

RAMMEFAKTORER OG HANDLINGSROM

- En kritisk diskursanalyse av diskusjonene i fagmiljøet og stortingspolitikken rundt rammefaktorene for kunst og håndverk i grunnskolen.

Marit Birgitte Heffermehl

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design
Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design
OsloMet – storbyuniversitetet

2022

Rammefaktorer og handlingsrom

– En kritisk diskursanalyse av diskusjonene i fagmiljøet og stortingspolitikken rundt rammefaktorene for kunst og håndverk i grunnskolen.

Marit Birgitte Heffermehl

Kandidatnummer 541

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

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

OsloMet – storbyuniversitetet

2022

<https://oda.oslomet.no/>

Takk til ...

... mine fantastiske veiledere Laila Belinda Fauske og Gitte Skjønneberg for oppmuntrende ord, konstruktive tilbakemeldinger, lærerike veiledninger og god støtte gjennom prosessen.

... medstudentene mine som har sittet time etter time på masterkontoret og delt frustrasjoner, gleder, fremgang, motgang, spist kake sammen på kakefredag og giddet å høre på skravlingen min.

... venner og familie som har støttet meg og godtatt at jeg har levd i en egen boble det siste året.

... mine kjære foreldre, mamma og pappa, som har lest korrektur og heiet meg frem.

Marit Birgitte Heffermehl

Oslo, 20. april 2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som intensjon å analysere diskusjonene i fagmiljøet i kunst og håndverk og stortingspolitikken omkring rammefaktorer i grunnskolefaget kunst og håndverk. Utgangspunktet for temaet er fagfornyelsens mål om en mer praktisk skolehverdag, og fagmiljøets ønsker om rammefaktorer som svarer til dette. Med kritisk realisme som vitenskapelig ståsted og kritisk diskursanalyse som metode, består undersøkelsen av to analyser som har som formål å besvare denne problemstillingen:

Med utgangspunkt i høringsuttalelsene (2019) for læreplanen i kunst og håndverk og stortingsmøtet (2021) knyttet til representantforslag om en mer praktisk og variert skoledag: *Hva kjennetegner argumentene og formuleringene fra fagmiljøet og politikere i diskusjonene rundt rammefaktorene i kunst og håndverk i grunnskolen, og hvilke faghistoriske og ideologiske perspektiver kan belyse diskusjonene?*

Dokumentene har blitt analysert ved hjelp av verktøy innenfor kritisk diskursanalyse. Dette har vært for å undersøke første del av problemstillingen. Videre i oppgaven har jeg tatt i bruk faghistorie og ideologisk utvikling i skole og fag for å drøfte problemstillingens andre del. Ved bruk av verktøy for analyse viser undersøkelsen et fagmiljø og en høyreside i politikken som motpoler i diskusjonen om rammefaktorer. Aktørene bruker språket på lik måte, men innholdet i de ulike uttalelsene viker fra hverandre. Fagmiljøet ønsker forskrifter som sikrer rammefaktorer som gjør det mulig å utnytte fagfornyelsen i praksis. Samtidig er høyresiden i politikken bekymret for at slike tiltak vil svekke handlingsrommet for kommuner, skoler og lærere. Faghistorie og ideologisk utvikling i skole og fag har vært med på å belyse argumentenes innhold. Det kan også gi noen forklaringer på hvorfor faget kunst og håndverk har utviklet seg til å fokusere mindre på rammene rundt opplæringen. Funne fra analysen har også vist at man trolig trenger å se på om begrepet handlingsrom trenger en ny betydning, for at fagmiljø og politikere kan kunne enes. Det praktisk-estetiske arbeidet mitt står som en kommentar til den skriftlige delen i form av geriljabroderier, som skal være en visuell fremstilling av funnene i analysen.

Abstract

This master thesis aims to analyze the discussions in the Art and Crafts field and politics about terms of conditions in the primary school subject Art and Crafts. The starting point for the theme is the new curriculum's goal to develop a more practical school, and the Art and Crafts fields wishes for terms of conditions that correspond to this. Using critical realism as my scientific theoretical point of view and critical discourse analysis as my method, the study consists of two analyzes that aim to answer this research question:

Based on the hearing statements (2019) for the curriculum in Art and Crafts and the political meeting (2021) related to the representative proposal for a more practical and varied school day: *What characterizes the arguments and formulations from the Art and Crafts field and politicians in the discussions about the terms of conditions in Art and Crafts in primary school, and what historical and ideological perspectives can shed light on the discussions?*

The documents have been analyzed using tools within critical discourse analysis. This has been to examine the first part of the research question. Further in the thesis, I have used subject history and ideological development of the school system and Art and Crafts to discuss the research questions second part. By using the analyzing tools, the research uncovers an Art and Crafts field and a right-wing side in politics as opposites in the discussion of terms of conditions. The people involved use their language in the same way, but the content of the statements differs. The Art and Crafts field wants regulations that ensure terms of conditions that make it possible to utilize the new curriculum in practice. At the same time the right-wing in politics is concerned that such measures will impair the room to act for counties, schools and teachers. Subject history and ideological development in the school system and Art and Crafts have shed light on the content of the arguments. It can also provide some explanations for why the subject Art and Crafts has developed to focus less on the terms of conditions in the education. Findings from the analysis have also shown that one probably needs to look at whether the concept of room to act needs a new meaning, to make further agreements between the Art and Crafts field and the politicians. The practical work is a commentary to the written part through guerrilla embroidery, which is a visual presentation of the findings in the analysis.

Innholdsfortegnelse

Bakgrunn for problemområde	1
Forskning på feltet	2
Problemområde	4
Problemstilling	5
Praktisk-estetisk arbeid	6
Avhandlingens struktur	6
Ramme for undersøkelse - Faghistorisk inngang	7
Fra ideologi til praksis	7
Fem nivåer	7
Historisk tilbakeblikk på rammefaktorer i læreplanene	9
Normalplanene 1922 (N22) og 1939 (N39)	9
Forsøksplanen 1960 (F60)	11
Mønsterplanene 1974 (M74) og 1987 (M87)	12
Læreplanen 1997 (L97)	13
Kunnskapsløftet 2006 (K06)	14
Fagfornyelsen (LK20)	15
Ideologisk utvikling i kunst og håndverk	17
Ideologisk utvikling i skolen	19
Ramme for undersøkelse – Fagpolitisk inngang	21
Fagmiljøets krav om rammefaktorer	21
Kompetente lærere	22
Lærertetthet – en positiv utvikling	24
Savnet lærer – en negativ utvikling	25
Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsmetode	26
Kritisk realisme	26
Kritisk diskursanalyse	27
Verktøy for analyse	29
Undersøkelse	34
Utvalg av tekster	34
Analyse 1 – Høringsuttalelsene	34
Kommuner	35
Organisasjoner	38
Universitet/Høgskole	41
Skole	43

Faggruppe/forskningsgruppe	46
Lærer/lektor/skoleansatt.....	48
Oppsummering Høringsuttalelsene.....	54
Analyse 2 – Stortinget - Møte tirsdag den 18.mai 2021	56
Innlegg H, KrF og V.....	57
Innlegg SV og Sp.....	62
Oppsummering Stortinget - Møte tirsdag den 18.mai 2021	65
Drøfting.....	67
Resultater av analysen	67
Utvikling i skole og fag som årsaksforklaring?.....	70
Den ideologiske uenigheten	72
Stemmene som snakker forbi hverandre.....	76
Videre diskusjon om rammefaktorer i kunst og håndverk.....	77
Tilbakeblikk på egen undersøkelse	78
Praktisk – estetisk kommentar.....	81
Å utvikle håndverket	81
Geriljabroderi.....	82
Oppsummering og veien videre.....	85
Veien videre	86
Referanser	88
Figur – og bildeliste	94

Bakgrunn for problemområde

Temaet for denne oppgaven oppsto etter jeg leste debattartikkelen *En mer praktisk skole? Innfør maksgrense på antall elever i kunst og håndverk!* som ble publisert på Utdanningsnytt, 11.mai 2021. Artikkelen, som er skrevet av Harald Eivind Moe, styreleder i Kunst og Design i Skolen, Else Margrethe Lefdal, nestleder i Kunst og Design i Skolen, og Bibbi Omtveit, redaktør i tidsskriftet Form, retter fokus mot nødvendigheten av rammefaktorer i kunst og håndverk. De trekker spesielt frem behovet for grupper på maks 15 elever, men nevner også viktigheten av lærere med formell kompetanse og godt utrustede verksteder, slik at undervisningen faktisk kan bli mer praktisk og elevene kan nå kompetansemålene (2021). Samtidig som jeg fant denne artikkelen leste jeg noen av høringsuttalelsene som kom i forbindelse med fagfornyelsen i kunst og håndverk. Disse inneholdt mange av de samme argumentene som debattartikkelen. Ved videre lesing oppdaget jeg et helt fagmiljø som roper etter rammefaktorer som svarer til innholdet i Kunnskapsløftet 2020.

I forkant av dette uttalte daværende kunnskaps – og integreringsminister Jan Tore Sanner fra Høyre, gjennom en pressemelding, at skolen nå skal få et fornyet innhold som styrker den praktiske læringen i fag som blant annet kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2018). Pressemeldingen la vekt på at de praktisk – estetiske fagene skal bli enda mer praktiske og at det skal legges til rette for dybdelæring og mer tid til at elevene skal lære seg håndverk. Videre i 2019 ble det publisert en ny pressemelding som også uttrykte at de praktiske – estetiske fagene skal styrkes i skolen. Pressemeldingen presenterte en ny strategi fra regjeringen, *Skaperglede, engasjement og utforskertang*. I denne strategien ble det blant annet lagt fokus på mer arbeid i verksted, med verktøy og materialer i kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet & Kulturdepartementet, 2019).

Jeg begynte å spørre meg selv om man egentlig kan oppnå læreplanens mål om kompetanse, dybdelæring og progresjon på nasjonalt nivå, når rammene for dette ser så ulike ut rundt om i landet. I en artikkel publisert på Utdanningsforskning skrev Elisabeth Rongved (2016) om meningene fra politikere og lærere som gikk på tvers av hverandre når det gjaldt til gruppestørrelser og hvor vidt det påvirket læringen. Politikere og myndighetene mente det ikke hadde en innvirkning på elevenes læring, men lærerne sa det motsatte. Gjennom artikkelen etterspurte Rongved og flere andre politikere mer forskning på området. Det har skjedd endringer i norske skolesystem siden den tid, som jeg skal ta opp i teorikapitlet. Derimot viser høringsuttalelsene for fagfornyelsen og et stortingsmøte som fant sted i 2021, at politikere og fagmiljøet innenfor kunst og håndverk fortsatt er uenige når det kommer til rammefaktorerens betydning for opplæringen. Dette vil jeg undersøke.

Forskning på feltet

Ut ifra mine søk har jeg funnet tre undersøkelser som tar opp temaet rammefaktorer i skolen. I en forskningsartikkel fra 2013 blir dette tatt opp i en casestudie gjort av fire lærere ved Høgskolen i Bergen. Forskningen tar for seg rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk – estetiske fagene, ved å undersøke hvordan to 6. klasser på to ulike skoler utnytter handlingsrommet i disse fagene (Holthe et al., 2013). På begge skolene praktiserer de grupper på mellom 10-12 elever. Dette omtales som svært positiv fra lærerne som deltok i undersøkelsen. Lærerne uttrykker at de får mer tid til oppfølging av den enkelte elev (Holthe et al., 2013, s. 10). Når det kommer til de ressursmessige rammene, viser undersøkelsen store forskjeller mellom de to skolene. På den undersøkelsen kaller for skole A hadde skolen undervisningsrom for både leire, tøy materialer, sløyd, maling og tegning. På den andre siden hadde skole B kun undervisningsrom for sløyd.

Skole A hadde langt bedre fasiliteter enn skole B. På skole B var musikkrommet og kunst og håndverksrommet som var beregnet på myke materialer omgjort til

ordinære klasserom. På denne skolen foregikk derfor opplæringen i disse fagene i stor grad i vanlige klasserom og i felles areal. Lærerne rapporterte at dette ga klare begrensninger for opplæringen i disse fagene. (Holthe et al., 2013, s. 11-12)

Denne forskningen viser til tydelige resultater, hvor lærerne uttrykker at rammefaktorene er med på å påvirke kvaliteten på undervisningen og oppfølgingen av elevene. Undersøkelsen er derimot noe snever fordi den kun tar for seg to ulike skoler. Derfor skal vi se på to andre forskningsprosjekt med større omfang. En forskergruppe fra Høgskolen Stord/Haugesund (HSH) har utarbeidet to Skolefagsundersøkelser, i 2009 og 2011. Disse undersøker rammebetingelsene for kunst og håndverk i grunnskolen. Gjennom begge undersøkelsene finner man resultater hvor forskergruppen har kartlagt, ut ifra respondenters svar, hvilke emner eller materialområder innenfor kunst og håndverk som er prioritert eller til stede i undervisningen. De har også undersøkt kompetansen hos de som underviser i kunst og håndverk, og hvilke materialer og verksteder som respondentene opplever å ha tilgang på (Espeland, 2013; Vavik, 2010). Undersøkelsen fra 2009 handler i størst grad om bruk av IKT og teknologi i faget (Vavik, 2010), jeg kommer derfor til å fokusere på undersøkelsen fra 2011. Det som blant annet kommer frem gjennom Skolefagsundersøkelsen 2011 er en bortvelging av materialområdene tre, tekstil og keramikk. Denne bortvelgingen blir forklart enten ved at lærere opplever å ha lav kompetanse innenfor disse områdene, at materialene brukes på trinn som respondentene ikke underviser på, eller at skolene helt eller nesten helt mangler fasiliteter til å jobbe i materialene (Espeland, 2013, s. 96). Forfatteren oppsummerer deler av undersøkelsen slik:

Det må gjøres grep for å sikre at den utviklingen som dataene viser og som mange av respondentene advarer mot i innfyllingsfeltene, nemlig at kunst og håndverk er i ferd med å bli et rent kunst- og teorifag i barneskolen på grunn av manglende kompetanse og økonomi, reverseres. Dataene tyder på at den mest effektive måten å sikre fagpraksis som implementerer både håndverks- og kunstsiden av faget på en god måte, er å sørge for at faget forvaltes av lærere

med god utdanning i faget og at verksteder og materialer er tilgjengelige på alle barneskoler. (Espeland, 2013, s. 98)

Resultatene fra disse tre undersøkelsene gir klare konklusjoner som forteller oss at rammefaktorer har en viktig betydning for faget kunst og håndverk. Det er mange, spesielt i fagmiljøet, som snakker om problematikken, det ser man også komme frem gjennom uttalelsene fra lærere i de tre undersøkelsene. Jeg opplever det derimot, ut ifra mine søk, som utfordrende å finne annen, men også nyere forskning som har omtalt dette problemområde. Derfor ønsker jeg å løfte problematikken frem nok en gang.

Problemområde

I min masteroppgave ønsker jeg å rette søkelyset på diskusjonene og debattene rundt ønsket om tydeligere rammefaktorer i skolen. Gjennom idealene vi finner fra fagets begynnelse i skolen, var rammefaktorer viktig for at elevene skulle oppnå håndlag. Læreplanenes og skolens utvikling har derimot ført til at rammefaktorer gradvis har forvunnet med tiden (Brønne, 2011), men nå kan vi finne ønsker om få dem inn i skolen igjen. Som jeg nevnte innledningsvis, har fagmiljøet gjennom blant annet høringsuttalelsene (2019), uttrykket sine tanker og meninger omkring dette temaet knyttet opp mot fagfornyelsen. Innenfor samme tema har representanter fra Sosialistisk Venstreparti (SV) lagt frem flere forslag som skal sørge for at skolen blir mer praktisk og variert. Disse ble i 2021 tatt opp i et stortingsmøte, hvor flere av stortingsrepresentantene var uenige i innføringen av forslagene. Stortingsmøte sett opp mot høringsuttalelsene skapte et ganske tydelig skille mellom deler av politikken og fagmiljøet som jeg synes var interessant å se nærmere på; Hva er det egentlig de sier, hvordan sier de det og hvilke faghistoriske og ideologiske utviklinger kan uttalelsene bunne i? Derfor skal jeg analysere de utvalgte dokumentene for å undersøke nettopp disse spørsmålene, og for å nok en gang sette lys på problemstillingen rundt å innføre rammefaktorer i skolen.

I denne oppgaven bruker jeg ordet rammefaktorer som en hoveddel av problemstillingen og problemområdet. Gjennom boken *Didaktisk arbeid* av Lyngsnes og Rismark (2014), blir rammefaktorer tatt opp som en del av den didaktiske relasjonsmodellen. Her legger de blant andre faktorer frem manglende utstyr til verksteder og spesialrom som svært begrensede faktorer. Samtidig uttrykker de at læreren og alle de andre ansatte ved skolen er den viktigste rammefaktoren. Dette begrunnes med at skolens ansatte er de som muliggjør eller begrenser hvordan læringsaktivitetene kan organiseres og gjennomføres på bakgrunn av de ansattes kunnskaper og erfaringer (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 90). I tillegg til dette har jeg også basert utvalget av rammefaktorer på det som blir tatt opp i dokumentene som analyseres. Jeg har dermed endt opp med fire faktorer som inngår i begrepet rammefaktorer når det blir brukt i denne oppgaven:



Figur 1: Egen illustrasjon, utvalgte rammefaktorer i avhandlingen

Problemstilling

Med utgangspunkt i høringsuttalelsene (2019) for læreplanen i kunst og håndverk og stortingsmøtet (2021) knyttet til representantforslag om en mer praktisk og variert skoledag:

Hva kjennetegner argumentene og formuleringene fra fagmiljøet og politikere i diskusjonene rundt rammefaktorene i kunst og håndverk i grunnskolen, og hvilke faghistoriske og ideologiske perspektiver kan belyse diskusjonene?

Praktisk-estetisk arbeid

Det praktisk estetiske arbeidet vil i denne oppgaven presenteres som en kommentar til avhandlingens skriftlige del, gjennom arbeid i tekstil med broderi. Arbeidets innhold og teknikk er inspirert av geriljabroderi, for å visuelt kunne presentere og ta stilling til funnene av analysens innhold.

Avhandlingens struktur

Denne oppgaven er bygget opp av syv kapitler. Bakgrunn for problemområde er blitt presentert. Videre deles rammen for undersøkelsen i to deler, faghistorisk inngang og fagpolitisk inngang. Dette er for å tydeliggjøre teorikapitlet som inneholder mye ulik teori. Den faghistoriske inngangen tar for seg læreplanene fra 1922 til 2020 med tanke på hvordan rammefaktorenes betydning har utviklet seg gjennom planene. Jeg går også inn på faget og skolens utvikling ideologisk. I den fagpolitiske inngangen legger jeg frem fagmiljøets stemme i debattene og diskusjonene om å tydeliggjøre rammefaktorene. Her presenterer jeg også forskning omkring lærertetthet og mangelen på utdannende lærere i skolen. Neste kapittel er det vitenskapsteoretiske og metodiske ståstedet med utgangspunkt i kritisk realisme og kritisk diskursanalyse som legger grunnlag for det neste kapitlet som er selve undersøkelsen. Her presenteres to analyser, høringsuttalelsene og stortingsmøtet. Mot slutten drøftes rammen for undersøkelsen og de to analysen sammen i kapitlet drøfting, her inkluderer jeg også et tilbakeblikk på egen undersøkelse. I sammenheng med undersøkelsen presenteres det praktisk – estetiske arbeidet som en kommentar til analysen og drøftingen. Til slutt oppsummeres masteravhandlingen i lys av problemstillingen, sammen med et blikk mot veien videre for temaet i oppgaven.

Ramme for undersøkelse -

Faghistorisk inngang

I denne første delen av kapitlet vil jeg presentere hvordan overordnede mekanismer påvirker opplæringen blant annet ved hjelp av Goodlads (1979) fem domener. Videre vil jeg presentere en oversikt over fokus omkring rammene for kunst og håndverksopplæringen i de tidligere læreplanene. Til slutt vil jeg se på den ideologiske og politiske utviklingen av skolens og fagets rammefaktorer og handlingsrom.

Fra ideologi til praksis

Når man leser læreplaner, er det nødvendig å se hele bildet. Det er ikke bare den vedtatte læreplanen som legger grunnlag for hvordan undervisningen vil eller skal se ut på skoler rundt om i landet. De fem domene for læreplanforståelse utformet av læreplanteoretiker Goodlad (1979) er også med på å forme utdanningen. Dette er det nødvendig å ha kunnskap om når jeg skal analysere og drøfte de utvalgte dokumentene i undersøkelseskapitlet.

Fem nivåer

I John Goodlads bok, *Curriculum Inquiry, the study of curriculum practice* (1979), skriver han om fem ulike domener innenfor læreplanforståelse. Disse domene omhandler alt fra læreplanenes intensjoner, forståelse av den og til det som faktisk skjer i klasserommet og på skoler i praksis. De fem domene består av ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplaner og den erfarte læreplanen. Ideenes læreplan handler om ideene og meningene om skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten som fremmes før utformingen av læreplaner (Lyngsnes & Rismark, 2014). Den formelle læreplanen er de dokumentene som har blitt vedtatt av staten til å brukes som læreplan og styringsdokument for opplæring i skolen. Den oppfattede læreplanen handler om hvordan mottakerne av disse dokumentene

forstår og tolker dem. Den gjennomførte læreplanen dreier seg om hvordan innholdet i dokumentene ser ut i praksis og hva som faktisk blir undervist i klasserommene. Til slutt finner vi den erfarte læreplanen som handler om hva elevene opplever i undervisning (Goodlad, 1979, s. 60-63). Liv Merete Nielsen har bygget videre på Goodlads læreplanteorier og omgjort de fem domeneene til å bli fem nivåer; ideologisk nivå, vedtatt læreplan, tolkningsnivå, gjennomført nivå og erfart nivå. Nielsen forklarer at endringen fra domener til nivåer er gjort for å utvide begrepene, hvor skolens læreplaner og praksis relateres til et bredere omfang av ideologiske problemstillinger som påvirker både skole og samfunn (Nielsen, 2019, s. 45). Jeg velger derfor å omtale Goodlads fem domener som nivåer videre i min oppgave. Innenfor nivået vedtatt læreplan nevner Nielsen Opplæringslova som grunnlag for læreplanens overordnede del (Nielsen, 2019, s. 47). Opplæringslova er det mest overordnende dokumentet vi finner for grunnopplæringen i offentlige skoler og lærebedrifter. Formålet for opplæringen, på generell basis, finner vi i Opplæringslova (Lyngsnes & Rismark, 2014), og den sier blant annet:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringslova, 1998: § 1-1)

Disse retningene for opplæring finner vi tydelige spor av i utviklingen av fagfornyelsen, dette skal vi se nærmere på senere i kapitlet. Opplæringslova tar for seg ulike deler av opplæring. Under kapittel 9, Leing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen for eksempel, finner vi en del av Opplæringslova som sier at alle skoler skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel (Opplæringslova, 1998). Som Lyngsnes og Rismark (2014) derimot poengterer, så er opplæringsloven både vid og generell og

trenger derfor å bli tolket og videre konkretisert. Dette gjøres gjennom læreplanens ulike deler, som kompetansemålene.

I mitt prosjekt er det i stor grad det ideologiske nivået som blir diskutert. Det er fordi jeg undersøker de overordnede interessene og ideene for hvordan rammefaktorene for faget bør se ut. De andre nivåene vil derimot bli brukt gjennom analysen, blant annet tolkningsnivået som innebærer at skoler og lærere skal tolke læreplanen og har handlingsrom og metodefrihet til å utforme og gjennomføre undervisningen ut ifra skolens ressurser, ønsker og intensjoner (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette gjelder også det ideologiske nivået, hvor politikk, næringsliv, religion, tradisjon, kultur og faglig og personlige ståsteder virker inn, og derfor skaper ulike ståsteder, også innenfor samme fagfelt, som gjør at det vil være kompromisser når læreplaner utformes (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 155).

