

The word 'KUNSTNER' is rendered in a red dot-matrix font, where each letter is composed of a grid of small red dots. The letters are arranged in a single horizontal line, with the 'K' being the most complex and the 'R' being the most straightforward in terms of dot placement.

OM DESIGN

– om lærere, førskolelærere og assistenters
artikulerte forståelse av design

Iselin Christensen Bjelland

Kandidatnummer 408

Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk,

Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag

2011

Narrativer om design

*– om lærere, førskolelærere og assistenters artikulerte forståelse av
design*

Iselin Christensen Bjelland

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler design i barnehage og småskole. Jeg har valgt barnehage og småskole som forskningskontekst, fordi samarbeid og sammenheng mellom de to institusjonene er satt på dagsordenen hos Regjeringen. I stortingsmelding nr. 16 (KD 2007) ytrer Regjeringen et ønske om økt fokus på overgangen mellom barnehage og skole. De ønsker en bedre faglig sammenheng og økt læringsutbytte for barna og elevene.

Intensjonen med avhandlingen har vært å bidra med økt innsikt i hvordan lærere, førskolelærere og assistenter artikulere sin forståelse av design. Avhandlingen har to problemstillinger: *Hvilke narrativer om design kommer til uttrykk i styringsdokumenter og i lærere, førskolelærere og assistenters artikulerte praksis? Hvilke narrativer om styringsdokumentene kommer til uttrykk i lærere, førskolelærere og assistenters artikulerte praksis?*

For å få tilgang til aktørene i praksis sine fortellinger om design, har jeg anvendt intervju som innsamlingsverktøy. Gjennom studie av de vedtatte planene Rammeplanene 2006 (KD 2006) og Kunnskapsløftet 2006 (UFD 2006), og intervjutekstene, har jeg konstruert noen narrativer. I tolkningen og drøftingen av narrativene kommer det frem at design forstås både smalt og vidt. Smalt fordi design forstås som det å dekorere eller å pynte på et produkts utseende. Vidt fordi, så lenge vi lager noe, designer vi noe, om det skulle være tacoboller eller et instrument. Det kommer også frem at informantene i denne undersøkelsen ikke arbeider bevisst med design i barnehage og småskole. Det vil si at design er innført i styringsdokumentene, men ikke i praksis. At design ikke arbeides med i praksis, drøfter jeg opp mot Regjeringens satsingsområde til slutt, da det er tydelig for meg at arbeidet med fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* og faget *Kunst og Håndverk* nedprioriteres.

Summary

This thesis deals with design in kindergarten and primary school. I have chosen the kindergarten and primary school as a research context, because cooperation and coherence between the two institutions are on the agenda of the Government. The report to the Storting number 16 (KD 2007) expresses the government desire for increased focus on the transition between kindergarten and school. They want a better coherence between the subjects and improved learning outcomes for children and students.

This thesis intention has been to provide greater insight into how teachers, preschool teachers and assistants articulate their understanding of design. This thesis has two questions: *Which narratives about design are expressed in curriculum and in teachers, preschool teachers and assistant's articulate practice? Which narratives about curriculum are expressed in teachers, preschool teachers and assistant's articulate practice?*

To gain access to the actors in practice stories about design, I have used the interview as a collection tool. Through the study of the national curriculum's *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006) and *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring* (UFD 2006), and interview texts, I have constructed some narratives. In the interpretation and discussion of the narratives it emerges that design is understood both narrowly and broadly. Narrowly because the design is understood as it is to decorate or embellish a product's appearance. Broadly because, when we make something, we design something. Whether it is taco bowls we are making, or an instrument. It also emerged that the informants in this survey do not work consciously with design in kindergarten and primary school. This means that design as a term exists in the curriculum, but not in kindergarten or primary school. I discuss the nonexistent of design against the Government's commitment, towards the end of this thesis, when it is clear to me that the work with *Arts, Culture and Creativity* and *Arts & Crafts* is given less priority.

Takk til

Det er noen mennesker som fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter for innholdsrike og engasjerende samtaler. Jeg vil også takke mine medstudenter for trøstende og oppmuntrende ord gjennom hele prosessen. Jeg ønsker også å takke Lars, som har vært min tekniske altnuligmann. Uten deg hadde arbeidet med de digitale verktøyene blitt et kaos. Det er to flotte damer som også fortjener en stor takk. Det er mine flotte og dyktige veiledere, Liv Merete Nielsen og Ingvild Digranes. Takk for at dere har hatt tro på meg og for konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Ellers ønsker jeg å takke min nære familie og venner. Takk for at dere har holdt ut med meg og fortsatt er glad i meg, selv om jeg har vært både usosial og emosjonelt ustabil. En ekstra takk til min herlige mamma!

Til slutt vil jeg takke min viktigste støttespiller, min samboer Eirik. Uten deg hadde ikke dette vært mulig. Takk for at du har orket å høre på mine problemer, for at du har trøstet meg og oppmuntret meg. Tusen takk skal du ha for ditt bidrag med korrekturlesningen. Du er fantastisk!

Tusen takk!

Iselin

Innhold

Kapittel 1: Innledning	13
AVHANDLINGENS KONTEKST OG TEMA	13
Faglig sammenheng mellom barnehage og småskole.....	14
Kunst, kultur og kreativitet (KK&K) og Kunst og håndverk (K&H)	15
Design i KK&K og K&H	16
PÅ VEI MOT EN FAGDIDAKTISK UNDERSØKELSE.....	16
PROBLEMFORMULERING	17
Avhandlingens struktur.....	19
Kapittel 2: Bakteppe	21
ET TILBAKEBLIKK PÅ BARNEHAGE OG SKOLE.....	21
Barnehage	21
Skole.....	22
Barnehage og skole i dag.....	24
FORMELLE STYRINGSDOKUMENTER	25
Rammeplan og læreplan	25
R06 og K06	27
Likhetstrekk mellom R06 og K06	29
Revidering av R06.....	30
DESIGNBEGREPET	31
Kapittel 3: Strategi	35
RAMMER FOR UNDERØKSELSEN	35
ANVENDELSE AV NARRATIV STRATEGI.....	36
Innsamlingsstrategi	37
Konstruering av narrativer	38
Kontekstforankret sannhet	38
Antirealisme- og relativismekritikk	39
Kapittel 4: Dokumentasjonsutvalg	43
DOKUMENTASJONSKILDENES REPRESENTASJON PÅ ULIKE NIVÅ	43

STYRINGSDOKUMENTENE – R06 OG K06	45
ARTIKULERT PRAKSIS – INFORMANTER FRA PRAKSIS	45
Et semistrukturert intervju.....	46
Informantutvalget	47
Gjennomførelsen av intervjuene.....	49
Et etisk perspektiv og transkribering av intervjuene	49
IDENTIFISERINGSPROESSEN AV NARRATIVER I DOKUMENTASJONSKILDENE	51
Kapittel 5: Presentasjon av narrative	53
IDENTIFISERING AV NARRATIVENE I STYRINGSDOKUMENTENE	53
Design i R06 – Et vidt begrep.....	53
Design i K06 – Et produktorientert fagområde	55
IDENTIFISERING AV NARRATIVENE I ARTIKULERT PRAKSIS	56
Design – eksklusivt, fancy og stilig	57
Funksjon og smak – vurderingskriterier for god og dårlig	59
Designfaglig innhold i KK&K/K&H	60
ARTIKULERT PRAKSIS OM STYRINGSDOKUMENTENE	66
Artikulert praksis er positive og lite kritisk	68
Plan og praksis går hånd i hånd	69
Kapittel 6: Drøfting av narrative	71
FORSTÅELSE AV DESIGN SOM PRODUKT OG PROSESS	71
Design som produkt	71
Design som prosess og produkt	74
ULIKE PERSPEKTIVER PÅ DESIGN - PRODUKTORIENTERT OG PROSESSORIENTERT	77
DESIGNS EKSISTENS I PRAKSIS.....	79
STYRINGSDOKUMENTENE – EN BEKREFTELSE AV ALLEREDE EKSISTERENDE PRAKSIS?	82
En minsterettsplan i form, men ikke i praksis.....	84
DESIGNS UEKSISTENS – HVA SÅ?.....	85
AVSLUTTENDE KOMMENTAR	90

Kapittel 7: En visuell kommentar	93
INSPIRASJONSKILDER OG EGET ARBEID.....	93
Eget arbeid.....	96
Videre arbeid.....	99
Litteraturliste	101
SELVVALGT LITTERATUR	103
FIGURLISTE	105
BILDELISTE.....	105
Vedlegg.....	107
VEDLEGG 1. INFORMASJON OG SAMTYKKESKRIV.....	107
VEDLEGG 2. INTERVJUGUIDE – BARNEHAGE	109
VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE – SMÅSKOLE.....	111

Kapittel 1

Innledning

AVHANDLINGENS KONTEKST OG TEMA

Jeg har alltid vært glad i å uttrykke meg estetisk. Dette har familien min fått erfare på nært hold. Enten gjennom mitt store behov for å dekorere hjemmet med alt jeg hadde skapt i barnehagen og i skolen. Eller gjennom de ”uendelige” mange presangene som jeg så stolt lagde hver jul og gav til familien min. *Kunst og håndverk* var yndlingsfaget mitt på skolen, og da faget stod på dagsordenen hadde jeg alltid et genuint ønske om å lære og å mestre faget. Dette har fulgt meg gjennom hele mitt utdanningsforløp. Men da barnehage og grunnskoletiden var over, satt jeg igjen med en følelse av sorg. Sorg i den forstand at jeg, etter alle disse årene, hadde lært for lite og følte at jeg nesten ikke hadde tilegnet meg noen fagkunnskaper i Kunst og håndverk. Det var ikke før jeg begynte på videregående skole, *Tegning, form og farge*, jeg følte jeg tilegnet meg fagkunnskaper. Før dette var det bare glede og iver for faget, men lite kunnskap og manglende kompetanse i å kunne skape noe som jeg selv ville ha vært stolt av, eller som kunne gitt meg et bedre utgangspunkt til studiet Tegning, form og farge. Engasjementet mitt i å lære var ikke et problem, og gode karakterer viser til at jeg gjorde det ”bra” i faget. Men hva var egentlig kriteriene for å gjøre det ”bra” i Kunst og håndverkfaget i grunnskolen? Var faget bare et ”pausefag” i forhold til de teoretiske fagene, et ”kosefag” med for lite fokus på faglig læring?

Min erfaring som barnehagebarn og skolebarn har vært en grunnleggende motivasjon for valg av kontekst i denne undersøkelsen. Jeg vil fokusere på den tidlige delen av utdanningsløpet. Gjennom regjeringens stortingsmelding nr. 16, ... og ingen sto igjen (KD 2007) oppfordres det til *tidlig innsats for livslang læring*, hvor det fokuseres på samarbeid og sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole. I stortingsmeldingen står det; ”Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen” (KD 2007:10). I stortingsmeldingen poengteres det at styrking av barna og elevenes læringsutbytte fra

tidlig av, kan bidra positivt videre i læringsløpet. ”De store skjevhetene i deltakelse i videregående og høyere utdanning kan spores til ulikheter i læringsutbyttet i grunnskolen, noe som igjen har sammenheng med læring og erfaringer før skolestart” (KD 2007:55). Ut i fra mine egne erfaringer og i fra oppfordringen fra stortingsmeldingen, har jeg valgt barnehage og småskole som forskningskontekst i denne undersøkelsen, der fokuset rettes mot arbeidet med de eldste barna (4-6 åringene) i barnehagen og de yngste barna (1.-2. klasse) i småskolen.

Faglig sammenheng mellom barnehage og småskole

I henhold til stortingsmeldingens (KD 2007) satsingsområde som ble beskrevet ovenfor, ble veilederen *Fra eldst til yngst* (KD 2008b) utgitt, for overgangen mellom barnehage og skole. Her blir tråden om tidlig innsats gjenopptatt. Det påpekes at å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole er å legge til rette for et helhetlig opplæringsløp. Videre hevdes det at et godt samarbeid mellom de to institusjonene bygger på forståelse og kunnskaper om hverandres likheter og særpreg. ”En av målsettingene er å bli bedre kjent med hverandres innhold og oppgaver og på den måten lettere kunne se og sørge for sammenheng mellom de to arenaene” (KD 2008b:13). I stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (KD 2009), påpekes det at førskolelærere og grunnskolelærere ofte har begrenset kunnskap om hverandres arbeid og oppgaver.

Manglende kunnskap kan føre til at en ser på læring som noe svært forskjellig. Læringen i skolen knyttes tradisjonelt til formalisert læring, som å sitte ved pulten og gjøre det en har fått beskjed om, mens læringen i barnehagen foregår fritt og uformelt i lek og hverdagsaktiviteter. Denne tradisjonelle tilnærmingen representerer en forenkling som ikke nødvendigvis stemmer overens med virkeligheten barn og unge møter i dagens barnehager og skoler (KD 2009:84).

Veilederen *Fra eldst til yngst* (KD 2008b), råder at det jobbes for å sikre sammenheng og progresjon i læringsinnholdet. ”Mål og progresjon for fagområdene i rammeplanen og for skolens fag bygger på hverandre, og arbeidet består i å sikre godt samsvar mellom plan og praksis” (KD 2008b:28). For at barnehage og barneskole skal kunne samarbeide om å styrke den faglige sammenhengen og progresjonen, må institusjonene først vite noe om hverandres fagområder og fag. Spørsmålet er om de har tilstrekkelig viten om nettopp dette. Selv om fagområdene og fagene i styringsdokumentene bygger

på hverandre, betyr det ikke eksplisitt en sammenheng og progresjon i læringsinnholdet. Dette avhenger også av aktørene i praksis sin faglige forståelse og tolkning.

Kunst, kultur og kreativitet (KK&K) og Kunst og håndverk (K&H)

I denne avhandlingen skal ikke alle fagområdene i barnehagen og fagene i skolen berøres. Det er fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* (KK&K) og faget *Kunst og håndverk* (K&H) som er i fokus. Barnehagens fagområde KK&K omhandler flere områder enn skolens fag K&H, og jeg har derfor gjort en avgrensning, slik at fagområdet og faget lettere kan ses i sammenheng. KK&K omhandler billedkunst og håndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design. I denne avhandlingen vil ikke musikk, dans, drama, språk og litteratur berøres, kun billedkunst og håndverk, arkitektur og design. Dette gjør at denne delen av fagområdet KK&K i barnehagen og faget K&H i småskolen korresponderer mer med hverandre.

Det finnes forskning og litteratur som beskriver samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. I mange av dokumentene (Broström & Shytte 2005; KD 2007; Lillemyr 1998, 2001a, 2001b) som omhandler overgangen barnehage – skole, er det tydelig hva som oftest står i fokus av kunnskaper og ferdigheter barna skal erverve før skolestart. Ferdigheter innenfor sosial kompetanse, språk og matematikk anses som viktig. I stortingsmelding nr. 16 (KD 2007) er det tydelig at språklige og sosiale ferdigheter vektlegges mer enn andre områder, og ferdighetene tildeles stort fokus;

De siste 20 årene har vi fått økt kunnskap om den betydningen småbarnsperioden har for individets mulighet for livslang læring. Utviklingen av språk står sentralt. Språk gir mulighet til å kommunisere og bidrar til identitetsdannelse og tilhørighet i et fellesskap. Ved hjelp av språk lærer barnet å forstå seg selv og omverdenen. Språkutvikling er derfor noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv, og er avgjørende for barnets videre utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Studier viser at tidlig språkstimulering kan forebygge sosiale forskjeller i senere læringsresultater i skolen (KD 2007:23).

Da jeg ikke har kommet over noe forskning som ser på faglig sammenheng og progresjon mellom barnehagens fagområde KK&K og skolens fag K&H, vil en undersøkelse som berører dette fagområdet og faget både være viktig og relevant.

Design i KK&K og K&H

Da forskningskonteksten var klar, begynte jeg å studere de to institusjonenes styringsdokumenter nærmere. Fokuset mitt var på likheter og ulikheter mellom fagområdet KK&K og faget K&H. I studiet av styringsdokumentene, *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006*¹ (KD 2006) og *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring 2006*² (UFD 2006), ble jeg overrasket over at designbegrepet også var innført i styringsdokumentet til barnehagen, noe jeg ikke var klar over fra før av. I bachelorutdannelsen min, *Førskolelærer med vekt på kunstfag*, stod design aldri på dagsordenen i undervisningen og det ble heller aldri diskutert at design var ett av flere uttrykksformer KK&K skulle omhandle. Da jeg startet min mastergradsutdanning på Høgskolen i Oslo, var designbegrepet derimot et sentralt samtaleemne i undervisningen. Der ble jeg introdusert mer og mer for designdidaktiske drøftninger, noe som førte til at nysgjerrigheten ble vekket. Jeg bestemte meg tidlig for at design i barnehage- og småskolekonteksten skulle være temaet for denne avhandlingen.

Dersom barnehage og småskole skal samarbeide om progresjon i læringsinnholdet i forhold til design i KK&K og K&H, er det viktig med en noe lunde felles designforståelse. ”Et gap i forståelse av design mellom profesjon og allmennhet tjener verken de profesjonelle utøverne, brukerne eller samfunnet. Her ligger en designdidaktisk utfordring” (Nielsen 2008:25). Man kan derfor spørre seg; er designforståelsen den samme i barnehagen som i småskolen og den samme i mellom aktørene i barnehagen og i mellom aktørene i småskolen?

PÅ VEI MOT EN FAGDIDAKTISK UNDERSØKELSE

Det er stor forskjell mellom vektlegging av designbegrepet i de to formelle styringsdokumentene R06 og K06. Selv om begrepet tillegges ulikt omfang i styringsdokumentene, er faktumet det at begge dokumentene har innført designbegrepet, og at både barnehagen og skolen må forholde seg til det. Med et ønske om mer kunnskap om design i småskole og barnehage, ble det essensielt med et fagdidaktisk

¹ Vil videre bli omtalt som R06.

² Vil videre bli omtalt som K06.

perspektiv på undersøkelsen. Selve designbegrepet i seg selv, som et universelt begrep, ser jeg ikke på som like relevant å drøfte i denne avhandlingen.

Ingvild Digranes (2009) skiver at fagdidaktikk er en verdifull del av utdanningsfeltet Kunst og design. Hun sier at det stadig utvikles flere termer på fagdidaktikk innenfor kunstfagfeltet ved at flere er opptatt av hva faget skal være. "Art didaktik, Design didaktik, Art and Design didaktik, Art and Crafts didaktik, Art subjects didaktik, and Visual didaktik - all concepts covering the field or parts of the field of research that is occupied with learning and teaching within art, design and crafts" (Digranes 2009:51). Fagdidaktikk er et begrep som favner om mer enn metodiske spørsmål. Det inkluderer også fagets begrunnelse og innhold (Nielsen 2009). I forhold til designfaglig innhold i barnehage- og småskolekonteksten kan man spørre seg om hva design er og hva vi ønsker at det skal være. "Fagdidaktikk er refleksjoner over hva et fag *er* ... i forhold til hva et fag *kunne* eller *burde* være i skole, samfunn, akademia og profesjonsutdanninger" (Ongstad 2004:37). Gjennom de sentrale spørsmålene som berører hva et fag *er* og hva faget *ønsker å være*, "fødes andre problemstillinger knyttet til fagets innhold, dets læreplaner, læreres kvalifikasjoner for å undervise i faget samt rammer og utstyr for undervisningen" (Nielsen 2009:26). I denne undersøkelsen ligger fokuset på å lære mer om hva design blir forstått som av aktørene i barnehage- og småskolekonteksten.

Liv Merete Nielsen (2009) skriver at dikotomier eller motsetninger kan fungere som grunnlag for diskusjoner angående fagets mål og praksis. "Motsetningene kan ha sin forankring i teori eller i praksis. De kan også vise seg å være komplementære, altså at de utfyller og beriker hverandre, fremfor å være uforenelige" (Nielsen 2009:33). For å kunne diskutere dikotomiene må man først identifisere dem. Dikotomiene eller motsetninger kan forekomme både i planene, i tolkninger av planene og i beskrivelser av fagets praksis (Nielsen 2009). Jeg ser det derfor som relevant og også se nærmere på det som står i de vedtatte planene og hvordan aktørene i praksis gjør en tolkning av planene, for å få vite mer om design som praksis i konteksten barnehage og småskole.

PROBLEMFORMULERING

Regjeringen har i stortingsmeldingen (KD 2007), ytret et ønske om økt fokus på overgangen mellom barnehagen og skolen og bedre faglig sammenheng. Jeg ser på det

som viktig og relevant med en undersøkelse som berører designforståelse hos aktørene som skal jobbe for å styrke overgangen, sammenhengen og læringsutbyttet. Hovedintensjonen med denne avhandlingen er å bidra til økt innsikt i hvordan aktørene artikulere sin forståelse for design. Dette kan være et godt utgangspunkt for å drøfte mulige tiltak for en bedre faglig sammenheng. En god faglig sammenheng fra tidlig av, kan bidra med å styrke barna og elevenes læringsutbytte videre i læringsløpet (KD 2007; KD 2008b). Med en problemstilling innenfor et fagdidaktisk perspektiv, er det relevant å se nærmere på designforståelsen i forhold til KK&K i barnehagen (4-6 år) og K&H i småskolen (1.-2. klasse). Undersøkelsens hovedproblemstilling lyder derfor slik;

Hovedproblemstilling:

Hvilke narrativer om design kommer til uttrykk i styringsdokumenter og i lærere, førskolelærere og assistenters artikulerte praksis³?

Delproblemstilling:

Hvilke narrativer om styringsdokumentene kommer til uttrykk i lærere, førskolelærere og assistenters artikulerte praksis?

Jeg har i tillegg til hovedproblemstillingen valgt å legge til en delproblemstilling. Selv om både styringsdokumentet til barnehage og skole har innført designbegrepet, betyr det ikke at design er en del av barnehagens og småskolens hverdag. I evalueringen av R96 (Retvedt, Skoug & Aasen 1999) kommer det frem at barnehagenes årsplaner generelt sett ikke viste til noen implementering av rammeplanen. Mye av innholdet i årsplanene var generelle utsagn, som bar preg av en mer eller mindre mekanisk avskrift av rammeplanens tekst. Løsrevet og uten klar sammenheng til andre deler av årsplanens tekstinnhold. Det kom også fram hvordan enkelte begreper ble tolket og misforstått av aktørene/informantene. Et eksempel på dette var kulturbegrepet og sosial læring. ”Kulturformidling kan således ha kommet til å stå i motsetning til den sosiale læringen i barnehagepersonalets oppfatning” (Retvedt m.fl. 1999:179). Lærerne og førskolelærerne skal både tolke og praktisere de vedtatte planene. Jeg ser det derfor som viktig og relevant og også vite mer om hvordan artikulert praksis forholder seg til styringsdokumentene.

³ Jeg vil komme nærmere inn på betegnelsene *narrativ*, *styringsdokumenter* og *artikulert praksis* senere i avhandlingen.

Avhandlingens struktur

Jeg vil her kort skissere innholdet i de ulike kapitlene. I neste kapittel *Bakteppe*, vil jeg prøve å danne et bakteppe som kan være fruktbar videre inn i undersøkelsen. Her har jeg både et historisk og teoretisk perspektiv på institusjonene, styringsdokumentene og designbegrepet.

I det tredje kapitlet *Strategi*, vil jeg presentere noen rammer for undersøkelsen, samt min posisjon. Jeg vil også komme nærmere inn på hva jeg legger i betegnelsen *narrativ* når jeg presenterer min anvendelse av narrativ strategi.

I det fjerde kapitlet *Dokumentasjonsutvalg*, vil jeg ta for meg de valgte dokumentasjonskildene som bygger på de narrative kildene, styringsdokumenter og artikulert praksis. Innenfor de to narrative kildene kan ulike seleksjoner av dokumentasjonskilder velges. Med betegnelsen *styringsdokumenter*, mener jeg ulike dokumenter som kan virke styrende i praksis. Med betegnelsen *artikulert praksis* menes de ulike aktørene som jobber i praksis. I dette kapitlet vil også intervju som innsamlingsverktøy bli berørt.

I det femte kapitlet *Presentasjon av narrative*, vil jeg presentere de identifiserte narrative som kan belyse problemstillingene for denne undersøkelsen. De identifiserte narrative vil bli drøftet i det sjette kapitlet, *Drøfting av narrative*.

I denne avhandlingen har jeg valgt en teoretisk tilnærming til problemfeltet. Derfor blir det praktisk-estetiske arbeidet mer en visuell kommentar. Jeg har valgt å ta tak i artikulert praksis fortellinger i det praktisk-estetiske arbeidet. Jeg har utviklet noen mulige ideer på hvordan dette kan formidles i utstillingen i vår. Dette vil jeg ta for meg i det siste kapitlet, *En visuell kommentar*.

Kapittel 2

Bakteppe

I dette kapittelet vil jeg prøve å danne et bakteppe som kan være fruktbart videre i undersøkelsen. Denne undersøkelsen har ikke som mål å greie ut om egenarten til barnehage og småskole. Jeg er klar over at det er to ulike typer institusjoner med ulike læringssyn og tradisjoner, men det er likhetene som her vurderes som mest relevant når det er snakk om faglig sammenheng og progresjon. I dette kapittelet har jeg et historisk perspektiv på både barnehage og skole, designbegrepet og de formelle styringsdokumentene. Jeg vil først ta for meg historiske hendelser i forhold til barnehage og skole. Deretter vil jeg ta for meg de formelle styringsdokumentene til barnehagen og skolen, ved å drøfte dem hver for seg for så å se på likhetstrekk. Videre vil jeg se nærmere på den økende bruken av design og design i barnehage og småskole.

ET TILBAKEBLIKK PÅ BARNEHAGE OG SKOLE

Barnehage

Dagens barnehage er blitt til av en sammensmelting av korttidsbarnehager og barneasyle/daghjem og har derfor røtter både innenfor en sosial og en pedagogisk institusjon. Det første barneasylet i Norge kom i 1837, mens de første barnehagene i Norge trolig ble opprettet i 1870- eller 80-årene (Tønnessen 1995; 2004). Barnehage som en sosial institusjon stammer fra barneasylene. De engelske barneasylene stod som et forbilde for asylene som vokste frem i Norge. De norske asylene var heldagsinstitusjoner som tok i mot barn helt ned i toårsalderen. Målene for asylene var å gi barna omsorg og oppdragelse, i tillegg til å være den første skolen for de minste barna. Barnehagen som pedagogisk institusjon stammer fra den tyske filosofen og pedagogen Friederich Fröbel. Fröbel la frem et nytt syn på barnet med utgangspunkt i romantikkens ideer der barnehagen skulle bygge på barnas egen virksomhet (KD 2007). Betegnelsen *barnehage* har også sin opprinnelse fra Fröbel. Barnehage er en direkte

oversettelse av hans betegnelse *kindergarten*. Da vi i 1975 fikk den første lov⁴ om barnehager, ble det avgjørende skritt tatt i arbeidet med å samkjøre de to tradisjonene, barnehage og daghjem⁵ (Tønnessen 2004). Den opprinnelige barnehageloven fra 1975 har endret seg flere ganger gjennom tidene. Både i 1996 og i 2005 (trådte i kraft i 2006) ble barnehageloven revidert. Det samme året som den andre barnehageloven kom i 1996, fastsatte Barne- og familiedepartementet (BFD) den første rammeplanen for barnehagen, *Rammeplan for barnehage*⁶ (BFD 1995). Rammeplanen gav barnehagen et samfunnsmandat, en forpliktende ramme for innholdet. Men det tok ikke mange år før barnehagene skulle få en ny reform. Den nye reformen, R06⁷ kom som en følge av Stortingets vedtak om ny barnehagelov i 2005, altså den tredje barnehageloven (Ingeberg 2007). Selv om barnehagen ikke er obligatorisk og gratis, jobbes det mot at alle barn skal ha muligheten til å gå i barnehagen om foreldrene ønsker det. I 2003 vedtok Stortinget et mål om full barnehagedekning (Barnehage-løftet). En følge av dette var innføringen av formålsparagrafen som lovfestet individuell rett til barnehageplass. Dette trådte i kraft i januar 2009. Tallene på hvor mange barn som går i barnehagen har endret seg kraftig de siste tiårene, fra 7 prosent i 1975 (om lag 30 500 barn) til hele 87 prosent i 2008 (om lag 262 000 barn). Nå er ikke barnehagen lenger et tilbud for de få, men er mer et nasjonalt velferdsgode (KD 2009).

Skole

I motsetning til barnehagen er skolen i dag både obligatorisk og gratis, men slik har det ikke alltid vært. De første skolene i Norge ble trolig etablert ved de største kirkene i siste halvdel av 1100- tallet. Enda dette var kirkelige yrkesskoler, kalt latinskoler, forekom det også at de hadde andre elever enn dem som kom for å bli prester. Latin stod sentralt og språket utviklet seg til å bli de lærdes språk i hele Europa. Latinskolen bestod i over 700 år, men har forandret seg opp gjennom årene. De første årene var det fattiggutter som bodde der. Guttene fikk mat, klær og losji, mot å gjøre tjeneste ved kirkelige handlinger. Senere ble latinskolen gradvis tatt i bruk for å gi dem som skulle bli statens embetsmenn, en grunnopplæring. I 1736 ble en ny konfirmasjonsordning innført, og som følge av denne kom *Forordning om Skolerne på Lande i Norge* i 1739.

⁴ Lov av 1975 om barnehage (Telhaug 1997).

⁵ Rundt århundreskiftet ble asyl kalt *daghjem*, fordi ordet asyl ble oppfattet som belastende (Tønnessen 1995).

⁶ Vil videre bli omtalt som R96.

⁷ *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006).

