

FORMELL FAGKOMPETANSE I

KUNST OG HÅNDVERK

- Betydning, prioritering og konsekvenser

Formell fagkompetanse i Kunst og håndverk: Betydning, prioritering og konsekvenser

Master i estetiske fag: Kunst- og designdidaktikk

June Oline Kunnikoff
Kandidatnummer: 101

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

Emnekode: MEST5900

2015

TAKK TIL

Tusen hjertelig takk til mine kunnskapsrike veiledere Ingvild Digranes og Linda Cartridge for gode veiledninger med hyggelige samtaler og konstruktive tilbakemeldinger på både avhandling og praktisk-estetisk arbeid. Takk for at dere har vært så positive til valgt tematikk og støttet meg i arbeidet gjennom hele prosjektet.

Tusen takk til de fem lærerne som frivillig stilte opp på intervju og de mange lærerne som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet. Uten deres interesse og engasjerte svar på mine spørsmål ville ikke dette prosjektet blitt noe av.

Tusen takk til alle i mitt faglige nettverk som har vist interesse og engasjement for prosjektet, og mine nære og kjære for all støtte og oppmuntring. En spesiell takk til Ruben Lifjeld og Anthony Lee Lutz Jr. for gjennomlesning og korrektur.

SAMMENDRAG

I denne mastergradsavhandlingen rettes fokuset mot lærerens formelle fagkompetanse i faget Kunst og håndverk i grunnskolen. Statistikk viser at det er svært mange lærere som underviser uten formell fagkompetanse i faget og at lærere med mye formell utdanning i faget opplever et utfordrende arbeidsmarked. Med kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted ønsket jeg å belyse denne situasjonen ved å undersøke hvilken betydning lærerens formelle fagkompetanse har for fagets undervisningspraksis og elevens læring. Med dette som utgangspunkt har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilken betydning mener ungdomsskolelærere i Kunst og håndverk at formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis, og hvilke årsaksforklaringer for prioritering av formell fagkompetanse kan spores i deres uttalelser?

For å tilnærme meg en forståelse av hvilken betydning formell fagkompetanse har for fagets undervisningspraksis har jeg gjennomført en undersøkelse fra det praktiserende fagfeltets perspektiv. Gjennom blandet metode bestående av kvalitative intervjuer og en landsdekkende kvantitativ spørreundersøkelse har lærere som i det daglige underviser i Kunst og håndverk i ungdomsskolen fått mulighet til å dele sine refleksjoner rundt problematikken. Lærernes uttalelser presenteres tematisk ut fra hva de mener om praktiseringen av faget, egen fagkompetanse, formell utdanning i faget og faget i et samfunnsperspektiv. Av tendenser som vises i undersøkelsen konstrueres to drøftingsperspektiver der formell fagkompetanse som rammefaktor blir problematisert i relasjon til Kunnskapsløftets intensjon og andre rammefaktorer i faget og grunnskolen. Her diskuteres progresjon i et sammenhengende utdanningsløp, læreplanens utforming, fagdidaktisk forståelse og gruppestørrelse som årsaksforklaringer knyttet til prioritering av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk.

Prosjektets tematikk og tendenser i det praktiserende fagfeltet visualiseres i en utstilling av typografisk arbeid i ulike teknikker og materialgrupper. Hovedområdet *Visuell kommunikasjon* i læreplanen for Kunst og håndverk aktualiseres for å belyse avhandlingens tematikk. Hensikten med prosjektet er å skape et tematisk diskusjonsgrunnlag i det kunst- og designdidaktiske fagfeltet, med intensjon om å styrke faget Kunst og håndverk i grunnskolen.

SUMMARY

This Master Thesis is focused on the formal competence of Art and crafts teachers in the Norwegian compulsory education system. Statistics show that many teachers are practicing without formal competence in the subject area, while teachers who have obtained formal competence in the subject are experiencing a challenging job market. Using critical realism as a scientific framework, I wanted to shed light on this situation by examining the significance of formal teacher competence on teaching and student achievement in Art and crafts. On this basis I have formulated the following thesis question:

What significance does lower secondary school teachers in Art and crafts think formal competence has as term of condition for teaching practice, and what causal explanations for prioritizing formal competence can be traced in their statements?

To achieve an understanding of the significance of formal competence in teaching, I have conducted a study of the practice from the perspective of the teaching field. Through mixed methods consisting of qualitative interviews and nationwide quantitative surveys of Art and crafts teachers, I have been given the opportunity to share their reflections on this issue. Teacher's statements are presented thematically based on teaching practice, self-competence, formal education on the subject, and social perspective of the subject. Based upon tendencies shown in the study, I have constructed two discussion perspectives. The first perspective examines formal competence in relation to the curriculum's intention and the second perspective examines formal competence in relation to other terms of condition in teaching practice. As causal explanations for the prioritization of formal competence in Art and craft, I further discuss progression during the years of compulsory education, the curriculum, didactic understanding of the subject, and student group size.

The study's tendencies are later visualized in a typographic exhibition by various techniques and materials. The main area *Visual communication* in the curriculum is activated in the process of illustrating the thesis theme. The purpose of the master project is to create a thematic basis for discussion in the field of Art and design didactics, with the intention of strengthening the subject of Art and crafts in compulsory school.

INNHOOLD

TAKK TIL	v
SAMMENDRAG	vii
SUMMARY	ix
INNHOOLD	xi
1. INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET	1
Bakgrunn for valg av undersøkelsesfelt	1
Avhandlingens struktur	3
Målsetting og problemstilling	4
<i>Avklaring av sentrale begreper</i>	5
Prosjektets fagdidaktiske perspektiv	7
Prosjektets praktisk-estetiske vinkling	9
2. UNDERSØKELSESFELTETS PRAKSISITUASJON	11
Styringsdokumenter	11
Relevant forskning og debatt	13
<i>Dagens praksissituasjon</i>	13
<i>Lærerens fagkompetanse i et historisk perspektiv</i>	17
<i>Debatt rundt lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk</i>	20
3. FORSKNINGSSTRATEGI	25
Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted	25
Blandet metode	29
<i>Intervju</i>	30
<i>Spørreundersøkelse</i>	31
Utvalget – Lærere	32
<i>Utvalgets informanter</i>	32
<i>Utvalgets respondenter</i>	33
Undersøkellesstrategi	34
4. PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN	37
Undersøkelsens aktører	37
Tema 1: Praktisering av Kunst og håndverk	40
<i>Fagets prioritering ved skolen</i>	40
<i>Kunnskapsløftet som styringsdokument</i>	45
Tema 2: Egen fagkompetanse	47
<i>Behov for mer fagkompetanse</i>	49
Tema 3: Formell utdanning i Kunst og håndverk	51
<i>Formell kompetanse og realkompetanse</i>	51
<i>Refleksjoner rundt dagens praksissituasjon</i>	58
<i>Et minimumskrav for å undervise i Kunst og håndverk</i>	61
Tema 4: Kunst og håndverk i et samfunnsperspektiv	66
<i>Legitimering av Kunst og håndverk som grunnskolefag</i>	66

Elevenes videre studie- og yrkesvalg	69
Sammenfatning av undersøkelsens fire tema	71
Veien videre	74
5. ÅRSAKSFORKLARINGER	75
1. Fagkompetanse i relasjon til Kunnskapsløftets intensjon	76
Progresjon i et sammenhengende utdanningsløp	76
Læreplanens utforming	82
2. Fagkompetanse i relasjon til andre rammefaktorer	89
Fagdidaktisk forståelse	89
Gruppestørrelse.....	93
Hva ønsker vi at Kunst og håndverk skal være?	98
6. EN PRAKTISK-ESTETISK VISUALISERING	103
Undervisningsrelatert målsetting	103
Utstillingens utforming	104
7. OPPSUMMERENDE REFLEKSJON.....	109
LITTERATUR.....	111
VEDLEGG	ii
Vedlegg 1: Intervjuguide - Lærere i Kunst og håndverk	iii
Vedlegg 2: Spørreundersøkelse - Lærere i Kunst og håndverk	v
Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD	viii
Vedlegg 4: Samtykkeskjema informanter - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	ix
Vedlegg 5: Kvantitative data samlet via SurveyMonkey.....	xi
Vedlegg 6: Sammenlikning av studiepoengsfordeling i spørreundersøkelse og Lagerstrøm et al. (2014) xvi	

1. INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET

I dette kapittelet introduseres masterprosjektets bakgrunn, målsetting, problemstilling og sentrale begreper knyttet til valgt tematikk. I tillegg vil prosjektets fagdidaktiske og praktisk-estetiske innfallsvinkel legges frem.

Bakgrunn for valg av undersøkelsesfelt

Årsaken til at jeg i denne avhandlingen ønsker å rette fokuset mot lærerens fagkompetanse i grunnskolefaget Kunst og håndverk kommer av erfaringer fra egen utdanning. Som tidligere faglærerstudent og nå som masterstudent har en faglig interesse utviklet seg til et engasjement for å løfte og synliggjøre praktiske og estetiske fag i hele utdanningsløpet, og da særlig faget Kunst og håndverk i grunnskolen. Som faglærer i formgivning, kunst og håndverk¹ har jeg 180 studiepoeng² som kvalifiserer til undervisningsstillinger i grunnskole, videregående skole, voksenopplæring og formidling i kunst- og kulturfeltet. I starten av studiet anså jeg det som en fordel i fremtidig jobbsøkerprosess å ha så mange studiepoeng dedikert til ett fagfelt i skolen. Med fagdidaktikk, pedagogikk og et faglig grunnstudie inkludert, trodde jeg at jeg ville være høyt prioritert som lærer i grunnskolen. Senere i studiet ble jeg mer og mer bevisst på at det er vanskelig å få jobb i skolen med kun et praktisk-estetisk fag i fagkretsen. Ved studieslutt i 2013 var det svært få annonserte undervisningsstillinger som etterlyste lærere med kompetanse i Kunst og håndverk og de fleste stillingene som var utlyst presiserte i annonsen at de var ute etter en allmennlærer med studiepoeng i Kunst og håndverk. Dette på tross av at stillingen primært var for undervisning i Kunst og håndverk. Jeg tolket dette som at skolene ønsket at læreren skulle ha muligheten til å undervise i flere fag. Flere av mine medstudenter fikk jobb i grunnskolen, men mange av dem måtte undervise i andre fag enn Kunst og håndverk. Noen stod igjen uten jobb. Dette fikk meg til å undre. Hvorfor var det slik at nyutdannede lærere med mye formell fagkompetanse var kunne stå i fare for å ikke få jobb etter endt utdanning? Hvorfor var nesten ingen skoler interessert i faglærerutdannede med mange studiepoeng? Og ikke minst, hvilken betydning har det for fagets undervisningspraksis at det ikke ansettes lærere med mye fagkompetanse? Disse spørsmålene tok jeg med meg over til masterstudiet i Kunst- og designdidaktikk³ som et interessefelt for videre forskning.

¹ Programplan for faglærerstudiet (Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design, 2003).

² 180 studiepoeng tilsvarer tre års heltidsstudie, dermed tilsvarer 60 studiepoeng ett års studie på heltid.

³ Programplan for masterstudiet (Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design, 2010).

Tilfellet beskrevet ovenfor og senere lest litteratur har gitt meg motivasjon til å gjennomføre en fagpolitisk vinklet undersøkelse der lærerens fagkompetanse som rammefaktor i Kunst og håndverk står i fokus.

Etter å ha lest ulike medier, fagtidsskrifter og forskningsrapporter viser det seg at omtrent halvparten av lærerne som underviser i Kunst og håndverk mangler formell fagkompetanse (Lagerstrøm, 2007; Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014) og at det er mange faglærerutdannede som ikke jobber i relevante undervisningsstillinger etter endt utdanning (Gulliksen, 2012). En som har problematisert denne situasjonen fra skolelederens perspektiv er tidligere masterstudent Cathrine Lie (2013) i avhandlingen *Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk*. Også Kari Doseh Opstad (2013), førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk på Universitetet i Tromsø (UiT), har gått inn i problematikken. I teksten *Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærere* presenterer hun deler av sin undersøkelse som tar for seg studenters refleksjoner rundt egne fagvalg og formell fagkompetanse i Kunst og håndverk på grunnskolelærerutdanningen (GLU).⁴ Opstad peker på at få studenter velger Kunst og håndverk og at flere av lærerstudentene uten Kunst og håndverk i fagkretsen sin mente det var unødvendig med formell fagkompetanse via høyskole eller universitet for å kunne undervise i faget. De mente at det er tilstrekkelig med egen grunnskolekompetanse. Hvorfor oppfattes formell fagkompetanse i Kunst og håndverk som unødvendig av studentene? Studentenes svar får meg til å reflektere over mine 180 studiepoeng og kravet til fagkompetanse for undervisning i Kunst og håndverk. Hva er kravet i dag? Og hva burde et minimumskrav for å undervise i Kunst og håndverk være? Jeg finner ut at fra og med 1.1.2014 ble kravet til lærerens fagkompetanse i grunnskolen endret (§14-2, 14-3 Forskrift til opplæringslova, 2006: revidert 2014; §10-2 Opplæringslova, 1998: revidert 2014). På ungdomsskolen er det for fagene Norsk, Norsk tegnspråk, Samisk, Engelsk og Matematikk satt et krav til 60 studiepoeng, mens for Kunst og håndverk og alle øvrige fag er kravet 30 studiepoeng. På barneskolen stilles det fortsatt ingen krav om fagkompetanse i Kunst og håndverk, men 30 studiepoeng i Norsk, Norsk tegnspråk, Samisk, og Matematikk. Med dette som utgangspunkt lurer jeg på hva lærere med flere års undervisningserfaring i faget mener om denne problematikken. Derfor ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse av hvilken betydning lærerens formelle fagkompetanse har for fagets praksis, sett fra det praktiserende fagfeltets perspektiv.

⁴ Etter ny høyskolereform fra høsten 2010 er grunnskolelærerutdanning (GLU) en videreutvikling av det som tidligere var allmennlærerutdanning (ALU).

Avhandlingens struktur

Kapittel 1. *Introduksjon til undersøkelsesfeltet* tar for seg en introduksjon av prosjektets bakgrunn, målsetting, problemstilling og sentrale begreper knyttet til valgt tematikk. Prosjektets fagdidaktiske og praktisk-estetiske innfallsvinkel legges også frem her.

Kapittel 2. *Undersøkelsesfeltets praksissituasjon* presenterer undersøkelsesfeltets praksissituasjon og dens kontekst ved å gjøre rede for styringsdokumentene *Opplæringslova* og *Kunnskapsløftet*, fagets historikk og relevant forskning og debatt rundt lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk.

Kapittel 3. *Forskningsstrategi* tar for seg prosjektets vitenskapsteoretisk ståsted, forskningsmetode og undersøkelsesstrategi. Krittisk realisme vil introduseres og forklares som vitenskapelig ståsted og plattform for analyse og drøfting. I tillegg vil det redegjøres for valg av intervju og spørreundersøkelse som metode, og strategi for transkribering og tolkning data.

Kapittel 4. *Presentasjon av undersøkelsen* presenterer et utvalg av undersøkelsens innhentede empiri via intervjuer og spørreundersøkelse. Problemstillingens første del besvares i dette kapitlet ved bruk av sitater, tabeller og diagrammer.

Kapittel 5. *Årsaksforklaringer* tar for seg problemstillingens andre del der det med utgangspunkt i undersøkelsens empiri fra forrige kapittel presenteres to drøftingsperspektiver knyttet til prioritering av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk. I tillegg fremlegges refleksjoner rundt fagets fremtidsperspektiv med utgangspunkt i foregående diskusjoner.

Kapittel 6. *En praktisk-estetisk visualisering* tar for seg prosjektets praktisk-estetiske komponent ved å legge frem og forklare dens målsetting og prosessen i arbeidet frem mot en utstilling. Her legges også et utvalg arbeidsskisser.

Kapittel 7. *Oppsummerende refleksjon* oppsummerer prosjektets undersøkelsesfelt i avhandlingen og tar for seg en refleksjon rundt en eventuell vei videre for den valgte tematikken.

Målsetting og problemstilling

Masterprosjektets målsetting er å belyse hvilken betydning formell fagkompetanse har som rammefaktor for god undervisningspraksis i Kunst og håndverk. Gjennom intervjuer og en spørreundersøkelse med lærere som underviser i Kunst og håndverk ønsker jeg å få bedre forståelse for hva det praktiserende fagfeltet mener er avgjørende for undervisningspraksis, og hvilken rolle lærerens fagkompetanse har som rammefaktor. På bakgrunn av læreres uttalelser om fagpraksis, egen fagkompetanse, formell utdanning og faget i et samfunnsperspektiv, vil jeg forsøke å diskutere hvordan formell fagkompetanse påvirker praksis. Her vil både det læreren sier og mine tolkninger av uttalelsene diskuteres. Hensikten er å danne et diskusjonsgrunnlag i det kunst- og designdidaktiske fagfeltet rundt formell fagkompetanses betydning for faget, der jeg undersøker situasjonen slik den er i dag for å belyse eventuelle forbedringspotensial. Jeg vil ikke lete etter et fasitsvar på hva en god lærer i faget er, men jeg ønsker å belyse et problemområde i fagfeltet ved å aktualisere den manglende formelle kompetansen i faget. Prosjektets intensjon er å på sikt styrke og forbedre Kunst og håndverk som fag i grunnskolen for å øke elevenes læringsutbytte. For å avgrense undersøkelsens omfang vil jeg kun snakke med lærere i ungdomsskolen. Det er ungdomsskolelærerne som underviser elevene i deres siste grunnskoletrinn før de skal ta sitt første selvstendige utdanningsvalg til videregående skole, og vil derfor kunne gi interessante refleksjoner om valgt tema. På grunnlag av dette er følgende problemstilling formulert:

Hvilken betydning mener ungdomsskolelærere i Kunst og håndverk at formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis i faget, og hvilke årsaksforklaringer for prioritering av formell kompetanse kan spores i deres uttalelser?

Problemstillingen består av to deler. Første del, *Hvilken betydning mener ungdomsskolelærere i Kunst og håndverk at formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis i faget (...)*, omfatter den kvalitative og kvantitative undersøkelsen som gjennomføres blant lærere i faget og presenteres i kapittel 4. Lærernes uttalelser danner det empiriske materialet. I andre del, *(...) hvilke årsaksforklaringer for prioritering av formell kompetanse kan spores i deres uttalelser?*, vil jeg via lærernes uttalelser diskutere mulige forklaringer for prioriteringen som gjøres av formell fagkompetanse i faget. Dette presenteres i kapittel 5.

Avklaring av sentrale begreper

Her vil jeg avklare begrepene som er benyttet i problemstillingen og som videre vil være sentrale gjennom hele avhandlingens struktur.

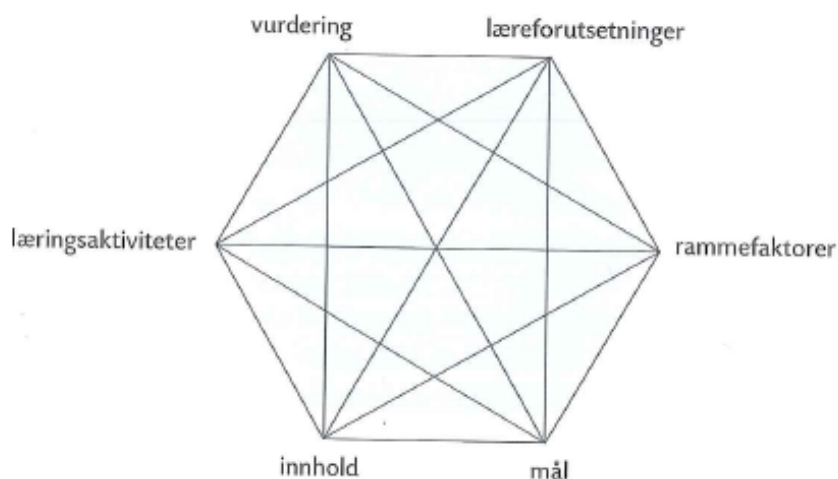
Begrepet *Kunst og håndverk* refererer til det obligatoriske grunnskolefaget fra 1.-10- trinn, slik det er lagt til grunn og beskrevet i læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dette faget og andre skolefag vil jeg benevne med stor forbokstav ettersom det er egennavn. Om det skrives kunst og håndverk, med liten forbokstav, sikter jeg til annet enn grunnskolefaget.

Ungdomsskole er de tre siste årene i norsk obligatorisk grunnskole, 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn. Noen ungdomsskoler i Norge praktiserer et inkludert 7.trinn ved skolen, men i denne undersøkelsen er det kun de tre siste årene av grunnskolen som er lagt til grunn i begrepet da det er slik ungdomsskole defineres i opplæringslovens § 2-3. *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa* (Opplæringslova, 1998: revidert 2009).

Begrepet *fagkompetanse* vil brukes om den faglige fordypningen lærere har som er knyttet til undervisning i faget Kunst og håndverk, og vil videre deles inn i formell kompetanse og realkompetanse. Jeg vil presisere at denne avhandlingen kun tar for seg faget Kunst og håndverk og læreres fagkompetanse i dette faget. Derfor er det slik at om jeg hevder at en lærer mangler formell fagkompetanse, så gjelder det kun for dette ene faget og det betyr ikke at han eller hun ikke har noen form for annen formell utdanning. Det er dermed antall studiepoeng i faget jeg definerer den faglige fordypningen ut fra.

Med *formell* fagkompetanse mener jeg utdanning via høyskole eller universitet, der det regnes antall studiepoeng etter fullført studie. De fem formelle lærerutdanningene vi har som er relevante for arbeid i norsk grunnskole er; faglærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning, grunnskolelærerutdanning, barnehagelærerutdanning og lektorutdanning. I disse studiene er både pedagogisk og didaktisk kompetanse inkludert, i tillegg til den faglige komponenten. Omtale av formell kompetanse i Kunst og håndverk vil i denne avhandlingen separeres fra begrepet *realkompetanse*. Realkompetanse innenfor et fag vil jeg benytte om all kompetansen en lærer har via ulike erfaringer, interesser, kurs og fagskoler med mer. Altså, alt som ikke er ervervet via studier på høyskole eller universitet. En slik definisjon av formell- og realkompetanse benytter også Lagerstrøm et al. (2014) i rapporten *Kompetanseprofil i grunnskolen*.

Rammefaktor er et begrep jeg vil bruke om de ulike komponentene som muliggjør og begrenser undervisning i Kunst og håndverk, og er tatt fra den didaktiske relasjonsmodellen. Det finnes ulike varianter av modellen, men jeg velger å forholde meg til Kitt Lyngsnes & Marit Rismarks (2014) presentasjon av modellen⁵, der rammefaktorer betegnes som en egen del som vist i *Figur 1*. Lyngsnes & Rismark presiserer at rammefaktorer kan være både klart definerte gjennom lovverk og styringsdokumenter og ikke så klart definerte, men vel så betydningsfulle. Gruppestørrelse, timeantall, tid, rom og utstyr er noen få av de mange rammefaktorene som påvirker undervisning, men i denne avhandlingen vil det være læreren som rammefaktor som vil stå i fokus. Jeg forholder meg til læreren som en rammefaktor med utgangspunkt i et sitat fra Lyngsnes og Rismark: ”Rammefaktorer tolkes av lærere. Lærenes oppfatning av rammefaktorene preger og styrer arbeidet og blir dermed en rammefaktor i seg selv.” (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 90).



Figur 1: Den didaktisk relasjonsmodellen. Faksimile hentet fra *Figur 5.2.* i Lyngsnes and Rismark (2014, s. 86).⁶

Med begrepet *Undervisningspraksis* mener jeg hvordan faget Kunst og håndverk praktiseres på en skole generelt og i et klasserom spesifikt. I denne avhandlingen er det hva formell fagkompetanse betyr for læreres praktisering i Kunst og håndverk som belyses, via læreres og mine tolkninger. Dermed undersøker jeg ikke selve undervisningspraksisen, men læreres refleksjon på formell fagkompetanse som rammefaktor for undervisningspraksis.

⁵ Lyngsnes and Rismark (2014, s. 86) har modifisert relasjonsmodellen etter Bjørndal & Liebergs (1978, s. 135) opprinnelige femdelte modell.

⁶ Alle figurer er referert til i litteraturliste bakerst i avhandlingen.

Begrepet *årsaksforklaringer* er sentralt i kritisk realisme som vitenskapsteoretisk retning og handler om å avdekke ulike strukturer og mekanismer for å kunne besvare hvorfor en samfunnsmessig situasjon er slik den er (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Ved å lete etter tendenser i uttalelsene til ulike lærere, altså sammenfallende eller sprikende refleksjoner, ønsker jeg å finne ut hvilke strukturer og mekanismer som kan ligge bak lærernes uttalelser, i tråd med den kritisk realistiske tankegangen. På denne måten vil jeg kunne formulere noen drøftingsperspektiver for å belyse mulige årsaksforklaringer for skolers prioritering av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk. I kapittel 3. *Forskningsstrategi* vil jeg utdype tydeligere hva jeg legger i begrepet og hvordan jeg støtter meg på byplanforskeren Petter Næss' (2012) bruk av det.

Prosjektets fagdidaktiske perspektiv

En kunst- og designdidaktisk avhandling som dette har et overordnet fagdidaktisk perspektiv, der hensikten om å belyse problematikk for å utvikle og forbedre Kunst og håndverk som fag er selve grunnmuren i prosjektet. Fagdidaktikk er et omfattende begrep som i følge Liv Merete Nielsen, professor i designdidaktikk, blant annet innebærer et fags "[...] historie, særtrekk og potensial." (Nielsen, 2009, s. 26). Svein Sjøberg, professor i naturfagenes didaktikk, sier at fagdidaktikk noe forenklet innebærer å diskutere et fags *hva, hvordan og hvorfor* (Sjøberg, 2009, s. 158-160). For å forstå historie, særtrekk og potensial knyttet til faget Kunst og håndverk og situasjonen rundt lærernes manglende formelle fagkompetanse i grunnskolen, vil jeg senere i avhandlingen reflektere rundt fagets hva, hvordan og hvorfor i skolen via dets historiske perspektiv, i tillegg til forskning og debatt rundt faget og lærerens fagkompetanse.

Undersøkelsene i prosjektet er av fagdidaktisk karakter, men vil bli sett i samspill med både faginnholdet i Kunst og håndverk og pedagogikken som praktiseres i dagens grunnskole. Den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki (f.1927-) har tydeliggjort begrepet dannelse i skoleforskningen og definert dannelsens tre perspektiver i skolen; 1. material dannelse, 2. formal dannelse og 3. kategorial dannelse (Klafki, 2001 [1959, 1979]). Klafki presiserer at man ikke må se elevens faglige og personlige utvikling som isolerte og separate dannelsesperspektiver, men at man istedenfor må anerkjenne dialektikken som eksisterer mellom de to. Han definerer derfor den kategoriale dannelsen som samspillet mellom de to perspektivene material og formal dannelse. I et kunst- og designdidaktisk perspektiv ser jeg at

disse tre dannelsesperspektivene kan ha en sammenheng med det som er kunst og håndverkslærerens ansvar i elevenes utvikling og læring. Det som omfatter det faglige innholdet i Kunst og håndverk, slik det er beskrevet i gjeldende læreplan, mener jeg lener seg mot Klafkis materiale dannelsesperspektiv. Med dette perspektivet har læreren ansvar for elevens faglige utvikling i Kunst og håndverk. Lærers kunnskap om pedagogikk og ansvaret for elevens personlige utvikling lener seg mot det Klafki omtaler som formell dannelse. I dette ansvaret ligger tilrettelegging for elevens psykiske og sosiale utvikling. Ved at fagdidaktikk som begrep integrerer det faglige innholdet i det enkelte fag, pedagogikk, generell didaktikk og praksisfeltet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 33), mener jeg at lærers fagdidaktiske ansvar også må omfatte kombinasjonen av disse. I likhet med innholdet i Klafkis kategoriale dannelse har læreren ansvar for å anerkjenne dialektikken mellom det faglige innholdet i Kunst og håndverk og elevens personlige utvikling. Klafkis kategoriale dannelsesperspektiv i samspill med et kunst- og designdidaktisk perspektiv bærer jeg med meg i utformingen av prosjektets undersøkelse og også videre i yrkeslivet som utdannet faglærer og lektor.

