

REFLEKSJONER

Læreres tanker rundt valg av undervisningsmetoder i kunsthistoriske emner på KDA

REFLEKSJONER

Læreres tanker rundt valg av undervisningsmetoder i kunsthistoriske emner på KDA

ANJA TVENNING

Kandidatnummer: 555

Master i estetiske fag, Fagdidaktikk: kunst og design

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

OsloMet – Storbyuniversitetet 2022

<https://oda.oslomet.no>

SAMMENDRAG

Denne masteravhandlingen undersøker hvordan tre faglærere reflekterer over valg av undervisningsmetoder som benyttes i formidling av kunsthistoriske emner ved utdanningsprogrammet kunst, design og arkitektur (KDA) i videregående skole. Det er et mål at denne undersøkelsen skal bidra med fagdidaktisk innsikt, samt øke min egen formidlings- og undervisningskompetanse. Med fenomenologi som vitenskapsteoretisk ståsted og kvalitativt, semistrukturert intervju som metode forsøker denne avhandlingen å besvare følgende problemstilling:

Hvilke fagdidaktiske refleksjoner gjør lærere seg rundt valg av undervisningsmetoder for egen undervisning av kunsthistoriske emner?

Avhandlingens teorigrunnlag innebærer et historisk tilbakeblikk på læreplanene på videregående nivå med fokus på metodefrihet, undervisningsmetoder, og kompetansemål som omhandler kunsthistoriske emner, samt Fagfornyelsens endringer i kontrast til tidligere læreplaner. I tillegg kommer kunnskapsforankring i læringsteorier, forskning om undervisningsmetoder, og formålet med å lære om kunsthistoriske emner. Hovedfunnene kommer i tre kategorier: **Løser Fagfornyelsen problemet?** – hvor jeg ser på den positive effekten integrering av kunsthistoriske emner har på undervisningsmetodene som kan brukes. **Det intuitive**, som tar for seg informantenes overraskende begrepsforvirring og tolkningsprisk, og hvor definering av den tause kunnskapen yrkesaktive lærere besitter blir presentert som en løsning på avstanden mellom teori og praksis i lærerutdanningene. **Utdanningsinstitusjonenes ansvar**, som innebærer en diskusjon om den formelle kompetansen lærerne har, hvordan undervisning om undervisning foregår og kan forbedres, samt metodefrietens fallgruver og muligheter. Forelesningsbasert undervisning dominerer i både skolen og på universiteter, på tross av at det er studentsentrerte metoder som aktiviserer elever og studenter som gir høyest læringsutbytte. Metodefrihet fordrer at lærere har et godt nok grunnlag fra studiene til å gjøre gode valg. Det praktisk-estetiske kommer som en kommentar til det teoretiske arbeidet, inspirert av funn. Med utgangspunkt i at informantene mine ønsker å sette kunsthistorien i en kontekst for elevene sine, utforsker jeg hvordan jeg kan legge til rette for refleksjon over representasjon ved å male marginaliserte mennesker på speil.

ABSTRACT

This master's thesis examines how three teachers reflect on choices regarding teaching methods used in teaching subjects related to art and culture history in the education program art, design and architecture in upper secondary school. The goal is that this study will contribute didactic insight, as well as increase my own teaching competence. With phenomenology as the scientific theoretical position and qualitative, semi-structured interview as the method, this thesis attempts to answer the following research question:

What didactic reflections does teachers make around their choice of teaching methods for subjects related to art and culture history in their own teaching practice?

The theoretical basis of this thesis entails a historical review of the curricula at the upper secondary level in regard to method freedom, teaching methods, and competence goals that has to do with art history topics, as well as changes in The New Curriculum in contrast to previous curricula. In addition, knowledge is anchored in learning theories, research on teaching methods, and the purpose of learning about art history topics. The main findings come in three categories: **Does The New Curriculum solve the problem?** - where I look at the positive effect integration of art history subjects has on the teaching methods that can be used. **The intuitive**, which deals with the informants' surprising confusion around the concepts I use based in theory, and where the defining of the tacit knowledge possessed by teachers is presented as a solution to the distance between theory and practice in the education of teachers. **The responsibility of educational institutions**, which involves a discussion about the formal competence of teachers, how teaching about teaching takes place and can be improved, as well as the pitfalls and possibilities of freedom of method. Lecture-based teaching dominates in both schools and universities, even though student-centered methods that activate pupils and students is what provide the highest learning outcomes. Freedom of method requires that teachers have a good enough basis from their studies to make good choices. The practical and artistic part of this thesis is a commentary on the theoretical work, inspired by the empirical discoveries. My informants put art history in a context for their students, and it's based on this that I explore how I can facilitate reflection on representation by painting marginalized people on mirrors.

TAKK TIL

Takk til mine kunnskapsrike veiledere Else Margrethe Lefdal og Siv Hofsvang for gode og hyggelige veiledninger med konstruktive tilbakemeldinger. Takk for engasjementet! Vil også rette en takk mot Laila Belinda Fauske for standhaftig engasjement og oppmuntring.

Takk til lærerne som stilte opp til intervju, og var villige til å dele tanker og erfaringer. Jeg har lært utrolig masse av de dyktige informantene mine, både relatert til masteren og ikke. Uten dere ville ikke denne avhandlingen funnet sted.

Takk til venner og familie som har gitt støtte og oppmuntring. En spesiell takk til medstudenter på masterkontoret for hyggelige samtaler, både faglige og ikke.

Og til slutt; takk til meg selv. Jeg er så stolt av at jeg ikke ga opp.

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
TAKK TIL	V
PROBLEMMOMRÅDE	1
MOTIVASJON FOR UNDERSØKELSE.....	1
AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARINGER.....	2
<i>Problemstilling</i>	4
<i>Presisering</i>	4
<i>Avhandlingens struktur</i>	4
METODE	5
VITENSKAPSTEORIETISK STÅSTED	5
KVALITATIV DATAINNSAMLING	6
<i>Abduktiv tilnærming</i>	6
<i>Utvalg av informanter</i>	7
<i>Deltagende observasjon</i>	7
<i>Semistrukturert intervju</i>	8
<i>Litteraturstudie</i>	9
ANALYSE.....	9
<i>Hermeneutikk</i>	9
<i>Transkribering</i>	10
<i>Koding og kategorisering</i>	10
<i>Etiske hensyn</i>	11
RELIABILITET OG VALIDITET	11
UNDERSØKELSESFELT	13
ET HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ LÆREPLANENE.....	13
<i>Undervisningsmetodikk og metodefrihet</i>	13

<i>Kompetansemål om kunsthistoriske emner</i>	15
FAGFORNYELSEN 2020	19
<i>Undervisningsmetodikk og metodefrihet</i>	20
<i>Ikke lenger et eget hovedområde</i>	21
<i>Ny femårig faglærerutdanning</i>	22
KUNNSKAPSFORANKRING	23
HVORDAN LÆRER VI?.....	23
UNDERVISNINGSMETODE.....	24
UNDERVISNING OM UNDERVISNING.....	27
TAUS KUNNSKAP.....	30
KUNSTHISTORISKE EMNER.....	30
PRESENTASJON AV FUNN	32
BEGREPSFORVIRRING OG TOLKNINGSSPRIK.....	33
DEN FORMELLE KOMPETANSEN	34
DET INTUITIVE.....	36
METODEFRIHET	38
INTEGRERING AV KUNSTHISTORISKE EMNER	41
Å TA ELEVENE SERIØST	43
OPPSUMMERING	45
DRØFTING	46
LØSER FAGFORNYELSEN PROBLEMET?.....	46
DET INTUITIVE.....	48
UTDANNINGSINSTITUSJONENES ANSVAR	50

OPPSUMMERING.....	56
DET PRAKTISK–ESTETISKE.....	59
LITTERATURLISTE.....	61
TABELL– OG BILDELISTE	65
VEDLEGG	66
MAIL TIL POTENSIELLE DELTAGERE	66
INFORMASJONSSKRIV	67
INTERVJUGUIDE	71
GODKJENNING FRA NSD	73
STØRRE BILDER AV DET PRAKTISK–ESTETISKE	76

PROBLEMOMRÅDE

MOTIVASJON FOR UNDERSØKELSE

Snart må jeg svare «lærer» og ikke «student» når folk spør meg hva jeg er; med ett er yrkeslivet her. Jeg ønsker naturligvis å bli en god lærer, og jeg er stolt av den fagdidaktiske og pedagogiske kompetansen jeg nå besitter. I kompetansebegrepet ligger det at yrkesutøvere kan handle på en profesjonell måte innenfor yrkesmessige kontekster (Jensen & Traavik, 2010), og i denne sammenhengen handler det om fagets *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Undervisningsmetode er den måten undervisningen legges opp og undervises på, altså fagdidaktikkens *hvordan*, og det er her jeg føler jeg ikke står stødig nok. Som student har jeg opplevd forelesningsbasert undervisning som både utbredt, kjedelig og lite motiverende. Det som gjør det kjedelig, er at det ofte varer for lenge og ikke aktiviserer studentene. Det blir for statisk. At forelesning dominerer, underbygges av forskning (Haug, 2010). Av erfaring virker det som at forelesningsbasert undervisning er svært utbredt i formidling av kunsthistoriske emner, og det kan også se ut som at kunsthistoriske emner er lite motiverende for elever (Michl, 2001). Man kan stille spørsmål om én mulig forklaring her er undervisningsmetodene som brukes. Hvordan kan undervisningsmetoder bidra til å inspirere og motivere elever?

Målet med denne masteravhandlingen er å øke egen kompetanse innenfor temaer knyttet til undervisningsarbeid, altså fagdidaktikkens *hvordan*. Jeg har over tid syntet at jeg ikke kan nok om de mulighetene som finnes når man skal velge hvordan noe skal formidles. Jeg har kanskje hørt noen navn på undervisningsmetoder før, eksempelvis flipped classroom, men jeg har ikke internalisert det. Det er viktig kunnskap for en lærer å ha, dette med hva undervisningsmetode er og hvordan man bruker det i praksis. I arbeidet med denne masteravhandlingen har jeg blitt oppmerksom på at det ikke bare er jeg som setter spørsmålstegn ved denne formidlingskompetansen vi sitter igjen med etter endt studie. Jeg har identifisert en pågående diskurs innenfor vårt fagfelt, etter at jeg begynte å pirke i dette problemet.

Det kan virke som at dette er et selvfølgelig problemområde, denne higen etter engasjerende undervisningsmetoder. Vi vet jo at vi ikke kan ha monolog foran elevene for lenge, for da mister vi oppmerksomheten deres. Det er noe vi har hørt flere ganger

som lærerstudenter, men hvorfor holder da mange lærere ved universiteter ofte monologbaserte forelesninger for studentene? Hva er det jeg som lærerstudent tar med meg etter fire år med teoretiske forelesninger i blant annet fagdidaktikk og pedagogikk? Og hvorfor har forelesning nærmest blitt etablert som standard undervisningsform i kunsthistoriske emner på universiteter? Det er så klart et skille mellom undervisning av voksne studenter og elever i skolen, men er ikke undervisningen lærerstudenter får, et eksempel for senere yrkesutøvelse?

AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARINGER

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere reflekterer over valg av undervisningsmetoder som benyttes i formidling av kunsthistoriske emner på videregående skole. Det fagdidaktiske potensialet er spesielt interessant. Det er en forbindelse mellom museumsundervisning og formidling av kunsthistoriske emner i skolen, og selv om noe litteratur vil favne begge deler, så er det først og fremst undervisning i videregående skole som er mitt undersøkelsesområde. Jeg velger å undersøke hvordan lærere underviser, fremfor å lage et opplegg selv og teste ut dette med en elevgruppe. Jeg ser heller ikke på elevens læringsutbytte, fokuset ligger på den fagdidaktiske tekningen innen kunsthistorieformidling. Det er læreres refleksjoner, framfor elevenes opplevelser, som vektlegges i denne masteravhandlingen.

Når det kommer til de fem nivåene mellom teori og praksis; den ideelle, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979), skal jeg se på den oppfattede og den gjennomførte. Den oppfattede læreplanen er den enkelte lærers fortolkning av det vedtatte læreplanverket, og den gjennomførte er hvordan læreplanen utspiller seg i praksis i undervisningen. Jeg kommer heller ikke unna å se på den formelle, altså de vedtatte læreplanene.

Jeg velger å bruke «kunsthistoriske emner» som et paraplybegrep som favner kunsthistorie, arkitekturhistorie, visuell kultur, og kulturhistorie – altså de ofte historiske og teoretiske aspektene ved faget. Dette innebærer også andre faglige innfallsvinkler som analysemetoder, fortolkning og filosofi. Det er formidling av teoretisk kunnskap jeg ønsker å se nærmere på og innenfor faglærerutdanningen i design, kunst og håndverk er det nærliggende å se på kunsthistoriske emner. Kunsthistorien i seg selv er ikke så viktig

i denne undersøkelsen. Det er heller ikke et poeng å snakke om fagets relevans. Det er undervisningsmetode som står sentralt. Undervisningsmetode er i denne masteravhandlingen definert som hvordan man formidler kunnskap foran en elevgruppe, altså hvordan undervisningen gjennomføres.

Planen er å se nærmere på undervisningspraksis i formidling av kunsthistoriske emner, da med et spesielt fokus på alternativer til den etablerte praksisen med forelesningsbasert undervisning. Hvilke undervisningsstrategier har vi? Hvordan kan vi styrke dem? Jeg kan ikke si noe generelt om hele praksisen, men om det jeg ser i undersøkelsen. Det er et mål at denne undersøkelsen skal åpne for interessante og viktige fagdidaktiske drøftinger, samt bidra til utvikling av kunnskap om undervisningspraksis. Denne masteravhandlingen sikter seg inn på tradisjoner og praksis innen undervisning av kunsthistoriske emner, men mye av dette er overførbart til andre fag også, der forelesning dominerer. Jeg håper dette kan bidra til tverrfaglig innsikt. Det ligger en slags kritikk i bunnen av prosjektet mitt, knyttet til at formidling av kunsthistoriske emner kan være nokså tradisjonell. Det er viktig at jeg tar et skritt tilbake fra et potensielt kritisk ståsted, og heller er i dialog med lærerne.

Begrepene undervisningskompetanse og formidlingskompetanse står sentralt i denne undersøkelsen. Lærere skal kunne et fagstoff som skal formidles til elever, og de skal kunne formidle det på en måte som bidrar til at elever får det med seg og gjerne sånn at det vekker interesse. Det vil si at formidlingsformen skal bidra til at eleven lærer fagstoffet og får et læringsutbytte. Dette tar oss inn på pedagogikk og læringsteorier; hvordan vi mennesker, og da spesielt barn og unge, lærer best. Undervisning i kunsthistoriske emner stiller krav til kunsthistorisk fagkompetanse og fagdidaktisk kompetanse knyttet til formidling av kunsthistoriske emner. Denne undersøkelsen retter fokuset mot hvilke undervisningsmetoder som er i fokus når lærere reflekterer over egen undervisning og hva de trekker inn i refleksjonene.

Problemstilling

Det er valgene lærerne gjør, og tanker og refleksjoner rundt valgene, som er interessant. Undersøkelsen tar utgangspunkt i intervjuer med tre lærere ved utdanningsprogrammet kunst, design og arkitektur (KDA) i videregående skole:

Hvilke fagdidaktiske refleksjoner gjør lærere seg rundt valg av undervisningsmetoder for egen undervisning av kunsthistoriske emner?

Presisering

Refleksjon blir ofte brukt som et synonym til å tenke, hvilket gjør det til et upresist begrep (Klemp, 2014). I denne masteravhandlingen er det definert som en prosess i bevisstheten, hvor man går i dialog med en situasjon, som fører til ny innsikt og kunnskap. Å reflektere er en kompleks prosess (Oksbjerg & Thingholm, 2020). Refleksjoner er personbetinget og en følge av den enkeltes fortolkning av noe. En refleksjon er ikke noe som kan betegnes som et korrekt svar, men heller noe som gir erfaring i en spesifikk sammenheng. Refleksjon er viktig i både profesjonell yrkesutøvelse og i lærerutdanningen (Klemp, 2014). Refleksjon blir også beskrevet som bindeleddet mellom teori og praksis (Oksbjerg & Thingholm, 2020).

Avhandlingens struktur

Først innleder jeg med motivasjon for valg av problemområde etterfulgt av begrepsavklaringer, avgrensinger og problemstilling. Så beskriver jeg det vitenskapsteoretiske ståstedet mitt, og de metodiske valgene jeg har tatt i avhandlingen. Deretter presenterer jeg de teoretiske perspektivene jeg har tatt utgangspunkt i. Disse innebærer teorier om læring, et historisk blikk på læreplanene i lys av tematikken min, en faglærerutdanning i endring og noen fagdidaktiske perspektiver på kunsthistorie. Videre koder og analyserer jeg empirien jeg har samlet inn i form av intervju, før jeg drøfter funnene mine opp mot teori. Avslutningsvis kommer det en oppsummering, før jeg snakker om det praktisk-estetiske som en kommentar til masteravhandlingen.

METODE

I dette kapitlet ønsker jeg å gjøre rede for avhandlingens vitenskapsteoretiske ståsted, og de ulike forskningsmetodene som er brukt for å belyse problemstillingen. Avhandlingen og kunnskapen som blir til er preget av *når* og *hvor* den er gjennomført, min posisjon, teoretiske perspektiver, metodiske fremgangsmåter, valg og konsekvenser, og deltagerne. Jeg går inn i dette med et ønske om å utvikle egen kompetanse, samt et mål om å bidra til nye fagdidaktiske tanker på feltet.

VITENSKAPSTEORIETISK STÅSTED

Fenomenologiens grunnleggende idé er at subjektets erkjennelse og opplevelse står i sentrum, mens forskeren er med i prosessen og hens forståelse har betydning i tolkning av resultater. Det er en måte å referere til de kvalitative aspektene ved vår erfaring (Halvorsen, 2007). «Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Giorgi, 1985 & Moustakas, 1994, sitert i Postholm, 2011, s. 41). Forskeren ønsker å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Fenomenologi er studier av erfaringer, og kunnskap skapes i refleksjonene som gjøres av forskeren (Postholm, 2011).

I denne avhandlingen er lærernes refleksjoner i fokus, samtidig som at min tolkning av disse refleksjonene opp mot teoretiske perspektiver og de andres refleksjoner, også er sentral. Å se på problemstillingen i et fenomenologisk perspektiv vil belyse mulighetene som ligger i den enkeltes refleksjoner og erfaringer. Det at forskeren er deltakende i tolkningen av undervisningssituasjoner, kan bidra til økt forståelse av hvordan formidling oppleves. Kvalitative intervjuer i etterkant av observasjon vil gi et dypdykk i refleksjonene erfarne lærere har rundt undervisningsmetode.

Det finnes flere tilnærminger, og jeg velger å plassere meg innenfor det som kalles psykologisk fenomenologi, hvor individet er i fokus. Målet er at forskeren skal undersøke enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som man ser på hvordan samme fenomen blir oppfattet at forskjellige individer (Creswell, 1998, sitert i Postholm, 2011, s. 41). Et fenomen blir beskrevet som en handling eller ytring (Christoffersen & Johannessen, 2018),

noe som ifølge fenomenologiens far, Husserl (1859 – 1938), eksisterer i menneskers bevissthet (Postholm, 2011).