Denne fordringen har blitt betraktet som grunnskolens fødselsattest (Tønnessen 2004). Omkring år 1850 gikk barn og ungdom i ulike skoler ut i fra den stand eller klasse de tilhørte. ”Allmuen gikk i allmueskolene som rekrutterte til kroppsarbeid. Barn fra øvre sosiale lag gikk i egne betalingsskoler, latinskoler eller borgerskoler som rekrutterte til handel og håndverk, mens embetsmennesenes barn gikk i latinskolen, som rekrutterte til universitetet” (KD 2007:14). Da *Folkeskoleloven av 1889* kom, ble navnet *allmueskole* forlatt til fordel for *folkeskole*. ”Skolen skulle være en skole for hele folket og styrt av folket og gratis for alle” (Myhre 1998:49). Folkeskolen var for barn fra 7 til 14 år. Selv om den sjuårige folkeskole ble innført, var det i 1945 langt i fra en enhetsskole. Elevene fikk ikke det samme tilbudet om fag og undervisningsmaterial, og det var store forskjeller mellom by og land. Dette endret seg da folkeskolene på landet og i byene i 1959 ble underlagt en felles lov, *Folkeskoleloven av 1959*, som førte til at timetall og fagkrets ble mer enhetlig (KD 2007). Året etter, i 1960, kom planen *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, som var en felles læreplan for hele landets obligatoriske skole. Senere, under utarbeidelse av en ny lov, ble navnet *folkeskole* endret til *grunnskole*. Da *Lov om grunnskolen av 1969* ble innført, ble kommunene pålagt å innføre en obligatorisk og felles grunnskole innen 1975. En fullstendig læreplan for skolen, nå under betegnelsen *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*, ble utgitt i 1974. Tretten år senere, i 1987, kom en ny mønsterplan for grunnskolen (M87), som formelt sett bare var en revisjon av M74 (Telhaug 1997). ”Den reviderte planen fra 1987 framstod i visse henseender som en restaureringsplan, altså som en plan for fornyelse av eldre tiders pedagogiske prioriteringer” (Telhaug 1997:71). I 1997 gikk den 9-årige obligatoriske skolegangen over til 10-årig. Da fikk også skolen en ny læreplan, L97⁸, som også er blitt omtalt som verdens vakreste læreplan (Nielsen 2009). Men det tok ikke mange år før en ny reform ble innført. Allerede i 2006 kom en ny reform (K06⁹), der læreplanene for første gang var gjennomgående for hele det 13-årige opplæringsløpet (KD 2007). Skolens utvikling kan ses i sammenheng med barnehagens. Både barnehage og skole har historisk sett vært et tilbud for de få, mens nå er skolen en obligatorisk 10-årig skole som gjelder for alle, og barnehagen er blitt billigere og utvikler seg til å bli et felles tilbud for alle.

⁸ *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF 1996)*.

⁹ *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring (UFD 2006)*.

Barnehage og skole i dag

En viktig hendelse som skapte endring for både barnehagehverdagen og barneskolehverdagen, var innføringen av 10-årig skoleplikt i 1997. Da fikk både barnehagen og barneskolen nye alderstrinn å forholde seg til. Barnehagene mistet seksåringene som de hadde lang erfaring med og seksåringenes plasser ble i stor grad fylt opp av ettåringer og toåringer, noe barnehagene hadde relativt lite erfaringer med (Bleken 2007). Unni Bleken (2007) hevder at barnehagene fikk liten støtte i form av opplæring til å mestre de nye oppgavene som de hadde foran seg. ”Oppmerksomheten i samfunnet og økonomiske støttetiltak var rettet mot Reform 97 som en skolereform og til konsekvenser for skolen. At den også var en stor og krevende barnehagereform, ble mer eller mindre oversett” (Bleken 2007:35). I dag er både skolen og barnehagen forent under Kunnskapsdepartementet. Denne foreningen, overføringen av barnehagen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet høsten 2005, tydeliggjør at barnehagen også har en sentral rolle i utdanningsløpet (KD 2009). Etter at barnehage og skole ble samlet under Kunnskapsdepartementet, ble tidlig innsats for livslang læring som virkemiddel for sosial utjevning, satt på dagsorden. Samarbeid mellom barnehage og skole og faglig sammenheng ble satt i søkelys. Det påpekes i Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i Barnehagen*, at en av Regjeringens gjennomgående målsettinger for utdanningspolitikken har vært ”å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter for læring, og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevenes læringsutbytte” (KD 2009:5). Det blir påpekt at barnehage og småskole er sentrale og viktige institusjoner i arbeidet med å utjevne de sosiale skjevhetene (KD 2007; 2008a; 2009).

At barnehage og skole blir mer og mer lik, blir problematisert både innen forskning og i politiske sammenhenger. I veilederen, *Fra eldst til yngst* (KD 2008b), påpekes det at forskning og evalueringer nasjonalt og internasjonalt, viser til at barnehagesektoren frykter at barnehagen presses mer mot en skoletradisjon, hvor læring og vurdering står som sentrale begreper. Men et fokus på faglig sammenheng for å styrke læringsløpet, innebærer ikke nødvendigvis at barnehagen skal bli lik skolen eller omvendt. Og dette er heller ikke mitt ønske ved å fokusere på design i barnehage- og småskolekonteksten. Poenget er at begge institusjonene har fagområdet/faget KK&K/K&H hvor designbegrepet er innført, og diskusjoner, refleksjoner og forskning rettet mot det fagdidaktiske er alltid viktig. At skolen får innsikt i design som område i barnehagen og

omvendt, kan føre til at samarbeidet i overgangen styrker en faglig sammenheng. Ved å bygge et godt læringsgrunnlag i barnehage og småskole for design i KK&K/K&H, kan det bidra til god faglig sammenheng og økt læringsutbytte videre i utdanningsløpet.

FORMELLE STYRINGSdokumenter

De to siste styringsdokumenter for barnehage og skole kom nesten samtidig. Det tok ca. ti år mellom innføringen av R96 & R06 i barnehagen, og ca. ni år mellom innføringen av L97 & K06 i skolen. Selv om planene og institusjonene er forskjellige på mange måter, er ikke forskjellene så store at man ikke kan trekke paralleller. Det har skjedd endringer i de nye planene i forhold til de gamle, og noen av endringene vil bli presentert, i tillegg til planene i sin helhet. En fullstendig og detaljert analyse av planene vil ikke bli prioritert. Jeg har fokusert på sentrale endringer og likhetstrekk mellom de to styringsdokumentene. Først vil jeg ta for meg begrepene *rammeplan* og *læreplan*.

Rammeplan og læreplan

I barnehagen heter det *rammeplan* og i skolen heter det *læreplan*, men hva er forskjellen? Grethe S. Rønning (1996) mener at begrepet læreplan er overordnet begrepet rammeplan, og at en rammeplan derfor også er en læreplan. ”Vi kan si at læreplanbegrepet er en samlebetegnelse for ulike typer læreplaner med ulik grad av styring” (Rønning 1996:33). Rønning trekker også linjer videre ved å hevde at begrepet rammeplan er synonymt begrepet maksimumsplan. En maksimumsplan gir åpninger for ulike valg av innhold i barneskole og barnehage, der den enkelte lærer eller førskolelærer kan gjøre forskjellige valg. ”Det tillates med andre ord at skoler og barnehager får forskjellig innhold, avhengig av de valgene man gjør” (Rønning 1996:18). Rønning påpeker videre at skolens plan derimot, nærmer seg mer og mer en minsterettsplan. Dette innebærer at det blir mindre frihet til utvalg, og mer felles obligatorisk stoff. Ergo, større faglig likhet mellom skolene. ”En minsterettsplan forutsetter imidlertid klart uttrykte mål og innholdsbeskrivelser for å kunne måle om den enkelte elev har lært det han/hun har rett til. Dette gir lærerne mindre frihet til selv å bestemme mål, innhold og arbeidsmåter” (Rønning 1996:19). Men i Norske skoler er det metodefrihet. ”Lærere har metodefrihet i egen undervisning. Det betyr en frihet til å avgjøre på *hvilken måte* målene skal nås” (Nielsen 2009:102). Jeg er derfor ikke helt

enig med Rønning. Det er heller snakk om mindre frihet til å velge innhold og ikke mindre frihet til å velge arbeidsmåter. Rønning hevder videre at en slik minsterettsplan ikke bare uttrykkes i læreplanen til skolen, men også i rammeplanen, fordi den ” sier at barn og foreldre har rettigheter i forhold til barnehagen”(Rønning 1996:19) Eller slik Frode Søbstad uttrykker det, ”fordi barn og foreldre har kunnet forvente at barnehagen arbeider i retningen av de målene som ble formulert i planen”(Søbstad 2007:75). Rønning forteller at læreplaner speiler det samfunnet den er en del av, og at den forsøker å fremme det som er bra og motvirke det som er dårlig. Hun mener at dette signaliserer at man tror på at læreplaner har en funksjon i det at de kan styre lærere, førskolelærere og andre aktører sitt arbeid i skolen og barnehagen. Hun beskriver så at det ligger formodninger bak samfunnets engasjement og interesse i læreplaner og hun presenterer fire punkter (Rønning 1996:21);

1. Det er gjennom skole og undervisning at samfunnsutviklingen blir ledet i den ønskede retning. Skolereformer blir først og fremst midler for samfunnsendring og i mindre grad pedagogiske reformer. Samfunnets problemer blir skolens læreplan.
2. Det er først og fremst gjennom læreplanen at man informerer, formidler og styrer det som skjer i skole og undervisning.
3. Skolen har evnen til å forandre seg i ønsket retning, bli bedre, enten det gjelder å bli mer effektiv, demokratisk, kunnskapsorientert eller lignende.
4. Skolen som sydebukk. Går noe galt i samfunnet er det skolens feil.

Rønning hevder at disse formodningene signaliserer en tro på lærere og førskolelæreres evner og viljer til å iverksette planens intensjoner. Men også at formodningen vitner om en tillit til planens evne til å styre førskolelærerne og lærerne. Hun hevder videre at endringer som skjer i samfunnet vil påvirke utviklingsarbeid av læreplanene i barnehage og skole (Rønning 1996). Selv om styringsdokumentene R06 og K06, gir pedagogiske føringer på innholdet i barnehage og skole, kan styringsdokumentene også bidra til å legitimere praksisen utad mot samfunnet. ”En plan gir også samfunnet kunnskap om hva som skjer i virksomheten. På denne måten får for eksempel skoler og barnehager legitimitet i samfunnet” (Søbstad 2007:76).

Søbstad bygger videre på Rønnings begreper når han tar for seg den nye rammeplanen R06. Søbstad hevder at en *læreplan* er mer omfattende enn en *rammeplan*, i det at en rammeplan ikke gir ”detaljerte føringer for innholdet i virksomheten, men den prøver i

en viss utstrekning å påvirke de valgene som gjøres i en barnehage”(Søbstad 2007:75). Søbstad hevder også at den nye rammeplanen, R06, har klarere føringer enn den gamle planen, og at rammeplanen nå er mer konsis og forpliktende for de ansatte i barnehagen. Han påpeker at det er naturlig å forvente at R06 blir tatt på alvor og fulgt opp i praksis, fordi planen er en forskrift til lovene, men at man ser at nye planer generelt sett ikke fører til store endringer av praksis (Søbstad 2007:76). Når skole og barnehage får nye styringsdokumenter å forholde seg til er det altså ingen selvfølge at intensjonene og innholdet i styringsdokumentene implementeres i praksis. Implementering av nye reformer og styringsdokumenter er en komplisert og tidkrevende prosess og implementeringsarbeid, selv med gunstige betingelser og rammevilkår, kan ta opp til 3 til 5 år å gjennomføre (Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre 2003). En hyppig innføring av nye reformer fører ikke nødvendigvis til at skolene og barnehagene blir bedre, og virkningen av en ny reform får vi ingen kjennskap til før lenge etter at den er gjennomført (Nielsen 2009).

R06 og K06

Både barnehagens og skolens formelle styringsdokumenter har blitt endret opp gjennom tidene. Den reviderte rammeplanen for barnehagen R06 er betydelig kortere enn den første rammeplanen, R96. Mens R96 hadde et omfang på 139 sider, har R06 kun 36 rene tekstsider, som også er i A5- format. ”Denne forandringen av planen av 1995 gjenspeiler departementets intensjoner om å lage en klarere og kortere plan som taler enklere og mer direkte til leser- eller brukergruppen” (Moser & Röthler 2007:18). I begge rammeplanene for barnehagen blir målene for fagområdene presentert som prosessmål. I den gamle planen, R96, ble målene for læring presentert mer som en avsluttende oppsummering etter hvert fagområde. I R06 derimot, har målene fått en mer fremtredende posisjon, men selve målformuleringene er identiske i de to planene. Gjennom arbeidet med fagområdene skal barnehagen bidra til at barna ...”(BFD 1995; KD 2006). Det som er helt nytt i R06 er at det nå også presenteres krav til barnehagepersonalet – ”For å arbeide i retning av disse målene må personalet ...” (KD 2006). De ulike kravene til personalet ”karakteriserer sentrale forutsetninger for å kunne arbeide i retning av og å innfri de formulerte målene” (Moser & Pettersvold 2008:19). Det er også verdt å merke seg at i R96 ble fagområdene presentert som en del av et større kapittel, *Kapittel 5: Kultur og fag*. I R06 derimot presenteres fagområdene i et

eget kapittel, *Kapittel 3: Fagområdene*. En annen sentral endring fra R96 til R06 er utvidelsen av fagområdene, fra fem fagområder til syv fagområder. Dette ble gjort til dels ved å splitte opp temaer som tidligere var satt sammen i ett fagområde. Det ble også innført et nytt fagområde, *Antall, rom og form*. Flere av fagområdene¹⁰ har også endret navn. I R96 het det *Estetiske fag*, mens i R06 heter det *Kunst, kultur og kreativitet* (KK&K). I R96 står det at estetiske fag skal omhandle ”musikk, bevegelse, forming og drama og disse fagenes plass i barnehagen” (BFD 1995:71). I fagområdet Estetiske fag, ble de tre ”hovedområdene” presentert hver for seg. Først *Musikk og dans/bevegelse*, så *Forming* og til slutt *Drama*. En slik inndeling finner du ikke i R06 og benevnelsen *forming* er nå helt borte. Om fagområdet KK&K står det så i R06; ”Fagområdet [KK&K] omhandler uttrykksformer som billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design” (KD 2006:36). Etter en kort beskrivelse av fagområdet presenteres målene.

Ved innføringen av folkeskoleloven i 1889 kom håndverksfagene Tegning, Håndarbeid og Sløyd for første gang inn i den offentlige skolen. Senere ved *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* i 1960, ble de tre håndverksfagene slått sammen til ett fag, *Forming*. Denne betegnelsen ble endret til *Kunst og håndverk* ved innføringen av L97. En annen endring ved L97, var innføringen av den generelle læreplanen som skulle gjelde for hele grunnskolen og videregående skole. Denne planen var allerede vedtatt og tatt i bruk av den videregående opplæringen gjennom Reform 94. Den generelle læreplanen ble så videreført i den nye reformen, K06. En sentral endring fra L97 til K06 var prinsippet om at grunnleggende ferdigheter skulle inngå i alle fagene i skolen (Nielsen 2009). ”Prinsippene understreker at opplæringen skal fremme utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter, samtidig som det tas hensyn til deres ulike forutsetninger og behov.”(KD 2008a:8). De fem grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese og regne og bruke digitale verktøy. En annen endring fra L97 til K06, er at læreplanene nå er gjennomgående for hele det 13-årige opplæringsløpet (KD 2007). Alle læreplanene i K06 har en felles struktur som består av formål, hovedområder, timetall i faget, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering. K06 har fortsatt en innledende beskrivelse av fagene slik som i L97, men

¹⁰ Fagområdet *Samfunn, religion og etikk* fra R96 ble i R06 delt opp i til fagområdene *Etikk, religion og filosofi, Natur, miljø og teknikk* og *Nærmiljø og samfunn*. Fagområdet *Språk, tekst og kommunikasjon* i R96 ble endret til *Kommunikasjon, språk og tekst* i R06. Også fagområdet *Fysisk aktivitet og helse* gjennomgikk en endring. I R06 heter nå fagområdet *Kropp, bevegelse og helse*.

beskrivelsens status i K06 har endret seg til å bli selve formålet med faget.”At formålet beskrives gjennom en brødtekst er ulikt tidligere planer, der målene har vært formulert som punkter” (Nielsen 2009:87). En annen endring fra L97 til K06 var innføringen av kompetansemålene. Kompetansemålene i K06 gir føringer til hva hver enkelt elev skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn (KD 2008a). I K&H er det formulert kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn, som har ført til at de enkelte skoler har ”større frihet til å planlegge sin undervisning uavhengig av at lærestoff skulle knyttes til bestemt årstrinn” (Nielsen 2009:87). Det har også skjedd en endring i strukturen av K&H. I L97 var innholdet strukturert etter fagets dimensjoner (2-dimensjonal form og 3-dimensjonal form), fagets byggesteiner (Form, farge og komposisjon og Materialer, redskap og teknikker) og fagets kontekst (Kunst og formkultur). I K06 derimot er K&H strukturert etter fagets tematiske deler, altså de fire hovedområdene, Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur (Nielsen 2009).

Likhetstrekk mellom R06 og K06

At det finnes ulikheter mellom betegnelsene rammeplan og læreplan, og mellom styringsdokumentene til barnehagen og barneskolen er ikke overraskende. Det interessante ligger i likhetene. For det første finnes det strukturelle likheter mellom de to styringsdokumentene R06 og K06. R06 består av tre hoveddeler, der del 1 er *Barnehagens samfunnsmandat*, del 2 er *Barnehagens innhold* og del 3 er *Planlegging og samarbeid*. I del 1 presenteres barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver (kapittel 1). Del to tar for seg omsorg, lek og læring (kapittel 2), og de syv fagområdene¹¹ (kapittel 3). I den tredje delen blir barnehagens arbeid med planlegging, dokumentering og vurdering (kapittel 4), og samarbeid (kapittel 5), presentert. K06 består også av tre hoveddeler, der del 1 er den *Generelle del*, del to er *Prinsipper for opplæringen* og del tre *Læreplaner for fag*. I den generelle delen blir de syv¹² menneskelige egenskapene som skolen skal sikte mot å utvikle, presentert. I del to blir prinsippene for all undervisning i grunnopplæringen presentert. Her står Læringsplakaten sentralt med sine 11 punkter. Ellers omfatter denne delen prinsipper knyttet til overskriftene utvikling av elevenes; *Sosiale og kulturelle kompetanse*,

¹¹ De syv fagområdene er; Kommunikasjon, språk og tekst, Kropp, bevegelse og helse, Kunst, kultur og kreativitet, Natur, miljø og teknikk, Etikk, religion og filosofi, Nærmiljø og samfunn og Antall, rom og form.

¹²De syv menneskene er; Det meningssøkende mennesket, Det skapende mennesket, Det arbeidende mennesket, Det allmenndannende mennesket, Det samarbeidende mennesket, Det miljøbevisste mennesket og Det integrerte mennesket

Motivasjon for læring og læringsstrategier, Elevmedvirkning, Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, Lærernes og instruktørers kompetanse og rolle, Samarbeid med hjemmet og Samarbeid med lokalsamfunnet. I den tredje delen presenteres læreplanene for fagene i grunnskole og videregående skole.

For det andre kan det også trekkes paralleller mellom fagområdene i barnehagen og fagene i skolen. ”Selv om det er ulike målformuleringer er de syv fagområdene som blir presentert i rammeplanen i stor grad de samme som barn senere vil møte igjen som fag i skolen” (KD 2008b:13). En annen ting begge styringsdokumentene har til felles er at det er utviklet flere temahefter eller veiledere¹³ til hjelp for arbeidet med sentrale områder i planene. Noe som er bemerkelsesverdig med dette er at det ikke er blitt utarbeidet noen temahefter eller veiledere innenfor KK&K/K&H som kan være til støtte for arbeidet med KK&K eller K&H i barnehage eller barneskole. At R06 og K06 har mye likheter er ingen tilfeldighet; ”Fordi barnehagen for mange er en frivillig start på utdanningsløpet, er rammeplanen for barnehagene endret for å gjøre sammenhengen mellom barnehage og skole bedre” (KD 2007:73).

Revidering av R06

Høsten 2008 vedtok Stortinget en ny og omfattende formålsbestemmelse for barnehagen. ”Denne tydeliggjør mer enn tidligere hvilket overordnet formål samfunnet har gitt barnehagene” (KD 2009:7-8). Som en konsekvens av dette ble det et behov for justeringer av rammeplanen, og et forslag til en revidert rammeplan ble sendt ut til høring. 10. januar 2011 fastsatte Kunnskapsdepartementet *Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*¹⁴ (www.regjeringen.no). Jeg har ikke gjort en helhetlig analyse av endringene av den reviderte planen. Det jeg har sett på er om fagområdet KK&K har blitt endret, noe som det ikke har.

¹³Barnehagen har tilgang til temahefter som; *Barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen, Språkmiljø og språkstimulering i barnehagen, Antall, rom og form, Barns medvirkning, Samisk kultur, De minste barna, IKT i barnehagen, Språklig og kulturelt mangfold, Natur og miljø, Likestilling i det pedagogiske arbeidet, og Menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen.* Disse er tilgjengelige på www.regjeringen.no. Skolen har tilgang til veiledere som; *Engelsk, Finsk som andre språk, Fremmedspråk, Grunnleggende norsk for språklige minoriteter, Kroppsøving, Matematikk, Morsmål for språklige minoriteter, Naturfag, Norsk, Samfunnsfag og Samisk som andrespråk.* Disse er tilgjengelige på www.skolenett.no.

¹⁴ Endringsforskriften er publisert på Lovdata (<http://www.lovdata.no/ltavd1/filer/sf-20110110-0051.html>).

DESIGNBEGREPET

Selve begrepet design, er et vidt og velbrukt begrep, og så ”luftig som begrepet ... brukes i dag, er det ikke riktig klart hva det virkelig omfatter” (Hauffe 2009:10). Dette kommer nok også av at begrepet anvendes av mange ulike fagmiljø, i ulike situasjoner og sammenhenger, og at begrepet anvendes i ulike benevninger og fagtermer. For eksempel¹⁵; Bedriftsdesign, Motedesign, Industridesign, Re-design, Webdesign, Grafisk design, Forskningsdesign, Matdesign, Lyddesign, Kommunikasjonsdesign og så videre. Design får også ulik betydning når ordet brukes som verb, substantiv eller adjektiv;

Som verb kan ordet betegne alle typer av formgivingsprosesser, fra å utvikle en ny stol til å bake boller. Som substantiv kan det knyttes til alle menneskeskapt gjenstander, alt fra traktorer via lysestaker til aviser har en design. Men dersom design settes sammen med et annet substantiv, så beskriver det indirekte en kvalitet ved en gjenstand (Nielsen 2009:93).

Det er ingen ny sak at det foregår en *definisjonskamp* mellom ulike miljø i forhold til designbegrepet. Ut av dette sitter vi igjen med mangfoldige designdefinisjoner. Noen definisjoner legger vekt på den kunstneriske utformingen, mens andre ikke nevner kunst (Hansen 2008). Noen skiller også mellom kunst på den ene siden og håndverk eller kunsthåndverk på den andre siden (Hauffe 2009). Per Galle (2010) påpeker i artikkelen sin *Elementer af en fælles designfaglig videnskabsteori*, at det er en felles erkjennelse i forskermiljøene om at en universell designdefinisjon er lite fruktbar. Galle hevder likevel at vi ikke helt kan avskrive definisjonsspørsmålet, ”for det angår selve den faglige selvforståelse” (Galle 2010:52). Han mener vi trenger et designbegrep som er vidt nok til å gå på tvers av historiske skiller¹⁶, men ikke så vidt at alt mulig irrelevant kan inkluderes i begrepet. Altså, hvis begrepet blir så vidt at det åpner opp for absurditeter (Galle 2010). Han mener vi trenger ”et tidløst designbegrep”. Et designbegrep som både innfanger noe essensielt ved faget og som sier noe om hva designforskning kan være eller er. Han prøver å gi en definisjon på et slikt tidløst designbegrep; ”Design: At utvikle og uttrykke viden om et muligt (nyt) artefakt, i den hensikt at gøre én selv eller andre i stand til at fremstille det” (Galle 2010:55). Denne definisjonen viser til at en designer og en produsent ikke behøver å være det samme. Altså, design involverer produksjon av viten. Denne viten skal uttrykkes i den hensikt å

¹⁵ De fleste designeksemplene som nevnes her er hentet fra Thomas Hauffe (2009:10).

¹⁶ For eksempel å fastholde det historiske skille som var mellom design og arkitektur tidligere (Galle 2010).

muliggjøre fremstillingen av de artefaktene som designere har forestilt seg. Den produserte viten kan uttrykkes for eksempel ved tegninger og tekst. Det er ikke et krav at de tenkte artefaktene produseres eller at det i det hele tatt er mulig å produsere dem. Han hevder at definisjonen også inkluderer et historisk bruk av begrepet; ”... begrepet [kan] dekke hvad vi formentlig har gjort siden stenalderen: til og med vor mest primitive brug af et par sten eller pinde til at markere placeringen af en hytte” (Galle 2010:55). Ved at man omtaler det påtenkte artefaktet i designdefinisjonen som ”nytt”, hevder Galle at det kreative kommer inn i designprosessen. Kreativt i den forstand, at så vidt designeren vet, har ikke artefaktet vært fremstilt før. Galle stiller spørsmål til om nyhet skal være et krav for å kalle en prosess design, fordi nyhetsgraden kan gå fra det spektakulære (operabygget i Oslo) til det marginale (en blyant). Han påpeker også at ”hvis nyheden aldeles manglede og end ikke var tilstræbt, ville det stride mod almindelig sprogbrug at tale om *design*; i så fald ville der snarere være tale om *plagiering*” (Galle 2010:56). Usikkerheten angående nyhetskravet, gjør at *nytt* står i parentes i designdefinisjonen til Galle.

Designbegrepet kan i noen situasjoner opptre og virke som et lokkeord, for å øke statusen på ulike fagfelt og områder. Eller som Anne Stol Øyan (2004) beskriver og problematiserer, begrepet kan oppfattes som et ”In-begrep”. Hun antyder i sin artikkel at designbegrepet muligens blir anvendt som et lokkemiddel for å rekruttere studenter til teknologiske fag (Øyan 2004). At designbegrepet blir brukt som et lokkeord, er noe Dag Yngve Dahle (2002) også påpeker i sin artikkel *Designerbløffen*. Han skriver om bruken av designbegrepet som et lokkeord for å selge leiligheter til en høyere pris. Han mener at en slik bruk av begrepet, som et lokkeord, fungerer. ”Høgskolen i Oslo endret nylig navnet på studiet `Forming og søm av klær` til det mer tidsriktige `Design og søm av klær`. Og vips, så var søkertallet mangedoblet. I dag er det 43 søkere til hver studie plass” (Dahle 2002: nederst i artikkelen).

Selv om designbegrepet nå til dags kan oppleves som et in-begrep, er ikke begrepet nytt i barnehage- og skolekonteksten. Designbegrepet fikk en plass i den kulturpolitiske debatten da utformingen av omgivelser stod som ett av punktene på dagsordenen i stortingsmelding nr 61 *Kultur i tiden* (KUD 1992). Denne kulturmeldingen, som ble lagt frem av den daværende kulturministeren Åse Kleveland, fikk innvirkning på det som senere skjedde med faget K&H (Nielsen 2009). I stortingsmeldingen ble arkitektur og design presentert sammen som et nytt satsingsområde innenfor kulturpolitikken, der det

ble lagt frem nye innsatsområder for fremtidig arbeid. Kulturdepartementet uttrykte et ønske om en bredere kvalitetsdebatt, men påpekte at de ikke ønsket ”å etablere nye normer for stygt og pent. Men det er viktig å definere en ambisjon om kvalitet og om økt innsats” (KUD 1992:127). Stortingsmeldingen tar opp omgivelsens betydning i menneskets liv og det uttrykkes et ønske om å få bredere gjennomslag for betydningen av kvaliteter i designprodukter. Regjeringen ønsket å åpne opp for debatten om arkitektur og designs plass i kulturbildet, og som deltaker i debatten hevdet Kulturdepartementet i stortingsmeldingen at de ville engasjere seg sterkere i kunnskapsutdannelsen av dette feltet i årene fremover (KUD 1992). Som en følge av stortingsmeldingen ble *Norsk Form – Senter for design, arkitektur og omgivelser* – opprettet i 1993. Norsk Form ble også etter hvert ”engasjert i skolens rolle som et viktig ledd i å fremme allmenn interesse og kunnskaper om våre fysiske omgivelser” (Nielsen 2009:71). Ved innføringen av ny nasjonal læreplan i 1997 (L97), skjedde det en navneendring - fra *Forming* til *Kunst og håndverk* – der arbeid med kunst og håndverk ble løftet frem. Men det ble også lagt vekt på nye områder som design og arkitektur (Nielsen 2009). Nå var design et begrep i grunnskolens nasjonale læreplan. Nesten samtidig, i 1996, ble designbegrepet innført i barnehagens første rammeplan R96. Her som ett av flere ”kulturelle uttrykk” fagområdet Estetiske fag skulle omhandle (BFD 1995).