Historisk tilbakeblikk på rammefaktorer i læreplanene

Kunst og håndverk har utviklet seg gjennom flere læreplaner i norsk skole. Faget har i en periode blitt sett på som sterkt styrt av detaljspesifikke mål, men i andre perioder gått over til å bli et mer romslig og fritt fag (Nielsen, 2019). Jeg vil nå presentere alle læreplanene fra 1922 til i dag for å peke på utviklingen av rammefaktorenes plass i læreplanene. For å gjøre det enklere å referere til og forstå hvilke læreplaner jeg skriver om gjennom oppgaven vil jeg forkorte alle læreplanene med utgangspunkt i hvordan Nielsen (2019) gjør det i boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går- i dag- i morgen*.

Normalplanene 1922 (N22) og 1939 (N39)

På starten av 1900 – tallet var læreplanene delt mellom landsfolkeskolen og byfolkeskolen. Bakgrunnen for dette skille kan forklares med opprustningen av norske skoler som skjedde mot slutten av 1800 – tallet. På den tiden var det store forskjeller mellom by og land, og fra landsbygdas side oppsto det motstand mot barns skolegang.

Uroen bunnet i en skepsis til utviklingen av skolene, og at dette ville svekket elevers forhold til bondesamfunnet og det praktiske liv. Derfor vedtok Stortinget i 1936 to skolelover, en for landsfolkeskolen og en for byfolkeskolen (Gabrielsen & Schwippert, 2017).

Både i N22 og N39 ble kunst og håndverksundervisningen delt inn i sløyd for gutter og handarbeid for jenter, samtidig som både gutter og jenter ble undervist i tegning (Nielsen, 2019). Sløydundervisningen skulle lære elevene å bruke verktøy ved å arbeide i tre og papp. Fokuset i disse planene lå på nytteaspektet og å kunne tilegne seg håndlag. N39 var til forskjell fra N22 også opptatt av at barna skulle lære seg å arbeide selvstendig med lærestoffet og utvikle sans for det pene (Nielsen, 2019). Til sammenligning beskrev begge planene de ulike teknikkene elevene skulle jobbe med, blant annet spikking, saging, høvling, boring, filing, saging etter buet linje, innfelling, grading og sinking. Vi finner også detaljerte forklaringer på hvordan høvelbenkene burde se ut og fungere, samt beskrivelser av hvordan elevene skulle lære å bruke og ta vare på de ulike verktøyene. I N22 er det vektlagt at selve sløydrommet skulle ha en viss standard i forhold til plass, lys og ventilasjon. Det skulle også finnes et eget rom for materialer tilknyttet sløydsalen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 75-79). Ifølge Nielsen (2019) viser N22 at man var svært opptatt av de fysiske rammene for undervisning. N39 var ikke fullt så beskrivende som N22, men la fortsatt tydelige føringer for hva et klasserom måtte inneholde for at elevene skulle oppnå målene. Eksempelvis under *Minstekrav for tresløyd* står det, «Elevene skal kunne:

1. bruke riktig den alminnelige sløydredskap som skolen er utstyrt med,
2. sette i hop ting de lager, med spiker, skruer og innfelling [...]» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s. 184).

I tillegg uttrykker N39 at det ikke burde være mer enn 15 elever på hvert sløydparti, eller aldri mer enn 30 elever på 2 lærere (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s. 182-188). Dette var med på å skape flere tydelige rammer for opplæringen.

I begge planene finner vi likheter mellom handarbeid for jenter og sløydopplæringen. Målet med undervisningen var å gjøre jentene selvhjulpne ved å lage og vedlikeholde sine egne klær. Nytteaspektet sto sterkt, men i N39 gjaldt selvstendighet gjennom eget arbeid og sans for det pene også i handarbeid for jenter. Det er beskrevet at elevene skulle lage blant annet votter, forklær, navneduk og strømper. Det kommer tydelig frem i begge planene hvilke teknikker de skulle mestre, som å stoppe sokker, lappe, sy knapphull, strikke, hekle, mønstertegning og søm. I forhold til sløyd er ikke rommene for undervisning beskrevet i like stor grad i noen av planene. I N22 står det at alle skoler må ha symaskiner (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 80-81), noe som ikke nevnes i N39, men ligger implisitt i planen fordi maskinsøm nevnes ved flere anledninger. Teknikkene og materialene som sto oppført i planen, la likevel grunnlag for hvilke rammer handarbeidsundervisningen skulle ha. I likhet med sløydopplæring i N39, finner vi også regler om at det helst ikke skulle være mer enn 15 elever i klasserommet under handarbeidsopplæringen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s. 188-192).

Forsøksplanen 1960 (F60)

I 1960 skjedde det store endringer for fagene tegning, sløyd og håndarbeid. Med F60 ble den tredelte kunst og håndverksopplæringen slått sammen til ett fag, forming, hvor alle kjønn skulle få samme undervisning. Formingsaktivitetene var fortsatt inndelt i tegning, sløyd og tekstil (Nielsen, 2019, s. 71). Planen hadde som hovedmål å utvikle skapende krefter og estetisk følsomhet. Faget skulle både fremme personlighetsutvikling og ferdigheter i håndverket (Nielsen, 2019). I likhet med tidligere planer fant man beskrivelser av hvilke teknikker og materialer elevene skulle jobbe med. Innenfor sløydaktivitetene kunne elevene blant annet arbeide med alt fra kongler, tre, skinn, metall og plast, og bruke enkle sammenføringsteknikker og overflatebehandling. I tekstilaktivitetene var det tydelige mål om at elevene, blant annet, skulle sy skolekjøkkenforkle, hekle eller strikke grytekluter og sy, strikke eller hekle dukkeklær (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Planen er derimot ikke like beskrivende som tidligere planer. I tillegg står det skrevet at, «Ved skoler hvor vilkårene ligger til rette,

kan sløydaktivitetene utvides slik:» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 300), videre presenteres en tabell hvor det er beskrevet hvordan arbeid med ulike teknikker i sløyd kan utføres gjennom de ulike klassetrinnene. Ut ifra min forståelse indikerer denne setningen at det ikke var krav om at alle skoler skulle ha likt med utstyr eller verksteder, i motsetning til beskrivelsene vi fant i N22 og N39. På den andre siden hadde planen et eget kapittel for rom og utstyr. Her skrives det at, «En forutsetning for god formingsopplæring er at skolen har rom og utstyr for de forskjellige formingsaktivitetene» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 328). I tillegg til at F60 inneholder en lang liste over utstyr og verktøy som skulle være i formingsrommene, finner vi også detaljerte planforslag over hvordan disse rommene kunne se ut. Planen legger derimot vekt på at dette kun var forslag og tok høyde for at alle skoler har ulike utgangspunkt, med tanke på plass og antall elever.

Mønsterplanene 1974 (M74) og 1987 (M87)

Ved innføring av M74 ble ideene fra 1960 – planen ført videre, samtidig som ordet fantasi ble lagt enda mer vekt på (Nielsen, 2019). Målene forming var blant annet «å gi vekstvilkår for elevenes fantasi, deres estiske følsomhet og deres evne til å oppleve» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 236). M87 hadde mange av de samme målene som M74, men til forskjell fra M74 var M87 opptatt av å forene det faglige, personlige og samfunnsmessige, og det ble lagt større vekt på å gi elevene erfaringer med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktiske ferdigheter (Nielsen, 2019).

Både i M74 og M87 finner vi fortsatt føringer for hvordan arbeidsrommene burde være. Det beskrives i begge planene at rommene for forming burde ha nødvendig redskaper og maskiner for de ulike aktivitetene. I M74 og M87 står det at det burde være rikelig med utstillingsplass, stor lagringsplass og mulighet for å blende vinduer for «audiovisuell presentasjon». M74 legger også vekt på at det burde være tilgang på et stort utvalg av formingsmateriell og ovn for brenning av leire (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 240). Videre i M74 finnes en liste over materialer

som ville være aktuelle for forming på de ulike trinnene. Slike lister finner vi ikke i M87, derimot står det at «Formingsavdelingen vil være utstyrt med redskaper, verktøy, maskiner og hjelpemidler som trengs for de forskjellige aktivitetene» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 267). Her leser jeg at det i større grad forventes at skolene var utstyrt med riktig redskap, verktøy og maskiner. Hva som anses som «riktig» derimot, så ut til å være opp til hver skole og lærer ettersom det ikke er presisert slik som i eldre planer. Innenfor kompetansemålene i M87, under delemnene materiale og teknikk og form og farge, finner vi derimot beskrivelser av teknikker og materialer elevene skulle erfare og jobbe med (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Dette mener jeg fortsatt legger noen føringer for hva formingsrommene måtte inneholde. I begge planene legges det vekt på at beskrivelser av rom for forming og lister over materialer kun er eksempler, og at det ikke må bli oppfattet som krav. Planene legger opp til at skolene selv, etter aktuelle behov, skal finne løsninger for hvordan de vil bruke listene over materialer og organisering av rom. Derimot virker M87 til å pålegge alle å innrede og utstyre arbeidsrommene med hensyn til helse, miljø og sikkerhet, med tanke på å sikre maskiner, tilgang på avsug for helsefarlige gasser og støv og at det skal være isolert mot høyt støynivå og sterk lyskonsentrasjon (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 267). Her kan man oppfatte at lokalt handlingsrom og handlingsfrihet er blitt en større del av det å utforme læreplaner, men at det fortsatt finnes noen krav.

Læreplanen 1997 (L97)

Med den nye læreplanen i 1997 fikk faget også nytt navn: Kunst og håndverk. L97 bygget videre på samfunnsaspektet som vi fant i M87, samtidig som kulturarv, kunnskap om form, farge, komposisjon og materialer ble et grunnlag for faget (Nielsen, 2019). Lærestoffet i denne planen ble delt inn i to hovedområder; bilde – bildekunst og skulptur og bruksform. Innenfor disse områdene skulle tre komponenter være del av alt arbeid i faget: kunst og formkultur, form, farge og komposisjon og materialer, redskaper og teknikker (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 192).

Til forskjell fra alle tidligere planer finner vi ikke lenger noen form for føring for innredning av arbeidsrom. Nå må vi inn i arbeidsmåter og mål i faget for å finne beskrivelser for hvilke materialer, teknikker eller verktøy som skulle brukes (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Eksempler på dette er under kompetansemål for 2.klasse, under skulptur og bruksform, hvor det står «I opplæringen skal elevene – bli kjent med naturmaterialer som tre og ull og gjennom bearbeiding, f.eks. spikking og toving, få erfaring i å framstille enkle bruksformer» (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 195). Selv om vi ser henvisninger til arbeid med konkrete teknikker og materialer, forstår jeg planen som mye mer åpen for tolkning. I tillegg opplever jeg at man i stor grad har gått vekk fra å legge detaljerte føringer for utforming av arbeidsrom.

Kunnskapsløftet 2006 (K06)

Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 var preget av misnøye hos politikere og skolemyndigheter. Norske elever presterte lavere enn forventet i PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment). K06 ble derfor utformet som målstyrte planer for å styrke elevenes ferdigheter innenfor de områdene de presterte lavest (Nielsen, 2019). Da L97 var opptatt av undervisningens innhold og arbeidsmåter, fokuserte K06 på kompetansen elevene skulle sitte igjen med etter endt utdanning. Samtidig fjernet denne planen beskrivelser av arbeidsmåter og la opp til stor metodefrihet (Nielsen, 2019). Målet med kunst og håndverksopplæringen blir beskrevet gjennom fagets formål. Her står det blant annet:

Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget. Dette arbeidet omfatter bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker. Utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning. Dette gir den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

I denne planen finner vi heller ingen direkte beskrivelser om utforming av arbeidsrom. Derimot finner vi, likt som i L97, henvisninger i kompetansemålene til hvilke teknikker og materialer elevene skal oppnå kompetanse innenfor (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ut ifra det som står beskrevet i formålet, blant annet i eksemplet ovenfor, skal elevene jobbe i verksted, med materialer, verktøy og teknikker. Men som tidligere nevnt gir denne planen metodefrihet og rom for lokal tilpasning, noe som kan føre til svært ulike tolkninger av hva undervisningen skal inneholde, og dermed hvordan arbeidsrom skal være utformet og innredet.

Fagfornyelsen (LK20)

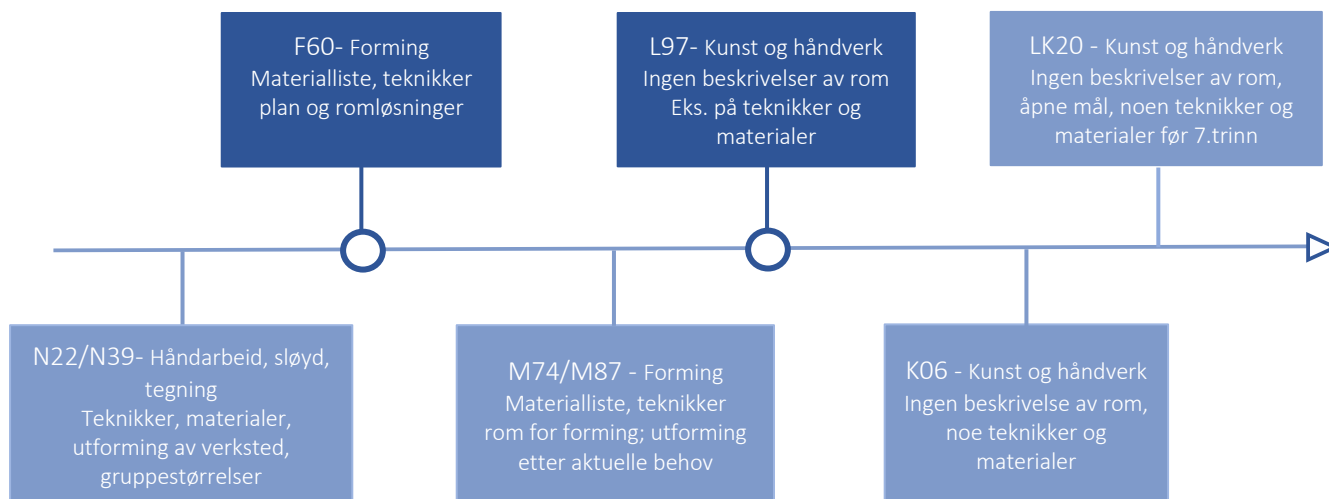
Gjennom *NOU Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8, 2015), ble det presentert et forslag om å fornye Kunnskapsløftet. Hovedfokuset lå i å forberede elever på fremtidens utfordringer i arbeids – og hverdagsliv, ved å blant annet styrke de praktiske og estetiske fagene. Videre i Stortingsmelding 28, ble det uttrykt at praktiske og estetiske fag var blitt for teoretiske gjennom K06, og at man i større grad kunne legge til rette for praktisk arbeid med ulike materialer, tradisjonelle og nye teknikker og verktøy i grunnskolen (Meld.St. 28 (2015-2016), s. 49). I innledningen for oppgaven nevnte jeg også strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (2019). Gjennom denne strategien ble det presentert ulike satsningsområder og tiltak for å styrke praktisk – estetiske fag. På en generell basis ønsker regjeringen at elever skal oppnå forståelse for materialer og bruk av verktøy, som gjør at de utvikler praktiske ferdigheter som trengs for å mestre dagligdagse oppgaver. I utviklingen av fagfornyelsen, ønsket man altså å løsrive seg fra det teoretiske og skape en mer praktisk skolehverdag, med økt fokus på praktiske og estetiske fag.

Gjennom retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S står det at læreplanene skal gjøre barn og unge bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer. Videre står det at: «Læreplanene skal være gode verktøy for støtte og styring for lærere, skoleledere og skoleeiere.»

(Utdanningsdirektoratet, 2018). I likhet med K06 finner vi heller ingen beskrivelser av utforming av arbeidsrom i LK20, og metodefrihet og handlingsrom for kommuner og skoler gjelder også her. Slik som retningslinjene legger grunnlag for, blir kunst og håndverk gjennom *Faget relevans og sentrale verdier* blant annet beskrevet slik:

Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg. Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Kunst og håndverk skal altså forberede eleven på dages og fremtidens utfordringer gjennom praktisk skapende arbeid, men til forskjell fra K06 nevner ikke denne planen gjennom fagets innledende beskrivelse arbeid i verksted. Det vi derimot finner i LK20 er kjerneelementer, hvor håndverksferdigheter er en av dem. Dette kjerneelementet legger større vekt på det praktiske arbeidet med teknikk og materialer, samtidig som kompetansemålene er blitt mer åpne for tolkning (Utdanningsdirektoratet, 2020).



Figur 2: Egen illustrasjon, tidslinje over rammefaktorer i læreplanene

Ideologisk utvikling i kunst og håndverk

Som jeg oppdaget når jeg leste tidligere læreplaner, gikk beskrivelser av fagets rammefaktorer (rom for praktisk arbeid, verktøy, materialer og gruppestørrelser), fra å være veldig detaljerte til mer åpne for tolkning. For å få en større forståelse av hvorfor disse endringene skjedde vil jeg se nærmere på utviklingen av faget på et mer ideologisk nivå.

Det var ikke før i 1889 at fagene sløyd, tekstil og tegning kom inn i norske skoler. Som vi har sett i de tidligste læreplanene skulle disse fagene forberede elevene på å lage nyttegjensstander de hadde bruk for i hverdagslivet. Dette var også grunnen til at håndarbeidsfagene ble innført i norsk skole på slutten av 1800 – tallet. På denne tiden brukte Norge selvforsyning som en metode for å løse de økonomiske og sosiale problemene samfunnet hadde. Det tok derimot ikke lang tid før faget ble mer opptatt av barnas kreativitet og estetiske sans, fremfor nytteaspektet (Digranes, 2009). Gjennom Karen Brønne sin artikkel *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst-og handverksfaget* (2011), leser vi om denne endringen. Den nyttebaserte håndverksopplæringen som kom da faget fikk sin plass i skolen, hadde det som kalles et encyklopedisk dannelsesperspektiv. Dette perspektivet oppsto det reaksjoner mot på starten av 1900 – tallet. Fokuset på nytteaspektet, danning og disiplin ble anklaget for å være tilstivnet og lite barnevennlig. Man mente også at faget måtte handle om mer enn å øve på tekniske ferdigheter. Det kunstpedagogiske perspektivet vokste dermed frem, og la vekt på hensynet til barnet, og troen på at deres ferdigheter var gode nok til enhver tid. Innenfor kunstpedagogikken oppsto det to retninger. Den første retningen er den formalestetiske oppdragelsen som omhandlet danning i møte med kunsten og formalestetiske prinsipper. Her skulle elevene kunne vurdere og sette pris på god form og farge. Videre finner vi den karismatiske holdningen som la vekt på kreativ utvikling hos barnet. Det var viktig å la elevene utvikle et barnlig uttrykk uten innblanding fra voksenverden. Kunnskap skulle ikke pådyttes elevene, men komme til dem via deres egne entusiasme og arbeidslyst (Brønne, 2011, s. 98-102).

Brønne uttaler at det er viktig å snakke om skille som oppsto fordi den kunstpedagogiske retningen har hatt en mektig rolle i fagmiljøet og utformingen av læreplaner (Brønne, 2011, s. 104). Vi ser tydelig at det nye dannelsperspektivet komme til syne da sløyd, håndarbeid og tegning blir samlet til faget Forming i F60, hvor man var opptatt av barnets naturlige kreativitet og egne skapende krefter uten innblanding utenifra. Denne utviklingen i faget ble enda tydeligere i planene som kom etter (Digranes, 2009). I sammenheng med dette uttrykker Brønne at det karismatiske og autonome formal-estetiske perspektivet fikk en så sentral posisjon innen fagkonteksten den gangen at det har redusert fokuset omkring teknikk-og materialøving i faget, også i nyere læreplaner (Brønne, 2011, s. 104). På den andre siden skriver Digranes at selv om nye ideologier farget kunst og håndverksopplæringen i stor grad, så kunne man fortsatt se at innholdet i sløydopplæringen, selv i nyere tid, var preget av å lage nyttegenstander (Digranes, 2009, s. 30). Selv om dette er et faktum legger Brønne frem endringene som skjedde i læreplanene. Hun skriver:

Om ein studerer planverka for Forming/Kunst og handverk frå 1939 og fram til 2006 vil ein sjå at teknikk-og materialtame alltid er omtalt, men at ordlyden om denne fagkunna gradvis vert endra. Dei tidlege planverka [...] gjev detaljrike skildringar av til dømes ulike spøteteknikkar [...]. Særleg handarbeid og sløyd består i all hovudsak av formuleringar om teknikk-og materialtame [...]. Men frå og med Mønsterplan for grunnskolen ber formuleringane sjeldan preg av detaljstyring, og har klart mindre omfang. Material-og teknikk-tame er noko elevane skal få øving i og røymsler med. Fagkunna synest å endre posisjon og framstillingsform, frå å representere sjølve legitimiteten til faget til å vere reiskapar ein nyttar for å nå formgjevingsfaget sine overordna mål. Ein kan kanskje seie at material-og teknikk-tame er framstilt som "ikkje-åndfullt", sjølv om det er noko ein ser bruk for og kan lære. (Brønne, 2011, s. 104)

Gjennom det Brønne sier her og de oppdagelsene jeg selv har gjort etter å ha lest alle læreplanene, er det tydelig at teknikk og materialer alltid har vært en del av læreplanene, men de har blitt svekket, mye på grunn av skillet i dannelsperspektivet.

Brønne har lagt frem at teknikk – og materialopplæring ble negativt fremstilt, spesielt da Forming ble til Kunst og håndverk med L97. Mange trakk linjer mellom teknikk – og materialopplæring til det «barnefiendtlige» encyklopediske dannelsingsperspektivet (Brønne, 2011, s. 105). Dette kan også forklare hvorfor rammefaktorene har blitt svekket over tid. Når fokuset på teknikk og materialopplæring forsvinner kan det også være grunnen til at man ikke trenger verksteder, mangfold av verktøy og lærere med kompetanse til å undervise i disse teknikkene.