KVALITATIV DATAINNSAMLING

For å besvare problemstillingen, ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, da det er mer hensiktsmessig hvis man ønsker å ha en utforskende prosess eller ønsker å fremheve deltagerens egne perspektiver og måter å snakke om et fenomen på (Gleiss & Sæther, 2021). Kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming handler om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. En kvalitativ forsker forsøker å forstå deltagerens perspektiv (Postholm, 2011). Det åpner for spontanitet og tilpasning i interaksjon med deltageren, og gjør det mindre formelt. Ved et kvalitativt intervju blir det mulig å skaffe mer utfyllende og detaljerte svar, spesielt siden et mer ustrukturert intervju gjør det mulig å tolke svar i øyeblikket og stille oppfølgings spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2018). Dette er gunstig når målet er at lærernes refleksjoner skal løftes frem.

Når jeg går inn i prosessen med å samle inn empiri, er det viktig at jeg hele tiden er klar over min egen forståelseshorisont, og at den er med på å påvirke tolkingene jeg gjør underveis. Det er vesentlig at jeg forsøker å forholde meg nøytral til egne fordommer, og heller lytter nysgjerrig til informantens tanker, da det er deres refleksjoner jeg er opptatt av. Forberedelsene mine innebærer faglig kunnskapsoppbygging, utarbeiding av intervjuguide (se vedlegg 3), valg av intervju type, og valg av intervjuobjekter.

Abduktiv tilnærming

En pendling mellom det induktive og det deduktive kalles abduktiv tilnærming, og anvendes her i prosessen med å samle inn og analysere data. Dette samsvarer med hermeneutisk spiral. Funn leder til undring som må undersøkes, som igjen leder til nye funn (Gleiss & Sæther, 2021). Prosessen starter deduktivt ved at jeg setter meg inn i teori, før jeg har en induktiv intervju prosess hvor fleksibilitet, intuisjon og flyt får mer plass. Videre oppstår det ny forståelse og nye spørsmål ut ifra empirien, som undersøkes i

teorien fra et deduktivt ståsted. Analysen spesielt pendler mellom induktiv og deduktiv tilnærming, ved at teori og empiri informerer hverandre.

Utvalg av informanter

Informantene mine er tre faglærere som underviser på utdanningsprogrammet kunst, design og arkitektur (KDA) ved tre forskjellige videregående skoler på Østlandet. Arbeidet deres innenfor kunsthistoriske emner tar i stor grad for seg de samme kompetansemålene. Jeg har en arbeidshypotese om at de benytter seg av varierte undervisningsmetoder, siden det kan antas at de som har takket ja til å delta, har mange refleksjoner å dele. Jeg antar også at dette er lærere som ønsker å utvikle seg kontinuerlig, og at de har et stort engasjement for faget sitt. Dette utgjør et strategisk og hensiktsmessig metodeutvalg, for å utvikle inngående kunnskap om master-avhandlingens tematikk. Relevansen for problemstillingen ligger i muligheten for innblikk i variasjon av undervisningsmetoder, strategiene som brukes i de forskjellige formidlingsformene, og det fagdidaktiske potensialet. Dette danner grunnlag for empiri som kan analyseres og sammenlignes, hvor det vil kunne bli sagt noe generelt om temaet på bakgrunn av undersøkelsen.

Da jeg hadde bestemt meg for å intervjuere lærere på videregående nivå, var det naturlig å se på skoler i geografisk nærhet til OsloMet. Det startet med en epost (se vedlegg 1) til skoler med utdanningsprogrammet kunst, design og arkitektur (KDA) som ble videresendt til relevante lærere. De som viste interesse og senere takket ja, fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) og en intervjuguide (se vedlegg 3).

Deltagende observasjon

I forkant av intervjuene så jeg det som lærerikt å observere lærerne mens de underviste i timer der kunst- og kulturhistoriske temaer var i fokus. Dette la grunnlag for oppfølgingsspørsmål under intervjuene i etterkant, samt hvordan jeg tolket svarene jeg fikk da jeg senere skulle analysere empirien.

I deltagende observasjon er åpenhet overfor den livsverden forskeren møter og bruk av intuisjon som erkjennelsesform, vesentlig. Data samles inn i spesifikke situasjoner, gjennom direkte kontakt. Det at observatøren er med i observasjonsgruppa kan føre til at hen får informasjon hen ellers ikke ville fått (Halvorsen, 2007).

Hensikten var å kartlegge reell praksis, og hvordan undervisningen oppleves for en betrakter. Det var primært læreren som skulle observeres, men da spesielt deres samhandling med elevene. Hvordan de formidler de kunsthistoriske emnene, og hvilken grad av monolog versus dialog som brukes, er svært interessant. Hvorvidt denne kunsthistoriske kunnskapen blir brukt i det praktiske arbeidet, samt elevenes engasjement, gir innblikk i hvordan jeg skal tolke lærernes tolkning av undervisningssituasjonen. Observasjonen ble gjort fra elevens perspektiv, for å gi meg mer å gå på når jeg skulle forstå deres refleksjoner.

Semistrukturert intervju

Innsamlingen av data kommer i form av semistrukturerte intervjuer. Kvalitative metoder for datainnsamling handler om dybdekunnskap, og innebærer ofte færre intervjuobjekter. Et semistrukturert intervju har gitte spørsmål, men åpner for oppfølgingsspørsmål (Dalland, 2013). Disse oppfølgingsspørsmålene oppstod både på bakgrunn av observasjonen, og nysgjerrighet som oppstod i øyeblikket da informanten sa noe interessant. Kvalitative semistrukturerte intervjuer av lærerne brukes som et metodisk verktøy for å få et grundigere innblikk i valgene de tar rundt undervisningspraksisen sin. Det at det var åpent for å spørre om presisering når et svar var uklart, bidro til at informasjonen jeg fikk gikk enda mer i dybden.

Intervjuene, samt observasjonen i forkant, ble alle gjennomført i uke 43. Dette gjør at jeg har det samme utgangspunkt i all samhandling med informantene mine. Observasjon og intervju foregikk på samme dag, slik at opplevelsen fra klasserommet skulle være ferskt i minnet. Alle intervjuene ble utført i nettskjema diktafon-app fra UiO. For å sikre at jeg fikk med meg det som var viktig, sørget jeg for en bredde i tematikken, og jeg la til kortfattede oppfølgingsspørsmål.

Litteraturstudie

Det har blitt gjort kontinuerlige litteraturstudier i løpet av prosessen. I forkant av datainnsamling var det i stor grad for å få en forståelse av feltet, mens mesteparten av teorikapittelet er skrevet i tandem med analysen. Empiri informerer teori, og motsatt. Litteraturen som er brukt har vært lett tilgjengelig, basert på søkeord som «undervisningsmetode», «undervisningsmetodikk», «læringsteori» og «universitetsdidaktikk».

ANALYSE

I og med at min forståelse har innvirkning på fortolkningen, som følger av at det ligger en fenomenologisk tekning til grunn, så må jeg være tydelig i beskrivelsen av hvordan jeg ser på resultatene. Teori om sammenheng – at kunnskap må forstås i forhold til kontekster, situasjoner og relasjoner (Alvesson & Sköldberg, 2008), danner grunnlag for tolkning av datamaterialet.

Tolkningsstrategien min innebærer både hvordan jeg koder datamaterialet mitt, og hvordan jeg analyserer temaene som springer ut av kodingen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i diffraktiv analyse for å tolke funnene mine. Det handler om å se på forskjeller, og bevisst «blåse opp» disse forskjellene, slik at man kan diskutere nyansene. Møtet mellom ulike meninger kan skape noe nytt (Maapalo, 2018). Et grep jeg tok var å til dels tenke i *ekstrem*er for å få frem forskjeller og ulikheter. Et annet grep var å bryte med egen proporsjonsforståelse, altså hvor viktig jeg anser noe for å være, for å åpne opp for informantenes perspektiver.

Hermeneutikk

Jeg tar utgangspunkt i beskrivende analyse, hvor man ser på hva deltagerne sier, og forstår delen opp mot helheten (Christoffersen & Johannessen, 2018). Dette sammenfaller med den abduktive tilnærmingen for datainnsamling, og den hermeneutiske **spiralen** som blir spesielt viktig i analysen av empirien. Hermeneutikk går ut på at man må fortolke ulike fenomen som danner grunnlag for kunnskap. Hermeneutisk **sirkel** handler om å forstå en del ut fra en helhet, eller helheten i forhold til delene som den består av (Halvorsen, 2007).

Tanken om at kunnskap bygger på måten hendelser, fenomener og aspekter fremstår for oss, og ikke nødvendigvis slik de er i seg selv, kan være med på å gi forståelse rundt de fagdidaktiske valgene lærerne tar. Jeg har pendlet mellom å analysere teori og empiri opp mot hverandre, sett delene i forhold til hverandre og i sammenheng med forskningslitteratur, og har over tid jobbet for å utvikle et nyansert bilde av helheten.

Transkribering

Transkribering av intervjuene ble gjort like etter at intervjuene fant sted, for å huske kontekst og tanker jeg hadde under intervjuet. Det ble skrevet ned ordrett, basert på lydopptak med diktafon-app godkjent av OsloMet, og jeg har valgt en mer leservennlig fremstilling, hvor fyllord og halve setninger som ikke har noen innvirkning på betydningen av det som blir sagt er fjernet. Der hvor det ha vært latter, som påvirker konteksten, har dette blitt inkludert. Mens jeg transkriberte noteterte jeg også tanker som oppstod, som senere kunne bidra i tolkningsprosessen.

Koding og kategorisering

Analyseprosessen er i stor grad induktiv, hvor kategoriene springer ut av datamaterialet, i motsetning til ved deduktiv analyse, hvor kategoriene er etablert på forhånd. Det vil si at analyseprosessen er kreativ. Dette innebærer en friere koding, som er preget av min forforståelse i utarbeiding av kategorier. Datamaterialet kan sees på som en situasjon man går inn for å observere, hvor man trekker ut det man tenker er relevant og interessant på bakgrunn av assosiasjoner. Disse assosiasjonene bygger på tidligere forskning, egen forforståelse, teoretiske perspektiver, og egne følelser. Det gjør at man kan plukke ut deler og reflektere over hvordan disse relaterer til helheten (Gleiss & Sæther, 2021).

Rent praktisk tok jeg utgangspunkt i Maltruds (2003) fire hovedsteg for fenomenologisk analyse av meningsinnhold: *(1) helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, (2) koder, kategorier og begreper, (3) kondensering, og (4) sammenfatning* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-106). Først leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene og markerte umiddelbart interessante utsagn for å etablere temaer. Deretter gikk jeg mer systematisk til verks og noterte koder med relevans for problemstillingen i margin. Så lagde jeg en tabell hvor jeg hentet ut og

kategoriserte utsagnene, for å redusere materialet. Til slutt så jeg på hvordan de nye kategoriene som kom av kodingen samsvarer med temaene jeg utarbeidet i første omgang, og hvordan eventuelle kontraster kan bidra til ny innsikt. Det som ikke initialt var synlig, er interessant.

Etiske hensyn

Prosjektets behandling av personopplysninger har vært i samsvar med personvernlovgivningen, som vurdert av NSD – Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 4). Det har ikke blitt lagret noen identifiserbare personopplysninger digitalt og samtykke til deltagelse i prosjektet er innhentet i form av fysisk underskrift som er oppbevart på campus. Opptakene som ble gjort under intervjuene ble innhentet med godkjent programvare, og er lagret på godkjent sted på nettet med automatisk sletting når prosjektet er ferdigstilt. Data har blitt fortløpende anonymisert i form av at skolene er nummerte, og eventuelle dialekter og identifiserbar informasjon er fjernet fra intervjuene.

RELIABILITET OG VALIDITET

Reliabilitet handler om kvalitet, og om undersøkelsen er til å stole på. Det er også knyttet til etterprøvbarehet (Gleiss & Sæther, 2021). Denne avhandlingens natur gjør det umulig å replisere forskningsresultatene, slik det ofte er i kvalitative forskningsprosjekter. Min posisjonalitet spiller en sentral rolle i innsamling og analyse av datamaterialet, og setter sitt preg på funnene. Det har vært et mål å vektlegge inkludering av alle relevante perspektiver i analysen, for å balansere egne bias. Refleksjonene som springer ut av denne avhandlingen vil være vanskelig å reprodusere, da de er individuelle og preget av de spesifikke informantene, samt tid og sted. Tolkningen vil være preget av det som skjer på fagfeltet akkurat nå, i vaken av Fagfornyelsen 2020.

I nyere forskning er det ikke de samme kravene for etterprøvbarehet for å sikre reliabilitet, men heller et fokus på en transparent og detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder (Gleiss & Sæther, 2021). Det blir derfor viktig å forklare forskningsprosessen for å være gjennomsiktig, og ikke fordi andre forskere skal

etterprøve resultatene. Alle stegene i denne masteravhandlingen er derfor forsøkt beskrevet så nøyaktig som mulig.

Validitet handler om hvorvidt metoden og utvalget er egnet for å svare på problemstillingen, og om man svarer man på den (Gleiss & Sæther, 2021). Det å få lærere med lang fartstid til å reflektere over spørsmålene jeg stiller, tenker jeg er en god representasjon av fenomenet, og en god måte å belyse problemstillingen på. Det skal likevel sies at jeg kun har tre informanter, som gir et begrenset metodeutvalg.

I kvalitativ forskning spør vi oss om forskeren har undersøkt det hen hadde til hensikt forske på. Et kritisk blikk på egen praksis i løpet av prosessen, for å vurdere kvalitet på metode og forskningsspørsmål, er viktig (Krumsvik, 2014). Vi bruker ulike metoder for å utvikle ulike typer kunnskap. Metoder har begrensninger, som spiller inn på hvor egnet de er (Gleiss & Sæther, 2021). Intervju, for eksempel, viser ikke hva lærere gjør, bare hva de tenker. Observasjon, på den andre siden, viser bare hva som skjer, men ikke refleksjonene rundt handlingen. Derfor har jeg kombinert de to metodene.

Det er ikke mulig å være fullstendig objektiv i denne sammenhengen, fordi egne refleksjoner spiller inn på prosessen i tråd med fenomenologisk tilnærming. Likevel har jeg forsøkt å sette egne synspunkt og tanker til side i arbeid med intervjuguide og ved gjennomføring av intervjuene for å ivareta validiteten, for eksempel ved å unngå å stille ledende spørsmål. Hensikten er å være åpen for informantenes meninger. Validiteten har også blitt forsøkt sikret med kvalitetssjekk av intervjuguide av både veiledere og medstudenter.

UNDERSØKELSESFELT

I dette kapitlet presenteres relevante styringsdokumenter som stortingsmeldinger og læreplanverk, og hvordan læreplanene omtaler kunsthistoriske emner og metodologi.

ET HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ LÆREPLANENE

I dette kapitlet tar jeg for meg læreplanene på videregående nivå i lys av metodefrihet, undervisningsmetoder og kompetansemålene som handler om kunsthistoriske emner. Jeg skal se nærmere på ordlyden i læreplanene på videregående nivå siden Reform 94.

Undervisningsmetodikk og metodefrihet

Begrepet metodefrihet nevnes ikke i **Reform 94**. Under den delen som kalles generell informasjon står det at det «stilles krav til en fleksibel undervisningsform og en stor grad av tverrfaglig integrering» og det presiseres at elevene skal «jobbe kreativt gjennom praktiske øvelser og eksperimentering» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 64).

I **LK06** blir metodefrihet et sentralt element. I Stortingsmelding nr. 30 står det at det må tillates større mangfold i arbeidsmåter, slik at det er tilpasset den enkelte skole, lærer og elev. Det skal være mer tillit til lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Ordet «handlefrihet» blir nevnt ti ganger mens «frihet» blir nevnt tjuefire. Ansvaret for organisering ligger altså hos den enkelte skole og skoleeier, og i praksis vil det si at det er læreren som selv skal velge arbeidsmåter, aktiviteter og innhold. Elevaktivitet i klasserommet har også fått et større omfang (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). I *Visuelle kunsthistorie* står det om undervisning at:

«Den skapende verksemda i visuelle kunsthistorie går føre seg ved hjelp av materiale og verktøy, gjennom eige arbeid og i sam-handling med andre. Opplæringa i programfaget skal omfatte både tradisjonelle og nyare teknikkar. Visuelle fag involverer kunsthistorie utanfor skulen og opnar for forståing for kunsthistorie slik dei verkar i vår tid» (Udir, 2006, Føremål, avsnitt nr. 3).

Det er altså nevnt at man skal jobbe i forskjellige materialer og verktøy, både individuelt og sammen med andre. Både tradisjonelle og nyere teknikker skal benyttes, og at man kan involvere kunstfeltet utenfor skolen. I *Design og arkitektur* står det om undervisning at:

«Opplæringa i programfaget skal bere preg av skapande og konstruktivt analyserande arbeid i verkstader. Impulsar og trendar frå nasjonale og internasjonale kulturar og urfolk-kulturar er ressursar i arbeidet med idéutvikling. Samarbeid med profesjonelle designarar og arkitektar kan vere ei kjelde til inspirasjon og refleksjon i programfaget. Lokalt forankra oppgåver kan medverke til samarbeid om utvikling av miljø, innerom og uterom» (Udir, 2006, Føremål, avsnitt nr. 3).

Det kommer frem at elevene skal jobbe i verksteder, og at man kan samarbeide med designere og arkitekter utenfor skolen. Etter fornyelsen av læreplanene i formgivingsfag på videregående skole i **2016** står det i *Kunst og visuelle virkemiddel* om undervisning at:

«Opplæringa i kunst og visuelle virkemiddel skal rettast inn mot opplevingar, utforsking og utvikling av kunstnariske uttrykk. Ho skal medverke til forståing for eigen og andre sin kultur og for breidda av kunst og kultur i vår tid. Opplæringa omfattar arbeid i ulike materiale og verktøy, både i tradisjonelle og nye teknikkar og i analoge og digitale verktøy. Faget gir moglegheit for å utvikle entreprenørskap og tverrfagleg arbeid» (Udir, 2016, Føremål, avsnitt nr. 3).

Her kommer det frem at elevene skal jobbe med ulike materialer og verktøy, og at det er mulig å jobbe med entreprenørskap eller tverrfaglig arbeid. I *Design og arkitektur* står det om undervisning at:

«Opplæringa legg til rette for praktisk arbeid, og ho skal fremje idéutvikling og kreativitet. Bruk av materiale og ulike typar verktøy, medrekna digitale, inngår i arbeidet for å framstille løysingsforslag, prototypar, ferdige

modellar og presentasjonar. Faget gir moglegheit for å utvikle entreprenørskap og tverrfagleg arbeid. Kritisk tenking skal fremjast både gjennom individuelt arbeid og i samarbeid med andre» (Udir, 2016, Føremål, avsnitt nr. 3).

Her nevnes også entreprenørskap og tverrfaglig arbeid. Praktisk arbeid, og ulike materialer og verktøy nevnes også, samt at arbeidet kan foregå både individuelt og som samarbeid.

Kompetansemål om kunsthistoriske emner

I **Reform 94** kalles emnet kunst- og kulturhistorie.