I 1996 tok *Norsk Ingeniørorganisasjon* (NITO) initiativet til å innføre *Teknologi og designfaget* (T&D) gjennom prosjektet *Teknologi i Skolen* (Øyan 2004). Men T&D ble ikke innført som et eget fag, men som et flerfaglig emne i K06. Intensjonen er at T&D skal være et tverrfaglig samarbeid mellom Naturfag, Matematikk og Kunst og håndverk, hvor Kunst og håndverk skal bidra med det praktiske aspektet ved design (Austestad & Lutnæs 2009). Liv Merete Nielsen påpeker at en av farene med T&D er at ”teknologer og realister har en tendens til å marginalisere betydningen av design” (Nielsen 2005:3). En marginal forståelse av design kom til uttrykk i noen av undervisningsmaterialene til T&D. Da Anne Austestad og Eva Lutnæs (2009) analyserte fire av T&Ds undervisningsmateriell, kom de frem til fire tilnærminger til begrepene design og teknologi¹⁷. De påpeker at de fire tilnærmingene representerer to ulike didaktiske begrunnelser for emneområdet. ”Den ene ser T&D som et middel for å lære realfag, den

¹⁷ ”Design som verktøy for å forstå teknologi”, ”T&D som anvendt naturvitenskap gjennom praktisk arbeid”, ”Design og teknologi i uavhengige prosesser” og ”T&D i partnerskap”.

andre ser T&D som et mål i seg selv” (Austestad & Lutnæs 2009:66). Der hvor design blir sett på som en metode eller redskap, blir design forstått i en snever forstand som formgivingen av utseende på et produkt og variasjon av etablerte oppskrifter. Der hvor teknologi og design ses i partnerskap blir design forstått vidt – som produktutvikling i sammenheng mellom form og funksjon, ikke kun knyttet til utseende. Austestad og Lutnæs synes det er vanskelig å se reduseringen av design til å være et redskap for å forstå teknologi, som en konstruktiv invitasjon til et flerfaglig samarbeid med kunst- og håndverkslærere. De mener at Øyan (2004) kan ha rett når hun hevder at designbegrepet bare har blitt et ”in-begrep” som skal sørge for å gi realfagene et positivt løft (Austestad & Lutnæs 2009).

Det samme året som T&D ble innført som et tverrfaglig samarbeid i K06, ble design innført som ett av fire hovedområder i K&H. ”I denne læreplanen er design knyttet til formgiving av gjenstander og kommunikasjon av budskap. Håndverks- og sløydtradisjonen i faget videreføres her” (Nielsen 2009:93). Det samme året, 2006, ble også designbegrepet videreført i fagområdet KK&K i R06. Der er design ett av flere uttryksformer som det nye fagområdet KK&K skal omfatte. Nå er design et godt innført begrep både i barnehagens og skolens styringsdokumenter. Spørsmålet er om det også er implementert i barnehagens og småskolens hverdag.

Kapittel 3

Strategi

I dette kapitlet vil jeg presentere min posisjon og hvordan jeg velger å anvende narrativ strategi. Jeg vil også i dette kapitlet peke på noen rammer for undersøkelsen.

RAMMER FOR UNDERØKELSEN

Galle (2010) skiller mellom forskning og akademisk metode, der betegnelsen *forskning* er overordnet betegnelsen *akademisk metode*. Han påpeker at begge betegnelse omhandler å tilegne seg viten på et kvalifisert vis. Galle gir også en definisjon på de to betegnelse, der forskning er å ”udvikle, uttrykke, og udbrede *ny* ikke-triviell viden på en måte, der skaber berettiget tillid til denne viden”, mens akademisk metode er å ”udvikle, uttrykke og udbrede ikke-triviell viden på en måte, der skaber berettiget tillid til denne viden” (Galle 2010:59). Forskjellen mellom de to er kravet om ny eller ikke-ny ikke-triviell viten. Nyhetskravet innebærer at det ikke bare skal være ny viten for forskeren, men også for samfunnet. Galle påpeker at det ikke er så vesentlige forskjeller mellom de to betegnelse, forskning og akademisk metode, det er heller snakk om gradforskjeller mellom kravene som stilles til forskningsresultatets originalitet. ”... i det store og hele stiger ambitionsniveauet i en glidende overgang fra den første selvstendige oppgave på studiet, over bachelor-, kandidat- og ph.d.-prosjektene, til de ypperste bidrag i Nobelprisklassen” (Galle 2010:59). Da dette er en mastergradsavhandling er en akademisk metode en mer egnet beskrivelse av denne undersøkelsen.

Poenget med definisjonenes krav om ikke-triviell viten, er å forhindre at begrepene (forskning og akademisk metode) blir så vide at de kan omfatte absurde banaliteter. Hva som derimot skal regnes som ikke-triviell viten, kommer an på omstendighetene forskningen utføres under. Dette kan for eksempel være forskningens formål og faglige kontekst (Galle 2010). Formålet til denne undersøkelsen er som sagt å utvikle viten om design i konteksten barnehage og småskole. For å skille mellom forskning og andre

former for utvikling av viten, er kravet om berettiget tillit, viktig. Å skape en berettiget tillit til den utviklede viten innebærer at man arbeider ” systematisk, ærlig og selvkritisk, forholde sig til relevant eksisterende viden (allerede uttrykt og udbredt gjennom teori), gjøre rede for sine forudsætninger, og argumentere eksplicit for sine konklusjoner, så andre kan etterprøve dem” (Galle 2010:60), gjennom hele forskningsprosessen.

Ulike forskninger har ulike problemfelt, der ulike posisjoner kan være fruktbare å anvende. Denne avhandlingen skal se på noe som er sosialt konstruert, nemlig fenomenet design. Jeg støtter meg til et konstruktivistisk tankesett, men dette innebærer ikke en ”slavisk” metodisk tilnærming til undersøkelsen. Hva en konstruktivistisk posisjon innebærer, vil jeg komme nærmere inn på når jeg tar for meg anvendelsen av narrativ strategi.

ANVENDELSE AV NARRATIV STRATEGI

Denne undersøkelsen har som hensikt å få økt innsikt om design i KK&K og K&H. Dette gjør jeg ved å konstruere noen narrativer som bygger på fortellinger som kommer til uttrykk i styringsdokumenter og artikulert praksis. Narrativer kan ses på som en metafor som sier at vi mennesker opplever og erfarer våre liv gjennom de historiene vi forteller om dem. Narrativer omhandler ikke konkrete, målbare størrelser, men om mer eller mindre nyttige perspektiver for å forstå virkeligheten. En narrativ ”blir skapt av fortelleren, men den blir alltid skapt i relasjon til et spesielt publikum, slik at til en viss grad er det mottakeren av en historie som trekker den ut av fortelleren” (Lundby 1998:56). Geir Lundby (1998) skriver at det nærmeste vi kan komme på en god norsk oversettelse av ordet *narrativ* er antakelig *fortalt historie* eller *historiefortelling*. En narrativ forutsetter at noen forteller historier til noen, som på sin side oppfatter og tolker historien på sin måte (Lundby 1998). For å gjøre det mer oversiktlig vil jeg i denne undersøkelsen skille betegnelse *fortelling* og *narrativ*. Med anvendelse av betegnelsen *fortelling* menes det her, tanker, meninger overbevisninger, forståelse, erfaringer, hendelser, opplevelser osv., som kommer til uttrykk i de narrative kildene - styringsdokumentene og artikulert praksis. Med narrativer derimot, menes det her mine konstruksjoner av fortellingene som kommer til uttrykk i de narrative kildene. I denne undersøkelsen er jeg både lytter og leser, men også forteller. Jeg leser fortellingene som

kommer til uttrykk i styringsdokumentene og jeg lytter til fortellingene som kommer til uttrykk i artikulert praksis. Deretter forteller jeg nye fortellinger om design gjennom de konstruerte narrativene. I denne undersøkelsen ser jeg på to anvendelser av narrativ strategi som fruktbare å bruke. Disse vil jeg nå presentere.

Innsamlingsstrategi

For å få tilgang til fortellinger om design har jeg anvendt en innsamlingsstrategi. Jeg har valgt å støtte meg til og la meg inspirere av den strategiske tilnærmingen som Digranes (2009) brukte i sitt forskningsfelt i sin doktorgradsavhandling¹⁸. Ved å støtte meg til Digranes strategiske tilnærming, blir narrativ teori anvendt mer som en innsamlingsstrategi av data, enn som et teoretisk perspektiv. Digranes påpeker at en av fordelene med en narrativ strategi er den brede bruken av tekster som empiri (Digranes 2009). Tekst i den betydning at ikke alt *er* tekst, men snarere at alt kan *leses* som tekst (Neumann 2001). De narrative kildene kan ta andre former enn vokale fortellinger. Derfor kan narrative kilder innebære ulike ytringer – både verbalt, skriftlig og gjennom fysiske handlinger (Digranes 2009). I denne undersøkelsen er fysiske handlinger ekskludert som narrativ kilde, mens både skriftlige og verbale kilder er inkludert. Digranes anvender betegnelsen *dokumentasjonskilder* (sources of documentation) på data istedenfor betegnelsen *beviskilder* (sources of evidence). Dette er en betegnelse som går mer ”hånd i hånd” med en narrativ strategi, og åpner opp for at flere dokumentasjonskilder er interessante (Digranes 2009). Jeg har valgt styringsdokumenter og artikulert praksis som narrative kilder i denne oppgaven. Innenfor disse to kildene kan man foreta ulike dokumentasjonsutvalg. Det har derfor vært nødvendig å gjøre en seleksjon av de ulike mulige dokumentasjonskildene. I utvelgelsesprosessen har ett spørsmål stått sentralt; Hvilke dokumentasjonskilder vil best mulig representere styringsdokumenter og artikulert praksis? Jeg har vurdert at de vedtatte planene R06 og K06 best representerer den narrative kilden, styringsdokumentene, og at informanter fra barnehage og småskole best representerer den andre narrative kilden, artikulert praksis. Jeg vil komme nærmere inn på de valgte dokumentasjonskildene i neste kapittel, *Dokumentasjonsutvalg*.

¹⁸ Ingvild Digranes (2009) ser på to verdener, kunstverdenen og skoleverdenen, innenfor det nasjonale programmet *Den Kulturelle Skolesekken* (DKS). Der tar hun for seg narrative om læreres og kunstners valg innenfor DKS programmet, som kommuniseres ut til offentligheten gjennom medietekster og andre valgte narrative kilder. Hun ser også på hvordan og hvorfor disse narrative kan påvirke samarbeid mellom disse to verdenene i forhold til K&H i skolen og i forhold til DKS programmet.

Konstruering av narrativer

Barbara Czarniawska (2004) påpeker at narrativer ikke bare ligger rundt og venter på å bli plukket opp, slik som soppen gjør. Man kan se på narrativer som ”produced (concocted, fabricated), sold (told, circulated), and consumed (listened to, read, interpreted) - often all in the same performance” (Czarniawska 2004:45). Narrativer er altså ikke noe man finner, men noe man konstruerer. Derfor er narrativene som presenteres i denne avhandlingen, mine konstruksjoner av fortellinger (meninger, overbevisninger, forståelse, opplevelse osv.) som kommer til uttrykk i de valgte dokumentasjonsskildene. Sentralt i konstrueringen av narrativer er plottlegging, altså en narrativ trenger en plott. En plott arrangerer narrativer i forhold til en hensiktsmessig årsakssammenheng og styres ikke av en kronologisk beskrivelse. Det vil si, funksjonen til en plott, er å binde sammen de ulike fortellingene til en helhetlig form. Dette gjør den ved å fremheve og gjenkjenne bidragene av enkelte hendelser, slik at narrativen får en helhet. “... in a story or a complete narrative, the connections are the result of the work of emplotment. Therefore it is the plot that is a central feature of a narrative ...” (Czarniawska 2004:84). Fortellingene som kommer til uttrykk i styringsdokumentene og artikulert praksis kan også plottlegges ved hjelp av teori, slik at det blir, som Czarniawska kaller det, en fullstendig narrativ. Czarniawska hevder at teori ”is the plot of a dissertation” (Czarniawska 2004:101). I denne undersøkelsen vil jeg bruke plottlegging ved å arrangere og sette sammen de ulike fortellingene som kommer til uttrykk, men også ved hjelp av relevante dokumenter og teorier.

Kontekstforankret sannhet

Søren Kjørup (2008) hevder at det finnes ulike typer sannheter og at de ulike sannhetene må vurderes som sanne ut i fra forskjellige kriterier. Det er ikke mulig å slå fast en entydig definisjon av begrepet sannhet eller et sett med ensartete kriterier for anvendelse av begrepet. ”(...) vi kan ytre de mest forskjelligartede sandheder om de mest forskjelligartede sager” (Kjørup 2008:183). Men man kan trekke fram noen felles faktorer. Å tilføye et utsagn begrepet sant, tilføyer ikke noe. Begrepet sannhet trenger ikke brukes eksplisitt. En annen faktor er at selv om alle utsagn er menneskelige og språkforankret, og mer eller mindre kulturforankret, så betyr det ikke at det er et argument for at de ikke kan være sanne. Et utsagn må betraktes som et svar på et spørsmål, og at det da kan sies å være relativt, først og fremst til det konkrete spørsmålet

som blir besvart, og til nettopp den konteksten som skaper utsagnets relevans (Kjørup 2008). I vurderingen av sannhet er altså konteksten viktig. I denne avhandlingen kan det være fruktbart å se på overbevisninger som et annet ord for sannhet. Med dette mener jeg at aktørene i praksis kan sitte inne med noen overbevisninger om design, som kan opptre som sanne for dem. Da det i denne avhandlingen ikke er interessant å finne universelle narrativer om design, er det de sannheter, altså overbevisningene til aktørene i praksis, som er interessante.

Forskningsresultatene mine er narrative konstruksjoner innenfor et avgrenset problemfelt. Jeg er klar over at jeg med et konstruktivistisk perspektiv er i ferd med å fortelle (konstruere) fra et bestemt perspektiv, og at de narrative som jeg presenterer alltid kan konstrueres, altså fortelles, annerledes i fra et annet perspektiv (Hansen & Sehested 2003).

Antirealisme- og relativismekritikk

Jeg opplever at hovedkritikken mot et konstruktivistisk tankesett omhandler antirealisme og relativisme. Selv mener jeg at et slikt perspektiv ikke nødvendigvis må innebære et antirealistisk eller en relativistisk holdning. Slik jeg forstår det, handler det mer om de ulike posisjoneringene innenfor et konstruktivistisk tankesett, der noen posisjoner er mer radikale enn andre¹⁹. Antirealisme og relativisme er to av hovedpoengene i kritikken Jon Hellesnes (2001b) retter mot konstruktivismen. Hellesnes kritiserer konstruktivister som hevder at naturen eller våre vitenskaplige fakta om naturen bare er sosialt konstruert (antirealisme), fordi dette innebærer at kunnskap ikke lenger er universelt gyldig, bare relativt til konteksten (relativisme). Hellesnes snakker ikke om konstruktivisme i sin helhet, men om de posisjoneringene innenfor konstruktivismen som har en radikal posisjon, altså en sterk versjon av konstruktivismen. Han utdyper den svake og sterke versjonen slik;

¹⁹ De ulike teoretikerne jeg anvender for å drøfte posisjoneringer, anvender noen betegnelser litt forskjellig. Jon Hellesnes (2001a; 2001b) tar opp ulike posisjoneringer innenfor sosial konstruktivismen, der han snakker om svake og sterke posisjoner. Jeg tolker det som om han bruker *sosial konstruktivisme* som en overordnet betegnelse på de ulike posisjonene. Søren Kjørup (2001) derimot anvender *konstruktivisme* som en overordnet betegnelse på ulike posisjoneringer, der han gjør et skille mellom sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme. Jeg oppfatter at posisjonen Kjørup betegnes som sosialkonstruksjonisme innebærer det samme som Hellesnes mener er den sterke versjonen av sosial konstruktivismen. Både sosialkonstruksjonismen og den sterke versjonen av sosial konstruktivismen omhandler en radikal posisjon. For å gjøre diskusjonen mer oversiktlig vil jeg bruke konstruktivisme som en overordnet betegnelse på de ulike posisjoneringene. Da blir det heller snakk om sterke og svake versjoner av konstruktivismen når jeg tar for meg Hellesnes, i stedet for sterke og svake versjoner av sosial konstruktivismen.

Det å hevde at ei empirisk samfunnsvitenskapleg tilnærming til vitskapssamfunnet og den naturvitenskaplege aktiviteten kan medføre ny og viktig kunnskap om vitskap, reknar eg som eit uttrykk for eit svært rimeleg standpunkt, altså som ein svak versjon. Det å påstå noko som går i retning av reduksjonisme, antirealisme og relativisme er derimot svært pretensjøst, altså ein sterk versjon (Hellesnes 2001a:431).

Også Søren Kjørup (2008) tar opp en radikal posisjon innenfor konstruktivismen, sosialkonstruksjonisme. Denne posisjonen tolker jeg som nærliggende den sterke versjonen av konstruktivismen som Hellesnes kritiserer. Når Kjørup drøfter denne radikale posisjonen i teksten sin, eksemplifiserer han med sosialpsykologen Vivien Burr, og hevder at Burr har et skeptisk-relativistisk²⁰ synspunkt. Et eksempel på skeptisk-relativisme kan være hvis en relativist fremholder at den eneste mulige sannhet, den relative, ikke er riktig sannhet. Det vil si, hvis relativismen blir en begrunnelse for å ha en skeptisk holdning (Kjørup 2008). For å være en sosialkonstruksjonist, i følge Burr (2001), må man gå innenfor en eller flere av hennes kriterier²¹. I forhold til de forfatterne som hun presenterer og anerkjenner som sosialkonstruksjonister, hevder hun at de, på sett og vis, har et ekstremt sosialkonstruksjonistisk synspunkt. ”They argue that 'there is nothing outside the text', i.e. that when we talk about 'reality' we can only be referring to the things that we construct through language” (Burr 2001:9). Altså, det finnes ingen virkelighet utenfor språket.

Men det er ikke slik at et konstruktivistisk ståsted følgende innebærer et slikt standpunkt, antirealistisk og relativistisk, som Hellesnes påpeker. Ei heller en skeptisk-relativisme som Kjørup kritiserer. Vidar Enebakk (2001) hevder, noe jeg støtter meg til, at et konstruktivistisk ståsted ikke innebærer at man hevder at alt kun er sosiale konstruksjoner, eller at det bare er sosiale faktorer som former vitenskaplig viten. Konstruktivistene hevder heller at sosiale faktorer også er involverte i frembringelsen av vitenskaplig viten (Enebakk 2001). Også Kjørup (2008) påpeker at et konstruktivistisk

²⁰ Kjørup (2008) begrunner hva han legger i ordenen skeptisme (det synspunktet at vi aldri kan oppnå sann erkjennelse om verden) og relativisme (fornekter ikke sannhet, men der i mot insisterer på at utsagn kun kan være sanne i forhold til et eller annet) hver for seg.

²¹ Burr presenterer syv kjennetegn på sosialkonstruksjonisme - *Anti-essentialism, Anti-realism, Historical and cultural specificity of knowledge, Language as a pre-condition for thought, Language as a form of social action, A focus on interaction and social practices* og *A focus on processes* – og en er nødt til å være enig med en av de kjennetegnene for å være en sosialkonstruksjonist etter hennes skjønn. (For en fullstendig lesning, se Burr 2001:5-9)

standpunkt ikke nødvendigvis må føre til en fornektelse av en tanke om sannhet og virkelighet.

Kapittel 4.

Dokumentasjonsutvalg

I dette kapitlet vil kildeseleksjonene presenteres og forklares. Dokumentasjonsutvalget er foretatt på grunnlag av best mulig å representere de to narrative kildene, styringsdokumentene og artikulert praksis i barnehage og småskole. Den første narrative kilden, styringsdokumentene, bygger på de to vedtatte planene R06 og K06. Den andre narrative kilden, artikulert praksis, bygger på åtte informanter, fire i fra barnehagen og fire i fra småskolen. Jeg vil komme nærmere inn på dokumentasjonsutvalget, men først vil jeg se på dokumentasjonskildenes representasjon innenfor fem læreplannivåer.

DOKUMENTASJONSKILDENES REPRESENTASJON PÅ ULIKE NIVÅ

De formelle styringsdokumentene til barnehagen og skolen ”blir gjort til gjenstand for påvirkninger, tolkninger, forhandlinger og beslutninger på ulike nivå. Det gjør at vi kan snakke om læreplanens forskjellige fremtredelsesformer eller ansikter” (Gundem 2008:25). De forskjellige ansiktene som det refereres til i sitatet kan utdypes med John I. Goodlads (1979) fem læreplaner; *Ideological Curricula*, *Formal Curricula*, *Perceived Curricula*, *Operational Curricula* og *Experiential Curricula*. Jeg har valgt å bruke Liv Merete Nielsens (2009) utvidelse av disse fem læreplaner og vil herved referere til dem som *Ideologisk nivå*, *Vedtatt læreplan*, *Tolkningsnivå*, *Gjennomført nivå* og *Erfart nivå*²². Nivåene kan hjelpe med å organisere dokumentasjonskildene. Jeg vil derfor ta for meg de fem nivåene og se nærmere på hvilke nivåer dokumentasjonsutvalget mitt representerer.

²² Nielsen har utvidet Goodlads ”Ideological curricula” til å bli ”Ideologisk nivå”. Med denne utvidelsen relateres skolens og barnehagens planer og praksis til et bredere spekter av ideologiske problemstillinger, som påvirker barnehager, skoler og samfunn. Kun Goodlads *Formal Curricula*, har fått beholdt betegnelsen læreplan, mens de resterende har fått betegnelsen nivå i stedet (Nielsen 2009).

Det ideologiske nivået eksisterer i alle politiske diskusjoner og verdier som gjennomsyrrer hele utdanningsdiskursen. Nivået kan være synlig gjennom media, debatter, forskrifter, lærebøker og lærerveiledere og kan oppleves som en kontrast eller en korrespondens til de andre nivåene (Digranes 2009). Det ideologiske nivået har mer eller mindre innflytelse på de andre nivåene som presenteres, men har i all hovedsak størst innflytelse på utviklingen av de formelle planene, altså de vedtatte læreplanene (Nielsen 2009). De vedtatte læreplanene "could be a collection of ideal curricula, simply approved and passed along without adaption or modification. The important consideration is that it is official; it has been sanctioned" (Goodlad 1979:61). Goodlad påpeker at det er i de vedtatte planene samfunnets interesser som regel integreres. Her får man innsikt i hva man ønsker at barna og elevene skal lære i barnehage og skole. De vedtatte læreplanene beskriver ikke praksisen i barnehagen og i skolen, og det er heller ikke nødvendigvis et samsvar mellom det som står i de formelle dokumentene og det som gjennomføres i praksis. Tolkingsnivået omhandler hva aktørene i praksis, leser ut av styringsdokumentene. Fortolkninger av de formelle dokumentene gjøres på grunnlaget av aktørenes egne bakgrunner og utdannelser. Aktørenes tolkninger av de vedtatte planene trenger ikke å samsvare med det som gjennomføres i barnehagen og skolen (Digranes 2009). Det gjennomførte nivået omhandler det som skjer i praksis - time for time, dag for dag - i barnehagen og skolen (Goodlad 1979). Det er på dette stadiet at de vedtatte planene skal operasjonaliseres. Heller ikke her trenger det å være et samsvar mellom hva aktørene i praksis mener selv de vektlegger, og det som faktisk vektlegges i formidlings situasjoner i praksis. På det erfarte nivå står barnas og elevenes erfaringer og læring i fokus. Her kan det også være lite samsvar mellom det som formidles og det barna og elevene har lært (Nielsen 2009).

Ingvild Digranes (2009) påpeker at de fem nivåene er tilknyttet hverandre og at disse nivåinndelingene tilbyr tre synspunkter inn på praksisfeltet – offentligheten, læreren/førskolelæreren/assistenten og barnet/eleven. I denne undersøkelsen er det læreren/førskolelæreren/assistentens perspektiv som står i fokus, og av den grunn vil ikke alle nivåene berøres like mye av de valgte dokumentasjonskildene. I utvalget av dokumentasjonskildene har jeg valgt de formelle styringsdokumentene R06 og K06 og informanter i fra barnehage og småskole. Derfor er det tolkningsnivå og vedtatt læreplan som berøres mest. Det ideologiske nivået vil nok også berøres, fordi ideenes verden har en mer eller mindre innflytelse på de andre nivåene. Digranes (2009)

påpeker at man delvis kan få innsikt i det gjennomførte nivå gjennom narrativene som aktørene uttrykker på tolkningsnivået. Hun påpeker at dette nivået er refleksjoner av alle nivåene overfor, uttrykt som handlinger i det som gjennomføres i praksis. Derfor, gjennom informantenes fortellinger, kan også det gjennomførte nivået berøres. Jeg har ikke inkludert det erfarte nivå i mine dokumentasjonskilder, da fokuset i dette studiet ikke er rettet mot barna og elevene, men mot lærerne/førskolelærerne/assistentene.

STYRINGSDOKUMENTENE – R06 OG K06

De mest sentrale styringsdokumentene for barnehagen og småskolen er R06 og K06, men det finnes andre dokumenter som også kan virke styrende på praksis. Jeg kunne for eksempel inkludert lokale planer og årsplaner som dokumentasjonskilder, men noen lærere går ofte direkte til læreplanene og kompetansemålene i K06 for så å bearbeide disse (Hovdenak, Eggen & Elstad 2009). Årsplaner i barnehager blir ofte et ”klipp og lim” prosjekt av rammeplanen sine tekster (Redtvedt m.fl. 1999). Dette betyr ikke at det gjelder for alle, men begrensinger i utvalget måtte gjøres, og jeg har valgt å konsentrere meg om de to styringsdokumentene som er felles for alle barnehager og skoler, og valgt å ekskludere lokale planer og årsplaner. Ved at det er design som er i fokus har jeg også valgt bort veiledere, temahefter, forskningsrapporter og politiske dokumenter, fordi designbegrepet sjelden berøres i disse dokumentene. Jeg har innledningsvis (kapittel 2) berørt de to formelle styringsdokumentene, der jeg har tatt for meg likheter mellom planene og planene hver for seg. Jeg ser det derfor på som unødvendig å presentere dem på nytt her. Jeg har ikke tatt for meg design i planene enda, da dette blir berørt i neste kapittel når jeg identifiserer narrativene i fra styringsdokumentene.

ARTIKULERT PRAKSIS – INFORMANTER FRA PRAKSIS

Som nevnt innledningsvis i kapitlet, er det læreren/førskolelæreren/assistentens synspunkter inn på praksisfeltet som er i fokus. For å få tilgang til deres fortellinger om design har jeg anvendt intervju som innsamlingsverktøy. I følge Czarniawska (2004), ved å anvende intervju, kan man få tilgang til informanternes personlige virkelighetserkjennelse av sin egen praksis. Dette innebærer ikke at intervjuet gir et vindu inn på samfunnets virkelighet, men en bit, en del av denne virkeligheten. Et intervju er heller ikke en samtale hvor deltakerne i interaksjonen er innehaver av den

samme rollen. Det er en iscenesatt interaksjon, der intervjueren spiller rollen som “‘foreigners’ or ‘visitors from another planet’, whereas the practitioners agree to explain their behavior as if it were not routine and commonsensical, thus making it into ‘action’ (Czarniawska 2004:54). Det informantene forteller i intervjuene er resultater av informantenes egne oppfattelser og tolkninger av verdenen. Dette mener Czarniawska er av stor verdi for en forsker, ”because one may assume that it is the same perception that informs their action” (Czarniawska 2004:49). Informantenes fortellinger kan derfor muligens si noe om hva informanten også gjør i praksis. Selv om hver intervjuinteraksjon er unik, hevder Czarniawska at det både er arrogant og urealistisk å anta at informantene vil finne på en helt ny fortelling, bare fordi en forsker tilfeldigvis intervjuer han eller henne.

Et semistrukturert intervju

I boka *Det Kvalitative forskningsintervju* (Kvale & Brinkmann 2009), beskrives det kvalitative forskningsintervjuet som en forskningsmetode som søker ”å forstå verden sett fra intervjupersonenes side” (2009:21). Målene i et kvalitativt intervju er ikke å kvantifisere, men søking etter kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk - ikke gjennom tall, men ord. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet som jeg har valgt, er en form for forskningsintervju hvor målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden, for så å kunne fortolke betydningen. Et slikt intervju har en rekke temaer som skal dekkes og har i tillegg noen forslag til spørsmål. Intervjuet er også preget av en åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formulering av spørsmål, slik at man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de fortellingene intervjupersonene forteller (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg har utformet to intervjuguider for å lage noen rammer som kunne hjelpe med å holde en ”rød tråd” gjennom intervjuene. En for barnehagen og en for barneskolen. Intervjuguidene inneholder en oversikt over hvilke temaer jeg ønsket å dekke og forslag til spørsmål jeg ønsket å stille. Se vedlegg 2 og 3 for lesing av de utarbeidede og anvendte intervjuguidene.