Refleksjoner rundt lærers kvalifikasjoner for å undervise i Kunst og håndverk står sentralt i denne avhandlingen og i det fagdidaktiske perspektivet støtter jeg meg på det Nielsen skriver om at problemstillinger knyttet til for eksempel et fags lærerkvalifikasjoner fødes av å stille spørsmål knyttet til hva faget *er*, og hva det *ønsker å være*. Hun skriver videre at det er det "[...] som er selve kjernen i fagdidaktikken" (Nielsen, 2009, s. 26).⁷ Med det valgte undersøkelsesfeltet, formell fagkompetanse som rammefaktor i Kunst og håndverk, vil jeg undersøke situasjonen rundt den manglende formelle fagkompetansen i faget og hva det praktiserende fagfeltet mener at formell fagkompetanse betyr for praktiseringen av faget. I tråd med Nielsens definisjon, ønsker jeg å kunne si noe om hva faget *er* gjennom det praktiserende feltets synspunkter. For å forsøke å si noe om hva faget *ønsker å være* vil jeg i kapittel 5. *Årsaksforklaringer* konstruere ulike årsaksforklaringer med utgangspunkt i lærernes uttalelser i kapittel 4. *Presentasjon av undersøkelsen* og litteratur som presenteres her og i kapittel 2. *Undersøkelsesfeltets praksissituasjon*,

⁷ Nielsen (2009, s. 26) tolker fagdidaktikk etter en definisjon fra Sigmund Ongstad (Ongstad, 2004, s. 53). I denne avhandlingen er det Nielsens tolkning av Ongstad jeg støtter det fagdidaktiske perspektivet på.

Prosjektets praktisk-estetiske vinkling

En gjennomføring av *Masterstudium i estetiske fag*, studieretning *Kunst- og designdidaktikk*, inneholder tre komponenter; en avhandling, et praktisk arbeid til en offentlig presentasjon, og en muntlig eksamen. I studiets programplan som er gjeldende for studentkullet 2013-2015 presiseres det at studenten kan velge mellom to typer vinklinger på det praktisk-estetiske arbeidet. Vinklingen som er valgt for denne avhandlingen er en; ”[...] oppgave med særlig vekt på teoretisk tilnærming der den praktisk-estetiske komponenten bidrar til å belyse den problemstilling som er teoretisk drøftet” (Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design, 2010, s. 15). Med dette vil arbeid med den praktisk-estetiske delen av prosjektet resultere i en utstilling der hensikten er å belyse prosjektets problemstilling. Selv om det i dette prosjektet legges særlig vekt på en teoretisk tilnærming vil jeg gjennom hele prosjektet jobbe parallelt med den teoretiske teksten og utvikling av det praktiske arbeidets ide og prosess, for å oppnå et samsvar mellom de to komponentene.

Med typografisk arbeid som bindeledd ønsker jeg at en tekstuell utforming i ulike teknikker og materialer kan være med på å informere publikum om avhandlingens undersøkelsesfelt, via en todimensjonal installasjon. Jeg ønsker å visualisere tendenser i egen undersøkelse og ulike aktørers ytringer som er av betydning for å besvare prosjektets problemstilling og fagpolitiske vinkling. I et fagdidaktisk perspektiv ønsker jeg via det praktisk-estetiske arbeidet å utvikle kunnskap og ferdigheter knyttet til hvordan man kan jobbe med formidling av et budskap i Kunst og håndverk på ungdomsskolen. Med dette som grunnlag vil jeg videre i det praktisk-estetiske arbeidet støtte meg på læreplanen i Kunst og håndverk for å aktualisere hovedområdet for visuell kommunikasjon:

I visuell kommunikasjon er praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier vektlagt. Form, farge og komposisjon samt idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling er sentrale emner i hovedområdet. Eksperimentering med visuelle virkemidler står sentralt i arbeid visuell kommunikasjon i ulike medier.

(Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 3)

I prosessen mot utstillingen vil jeg benytte flere inspirasjonskilder til både ide og praktisk utforming. Postmodernismen og samtidskunsten defineres ofte som formidler av en mening, ytring eller med hensikt om å spre et budskap, noe som er i tråd med visualiseringen jeg vil gjennomføre av den skriftlige avhandlingen (Archer, 2002, s. 7-9). Den tekstuelle inspirasjonen kommer fra Jenny Holzer, en samtidskunstner som jobber utelukkende med

tekst uten å være tilknyttet ett enkelt medium. Hvordan hun bruker enkle fonter via blant annet lysprosjektering og trykk på objekter som t-skjorter og kopper er noe jeg inspireres av. Mellom 1977 og 1979 produserte hun en serie verker kalt *Truisms*, "sannheter", som inneholdt omtrent 300 ulike uttalelser presentert som kjappe replikker om vestlig kultur (The Tate Gallery, 1988). De ulike "sannhetene" ble presentert som tekst på ulike objekter og som digitale lysprosjeksjoner på kjente bygninger over hele verden med intensjon om å nå ut til offentligheten (Archer, 2002, s. 177; The Tate Gallery, 1988, s. 180-184). I år 2000 var hun i Oslo og belyste "sannheter" på både rådhuset og hoppbakken i Holmenkollen. Den visuelle inspirasjonen til komposisjon i egen utstilling er av kunstneren Fiona Currans verk *Until the water runs clear* fra 2011. Komposisjonen og fargebruken der én farge benyttes som blikkfang og bindeledd mellom ulike elementer, og måten flere mindre elementer er satt sammen til en større helhetlig todimensjonal installasjon er inspirasjonskilde til komposisjonell utforming i egen utstilling. Med utgangspunkt i læreplanens hovedområde for visuell kommunikasjon og formspråket i verkene til kunstnerne Jenny Holzer og Fiona Curran i *Figur 2* vil det gjennom videre undersøkelse arbeides med å utforme skisser via typografisk arbeid i ulike teknikker og materialgrupper. Nærmere beskrivelse av utstillingens utforming presenteres i kapittel 6. *En praktisk-estetisk visualisering.*

Jenny Holzer



Graffiti-kunstneren Lady Pink er avbildet med Holzers *Truisms*, 1977–79, på avrevet T-skjorte, New York, 1983 (Kahane, 1983).

Jenny Holzer



Foto av en av Holzers lysprosjekterte *Truisms* på rådhuset i Oslo, 2000 (Holzer, 2000).

Fiona Curran

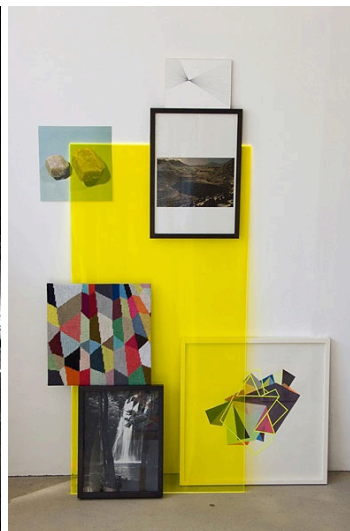


Foto av verket *Until the water runs clear*, 2011 (Curran, 2011).

Figur 2: Utvalgt inspirasjon til arbeid med egen utstilling

2. UNDERSØKELSESFELTETS PRAKSISITUASJON

For å forklare undersøkelsesfeltets praksissituasjon og dens kontekst vil jeg gjøre rede for ulike styringsdokumenter, fagets historikk og relevant forskning og debatt rundt lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk.

Styringsdokumenter

I grunnskolen finnes det enkelte lovpålagte dokumenter som blant annet styrer læreres undervisningspraksis og hvordan skoleledere kan ansette lærere. Jeg vil her forklare hvordan styringsdokumentene *Opplæringslova* og *Kunnskapsløftet* ligger til grunn for undersøkelsen. Som nevnt i *Bakgrunn for valg av problemfelt* ble opplæringslovens minimumskrav til lærerens kompetanse i grunnskolen endret i 2014 (§14-2, 14-3 Forskrift til opplæringslova, 2006: revidert 2014; §10-2 Opplæringslova, 1998: revidert 2014). Det er særlig to ting jeg finner interessant med endringene. For det første stiller jeg spørsmålstegn ved at det ikke ble satt noe krav til kompetanse i noen fag på barneskoletrinnene, bortsett fra i fagene Norsk, Samisk, Norsk tegnspråk og Matematikk. Hvordan får man da kvalitetssikret at elevene har lært det de trenger å lære i Kunst og håndverk og de andre fagene, før de kommer til ungdomsskoletrinnene? Det andre jeg finner interessant er skillet mellom 30 og 60 studiepoeng i de ulike fagene på ungdomsskolen. Jeg anser innføringen av minimumskravet på 30 studiepoeng i Kunst og handverk og de øvrige fagene i ungdomsskolen som et steg i riktig retning, men jeg kommer ikke utenom å stille spørsmålstegn ved at det er konstruert et skille der kun fagene Norsk, Samisk, Norsk tegnspråk, Engelsk og Matematikk fikk et minimumskrav på 60 studiepoeng. Dette gjør meg nysgjerrig på hva praktiserende lærere i feltet mener om det nye kompetansekravet.

I tillegg til opplæringsloven er den gjeldende læreplanen det dokumentet som skal ligge til grunn for lærerens undervisningspraksis (§2-3 Opplæringslova, 1998: revidert 2009). Læreplanen Kunnskapsløftet (heretter LK06) sin hensikt om å utdanne hele mennesket ved å løfte vår fremtidige generasjons kunnskapsnivå, understreker vår tids interesse av kunnskap i skolen. I læreplanens generelle del presiseres det at ”Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.” (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 8). I formålet til faget Kunst og håndverk kan vi lese at:

Faget *kunst og håndverk* står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen. Faget er også forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2).

I sluttmålet i den generelle delen og formålet til faget Kunst og håndverk blir det tydelig at LK06 er forankret i en ideologi der det hviler et stort ansvar på lærerens skuldre, der lærerens kunnskapsformidling skal innebære et løft for elevens individuelle utvikling i tillegg til å forberede de til å være bidragsgivere i det store fellesskapet. Min oppfatning samsvarer med *Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2012), der det blant annet kom frem at flere lærere i grunnskolen mente målene i LK06 er mer omfattende og mindre konkrete enn i tidligere læreplaner, og at dette legger et større ansvar på læreren for å stimulere elevenes læringsutbytte (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). En endring i overgangen fra forrige læreplanverk fra 1997 (heretter L97) (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) til LK06 er utformingen av kompetansemål. I LK06 er det ikke presisert hva eleven skal *lære* via de ulike trinnene, men hva eleven skal *kunne* etter endt trinn. Dermed er det læreren som er ansvarlig for å formulere konkrete læringsmål med utgangspunkt i læreplanens kompetansemål, for å tilrettelegge for elevens læring i egen undervisning. Med en læreplan som tilsynelatende krever mer av læreren for å gjennomføre undervisning, anser jeg lærerens fagkompetanse i faget som en betingelse for deres praktisering og for elevenes læring. Derfor er det spesielt interessant å lese at 44 % av lærerne som underviser i Kunst og håndverk i grunnskolen ikke har noen formell fagkompetanse i faget (Lagerstrøm et al., 2014).

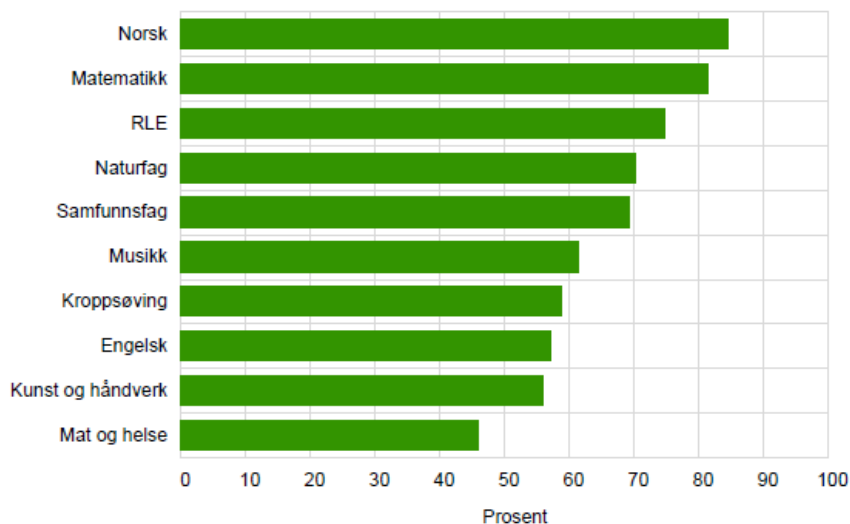
Hva er så nok fagkompetanse for en lærer i Kunst og håndverk for å, slik målene i LK06 krever, kunne gi elevene kulturell allmenndannelse og mulighet til kreativ nytenkning i et samfunnsperspektiv? Vil 30 studiepoeng gi en lærer nok faglig kompetanse for å oppnå målene i LK06? Både opplæringsloven og LK06 er styringsdokumenter lærere og skoleledere er lovpålagt å forholde seg til. Derfor gjør kombinasjonen av andelen lærere uten formell fagkompetanse i Kunst og håndverk, kompetansekravet i opplæringsloven og de omfattende målene i LK06, meg nysgjerrig på hva formell kompetanse i Kunst og håndverk egentlig betyr og hva som vektlegges som tilstrekkelig kompetanse av ulike lærere. Dette vil jeg forsøke å problematisere gjennom undersøkelsen og senere drøfting av mulige årsaksforklaringer.

Relevant forskning og debatt

Her vil dagens situasjon rundt den manglende formelle fagkompetansen presenteres via forskning, et historisk perspektiv og dagsaktuell debatt i og utenfor det kunst- og designdidaktiske fagfeltet.

Dagens praksissituasjon

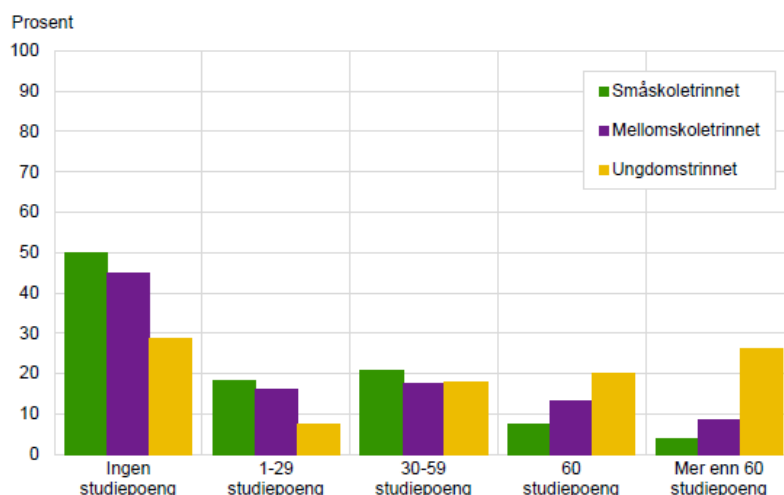
For å gi et bilde av dagens situasjon rundt lærerens kompetanse i Kunst og håndverk vil jeg ta i bruk både nyere og eldre forskning. Bengt Oscar Lagerstrøm m.fl. publiserte i 2014, via Statistisk Sentralbyrå, de nyeste tallene på den eksiterende kompetanseprofilen blant lærere i grunnskolen. I publiseringen kan det leses at 44 (43,9) prosent av lærerne som underviser i Kunst og håndverk i grunnskolen ikke har faglig fordypning i faget (Lagerstrøm et al., 2014, s. 74). En oversikt presenteres i *Figur 3* der det vises at kun faget Mat og helse har en totalt lavere andel lærere med fordypning, altså studiepoeng, i faget.



Figur 3: Lærere med fordypning i faget de underviser i 2013-2014. Faksimile hentet fra *Figur 2.1.* i Lagerstrøm et al. (2014, s. 13). Kilde: Statistisk Sentralbyrå.

På ungdomsskolen er den faglige kompetansen blant lærere høyest, med 29 prosent uten formell fagkompetanse, mens det er 44 og 50 prosent uten studiepoeng i Kunst og håndverk på mellomtrinnet og barneskolen (Lagerstrøm et al., 2014, s. 74). Disse tallene viser en tendens til at det tilsettes langt færre med formell fagkompetanse på de lavene trinnene og at jo lavere trinnet er, jo færre formelt utdannede lærere finner man i Kunst og håndverk. Se *Figur 4* for oversikt. Forrige undersøkelse ble publisert i 2007 og da var det 45 prosent lærere uten studiepoeng i Kunst og håndverk totalt i grunnskolen. Det er altså 1 prosents forbedring

av det totale bildet i løpet av syv år, men av undersøkelsen fra 2014 viser det seg at det blant de yngre og nyutdannede lærerne på 1.-7. trinn er langt færre med 60 studiepoeng eller mer, enn hva det er blant de eldre lærerne i faget (Lagerstrøm et al., 2014, s. 31). Selv om disse tallene er noe mer positive på 8.-10. trinn, mener jeg det er bekymringsverdig at fagrekutteringen ser ut til å være sviktende blant nyutdannede lærere på de lavene trinnene.



Figur 4: Lærere med ulik fordypning i Kunst og håndverk etter hovedtrinn. Faksimile hentet fra Figur 6.2. i Lagerstrøm et al. (2014, s. 31). Kilde: Statistisk Sentralbyrå.

Selv om andelen formell fagkompetanse er høyest på ungdomsskoletrinnene er det aktuelt å undersøke hvordan lærerne reflekterer over tallene opp mot egne erfaringer som ungdomsskolelærer. På tross av at Lagerstrøms kartlegging er nødvendig å benytte for å belyse for egen tematikk stiller jeg meg noe kritisk til undersøkelsens utvalg. I undersøkelsen deltok 3 429 lærere fordelt på alle grunnskolenes trinn, fra alle landets fylker. Utvalget består av lærere med fullført pedagogisk utdanning og med en stillingsprosent på minst 50 prosent i skoleåret 2013-2014. I tillegg er lærere over 65 år utelatt fra utvalget (Lagerstrøm et al., 2014, s. 62). I undersøkelsen fra 2007 er lærere uten fullført pedagogisk kompetanse innlemmet i utvalget, noe de ikke er i undersøkelsen fra 2014, og gir dermed ulike forutsetninger til en direkte sammenlikning. Derfor er det tendensene som vises i Lagerstrøms undersøkelser som ligger til grunn for videre utarbeidelse av dette prosjektet, og ikke direkte sammenlikning. Jeg mener at undersøkelsens utvalg fra 2014 kan gi mørketall for realiteten av fagkompetansen som eksisterer i Kunst og håndverk fordi det er fullt mulig å tilsette blant annet håndverkere, kunstnere og designere i mindre deltidsstillinger i faget. Lagerstrøms undersøkelse kan derfor gi et noe uriktig bilde av den faglige kompetansen som eksisterer i faget ved å utelate alle

stillinger under 50 prosent. I tillegg kan det være flere lærere som underviser i Kunst og håndverk som er over 65 år. Dermed ser jeg det som en mulighet at begrensninger innenfor alder, stillingsprosent og fullført utdannelse gir en skjev kartlegging av den reelle landsdekkende lærerstaben i Kunst og håndverk.⁸

Tendensene som vises i Lagerstrøms statistikk, om en lav andel lærere med formell kompetanse på de lavere trinnene i grunnskolen, samsvarer i stor grad med skolefagsundersøkelsene blant lærere fra 2009 og 2011. I undersøkelsen fra 2009 kommer det frem at 82 prosent av ungdomsskolelærerne som deltok i undersøkelsen hadde 60 studiepoeng eller mer i Kunst og håndverk (Vavik et al., 2010). På ungdomsskolen var det her altså en relativt høy andel lærere som har ett eller flere års fordypning i faget. I 2011 var det blant barneskolelærerne som deltok i undersøkelsen kun 28 prosent som hadde 30 studiepoeng eller mer (Espeland et al., 2013, s. 19). Dette tyder på at det er en relativt liten andel lærere som har ett halvt år eller mer fordypning i Kunst og håndverk, og dermed har hele 72 prosent av barneskolelærerne i utvalget mindre enn 30 studiepoeng i faget. Ved å sammenligne skolefagsundersøkelsenes utvalg er det tydelig at det er betydelig færre lærere med 60 studiepoeng eller mer på barneskoletrinnene enn på ungdomsskolens trinn. I begge undersøkelsenes utvalg og drøfting understrekes manglende lærerkompetanse i Kunst og håndverk som et problemfelt, som her i 2011:

[...] det er god grunn til å ha et våkent blikk på kunst og håndverksfaget i årene fremover. Det må gjøres grep for å sikre at den utviklingen som dataene viser og som mange av respondentene advarer mot i innfyllingsfeltene, nemlig at kunst og håndverk er i ferd med å bli et rent kunst- og teorifag i barneskolen på grunn av manglende kompetanse og økonomi, reverseres (Espeland et al., 2013, s. 98).

For å undersøke tendensene i både Lagerstrøm og skolefagsundersøkelsenes statistikk nærmere anser jeg det som aktuelt å se til faglærerutdanningene. I 2012 publiserte Marte Gulliksen, førsteamanuensis ved Høgskolen i Telemark (HiT), en artikkel som presenterer yrkespraksisen til faglærere og lektorer i formgivning, kunst og håndverk ved HiT, uteksaminert mellom 1999-2009. Blant de utdannede faglærerne arbeidet 33 prosent i videregående skole, 42 prosent på ungdomsskolen, 17 prosent på barneskolen og 8 prosent hadde øvrige arbeidsforhold (Gulliksen, 2012, s. 82-83). Øvrige arbeidsforhold er

⁸ På grunnlag av dette sendte jeg i september 2014 en e-post til Lagerstrøm med forespørsel om hvorfor det blant annet er valgt å utelate alle lærere med mindre enn 50 prosents stilling, men fikk dessverre aldri svar på e-posten.

eksempelvis ved folkehøgskole, kulturskole, voksenopplæring eller ved høgskole/universitet. Et flertall av faglærerne i undersøkelsen som ikke allerede arbeider i videregående skole sier at de ønsker å arbeide i videregående (Gulliksen, 2012, s. 88). For lektorene arbeidet 33 prosent ved videregående skole, 19 prosent i ungdomsskolen, 11 prosent i barneskolen og 37 prosent hadde øvrige arbeidsforhold (Gulliksen, 2012, s. 82-83). I øvrige arbeidsforhold blant lektorene arbeidet 9 av 10 på høgskole/universitet. Gjennom disse tallene blir det tydelig for meg at lærernes faglige kompetanse er tyngst representert i arbeid med ungdommer i høyere skoletrinn, 8.-13. trinn, enn hva den er i arbeid med de lavere barneskoletrinnene, 1.-7. trinn. Gulliksen reflekterer over mulige forklaringer på dette:

Det kommer fra forskjellig hold signaler på at en lektor ikke lett får jobb i grunnskolen. Årsakene til dette er mange, og kan for eksempel være at det blir for dyrt å lønne en lektor, at lektorer er smale i sin spesialisering og har for få fag å undervise i samt at de kan oppfattes som overkvalifisert til å arbeide i grunnskolen (Gulliksen, 2012, s. 87).

Videre presiserer hun at "[...] ungdomsskolen har fått færre stillinger, siden en del timer for elevene er flyttet nedover til barnetrinnet." (Gulliksen, 2012, s. 88). Færre undervisningstimer kan også være en påvirkende faktor for at det oppleves som vanskelig å få jobb på ungdomsskolen for faglærere og lektorer. Men på tross av dette er det synlig via Gulliksens undersøkelse at det er mange faglærere som er ansatt på ungdomsskolen og færre faglærere ansatt på barneskolen. I likhet med Lagerstrøms undersøkelse viser dette at mengden studiepoeng en lærer har i Kunst og håndverk parallelt følger hvilket skoletrinn læreren arbeider på. Jo mer kompetanse, desto høyere skoletrinn. Eva Lutnæs publiserte⁹ i 2008 en undersøkelse om arbeidssituasjonen til faglærerstudentene ved Høgskolen i Oslo (HiO),¹⁰ uteksaminerte i 2006 og 2007. Både Lutnæs og Gulliksens undersøkelse samsvarer på enkelte punkter. Allerede i 2008 tyder det på at var utfordrende å få jobb som faglærer:

Fem av de nyutdannede faglærerne gir tilbakemelding i spørreskjema om at de opplever arbeidsmarkedet som vanskelig. Det faktum at så mange som 15 er ansatt i en blandet lærerstilling, selv uten relevant høyere utdanning for undervisning i fag som norsk, engelsk og kroppsøving, kan også leses som et signal på at det er vanskelig å få full stilling som kunst- og håndverkslærer. Kanskje grunnskolen ikke prioriterer å ansette faglærere til undervisning i Kunst og håndverk, men ønsker lærere med en blandet kompetanse? (Lutnæs, 2008).

⁹ Teksten er opprinnelig et internt notat ved Institutt for estetiske fag, HiOA. Benyttes her som kilde med godkjenning via e-post av forfatter Eva Lutnæs og instituttleder Åshild Vethal.

¹⁰ Høgskolen i Oslo (HiO) fusjonerte i 2011 med Høgskolen i Akershus (HiAk) og ble til Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

I evalueringen av Kunst og håndverk i forrige læreplan, L97, var det blant utvalgets 117 lærere kun 17 prosent som hadde faglærerutdanning, mens 70 prosent hadde allmennlærerutdanning. I tillegg oppgav 11 prosent at de hadde annen utdanning og 2 prosent at de hadde allmennlærerutdanning med minst ett år etterutdanning i Kunst og håndverk (Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003, s. 52-54). Det viste seg at "[...] et flertall av faglærerne arbeider i ungdomstrinnet." og at lærerne uavhengig av grunnutdanning har en relativt høy alder (Kjosavik et al., 2003, s. 54). Kjosaviks evaluering av L97 er i dag 15 år gammel, men viser de samme tendensene som undersøkelsene til Lutnæs, Gulliksen, Lagerstrøm og skolefagsundersøkelsene viser, som er av nyere dato i LK06s tidsalder. Man kan med dette tolke det som at det ikke har vært noen markant forbedring av satsningen på fagkompetanse i Kunst og håndverk, snarere tvert imot.

Slik jeg leser Espeland et al. (2013); Gulliksen (2012); Kjosavik et al. (2003); Lagerstrøm (2007); Lagerstrøm et al. (2014); Lutnæs (2008); Vavik et al. (2010) dannes noe jeg anser som en helhetlig tendens blant den faglige kompetansen som eksisterer blant lærere som underviser i Kunst og håndverk på grunnskolen. Nemlig at lærere med mye formell fagkompetanse i mindre grad underviser på de lavere skoletrinnene, og at det i mindre grad satses på ansettelse av lærere med mange studiepoeng i Kunst og håndverk. Det er frem mot år 2025 estimert en lærermangel på i underkant av 38 000 lærere (Gjefsen, Gunnes & Stølen, 2014). I lys av fremskrivningene av fremtidens lærermangel opplever jeg tallene over lærere som underviser i Kunst og håndverk presentert ovenfor, som noe paradoksale. Særlig sett i sammenheng med lovverkets krav til lærerkompetanse. Via statistikken presentert her ser jeg et behov for å belyse betydningen av lærerens fagkompetanse som rammefaktor for undervisningspraksis. Jeg er nysgjerrig på hvordan tallene og denne utviklingen påvirker ungdomsskolelæreres hverdag.