Mål og hovedmomenter <ul style="list-style-type: none">• ha fått forståelse for nåtidens bilde- og formuttrykk og forstå sammenhengen med tradisjon og kulturarv
Farge Mål 5 5b kjenne til hvordan fargenes symbolbruk varierer i ulike kulturer og i historiske perioder
Kunst- og kulturhistorie Mål 1 Eleven skal ha kjennskap til hovedtrekkene i den vestlige kunst- og kulturhistorien Eleven skal 1a kjenne til hvordan form- og bildeuttrykk er resultatet av kultur og tradisjoner, ressurser og teknologi 1b ha generell kunnskap om felles formtradisjoner i byggeskikk, folkekunst og håndverk i Norden Mål 2 Eleven skal kunne karakterisere et bilde eller en gjenstand ved hjelp av enkel fagterminologi sett i et kunst- og kulturhistorisk perspektiv Mål 3 Eleven skal ha kjennskap til hvilke impulser andre folkeslags kultur og tradisjon gir til vår kultur Eleven skal kunne se sammenhengen mellom

- 3a - etikk og religion som bakgrunn for visuelle formuttrykk
 - kulturarv og identitet, og verdien av det flerkulturelle samfunnet

Eleven skal

- 3b kunne gjøre rede for begrepene majoritets- og minoritetskulturer
 3c kjenne til viktige trekk i samisk kultur og kunsttradisjoner

Tabell 1 Kompetansemål Reform 94. Egen utformet tabell.

I **LK06** er emnet delt i to og kalles *Kunst og kultur* i Visuelle kunstoffag og *Formkultur* i Design og arkitektur. Det er også mange flere kompetansemål. Et pågående ønske om å bygge opp mer kunnskap og fagteori i feltet, har gitt kunsthistorien en sterkere posisjon (Fauske, 2009).

Visuelle kunstoffag: kunst og kultur

Vg1

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- presentere verk av sentrale biletkunstnarar i Noreg og andre land frå 1900-talet og fram til i dag
- gjere greie for særtekk ved ulike epokar på 1900-talet og fram til i dag
- kjenne att formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid
- gje døme på biletkunst, dekor og symbol knytt til tradisjon, religion og politikk
- presentere særtekk ved kunsten til urfolk og samanhangen mellom samisk kunst og religion og politisk utvikling i samfunnet

Vg2

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekk i vestleg kunst før 1600
- gjere greie for særtekk og analysere verkemiddel i kunstverk før 1600
- gjere greie for ulike materiale, fargar og teknikkar som vart nytta i framstillinga av kunst før 1600
- analysere kunstuttrykk i lys av religion, filosofi, mytologi og historie
- forklare korleis oppdragsgjevarar, laug og akademi har påverka utforminga av bilete og skulptur før 1600

Vg3

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekk i vestleg kunst frå 1600 til 1900
- beherske fagterminologi i tolking og samanlikning av kunstuttrykk
- gjere greie for særtrekk, problemstillingar og verkemiddel i kunsthistoriske retningar, frå realismen og framover
- gje døme på korleis kulturelle førebilete har hatt innverknad på skulptur og bilete frå 1600 til 1900
- setje kunstverk inn i ein samfunnsmessig og idéhistorisk samanheng

Design og arkitektur: formkultur**Vg1**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekka i utviklinga av viktige formtradisjonar i norsk formkultur og samisk duodji og kva innverknad dei har på moderne design
- presentere sentrale arbeid innanfor kunsthåndverk, design og arkitektur frå 1900-talet
- karakterisere særtrekk ved byggjeskikk og handverk- og husflidstradisjon i regionen
- gjere greie for materialbruk, formspråk og funksjon i formkultur frå ulike samfunn og kulturar og setje det inn i ein kulturell samanheng
- gjere greie for særtrekk ved Scandinavian Design og vise korleis desse har verka inn på interiørutforming
- gjere greie for funksjon, form og dekor på bygningar og bruksgjenstandar frå 1900-talet

Vg2

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekk i vestleg gjenstandskultur fram til 1600-talet og gje døme på korleis arven frå antikken har verka inn på formspråket
- gje døme på kulturpåverknad i arkitektur, byggjeskikk og kulturlandskap fram til 1600-talet
- beskrive klede og andre bruksgjenstandar fram til 1600-talet
- beskrive sentrale materiale og teknikkar i klede, bruksgjenstandar, design og arkitektur fram til 1600-talet
- gjere greie for korleis arkitektur og ornament speglar religion, filosofi, mytologi og litteratur
- forklare korleis samisk formkultur skil seg ut som eige formuttrykk i Norden

Vg3

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beskrive og vurdere sentrale arkitektoniske verk, plassar, hagar og parkar etter 1600
- gjere greie for trendar og påverknad i design etter 1600

- gjere greie for idear knytte til kulturminne- og landskapsvern
- vurdere ressursbruk, miljø og etikk i tilknytning til design, arkitektur og miljøutforming
- vise korleis arkitektur, byggeskikk, kulturlandskap og miljøutforming er uttrykk for ulike kulturar og tradisjonar
- gjere greie for særtrekk ved Scandinavian Design og vise korleis desse har verka inn på arkitektur

Tabell 2 Kompetansemål LK06. Egen utformet tabell.

I **2016** ble læreplanene i formgivingsfag på videregående skole fornyet for å revitalisere utdanningsprogrammet etter at søkertallene gikk ned (Høst & Evensen, 2009). *Kunst- og kulturhistorie* i Kunst og visuelle virkemiddel og *Design- og arkitekturhistorie* i Design og arkitektur. Det som er nytt siden K06, er at epokene skal undervises i kronologisk rekkefølge. Det er også noe færre kompetansemål.

Kunst og visuelle virkemiddel: kunst- og kulturhistorie

Vg1

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- kjenne til særtrekk og visuelle verkemiddel i vestleg kunst før 1600
- forklare korleis oppdragsgivarar, laug og akademi har påverka utforminga av bilete og skulptur før 1600

Vg2

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekk og særtrekk i kunsthistoriske retningar frå 1600 til 1900
- bruke fagomgrep i tolking og samanlikning av ulike kunstuttrykk
- forklare den samfunnsmessige samanhengen for sentrale kunstverk frå 1600 til 1900

Vg3

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjere greie for særtrekk ved ulike epokar og kjenne til sentrale kunstnarar frå 1900-talet og samtida
- gi døme på særtrekk ved samisk biletkunst, dekor og symbol
- bruke fagterminologi for å analysere, samanlikne og presentere nasjonale og internasjonale verk frå kunsthistoria på 1900-talet og fram til i dag
- kjenne til formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid, og gi døme på samanhengar mellom kunst, religion og politikk

Design og arkitektur: design- og arkitekturhistorie
<p>Vg1</p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • gjere greie for hovudtrekk i vestleg gjenstandskultur fram til 1600-talet og gi døme på korleis arven frå antikken har hatt innverknad på formspråket • beskrive kulturpåverknad i arkitektur, byggjeskikk og kulturlandskap fram til 1600-talet • beskrive korleis samisk formkultur skil seg ut som eige formuttrykk i Norden
<p>Vg2</p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • beskrive og vurdere sentral arkitektur og landskapsarkitektur etter 1600 • gjere greie for formuttrykk, kultur, byggjeskikk og handverkstradisjonar etter 1600 • gjere greie for overgangen frå handverk til industriproduksjon og forklare dei samfunnsmessige påverknadene dette hadde
<p>Vg3</p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • gjere greie for utforming av fysiske omgivnader og stad- og byutvikling frå 1900-talet og framover • gjere greie for hovudtrekka i utviklinga av viktige formtradisjonar i norsk formkultur og samisk duodji, og forklare kva for innverknad dei har på moderne design • beskrive sentrale arbeid innafor kunsthåndverk, design og arkitektur frå 1900-talet og vår samtid

Tabell 3 Kompetansemål LK06 etter 2016. Egen utformet tabell.

FAGFORNYELSEN 2020

Når vi snakker om Fagfornyelsen, beskriver vi bevegelsen av fornyelse i skolen. Søker man opp «Fagfornyelsen» for eksempel på formbanken.no, kommer det mange resultater, så det er tydelig at det er mange meninger og tanker i fagfeltet. Den mest vesentlige delen av Fagfornyelsen, er fornyelsen av hele lære-planverket for både grunnskolen og videregående skole; Kunnskapsløftet 2020 eller LK20.

Undervisningsmetodikk og metodefrihet

Elevmedvirkning har fått større plass i LK20, og det pekes på at elevene lærer bedre når de er involvert i fagets hva, hvorfor og hvordan. De skal få påvirke metodene som brukes. Det poengteres også at fagene er mer praktiske i de nye læreplanene (Udir, 2021). I den overordnede delen står det «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Udir, 2020, Undervisning og tilpasset opplæring, avsnitt nr. 1). Det er altså et krav om å variere undervisningsmetodene. I *Kunst og visuelle virkemiddel* står det om undervisningsmetode at:

«[...] Gjennom praktiske og skapende prosessar får elevane kunnskap om visuelt språk og bruk av visuelle verkemiddel. I faget får elevane arbeide med sine egne uttrykk og ytringar, kritisk tenking og vurdering. Faget bidrar til at elevane utviklar engasjement, og til at dei deltek aktivt i kultur, samfunn og arbeidsliv. [...] Kunst og visuelle verkemiddel skal bidra til at elevane utviklar skaparglede og utforskartrøng gjennom at dei arbeider med estetiske uttrykksformer og tek del i anna praktisk og kreativt arbeid. Faget gir rom for meiningsbryting og demokratisk medverknad ved at elevane får arbeide skapande åleine eller saman med andre og reflektere over egne inntrykk» (Udir, 2020, Fagrelevans og sentrale verdiar, avsnitt nr. 1 & 2).

Det trekkes frem at elevene skal jobbe praktisk, at de kan delta i kulturlivet utenfor skolen, og at de kan jobbe både individuelt og sammen med andre. Det nevnes også under *Kjerneelement* at de skal «arbeide med varierte materiale, verktøy og teknikkar» (Udir, 2020, Teknikk og materiale, avsnitt nr. 1). Det presiseres i denne læreplanen at elevene skal delta aktivt i kultur, samfunn og arbeidsliv. I den tidligere fra 2016 var det kun nevnt en mulighet for entreprenørskap og tverrfaglig arbeid. I *Design og arkitektur* står det om undervisningsmetode at:

«[...] Gjennom utforskande, kreative og systematiske arbeidsmåtar skal faget bidra til at elevane får arbeide praktisk med problemløysing,

entreprenørskap, kritisk tenking og vurdering» (Udir, 2020, Fagrelevans og sentrale verdiar, avsnitt nr. 1).

Det trekkes frem at elevene skal arbeide praktisk, og at entreprenørskap kan tas i bruk. Det blir også nevnt at elevene skal jobbe med «kreativt og strukturert prosessarbeid individuelt og i grupper» under *Kjerneelement* (Udir, 2020, Designprosessar, avsnitt nr. 1). Ordene som handler om hvordan undervisningen kan foregå, er nokså like her som i læreplanen fra 2016.

Ikke lenger et eget hovedområde

En av de større endringene i denne læreplanen, er at kunsthistorie, visuell kultur og arkitekturhistorie osv. ikke lenger er et eget hovedområde. Kronologien i kompetansemålene fortsetter. Det legges også mer til rette for dybdelæring ved å ha færre kompetansemål (Udir, 2021). Kompetansemålene i tidligere læreplaner fremstår som mer teoretiske, mens disse fremstår som mer praktisk rettet i og med at eleven skal hente inspirasjon til egne arbeider. Disse kompetansemålene er også mer åpne, som gjør at dybdelæring er mulig fordi læreren da kan plukke ut enkelte elementer fra historien istedenfor å ta for seg alt på et overfladisk nivå.

Kunst og visuelle virkemiddel
Vg1 Mål for opplæringa er at eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none">gjere greie for særtrekk i vestleg kunst fram til 1600-talet og hente inspirasjon til eige arbeid
Vg2 Mål for opplæringa er at eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none">gjere greie for ulike epokar, sentrale kunstverk og kunstnarar frå 1600- til 1900-talet som referanse i sitt eige arbeid
Vg3 Mål for opplæringa er at eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none">gjere greie for sentrale stilartar, kunstnarar, verk og medium frå 1900-talet og samtida som referanse i sitt eige arbeid

Design og arkitektur
<p>Vg1</p> <p>Mål for opplæringa er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> gjere greie for hovudtrekk i handverkstradisjonar og arkitekturhistorie fram til 1600-talet og hente inspirasjon frå dette til eige arbeid
<p>Vg2</p> <p>Mål for opplæringa er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> gjere greie for stilartar, handverkstradisjonar, byggjeskikk og byplanlegging innan ulike kulturar, mellom 1600- til 1900-talet som inspirasjon til eige arbeid
<p>Vg3</p> <p>Mål for opplæringa er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> gjere greie for hovudtrekk innanfor design og arkitektur frå 1900-talet til vår eiga samtid som referanse i sitt eige arbeid

Tabell 4 Kompetansemål LK20. Egen utformet tabell.

Ny femårig faglærerutdanning

Noe annet som skjer i fagmiljøet, er at faglærerutdanningen på OsloMet går fra å være treårig til å bli femårig. Den nye masteren inneholder blant annet emnet *Medieuttrykk og historiefortelling*, hvor det står at «Historiefortelling handler om hvordan du formidler et budskap og hvordan du bruker dramaturgi og virkemidler aktivt for å nå et publikum eller en målgruppe» (OsloMet, 2022, Innledning, avsnitt nr. 2). *Drama/teater som demokratisk praksis* er et annet nytt emne, som vektlegger elevaktive læringsformer, tverrfaglig tilnærming, utforsking, dramaarbeid som metode, og det å la studentene utvikle rollen som lærer gjennom det praktiske arbeidet i emnet (OsloMet, 2022). Det er også et emne som heter *Profesjonsfag*, som inneholder både pedagogikk og fagdidaktikk, til forskjell fra nåværende bachelorprogram hvor disse er delt i to. Dette emnet inneholder også undervisningspraksis (OsloMet, 2022). Denne sammensetningen fremstår som mer helhetlig.

KUNNSKAPSFORANKRING

I dette kapittelet presenteres kunnskapsstatus om undervisningsmetodikk, læringsteorier og kunsthistoriske emner. Teoriene er stort sett knyttet til fagdidaktikk og pedagogikk. Det vil også komme begrepsavklaringer og tolkningsavklaringer løpende i teksten.

HVORDAN LÆRER VI?

Undervisning kan ikke skje uten at man bygger på noen antakelser om hvordan fenomener om kunnskap og læring skal forstås (Selander & Rostvall, 2008). Valgene man tar kan likevel ikke kun motiveres av teori, det er mange andre forhold å ta hensyn til. Læring oppstår når elevene er aktive, i samhandling med hverandre og læreren (Selander & Rostvall, 2008). Det kan derfor antas at man bør ha en idé om hvordan kunnskap formes når man planlegger undervisning. Kjennskap til læringsteorier er et viktig pedagogisk grunnlag for en lærer, og gir oss knagger å henge praksisen vår på.

Jean Piagets teori om læring kalles kognitiv konstruktivisme, og handler om personens mentale strukturer, altså det psykologiske aspektet, under læring. Læring er ifølge denne teorien noe som skjer mellom individet og omverdenen, at det er individuelt. Dette synet tar ikke hensyn til at læring skjer i en sosial sammenheng (Imsen, 2012). Undervisning er relasjonelt betinget og læring skjer i samhandling med andre (Nielsen, 2019). John Deweys mest kjente filosofi går ut på at individet ikke lærer som følge av ytre stimuli, men ved å gjøre (Imsen, 2012). Dewey var også svært opptatt av den sosiale naturen ved læring. Han mente at skolen er et fellesskap. Å lære ved å gjøre i en sosial sammenheng var ifølge Dewey nøkkelen til genuin læring. Det er ikke nok å fortelle eleven om noe, hen vil da ikke forstå relevansen eller sammenhengen med andre fenomener (Phillips & Soltis, 2000). Hvis vi skal knytte dette til undervisning, så later det til at det er en fordel å bruke metoder som lener seg på gruppearbeid og tett samhandling mellom lærer og elev, framfor mer monologbasert undervisning. Lave & Wengers (2003) teori om situert læring, at «læring er situert i spesifikke sosiale situasjoner og at den må sees i sammenheng med konteksten den blir anvendt i» (Lave & Wenger, 2003, sitert i Schømer, 2015, Læring som sosial praksis, avsnitt n. 1), underbygger dette ved å peke på

praksisfellesskap som sentralt for læring, ved at man forenes i et felles engasjement. Dette kan forstås som at læring er relasjonelt betinget. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for gode læringsresultater. En god relasjon gir økt faglig engasjement og motivasjon (Hattie, 2008, sitert i Fallmyr, 2017).

Fagdidaktikk handler om planlegging og gjennomføring av undervisning og tenking om læring. Det er ikke noen etablert riktig måte å undervise på eller et entydig svar på hva elever bør lære eller hvordan de lærer best (Lyngsnes & Rismark, 2020). Læring er et bredt begrep og det finnes mange ulike læringsteorier. Det er likevel en tydelig enighet om at læring er et sosialt fenomen.

UNDERVISNINGSMETODE

Innledningsvis blir undervisningsmetode definert som hvordan man formidler kunnskap foran en elevgruppe, altså hvordan undervisningen gjennomføres. Jeg vil fortsette med å avklare forskjellen mellom undervisningsmetode og formidling. Undervisningsmetode er måten undervisningen legges opp på, hvordan undervisningen gjennomføres med formidling og veiledning, samt forholdet mellom lærer og elev (Imsen, 2003). Læreren gjør flere pedagogiske grep – som relasjonsbygging, klasseledelse og vurdering – når det kommer til undervisningsmetode. Formidling defineres som å «viderebringe (f.eks. kunnskap eller erfaring) til et publikum» («Formidle», u.å., Betydning og bruk, avsnitt nr. 2). Jeg tolker det som at ved formidling så står ikke læring i fokus. Det er i større grad snakk om historiefortelling.

Undervisning er en kompleks sosial samhandling mellom lærer og elev. God undervisning handler om å presentere stoff og arbeidsoppgaver på en engasjerende, forståelig og motiverende måte (Ogden, 1987). I dette kapitlet skal jeg ta for meg teori om undervisningsmetode, og snakke om noen av de forskjellige metodene som benyttes. Forelesning er den dominerende undervisningsmetoden i skolen, og det har den vært lenge. Det finnes mangeårig kritikk mot denne lærerorienterte og lærerdominerte skolen (Haug, 2010). Pedagogisk litteratur har ikke mye godt å si om arbeidsformer med monologisk formidlende lærere og passivt lyttende elever. Læring krever aktivitet fra den som skal lære, og passiv lytting gir dårlig læringsutbytte. Haug (2010) mener at hvis forelesning skal virke, trengs det en karismatisk lærer som vekker oppmerksomheten hos

elevene, men det er ikke alle som passer den beskrivelsen. Det er stadig satsninger på nye undervisningsformer, men få av metodene får gjennomslag (Haug, 2010).

Det er større grad av deregulering etter endring av læreverket i 2006, da med tanke på metodefrihet. Det har også blitt mer plass til elevaktivitet i klasserommet etter Kunnskapsløftet, LK06 (Haug, 2010). Elevaktiv læring og eleven som aktør er begreper som stadig dukker opp i forskningen. Det kan kanskje argumenteres for at alle metoder som ikke er forelesning, er elevaktive, da de to er motsetninger.