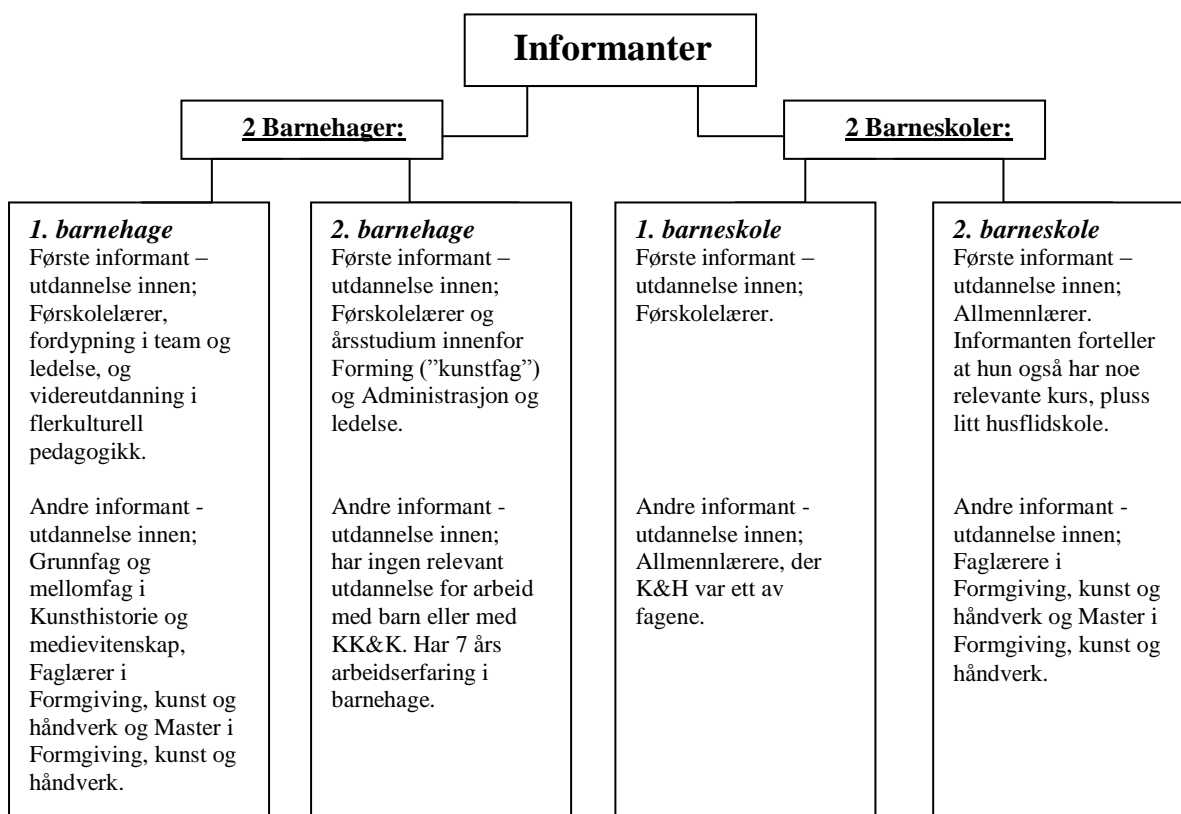
Informantutvalget

Da valg av informanter stod for tur, ønsket jeg en strategisk tilnærming til hvem som skulle delta. Jeg ønsket at informantene også skulle representere den ”gode” praksisen, altså de som er dyktige og satser på arbeidet med fagområdet/faget KK&K/K&H. I utvalget av barnehage og barneskole ønsket jeg en barnehage og barneskole som var profilliert for sitt arbeid med KK&K eller K&H og en barnehage og barneskole som ikke var det. Planen var å intervjuv åtte informanter, to informanter fra hver barnehage, en førskolelærer og en assistent fra avdelinger med de eldste barna (4-6 år), og to informanter fra hver barneskole, en lærer i fra 1.klasse og en lærer i fra 2.klasse.

Ved hjelp av hjemmesiden til Oslo kommune²³, lette jeg gjennom alle barneskolene og barnehagene i kommunen og sendte ut et informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 1) til aktuelle styrere og rektorer. Tidlig i letingen fant jeg en barnehage som var profilliert og en barneskole som var uprofilliert i arbeidet med KK&K og K&H. De takket ja på min forespørsel. Jeg fant flere barnehager og barneskoler som selv påpekte at de satset på arbeidet med KK&K eller K&H, men det var noe problematisk å få tilbakemelding på om de ønsket å stille opp som informanter i min undersøkelse. De få tilbakemeldingene jeg fikk fra barneskolene, fortalte at de enten kun satset på arbeid med K&H på mellomtrinnet eller at de ikke hadde tid til å delta. Siden det var vanskelig å finne en barneskole som var profilliert for sitt arbeid med K&H som ville delta, måtte jeg endre noen av kriteriene for informantutvalget. Med utgangspunkt i bakgrunnen til de fire informantene som hadde takket ja, utarbeidet jeg nye kriterier for et strategisk utvalg. Fokuset lå nå på de enkelte informantene og ikke institusjonene som de jobbet i. Jeg ønsket fortsatt at informantutvalget skulle representere de ”dyktige” også. Derfor ble utvalget gjort på bakgrunn av informantenes utdanning. Det var da viktig at informantene hadde relevant utdanning innenfor fagområdet/faget KK&K/K&H og at det var noe likevekt mellom informantene i barnehagen og barneskolens utdanning. Et minstekrav ble satt. Minst to av informantene i barnehagen skulle ha relevant utdanning innenfor KK&K og to av informantene fra barneskolen skulle ha relevant utdanning innenfor K&H. Selv om jeg endret kriteriene for utvalget, fikk jeg ikke tak i informanter innenfor Oslo kommune som ønsket å stille opp som informanter i min undersøkelse. Det ble derfor behov for å nytte egne kontakter for å finne informanter som kunne

²³ <http://www.oslo.kommune.no/>.

representere kriteriene. Selv om jeg benyttet meg av egne kontakter, kjente jeg ingen av informantene på forhånd. De fire siste informantene jobber ikke i Oslo kommune. På figur 1 presenteres informantenes utdanning. Alle informantene har jobbet minst ett år i barnehage eller barneskole. Informantutvalget dekker et vidt alderspenn; 26, 31, 32, 36, 44, 52, 57 og 64 år. Det er kun én av informantene som er mann.



Figur 1: Informantenes utdanningsbakgrunn.

I denne undersøkelsen er ikke kommunale barnehager inkludert i utvalget. Det var to private barnehager som ønsket å delta som informanter. Dette kan nok ses i sammenheng med funn fra undersøkelser som stortingsmelding nr. 41 (KD 2009) presenterer. Der vises det til at de private barnehagene arbeider mer med fagområdet KK&K enn hva kommunale barnehager gjør. ”Private barnehager arbeider mer enn kommunale barnehager med fagområdene kunst, kultur og kreativitet og kropp, bevegelse og helse” (KD 2009:63). Dette kan være en av grunnene til at de kommunale barnehagene som jeg spurte, ikke ønsket å delta i en undersøkelse der KK&K var i fokus.

Gjennomførelsen av intervjuene

For å være best mulig forberedt til de planlagte intervjuene øvde jeg meg to ganger på forhånd. Først med en medstudent og så med en allmennlærer. Begge ”prøvekaninene” kjente jeg godt fra før av og visste både om jobberfaringer og utdanningsbakgrunnen deres. Medstudenten kunne gi meg erfaring fra å intervju noen som sitter med mange erfaringer og kunnskaper rundt feltområdet mitt. Medstudenten hadde også jobberfaring fra barnehagen, noe som gjorde at jeg også fikk øve på intervjuguiden for barnehageinformantene. Allmennlæreren kunne gi meg erfaringer fra å intervju noen som ikke sitter med så mange erfaringer og kunnskaper rundt feltområdet mitt. Her fikk jeg også prøvd ut intervjuguiden som er ment for småskoleinformantene. Formålet med prøveintervjuene var å teste om formuleringene av spørsmålene var forståelige og å forberede meg mer på mulige oppfølgingsspørsmål.

Alle informantene i denne undersøkelsen ble intervjuet én og én, til sammen åtte separate intervju. Intervjuene hadde en tidsramme på ca. en time, og ble tatt opp på lydbånd. Noen av intervjuene ble en del lengre, mens noe ble litt kortere. Alle intervjuene foregikk høstsemesteret 2010. To av intervjuene foregikk over telefon. Dette grunner i at det geografisk sett var vanskelig å treffes og på grunn av tidsperspektivet var det viktig å få gjennomført intervjuene så snart som mulig. Jeg er klar over at telefonintervju har klare begrensinger sammenliknet med intervju der informant og intervjuer sitter sammen. Man går glipp av informantens kroppsspråk, mimikk og blikkontakt. Det kan også være noe problematisk å ha god flyt i samtalen. Jeg opplevde likevel de to intervjuene som foregikk over telefon som like fruktbare som de andre intervjuene. Da jeg er interessert i informantenes fortellinger, var ikke kroppsspråk eller mimikk sentrale eller viktige faktorer i noen av intervjuene.

Et etisk perspektiv og transkribering av intervjuene

Undersøkelsen er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD). Det ble utarbeidet et informasjons- og samtykkeskriv som rektorer og styreere og de åtte informantene fra de respektive institusjonene har skrevet under på (vedlegg1). I denne undersøkelsen er alle informantene anonymisert. For meg var det viktig at informantene var anonyme, fordi jeg ønsket å skape trygge rammer, der informantene følte at de kunne være så ærlig som mulig. Et forskningsintervju kan åpne opp for en

vekselvirkende konversasjon mellom forskeren og informanten. “The practioners offer a personal insight into the realities of their practice. The researcher offer that which our profession has an abundance of but other do not: an opportunity of trying out one`s thoughts without practical consequences” (Czarniawska 2004:48). Anonymitet kan altså bidra til at intervjuet føles konsekvensfritt for informantene.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det å transkribere betyr å transformere. Det er et skifte fra en form (talespråk) til en annen (skriftspråk). I transkriberingen av de åtte intervjuene har jeg vektlagt informantenes fortellinger. Pauser, variasjon i stemmebruk og liknende har ikke blitt nedtegnet. ”Forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil ” (Kvale & Brinkmann 2009:187). Sitatene som brukes i teksten er omskrevet til bokmål og endret, slik at de er mer tilpasset en skriftlig form. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at en ordrett transkribering av det muntlige språket kan være uetisk. Det kan ”fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå” (Kvale & Brinkmann 2009:196). En slik fremstilling av informantene er ikke ønskelig, og på bakgrunn av dette gjengis ikke informantenes fortellinger helt ordrett.

Ved at informantutvalget består av 7 kvinner vil jeg referere til alle informantene som hun. Dette gjør jeg også for å bevare anonymitetskravet. Jeg har foretatt en koding av informantene (se figur 2). Tallene (1 til 8) står for nummerering av informantene, mens bokstavene står som kode for institusjonen (B står for barnehage og S står for småskole). Når jeg refererer til informantene direkte i teksten vil ikke institusjonskoden (B eller S) tilføyes, dette er bare når jeg refererer etter et sitat.

Informant:	Institusjon:	Kode:
1, 2, 3 og 4	Barnehage	B:In1, B:In2, B:In3 og B:In4
5, 6, 7 og 8	Småskole	S:In5, S:In6, S:In7 og S:In8

Figur 2: Koding av informantene.

IDENTIFISERINGSPROSESSEN AV NARRATIVER I DOKUMENTASJONSKILDENE

Da transkriberingen av intervjuene var ferdig, satt jeg igjen med over 100 rene tekstsider. Det ble derfor utformet et sammendrag som kunne bidra til å gjøre materialet mer oversiktlig. Dette sammendraget av intervjutekstene ble kategorisert i temaer som var sentrale i alle intervjuene. Allerede i denne prosessen begynte identifiseringen av narrativer. Fremgangsmåten videre i identifiseringsprosessen gikk ut på å nærlese både de transkriberte intervjuene og sammendraget flere ganger, for så å kategorisere dem på nytt. Etter gjentatte nærlesninger og skrevne sammendrag, ble noen narrativer tydelige. Da narrative var identifiserte gikk jeg igjen over dem for å få oversikt over hvem som representerte de ulike narrative. Da foretok jeg en gradering av informantenes representasjon av narrative, fra sterk, medium, svak til null.

Fremgangsmåten i identifiseringen av narrativer i styringsdokumentene foregikk nesten helt likt som identifiseringsprosessen av intervjuene. Det bestod av gjentatte nærlesninger av tekstene i dokumentene der design ble berørt. Styringsdokumentene har ikke blitt tillagt like stort fokus som informantene fra artikulert praksis har. Dette gjelder både fokuset i avhandlingen, men også i arbeidet med å identifisere narrative. I identifiseringsprosessen av styringsdokumentene har teori vært en sentral plottleggingsdel for å konstruere narrative. I identifiseringsprosessen av narrative fra artikulert praksis derimot, er det sammensetningen av de fortellingene som ble fortalt som ble plottleggingen i konstrueringen av narrativer. Da det er de konstruerte narrative som er i fokus, vil ikke intervjuene presenteres i en kronologisk deskriptiv form.

Forskere som anvender en narrativ tilnærming må være bevisste på de mangfoldige stemmene og historiene (*multiple voicing, multiple story*) som eksisterer i en og samme organisasjon, og at forskeren selv forteller en historie. Men det er også viktig at man ikke sammenfatter de mangfoldige historiene inn til en og samme autoritative betydning (Rhodes & Brown 2005). En forsker gjør mest skade når han/hun ”impose their interpretations on what they claim are ‘authentic voices from the field’” (Czarniawska 2005:122). Innenfor forskningsfeltet mitt finnes det et mangfold av fortellinger om design og om forholdet mellom plan og praksis. Det blir da nødvendig å gi noen mer

plass enn andre, samt å velge bort noen. Spørsmålene blir da; hvilke narrativer skal inkluderes i forskningen og hvilke skal ekskluderes? Hvilke narrativer er privilegerte og fortjener ekstra oppmerksomhet? (Czarniawska 2004; Rhodes & Brown 2005). En informant kan representere ulike motstridende narrativer. Slike motstridende narrativer, dikotomier, er interessant i seg selv, men utvalget av narrativene er ikke gjort med formål om å gjennomføre en komparativ studie av motstridende narrativer. Jeg har valgt å presentere de narrativene som, etter mitt skjønn, er mest tydelige og hadde størst tilslutning, men også de narrativene som vurderes som mest relevante og interessante for å belyse og drøfte problemstillingene.

Kapittel 5

Presentasjon av narrative

I dette kapitlet vil jeg presentere de identifiserte og konstruerte narrative. Jeg vil først presentere de narrative som kan belyse undersøkelsens hovedproblemstilling; *Hvilke narrative om design kommer til uttrykk i styringsdokumenter og i lærere, førskolelærere og assistenters artikulerte praksis?* Her er besvarelsen delt i to. Først vil narrative om design som bygger på styringsdokumentene presenteres, deretter vil narrative om design som bygger på artikulert praksis fortellingene bli presentert. Helt til slutt i dette kapitlet vil jeg ta for meg narrative som kan belyse delproblemstillingen i denne undersøkelsen; *Hvilke narrative om styringsdokumentene kommer til uttrykk i lærere, førskolelærere og assistenters artikulerte praksis?*

IDENTIFISERING AV NARRATIVE I STYRINGSdokumentene

Det er vanskelig å peke på en felles narrativ for de vedtatte planene R06 og K06. En av grunnene til dette er designbegrepets ulike posisjoner i styringsdokumentene, og hvilken vektlegging begrepet har. Det vil derfor bli presentert to narrative, en for R06 og en for K06.

Design i R06 – Et vidt begrep

Anne S. Øyan (2004) hevder at design generelt sett er blitt et ”in-begrep” som blir benyttet i utallige sammenhenger. Hun mener at det er nødvendig at man presiserer nærmere hva en mener når en benytter begrepet. Ulike fagfelt har ulike definisjoner og muligens ulike mål (Øyan 2004). Så hva menes med design i KK&K? Designbegrepet kom inn i barnehagens første rammeplan i 1996 (R96). Der ble design presentert som et av flere ”kulturelle uttrykk” fagområdet *Estetiske fag* skulle omhandle. I planen står det;

Det estetiske lærings- og innholdsområdet er knyttet til det vi i daglig tale oftest definerer som *kultur*: Menneskets behov for å skape, formidle og bevare kulturelle uttrykk.

Som kulturelle uttrykk regnes her språk og litteratur, musikk, dans, billedkunst og kunsthåndverk, film og teater, arkitektur og design (BFD 1995:71).

Da den nye rammeplanen (R06) kom, endret fagområdet navn til *Kunst kultur og kreativitet* (KK&K). Her ble design videreført som en av flere uttrykksformer fagområdet skulle omhandle; ”... uttrykksformer som billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design” (KD 2006:36). Det leses som om intensjonen med design er at barna i barnehagen skal erfare og oppleve design som en av flere uttrykksformer. Når prosessmålene presenteres, tas ikke designbegrepet opp igjen. Det foreligger heller ingen begrepsavklaring av design i teksten som beskriver fagområdet, og begrepet nevnes kun én gang innledningsvis. Hva design er, i barnehagekonteksten, og som et begrep i KK&K, er ikke tydelig i planen. Det finnes som sagt heller ingen utarbeidede temahefter eller veiledningshefter som barnehagene kan anvende for å få vite mer om design og fagområdet KK&K. Det er derfor vanskelig å tolke hva som menes med designbegrepet i KK&K eller mulig designfaglig innhold ut i fra planen. R06 gir altså aktørene i praksis stor frihet til å tolke designbegrepet.

Selv om det er vanskelig å få tak i begrepet ut i fra planene, ønsker jeg å peke på en ting. I begge fagområdene (Estetiske fag/KK&K) presenteres design som et substantiv, et navn på en uttrykksform. Ved at design står som et substantiv i planene kan det innebære at det knyttes til alle mulige menneskeskapt gjenstander, ”alt fra traktorer via lystemer til aviser har en design” (Nielsen 2009:93). Begrepet blir da et ganske vidt begrep, noe som ikke er helt uproblematisk. Per Galle (2010) påpeker at alt mulig irrelevant kan inkluderes inn i begrepet hvis designbegrepet blir for vidt. Et vidt begrep²⁴ kan altså åpne opp for absurditeter. Galle eksemplifiserer poenget sitt ved å ta utgangspunkt i Herbert Simons designdefinisjon; ”Everyone designs who devises courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones” (i Galle 2010:53). Galle hevder en slik definisjon er et klart eksempel på et vidt designbegrep, som åpner opp for absurditeter. ”Hvis man overvejer at sparke skoene af under konferancebordet, fordi ens fødder er for varme, skulle der være tale om design. Selv

²⁴ Per Galle (2010) kaller det ”det udvide designbegreb”.

hvis naboens kat lægger sig på lur for at fange en mus, skulle der være tale om design” (Galle 2010:53). Design i R06 (også i R96) er altså et vidt begrep. En følge av dette kan være at absurd designforståelse kan inngå i tolkningen av design i R06.

Design i K06 – Et produktorientert fagområde

Vektleggingen av design i KK&K i R06 er ikke stor. I K06 derimot er design ett av fire hovedområder i faget *Kunst og håndverk* (K&H). I R06 står design som et navn på en uttrykksform, som et substantiv, mens når hovedområdet design beskrives i læreplanen for K&H står ordet mer som et verb, å kunne formgi og å kunne utforme;

I design står formgiving av gjenstander sentralt. Her videreføres håndverkstradisjoner i faget. Design omfatter både arbeid direkte i materialer og arbeid med skisser og modeller. Utforming av ideer, arbeidstegninger, produkter og bruksformer står sentralt. Kjennskap til materialer, problemløsning og produksjon kan danne grunnlag for innovasjon og entreprenørskap (UFD 2006:del3:2).

I design står altså det å kunne formgi gjenstander sentralt. Her skal det jobbes med å utforme ideer, arbeidstegninger, produkter og bruksformer både direkte i materialer og i arbeid med skisser og modeller. Det omhandler altså å kunne fremstille en påtenkt gjenstand på ulike måter, enten på skisse og modellstadiet, eller ved å utforme de påtenkte produktene eller bruksformene. Beskrivelsen av design som ble presentert ovenfor er en felles beskrivelse av hovedområdet design i K&H for hele grunnskolen (1.-10- trinn). Målene for hovedområdet presenteres gjennom kompetansemålene i K06. I denne undersøkelsen er det narrative om design i arbeidet med de yngste barna i skolen og de eldste barna i barnehagen som står i fokus. Derfor vil kun kompetansemålene etter 2.årstrinn berøres. Fokuset på det å kunne formgi gjenstander i beskrivelsen av hovedområdet design, videreføres klart ned til kompetansemålene for endt 2.trinn. Også her blir design referert til som et verb; å lage, å bygge, å gjenkjenne, å beskrive. Målene for 2.trinn er (UFD 2006:del3:4);

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lage enkle gjenstander og former i papir og tekstil gjennom å rive, klippe, lime, tvinne og flette
- lage enkle gjenstander i leire
- bygge med enkle geometriske grunnformer
- gjenkjenne og beskrive enkle bruksgjenstander

De tre første kompetansemålene går ut på å kunne lage/bygge gjenstander/former. Altså å mestre ulike teknikker for å kunne fremstille ”enkle” produkter. Tilegnelse av kunnskaper om ”enkle” bruksgjenstander er også sentralt i designfaget, noe som det fjerde målet påpeker. Hvis man ser på Nielsens (2009) beskrivelse av design som et verb, ser man at det blir referert til som prosesser. ”Som verb kan ordet betegne alle typer av formgivingsprosesser, fra å utvikle en ny stol til å bake boller” (Nielsen 2009:93). Jeg vil likevel hevde, i forhold til Galles (2010) designinndeling, prosess og produkt, at design i K06, med tanke på 1. og 2. klasse, er et produktorientert fagområde. Galle skiller mellom prosess og produkt for å demonstrere at design ikke må innebære produksjon av et artefakt, men at det innebærer å utvikle og uttrykke designfaglig viten. Poenget hans er at design ikke nødvendigvis innebærer at designeren selv produserer det påtenkte artefaktet, men at det essensielle i design nemlig er prosessen (Galle 2010). Ved å hevde at designfagområdet i småskolen er produktorientert, menes det her at det legges mye vekt på å kunne lage, altså å kunne utføre håndverket selv, å lage enkle gjenstander. Fremstilling av den utviklede viten som Galle poengterer som viktig, omhandler ikke at man fremstiller et ferdig produkt. Fremstillingene kan være både tegninger og tekst. Ergo, en designer trenger ikke være en håndverker.”En designer behøver jo langt fra i alle tilfælde være i stand til selv at fremstille det produkt, han eller hun udtænker, og ganske ofte bliver et sådant produkt aldrig fremstillet” (Galle 2010:54). I kompetansemålene etter 2. trinn, er fokuset på at eleven skal kunne mestre å fremstille enkle gjenstander ved å lage og å bygge. Dette kan stå i kontrast til Galles poeng om at slike fremstillinger ikke er det essensielle i design. Jeg vil komme nærmere inn på hva jeg legger i betegnelsen *produktorientert* i neste kapittel.

IDENTIFISERING AV NARRATIVENE I ARTIKULERT PRAKSIS

Selv om design vektlegges og har større plass i K06 enn hva det har i R06, trenger ikke dette sammenfalle med det som gjennomføres i praksis. Da designbegrepet ble innført i L97, viste en undersøkelse til at design ikke stod i fokus i praksis.”Resultatet tyder på at det er lite fokus på design i faget kunst og håndverk” (Kjosavik m. fl 2003). De to første narrative jeg presenterer, omhandler artikulert praksis tanker om

designbegrepet og vurderingskriterier av god og dårlig design. Til slutt vil jeg presentere tre narrativer som omhandler designfaglig innhold i arbeidet med KK&K/K&H.

Design – eksklusivt, fancy og stilig

Den første narrativen omhandler hva informantene tenker på når de hører ordet design. Jeg vil her presentere noen av informantenes tanker og peke på noe som går igjen hos de fleste. In3 fortalte at hun tenker på alle designproduktene som finnes og alle designbutikkene i Oslo, når hun hører ordet design. Hun fortsetter slik; "... nå er jo design veldig i tiden. Designlamper, designsko og møbler og slikt. Man blir jo litt sånn preget av at det begrepet er veldig sånn i tiden da" (B:In3). En annen informant fortalte at også hun tenker på produkter når hun hører ordet design. "Design, da tenker jeg på, egentlig nesten det meste. Men det som på en måte 'popper' opp først, er litt sånn industrideign, kopper og stoler, altså interiør, møbler, glass, en del slike ting" (S:In5). Hun nevner så videre ulike produkter innenfor merket Apple, som for eksempel Iphone og Ipad. En annen informant meddelte at hun tenker på merkenavn. "Det som kommer først det er jo at det er en del sånne, hva skal jeg si, sånne merkenavn. Jeg kommer ikke på noen ordentlige navn jeg da ..." (S:In6). Da In2 skulle fortelle om hva hun tenker på når hun hører design, er det fancy bruksgjenstander som dukker opp.

... litt fancy bruksting og lamper, for eksempel. Ting som ser veldig fancy og dyrt ut på en måte. At det ser, eller ikke dyrt nødvendigvis, men at det ser gjennomført ut. At ting har en funksjon, men kanskje litt mer enn den opprinnelige funksjonen. At en kopp ikke trenger bare å være for å drikke ut av, men den skal være altså, en vakker kopp på en måte (B:In2).

Her kommer narrativen om det eksklusive frem, altså at design er noe fancy og muligens dyrt noe. Den samme narrativen om design som noe eksklusivt representeres også av en annen informant, da hun skulle fortelle hva hun tenker om design.

Når jeg hører design, så tenker jeg på noe som koster mye penger. Som ikke ser så fint ut, på en måte. Men det kan også se fint ut, men være vondt å sitte i hvis det er en praktisk ting. Altså, design, det kan på en måte nesten være bedre som en installasjon på kjøkkenet enn som en bruksting. For designet blir så spesielt noen ganger at den kan egentlig ikke brukes, på et vis (B:In1).

I In1s fortelling blir design som noe ubrukelig også presentert. Design er eksklusivt, men ubrukelig. En annen informant definerer design som kunst. Hun uttrykker det slik; ”Nei, selve design, da tenker jeg jo kunst og noe sånne voldsomme greier. (...) store kunstnere, tøy og alt det der” (B:In4). In4 definerer altså design som kunst, noe hun selv ytrer at hun ikke bryr seg så mye om: ”Føler liksom kunstnerisk, og jeg føler jeg ikke er sånn kunstnerisk. Jeg føler meg litt mer sånn jordnær. Jeg gidder liksom ikke å gå inn i designbutikkene for å kikke” (B:In4). En annen informant fortalte at det finnes ”lekker” design som hun aldri ville ha hatt hjemme hos seg selv.

Hvis jeg må ta noe standpunkt til noe design, så vet jeg jo ... det synes jeg er bra og det synes jeg ikke er så bra. Og det går liksom på det praktiske, ikke sant. Hvis man pusser opp et kjøkken, så selv om det er en lekker design, ´ja vel´, ´allright´, men det passer ikke hjemme hos meg kanskje. Og det funker ikke, og da er det ikke noe spennende lenger. De vaskene som står oppå benkene, for eksempel. Jeg ville ikke drømt om å ha noe sånt hjemme. Jeg synes det er kjempelekkert på moderne restauranter, men å ha sånt noe hjemme, glem det (S:In7).

In7 forteller her at hun synes noen designervasker er lekre, men også at noen av disse vaskene ikke er praktiske å ha i hjemmet. Informanten fortalte videre at hun mener selv at hun ikke er så opptatt av design, ”men jeg er jo egentlig det. Du har jo det rundt deg hele tiden og du blir jo påvirket av det. Moter også, ikke bare innen klær, tenker på alt mulig” (S:In7). En annen informant påpeker at fin og dyr design ikke nødvendigvis innebærer god design.”Hvis det er en visp eller noe da, som ser innmari fin ut, som kanskje også er dyr. Men så er den ikke noe god å vispe med, det går egentlig ikke an å bruke den. Da er det egentlig dårlig design selv om den ser tøff ut” (S:In8). Men hun uttrykker selv at hun er opptatt av at det skal se pent ut;

Nei, jeg tenker veldig på kjøkkenlampen min, som er laget av en dansk designer ... så tenker jeg på svigermoren min for hun er så opptatt av design. At ting skal være pent eller, det må ikke akkurat være pent. Stilig eller ett eller annet. Og jeg tenker på når jeg kler på meg for så vidt. At jeg vil at klærne mine skal ha god design, at de er stilige, fine, at jeg liker dem (S:In8).

Det var en ting som var tydelig i noen av informantenes fortellinger - design oppfattes som noe eksklusivt, fancy eller stilig. Men det kom også frem at design kan være både upraktisk og ubrukelig.

Funksjon og smak – vurderingskriterier for god og dårlig

Da vurderingsformuleringer av design kom til uttrykk i intervjuene, omhandlet det som regel vurderinger av bruksgjenstander. Det er to sentrale kriterier som spiller inn i informantenes vurderinger av god og dårlig design. ”... jeg er jo klar over at det finnes bra design og mindre bra design. Men det kommer an på hva ting skal brukes til, hva slags intensjon de har. Funksjon og smak, slike ting” (S:In5). En gjennomgående narrativ fra artikulert praksis omhandler altså at produkters funksjonalitet og estetiske ytre eksisterer som vurderingskriterier av god og dårlig design²⁵. Det vil si at vurderingsyttringer på god og dårlig design skjer på grunnlag av om informantene anser bruksgjenstanden som funksjonell og/eller om designets estetiske ytre tiltaler dem. ”Det viktigste for meg med design, er at den er funksjonell. At den gir meg noe å se på ...” (B:In3). Dårlig design er bruksgjenstander som ikke fungerer i forhold til det påtenkte bruksområdet, eller som In5 uttrykker det; ”Dårlig design må da vel rett og slett være ting som ikke fungerer da, ut i fra den ideen de skal fungere i” (S:In5). Også In7 mener at dårlig design er ting som ikke fungerer; ”Dårlig design, det er det som ikke fungerer, rett og slett. ... klær som du ikke kan bruke, det syns jeg bare er tåpelig” (S:In7). In2 eksemplifiserte også narrativen om funksjon da hun fortalte om god og dårlig design. ”Hvis produktet, holdt jeg på å si, ikke funker, eller er dårlig. Hvis en lampe som lyser dårlig eller ikke fungerer så godt, på grunn av at den skal være så fancy at den ikke vil gi godt nok arbeidslys” (B:In2).

Men informantene vurderer ikke bare ut i fra funksjonalitet. Det ytre står også sentralt i vurderingen av god og dårlig design. ”Både det ytre og funksjon er viktig for meg. Det skal se allright ut” (S:In7). En annen informant synliggjorde vurderingskriteriet om smak, da hun forklarte hvorfor hun mener at noen av Appleproduktene er gode eksempler på god design. ”For det første så ser det bra ut. Det har en ganske ren, stram, enkel design utvendig på ting. Og så har de veldig funksjonell tilnærming i tillegg, som gjør at det blir et bra produkt” (S:In5). I et av intervjuene blir det tydelig at det er vanskelig å snakke om vurderingskriterier av design, fordi det er ”smak og behag”;

Design er et individuelt uttrykk i forhold til hvordan den som utformer det, ser på det estetiske.(...) At man har ulike ting man ser etter som man liker med den

²⁵ Narrativen om vurderingskriterier av god og dårlig design går igjen hos alle informantene, men det er visse unntak. In4 representerer ikke funksjonskriteriet, kun smaksriteriet og In2 representerer ikke smaksriteriet, kun funksjonskriteriet.

designen, ikke sant. (...)Så jeg tror design er smak og behag og det kommer an på hva øyet liker altså, rett og slett (B:In1).