Lærerens fagkompetanse i et historisk perspektiv

Dagens Kunst og håndverk har vært i en enorm endring gjennom hele 1900-tallet og bærer i dag med seg fagtradisjoner helt tilbake til 1800-tallet. For å bedre forstå tematikkens kontekst og hvorfor fagkompetansen er slik den er i Kunst og håndverk i dag, anser jeg det som nødvendig å se på den historiske utviklingen av faget og læreres kompetanse i faget. Dette vil også gi meg et historisk drøftingsgrunnlag til egen undersøkelse.

Da de tre fagene Tegning, Sløyd og Håndarbeid først kom inn i skolen ved folkeskolelovene i 1889 stod flid, disiplin og kvalitetsmessig håndverk i fokus. Gjennom de nye skolefagene,

ferdighetsfagene, skulle elevene tilegne seg praktisk kunnskap og lære ting som ville komme til nytte for å hjelpe til i og utenfor hjemmet (Kjosavik, 2001; Nielsen, 2009). Kjosavik (2001, s. 43-52) påpeker at undervisningen hovedsaklig bestod av oppøving av nødvendige tekniske ferdigheter i arbeid med bruksting, via kopiering av tegninger og objekter. I fagene stod etterligning, repetisjon og reproduksjon av produkter lenge sterkt, men utover i 1900-tallets Europa var det flere som argumenterte for at barnets iboende evner og følelser måtte komme tydeligere til uttrykk, og da gjennom blant annet tegning, sløyd og håndarbeid i skolen. Rolf Bull-Hansen (f. 1888-1970), tegnelærer og rektor ved Statens Tegne- og Sløyd lærerskole på Notodden, ble sentral i denne utviklingen i Norge og bidro til at de tre fagene tegning, sløyd og håndarbeid i 1960 ble samlet under ett i faget Forming (Haabesland & Vavik, 2000; Kjosavik, 2001; Nielsen, 2009). Det nye faget ble legitimert med å være et fritt og skapende kreativitetsfag, og var gjeldende i en tid der man ønsket seg vekk fra den autoritære skolen. Bull-Hansen argumenterte, i følge professor Jorunn Spord Borgen, for at ”Tegning måtte gi næring for fantasi og følelse og tjene som et uttrykksmiddel for barns opplevinger og utvikle smaken” (Borgen, 1995, s. 57). Mot slutten av 1900-tallet møtte ”fri forming” i formingsfaget kritikk og Nielsen skriver at enkelte betegnet faget som ”kos, terapi og selvrealisering” og ikke som et fag med et kunnskapsinnhold (Nielsen, 2009, s. 76). Med innføringen av et nytt læreplanverk i 1997 (L97) ble det derfor satset på en utvidelse av fagets innhold, der Forming gikk over til å hete Kunst og håndverk og fikk en tydeligere kunnskapsdimensjon. Både fagets navn og tanken om å øke kunnskapssatsningen i faget ble videreført til dagens læreplan, LK06, der det er et større fokus på elevens utvikling som både individ og en kritisk, deltakende samfunnsborger. Inspirert av de første norske Pisa-publikasjonenes resultater fra 2000 og 2003 medfører også endringene i LK06 et større fokus på målstyring av elevenes ferdigheter enn tidligere læreplaner har gjort (Nielsen, 2009; Tønnessen, 2011).

For å kunne drøfte potensielle årsaksforklaringer via uttalelser i egen kvalitativ og kvantitativ undersøkelse blant lærere, vil Eva Lutnæs, postdoktor i fagdidaktikk, sine fire konstruerte perspektiver på fagets historiske utvikling være aktuelle.¹¹ I doktorgradsavhandlingen *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: Læreres forhandlingsrepertoar* (Lutnæs, 2011) presenterer hun fire perspektiver som ramme for historisk kontekstualisering av egen tematikk. Perspektiv 1. *Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller*, omhandler undervisningens mål om å ”[...] forberede elevene som fremtidige arbeidstakere i

¹¹ Lutnæs’ perspektiver er en omformulering av Karen Brønnes opprinnelige perspektiver presentert i doktorgradsavhandlingen *Mellom ord og handling: Verdsetjing i kunst og handverksfaget* (2009). Brønne er inspirert av Helene Illeris (2002).

industri og etablere praktiske ferdigheter til bruk i hjemmet". Arbeidsdisiplin og kopiering av lærerens modeller står her i fokus, slik det gjorde da fagene først kom inn i skolen i 1889. Perspektiv 2. *Formalestetisk oppdragelse* tar for seg elevenes sans for kvalitet og skal "[...] gi de nøklene til kunstopplevelser, samt oppdra til gode valg senere i livet når de kjøper eller lager noe til eget hjem." Her skal elevene blant annet lære å gjenkjenne formal-estetiske virkemidler som form, farge og komposisjon, og bruke dette i eget arbeid. Perspektiv 3. *Frigjøring av iboende skapende uttrykk* innebærer "[...] å støtte opp om elevenes naturlige kreative utvikling, dyrke frem deres iboende skapende potensial, et personlig uttrykk." Her, i likhet med formingsperiodens idealer, skal ikke eleven påvirkes fra andre enn seg selv, da dette kan oppleves som skadelig for elevens indre utvikling. I perspektiv 4. *Kritisk og medskapende samfunnsaktør* er "[...] siktemål å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og deltakende borger." I tråd med dagens læreplan står visuell kommunikasjon sterk i dette perspektivet. Målet med opplæringen handler i stor grad om at eleven skal lære å forstå og gjenkjenne samfunnets visuelle koder og kunne stille seg kritisk til visuell påvirkningskraft (Lutnæs, 2011, s. 78-80). Jeg mener de fire perspektivene kategoriserer tendenser i fag- og læreplanhistorikken i Kunst og håndverk på en oversiktlig måte. De vil være et nyttig verktøy for å forstå læreres uttalelser rundt formell fagkompetanse som rammefaktor for fagets undervisningspraksis i en historisk kontekst.

Gjennom Lutnæs' perspektiver og fagutviklingen beskrevet over kommer det frem noen diskurser i faget og det blir tydelig at det eksisterer et spenn mellom det jeg vil kalle en kunnskapsdimensjon og en kreativitetsdimensjon. Dette spennet artikulere Karen Brønne (2011) i teksten *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers* der hun tar tak i det hun mener er et kunstig skille mellom faglig kvalitet og elevens indre utvikling. Hun presiserer at vi som lærere og fagfelt fortsetter å opprettholde dette skillet ved å ikke la kunstpedagogiske idealer og håndverkstradisjon gå hånd i hånd i undervisningen. Spennet mellom kunstpedagogikk og håndverkstradisjon synliggjøres også ved å se nærmere på utviklingen av lærernes fagkompetanse i faget. I Tegning, Sløyd og Håndarbeid fra 1889 var lærerens fagkompetanse høy, der lærerne som underviste var håndverkere og spesialister i sitt felt (Nielsen, 2009). Jeg tolker dette som at kunnskapsdimensjonen i faget stod høyt prioritert i fagets nytteperspektiv på begynnelsen av 1900-tallet. Det er tydelig at dette endret seg utover århundret og i utviklingen av faget Forming; "[...] kunnskap i de enkelte fag hadde kommet i vanry: Kunnskap kunne stå i veien for en sunn og åpen personlighetsutvikling" (Nielsen, 2009, s.54). Flere mente at kunnskapsdimensjonen måtte vike for barnets kreative utvikling, men det var

også mange som protesterte mot sammenslåingen til ett fag. En del lærere mente at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å undervise i hele det nye fagets innhold og særlig håndverkerne og de velutdannede sløydlærerne var kritiske (Haabesland & Vavik, 2000; Nielsen, 2009). Etter 1960 stod kreativitetsdimensjonen i faget sterkere. I følge Nielsen ble kravet til lærerens fagkompetanse og den faglige kvaliteten svekket med faget Forming. Ved at faget gikk fra fokus på produkt til fokus på prosess, var ikke behovet for lærerens faglige kompetanse like stor som den hadde vært tidligere. Barnets indre uttrykk og utvikling stod i fokus, fremfor utvikling av faglige kvaliteter. Nielsen presiserer at man anså "[...] lærernes holdning som inspiratorer og tilretteleggere viktigere enn deres tegnefaglige profesjonskunnskap. Dette åpnet opp for at allmennlærerne fikk undervise mer og mer i tegning, og at kunnskapsdimensjonen i praksis ble svekket." (Nielsen, 2009, 58). Denne utviklingen Nielsen beskriver er noe som i praksis har fortsatt i skolelederens ansettelse av lærere i faget, selv etter innføringen av L97 og LK06.

Disse diskursene i fagfeltet har gjennom årene som har gått vært med på å endre fagets ulike legitimeringsgrunnlag. Fra å være et fag som skulle gi eleven kunnskaper for å kunne hjelpe til i hjemmet, via en periode der kreativitet, individuell utvikling og selvrealisering stod i fokus, og til å bli et fag der kunnskapstilnærmingen skal gjøre eleven til en deltakende og demokratisk samfunnsaktør. Konsekvensene av diskursenes historie kommer til syne i dagens Kunst og håndverk i grunnskolen. Det er uttalt at formingsfagets periode svekket kunnskapsdimensjonen i faget, og jeg ser at dette kan ha vært medvirkende faktor til at en stor prosentandel av lærerne som underviser i faget i dag ikke har formell fagkompetanse.

Debatt rundt lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk

I forkant av og etter innføringen av LK06 har både elevens kunnskap og lærerens fagkompetanse i skolen vært et aktuelt tema i fag- og skolepolitiske debatter. Her vil jeg forsøke å gi et innblikk i det jeg anser som relevant debatt for prosjektets tematikk, både i og utenfor det Kunst- og designdidaktiske fagfeltet.

Med blant annet nasjonale prøver og Pisa-undersøkelsenes resultater som motivasjonsfaktor for kompetanseøkning blant lærere i realfagene og språkfagene faller Kunst og håndverk, sammen med de andre praktisk-estetiske fagene, ofte i skyggen, skriver Liv Merete Nielsen i tidsskriftet FORM (Nielsen, 2012). Dette antydes høsten 2014 da Solberg-regjeringen lanserte *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014), en satsning på økt fagkompetanse blant lærere i grunnskolen, med fokus på manglende fagkompetanse i Norsk, Matematikk og Engelsk.

Regjeringen støtter seg på Lagerstrøm (2014) da de uttaler at ”Én av syv norsklærere og én av fem matematikklærere i grunnskolen har ingen fordypning i faget de underviser i. I engelsk mangler fire av ti lærere studiepoeng” (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6). At enkelte fag faller i skyggen av andre har det nå begynt å reise seg en kritisk debatt rundt. Dette kommer blant annet tydelig frem av Ole Breiseid, tidligere byråkrat i Kunnskapsdepartementet og utdannet lektor, i artikkelen *Norsk skole er ute av kurs* (Jakobsen & Gossner, 2014). Han stiller seg kritisk til skjeve prioriteringer i skolen og mener det enorme skolepolitiske fokuset på Pisa bryter med opplæringslovens formålsparagraf; ”Norsk skole tar ikke engang hånd om en tredel av sitt samfunnsoppdrag” (Jakobsen & Gossner, 2014, s. 4). Breiseid får signaler fra skolefolk om at andre fag blir nedprioritert, som resulterer i at kvaliteten i faget senkes. Svein Sjøberg har etablert seg som aktiv kritiker av hvordan Pisa-testene brukes i skolen ved at det settes likhetstegn mellom gode resultater på Pisa og en god skole. I likhet med Breiseid er Sjøberg kritisk til dette fordi han mener det skyver de andre målene og fagene i skolen til siden, noe som svikter skolens mandat om å utdanne hele mennesket og gjøre det bevisst på kompleksiteten av samfunnet vi lever i (Sjøberg, 2014a, 2014b). Også Ulf Lundgren, professor i pedagogikk, er i likhet med Breiseid og Sjøberg kritisk til skolepolitikeres fokus på Pisa. Lundgren var med på å utvikle Pisa-undersøkelsen i sin tid, og sier nå at undersøkelsen blir misbrukt i en rangering av fag i grunnskolen, noe den aldri var ment til; ”Skulen er som eit økosystem. Satsar ein einseitig på nokre fag for å få gode Pisa-resultat, vil andre fag bli nedprioriterte” (Rogne & Hage, 2015c, s. 35). Kan det tenkes at undersøkelser som Pisa er med på minske satsningen på praktisk-estetiske fag og å skape et vanskelig arbeidsmarked for faglærere i formgivning, kunst og håndverk? Med utgangspunkt i dette vil det være interessant å undersøke hvorvidt lærere opplever en rangering av fag i skolen og om de opplever at Kunst og håndverk blir nedprioritert ved egen arbeidsplass.

I en debatt i Bergens Tidende om utviklingen av faget Kunst og håndverk, knyttes den lave andelen lærere med formell fagkompetanse i faget direkte til bruken av Pisa-resultater og utviklingen av LK06. Lagerstøms statistikk og den negative utviklingen av antall lærere med formell kompetanse i Kunst og håndverk fremheves i teksten *Redd det raknar for kunstfaga*; ”I 2014 har nær 70 prosent av lærarane under 30 år, som underviser i kunst og handverk i grunnskolen, ikkje eit einaste studiepoeng i faget. I 2005 var talet 50 prosent.” (Rogne & Hage, 2015d, s. 26). I samme artikkel omtaler Karen Brønne, førsteamanuensis ved faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk på Høgskolen i Volda (HVO), kompetansesvikten som absurd og presiserer at det oppleves som vanskelig å få jobb som

faglærer. Cathrine Hansen, professor ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning på HiOA, sier at faget blir et tullefag når så mange av de nyutdannede lærerne mangler formell fagkompetanse (Rogne & Hage, 2015d).

Ekspertgruppen bak rapporten *Det muliges kunst: Råd til Kulturministeren og Kunnskapsministeren* (Birkeland et al., 2014) understreker mangelen på fagkompetanse blant lærere i de estetiske fagene i grunnskolen som kritisk. Ved fremlegg av rapporten i debatten *Kunstoffag i morgendagens skole* på Litteraturhuset i Oslo, 28.04.2014, kom det i innspill fra panelets stortingsrepresentanter Ketil Kjenseth (V) og Mette Tønder (H) antydninger om at lærerutdanningen må endres og at det må utdannes flere lærere i de praktisk-estetiske fagene for å øke kvaliteten i disse fagene i grunnskolen. Paneldeltaker Ingvild Digranes, førsteamanuensis ved Institutt for estetiske fag på HiOA, påpeker da at det utdannes mange dyktige faglærere i formgivning, kunst og håndverk hvert eneste år. Hun understreker at problemet ikke er at det ikke utdannes kompetente lærere, men at de kompetente lærerne ikke får jobb i grunnskolen. Noe også Liv Merete Nielsen påpekte allerede for fem år siden i tidsskriftet FORM (Nielsen, 2010). Som publikum i salen opplever jeg Kjenseth og Tønders umiddelbare reaksjon på kommentaren som å være noe overrasket over Digranes' innspill. Kan det være slik at politikere og andre utenfor fagfeltet ikke er klar over situasjonen som praktiseres ved ansettelser i faget Kunst og håndverk? Mangler det en bevisstgjøring om faglærere og lektors kompetanse og deres utfordrende arbeidsmarked i de praktisk-estetiske fagene? Et forskingsprosjekt som har skapt stor debatt i skolepolitiske avgjørelser både nasjonalt og internasjonalt er John Hatties metastudier av 800 forskningsrapporter som favner tematikken 'elevers læring i skolen' (Hattie, 2009, 2013). Hattie kommer blant annet fram til at lærerens klasseledelse og relasjon med elevene er viktigst for elevenes læring, og at lærerens faglige bakgrunn og fordypning ikke er like viktig for at elevene skal ha et godt læringsutbytte. Rapporten har mottatt både begeistring og kritikk (Sæther, 2012). At regjeringen nå setter inn et kompetansekrav for undervisning, et krav som tidligere ikke har vært tilstede, anser jeg som et steg i riktig retning. Hvorvidt lærere i ungdomsskolen anser formell fagkompetanse som viktig i for elevenes læringsutbytte i Kunst og håndverk, vil det derfor være interessant å undersøke nærmere i intervjuene.

I tillegg til debatten om Pisa og debatten om den manglende formelle fagkompetansen i Kunst og håndverk, har de praktiske rettede og yrkesfaglige utdanningsprogrammene på videregående fått oppmerksomhet i media det siste året gjennom debatten om "de manuelle". Debatten om de manuelle tar for seg samfunnets manglende anerkjennelse av ikke-

akademiske, fagarbeidende yrkesgrupper og startet med et innlegg av tømrmester Ole Thorstensen i Morgenbladet, august 2014. Thorstensen slår et slag for håndverkeren og andre i praktiske yrkesgrupper ved å skrive at ”De manuelle er noe annet enn det akademiske, men det står ikke i motsetning til det intellektuelle” (Thorstensen, 2014, s. 26). Det pekes mot det store frafallet blant elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2014c) og opplevelsen av å arbeide i det som påpekes som å være lavstatus-yrker. Jonas Gahr Støre, partileder i Arbeiderpartiet, meldte seg raskt inn i debatten med en kronikk der han presiserte at det må gjøres skolepolitiske tiltak for å øke statusen til yrkesfagene samtidig som ”Vi må snakke opp yrkesfagene uten å snakke ned de akademiske” (Støre, 2014, s. 27). Tematikken viste interesse og mange deltok i debatten (Andersen, 2014; Berntsen, 2014; Lindgren, 2014; Ljunggren, 2014), men jeg mener Eva Lutnæs (2014) tilførte en nødvendig faktor som ikke så mange av de andre pekte på, nemlig at vi må satse på den praktiske kompetansen allerede i grunnskoleopplæringen, via faget Kunst og håndverk. Hun understreker behovet for faglærerutdannede i undervisningen i en slik satsning:

Dyktige faglærere kan oppdage rørleggermesterens talent tidlig, fylle skolehverdagen med mestringsopplevelser blant kommende håndverkere og gi den større tiltro til skolen som en læringsarena der de satses på. Blant elevene som ikke blir håndverkere, øker forståelsen for godt utført håndverk, forutsetningen for å velge holdbar kvalitet, samt til å reparere selv fremfor å kaste (Lutnæs, 2014, s. 30).

Lutnæs fortsetter debatten i Bergens Tidende og uttaler at staten satser for smalt i satsningen på elevers kompetanse i grunnskolen ved å presisere at ”Grunnskolefagene representerer en bredde, men den begrenses effektivt om læreren mangler utdanning i faget den blir satt til å undervise i.” (Lutnæs, 2015, s. 43). At Kunst og håndverk er et grunnleggende fag for videre utdanning i praktisk rettede utdanningsprogram og yrker, belyses i mastergradavhandlingen *Formgivingsfag i videregående opplæring – Holdninger, Informasjon og Utfordringer*. I likhet med Lutnæs’ omtale av manglende satsning på dyktige lærere i Kunst og håndverk som problematisk for videre yrkesfaglige studier, peker Laila Køteles (2014, s. 63-64) på forsømmelsen av praktiske fag i grunnskolen som mulig årsaksforklaring på de lave søkertallene til Studiespesialisering med formgivning på videregående. I sluttrapporten *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring* i evalueringen av Kunnskapsløftet uttales det at det gis mye overflatelæring i grunnskolen slik at elevene ikke får mulighet til å gå i dybden på emnet (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012). Nettopp denne dybdeundervisningen er dét Sten Ludvigsen, professor ved Universitetet i Oslo og leder av

Ludvigsen-Utvalget, skriver vil være viktig i fremtidens skole (Ludvigsen, 2014; NOU 2014:7, 2014). Utvalget er nedsatt av Kunnskapsdepartementet og har som formål å vurdere om norsk grunnskole dekker kompetansen vi vil ha behov for i et fremtidsperspektiv mot år 2040.

Gjennom de ulike debattene presentert over vises en kompleks og sammensatt virkelighet der flere sider av den skolepolitiske utviklingsdebatten kommer til syne. Felles for alle er et ønske om forbedring av grunnskolen generelt, men jeg ser at det er uenighet rundt hva som skal forbedres. I *Melding til Stortinget nr. 20 (2012-2013) På rett vei* påpekes det at de estetiske fagene skal ha høy status i skolen (Meld. St. nr. 20. (2012-2013), 2013, s. 71). Jeg undrer om de egentlig har det når vi kan se at det i følge Lagerstrøm (2014) er 44 prosent som underviser i Kunst og håndverk uten formell fagkompetanse.

3. FORSKNINGSTRATEGI

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for masterprosjektets forskningsstrategi via valg av vitenskapsteoretisk ståsted, metode og undersøkelsesstrategi. Først vil jeg introdusere og forklare kritisk realisme som vitenskapelig ståsted og plattform for analyse og drøfting. Deretter vil jeg forklare og redegjøre for intervju og spørreundersøkelse som valgt metode, og den videre transkriberingen og tolkningen av undersøkelsene.

Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteorien kritisk realisme ble formulert av den engelske vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar med utgangspunkt i bøkene *A Realist Theory of Science* fra 1975 og *The Possibility of Naturalism* fra 1979 (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2002, 2003; Næss, 2012). Petter Næss, professor ved Norges Miljø- og Biovitenskaplige Universitet (NMBU), hevder i teksten *Kritisk realisme og byplanforskning* at Bhaskars kritiske realisme er en samfunnsvitenskapelig teori og ontologisk realisme som tar avstand fra positivismens empiriske realisme, der det hevdes "(...) at virkeligheten bare består av det som kan erfares med menneskenes sanser (...)" (Næss, 2012, s. 4). Han skriver videre at kritisk realisme samtidig tar avstand fra de moderne vitenskapenes relativistiske tanke sett og forklarer den kritiske realismens syn på kunnskap slik:

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

Målet med denne formen for vitenskapelig forskning er å forklare et fenomen gjennom en rekke strukturer og mekanismer, slik at vi kan avdekke underliggende årsaksforklaringer som enda ikke er observert (Næss, 2012, s. 4). Både *generative mekanismer*, *strukturer*, *aktører* og *årsaksforklaringer* er begreper som er sentrale i den kritiske realismens vitenskapsteori og vil alle benyttes i denne avhandlingen (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 111; Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 26; Næss, 2012, s. 4). I dette prosjektet vil ulike strukturer og mekanismer i faget og skoleverket ligge til grunn for årsaksforklaringene som belyses, via undersøkelse av ulike læreres uttalelser om fagkompetanse i Kunst og håndverk. *Generative mekanismer* er i følge Buch-Hansen & Nielsen et begrep som kan omtales som måten det studerte fenomen

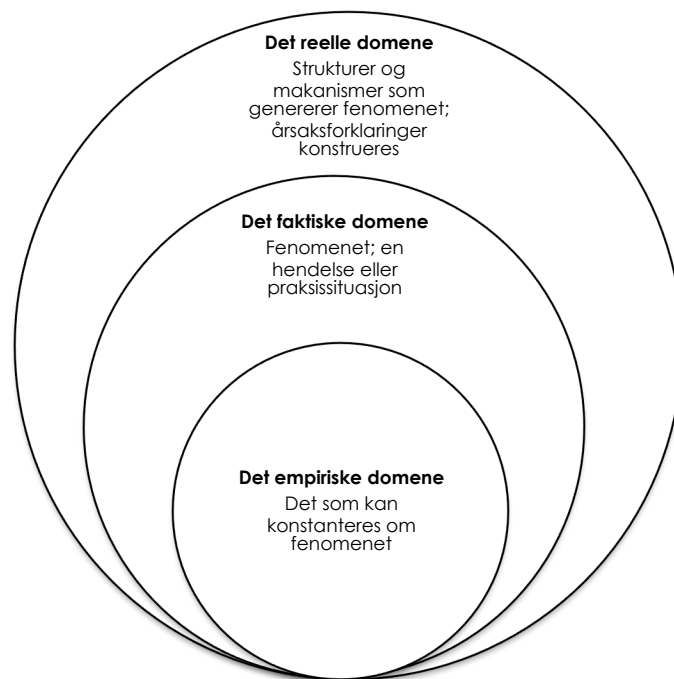
fungerer på og betingelsene som avgjør hvordan årsaksforklaringer utløses (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 26). Jeg tolker dette som at man i en kritisk realistisk undersøkelse ønsker å finne ut hvordan en samfunnsmessig situasjon fungerer ved å finne ut hva som utgjør denne situasjonen. Individet, læreren, utgjør undersøkelsens *aktør* og dens uttalelser vil bli sett i samspill med *strukturer* som utgjøres av den konteksten de er i, altså grunnskolen. Dette omtales i kritisk realisme som aktør/struktur-dualismen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 46-54). Slik jeg ser det vil det i en fagdidaktisk undersøkelse som dette være ulike rammefaktorer i skoleverket som utgjør strukturene og mekanismene. Derfor vil en omtale av kritisk realismes strukturer og mekanismer i denne avhandlingen alltid være ensbetydende med rammene som ligger til grunn i norsk skole. De ulike rammefaktorene som synliggjøres via lærernes uttalelser vil videre løftes og nøstes opp i som underliggende årsaksforklaringer for å kunne si noe om prioriteringen av formell fagkompetanse som rammefaktor i Kunst og håndverk. Jeg velger å støtte meg til Næss' forklaring på at ulike *årsaksforklaringer*¹² kan innebære: "(...) individers holdninger og kunnskapsressurser så vel som intersubjektive meningsdannelser(...)" (Næss, 2012, s. 5). Overført til masterprosjektet vil årsaksforklaringene for prioritering av formell fagkompetanse, bestå av lærerens holdninger og kunnskapsressurser som synliggjøres via deres meningsdannelser og uttalelser rundt betydningen av formell fagkompetanse som rammefaktor.

Kritisk realisme deler virkeligheten inn i tre domener; det *empiriske*, det *faktiske* og det *reelle*¹³ domenet (Bhaskar, 1998, s. 41; Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 24; Danermark et al., 2002, s. 20; Næss, 2012, s. 4). Jeg velger å støtte meg til Buch-Hansen & Nielsens redegjørelse av de tre domene. Det empiriske domenet vil innebære det som kan direkte observeres og erfares empirisk. Med det menes teoriene og faktaopplysningene jeg vet eksisterer og kan konstantere om og rundt fenomenet via statistikk, forskning, debatt, egne observasjoner og erfaringer. Dette domenet er en del av det faktiske domenet, som innebærer alle opplysninger, situasjoner, hendelser og begivenheter som utgjør fenomenet, uavhengig om det er observert og erfart av meg eller ikke. Altså, en hendelse. Innføringen av et tredje domene, det reelle domenet, er i følge Danermark et al. (2002, s. 21) det som skiller kritisk realisme fra andre realisme-teorier og gir vitenskapen en dypere dimensjon ved å inkludere

¹² Næss (2012) benytter begrepene årsaksmekanismer, årsakssammenhenger, årsaksfaktorer og årsaksforklaringer. Her vil kun årsaksforklaringer benyttes for å unngå forvirring i bruk av begreper og for å understreke at jeg søker etter å *forklare* underliggende strukturer og mekanismer.