Dagens forskning på undervisningsmetoder viser at det er variasjon som er veien å gå, for ulike elever har ulik forutsetning for et godt læringsutbytte (Haug, 2010). Det pekes på fire dimensjoner som avgjør om kvaliteten på undervisningen er god: (1) om undervisningens hva, hvordan og hvorfor er tydelig, (2) om det stilles faglige krav til elevene og om de blir utfordret, (3) om det er elevdeltagelse og kvaliteten på kommunikasjonen i klasserommet er bra, og (4) om det er godt klassemiljø, god klasseledelse, og at læren bryr seg (Klette, 2018).

Flipped Classroom, eller omvendt undervisning, er et godt eksempel på elevaktiv læring. Teoretisk forarbeid gjør at tiden i klasserommet kan benyttes til veiledning og praktisk arbeid (Akçayır & Akçayır, 2018). Lærerens rolle endres fra en formidler av kunnskap til en som tilrettelegger for læring. Læringsutbyttet ved denne metoden rapporteres som økt, som følge av mer motivasjon hos elevene. Effekten later til å være et resultat av elevaktiv læring med stor grad av dialog (Raaheim & Nysveen, 2019). Det som skjer i forberedelsen er konstruktivistisk, mens det som skjer på skolen er sosial læring og det konstruktivistiske danner utgangspunktet for den sosiale læringen. Læringen foregår derfor i to faser (Stenseth, 2022).

Læringsfellesskap er en metode som er basert på sosiokulturelle prinsipper. Det handler om at man har gjensidig ansvar for hverandres læring, og skaper samhold og en ansvarsfølelse (Imsen, 2012). Å jobbe sammen motvirker passiviteten som kommer av ensidig og individuell læring, som ved for eksempel forelesning. Læringsfellesskap gir elevene er følelse av verdighet, og bygger relasjoner dem imellom (Imsen, 2012). Dette sammenfaller med nummer fire av de fire dimensjonene for god undervisning, som handler om klassemiljø (Klette, 2018). Estetiske arbeidsformer er noe som er spesielt relevant innenfor kunst- og håndverksundervisning. Det forstås som en frihet – et fravær

av tvang og fasit. Fantasi og utfoldelse er sentralt og bidrar til å gjøre kunnskapen som opparbeides personlig (Brekke & Willbergh, 2017).

I møtet mellom museumsformidling og undervisning av kunsthistoriske emner, finner vi dialogbasert undervisning. «Det dreier seg om å *engasjere* elevene som *deltagere* gjennom *varierte* undervisningsformer og å utnytte den *flerstemmigheten* som ligger latent i alle klasser for å fremme forståelse, læring og demokratisk dannelse» (Dysthe & Bernhardt, 2012, s. 6). Det handler om å stille de riktige spørsmålene, og om mulighetene som ligger i å tolke et verk for å forstå komplekse sammenhenger, framfor å beskrive det for å huske. Filosofiske samtaler er en metode for å gjøre nettopp det. Her er ikke formidlingen viktig, men heller forståelsen av innholdet. Gode resonnement og det å se en sak fra flere sider står sentralt. Metoden kan bidra til å utvikle elevens evne til å tenke og uttrykke seg (Rogn-Hamre, 2011).

Dramaturgisk didaktikk er noe som både utfordrer og komplimenterer tradisjonell forelesning. Fortellerkunst kan bidra til å gjøre mer monologisk undervisning mer interessant å lytte til. På den andre siden handler dramaturgisk didaktikk som undervisningsmetode om å være forberedt på alle de ulike scenariene som kan finne sted i et klasserom, og håndtere dem til det beste for undervisningen (Helstad & Øiestad, 2021). Didaktisk relasjonstenking beskriver undervisning som en dynamisk prosess (Bjørndal & Lieberg, 1978). Dramaturgisk tenking kan hjelpe lærere med å håndtere uforutsigbare læringssituasjoner, improvisere og skape ny kunnskap i samhandling med elevene fordi lærer fremstår som en tydelig leder (Helstad & Øiestad, 2021). «Mens tradisjonell klasseromsdidaktikk gjerne tar for seg planleggingsdimensjonen ved undervisning, tilbyr en dramaturgisk tilnærming beskrivelser av forløp som kan bidra til mer nyanserte forståelser» (Helstad & Øiestad, 2021, Sammenfatning, avsnitt nr. 1).

Forskningen peker på at det er ulike elementer som må være til stede for at læring skal skje, uavhengig av undervisningsmetoden som benyttes. Relasjonen mellom lærer og elev, den faglige samtalen mellom dem, og tett oppfølging løftes frem (Haug, 2010). Bevissthet rundt dynamikken i et klasserom, det å ta noe på stående fot – det er det som er vanskelig, men verdifullt å beskrive. Dette kan tyde på at det er de valgene lærerne gjør, ikke navnet på metodene, som er viktig for å utvikle skolen.

UNDERVISNING OM UNDERVISNING

Lærerstudenters erfaring som mottakere i en undervisningssituasjon er lærerikt for hvordan de selv skal undervise når de skal ut i skolen. Undervisningen de får er et eksempel på hvordan det kan gjøres. «Mange av profesjonsfagsunderviserne, de som underviser innen pedagogikk og didaktikk, bruker undervisningsmetoder som lektorstudentene selv kan bruke som lærere» (NOKUT, 2022, Bruker varierte undervisningsformer, avsnitt nr. 1). Sekkingstad & Fossøy (2018) viser at forelesning er den dominerende undervisningsformen på universiteter og høyskoler. Dette på tross av at studentsentrerte metoder som aktiviserer studentene i større grad gir høyt læringsutbytte (NOKUT, 2017). Det hevdes at «undervisning i høyere utdanning har gjennomgått store endringer de siste tiårene, med studentenes aktive rolle i egen kunnskapsutvikling som særlig sentralt – ofte kontrastert med det tradisjonelle, lærersentrerte forelesningsformatet» (Stenseth, 2022, avsnitt nr. 1). Forelesning kombineres gjerne med andre undervisningsformer, og det blir større og større variasjon (Strømsø, 2014). Det sies også at «i høyere utdanning er det å fremme studentaktive arbeidsmåter et av målene for å bedre kvaliteten i utdanningene» (Leming, 2016, avsnitt nr. 2). Universitetslærere peker på studentdeltagelse, det å ta utgangspunkt i studentene forkunnskaper, og autentiske oppgaver og situasjoner som viktige grep for å legge til rette for studentenes læring (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Det er en dissonans mellom det at forelesning dominerer, samtidig som at mange lærere mener studentaktivitet er veldig viktig (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Det viser seg å være en stor utfordring å skape studentaktive arbeidsformer (Stenseth, 2022). En forklaring ser ut til å være at lærere på universitetet synes det er vanskelig å aktivisere store studentgrupper fordi det kan gå ut over hvor mye fagstoff de får undervist (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Mange blir overrasket over at studentene har lavere kunnskapsnivå enn forventet (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Det argumenteres for at gode spørsmål er viktig når det foreleses, for det kan få studentene til å reflektere over egen læring. Mange studenter vet ikke hva de kan og ikke kan. Da er spørsmål fra læreren viktig. Disse spørsmålene må være intensjonelle, og læreren må legge inn tid i konstruksjonen av dem for å sikre at de er gode (Strømsø, 2014). En annen forklaring kan være manglende kunnskap om læring og trygghet i egen evne til å legge til rette for læring. De ser på sin rolle som formidler foran klassen som naturlig og synes det er utfordrende å legge til rette for studentenes læring. Refleksjonene

deres over egen praksis ser ut til å være knyttet til deres egne individuelle undervisning og at de bærer kvaliteten på undervisningen, framfor grunnleggende premisser for læring (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Det er gjort noen grep for å forbedre tradisjonell forelesningsundervisning. Bruk av klikkere, «små kontroller som brukes til å gjøre raske avstemninger underveis i enn forelesning» (Strømsø, 2014, avsnitt nr. 1), er en av disse grepene. Dette engasjerer og aktiviserer elevene.

En annen utfordring er at lærerstudenter ikke opplever universitetets undervisning som relevant for det som skjer i skolen. Metodene de lærer på universitetet samsvarer ikke nødvendigvis med måten praksislærere underviser på. Lærere på universitetet og lærere i skolen snakker ikke sammen og har forskjellige idéer om hva som virker i undervisningen. Studentene etterspør også mer praktisk undervisning på universitetet, da spesielt case (Forskningsrådet, 2017). Det pekes på at det ikke er overensstemmelse mellom praksisopplæring og teoretisk pedagogikkundervisning (Jensen & Traavik, 2010). Lærerutdanningene skal tilby lærerstudenter en kompetanse som gjør dem i stand til å håndtere hverdagen som lærer. Dette krever en sammenheng mellom læringsaktivitetene i utdanningen og på praksisskolene. Forskning viser at det er et betydelig gap mellom disse i lærerutdanningene (Raaen & Thorsen, 2021). Kompetansebegrepet handler om at yrkesutøvere kan handle på en profesjonell måte innenfor yrkesmessige kontekster (Jensen & Traavik, 2010). Universiteter har også et ansvar for å sikre at studenter har relevante formidlingskompetanse, og må legge til rette for at de kan utvikle en egen identitet som formidler (Eikenes, 2021).

Som nevnt etterspør lærerstudenter mer praktisk undervisning på universitetet (Forskningsrådet, 2017). En av metodene som trekkes frem er rollespill, og jeg ønsker å belyse mulighetene i å benytte seg av denne metoden framfor å forelese. Målet med rollespill som metode er «å skape mer reflekterte og analytiske holdninger hos lærerstudenter i forhold til viktige verdivalg og situasjoner som møter dem i deres fremtidige lærerrolle» (Leming, 2016, Sammendrag, avsnitt nr. 1). Rollespill kan også ha en eksemplarisk verdi, både for å konkretisere utfordrende fagstoff, belyse holdninger man kan møte, og for å trene på situasjoner som kan oppstå. Som nevnt innledningsvis er det en fordel å bruke metoder som lærerstudentene kan bruke selv når de skal ut i arbeidslivet. Tilbakemeldinger fra studenter som brukte rollespill er at de fikk øvd ferdigheter i å takle ulike situasjoner, samtidig som at de mente de fikk mindre

faktabasert kunnskap. De lærte også mer om metoden og mindre om temaet rollespillet handlet om (Leming, 2016). Innenfor det samfunnsfagdidaktiske, blir rollespill ofte brukt for å arbeide med ulike temaer. Det setter elevene i en utforskende situasjon, som er motiverende når de skal tilegne seg faglig kunnskap (Leming, 2016). Temaer som er aktuelle å jobbe med hvor rollespill er en mulig metode er «forholdet mellom individ og samfunn, flerkulturell forståelse, demokrati, menneskerettigheter, likestilling og så videre» (Leming, 2016, Rollespill i profesjonsutdanning, avsnitt nr. 5).

Jeg tar her opp tråden med læringsteorier igjen, men i denne omgang snakke om læring for voksne. Mezirows (2000) teori om transformativ læring oppstod som et forsøk på å forstå læringsprosesser som ikke anvendes i arbeid med barn. Utgangspunktet for teorien er at «mennesker søker etter å skape mening gjennom de erfaringer man har» (Mezirow, 2000, sitert i Leming, 2016, Perspektiver og begreper for å forstå læringsprosessene i rollespill, avsnitt nr. 1). Begrepet har i senere tid blitt videreutviklet til å presisere det emosjonelle aspektet ved læring. Det er tre dimensjoner man kan studere læring gjennom: innhold, samspill og drivkraft. Innhold handler om det som skal læres, samspill handler om det sosiale aspektet ved læring, og drivkraft handler om motivasjon (Illeris, 2012, sitert i Leming, 2016). Dette kan knyttes opp mot fagdidaktikken ved å sidestille *innhold* med *hva*, *samspill* med *hvordan*, og *drivkraft* med *hvorfor*. Samspill i denne sammenhengen underbygges av teoriene om læring som et sosialt fenomen tidligere i dette kapitlet.

Å sette i gang en alternativ læringsprosess kan for noen lærere føles som å miste kontrollen over hva som skjer i klasserommet. Da kan det være «enklere å gjemme seg bak en PowerPoint eller lærebøker» (Leming, 2016, Et blikk på min egen rolle som en forskende lærerutdanner, avsnitt nr. 2). Interaksjon mellom lærer og student gir vesentlig bedre resultat. Jo færre elever, jo bedre læringsutbytte. Det er vanskelig å gjennomføre i praksis, eksempelvis med trehundre studenter i en forelesningssal. Klikkere under forelesning kan øke denne interaksjonen (Strømsø, 2014). «Det å være i stand til å utforske læringsmåter og læringsmål kritisk, med basis i egne opplevelser og erfaringer, er kanskje en av de viktigste kunnskaper en lærer kan inneha i en fremtidig skole» (Leming, 2016, Rollespillets muligheter i kobling med fag, avsnitt nr. 3). Måten universitetslærere underviser på skal være et eksempel for studentene, og det skal informere deres valg som lærere. De skal ikke bare lære å delta i, men også å lede den typen undervisning.

TAUS KUNNSKAP

Forskningen om profesjonsarbeid setter gjerne den analytiske kunnskapen, det man kan uttrykke språklig, høyest. Dette står nærmest i kontrast til yrkesutøvende lærere, som sitter med mye intuitiv og ikkeartikulerbar kunnskap, som ikke alltid kommer frem i faglitteraturen (Helstad & Øiestad, 2021). Denne kunnskapen er det vi kaller taus kunnskap. Den oppstår når man former en opplevelse i jakten på kunnskap. Det handler om vår oppfatning av en situasjon. Vi kan mer enn vi kan fortelle. Det vi kan forklare, handler om hva som er riktig å gjøre i en situasjon, men ikke hvorfor det er riktig (Polanyi, 1983). Det kan forstås som en slags refleks, for man kan kun bruke den tause kunnskapen når man presenteres for en situasjon hvor man har opparbeidet seg denne kunnskapen, og da skjer det automatisk. Måten man utøver faget på sitter i kroppen, og er en erfaring om hva som virker. Det er behov for innsikt om hvordan lærere underviser, hvordan de reflekterer over valg og hvordan de legger til rette for læring (Helstad & Øiestad, 2021).

Å undervise taus kunnskap til lærerstudenter, handler om å kjenne igjen mønstre. Forståelse av det som det undervises om er avhengig av studentens evne til å forstå meningen i demonstrasjonen av et fenomen. Når noe blir forklart, så *må* underviser også peke på det. Det er en bro mellom ordet og «tingen» som studenten må forsere med sin intelligens. Underviser må forsøke å legge til rette for at studenten kan *oppdage* det underviseren kan, men ikke kan forklare (Polanyi, 1983).

KUNSTHISTORISKE EMNER

Kunsthistoriske emner ble innledningsvis definert om et «paraplybegrep» som i denne oppgaven favner kunsthistorie, arkitekturhistorie, visuell kultur, og kulturhistorie. Andre sentrale faglige innfallsvinkler som kan nevnes er analysemetoder, fortolkning og filosofi. De kunsthistoriske emnene har en lang tradisjon i academia og er et studium av kunstobjekter, kunstnere, og deres innflytelse på samfunnet (Gombrich, 2007). Det finnes svært mye tilgjengelig litteratur om temaet. Konservatisme og kronologi kan fremstå som viktige elementer. Kunsthistoriske emner har læreplanforankring fra første klasse på barneskolen til VG3 ved visse utdanningsprogram i videregående skole (Udir,

2020), men det historiske aspektet ved kunst og håndverk blir sett på som viktig, men det blir heller tolerert enn omfavnet (Michl, 2001).

Gombrich sier «every picture owes more to the other pictures painted before than it owes to nature» (Michl, 2001, s. 1). Hvis vi tenker på for eksempel designhistorie, så gjøres det mange forbedringer av gamle oppfinnelser i tillegg til at det finnes opp nye. Det er i begge tilfeller vesentlig å kunne noe om hva som kom før (Michl, 2001). Det å kunne noe om historie kan forankres i visuell kommunikasjon. I læreplanen for Kunst og visuelle virkemiddel ved utdanningsprogrammet kunst, design og arkitektur, står det at «visuelle uttrykk kan kommunisere, skape mening og stille aktuelle spørsmål. Det omfatter òg kunnskap om korleis ein kan bruke visuelle verkemiddel til å uttrykkje eigne meiningar og skape respekt for ytringane til andre» (Udir, 2020, Uttrykk og mening). Det historiske aspektet ved faget kan derfor være med å gi elevene kompetanse til å stille spørsmål og reflektere over aktuelle tema i samfunnet. De får muligheten til å se hvordan kunsten og samfunnsutviklingen har preget hverandre. Gjennom historien kan en forstå samtiden. Kjerneelementet Kunst og kontekst «handlar [...] om kunst- og kulturhistorie og korleis visuelle uttrykk speglar og kommenterer utviklinga i samfunnet» (Udir, 2020, Kunst og kontekst). Det er viktig å kunne noe om og evne å se sammenhengen mellom sentrale verk i kunsthistorien, og religion, estetikk, rådende ideer og politikk (Udir, 2020). Det er finnes en bevegelse av nye kunsthistorikere som ønsker å fremme en bredere representasjon. Kvinner, urbefolkning, mennesker av med ikke-vestlig etnisitet, ikke-binære og skeive, benytter seg av arkiver for å kunne ta sin plass i kulturhistorien (Danbolt, 2013). I den sammenhengen er historien viktig for å bekrefte og synliggjøre marginaliserte grupper og mangfoldige uttrykk fra vår fortid og samtid. I læreplanen for Design og arkitektur står det at elevene skal kunne «forstå og sjå samheng mellom tradisjon og nyskaping» (Udir, 2020, Arkitektur og design i kontekst). Det er ikke sånn at man nødvendigvis starter på null, man starter der en annen designer har sluttet. Man har en bagasje av kunnskap på feltet sitt (Michl, 2001). Denne bagasjen, som i kunst og håndverk blir kjennskap til andres verker og teknikker, er noe man kan la seg inspirere av når man gjør egne prosjekter, og man har noe å strekke seg mot.

PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet tar jeg for meg de temaene som har pekt seg ut i koding av intervjuene og presenterer mine funn. Først beskrivende, så fortolkende. Jeg setter ulike utsagn opp mot hverandre og diskuterer forskjeller og årsaker. Det er et poeng å kartlegge variasjon i argumentasjon og refleksjon, uten å si noe om hva som er bedre eller dårligere. Som nevnt i metodekapitlet, så tar jeg i bruk diffraktiv analyse, og «blåser opp» forskjellene for å kunne diskutere nyanser. Jeg bruker kunnskap fra teorikapitlet for å underbygge eller utfordre både informantenes refleksjoner og mine egne tolkninger. I fenomenologisk tradisjon er min forståelse i analysen av empirien sentral, så stemmen min vil være synlig i dette kapitlet.

Noen tanker jeg gjorde meg under observasjon i forkant av intervjuene, er at alle lærerne snakket med klassen om formålet og intensjonen med undervisningen. Noen tok frem årsplanen eller de aktuelle kompetansemålene. Dette kan gjøre at elevene internaliserer det som skal skje og informasjonen de blir presentert blir i større grad omgjort til kunnskap. De er mer klar for arbeidet når de vet hvorfor det er viktig. Alle lærerne forsøker å sette det historiske eller teoretiske i en praktisk setting. En annen ting jeg la merke til er at lærerne på hver sin måte tar elevene seriøst. Innspillene deres er verdifulle, og det er med på å oppmuntre dem til å delta enda mer. De blir aktører, og ikke kun passive tilskuere. Forventninger fra lærerne er også et grep som blir gjort for å vise at elevene blir tatt seriøst, og det virker motiverende. Det foregår relasjonsbygging aktivt og kontinuerlig, som en del av deres lærerstil. En ting som er viktig å merke seg, er at det er tre forskjellige skolekulturer jeg har observert. Det må jeg ta hensyn til i fortolkningen min, for det kan ha innvirkning på funnene. Forskjellene mellom skolekulturene kan være både et produkt av lærernes egenhet, og hele skolens filosofi. I hvilken grad elevene tør å sparre med læreren sin, handler kanskje i stor grad om hva slags skolekultur som ligger til grunn.