Det ytre vurderingskriteriet er et subjektivt smaksriterium, altså god design er hva som tiltaler hver og en informant. Da In6 fikk spørsmål på hva hun vurderer etter, fortalte hun at det ikke er vanskelig å velge, men at det er vanskelig å forklare.”... hvis jeg har to ting å velge mellom så velger jeg jo den som jeg synes tiltaler meg mest. Og det går jo på det med farge og form, og om det er brukervennlig” (S:In6). In4 fortalte at hun velger ut i fra det som tiltaler henne og ikke fordi det er en spesiell design.”... finner jeg ting som er fine greier, så kan jeg kjøpe den, men det er jo liksom ikke fordi det er noe spesiell design, det er bare på grunn av at jeg synes det er fint” (In4).

Informantene vurderer design ut i fra funksjonalitet og produktets estetiske ytre. Det kommer også frem at god og dårlig design handler om smak. Men hvis man ser nærmere på smak som et vurderingskriterium, ser man at dette kan være problematisk. Altså, det blir vanskelig å snakke om god og dårlig design, fordi det er en individuell smaksoppfattelse. Det går på smak og behag. God for noen, dårlig for andre.

Designfaglig innhold i KK&K/K&H

Under intervjuene fortalte informantene om eksisterende eller mulig designfaglig innhold i KK&K/K&H. Her er det tre narrativer som er tydelige og interessante å trekke frem. De to første narrativene er sterkt representert av informantene i fra barnehagen, mens den siste narrativen kun representeres av informanter fra småskolen²⁶. Det er en av de åtte informantene som ikke representerer noen av narrativene som omhandler designfaglig innhold. Det er In7 fra småskolen. Da In7 fikk spørsmål om hvordan hun jobber med design i K&H fortalte hun at design ikke har mye plass i undervisningen. ”Den er ikke noe som vi egentlig bevisst har tenkt på. Har tenkt at den går under, liksom, den store pakken. Men det er ikke ting som vi har tenkt på” (S:In7). Da hun fikk spørsmål om mulig designfaglig innhold svarte hun slik; ”Det vet jeg ikke. Det har jeg ikke tenkt bevisst rundt, så det vet jeg ikke. Det kan jeg nesten ikke svare på” (S:In7-85). Selv om hun ikke kommer på noe designfaglig innhold, tror hun at det finnes

²⁶ Den første narrativen, *Å dekorere/pynte*, representeres av tre informanter fra barnehagen (In1,In3,In4) og av en informant i fra småskolen (In8). Den andre narrativen, *Å lage erstattes med å designe*, representeres av alle informantene fra barnehagen og av en informant i fra småskolen (In8). Den siste narrativen, *Å samtale om bruksgjenstander*, representeres kun av informanter i fra småskolen (In5,In6,In8).

opplegg som passer i arbeidet med de yngste barna i skolen og tar gjerne i mot ideer hvis noen sitter inne med det;

Det er sikkert opplegg som finnes som passer for de små også. De hadde sikkert synes at det er kjempemoro, for de griper alt. De er som svamper, alt er helt topp ... i første klasse. Og det er en utrolig takknemlig jobb. Det er det altså. Helt fantastisk. Så hvis man har noen gode ideer rundt det, så hadde det blitt tatt i mot med åpne armer. Det er jeg helt sikker på (S:In7).

Å dekorere

En av narrativene som omhandler eksisterende eller mulig fremtidig designfaglig innhold i KK&K/K&H, er rollen design tildeles av artikulert praksis, nemlig dekorrollen. Design blir da å dekorere ulike produkter. Da In3 ble spurt om hvilken plass design har hos dem, svarte hun at de jobber med design når de lager julepresanger. ”Vi har jobbet med design. Det blir veldig konkret da, i forhold til de julegavene vi har gitt til foreldrene” (B:In3). Informanten fortalte så videre hva de har tenkt å lage til jul denne gangen. Da skal barna ”designere” telysholdere ved å rulle en blondeduk som er dyppet i gips rundt et glass. Altså, barna designer lysestaker ved å dekorere et glass med en blondeduk. En annen informant fra barnehagen tillegger også dekorrollen til design. Informanten undrer først på om hun skal kalle det barna gjorde i en oppgave, å designe eller å dekorere. Oppgaven var å lage glassfat²⁷ innenfor en bestemt målramme. Informanten kuttet opp glassbiter som barna skulle legge i en bestemt form, slik at det ble et fat.

Jeg hadde kuttet opp mange glassbiter, men barna kunne få sette i sammen sitt eget fat. Nå ble det innenfor en viss målramme, i forhold til en form. Men da kan man jo diskutere, designer de egentlig fatet sitt hvis fatet skal være 18 ganger 25? Det er jo noe en kan diskutere. Eller dekorerte de det? Det som hvert fall var, det var det at de valgte biter. Jeg er ikke egentlig helt enig med meg selv heller fordi, jeg tenker, design- er det da noe nytt de må finne på? (...) Hvis du tenker stol, det er jo masse forskjellig design innen stol. Men stol- den er der jo. Og det er jo ikke noe nytt de finner på. Men de finner bare på en ny måte en stol skal se ut på, ikke sant. Så det disse barna gjorde, de fant jo på en måte ut sitt individuelle uttrykk av hvordan dette fatet skulle se ut. Selv om det var innenfor en ramme på fatet. For det var de formene jeg hadde, ikke sant. Og så, når det var smeltet, så kunne de komme med dekoren, pynten. For dekor for meg, det ble pynt (B:In1).

²⁷ Å lage fat er en oppgave som går igjen hos to forskjellige informanter, både fat i glass og i leire.

Men da den samme informanten fortalte om andre oppgaver, hvor hun tenker at de har jobbet med design, blir dekorrollen tydelig. For eksempel da de lagde fat av leire ved å ta en leireavstøypning av en skål eller et fat. ”De designet leirfat. ... det var jo sikkert innenfor det samme da. ... de [barna] valgte selv skåler eller tallerkener som de ville legge leiren i, som det formet seg etter, og så lagde de dekoren selv” (B:In1). Dekorrollen bekreftes igjen av den samme informanten, da hun fortalte om da de lagde t-skjorter²⁸, ” De sydde jo ikke t-skjorten, altså de tegnet ikke t-skjorten sin, men de lagde dekoren på den” (B:In1), og da de plantefarget linnett, ”Og de ... designet sin egen ‘look’ på den, med inspirasjon fra blåbærskogen på et vis. ... de har designet, på en måte, motivet ...” (B:In1).

Da In4 fortalte om mulig fremtidig designfaglig innhold brukte hun to tidligere oppgaver for å forklare. Den ene oppgaven var å lage perlesmykker og den andre var å lage glassfat. Da informantene fortalte om oppgavene ble dekorrollen tydelig.

Lager du din egen, da har du din fantasi på hvordan du vil ha det her smykket. Altså, du er jo kreativ ... det blir jo da en slags design. For det er jo noe du har laget selv. Når du sitter og holder på med de glassfatene og maler de, da velger du selv hvilken farge du vil ha. Du velger selv hvilket mønster du vil ha, ikke sant. Så det får jo inn, kreativitet, det er noe som er originalt, det er noe du har laget selv. Det føler jeg er design (B:In4).

Informanten fortalte videre at man egentlig kan jobbe med hva som helst når det skal være designfaglig innhold i barnehagen. ”Du kunne jo jobbet med alt mulig. De kunne jo ha designet sitt eget tøy. Det kunne de jo fint ha gjort. De har jo designet de her veskene ...” (B:In4). Denne veskeoppgaven gikk ut på å plantefarge linvesker. Etter at veskene var plantefarget, fikk barna male på den. ”... de malte jo de etterpå, etter de var blitt farget” (B:In4). Den tidligere oppgaven ”å designe vesker”, tydeliggjør dekorrollen. De designet vesken ved å dekorere vesken med maling.

Da In8 definerte designbegrepet, kom det frem at design handler om å utforme produktets utseende. ”Hva design er for noe? Der er jo at man, hvis man skal lage et eller annet da, så må jo en eller annen finne ut hvordan det skal se ut. Denne stolen for eksempel, her er det en som har designet den, at den skal se akkurat sånn ut”(S:In8). Informanten hevder selv å jobbe bevisst med design i K&H undervisningen.

²⁸ T-skjorteoppgaven går igjen hos tre av informantene.

I første klasse vet jeg ikke egentlig om jeg kommer så veldig inn på det. Det har jeg egentlig ikke så veldig tror jeg. Men i andre klasse har jeg gjort det, ganske bevisst på at ja. Bare en sånn liten ting som når de skal flette tråder da, så syns jeg det er morsomt å ta med nye fine tråder til dem. For da på en måte designer de sitt eget bånd (S:In8).

In8 nevner en oppgave de har gjort både på 1. og 2. trinn (har også blitt gjort på høyere trinn) for å eksemplifisere designfaglig innhold i K&H. I denne oppgaven ”å designe t-skjorter”, blir dekorrollen tydelig tildelt design. Hun tegner omrisset av en t-skjorte på arkene, ”Og så snakker jeg om at nå skal de tegne sine t-skjorter” (S:In8). Det kommer egentlig frem at barna ikke tegner selve t-skjorten, men at de dekorerer t-skjorten. Barna får også rammer i forhold til hva de skal tegne. ”I andre klasse ... så måtte de tegne noe med frukt eller bær, for det var det som var tema i naturfag” (S:In8).

Å lage erstattes med å designe

En annen narrativ som omhandler designfaglig innhold innebærer at betegnelsen design blir en overordnet betegnelse på flere fagrelaterte aktiviteter. Dette var spesielt tydelig da noen av informantene erstattet *å lage* med *designe*. I In1s fortelling blir det tydelig at designfaglig innhold klart omhandler aktiviteten å lage;

... design, man kan egentlig ta det på hele linjen. Fordi at, design er jo på en måte å lage, det kan jo være å lage. Så jeg vil nesten dra den så langt som å si at når de feiret FN dagen, så knyttet man egentlig design inn når de lagde mat. Så de lagde mat fra ulike land som vi hadde hatt i et prosjekt her.(...) Altså, de på en måte designet de tacobollene. Det var jo ikke sagt at de skulle være runde, ikke sant (B:In1).

Den samme informanten tok frem den synonyme bruken av å lage – designe, da hun fortalte om et kurs de hadde fått tilbud om; ”Så står det ´å lage´, men det kunne like gjerne stått ´lær å designe dine egne smykker´. For det stod, ´lær å lage dine egne smykker i glass´. Du får også lage to glassengler. Det kunne like gjerne stått, ´du får designe to glassengler´”(B:In1). Aktiviteten å lage blir da det samme som å designe. En annen informant meddeler at hun ikke har jobbet med design i barnehagen, og får da spørsmål om hun har noen tanker om hva designfaglig innhold i barnehagen kan være. ”Jeg ser for meg leire med en gang. Ja, en vase liksom” (B:In2). Det kan tolkes som om informanten tenker da at mulig designfagliginnhold i barnehagen kan være å lage

bruksgjenstander. Informanten utdyper ikke dette noe mer enn at hun mener oppgavene må være gjennomførbare for barna.

Denne narrativen støttes også opp av en annen informant da hun påpekte at - ”Alt rundt oss er jo design. Er jo laget av noen, og da er jo det designet” (B:In3). Den samme informanten fortalte også at de jobber med design når de lager julepresanger. ”Vi har jobbet med design ..., det blir veldig konkret da, i forhold til de julegavene vi har gitt til foreldrene. For det skal jo være et sånt type produkt som foreldrene forhåpentligvis liker da, og som skal være funksjonelt og som barna skal ha vært med på å lage” (B:In3). Designoppgavene som informanten refererer til handler om at de har laget ulike produkter til julepresanger. Disse aktivitetene er veldig voksenstyrte og har klare rammer. Et eksempel var da alle barna lagde de samme produktene ut av materialet porselen. Mansjettknapp til far og nål til mor. Mønsteret på porselenet var avtrykk fra blondeduker og formene på mansjettene og nålene ble til ved hjelp av pepperkakeformer. ”Så det er kanskje mest det som havner innenfor design” (B:In3). Det kan tolkes som om målet er å lage noe ”ordentlig”, en bruksgjenstand som foreldrene vil anerkjenne som bra og at barna skal føle stolthet. ”... så blir det noe som de[barna] er stolte av, og noe som blir brukt av foreldrene ... jeg syns det er viktig” (B:In3). In4 tar også opp narrativen om den synonyme bruken av å lage – designe. ”Vi lager noe. Altså design og lage, det er sikkert det samme hvis du vrir det om” (B:In4). Da informanten fortalte om mulig designfaglig innhold brukte hun oppgaven med å lage glassfat, og der uttrykte informanten igjen et synonymt bruk av lage – designe. ”... for da kan de jo velge om de vil ha maling på, eller om de vil ha sånne glasstråder eller sånne pinner som de legger på. Altså, de lager jo, de designer jo mye ut av det”(B:In4).

Også In8 tar opp den synonyme bruken av å lage – designe. ”Altså, det vi har gjort med mange førsteklasse, er å lage instrumenter. En pinne med pappmasjé utenpå, slik at det blir et lite instrument. Men man kunne jo være bevisst på at vi designet et lite rytmeinstrument her da” (S:In8). Her blir det tydelig at det å lage bruksgjenstander er sentralt, å lage er å designe. Da informanten hevdet at de snakker om design i K&H-undervisningen, spør jeg – dere snakker om design? ”Ja, vi gjør det. Jeg bruker jo alle begrepene, arkitektur og kunst og sånn. Vi gjør det” (S:In8). Men å bruke betegnelsen design, handler for informanten om å bruke betegnelsen som overordnet på flere aktiviteter. Hun bruker betegnelsen å designe istedenfor å tegne, å lage, å bygge, å

dekorere. Design blir her et felles begrep på flere faglige aktiviteter. Informanten eksemplifiserer med en oppgave ”å designe t-skjorter”, og får et spørsmål om det barna ”designer” er uttrykket eller mønsteret og hun svarer slik; ”De lager jo ikke i stoff. Det er jo bare. Nei, så klipper de ut t-skjorten de har laget, også har de montert den på et annet ark og så har de skrevet ´t-skjorten, designet av´, og så navnet sitt. Og så har vi hengt det opp på pynt” (S:In8). Her kommer det frem at det hun gjør er å si at nå designer dere, istedenfor å lage eller ”nå skal dere tegne”. Informanten påpeker selv at hun jobber konkret med design i andreklasser, men da hun ble spurt om det er noe annet de skal jobbe med sier informanten at hun ikke har tenkt så mye på det, ”det bare kommer litt sann etter hvert” (S:In8). Informanten får da spørsmål om det er andre oppgaver/aktiviteter de har jobbet med utenom ”design av t-skjorte”, eller om det bare er det de har jobbet med innenfor design. Informanten svarer nei og forteller at hun også har jobbet med plastelina, men her kommer det tydelig frem at design ikke står i fokus.

Jeg har jobbet med dem med plastelina også, men jeg har kanskje ikke vært så bevisst på å si at vi designer ting, men at de skal lage ulike ting i plastelina, mange forskjellige ting. Da gjør jo de det. Men jeg har vært mest opptatt av å snakke med dem om at vi ikke har så mye plastelina. Jeg har gitt dem en liten trebit som de skal sette det de lager oppå, for at de ikke skal ta så mye hver (S:In8).

Å samtale om bruksgjenstander

En annen narrativ angående designfaglig innhold innebærer at man samtaler om og rundt bruksgjenstander. Denne narrativen er tydelig hos In5. Informanten forteller at hun ikke har jobbet med design enda, men ser for seg noe mulig designfaglig innhold i K&H-undervisningen, nemlig å samtale om bruksgjenstander.

Altså, hva er det som gjør at det her er en vase og ikke en mugge for eksempel. Jeg tror kanskje jeg ikke ville ha begynt med å lage veldig mye produkter, hvert fall ikke første gang. Men kanskje at de [elevene] kunne ha tegnet sin egen fantasikopp, eller ett eller annet, og så snakket litt om det. Og latt dem på måte, fortelle hva den koppen er og hva den brukes til. (...) Og ikke åpent bruke ordet design heller, i første omgang (S:In5).

In5 føler ikke at det er problematisk å jobbe med design i 1. og 2. klasse og mener at man kan snakke om design med både 10. klassinger og 1. klassinger. ”Det er bare hvordan du på en måte angriper det og legger det opp. Det har jeg ikke tenkt så veldig mye på, men at det er problematisk, det vil jeg ikke si” (S-In5). En annen informant fra

skolen, leser fra ”målene for opplæringen” (kompetansemålene), mens hun svarer på spørsmål om hvilken plass design har i undervisningen deres. ”Bruksgjenstander. Det hender at vi snakker om, altså ser på sånne ting som kniver og gafler og sånne ting, og tenker på hvorfor de er som de er” (S:In6). Jeg spør da informanten - dere snakker om det? In6 svarer ja, men utdyper det ikke, og begynner å fortelle om et ”pedagogisk program” som hele skolen har jobbet med. Informanten får så spørsmål på om hun har noen tanker om hva design i K&H bør inneholde i skolen. ”Det var litt vanskelig. Men jeg synes det faktisk er ganske viktig, fordi at det med hvordan det ser rundt deg er litt viktig, synes jeg” (S:In6). In8 hevder også at hun snakker sammen med barna om design i undervisningen, og at barna forstår at det er noen som ”sitter og bestemmer” hvordan ting skal se ut.

Og barna blir jo, snakker om det med at, ja alt er det en som har tenkt ut. Absolutt alt. Så er de jo ikke helt klar over det da, men når du snakker med dem om det så skjønner de jo det. Det kommer ikke fra himmelen, det er noen som faktisk har laget det. Det er noen som har bestemt at en fabrikk skal lage det sånn. Så vi snakker om det (S:In8).

Det kommer senere frem at hun ikke gjør det i førsteklasse og at hun føler at det ikke er viktig å bruke begrepet bevisst i førsteklasse, men at det er det i andreklasse. ”I førsteklasse blir det mer av å prøve å lære dem forskjellige teknikker og å gjøre forskjellige ting. Men jeg snakker ikke om at dere designer noe, men det gjør jeg i andreklasse” (S:In8). Narrativen blir også tydelig da informanten fortalte om mulig designfaglig innhold i K&H-undervisningen med de yngste elevene i skolen. ”Man kunne jo be alle barna ta med en gaffel hjemmefra. Og så kunne vi jo se på alle de forskjellige gaflene, og se hvilken av dem de synes var finest og likte best designet på. Det kunne man ha gjort” (S:In8).

ARTIKULERT PRAKSIS OM STYRINGS-DOKUMENTENE

Ovenfor ble narrative som kan belyse undersøkelsens hovedproblemstilling presentert. Nå vil narrative som kan belyse undersøkelsens delproblemstilling²⁹ presenteres. Da planene skal tolkes og operasjonaliseres av førskolelærere og lærere i barnehage og småskole, er det relevant å vite noe om hvordan de forholder seg til de

²⁹ *Hvilke narrative om styringsdokumentene kommer til uttrykk i lærere, førskolelærere og assistenters artikulert praksis?*

vedtatte planene. Derfor ble alle informantene under intervjuene spurt om de kunne fortelle litt om sitt forhold til styringsdokumentene. Når styringsdokumentene var samtaleemne i intervjuene var intensjonen å samtale om planene på et generelt nivå. Informantene visste på forhånd at jeg var interessert i fagområdet KK&K og faget K&H. Dette er nok en av grunnene til at noen av informantene fortalte om planene i forbindelse med KK&K og K&H, istedenfor mer generelt. Før jeg presenterer de identifiserte og konstruerte narrativene om planene, vil jeg først berøre noen av informantenes kjennskap til planene.

En av informantene fra barnehagen fortalte at hun ikke hadde lest R06, men at hun visste at den eksisterte; "... jeg har ikke satt meg ned og lest den sånn sett, men jeg vet jo at en skal dra inn litt forskjellige ting" (B:In4). Det kom også frem at en annen informant fra barnehagen ikke hadde kjent til innholdet i R06 lenge. "... jeg må innrømme at jeg har, det er ikke så lenge siden jeg leste den for første gang" (B:In3). Det kan også tolkes som at to av informantene fra småskolen ikke hadde så alt for god kjennskap til K06, eller i hvert fall til deler av innholdet. Selv om den ene informanten, In8 uttrykte at hun bruker planen ofte og at hun har kjennskap til innholdet, anvendte hun K06 aktivt under intervjuet ved å lese direkte i fra den og peke i den mens hun fortalte dette;

Jeg synes egentlig at Kunnskapsløftet er fint, egentlig helt greit det som står der. ... om at vi skal ta hensyn til håndverkstradisjoner og det er jeg jo enig i at er fint. Og at du kommer inn på design, arkitektur og kunst og kunstforståelse ... Ellers er det ikke så mye som står der egentlig om hva barna skal kunne etter andre skoleår. De skal vel kunne tegne et hus forfra og fra siden. Og så skal de kunne fingerhekle og bruke primærfarger. Jeg tror egentlig at det ikke det står så særlig mye mer (S:In8).

Ved at informanten leste ut i fra planen og brukte den aktivt da hun fortalte, kan det tolkes som om informanten ikke er så trygg på innholdet. Men også på grunnlag av hva hun fortalte, leses det som om hun ikke har et veldig godt kjennskap til innholdet i læreplanen til K&H. Den andre informanten fra skolen, In6, meddelte at hun i forkant av intervjuet hadde lest i K06. "Jeg må jo innrømme at jeg akkurat nå har sittet og lest i Kunst og håndverksplanen"(S:In6). Også denne informanten brukte planen under intervjuet ved å lese fra den. Det kan tolkes som om heller ikke denne informanten føler seg helt trygg på innholdet i planen og derfor følte at hun måtte sette seg inn i innholdet før intervjuet, og også ha planen med og bruke den under intervjuet.

Artikulert praksis er positive og lite kritisk

Stort sett er alle informantene fra både småskole og barnehage lite kritiske til de vedtatte planene, og det uttrykkes flere fordeler med planene enn ulemper. In1 føler at rammeplanen for barnehagen har utviklet seg til å bli enklere, og at man ”får lov å tenke litt selv”. En annen informant fra barnehagen vurderte R06 opp mot den tidligere planen, og uttrykker at hun er positiv til endringene;

Jeg synes det var en bra endring. Både med tanke på layouten, at den er litt mer spennende enn den lefsa som var før, uten bilder, uten noen ting som helst. Den er litt mer stikkordsformat nå. Nå trenger du ikke lese tjue sider, ja som du kan få sagt på en side da. Det synes jeg absolutt var et bra løft. (...) Nå er det lettere å slå opp hvis du lurer på noe (B:In2).

In4 forteller at hun ikke kan komme med noen ytringer vedgående fordeler eller ulemper med R06, fordi hun ikke kjenner til innholdet. Da In3 skulle ta for seg fordeler og ulemper med planene, brukte hun en sammenligning av R06 og K06 for å svare.

Jeg kan jo sammenligne Rammeplanen med sånn jeg synes Kunnskapsløftet er. Den er veldig åpen. Jeg må innrømme ... at jeg synes det er en liten fordel at det er mer konkret da. Det er hvert fall mye enklere som lærer og veldig mye enklere å vurdere elevene når man har noe konkret å gå ut i fra. Men samtidig i en barnehage, så er jeg kanskje glad for at den er så åpen da, fordi da får man mye mer muligheter til å ta ting sånn som det kommer (B:In3).

En av informantene fra skolen, In5, mener at innholdet i K06 er gjennomførbart. Hun uttrykker seg slik når det gis en vurdering; ”Fordelen er at den er såpass åpen, at det ligger ikke noen veldig klare føringer på at dette skal kunnes og dette skal læres. Altså, det ligger jo der, men det er såpass generelt da” (S:In5). In6 forteller at hun liker den vedtatte planen K06, og opplever den som oversiktlig. ”Hvis jeg skal oppsummere, så er fordelen at den er oversiktlig. Det synes jeg er bra. Jeg har ikke noen sånne, egentlige ulemper” (S:In6). En annen informant fra småskolen hadde ikke mye kritikk å komme med da hun fikk spørsmål om fordeler eller ulemper. ”For å være helt ærlig, så har jeg bare liksom tenkt sånn at det er der, og sånn er det. Jeg har ikke noen veldig sånn sterke meninger for eller mot” (S:In7). I forhold til om det er fordeler eller ulemper med K06, svarer In8 at alt er greit, og informanten føler selv å ha god nok faglig ballast for å planlegge K&H-undervisningen etter K06. ”For det står jo ikke så mye om teknikker og materialbruk og slikt, det står jo ingenting”(S:In8). Informanten forteller også at hun

liker den nye planen. ”... jeg har forholdt meg til fire slike kunnskapsløfter, altså de andre planene som var før. Og noen var kjempedetaljerte og jeg liker bedre sånn som det er i Kunnskapsløftet” (In8).

Både skolen og barnehagen har hver sin informant som ikke kommer med vurderingsyttringer av K06 og R06. In4 fortalte at hun har lite kjennskap til planen og at hun derfor ikke kan peke på noen fordeler eller ulemper med planen. In7 i fra skolen fortalte at hun har akseptert planen og ikke har noen sterke meninger for eller i mot. Ellers blir det uttrykt fra både barnehage- og småskoleinformantene, at planene er oversiktlige og åpne, noe de er positive til.

Plan og praksis går hånd i hånd

Informantene fikk også spørsmål om de opplever at plan og praksis fungerer i forhold til hverandre, om plan og praksis går hånd i hånd. Da In1 fikk spørsmål om dette, svarte hun; ”... jeg syns vel det i og med at vi har en fleksibilitet hos oss, så føler jeg ikke at det er noe problem (...) Jeg syns ikke rammeplanene på en måte uroer noe, altså, jeg kan fint sitte og trekke linjer fra vår praksis inn i rammeplanen” (B:In1). In1 mener at plan og praksis går hånd i hånd fordi R06 er mindre forutbestemt og mer åpen. Hun utdyper det slik;

... du kan tilpasse den nye rammeplanen mye lettere til ulike barnehager nå, og det er det samme redskapet, enn det som det kanskje var med den gamle. For den var mye mer forutbestemt, synes jeg, på hva som faktisk skulle være der, men nå står du litt mer fritt. Kan tilpasse den litt mer, den er litt mer åpen på et vis (B:In1).

In2 mener også at plan og praksis fungerer sammen. Hun fortalte at det handler om en balansegang mellom hvor mye de vil at planen skal styre dem og hvor avhengig de skal være av den. In3 meddelte også at hun føler at innholdet i praksis og innholdet i R06 går hånd i hånd. ”Det er nesten umulig, tror jeg, å lage en barnehage uten at du kommer innom de målene i rammeplanen. Så det er ting som kommer av seg selv føler jeg, hvis man er litt oppegående” (B:In3). Alle barnehageinformantene utenom In4³⁰, uttrykte at de opplever at plan og praksis går hånd i hånd.

³⁰ In4 meddelte at hun ikke har kjennskap til innholdet, og at hun derfor ikke kan si noe om fordeler eller ulemper, eller om plan og praksis går hånd i hånd.

Da In5 i fra småskolen fikk spørsmål om plan og praksis fungerer sammen, meddelte hun at; ”Den [K06] ligger jo alltid der, men som sagt, den er såpass åpen at du kan gjøre mye forskjellig og klare å få det inn sånn at det passer ” (S:In5). Inntrykket er at informanten opplever planen som så åpen at det som gjennomføres i praksis lettere kan ses i sammenheng med det som står i planen. Da In6 fikk spørsmål om plan og praksis fungerer sammen, om innholdet i K06 passer inn med innholdet i praksis, fortalte hun dette; ”Ja, nei, altså noen av disse her målene og sånt, der passer det jo helt. For eksempel det med visuell kommunikasjon, som jeg er best på, som går på det å tegne, å male. Fordi det er sånne ting som er lett å gjennomføre i en klasse. Og det krever ikke så mye utstyr” (S:In6). Hun ytret også at det er noen av punktene i planen som er vanskeligere å gjennomføre på grunn av økonomiske og praktiske årsaker. Men hovedinntrykket er at hun opplever at planen fungerer sammen med det som gjennomføres i praksis. In7 fortalte at hun har forholdt seg til flere reformer og at hun føler hun vet hva som fungerer og ikke fungerer. Videre fortalte hun at det som gjennomføres i praksis kan ses i sammenheng med det som står i planen; ”... og jeg husker det var en lærer som sa – det er ikke den reform eller forandring som ikke kan tilpasses etter mine planer. Og det er litt sannhet i det, og det tror jeg har skjedd hele veien” (S:In7). Da hun fikk spørsmål vedgående plan og praksis, om de går hånd i hånd, svarte hun; ”Jeg har ikke så veldig sterkt forhold til de der planene. (...) Som mange andre, så har jeg bare tenkt at vi forholder oss til det, og ... så bruker vi litt vett og forstand” (S:In7). Her er også hovedinntrykket at informanten opplever at plan og praksis fungerer i forhold til hverandre, at de går hånd i hånd, fordi planens innhold kan ses i sammenheng med det som de faktisk gjør i praksis. In8 forteller at hun opplever at K06 er åpen, og at det står lite om hva de skal gjøre i K&H. Hun fortalte at hun liker planen og den friheten man får. Da hun fikk spørsmål om plan og praksis går hånd i hånd, svarte hun; ”Ja. Det gjør vel det, egentlig” (S:In8).