Ideologisk utvikling i skolen

Foros og Vetlesen (2015) presenterer et kritisk blikk på utviklingen av innholdet i skolen. De skriver at skolens mål og læringens innhold (kunnskap, faglighet, innsikt og forståelse) en gang pleide å dominere over måten læringen skjedde på (metoder, strategier, ferdigheter og organisering). Dette skal være omvendt i dagens skole. Foros og Vetlesen mener innhold og faglighet har havnet i bakgrunnen og at dette skyldes kulturelle, politiske og pedagogiske grunner. For å forstå hvordan denne endringen oppsto skriver Aasen og Sundberg (2010) om det som ledet opp til en mer handlingsfri skole. Frem mot slutten av 1970 – tallet var skolen i stor grad styrt av staten, som stod for ensretting, fragmentering og streng regelstyring av kommunene. På 1980 – tallet ble det innført reformer som endret balansen mellom statlig og kommunal styring mot mer delegering og desentralisering. Etter regjeringen som satt fra 1981-1986 har regjeringer som fulgte etter fortsatt med reformer der målstyring, deregulering og desentralisering har vært i sentrum (Aasen & Sandberg, 2010, s. 2-3). I Stortingsmelding nr. 19 (2001-2002) *Nye oppgaver for lokaldemokratiet – regionalt og lokalt nivå*, ble det presisert at det lokale selvstyret skulle styrkes. Med dette ville regjeringen gi kommunene og fylkeskommunene større handlefrihet og selvstendighet (St.Meld. nr. 19 (2001-2002), s. 4). I forkant av at Kunnskapsløftet 2006 ble vedtatt, hadde også regjeringen som satt mellom 2001-2005, ved å endre Opplæringslova, gitt større handlingsrom til skolene og skoleeierne. Tiltakene åpnet for mer variert bruk av skoledagen og skoleåret. Skolene kunne prøve ut ulik organisering av elevgrupper og pedagogisk personale, læreplaner tilpasset lokale forhold, nye yrkesgrupper i skolen og lokale forsøk. Videre uttrykker

Aasen og Sundberg at selv om Kunnskapsløftet som utdanningsreform ble vedtatt i juni 2004, må læreplanen som styringsreform ses i sammenheng med en langvarig og generell moderniseringsprosess som startet ved tusenårsskiftet i både skole og stat. (Aasen & Sandberg, 2010, s. 3). I relasjon til at K06 ble innført med handlingsrom i bunnen, peker Foros og Vetlesen (2015) på planen som en merkelig kombinasjon av frihet og kontroll:

Kompetansekravene er formulert i læreplanen. Men er temmelig uklare, og det blir overlatt til den enkelte skolen å fortolke kravene og omsette dem til lokale læreplaner. Også når det gjelder skolens organisering, er det stor lokal frihet. Resultantene skal derimot kontrolleres på sentralt hold, gjennom nasjonale prøver for prøving av ferdigheter [...] (Foros & Vetlesen, 2015, s. 232)

De uttrykker at skolen med K06 har blitt mer opptatt av testing og måling enn utviklingen av ferdigheter og kunnskap hos elevene (Foros & Vetlesen, 2015). Med fagfornyelsen er skolen på vei tilbake til å vektlegge nettopp ferdigheter og kunnskap, samtidig som reformer fra tidlig 2000 – tallet fortsatt gjelder med tanke på handlingsrom og tolkning av planene.

Ramme for undersøkelse –

Fagpolitisk inngang

I denne delen av kapitlet vil jeg trekke frem fagmiljøets utsagn om rammefaktorenes plass i skolen, og hvorfor de er nødvendige for fagets og elevenes utvikling. Først vil jeg ta opp fagmiljøets saker omkring rammefaktorene på en generell basis. Deretter presenterer jeg både forskning og fagpolitiske artikler om lærerkompetanse i faget.

Fagmiljøets krav om rammefaktorer

Kunst og design i skolen (KDS) er en medlems – og interesseorganisasjon som jobber fagpolitisk for å styrke kunst, design og håndverksfag i utdanningen. KDS utgir tidsskriftet FORM og står bak nettsiden Formbanken. I artikkelen *Kompetanse og rammefaktorer*, publisert i FORM, stiller Lennart Johansson (2019), daglig leder i KDS, seg kritisk til strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Johansson mener strategien feiler på å ta opp krav om kompetanse og rammefaktorer til skoleeiere og skoleledere. Han trekker frem krav til undervisningskompetanse, gruppestørrelser og verksteder og utstyr som nødvendige rammefaktorer i sammenheng med strategien. Gjennom artikkelen legges det frem at det må innføres et kompetansekrav i kunst og håndverk for å sørge for at alle elever skal få den undervisningen de har krav på, og for at det kan gi fagets status et løft. Johansson retter kritikk mot endringene som har skjedd mot læringsmiljøet for kunst og håndverk, hvor gruppestørrelsene stadig har økt. Han peker på at grupper på flere enn 15 elever begrenser hvilke teknikker og materialer som kan undervises i, med tanke på plass, oppfølging og sikkerhet. Når det gjelder verksteder og utstyr viser Johansson til inventar- og verktøylista som Kunst og design i skolen ha laget og oppdaterer jevnlig. Denne finnes i tillegg til andre veiledninger som flere store kommuner i Norge har utarbeidet. Listen er laget som en anbefaling for verksteder og verktøy i grunnskolefaget kunst og håndverk. KDS uttrykker at selv om Opplæringslova legger føringer for hvilke maskiner elevene kan bruke, overlates

ansvaret ofte til den enkelte lærerens sikkerhetsvurdering. Dette er begrunnelsen for at de har laget en veiledende liste som anbefaler hvilke maskiner de tilråder at elevene, etter opplæring, kan bruke selv, og hvilke som kan brukes under oppsyn av lærer (Kunst og design i skolen, u.å.). Selv om disse veiledningene og anbefalingene er tilgjengelige uttrykker Johansson (2019) at det nå er nødvendig med forskrifter som regulerer hva skoleeiere nasjonalt må forholde seg til for å sikre gode og riktig utstyrte verksted.

Det er flere som uttrykker sin frustrasjon over mangelen på rammefaktorer i grunnskolen. Bibbi Omtveit (2021), redaktør i tidsskriftet FORM, skrev også et kritisk innlegg i FORM, hvor hun rettet noe av kritikken mot Anja Johansen (V), statssekretær i Kunnskapsdepartementet. Gjennom en artikkel på Utdanningsnytt utalte Johansen at løsningen for å oppnå en mer praktisk og variert skole lå i fagfornyelsen. Omtveit og KDS derimot, mener at løsninga først og fremst ligger i gode rammevilkår. Det de legger i gode rammevilkår er krav til formell kompetanse for de som underviser i kunst og håndverk fra 1. trinn, at materiale og verksteder blir prioritert og en grense for antall elever lærere skal undervise om gangen i kunst og håndverk. I forhold til prioritering av verksteder skriver hun: «Verkstadar som er godt utrusta og halde ved like er ein føresetnad for å lukkast med praktisk, handverksbasert undervisning» (Omtveit, 2021). Hun legger også stor vekt på gruppestørrelser, og mener det er uforsvarlig, både didaktisk og sikkerhetsmessig, å ha gruppestørrelser på mer enn 15 elever.

Kompetente lærere

Ut ifra min lesing snakker både politikere og fagmiljøet om behovet for kompetente lærere i skolen. Likevel viser forskning at det altfor få lærere som har denne etterspurte kompetansen. Derfor vil jeg nå presentere ulike aktører som legger frem begrunnelser for hvorfor vi trenger kompetente lærere i kunst og håndverk. Jeg tar i bruk forskningsartikler og fagpolitiske artikler fra FORM, men også en eldre tekst fra Otto Salomon fra 1981, for å få frem bredden dette temaet engasjerer innenfor fagmiljøet, i tillegg til betydningen det har hatt gjennom håndarbeidets historie.

Hele 50 % av lærere som underviser i kunst og håndverk mangler studiepoeng i faget. Problemet er ikke at det mangler lærere med rett kompetanse, men at de ikke blir ansatt. Dette kommer frem gjennom Liv Merete Niensens og Janne Lepperøds (2019) artikkel, *Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk*. Nielsen og Lepperød legger frem de negative konsekvensene som oppstår når elever ikke blir undervist av faglærte i grunnskolen. Elever som mangler lærere med kompetanse risikerer å ikke få tilstrekkelig med opplæring i praktiske ferdigheter og kompetanse i arbeid med materialer, verktøy og teknikker. Ifølge Nielsen og Lepperød er det lite som viser til at samfunnet klarer seg uten innbyggere som kan bruke hendene sine i arbeid med praktiske utfordringer. Vi trenger mennesker som kan bygge hus, dyrke jord, lage mat og reparere klær (Nielsen & Lepperød, 2019, s. 9). Videre skriver de at det er et enkelt svar på hvorfor elever mangler kompetente lærere i kunst og håndverk: flere skoler prioriterer det rett og slett ikke. I sammenheng med Kunnskapsdepartementets strategi, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (2019), for å styrke de praktisk – estetiske fagene i grunnskolen, mener Nielsen og Lepperød at å ansette flere lærere med studiepoeng i kunst og håndverk er med på å imøtekomme strategiens mål.

Hvis vi går tilbake til 1891, og Otto Salomon sin bok *The Teacher's Hand-Book Of Sløjd*, kan vi lese at nødvendigheten av kompetente lærere ikke er et nytt tema. Man kan til og med forstå det slik at kompetente lærere ble enda mer verdsatt og sett på som et absolutt krav. Salomon skriver om regler lærere som underviser i sløydarbeid burde følge. Blant reglene legges det vekt på at læreren må ha kunnskap om og kompetanse til å vedlikeholde verktøy slik at de for eksempel er skarpe nok. Videre skriver han at denne kompetansen bør overføres til elevene, slik at de kan reparere ødelagt eller sløvt verktøy. Det legges også opp til at læreren må ha kunnskap om materialers egenskaper, slik at elevene skal lære hvilket treverk som er passende for deres arbeid. Salomon legger vekt på at læreren bør la elevene i størst mulig grad arbeide på egenhånd, og heller fungere som en veileder som undersøker elevens arbeid underveis (Salomon, 2010, s. 14 - 15). Flere av disse reglene som Salomon legger frem fremstår

som beskrivende for en lærerrolle med mye ansvar og kompetanse til å lære vekk på et sløydverksted.

Gjennom Moe og Johanssons artikkel i FORM, får man en litt annen vinkel på hvorfor vi trenger kompetente lærere i faget. De legger frem en henvendelse fra KDS sine medlemmer, som uttrykker bekymring over at deres rektor ikke prioriterer å ha treverksted på skolen, fordi materiale tre ikke nevnes i den nye læreplanen. Da peker Moe og Johansson på at læreplanen må leses helhetlig og kritisk, av både lærere og skoleledere. De nevner at mange har tendensen til å kun lese over kompetansemålene når de bruker læreplanen. Derimot er læreplanen bygget opp av flere deler som alle skal leses i forhold til hverandre. Videre skriver de at de selv sammen med KDS synes det er uheldig at planen, etter 10. trinn, ikke nevner spesifikke materialområder som tre. De ser at det fører til skoleledere og rektorer leser planen med spareblikk, og da har muligheten til å velge bort verksteder. I sammenheng med dette legger de vekt på hvorfor det da er viktig at skoler har lærere med riktig kompetanse som kan tolke og lese læreplanen på en helhetlig måte slik at skolelederne kan legge til rette for hensiktsmessig utforming av verksteder (Moe & Johansson, 2020).

Lærertetthet – en positiv utvikling

Selv om flere i fagmiljøet har pekt på gruppestørrelser som utfordrende rammefaktorer for faget kunst og håndverk, har det også skjedd positive endringer innenfor denne problematikken. Utdanningsdirektoratet meldte i 2021 at lærertettheten har forbedret seg over de siste årene. Normen for lærertetthet sier at det skal være maksimalt 15 elever per lærer på 1.– 4. trinn og maksimalt 20 elever per lærer på 5.– 10. trinn. Artikkelen fra Udir viser at 90 prosent av skolene på 1.– 4. trinn oppfyller lærernormen, på 8.– 10. trinn oppfyller 92 prosent av grunnskolene normen, og på 5.–7. trinn ligger andelen på 96 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 18-19). Artikkelen viser derimot at de største kommunene er de som sliter med å oppfylle normen, og at det fortsatt trengs flere lærere i disse kommunene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 21). Gjennom en rapport gjort av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og

utdanning (NIFU) kommer det frem via lærere at lærernormen har vært betydningsfull med tanke på å se, hjelpe, tilrettelegge for og bygge en god relasjon med den enkelte elev. Det påpekes videre at tilstrekkelig med pedagoger i skolen kan øke kreativiteten og gjøre det enklere å variere undervisningsformen. Dette oppleves motiverende for elevene og får dem til å engasjere seg i timene og øker dermed lærernes trivsel (Pedersen et al., 2021).

Savnet lærer – en negativ utvikling

I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet (2021) legges det frem tall som viser at det faktisk har blitt flere lærere i skolen. Økningen begrunnes med midlene som ble bevilget til flere lærere de siste syv skoleårene. På den andre siden satt Utdanningsforbundet, i februar 2022, i gang kampanjen *Savnet lærer*. Her presenteres det en lærerkrise som handler om at hver femte lærer i skolen mangler lærerutdanning. Gjennom kampanjen uttrykkes det bekymring ved at lærerkrisen rammer elevene som ikke får tilgang på den opplæringen og undervisningen de har krav på (Utdanningsforbundet, 2022). I artikkelen fra Udir (2021) skrives det også om denne mangelen på kompetanse i skolen. De legger derimot frem at 5,3 prosent av lærerne ikke har en lærerutdanning eller annen godkjent utdanning for tilsetting i grunnskolen, som er en økning siden forrige skoleår. Innenfor skolefaget kunst og håndverk meldte Statistisk sentralbyrå gjennom rapporten *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019* (2019) at halvparten av lærere som underviser i faget ikke har studiepoeng, noe som er en økning fra tidligere år. Det vi dermed ser er at det blir flere lærere i skolen, men at antallet som ikke har lærerutdanning på generell basis, men spesielt innenfor kunst og håndverk, også øker.

Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsmetode

I dette kapitlet bruker jeg blant annet Fairclough (2003), Skrede (2017) og Næss (2013) for å presentere mitt vitenskapsteoretiske ståsted, som er kritisk realisme, og forskningsmetode, som er kritisk diskursanalyse. Jeg har også hentet inspirasjon fra Malin Tønders masteroppgave fra 2020, som har et lignende forskningsdesign.

Kritisk realisme

Den britiske filosofen Roy Bhaskar blir omtalt som opphavsmannen til kritisk realisme. Bhaskar mener at verden vi lever i eksisterer uavhengig av hvilken kunnskap vi har om den (Alvesson & Sköldberg, 2018). Innenfor kritisk realisme mener man at det som skjer i verden og samfunnet er et resultat av årsakskrefter som settes i gang gjennom flere generative mekanismer. I denne vitenskapsteorien blir generative mekanismer forklart som kausalitet, altså forholdet mellom årsak og virkning. Vitenskapelige forskning innenfor kritisk realisme skal derfor forklare observerbare fenomener gjennom å finne ulike årsaksmekanismer (Næss, 2013, s. 3-4). I Kritisk realisme er man opptatt av å belyse sosiale fenomener i åpne systemer fra flere sider. Man kan derfor kalle denne vitenskapsteorien tverrfaglig, fordi man må forklare konkrete ting eller hendelser med flere ulike årsaksmekanismer. Her kan man finne årsaksfaktorer som forsterker hverandre, motvirker hverandre eller kun settes i gang under påvirkning fra andre årsaksfaktorer (Næss, 2013, s. 6-7). I min oppgave vil dette henge sammen med uttalelsene som oppstår gjennom høringsuttalelsene og stortingsmøtet, og hva som kan være årsaksforklaringen for aktørenes uttalelser.

I Kritisk realisme deles virkeligheten inn i tre domener. Det første er det empiriske domenet som omhandler våre hendelser og erfaringer som blir til vitenskapelige observasjoner. Videre finner vi det faktiske domenet som omfatter alle situasjonene og

hendelsene som oppstår, uavhengig om de blir registrert som data i vitenskapelige undersøkelser eller ikke. Til slutt er det reelle eller virkelige som omfatter de underliggende strukturene, mekanismene og kausale potensialene som forårsaker og utgjør forutsetningene for manifesterende hendelser. (Skrede, 2017, s. 80). I sammenheng med det reelle eller virkelige domenet vil det være nødvendig å se på forholdet mellom aktør og struktur, og hvilke egenskaper og kausale krefter disse har. Når ulike observerbare fenomener som også kan kalles strukturene er blitt til, har de kausale krefter og egenskaper. Selv om strukturer blir skapt av aktørers handlinger, har strukturene krefter og egenskaper som er forskjellige fra og virker ut over kreftene til aktørene som opprettet strukturene. Ulike strukturer inngår dermed som premisser for framtidige handlinger. Selv om man i kritisk realisme ser på strukturer som relativt stabile, blir de modifisert og forandret av menneskers handlinger, oftest gradvis og langsomt, men andre ganger mer dramatisk og raskt (Næss, 2013, s.5). I mitt tilfelle ser jeg på læreplaner, politikk, skolen og rammene for kunst og håndverk som strukturer, og politikere og fagmiljøet som aktører.

Kritisk diskursanalyse

En strategi for dokumentanalyse er kritisk diskursanalyse. I boken *Kritisk diskursanalyse* presenterer Skrede (2017) denne type dokumentanalyse som en metode som skal stille seg kritisk til hvilken påvirkning en tekst eller diskurs har på sosiale relasjoner, samtidig som den vurderer om påvirkningen er negativ eller ikke. Det finnes flere retninger innenfor kritisk diskursanalyse, men gjennom min analyse vil den dialektisk – relasjonelle tilnærmingen til Norman Fairclough være mest relevant. Dette er fordi han er svært opptatt av de samfunnsmessige strukturene (Skrede, 2017, s. 22).

Fairclough har lagt frem tre karakteristikk han mener bør være med for at man kan kalle en analyse for en kritisk diskursanalyse: man kan ikke kun analysere ulike diskurser, det må også foretas en systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser. Her vil læreplaner og ideologisk utvikling i skole og fag

som strukturer være med på å belyse innholdet i dokumentene. I tillegg til generell og abstrakt omtale av diskurser, foretar man seg også en form for systematisk analyse av tekster. I sammenheng med dette har jeg brukt verktøy for analyse for å avdekke språklig innhold i dokumentene. Til slutt, en kritisk diskursanalyse er også et normativt prosjekt, hvor man skal identifisere og kritisere uheldige samfunnsforhold, og finne mulige utveier for problemet (Skrede, 2017, s. 23). Her vil uheldige samfunnsforhold belyses gjennom drøftingen hvor innholdet i analysene diskuteres opp mot hverandre.

Sosiale begivenheter, strukturer og praksiser

I Fairclough sin bok *Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research* (2003), ser han på tekster som en del av sosiale begivenheter. Med dette mener han måten mennesker kan kommunisere og samhandle på, gjennom sosiale hendelser, er ved å snakke eller skrive. Videre uttaler Fairclough at tekster påvirkes av ulike faktorer som gjør at teksten har det innholdet eller formen som den har. Her trekker han frem sosiale strukturer og sosiale praksiser. Sosiale strukturer kan være samfunnsmessige forhold som økonomiske strukturer, maktforhold, byråkrati osv. Sosiale strukturer er relativt stabile strukturelle mønstre som påvirker våre liv til daglig. Disse strukturene kan sees på som noe som gir oss muligheter, men også begrensninger. Språk for eksempel, er en sosial struktur, som gir oss mulighet til å ytre oss, men som også gir begrensninger i hva som er mulig å si. I min oppgave vil språk, læreplaner, politikk, rammefaktorer og handlingsrom bli sett i sammenheng med sosiale strukturer.

Videre presenterer Fairclough sosial praksis som han blant annet beskriver slik: «Social practices can be seen as articulations of different types of social element which are associated with particular areas of social life [...]» (Fairclough, 2003, s. 25). Han bruker klasserommet som et eksempel på hvordan dette henger sammen. Her trekkes det frem ulike elementer som del av sosial praksis; Handling og interaksjon, sosiale relasjoner, personer (med tro, holdninger, historier osv.), den materielle verden og diskurs. Med dette forklarer Fairclough at klasseromsundervisning artikulere spesifikke måter å bruke språket på, med klasserommet som sosial relasjon og strukturering og

bruk av klasserommet som et fysisk rom (Fairclough, 2003). Sosiale praksiser blir i denne oppgaven sett som stortingsmøte, høringsuttalelsene og aktørene som vi finner innenfor disse praksisene. Mer generelt vil jeg også omtale hvordan kommuner, skoler og lærere bruker strukturene handlingsrom og rammefaktorer i en sosial praksis. De sosiale begivenhetene, strukturene og praksisene er relevante for å forstå sammenhengen mellom språk, rommene språket har blitt utvekslet gjennom, og hvorfor man har behov for å ytre seg, eller hvilke muligheter man har til å ytre seg.

Meaning - Making

Ifølge Fairclough (2003) er meaning-making en del av prosessen ved å lese og analysere tekst. Dette kan deles inn i tre elementer: produksjonen av teksten, teksten i seg selv og mottagelse av teksten. Vi må altså tenke på produsentens posisjon, verdier, intensjoner, interesser, ønsker osv. samt mottakerens posisjon, kunnskap, verdier og mål, når vi analyserer tekst (Fairclough, 2003, s. 10). På bakgrunn av dette kan måten teksten leses på få mange ulike betydninger. Fairclough (2003) skriver også at tekster har ulike grad av transparens, som vil si at det noen ganger er enkelt å forstå hva produsenter mener, mens det andre ganger krever mer tanke og refleksjon for å tolke hva som egentlig er blitt sagt eller skrevet.

Verktøy for analyse

Med utgangspunkt i Fairclough (2003) og Skrede (2017) vil jeg nå presentere de ulike verktøyene jeg har plukket ut for å analysere undersøkelsens dokumenter, som er modalitet, intertekstualitet og antagelser. Modalitet har i størst grad vært relevant for min analyse.

Modalitet

Når man bruker modalitet som et verktøy for å analysere tekst, handler det om hvilken måte en tekst formidler et budskap på. Modalitet består av fire hovedtyper av talefunksjoner: påstander og spørsmål (utveksling av kunnskap) og beordring og tilbud

(utveksling av aktiviteter). Det betyr, at når vi undersøker modalitet i tekster, leter vi etter eksempler hvor noen stiller spørsmål, påstår noe, krever eller tilbyr noe. Derfor kan vi se på modalitet som talerens måte å uttrykke fakta og holdninger på, samt grader av visshet eller tvil, muligheter og nødvendigheter, tillatelser og forpliktelser (Skrede, 2017, s. 49). Typiske modalitetsmarkører er modale verb som for eksempel *kan*, *vil*, *må*, *bør* og *skal*. I tillegg til de typiske modalitetsmarkørene, finnes det også flere andre verb som kan brukes for å markere modalitet, slik som verbene *synes* og *vises* (Fairclough, 2003, s. 168). I følge Skrede (2017) er det ofte et enkelt men effektivt grep i tekstanalyse å lete etter disse markørene. Ved analyse av politisk retorikk kan modalitet gi innsikt i hvilket verdenssyn som fremmes og hvilken kunnskap som presenteres som sann, samtidig som den kan vise hvordan vi bør handle i lys av de sosiale omstendighetene som beskrives.

Gjennom modalitet som verktøy for analyse kan man også se på nivåer av forpliktelse. Man kan altså undersøke i hvilken grad ulike uttalelser forplikter seg til sannheten (utveksling av kunnskap) eller plikt og nødvendigheter (utveksling av aktiviteter) (Fairclough, 2003). I sammenheng med dette leter man ikke kun etter modale verb når man analyserer tekst, men også modale adverb og adjektiv, som *sikkert*, *sannsynligvis*, *muligens*, *nødvendig*, *angivelig*, *tillatt*, *selvfølgelig*, *tydeligvis*, *faktisk*, *ofte* osv. Disse ordene kan være med på å måle nivåene av forpliktelse til det som blir sagt eller skrevet, og kan skjematisk deles inn slik;

	Sannhet	Plikt/Nødvendighet
<i>Høy</i>	Sikkert	Nødvendig
<i>Medium</i>	Sannsynligvis	Angivelig
<i>Lav</i>	Muligens	Tillatt

Figur 3: Levels of commitment. Oversatt tabell hentet fra Fairclough. N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge. S. 170

De forpliktelsene en forfatter foretar seg gjennom modalitet er en viktig del av hvem forfatteren er. Forfatterens identitet bygges altså gjennom dens modale valg

(Fairclough, 2003). Et eksempel på dette er om en lærer uttaler at «det er uforsvarlig å undervise med mer enn 15 elever på verksteder», så forplikter personen seg til dette utsagnet som lærer. Forfatterens identitet blir synlig gjennom det personen sier.