Jevnt over er informantene mine tre svært dyktige og kunnskapsrike lærere, som har jobbet i videregående i rundt 20 år. Jeg ønsker å påpeke at det er mine fortolkninger av deres utsagn som blir presentert her. Det er seks temaer som har kommet frem av empirien min; Begrepsforvirring og tolkningsspråk, Den formelle kompetansen, Det intuitive, Metodefrihet, Integrering av kunsthistoriske emner, og Å ta elevene seriøst.

Disse har utpekt seg som interessante temaer i analyse og koding av intervjuene, enten fordi det peker på noe jeg hadde en mistanke om da jeg gikk inn i prosessen, eller fordi det er overraskende.

BEGREPSFORVIRRING OG TOLKNINGSPRIK

Først og fremst så må jeg adressere dette med informantenes forvirring rundt begrepene jeg bruker, hva jeg vil frem til og de ulike tolkningene deres. Dette innebærer hvordan de tolker spørsmålene mine, og hva de velger å fokusere på når de svarer. Jeg synes det er veldig interessant at jeg ikke får de svarene jeg forventer meg, og at de ofte ikke svarer på det jeg spør om. Jeg synes også det er interessant at tre så dyktige lærere synes at begrepet undervisningsmetode er så vanskelig. Undervisningsmetode er for vagt og bredt. Når de skal beskrive hva det er, inkluderer de andre forhold som skjer utenfor klasserommet også. Denne begrepsforvirringen peker, slik jeg ser det, på noe større innenfor den generelle kompetansen hos lærere. Vi har jo disse etablerte begrepene for undervisningsmetoder som for eksempel flipped classroom og filosofiske samtaler, men det er ikke det lærerne sier er undervisningsmetode. Utfra det som kommer frem i intervjuene, inkluderes alt fra planlegging, til materialer, til relasjonsbygging. Jeg trodde ikke det var nødvendig å definere undervisningsmetode da jeg gikk inn i dette, men jeg ser nå at det hadde vært en fordel å presisere for lærerne hva jeg mener. Som jeg har definert det i innledningen, er undervisningsmetode måten man formidler kunnskap foran en elevgruppe, altså hvordan undervisningen gjennomføres. Spørsmålet er hvorfor lærerne ikke er mer presise i sin forklaring eller beskrivelse av hva som ligger i undervisningsmetode. L3 sier følgende når jeg spør om hva som er utfordrende når hen skal velge undervisningsmetode:

«Tenker du på forelesningsmessig?»

L3 snakker mye om å utforme oppgaver, forstått som lærerens arbeid med å lage en oppgave til elevene, når jeg spør om undervisningsmetode. Hen later til å korrelere de to i så stor grad at hvordan oppgaven er skrevet er det samme som hvordan man skal undervise noe. Det er for så vidt interessant hvorvidt de tenker på undervisningsmetode

når de skriver en oppgave, men det er likevel to separate ting. Er materialet (penslene, planken, leira) en del av undervisningsmetode? Å lage en oppgave blir sett på som en del av undervisningsmetoden, og en god oppgave minsker behovet for forelesning. Er det å utforme en oppgave noe som må sees i sammenheng med undervisningsmetode? L1 har en tendens til å kun snakke om kunsthistoriske emner og ikke undervisningsmetodikk. Jeg må presisere at jeg spør om undervisningsmetode, det som skjer i et klasserom. Jeg får svar på det jeg spør om, når jeg bruker ordet formidling framfor undervisningsmetode. Jeg har også vært nødt til å presisere at jeg mener hvilken undervisningsmetode man benytter i de teoretiske aspektene av faget vårt. Jeg tenker noe av det kan forklares med at de sitter på mye taus kunnskap (Polanyi, 1983), og ikke har språket eller verktøyene til å snakke om hva de gjør. De er ikke vant med å artikulere seg eller sette ord på det de gjør, og hvis de snakker om dette, så snakker de med en kollega som implisitt forstår hva som menes. Det er ikke et behov for å forklare deg for hverandre om dette. De vil ikke nødvendigvis bruke begrepene jeg bruker, men de gjør ting som sammenfaller med etablerte undervisningsmetoder likevel. Elevmedvirkning nevnes som metode når jeg spør, så de er inne på noen av de etablerte metodene jeg snakker om i teorikapittelet, som elevaktiv læring, samt teorier om læring. Det fremstår som vanskelig å snakke kun om undervisningsmetode når det er så mye annet som handler litt om det samme. Man kan jo si det samme når man ser på hva jeg velger å løfte frem fra intervjuene – jeg belyser mer enn bare undervisningsmetode i dette kapittelet. Det er jo litt overførbar overlapp mellom relasjonsbygging, oppgaveskriving, årsplanlegging, og elevmedvirkning. Kanskje det også er derfor begrepene blir vanskelig, for god undervisningsmetode fordrer jo at klassen ikke hater lærerne, så da må dette relasjonelle være på plass.

DEN FORMELLE KOMPETANSEN

En ting jeg valgte å spørre om i intervjuene før jeg helt visste hva jeg holdt på med, for å se om det kanskje var noe relevant som kom opp, var hva slags formell kompetanse informantene mine har. Det ble stilt spørsmål om både hva slags studie, hvordan de opplevde undervisningen de fikk i kunsthistoriske emner, og hva de lærte om undervisningsmetode. Spørsmålet åpnet for refleksjoner rundt hva slags rolle og ansvar universitetene har når det kommer til denne tematikken. På spørsmål om hvordan de

opplevde undervisning de fikk om undervisningsmetoder på studiet sitt, svarer lærerne følgende:

«Nei, det val vel ikke så mye av det.» L1

«Vi fikk møte varierte undervisningsmetoder, både i det praktiske og teoretiske.» L2

«Jeg husker vel det at jeg syntes at det der med undervisningsmetoder var en ting som var litt mangelfullt. Vi visste jo liksom ikke så mye om det der, da.» L3

To av lærerne svarer at de ikke kan huske at de fikk noe undervisning om undervisningsmetoder eller at det var mangelfullt, mens en av dem sier at hen lærte om undervisningsmetoder ved å oppleve dem som student. Akkurat der tror jeg det ligger et interessant poeng. Jeg tror at det ligger mye lærdom i hvordan lærerstudenter blir undervist noe på universitetet, for senere valg av undervisningsmetode i yrkeslivet. På spørsmål om hvordan de opplevde undervisningen de fikk i kunsthistoriske emner, svarer de følgende:

«Tradisjonell enveiskommunikasjon med lysbilder og forelesninger.» L1

«Vi hadde forelesninger i et auditorium.» L2

«Den er jeg veldig glad for at jeg fikk. [...] Jeg var så heldig å ha en litt sånn smått legendarisk kunsthistoriker. [...] Og han var en personlighet. Det var et ganske tøft opplegg, [...] da måtte du bare notere til krampa tok deg. Vi satt fire timer hver kunsthistorieforelesning. [...] Flere av oss ble jo så glad i den strukturen og undervisningen han hadde at vi ba ham å få mer. [...] Han hadde så vanvittig oversikt over faget.» L3

Deres opplevelse av undervisningen i kunsthistoriske emner beskrives på samme måte, med forelesning og lysbilder. Det som peker seg ut er at en av dem likte det, fordi foreleseren var så entusiastisk og kunnskapsrik. Undervisningsinstitusjonene har et ansvar for å ruste lærere best mulig til å møte elever på en god måte. Det er en tydelig mulighet her til å strukturere undervisningen i kunsthistoriske emner på en bedre egnet måte. Når jeg spør om videreutdanning, så er det et tydelig ønske om det fra alle, men tiden strekker ikke til, og det finnes ikke relevante tilbud. Det blir nevnt av alle at det er ledelsen eller nærmeste leder sitt ansvar å finne muligheter.

«Da jeg var nyutdanna, så var samarbeidslæring veldig i vinden, og alle var på kurs for å lære om denne undervisningsmetoden, men det er lenge siden det har vært tilbud om andre undervisningsmetoder.» L2

KDA-konferansen på OsloMet blir løftet frem av alle tre når jeg spør om hvordan de holder seg oppdatert på fagfeltet, så i den mener jeg det ligger et stort potensial for å til en viss grad møte ønsket om mer kunnskap. Alle lærerne snakker også om verdien av den kollegiale samtalen og utvikling av kunnskap sammen, så et nettverk kan også være en god arena.

DET INTUITIVE

De fleste av oss har en «magefølelse» når vi står ovenfor et valg, men i denne sammenhengen blir det et for vagt begrep som trekker ned behovet for kompetanse. Det kan kanskje heller kalles en lærers «teft». En blanding av erfaring, pedagogisk og didaktisk kunnskap, og faglig innsikt utgjør denne «teften», og den utvikles over tid. Spesielt i læreryrket hvor hverdagen er full av valg man tar som involverer situasjoner med andre mennesker, så vil en godt utviklet «teft» være et viktig redskap for å håndtere stadig nye situasjoner på stående fot.

«Det går av seg selv.» L2

Dette er svaret jeg får når jeg spør om hen i planleggingen av undervisningen tenker aktivt på hvordan noe skal undervises. Det forteller meg at det er noe intuitivt i måten disse valgene tas.

«Jeg husker da jeg underviste i kunsthistorie, vi hadde en dag i uka, da var jeg veldig opptatt av å formidle det på en litt sånn leken måte. Sånn at de skulle få noe knagger. Jeg bruker nok litt det også når jeg har litt teoretisk undervisning – sånn gå igjennom komposisjonsprinsipper, da kan jeg løpe, vise med kroppen, bruker det sånn at de husker det og ikke bare står rett opp og ned, men at jeg bruker meg selv og bevegelser. Kanskje sier jeg litt sånn rare ting, men det kommer også veldig intuitivt. Det er for å få dem til å huske. [...] Jeg tror det er viktig å ikke ta seg selv så høytidelig.» L2

Inntrykket mitt når jeg hører informantene mine snakke om hva de gjør, er at de ikke nødvendigvis baserer valgene sine på nøye gjennomtenkte refleksjoner, men heller har opparbeidet seg et system basert på erfaringer. Et intuitivt aspekt ved praksisen deres. Valgene de tar er ofte erfaringsbaserte, uten at de kan sette ord på det. Jeg tenker det kan knyttes opp til dette med taus kunnskap. Når jeg spør dem om hva som er viktig for dem når de skal velge undervisningsmetode, så svarer de:

«Det er viktig å se den elevgruppa jeg har.» L1

«Elevene skal få variasjon, og det skal kunne tilpasses hver enkelt.» L2

«At det er tilpasset eleven læringsevne. At de ser at de har bruk for det.» L3

Tilrettelegging, eller tempo- og nivå-differensiering, later til å være i fokus hos alle. Videre trekkes variasjon inn av L2, og L1 har tidligere nevnt at det er viktig for dem også. L3 på sin side snakker om at elevene må føle at de har bruk for det de lærer, som da peker mot dette jeg snakker om i kapittelet Begrepsforvirring og tolkningssprik (s. 33) – at L3 tenker på oppgaveskriving som metode. Entusiasme blir trukket frem når L3 snakker om

undervisningen hen fikk i kunsthistoriske emner på sitt studie, og L2 snakker om å ikke ta seg selv så høytidelig når jeg skriver om det intuitive. Å gjøre det man skal undervise om interessant for klassen, blir trukket frem flere steder i intervjuene:

«Jeg setter det selvfølgelig i en sammenheng, og det er det jeg er litt ute etter, å sette kunsthistorien i en kontekst. [...] Da tror jeg man klarer å få flere med.» L1

«Vi har jo for eksempel brukt filmer som kanskje noen har sett. Jeg synes det er vanskelig på vg2 når pensumet er 1600-tallet til 1900-tallet. Nå har ikke jeg hatt vg3 på en stund hvor det er modernisme og samtidskunst, men der vet jeg det er mye enklere å sette kunsthistorien i en kontekst. Vi har jo prøvd å få elevene til å besøke utstillinger, få dem til å bli litt interessert i det, finne noe spennende.» L2

Det å bruke kroppen når man formidler blir også trukket frem som et viktig grep for å beholde klassens oppmerksomhet. Oppmerksomheten deres kan brukes til å vekke interesse for faget. Informasjonen jeg fikk om dette fra L2 (se sitat på forrige side), kom som en ettertanke. Det kunne blitt nevnt da jeg spurte om valg av undervisningsmetode. En årsak at de ikke tar noen bevisste valg de kan fortelle om når jeg spør, men at de bare vet det der og da.

METODEFRIHET

Jeg gikk inn i denne intervjuprosessen nysgjerrig på hvordan metodefriheten som står så sterk etter K06 (St.meld. nr. 30 (2003–2004)) påvirker valg av undervisningsmetoder. Jeg spurte informantene mine om hvordan de definerer metodefrihet, hva de tenker om det, og hvordan de tror det påvirker variasjon. Jeg lurte på om lærerne hadde noe innsikt i om metodefrihet begrenser eller øker variasjonen av metodene som brukes. Alle velger å sette søkelys på forskjellige ting når de svarer:

«Vi som lærere har ganske mye frihet med hvordan vi skal legge opp undervisningen, selv om jeg har de forskriftene og retningslinjene – alt dette her som vi må forholde oss til. Rammer, økonomi. [...] Det er viktig at en avdeling har litt samme filosofien. Jeg tenker det er viktig at jeg som faglærer må klare å jobbe i team og at vi bruker samme læringsstrategier sånn at det blir gjenkjennelig for elevene. Metodefrihet er demokratisk, kan man kanskje si. Men det er litt avhengig av at man har den samme filosofien, da. Og det er det ikke alltid man har.» L1

Metodefrihet er frihet. Det fremstår også som at det er viktig at alle lærere på en avdeling drar i samme retning; at det er viktig å bruke de samme læringsstrategiene. At man har samme filosofi, som hen sier. Det gjør at denne prosessen er demokratisk, fordi man jobber i fellesskap og kommer til en enighet. En ting jeg undrer meg over, er at L1 sier at det er viktig at lærere på en avdeling bruker de samme læringsstrategiene. Hvis vi tenker at en undervisningsmetode kan romme flere læringsteorier, og at et bredt spekter av læringsstrategier ruste elevene bedre for videre studie, så kan vi kanskje heller si at det er viktig at lærere på en avdeling har samme syn på læring. Det vil derfor ikke være så viktig at det er «gjenkjennelig for elevene», fordi variasjonen er det som har størst verdi. Det viktigste er kanskje å spørre seg hva målet med undervisningsmetoden er.

«Det er en selvfølgelighet i vår profesjon. Vi har jo en læreplan som vi er styrt av, men vi har all mulighet til å velge metode selv, for det beste for undervisningen og for elevene.» L2

Her blir det pekt på at det er en selvfølgelighet at vi har metodefrihet, men er det det? Lærere blir kanskje ikke aktivt utfordret på alternativet. L2 løfter også frem dette med valgene man tar, og at de skal være til det beste for elevene og undervisningen. Dette kan knyttes sammen med utsagnene fra L1, som snakker om frihet. Kanskje det handler om kultur, at nordmenn muligens setter individet høyt, og derfor er denne friheten så viktig.

«Det handler vel om å føle at jeg har mulighet til å kunne utføre de oppgavene som vi legger opp til. Det handler jo også da om hvilke muligheter du har til å utføre det du skal på verkstedet. Og om hvilke muligheter du har til å formidle den kunnskapen som du sitter inne med, eller muligheten til å tilegne deg den kunnskapen du trenger for å gjøre det nye du skal. Også handler det om hvor flink du er til å tilpasse deg til læreplanen. Metodefriheten tror jeg ikke bare ligger i undervisningsmetodikk, men også i hvordan du tenker som lærer.» L3

L3 nevner muligheter, og at metodefrihet åpner opp for det. Det fremstår som et positivt syn, at det handler om å gripe sjansen. Hens svar ligger nærme dette L1 betegner som filosofi, spesielt i den siste setningen som handler om hvordan man tenker som lærer. En annen ting jeg spør om er hvordan de tenker metodefrihet påvirker variasjon av undervisningsmetoder. På den ene siden, så sies det at det sikrer variasjon, men på den andre siden så pekes det på at det kommer an på læreren.

«Ja, det gir jo en variasjon, da! I undervisningen. Og mulighet for å tilpasse opplæringen.» L2

«Jeg tenker at det skaper stor grad av variasjon. Forhåpentligvis. Kommer jo an på hvor styrt du er, da.» L3

«Både og. Har du for stor frihet, så kan du risikere at man bare bruker powerpointer. At man tar den tradisjonelle kronologiske.» L1

Alle tre anerkjenner faren for at metodene man bruker kan bli preget av rutine. At man kan bli komfortabel, og aldri fornye seg. Her ligger det mye ansvar hos den enkelte lærer – og det er går vel hånd i hanske med å ha mye frihet. Det kommer også frem et annet interessant moment fra en av lærerne:

«Det handler jo om at du har større mulighet til å eie det du holder på med, da. Det at du eier faget ditt, du eier prosjektet ditt – eierskapet det tror jeg er ganske viktig for oss som lærere å innse at vi har. På samme måte som at vi også må innse at eleven har et eierskap til sine produkter og sine oppgaver og måten de løser det på.» L3

L3 snakker om at eierskap henger sammen med metodefrihet. At metodefriheten gir mulighet til å få eierskap til opplegget sitt. Eierskap blir også senere pekt på som vesentlig i gjennomføring av undervisning. Lærernes eierskap til eget opplegg påvirker kvaliteten.

INTEGRERING AV KUNSTHISTORISKE EMNER

Integrering blir nevnt av alle når jeg spør om de tenker lærere har fått et nytt oppdrag med Fagfornyelsen, i og med at kunsthistoriske emner ikke lenger er et eget hovedområde.

«Nå er det jo ikke noe i læreplanen som heter kunst- og kulturhistorie, det er ikke en egen bolk.» L1

«Jeg ser at kunsthistorien for oss blir mer integrert, en del av det praktiske. Og det vil nok legge litt mer føringer. Jeg har kommet fra en annen skole hvor vi hadde forelesninger en gang i uka, en økt i uka, og det vil det nok ikke være mer nå etter fagfornyelsen. Sånn jeg ser det. Den er bakt inn mer.» L2

«Altså, det er jo integrert, så der tenker jeg det at det er jo opp til oss det å kunne integrere det. [...] Hvis vi går tilbake til det der med metodefriheten, da, så har jo den økt ved at vi ikke har det som et eget fag, men som integrert.» L3

L2 sier at integreringen vil legge flere føringer, mens L3 mener friheten i metodefrihet har økt. Jeg tror det kan relateres til at L3 i stor grad ser mulighetene metodefrihet. L1

argumenterer i løpet av intervjuet mye om hvorfor det er bra at kunsthistoriske emner innlemmes i de andre emnene, og det kan kanskje være med på å kaste lys over konflikten mellom L2 og L3 sine meninger.

