndverk*. (KHV01). Hentet fra [https://www.udir.no/klo6/KHV1-01/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/klo6/KHV1-01/Hele/Komplett_visning).
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. (Temannotat 2011:2). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/tall-og-forskning/forskning-viser/Internasjonale-studier-om-norsk-skole/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. (Udir-1-2019). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2019/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Kunst og håndverk*. (KHV01-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Kunst og håndverk*. (KHV01-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer>.

## Figuroversikt

<i>Figur</i>	<i>Beskrivelse</i>
<i>Figur 1</i>	Den didaktiske relasjonsmodellen, basert på Figur 5.2 i Lyngsnes og Rismark (2014, s. 86), side 2.
<i>Figur 2</i>	Oversikt over læreres kompetanseprofil basert på tallene fra SSB. Eget diagram, side 6.
<i>Figur 3</i>	Oversikt over faglærere og lektors arbeidssituasjon og ønskede arbeidssituasjon, etter tall fra Marte Gulliksens undersøkelse. Eget diagram, side 9.
<i>Figur 4</i>	Skjematisk oversikt over tolkningen av virkelighetens domener i egen undersøkelse. Egen tabell, side 18.
<i>Figur 5</i>	Oversikt over undersøkelsens informanter. Egen tabell, side 26.
<i>Figur 6</i>	Oversikt over informantenes inspirasjonskilder for idéer til prosjekter. Egen tabell, side 54.
<i>Figur 7</i>	Sammenfatning av informantenes svar om undervisningsplanlegging. Egen tabell, side 56.
<i>Figur 8</i>	Oversikt over betingelser som styres av aktør og struktur. Egen tabell, side 57.
<i>Figur 9</i>	Egne skisseforslag til kunnskapstre som mulig motiv for praktisk-estetisk arbeid. Egne fotografier, side 77.
<i>Figur 10</i>	Egne skisseforslag til hus som mulig motiv for praktisk-estetisk arbeid. Egne fotografier, side 77.
<i>Figur 11</i>	Et utvalg av egne utprøvinger av broderiteknikker og bunnstoffer (aidavev og lin). Egne fotografier, side 77.
<i>Figur 12</i>	Egne utprøvinger av pointillisme utført med tusj. Egne fotografier, side 78.

## VEDLEGG 1: Godkjenning av masterprosjekt NSD

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Undervisningsplanlegging i Kunst og håndverk blant lærere med 0-30 studiepoengs fordypning i faget.

#### **Referansenummer**

978213

#### **Registrert**

21.06.2019 av Cecilie Hagland - [redacted]

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

June Oline Kunnikoff, [redacted], tlf: [redacted]

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Cecilie Hagland, [redacted], tlf: [redacted]

#### **Prosjektperiode**

15.08.2019 - 01.05.2021

#### **Status**

30.08.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (2)**

##### **30.08.2019 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 28.08.2019.



Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.08.2019. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **24.06.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.06.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Undervisningsplanlegging i Kunst og håndverk blant lærere med 0-30 studiepoengs fordypning i faget”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere med 0-30 studiepoeng planlegger undervisning i Kunst og håndverksfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet omhandler en mastergradsavhandling i Fagdidaktikk, kunst og design ved Institutt for estetiske fag på OsloMet – Storbyuniversitetet. Bakgrunnen for forskningsprosjektet er tall fra SSB som viser at omlag halvparten av lærere som underviser på barnetrinnet og 30% som underviser på ungdomstrinnet mangler fordypning innen fagområdet. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan lærere med 0-30 studiepoengs fordypning innen fagområdet arbeider med undervisningsplanlegging i Kunst og håndverk. Mitt foreløpige forskningsspørsmål er:

*Hvordan planlegges undervisning i Kunst og håndverk i grunnskolen av lærere med inntil 30 studiepoeng fordypning innen fagområdet, og hvilke utfordringer kan knyttes til deres undervisningsplanlegging?*

For å belyse problematikken ønsker jeg å intervjuere lærere med 0-30 studiepoengs fordypning som underviser i Kunst og håndverk i grunnskolen. Jeg ønsker med dette å få innsikt i hvordan undervisningen planlegges, og hvilke refleksjoner lærerne har rundt egen fagkompetanse og betydningen av fagkompetanse innen Kunst og håndverk.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil bli gjort opptak av intervjuet, og jeg vil også ta skriftlige notater underveis. Spørsmålene vil handle om din undervisningsplanlegging og refleksjoner rundt betydningen av fagkompetanse i Kunst og håndverk. Personopplysninger som innhentes vil ikke publiseres, da deltakerne i prosjektet skal anonymiseres.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder ved OsloMet - Storbyuniversitetet vil ha tilgang til de innsamlede personopplysningene.
- Intervjuene vil tas opp ved bruk av smarttelefon og UiOs app nettskjema diktafon, som overfører og lagrer lydopptakene på sin passordbeskyttede nettside. Intervjuene transkriberes over på en personlig datamaskin med passordbeskyttelse i etterkant. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakere i studien blir anonymisert i oppgaven, slik at ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes. Aldersblokker (eks. 20-29 år) og landsdel (eks. østlandsområdet) vil benyttes for anonymisering. Deltakere vil omtales som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 eller tilsvarende.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. På grunn av en mulig oppfølgingsstudie vil de innsamlede dataene bli oppbevart frem til den 01.06.2021. Kun data som er anonymisert vil oppbevares videre etter denne datoen, personopplysninger og lydopptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet - Storbyuniversitetet ved:  
Student Cecilie Hagland, på epost ([redacted]) eller telefon: [redacted]  
[redacted] Veileder June Oline Kunnikoff, på epost ([redacted]) eller telefon: [redacted].
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, på epost ([redacted]) eller telefon: [redacted].
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