Intertekstualitet

Helt grunnleggende så handler intertekstualitet om at vi finner elementer fra en tekst i en annen tekst. Intertekstualitet består av både eksterne og interne relasjoner mellom tekster. Når man analyserer interne tekstrelasjoner ser man på semiotiske relasjoner, altså forholdet mellom ord og lengre setninger, grammatikk, vokabular og fonologiske relasjoner, som handler om det muntlige språket (Fairclough, 2003). I min oppgave vil jeg benytte meg av å analysere eksterne relasjoner, som er å se på forholdet mellom en tekst og andre sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer. Eksterne tekstrelasjoner kan også være å analysere relasjonen mellom tekster og hvordan de trekker på hverandre (Fairclough, 2003). Skrede forklarer også hvordan intertekstuelle relasjoner kan være av en latent eller mer manifest art. Manifest intertekstualitet kan blant annet være å bruke referanser fra andre tekster i egen tekst, noe som gjør det tydelig at man støtter seg på en annen tekst. Den latente intertekstualiteten derimot, baserer seg på at man tar i bruk andre tekster uten å gjøre det eksplisitt. Videre skriver han at kritisk diskursanalyse primært er opptatt av å vurdere hvilken effekt ulike intertekstuelle koblinger kan ha, og hvilke ideologiske interesser de representerer (Skrede, 2017, s. 52). Materialet jeg skal analysere har både tatt i bruk latent og manifest intertekstualitet. Læreplanene blir ofte brukt som intertekstualitet gjennom dokumentene som analyseres.

Antagelser

Intertekstuelle relasjoner er med på å synliggjøre forskjeller ved å ta i bruk andre tekster i sin egen, antagelser derimot er med på å utjevne forskjeller ved å anta et felles verdigrunnlag. Interaksjoner med andre mennesker er utenkelig uten en eller annen form for felles grunnforståelse. Samtidig finner vi ofte personer som er i stand til å påvirke og forme innholdet i denne felles grunnforståelsen i posisjon til å utøve makt.

Derfor er antagelser interessante når man driver med kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017). Fairclough presenterer tre ulike typer antagelser: eksistensielle antagelser: antagelser om hva som finnes, proposisjonelle antagelser: antagelser om hva som er, kan eller vil være tilfelle, og verdiantagelser: antagelser om hva som er godt eller ønskelig (Fairclough, 2003, s. 55).

Undersøkelse

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i kritisk diskursanalyse og med de utvalgte verktøyene for analyse, presentere og analysere dokumenter, som med ulike utgangspunkt diskuterer, debatterer og fremmer sine meninger rundt rammefaktorenes plass i kunst og håndverk i skolen.

Utvalg av tekster

Dokumentene som skal analyseres er et utvalg av høringsuttalelsene for fagfornyelsen i kunst og håndverk som ble publisert i 2019 og et utdrag fra et stortingsmøte som fant sted i mai 2021, hvor ulike partier talte for eller imot innføring av ulike rammefaktorer i skolen. Det er disse tekstene som har blitt valgt ut fordi jeg ønsker å belyse flere sider av saken, og undersøke hvordan de ulike aktører i samfunnet argumenterer for sine standpunkter. Målet med analysen er å undersøke den første delen av problemstilling, altså hva som kjennetegner måten senderne gjennom høringsuttalelsene og politikere gjennom stortingsmøtet argumenterer og formulerer tankene og meningene sine omkring rammefaktorer i skolen.

Analyse 1 – Høringsuttalelsene

I den første delen av analysen vil jeg presentere det som i stor grad har vært selve fundamentet for denne masteroppgaven, høringsuttalelsene for den nye læreplanen i kunst og håndverk. Høringsrunden som ble avsluttet 18.juni 2019, var den siste før fagfornyelsen ble vedtatt som Kunnskapsløftet 2020. Alt i alt var det 289 svar på høringen, hvor alle som ønsket kunne komme med innvendinger til fagfornyelsen. Svarene ligger tilgjengelig for allmenheten på Udir sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2019). Etter å ha lest gjennom alle uttalelsene fant jeg 72 relevante besvarelser, altså svar som innehold uttalelser om rammefaktorene i faget. Svarene ble delt inn i 10 ulike svarkategorier; Direktorat, Kommuner, Organisasjoner, Øvrig offentlig virksomhet, Universitet/Høgskole, Skole, Annet,

Faggruppe/Forskningsgruppe, Lærer/Lektor/Skoleansatt og Privatperson. Alle de 72 relevante besvarelsene ble lest gjennom flere ganger, i en prosess for å luke ut mindre innholdsrike svar. Her fokuserte jeg på å fjerne svar med svært ufullstendige setninger som er vanskelige å analysere og svar som besvarte på få spørsmål med få ord og få setninger. Til slutt satt jeg igjen med 6 relevante svarkategorier. Disse vil jeg nå presentere samlet, som én analyse, men de vil legges frem gjennom hver sin svarkategori. Gjennom høringsuttalelsene fikk senderne mulighet til å svare på 23 spørsmål, hvor de selv kunne velge hvilke spørsmål de ville besvare på og hvor utfyllende de ønsket å uttale seg. Jeg vil inkludere spørsmålet de svarer på, slik at svarene får en sammenheng.

Kommuner

Innenfor svarkategorien Kommuner var det fire kommuner som uttalte seg omkring rammefaktorer. Det er flere kommuner som, på bakgrunn av lærere og skolars opplevelser, foreslår eller krever hvilke endringer som må til for at den nye læreplanen skal fungere i praksis. Disse endringene er flere steder nevnt som å ha kompetente lærere som kan håndtere handlingsrommet og utarbeide oppgaver som gjør at elevene lærer det de skal. Det nevnes også flere ganger at gruppene må bli mindre, blant annet for å oppnå dybdelæring, progresjon og prøving og feiling i det praktiske arbeidet. Faggruppe kunst og håndverk for Fredrikstad kommune gir et eksempel på dette, hvor de begrunner flere av sine ønsker, forslag eller påstander med egne erfaringer eller faglige aspekter:

2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?

Helt enig

Kommentar

Planen legger opp til et tilstrekkelig handlingsrom. Vi opplever at skolenes ressurser ikke bestandig har det tilstrekkelige handlingsrommet. Dette handler om mangel på utstyr, lokale planer og fagkompetanse, for store gruppestørrelser og mangel på egnede rom. Dette er en realitet for vår kommune. Intensjonen i planen er god. (Fredrikstad kommune, 2019)

Dette avsnittet består i hovedsak av ikke-modaliserte påstander, som i stor grad er begrunnet i egne erfaringer. Her forplikter Fredrikstad seg til sin sannhet som kommune, ved å si seg enig i at planen gir tilstrekkelig handlingsrom, men trekker inn egne erfaringer ved å si at *de* opplever at skolens ressurser ikke alltid strekker til, og at dette er en realitet for *deres* kommune.

Ordet *kreve* blir flittig brukt, og kommunene uttrykker at de ikke ser andre utveier enn at lærere med kompetanse blir brukt og at gruppene blir mindre. De nøler ikke med å påstå hvordan ting fungerer i skolen, blant annet ved å påpeke at tydelige anvisninger i læreplanen om at det skal jobbes med ulike verktøy og materialer, er med på å få skoleledere til å kjøpe inn det som trengs. Det legges igjen trykk på at planen ikke er realistisk i praksis dersom det ikke er fagkompetente lærere og små nok grupper. Vi får ofte begrunnelser på påstandene de kommer med, blant annet at praktisk arbeid tar mye tid og derfor trenger man små grupper der en kompetent lærer rekker å veilede alle. Andre ganger er det mer bastante uttalelser som man kan anta er basert på erfaring og lærere/skolers uttalelser. For å eksemplifisere dette vil jeg vise til Nedre Eiker kommune sitt hørings svar. De presenterer mange krav og påstander, men gir også faglige begrunnelser til disse:

7. Legger læreplanen til rette for dybdelæring?

Delvis enig

Kommentar

Positivt at elevene skal bli kjent med mange av de samme teknikkene og materialer på ulike trinn. Det krever at lærer gir åpne oppgaver og konkretiserer tydelige mål ut fra trinn og materialer. Med god veiledning gir planen rom for god kunnskap om ulike materials kvaliteter og teknikker. (Nedre Eiker kommune, 2019)

Nedre Eiker starter med å trekke frem det positive planen legger opp til for å oppnå dybdelæring, men fortsetter med å legge frem påstander og krav. De påstår at god veiledning vil føre til dybdelæring hos elevene. Med god veiledning kan vi anta at Nedre

Eiker snakker om kompetente lærere. Påstandene de legger frem har høy forpliktelse og gir troverdighet og tyngde til det de sier. Et mer bastant eksempel kommer fra

Workshop Bodø kommune:

6. Har læreplanen et realistisk omfang sett opp mot timetallet i faget?

Helt uenig

Kommentar

Praktisk arbeid tar tid, og prøving og feiling tar enda mer tid. Vi vil ha føringer på maks antall elever på verkstedene. (Bodø kommune, 2019)

Selv om jeg omtaler dette svaret som mer bastant, starter det likevel med en form for begrunnelse. Bodø kommune påstår at praktisk arbeid med prøving og feiling tar tid. Dette må vi anta kommer fra egne erfaringer eller observasjoner. Med denne påstanden skaper de en viss begrunnelse for det modaliserte kravet de avslutter med.

Ordet *ønske/ønsker* blir også ofte brukt. Da blir det ofte lagt frem forslag til endring for å sørge for lik undervisning fra skole til skole, og for å sette en grense på maks antall elever. Når ordet *ønsker* blir brukt er forslagene oftere begrunnet enn når de krever noe. I de tilfellene legger de oftest frem bastante påstander om hva som ikke fungerer, og hva som *må* endres og *vil* fungere. Her må man i større grad regne med at de snakker ut fra erfaring. Derimot er kommunene flinke til å legge ved faglige begrunnelser til de fleste av sine utsagn. Her bruker jeg igjen Fredrikstad som legger frem et mer modalisert ønske for endringer i læreplanen:

23. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

Vi ønsker å sikre en trygg bruk av maskiner, forsvarlig opplæring, hms, rom for lærer å lære bort på en god måte. Vi ønsker en forskrift for å sikre maks antall elever når de skal jobbe i et verksted. For mange elever vil hindre gjennomføring av ny læreplan slik den er formulert og tenkt/ønsket [...].(Fredrikstad kommune, 2019)

Fredrikstad presenterer et ønske om antallbegrensning på verksteder. Dette begrunner de med et ønske om å bevare sikkerheten på verksteder og oppnå godt læringsutbytte. De avslutter med en modalisert påstand om at for store elevgrupper *vil* hindre muligheten til å gjennomføre læreplanen. Denne påstanden er da underbygd av faglige begrunnelser som styrker innholdet i uttalelsen.

Organisasjoner

I kategorien Organisasjoner var det fire sendere med relevante svar. En gjenganger hos organisasjonene er at planen inneholder mye bra, men at det ikke vil fungere i praksis dersom rammefaktorene ikke er på plass. Hos organisasjonene legges det stor vekt på at det må presiseres i læreplanen behov for verksted, materialer og verktøy, og at dette er helt nødvendig for å kunne oppnå læreplanens mål. Dette kan komme av at flere av organisasjonene som svarer er kunst, håndverks og kulturorganisasjoner, som vi kan anta vet at for å tilegne seg kunnskap og kompetanse trenger man å jobbe direkte i materialet, på et verksted, med gode verktøy. Kunst og design i skolen (KDS) argumenterer for alle rammefaktorene med høy forpliktelse til sine påstander:

7. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?

Delvis enig

Kommentar

Prinsippet om metodefrihet og lokal tilpasning gjelder også for denne planen. Det er derfor riktig å si at det er handlingsrom for skolen og lærerne. [...]. Skolen og lærernes handlingsrom er avhengig av at det finnes kompetente lærere, gode verksteder og at det er satt av resurser til å undervise i små nok grupper for å kunne gi nødvendig individuell veiledning. (Kunst og design i skolen, 2019)

KDS starter svaret med å si seg enig i at planen legger til rette for handlingsrom, og peker på, gjennom latent intertekstualitet, at handlingsrommet finnes fordi norske læreplaner formes ut ifra prinsippet om metodefrihet og lokal tilpasning. Svaret

avsluttes derimot med en påstand om at handlingsrommet avhenger av rammefaktorene. Ordet avhengig gir en høy grad av forpliktelse til påstanden.

Flere omtaler også mangelen på lærere med kompetanse i skolen som et stort problem. Her legges det frem faktaopplysninger uten kilder, noe som kan vise til at senderen antar leseren vet at dette er et faktum. Vi må også huske at formatet dette er levert i åpner for å fremme tanker og meninger uten å måtte begrunne og vise til kilder. Norske Billedkunstnere (NBK) gir oss et eksempel på dette:

23. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

Dyktige og kompetente kunst- og handverkslærarar er ein føresetnad for vårt framtidige kulturliv. I dag er nærast halvparten av lærarane som underviser i kunst og handverk på mellomtrinnet heilt utan studiepoeng i faget. For å kunne dekke både breidda og djupnelæringa som læreplanen legg opp til, må skuleverket følgje opp kompetansekrav. Det er grunnleggjande naudsynt at alle lærarar i faget har kunstutdanning, anten som kunst- og handverkslærarar eller som kunstnarar [...]. (Norske Billedkunstnere, 2019)

Her starter NBK svaret med en påstand, dette kan vi anta kommer fra egne erfaringer som en kunst og kulturorganisasjon. Videre presenterer de en påstand om kompetansemangel som derimot er en realitet etter det som er blitt tatt opp i teorikapittelet (Statistisk sentralbyrå, 2019), og dermed noe vi kan anse er latent tekstualitet. Videre kommer de med et modalisert krav om å ta i bruk rett kompetanse i skolen, dette kravet begrunner de med læreplanens oppsett for bredde og dybdelæring i faget. De avslutter svaret med en sterk påstand hvor de skaper høy forpliktelse til det de skriver.

Organisasjonene er relativt bastante i sine uttalelser, men de fleste skaper grunnlag for sine argumenter ved å bruke faktaopplysninger og direkte henvisninger til læreplanen. De fleste modaliserer svarene sine i ganske stor grad ved å komme med forslag eller

anbefalinger, men vi finner også utsagn som krever og påstår med varierende grad av modalisering. Det første eksemplet er sendt fra Creo - forbundet for kunst og kultur. I dette svaret veksler de mellom å modalisere, påstå og komme med forslag:

4. Er verdigrunnet i overordnet del tydelig reflektert i læreplanen?

Delvis enig

Kommentar

Lærere i dagens grunnskole bør ha høy og relevant fagkompetanse. I dag stilles det i varierende grad kompetansekrav til disse yrkesutøverne. De nye lærerutdanningene har gitt vanskeligere kår for de estetiske fagene i lærerutdanningene (GLU). En bekymringsfull andel av lærerne som underviser i estetiske fag i dag har ingen faglig fordypning i fagene. [...]

Creo/MFO har ved flere anledninger anbefalt at det skal være et krav om 60 studiepoeng for å undervise på alle fag på ungdomstrinnet, og at det innføres et kompetansekrav om 30 studiepoeng for å undervise i alle fag på trinnene en til syv. [...] (Creo - forbundet for kunst og kultur, 2019)

Creo starter dette svaret med et modalisert forslag om å ta i bruk kompetente lærere i skolen. Videre underbygger de forslaget med latent intertekstualitet. I likhet med NBK legger de frem påstandene om hvordan kompetansen i kunst og håndverk ser ut i skolen, uten direkte henvisning til kilder, men med det vi vet om dette temaet tyder det på at Creo antar at dette er en felles forståelse av virkeligheten. Avslutningsvis legger de frem noe som både fremstår som et krav og et forslag. De anbefaler at det innføres kompetansekrav i skolen. Dette henger sammen med forslaget de startet svaret med. De virker mindre bastante i sine svar, men også troverdige og seriøse ettersom de underbygger forslag med faglige begrunnelser. I det neste eksempelet legger utdanningsforbundet frem et svar med mer bastante påstander og krav:

23. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

«**Om faget**»: For at elevene skal kunne jobbe «.. med det mest betydningsfulle innholdet i faget [...] for å kunne mestre og anvende faget» er det en **betingelse**

at skolene er utrustet med verksteder; sløydsal, leireverksted, tekstilverksted, tegnesal. - Dette må presiseres, både i beskrivelsen av «Om faget» og av kjerneelementet håndverksferdigheter. (Utdanningsforbundet, 2019)

Her bruker sender manifest intertekstualitet ved å sitere læreplanen. De gir styrke til sin påstand ved å vise direkte til hva planen sier faget skal handle om. Den samme styrken får det modaliserte kravet de avslutter svaret med, og de har en høy grad av forpliktelse i det de skriver.

Universitet/Høgskole

Fra Universitet/Høgskole var det to sendere med relevante, men ganske ulike svar. Til sammenligning blir ordet *avhenger/avhengig* brukt mye. Det gir styrke til påstandene og ytringene som legges frem. Jeg leser at det kreves i større grad, men der Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen-Nord Universitet (KKS) begrunner og utdyper svarene sine i større grad, svarer Universitetet i Sørøst-Norge (USN) mye av det samme på alle spørsmålene, og legger frem påstander og krav uten særlig begrunnelse eller grunnlag. Dette kan oppleves som en måte å tydelig få frem ønsker og krav, og leses veldig bastant.

13. Legger læreplanen til rette for god progresjon i faget?

Hverken eller

Kommentar

dette avhenger av at det er en progresjonsplan og faglig kompetanse på den enkelte skole. (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019)

16. Legger læreplanen til rette for at elevene utvikler faglig kompetanse som forbereder dem på videre utdanning og/eller samfunns- og arbeidsliv?

Hverken eller

Kommentar

dette vil være avhengig av at det er en progresjonsplan, verksteder og faglig kompetanse på den enkelte skole. (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019)

Her bruker USN både modaliserte og ikke-modaliserte krav for å få frem sine meninger. De gjentar seg og gir nesten helt identiske svar i disse to eksemplene. Ordet *avhengig* blir ofte brukt og gjør at USN har en høy grad av forpliktelse til det de skriver. Som vi leser, gjentar USN blant annet behovet for kompetente lærere. Begge sendere legger vekt på at disse må til for å kunne ta i bruk planen og for å lage progresjon i faget på en god og tilpasset måte. KKS trekker også frem viktigheten av å presisere behovet for verksteder, og at dette ordet burde brukes i større grad i planen:

21. Legger læreplanen til rette for praktisk og skapende arbeid?

Helt enig

Kommentar

Vi merker oss likevel at begrepet *verksted* er fraværende. Det er tankevekkende. Ord er makt. Verksted som begrep legger en viktig føring for å prioritere verkstedene som en særlig viktig rammefaktor for utøvelsen av et praktisk og estetisk fag. Skal skolene velge å prioritere rammefaktorene likt i hele landet når det gjelder kunst og håndverk [...] må det ligge klare føringer i skolens viktigste styringsdokument. Vi vil også påpeke at vi behandler begrepet verksted i utvidet forstand, og mener at dette ikke trenger å være knyttet til et sløydsal eller tekstil-rom. Verksted kan like gjerne være ute i skogen eller i et tradisjonelt klasserom. (Nord Universitet, 2019)

KKS starter med å si seg enig i at planen legger til rette for praktisk og skapende arbeid, men stiller seg deretter kritiske til at ordet verksted ikke er til stede. Videre legger de frem flere påstander om hvorfor det er viktig å bruke verksted som begrep i skolen. KKS følger opp med et modalisert krav om føringer for verksted i læreplanen som de kaller for skolens viktigste styringsdokument. De kommer derimot med en noe motsigende påstand på slutten, hvor de mener at verksted ikke må være et typisk sløyd- eller tekstilrom, noe som svekker det som tidligere blir sagt om at ordet verksted er viktig for

å prioritere praktiske fag og likere undervisning og fasiliteter for hele landet. Dette gjør svaret noe forvirrende og svekker styrken på påstandene og kravene de legger frem i starten.

Skole

I svarkategorien Skole fant jeg ni relevante hørings svar. Her går også ordene *forutsetninger* igjen, samt *avhenger/avhengig av* og *betingelse*. Det er mange påstander om hva som kreves for å oppnå god kunst og håndverksopplæring, dette kan vi anta kommer fra egne erfaringer. Her nevnes rammefaktorene kompetente lærere, tilgang på verksted, materialer og verktøy, og små nok grupper ofte. Manglerud skole gir oss et eksempel på disse påstandene som kommer frem gjennom skolens svar:

23. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

For å kunne undervise etter planen er det en betingelse at skolene er utrustet med verksteder; sløydsal, leireverksted, tekstilverksted, tegnesal. - Dette må presiseres, både i beskrivelsen av «Om faget» og av kjerneelementet.

(Manglerud skole, 2019)

Manglerud starter sitt svar med å legge frem en påstand om at skoler må ha relevante verksteder for at planen skal kunne brukes på ønsket måte. De fortsetter med et modalisert krav om en presisering av dette i læreplanen. Her forplikter Manglerud skole seg til sine sannheter med høy styrke, dette gir også kraft til deres uttalelser. Selv om Manglerud er ganske bastante i sine svar bruker de, som flere andre, modalitetsmarkørene *må* og *bør* litt om hverandre. Det er derimot tydelig at mange krever de ulike rammefaktorene innført, samtidig som det legges frem som et ønske eller forslag på hva som burde eller må endres.

2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?

Delvis enig

Kommentar

For å sikre skole og lærers handlingsrom bør det ligge føringer for gruppestørrelse i faget. Faget skal gjennom denne planen "tilbake til verkstedene" og elevene skal jobb praktisk. For å sikre at dette gjennomføres må det komme sentrale føringer for gruppestørrelser. Mange lærere underviser mellom 20 og 30 elever samtidig, og da sier det seg selv at store deler av undervisningen blir teoretisk. I tillegg bør gruppestørrelsen fastsettes for å sørge for at undervisningen i verkstedene er sikker [...]. (Manglerud skole, 2019)

Her begynner Manglerud med et modalisert forslag om å legge føringer for gruppeantall i kunst og håndverk. De begrunner dette videre med læreplanens mål om å arbeide mer praktisk i verkstedene. Deretter begrunner de igjen gruppestørrelser med et modalisert krav. Manglerud fortsetter svaret med flere påstander om for store grupper i skolen som trolig er basert på egne erfaringer. De avslutter svaret med enda et modalisert forslag om å fastsette mine grupper i henhold til sikkerhet, her virker de mindre bastante. I sammenheng med sikkerhet kommer det frem gjennom flere skolars hørings svar at det ikke er forsvarlig å gjennomføre verkstedsarbeid med grupper på 20 - 30 elever, som mange opplever å ha. Flere legger også vekt på at man heller ikke vil kunne legge til rette for at eleven skal oppnå kunnskapen og ferdighetene som læreplanen legger opp til med for store elevgrupper. Et eksempel kommer fra Hof skole:

23. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

Dere MÅ simpelthen komme med **STERKE** føringer for gruppestørrelse/elevtall på verksted. Alle deres gode intensjoner om at faget skal bli mer praktisk, vil rett og slett ikke la seg gjennomføre med fulle klasser. Det kommer til å bli mange brudd på elevenes krav og rettigheter til undervisning og praktisk arbeid, når elevtall pr. gruppe eskalerer mer og mer for hvert år. (Hof skole, 2019)

Svaret har et bastant og kritisk innhold. Hof starter med et modalisert krav om føringer på gruppestørrelser. Her bruker de store bokstaver for å tydeliggjøre budskapet, noe som også oppleves som aggresjon. De fortsetter med en kritisk påstand rettet mot det

man kan anta er de som arbeider med læreplanutvikling. Her påpeker de at planens intensjoner ikke vil være mulige å gjennomføre med for store grupper. Hof avslutter med enda flere påstander, som også kan antas å komme fra egne erfaringer. De bruker høy grad av forpliktelse til det de sier som gir styrke til sine påstander og krav, samtidig som svaret leses som aggressivt og kritiserende. De fleste av argumentene som kommer fra skolenes uttalelser begrunnes med at kunst og håndverksopplæringen ikke er gjennomførbar i lys av den nye læreplanen. Her må vi også anta at de skriver dette med begrunnelse i egne erfaringer. De fleste er enige i at planen legger opp til praktisk arbeid, tilpasset opplæring, dybdelæring, aktive og medvirkende elever og arbeid som forbereder elevene på fremtiden osv., men at rammefaktorene er de som gjør det mulig å gjennomføre. Nittedalsskolen skriver om dette:

23. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

Vi tenker at læreplanen står og faller på rammefaktorene. For å sikre en god undervisning trenger elevene lærere med fagutdannelse og gode verksteder med et maks antall elever pr gruppe. (Nittedalsskolen, 2019)

Her presenterer Nittedalsskolen et noe mindre bastant svar. De starter svaret med å forplikte seg til sin sannhet ved å tydeliggjøre egne tanker. Nittedal avslutter svaret med en påstand om hva som må til for å sikre god undervisning, som igjen handler om rammefaktorer.