«Vi har jo også hatt at kunsthistorie har vært to timer – en fra design og arkitektur, og en fra kunst og visuelle virkemidler, også har vi kalt det kunsthistorie. Ble helt rart. Det å kjøre to timer forelesning i uka, for en sekstenåring som har hoppa rett ifra ungdomsskolen, også prøve å gjøre det interessant uten å gjøre noe praktisk. Men det gjør vi ikke lenger. Nå er det bakt inn, men det står jo heller ikke i noen plan at vi skal gjøre det sånn. [...] Jeg tenker at vi må tenke litt bredere, tenke at kunsthistorien er en del av en helhet, at vi ikke skiller det ut. Hvis man skal lære det som eget emne, så gjør man det når man er moden nok. Kan man lese og kan man skrive, så kan man lære seg dette etter videregående. [...] Jeg håper vi blir flinkere til det – det viktigste er å så en interesse for det. Den innfallsvinkelen, det er kjempeviktig. At du tenker at du ikke har den der tradisjonelle biten, med sånne forelesninger. [...] Vi er forskjellige, da [...] noen liker forelesning også. Variasjon. [...] Også ser jeg at kunsthistorie, det er et litt sånt sårt tema, for det er veldig mange som vil gå i dybden og ta stilepoke for stilepoke. Ikke sant, begynne fra istiden og oppover. Å vise og snakke epoken, og jeg tror de har litt vanskelig for å slippe taket, da. Klippe navlestrengen, på en måte. Jeg tror at det er mange måter å lære på, og forstå på. Så det gjenstår å se den konkurransen som – med kunsthistorie, at man ikke nødvendigvis trenger å gå i dybden på stilepoke.» L1

L1 snakker i likhet med L2 om hvordan det var før, da man hadde forelesning i kunsthistoriske emner to timer etter hverandre i uka. Det trekkes frem at dette er lite gunstig for å gjøre det interessant for elever. Et annet interessant moment er at hen sier det kreves modenhet for å lære kunsthistorie som et eget emne. At det viktigste i videregående skole er å så en interesse for temaet. Dette kan peke på at det er et sprikende elevsyn hos L2 og L3, når de snakker om hvorvidt integreringen vil legge føringer eller gi mer frihet. L1 snakker videre om at hen tror det vil bli vanskelig for mange

lærere å legge fra seg dette ønsket om å ta stilepoke for stilepoke, og man kan stille spørsmålstegn ved hvorfor det ble gjort på den måten.

Å TA ELEVENE SERIØST

I observasjon ser jeg at alle lærerne tar elevenes innspill seriøst. Dette skjer i dialog mellom lærer og elev. Når jeg spør om hvordan de tar hensyn til elevenes innspill, får jeg dette svaret:

«Må jo ta hensyn til det! [Latter.] Står i forskriftene at man forplikter seg til det. Så langt det går, da, kommer litt an på. Kanskje noen syns det er kjedelig, men da må jeg liksom ha litt mer å gå på. Gode spørsmål er viktig.» L1

Det er en forståelse for at man må ta hensyn til elevenes innspill. Derfor ønsker jeg å belyse svaret jeg fikk da jeg spurte om hvordan hen vurderer om en metode fungerer.

«[...] Det handler jo om et samspill. Du må jo på en måte være litt lyttende som lærer, for hvis du slutter å lytte så er jo løpet kjørt.» L3

Dette sitatet tar også opp viktigheten av å lytte til elevene, og jeg tenker at det handler om å ta elevene seriøst. Begge disse lærerne er opptatt av at elevene skal få si ifra hvis noe er kjedelig, samtidig som at de også mener at det må være en dialog om hvorfor noe er kjedelig. En annen ting jeg ønsker å løfte frem, er dette med elevenes oppfatning av undervisningsmetoder. Lærerne må jo vurdere metodene sine, både på stående fot, og mer systematisk. Det er et tydelig sprik i meninger når jeg spør om dette. En av dem mener at spørreskjema som er anonymt gir gode svar, mens tilbakemelding i grupper gir grobunn for negativitet. Den andre mener at spørreskjema blir kunstig, vil heller belønne det å si ifra.

«Jeg merker at det er veldig farlig å la de få lov til å evaluere hvordan ting har vært, for det er veldig ofte det er grobunn for negative kommentarer. [...] Det er mer konstruktivt når [tilbakemeldinger] kommer i undersøkelser hvor de har fått svart anonymt hver for seg.» L2

«Vi må jo kunne prate åpent med hverandre, og da tenker jeg at hvis elevene er misfornøyde med noe, så stoler vi på hverandre. De må jo kunne si det at de ikke fikk noe ut av forrige økt. Okei, da skal vi gjøre noe med det. Da må vi endre noe her. Det er ikke sånn at vi trenger å legge opp til spørreskjema og alt det der, for det blir litt sånn kunstig.» L3

Her er det for meg et tydelig skolekulturelt skille. Det virker som at L3 er veldig opptatt av å bygge en kultur hvor elevene skal våge å si ifra, og å sparre med lærer. L2 sitt svar, derimot, virker preget av en kultur hvor negativitet fort slår rot. Dette kan muligens ha noe med skoleledelsen å gjøre, det geografiske stedet skolen ligger, eller lærerens relasjon til elevene. Jeg vil sirkle tilbake til dette med eierskap fra kapittelet om metodefrihet. L3 snakker om elevenes eierskap til sitt arbeid og sine egne metoder, når hen svarer på hva hen tenker om metodefrihet. Dette tenker jeg er interessant å knytte opp mot elevmedvirkning. Når elevene har en stemme i valg av undervisningsmetode, så får de mer eierskap til det som skal skje. L2 sier nettopp det når vi snakker om elevmedvirkning:

«De vil jo kjenne på demokrati og det å ha mulighet for å spille inn, at det ikke er ovenfra og ned, men at de får være med i prosessene. De får mer eierskap og det er veldig godt for dem å se at de kan være med påvirke. At det ikke bare er læreren som styrer alt. At de har en viktig røst, de òg.» L2

OPPSUMMERING

Utfra empirien skiller det seg ut et knippe poenger. Det ene poenget er lærernes begrepsforvirring, og spriket mellom tolkningene deres og det som er etablert teori. Dette anser jeg å henge tett sammen med den formelle kompetansen deres, og hvordan de erfarte undervisning om både undervisning og kunsthistoriske emner da de selv var studenter. Videre er det tydelig at de sitter på mye praktisk yrkeserfaring som kommer til syne som velutviklet intuisjon. Denne kunnskapen er vanskelig for dem å artikulere. Metodefriheten er også noe jeg ønsket å rette søkelys mot, for den gir den enkelte lærer mye handlingsrom på godt og vondt. Videre har vi vært gjennom en fornyelse av læreplaner, og det er interessant at alle informantene nevner integrering av de kunsthistoriske emnene. Det kom frem i intervjuene at det er ulik skolekultur, altså et ulikt sosialt miljø mellom elever og mellom lærer og elev, på de forskjellige skolene, og at dette påvirker relasjonen og dialogen lærerne har med elevene sine. Dette bunner ut i tre hovedpunkter jeg anser som mest relevant for videre drøfting opp mot problemstillingen: **Løser Fagfornyelsen problemet?** – hvor jeg ser på den positive effekten integrering av kunsthistoriske emner har på undervisningsmetodene som kan brukes. **Det intuitive**, hvor taus kunnskap, begrepsforvirring og tolkningssprik, og det relasjonsbyggende aspektet ved å ta elevene seriøst inngår. **Utdanningsinstitusjonenes ansvar**, som innebærer en diskusjon om undervisning om undervisning, den formelle kompetansen lærerne har, samt metodefrihetens fallgruver og muligheter.

DRØFTING

I drøftingskapittelet vil jeg løfte frem sammenhenger på tvers av funn og teori for å diskutere problemstillingen: *Hvilke fagdidaktiske refleksjoner gjør lærere seg rundt valg av undervisningsmetoder for egen undervisning av kunsthistoriske emner?*

LØSER FAGFORNYELSEN PROBLEMET?

I dette delkapittelet ser jeg på den positive effekten integrering av kunsthistoriske emner etter LK20 har, og hvordan dette henger sammen med teori om læring og undervisningsmetoder. Det ser ut som at det har gått en parallell mellom å tradisjonelt ha teoretisk undervisning i praktiske fag som pedagogikk og fagdidaktikk på universitetet, og teoretisk undervisning om skapende arbeid i videregående skole. Ordlyden i tidligere læreplan var mer teoretisk; er det med på å forklare hvorfor forelesning stod så sterkt? Jeg tenker at når man kun foreleser med PowerPoint, har man ikke tillit til at elevene reflekterer selv. Det kan jo tenkes at mange lærere er for opptatt av fakta, og ikke av at elevene skal lære seg kritisk tenkning. En annen forklaring er at det for noen lærere føles som å miste kontrollen å sette i gang en alternativ læringsprosess (Leming, 2016). Hvorfor føles det som å miste kontrollen å gi elevene mer plass? Det er for meg tydelig at lærere trenger å bli bedre rustet til å håndtere uforutsigbare situasjoner. PowerPointen blir på mange måter en krykke, noe lærerne gjemmer seg bak, og slik trenger det ikke å være. L1 tror at mange lærere vil slite med å gi slipp på PowerPointen og kronologien. Fagfornyelsen gir oss en mulighet til å gjøre noe med dette.

L1 snakker i intervjuet om at det er å gå i dybden å ta stilepoke for stilepoke, men jeg tror derimot at det er mye større mulighet for å gå i dybden hvis man legger fra seg kronologien. Da kan man gå i dybden i noen spesifikke epoker, og heller sørge for at elevene internaliserer noe spesifikt over tid. Det virker mer meningsfullt å se sammenhengen mellom verk og samfunn, framfor å pugge alle stilepokene. På den måten kan elevene lære seg å stille spørsmål og reflektere over samfunnsrelevante problemstillinger. Fokuset må derfor endre seg fra «den stilepoken ser sånn og sånn ut» til «*hvorfor* den stilepoken ser sånn og sånn ut». Kronologi og konservatisme i kunsthistoriske emner legger opp til å pugge fakta, framfor å fortolke for å forstå.

Dialogbasert undervisning er en metode som forsøker å skape engasjement og deltagelse ved å sammen tolke et verk for å forstå komplekse sammenhenger (Dysthe & Bernhardt, 2012). Filosofiske samtaler som metode bygger på en sammenfallende idé om at forståelsen av innholdet er viktigere enn formidlingen (Rogn-Hamre, 2011). Begge metodene åpner for å heller dykke ned i fortolkningsaspektet ved kunsthistoriske emner, framfor å se på kronologi for kronologens skyld. L1 nevner også at det kreves modenhet for å lære kunsthistorie som et eget emne, og at det viktigste i videregående skole er å så en interesse for temaet. Elever på videregående er gjerne nybegynnere når det kommer til kunst og håndverk. Skal kunst- og kulturhistorie sees som et viderekomment felt? Burde man heller fokusere på skaperglede og kreativitet? Det historiske aspektet er tross alt noe elevene kan hente inspirasjon fra. Dette kan sees i sammenheng med at Michl (2001) påpeker at det historiske aspektet ved kunst og håndverk blir tolerert framfor omfavnet. Har dette med måten det undervises på å gjøre? Kanskje det er et symptom på at teoretisk undervisning av praktisk skapende arbeid ikke er det beste måten å gjøre det på. Sånn sett er det positivt at LK20 krever endring i måten kunsthistoriske emner undervises på og åpner for dybdelæring. De nye kompetansemålene som favner kunsthistoriske emner, gir mer frihet til læreren. Færre og mer åpne kompetansemål gjør at læreren kan plukke ut enkelte elementer fra historien istedenfor å ta for seg alt på et overfladisk nivå. Det kan tyde på at de viser at det er ikke viktig å lære alt, men heller å bruke det man lærer på en relevant måte. Skiftet med mindre teoretiske kompetansemål i LK20 kan bidra til at kunsthistoriske emner blir mer praktiske. Ordlyden legger opp til at det både er et praktisk og teoretisk tema. Spørsmålet er hvordan man gjennomfører det i praksis.

Det er en tydelig overvekt av forskning som peker på at variasjon av undervisningsmetoder er det som skaper best læringsutbytte (Haug, 2010), og med LK20 er det et krav om å variere undervisningsmetodene (Udir, 2020). Det kommer også frem i teorikapittelet om læringsteorier at læring er et sosialt fenomen og oppstår i samhandling med lærer og andre elever. Elevene må være aktive (Imsen, 2013). L3 snakker blant annet om elevenes eierskap til sitt arbeid og sine egne metoder, når hen svarer på hva hen tenker om metodefrihet. Dette tenker jeg er interessant å knytte opp mot elevmedvirkning. Når elevene har en stemme i valg av undervisningsmetode, så får de mer eierskap til det som skal skje. Dette står også nevnt i den nye læreplanen, hvor

elevmedvirkning har fått mer plass nettopp fordi elevene lærer bedre når de er involvert i fagets hva, hvorfor og hvordan (Udir, 2021). Ved å gi elevene mulighet til å påvirke metodene som brukes, får de også mer eierskap til metodene de selv benytter for å lære. En del av dannelsesprosessen elever skal gjennom ligge i å forstå hvordan de lærer best selv.

Jeg tror at Fagfornyelsen og LK20 løser problemet jeg har med uninspirerende og langtekkelige forelesninger i kunsthistoriske emner. Det er ikke lenger et eget hovedområde, og det står spesifikt i kompetansemålene at elevene skal hente inspirasjon fra historien til egne arbeider. Dette aspektet blir i mye større grad integrert i det praktiske. Roten til problemet har blitt mer synlig for meg og det er interessant å undre seg over hva veien videre vil bli for å ruste lærere til å håndtere denne overgangen. Forelesning har langt mindre omfang nå enn tidligere, og aktiviteter med oppgaver begynner å få mer plass i skolen (Haug, 2010). Nå som vi er inne i en ny fase for skolevesenet, er det interessant å høre læreres tanker rundt metoder som passer inn i en ny skolehverdag. Hvordan ser veien videre ut?

DET INTUITIVE

Dette delkapittelet tar for seg dette med taus kunnskap, begrepsforvirring og tolkningssprik som kommer frem i empirien. Lærernes intuisjon, eller «teft», er noe som både synes, og som er vanskelig å fange. Det overrasket meg at lærerne synes at begrepet undervisningsmetode er så vanskelig, at jeg ikke får de svarene jeg forventer meg og at de gjerne svarer på noe annet enn det jeg spør om. Jeg hadde en forventning om at lærerne kom til å snakke om metodene jeg beskrev i kapittelet Undervisningsmetode (s. 24). Det som derimot skjer, er at forhold utenfor klasserommet inkluderes når de skal beskrive hva det er. Det er et mer interessant resultat at informantene ikke svarte som forventet, for det åpner opp en diskusjon om hvorfor. Intuisjonen deres bygger så klart på faglig innsikt og pedagogisk og didaktisk kunnskap, og dette har de fått på studiene. Det jeg dog ser i empirien min kan peke på at det er noe som mangler i den formelle kompetansen til lærerne, uten at det nødvendigvis går ut over kvaliteten på undervisningen deres – at den kunnskapen de besitter om undervisningsmetode er noe de har tilegnet seg mens de har vært yrkesaktive, framfor noe de lærte mens de studerte.

Dette underbygges også av det de selv sier om undervisningen de fikk om undervisning, altså at det var mangelfullt. Den tause kunnskapen er som en refleks – den kan kun brukes når man presenteres for en situasjon hvor man har opparbeidet seg denne kunnskapen, og da skjer det automatisk (Polanyi, 1983). De er kanskje også upresise i som beskrivelse av hva som ligger i undervisningsmetode fordi de ikke er vant til å artikulere det de gjør. Det finnes noe som heter pedagogiske koder (Sekkingstad & Fossøy, 2018), som handler om hva som er sosialt og pedagogisk akseptert å si. Dette kan også ha innvirkning på læreres evne til å forklare det de gjør, da noen kanskje ikke ønsker å utfordre den normative sjargongen, og derfor ikke utvikler evnen til å artikulere praksisen sin. Det er kanskje heller ikke et stort behov for å forklare noe for kollegaer, som implisitt forstår hva den andre mener. Det at det ikke er så mye kontakt mellom praksisskoler og universiteter (Forskningsrådet, 2017) gjør nok at refleksjonene rundt egen undervisning tar et mangfold av former. Sekkingstad & Fossøy (2018) snakker om at lærere på universitetet kan alle de riktige begrepene selv om de ikke benytter seg av dem i praksis. Min tolkning av egen empiri peker på det stikk motsatte i skolen; at lærerne gjør alle de riktige tingene, men at de ikke kan begrepene.

Det er mye som inngår i lærerrollen, og overførbar overlapp mellom disse, som relasjonsbygging, oppgaveskriving, årsplanlegging, og elevmedvirkning, kan bidra til å gjøre begrepene vanskelige. God undervisning fordrer jo at en klasse ikke misliker læreren sin, så da må det relasjonelle være på plass. Et grep informantene mine gjør, er at de intuitivt inkluderer relasjonsbygging og elevmedvirkning i praksisen sin. Det er dette jeg i forrige kapittel kalte å ta elevene seriøst. En godt skrevet oppgave gjør at læreren ikke trenger å bruke mye tid på å forklare. L3 mener dette er så viktig at hen korrelerer god undervisningsmetode med en god oppgave i så stor grad at den ene ikke kan eksistere uten den andre. At oppgavene i løpet av et år favner flere kompetansemål i gangen, vil gi elevene nok tid til å gå i dybden. Det er en kompleks kompetanse lærerne sitter med som gjør at de kan sørge for at sørge for at alle disse tingene er på plass.

Det går også an å snu på dette med at de mangler noe fra tiden sin som student, til å heller se muligheten som ligger i å definere det intuitive ved praksisen deres for å kunne gjøre det tilgjengelig for andre fremtidige studenter. Det handler om å finne ut hvordan vi kan fange og definere det. Polanyi (1983) mener at taus kunnskap kan undervises ved å la studenten få oppdage det underviseren kan, men ikke kan forklare.

Det er derfor vesentlig at underviseren besitter denne tause kunnskapen selv. Denne typen undervisning fordrer at studenten evner å forstå meningen bak demonstrasjonen av et fenomen. Høyere utdanning og studier av kompleks kunnskap kan sies å kreve et visst intellekt av en student uansett hvordan man ser på det, så det vil derfor være naturlig å forvente at studenten kan forsere broen mellom forklaringen og fenomenet med sitt intellekt. Er det kanskje i den tause kunnskapen at muligheten til å ruste lærerstudenter for fremtidig yrkesutøvelse ligger? Valgene lærerne tar, deres bevissthet rundt dynamikken i et klasserom, «teften» deres – det er det som er vanskelig å beskrive, men også viktig å sette ord på for å utvikle skolen. Sånn som jeg ser det, ligger det vi lærer på universitetet på to nivåer: teoretisk kunnskap som abstrakt fenomen. Erfaringsbasert kunnskap som konkret fenomen. Da jeg først møtte svaret «det går av seg selv» da jeg spurte en av lærerne om de aktivt tenker på hvordan noe skal underviser når de planlegger undervisningen, så tenkte jeg at den typen holdning krever at man har kompetansen til å gjøre gode valg. Men det er ikke en holdning – det er *en del* av kompetansen deres.