¹³ Alvesson and Sköldbberg (2008, s. 107) og Buch-Hansen and Nielsen (2005, s. 24) bruker begrepet 'det virkelige domenet'. Jeg forholder meg her til Næss (2012, s. 4) sin omtale av domenet som 'det reelle domenet' for å tydeliggjøre skillet mellom virkeligheten som et domene og virkeligheten som verdenen vi lever i.

både det empiriske og faktiske domenet. Dette reelle domenet innebærer de ikke direkte observerbare strukturene og mekanismene som setter forutsetningene for de potensielle årsaksforklaringene jeg vil konstruere og drøfte, basert på det empiriske og faktiske domenet (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 23-25). Det er i følge Alvesson & Skjöldberg (2008, s. 108) forskerens ansvar å utforske strukturer, mekanismer og årsaksforklaringer i det reelle domenet i relasjon til det faktiske og empiriske domene. Ved å overføre de tre domene til dette masterprosjektet om betydningen av lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk, vil det empiriske domenet innebære erfaringer med ulike teorier, debatt i fagfeltet, relevant forskning og erfaringer via gjennomført intervju og spørreundersøkelse. Det faktiske domenes fenomen, praksissituasjonen av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk, blir så i det reelle domene belyst gjennom ulike strukturer og mekanismer i skoleverket og faget, for å i drøftingen av årsaksforklaringer kunne si noe om prioriteringen av lærerens formelle fagkompetanse som rammefaktor i grunnskolen. Se visualisering av domeneene i *Figur 5*.



Figur 5: Visualisering av de tre domeneene i kritisk realisme

Ved å gjøre en undersøkelse med kritisk realisme som vitenskapelig ståsted vil man i et lukket system tydeligere kunne søke etter ulike årsaksforklaringer via eksisterende strukturer og mekanismer (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 26). I naturvitenskapen finnes det slike lukkede systemer naturlig, som for eksempel solsystemet, mens man i samfunnsvitenskapelig forskning skaper slike lukkede systemer ved å konstruere og avgrense undersøkelsesfeltet, noe Danermark et al. (2002, s. 186) kaller for "pseudo-closed systems". Videre presiserer

Danermark et al. at studier i samfunnsvitenskapelig forskning alltid foregår i åpne systemer, men at man kan konstruere et fiktivt lukket system for å undersøke deler av et fenomens årsaksforklaringer. Dette forklarer Næss nærmere ved å skrive at ”(...) enhver menneskelig organisasjon – fra familiehusholdningen til offentlig forvaltning, kjøpesenteret eller fabrikken (...)” er eksempler på lukkede systemer (Næss, 2012, s. 5, oversatt fra Danermark et al. (2002, s. 186)). Med et slikt tanke sett vil det i dette prosjektet være grunnskoleinstitusjonen og faget Kunst og håndverk med innebærende lovverk, reguleringer og styringsdokumenter å forholde seg til som er det konstruerte og avgrensede systemet i undersøkelsen. For å avgrense undersøkelsesfeltet ytterligere er undersøkelsens aktører begrenset til ungdomsskolens trinn. I grunnskolen som institusjon vil det finnes mennesker som er internt forbundet med hverandre i ulik grad gjennom kollegiet. De menneskelige relasjonene innad i kollegiet er i følge Danermark et al. (2002, s. 186) med på å forsterke et konstruert lukket system og kan være med på å gi oss økt kunnskap på flere områder. Jeg er her klar over at hvordan det sosiale og faglige fellesskapet på en skole fungerer, kan være med å påvirke aktørenes uttalelser rundt betydningen av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk.

Ved å benytte kritisk realisme som vitenskapsteoretisk plattform åpnes også muligheten for å kombinere ulike forskningsmetoder (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 56-57; Danermark et al., 2002, s. 151; 2003, s. 272). Kritiske realister tar avstand fra positivismen, men presiserer samtidig at de ikke er relativister. Danermark et al. (2003, s. 344) skriver at kritisk realisme ikke vil låses til andre teorier, men representere en tredje vei inn i samfunnsvitenskapen. Dette vises i deres tanker om metode da det er forskningens behov som står i fokus:

Det alternativ vi föreslår till å ena sidan den traditionella uppdelningen mellan kvantitativ och kvalitativ metod, och å andra sidan ett pragmatiskt kombinerande av metoder, är en modell som vi kallar *kritisk metodpluralism*. (...) Det är viktigt att framhålla at vi inte förespråkar nye metoder, i de olika ansatserna används de traditionella samhällsvetenskapliga metoderna, men de svarar mot olika frågor och behov i en kritisk realistisk inspirerad forskningsprocess (Danermark et al., 2003, s. 305).

Siden dens begynnelse på 1970-tallet regnes kritisk realisme fortsatt som en relativt ny og lite utbredt vitenskapsteori, og har også mottatt kritikk på enkelte områder. Alvesson & Skjöldberg betegner dens krav til å belyse virkeligheten i det reelle domenet som pretensiøst og påpeker bruken av begrepene struktur og mekanisme som diffuse (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 113-122). Norman K. Denzin, professor i Communication, og Yvonna S. Lincoln, professor i Higher Education sier seg uenige med kritisk realismes tematiske valgfrihet og

ønsker en vitenskapsteori som i større grad forplikter seg til å problematisere samfunnets sosiale problemer (Denzin & Lincoln, 2013, s. 22-23). Her ser jeg hva Alvesson and Sköldberg (2008) og Denzin and Lincoln (2013) problematiserer med teorien, men velger å benytte meg av den fordi jeg selv oppfatter den som en tydelig vitenskapsteori å forholde seg til opp mot det valgte undersøkelsesfeltet. Forklaringen av generative mekanismer, strukturer, aktører, årsaksforklaringer, domener, og åpne og lukkede systemer er for meg med på å konkretisere bruken av den i videre undersøkelse, tolkning og drøfting. Derfor oppfatter jeg kritisk realisme som et passende vitenskapsteoretisk verktøy i samfunnsvitenskapen og i en fagdidaktisk avhandling rettet mot skoleverket.

Blandet metode

For å få utfyllende informasjon og bred forståelse for betydningen av lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk er det i undersøkelsen benyttet en kombinasjon av kvalitative intervjuer og kvantitativ spørreundersøkelse som metode. Jeg velger å forholde meg til Steinar Kvale og Svend Brinkmann som ved å bruke begrepet ”blandede metoder” presiserer at ”Kvalitative metoder handler om *hva* slags og kvantitative metoder *hvor mye av en slags*.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 132). Denzin & Lincoln (2013) skriver at det finnes motstand mot bruk av kvantitative metoder i samfunnsvitenskapelig forskning på grunn av et historisk metodologisk hierarki der de kvalitative metodene har blitt forvist som underlegne for de kvantitative metodene. På tross av denne historiske spenningen, oppfatter jeg en bruk av blandet metode som å være i tråd med det Danermark et al. (2003) skriver om metodevalg i kritisk realisme: ”Vi hävdar, för det första, att man inte i förväg kan utesluta en viss typ av metod och, för det andra, att metoder med fördel kan kombineras i det praktiska forskningsarbetet” (Danermark et al., 2003, s. 272).

May Britt Postholm, professor i lærerutdanning, og Dag Ingvar Jacobsen, professor i statsvitenskap, mener i boken *Læreren med forskerblick* at det innenfor fagfeltene pedagogikk og didaktikk er slik at ”Både ord og tall har sin rolle i undersøkelser knyttet til kunnskap, undervisning og læring.” (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Jeg støtter meg til dette og ser dermed en mulighet for at både *hva* slags og *hvor mye av en slags* vil gjøre seg aktuell i en kunst- og designdidaktisk avhandling om lærerens fagkompetanse i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Selv om det benyttes blandet metode i innhenting av empiri vil det være intervjuene som utgjør den største delen av undersøkelsen, mens spørreundersøkelsens resultater vil være

supplerende til informantenes uttalelser. Dette anser jeg som å være i tråd med den kritiske realismens metodologiske tankegang selv om det, slik Buch-Hansen & Nielsen presiserer, er det kvalitative arbeidet som skal utgjøre majoriteten av en kritisk realistisk undersøkelse (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 63).

Intervju

Intervjusamtale som forskningsmetode blir benyttet for å kunne hente inn det empiriske materialet gjennom læreres egne refleksjoner og uttalelser rundt tematikken fagkompetanse i Kunst og håndverk. Jeg velger å støtte meg til det Kvale og Brinkmann sier om intervjusamtalens formål: ”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Overført til dette prosjektet vil samtaler med lærerne kunne gi dybdeinformasjon via egne erfaringer, gjennom deres dagligliv som lærere i Kunst og håndverk i ungdomsskolen. Gjennom de kvalitative intervjuene har jeg ikke som hensikt å konstruere en generalisert fortolkning av hva som kreves for å være en god lærer i Kunst og håndverk, men jeg ønsker å peke på hvilken betydning enkeltindivider mener formell fagkompetanse har for undervisningspraksis i faget. Det er ”hvordan den enkelte oppfatter en situasjon, og hvordan han eller hun fortolker virkeligheten.” som står i fokus (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 65).

For å ha mulighet til fleksibilitet og variasjon i responsen fra informantene har jeg valgt å gjennomføre intervjuene individuelt og semistrukturert.¹⁴ Kvale & Brinkmann (2009, s. 47) beskriver det semistrukturerte intervjuet som verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men en mellomting av disse. Derfor har jeg i intervjuguiden (vedlegg 1) valgt å dele inn intervjuet i fire ulike temaer som alle omhandler fagkompetanse i Kunst og håndverk, med hovedspørsmål og underordnede tillegsspørsmål og stikkord. Hovedspørsmålene er åpne og gir informanten mulighet til å svare etter egen forståelse av spørsmålet, mens tillegsspørsmålene og stikkordene benyttes der det er behov for utfyllende informasjon. På denne måten har jeg muligheten til å følge opp informantenes refleksjoner ved å stille nye spørsmål om det skulle dukke opp noe som ikke var forventet i forkant.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg to pilotintervjuer for å se om spørsmålene i intervjuguiden ville gi ønsket type empiri. Disse ble gjennomført individuelt med en medstudent på masterstudiet og med en lærer i Kunst og håndverk på ungdomsskolen. Denne

¹⁴ Se også begrepet ”halvstrukturert” i Postholm and Jacobsen (2011, s. 75).

lærerens formelle fagkompetanse er tilsvarende en av informantenes, og gav meg derfor god pekepinn på hvordan spørsmålene kunne bli oppfattet og besvart av noen i målgruppen.

Det var særlig viktig for meg at informantene opplevde tillitt til meg som intervjuer og til anonymiseringen av deres identitet. Med tanke på at jeg skulle stille spørsmål som blant annet omhandlet arbeidsplassens ledelse og deres praktisering av Kunst og håndverk, ønsket jeg ikke at informantene skulle holde tilbake informasjon. Ved å gjennomføre intervjuene individuelt og ikke i fokusgrupper, og ved å garantere anonymitet, fikk informantene mulighet til å være åpne og ærlige i besvarelsene av spørsmålene som stilles, uten å tenke på hvordan de fremstår for en tredjepart (Postholm & Jacobsen, 2011). Postholm & Jacobsen (2011, s. 65) presiserer at muligheten for å få åpne og ærlige svar forsterkes ved å garantere anonymitet slik at det som kommer frem i intervjuene ikke kan knyttes til navngitte personer. Derfor er informantenes personopplysninger som navn, kjønn, alder, arbeidsplass etc. anonymisert.

Spørreundersøkelse

For å få en bredere oversikt over hva lærere mener om betydningen av fagkompetanse for undervisningspraksis i Kunst og håndverk valgte jeg å gjennomføre en kort, kvantitativ spørreundersøkelse (vedlegg 2), der spørsmålene er i tråd med spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg til å innhente kvantitative data var formålet med spørreundersøkelsen å få et bilde av hvilken fagkompetanse utvalget som underviser i Kunst og håndverk på ungdomsskolen har. Elektroniske spørreundersøkelser har blitt vanlig å benytte seg av i de fleste fagområder og har den fordelen av at de når ut til mange på kort tid (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 276). Da prosjektet ble godkjent hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 3) opprettet jeg en elektronisk spørreundersøkelse via programvaren SurveyMonkey, <https://no.surveymonkey.com/>. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til lærere på utvalgte ungdomsskoler ved alle landets 19 fylker for å kunne gi et landsdekkende bilde.

Spørreundersøkelsen består av hovedsakelig lukkede spørsmål der respondentene bes om å krysse av ett svaralternativ for hvert spørsmål. Fordelen med lukkede spørsmål er at jeg enkelt kan fremvise statistiske resultater av svarene som blir gitt (Cohen et al., 2011, s. 382). Enkelte av spørsmålene er gradert etter hvor enig respondenten er i en påstand. Denne graderingen gir meg et noe mer nyansert statistisk bilde enn om svaralternativene kun var ”ja” eller ”nei”. Undersøkelsens siste spørsmål er åpent, der jeg gir respondentene mulighet til å komme med eventuelle kommentarer. Disse kommentarene vil bli benyttet som et supplement til

intervjuene, der tendenser i respondentenes svar på spørreundersøkelsen har som hensikt å støtte opp under eller motsi svarene fra informantene i intervjuene.

Utvalget – Lærere

Utvalget består av lærere som underviser i Kunst og håndverk på 8.-10. trinn. Årsaken til at jeg ønsket å snakke med lærere i en undersøkelse om betydningen av formell fagkompetanse, er fordi lærere skal tilegne elevene kunnskap forankret i læreplanen og vil med sin undervisningserfaring i faget kunne reflektere over hvilken fagkompetanse som kreves for å planlegge og gjennomføre det de selv mener er god undervisning. Skulle jeg intervjuet for eksempel skoleledere eller representanter fra kommunene om denne tematikken, tror jeg de kunne gitt meg mange interessante refleksjoner rundt fagets formelle krav til kompetanse, men kunne ikke svart meg på hva de mener er nødvendig fagkompetanse ut fra fagets praktiske premisser, fordi de ikke selv har erfaring med formidling av fagets innhold. Utvalget av informanter og respondenter kan jeg kalle et ”strategisk utvalg” fordi jeg har valgt ”deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver” (Thagaard, 2013, s. 60).

Utvalgets informanter

Før jeg tok kontakt med potensielle informanter til intervju satt jeg ned noen utvalgskriterier. Kriteriene innebar at informantene skulle være mellom 30 og 60 år da dette gjør at de har noen års jobberfaring etter endt utdanning og at de samtidig har noen år igjen som yrkesaktiv før de går av med pensjon. I tillegg ønsket jeg informanter med ulik faglig bakgrunn og med ulik mengde formell fordypning¹⁵ i faget Kunst og håndverk. Slike ulike kompetanseprofiler mener jeg best vil representere realiteten av lærerne som faktisk underviser i faget, da ikke alle som underviser i grunnskolen har lik bakgrunn og mengde utdanning i faget. Alle informantene underviser Oslo og Akershus fordi Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og Universitetet i Oslo (UiO) er to av landets største utdanningsinstitusjoner for lærerstudenter. Ved at det tilbys flere ulike type lærerstudier i disse fylkene og at fylkene er tett befolkede vil det også kunne tenkes at det finnes stor variasjon i utdanningene blant lærerne som er ansatt i fylkenes tilhørende kommuner. For å komme i kontakt med potensielle informanter benyttet jeg meg av forespørsler via eget nettverk av lærere i grunnskolen. Når jeg mottok

¹⁵ Med formell fordypning menes studiepoeng fra høyskole- og universitetsstudier.

kontaklinformasjon til en potensiell aktør sendte jeg en forespørsel via e-post. Jeg la også ut en utlysning etter informanter på interesseorganisasjonen *Kunst og design i skolens* gruppe på Facebook. Denne gruppen hadde over 1200 medlemmer¹⁶ på landsdekkende basis og gav et godt grunnlag for å komme i kontakt med andre lærere i faget. I tillegg tok jeg kontakt med skoleleder ved enkelte skoler for å få kontaklinformasjon til de som underviste i Kunst og håndverk ved skolen. Å rette en formell henvendelse som dette i en setting med potensielle aktører er hva Thagaard (2013, s. 61) betegner som ”tilgjengelighetsutvalg”. Flere av lærerne jeg henvendte meg til via e-post viste stor interesse for deltakelse i prosjektet, og flere av de som ikke hadde mulighet til eller ønsket å delta videresendte min forespørsel om deltakelse til sitt eget nettverk av lærere. På denne måten, som kan betegnes som ”snøballmetoden”, ble mange lærere i faget kontaktet på kort tid (Thagaard, 2013, s. 61-62).

Det var svært mange lærere med mye formell fagkompetanse som viste interesse for prosjektet. Vanskeligere var det å komme i kontakt med de med mindre eller ingen formell kompetanse i faget. I følge Thagaard er dette en tendens: ”Det viser seg for eksempel at personer med høyere utdanning stort sett er mer villige til å delta i kvalitative studier enn personer med lite utdanning”. Hun begrunner dette videre med at ”[...] personer med høyere utdanning kan være mye mer vant til å reflektere over egen livssituasjon” (Thagaard, 2013, s. 62). Om Thagaards begrunnelse er gjeldende for dette prosjektet kan jeg ikke gi et fasitsvar på, men erfaringene mine samsvarer noe med tendensen det pekes på. Tross dette endte jeg opp med fem informanter med ulik type og mengde formell fordypning i Kunst og håndverk. Antallet informanter utgjør en overkommelig mengde arbeid sett i forhold til prosjektets tidsramme. Informantene vil beskrives nærmere i kapittel 4. *Presentasjon av undersøkelsen*.

Utvalgets respondenter

Utvalgskriteriene blant spørreundersøkelsens respondenter innebar lærere ved kun rene ungdomsskoler, det vil si skoler med 8., 9., og 10. trinn, for at lærernes svar ikke skulle påvirkes av deres undervisningserfaringer på de lavere trinnene. For å få en oversikt over alle landets ungdomsskoler kartla jeg ungdomsskolene i hvert fylke via Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) (Utdanningsdirektoratet, 2014a). I utvalget er kun offentlige grunnskoler inkludert, mens private, fri- og steinerskoler ikke er inkludert. Målet var å sende spørreundersøkelsen til 10 ungdomsskoler i hvert av landets fylker, men fordi det ikke er 10

¹⁶ Antall medlemmer er gjeldende per 1.8.2014.

rene ungdomsskoler i hvert fylke ble undersøkelsen kun sendt til 6 skoler i Aust-Agder, 8 skoler i Sogn og Fjordane og 6 skoler i Finnmark. Totalt 180 skoler på landsdekkende basis mottok undersøkelsen. For å nå ut til alle lærerne som underviser i Kunst og håndverk ved de utvalgte skolene, sendte jeg en e-post til skolenes administrasjon¹⁷ med informasjon og direkte lenke til spørreundersøkelsen. E-posten inneholdt en forespørsel om å videresendes til skolens ansatte i faget. Fordi det ikke finnes et offentlig register over alle lærere som underviser i Kunst og håndverk vil jeg ikke vite hvor mange potensielle respondenter som kunne besvare undersøkelsen. For at ikke misforståelser rundt hvem som skulle besvare spørreundersøkelsen skulle oppstå måtte alle respondenter krysse av for å bekrefte at de underviser i Kunst og håndverk på ungdomsskolen. Spørreundersøkelsen fikk 193 svar av 180 tilsendte skoler, noe jeg anser som svært god respons. En svarandel på 50 prosent av størrelsen på utvalget er vanlig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 94). Etter gjennomgang og sletting av ufullstendige besvarelser resulterte undersøkelsen i 173 svar.

Undersøkellesstrategi

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av båndopptaker i tillegg til digital lydopptaker på mobiltelefon for å sikre at alle uttalelser skulle kunne komme med ved senere transkribering.¹⁸ Fordi det er lærernes meningsdannelser, og ikke det muntlige språket jeg er ute etter i intervjuene har jeg valgt å fjerne de fleste utfyllingsuttrykk som for eksempel ”ah”, ”hmm”, ”ikke sant”, etc. Der informanten har hatt en lang tenkepause midt i en setning er uttrykket ”eh” beholdt og der en setning avsluttes med tre punktum har informanten uttalt en ufullstendig setning. Deler av intervjusamtalen som ikke er relevant for prosjektets tematikk og problemstilling er utelatt, og jeg har valgt å transkribere de muntlige lydopptakene om til et forståelig skriftspråk. Her forholder jeg meg til dette sitatet fra Kvale & Brinkmann (2009, s. 195): ”Ved å overføre samtalen til litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne”. Dermed vil det ikke være *hvordan* noe blir sagt, men *hva* som blir sagt som står i fokus. Alle muntlige dialekter er omskrevet til bokmål for å bevare informantens anonymitet. For å strukturere hva som ble sagt under intervjuene valgte jeg å skrive informantenes svar inn under de fire overordnede temaene intervjuguiden er delt inn i. Dette gjør at det mulig å se om det er ulike emner som dukket opp og problematiseres under hvert av intervjuene, og om lærerne samsvarer eller avviker i uttalelsene sine. Å

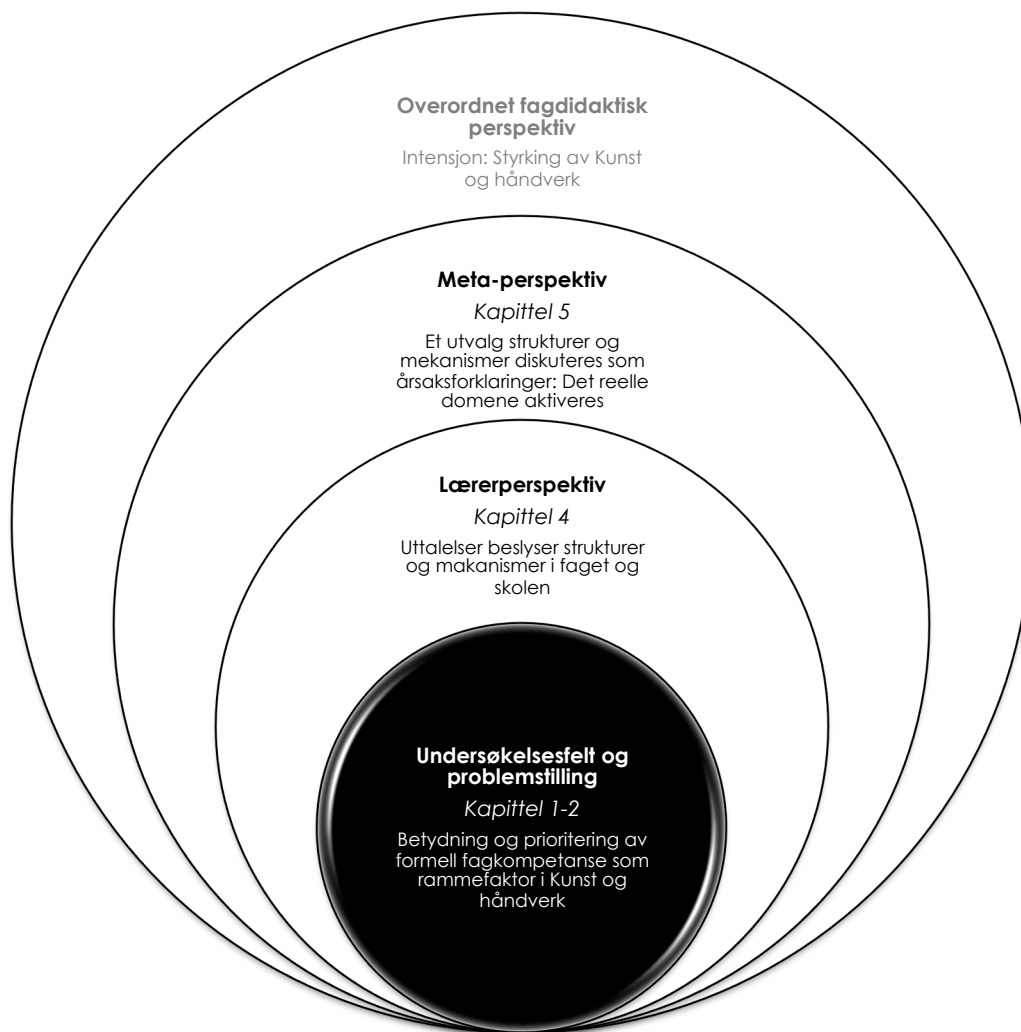
¹⁷ E-posten ble sendt direkte til skoleleder ved små skoler som ikke har egen administrasjon.

¹⁸ Fullstendig transkribert materiale er tilgjengelig for sensor ved behov.

analysere transkripsjonen underveis på denne måten kan betegnes som ”meningsfortetting” og bidrar til å konstruere undersøkelsens sentrale tematikk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212).

Svarene fra spørreundersøkelsen kan tolkes både kvalitativt og kvantitativt ved at undersøkelsen består av lukkede spørsmål med mulighet for å kommentere åpent i ett av spørsmålene. I neste kapittel vil noen av respondentenes individuelle svar presenteres som direkte sitater i tillegg til en kvantitativ presentasjon av deres samlede svar. Programmet SurveyMonkey gjør det mulig å kategorisere og presentere svarene etter ønsket behov og vil benyttes for å utfylle presentasjonen av de transkriberte intervjuene.

Strategien for å analysere og tolke undersøkelsens data består av å presentere empirien som er lærernes uttalelser og perspektiv på betydningen av formell fagkompetanse. Det er det praktiserende fagfeltets syn på betydningen av formell kompetanse via svar på mine spørsmål som ligger til grunn i empirien, og belyser strukturer og mekanismer i faget. Dette presenteres i kapittel 4. *Presentasjon av undersøkelsen* og besvarer første del av problemstillingen. Deretter vil jeg i kapittel 5. *Årsaksforklaringer* besvare problemstillingens andre del ved å presentere et meta-perspektiv via mine tolkninger av deres uttalelser rundt undersøkelsesfeltet og drøfte et utvalg strukturer og mekanismer som årsaksforklaringer. På denne måten aktiveres kritisk realismes reelle domene. Med denne strategien vil jeg først søke etter betydningsfulle rammer i faget med utgangspunkt i fagkompetanse, for å senere kunne diskutere et utvalg av disse som årsaksforklaringer for prioritering av formell fagkompetanse. Med det fagdidaktiske perspektivet overordnet er strategiens intensjon å skape et diskusjonsgrunnlag rundt læreren som rammefaktor i Kunst og håndverk, for å styrke faget i grunnskolen. Se *Figur 6* neste side for visualisert tolkningsstrategi.



Figur 6: Tolkningsstrategi

4. PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN

I dette kapittelet presenteres empiri innhentet gjennom intervjuer og spørreundersøkelse. Her vil jeg belyse problemstillingens første del: *Hvilken betydning mener ungdomsskolelærere i Kunst og håndverk at formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis i faget*, og hvilke årsaksforklaringer for prioritering av formell fagkompetanse kan spores i deres uttalelser? Lærernes perspektiv på tematikken presenteres ved bruk av sitater, tabeller og diagrammer. Informantene svarte utfyllende på spørsmålene under intervjuene og jeg har derfor valgt å presentere et utvalg av det transkriberte intervjumaterialet for å muliggjøre besvarelse av problemstillingen. Undersøkelsen presenteres her ut fra de fire overordnede temaene for spørsmålene formulert i intervjuguiden:

- *Tema 1: Praktisering av Kunst og håndverk*; presenterer lærernes refleksjoner rundt skolens praktisering av faget, læreplanen og organisering av egen undervisning.
- *Tema 2: Egen fagkompetanse*; presenterer lærernes refleksjoner rundt egen faglig bakgrunn og utdanning, og dens påvirkning på egen undervisningspraksis.
- *Tema 3: Formell utdanning i Kunst og håndverk*; presenterer lærernes refleksjoner rundt formell kompetanse, realkompetanse og verdsetting av formell fagkompetanse.
- *Tema 4: Kunst og håndverk i et samfunnsperspektiv*; presenterer lærernes legitimering av faget og refleksjoner rundt faget i et helhetlig utdanningsløp.