Noen skoler skriver også at det legges til rette for handlingsrom, men at dette er for stort og/eller krever en kompetent lærer som kan bruke det på en god og hensiktsmessig måte. Flere nevner at handlingsrommet er stort, og at det er bra, men at det ikke hjelper dersom rammene ikke er der, som igjen viser til at planen har gode intensjoner, men ikke vil fungere i praksis dersom rammene ikke er på plass eller ser så ulike ut på ulike skoler. Rygge skole skriver om dette:

2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?

Delvis enig

Kommentar

Lærerplanen er åpen og tolkbar på mange områder til det man vil. Positivt med tanke på handlingsrom for lærere, men kan på mange måter skape for store sprik i hvordan undervisningen legges opp på enkelte skoler. Elevene vil ikke sitte igjen med samme fagkunnskaper. Krever utdannede faglærere. Økonomi, ressurser, lærerkompetanse og verkstedmuligheter spiller inn. (Rygge Ungdomsskole, 2019)

Rygge starter med en påstand, som også kan være latent intertekstualitet med tanke på det vi vet om prinsippet om metodefrihet og tolkningsnivået i læreplanforståelse. Videre presenterer deres meninger omkring dette handlingsrommet, hvor de legger frem en modalisert påstand om hvordan handlingsrommet kan skape store sprik i elevers kunnskapsgrunnlag rundt om i landet. Rygge avslutter svaret med påstander om hva som kreves for å oppnå lik og god opplæring.

Faggruppe/forskningsgruppe

Fra Faggrupper og Forskningsgrupper fant jeg to relevante høringssvar. Her er det tydelig at uttalelsene er brukt for å fremme sine meninger uten særlig sammenheng med spørsmålene som blir stilt. Masterteam for fagdidaktikk: kunst og design ved OsloMet ser ut til å utnytte denne muligheten ved å gjenta sitt ene svar i de alle fleste spørsmålene:

2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?

Delvis enig

Kommentar

[...] Og under forutsetning av at det innføres retningslinjer om krav til min. 60 studiepoeng i faget for lærere, også på barnetrinnet, egnede verksteder og grupper på max 14 elever. (Masterteam for fagdidaktikk: kunst og design OsloMet, 2019)

Her finner vi enda et eksempel på at sender sier seg enig i at planen legger til rette for handlingsrom, men presenterer videre en påstand om at rammefaktorer er forutsetninger for å kunne utnytte det. Masterteam har en ganske bastant fremtoning og forplikter seg med høy styrke til sine uttalelser ved å påstå og kreve.

Både Masterteam for fagdidaktikk: kunst og design og Lærerspesialister i kunst og håndverk i Oslo kommune legger frem påstander om hvordan det står til i skolen, og dette kan vi anta kommer fra egne erfaringer, egen forskning eller andres erfaringer. Dette handler mest om at det er for mange lærere som underviser uten særlig kompetanse i faget. Her legges det stor vekt på, gjennom så og si alle spørsmålene at innholdet i planen ikke er mulig dersom det ikke er lærere med minst 60 studiepoeng, som underviser i grupper på maks 14 elever. Videre peker Masterteam på organiseringen på skolen som utslagsfaktor for hvordan innholdet i kunst og håndverksopplæringen blir:

23. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

Organiseringen på skolene er av stor betydning for at planen skal kunne gjennomføres. Vi erfarer at det er svært positivt av en lærer i Kunst og håndverk følger elevene gjennom hele barneskolen. Altså en vertikal organisering av faget, i motsetning til en horisontal organisering, som er det vanligste i dag, hvor Kunst og håndverkslæreren inngår i teamet på ett trinn. En vertikal organisering gjør det mulig å ansette faglærere på barneskolen, som har flere timer i Kunst og håndverk enn på ungdomsskolen. Det må derfor også innføres et kompetansekrav på minst 60 studiepoeng i Kunst og håndverk for å undervise i faget, også på barneskolen. Grunnen til dette er at de fleste lærere ikke har hatt opplæring Kunst og håndverk på videregående skole, i motsetning til i andre fag i grunnskolen, inkludert kroppsøving. (Masterteam for fagdidaktikk: kunst og design OsloMet, 2019)

Her viser Masterteam direkte til erfaringer som viser at organisering har betydning for undervisningen. Dette gjør at de forplikter seg til sine videre påstander som Masterteam ved et Universitet. De legger frem modaliserte krav om kompetansekrav i skolen, her gir de en begrunnelse som virker basert på antagelser.

Ordene *kreve* og *forutsetning* går også igjen her, samtidig som senderen legger frem krav om hva som må skje for at læreplanen skal fungere i praksis. Ut ifra rammefaktorene så er det kompetanseheving hos lærere og mindre gruppestørrelser som gjentas i så og si alle svarene. Egnede verksteder blir også nevnt som avgjørende faktor, men ikke begrunnet i like stor grad som kompetansekravet hos lærere. Lærerspesialister i kunst og håndverk i Oslo kommune legger frem krav om gruppestørrelse:

23.Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

OBS! Det viktige med faget er: Et verkstedsfag og et praktisk fag! Dette krever en hånd til hånd opplæring og modelering. Verkstedsmetodikk og didaktikk krever derfor færre elever i gruppene for gjennomføring av praktisk, individuell veiledning. Dette bør presiseres! (Mandt et al., 2019)

Her starter Lærerspesialistene med en påstand om hva det viktigste med faget er. De fortsetter med videre påstander om hva som krever for å oppnå det viktigste i faget. Lærerspesialistene bruker disse påstandene som begrunnelse for å praktisere mindre grupper i kunst og håndverk med. Svaret avsluttes med et modalisert ønske om å presisere dette i læreplanen.

Lærer/lektor/skoleansatt

Fra lærere, lektorer eller skoleansatte fant jeg fjorten relevante høringssvar. Her kan vi tydeligere lese at påstander og uttalelser er grunnet i egne erfaringer, eller erfaringer i fagmiljøet. Flere kommer med spesifikke eksempler på hva de opplever som

utfordrende og hvorfor endringer behøves for at læreplanen skal fungere i praksis.

Faglærer Christine Løkvik gir oss et eksempel på dette:

1. Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?

Helt enig

Kommentar

Bra at det framheves viktighet av verkstedarbeid, bruk av verktøy. Skulle gjerne ønsket at det kom fram et eller annet sted en føring for at det skal være høvelbenker og symaskiner til 15 elever. Når eleven har sin egen faste maskin og faste høvelbenk gir det rom for nivå- og tempodifferensiering, økt motivasjon og større grad av mestring. (Løkvik, 2019)

Løkvik starter med å trekke frem noe positivt, men går raskt over til å presentere et modalisert ønske om mer detaljerte føringer for verktøy til hver enkelt elev. Hun begrunner dette ønske med en faglig påstand som handler mye om det læreplanen ønsker at elevene skal oppnå. Ved å begrunne ønskene sine skaper hun faglig styrke til det hun sier, og hun forplikter seg også til påstanden som lærer.

Det skiftes mye mellom å be eller ønske, og å kreve forandring. Derimot går det ofte igjen at veldig mange av svarene krever at det må innføres krav, enten gjennom læreplanen eller høyere instanser, om mindre grupper, gjerne mellom 12-15 elever. Mange snakker om at det må legges til rette for nasjonale krav om små nok grupper i skolen, fordi dette ofte bestemmes ut ifra hver enkelt skole sin økonomi. Det forklares som både uforsvarlig og umulig å jobbe i verksted med fulle klasser, og at man ikke klarer å oppnå planens ønske om mer praktisk arbeid, fordypning og progresjon når klassene er for store. Det uttrykkes at man heller ikke mulighet til individuell veiledning og aktive elever, som er viktig for å oppnå progresjon gjennom praktisk arbeid hos elevene. Det første eksempelet er et mer bastant svar fra adjunkt Laila.

6. Har læreplanen et realistisk omfang sett opp mot timetallet i faget?

Helt uenig

Kommentar

Læreplanen er realistisk BARE dersom det legges SPESIFIKKE FØRINGER for maksimalt elevtall på verkstedet. Det er overhodet ikke gjennomførbart å jobbe på et lite verksted med fulle klasser, og samtidig sørge for at elevene på en trygg måte skal kunne utforske og lære forskjellige sammenføyningsteknikker i ulike materialer. Her bør maksimalt elevtall per lærer IKKE overstige 12. (Laila - Seksjon for kunst og håndverk, 2019)

Laila starter med en påstand hvor utvalgte ord er fremhevet. Dette leses som noe aggressivt, men virkningsfullt, det opptar oppmerksomheten til leseren. Hun fortsetter med enda en påstand om den umulige oppgaven ved å ha fulle klasser på verksteder. Her trekker Laila frem sikkerhet og elevens faglige utvikling som faktorer som forsvinner med for store grupper. Hun avslutter svaret med et modalisert forslag om mindre elevtall. Igjen fremhever hun ord. Laila har for det meste høy grad av forpliktelse til det hun sier, og virker svært kritisk i sine uttalelser. Videre skal jeg presentere et noe mer modalisert eksempel, men også her bytter sender mellom å ønske og kreve.

23. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?

Kommentar

Jeg håper at det gjøres noe med gruppestørrelsene! Når jeg har delt klasse er undervisningen allerede verksteddread, men med 30 elever og en lærer er det umulig «å gå tilbake til verkstedene». For at fordypning kan gjennomføres som den nye lærerplaner fordrer, MÅ det legges statlige føringer på hvor mange elever det maks må være i en gruppe. Dette varierer veldig fra skole til skole og man er prisgitt sin skoles økonomi [...]. (Torgeirsdatter, 2019)

Torgeirsdatter starter med å legge frem påstander tydelig basert på egne erfaringer for å begrunne hvorfor hun ønsker mindre grupper i faget. Dette forplikter Torgeirsdatter til hennes sannhet som lærer, og gir også tyngde til påstandene. Videre presenterer hun en modalisert påstand, hvor hun likt som Laila fremhever ord for å legge vekt på påstanden. Hun avslutter med enda en påstand, som også virker grunnet i egne erfaringer.

Flere ønsker også krav for en viss standard på verksteder og verktøyene som er tilgjengelige, fordi dette også varierer fra skole til skole, med tanke på skoleeiers prioriteringer og skolens økonomi. Dette skriver blant annet lærer Isabel Langlete Tømmerås om:

2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?

Delvis enig

Kommentar

Det er veldig opp til skoleeier, slik at man har spesialrom, verksted og utstyr slik at man kan utnytte det handlingsrommet læreplanene gir oss. Hvordan skal elevene få bli kjent med materialet leire når man ikke har ovn å brenne den i. (Tømmerås, 2019)

Her begynner Tømmerås med en påstand som virker å være basert på egne erfaringer. Dette gjør at hun forplikter seg til denne påstanden som lærer. Videre legger hun frem et spørsmål som stiller seg kritisk til mangelen på verksted og verktøy og hvordan dette hindrer lærere i å utnytte handlingsrommet. Faglærer Brit-Karin A. Khile fortsetter på samme tema:

21. Legger læreplanen til rette for praktisk og skapende arbeid?

Delvis enig

Kommentar

Det bør skrives noe i lærerplanen om at alle skoler må ha verksteder hvor alle typer verktøy må være tilgjengelig. Det må stilles større krav til kommuner og skoler om å ha rom og utstyr til de relevante verkstedene [...] (Kihle, 2019)

Her starter Kihle med et modalisert forslag om at læreplanen må inneholde krav om tilgang på verksted og utstyr. Hun fortsetter med et modalisert krav hvor det legges vekt på at kommuner og skoler må legge til rette for verksted og utstyr. Kihle begrunner ikke påstandene og forslagene sine, men hun har bastante påstander som forplikter henne til det som sies og gir styrke til uttalelsene.

Fra de skoleansatte pekes det også på viktigheten av å bruke fagkompetente lærere på alle grunnskolens trinn for å kunne tolke læreplanens åpne kompetansemål og lage gode undervisningsopplegg som fokuserer på progresjon, teknikk og dybdelæring. Mange ungdomsskolelærere opplever å få elever som har lært lite fra barneskolen, som gjør det vanskelig å få til progresjon og dybdelæring på ungdomsskolen. Faglærer Siri Øverby Holdhus presenterer et modalisert eksempel:

2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?

Helt enig

Kommentar

her mener jeg det legges til rette for stor metodefrihet for lærerne. Dette forutsetter gode faglærere som klarer å lage gode oppgaver sidene målene er såpass åpne. [...] Er også redd for at det kan gis for stort handlingsrom til lærerne. Her kan det bli vanskelig å kvalitetssikre elevenes opplæring og progresjon. Kanskje krav til en viss utdanning i k&h er på tide, med en så åpen plan? (Holdhus, 2019)

Holdhus begynner svaret med å si seg enig i spørsmålet, men fortsetter med en påstand som omhandler læreres kompetanse for å utnytte dette handlingsrommet på best mulig måte. Videre legger hun frem en modalisert påstand som uttrykker bekymring omkring handlingsrommet og størrelsen på det. Holdhus avslutter svaret med et spørsmål som fremstår som et forslag. Hun bruker mange modalitetsmarkører og ord som gjør at hun ikke forplikter seg i så stor grad til det hun sier. Hun begrunner derimot sine forslag og påstander i stor grad og gir dermed faglig styrke til sine uttalelser. Videre får vi et mer forpliktende svar fra adjunkt Janne Korsmo:

7. Legger læreplanen til rette for dybdelæring?

Hverken eller

Kommentar

[...] Barneskolene mangler faglærere i kunst og håndverk, og lærerne mangler kompetanse i faget [...]. Opplæring på ungdomsskolen starter dermed på et ganske grunnleggende nivå, med forsøk på rask opplæring opp mot riktige

kompetansemål. Selv om kompetansemålene etter 10 år er realistiske i forhold til timetallet, blir det vanskelig når kompetansemålene fra barneskolen ikke er oppnådd. Skulle ønske at satsningen på praktisk estetiske fag ikke bare var snakk, men kom frem i det virkelige liv. Det er mange elever som har hatt svært mangelfull opplæring i kunst og håndverk på barneskolen. (Korsmo, 2019)

Korsmo starter med å legge frem flere påstander som fremstår som basert på egne erfaringer. Dermed forplikter hun seg til sin sannhet som lærer. Korsmo trekker linjer mellom manglende faglærere på barneskolen til elever med manglende kompetanse når de starter på ungdomskolen. I sammenheng med dette legger hun frem et ønske og en påstand som virker kritisk mot skolepolitikken. Hun begrunner denne kritikken med en påstand om mangelfull kunst og håndverksopplæring i skolen. Korsmo skriver med høy forpliktelse til sine påstander, dette gir tyngde til de ulike uttalelsene.

Her som hos skolene ser vi også at de fleste uttaler at planen legger til rette for både praktisk arbeid, stort nok handlingsrom, dybdelæring, progresjon osv., men at rammene, spesielt gruppestørrelser, kompetente lærere, men også tilgang på verksted og verktøy, er en forutsetning for å kunne oppfylle læreplanens innhold. Torunn Berg gir oss et ikke-modalisert og bastant eksempel:

2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?

Helt uenig

Kommentar

Det er overhodet ikke nok handlingsrom for lærere til å gjennomføre denne planen dersom det ikke legges STERKE føringer for maksimalt antall elever pr. lærer. (Berg, 2019)

Berg presenterer en sterk påstand med høy forpliktelse til sannheten, hvor også hun fremhever ord for å legge trykk på uttalelsen sin. Hun velger å si seg helt uenig i at planen gir handlingsrom for lærere, og fremstår som kritisk til mangelen på føringer for gruppestørrelser. Videre får vi et noe mer modalisert svar fra lektor Mildrid Lausund.

3. Gir læreplanen rom for en aktiv og medvirkende elev slik den er beskrevet i overordnet del?

Helt enig

Kommentar

Læreplanen gir rom for en aktiv og medvirkende elev, men gjør rammene rundt faget på alle skoler det? For at eleven skal kunne være en aktiv og medvirkende elev, må gruppestørrelsen være på maks 15 elever slik at lærerne kan rekke over alle elever med god veiledning. Eleven må også ha god plass rundt seg på verkstedet. (Lausund, 2019)

Her sier Lausund seg enig i at planen legger til rette for aktive og medvirkende elever, men hun fortsetter med å spørre om rammene legger til rette for det. Gjennom spørsmålet virker også Lausund kritisk til sammenhengen mellom læreplan og praksis. Hun svarer på sitt eget spørsmål med to modaliserte påstander. Gjennom påstandene forplikter Lausund seg til sin sannhet som lærer, hun begrunner også noen av sine påstander som gir større tyngde til uttalelsene.

Oppsummering Høringsuttalelsene

Det som går igjen i de aller fleste kategoriene er læreplanens innhold sett opp mot skolers rammefaktorer. Det er stor bruk av påstander og høy forpliktelse til egne utsagn og rolle i samfunnet. Gjennom alle svarkategoriene finnes det bastante og direkte svar som virker både aggressive og kritiserende, men det er spesielt de skoleansatte som peker seg ut her. Også Skolene, Universiteter/Høgskoler og Faggruppe/Forskningsgruppe er svært bastante i sine uttalelser. Derimot er det også mange, som Skolene, Kommunene og Skoleansatte, som bruker egne erfaringer og faglige ståsteder til å begrunne påstander, krav og ønsker som skaper troverdighet og virkningsfulle uttalelser. Organisasjonene bruker høy grad av intertekstualitet, men også faglige ståsteder for å begrunne sine påstander, forslag og krav. Alt i alt leser jeg at alle nevner kompetente lærere og gruppestørrelser som rammefaktorer som kreves for at læreplanen skal fungere i praksis. Det er også flere, spesielt Skolene, Skoleansatte,

Faggruppe/Forskningsgruppe og Organisasjonene, som snakker om verksteder og relevante verktøy og materialer som helt nødvendig for å oppnå praktiske ferdigheter, dybdelæring og progresjon. Det er tydelig at senderne gjennom alle svarkategoriene har klare ønsker og mål for kunst og håndverksopplæringen gjennom fagfornyelsen, og dette formidler de på en tydelig og tidvis streng måte. Mange bruker modalitet for å understreke sine påstander og krav, mens andre bruker det for å legge frem ønsker og forslag. Kommunene og Skolene modaliserer i større grad ved å legge frem ønsker og forslag, selv om vi også finner flere modaliserte krav og påstander hos dem. Vi finner derimot flest svar fra alle svarkategoriene som forplikter seg til sin sannhet og uttrykker et tydelig ønske eller krav om endringer i rammefaktorene for skolen, slik at handlingsrommet kan benyttes på en best mulig måte.



Figur 4: Egen illustrasjon, oppsummering av funn fra analyse av høringsuttalelsene

Analyse 2 – Stortinget - Møte tirsdag den 18.mai 2021

Utgangspunktet for stortingsmøte som fant sted den 18. mai 2021 var blant annet et representantforslag fra Sosialistisk Venstreparti (SV). I dette forslaget er det stortingsrepresentantene Audun Lysbakken, Mona Fagerås, Karin Andersen, Freddy André Øvstegård, Nicholas Wilkinson, Eirik Faret Sakariassen og Petter Eide som legger frem 13 forslag for en mer praktisk og variert skolehverdag. I dokumentet argumenterer representantene for forslagene deres ved å blant annet peke på den nye læreplanen. Her legger de fokus på at LK20 legger til rette for mer praktisk og utforskende arbeid i skolen, og at det da er nødvendig med nye undervisningsformer og arbeidsmåter (Lysbakken et al., 2021). I dette stortingsmøtet ble representantforslag fra andre partier også diskutert. Disse skal jeg ikke ta opp i denne analysen og jeg har derfor plukket ut deler av møtet som innehar relevant innhold for min oppgave. Hver representant fikk mulighet til å presentere sitt partis ståsted til forslagene gjennom et muntlig innlegg på 5 minutter hver. Møtet, som er tilgjengelig som video på Stortingets sider, har i etterkant blitt transkribert til et referat som er dokumentet jeg refererer til (Stortinget, 2021). Noen av Innleggene som presenteres gjennom analysen vil inneholde uttalelser om de andre partienes forslag og noe av SVs forslag som ikke er like relevante. Disse vil kun bli tatt med for å skape sammenheng i det som ble sagt, men de vil ikke kommenteres. Jeg legger vekt på begrunnelsene som kommer frem for å innføre eller ikke innføre kravene som vi finner i SVs representantforslag. Blant forslagene de legger frem er disse relevante for denne analysen:

3. Stortinget ber regjeringen innføre nasjonal forskrift for å sikre at alle grunnskoler har sløydsal, musikkrom, naturfagrom, skolekjøkken, gymsal og egnede rom for kunst og håndverk samt tilstrekkelige arealer til å drive praktisk og variert undervisning.

4. Stortinget ber regjeringen innføre en rentekompensasjonsordning som skal stimulere kommunene og fylkeskommunene til å rehabilitere og investere i sløydsaler, gymsaler, rom for kunst og håndverk, skolekjøkken, musikkrom og svømmehaller.

7. Stortinget ber regjeringen sikre nok penger til delingstimer i de praktiske og estetiske fagene slik at læreren har forutsetninger for å kunne følge opp hver enkelt elev.

8. Stortinget ber regjeringen fremme de nødvendige forslag for å sørge for nok penger til kartlegging av kompetanse, rom, utstyr og organisering av de praktiske og estetiske fagene i grunnskolen.

11. Stortinget ber regjeringen innføre krav om at GLU-utdanningen inkluderer undervisning i praktiske og estetiske fag. Lærerne må gis kompetanse til å ta i bruk praktiske og estetiske læringsprosesser. (Lysbakken et al., 2021)

Fordi jeg opplever at dette møte tydelig får frem de ulike ideologiene som kommer fra høyre og venstresiden i politikken, vil jeg presentere dem gjennom hver sin politiske side. Deretter vil jeg oppsummere dem sammen med hverandre. Fra venstresiden er det Sosialistisk Venstreparti (SV) og Senterpartiet (Sp) som hadde relevante innlegg. Fra Høyresiden hadde Høyre (H), Kristelig Folkeparti (KrF) og Venstre (V) relevante innlegg.