UTDANNINGSINSTITUSJONENES ANSVAR

Dette kapittelet er en diskusjon om undervisning om undervisning, den formelle kompetansen lærere har etter endt studie, samt metodefrihetens fallgruver og muligheter. Denne diskusjonen er noe som har utledet av empirien og svarer ikke på *hvordan* lærere reflekterer om undervisningsmetode, men heller hva slags forutsetninger de har for å undervise på en god måte. Lærernes forståelse av hva de gjør og hvilke begreper de bruker gir innsikt i det teoretiske aspektet ved faget vårt. Hattie (2009) peker på at det uavhengig av metode er interessant å se på strategiene som brukes av gode lærere. Jeg har i løpet av masterprosjektet lurt på om spørsmålet jeg stiller har endret seg fra å kun handle om læreres refleksjoner, til å handle om hva slags grunnlag lærerne reflekterer ut ifra. Dette har ført til videre spørsmål om hvordan lærerutdanningenes håndterer sitt ansvar for lærernes formelle formidlings- og undervisningskompetanse. Denne innfallsvinkelen mener jeg er spennende for å svare på bakenforliggende spørsmål ved problemstillingen.

Etter LK06 ble det viktig å ha mer tillit til lærerne. Frihet, og da spesielt metodefrihet, er løsningen (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Informantene mine beskriver det som noe som fører med seg muligheter og eierskap til egen praksis. Alle tre anerkjenner dog faren for at metodene man bruker kan bli preget av rutine. At man kan bli komfortabel, og aldri fornye seg. Metodefriheten er altså en utfordring, for den åpner for at undervisere kan velge minste motstands vei; altså forelesning. Her ligger det mye ansvar hos den enkelte lærer – og det er går vel hånd i hanske med å ha mye frihet. Denne friheten som er så viktig fordrer at lærere kan nok om metode til å gjøre informerte valg – og da starter ansvaret hos lærerutdanningene.

Det ligger mye lærdom i hvordan lærerstudenter blir undervist noe på universitetet, for senere valg av undervisningsmetode i yrkeslivet. Undervisningen de får er et eksempel på hvordan det kan gjøres (NOKUT, 2022). En av informantene mine snakket om at hen lærte av å oppleve undervisningsmetoder som student. Jeg tror derfor at lærere som underviser fremtidige lærere må være mer bevisst på at måten de underviser på også er læring. Ifølge Sekkingstad & Fossøy (2018) dominerer forelesning som undervisningsform både i skolen, og på universiteter og høyskoler. En forklaring kan være at lærere på universitetet mangler både kunnskap om læring og en trygghet i egen evne til å legge til rette for læring. De ser på sin rolle som formidler foran klassen som naturlig og synes det er utfordrende å legge til rette for studentenes læring. Refleksjonene deres over egen praksis ser ut til å være knyttet til deres egne individuelle undervisning og at de bærer kvaliteten på undervisningen, framfor grunnleggende premisser for læring (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Jeg mener det er en dissonans mellom det at forelesning dominerer, samtidig som at mange lærere mener studentaktivitet er veldig viktig (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Det virker som at de fleste lærere på universitetet forstår hva som skal til for at studenter for høyt læringsutbytte, men an ingen faktisk bruker det. Spørsmålet er om det viktigste er at studentene husker noe, eller at læreren har fått gått igjennom alt. Mange universitetslærere blir også overrasket over at studentene har lavere kunnskapsnivå enn forventet (Sekkingstad & Fossøy, 2018). Man kan skjønne at dette fører til en overvekt av faktakunnskaper, for å møte denne utfordringen. Likevel, hvis dette er en utfordring mange møter på, så burde det kanskje blitt tatt tak i på en annen måte.

Det er det samme på universitetet som i skolen, elevaktivitet og studentaktivitet gir bedre læringsutbytte. En utfordring som nevnes flere steder, er at flere studenter ikke føler seg forberedt til studiehverdagen, og at det overgangen fra videregående skole til høyere utdanning er preget av et stort spenn. På videregående er elevene vant med å bli tatt vare på, men som student stilles det høyere krav til selvregulering (Alver & Brøntveit, 2021). Kunne det vært en løsning om arbeidsformene i videregående skole og høyere utdanning lignet mer på hverandre? På videregående skole må elevene ta mer ansvar for egen læring enn det de gjorde på ungdomsskolen, og metodene som brukes må legge til rette for denne utviklingen. Samtidig så er de nybegynnere når det kommer til å ha et bevisst forhold til metode for egen læring. Mange videregående linjer er studieforberedende – burde det ikke da være en sammenheng mellom metodene elever eksponeres for på videregående og metodene de møter som studenter i høyere utdanning?

Det at faglærerutdanningen på OsloMet har blitt femårig kan tyde på at det er et sterkt ønske om å øke kompetansen og nivået på fagfeltet. Utdanningen inneholder flere emner som stemmer overens med det jeg ønsker å peke på i denne masteravhandlingen; eksempelvis fokus på historiefortelling og formidling, elevaktive læringsformer, dramaarbeid som metode, og det å la studentene utvikle rollen som lærer gjennom det praktiske rollespill (OsloMet, 2022). Emnet som heter *Profesjonsfag* er spesielt interessant, da det inneholder både fagdidaktikk og pedagogikk, samt undervisningspraksis. Denne sammensetningen fremstår som mer helhetlig, og åpner for et økt læringsutbytte for studentene med tanke på hva som trekkes frem i emnebeskrivelsen. Spesielt dette med dramaturgisk didaktikk er et godt tilskudd til utdanningen. Fortellerkunst kan gjøre mer monologbasert undervisning, der det er nødvendig, mer interessant. Det handler også om å forberede lærerstudenter på å håndtere uforutsigbare læringssituasjoner. Jeg har blitt fortalt at PPU i drama- og teaterkommunikasjon bruker rollespill for å formidle erfaringer fra praksis. Det kan med andre ord koble teori og praksis, også utenfor praksisskolene.

Informantenes opplevelse av undervisningen de fikk i kunsthistoriske emner beskrives på samme måte: forelesninger og lysbilder. Det er en tydelig mulighet her til å strukturere undervisningen i kunsthistoriske emner på en bedre egnet måte. Det som peker seg ut er at en av dem likte det, fordi foreleseren var så entusiastisk og kunnskapsrik.

Haug (2010) mener at hvis forelesning skal virke, trengs det en karismatisk lærer som vekker oppmerksomheten hos elevene. Det er dog ikke alle som passer den beskrivelsen. Det er også verdt å undre seg over om elevene sitter igjen med mer faktakunnskap, eller med en spirende interesse for temaet, etter en god forelesning. Og hvis det siste er riktig, gjør det noe? Læring krever aktivitet fra den som skal lære. Å være passivt lyttende legger ikke til rette for det (Haug, 2010). Det handler om å bli fortrolig med hvilke undervisningsmetoder man har til disposisjon, og hva som fungerer bra for en selv. Vi skal jo ikke se bort ifra at dette med personlig egenhet spiller en stor rolle for hvilke metoder som vil fungere for den enkelte lærer. Personlig egenhet er dog ikke nok å basere seg på, for alle er ulike. Lærere trenger mer omfattende kunnskap om undervisningsmetode, for det er ikke sånn at alle har like stor kapasitet til å konstant fornye seg og lære nye ting når de kommer ut i jobb. Det finnes et mangfold av lærere om vi må sørge for at alle får muligheten til å bli gode lærere. Det fremstår som veldig tilfeldig hvordan lærere ser på læring i møte med elever, og en mer omfattende undervisning av lærerstudenter kan gjøre det mindre tilfeldig. Informantene i min empiri var ferdig utdannet for ca tjue år siden, og har ikke fått nytte av endringene i lærerutdanningene. Realiteten er likevel den at vi har mange lærere ute i skolen som er i samme situasjon. Det etterspørres mer kompetanse, altså videreutdanning om undervisningsmetode, av lærere (Løvereide, 2019). Dette tyder på at det er noe som mangler eller har manglet i lærerutdanningene. L1 snakker om at hen tror det vil bli veldig vanskelig for lærere å legge fra seg kronologien som var før i undervisning av kunsthistoriske emner. Hvis det er mange som synes dette er vanskelig, burde disse lærerne få tilbud om kurs eller etterutdanning for å håndtere endringene som skjer? Som nevnt har ikke alle lærere karismaen til å forelese, og det kan vi vel heller ikke forvente. Det må legges til rette for at alle lærere skal kunne lykkes. I St.meld. nr. 11 (2008–2009) står det at det forventes at lærere har utviklings- og endringskompetanse særlig basert på kritisk refleksjon over egen praksis. At lærere holder seg faglig oppdatert er viktig.

En utfordring er at mange lærerstudenter ikke opplever undervisningen på universitetet som relevant for det som skjer i skolen. Metodene de lærer på universitetet samsvarer ikke nødvendigvis med måten praksislærere underviser på. Det er manglende kommunikasjon mellom universiteter og praksisskoler, og det råder forskjellige idéer om hva som virker i undervisningen (Forskningsrådet, 2017). Innholdet i praksisopplæring og

teoretisk pedagogikkundervisning stemmer ikke overens (Jensen & Traavik, 2010), det er et betydelig gap mellom læringsaktivitetene i utdanningen og på praksisskolene (Raaen & Thorsen, 2021). Dette betyr med andre ord at det er en stor avstand mellom teori og praksis. Denne avstanden kan være med på å forklare hvorfor informantene mine har problemer med å artikulere det de gjør, og ikke bruker begrepene jeg finner i litteraturen. Studenter etterspør mer praktisk undervisning, og da spesielt case (Forskningsrådet, 2017). En metode som også trekkes frem er rollespill. Dette vil kunne forberede studenten på situasjoner de kan møte som lærere i skolen (Leming, 2016). Rollespill gir studentene muligheten til å forstå andre perspektiver, muligheten til å ta et steg til siden for å forstå fenomener fra andre synsvinkler. Det kan bevisstgjøre holdninger og antagelser man har, og gi en overgang fra kunnskapsbase til handlingskompetanse (Jensen & Traavik, 2010). Dette kan være motiverende i en kunsthistorisk sammenheng også, for å legge til rette for internalisering av kunnskap og ikke bare pugging av årstall. Komplekse temaer man kan utforske med rollespill kan bidra til å gi kontekst til verkene vi lærer om i kunsthistoriske emner. Målet med rollespill som undervisningsmetode er ikke nødvendigvis å tilegne seg faktakunnskaper, men heller at deltagernes referanserammer skal utfordres. Bagasjen vi har av kjennskap til andres verker og teknikker er noe man kan la seg inspirere av når man gjør egne prosjekter. Da får det teoretiske aspektet en plass i det praktiske. Dette er noe jeg ser i empirien min også, at samtlige informanter forsøker å sette det historiske eller teoretiske i en praktisk setting ved å gi oppgavene sine et historisk aspekt.

På en side kan man spørre seg hva som anses som det viktigste elementet i undervisningen av lærerstudenter; praktisk eller teoretisk kunnskap. Ligger den fagdidaktiske og pedagogiske innsikten og forståelsen i forskning eller i praksis? På den andre siden så kan man undres om det er et spørsmål om enten eller. Teori og praksis truer ikke hverandre, de utfyller hverandre. Det kan virke som at analytisk kunnskap, det man kan uttrykke språklig, blir satt høyest. Dette står i sterk kontrast til all den intuitive og ikkeartikulerbar kunnskapen yrkesutøvende lærere sitter med, som ikke alltid kommer frem i faglitteraturen. Det er derfor et stort behov for innsikt i hvordan lærere underviser og reflekterer over egen undervisning (Helstad & Øiestad, 2021). Ny kunnskap kan bli til ved å kombinere forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Å lære teoretisk kunnskap på en praktisk måte kan være en nøkkel til å skape mer sammenheng mellom

teori og praksis. Det å finne måter å aktivisere studenter på ved å skape interaksjon når man foreleser om teoretisk kunnskap er et annet viktig grep (Strømsø, 2014). Jeg vil trekke inn begrepet refleksjon igjen, som innledningsvis blir beskrevet som blant annet bindeleddet mellom teori og praksis (Oksbjerg & Thingholm, 2020). En mer bevisst tilnærming til det å reflektere i studiene, og det å reflektere i dialog med andre, kan kanskje føre til at lærerstudenter føler seg mer klar til å håndtere lærerrollen. Som nevnt i delkapittelet Det intuitive (s. 36), kan taus kunnskap undervises ved å la en student oppdage det som underviseren kan, men ikke kan forklare (Polanyi, 1983). Både forklaring og demonstrasjon av fenomenet, samt case og rollespill, kan gjøre at studenten oppdager den tause kunnskapen. Dette kan bidra til å bygge bro mellom praktisk og teoretisk kunnskap.

OPPSUMMERING

Jeg gikk inn i dette masterprosjektet med et mål om å utvikle egen kompetanse, samt et ønske om å bidra til nye fagdidaktiske tanker på feltet. Denne masteravhandlingen er mitt bidrag når det kommer til innsikt om erfaringsbasert kunnskap. Det ligger til grunn et personlig mål om å selv mestre dette med undervisningsmetoder, da jeg mener at det er noe jeg ikke kan nok om. Dette viste seg å sammenfalle med funn jeg gjorde i undersøkelsen. Informantene mine har vanskeligheter med å knytte praksisen sin til begrepene jeg bruker som er basert på teori. Etter hvert som jeg har jobbet med dette masterprosjektet, har spørsmålet om hva slags undervisning faglærere har fått om undervisning, blitt viktig. Det handler om grunnlaget lærere har for å gjøre gode valg, og det teoretiske som ligger bak refleksjonene de har rundt egen undervisningspraksis. Lærere står ofte alene om valgene sine, ettersom vi har metodefrihet. Det er derfor viktig at lærere har et godt grunnlag, sånn at metodefriheten gir muligheter, fremfor å bli en rutinepreget fallgrube. Jeg opplevde det som veldig interessant hva som var uklart for informantene mine da jeg intervjuet dem. Det gir en verdifull innsikt i tematikken min. Selv om informantene mine sliter med begrepet undervisningsmetode, så sitter de på mye taus kunnskap. Refleksjonene deres samsvarer med forskning om læringsteorier og det kommer tydelig frem at de har et syn på læring som fungerer i praksis. Universitetene, på sin side, later til å ha mistet kontakt med praksisfeltet hvis vi skal tro kritikken. Utgangspunktet for valg av problemområde er at jeg har opplevd det som uinspirerende og vanskelig å lære om kunsthistoriske emner både som videregåendeelev og som lærerstudent, da det i stor grad er forelesning som dominerer. Dette problemet blir på mange måter løst av Fagfornyelsen – kunsthistoriske emner på kunst, design og arkitektur er ikke lenger et eget hovedområde, og skal nå integreres i resten av faget. Ny femårig faglærerutdanning på OsloMet har emner som muliggjør en bro mellom praksis i skolen og teori på universitetene.

På den andre siden av et slikt prosjekt er det på sin plass at det oppstår det noen tanker om hva som kunne blitt gjort annerledes. Det er et paradoks at jeg nå kunne stilt mye bedre spørsmål enn jeg gjorde da jeg gjennomførte intervjuene på høsten, for det kunne ikke blitt gjort på en annen måte. Det finnes mye informasjon innenfor valgt tematikk. Kildene jeg har valgt å bruke har hatt innvirkning på spørsmålene jeg har stilt

og perspektivet jeg har hatt når jeg har gått inn i prosessen. Jeg skulle også gjerne hatt et enda bedre teoretisk grunnlag da jeg gjennomførte intervjuene. På en annen side, så kan det ha vært en fordel at jeg i stor grad gikk inn i det med et grunnlag av egne fordommer, og ikke både fordommer og et sterkt teoretisk perspektiv. Det kan hende det bidro til at mer åpent sinn, selv om det antageligvis også påvirket kvaliteten på spørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene mine kunne også vært bedre. De ble stilt på en sånn måte at jeg ofte fikk «ja» eller «nei» som svar, og jeg ville endret formuleringene mine om jeg skulle gjort det igjen. Informantene mine hadde liten tid mellom det de skulle gjøre, så det ble ikke tid til noe prosessering mellom observasjon og intervju, hvilket jeg ser i ettertid at jeg kanskje hadde trengt. Refleksjon og fortolkning er noe som modner over tid. Jeg kunne også brukt mer tid i intervjuene på å be lærerne om å definere begreper som fagdidaktikk og formidling, ettersom begrepsforvirring har blitt noe som preger funnene mine. Jeg kunne likevel ikke visst at det kom til å bli en problemstilling, og det overraskende ved funnene mine er verdifullt i seg selv. Når det kommer til mine fordommer, så har det vært en utfordring å forholde seg nøytralt eller positiv framfor kritisk, i møte med temaene *Undervisning om undervisning* og *Undervisningsinstitusjonenes ansvar*. Alle lærer på sin måte, og det har slått meg at jeg er en av de studentene som lærer dårlig når jeg er passivt lyttende. Det farger oppgaven min at jeg er utålmodig i møte med forelesningsbasert undervisning.

Jeg har lært mye av dette prosjektet og opplever at jeg føler meg stødigere som formidler. Konklusjonen er vel egentlig at lærerstudenter må få bedre undervisning, eksempelvis studentaktive læringsmetoder som flipped classroom og rollespill. Det intuitive kan og bør gjøres tilgjengelig for lærerstudenter og lærerutdanningene må struktureres sånn at de kan møte kritikken om en overvekt av forelesning på tross av at forskningen peker på at det ikke er den beste måten å lære på. Det er ikke noen svar med to streker under, det peker heller mot hvordan veien videre bør se ut. Jeg ser at det er flere veier jeg kunne gått i denne masteravhandlingen, andre spennende innfallsvinkler jeg kunne sett nærmere på. Deriblant er det flere interessante kunsthistoriske momenter som ikke blir undersøkt på grunn av avhandlingens fagdidaktiske natur. Kunsthistoriens tradisjoner og akademiske fotavtrykk er noe jeg gjerne skulle spurt kunsthistorikere som Turid Vold, Ingeborg Glambek og Gunnar Danbolt om. Hva de tenker om årsaken til den teoretiske fremgangsmåten i undervisning av kunsthistoriske emner på universiteter

verden over, hadde vært interessant. Det kunne sann sett også vært interessant å se nærmere på forelesningens akademiske tradisjon også. Hvis jeg skulle gått videre med noe, kunne jeg ønsket å belyse undervisning om undervisning på lærerutdanningene i enda større grad, samt fulgt med på hvordan den nye femårige faglærerutdanningen ser ut i praksis. Jeg ser et behov for å utfordre lærere i både skolen og på universiteter til å tenke nytt. Det ville også vært interessant å forske videre på den tause kunnskapen hos yrkesaktive lærere, og forsøkt å definere og fange det slik at det kan gjøres tilgjengelig i lærerutdanningene. Fagfornyelsen bringer med seg flerfoldige muligheter for fornyelse.