Ut i fra informantenes fortellinger, kan det tolkes som de opplever at plan og praksis går ”hånd i hånd” fordi styringsdokumentene oppleves som åpne. Ved at planene er åpne og gir stor tolkningsfrihet, kan man lettere se det som gjennomføres i praksis i sammenheng med det som står i planene.

Kapittel 6

Drøfting av narrativene

Ut i fra tekstene i de vedtatte planene R06 og K06, og artikulert praksis fortellinger, har jeg konstruert noen narrativer som jeg presenterte i forrige kapittel. I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte de konstruerte narrativene.

FORSTÅELSE AV DESIGN SOM PRODUKT OG PROSESS

Avhandlingens formål og intensjon har vært å bidra til økt innsikt i forståelsen av design som kommer til uttrykk i artikulert praksis. Når informantene forteller om design refereres det til både prosess og produkt. Tre av narrativene inneholder fortellinger der produktet er i fokus, mens to av narrativene inneholder fortellinger der både prosess og produkt er i fokus. Jeg vil derfor se nærmere på hvilken forståelse av design, både som prosess og produkt, som kommer til uttrykk i de konstruerte narrativene.

Design som produkt

I den første narrativen, *Design – eksklusivt, fancy og stilig*, kommer det frem at noen av informantene tenker på fancy, stilige eller eksklusive produkter når de hører ordet design, mens andre tenker på kjente produkter eller bestemte merker. Et fellestrekk i informantenes fortellinger som denne narrativen bygger på, er at alle fortellingene er produktfokuserte. Det er altså design som produkt som er i fokus. Informantene nevnte produkter som ”Iphone”, ”Ipad”, ”møbler”, ”kopper”, ”stoler”, ”glass”, ”lamper”, ”tøy”, ”vask”, ”klær” osv. En annen ting som kom frem i denne narrativen var bruken av ordet design som en beskrivelse av en kvalitet. Dette forekom da informantene satt sammen design med et annet substantiv, som for eksempel ”designlamper” eller ”designsko”. Når en setter design sammen med et annet substantiv, kan det indirekte beskrive et produkts kvalitet. Så lenge man har en designlampe fra Danmark, så er det indirekte en

type kvalitetsstempel på produktet. Dette forekommer ofte i dagligtale og i reklame, der design gjerne assosieres med eksklusivitet (Nielsen 2008; 2009). At dette ofte forekommer i dagligtale stemmer overens med informantenes fortellinger. Da de brukte design sammen med et substantiv var det i forhold til dagligtale og ikke i forbindelse med barnehage og småskole.

I narrativen, *Funksjon og smak – vurderingskriterier på god og dårlig*, er også fortellingene til informantene produktfokuserte. Her ble produkter ofte referert til som ”ting”. For eksempel ”dårlig design er ting som ikke fungerer” eller ” hvis jeg har to ting å velge mellom så velger jeg jo den som jeg synes tiltaler meg mest”. Men i fortellinger om vurdering, går informantene vekk i fra at design sammen med et substantiv er nok for å si noe om kvaliteten til et produkt. Selv om design blir satt sammen med et substantiv, for eksempel designlampe, forteller ikke dette nok om lampens kvalitet. Påhenget av ordet design medfører derfor ikke en kvalitetsgaranti. Også andre faktorer spiller inn i vurderingen. Informantene påpeker i fortellingene sine at også produkters funksjon og estetisk ytre spiller inn i vurderingen av god og dårlig design. Det er snakk om god design når produktet fungerer ut ifra den intensjonen den er ment for. Det er også snakk om god design hvis produktets estetiske ytre tiltaler informanten. Men det kommer også frem at god og dårlig design avhenger av hvert enkelt individs smaksoppfattelse, det er altså smak og behag. God for noen, dårlig for andre. Å samtale om god og dårlig design blir da vanskelig hvis det er den subjektive smaksoppfattelsen som avgjør et produkts kvalitet. Designkonteksten i denne narrativen var også dagligtale, og ikke i forbindelse med barnehage og småskole. Det hadde derfor vært interessant og spurt dem om hva de tenker om vurderingskriteriene i barnehage- og småskolekonteksten. Ville de fortsatt ha påpekt funksjon, estetisk ytre og smak og behag som vurderingskriterier eller hadde de forkastet noen og tilføyd andre? At ikke dette perspektivet ble berørt i intervjuene er en svakhet i fra min side. Jeg så ikke behovet for å vite noe om vurderingskriteriene i forhold til barnehage- og småskolekonteksten før etter at intervjuene og transkriberingen av intervjuene var gjennomført. Hadde informantene fått spørsmål om vurderingskriteriene deres har en overføringsverdi til barnehage- og småskolekonteksten, kunne nye aspekter ved kvalitetsdebatten funnet sted.

I forrige kapittel trakk jeg frem tre narrativer³¹ som omhandler informantenes forståelse av designfaglig innhold i KK&K eller K&H. Altså informantenes fortellinger om hva de gjør eller kan gjøre når de arbeider med, eller skal arbeide med design i barnehage eller småskole. I den ene narrativen, *Å samtale om bruksgjenstander*, er også fortellingene til informantene produktfokuserte. Ved å samtale om bruksgjenstander kan også prosessen inkluderes, men dette kommer ikke eksplisitt frem i informantenes fortellinger. Det er samtale om hva produktet er og hva det brukes til som er i fokus. Dette er tydelig i eksemplene informantene bruker. Da In5³² fortalte om mulig designfaglig innhold, så hun for seg at de kunne snakke om hva det er som gjør at en vase er en vase, og ikke en mugge. Et annet eksempel fra den samme informanten er at elevene kan tegne sin egen fantasikopp. Etter at koppene er tegnet, kan elevene fortelle hva slag kopp de har tegnet og hva den kan brukes til. Da In8³³ fortalte om mulig designfaglig innhold, så hun for seg at elevene kunne se på ulike gafler og fortelle hvilken gaffel de synes var finest. Det designfaglige innholdet som In6³⁴ fortalte om, gikk ut på å samtale med elevene om hvorfor gafler og kniver er som de er. Når informantene eksemplifiserer i denne narrativen, omhandler det designfaglige innholdet ofte å vurdere bruksgjenstander fra kjøkkenet. Da skal elevene vurdere ut i fra funksjon og form (hva en kopp skal brukes til eller hvorfor en kniv er en kniv) og estetisk ytre (hvilken gaffel som er finest). Det elevene skal vurdere ut i fra, kan ses i sammenheng med informantenes uttrykte vurderingskriterier om design fra narrativen *Funksjon og smak – vurderingskriterier for god og dårlig*. Her var også funksjon og estetisk ytre sentrale elementer i vurderingen.

Narrativen, *Å samtale om bruksgjenstander*, bygger på fortellinger fra tre av småskoleinformantene. En mulig forklaring på hvorfor den kun eksisterte i fortellinger til småskoleinformantene, er at læreplanen til K&H har et kompetansemål som omhandler det å kunne gjenkjenne og beskrive enkle bruksgjenstander. To av småskoleinformantene som representerer denne narrativen brukte også læreplanen og leste fra kompetansemålene under intervjuet. Dette kan være en mulig årsak til at de tok

³¹ Narrativene som det refereres til her er; *Å dekorere*, *Å lage erstattes med å designe* og *Å samtale om bruksgjenstander*.

³² "Altså, hva er det som gjør at det her er en vase og ikke en mugge for eksempel(...) Men kanskje at de kunne ha tegnet sin egen fantasikopp, eller ett eller annet, og så snakket litt om det. Og latt dem på måte, fortelle hva den koppen er og hva den brukes til" (S:In5).

³³ "Man kunne jo be alle barna ta med en gaffel hjemmefra. Og så kunne vi jo se på alle de forskjellige gaflene, og se hvilken av dem de synes var finest og likte best designet på. Det kunne man ha gjort" (S:In8).

³⁴ "Det hender at vi snakker om, altså ser på sånne ting som kniver og gafler og sånne ting, og tenker på hvorfor de er som de er" (S:In6).

opp å samtale om bruksgjenstander som designfaglig innhold. I rammeplanen til barnehagen står det derimot lite hva design skal innebære, noe som kan grunne i hvorfor informantene fra barnehagen ikke representerer denne narrativen.

Hvilken forståelse av design som produkt, kommer til uttrykk i de tre narrativene?

I dag har vi designprodukter, som både er materielle og immaterielle. ”Ikke kun materielle produkter som broer, stoler og sko, men også immaterielle som serviceydelser, interfaces mm.” (Galle 2010:53). Produktfokuset i de tre narrativene som ble berørt ovenfor, tolkes som et smalt fokus. Immaterielle produkter inkluderes ikke. I informantenes fortellinger som narrativene bygger på, refereres det til de fysiske gjenstandene som informantene omgir seg med i hverdagen. For eksempel ”interiør”, ”klær” etc. Den ene narrativen, *Å samtale om bruksgjenstander*, har et enda smalere fokus enn de to andre narrativene. Her refereres det ikke generelt til fysiske bruksgjenstander, men som regel kun til bruksgjenstander fra kjøkkenet (gaffel, kniv og kopp). Galle (2010) påpeker at konteksten design foregår i, er viktig for å få med alle nyanser i forståelsen av design. Designkonteksten i fortellingene som denne narrativen bygger på er barnehage og småskole, og ikke i dagligtale slik som de to andre. I R06 står det ikke noe om hva design skal resultere i, i motsetning til K06. Der skal arbeidet med design som regel resultere i enkle gjenstander. Et av kompetansemålene omhandler å beskrive og gjenkjenne enkle bruksgjenstander, noe denne narrativen tar opp. Det tolkes derfor som om informantene har en smal forståelse av design som produkt når konteksten er dagligtale (fysiske bruksgjenstander). Når konteksten er barnehage og småskole derimot, kan design som produkt ses i sammenheng med K06s intensjoner (enkle gjenstander).

Design som prosess og produkt

Hvilken forståelse av design som produkt og prosess kommer til uttrykk i narrativen, ”Å dekorere”?

I denne narrativen berører informantenes fortellinger design både som prosess og produkt. Her forteller og eksemplifiserer informantene med hva de har gjort eller kan gjøre som designfaglig innhold, og hva dette resulterte i eller kan resultere i. I denne narrativen går det designfaglige innholdet ut på å dekorere ulike produkter. For eksempel å dekorere linvekser med maling eller å dekorere et glass med en blondeduk.

Forståelsen av design, som kommer til uttrykk i denne narrativen, kan ses i sammenheng med en av designforståelsene som kommer til uttrykk i et av undervisningsmaterialene til Teknologi og designfaget (T&D). I teknologi og designoppgaven ”Elektronisk jakkemerke” fra nettstedet *naturfag.no*, ble designdelens funksjon tydelig. ”Design er knyttet til dekorering av og utseende på jakkemerket, hvordan elevene kan bruke form og farge ” (Austestad & Lutnæs 2009:64). Design som prosess i denne narrativen, går også ut på å dekorere utseendet på ulike produkter. Produktene som det refereres til i denne narrative er for eksempel; ”lysestake”, ”glassfat”, ”leirefat”, ”t-skjorte”, ”smykke”, ”inveske”, ”armbånd” osv. Ofte er produktene bruksgjenstander. Det er kun ett av eksemplene som ikke omhandler et fysisk ferdig produkt. Det var eksempelet med å dekorere t-skjorter, eller som In8 betegnet det, ”å designe t-skjorter”. Da designet elevene en t-skjorte gjennom å tegne motivet på den. Selve t-skjorten hadde informanten på forhånd tegnet og kopiert.

Det kan tolkes som om produktfokus i denne narrativen er et smalt fokus. Det refereres som regel kun til fysiske produkter, ofte bruksgjenstander. Men konteksten i denne narrativen er barnehage og småskole og ikke i dagligtale. Produktfokus til informantene i denne narrativen, stemmer overens med kompetansemålene for endt 2.trinn i K06, der det å lage enkle gjenstander, står sentralt. Dette gjelder også barnehageinformantene, selv om det ikke står noe i R06 om hva arbeidet med design fysisk skal resultere i. Derimot tolkes design som prosess i denne narrativen som en smal forståelse av designprosessen. Dette grunner i at design forstås som formgivning av utseende på et produkt, nærmere sagt å dekorere eller pynte på produktets utseende.

Hvilken forståelse av design som prosess og produkt kommer til uttrykk i narrative, ”Å lage erstattes med å designe”?

I denne narrative berøres også design som prosess og produkt i informantenes fortellinger. Det designfaglige innholdet i denne narrative handler om å lage produkter. For eksempel å lage; ”vase”, ”fat”, ”vesker”, ”rytmeinstrument”, ”mansjettknapper” osv. Også denne narrative kan ses i sammenheng med designforståelsen som kom til uttrykk i et av undervisningsmaterialene til T&D. I teknologi og designoppgaven ”Mekanisk leke” i boken *Teknologi og designboka*, blir design ”oppfattet som det å variere en oppskrift – og som det praktiske aspektet ved det å lage et produkt” (Austestad & Lutnæs 2009:65). Austestad og Lutnæs beskriver oppgaven ”Mekanisk

leke” slik; ”Fremgangsmåten minner om forsøk i tradisjonell naturfagsundervisning, der elevene gjentar velprøvde oppskrifter, for å se naturvitenskapelige prinsipper med egne øyne. Det ligger en fasit forut for elevenes produksjon” (Austestad og Lutnæs 2009:65). Det påpekes at det allerede foreligger en fasit før elevene skal i gang med arbeidet. Dette er også noe som kommer frem i oppgavene informantene bruker som eksempler på designfaglig innhold i narrativene *Å dekorere* og *Å lage erstattes med å designe*. Oppgavene som informantene eksemplifiserer med har som regel stramme rammer, og ”fasiten” på oppgavene er allerede gitt på forhånd. Her er to av oppgavene gode eksempler på dette. Den første oppgaven er å lage telysholdere. Dekoringsmulighetene til barna i denne oppgaven er begrenset. Barna skal, fysisk sett, bare dyppe en blondeduk i gips for så rulle den rundt et glass. Den andre oppgaven er å lage mansjettknapper og nåler. Materialet til produktene var porselen, der avtrykk fra en blondeduk ble anvendt for å lage mønster på porselenet. Formene på mansjettknappene og nålene ble til ved hjelp av avtrykk fra pepperkakeformer. Formålet med de to oppgavene er å lage noe som barna kan gi foreldrene til jul. Oppgavene, rammene og løsningene var på forhånd gitt av de voksne. Derfor hadde barna all den informasjonen de trengte for å fremstille de påtenkte produktene.

Forståelsen av design som produkt i denne narrativen stemmer overens med kompetansemålene for endt 2.trinn i K06. Dette gjelder barnehage- og småskoleinformantenes eksempler av hva barna og elevene har laget, eller skal lage. Det refereres som regel til enkle produkter eller bruksgjenstander. I narrativen kommer det også frem noen vide forståelser av design, både som produkt og prosess. For eksempel når barna lager tacoboller, ble aktiviteten å lage forstått som å designe. Barna designet tacobollene fordi ingen på forhånd hadde fortalt barna at bollene skulle være runde. Det kom også frem andre utsagn som ”alt er laget³⁵” eller at ”design er det samme som å lage³⁶”. Det tolkes som om informantenes forståelse av design som prosess i denne narrativen, forstås som det å lage et produkt. Vi lager, ergo vi designer. En annen tydelig ting var at design ble brukt som en overordnet betegnelse på flere fagrelaterte aktiviteter. For eksempel å tegne, å lage, å bygge, å dekorere. Inntrykket er at design forstås som en betegnelse man kan bruke på alt. ”Altså, det vi har gjort med mange førsteklasse, er å lage instrumenter. En pinne med pappmasjé utenpå, slik at det blir et

³⁵ ”Alt rundt oss er jo design. Er jo laget av noen, og da er jo det designet” (B:In3).

³⁶ ”Vi lager noe. Altså design og lage, det er sikkert det samme hvis du vrir det om” (B:In4).

lite instrument. Men man kunne jo være bevisst på at vi designet et lite rytmeinstrument her da” (S:In8). Designforståelsen som kommer til uttrykk i denne narrativen tolkes som vid, fordi, så lenge barna gjør noe med hendene, designer de noe. Enten de lager kjøttboller eller tegner mønsteret på en t-skjorte, kan handlingene betegnes som design.

ULIKE PERSPEKTIVER PÅ DESIGN -

PRODUKTORIENTERT OG PROSESSORIENTERT

I denne avhandlingen har jeg anvendt Galles (2010) designteori. Teorien er egentlig ment for et høyere nivå (bachelor-, master- og doktorgradsnivå) innenfor fagdisiplinene design, arkitektur og ingeniør, og ikke for fagområdet KK&K i barnehagen eller faget K&H i småskolen. Selv om teorien ikke er ment for barnehage- og småskolekonteksten, kan den ha kvaliteter i seg som kan være fruktbar for design i KK&K og K&H. Den kan bidra med å bedre forstå design i barnehage og småskole. For eksempel ved å sette narrativene om design opp mot Galles designteorien. Det interessante med Galles teori er at den viser til et annet perspektiv på design, enn hva design i K06 og i artikulert praksis viser til. Dette ønsker jeg å utdype. Jeg har valgt å betegne de to perspektivene som *produktorientert* og *proessorientert*.

Ut i fra min forståelse av designteorien til Galle (2010), mener jeg at hans teori viser til et proessorientert perspektiv på design. Galle gjør et tydelig skille mellom design som prosess og design som produkt. Han hevder at det er prosessen som er det essensielle med design. Han grunngir dette ved å påpeke at *det å designe* (prosessen) omhandler det samme i dag, som det gjorde for lenge siden. Det er designproduktene og ikke designprosessen, som utvider og endrer seg, ved at flere og flere materielle og immaterielle produkter går inn under betegnelsen design. En av grunnene til at jeg tolker at Galle viser til et proessorientert perspektiv, er hans tanker om hva prosessen skal resultere i. Hos han er det ingen krav om at det påtenkte artefaktet som designeren har utviklet viten om gjennom prosessen, skal fremstilles som et ferdig produkt. Det er heller ikke et krav at det påtenkte produktet i det hele tatt kan fremstilles. En annen sentral ting kommer av at han ikke mener at en designer og en produsent er det samme. Det er ikke et krav at designeren skal kunne være i stand til å produsere artefaktet som han eller hun har utviklet. Derfor trenger ikke en designer å være en håndverker. Design

hos Galle, omhandler å utvikle og uttrykke ny viten om et artefakt. Men å uttrykke den utviklede vite om artefaktet, omhandler ikke å ferdigstille produktet. Det kan uttrykkes for eksempel gjennom arbeidstegninger med tilhørende beskrivelser.

For meg er det tydelig at det er prosessen som er i fokus hos Galle. Derfor har jeg valgt å betegne hans perspektiv på design som prosessorientert. Ut i fra de konstruerte narrativene leses det som om designforståelsen her viser til et produktorientert perspektiv. Når jeg hevder at design i K06 (med tanke på 1. og 2. klasse) er et produktorientert fagområde, grunnes dette i at det fokuseres mye på at elevene skal utføre håndverket. Elevene skal kunne mestre å fremstille enkle gjenstander ved å lage og bygge. Det tolkes som om det er de fysiske produktene som er i fokus. Det står som sagt i K06, at i hovedområdet design skal håndverkstradisjoner videreføres. Det påpekes også at det å formgi gjenstander er sentralt. Jeg mener at to av narrativene³⁷ som omhandler designfaglig innhold, viser til det samme perspektivet på design som K06 gjør, nemlig et produktorientert perspektiv. Dette grunner i at fokuset ligger på produktet og ikke prosessen, selv om prosessen også her blir referert til. Informantenes fortellinger viser til at målene for designprosessen er å fremstille et ferdig produkt, der det som regel er en bruksgjenstand barna og elevene skal lage eller dekorere. Designoppgavene som informantene eksemplifiserer med i de to narrativene, inneholder den informasjonen barna trenger for å fremstille de påtenkte produktene. Fokuset ligger ikke på å utvikle viten om et påtenkt produkt gjennom for eksempel skisser. Oppgavene, rammene og løsningene var på forhånd gitt av de voksne.

I R06 er det ikke like lett å tolke hvilket perspektiv planen har på design. Dette stemmer overens med den konstruerte narrativen, der jeg hevder at design i R06 er et vidt begrep. En konsekvens av dette, kan som sagt være at absurde tolkningene av design kan forekomme av aktørene i praksis. Selv om jeg påpeker at design i R06 kan åpne opp for absurde tolkninger, vil jeg ikke hevde at dette er planens intensjon. For at ikke absurde tolkninger av design skal forekomme, må styringsdokumentet ha noen formodninger om at aktørene i barnehagen på forhånd sitter inne med designkunnskaper, før de gjør tolkninger av planene.

³⁷ Narrativene det refereres til her er; *Å dekorere* og *Å lage erstattes med å designe*.

Fokuset i design i K06 og hos artikulert praksis er at elevene og barna skal fremstille enkle gjenstander ved å lage, dekorere og bygge. Dette er noe Galle poengterer ikke er et krav i design. ”En designer behøver jo langt fra i alle tilfælde være i stand til selv å fremstille det produkt, han eller hun utdænker, og ganske ofte bliver et sådant produkt aldrig fremstillet” (Galle 2010:54). Hos Galle ligger altså fokuset på prosessen, mens i K06 og i artikulert praksis ligger fokuset på produktene. Jeg mener derfor at Galle og de konstruerte narrativene viser til to ulike perspektiver på design. Ved å hevde dette, er ikke intensjonen å påpeke at den ene er det rette perspektivet, mens det andre er det gale perspektivet. Meningen er å vise til hva det er som vektlegges i barnehage og småskolen, hva det er som er i fokus i arbeidet med design. Dette gjør jeg for å bedre forstå design i barnehage og småskole.

I stedet for å påpeke hva jeg tolker som den ”riktige” forståelsen av design i barnehagen og småskolen, tror jeg at det er viktigere å se nærmere på hva vi ønsker med design i barnehage og småskolen. Er det ønskelig at det designfaglige innholdet i barnehage og småskole skal omhandle det å dekorere et produkt eller det å lage et produkt, eller ønsker vi noe mer? Hvor ønsker man å starte? Slike spørsmål har ikke denne undersøkelsen tatt for seg. Jeg vil derfor anbefale at slike spørsmål blir anvendt som et grunnlag for videre forskning.

DESIGNS EKSISTENS I PRAKSIS

Innledende i dette kapitlet har jeg prøvd å vise til den forståelsen av design som prosess og produkt som kommer til uttrykk i de konstruerte narrativene. Jeg har deretter prøvd å vise til hvilket perspektiv K06 og artikulert praksis har på design i barnehage og småskole. Nå ønsker jeg å trekke frem noe som omhandler designs eksistens i barnehage og småskole ut i fra artikulert praksis fortellinger. Da jeg presenterte narrativene om designfaglig innhold, påpekte jeg at det var snakk om eksisterende eller mulig designfaglig innhold. Da informantene skulle fortelle om designfaglig innhold i barnehagen og småskolen uttrykte flere at de ikke har jobbet bevisst med design. En av informantene fra barnehagen uttrykte det slik; ”Altså, jeg tror nok det foregår mye design i barnehagen, men man har ikke satt ord på det, ikke sant” (B:In1). In1 påpeker her at design ikke er en del av faguttrykkene i barnehagen. ”... man bruker ikke det som en del av faguttrykkene i barnehagen. Det er akkurat som *Antall, rom og form*, det

har eksistert bestandig, men man har aldri benyttet det i ordbruken, ikke sant" (B:In1). Videre meddeler In1 at det ikke arbeides bevisst med design i barnehagen. Dette kan derfor tolkes som om designfaglig innhold eksisterer i praksis og at det alltid har gjort det, men ikke bevisst. Også en annen informant fra barnehagen uttrykte at begrepet design ikke blir brukt; "... du bruker ikke det ordet, det blir litt sånn for stort, eller litt sånn, et høyere plan" (In4). Da In2 fikk spørsmål om design er en del av arbeidet med KK&K i barnehagen deres, svarte hun slik; "Nei. Nei, det syns jeg ikke" (In2). Helhetsinntrykket i In3 fortellinger er at hun ikke har jobbet bevisst med design, men at hun i ettertid kunne se at de hadde vært "innom". Hun forteller at design ikke kommer inn av seg selv, og at det alltid er i forbindelse med voksenstyrte oppgaver. Videre meddelte hun at hun føler at det er vanskelig å "bake" design inn i arbeidet med KK&K og at hun ikke har så god kjennskap til begrepet design. Også informanter fra småskolen bekrefter at det ikke jobbes bevisst med design. In7 uttrykte det slik; "Den [design] har ikke mye plass den. Den er ikke noe som vi bevisst egentlig har tenkt på. Har tenkt at den går under den store pakken. Men det er ikke ting som vi har tenkt på"(S:In7). Også In5 bekrefter dette inntrykket da hun meddelte at hun ikke har jobbet med design i K&H-undervisningen.

Det var kun to av de åtte informanter som hevdet at de jobbet bevisst med design i praksis. Begge var representanter for småskolen og begge hadde med og brukte K06 aktivt under intervjuet. Selv om de hevder å jobbe bevisst med design, er inntrykket noe motstridende. Det er viktig å påpeke at det er en klar gradforskjell mellom hvor bevisst de hevder å ha jobbet med design. På spørsmålet om In6 jobber bevisst med design med de yngste barna så svarer hun; "Ikke så veldig bevisst. Da blir det helt sånn grunnleggende, at en kopp må være stor nok, skal den ha hank eller ikke hank. At det er så enkelt" (S:In6). Det utdypes ikke noe mer, men In6 påpekes at hun ikke har spesielt god kjennskap til begrepet."Ikke sånn spesielt annet enn det at jeg har, på en måte, snappet opp. Jeg har ikke noe sånn, studert det eller satt meg godt inn i det" (S:In6-48). Derimot hevder In8 å ha god kjennskap til begrepet og at hun bevisst jobber med design i K&H undervisningen. Men ikke på alle trinnene."I første klasse blir det mer av å prøve å lære dem forskjellige teknikker og å gjøre forskjellige ting. Men jeg snakker ikke om at dere designer noe, men det gjør jeg i andre klasse"(S:In8). Siden hun hevder å jobbe bevisst med design, fikk informanten spørsmål om hun kunne fortelle litt om det designfaglige innholdet i undervisningen. "Nei nå, jeg har ikke tenkt så veldig på, jeg

har ikke tenkt på alt jeg skal gjøre med dem jeg. Det bare kommer litt sånn etter hvert” (S:In8). Holdningen ”jeg tar det underveis” styrker ikke informantens utsagn om å jobbe bevisst med design. Utsagnet styrkes heller ikke når informanten skal fortelle om andre designoppgaver enn oppgaven ”å designe t-skjorter”. ”Jeg har jobbet med dem med plastelina også, men jeg har kanskje ikke vært så bevisst på å si at vi designer ting ... (...) jeg har vært mest opptatt av å snakke med dem om at vi har ikke så mye plastelina” (S:In8). Inntrykket av at det jobbes bevisst med design styrkes heller ikke når informanten meddelte dette; ”Men etter å ha snakket med deg så ble jeg nok sikkert mer bevisst på det med design ...” (S:In8).

Ut i fra informantenes fortellinger under intervjuene er helhetsinntrykket at de ikke bevisst arbeider med design i fagområdet KK&K i barnehagen eller i arbeidet med faget K&H i småskolen. Noen hevder å jobbe bevisst med design eller at de i ettertid ser de har vært innom, mens noen forteller at de aldri har jobbet med design. Selv om de mener at de jobber ubevisst eller bevisst med design mener jeg at fortellingene om designfaglig innhold viser til at de heller velger å betegne det de gjør som design i ettertid. En av grunnene til at design ikke eksisterer bevisst i arbeidet med KK&K/K&H kan grunne i, tror jeg, at informantene enten misforstår design eller har manglende kunnskaper om design. På bakgrunn av mine egne erfaringer, kan jeg godt forstå at informantene har manglende kunnskaper om design. Under førskolelærerutdannelsen min var ikke design en del av undervisningen. Da jeg ikke har studert faglærer, eller allmennlærer, kan jeg ikke snakke for hva som inkluderes eller ekskluderes i undervisningen der. Men den ene informantene som har tatt faglærer i *Forming, kunst og håndverk* fortalte at hun ikke hadde lært noe om design i bachelorutdanningen sin.

Det som er svært positivt, er at alle informantene uttrykte at design hører til i arbeidet med KK&K i barnehagen eller K&H i småskolen. In6 uttrykker det slik; ”Jeg synes jo egentlig at det passer, eller at det er helt greit at du har det som fagområde. Det er kanskje mer at, det kan jo hende at vi som jobber i skoler og sånn, har så lite greie på hva vi skal jobbe med når det gjelder det med design” (S:In6). Problemet ligger ikke i at informantene ikke er villige til å jobbe med design eller er negativt innstilt til design, problemet ligger heller i den manglende designkunnskapen. Det er kanskje ikke så merkelig at det ikke jobbes bevisst med design eller at det ikke jobbes med design i det

hele tatt. Det er vanskelig å inkludere design i arbeidet med KK&K og K&H, hvis aktørene som skal praktisere det ikke har den kunnskapen om design som trengs.

STYRINGSDOKUMENTENE – EN BEKREFTELSE AV ALLEREDE EKSISTERENDE PRAKSIS?