Etter presentasjon av aktører og de fire temaene vil jeg sammenfatte undersøkelsen og oppsummere hva jeg ser som aktuelt å gå videre med i kapittel 5. *Årsaksforklaringer*. I forkant av intervjuet leste informantene gjennom et samtykkeskjema (vedlegg 4) med informasjon om prosjektet og bekreftet deltakelse i prosjektet med signatur. Både spørreundersøkelse og intervjuer ble gjennomført i løpet av september og oktober 2014.

Undersøkelsens aktører

Figur 7 under gir en oversikt over de anonymiserte lærerne som deltok som informanter i intervjuene. Her presenteres kun personinformasjon som er aktuell å belyse for å besvare prosjektets problemstilling og hver informant vil videre i avhandlingen omtales som en forkortet kode bestående av deres pedagogiske bakgrunn og antall studiepoeng de har i Kunst og håndverk. Koden representerer deres kompetanseprofil. Felles for alle informantene er at de er lærerutdannet via studier på høgskole og universitet og at de er tilsatt 8.-10. trinn

ungdomsskoler i Oslo og Akershus der elevtallet er på mellom 200 og 550 elever. Her presenteres kun den formelle kompetansen læreren innehar i faget Kunst og håndverk og ikke hva han eller hun eventuelt har av formell kompetanse tilknyttet andre fag.

Figur 7: Presentasjon av undersøkelsens informanter

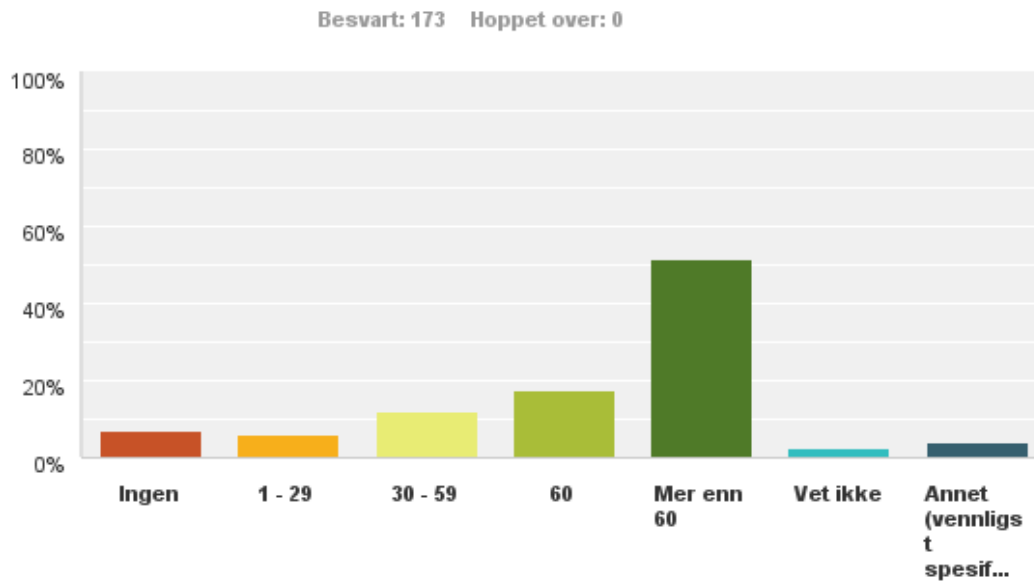
Kodet lærer	Formell pedagogisk grunnutdanning tilknyttet Kunst og håndverk	Samlet antall studiepoeng i faget Kunst og håndverk via høyskole eller universitet
MA300	Faglærerutdannet med mastergrad i formgivning, kunst og håndverk	300 studiepoeng
FA240	Faglærerutdannet med videreutdanning, årsenhet i Kunst og håndverk	240 studiepoeng
AL135	Allmennlærerutdannet med årsenhet og videreutdanning i Kunst og håndverk	135 studiepoeng
AL45	Allmennlærerutdannet med ulike enheter i Kunst og håndverk	45 studiepoeng
RK0	Realkompetanse via fagskole og kurs, men ingen formelle studiepoeng i Kunst og håndverk	0 studiepoeng

Figur 8 under gir en statistisk oversikt over kompetansen til de 173 lærerne som besvarte den landsdekkende spørreundersøkelsen. Se vedlegg 5 for sammendrag av alle spørsmål og svar.

Figur 8: Presentasjon av respondentenes pedagogiske grunnutdanning. Svar på spørreundersøkelsens spørsmål 4: "Hvilken grunnutdanning har du?".

Pedagogisk grunnutdanning	Prosent	Antall
Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk	35,84	62
Praktisk-pedagogisk utdanning (fag + PPU)	16,18	28
Grunnskolelærerutdanning (fra 2010)	1,73	3
Allmennlærerutdanning (frem til 2010)	32,37	56
Førskolelærerutdanning	2,89	5
Lektorutdanning	2,31	4
Ingen fullført pedagogisk utdanning	0,58	1
Annet (vennligst spesifiser)	8,09	14
Totalt	100	173

Respondentene som har svart "Annet" innehar blant annet master/hovedfag i ulike fagområder, yrkesfaglærerutdanning, faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag, fagskoleutdanning, fag- eller svennebrev, etc. I Figur 9 vises respondentenes formelle fordypning i Kunst og håndverk via studiepoeng.



Figur 9: Respondentenes studiepoeng i Kunst og håndverk. Svar på spørreundersøkelsens spørsmål 6: "Hvor mange studiepoeng har du i faget Kunst og håndverk? (Et årsstudie på heltid tilsvarer 60 studiepoeng)". Figur hentet fra bruker på SurveyMonkey.com.

Mange av lærerne som har besvart undersøkelsen har mye formell fagkompetanse i Kunst og håndverk, da 68,79 prosent har 60 studiepoeng eller mer i faget. Sammenliknet med ungdomsskolelærerne i utvalget til Lagerstrøm et al. (2014, s. 74), der det var 46,1 prosent med samme mengde studiepoeng, er det en langt større prosentandel med mye formell kompetanse i denne undersøkelsens utvalg. En årsak til det kan være at de som har mye formell kompetanse og som har interesse for faget ønsker å støtte utviklingen av faget ved å delta i en frivillig spørreundersøkelse, mens de med mindre formell kompetanse har mindre interesse av å gjøre dette. 51,45 prosent (89) svarte at de har mer enn 60 studiepoeng i faget, 17,34 prosent (30) har 60 studiepoeng, 12,14 prosent (21) har mellom 30-59 studiepoeng, 5,78 prosent (10) har mellom 1-29 studiepoeng, 6,94 prosent (12) oppgav at de ikke har studiepoeng i faget. 2,31 prosent (4) krysset av på "Vet ikke" og 4,05 prosent (7) krysset av på "Annet". I *Figur 8* kan vi se at det er 62 av respondentene som har fullført faglærerutdanning, som betyr at 62 av de 89 som svarte at de har over 60 studiepoeng har minst 180 studiepoeng i faget. Ved å sammenlikne respondentenes studiepoeng med den totale studiepoengsfordelingen i Lagerstrøms undersøkelse (2014) ser jeg at det er færre lærere i denne undersøkelsen som oppgir at de har mellom 0 og 60 studiepoeng. Til sammen 42,2 prosent har krysset av at de har mellom 0 og 60 studiepoeng, mens 73,8 prosent oppgir det samme hos Lagerstrøm. 51,45 prosent oppgir at de har over 60 studiepoeng, mot 26,2

prosent hos Lagerstrøm. Dette forteller meg at den samlede formelle fagkompetansen i denne spørreundersøkelsens utvalg er høyere enn hva den er i Lagerstrøms utvalg.¹⁹

Via svarene i spørreskjemaet antydes en begrepsforvirring rundt begrepet ”studiepoeng” og ”faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk”. Tre av lærerne som svarer ”Vet ikke” på antall studiepoeng er utdannet faglærere i formgiving, kunst og håndverk, mens en har oppgitt praktisk-pedagogisk utdanning som grunnutdanning. Dette er begge utdanninger som gir mer enn 60 studiepoeng i faget. Fordi disse lærerne også oppgir at de er utdannet på 70-tallet, 90-tallet og 2000-tallet, kan begrepet ”studiepoeng” virke noe fremmed, da vi gikk fra beregning av vekttall til studiepoeng i 2001 (St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2001). En annen mulighet er at de er usikre på hva en faglærerutdanning er og innebærer, og derfor har krysset av på at de har en utdanning de ikke egentlig innehar. Dette kan gjøre at avkrysset grunnutdanning og antall studiepoeng ikke samsvarer. Tre av respondentene som svarer at de er faglærerutdannet i formgiving, kunst og håndverk oppgir at de har mindre enn 180 studiepoeng i faget. Dette samsvarer ikke med antall studiepoeng som oppnås ved studiet.

Tema 1: Praktisering av Kunst og håndverk

Her presenteres lærernes refleksjoner rundt skolens og egen praktisering av Kunst og håndverk. Det vil sees nærmere på fagets prioritering ved skolen og LK06 som styringsdokument for å se om det er noen tendenser i praktiseringen ved informantenes skoler.

Fagets prioritering ved skolen

På bakgrunn av litteraturen jeg har lest i forkant av intervjuene spør jeg om det oppleves en nedprioritering av Kunst og håndverk i forhold til andre fag ved skolen. I følge MA300, AL135 og RK0 prioriteres Kunst og håndverk ved deres skole, mens FA240 og AL45 ikke opplever at faget prioriteres i like stor grad som de andre informantene. Både betydningen av et faglig sterkt kollegie, tidstyver, trang kommuneøkonomi, manglende delingstimer og verksteder nevnes alle som påvirkende faktor for hvordan skolen prioriterer faget. RK0 poengterer at faget har status blant elevene: ”Egentlig så står kunst og håndverksfaget høyt her på skolen. Det har status (...) de er glad i faget og det er ikke skulk i kunst og håndverkstimer, for å si det sånn.” (RK0).

¹⁹ En sammenliknet oversikt over studiepoengfordelingen blant respondentene i spørreundersøkelsen og Lagerstrøm et al. (2014) kan sees i vedlegg 6.

Faglig fellesskap og tidstyver

MA300 vektlegger betydningen av faglig fellesskap ved skolen: ”I og med at vi er en seksjon med flere som kan si fra, så synes jeg egentlig vi får gehør for det vi kommer med. Men det er klart, alt er relativt og det er ikke alltid en får den løsningen en ønsker.” (MA300). Jeg tolker dette som at informantene ser en verdi av å være flere lærere i faget, og at dette er med på å påvirke skolens prioritering av faget. AL135 mener at faget blir høyt prioritert ved sin skole fordi de arbeider med faget i perioder, som et ”sonefag”, der hvert trinn har faget i en sammenhengende periode både før og etter jul. Informanten forteller at dette også gjøres i fagene Musikk og Mat og helse. FA240 mener at faget til en viss grad prioriteres av ledelsen ved skolen og understreker i likhet med MA300 at det kollegiale samarbeidet blant lærerne i Kunst og håndverk har påvirkning på skoleleders praktisering av faget: ”Her er vi veldig flinke til å kjempe for de fagtimene. De får ikke lov til å stjele de fagtimene fra oss uten at vi skal ha det igjen. Der er de... Ledelsen har forstått det, så den kampen tar de ikke. De er veldig sånn at de legger til rette for at vi skal få igjen fagtimer.” (FA240). FA240 understreker betydningen av at de er to sterke faglærerutdannede som står sammen om faget og forteller videre at de må stå på hele tiden for at ikke faget skal nedprioritert. I forkant av dette har FA240 fortalt om fagets mange tidstyver og at hun på diverse nettverksmøter for lærere i Kunst og håndverk har fått et inntrykk av at det er mange timer i faget som ved enkelte skoler går bort til andre fag, Den Kulturelle Skolesekken (DKS) og ulike idrettsdager, uten at de blir gitt tilbake av ledelsen. På oppfølgingsspørsmål om de ansatte i Kunst og håndverk har et godt samarbeid er svaret ja og at hun og hennes kollega står sterkt sammen ved skolen: ”De har skjönt at de to er det best å bare la få holde på. Men det er sånn jeg tror det må være for at det skal få litt status og at dette er noe ordentlig. At det ikke er et kosefag.” (FA240). Informantens omtale av fagets tidstyver samsvarer med AL135s refleksjoner rundt praktiseringen av faget som et sonefag. AL135 sier at Kunst og håndverk lettere hadde blitt fratatt timer til tentamen, eksamen og andre ting som prioriteres høyere om elevene skulle hatt faget hver uke hele året rundt. Informanten trekker paralleller mellom dagens arbeidsplass som ønsker å ha en estetisk profil og tidligere arbeidsplass som ikke prioriterte dette i like stor grad. Der ble tentamen, skoleturer og andre ting ofte ble prioritert over undervisning i Kunst og håndverk.

Økonomiske rammer og delingstimer

AL45 opplever støtte fra ledelsen innenfor de gitte økonomiske rammene skolen har, men påpeker at faget ble prioritert høyere tidligere: ”For noen år siden var vi prioritert veldig høyt,

med delingstimer og det var liksom en del av skolens profil. Men nå har det blitt så nedskjæring i kommunebudsjettet at deler av faget nesten har blitt en vits.” (AL45). Hun kommenterer videre at hun over mange år som lærer i grunnskolen har sett at de økonomiske rammene, i faget og i skolen generelt, blir kuttet. Selv om AL45 opplever at faget har trangere økonomiske rammer, mener hun ikke at andre fag prioriteres høyere eller som viktigere av ledelsen. Jeg får inntrykk av at informanten ikke opplever en rangering av fag fra ledelsens side. FA240 sier derimot at hun og kollega opplever noe støtte fra ledelsen, men poengter at faget fort blir glemt på grunn av et stort fokus på det informantene omtaler som teoretiske fag:

De blir liksom overrasket når vi kommer med oppgaver som dreier seg om regning i alle fag for eksempel. Vi har kommet med så mange forslag til oppgaver det kan jobbes med tverrfaglig (...). Men ledelsen er ikke alltid like lyttende til det, føler vi. Og at de godt kunne sett på de mulighetene enda mer. Så jeg blir litt overrasket over at de ikke selv ser det. Det er ikke et hobbyfag, det er faktisk reell læring. (FA240)

Ved gjennomlesning av transkripsjonene ser jeg at alle informantene antyder at de har for store elevgrupper i faget. Da jeg i intervjuets andre tema spurte informantene om de opplever sin egen faglige kompetanse som til tilstrekkelig, antydet FA240 noe jeg tolker som en refleksjon rundt et språk mellom teori og praksis i faget: ”[...] Men hvordan det står til i norsk skole i forhold til å kunne bruke det man lærer; det er jo en helt annen virkelighet enn hva det egentlig kanskje burde vært.” I denne sammenheng sikter FA240 til at en faglærerkompetanse i Kunst og håndverk er overflødig når skoler verken gir delingstimer eller tilstrekkelige verksteder til praktisering av faget. Denne problematikken kommer tydelig frem når jeg spør om skolens praktisering av faget. Både FA240 og AL45 mener lærerens kompetanse er viktig, men at det ikke er behov for mer formell fagkompetanse i skolen slik faget praktiseres i dag. AL45 konkretiserer med å beskrive et eksempel fra sin hverdag i faget: ”Vi har en time Kunst og håndverk på 9. trinn i uka og der har jeg full klasse. Jeg har 27 elever hvorav en er svaksynt, så da må vi være i klasserommet slik at han kan få bruke sitt utstyr, og da sitter de sånn.” (AL45). Informanten viser med kroppsspråket hvordan elevene sitter trangt i klasserommet. Det viser seg at kuttet i delingstimer i Kunst og håndverk gjør at verkstedene på skolen ikke benyttes. Delvis på grunn av individuelle elevers behov og delvis på grunn av at det ikke er fysisk plass til store mengder elever. Problematikken AL45 beskriver vekker interesse hos meg og jeg kommer derfor med et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt informantene føler at situasjonen rundt delingstimene i noen grad går ut over elevenes læringsutbytte. Responsen viser at den i stor grad gjør det: ”Vi har jo akkurat begynt, men jeg

så jo det i går. (...) det var jo fire jenter som satt der så søte og snille, men de fikk det jo ikke til og jeg rakk ikke å hjelpe dem. Det er klart at de lærer mye mindre når ikke jeg får hjulpet dem.” (AL45). I samtale med AL45 blir det tydelig for meg at store elevgrupper i et praktisk-estetisk fag som Kunst og håndverk oppleves negativt og svært frustrerende for både elever og lærer.

På tross av at RK0 tidlig i intervjuet poengterer at faget prioriteres og har status, kommer det senere frem at økonomiske faktorer har svekket satsningen på faget ved skolen. I likhet med AL45s situasjon er konsekvensen av trang kommuneøkonomi at delingstimen som tidligere var i faget, nå er borte: ”Før hadde vi bedre økonomi og større ressurser til faget. Da kunne vi ha 15 elever av gangen og nå må vi ha fulle grupper. Det vil si nesten dobbelt så mange (...), så da må vi jo gjøre om hele pensum også og lage det ikke fullt så omfattende.” (RK0). På oppfølgingsspørsmål kommer det frem at også RK0 merker at de kuttete delingstimen påvirker elevenes læringsutbytte: ”Selvsagt. Selvsagt. Jeg synes det påvirker mer enn lærerne her.” (RK0). Videre spør jeg RK0 om denne situasjonen påvirker undervisningsoppleggene i faget: ”Ja, for vi rekker jo ikke å komme gjennom. Vi kan ikke komme gjennom like mange opplegg med dobbelt så mange elever som skal følges opp, og du skal gjøre det grundig og ordentlig. Vi tuller ikke, vi driver Kunst og håndverk.” (RK0). Også FA240 ytrer frustrasjon over at store elevgrupper i små verksteder påvirker elevenes læringsutbytte i faget: ”Oi, ja det går jo utover elevene. Åpenbart. Jeg har ikke én klasse på under 30 elever på 8. trinn, ja jeg har ikke klasser på under 30. Jeg har vel en 10. klasse som muligens har 28 og i resten er det 30. Vi har hatt 34 i gruppe her. Det er helt ekstremt mye og du har knapt et par minutter per elev, ikke sant.” (FA240). MA300 mener ledelsen ikke alltid forstår hvor mye arbeid som følger med å ha så mange elever i et fag: ”Det jeg av og til kanskje ikke synes og føler de har hatt så mye forståelse for, er arbeidsmengden i at du har så store elevgrupper og så mange elever hele tiden.” (MA300). Selv om AL135 sier han har stor maskinpark, gode verksteder og at det ikke er noe problematikk med de romlige løsningene ved skolen, opplever også denne informanten utfordringer med å ha store elevgrupper i faget:

Det som er litt utfordrende er jo, det er at vi har store grupper. Altså gruppene jeg har kan være mellom 18 og 25 elever. Så hvis du har 25 elever, så er det jo litt begrenset med plassen, utstyret og hva du egentlig kan gjøre som er forsvarlig. Så det er jo en av grunnene til at jeg har tenkt litt på det med trearbeid, at jeg ikke har veldig lyst til å holde på med noe veldig vanskelig, avansert og farlig der. (AL135)

Svekket bruk av verksteder og tredimensjonale prosjekter

Det kan se ut som at store elevgrupper gjør at AL135 begrenser omfanget av egen kompetanse i undervisningen ved å ikke arbeide med for eksempel treverk og maskiner. Han reflekterer over at enkelte lærere ikke får benyttet sin kompetanse på grunn av rammefaktorer som verksteder og store elevgrupper: ”De har kunnskapen men de får ikke brukt den.” (AL135). FA240 er bekymret for plassproblematikk i undervisningen og presiserer at de formelt har delingstimer ved skolen, men at verkstedene og romløsningen på skolen gjør det umulig å praktisere disse delingstimene ordentlig. Skolen er visst nok den eneste skolen igjen i kommunen som har delingstimer i Kunst og håndverk. Resultatet av delingstimer med den uheldige romløsningen i faget, er at de er to lærere på ca 30 elever og at alle er i samme verksted samtidig. Med denne løsningen sier FA240 at det blir veldig trangt og omtrent umulig å arbeide med tredimensjonale prosjekter. Videre forteller FA240 at plassmangel i verkstedet også gir en mangel på maskinpark og verktøy, og at konsekvensen er at det begrenser mulighetene de har for å planlegge store prosjekter. Hun understreker at det rett og slett ikke er plass til elevene og at både symaskinene og de tradisjonelle sløydbenkene er pakket vekk på grunn av plassmangel. Disse er erstattet med vanlige klasseromsbord- og stoler. FA240 mener at skolen er ”teoretisk bygd” og at den ikke er tilettelagt for praktisk arbeid. Både hun og kollega mener situasjonen er uforsvarlig og har fortalt om plassproblematikken til skolens ledelse og forteller om en praksis av faget jeg vil kalle et dilemma: ”På fysikk og kjemirommet, der har de fått det delt nå og der har de fått påkrav. Der har de ikke lov til å ha mer enn 15 elever inn. Og det var gjeldende på grunn av at de jobber med kjemikalier. Men her, enda vi er et spesialrom vi også, har vi jo ikke sag og derfor ikke det behovet.” (FA240). Det kan se ut som at de ikke får tilslag for et krav om maks antall elever fordi de ikke har en stor maskinpark, samtidig kan de ikke ha en stor maskinpark fordi det ikke er plass til det med ca 30 elever i rommet. Jeg finner det interessant at det i Naturfag tilrettelegges for arbeid med kjemikalier, mens det i Kunst og håndverk ikke tilrettelegges for arbeid med maskinelt utstyr. Er det en rangering av ulike fags prioritet ved denne skolen?

Det FA240 forteller her gjør at jeg stiller spørsmålsteget ved om skolens praktisering av Kunst og håndverk er et brudd på opplæringslovens mandat om å følge læreplanens formål og kompetansemål. At alle informantene påpeker for store elevgrupper som problematisk ved skolens praktisering av faget, ser jeg på som urovekkende når det går ut over elevenes læringsutbytte. Ved nærmere gjennomgang av spørreundersøkelsens svar ser jeg at det også

blant respondentene var flere som valgte å uttrykke frustrasjon om store elevgrupper i feltet ”Eventuelle kommentarer?”:

Figur 10: Respondenter om store elevgrupper

Antall studiepoeng i Kunst og håndverk	Respondentens uttalelse i ”Eventuelle kommentarer?”
Vet ikke	”Jobber kun 25 %. Utslitt. Går nå snart ut i 100 % ufør p.g.a. det innføres hele klasser og delingen i K&H opphører på min skole.”
30 - 59	”Jeg skulle ønske det ble krav om et maksantall elever i en undervisningsgruppe. Jeg ønsker meg også flere eksempler på konkrete opplegg med kjennetegn på måloppnåelse.”
60	”Skal det være aktuelt med muntlig eksamen i kunst og håndverk, bør det både være krav til god faglærerutdanning til lærere i faget samt en bedre ressurstildeling i faget. På min skole har vi for eksempel grupper på 20-25 elever i kh-timene hele året (på en lærer).”
1 - 29	”[...] Er lektor i faget, undervist i det, i ganske mange år. Har fulle klasser og ser nødvendigheten i å forandre faget, + følge med i tiden. Håndverkssiden reduseres dessverre, selvom samfunnet trenger det.”
Mer enn 60	”Det hjelper ikke med flere vektall i videreutdanning så lenge vi opplever at elevtallet øker i gruppene vi underviser i. På vår skole har vi grupper på 20-22 elever pr lærer.”
60	”Meget viktig at det ansettes faglærere til KUH-faget og ikke allmennlærere med halvt eller et årskurs som er lette å plassere timeplanmessig. KUH faget er nedprioritert og under sterkt forfall i skolen. Selv så har jeg i 10-15 år bla. hatt 8. klasser med opptil 30 stk. i klassen. Det sier seg selv at det er meget begrenset hva en da kan holde på med...”

Det blir tydelig at samtlige av informantene opplever det som en styrke å være flere lærere sammen om faget, og at dette i positiv forstand påvirker ledelsens prioritering av faget ved sin skole. Samtidig får jeg et inntrykk av gruppestørrelser ved flere av skolene har nådd et kritisk punkt, noe som er en direkte årsak av trang kommuneøkonomi. Via informantene og respondentenes uttalelser ser jeg at kombinasjonen av manglende delingstimer og små eller dårlig utstyrte verksteder kan ha negative konsekvenser for både lærere og elever.

Kunnskapsløftet som styringsdokument

I likhet med lærerne som deltok i *Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2012) opplever samtlige informanter LK06 som noe vag. MA300 mener den er bedre enn L97, men også omfattende og til dels urealistisk: ”Noe av det er kanskje litt uoppnåelig og en må velge ut hva en kan se er realistisk å gjøre. Vi som lærere må jo, kan du si, tolke det inn i vår ramme.” (MA300). Hun opplever det som krevende å bryte ned kompetansemålene til

konkrete nok læringsmål, slik at både eleven forstår dem og at de kan brukes som verktøy ved vurdering. Hun kommenterer videre at LK06 til en viss grad åpner opp for ulik opplæring på et nasjonalt plan: ”Hvis den er sånn overordnet, så gir den jo rom for en del tolkningsmuligheter, og det kan jo egentlig være fint. Men hvis målet er at en skal gjøre det mer likt og sørge for at alle elevene har lik opplæring så burde den kanskje vært litt mer konkret” (MA300).

FA240 sikter til det samme som MA300 og opplever at LK06 krever mer av læreren enn hva L97 gjorde: ”Det er klart, det står jo ikke spesifikke oppgaver, så vi kan være mye mer kreative på å finne på ting vi kan gjøre med de. Og det synes jeg nok at vi har vært her, men det er klart at du kjenner på det at du blir sliten av det.” (FA240). AL135 opplever noen av kompetansemålene som konkrete, mens andre som veldig diffuse. Han sier han ikke følger alle målene slavisk gjennom de tre årene på ungdomsskolen fordi det oppleves som en tilnærmet umulig oppgave. I tillegg opplever AL135 noen av kompetansemålene som vanskelige å vurdere: ”For eksempel *samtale om* og *drøfte*, hvordan skal du vurdere det? Det har jeg også diskutert med mange andre kunst og håndverklærere, at det kan være en utfordring.” (AL135). Det kan tyde på at informantene bruker sitt faglige nettverk for å drøfte utfordringer i læreplanen. AL135 konkluderer med at han opplever planen er ”ganske grei” å bruke. En mulig årsak til dette tror jeg kan være at informantene har deler av den formelle kompetansen sin fra etter innføringen av LK06, og dermed har fått opplæring i faget rettet direkte mot målene i læreplanen. Også AL45 mener dagens læreplan er vag og ullen og poengterer noe som kan tolkes som en kvalitetssvikt i planen: ”Egentlig hvis du er lat, så trenger du ikke gjøre noe særlig. Det står ikke så veldig tydelig at du *skal...*” (AL45). Informantene sikter til at de vage kompetansemålene kan føre til at lærere som ikke er faglige dedikerte i Kunst og håndverk, holder seg innenfor læreplanens mål selv om de ikke gir elevene konkret opplæring i faget. Her ser jeg at informantene, i likhet med MA300 og FA240, omtaler lærerens tolkning av læreplanen som utfordrende.