DET PRAKTISK–ESTETISKE

Det praktisk-estetiske i denne masteravhandlingen kommer som en kommentar til det teoretiske arbeidet, inspirert av funn. Den praktiske delen belyser problemstillingen, men det teoretiske vektlegges. Det kommer frem i intervjuene at lærerne ønsker å sette kunsthistorien inn i en kontekst for elevene, gjøre det interessant og nærliggende. Dette med representasjon som inspirerende for elever i kunsthistorieundervisning synes jeg er spennende og viktig. Verkene trenger ikke å være for og av hvite, heterofile cismenn; å ta inn arbeider fra andre kulturer med interseksjonalitet i fokus kan bidra til å utfordre elevenes forståelseshorisont. Eksempel på hvor søkelyset kan settes er byggeskikk fra Asia, malerier skapt av skeive mennesker, kvinnelige kunstnere, mørkhudede som motiv uten at de blir fetisjisert. Norge har en lang og stygg historie som undertrykker av sin samiske urbefolkning, og museene våre er preget av en god del hvit uskyldighet både i forhold til dette, og med tanke på Norges bidrag til kolonialisering og strukturell rasisme (Danbolt, 2018). Jeg ser det som læreres ansvar å være klar over dette, samt å videreformidle historien slik den er til elevene sine. Det er finnes en bevegelse av nye kunsthistorikere som ønsker å fremme en bredere representasjon. Kvinner, urbefolkning, mennesker av med ikke-vestlig etnisitet, ikke-binære og skeive, benytter seg av arkiver for å kunne ta sin plass i kulturhistorien. Feministisk og skeiv omskriving av historien har fått navnet *Herstory*. *History* blir sett på som ute av stand til å anerkjenne og representere marginaliserte grupper og minoriteter. Dette reproducerer systemer som er skadelige. De siste tiårene har det blitt utført viktig arkivarbeid med sikte på å sette de allerede etablerte systemene i offentlig historie inn i alternative perspektiver (Danbolt, 2013).

Rent praktisk er planen å male en serie på flere speil med intrikate rammer. Rammene skal gi en følelse av at de er gamle og minne om gullrammene man ofte ser på museum. Motivene vil være løst inspirert på historiske portretter, og vil gi en følelse av at dette er gammelt og tidløst. Det er viktig at menneskene i portrettene består av en bred variasjon av kjønnsuttrykk, hudfarger, kroppsstørrelse og kultur. Jeg unnlater å male noen seksjoner av speilet, slik at speilbildet skinner gjennom. Størrelsesforholdet på motivene er 1:1. Betrakteren skal stå ansikt til ansikt med både sitt eget speilbilde, og et portrett, som blør sammen og blir ett. Målet er at dette skal føre til refleksjoner og ny innsikt. Jeg har et mål om at det skal være tankevekkende å møte verkene. Jeg jobber

med motivutvikling i et digitalt tegneprogram, før jeg gjør fysiske prøver på små håndholdte speil. Den skapende prosessen er ikke det viktigste, men heller det å finne ut av hvordan jeg skal formidle det jeg vil – å utforske møtet mellom masterens tematikk og det praktisk-estetiske. Det er heller ikke et mål å forbedre mine ferdigheter.

Utstilling skal gjenskape en museumsfølelse. Dette er vesentlig. Museum er nok for mange en av de første assosiasjonene man gjør når man tenker på kunsthistorie, derav utstillingsformen. Jeg ønsker at betrakteren skal reflektere over hvordan de samhandler og kobler med kunsthistoriske verker. Ser de seg selv i portrettene? Tanken er å henge opp maleriene slik at betrakteren føler at hen står i et museum. Å bygge et slags rom er en mulighet. Jeg må finne en måte å strukturere det på slik at jeg formidler de spørsmålene jeg vil at betrakteren skal stille seg. Innledningsvis i masteravhandlingen skriver jeg om begrepet refleksjon. Det er en prosess i bevisstheten som fører til ny innsikt og kunnskap; en fortolkning (Oksbjerg & Thingholm, 2020). Utstillingen av verkene mine skal kalles *REFLEKSJONER*, og er et spill på bruken av ordet refleksjon i problemstillingen, det at et speilbilde er en refleksjon, og til slutt det at jeg ønsker at betrakteren reflekterer i møte med kunsten.



Bilde 1 Egen illustrasjon.



Bilde 2 Egen illustrasjon.

LITTERATURLISTE

- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). *The flipped classroom: A review of its advantages and challenges*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518302045?via%3Dihub>
- Alver, V. & Brøntveit, M. O. (2021, 26. april). *Lærerrommet: Klar for studier etter videregående?*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/larerrommet-klar-for-studier-etter-videregaende/>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017, 11. oktober). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 17(3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/frihet-fantasi-og-utfoldelse-en-studie-av-estetiske-arbeidsformer-i-larerutdanningene/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Danbolt, M. (2018). Kunst og kolonialitet. *Kunst og Kultur*, 101(3), 126-132. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3029-2018-03-01>
- Danbolt, M. (2013). Not Not Over: Archival Engagements in Queer Feminist Art. I A. Imhoff & K. Quiros (red.), *Fais un effort pour te souvenir. Ou, à défaut, invente* (s. 4-5). Bétonsalon. Bétonsalon Bind 14.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning – kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Eikenes, Å. H. (2021). Å bli ein formidlar: læring og identitet i eit praksisfellesskap. *Uniped*, 21(3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/a-bli-ein-formidlar-laring-og-identitet-i-eit-praksisfellesskap/>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Føleleshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Fauske, L. B. (2009). Arkitekturundervisning og restaurasjonstenkning. *FORMakademisk*, 09(2), 41-48.
<https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/59/26>
- Formidle. (u.å.). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 31. mars 2022 fra <https://naob.no/ordbok/formidle>
- Forskningsrådet. (2017, 16. juni). *Lærerstuderer opplever ikke høgskolens undervisning som relevant*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/larerstudenter-opplever-ikke-hogskolens-undervisning-som-relevant/>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstuderer: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gombrich, E. H. (2007). *Kunstens historie*. Gyldendal.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU*. Høyskoleforlaget.

- Haug, P. (2010, 3. februar). Gode arbeidsmåtar. *Bedre skole*, 10(1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/gode-arbeidsmatar/>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2021, 30. juni). Mellom entré og sorti – dramaturgisk didaktikk i klasserommet. *Journal for Research in Arts and Sports Education – JASEd*, 21(2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/mellom-entre-og-sorti--dramaturgisk-didaktikk-i-klasserommet/>
- Høst, H. & Evensen, M. (2009). Ny struktur – Tradisjonelle mønstre?: Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene. (NIFU-rapport nr. 28/2009). <http://www.nifu.no/publications/970391/>
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn.* Tapir Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2012). *Elevens verden* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, P. I. & Traavik, N. J. (2010). Forholdet mellom teori og praksis i pedagogikkfaget. *Bedre skole* 10(4).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/forholdet-mellom-teori-og-praksis-i-pedagogikkfaget/>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Reform '94: videregående opplæring: nye læreplaner: byggfag, elektrofag, engelsk.* Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Klemp, T. (2014). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 13(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/refleksjon--hva-er-det-og-hvilken-betydning-har-den-i-utdanning-til-profesjonell-larerpraksis/>
- Klette, K. (2018, 13. mars). Hva vet vi om god undervisning? *Klasseromsforskerne*.
<https://blogg.forskning.no/klasseromsforskerne/hva-vet-vi-om-god-undervisning/1092755>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Prentice – Hall.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring.* Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster.* Gyldendal.
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 16(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/a-forsta-laringsprosessene-i-rollespill-eksempel-fra-samfunnsfaget-i-larerutdanningen/>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Løvereide, E. A. (2019, 29. januar). *24 millioner kroner til fysisk aktiv læring i skulen.*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/24-millionar-kroner-til-fysisk-aktiv-laring-i-skulen/>
- Maapalo, P. (2018). Åtte læreres trearbeidspraksiser: En diffraktiv analyse. *FormAkademisk*, 11(5).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2246>
- Michl, J. (2001, 11. november). *Å se design som redesign. Formgivningsdidaktiske betraktninger.*
<https://janmichl.com/nor.redesign.pdf>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk - i går, i dag, i morgen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2017, 11. januar). *Store variasjoner i norske studenters faglige forutsetninger og studieinnsats.*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/store-variasjoner-i-norske-studenters-faglige-forutsetninger-og-studieinnsats/>

- NOKUT. (2022, 9. mars). *Hvordan undervises fremtidige lektorer?*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/hvordan-undervises-fremtidige-lektorer/>
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Universitetsforlaget.
- Oksbjerg, M. & Thingholm, H. B. (2020). Kære lærer, har du reflekteret over dit didaktiske læremiddel? *Asterisk*, 2020(95), 14-15. <http://www.e-pages.dk/aarhusuniversitet/2336/>
- OsloMet. (2022). MLEST1400 Profesjonsfag: lærerrollen, undervisning og elevmøtet: Emneplan.
<https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/MLEST1400/2022/H%C3%98ST>
- OsloMet. (2022). MLEST3210 Medieuttrykk og historiefortelling: Emneplan. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/MLEST3210/2022/H%C3%98ST>
- OsloMet. (2022). MLEST3120 Drama/teater som demokratisk praksis: Emneplan.
<https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/MLEST3120/2022/H%C3%98ST>
- OsloMet. (2022). Lærerutdanning i design, kunst og håndverk for trinn 1-13: Masterprogram.
<https://www.oslomet.no/studier/tkd/5-arig-larerutdanning-design-kunst-og-handverk-trinn-1-13>
- Phillips, D. C & Soltis, J. F. (2000). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt Forlag.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Peter Smith.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. & Thorsen, K. E. (2021, 7. januar). *Lærerstudenters vilkår for profesjonell læring i og på tvers av lærerutdanningens læringsarenaer: En teoretisk begrunnet forklaring*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/student-teachers-conditions-for-professional-learning-on-and-across-the-learning-arenas-of-teacher-education-a-theoretically-grounded-account/>
- Raaheim, A. & Nysveen, H. (2019). Studentaktiv læring. Erfaringer fra et kurs i produktutvikling og design. *Uniped* 19(2). https://www.idunn.no/uniped/2019/02/studentaktiv_laering
- Rogn-Hamre, K. (2011, 2. februar). Filosofisk samtale i alle fag. *Bedre skole*, 11(1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-samtale-i-alle-fag/>
- Schømer, A. R. (2015, 6. juli). Interaktivt og reflekterende praksisfellesskap – En fortelling om profesjonalisering av lærerrollen. *Bedre skole*, 14(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/interaktivt-og-reflekterende-praksisfellesskap--en-fortelling-om-profesjonalisering-av-larerrollen/>
- Sekkingstad, D. & Fossøy, I. (2018, 24. januar). *Kva undervisarane tenkjer om si eiga undervisning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kva-undervisarane-tenkjer-om-si-eiga-undervisning/>
- Selander, S. & Rostvall, A.-L. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. I A.-L. Rostvall & S. Selander (red.). *Design för lärande* (s. 13–28). Norstedts Akademiska förlag.
- Stenseth, T. (2022, 21. februar). Hvordan fremme studentaktivitet og engasjement for læring? En designbasert studie av omvendt undervisning og videorefleksjoner i lærerutdanningen. *Acta Didactica*, 21(3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/hvordan-fremme-studentaktivitet-og-engasjement-for-laring-en-designbasert-studie-av-omvendt-undervisning-og-videorefleksjoner-i-larerutdanningen/>

- Strømsø, H. I. (2014). «Klikkere» i forelesningen: Bidrar det til læring eller er det bare morsomt? *Uniped*, 2014(2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klikkere-i-forelesningen-bidrar-det-til-bedre-laring/>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur (KDA1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KDA1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i design og arkitektur – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur (KDA2-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KDA2-01/Hele/Formaal#>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i visuelle kunstfag - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag (FOR1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/FOR1-01/Hele/Formaal#>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i design og arkitektur - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag (FOR2-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/FOR2-01/Hele/Formaal#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Hvorfor har vi fått nye læreplaner? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel (KDA01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/KDA01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i design og arkitektur (KDA02-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kda02-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>

TABELL– OG BILDELISTE

Tabell 1 Kompetansemål Reform 94. Egen utformet tabell.

Tabell 2 Kompetansemål LK06. Egen utformet tabell.

Tabell 3 Kompetansemål LK06 etter 2016. Egen utformet tabell.

Tabell 4 Kompetansemål LK20. Egen utformet tabell.

Bilde 1 Egen illustrasjon.

Bilde 2 Egen illustrasjon.

VEDLEGG

MAIL TIL POTENSIELLE DELTAGERE

Hei!

Jeg er masterstudent ved institutt for estetiske fag på OsloMet innen studieretningen fagdidaktikk for kunst og design. Du får denne e-posten i forbindelse med mitt masterprosjekt.

Prosjektet går ut på å se nærmere på *alternativer til forelesningsbasert undervisning*, spesifikt innenfor kunsthistoriske emner på KDA eller andre programfag der kunsthistoriske emner inngår. Min motivasjon for å undersøke dette temaet er at det virker som at forelesningsbasert undervisning er mest utbredt og kan fremstå lite inspirerende for elevene. Målet er å utvikle den fagdidaktiske forståelsen av undervisningsmetoder. **Jeg ønsker kontakt med deg som i undervisningen benytter andre metoder enn forelesning.**

Jeg har behov for å gjennomføre observasjon av din undervisning i kunsthistoriske emner eller der kunsthistorie inngår, og så foreta et intervju i etterkant. Dette innebærer at jeg kommer til skolen, observerer undervisningen i så mange timer det varer den dagen, og deretter gjennomfører et semistrukturert intervju på ca en time med deg etterpå. Du vil få intervjuguide på forhånd. Spørsmålene vil handle om dine refleksjoner rundt egen undervisningspraksis. Jeg ønsker å gjennomføre observasjon og intervju rundt uke 42 og 43. Vi kan avtale dette nærmere etter hva som passer best.

Er dette noe du kunne tenke deg å være med på?

Svar meg på denne e-posten, så sender jeg et mer utfyllende informasjonsskriv. Kom gjerne med spørsmål om det er noe som er uklart.

INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kartlegging av undervisningspraksis i formidling av kunsthistoriske emner»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge variasjon i undervisningsmetoder som benyttes i formidling av kunst- og kulturhistorie på VGS, og hvordan lærere argumenterer for de ulike metodene de bruker. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave og går ut på å se nærmere på *alternativer til forelesningsbasert undervisning*, spesifikt innenfor kunsthistoriske emner på KDA eller andre programfag der kunsthistoriske emner inngår. Min motivasjon for å undersøke dette temaet er at det virker som at forelesningsbasert undervisning er mest utbredt og kan fremstå lite inspirerende for elevene. Målet er å utvikle den fagdidaktiske forståelsen av undervisningsmetoder. Det er et ønske om å finne løsninger som driver prosjektet.

Problemstillingen er som følger:

Med utgangspunkt i tre case-studier, hvordan varierer undervisningsmetoder benyttet i formidling av kunsthistoriske emner på utdanningsprogrammet Kunst, Design Arkitektur i videregående skole, og hvilke fagdidaktiske refleksjoner gjør lærerne når det kommer til formidlingen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet - Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ser etter tre lærere som bruker alternative undervisningsmetoder i formidling av kunsthistorie, altså ikke kun forelesning med PowerPoint. Jeg har kontaktet videregående skoler med utdanningsprogrammet KDA via e-post for å finne aktuelle kandidater, og din leder har videresendt forespørselen min til deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg observere når du underviser i kunsthistoriske emner, i så mange timer som er relevant den dagen jeg kommer. Jeg skal kun observere, og det jeg noterer ned skal ikke publiseres noe sted. Notatene oppbevares på et trygt sted på OsloMet. Det nevnes heller ikke noe personidentifiserende i notatene. Elevene skal være informert om hvorfor jeg er der og jeg skal forklare kort hva jeg gjør/ikke gjør.

Videre skal det gjennomføres et semi-strukturert intervju på ca 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om dine refleksjoner rundt egen undervisningspraksis, og du får en intervjuguide på forhånd. Det blir gjort lydopptak med programvare som krypterer dataene, samt at det blir tatt notater. Transkript og notater blir elektronisk lagret på passordbeskyttet maskinvare tilhørende OsloMet. Det er også åpent for at det stilles oppfølgingsspørsmål ved senere anledning, hvis det er noe som trengs å oppklares.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun veileder, biveileder og student som har tilgang til opplysningene.

- Datamateriale anonymiseres fortløpende og lagres på i OsloMets maskinvare og er passordbeskyttet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Dataene oppbevares til inntil juni 2023 i tilfelle det blir nødvendig å foreta videre forskning. Ved prosjektslutt vil lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet - Storbyuniversitetet ved hovedveileder Else Margrethe Lefdal på epost: lefe@oslomet.no, eller på telefon: 67 23 88 47 – eller masterstudent Anja Tvenning, Masterstudent, på epost: s326113@oslomet.no, eller telefon: 99 30 80 28.
- Vårt personvernombud: OsloMet - Storbyuniversitetet ved Ingrid S. Jacobsen på epost: personvernombud@oslomet.no, eller på telefon: 67 23 55 34.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost:
personverntjenester@nsd.no, eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anja Tvenning
Masterstudent

Else Margrethe Lefdal
Hovedveileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres i inntil ett år etter prosjektslutt, til eventuell videre forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Dette er et semistrukturert intervju, så det kan forekomme oppfølgingsspørsmål. Noen spørsmål kan minne om hverandre, men jeg er opptatt av nyanser, så jeg velger å gjøre det på denne måten. Se informasjonsskrivet hvis du lurer på noe, og ta kontakt hvis det er uklarheter om hva jeg mener med noen av spørsmålene.

Bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som lærer på KDA?
- Hva er din utdanning?
- Hvordan opplevde du undervisningen du fikk i kunsthistoriske emner?
- Hvordan opplevde du undervisningen du fikk om undervisningsmetoder på studiet ditt?

Nettverk

- Hvordan planlegger du undervisningen? Jobber du i team?
- Hvordan holder du deg oppdatert på fagfeltet?
- Har du fått tilbud om eller har gjennomført etter- eller videreutdanning for å lære om undervisningsmetoder?
- Deltar du på konferanser som tar for seg blant annet undervisningsmetoder? Hvis ja, hva syns du om faginnholdet?

Undervisningsmetode

- Hva er viktig for deg når du velger undervisningsmetoder?
- Hva er viktig for deg når du skal formidle kunsthistorie?
- Hvordan måler du at metodene fungerer?
- Hvilken grad av fleksibilitet har du når det kommer til endring av metode?
- Gjør du noen grep for å sette kunsthistorie i en kontekst, gjøre det mer interessant for elevene? I så fall hvilke?

Metodefrihet

- Hvordan definerer du metodefrihet?
- Hva tenker du om metodefrihet?
- Hvordan tenker du det påvirker variasjon av metoder?

Elevmedvirkning

- Hvordan tilrettelegger du for elevmedvirkning i planlegging av undervisning?
- Hvordan kommer elevdeltagelse til syne i gjennomføring av undervisning?
- Legger du opp til tilbakemeldinger fra elevene om undervisningen?
- På hvilken måte tar du hensyn til elevenes ønsker?

Diverse

- Kunsthistorie er ikke lenger et eget emne. Ser du at lærere har fått et nytt oppdrag med fagfornyelsen?
- Har intervju spørsmålene ført til noen refleksjoner rundt valg av undervisningsmetode?
- Har det dukket opp noen nye tanker i forbindelse med at du deltar i dette prosjektet?
- Har du noe du vil legge til?
- (Eventuelle spørsmål som oppstår under observasjonen.)

GODKJENNING FRA NSD

Vurdering NSD

Referansenummer

325145

Prosjektittel

Kartlegging av praksis for undervisning i kunsthistorie

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Else Margrethe Lefdal, lefe@oslomet.no, tlf: +4767238847

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anja Tvenning, s326113@oslomet.no, tlf: 99308028

Prosjektperiode

18.08.2021 - 30.06.2023

Vurdering (1)**17.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremst den gjennomføres i tråd med det som

er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17. september 2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE

OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30. juni 2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

STØRRE BILDER AV DET PRAKTISK-ESTETISKE