I narrativene som omhandler hvordan artikulert praksis forholder seg til styringsdokumentene, kommer det frem at informantene er lite kritisk til R06 og K06. Informantene opplever at de vedtatte planene er åpne og lett kan ses i sammenheng med det som gjennomføres i praksis. Derfor opplever informantene at plan og praksis går hånd i hånd. Opplevelsen av at plan og praksis går hånd i hånd kan ses i sammenheng med funn i fra andre undersøkelser. En stund etter at den første rammeplanen (R96) ble innført, kom det ut en forskningsrapport (Retvedt m.fl. 1999) som tok for seg implementeringsarbeidet av rammeplanen. En av informantene i undersøkelsen uttrykte seg slik om barnehagens første rammeplan (R96); ”Jeg føler jo at det er et utspring fra en tradisjon som har vært der, så det er ikke noe helt nytt og helt revolusjonerende. Det er bare satt ord på hvordan stort sett de fleste barnehager jobber” (Redtvedt m.fl. 1999:106). At R96 fikk en slik legitimeringsrolle kan gjerne forklares med at dette var det første styringsdokumentet barnehagen noen gang hadde forholdt seg til. Men en evaluering av den nye rammeplanen viser til at R06 ”oppfattes i stor grad som en anerkjennelse av eksisterende praksis og en bekreftelse på det arbeidet barnehagen allerede er i gang med” (Østrem, Bjar, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin 2009:190). At styringsdokumenter kan oppleves som en bekreftelse av allerede eksisterende praksis kom også til uttrykk i fortellingene til barnehage- og småskoleinformantene.

Men det som jeg tenker, *Kommunikasjon, språk og tekst*, den er der hele tiden, ikke sant. Og *Antall, rom og form* også. Den har jo alltid eksistert, men det som er med den er at personalet er mer bevisst, at, ’okei, nå er det faktisk matte, vi holder faktisk på med matte’ (B:In1).

In1 uttrykker her at innholdet i R06 ”alltid har eksistert”, men at rammeplanen har bidratt med å øke en faglig bevissthet. Det vil si at personalgruppen nå er klar over hvilke fagområder de jobber med, ”vi holder faktisk på med matte”. Barnehagene har jobbet med ”matematisk innhold” lenge før fagområdet *Antall, rom og form* ble innført,

men ved hjelp av rammeplanen har de nå betegnelser på innholdet. Men denne bevisstheten In1 påstår eksisterer hos dem, leses mer som en erkjennelse personalet har i ettertid av et opplegg og ikke i forkant. At personalet ser i ettertid at de har vært innenfor det som står i rammeplanen. Også In3 uttrykker en slik i ettertid holdning; ”Men rammeplanene, kanskje ikke et så veldig bevisst forhold, men når jeg leser igjennom de punktene så føler jeg at vi er der” (B:In3). En annen informant i fra barnehagen påpeker at rammeplanenes innhold også blir berørt på et ubevisst plan i praksis; ”Alle de tingene som står i rammeplanen, den bruker du nok helt ubevisst hele tiden ”(B:In4). Det tolkes som om informantene mener innholdet i R06 eksisterer naturlig i praksis. Det kommer også frem at en av informantene opplever at planene er god å ha når man ønsker å sette ord på innholdet i barnehagen. ”Når man trenger noen fine formuleringer, holdt jeg på å si, som skal høres veldig fancy ut, så kan man godt ta frem Rammeplanen” (In2). Det tolkes som om informantene opplever at barnehagens styringsdokument er en bekreftelse på den eksisterende praksis. Den er god å ha, fordi den setter ord på innholdet.

At styringsdokumentene kan oppleves som en bekreftelse av eksisterende praksis, kom også til uttrykk i en av fortellingene til småskoleinformantene; ”Kunnskapsløftet er jo, det er jo veldig lite. Det er ikke mye som står. (...) Altså, det er jo sånne ting vi alltid har gjort og kommer til å gjøre tror jeg” (In8). I fortellingene fra småskoleinformantene kommer det også til uttrykk at K06 er så åpen at nesten hva som helst kan inngå; ”... [K06] er såpass åpen at du kan gjøre mye forskjellig og klare å få det inn sånn at det passer” (S:In5). Eller slik In7 uttrykte det; ”... jeg husker det var en lærer som sa – det er ikke den reform eller forandring som ikke kan tilpasses etter mine planer. Og det er litt sannhet i det, og det tror jeg har skjedd hele veien” (S:In7). Det kommer også frem i en av fortellingene at man ikke anvender Kunnskapsløftet i alle fagene i skolen. ”I noen fag er jeg veldig flink til å bruke den, mens i andre fag så er det mer at en plukker litt her og der, og det gjelder kanskje litt i K&H” (S:In6). At K06 ikke føles like forpliktende å forholde seg til i alle fag ble utdypet når den samme informantene senere i intervjuet fortalte dette; ”For eksempel i Norsk så driver vi og jobber med å bryte ned målene, slik at de blir konkrete. (...) De er jo ganske runde disse [målene] i Kunst og håndverk, så kanskje man skulle ha jobbet med å bryte de ned” (S:In6).

Helhetsinntrykket fra artikulert praksis fortellinger er at styringsdokumentene oppleves som åpne. Derfor kan det forekomme en slik i ettertid holdning til planene fordi nesten alt kan gå inn under styringsdokumentene. ”Den[R06] er jo grei å ha og forholde seg til, men de er jo såpass umålbare de målene. Du står jo veldig fritt på en måte, du kan pakke ganske mye inn i hvert fagområde, bare, ’ja, ja, men vi gikk jo på tur, ja da har vi fysisk fostring’” (In2). Med en vid plan er det lettere å linke det som er blitt gjennomført i praksis sammen med innholdet i styringsdokumentene. Det kan derfor tolkes som om praksis har et litt ubevisst forhold til planene. Istedenfor at planene kommer inn og gir nye føringer for praksis, fungerer planen mer som en legitimering av praksis, en bekreftelse av den allerede eksisterende praksis.

En minsterettsplan i form, men ikke i praksis

I kapittel 2 ble det påpekt at styringsdokumentene til barnehagen og skolen utvikler seg mer og mer til å bli en minsterettsplan. Dette innebærer at aktørene i barnehagen og småskolen får mindre frihet til selv å bestemme innholdet. Selv om både R06 og K06 formelt sett kan hevdes å være (eller delvis å være) en minsterettsplan i form, stemmer ikke dette overens med informantenes opplevelse av planene. Informantene uttrykker at planene er vide og åpne, og de opplever at de har stor frihet til å velge innholdet. Det som gjennomføres i barnehagen og i småskolen, mener informantene stemmer overens med og kan lettere ses i sammenheng med innholdet i de vedtatte planene. Derfor mener de også at plan og praksis går hånd i hånd.

Det kom også til uttrykk i fortellingene at styringsdokumentene kan tilpasses slik at det passer inne med hverdagene i barnehagen og småskolen³⁸, at planene er tilpasningsdyktige. Men de vedtatte planene R06 og K06 er ikke tilpasningsdyktige. Planene er i en fysisk fast form. Det er ikke slik at R06 og K06 ligger og tilpasser seg selv etter hvert, at innholdet i planene foreksempel skifter eller endrer seg fra en tid til en annen. Da er det heller snakk om at informanten går inn og velger hvordan de tolker innholdet i styringsdokumentene, slik at de passer i sammen med det de allerede har gjennomført eller planlegger å gjennomføre.

³⁸ Dette kom til uttrykk i In7 og In1s fortellinger; ”... jeg husker det var en lærer som sa – det er ikke den reform eller forandring som ikke kan tilpasses etter mine planer. Og det er litt sannhet i det, og det tror jeg har skjedd hele veien” (S:In7). ”... du kan tilpasse den nye rammeplanen mye lettere til ulike barnehager nå ... (...) Kan tilpasse den litt mer, den er litt mer åpen på et vis” (B:In1).

I kapittel 2 ble også arbeidet med å implementere nye reformer berørt. Jeg påpekte at implementeringsprosessen er både komplisert og tidkrevende, en prosess som kan ta opp til 3 til 5 år å gjennomføre. Ut i fra informantenes fortellinger ser jeg også at en implementeringsprosess kan ta enda lenger tid enn dette. Både i barnehagen og barneskolen ble design innført som et begrep i styringsdokumentene for over 13 år siden. Undersøkelsen viser til at begrepet fortsatt ikke er implementert i praksis. Selv om samfunnet signaliserer en tro om at de vedtatte planene har en styrende funksjon på det arbeidet som lærere, førskolelærere og andre aktører gjør i skole og barnehage (Rønning 1996), viser informantenes fortellinger til det motsatte. Rønning mener også at samfunnet signaliseres en tro på lærere og førskolelæreres evner og vilje til å iverksette de vedtatte planenes intensjoner. Dette blir også signalisert ved at Norske skoler har metodefrihet. Men metodefriheten stiller også store krav til den enkelte lærer sin kompetanse (Nielsen 2009). Undersøkelsen min viser til at informantenes designkunnskaper er manglende. Har de da den evnen til å iverksette planenes intensjoner?

DESIGNS UEKSISTENS – HVA SÅ?

Designforståelsen som kommer til uttrykk i narrativene viser til at informantene har både en smal og vid designforståelse. Det kommer også til uttrykk at design ikke eksisterer bevisst i arbeidet med KK&K og K&H. En kan jo spørre seg om dette er et problem. At det ikke er så farlig at lærere, førskolelærere og assistenter ikke er så bevisste på design i småskolen og i barnehagen eller at de har den forståelsen av design som de har. Jeg tror at dette er noe uheldig for både K&H og KK&Ks posisjon i utdanningsløpet. Dette skal jeg nå prøve å begrunne ved å rette et kritisk blikk på Regjeringens satsingsområde – tidlig innsats for livslang læring, ved hjelp av noen sentrale dokumenter³⁹. At det satses på å styrke barna og elevens læringsutbytte ser jeg på som positivt. Men jeg ser også en klar tendens til at dette arbeidet svekker KK&K og K&Hs posisjon i utdanningsløpet.

³⁹ Det er fire dokumenter som jeg tolker som mest sentrale i forhold til Regjeringens satsingsområde. Stortingsmelding nr. 16 *...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2007), veilederen *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (KD 2008b), stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (KD 2008a) og stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (KD 2009).

Innledningsvis i kapittel 1 begrunner jeg valg av avhandlingens kontekst og tema i henhold til regjeringens satsingsområde – sammenheng og progresjon i læringsinnholdet. Jeg påpeker at det oppfordres til at barnehage og barneskole skal samarbeide for at barna og eleven skal få et bedre læringsutbytte. Men i stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (KD 2008a), påpekes det at Regjeringen jobber for å styrke elevenes læringsutbytte i sentrale og viktige fag. Det heter så i stortingsmeldingen; ”Regjeringens mål er å snu den negative utviklingen i sentrale fag og ferdigheter vi har sett de siste ti årene” (KD 2008a:7). Videre uttrykker meldingen dette; ”Selv om det er mange positive sider ved grunnopplæringen, er det solid dokumentasjon for at kvaliteten på viktige områder av opplæringen ikke er god nok” (KD 2008a:13). Meldingen påpeker at kunnskapen om elevenes læringsutbytte i de sentrale fagene, i all hovedsak baseres på internasjonale prøver, kartleggingsprøver og avsluttende eksamener på ungdomstrinnet og videregående opplæring (KD 2008a). Kunnskaper om elevenes læringsutbytte i K&H inkluderes ikke. Dette er noe uheldig fordi forskningsresultater kan få innvirkning i utarbeidelsen av nye reformer. Et godt eksempel på dette er utfallet av PISA-undersøkelsens resultater. Der viser det til at norske elever presterer dårligere enn forventet i sentrale fag som Norsk og Matematikk. Disse resultatene hadde innvirkning i reformarbeidet av en ny læreplan i skolen. Da K06 ble innført, ble alle fagene pålagt å styrke ferdigheter innen lesing, skriving og regning (Nielsen 2009).

Men utfallet av undersøkelsene som tar for seg læringsutbyttet i sentrale fag i skolen, påvirker også Regjeringens fokus på hva som anses som viktige fagområder å styrke i barnehagen. Når undersøkelser viser til at det er nedgang i de sentrale fagene (Matematikk og Norsk) i skolen fokuseres det på å styrke og øke læringsutbyttet i de fagområdene i barnehagen som er beslektet med de sentrale fagene i skolen. I stortingsmelding nr. 16 (KD 2007) påpekes det at språkutviklingen i småbarnsperioden er det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv. Det er også avgjørende for barnets utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Videre hevdes det i meldingen at studier viser til at tidlig språkstimulering kan forebygge sosiale forskjeller i læringsresultater senere i utdanningsløpet. Denne tanken videreføres i stortingsmelding nr. 41 (KD 2009), der det påpekes at det er viktig å jobbe med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*. Dette er et fagområde som er nært beslektet med Norskfaget i skolen.

I veilederen, *Fra eldst til yngst* (KD 2008b), påpekes det at forskning og evalueringer nasjonalt og internasjonalt, viser til at barnehagesektoren frykter at barnehagen presses mer mot en skoletradisjon hvor læring og vurdering står som sentrale begreper. Denne tanken videreføres i stortingsmelding nr. 41 (KD 2009). Der påpekes det at Starting Strong II stiller seg spørrende til om barnehagene i mange land er i ferd med å bli erstattet med en mer skoleforberedende barnehagetradisjon, som legger vekt på å gi barna gode forutsetninger for å lykkes i skoleløpet (KD 2009). Men dette gjelder ikke alle fagområdene i barnehagen. I følge evalueringen *Alle teller mer* (Østrem m.fl. 2009) kan det se ut som om barnehagene i økende grad setter søkelyset på fagområder som ligger nær skolens grunnleggende ferdigheter. Altså å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Forskningsresultater av elevenes læringsutbytte i sentrale fag i skolen, kan altså ha innvirkning på barnehagene. Det er ikke bare i skolen dette gjelder.

Med et økt press på å styrke barna/elevenes ferdigheter innenfor de ”viktige” fagområdene/fagene, nedprioriteres de ”mindre viktige” fagområdene/fagene. Da fagområdene i barnehagen ble utvidet til syv fagområder, skjedde det noe med KK&K sin posisjon i barnehagen. Dette er noe Søbstad (2007) påpeker;

Viss lek og sosialt samspill skal ha en plass som er likeverdig med fagområdene, må en lure på om det da er slik at det som før het «Estetiske fag» (som opprinnelig handler om å sanse og føle), og som nå har fått navnet «Kunst, kultur og kreativitet» (som i mine øyne blir et noe snevrere begrep), har fått mindre plass i barnehagen etter 1. august 2006. Hvis vi sier at lek og sosialt samspill, og alt det andre som preger hverdagslivet i barnehagen, i teorien utgjør 50%, så var det 50% til fagområdene, dvs. 10% til hvert område, bl.a. «Estetiske fag». Men nå skal en dele denne tiden på sju fagområder. Det må jo bety at estetiske fag får mindre tid enn før hvis alle fagområdene skal ha lik vekt (Søbstad 2007:82).

Ikke bare har KK&K fått mindre plass, det er også et fagområde, etter mitt skjønn, som inneholder flere større områder. Fagområdet inneholder både drama, musikk og andre områder som er nært beslektet med skolens fag K&H. Sagt litt på spissen, fagområdet KK&K inneholder igjen flere fagområder. Hvis man da ser på Søbstads prosentinnndeling i sitatet ovenfor, tillegges hvert fagområde nå ca 7% hver. Hvis du da deler innholdet i KK&K i tre, der ene delen omhandler musikk, den andre omhandler drama og den tredje omhandler K&H, er det igjen ca 2,5% til hvert av områdene innenfor KK&K. Derimot står fagområdet *Antall rom og form*, som tydelig og klart er

inspirert av skolefaget Matematikk, som et eget fagområde. Dette er også et nytt fagområde, og er et av de fagområdene som tillegges størst fokus i både evalueringer og stortingsmeldinger som omhandler barnehagen. I stortingsmelding nr. 41 (KD 2009) beskrives målsetningen med innføringen av det nye fagområdet slik; ”En målsetning med dette var bl.a. å bidra til å gjøre barna bedre forberedt på matematikkopplæringen i skolen, og forebygge problemer” (KD 2009:64). Det står så videre at departementet utarbeidet et temahefte som omhandler *Antall rom og form*, fordi de ønsker å gi barnehagene inspirasjon og ideer til arbeidet med dette fagområdet. Videre står det at det fokuseres mest på dette fagområdet i evalueringer av rammeplanen fordi dette er et nytt fagområde, selv om meldingen påpeker at innholdet i fagområdet alltid har blitt jobbet med i barnehagen. Fagområdet er ikke så nytt som det gis uttrykk for. Så muligens er argumentet at fagområdet er nytt, ikke et godt nok argument for å forsvare fokuset på fagområdet. Det handler mer om at det anses som et svært viktig fagområde.

I stortingsmelding nr. 31 (KD 2008a) påpekes det at undersøkelser viser til at K06s intensjoner i for liten grad preger skolenes og skoleeierens egne planer og strategier. Jeg mener at min undersøkelse også viser til at de vedtatte planenes intensjoner ikke preger praksis i stor grad. Design er innført i både R06 og K06, men undersøkelsen viser til at design ikke er innført i praksis. Stortingsmeldingen påpeker videre at mye ”tyder på at evnen til oppfølging ikke er god nok mange steder, og at det er behov for veiledning og en klarere retning” (KD 2008a:7). Jeg er helt enig i at dette er viktig. Nesten alle fag og fagområder har fått utviklet enten temahefter eller veiledere til hjelp med arbeidet. Mitt inntrykk er at fagområder og fag som oppleves som enten krevende å jobbe med, eller anses som svært viktige, får utarbeidet temahefter eller veiledere til hjelp med arbeidet. Det er ikke utviklet et temahefte for arbeidet med KK&K i barnehagen, og heller ikke for arbeidet med K&H i skolen. Er dette et tegn på at arbeidet med KK&K og K&H ikke er krevende eller ikke er et viktig fagområde og fag? Jeg mener klart at undersøkelsen min viser til at design som både inngår i KK&K og K&H er et utfordrende arbeid. Men også at aktørene i praksis har manglende kunnskaper for å kunne gjennomføre fagområdet og faget. For meg er det uforståelig hvorfor det ikke er utarbeidet temahefte eller veileder for KK&K og K&H. Det er ikke fordi det ikke er et vanskelig fag og fagområde. Og det er heller ikke fordi det allerede satses eller jobbes mye med i praksis. Undersøkelser viser til at det er nedgang i arbeidet med fagområdet KK&K. Dette er noe stortingsmelding *Kvalitet i barnehagen* (KD 2009), bekrefter. Den

viser til at barnehagens arbeid med fagområdene er dokumentert gjennom flere undersøkelser, og at undersøkelser viser til at det systematiske arbeidet med fagområdene har gått betydelig ned siden 2004. ”Dette gjelder spesielt *kunst, kultur og kreativitet*, der andelen av barnehager som arbeider systematisk med faget har sunket fra 50 prosent i 2004 til 33 prosent i 2008” (KD 2009:64). En kan ikke forsvare dette med R06. I r06 påpekes det at det skal jobbes med formelle og uformelle læringssituasjoner i alle fagområdene, og ikke bare i noen (KD 2006).

I regjeringens satsingsområde, mener jeg det er tydelig at fagområdet KK&K og K&H ikke er en del av dette. Ved at det satses på å styrke de ”viktige og sentrale” fagene, forsvinner KK&K og K&H mer og mer. Det manglende fokuset på KK&K og K&H i regjeringens satsingsområde tror jeg omhandler en svak legitimering av hvorfor fagområdet og faget er viktig. Derfor ser jeg det som viktig at det arbeides med å fremme at det også må satses for å styrke læringsutbyttet i KK&K og K&H. Vi må legitimere faget og fagområdet utad mot samfunnet. ”Legitimering handler ... om fagfeltets betydning og/eller verdi i forhold til det samfunnet fagområdet befinner seg i ...” (Ytterstad 2008:5).

Et viktig argument for KK&K/K&Hs samfunnsrelevans, er arbeidet med design og bærekraftig utvikling. ”Bærekraftig utvikling vil være viktig for hvordan fremtiden blir. Så lenge vi har systemer og virkemidler som kan forurense kloden, føre oss inn i økonomiske kriser og utløse kriger, er den etikk som knyttes til teknologi og kultur, viktig ” (Nielsen 2009:116). Design er rundt menneskers omgivelser hele tiden og miljøproblematikken angår oss alle. Arne Johan Vetlesen (2007) stiller spørsmålet; ”Hva er utsiktene til at de som er unge i dag, vil utvise større ansvar for klodens ve og vel enn dagens voksne?” Vetlesen undrer på hvordan de unge skal klare å handle mer ansvarlig enn sine foreldre. Han skriver at foreldre prøver å oppdra barna til å bli kritiske forbrukere, noe han mener innebærer en etisk og økologisk bevissthet (Vetlesen 2007). Denne oppdragelsen må barnehagen og barneskolen bidra til. Nielsen (2005:2) skriver at ”en design- bevisst forbruker vil forhåpentligvis forvalte sine ressurser klokt med tanke på en bærekraftig utvikling”. Bærekraftig utvikling knyttes både til miljø, sosiale forhold, kultur og økonomi, og i skolen kan elevenes materialvalg i eget skapende arbeid skape en bevissthet og holdning til bærekraftig utvikling. Elevene lærer seg å vurdere konsekvensene for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping, gjennom

å få beskrevet livsløpet til ulike produkter. Arbeid med gjenbruk, resirkulering og redesign, er viktige arbeidsmåter som miljøperspektivet åpner for (Nielsen 2008). Det er også viktig å ta med økologisk design⁴⁰ som innebærer at en tar hensyn til, og nødvendigvis prøver å redusere de eventuelle dårlige effektene et produkt kan ha på sine omgivelser (Lefdal 2007). Barnehagen og skolen har en unik mulighet til å formidle bærekraftig utvikling og ”skape” miljøbevisste barn. Ingen av disse institusjonene har en økonomisk agenda og har en stor mulighet til å formidle miljøbudskapet. Dette vil tjene både samfunnet og fremtiden. ”Kunst og håndverk går rett inn i kjernen av hvilket samfunn som skal skapes, fordi det omhandler samfunnets materialiserte verdier” (Nielsen 2009:116).

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

I denne undersøkelsen har hovedintensjonen vært å undersøke artikulert praksis forståelse om design i barnehage- og småskolekonteksten. Ut i fra narrativene om design i konteksten dagligtale, tolkes det som om informantene har en smal forståelse av design som produkt. Det refereres kun til fysiske bruksgjenstander. I forhold til barnehage- og småskolekonteksten er forståelsen av design som produkt i overensstemmelse med fokuset i K06. Dette gjelder både barnehage- og småskoleinformantene. I kompetansemålene for endt 2.trinn står, som tidligere nevnt, det å lage og å gjenkjenne/beskrive enkle gjenstander, sentralt. Design som prosess i narrativene, forstås både smalt og vidt. Smalt fordi design forstås som å dekorere eller pynte på et produkts utseende. Vidt fordi, så lenge vi lager noe, designer vi noe, om det skulle være tacoboller eller et instrument. Gjennom konstruering av narrativer ut i fra informantenes fortellinger, tolker jeg det slik at det ikke arbeides bevisst med design i KK&K/K&H. Dette gjør jeg på grunnlag av åtte intervju med aktører i praksis, noe som er et lite utvalg. Men jeg vil likevel hevde at narrativene gir et lite innblikk i design i barnehage og småskole.

Jeg ser på det som bekymringsfullt at designforståelsen var snever, og at det jobbes lite med design. Da både KK&K og K&H nedprioriteres i regjeringens satsingsområde, tolker jeg det som om fagområdet/faget ikke anses som viktig nok. Noe som kan

⁴⁰ Økologisk design dreier seg om designprosess der miljøhensyn er ivaretatt på like linje med kvalitet, teknologi, ergonomi, estetikk, etc.. (Lefdal 2007).

komme av en manglende legitimering av fagområdet og faget i samfunnet. Jeg tror at design kan bidra til å legitimere fagområdet KK&K og faget K&H, slik at dette i fremtiden også blir en del av satsingsområdet for regjeringen.

Kapittel 7

En visuell kommentar

Denne avhandlingen har vektlagt en teoretisk tilnærming til problemfeltet. Det praktisk-estetiske arbeidet har ikke vært en del av undersøkelsen og fungerer derfor mer som en visuell kommentar. utfordringen har vært å finne ut av hvordan den visuelle kommentaren skal bidra positivt.

Jeg ønsker at den visuelle kommentaren skal bidra med å sette søkelyset på designforståelse i barnehage og småskole. Jeg har valgt å konsentrere meg om det som jeg vurderer er det essensielle i denne undersøkelsen, nemlig artikulert praksis fortellinger om design. Undersøkelsen viser til at designbegrepet er et vanskelig begrep. I det praktisk-estetiske arbeidet ønsker jeg å ta tak i dette. Her ønsker jeg å visualisere problematikken med designbegrepet, og prøve å få frem ulike aspekter av designforståelse. Ved at det praktisk-estetiske arbeidet skal berøre fortellingene fra lærere, førskolelærere og assistenter, har jeg valgt å jobbe med tekst som et visuelt uttrykk. I dette kapittelet vil jeg ta for meg inspirasjonskildene til det praktisk-estetiske arbeidet, samt vise til noen utarbeidede ideer som kan anvendes i utstillingen i mai.

INSPIRASJONSKILDER OG EGET ARBEID

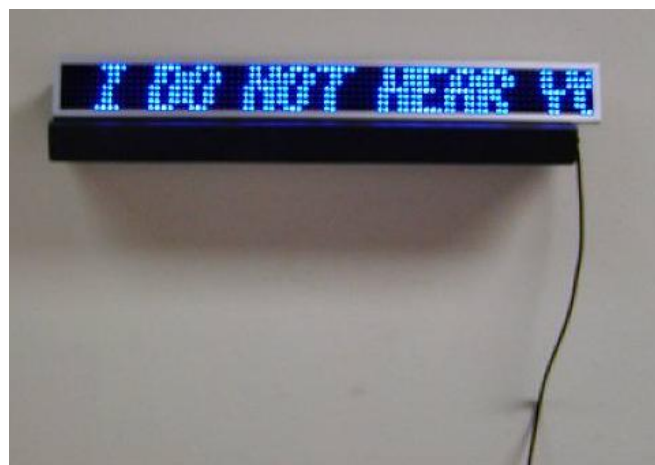
Starten av arbeidsprosessen med det praktisk-estetiske arbeidet bestod i å samle inn inspirasjonskilder. Da jeg ikke var "låst" i noe materiale eller i et spesielt uttrykk, samlet jeg sammen varierende kunstverk der tekstarbeid stod sentralt. Det ble tidlig klart at jeg ønsket å utarbeide et uttrykk som var inspirert av to kunstnere. De to kunstnerne er Jenny Holzer og Joseph Kosuth. Begge kunstnerne har mangfoldige kunstverk med ulike tekstuttrykk. Jeg vil nå vise tre verk av Holzer og tre verk av Kosuth. Det er disse verkene jeg anser som hovedinspirasjonskilden i det praktisk-estetiske arbeidet. Deretter vil jeg vise til hvordan jeg har latt meg inspirere i eget arbeid.



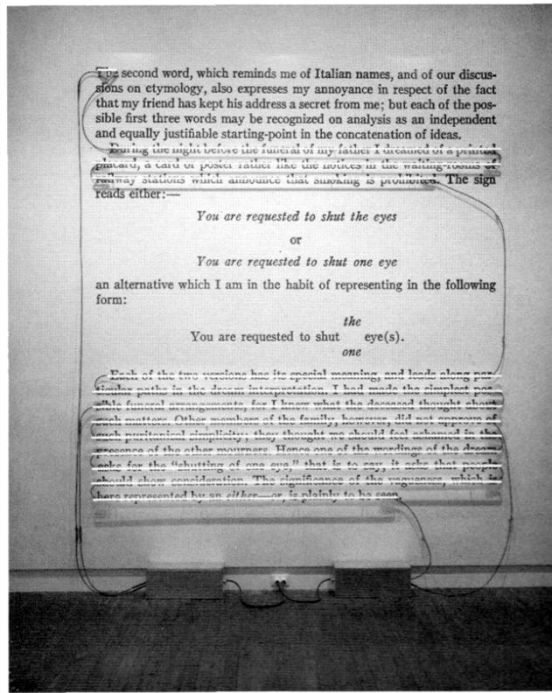
Bilde 1: Utsnitt av Jenny Holzer (1990) kunstverk, *Ukjent*.



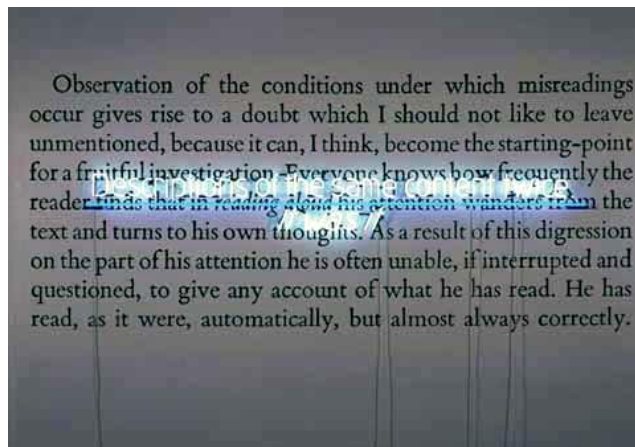
Bilde 2: Jenny Holzer (1983-85), *Ukjent..*



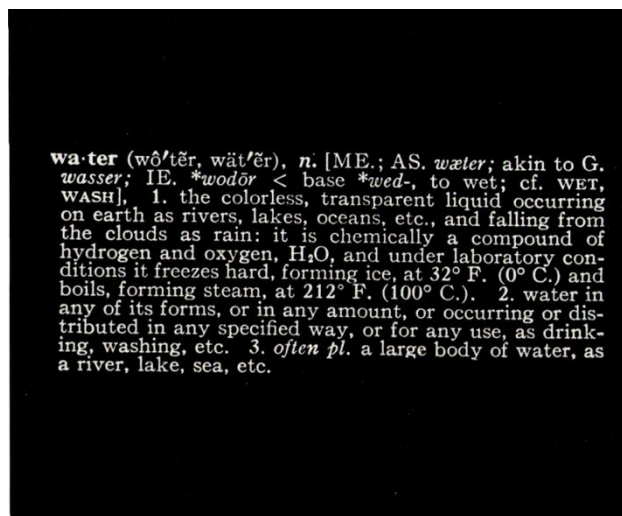
Bilde 3: Jenny Holzer (2003), *Blue, Blue*.