RK0 ønsket ikke å svare på tanker rundt LK06 som styringsdokument i like stor grad som de fire andre informantene: ”Ja, jeg tror ikke jeg vil svare på det. Nei.”. Jeg påpeker at grunnen til at jeg spør om dette er fordi LK06 har fått kritikk for å være vag og lite konkret. Da fikk jeg denne responsen: ”Av og til kan det være greit. Jeg er så gammel i gamet at jeg gjør som jeg ønsker ut fra de styringsdokumentene jeg har og ut fra det som er vår politikk her i kommunen og i skolen.”(RK0). Akkurat hva informantene mener her og hvorfor det ikke er et ønske om å reflektere noe særlig rundt dette er jeg usikker på. For å oppnå et tillitsfullt

intervju med informantene forsikret jeg de om full anonymitet, både skriftlig i samtykkeskjemaet og muntlig i forkant av intervjuet. Da RK0 ikke ønsket å svare på spørsmål om læreplanen som styringsdokument forsikret jeg igjen om anonymitet. Noe senere i intervjuet med RK0 kom det frem noen refleksjoner rundt vurdering i Kunst og håndverk.

Jeg synes det er et fag som det er veldig vanskelig å vurdere i. Fordi at det skal være noe jeg skal løfte elevene med. Så når jeg vurderer dem må jeg bruke veldig mye tid på å forklare hvorfor jeg sier som jeg gjør. Og begrunne veldig klart og tydelig. Hvorfor måloppnåelsen er der og ikke der. Og derfor må vi ha veldig konkrete oppgaver også, og vi må vite kriteriene. Vi har veldig kriteriestyrte oppgaver, det har vi. (RK0)

Her ser jeg at RK0, på lik linje med de andre informantene, opplever vurdering som utfordrende i et fag som Kunst og håndverk. Jeg oppfatter det som noe underlig at informanten så spesifikt ikke ville snakke om LK06, men tilsynelatende ikke hadde noe problem med å snakke om vurdering i faget. Videre i intervjuene og spørreundersøkelsen spurte jeg om hva de mener om en potensiell innføring av eksamen i faget. Responsen fra både informanter og respondenter på dette spørsmålet gav komplekse og omfattende data. For å holde meg til prosjektets problemstilling og rammer velger jeg å ikke utdype responsen her, og dataene rundt dette spørsmålet vil derfor belyses i eventuelle senere publikasjoner.

Tema 2: Egen fagkompetanse

Her vil lærernes refleksjoner rundt egen faglige bakgrunn presenteres via deres uttalelser om egen grunnutdanning, betydningen av studiepoeng i faget og behovet for mer fagkompetanse.

Egen grunnutdannings påvirkning

For å senere kunne se de ulike informantenes uttalelser og bakgrunn som lærere i Kunst og håndverk i et meta-perspektiv ønsket jeg blant annet å spørre hvordan de opplever at egen utdanning har påvirket de som lærere i faget. AL135 forteller at Kunst og håndverk alltid har vært hans hjertefag og innehar nå en undervisningsstilling på 100 prosent i Kunst og håndverk, men at han tok allmennlærerutdanning for å sikre seg jobb i grunnskolen: ”Bare for å ha et litt større spillerom, og det er lettere å få jobb.” (AL135). Han forteller videre at allmennlærerutdanningen gav god oversikt over grunnskolen som en helhet og for å se sammenhengen mellom ulike fag og trinn. AL135 har tatt videreutdanning i Kunst og håndverk, i tillegg til allmennlærerutdanningen med en årsenhet i Kunst og håndverk, og

opplevde dette studiet som svært verdifullt fordi han fikk tettet igjen det han omtaler som hull i egen kompetanse fra tidligere studier: ”Samtidig lærte vi masse nye ting som jeg med en gang prøvde ut på jobben. Så det var en veldig fordel å jobbe samtidig som jeg studerte.” (AL135). Oppfattelsen av at det er lettere å få jobb i grunnskolen med flere fag i fagkretsen har også AL45 som forteller at hun anbefaler elever som ønsker å bli lærere om å velge faget Norsk, Matte eller Engelsk i tillegg til et praktisk-estetisk fag for at de skal sikre seg jobb i skolen. Hun presiserer at det er vanskelig å få jobb med kun ett fag i fagkretsen. AL45 fremhever videre den fagdidaktiske komponenten i Kunst og håndverk som viktig for å være en god lærer i faget og reflekterer over hvordan fagdidaktikken tok del i egen utdanning:

Det viktigste er vel det halvåret og kvartalet (...) på lærerskolen, hvor jeg hadde en særdeles dyktig lærer, hvor du da får på plass elevsyn, holdning til faget og holdning til hvordan du skal legge opp prosesser og hvordan du skal innrede klasserom. Altså, alt dette her som skal til for at du skal få til et godt læringsmiljø. Jeg mener også at de årene på lærerskolen er de som har gjort at jeg mener jeg er en god lærer i tillegg til det jeg har erfart etterpå. De årene jeg studerte matte på universitetet, var bare matte på universitetet. (AL45)

AL45 understreker mye didaktikk og pedagogikk i utdanningen sin som viktig for jobben som lærer i Kunst og håndverk og sikter til at den rene fagutdanningen i Matematikk på universitetet ikke gav noe kompetanse i hvordan faget skal tilnærmes elevene slik at de oppnår læring:

Altså når jeg tenker på at jeg har 60 studiepoeng i matte, jeg har jo mer enn det i matte, så er ikke de poengene noe viktige (...) det har jo null å si i forhold til min jobb som mattelærer her. Mens det jeg har av Kunst og håndverkspoeng, det har jo ekstremt mye mer og si (...) fordi jeg tok det på lærerskolen og det var didaktisk, elevrettet, fagrettet og prosessrettet. (AL45)

Jeg tolker det som at AL45 anerkjenner fagdidaktikken i studiet som viktig. Da MA300 fortalte om hva tilegnelsen av en mastergrad har tilført jobben som lærer i Kunst og håndverk fremhevet hun egne tanker og refleksjoner rundt faget som essensielt. Informanten presiserer det å kunne se faget og sin egen jobb utenfra etter mange år i arbeid som verdifullt, og at dette har gitt et nytt perspektiv på videre undervisning. MA300 benytter ikke begrepet didaktikk like konkret som AL45 gjør, men da MA300 forteller at ”[...] jeg ser ting på en litt annen måte. Jeg føler at jeg har litt å tilføre, altså at vi må gjøre noen forandringer basert på det jeg har jobbet med i oppgaven (...) tankene og refleksjonene jeg har gjort meg.” (MA300). Jeg tolker dette som en fagdidaktisk refleksjon ved at informanten har et ønske om å utvikle og forbedre faglig praksis, selv om informanten selv ikke bruker begrepet didaktikk eller

fagdidaktikk. MA300 innehar faglærerutdanning i tillegg til en mastergrad i faget og sier at dette gir en faglig trygghet og styrke i egen undervisning:

[...] jeg har jo undervist i andre fag og men jeg merker at jeg har en mye mer, altså, at jeg har en mye mer styrke i de fagene jeg er utdannet faglærer. Derfor gikk jeg også fra å jobbe, eh, jeg begynte først på en barneskole og var kontaktlærer og hadde alle fag, men søkte meg jo over her i ungdomsskolen hvor jeg kunne konsentrere meg om faget. (MA300)

Også FA240 gir faglærerutdanningen positiv omtale og sier studiet var spennende og at det gav kompetanse som i stor grad er benyttet som lærer i Kunst og håndverk. Hun nevner at kunnskap om teknikker og materialgrupper ervervet via studiet benyttes i egen undervisning: ”Jeg har brukt veldig mye av det i etterkant også (...) Jeg var kjempefornøyd med den utdannelsen jeg fikk der og synes det var kjempespennende. Så, at det har påvirket meg som lærer er helt åpenbart.” (FA240). Av de fem informantene er det kun RK0 som ikke har formelle studiepoeng i Kunst og håndverk, men har kompetanse i ulike teknikker og materialgrupper via fagskole og kurs. Ulikt fra resten av informantene har ikke RK0 noen fagdidaktisk komponent i sin utdanning, men opplever selv at han har god fagkompetanse ervervet via fagskole: ”Jeg føler jo at jeg har en ganske god fagkompetanse i og med at jeg har den bakgrunnen. Jeg er jo ikke en ren universitetsvandrer. Jeg har jo mye fagskole.” (RK0). RK0 nevner videre en rekke teknikker i forbindelse med hva han mener er god fagkompetanse, mens AL45 fokuserte mer på den fagdidaktiske komponenten som viktig for å være en god lærer i Kunst og håndverk. At RK0 i større grad reflekterer over fagets *hva* og ikke i like stor grad fagets *hvordan* og *hvorfor* anser jeg som interessant med tanke på informantens bakgrunn.

Behov for mer fagkompetanse

Alle informantene viste stor glede og vilje til å dele sine refleksjoner rundt egen utdanning med meg. Noen av informantene forteller at de savnet kompetanse i enkelte deler av faget etter endt utdanning, mens noen nå ønsker mer fordypning i faget. Både MA300, FA240, AL135 og AL45 reflekterer over at de etter endt utdanning opplevde et behov for mer kompetanse i ulike deler av faget. MA300 ønsket mer kompetanse om blant annet vedlikehold av maskinelt utstyr: ”Jeg husker etterpå når jeg kom ut og skulle bestille materialer og fikk hovedansvar for en avdeling, og det å vedlikeholde maskiner og utstyr og sånt, det har jeg ikke følt at jeg har hatt helt tryggheten på.” (MA300). På grunnlag av dette har MA300 i etterkant deltatt på en rekke kurs for å heve sin kompetanse på dette feltet. FA240 opplevde

en mangel på det som omhandler digitalt arbeid i faget. Informanten understreker at de gjennom faglærerstudiet også arbeidet digitalt, men at den digitale utviklingen i faget ikke hadde kommet så langt da hun var student på 90-tallet. AL135 synes det var synd at de på årsenheten i Kunst og håndverk måtte velge bort deler av faget på grunn av studiets begrensede omfang. Fordi han valgte bort grafikk og trearbeid i studiet opplevdes et kompetansehull på dette feltet i etterkant. Som nevnt har denne informanten tatt videreutdanning for å tette noen av disse hullene. Også AL45 opplevde kompetansen om trearbeid som mangelfull etter studiet: ”Ja det var vel at det var lite på sløydbiten. Jeg hadde mye keramikk og tegning, og på den teoretiske kunnskapen som fargelære, teksturer, altså det der teoretiske. Men akkurat det praktiske i forhold til å være god på å bruke vanlige verktøy, det rakk vi jo ikke.” (AL45). Både AL135 og AL45 refererer til at størrelsen på studiet i Kunst og håndverk, henholdsvis på 60 studiepoeng og 45 studiepoeng, gav noen begrensninger i forhold til hva de fikk lære der og ikke. I transkripsjonene finner jeg det interessant å lese at RK0 er den eneste av informantene som ikke reflekterer over et behov for mer kompetanse i deler av faget:

De planene er lagt rundt et pensumopplegg som vi skal fylle og vi har kjørt det samme opplegget i ganske mange år nå. Så jeg har blitt satt inn i det av *** og har lært det jeg trenger av henne. Og jeg har jo min egen bakgrunn så det er ikke mye jeg trenger å spørre om. (RK0)

RK0 refererer til at han har blitt satt inn i deler av faget av en kollega. På videre spørsmål om informanten føler et behov for fordypning i egen fagkompetanse er svaret; ”Nei, ikke slik vi har lagt opp løpet her på skolen.” (RK0). Jeg tyder det ut fra denne uttalelsen som at undervisningspersonellet i Kunst og håndverk ved informantens arbeidsplass benytter hver lærers kompetanse og styrker i faget, og lærer opp hverandre der det skulle være behov. Videre forteller RK0 at han opplever egen kompetanse som tilstrekkelig for ungdomsskolen, men ikke for undervisning på videregående: ”Men jeg ville aldri vært på videregående, for det synes jeg ikke at jeg har kompetanse til. Men her på skolen synes jeg at jeg har det som trengs og mer til.” (RK0). Jeg undrer om informantens refleksjoner kan ha en sammenheng med hans realkompetanse, da de fire andre informantene alle har formell kompetanse og samtidig reflekterer over hull i egen kompetanse. AL135 er en av informantene som ønsker mer fordypning i faget, på tross at han allerede innehar 135 studiepoeng i faget. En mastergrad er noe AL135 kunne tenke seg: ”Jeg tror jeg kommer til å ta nettutdannelsen på Notodden etter hvert. Men det er ikke fordi jeg føler at jeg ikke kan nok eller at jeg ikke strekker til med den utdannelsen jeg har. Det er fordi jeg er så interessert og vil lære mer og bygge på mer, utvikle

meg.” (AL135). Av informantenes holdninger og refleksjoner rundt egen fordypning i Kunst og håndverk ser jeg at de informantene med mye formell kompetanse har reflektert over såkalte hull i egen kompetanse, og også har uttalt områder i faget de ønsker mer kompetanse i, mens dette ikke gjelder i like stor grad hos de med mindre eller ingen formell kompetanse.

Et godt faglig kollegium i faget ansees som viktig for alle de fem informantene. MA300 og RK0 nevner at kolleger i faget kurser hverandre der det er behov. MA300 mener det er positivt å være mange lærere i faget som samarbeider, ”Det som er fint med at vi er flere er at vi på en måte kan kurse hverandre litt i de forskjellige materialene.”, og understreker at dette er en av årsakene til at hun har blitt ved skolen hun arbeider i mange år. RK0 poengterer at kollegaen med mest formell kompetanse fungerer som en ressurs for de resterende lærerne i faget: ”Det som er det viktigste i kunst og håndverksfaget, det er kollegene dine. Vi har jo et veldig dyktig kollegium her på vår lille skole, hvor vi har **** som kunst og håndverkslærer, som er en ressurs.” (RK0). Jeg ser det som en mulighet at denne ressursen frigir behovet for å tilsette andre lærere med formell fagkompetanse. AL135 trekker frem at det er et fokus på tverrfaglig arbeid mellom ulike fag ved sin skole og at det kollegiale samarbeidet mellom fagene, og ikke bare innad i Kunst og håndverk, er viktig.

Etter å ha intervjuet de fem informantene opplever jeg de alle som faglig dedikerte og engasjerte i faget Kunst og håndverk, men jeg finner det interessant at alle reflekterer over et behov for fagdidaktikk og for mer kompetanse på enkelte deler av faget, bortsett fra RK0.

Tema 3: Formell utdanning i Kunst og håndverk

Her presenteres lærernes refleksjoner rundt formell utdanning i Kunst og håndverk via deres tanker om forskjellen på formell kompetanse og realkompetanse, dagens praksissituasjon og hva de mener er et tilstrekkelig antall studiepoeng for å undervise i faget.

Formell kompetanse og realkompetanse

Via informantenes uttalelser opplever jeg at det er stor enighet fra samtlige av lærerne om at fagkompetanse har stor betydning når man er lærer, uansett hvilket fag det undervises i. FA240 mener en god faglig forankring i et fag vil være nødvendig for å se mulighetene i faget og hvordan ulike deler av faget kan brukes på tvers av hverandre. AL45 presiserer at

fagkompetanse Kunst og håndverk er viktig på grunn av fagets omfang, men sier at er langt lettere å få jobb med flere fag i fagkretsen. Hun mener dette er et dilemma:

Men når du ser på hva du egentlig skal måtte kunne som kunst og håndverklærer, så er det helt sykt mye. Og da må man gjerne ha den store fordypningen, men jeg er redd for at det er mange som har den fagutdanningen som enten springer seg i hjel nå når det ikke er deling lenger, for da har du faktisk dobbelt så mange elever og dobbelt så mange vurderinger, også får ikke folk jobb. Ikke full jobb hvertfall. Så det er en slags motsetning i det. (AL45)

Igjen nevner AL45 problematikken som oppstår ved at det ikke praktiseres delingstimer i faget. Jeg får inntrykk av at dette engasjerer informanten sterkt. Videre sier hun at det ideelle er at man er faglærerutdannet i et fag som Kunst og håndverk, men at dette ikke lar seg gjøre da man ikke får jobb i grunnskolen med en slik bakgrunn. I intervjuet med AL45 får jeg inntrykk av at informanten er svært oppdatert på praksissituasjonen til nyutdannede faglærere og lektorer i faget og knytter dette til andre rammefaktorer. Dette fikk jeg bekreftet da jeg spurte om det var noe informanten ville føye til etter intervjuet: ”Det er viktig for meg at du får frem det jeg synes er leit. At rammebetingelsene har blitt sånn at (...) du risikerer å ikke få jobb når du er høyt utdannet. Det er ikke sånn hvis du er lektor i Norsk.”(AL45). Informanten beskriver noe jeg tolker som faglig forskjellsbehandling i skolesystemet.

Kunnskapsfag eller kosefag?

Det er flere av informantene som trekker frem det de mener er forskjeller på undervisningen til lærere med formell kompetanse og lærere med realkompetanse. Jeg får inntrykk av at MA300, FA240, AL135 og AL45 har nokså klare formeninger på hva som skiller disse typene kompetanse. Skillet mellom Kunst og håndverk som et ”kunnskapsfag” eller ”kosefag” ser jeg som en overordnet tematikk for deres uttalelser. MA300 mener lærere med kun realkompetanse kan være dyktige i faget, men at lærerne med formell kompetanse tar faget seriøst og forstår viktigheten av det på en annen måte. Hun reflekterer rundt lærere som underviser i faget uten noen form for kompetanse: ”Jeg tror en del som ikke har fagutdanning kanskje tenker mer at det er veldig koselig og at man skal ha en hyggelig fristund på en måte” (MA300). Videre utdyper hun hva hun mener med at formelt utdannede lærere tar faget mer seriøst:

Jeg tenker det med seriøsitet er at du har mål og mening med det du gjør. At det her gjør du faktisk fordi eleven skal lære noe av det, og at det de lærer av det er viktig. Mens for en som

ikke er fagutdannet så tenker man kanskje at man skal gjøre noe hyggelig og at man skal lage noe fint. (MA300)

Ut fra dette anser jeg det som at MA300 legger fokuset på elevenes læringsutbytte som en betingelse for formelt utdannede læreres undervisning. Det samme påpeker også FA240, som mener mye av den grunnleggende kompetansen elevene skal få via faget i grunnskolen uteblir om læreren ikke har formell kompetanse i faget. AL135 understreker formell kompetanse som viktig og er redd elevene ikke får utviklet seg faglig med lærere som ikke har formell kompetanse og en genuin interesse for faget:

Jeg synes jo det er helt forferdelig å tenke at noen som... De finnes kanskje ikke interessert i faget, men blir bare slengt til å ha faget. Med noen som ikke kan så mye om det blir det til at elevene må, veldig satt på spissen, lage dorullnisser eller bare tegne. Da får de ikke lært noe nytt. Altså, de får ikke utviklet seg hvis det kommer noen ufaglærte som ikke kan tegne og sier at elevene skal tegne. Det hjelper jo ikke. Da får de ikke jo ikke lært noe nytt. Så det ødelegger jo faget veldig, både for elevene som må ha en lærer som ikke kan, og for læreren som kanskje ikke trives i faget. Som tar noen snarveier bare for å overleve. (AL135)

AL135 reflekterer her over hvordan en slik situasjon påvirker både elever og lærer, om en lærer uten kompetanse eller interesse underviser. Videre sier AL135 at elevkunnskap er en av tingene som skiller lærere med formell kompetanse og realkompetanse og tror elevs læring i faget i stor grad påvirkes av lærerens formelle bakgrunn: ”Ja, fordi de har pedagogikken også. (...) Men hvis du har vært kunstner, møbeldesigner eller noe slikt, så har du sikkert kjempekunnskap innenfor det området der, men så har du kanskje ikke hvordan du skal være med elevene eller ta det ut i livet.” (AL135). Jeg registrerer at informanten bruker begrepet pedagogikk og ikke begrepet didaktikk eller fagdidaktikk i sammenheng med lærerens evne til å sette fagkunnskap til live i klasserommet. Om informanten helt konkret mener å omtale lærerens kunnskap om barn og unge eller lærerens kunnskap om fagdidaktikk, blir jeg derfor noe usikker på.

Progresjon og læring

I likhet med MA300 mener AL45 at målet med undervisningen skiller lærere med og uten formell kompetanse. AL45 mener at det hun kaller ”ufaglærte” lærere er mer opptatt av hva som skal gjøres og ikke hva som skal læres i løpet av et undervisningsopplegg. Hun relaterer dette til egen undervisningserfaring:

Når jeg underviser i Matematikk og Kunst og håndverk, som er de fagene jeg er best i, så vil jeg dit, ikke sant. Hvis jeg skal undervise i et fag jeg ikke kan så godt, da jobber jeg bare her. Det ser jeg på folk som ikke har nok kompetanse eller erfaring, at de bare er opptatt at hva de skal gjøre og ikke hva de skal lære. Det er den største forskjellen tror jeg. (AL45)

Ved å si ”så vil jeg dit” mener informanten elevens langsiktige læringsutbytte som er målet med undervisningen. Når informanten sier at hun jobber ”her” sikter hun til kortsiktig arbeid med en teknikk eller materialgruppe, uten et mål om hva, hvordan og hvorfor eleven skal lære faget i et langsiktig perspektiv. Informanten presiserer det slik: ”Med formell kompetanse tenker man langsiktig. De ufaglærte bare lager, mens de faglærte har fokus på læring. Altså, på målet med faget.” (AL45). Informanten illustrerer uttalelsene med kroppsspråk og formidler tydelig gjennom intervjuet at hun mener elevenes forståelse av å arbeide i en designprosess, fra idé til ferdig produkt, er en av grunnpilarene i faget. Derfor legger hun også vekt på at dette er en av tingene lærere uten formell kompetanse kan mangle forståelsen for. Informanten presiserer hva hun mener: ”At det ikke bare er hva vi skal lage, men hele veien før.” (AL45). I likhet med AL45 nevner også MA300 at formell fagkompetanse er en påvirkende faktor for elevenes progresjon og læringsutbytte i faget. Hun forteller videre at hun føler seg forpliktet til å tenke progresjon som faglærer- og masterutdannet i faget: ”Når vi lager en plan for året tenker vi progresjon og ikke bare at vi skal gjøre den, den og den oppgaven. At vi kommer gjennom de forskjellige delene av faget og forholder oss til fagplanen og at man passer på at alle hovedområdene er dekket.” (MA300). Informanten påpeker at mengden formell fagkompetanse en lærer har påvirker hvordan man snakker om faget og forteller om egen praktisering: ”Jeg føler ofte at det er viktig å forklare for eleven hvorfor vi gjør det vi gjør og begrunner for elevene hvorfor jeg synes dette er et viktig fag. Og viser til hva denne kompetansen de får her kan bety for de videre.” (MA300). Jeg får inntrykk av at samtlige av informantene, bortsett fra RK0, vektlegger formell fagkompetanse som avgjørende for lærerens forståelse av faget og dets formål. Informantene nevner i ulik grad begreper som progresjon, sammenheng, læringsutbytte, mål med faget og viktighet av faget.

Formidlingsevne og realkompetanse

RK0 er den eneste av informantene som vektlegger lærerens formidlingsevne som viktigere enn faglig bakgrunn: ”Jeg tror det viktigste som lærer ikke bare er fagkunnskapen din, men det er hvordan du formidler det. Du kan være en glimrende kunstner, men du kan være en dårlig formidler. Så det har jo litt med egenskaper å gjøre, når det gjelder pedagogiske egenskaper og holdninger.” (RK0). Av denne uttalelsen oppfatter jeg det som at informanten

setter likhetstegn mellom formell kompetanse og kunstnere. På bakgrunn av at informanten ikke selv har gjennomgått en lærerutdanning med fagdidaktikk inkludert, men i sin formelle kompetanse har studert andre fag på universitetet etterfulgt av pedagogisk seminar,²⁰ ser jeg det som en mulighet at informanten ikke er oppdatert på forskjellene mellom et lærerstudie i Kunst og håndverk og en ren kunstutdanning. RK0 er i løpet av intervjuet åpen på at han ikke har kunnskap om hva en allmennlærerutdanning eller faglærerutdanning konkret inneholder, noe jeg anser som svært naturlig. Jeg spør derfor videre om informanten mener at det er noen forskjell mellom egen kompetanse og andre lærere med formell kompetanse i praktisering av faget: ”Nei, ikke her på skolen. Jeg tror ikke vi har noen som har din kompetanse. Og hva som er godkjent kunnskap? Hvis du skulle slått sammen det jeg har i dag, så er det langt på vei mye av det som dere sikkert har hatt i løpet av kanskje første året.” (RK0). Her sikter informanten til min faglærerutdanning ved HiOA. FA240 nevner også formidlingsevne: ”Du kan jo være faglig sett veldig godt skolert uten at du klarer å formidle det videre. Så den voksenpersonen er nok vel så viktig, og det er vel det Hattie mener at er det absolutt viktigste biten. Men uten at du har det faglige og det engasjementet for faget ditt...” (FA240). FA240 mener at formidlingsevne er viktig, men ikke viktigere slik Hattie (2009) og RK0 hevder. I spørreundersøkelsen var det også flere av lærerne som tok til ordet for å fremme realkompetansens betydning i faget:

Figur 11: Respondenter om realkompetanse	
Antall studiepoeng i Kunst og håndverk	Respondentens uttalelse i ”Eventuelle kommentarer?”
Mer enn 60	”Eg blir litt inhabil, sidan eg synest fagbrevet mitt og femten års praksis, gjer meg godt skikka. Men eg meiner at den som ikkje har slik, eller anna utdanning, bør ha min. 30 studiepoeng.”
60	”Viktig å se på læreres reelle kompetanse. Sjøl har jeg bakgrunn som handverker.”
1 - 29	”Kompetanse kan man også ha ut fra egne erfaringer, kurs og interesser for praktisk arbeid som kan videreføres i kunst og håndverk.”
Mer enn 60	”Egen erfaring som kommer i tillegg til utdanningen i arbeid med teknikker osv vil også være nyttig - viktig likevel at en har en fagdidaktisk kunnskap.”

Disse respondentene oppgir at de har både over og under 60 studiepoeng i faget. Den første respondenten i tabellen oppgir at han eller hun har mer enn 60 studiepoeng i Kunst og håndverk, men sier samtidig at han eller hun er inhabil på grunn av et fagbrev og femten års

²⁰ Pedagogisk seminar er forgjengeren til dagens praktisk-pedagogiske utdanning, men hadde et løp på 30 studiepoeng og et noe annet innhold i motsetning til dagens 60 studiepoeng i PPU (G. E. Paulsen, 2014).

arbeidserfaring og mener dette gir tilstrekkelig kompetanse. Av denne kommentaren blir jeg noe usikker på om respondenten faktisk har studiepoeng i faget eller ikke. Med utgangspunkt i kommentaren ser jeg det som en mulighet at respondenten har misforstått hva som menes med formell kompetanse og studiepoeng og derfor krysset av feil i spørreskjemaet. Respondentene kommenterer alle at realkompetanse er viktig, men den nederste av de fire respondentene kommenterer i tillegg at det er viktig med fagdidaktisk kunnskap.