Innlegg H, KrF og V

Turid Kristensen (H)

Solveig Schytz (V)

Hans Fredrik Grøvan (KrF)

(Daværende) Statsråd Guri Melby (V)

Den første faktoren som går igjen hos de aller fleste representantene er at de viser til fagfornyelsen og dens innhold som løsning på hvordan skolen skal bli mer praktisk og variert. Det som gjentar seg hos partiene på høyresiden er et samlet ønske om en mer praktisk skole. Til å begynne med åpner Kristensen med et kritisk innlegg mot venstresiden:

Jeg har bare lyst til å begynne med å si at litt gjennomgående for de forslagene som er lagt fram, spesielt av SV og Senterpartiet, [...], er at man ser ut til å ha lukket øynene ganske hardt og godt for alt som har skjedd i norsk skole de siste årene. Jeg snakker selvfølgelig om ting som fagfornyelsen, etter- og videreutdanning av lærere, at det er blitt mer praktiske fag i norsk skole og lagt til rette for mer praktisk undervisning. Derfor er jeg også litt overrasket over en del av forslagene som fremmes i dag. Men en del av dem mener jeg også er viktige. (Stortinget, 2021: Kristensen)

Kristensen starter innlegget med å påstå at venstresiden ikke anerkjenner de endringene som har skjedd i norsk skole for en mer praktisk og variert skolehverdag. Videre legger hun frem en antagelse om at alle er innforstått med endringene som har skjedd, blant annet innføring av fagfornyelsen og videreutdanning av lærere. På bakgrunn av dette stiller Kristensen seg overrasket til forslagene som legges frem for møtet. Hun avslutter derimot med å påpeke viktigheten av en del av forslagene, og skaper derfor et ønske om å finne gode løsninger sammen. Representant Grøvan fortsetter å snakke om ønsket for en mer praktisk skole i sitt innlegg:

Intensjonen om å gjøre skolens undervisning mer praktisk for å tilrettelegge for en skoleopplevelse som kan utfordre hele mennesket, deler vi fullt ut. Derfor har også fagfornyelsen, som ble implementert fra høsten 2020, tatt i bruk en læreplan som nettopp bidrar til en mer praktisk og utforskende skolehverdag. (Stortinget, 2021: Grøvan)

Grøvan starter med å uttrykke at KrF, i likhet med alle andre partier, har et ønske om å nå samme mål. Dette gir en følelse av felleskap. På samme måte som Kristensen, trekker også han frem fagfornyelsen som løsningen på å skape en mer praktisk og utforskende skolehverdag. Her kan det også virke som han antar at fagfornyelsen er den åpenbare inngang for å oppnå dette. Daværende statsråd Melby fortsetter med de samme argumentene som Grøvan angående innføringen av fagfornyelsen:

Flere fag har fått en mer utforskende og praktisk dreining, og det legges bedre til rette for en utforskende praksis i undervisningen. Jeg mener det nå er grunn til å la skolen bli kjent med og ta de nye læreplanene i bruk før vi eventuelt gjør nye endringer. (Stortinget, 2021: Melby)

Melby starter med en påstand om hva fagfornyelsen har gjort med fagene i skolen for å sørge for en mer praktisk og variert skolehverdag. Videre legger hun frem en modalisert forslag hvor hun forplikter seg til sin sannhet som statsråd i Kunnskapsdepartementet. Også Melby gjør det klart at alle partiene er enige om å nå det samme målet og uttaler: «Vi debatterer nå tre representantforslag som har det til felles at de handler om at elevene skal ha en variert og praktisk skolehverdag – et mål jeg tror vi alle er enige om.» (Stortinget, 2021). Dette understreker et ønske om å skape endringer i skolen sammen.

Selv om de aller fleste fra høyresiden uttrykker ønsket om en mer praktisk skole og skaper en fellesskapsfølelse mellom partiene, kommer det tydelig frem at de har en annen inngang for å nå målet. Den andre faktoren som går igjen i innleggene fra høyresiden er kritikk av deler venstresidens forslag. Det er spesielt to ord som går igjen; handlingsrom og detaljstyring.

Dagens regelverk åpner for mange ulike måter å organisere opplæringen på. Fylkeskommunene står ganske fritt til å tilrettelegge for ulike opplæringsmodeller. Jeg finner grunn til å påpeke at både på dette området og på flere andre felt er det i de representantforslagene som vi behandler i dag, lagt fram en rekke forslag som jeg oppfatter er helt unødvendig detaljstyring av både skoler og skoleeiere. (Stortinget, 2021: Schytz)

Schytz starter med å legge frem påstander basert på realiteten om hvordan dagens system er lagt opp med tanke på handlingsrom og metodefrihet for kommune og skole. Dette gir en form for begrunnelse for det hun sier videre. Schytz legger frem en noe modalisert påstand hvor hun presenterer en personlig oppfatning av forslagene som detaljstyrende med tanke på spillerommet som det legges til rette for i skolen.

Representant Kristensen legger også frem et kritisk syn på forslagene med tanke på handlingsrommet:

Jeg er kanskje mest overrasket over at flere av forslagene i SVs representantforslag innebærer en veldig stor grad av detaljstyring både når det gjelder utforming av lærerutdanningene, lærernes handlingsrom og også kommunenes handlingsfrihet. Det er veldig overraskende fra et parti som på inn- og utpust snakker om at vi må ha tillit til lærerne [...]. Det er også lagt for dagen en veldig manglende tillit til kommunenes evne til å ivareta lovpålagte oppgaver, men også til å tilrettelegge for lokale behov. Vi kommer derfor ikke til å støtte noen av forslagene der, og det er begrunnelsene for det. (Stortinget, 2021: Kristensen)

Hun starter med en påstand om at SVs forslag er veldig detaljstyrende. Kristensen fortsetter med å stille seg kritisk til partiets manglende tillitt til både lærere og kommuner når det gjelder å utnytte handlingsrommet for elevenes og skolenes beste. Hun henvender seg direkte til opplæringsloven og tilliten man må ha til at kommunene følger denne. Dette gir styrke til argumentene hennes. Kristensen legger frem disse faktorene; detaljstyring, begrensning av handlingsrom og handlingsfrihet og manglende tillitt, som begrunnelse for hvorfor Høyre ikke vil støtte SVs forslag. Ordet *veldig* blir brukt flere ganger, noe som gir høy forpliktelse til det Kristensen sier, samtidig som bruken av *jeg* og *vi* også forplikter henne til hennes og partiet Høyres kritikk av forslagene. Videre får vi en noe mer modalisert uttalelse fra Grøvan:

Til tross for gode intensjoner opplever jeg at flere av forslagene i sakene vi behandler i dag, griper langt inn i lærerens metodefrihet og innebærer en detaljstyring som det er grunn til å advare mot. (Stortinget, 2021: Grøvan)

Grøvan starter med å anerkjenne forslagenes gode intensjoner, men kritiserer dem videre i likhet med Kristensen for å være detaljstyrende og begrensende for metodefriheten. Han legger derimot frem kritikken som egne opplevelser av forslagene, som fremstår som mindre bastant, men avslutter med å bruke ordet *advare* som gir høy

forpliktelse til kritikken han retter mot forslagene. Statsråd Melby snakker om de samme utfordringene i sitt innlegg:

Jeg mener flere av forslagene fra representantene legger opp til en uheldig detaljstyring av skolen. Kommunene har f.eks. allerede ansvar for å ha hensiktsmessige skoleanlegg og nødvendig utstyr, inventar og læremidler. Det å innføre en nasjonal forskrift for å «sikre at alle grunnskoler har sløydsal, musikkrom, naturfagrom, skolekjøkken, gymsal og egnede rom for kunst og håndverk», legger derimot opp til en statlig detaljregulering som jeg mener vi bør være tilbakeholden med. (Stortinget, 2021: Melby)

Melby forplikter seg også til sine sannheter som statsråd gjennom dette avsnittet. Hun som alle de andre representantene kritiserer forslagene for å være detaljstyrende. Melby er derimot mindre bastant og modaliserer i større grad med egne meninger. I likhet med Kristensen bruker hun latent intertekstualitet og viser til deler av Opplæringslova som hun påstår kommune er pålagt å følge med tanke på verksted og utstyr. Dette gir styrke til argumentene hennes. Melby avslutter med å påstå at en nasjonal forskrift for å sikre verksteder vil være detaljregulerende, og legger til slutt frem et modalisert ønske om å ikke innføre dette forslaget på grunn av dette. Som en avslutning på innlegget sitt nevner Melby, som Kristensen, tilliten de må ha til lærere, skoler og skoleeiere:

[...] Jeg vil likevel avslutte med å understreke at jeg opplever at representantene og jeg har samme mål, så jeg vil bare advare mot at vi i vår iver etter å nå disse målene fratar lærerne, skolene og skoleeierne nødvendig handlingsrom. Vi bør ha tillit til at de bruker dette handlingsrommet til det beste for elevene og til å ivareta sitt brede samfunnsoppdrag. (Stortinget, 2021: Melby)

Melby gjentar det felles målet alle partiene har, men påstår at SVs forslag vil frata lærere og skoler handlingsrommet. Hun avslutter innlegget med et modalisert forslag angående tilliten politikere må ha til skolene. Hun gjør det tydelig at venstre og

høyresiden har ulike veier til mål, og virker kritiserende av venstresidens forslag, men på en modalisert og mindre bastant måte i forhold til de andre representantene.

Innlegg SV og Sp

Mona Fagerås (SV)

Marit Knutsdatter Strand (Sp)

Både Fagerås og Knutsdatter Strand snakker om at de ønsker at skolen skal bli mer praktisk, både for å øke motivasjon blant elevene og for de skal kunne mestre hverdagen og fremtiden i et arbeidsliv. De legger begge vekt på at en mer praktisk skole trenger nye arbeidsmåter og undervisningsformer.

[...]Vi må ivareta bedre den halvdelen av elever som ønsker praktisk og yrkesrettet videregående opplæring, og sikre elever med motivasjon for studier innblikk i og motivasjon fra praktiske utfordringer i grunnskolen. Elevene er hele mennesker i utvikling, som ikke bare skal kunne mestre PISA. De skal kunne mestre livet og en arbeidshverdag etter skolegang. (Stortinget, 2021: Strand)

Her starter Strand med et modalisert krav om å legge til rette for elever som ønsker å arbeide praktisk i sin skolegang og videre arbeidsliv. Videre begrunner hun dette kravet med en påstand om hva en elev er. Dette henger sammen med mye av det LK20 har fokus på; praktiske ferdigheter for å kunne mestre hverdag- og arbeidsliv og fremtidens problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020). I sammenheng med dette temaet bruker Fagerås manifest intertekstualitet, gjennom en publisert artikkel på Utdanningsnytt for å fremme poengene i innlegget sitt:

I siste utgave av Utdanningsnytt forteller Øivind fra Moi og Mosjøen om sin opplevelse av ungdomsskolen:

*«Diktanalyse føles som et kvelertak på lærelysten min. Hvorfor er det ikke mulig for en som vil bli mekaniker å lære mer om dette allerede på ungdomsskolen? (...)
Det verste er at det skjer så lite praktisk. Vi sitter for det meste og skriver. Det er kjedelig. Jeg føler ikke at jeg får gjort noe.»*

Fjortenåringen er ikke alene om å føle dette. Elevundersøkelsen viser at motivasjonen til elevene daler fra 5. klasse. Mellom 7. klasse og 10. klasse når den bunnen. Det er nok veldig mange som har det sånn på ungdomsskolen som Øivind, dessverre. (Stortinget, 2021: Fagerås)

Her gir Fagerås styrke til det hun sier ved å bruke manifest intertekstualitet to ganger. Fagerås siterer direkte fra en artikkel som beskriver en elevs egne erfaringer, det skaper medfølelse og troverdighet. I tillegg viser hun til en undersøkelse som er gjort, og dette gir hennes videre uttalelser tyngde som sannheter. Til slutt presenterer hun en noe modalisert påstand hvor hun relaterer eleven Øivinds opplevelse av ungdomsskolen til andre elever på samme alder. Denne påstanden bunner nok i resultatene fra elevundersøkelsen som hun presenterer i den foregående setningen, som også gir påstanden troverdighet. Fagerås fortsetter:

En mer praktisk og variert skoledag med fysisk aktivitet der lekser gjøres på skolen, vil gi mer motivasjon. Barn og unge forberedes ikke på framtiden med å kunne ramse opp flest mulig innlærte svar på kortest mulig tid. Dybdelæring gir elevene varig kunnskap og sørger for mer læring. Skolen skal ha plass til kreativitet og kultur og dyrke nysgjerrighet og gleden over å mestre og lære.
(Stortinget, 2021: Fagerås)

Fagerås påstår hva som fungerer for å fremme motivasjon og dybdelæring, som en mer praktisk skole og variert skole med mindre pugging og mer kultur og kreativitet. Dette kan henge sammen med det hun presenterte i kildene sine på starten. Hun som Strand legger også frem påstander som kritiserer den teoretiske skolen.

Begge representanter fremmer en ganske kritisk holdning til skolepolitikken som er ført fra høyresiden i forhold til en mer praktisk skolehverdag.

[...] Senterpartiet ønsker en mer praktisk og aktiv skolehverdag for både elevenes, læringens og lærernes del. Fremskrittspartiet har sittet nesten sju år i regjering uten å sikre det, så her må det åpenbart en ny regjering til, med en ny statsminister, for å få utviklingen vi ønsker. [...]. Når nye læreplaner nå åpner for nye måter å jobbe på med læring og fag, må vi følge opp med tiltak og støtte for mer praktisk og aktiv læring. (Stortinget, 2021: Strand)

Strand starter med å legge frem et ønske fra partiets side, før hun legger frem en påstand som kritiserer FrPs manglende evne til å gjennomføre dette ønske. Hun forplikter seg til denne påstanden ved å legge frem det Strand peker på som åpenbare løsninger for å oppnå Sps visjon for skolen. Til slutt presenterer hun enda en påstand om hvilke tiltak som må til for å kunne oppnå læreplanens formål. De forpliktelsene Strand skaper til det hun presenterer som sannheter, gir styrke til innlegget hennes og Sps mål for en mer praktisk og variert skole. Fagerås fortsetter kritikken mot høyresiden:

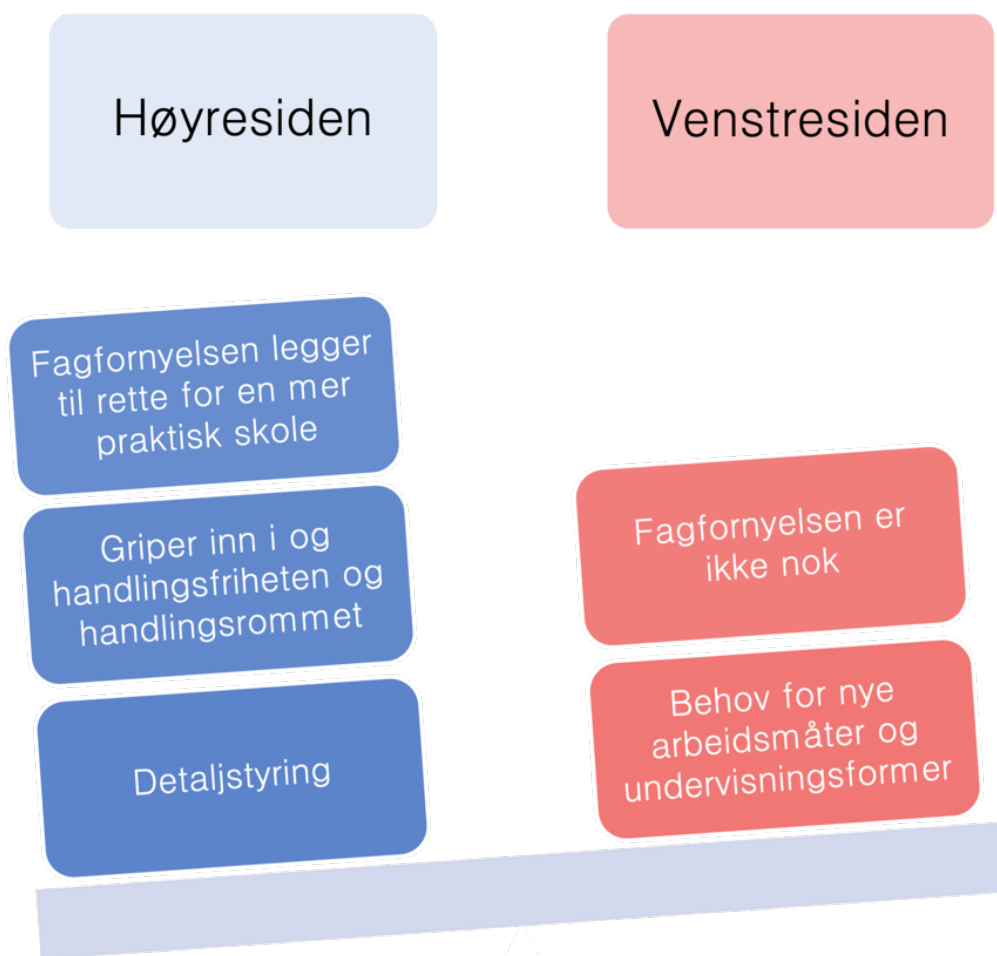
Til representanten Kristensen: Fagfornyelsen alene endrer ikke norsk skole. Skal vi få til en mer praktisk og variert undervisning med tid til lek og fysisk aktivitet, må det legges til rette for det, bl.a. ved å ha gode rom for praktisk undervisning. Det har ikke denne regjeringen løftet en finger for. I stedet har de kuttet ut hele rentekompensasjonsordningen som ga norske kommuner mulighet til å investere. Høvelbenken må få tilbake sin heder og verdighet og må inn allerede fra 1. klasse. (Stortinget, 2021: Fagerås)

Her starter Fagerås med å henvende seg direkte til Kristensen med en påstand. Hun fortsetter med å presentere et modalisert krav om hva som må til for at skolen skal bli mer praktisk. Fagerås vender igjen kritikk i form av en påstand mot datidens sittende regjering. Hun legger frem nok en påstand om tilstanden til klasserom og verksteder og mangelen der av, og knytter det mot læring, som mulig henger sammen med

artikkelen fra Utdanningsnytt hun presenterte i starten. Fagerås avslutter innlegget med et modalisert krav for å sørge for verksteders og verktøys plass i alle skoler for en mer praktisk skole. Påstandene og kravene Fagerås legger frem gir høy styrke og forpliktelse til det hun sier. Det leses som bastant og den rette løsningen for å nå dette felles målet som blir snakket om fra høyresiden.

Oppsummering Stortinget - Møte tirsdag den 18.mai 2021

Gjennom analysen kommer det tydelig frem at det er to sider med ganske ulike ståsteder som talte på stortingsmøtet. Høyresiden virket opptatt av å tydeliggjøre et felles mål for alle partiene, men uttalte seg svært kritisk til venstresidens vei mot dette målet. Venstresiden ga direkte kritikk til partiene som den gang satt i regjeringen og mente de ikke hadde gjort noe for å nå dette felles målet. Høyresiden mente fagfornyelsen var veien og løsningen mot en mer praktisk skole. De kritiserte og beskyldte, spesielt SVs forslag, sterkt for å være detaljstyrende og begrensende for skolers, læreres og kommuners handlingsrom. På den andre siden mente venstresiden at fagfornyelsen ikke var nok for å skape en mer praktisk skole, og at med denne planens formål var det stort behov for nye arbeidsmåter og undervisningsformer. Alle partiene brukte høy grad av forpliktelse til sine sannheter og partiets politiske ståsted ved bruk av ikke-modaliserte påstander og krav. Flere brukte intertekstualitet for å begrunne sine påstander og krav, som ga styrke til innleggene. Noen innlegg kunne fremstå som sterkt kritiserende og anklagende mot den andre siden, mens andre brukte mer modaliserte utsagn, som skapte noe mindre steile fronter. Alt i alt opplevde jeg stortingsmøtet som tydelig delt mellom partiene på høyre og venstresiden, og det endte med at ingen av SVs forslag ble stemt gjennom (Stortinget, 2021, 20. mai).



Figur 5: Egen illustrasjon, oppsummering av funn fra analyse av stortingsmøte

Drøfting

Denne masteroppgaven har hatt som formål å belyse diskusjonene og debattene som foregår både i det stortingspolitiske og fagpolitiske miljøet angående rammefaktorer i kunst og håndverk. Utgangspunktet for oppgavens analyse har vært høringsuttalelsene (2019) for læreplanen i kunst og håndverk og et stortingsmøte (2021) knyttet til representantforslag om en mer praktisk og variert skoledag. Det har vært bakgrunn for denne problemstillingen:

Hva kjennetegner argumentene og formuleringene fra fagmiljøet og politikere i diskusjonene rundt rammefaktorene i kunst og håndverk i grunnskolen, og hvilke faghistoriske og ideologiske perspektiver kan belyse diskusjonene?

For å drøfte problemstillingen vil jeg bruke faghistoriske, fagpolitiske og ideologiske perspektiver for å løfte frem funnene gjort gjennom analysene. Jeg fokuserer på disse punktene: Hvordan fagmiljøet og politikere bruker språket for å formidle sine meninger, hvordan reformer og faghistorie kan ha påvirket dagens politikk og utforming av kunst og håndverksopplæringen, og måten fagmiljøet og politikere snakker forbi hverandre om rammefaktorer og handlingsrommet.

Resultater av analysen

Med utgangspunkt i kritisk diskursanalyse som metode og verktøyene modalitet, intertekstualitet og antagelser undersøkte jeg hva som kjennetegnet argumentene og formuleringene fra fagmiljøet og politikere i diskusjonene rundt rammefaktorene i kunst og håndverk i grunnskolen. Analysene består av to ganske ulike former å formidle meninger gjennom. Det er det nødvendig å understreke. Høringsuttalelsene er et noe friere format, selv om senderne blir bedt om å svare på konkrete spørsmål, åpner høringen for å ytre sine personlige meninger i et ganske åpent og ubegrenset format. SENDERNE BLIR PÅ SÅNN MÅTE BEDT OM Å KOMME MED RIS OG ROS, SOM BLIR SATT PRIS PÅ. Samtidig som kritikken kan komme dem som aktører innenfor utdanning, kunst og

kultur til gode. Det samme kan vi for så vidt si om innleggene representantene fra stortingsmøtet presenterer, ettersom de taler for sitt parti sine ståsteder og ønsker for utdanning. Dokumentene er altså blitt til i relativt satte sosiale praksiser som åpner for å bruke språket som sosial struktur til å dele sin mening. Gjennom stortingsmøte derimot, finner vi en mer streng form, hvor representantene kun får 5 minutter til å fremme sitt partis meninger muntlig. Her gjør den sosiale praksisen at språket, blir noe mer begrenset enn gjennom høringsuttalelsene.