Bilde 4: Joseph Kosuth (1987), *Word, Sentence, Paragraph*.



Bilde 5: Joseph Kosuth (1986), *It was it*.

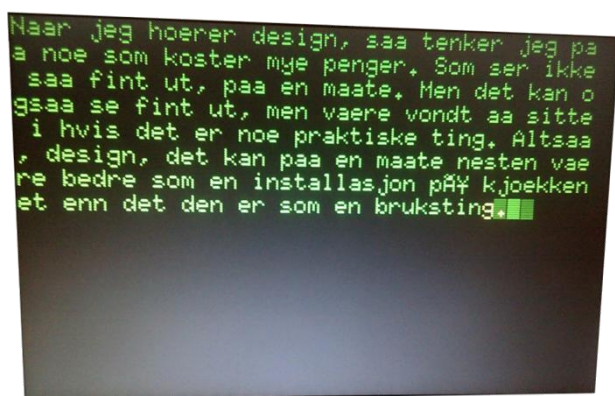


Bilde 6: Joseph Kosuth (1995), *Art As Idea As Idea*.

Eget arbeid

I undersøkelsen har jeg fått innsikt i fortellinger om design som igjen har blitt presentert i en statisk form. I det praktisk-estetiske arbeidet ønsker jeg å kombinere et statisk og dynamisk uttrykk. For å få frem det dynamiske uttrykket har jeg muligheten til å anvende to ulike digitale verktøy. Her har jeg latt meg inspirere av Jenny Holzer. Holzer anvender flere digitale virkemiddel i sine tekstuttrykk. I arbeidet med et mer statisk tekstuttrykk har jeg latt meg inspirere av Joseph Kosuths arbeid med tekster.

Et mulig tekstuttrykk i en mer dynamisk form, kan anvendes med et skjermsparerprogram som er ment for datamaskiner. Dette kan omprogrammeres, slik at det kan spilles av gjennom en projektor. Her kan man legge inn teksten slik du ønsker den skal fremtre. Illusjonen er at en og en bokstav blir synlig, slik som det er når man skriver en tekst på en datamaskin.



Illustrasjon 1: Bilde av skjermsparerens.

Ved bruk av programmet på projektoren kan teksten bli avspilt på en bakgrunn med et annet innhold. Det kan for eksempel være skisser av designfremstillinger, andre designfortellinger eller designdefinisjoner som kan virke motstridende til den teksten som presenteres med projektoren. Jeg har laget en skisse for å illustrere effekten av skjermsparerens ved hjelp av en projektor.



Illustrasjon 2: Eksempel på effekten av skjermsparerer ved hjelp av projektor

Et annet mulig tekstuttrykk i en mer dynamisk form, kan anvendes med et LED skilt med rullende tekst. Dette er noe Jenny Holzer har anvendt flere ganger for å formidle sine tekster. I LED skiltene kan du legge inn teksten slik du ønsker den skal fremtre.

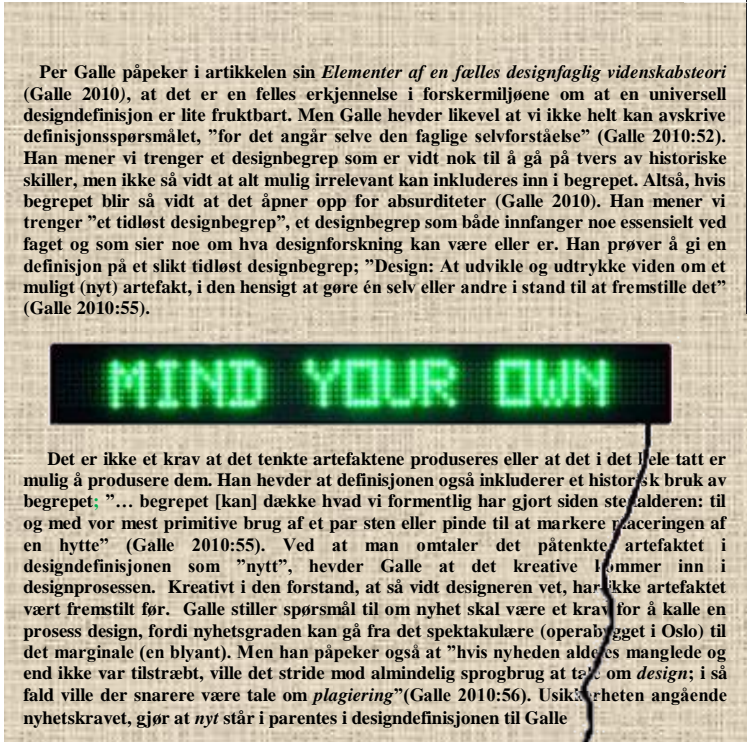


Illustrasjon 3: Eget LED skilt.

Jeg har utformet noen skisser som kan illustrere hvordan et statisk og dynamisk uttrykk kan kombineres. En skisse som skal illustrere bruken av skjermsparerer, og to skisser som skal illustrere bruken av LED skiltet. Tekstene som er brukt er ikke de endelige tekstene som vil formidles under utstillingen. De er anvendt kun for å illustrere uttrykket.

The Oslo paperer i artikkelens sin Elementer af en fælles designfaglig videnskabssteori (Galle 2010), at det er en fælles erkjennelse i forskermiljøene om at en universell designdefinisjon er lite fruktbar. Men Galle hevder likevel at i ikke helt kan avskrive definisjonsspørsmålet, "for det angår selve den faglige selvforståelse" (Galle 2010:52). Han mener vi trenger et designbegrep som er vidt nok til å gå på tvers av historiske skiller, men ikke så vidt at alt mulig irrelevant kan inkluderes inn i begrepet. Altså, hvis begrepet blir så vidt at det åpner opp for absurditeter (Galle 2010). Han mener vi trenger "et tidløst designbegrep", et designbegrep som både innfanger noe essensielt ved faget og som sier noe om hva designforskning kan være eller er. Han prøver å gi en definisjon på et slikt tidløst designbegrep; "Design: At utvikle og uttrykke viden om et mulig (nyt) artefakt, i den hensikt at gjøre én selv eller andre i stand til at fremstille det" (Galle 2010:55).

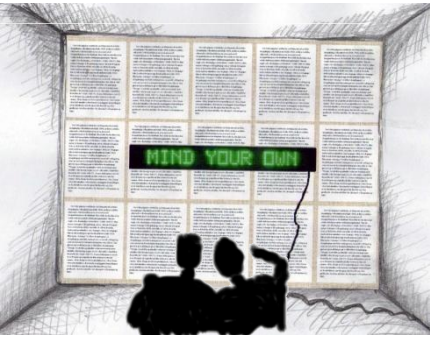
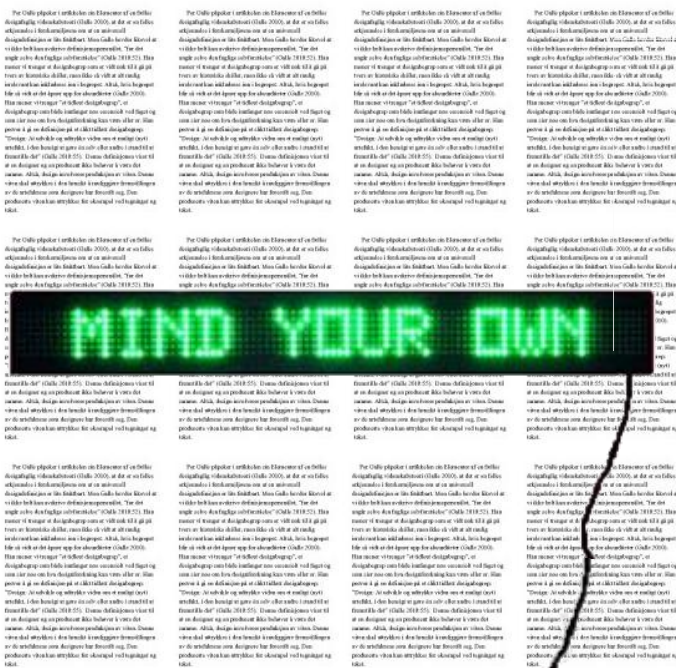
Det er ikke et krav at det tenkte artefaktene produseres eller at det i det hele tatt er mulig å produsere dem. Han hevder at definisjonen også inkluderer et historisk bruk av begrepet: "... begrepet [kan] dekke hvad vi formentlig har gjort siden steinalderen: til og med vor mest primitive brug af et par sten eller pinde til at markere placeringen af en hytte" (Galle 2010:55). Ved at man omtaler det påtenkte artefaktet i designdefinisjonen som "nytt", hevder Galle at det kreative kommer inn i designprosessen. Kreativt i den forstand, at så vidt designeren vet, har ikke artefaktet vært fremstilt før. Galle stiller spørsmål til om nyhet skal være et krav for å kalle en prosess design, fordi nyhetsgraden kan gå fra det spektakulære (operabenyttet i Oslo) til det marginale (en blyant). Men han påpeker også at "hvis nyheden allerede manglede og end ikke var tilstræbet, ville det stride mod almindelig sprogbrug at tale om design; i så fald ville der snarere være tale om plagiering" (Galle 2010:56). Usikkerheten angående nyhetskravet, gjør at *nytt* står i parentes i designdefinisjonen til Galle



Illustrasjon 4: Kombinasjon av statisk og dynamisk tekst, ved hjelp av skjermsparenen.

Illustrasjon 5: Kombinasjon av statisk og dynamisk tekst, ved hjelp av LED skjerm.

Da skissen bare skal illustrere tekstuttrykket, har jeg "lånt" et av Jenny Holzers kunstverk (LED skjermen) i denne og i neste illustrasjon. Dette grunner i at min egen LED skjerm kom sent inn i bildet i skisseprosessen.



Illustrasjon 6: Kombinasjon av statisk og dynamisk tekst, ved hjelp av LED skjerm.

Videre arbeid

Frem mot utstillingen i mai, vil arbeidet med det praktisk-estetiske arbeidet innebære å jobbe med tekstene jeg ønsker å anvende i den visuelle kommentaren. Arbeidet vil også bestå av å prøve ut de ulike ideene, for så å gjøre en vurdering av hvilket uttrykk jeg ønsker å anvende som sluttresultat.

Litteraturliste

- Austestad, A. & Lutnæs, E. (2009). Tilnærming til Teknologi og design i grunnskolen. *FORMakademisk*, 2(1), 60-69. Hentet 29.oktober 2009 fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/41>.
- BFD. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet/Akademika. Også omtalt som: R96.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Broström, S. & Shytte, J. (2005). *Overgangen mellom børnehavn, SFO/fritidshjem og skole*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.
- Burr, V. (2001). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research: introducing qualitative methods*. London: Sage.
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skulesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts*. Avhandling 38. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Enebakk, V. (2001). Lite konstruktivt om konstruktivismen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 18(3), 322-327.
- Galle, P. (2010). Elementer af en fælles designfaglig videnskabsteori. *FORMakademisk*, 3(2), 51-76 . Hentet 19. januar 2011 fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/70>.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Hansen, A. D. & Sehested, K. (2003). Indledning: konstruktivismen - hvorfor og hvordan? I A. D. Hansen, & K. Sehested (Red.), *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk videnskab* (s. 7-34). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hauffe, T. (2009). *Design*. Oslo: Cappelen.
- Hellesnes, J. (2001a). Konstruktivisme og antirealisme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 18(4), 430-432.
- Hellesnes, J. (2001b). Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 18(2), 132-149.
- Hovdenak, S. S., Eggen, A. B. & Elstad, E. (2009). Kunnskapsløftet - fra ord til handling: rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo. *Acta Didactica Oslo*, 2009(3), 314.
- Ingeberg, P. (2007). Lov- og forvaltningsmessige forutsetninger og betingelser. I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 88-101). Oslo: Universitetsforlaget.
- KD. (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Også omtalt som: R06.
- KD. (2007). *...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr.16 (2006-2007)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2008a). *Kvalitet i skolen. St.meld. nr 31 (2007-2008)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2008b). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2009). *Kvalitet i barnehagen. St.meld. nr. 41 (2008-2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kjosavik, S., Koch, R. H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene: humanistiske forskningstraditioner* (bind 2). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- KUD. (1992). *Kultur i tiden. St.meld nr. 61 (1991-1992)*. Oslo: Kulturdepartementet.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Også omtalt som: L97.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lefdal, E. M. (2007). *(est)etikk takk!: om holdninger til kunnskaper om design. HiO-masteroppgave, 2007 nr. 15*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Lillemyr, O. F. (1998). *Nyere norsk forskning rettet mot overgangen barnehage- skole: et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord- Trøndelag (OBS-prosjektet): kortversjon*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lillemyr, O. F. (2001a). Nyere norsk forskning rettet mot overgangen barnehage- skole, del 1. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 5, 431-453.
- Lillemyr, O. F. (2001b). Nyere norsk forskning rettet mot overgangen barnehage- skole, del 2. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 6, 538-550.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi: om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Moser, T. & Pettersvold, M. (2008). Prolog: mulighetenes verden. I T. Moser, & M. Pettersvold (Red.), *En verden full av muligheter: fagområdene i barnehagen* (s. 13-24).
- Moser, T. & Röhle, M. (2007). Prolog - ny rammeplan, ny barnehage, nye utfordringer? I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 13-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (1998). *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Nielsen, L. M. (2005). Design, utdanning og forskning: noen nordiske betraktninger. I L. M. Nielsen, & I. Digranes (Red.), *DesignDialog: design og fagdidaktiske utfordringer. HiO-rapport nr 33* (s. 1-16). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Nielsen, L. M. (2008). Designdidaktisk forskning i utvikling - en forskningsoversikt 1997-2007. *FORMakademisk*, 1(1), 19-27. Hentet 29. oktober 2009 fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/8>.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I Norges forskningsråd (Red.), *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP: kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving* (s. 30-50). Oslo: Norges forskningsråd.
- Retvedt, O., Skoug, T. & Aasen, S. F. (1999). *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Rhodes, C. & Brown, A. D. (2005). Narrative, organizations and research. *International Journal of Management Reviews*, 7(3), 167-188.
- Rønning, G. S. (1996). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Kristiansand: Høyskoleforl.
- Søbstad, F. (2007). Rammeplanen i et kritisk lys. I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 74-87). Oslo: Universitetsforlaget.

- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forl.
- Tønnessen, L. K. B. (1995). *Norsk utdanningshistorie: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolen utvikling*. Bergen: Fagbokforl.
- UFD. (2006). *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Også omtalt som: K06.
Del 1: Den generelle delen av læreplanene (22 sider, PDF). Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/upload/lareplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
Del 2: Prinsipper for opplæringen (6 sider, PDF). Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/.
Del 3: Læreplan i kunst og håndverk (8 sider, word). Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=127655&visning=1>.
- Vetlesen, A. J. (2007, 7. august). Tapte barndom. *Klassekampen*.
- Ytterstad, B. (2008). Faglige forbindelser: fagdidaktikk og/i formgivning, kunst og håndverk. I B. Ytterstad (Red.), *Faglige forbindelser: artikkel og tekstsamling i tilknytning til undervisning i fagdidaktikk i formgivning, kunst og håndverk ved master avd. EST, Høgskolen i Oslo. HiO-notat, 2008 nr 7* (s. 4-17). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (bind 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Øyan, A. S. (2004). Design: mellom kunst og teknologi. I L. M. Nielsen (Red.), *DesignDialog: designforskning i et demokratisk perspektiv. HiO-rapport; 2004 nr 22* (s. 87-94). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.

SELVVALGT LITTERATUR

Antall sider i selvvalgt litteratur er ca. 580 sider.

- Austestad, A. & Lutnæs, E. (2009). Tilnærming til Teknologi og design i grunnskolen. *FORMakademisk*, 2(1), 60-69. Hentet 29.oktober 2009 fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/41>. (10 sider)
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser, & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget. (14 sider)
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research: introducing qualitative methods*. London: Sage. (141 sider)

- Digranes, I. (2004). *Bygg meg eit bilete - skap meg ei verd...: Skulptur i samtidskunst og undervisning*. Høgskolen i Oslo, Avd. for estetiske fag, Oslo.
(15-47, 38 sider)
- Enebakk, V. (2001). Lite konstruktivt om konstruktivismen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 18(3), 322-327.
(6 sider)
- Galle, P. (2010). Elementer af en fælles designfaglig videnskabsteori. *FORMakademisk*, 3(2), 51-76 . Hentet 19. januar 2011 fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/70>.
(26 sider)
- Hellesnes, J. (2001a). Konstruktivisme og antirealisme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 18(4), 430-432.
(3 sider)
- Hellesnes, J. (2001b). Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 18(2), 132-149.
(18 sider)
- Ingeberg, P. (2007). Lov- og forvaltningsmessige forutsetninger og betingelser. I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 88-101). Oslo: Universitetsforlaget.
(14 sider)
- KD. (2007). *...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr.16 (2006-2007)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
(89 sider)
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene: humanistiske forskningstraditioner* (bind 2). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
(31 sider)
- Moser, T. & Pettersvold, M. (2008). Prolog: mulighetenes verden. I T. Moser, & M. Pettersvold (Red.), *En verden full av muligheter: fagområdene i barnehagen* (s. 13-24).
(12 sider)
- Moser, T. & Röhle, M. (2007). Prolog - ny rammeplan, ny barnehage, nye utfordringer? I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 13-23). Oslo: Universitetsforlaget.
(11 sider)
- Nielsen, L. M. (2005). Design, utdanning og forskning: noen nordiske betraktninger. I L. M. Nielsen, & I. Digranes (Red.), *DesignDialog: design og fagdidaktiske utfordringer. HiO-rapport nr 33* (s. 1-16). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
(17 sider)
- Nielsen, L. M. (2008). Designdidaktisk forskning i utvikling - en forskningsoversikt 1997-2007. *FORMakademisk*, 1(1),19-27. Hentet 29. oktober 2009 fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/8>.
(9 sider)
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
(116 sider)
- Søbstad, F. (2007). Rammeplanen i et kritisk lys. I T. Moser, & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 74-87). Oslo: Universitetsforlaget.
(14 sider)

Øyan, A. S. (2004). Design: mellom kunst og teknologi. I L. M. Nielsen (Red.), *DesignDialog: designforskning i et demokratisk perspektiv. HiO-rapport; 2004 nr 22* (s. 87-94). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. (7 sider)

FIGURLISTE

Figur 1: *Informantenes utdanningsbakgrunn* – side 48.

Figur 2: *Koding av informantene* – side 50.

BILDELISTE

Bilde 1: Holzer, J. (1990). *Ukjent*. Hentet fra boken: Joselit, D., Simon, J. & Salecl, R. (1998). *Jenny Holzer* (s. 12). London: Phaidon.

Bilde 2: Holzer, J. (1983-85). *Ukjent*. Hentet fra boken: Joselit, D., Simon, J. & Salecl, R. (1998). *Jenny Holzer* (s. 63). London: Phaidon.

Bilde 3: Holzer, J. (2003). *Blue, Blue*. Hentet fra:

http://www.artnet.com/Galleries/Artwork_Detail.asp?G=&gid=702&which=&aid=8453&wid=425958219&source=inventory&rta=http://www.artnet.com.

Bilde 4: Kosuth, J. (1987). *Word, Sentence, Paragraph*. Hentet fra boken: Kosuth, J. (1990). *Skrifter 1966-1900* (s. 172). København: Kunstakademiet.

Bilde 5: Kosuth, J. (1986). *It was it*. Hentet fra:

<http://www.germangalleries.com/galerie-anselm-dreher/Kosuth.html>

Bilde 6: Kosuth, J. (1995). *Art As Idea As Idea*. Hentet fra boken: Kosuth, J. (1990). *Skrifter 1966-1900* (s. 160). København: Kunstakademiet.

Illustrasjonene som er brukt i denne avhandlingen er egne bilder.

Vedlegg

VEDLEGG 1. INFORMASJON OG SAMTYKKESKRIV⁴¹

FORESPØRSMÅL OM DELTAKELSE I MASTERGRADSPROSJEKT

Formål med mastergradsprosjektet

Jeg er mastergradstudent ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo. Mitt prosjekt retter fokus mot Kunst og håndverk i barnehage og barneskole. Jeg ønsker å se på ulike narrativer som kommer til uttrykk i de vedtatte planene og i praksis, som deretter kan gi en bedre innsikt på mulige fagdidaktiske utfordringer i Kunst og håndverk. Målet med prosjektet er å utvikle nye kunnskaper i arbeidet med Kunst og håndverk i konteksten barnehage og barneskole. Feltarbeidet vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning⁴². Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst uten å gi en begrunnelse. De innsamlede opplysningene fra deg vil da bli slettet. Informantene fra praksis er en viktig empiri i min undersøkelse fordi de kan bidra med erfaringer og tanker rundt de formelle planer og praksis.

Utvalg

To barneskoler og to barnehager er aktuelle for feltarbeidet. Utvalget er gjort strategisk; jeg ønsker å intervjuere lærere og assistenter som arbeider med de eldste barna i barnehagen (4-6 år) og lærere som arbeider i 1.- og 2.klasse. Og jeg ønsker en barnehage og en barneskole som har Kunst og håndverk som satsingsområder eller er profilert for arbeidet med Kunst og håndverk. Den andre barneskolen og den andre barnehagen skal ikke være profilert for arbeidet med Kunst og håndverk eller ha faget som satsingsområde.

Intervju

Lærerne og assistentene vil bli intervjuet en og en. Intervjuet vil ta utgangspunkt i en intervjuguide som informantene får utdelt på forhånd. Intervjuet vil ha ca. en times varighet og vil bli dokumentert gjennom lydopptak og notater. Lydbåndet og notatene vil bli oppbevart forsvarlig og makulert etter endt mastereksamen. Innholdet på båndet vil ikke bli brukt i andre sammenhenger enn i tilknytning til denne masteroppgaven. Materialene fra intervjuet er en del av en større undersøkelse i min masteroppgave, der temaet er ulike diskurser innen Kunst og håndverk som kommer til uttrykk på forskjellige nivå. Jeg ønsker å bruke materialet fra intervjuet til drøfting og analyse i min skriftlige masteroppgave, hvor det også kan bli aktuelt å sitere fra intervjuet.

⁴¹ Dette er det første utarbeidede skrevet som ble sendt til barnehager og skoler, og har derfor ikke med de endringene som ble gjort underveis. Disse endringene ble informantene informert om muntlig.

⁴² Bjelland forplikter seg til å følge retningslinjer som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)* <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer>

Direkte identifiserbare opplysninger vil ikke forekomme i min mastergradsavhandling og alle personopplysninger som måtte komme frem i intervjuet vil bli helt anonymisert. Et informert og fritt samtykke fra lærere og assistenter er en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen. Rektor og styrer må gi sin godkjenning til at skolen brukes som undersøkelsesarena. Deltakerne i feltarbeidet har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem

Jeg forplikter meg til å oppbevare dokumentasjonen fra feltarbeidet forsvarlig, slik at uvedkommende ikke vil få tilgang til materialet fra feltarbeidet. Samtykkeerklæringer vil bli oppbevart adskilt fra materialet fra feltarbeidet og de vil bli slettet etter endelig innlevering av mastergradseksamen. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS. Prosjektet skal avsluttes 15.06.2011 og innsamlede opplysninger blir da anonymisert og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger fjernes eller endres.

Vennlig hilsen

Iselin Christensen Bjelland

Adr:.....

E-post:.....

Tlf:.....

Godkjenning – styrer/rektor

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjenning til Iselin Christensen Bjellands undersøkelse.

Underskrift: Dato:

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

Samtykkeerklæring – lærer/assistent

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjenning til Iselin Christensen Bjellands undersøkelse.

Underskrift: Dato:

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

Underskrift: Dato:

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

VEDLEGG 2. INTERVJUGUIDE – BARNEHAGE

Personalia

Først vil jeg stille noen spørsmål angående din egen bakgrunn.

Hva er din alder?

Kan du fortelle meg litt om din utdannelse?

Arbeidserfaring/erfaringer? Andre relevante erfaringer? (Kurs, større prosjekter, organisasjoner?)

Rammeplanen 2006

Jeg tenkte vi skulle begynne med å snakke litt om rammeplanen. Da lurer jeg på om du kan fortelle meg litt om ditt forhold til Rammeplanen?

Da tenker jeg også på;

Hvordan bruker du Rammeplanen? (Planlegging? Vurdering? Annet?)

Synes du det er noen fordeler eller ulemper med Rammeplanen? Noe som du tenker er bra eller dårlig?

Hva er dine tanker om forholdet mellom plan og praksis? Fungerer det? Går de hånd i hånd?

Kunst, kultur og kreativitet

Jeg tenkte vi skulle gå litt videre til et av rammeplanens fagområde, Kunst kultur og kreativitet.

Hva er det først og fremst du liker å jobbe med innenfor Kunst, kultur og kreativitet?

Jobbe dere mye med dette?

Hvorfor liker du å jobbe med dette?

Nå har du sagt litt om hva du liker å jobbe med, men jeg lurer også på hva det er dere pleier å jobbe med i Kunst, kultur og kreativitet på deres avdeling?

Er det noen spesielle tema dere jobber med?

Er det noe du prioriterer å jobbe med?

Jeg lurer på om du har noen tanker om Kunst, kultur og kreativitet er et viktig fagområde, evt. Ja; hvorfor? Kan du fortelle litt mer?

Design

Da tenkte jeg at vi skulle snakke litt om design på det hverdagslige plan. Jeg lurer da på hva du tenker på når du hører designbegrepet?

Hva tenker/mener du design er for noe?

Hva forbinder du med dette begrepet, design? Har du flere eksempler?

Føler du at du har god kjennskap til design? Kan du fortelle litt mer?

Er det noe du synes er god design og/eller noe som er dårlig design? Kan du si noe mer om dette? Har du flere eksempler?

Design er et av uttrykksformene Kunst, kultur og kreativitet skal omhandle. Jeg lurer da på hva slags plass design har i barnehagehverdagen hos dere?

Hvis design har plass; Hvordan jobber dere med design? Kan du fortelle litt mer?

Hva tenker du om å jobbe med design med de eldste barna i barnehagen?

Føler du design hører til i arbeidet med Kunst, kultur og kreativitet?

Hvis design ikke har plass; Har du noen tanker om mulig designfaglig innhold?
Føler du design hører til i arbeidet med Kunst, kultur og kreativitet?

Faglig innputt

Jeg lurer på om du kan fortelle litt om du får og hvor du får innputt om design fra? Er det gjennom for eksempel; Tv programmer? Tidsskrifter? Fagblad? Utdannelse? Kurs gjennom barnehagen eller gjennom noe annet?

Føler du at du får nok innputt?

Ønsker du mer?

Har du tilbud om mer?

Oppsummerende kommentar

Jeg oppsummerer intervjuemaene vi har gått igjennom og spør;

Er det noe du vil tilføye/fortelle mer om?

VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE – SMÅSKOLE

Personalia

Først vil jeg stille noen spørsmål angående din egen bakgrunn.

Hva er din alder?

Kan du fortelle meg litt om din utdanning?

Arbeidserfaring/erfaringer? Andre relevante erfaringer? (Kurs, større prosjekter, organisasjoner?)

Kunnskapsløftet 2006

Jeg tenkte vi skulle begynne med å snakke litt om planer. Da lurer jeg på om du kan fortelle meg litt om hvilket forhold du har til Kunnskapsløftet?

Da tenker jeg også på;

Hvordan bruker du kunnskapsløftet i skolehverdagen?

Er der noen fordeler og ulemper med kunnskapsløftet? Er det noe som du tenker er bra eller dårlig?

Hva tenker du om forholdet mellom plan og praksis? Fungerer det? Går de hånd i hånd?

Kunst og håndverk

Jeg tenkte vi skulle gå videre inn på faget Kunst og håndverk. Hva er det først og fremst du liker å jobbe med i Kunst og håndverk?

Jobber dere mye med dette?

Hvorfor liker du å jobbe med dette?

Da lurer jeg også på/ tenker jeg også på;

Hva er det dere jobber med i K&H? I undervisningen, er det noen spesielle fagområder eller tema dere jobber med?

Hva er det du prioriterer å arbeide med i Kunst og håndverk? Jeg lurer på om du har noen tanker om Kunst og Håndverk er et viktig fag, evt. Ja; Hvorfor?

Design

Da tenkte jeg at vi skulle snakke om design på det hverdagslige plan. Jeg lurer da på hva du tenker når du hører dette begrepet?

Hva tenker/mener du design er for noe?

Hva forbinder du med dette begrepet, design? Har du flere eksempler?

Føler du at du har god kjennskap til design? Kan du fortelle litt mer?

Er det noe du synes er god design og/eller noe som er dårlig design? Kan du si noe mer om dette? Har du flere eksempler?

K&H har design som et av fire hovedområde. Jeg lurer da på hvilken plass i K&H undervisningen din dette fagområdet har?

Hvis design har plass: Hvordan jobber du med dette fagområdet i undervisningen?

Hva tenker du om arbeid med design med de yngste barna i skolen?

Føler du design hører til i arbeidet med Kunst og håndverk?

Hvis design ikke har plass: Har du noen tanker om mulig designfaglig innhold?
Føler du design hører til i arbeidet med Kunst og håndverk?

Faglig innputt

Jeg lurer på om du kan fortelle litt om du får og hvor du får innputt om design fra? Er det gjennom for eksempel; Tv programmer? Tidsskrifter? Fagblad? Utdannelse? Kurs gjennom skolen eller gjennom annet?

Føler du at du får nok innputt?

Ønsker du mer?

Har du tilbud om mer?

Oppsummerende kommentar

Jeg oppsummerer intervju temaene vi har gått igjennom og spør;

Er det noe du vil tilføye/fortelle mer om?