June Oline Kunnikoff

Cecilie Hagland

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Undervisningsplanlegging i Kunst og håndverk blant lærere med 0-30 studiepoengs fordypning i faget*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## VEDLEGG 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Bakgrunn

Aldersgruppe (20-29, 30-39 osv.)

Hva slags type utdanning har du? (faglærer, allmennlærer, grunnskolelærer, lektorutdanning, ppu, fagutdanning, yrkesutdanning, annet)

Hvilket tiår fullførte du utdanningen din?

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Hvor lenge har du undervist i kunst og håndverk?

Hvor mange timer underviser du i kunst og håndverk i uken?

Underviser du på småskoletrinnet, mellomtrinnet eller ungdomsskolen?

Hvor mange studiepoeng har du i kunst og håndverk?

#### Planlegging

Når legger skolen årsplaner for kommende skoleår (vår/ høst)?

Hvordan foregår denne planleggingen?

Når og hvordan planlegges periodeplaner og øktplaner?

Planlegges det alene eller i fagteam?

Er det satt av tid (eks ukentlig) i timeplanen for planlegging?

Legges det føringer fra ledelsen for hvordan planene skal legges?

Hvor store prosjekter legges det opp til – hvor mange uker?

Hvordan brukes læreplanen i planleggingen? (kompetansemål – hovedområder – grunnleggende ferdigheter - fagfornyelsen)

Konstruerer dere læringsmål?

Planlegges undervisningen med tanke på progresjon og sammenheng i forhold til andre årstrinn?

Samarbeides det med andre fagområder?

Planlegges det for tverrfaglige prosjekter?

Samarbeides det med andre skoler (evt. andre institusjoner)?

Hvilken rolle spiller de økonomiske rammene inn på planlegging av oppgaver?

Hvordan går du frem for å finne ideer til elevoppgaver?

Har skolen oppgaver som blir brukt flere ganger?

Får elevene være med på å bestemme innholdet i undervisningen?

Kjenner du til/ brukes det nettressurser som hjelpemiddel for å lage oppgaver? (hvilke)

Hvordan balanseres teori og praksis i undervisningen?

Hvordan legges det til rette for elevrefleksjon knyttet til faget?

### Vurdering

Hvordan arbeides det med formativ vurdering?

Hvordan veiledes elevene underveis i et prosjekt? (individuell – gruppe/ i klasserom eller utenfor/ muntlig – skriftlig – digital fremovermelding)

Skriver elevene logg?

Hvordan leverer elevene inn et prosjekt? (Digitalt, i arbeidsmappe, i klasserommet)

Leverer de kun sluttprodukt, eller er prosess også med?

Brukes det mappevurdering?

Brukes utstilling og presentasjon for å vise kompetanse?

Hvordan arbeides det med summativ vurdering?

Får elevene tilbakemelding etter hvert prosjekt eller kun midtveis i terminen?

Hvilke kriterier vektlegges når du vurderer?

Gis det tallkarakterer?

Bruker du en nivådifferensiert måloppnåelse?

Hvordan kategoriseres denne?

Gir alle lærerne i faget tilbakemeldinger/ veiledning/ vurdering på samme måte, eller jobber dere ulikt med tanke på dette?

Hvorfor gjøres det på denne måten?

Brukes egenvurdering (eks. to stjerner og et ønske)?

### Fagkompetanse

Hva synes du om å undervise i kunst og håndverk? (kontra andre fag)

Hva vil du trekke frem som positive sider ved å undervise i faget?

Hva opplever du kan være utfordrende med å undervise i faget?

Har du selv valgt å undervise i faget, eller har du blitt tildelt timer?

Opplever du at du har tilstrekkelig kompetanse for å undervise i faget?

Har du realkompetanse eller annen relevant erfaring innen fagområdet?

Mener du at man trenger lærere med formell fagkompetanse for å kunne undervise i faget?

Burde det vært krav om formell kompetanse for å undervise i kunst og håndverk på 1.-7. trinn?

Synes du 30 studiepoeng er tilstrekkelig for å undervise på ungdomsskolen?

Tror du at lærerens grad av fagkompetanse innvirker på undervisningskvaliteten til elevene?

Hvis du fritt kunne bestemme rammer og innhold, hvordan ville din ideelle undervisningssituasjon ha sett ut?