Det er særlig tre ting som utpeker seg i funnene fra analysen; måten senderne i høringsuttalelsene stiller krav, graden av forpliktelse fra både høringsuttalelsene og stortingsmøtet og hvor ulikt innhold partene fra begge analysene legger frem. For det første ser vi et fagmiljø som bruker både modalitet og sterk grad av forpliktelse for å fremme sine meninger. Her peker spesielt de skoleansatte seg ut. Ved bruk av modalitetsmarkørene *må* og *vil* får de tydelig frem sine ønsker for tydeligere ramme faktorer i skolen. De tar også i bruk andre tekstuelle virkemidler som store bokstaver og utropstegn, som får dem til virke frustrerte, engasjerte, oppgitte, kritiske og til og med sinte. De vil ha endring, og de vil ha det nå. Det jeg fant både fra politikerne og fagmiljøet med tanke på hva som kjennetegner formuleringene deres, er høy grad av uttalelser som forplikter dem til deres sannhet som ulike aktører i samfunnet. Dette skjer ved at aktøren bruker forpliktende modalitetsmarkører som *må*, *vil* eller *nødvendig*, som tilsier at uttalelsen krever eller påstår noe. I tillegg legger aktørene også frem påstander med fravær av modalitet, som gjør at utsagnet oppfattes som en sterk påstand, hvor aktøren fremstår som sikker på sin uttalelse som sann. Eksempler på dette kommer fra skoleansatt Torgeirsdatter og representant fra Høyre Kristensen:

Jeg håper at det gjøres noe med gruppestørrelsene! Når jeg har delt klasse er undervisningen allerede verksteddread, men med 30 elever og en lærer er det umulig «å gå tilbake til verkstedene». For at fordypning kan gjennomføres som den nye lærerplaner fordrer, MÅ det legges statlige føringer på hvor mange

elever det maks må være i en gruppe. Dette varierer veldig fra skole til skole og man er prisgitt sin skoles økonomi [...] (Torgeirsdatter, 2019)

Jeg er kanskje mest overrasket over at flere av forslagene i SVs representantforslag innebærer en veldig stor grad av detaljstyring både når det gjelder utforming av lærerutdanningene, lærernes handlingsrom og også kommunenes handlingsfrihet. [...] Det er også lagt for dagen en veldig manglende tillit til kommunenes evne til å ivareta lovpålagte oppgaver, men også til å tilrettelegge for lokale behov. Vi kommer derfor ikke til å støtte noen av forslagene der, og det er begrunnelsene for det. (Stortinget, 2021: Kristensen)

Det jeg ser her er to ulike formater, med innhold fra ulike aktører i samfunnet, men som i stor grad uttaler seg på mange av de samme måtene for å få frem sine meninger og ståsteder i saken. Fra skoleansatt Torgeirsdatter ser vi at det som kan leses som sinne og frustrasjon, som jeg omtalte tidligere, kommer frem med bruk av store bokstaver og utropstejn. Uansett hvilke følelser som kan ligge bak uttalelsen, kommer innholdet tydelig frem med disse tekstlige virkemidlene. Begge bruker høy grad av forpliktelse ved at de påstår uten særlig grad av modalisering og snakker ut ifra egne erfaringer som forplikter dem til sin sannhet som skoleansatt og politiker. Argumentene deres inneholder derimot mye ulikt og får frem to motpoler. Det er altså en stor del av fagmiljø som gjennom høringsuttalelsene på en veldig tydelig og forpliktende måte presentere hva de opplever som både ønskelige, men også høyst nødvendige rammefaktorer for at handlingsrommet skal kunne utnyttes og at kunst og håndverksopplæringen skal bli mer praktisk. I etterkant snakker politikere på samme tydelige og forpliktende måte om hvorfor disse rammefaktorer vil begrense handlingsrommet for store deler av det samme fagmiljøet som krever rammefaktorene innført. Det er flere både fra høringsuttalelsene, som Kommunene, og stortingsmøtet som statsråd Melby fra Venstre som legger frem mer modaliserte forslag og ønsker. Likevel er de fortsatt tydelige i sine uttalelser og man blir ikke usikker på hva de ønsker å få frem gjennom sine svar og innlegg. Det motstridene innholdet fra høringsuttalelsene og stortingsmøtet skal diskuteres senere i drøftingen.

Utvikling i skole og fag som årsaksforklaring?

Den andre delen av problemstillingen min handler om hvordan faghistorien kan belyse det som kommer frem gjennom analysen av dokumentene. I kritisk realisme snakker man om kausalitet, sammenhengen mellom årsak og virkning (Næss, 2013). Derfor vil jeg se nærmere på mulige årsaksforklaringer til funnene fra analysen. Det er et ord som går igjen ofte, både hos politikerne og fagmiljøet; handlingsrom. Alle representantene fra høyresiden nevner dette handlingsrommet som det jeg kanskje vil kalle hovedargumentet for hvorfor SVs representantforslag ikke skal innføres. Hvorfor henger dette handlingsrommet så høyt? En forklaring kan være endringene i norsk skole som oppsto på 1980 – tallet. Sittende regjeringer på starten av 2000 – tallet utformet stortingsmeldinger og reformer som var opptatt av å gi kommuner, skoler og lærere handlingsrom og metodefrihet (Aasen & Sandberg, 2010). Det er grunn til å tro at dette fortsatt påvirker utdanningspolitikken i dag, fordi prinsippet om handlingsrom og metodefrihet også gjelder i LK20. Representantene fra høyresiden, slik det kommer frem gjennom stortingsmøtet, ser ut til å enda argumentere og handle innenfor en sosial struktur, altså reformene som ble innført på 2000 – tallet, som enda påvirker skolars og læreres sosiale praksiser i dag.

Det ideologiske skille i faget, som Brønne (2011) presenterer, mellom det encyklopediske og kunstpedagogiske dannelsesperspektivet, virker også til å ha hatt en innvirkning. Måten læreplanene har utviklet seg til å gi lærerne metodefrihet og skolene handlingsrom, samtidig som synet på det estetisk følsomme og fritt skapende barnet vokste frem, ser på mange måter ut til å ha svekket håndverkets plass i skolen. Ifølge Brønne har det kunstpedagogiske perspektivet redusert fokuset omkring teknikk – og materialer i faget, også i nyere læreplaner. Mindre fokus på håndverk virker å ha ført til mindre behov for verksteder, lærere med kompetanse til å undervise i teknikker og bruk av ulike verktøy, og undervisning som ikke trenger begrensede gruppestørrelser. Det ser ut som vi frem til nå har vært inne i et kunstpedagogisk dannelsesperspektiv, hvor vektleggelsen av kreativitet og det fritt skapende barnet har preget faget. Om dette stemmer lurer jeg på om man ikke verdsetter rammene rundt kunstdelen av faget like

mye som rundt håndverksdelen. Ut ifra funnene gjort i analysen av høringsuttalelsene trekker de fleste senderne linjer mellom opplæring i håndverk og krav til rammefaktorer. Dette er blant annet med tanke på gruppestørrelser og kompetente lærere på verksteder som sikrer trygg opplæring. Behovet for verksteder for å kunne øve på håndverksteknikker i ulike materialer legges også vekt på. Det Brønne problematiserer i sin artikkel er et unaturlig skille mellom danningsperspektivene, hvor man enten legger vekt på kreativ utfoldelse eller kunnskapstilegning (Brønne, 2011, s. 104). Med utforming av fagfornyelsen og høringsuttalelsene i sammenheng med denne, opplever jeg at det fortsatt er et skille i faget, da spesielt med tanke på rammefaktorene. Slik jeg leser det, sett opp mot faghistorien, spør fagmiljøet nå etter rammene som var under det encyklopediske skille med tanke på håndverksopplæring.

Det som kommer frem gjennom analysen av høringsuttalelsene er at utviklingen av skolen ser ut til å ha ført til større forskjeller, hvor den enkelte skoles økonomi og ressurser i stor grad bestemmer hva opplæringen skal eller kan inneholde. Johansson (2019) legger vekt på at læringsmiljøet er blitt svekket over tid ved at gruppestørrelser har økt og lærere uten kompetanser underviser i faget. Det ser altså ut som handlingsrommet har ført til begrensninger i undervisningen hos dem som mangler ressursene eller har skoleledere som ikke prioriterer i kunst og håndverksfagets favør. Fra fagmiljøets side er det mange som omtaler handlingsrommet som for stort. Det handler ikke om at man ikke vil ha handlingsrom eller metodefrihet, men at det blir spurt etter noen knagger å henge fagfornyelsens innhold på. Ut ifra det som kommer frem i undersøkelsene tatt opp under *Forskning på feltet*, er det sprik i skolen når det kommer til hvilke materialområder som blir arbeidet med på ulike skoler. Resultater fra Skolefagsundersøkelsen viser at dette påvirkes både av læreren og ressursene skolen har til å være utstyrt med verksted, verktøy og materialer (Espeland, 2013). Det at mange gjennom høringsuttalelsene omtaler fagfornyelsen som både omfattende, for ambisiøs og for åpen vil trolig ikke gjøre det lettere å begrense ulikhetene i skolen. At en skole kan ha verksted for både leire, tøy materialer, sløyd, maling og tegning, mens en annen skole kun har sløydsal (Holthe et al., 2013), kan være et resultat av for åpne

planer og for stort handlingsrom. Det kan fremstå som innføringen av handlingsrommet som oppsto rundt 2000 – tallet er blitt dratt for langt, og at man har glemt at det ofte er lærerne som sitter igjen med å måtte fylle det flere i fra fagmiljøet omtaler som det alt for store handlingsrommet med praktisk rettet undervisning.

Den ideologiske uenigheten

Selv om analysen har vist mange språklige likheter mellom måten politikere og fagmiljøet uttrykker seg på, er innholdet svært ulikt. Dette vil jeg drøfte nå. Med utgangspunkt i representantforslagene og kritikken som både Fagerås (SV) og Strand (Sp) kommer med mot datidens regjeringen og deres arbeid for en mer praktisk skole, er det flere av politikerne fra høyresiden som ikke kjenner seg igjen i kritikken og peker på endringene som faktisk har skjedd i skolen under deres regjering. Det er riktig å si at det har skjedd positive endringer i skolen, blant annet med tanke på bedre lærertetthet (Utdanningsdirektoratet, 2021) og LK20 som fokuserer på praktisk arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020). På den andre siden uttrykker både venstresiden og fagmiljøet at disse tiltakene ikke holder og at fagfornyelsen i seg selv ikke er nok. Melby (2021) legger vekt på at det er nødvendig å la tiltakene virke før det innføres flere. Venstresiden og fagmiljøet peker spesifikt på at det trengs nye arbeidsmåter og undervisningsmetoder for at fagfornyelsen skal fungere for sitt formål. Det jeg ser er et fagmiljøet som spør etter de samme rammefaktorene og arbeidsmåtene som Skolefagsundersøkelsen (2013) konkluderte med at burde endres for å sikre fagpraksis som iverksetter både håndverks- og kunstsiden av faget på en god måte. Gjennom å lese forskning, fagpolitiske artikler og analysere høringsuttalelsene og venstresiden i stortingsmøte, er kravene ganske klare. Fra disse kildene har fagmiljøet vært tydelige på hvilke rammefaktorer de mener bør innføres for at fagfornyelsen skal fungere i praksis. Disse vil jeg gå igjennom og drøfte.

Kompetente lærere

For det første trengs det flere lærere med rett kompetanse. Her påstår høyresiden at det har skjedd store endringer, og ifølge Utdanningsdirektoratets rapport *Fakta om grunnskolen 2021-22* (2021), viser tall at det har blitt flere lærere, og det jobbes mot å videre – og etterutdanne enda flere lærere. Dette er et mål alle de politiske partiene samler seg om, som absolutt er en utvikling i riktig retning. Det vi derimot ser gjennom samme undersøkelse fra Utdanningsdirektoratet (2021) og undersøkelser fra Utdanningsforbundet(2022) og SSB (2019), er at det fortsatt mangler en stor andel lærere som faktisk er utdannende lærere, med høy nok kompetanse i faget kunst og håndverk. Dette påvirker undervisningen og arbeidet med å overføre fagfornyelsen til klasserommet. Om vi går tilbake til de eldre læreplanene la planen grunnlag for å ta i bruk høyt kompetente lærere innenfor fagområdene. Elevene skulle lære seg et bredt mangfold av ulike håndverksteknikker, og når vi leser Salomon (2010) sin tekst fra slutten av 1800-tallet var det tydelige krav til hva læreren måtte kunne for at elevene skulle opparbeide seg praktiske ferdigheter. Ifølge Salomon skulle læreren kunne ta vare på verktøy og kjenne til materialers egenskaper, samt videreføre denne kunnskapen til elevene slik at de, gjennom veiledning, ble selvdrevne (Salomon, 2010, s. 14-15). I nyere tid uttrykker Nielsen og Lepperød (2019) at denne kompetansen fortsatt er viktig. De skriver at kompetente lærere sørger for at elevene får den undervisningen de har krav på, og som gjør at de kan ta del i samfunnet og gjøre nytte for arbeidslivet. Med LK20 skal mye av fokuset tilbake på håndverket og praktiske ferdigheter. Lærere med kompetanse trengs mulig enda sårere om læreplanens formål skal fungere i praksis. Det vi heldigvis ser er en samlet enighet, blant alle de politiske partiene og fagmiljøet, om at det fortsatt må jobbes for å utdanne enda flere lærere. Det er viktig at disse også blir høyt nok utdannet innenfor kunst og håndverksfaget og får jobb. Det kravet uttrykker flere gjennom høringsuttalelsene at må legges på skoleeierne.

Gruppestørrelse

For det andre må gruppene i kunst og håndverksfaget bli mindre. Her har det skjedd endringer som nevnt tidligere med tanke på lærernormen. Derimot er det ikke absolutt

alle skoler som tar i bruk normen (Utdanningsdirektoratet, 2021), og det er fortsatt mange lærere som har for mange elever i sine timer. Dette kommer tydelig frem i høringsuttalelsene. KDS mener det er helt nødvendig at gruppene ikke er på mer enn 15 elever på alle trinn dersom undervisningen skal kunne være praktisk rettet (Kunst og design i skolen, 2021). Gjennom høringsuttalelsene trekker flere på de eldste læreplanene gjennom intertekstualitet, spesielt når det kommer til krav og oppfordring til mindre gruppestørrelser i håndarbeidsfagene, som for eksempel i N39. Under siste punkt for veiledning for handarbeid for jenter står det: «Det bør i regelen ikke være mer enn 15 elever på hvert handarbeidsparti» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s. 189). Det virker som flere gjennom høringsuttalelsene ser tilbake på dette kravet som nyttig. Det er en grunn til at de eldste planene som hadde stort fokus på håndverksteknikker og praktisk arbeid i verksted, la vekt på gruppestørrelser. Jeg mener ikke at skolen på nytt skal innta det encyklopediske dannelsesperspektivet, men at vi kan lære noe av rammefaktorene i de gamle læreplanene som i hovedsak var opptatt av håndverket.

LK20 er blant annet utformet for at kunst og håndverk skal forberede elevene på fremtiden og på å kunne mestre egen hverdag og arbeidsliv. Dette henger i noen grad sammen med det planene fra starten på 1900 – tallet hadde som mål, selv om det nok var enda viktigere den gangen å kunne bruke håndverket for å livnære seg. Likevel vil jeg trekke en tråd til disse tidlige idealene for skolen, fordi vi på nytt med fagfornyelsen ser på kunst og håndverk som et fag som i større grad skal gi verktøy for å mestre livet, og ikke bare måle hvilken kompetanse elevene har oppnådd. Som fagmiljøet uttrykker er verkstedsopplæring avhengig av mindre grupper, slik at undervisningen kan bli praktisk dreid, og elevene på en trygg måte kan oppnå læreplanens formål. Det har skjedd endringer som er bra og et steg i riktig retning, men det må settes enda tydeligere krav for at lærernormen skal gjelde på alle skoler. Hvis vi skal ta innover oss hva både den tidligere forskningen, fagmiljøet og faghistorien sier, bør alle kunst og håndverkstimer, spesielt de som skal foregå på et verksted, ha en grense på 15 elever. Det begrenser ikke handlingsrommet, men gjør det heller større og tryggere.

Verksteder med relevante verktøy og materialer

For det tredje må alle skoler ha verksteder som holder god stand og inneholder de verktøyene og materialene som er relevante og nødvendige for å kunne arbeide praktisk og med håndverksteknikker. Her er det også mye i faghistorien som peker på at dette er viktig, igjen med tanke på håndverket og det praktiske arbeidet i verksted. De eldste læreplanene var særlig spesifikke på hvordan et verksted skulle se ut og hvilke verktøy som skulle finnes her. Eksempelvis ble utforming for sløydsalen i N22 beskrevet slik:

Dette bør ha 9 m³ luft for hver elev. Høyden bør være ca. 3 m., gulvarealet pr. benk 3 m². Til dette kommer for hele partiet plass for skap, slipestein, bord for læreren, hoggestabbe o. s. v. Lysflaten bør ikke være under 1/5 av gulvflaten. Lys forfra og fra høire side. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 79)

Man kan godt si at de eldste planene var vell detaljstyrende, men slik jeg leser dem viste de en høy standard på undervisningen, og prioriterte kvalitet i faget. Brønne skriver at idegrunnet for det encyklopediske dannelsesperspektivet blant annet bunnet i en verdsetting av håndverksmessig kvalitet i gjenstander laget av menneskehender (Brønne, 2011, s. 96). Parallelt med nye reformer og utviklingen av det kunstpedagogiske dannelsesperspektivet forsvant derimot mye av disse beskrivelsene i de nyere læreplanene. I kontroversen mellom det encyklopediske – og kunstpedagogiske dannelsesperspektivet er Brønne tydelig på at mestring gjennom teknikk – og materialopplæring er viktig for å oppnå skaperglede. Dette er en tanke som også har blitt en mer sentral del av fagfornyelsen. I sammenheng med arbeid i verksted med ulike verktøy og materialer, blir undervisningen i stor grad påvirket av tolkningsnivået, og skolers og læreres prioriteringer og ressurser. Som tidligere nevnt har Brønne uttrykt at kunst og håndverk står i en konstruert kontrovers mellom fritt skapende arbeid og kunnskap og læringsinnhold. Under et fagseminar for lærere i kunst og håndverk rundt året 2011 ble Brønne invitert til å holde et innlegg. Her uttrykte hun et ønske om mer teknikk – og materialopplæring for å oppnå skaperglede og mestring. I artikkelen skriver Brønne at uttalelsen ble møtt med kritikk, hvor mange av lærerne i

salen mente hun ville «den estetiske og kreative dimensjonen til livs» Brænne (2011, s. 105). Tilbakemeldingene hun opplevde å møte den gangen viste et spredt ideologisk syn på hva kunst og håndverksopplæringen skulle inneholde, og den kritiske holdningen til teknikk – og materialopplæring som en brems på kreativiteten kom til syne.

Siden den tid virker det som fagmiljøet har endret seg, men det vil alltid være ulike tolkninger av læreplanene. Det jeg ser nå er flere som, blant annet gjennom høringsuttalelsene, spør etter mer spesifikke ord og begreper som kan hjelpe dem å prioritere hvilke teknikker, verktøy og materialer som elevene skal arbeide med. Goodlads (1979) tolkningsnivå handler om å overføre læreplanen til praksis, og den åpner for ulike måter å forstå og bearbeide planen på. Ut ifra hvor åpen LK20 blir omtalt som, er det flere som uttrykker bekymring omkring et handlingsrom som åpner for tolkning som kan føre til at skoleeiere da kan velge vekk spesifikke materialområder. Fra høyresiden legges det vekt på at politikken må ha tillitt til kommunene, skolene og lærerne for at de tolker og bruker handlingsrommet på en fornuftig og lovpålagt måte, blant annet med tanke på Opplæringslova. Derimot ser vi fra fagmiljøets side at dette ikke alltid gjelder, og det er store sprik i hvilke fasiliteter skoler har, både på grunn av ressurser og prioriteringer. Selv om Opplæringslova krever at alle skoler skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel (1998), så legger handlingsrommet og tolkningsnivået opp til en varierende måte å tolke hva som ligger i ordet «nødvendig».

Stemmene som snakker forbi hverandre

Med tanke på rammefaktorene, kompetente lærere, gruppestørrelse, verksteder og relevante verktøy og materialer, konkluderer høyresiden nærmest med at disse begrenser handlingsrommet som er gitt både kommuner, skoleeiere, skoler og lærere. Dette opplever jeg som en måte å fraskrive seg ansvar på, og skylde på at handlingsrommet står i veien for at man ikke kan innføre noen av forslagene. De fremstår som svært kritiske til tiltak som de selv opplever kan føre til at handlingsrommet blir begrenset. På den andre siden sier fagmiljøet at handlingsrommet er vanskelig å utnytte uten rammefaktorene. Her leser jeg at høyresiden i politikken og

fagmiljøet snakker fullstendig forbi hverandre. Fagmiljøet og senderne i høringsuttalelsene sier det nøyaktig motsatte av høyresiden, og ber om endringer, som vi finner igjen i representantforslaget fra SV. Melby uttaler under stortingsmøte at: «Det vil også være viktig å høre dem som berøres av disse forslagene» (Melby, 2021). Store deler av dem som berøres av forslagene finner vi jo nettopp i høringsuttalelsene, og de sier klart og tydelig hvilke endringer, ut ifra egne opplevelser og yrkesstatus, som er nødvendige for at handlingsrommet skal kunne utnyttes fullt ut. De mener at rammefaktorene vil gi et enda større handlingsrom og uttrykker at planen ikke er gjennomførbar dersom rammefaktorene ikke er plass. Dette legger også Fagerås og Strand fra venstresiden vekt på. Høyresiden oppleves som svært opptatt av reformene som skulle sikre handlingsrom og metodefrihet for både kommuner, skoler og lærere, til den grad at de ikke virker villige til å gjøre endringer.

Videre diskusjon om rammefaktorer i kunst og håndverk

Funnene jeg har gjort gjennom analysen får frem et fagmiljø som ikke blir hørt. Rammefaktorer og handlingsrom er åpenbart temaer som engasjerer og får mye omtale i fagmiljøet, og jeg ble begeistret da jeg fant representantforslaget fra Sosialistisk venstreparti (SV). Derimot er det sterke motsetningene som kommer fra høyresiden i politikken. Fagfornyelsen legger opp til at faget kunst og håndverk skal bli mer praktisk og håndverksrettet. I sammenheng med det problematiserer fagmiljøet, spesielt skolene og lærerne som står midt opp i det, mangelen på rammefaktorer som svarer til fagfornyelsens innhold. Slik jeg leser stortingsmøtet, uttrykker politikerne at de vil det beste for alle aktørene innen utdanningssektoren, men dette ønsket blekner når man ser møtet i sammenheng med høringsuttalelsene. Saken er ikke oppgjort, det er fortsatt mye som må sies og uttrykkes til de aktørene som sitter med makten til å gjøre endringer i de sosiale strukturene. Jeg opplever også at det vil være naturlig å gjøre mer forskning omkring rammefaktorenes betydning for faget kunst og håndverk, for å få flere resultater på hvilke virkninger det har på både undervisningen og hva elevene sitter igjen med. Kanskje det er det som må til for å få politikerne på høyresiden med på laget. Eller kanskje begrepet handlingsrom trenger et nytt innhold.

Tilbakeblikk på egen undersøkelse

Oppgaven jeg har valgt å gå inn i har et bredt teorigrunnlag og mange sider som skal belyses. Valget om å analysere både høringsuttalelsene og stortingsmøtet mener jeg har gitt undersøkelsen et nyansert bilde, og hjulpet med å gi forklaringer på hvorfor ønsker og krav fra fagmiljøet ikke møtes av politikerne fra høyresiden. Ved å se alle dokumentene sammen har jeg funnet en motpol som jeg kanskje ellers ikke ville oppdaget, samtidig som det er interessant at så ulike dokumenter har aktører som uttrykker sine ståsteder på så like måter. Det har den kritiske diskursanalysen hjulpet meg med å finne. Det har vært utfordrende å finne tekster som kunne diskuteres opp mot høringsuttalelsene. Høringen kunne vært en analyse i seg selv, men jeg var opptatt av å gå i bredden og finne et motsvar til det som kom til uttrykk gjennom uttalelsene. Jeg har til tider opplevd at stortingsmøte ikke har hatt en naturlig sammenheng med høringsuttalelsene, og har følt på utfordringer med å skape en sammenheng mellom disse. Det finnes nok rom for at jeg kunne jobbet mer med kobling mellom politikk, utdanning og kunst og håndverk, selv om tematikken har blitt belyst gjennom oppgaven. Jeg har også tidligere utalt at det har vært utfordrende å finne forskning på feltet, noe jeg kunne jobbet mer med å finne. Gjennom oppgaven referer jeg mye til fagpolitiske artikler, hvor mer forskning kunne gitt større tyngde.