MA300, FA240 og AL135 uttaler i løpet av intervjuene at det ikke er noen ved deres skole som underviser i Kunst og håndverk uten formell fagkompetanse. Samlet har de fleste kollegaene mye formell kompetanse i faget. MA300 sier at skolens fagmiljø i Kunst og håndverk har vært en faktor for endringer i fagets styrke og verdsetting ved skolen og at de nå også setter inn vikarer med formell fagkompetanse. Hun forteller om store forskjeller på vikarene med og uten formell fagkompetanse:

Da hadde jeg flere sånne som bare var innom for å ha det koselig. De koste seg litt også dro de igjen. Men nå når vi er flere som har den fagkompetansen, så blir vi jo mye sterkere og det gjør noe med hvordan andre folk og resten av skolen ser på faget vårt. Jeg føler meg heldig sånn. Jeg vet at mange av de øvingslærerne jeg møter er alene på skolen sin og må kjempe hele tiden. (MA300)

MA300 beskriver vikarene uten formell kompetanse som uforpliktete til faget og elevenes læring på grunn av sine sporadiske undervisningstimer. Informanten mener betydningen av det faglige kollegiet er stor ved nye ansettelse i faget: ”Vi blir jo også konsultert i forhold til å ansette nye folk. De siste ansettelsene har vært folk med fagutdanning. Og nå er det jo sånn at vi sier at vi ikke vil ha noe annet, også hører de på det.” (MA300). Av disse uttalelsene kan det se ut som at læreres formelle kompetanse har en forsterkende effekt i skolesystemet, utover elevens læring i faget. Etter å ha snakket med alle fem informantene ser jeg i transkripsjonene at alle snakker varmt om det faglige kollegiet de har ved skolen og jeg får inntrykk av at alle verdsetter faglige nettverk i ulike arenaer. I ulik grad nevnes kollegiet ved skolen, faglige nettverksmøter i kommunen, fagkonferanser, grupper i ulike sosiale medier, og det fagdidaktiske tidsskriftet FORM som verdifullt for faglig utvikling og undervisning. Dette er interessant, men fordi det ikke er like klart rettet mot prosjektets problemstilling velger jeg å ikke bruke mer plass på dette i avhandlingen.

Overgangen fra barneskole til ungdomsskole

Noe jeg fant veldig interessant er informantenes refleksjoner rundt elevenes opplæring i Kunst og håndverk på barnetrinnet før overgangen til 8. trinn. Flere av informantene påpekte at mye formell fagkompetanse for lærere på ungdomstrinnet er overflødig når eleven ikke har fagkompetente lærere på barnetrinnet. AL135 presiserer denne frustrasjonen ved å si at faget blir et tullefag om man har ufaglærte lærere uten interesse:

”Jeg kjenner jeg brenner veldig for at de skal ha lærere som er interessert i faget. Hvis ikke føler jeg ikke faget blir tatt seriøst heller. Det blir jo ikke det hvis man setter noen som ikke kan det til å undervise i et fag. Da blir det jo på en måte et tullefag eller lekefag. Noe man kanskje spesielt ser på det som på barneskolen. At det ikke er så ordentlig.” (AL135)

Både MA300, FA240 og AL135 poengterer at elevene kan for lite i faget fra barneskolen og at mye grunnleggende kunnskap ikke er tilstede når elevene begynner i 8. trinn. MA300 merker stor forskjell på elevene fra de ulike barneskolene: ”Vi får jo elever fra forskjellige barneskoler og vi merker veldig forskjell på hva de har gjort der noen år. Jeg kan merke når de forteller hva de har gjort, så tenker jeg at, ’okay, der er det en faglærer’.” (MA300). Videre utdypes betydningen av faglærerutdannede lærere på barnetrinnet:

Det er jo noe med at de har jobbet med de tingene som står i planen og de kan snakke om eller forklare hva de har gjort. Jeg merker at de har fått med seg mer enn det å bare lage gjenstander, de har et vokabular i forhold til faget. Jeg tror at man kanskje må være faglærer for å videreformidle det, eller ikke må være, men jeg tror kanskje det ligger mer naturlig da. (MA300)

Også FA240 har merket en økt manglende grunnkunnskap blant elevene fra barneskolen:

Og jeg har merket det godt, jeg har vel egentlig merket det de siste 10 årene, for å dra det litt lengre ut. Særlig på perspektivtegning og sånne grunnleggende ting som elevene egentlig skal kunne fra barneskolen, altså, det er helt borte. Og i år er det heeelt borte. Nå spurte jeg de før vi begynte med perspektivøkten vi skulle ha helt i starten av året, om de hadde tegnet ettpunktperspektiv, rom, gate eller noe sånt. Nei, det var det ingen som hadde gjort. Og det merker jeg godt nå, for nå har jeg brukt mye lengre tid på å lære de grunnleggende ting. (FA240)

På oppfølgingsspørsmål om informanten tror at lærernes fagkompetanse på barnetrinnet kan ha noe med dette å gjøre er svaret: ”Ja, det gjør jeg absolutt.”. FA240 forteller om at hun ved faglige nettverksmøter i kommunen har fått god oversikt over hvilken bakgrunn lærerne ved

barneskolene har og hva slags undervisningsopplegg de gir elevene. FA240 er frustrert over situasjonen og sier at det er én kunst og håndverkslærer med mastergrad i kommunen, men at det er unntaket. Primært er det allmennlærerutdannede som underviser i Kunst og håndverk på barneskolene i informantens kommune. Hun mener det er for dårlig kultur for å satse på faglærere på lavere trinn: ”Men det har vel aldri vært noe god kultur for det i Norge, at man har satset på faglærere i barneskolen (...). Av og til er det ikke noe galt med det, men noe grunnleggende burde de få med seg, og da må de få det fra en som kan det.” (FA240). FA240 og AL45 kommenterer i tillegg at faget på ungdomsskolen har mistet en undervisningstime til barnetrinnet, og at dette også påvirker undervisningen. FA240 mener det er dumt at de tok en time når det ikke er faglærerutdannede lærere i faget på barneskolen: ”Forhåpentligvis synes de dette her er gøy, men de har jo ikke fagkompetanse og får jo ikke lært de noe. Da blir det hobbyfag da. Det gjør jo det. Da blir det til at man bare sitter og pusler med noen tegninger og lager noen små dorullnisser.” (FA240).

Refleksjoner rundt dagens praksissituasjon

For å få et innblikk i hvordan informantene reflekterer rundt dagens praksissituasjon av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk, spurte jeg om de kjente til tallene i Lagerstrøm (2007) og Lagerstrøm et al. (2014). Den nyeste undersøkelsen ble først publisert i september 2014, da jeg allerede hadde intervjuet to av informantene. Dermed er det tallene i undersøkelsen fra 2007 som ligger til grunn i intervjuet med MA300 og AL45. Jeg vurderer det til at dette har liten betydning for informantenes ulike refleksjoner, fordi differansen mellom undersøkelsenes tall på den manglende formelle fagkompetansen i faget totalt i grunnskolen, kun er på 1 prosent.

Manglende satsning eller få lærere utdannet i faget?

Etter å ha intervjuet alle informantene ser jeg at oppfattelsen av at tallene på 44 og 45 prosent uten formell fagkompetanse er noe sprikende. Felles for alle er at ingen av informantene visste om disse undersøkelsene fra før. FA240 og RK0 uttaler begge at tallene ikke er overraskende, men de har svært ulike refleksjoner rundt potensielle årsaker for dagens praksissituasjon. FA240 mener 44 prosent uten formell fagkompetanse er som forventet og sier hun har inntrykk av at situasjonen har begynt å løsne litt ved at det nå er enkelte barneskoler som satser på å ansette faglærerutdannede i Kunst og håndverk. FA240 mener det er en positiv utvikling at noen skoleledere ansetter faglærere. Jeg tolker alle hennes refleksjoner rundt årsaker til situasjonen i å ligge på en manglende satsning på praktisk-

estetiske fag fra skolepolitikere og skolelederens side. RK0 er også lite overrasket over tallene og reflekterer over at det er dyrere å ansette en lærer med kun ett fag i fagkretsen, men mener årsaken ligger i at det ikke finnes så mange lærere som kun har Kunst og håndverk i fagkretsen sin: ”Det forundrer meg ikke. Nei, for jeg tror ikke at det er så mange som er utdannet i det til at det kan være jobb til alle. For det er en så spesiell retning.” (RK0). Det kan tyde på at RK0 ikke er klar over at det årlig utdannes mange lærere med faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk og at arbeidsmarkedet for disse lærerne oppleves som vanskelig. Jeg finner RK0s refleksjoner interessante og undrer hva han mener med at faget er en ”spesiell retning”. Dette blir noe tydeligere for meg ved informantens neste uttalelse:

Jeg vil jo tro at mange av de som er utdannet kunst og håndverklærere også har fag ved siden av. Tar gjerne engelsk eller har et fag ved siden av, for det er ikke jobb for alle. For det er jo spesialutdanning. Det er som å være ballettdanser eller danser. Det er mange som vil bli dansere og det er mange gode dansere, men vi har ikke så mange scener. Da må du bli pedagog. (RK0)

Slik jeg tolker RK0, har han tidligere i intervjuet satt likhetstegn mellom kunstnere og formell kompetanse i Kunst og håndverk, og derfor ser jeg det som en mulighet at det gjøres også her da formell utdanning i faget omtales som spesialutdanning. MA300 mener 45 prosent uten formell fagkompetanse fra Lagerstrøm (2007) er alt for mange, og i likhet med FA240 mener hun årsakene til dette ligger i en manglende satsning på å ansette lærere med mange studiepoeng i Kunst og håndverk: ”Det sier jo litt om satsingen på faget og hvor seriøst en liksom... Eller hvordan ledelsen på mange skoler forholder seg til det. Jeg vet at det er mange skoleledere som ikke ansetter faglærere i dette faget, spesielt på barnetrinnet kanskje.” (MA300). AL135 blir overrasket over statistikken i Lagerstrøm et al. (2014) og synes det var et høyt tall. Han presiserer at det er forskjell på en lærer uten formell kompetanse, men med interesse for faget, og en lærer uten verken kompetanse eller interesse. Informanten mener interesse også er en viktig del av faget fordi det kan smitte over på elevene. AL135 reflekterer også over ledelsens ansvar for ansettelse i faget: ”Det virker jo kanskje litt som at ledelsen ikke tar faget så seriøst. Og at faget på en måte blir en sånn ting som man bare må fylle opp på noen skoler, kanskje. Slik tror jeg det er for mange.” (AL135). AL45 mener dagens praksissituasjon er lei og legger til betydningen av den fagdidaktiske komponenten i formell lærerutdanning ved å gjenta at det langsiktige målet med undervisningen vil skille lærerne med formell kompetanse fra de uten formell kompetanse. Det blir tydelig at MA300, FA240, AL135 og AL45 reflekterer over politikere og skolelederens ansvar for å tilsette utdannede

lærere i faget, mens RK0 er den eneste av informantene som reflekterer over få stillinger i Kunst og håndverk som en mulig årsak. Med tanke på at RK0 er den eneste informanten uten fagdidaktikk i sin faglige bakgrunn, ser jeg det som en mulighet at det fagdidaktiske komponenten i formell utdanning kan være med på å påvirke lærernes refleksjoner rundt faget.

Ytre rammers påvirkning på verdsettelse av formell fagkompetanse

I tillegg til dagens praksissituasjon ønsket jeg å finne ut om det oppleves en ulik verdsettelse av lærenes formelle fagkompetanse i Kunst og håndverk og andre fag ved skolen. Her hadde alle informantene et bredt spekter av refleksjoner og blant annet fokus på det som omtales som "basisfag", Pisa, nasjonale prøver, press fra kommunale skolepolitikere, økonomi og manglende eksamen i faget blir nevnt som påvirkende faktorer på verdsettelsen av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk. RK0 opplever at formell fagkompetanse er likt verdsatt i alle fag ved sin arbeidsplass, mens AL45 er en av flere informanter som påpeker at hun opplever at det gir lav status å være Kunst og håndverkslærer fordi det ikke oppfattes som et viktig fag utad i samfunnet:

Det er mye større status for meg å fortelle på fest at jeg er mattelærer på ungdomsskolen enn at jeg er kunst og håndverkslærer på ungdomsskolen. Det er mye bedre kredibilitet å være mattelærer enn å være kunst og håndverkslærer, for de tror at det bare er koselig. Men jeg er jo sliten som et slips etter å ha en økt med noen og tjue elever, også kan jeg har samme gruppen en time i matte etterpå og da er det helt greit. (AL45)

Av informantens uttalelse over kan det tyde på at AL45 opplever en misoppfattelse av fagets innhold når det omtales av utenforstående. Både AL45, FA240 og MA300 nevner at et stort fokus på fagene Norsk, Matematikk og Engelsk påvirker verdsettelsen av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk. FA240 sier hun delvis opplever en forskjellsbehandling av fagkompetanse og fag ved skolen, men understreker at ledelsen har mye press fra øvrige hold om forventede resultater og vil dermed ikke gi de skylden for dette. Informanten trekker frem at noen fag prioriteres i større grad enn andre fag på grunn forventede resultater fra et ytre press. Dette i tillegg til økonomiske faktorer reflekterer også MA300 over: "Jeg tenker vel at når man har et stramt budsjett og det har vært så mye fokus på det med Matematikk, Engelsk og Norsk, altså disse basisfagene, det er klart at (...) jeg tror ledelsen på mange skoler føler at de ikke kan prioritere det nesten og at derfor så sparer de inn der de kan." (MA300). MA300 nevner en rangering av fag ved skolen og sier fokuset på enkelte fag

resulterte til at ledelsen en periode satset på å ansette lærere med breddekompetanse, fremfor dybdekompetanse. Altså, lærere med færre studiepoeng i flere fag, fremfor lærere med flere studiepoeng i få fag. AL45 trekker også frem et fokus på nasjonale prøver og det hun omtaler som ”eksamensfag” som påvirkende faktorer på ansettelse av lærere med formell fagkompetanse i Kunst og håndverk. Informanten forteller videre om en interessant praktisering ved ansettelser:

Altså, hvis du har Norsk, Engelsk, eller Matematikk og er på intervju, så blir du spurt om det er noen andre fag du kunne tenke deg å ta. Jeg synes jo ikke noe om det da. For hadde de hatt flere fag i fagkretsen sin, så hadde det stått på CVen og da hadde det vært en naturlig del av samtalen. (AL45)

Det kan med dette virke som at ledelsen ved informantens arbeidsplass konsekvent satser på formell fagkompetanse i enkelte fag, deriblant Norsk, Matematikk og Engelsk, men ikke i like stor grad i Kunst og håndverk. Disse signalene forsterkes ved at jeg etter intervjuet sitter igjen med inntrykket av at AL45 er den læreren med flest studiepoeng i faget ved skolen.

Et minimumskrav for å undervise i Kunst og håndverk

For å få et sammenlignbart inntrykk av hva informantene mener betydningen av formell fagkompetanse er, valgte jeg å konkretisere ved å spørre hvor mange studiepoeng de mener burde være et minimumskrav for å undervise i Kunst og håndverk. I denne sammenheng fortalte jeg om det nye kravet til fagkompetanse for undervisning i faget, der minimumskravet for undervisning på ungdomstrinnet er satt til 30 studiepoeng, mens det på barnetrinnet ikke er satt noe krav til kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Det blir tydelig at alle informantene, bortsett fra RK0, mener at 30 studiepoeng er for lite. MA300 taler for at det burde vært likt kompetansekrav i alle fag med et minimum på 60 studiepoeng og understreker at Kunst og håndverk er et stort og bredt fag som krever lærere med mye fagkompetanse til å undervise i det. Informanten reflekterer videre over Pisa som påvirkende faktor for ulik fordeling av studiepoeng i kompetansekravet:

Det gjenspeiler jo egentlig hva en tenker er det viktigste, og at det er de fagene en fremdeles tenker på som basis og hovedfag som er de viktigste fagene. Jeg tenker at det har noe med verdsettingen av fagene å gjøre og at det kanskje har noe med Pisa-undersøkelsen som fremdeles er som et spøkelse bak der. (MA300)

30 studiepoeng er for lite

FA240 var av den oppfattelsen at det allerede var et krav om å ha faglærerutdannede på ungdomstrinnet. FA240 mener at man med 30 studiepoeng kommer til kort i et fag som Kunst og håndverk og presiserer at det er svært begrenset hva man rekker å lære på et halvt år i et så bredt fag som Kunst og håndverk er. I likhet med MA300 reflekterer FA240 også over fagets verdsetting og status:

Jeg synes jo at når den nye regjeringen nå går ut med at de skal satse på etterutdanning og alt mulig sånt, så er det veldig rart at de ikke satser på å sette opp studiepoengskravet i andre fag også. Og ikke bare i de tre. Det er helt åpenbart at det er forskjellsbehandling der man kvalifiserer fagene etter status (...). De vil jo gjerne at vi skal bli så gode som Finland og alle disse andre landene, men der er det jo faglærere i hvert eneste fag. Det er veldig rart. (FA240)

Jeg finner det interessant at FA240, som eneste informant, nevner Solberg-regjeringens satsning på videre- og etterutdanning i *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014). Både MA300 og FA240 mener de ser en statusrangering og skjev verdsetting av fag i det nye kompetansekravet. FA240 mener fagene i grunnskolen burde ”rendyrkes” mer, slik at ikke lærere underviser i fag de ikke har formell fagkompetanse i. Med dette mener hun det ideelle hadde vært om kompetansekravet for å undervise i Kunst og håndverk var fullført faglærerutdanning på 180 studiepoeng. Men samtidig understreker hun at dette i realiteten er overflødig kompetanse slik faget praktiseres i skolen i dag:

Det er veldig ofte jeg leter etter jobb på videregående skole. For mitt eget vedkommende så er det ikke nok utfordring her. Du blir jo litt lei av å stå med de samme tingene om og om og om igjen. Jeg merker at det ikke er vits i å begynne med store ting, fordi vi alltid må begynne på det grunnleggende igjen. Og det synes jeg jo er litt synd. Vi kunne jo lært de så mye mer ved at de hadde hatt litt bedre lærere på barneskolen. (FA240)

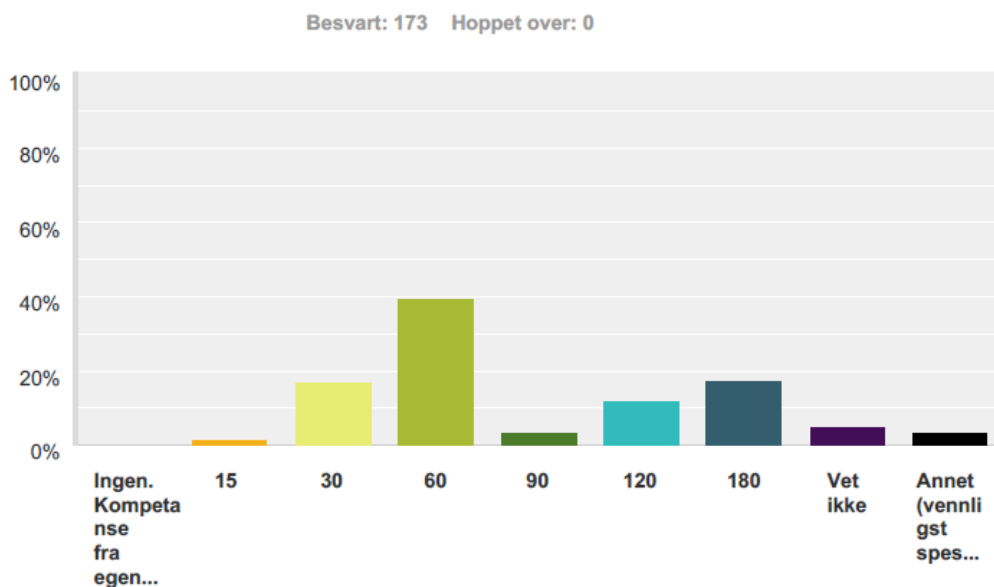
AL135 mener også at en lærer burde ha minst 60 studiepoeng for å undervise i Kunst og håndverk. Informanten sier at 30 studiepoeng er ett steg i riktig retning, men at antall studiepoeng er for lite. AL135 reflekterer over rangeringen av fag i skolen: ”Også ser man jo veldig tydelig hvilke fag som blir prioritert. Og nå hørtes sikkert jeg litt bitter ut og det er ikke meningen, men sånn er det jo rett og slett.” (AL135). Informantene MA300, FA240 og AL135 gjør seg relativt like refleksjoner rundt det som omhandler en rangering av fag som oppfattes som viktige og mindre viktige i grunnskolen, via det nye kompetansekravet.

I likhet med både MA300 og AL135 mener AL45 også at 60 studiepoeng i Kunst og håndverk, der en fagdidaktisk komponent er inkludert, burde være et minimumskrav for å undervise på ungdomsskolen. AL45 reflekterer også over at faget er bredt og at 30 studiepoeng derfor er for lite for å undervise i faget. Informanten forestiller seg et årsstudie som et potensielt ”grunnfag” for lærerstudenter som vil undervise i Kunst og håndverk. AL45 mener et slikt studie måtte inneholdt blant annet grunnleggende holdninger til faget, planlegging av prosjekter, generell elevkunnskap, vurdering og tegning med mer. Informanten presiserer at om man skulle tatt et slikt studie måtte man lært seg bruk av teknikker og materialer utenom, fordi det ikke vil være plass til alt som er nødvendig å kunne et studie på 60 studiepoeng. Jeg synes det er interessant at informanten så tydelig reflekterer over omfanget av de ulike delene og innholdet i faget, på tross at informanten har mindre enn 60 studiepoeng i faget selv. AL45 utdyper hvorfor 60 studiepoeng burde vært et minimumskrav: ”Det sier jeg bare fordi realiteten nå er at man ikke kan sette et tak på 180, 240 eller 360 studiepoeng (...). Det er veldig uflaks at situasjonen har blitt slik i forhold til budsjettene på skolen. For det er sånne som deg vi skulle hatt.”(AL45). Jeg tolker dette som at informanten sikter til at de økonomiske faktorene forhindrer skoleledere fra å ansette faglærerutdannede med 180 studiepoeng i faget. AL45 sier videre at det er et dilemma at ikke lærere med mye formell fagkompetanse får jobb når det er de man trenger i faget. ”Det er klart at det beste er jo at det kommer noen som virkelig har studert faget i et lærerperspektiv, ikke bare kan teknikkene. Men det er nok et dilemma i forhold til hvordan man skal få det til å gå i hop.” (AL45). Når informanten sier ”faget i et lærerperspektiv” tolker jeg det som det er Kunst og håndverk i et fagdidaktisk perspektiv det menes.

Rangering av fag ut fra egen formell kompetanse

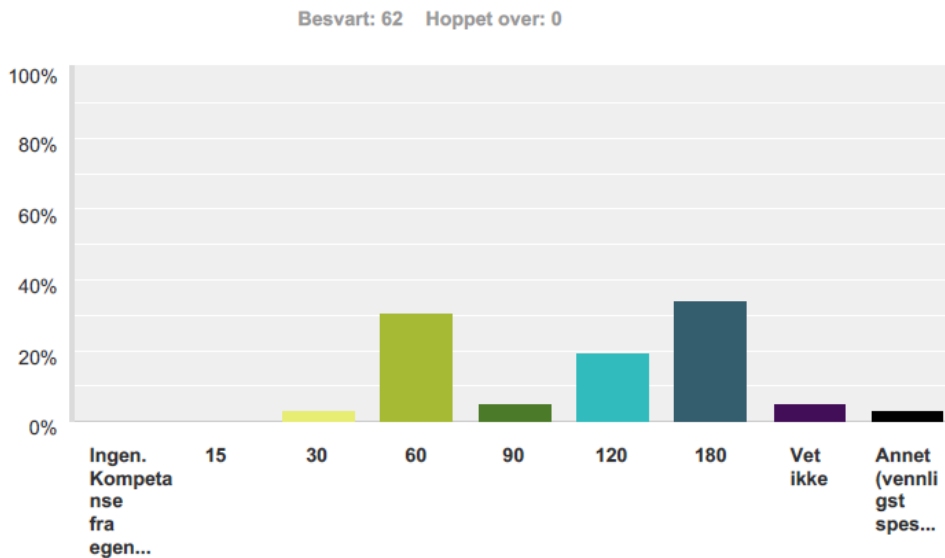
RK0 mente som eneste informant at 30 studiepoeng var et greit antall for å undervise i Kunst og håndverk på ungdomsskolen, men mente derimot at 60 studiepoeng var for lite for å undervise i Norsk, Matematikk og Engelsk: ”Jeg synes at det faktisk er litt lite å ha 60 studiepoeng i fagene som er de grunnleggende, slik som Norsk, Matematikk og Engelsk (...). Jeg synes også det er viktig at man må ha fagkompetanse i alle fag, men at basisfagene bør ha større grad av...”(RK0). Det er interessant at RK0 omtaler nevnte fag som de grunnleggende fagene. Dette er noe jeg ser at de andre informantene ikke gjør like tydelig og jeg trekker her noen linjer til RK0s formelle fagkompetanse som er i et av disse ”grunnleggende” fagene, og ikke i Kunst og håndverk. Kan det være slik at informantene mener mer formell kompetanse er nødvendig ettersom hvorvidt de selv har formell fagkompetanse i faget? I

spørreundersøkelsens *Figur 12* kommer det frem at 72,26 prosent av respondentene mener en lærer burde ha 60 studiepoeng eller mer for å undervise i faget på ungdomsskolen. Samlet mente 19,07 prosent at læreren burde ha 30, 15 eller 0 studiepoeng for å undervise i faget. Kun én av disse respondentene krysset av på at ”Ingen. Kompetanse fra egen grunnskole er tilstrekkelig” for undervisning på ungdomsskolen.

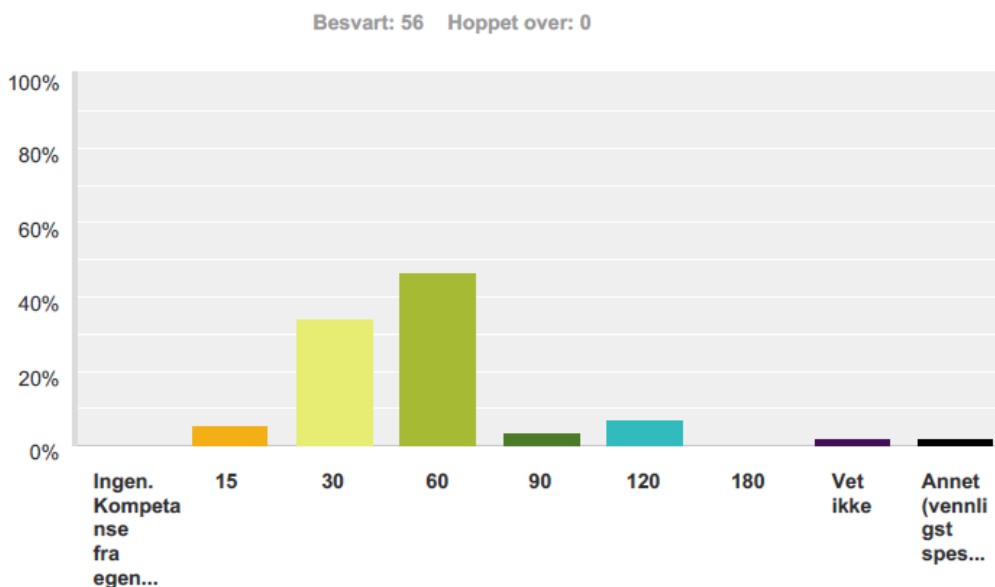


Figur 12: Svar på spørreundersøkelsens spørsmål 7: ”Hvor mange studiepoeng mener du en lærer burde ha som et minimumskrav for å undervise i Kunst og håndverk på ungdomsskolen?”. Figur hentet fra bruker på SurveyMonkey.com

Noe jeg finner interessant med denne tabellen er at det ved nærmere filtrering vises et skille mellom hva de faglærerutdannede og de allmennlærerutdannede, de to største grunnutdanningene representert blant respondentene, mener er et tilstrekkelig antall studiepoeng for å undervise i faget. Dette skillet vises tydeligere i *Figur 13* og *Figur 14*.