Validitet og reliabilitet

Med tanke på validitet og reliabilitet i datamateriale jeg har analysert er det mange positive sider ved utvalget av dokumentene. Skrede (2017) skriver at fordelene med å bruke allerede produserte dokumenter som empiri fremfor for eksempel et intervju, er at et intervjuobjektet kan bli påvirket av den som intervjuer gjennom sine svar. Vi kan ikke være helt sikre på at empirien som fremkommer gjennom et intervju gjenspeiler det intervjuobjektet faktisk ønsker å uttrykke. Validiteten på dokumenter som er skrevet av senderen selv er derfor bedre. I forhold til reliabilitet og etterprøvbareheten av analyserte dokumenter er det vanskeligere å måle. Skrede uttrykker at dette er fordi forskeren skal fortolke dokumentet, noe som naturlig varierer fra hvem som tolker (Skrede, 2017, s. 156-159). Her kommer også Faircloughs (2003) tanker om *meaning-*

making inn, hvor min bakgrunn, holdninger og forståelse av forfatterens bakgrunn, holdninger og intensjoner vil påvirke utfallet av analysen.

I min oppgave blir validiteten i dokumentene som analyseres opprettholdt fordi jeg har tatt i bruk dokumenter som er skrevet eller uttalt direkte fra sender. I tillegg ligger dokumentene tilgjengelig for allmenheten på offentlige statlige nettsider. Det skaper transparens gjennom undersøkelsen. Høringsuttalelsene er dokumenter hvor senderne etter eget ønske har sendt inn sine meninger, dette gjør det lettere å anta at innholdet gjenspeiler sendernes egne meninger og holdninger. Det samme kan sies om stortingsmøte, hvor vi både gjennom et transkribert referat og en video får en muntlig gjengivelse av representantenes meninger. Det som uttrykkes fra representantene er også en gjenspeiling av hva partiet de tilhører står for. Disse meningene kan vi også finne igjen i partiprogrammer og nettsider, som styrker validiteten. Hvorvidt resultatene av analysen er etterprøvbare, er vanskeligere å konkludere med. Som sagt vil min rolle som forsker og del av fagmiljøet påvirke hvordan jeg tolker dokumentene. Mine roller i samfunnet som utdannet faglærer i kunst og håndverk og del av fagmiljøet har gjort det vanskelig å holde tilbake på kritikken og forholde meg nøytral til dokumentene jeg analyserer. Skrede peker på at man kan øke reliabiliteten ved å gi en detaljert presentasjon av datamaterialet, noe jeg også gjør ved å legge inn store deler av dokumentene som lengre sitater, som skaper større innsikt. Skrede legger også vekt på at det ikke finnes en objektiv måte å analysere tekster på, og at man blir påvirket av samfunnsmessige faktorer som politiske - og sosiale forhold (Skrede, 2017, s. 159-160). Dette er dermed min måte som forsker og aktør i samfunnet å fortolke dokumentene på, og hvem vet, kanskje noen andres måte å tolke dokumentene på kan skape mer debatt rundt innholdet i min oppgave.

Praktisk – estetisk kommentar

Våren 2020 skrev jeg min bachelor i Faglærerutdanning i design, kunst og håndverk. Året etter jobbet jeg med eksamen *Prosjekt i praksis* som del av det første året på masterløpet. Begge oppgavene var preget av korona som førte til nedstenging delvis stengte butikker og hjemmekontor. Det satte store begrensninger på rammefaktorene rundt arbeidet mitt. Denne våren er hverdagen tilbake til normalen, butikkene og skolen er åpnet igjen, og jeg ønsker at den praktisk – estetiske kommentaren skal være et fysisk større arbeid. Nå kan jeg utnytte rammefaktorene som jeg har tilgjengelig, som verksteder, flere verktøy og materialer, i tillegg til muligheten for stille ut arbeidet mitt fysisk fremfor gjennom en skjerm.

Å utvikle håndverket

Både Sennett (2008) og Tin (2011) skriver om nødvendigheten med å opprettholde og utvikle de praktiske ferdighetene og håndverket. Tin skriver om hvordan nye industrielle løsninger har gjort at vi i moderne tid ikke er like avhengige av mennesker som kan bruke tradisjonshåndverket til å livnære seg selv og samfunnet. I sammenheng med dette peker han på tilfredstilelsen mennesker kan få av å skape ting med hendene (Tin, 2011, s. 11 - 15). Ifølge Tin er motoriske ferdigheter nødvendige for at vi som skapende mennesker skal kunne utvikle ideer og arbeidsmåter. Han uttrykker at de praktiske ferdighetene man opparbeider seg sammen med redskaper og mer avanserte instrumenter gir deg mulighet til å utnytte håndverkets spillerom ved å kunne videreutvikle håndverkstradisjonens teknikker, og sette sitt eget preg på dem (Tin, 2011, s. 216 - 218). Jeg ønsker å bruke mitt praktisk – estetiske arbeid til å tydeliggjøre resultatene fra analysen, men også få frem fagmiljøets side av saken og kritisere de politiske sidene som ikke ønsker føringer for rammefaktorer i kunst og håndverk. Gjennom prinsippene for kunstformen geriljabroderi og teknikkene for broderi, vil jeg utarbeide en visuell presentasjon av funnene gjort gjennom analysen, og sette mitt eget preg på håndverksformene.

Gjennom boken *The craftsman* legger Sennett (2008) blant annet fokus på koblingen mellom hode og hånd. Ifølge Sennett jobber enhver håndverker med samspillet mellom de praktiske ferdighetene og hodets evne til å løse problemer og forstå prosess. (Sennett, 2008, s. 9). I arbeidet mellom hode og hånd nevner også Sennett repetering, prøving og feiling som en viktig faktor for å mestre en teknikk og kunne forutse utfall av handlinger. Gjennom repetering jobber man også med problemløsning og produktutvikling i prosess (Sennett, 2008, s. 38). Disse tankene vil jeg ta videre i mitt arbeid med i broderiet for å utfordre ideene om brodering og jobbe med hvordan ulike visuelle uttrykk styrker budskapet i verket.

Geriljabroderi

Astrid Loraas og Mona Pedersen introduserer geriljabroderiet og dets formål gjennom boken deres *Geriljabroderi* (2010). Rundt 2010 dukket geriljabroderiet opp som en nyere form for håndverk. Geriljabroderiet har som mål å bryte ned de allmenne forstillingene om broderi som sjanger, samt å fjerne broderiets romantiserte ideer om det hjemmekoselige. Geriljabroderi som håndverksform skal vise frem alle deler av tilværelsen, som politikk, terrorfrykt, sosiale spørsmål, begjær, kjedsomhet og aggresjon (Loraas & Pedersen, 2010, s. 15). I følge Loraas og Pedersen må man altså være villig til å bryte ned innholdet i det tradisjonelle broderiet. Innholdet i geriljabroderier tar utgangspunkt i egne opplevelser, erfaringer og holdninger, og kan bestå av et livsmotto, et skjellsord, en slengbemerkning eller noe man ikke tørr å si høyt (Loraas & Pedersen, 2010, s. 102).

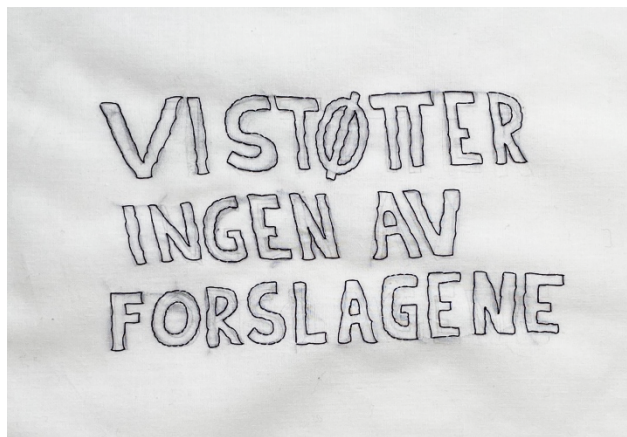
Mitt geriljabroderi

Det har til tider vært utfordrende å holde igjen engasjementet jeg har kjent på gjennom å skrive denne oppgaven. Som en del av fagmiljøet som kjenner på frustrasjonen av at politikere ikke hører på oss, blir det praktisk – estetiske arbeidet også en mulighet for å uttrykke egne følelser og ta del i diskusjonen. Geriljabroderi gir muligheten til å arbeide med et håndverk og kunne øve på og mestre en teknikk, samtidig som håndverkformen åpner for å beskrive frustrasjonen i møte mellom fagmiljø og politikk på en visuell måte.

Proessen frem til nå har bestått av håndbroderi. Frem mot utstillingen har jeg også lyst til å jobbe med maskinbroderi for å undersøke hvordan det visuelle uttrykket kan utfordres og bearbeides med maskinsting.



Figur 6: Eget broderi, med utgangspunkt i høyresiden



Figur 7: Eget broderi med utgangspunkt i høyresiden



Figur 9: Eget broderi, med utgangspunkt i fagmiljøet



Figur 8: Eget broderi, med utgangspunkt i fagmiljøet

Oppsummering og veien videre

I min masteroppgave har problemområdet omhandlet rammefaktorer, kompetente lærere, gruppestørrelser, verksteder og relevante verktøy og materialer, som påvirker opplæringen i kunst og håndverk og diskusjonene omkring dette teamet. Undersøkelsen har tatt for seg et fagmiljø og stortingspolitikere med meninger som går på tvers av hverandre. Oppgaven har hatt som intensjon å finne kjennetegnene ved fagmiljøet og politikeres argumenter og formuleringer, samt hvordan faghistorie og ideologi kan belyse innholdet i uttalelsene. I oppgaven har jeg besvart problemstillingen gjennom fire hovedområder: Språklige fremstillingsformer, innholdets fremstillingsformer, hvordan faghistorien kan belyse diskusjonene og hvordan geriljabroderi som praktisk-estetisk arbeid kan kommentere diskusjonene.

Det analysen av høringsuttalelsene og stortingsmøtet har vist er et fagmiljø på den ene siden som krever bedre vilkår for kunst og håndverksopplæringen. På den andre siden finner vi politikere som er delt mellom høyre og venstresiden, hvor høyresiden stiller seg svært kritisk til å innføre rammefaktorer som kan virke detaljregulerende for kommuner, skoleeiere eller lærere. Det som har vært en interessant oppdagelse ved å analysere språket i disse dokumentene er å se hvor likt de ulike aktørene ordlegger seg, men hvor ulikt innholdet er. Begge sider presenterer sine sannheter som påstander i stor grad, de bruker ofte modalitetmarkører som *krever* og *påstår*, og er tydelige i sin tale. Det er to ulike aktører i samfunnet, hvor den ene siden er de som bestemmer hvilke endringer som skal innføres eller ikke, og den andre siden er de som påvirkes av det. Det skaper en motpol som har vært interessant å undersøke, nettopp fordi det er så tydelig at de snakker forbi hverandre.

Den andre delen av problemstillingen leter etter faghistorie som kan belyse innholdet i diskusjonene. Her ser jeg det som ganske tydelig at endringene som startet i skolen på 1980 – tallet og reformene som ble innført rundt 2000 – tallet har en stor innvirkning på hvorfor man i dag er så opptatt av handlingsrommet. Skillet mellom det encyklopediske

– og kunstpedagogiske danningsperspektivet, som Brænne har satt lys på, ser også ut til å ha skapt en endring i fagets innhold og prioriteringer sett opp mot behovet for kompetente lærere, gruppestørrelse og behov for verksted og gode verktøy og materialer. Denne oppgaven har gitt meg et innblikk i et fagmiljø som vil ha endringer, med venstresiden av politikken på laget, men med høyresiden som en motpol. Det er en kompleks diskusjon, men slik jeg ser det er en av de største utfordringene at fagmiljø og politikk ikke klarer å møtes om hva som må eller bør endres rundt rammefaktorene i kunst og håndverk. Samtidig som det er uenigheter rundt hva det vil si å ha handlingsrom.

Mitt praktisk-estetiske arbeid har gitt meg mulighet til å ta del i diskusjonen og belyse den på en visuell måte. Gjennom geriljabroderi som uttrykks – og håndverksform har jeg fått utfordret både teknikk og innhold. Geriljabroderi har gitt meg, som del av fagmiljøet, muligheten til å ta et kritisk standpunkt til diskusjonene, uten å behøve å begrense meg. Som jeg har nevnt tidligere opplever jeg også diskusjonene jeg har oppdaget rundt rammefaktorene som komplekse. Geriljabroderiet har dermed også åpnet for å samle tankene og funnene rundt prosjektet på en visuell måte.

Veien videre

Veien videre for rammefaktorer i faget kunst og håndverk må nok starte med endringer fra politisk hold. Slik jeg ser det trenger vi enda mer forskning på temaet rammefaktorer i skolen. Har gruppestørrelse noe å si for elevenes læringsutbytte og vil skolens fasiliteter med tanke på godt utrustede verksteder påvirke hvilken kompetanse elevene sitter igjen med? Det er slike spørsmål jeg mener vi bør forske enda mer på for at ordet handlingsrom skal få en ny betydning. Den originale tanken med dette prosjektet var å gå ut i skolen og intervju lærere med tanke på hvordan fagfornyelsen fungerer i praksis og sammen med skolens gitte rammefaktorer. Derimot er fagfornyelsen enda ganske ny, og det er ikke sikkert jeg ville fått relevant data for dette temaet. Det jeg har oppdaget etter arbeidet med denne oppgaven er at det er mange av politikerne på høyresiden som viser til fagfornyelsen som løsningen på at kunst og håndverket skal

styrkes og at faget skal bli mer praktisk rettet. Da vil det være interessant å følge opp den originale tanken for denne masteroppgaven om noen år, når fagfornyelsen er implementert i alle skoler, og etterprøve virkningene av den. Har det blitt endringer på grunn av fagfornyelsen, eller sliter skoler og lærerne fortsatt med fraværet av de samme rammefaktorene.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (Third edition. utg.). SAGE.
- Berg, T. (2019, 3. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/c8dc3a49-66e7-4917-8316-8e42e4317135?disableTutorialOverlay=True>
- Bodø kommune. (2019, 5. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/1d3bc01c-38fd-4302-95b7-1d8ed281324a?disableTutorialOverlay=True>
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *Formakademisk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Creo - forbundet for kunst og kultur. (2019, 17. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/501d39e7-42e2-4eca-b538-306e5c53871b?disableTutorialOverlay=True>
- Digranes, I. (2009). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *Formakademisk*, 2(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.83>
- Espeland, M. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011 : praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (Bd. 2013/7). Høgskolen Stord/Haugesund. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse : et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* ([2. utg.]. utg.). Universitetsforl.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. I kommisjon hos Aschehoug.
- Fredrikstad kommune. (2019, 16. juni). *Høring- læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/b743d37e-2b78-40c9-8cb4-30dc260f2f41?disableTutorialOverlay=True>
- Gabrielsen, E. & Schwippert, K. (2017). 12 By og land; hand i hand? I hvilken grad reflekterer de norske PIRLS-resultatene enhetsskoleprinsippet på kommunenivå? I (s. 222-232). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-13>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Hof skole. (2019, 3. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/787f298f-7e3a-4249-a87a-c83b72240fe6?disableTutorialOverlay=True>

- Holdhus, S. Ø. (2019, 1. mai). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/dc8eed12-eb5a-4196-bddb-586bab02d97f?disableTutorialOverlay=True>
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene - en casestudie. *Acta didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1118>
- Johansson, L. (2019). Kompetanse og rammefaktorer *Formbanken*, 54(5). <https://www.formbanken.no/tidsskriftet/form/519/kompetanse-og-rammefaktorer?rq=fagfornyelsen>
- Kihle, B. K. A. (2019, 11. april). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/e5550665-976c-4bcc-981b-fab37a39efa0?disableTutorialOverlay=True>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen*. J.M. Stenersens forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen [1939]*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Korsmo, J. (2019, 27. mai). *Høring - læreplanene i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/0677a4ad-b8b2-4b55-bf74-e2031b52e425?disableTutorialOverlay=True>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen* (Nr: 132-18) [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606058>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Strategirapport). <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet & Kulturdepartementet. (2019). *Praktiske og estetiske fag skal styrkes i skolen, barnehagen og lærerutdanningen* (Nr: 206-19) [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/praktiske-og-estetiske-fag-skal-styrkes-i-skolen-barnehagen-og-larerutdanningen/id2665832/>
- Kunst og design i skolen. (2019, 18. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/530b40eb-06c8-4b95-b10f-806bcf20faf4?disableTutorialOverlay=True>
- Kunst og design i skolen. (2021). *En mer praktisk skole? Innfør maksimumsgrense på antall elever i Kunst og håndverk!* <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/en-mer-praktisk-skole-innfr-maksimumsgrense-p-antall-elever-i-kunst-og-hndverk>

- Kunst og design i skolen. (u.å.). Rom, inventar og vektøy I.
<https://www.kunstogdesign.no/romoginventar>
- Laila - Seksjon for kunst og håndverk. (2019, 24. mai). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar].
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/a01dee9e-9cbe-4855-9e5c-87446937c5e9?disableTutorialOverlay=True>
- Lausund, M. (2019, 1. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/9f3f09ec-15ad-46f0-9abb-0b79098cfd3c?disableTutorialOverlay=True>
- Loraas, A. & Pedersen, M. (2010). *Geriljabroderi*. Magikon.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lysbakken, A. S., E.F, Øvstegård, F. A., Andersen, K., Fagerås, M., Wilkinson, N. & Eide, P. (2021). *Representantforslag om en mer praktisk og variert skoledag* (Dokument 8:263 S (2020–2021)) [Representantforslag]. Stortinget
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2020-2021/dok8-202021-263s/?all=true>
- Løkvik, C. (2019, 22. mai). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/d4c02534-77a1-41fe-be71-e3b724c362e0?disableTutorialOverlay=True>
- Mandt, A., Mørkeberg Nielsen, M., Stangeland, M. & Stave, A. (2019, 18. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar].
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/480617c2-5fe2-4d9d-8568-20575091defa?disableTutorialOverlay=True>
- Manglerud skole. (2019, 17. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/372c295a-2783-4b10-9965-f8459ab83f33?disableTutorialOverlay=True>
- Masterteam for fagdidaktikk: kunst og design OsloMet. (2019, 18. juni). *Høring - læreplaner for kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar].
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/22056e10-d409-4bc9-8213-95b0b04cfeab?disableTutorialOverlay=True>
- Meld.St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Moe, E. & Johansson, L. (2020). Læreplanen må lese helhetlig og kritisk. *Formbanken*, 54(2). <https://www.formbanken.no/tidsskriftet/form/220/helhetligogkritisk>
- Nedre Eiker kommune. (2019, 28. mai). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/1bbeb8a1-00d4-4f28-a55b-d7d0f7b63cb6?disableTutorialOverlay=True>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.

- Nielsen, L. M. & Lepperød, J. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk. *Formakademisk*, 12(1).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>
- Nittedalsskolen. (2019, 29. april). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/38f78a2a-85c8-459b-9ee3-9e5f2bbce5cc?disableTutorialOverlay=True>
- Nord Universitet. (2019, 13. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/aa39180c-baa8-414c-a01e-a317badd94a9?disableTutorialOverlay=True>
- Norske Billedkunstnere. (2019, 17. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/f0dde3bc-55fc-440f-af00-bf56c283d65a?disableTutorialOverlay=True>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- Næss, P. (2013). Kritisk realisme og byplanforskning. *Formakademisk*, 5(2).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.493>
- Omtveit, B. (2021). Løysinga ligg i gode rammevilkår. *Formbanken*, 55(3).
<https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/lysinga-ligg-i-gode-rammevilkr>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, C., Borgan Reiling, R., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R. & Smedsrud, J. (2021). *Lærertetthet i koronapandemiens første år: Analyse av GSI og intervjuer med skoleiere, skoleledere og lærere* (21051). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://www.udir.no/contentassets/a84b9224a91d424a890d38c5225c5bdd/nor-m-for-larertetthet-del4-nifu-2021.pdf>
- Rongved, E. (2016). Mener om utdanning – mangler kunnskap. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/mener-om-utdanning--mangler-kunnskap/?fbclid=IwAR0go8x5j3yS5mD8OG-PK2CpsXOQm6l6MlUrexHuvTvOs9gA6fXQfrm5A64>
- Rygge Ungdomsskole. (2019, 17. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/11fa2377-ff4e-45d1-83cf-fec9d33c68c4?disableTutorialOverlay=True>
- Salomon, O. (2010). Introductory Remarks. I G. Adamson (Red.), *The Craft Reader* (s. 12). Berg.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- St.Meld. nr. 19 (2001-2002). *Nye oppgaver for lokaldemokratiet - regionalt og lokalt nivå*. Kommunal- og distriktsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-19-2001-2002-/id195855/?ch=1>

- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Stortinget. (2021, 18. mai). *Stortinget - Møte tirsdag den 18. mai 2021*. Sak nr. 7 (Innst. 413 S (2020–2021)). <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2020-2021/refs-202021-05-18?m=7>
- Stortinget. (2021, 20. mai). *Stortinget - Møte torsdag den 20. mai 2021*. Votering i sak nr. 7, debattert 18. mai 2021 (Innst. 413 S (2020-2021)),. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2020-2021/refs-202021-05-20?m=18#2021-05-18-7>
- Tin, M. B. (2011). *Spilleregler og spillerom : tradisjonens estetikk* (Bd. 141). Novus forl. Instituttet for sammenlignende kulturforskning.
- Torgeirsdatter, K. (2019, 18. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/f46c3c1e-efd7-4d61-9368-391aed262fb6?disableTutorialOverlay=True>
- Tømmerås, I. L. (2019, 23. april). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/2a61a9fe-ed8d-4e0b-90b6-4234251e7383?disableTutorialOverlay=True>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2019, 18. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/bcce77f0-5910-4ea4-8849-cdc54fcce60d?disableTutorialOverlay=True>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji* [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/341>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om grunnskolen 2021-2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/fakta-om-grunnskolen/#>
- Utdanningsforbundet. (2019, 14. juni). *Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. [Høringssvar]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/8318b3a0-31bf-46c0-9521-8803507f9db4?disableTutorialOverlay=True>
- Utdanningsforbundet. (2022). *Slik rammes elevene av lærerkrisen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/savnet-larer/slik-rammes-elevene-av-larerkrisen/>
- Vavik, L. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009 : utdanning, skolefag og teknologi* (Bd. 2010/1). Høgskolen Stord/Haugesund. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152120/Rapport.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Aasen, P. & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta didactica Norge*, 4(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.1058>

Figur – og bildeliste

Figur 1: Egen illustrasjon, utvalgte rammefaktorer i avhandlingen.....	5
Figur 2: Egen illustrasjon, tidslinje over rammefaktorer i læreplanene	16
Figur 3: Levels of commitment. Oversatt tabell hentet fra Fairclough. N. (2003). Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. Routledge. S. 170.....	30
Figur 4: Egen illustrasjon, oppsummering av funn fra analyse av høringsuttalelsene	55
Figur 5: Egen illustrasjon, oppsummering av funn fra analyse av stortingsmøte	66
Figur 6: Eget broderi med utgangspunkt i høyresiden	83
Figur 7: Eget broderi, med utgangspunkt i høyresiden	83
Figur 8: Eget broderi, med utgangspunkt i fagmiljøet	83
Figur 9: Eget broderi, med utgangspunkt i fagmiljøet	83