Figur 13: Faglærerutdannedes ønsket minimumskrav for undervisning. Her vises kun svarene fra respondentene som krysset av for at de hadde grunnutdanning ”Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk”. Figur hentet fra bruker på SurveyMonkey.com.



Figur 14: Allmennlærerutdannedes ønsket minimumskrav for undervisning. Her vises kun svarene fra respondentene som krysset av for at de hadde grunnutdanning ”Allmennlærerutdanning (frem til 2010)”. Figur hentet fra bruker på SurveyMonkey.com.

I figurene over kommer det frem at respondentene med allmennlærerutdanning i større grad mener at 15 og 30 studiepoeng er et tilfredsstillende minimumskrav for å undervise på ungdomsskolen, enn hva de faglærerutdannede respondentene mener. Blant respondentene med faglærerutdanning er det kun 3,23 prosent av 62 respondenter som mener at 30

studiepoeng er tilfredsstillende, mens ingen mener at 15 studiepoeng eller mindre er et tilfredsstillende krav til formell fagkompetanse. Tilsvarende er det blant de allmennlærerutdannede 33,93 prosent av 56 respondenter som har krysset av på 30 studiepoeng og 5,36 prosent som har krysset av på 15 studiepoeng som et tilfredsstillende krav. Her har ingen krysset av på 180 studiepoeng som et ønsket krav, mens blant de faglærerutdannede som selv har 180 studiepoeng eller mer er det 33,87 prosent som har krysset av på 180 studiepoeng som et minimumskrav for undervisning på ungdomsskolen. Ut fra disse tallene tolker jeg det som at lærerne i denne spørreundersøkelsen som har en mindre grad av studiepoeng i faget, også oppfatter et lavt antall studiepoeng som et nødvendig minimumskrav for undervisning. Tilsvarende tolker jeg det som at lærerne med et høyt antall studiepoeng i faget, oppfatter et høyt antall studiepoeng som nødvendig for å undervise i faget. Dette ser jeg som noe sammenfallende med informantenes uttalelser. Blant informantene mente FA240 og AL45 at 180 studiepoeng var det ideelle kravet til lærerens formelle fagkompetanse for fagets undervisningspraksis, mens MA300 OG AL135 mente at 60 studiepoeng burde være et minimumskrav. Alle disse mener altså at et minimumskrav burde ligge på 60 studiepoeng eller mer. RK0 var den eneste som mente at 30 studiepoeng var et tilfredsstillende minimumskrav for undervisning i Kunst og håndverk, et fag informantene ikke har studiepoeng i. Mens 60 studiepoeng ikke var tilfredsstillende nok for undervisning i Norsk, Matematikk og Engelsk, som er fag informantene har formell kompetanse i. Fordi informantene samlet mener at fag burde ha et høyere antall studiepoeng etter hvorvidt de har studiepoeng i faget eller ikke, og fordi dette sammenfaller med spørreundersøkelsen, mener jeg at jeg kan antyde noen tendenser i dataene.

Tema 4: Kunst og håndverk i et samfunnsperspektiv

Her presenteres det lærerne mener om Kunst og håndverks viktighet i et samfunnsperspektiv. Dette belyses via deres refleksjoner og uttalelser rundt fagets legitimeringsgrunnlag i skolen og deres innflytelse på elevenes videre studie- og yrkesvalg.

Legitimering av Kunst og håndverk som grunnskolefag

For å forstå lærernes kunnskapssyn innenfor faget Kunst og håndverk så jeg det som aktuelt å undersøke hvordan de legitimerer faget som grunnskolefag. Dataene viser at alle

informantene er tydelige på at de mener Kunst og håndverk er et viktig fag å ha i grunnskolen, men de har noe ulike refleksjoner rundt hvorfor de mener faget er viktig.

Problemløsning, kreativitet, entreprenørskap og visuell kompetanse

Utvikling av kreativitet, problemløsning og å kunne tenke utenfor boksen er noe både MA300, FA240 og AL135 tydelig mener er en av årsakene til at Kunst og håndverk er et viktig fag for alle elever, uavhengig av hvilke interesser de har eller senere utdanningsvalg de tar. MA300 påpeker at Kunst og håndverk ikke er der for at elevene skal bli kunstnere, men at det du lærer gjennom faget er nødvendig for alle typer yrkesgrupper. Ut fra denne forståelsen av faget tolker jeg det som at MA300 mener at det ikke er selve teknikken som er målet med faget, men det du lærer ved å jobbe med teknikken som verktøy. Videre forteller MA300 at elevenes evne til og opparbeidelse av problemløsning er en av delene av faget som er nødvendig i alle yrker: ”Også i yrker der en jobber med økonomi eller med andre ting, tenker jeg det er viktig med det kreative og å tenke litt utenfor det som er, eh, å kunne våge å leke litt og å se muligheter. Jeg tror faktisk faget vårt kan bidra til det”. (MA300). Informanten understreker at både fremtidige håndverkere og økonomer trenger en forståelse for hva som er gode håndverksmessige, funksjonelle og kreative løsninger. FA240 uttrykker i stor grad samme som MA300, men legger til viktigheten av nytenkning og entreprenørskap:

Som jeg sier til elevene mine; jeg er ikke her for å utvikle dere til å bli kunstnere. For all del, om det er noen av dere som har lyst til det så er det kjempefint. Men det er ikke det vi egentlig driver med. Jeg føler vi driver med å skape noen entreprenører, rett og slett noen nytenkende. Det å få de til å bruke og koble ting sammen. Det tenker jeg at det må være behov for i alle mulige fagfelt og i alle ting du skal drive med senere i livet. (FA240)

Jeg får inntrykk av at informantene vil tilbakeskuende holdninger rundt faget til livs ved å presisere at faget har utviklet og endret seg: ”Det er ikke bare å sitte der med den blyanten der liksom (...) og vi sitter ikke bare med strikketøyet på en måte. Vi må bort fra det der gamle greiene og tenke at vi bruker det på en helt annen måte nå enn før. Det er kjempeviktig og veldig altomfattende hva man kan bidra med.”(FA240). Dette er også noe AL135 reflekterer rundt. AL135 mener skolevesen, foreldre og andre ikke forstår viktigheten med faget: ”De tror de vet hva det er og tenker at der koser vi oss med å spikke litt, tegne litt og sy litt, en pute eller noe slikt. De ser ikke helt verdien av faget og hva det har å si i forhold til de andre fagene.” (AL135). En årsak til dette sier han er det faktum at foreldregenerasjonen til dagens grunnskoleelever selv har hatt faget i egen grunnskolegang, og derfor tror faget er det samme

som det var da de selv gikk på skolen. Informanten opplever at foreldrenes holdninger kan smitte over på elevene og jobber derfor aktivt med å åpne elevenes forståelse for fagets bredde og betydning i samfunnet. AL135 mener i likhet med FA240 og MA300 at kreativitet og problemløsning er viktig for alle fremtidige yrkesgrupper:

Det står ofte i annonser at de er på utkikk etter en kreativ sånn og sånn. De setter jo kreativitet veldig høyt, men hvordan skal man bli kreativ hvis man bare jobber helt A4 med basisfag.

Man må ha litt andre måter og lære seg nye måter å tenke på og utvikle seg. Hvis det blir slutt på oljen for eksempel, hva skal vi gjøre da? Jo, da må vi jo være kreative og finne andre løsninger på ting. (AL135)

Videre nevner AL135 at visuell kommunikasjon er en av de tingene som gjør at faget er viktig. Han mener dette bidrar til at elevene forstår samfunnsutviklingen:

Og det er jo rundt oss hele tiden uten at vi tenker på det. Særlig nå med Visuell kommunikasjon, det er jo her hele tiden. Instagram, Snapchat, plakater, reklame. Overalt er det, men man tenker ikke noe særlig over det (...). Det blir jo mindre og mindre tekst når man skal kommunisere, og mer og mer bilder (...). Jeg føler hvis man ikke har Kunst og håndverk så mister man mye av samfunnsutvikling og bakgrunn. Altså, det henger sammen med alt annet. (AL135)

Etter gjennomlesning av transkripsjonene ser jeg at informantene gjør seg mange refleksjoner rundt hvordan og hvorfor de opplever Kunst og håndverk som et viktig fag i grunnskolen. Det jeg finner interessant er at MA300, FA240 og AL135 gjør tilnærmet identiske refleksjoner og knytter fagets viktighet til et samfunnsperspektiv. Jeg får også inntrykk av at AL45 innehar et slikt kunnskapssyn, men uttalelsene er ikke like tydelig sammenfallende med MA300, FA240 og AL135. AL45 reflekterer i større grad rundt designprosessens betydning og understreker at nedprioritering av Kunst og håndverk i skolen ikke samsvarer med samfunnets behov:

Det er så rart (...) vi skal ikke ha hvilken som helst bil, mobiltelefon, genser, sofa og utseende på huset, men hvem er det som skal designe dette da? Når det blir tonet ned i grunnskolen.

Alle er jo kjempeopptatt av vesker og sko og, altså det estetiske og det funksjonelle, men man skal jo ikke oppfordre folk til å bli gode i det. (AL45)

Individuell utvikling i arbeid med praktiske fag

RK0 mener også at Kunst og håndverk er et viktig fag og omtaler på lik linje med AL135 hvordan faget bidrar til å gi elevene en forståelse for verden: "Det er nettopp det at kunst og håndverksfaget, hvis det brukes riktig, så er det med på å løfte menneskene til å se verden og

tingene rundt seg på en litt annen måte. Åpner for noe videre enn akkurat teori.” (RK0). RK0 snakker i større grad enn de andre informantene om viktigheten av å jobbe praktisk og omtaler ikke fagets betydning for samfunnets ulike yrkesgrupper på lik linje som de andre:

Ellers så er jo det viktigste i Kunst og håndverk å la elevene få gleden av å gjøre noe praktisk. De skal lære å se og de skal lære å bruke evnene sine når det gjelder kunst, også skal de bli trygge på seg selv. Jeg synes det er et fag som er kjempefint å ha på skolen ved siden av all teorien. Så jeg prøver å ikke teoretisere kunst og håndverksfaget alt for mye. Altså, jeg går ikke inn og bruker lærebøkene som står i hylla. Vi holder korte foredrag og vi synser om ting. Vi snakker om hvordan ting fungerer i forhold til det og det og det, og hvordan vi ser ting, også lager vi vårt eget. (RK0)

Det blir tydelig at RK0 er opptatt av at Kunst og håndverk skal være et praktisk fag og uttaler at han ikke ønsker å teoretisere faget i egen undervisning. De andre informantene er også opptatt av at faget skal være praktisk, men uttaler det ikke like tydelig som RK0 gjør her. RK0 omtaler også viktigheten av elevenes skaperglede i større grad enn de andre informantene gjorde. Jeg får ett inntrykk av at de andre informantene vektlegger at faget er viktig for samfunnsutviklingen i større grad, mens RK0 vektlegger faget som viktig for elevenes individuelle utvikling. Nå er det ikke slik at det ene utelukker det andre, men jeg finner det interessant at disse nyanseforskjellene tydeliggjøres rundt fagets legitimerings spørsmål. Kan det være slik at informantenes formelle bakgrunn påvirker deres legitimeringsgrunnlag?

Elevenes videre studie- og yrkesvalg

Fordi informantene underviser på ungdomsskolen ønsket jeg å snakke med de om deres påvirkning på elevenes videre studie- og yrkesvalg etter grunnskolen. Derfor spurte jeg om hvordan informantene integrerer informasjon om videre studier og yrker i egen undervisning og om de ser et behov for å integrere relevant informasjon i egne undervisningsopplegg. Det viser seg at noen av informantene i ulik grad informerer om yrker og studier i egen undervisning, mens de fleste ikke gjør dette konsekvent. FA240 er den eneste av informantene som sier hun konsekvent knytter relevant informasjon om ulike yrker og videregående utdanningsvalg opp mot de ulike undervisningsoppleggene:

Nå har vi jobbet med perspektiv og da snakker jeg om ingeniører, arkitekter og om du skal bli designer av et eller annet, da må du kunne dette her. Det er grunnleggende kunnskap for å kunne se for deg ting som skal bli tredimensjonalt. For å forstå hvordan ting henger sammen.

Så nå hører jeg jo på 8. trinn, at det er mange av de som har tenkt til å bli arkitekter. Og da tenker jeg; supert! Det er helt glimrende hvis jeg kan hjelpe de i gang (...). (FA240)

Rådgiver og faget Utdanningsvalg

I motsetning til FA240 sier de resterende informantene at de ikke har god nok kunnskap om de ulike retningene på videregående og tilbudene på nærliggende videregående skoler. Fire av informantene reflekterer over at de burde bli bedre på å integrere informasjon om relevante videregående studier og yrker i egen undervisning. MA300 presiserer det slik: ”Vi har egentlig ikke hatt noe ordentlig praksis på det. Det har vært litt tilfeldig på en måte. Jeg har en kollega som nok har vært flinkere enn meg til å snakke om det. Det er klart at der kunne vi hatt mer, eh, gjort mer tror jeg faktisk” (MA300). RK0 uttaler ikke et tydelig ønske om å i større grad integrere slik informasjon i undervisningen da han sikter til at dette er rådgivers oppgave. MA300, AL135, AL45 og RK0 uttaler alle at det primært er rådgiver som har ansvaret for å informere elevene om videre studie- og yrkesmuligheter. I tillegg nevner MA300, AL135 og AL45 at faget Utdanningsvalg²¹ er med på å gi elevene informasjon om deres videre muligheter. FA240 forteller at hun i stor grad knytter relevante studier og yrker til egen undervisning fordi hun opplever at rådgiveren ved sin skole ikke har nok kunnskap om hvilke muligheter som finnes på videregående skole:

De teoretisk svake, de skal jo alltid inn på tømrerlinja eller inn på en eller annen slik linje (...). Vi har prøvd å ta en liten prat med de, for her skal jo alle inn på studiespesialisering. Og jeg synes ofte at rådgiverne er sneversynte på det. Er du ikke god i Matte, Engelsk eller Norsk, så skal du rett inn på en mekkelinje. Istedenfor å tenke at det er mange, mange andre ting og fagbrev du kan ta. (F240)

Dette uttalelsen gir meg et inntrykk av at skolens rådgiver ønsker alle elevene inn på studiespesialisering, mens de som ansees som teoretisk svake automatisk plasseres på yrkesfaglige retninger. FA240 forteller videre at hun opplever en tendens blant skolens kollegie om synet på praktisk arbeidende folk:

Ja, jeg tror det er ganske mange som skulle hatt en opplæring. Og vi hører jo det når vi sitter nede i kantina noen ganger, da skjønner du hva de mener om praktisk arbeidende folk. Det er noe med hele statusen utad i samfunnet i forhold til det. Det er helt åpenbart at tanken er at om du er god

²¹ Faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen ble innført skoleåret 2008, med hensikt i å forberede elevene på innhold og valgmuligheter i videregående skoles ulike utdanningsprogram. Faget er ment for å redusere feilvalg og frafall i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2008).

praktisk, så er du dårlig teoretisk. Det er nesten litt som et stempel i panna. Og det synes jeg er så feil. (FA240)

Både MA300 og AL45 sier de nå tar del i Utdanningsvalg og via dette faget informerer elevene om videregående utdanningsvalg som er en relevant videreføring av kunnskapen Kunst og håndverk bygger på. Men de begge understreker at det er rådgiver som har hovedansvar for dette faget. AL135 og RK0 uttaler begge at de snakker individuelt med elever som har en spesiell interesse for faget og som stiller konkrete spørsmål, men legger ikke opp til dette i selve undervisningen. Jeg får inntrykk av at RK0 velger å ikke inkludere bindeleddet mellom et prosjekt og relevante yrker i undervisningen fordi elevene selv ikke viser interesse av dette: ”Nei, og de spør ikke heller. De har mest interesse av seg og situasjonen rundt det vi holdet på med på dette nivået her. Hvis det er noen som viser interesse og spør, så selvfølgelig skal jeg finne svar.” (RK0). Han presiserer at han henviser elevene til en nærliggende videregående om de viser interesse. AL135 sier at hans elever har mye press hjemmefra om å velge studiespesialiserende på videregående og legger dette til grunn for å ikke inkludere det videre utdanningsløpet i undervisningen. AL135 og FA240 uttaler begge at de ser sammenhengen mellom lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk på ungdomsskolen og utfordringene med frafallsproblematikk på yrkesfaglige studieretninger og lave søkertall på Studiespesialiserende med formgiving. Samtlige av de fem informantene mener i tillegg at disse utfordringene er komplekse og peker på potensielle årsaker til dette. Oppsummert mener informantene at årsakene til disse utfordringene kan være: Lav kompetanse og kunnskap blant lærere og rådgivere på ungdomsskolen, lav satsning på praktiske fag i Norge, liten interesse fra elevene, press fra foresatte om å velge studiespesialiserende, et ønske om å følge vennenes valg, dårlig markedsføring av de ulike utdanningsprogrammene på videregående, manglende lærlingplasser og et for stort teoretisk fokus ved de ulike yrkesfaglige retningene.

Sammenfatning av undersøkelsens fire tema

I dette kapittelet har lærerperspektivet på undersøkelsesfeltet blitt presentert og problemstillingens første del har blitt belyst; *Hvilken betydning mener ungdomsskolelærere i Kunst og håndverk at formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis i faget*, og hvilke årsaksforklaringer for prioritering av formell fagkompetanse kan spores i deres uttalelser? Intervjuene og spørreundersøkelsen gav fylldig empiri som omfatter flere

aspekter av lærerens fagkompetanse som rammefaktor i Kunst og håndverk. Bredden i det kvantitative og dybden i det kvalitative danner til sammen et bilde av hva det praktiserende fagfeltet anser som både tilfredsstillende og utfordrende. Jeg vil her sammenfatte undersøkelsens fire temaer før jeg oppsummerer og forklarer hva jeg ser det relevant å gå videre med, for å med et meta-perspektiv besvare problemstillingens andre del i kapittel 5. *Årsaksforklaringer.*

I det første temaet *Praktisering av Kunst og håndverk* ble skolens prioritering av Kunst og håndverk og lærernes refleksjon rundt LK06 som styringsdokument presentert. Her kom det frem at informantene i ulik grad mener at faget er prioritert ved skolen. Betydningen av et faglig sterkt kollegie, trang kommuneøkonomi, fjerning av delingstimer, mangelfulle verksteder og verktøy og diverse tidstyver nevnes i ulik grad som påvirkende mekanismer for hvordan skolen prioriterer faget. Jeg finner det spesielt interessant at det kom til syne så tydelige utfordringer med store elevgrupper i både intervjuene og spørreundersøkelsen, der det uttales at dette er et problem for elevenes læringsutbytte i et praktisk fag som Kunst og håndverk. Fordi denne frustrasjonen ytres i både intervjuene og i spørreundersøkelsen kan det se ut som at det er en tendens at det kuttes i bruken av delingstimer i Kunst og håndverk. I lærernes syn på LK06 som styringsdokument ble det tydelig at informantene i ulik grad opplever dagens læreplan som stor, vag, omfattende og noe uoppnåelig. Den åpne utformingen av kompetansemål omtales som både en fordel og ulempe, avhengig av kompetansen til læreren som underviser i faget.

I det andre temaet *Egen fagkompetanse* ble refleksjoner rundt informantenes egen grunnutdanning med studiepoeng i faget og deres behov for mer formell kompetanse belyst. Her ble det blant annet reflektert rundt hvordan et kortere studie begrenser lærerens opplæring i faget, hvordan faglig fellesskap påvirker behovet for formell utdanning og hvordan fagdidaktikk som mekanisme har betydning for et godt læringsmiljø. Alle informantene er fornøyde med kompetansen de har i faget, men jeg synes det er spesielt interessant at det kun er informantene med formell fagkompetanse som reflekterer over hull i egen kompetanse og et behov for mer kompetanse i enkelte deler av faget.

I det tredje temaet *Formell utdanning i Kunst og håndverk* presenteres refleksjoner rundt formell kompetanse og realkompetanse, dagens praksissituasjon av manglende formell fagkompetanse og refleksjoner rundt minimumskravet for å undervise i Kunst og håndverk i grunnskolen. Det blir av flere informanter antydnet at lærere med formell kompetanse har et

fokus på læring, mens lærere uten formell kompetanse fokuserer i større grad på hva som skal lages uten en inkludert læringskomponent. En lærers interesse for faget, formidlingsevne og realkompetanse påpekes også som betydningsfulle mekanismer for undervisningspraksis. Jeg fant det spesielt interessant at den formelle fagkompetansen blant lærere på barnetrinnet påpekes som å være for svak slik at det påvirker undervisningsnivået på ungdomsskolen. Jeg ser derfor progresjon i faget som en vesentlig struktur for undervisningspraksis i grunnskolen. Det kom i tillegg frem at mekanismer som fokus på enkeltfagene Norsk, Matematikk og Engelsk, Pisa, nasjonale prøver, føringer fra skoleeier og trang økonomi påvirker verdsettingen av lærere med formell utdanning i Kunst og håndverk. I tillegg ble det i både intervjuer og spørreundersøkelse tydelig at lærerne med et høyt antall studiepoeng i faget, oppfatter et høyt antall studiepoeng som nødvendig for å undervise i faget. Det kan se ut som at lærernes oppfattelse av hvorvidt formelle studiepoeng har en betydning for undervisningspraksis, er avhengig av hvor formelt fordypet de selv er i faget. Jeg ser det derfor som en mulighet at en lærer først via sin formelle utdanning i et fag, vil oppdage hvilke kompetansehull og mangler som finnes i egen kompetanse, og også muligens i egen undervisningspraksis.

I det fjerde temaet *Kunst og håndverk i et samfunnsperspektiv* ble lærernes legitimering av Kunst og håndverk som grunnskolefag og deres påvirkning på elevenes videre studie- og yrkesvalg belyst. Med utgangspunkt i deres samlede uttalelser kan det oppsummeres at faget er viktig for elevenes evne til: Idéutvikling, problemløsning, forståelse for samfunnsutvikling, forståelse av praktisk og manuelt arbeid, utvikling av kreativitet, entreprenørskap, individuell personlig og sosial utvikling, å kunne reparere ting i hjemmet, å tenke utenfor boksen, å kunne forstå en designprosess, og å komme opp med gode håndverksmessige og kreative løsninger på ulike problemstillinger. Et fokus på samfunnsutvikling og elevens individuelle utvikling skiller informantens uttalelser. Det er interessant at informanten uten formell fagkompetanse omtaler elevenes individuelle utvikling i større grad enn hva de andre informantene gjør. Jeg ser det som mulig at informantens formelle bakgrunn påvirker hvilket legitimeringsgrunnlag de gir faget. Etter mitt syn er det spesielt interessant at ingen av informantene, bortsett fra FA240, har et fokus på å knytte ulike studier og yrkesgrupper til undervisningen i faget. Rådgiver, faget Utdanningsvalg og manglende kunnskap om utdanningsprogrammene på videregående ble synliggjort som påvirkende mekanismer til denne praktiseringen.

Veien videre

Kritisk realisme åpner opp for at man skal følge praksisfeltet og ikke ekskludere noe som kan være essensielt å drøfte i et samfunnskritisk perspektiv (Danermark et al., 2003). Blant lærernes uttalelser i de fire temaene ser jeg at det er mange strukturer og mekanismer på ulike plan i skoleverket som kan ligge til grunn for prioriteringen av formell fagkompetanse i faget. Som nevnt i kapittel 3. *Forskningsstrategi* vil det i en fagdidaktisk undersøkelse som dette være ulike rammer i skoleverket som utgjør strukturene og mekanismene jeg ønsker å løfte som årsaksforklaringer (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Med utgangspunkt i kritisk realisme og tolkningsstrategien presentert i *Figur 6, kapittel 3. Forskningsstrategi*, vil jeg ta utgangspunkt i et utvalg av strukturene og mekanismene som er sammenfattet over. For å ta undersøkelsens aktører på alvor i et kritisk realistisk perspektiv vil jeg følge opp deres engasjement rundt problematikk som for meg virker essensiell for betydningen av formell fagkompetanse i undervisningspraksis. Derfor vil formell fagkompetanse videre bli problematisert i lys de fire mekanismene *progresjon i et sammenhengende utdanningsløp, læreplanens utforming, fagdidaktisk forståelse og gruppestørrelse*.

Problemstillingens andre del vil drøftes med den didaktiske relasjonsmodellen som verktøy, da relasjonsmodellen som presentert i *Figur 1, kapittel 1. Introduksjon til undersøkelsesfeltet*, er sentral i prosjektets tematikk og konstruerte problemstilling. For å se nærmere på hva som kan ligge til grunn for prioriteringen av formell fagkompetanse i Kunst og håndverk vil jeg ta utgangspunkt i utvalgte strukturer og mekanismer med et meta-perspektiv, der mine tolkninger av lærernes uttalelser vil løfte mekanismene som årsaksforklaringer i ulike drøftingsperspektiver. Med utgangspunkt i sammenfatningen over ser jeg at lærerens fagkompetanse som rammefaktor for undervisningspraksis i Kunst og håndverk, må sees i relasjon til andre rammer i skolen. Av tendenser i undersøkelsens data ser jeg det derfor aktuelt å bringe årsaksforklaringene inn i det jeg velger å kalle drøftingsperspektiv 1. *Fagkompetanse i relasjon til Kunnskapsløftets intensjon* og drøftingsperspektiv 2. *Fagkompetanse i relasjon til andre rammefaktorer*. Disse drøftingsperspektivene er konstruert med hensyn av de utvalgte årsaksforklaringene i lys av innholdet i den didaktiske relasjonsmodellens to deler ”mål” og ”rammefaktorer” (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 89-98). Dette vil forklares nærmere i neste kapittel. De utvalgte årsaksforklaringene vil forsøke å favne kompleksiteten av de mange uttalte strukturene og mekanismene i faget som påvirker prioriteringen av formell fagkompetanse på ulike nivå i skoleverket.

5. ÅRSAKSFORKLARINGER

I dette kapitlet besvares problemstillingens andre del: Hvilken betydning mener ungdomsskolelærere i Kunst og håndverk at formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis i faget, og hvilke årsaksforklaringer for prioritering av formell fagkompetanse kan spores i deres uttalelser? Av undersøkelsens empiri via lærerperspektivet presentert i forrige kapittel vil jeg her gå inn i de to drøftingsperspektivene 1. *Fagkompetanse i relasjon til Kunnskapsløftets intensjon* og 2. *Fagkompetanse i relasjon til andre rammefaktorer* for å aktualisere fire underliggende mekanismer og strukturer i skolen og belyse årsaksforklaringer knyttet til prioritering av formell fagkompetanse. Fordi jeg vil diskutere utvalgte årsaksforklaringer med mitt meta-perspektiv, ser jeg det som aktuelt å trekke inn relevant debatt fra både det skolepolitiske og faghistoriske klima.

Jeg ser at de utvalgte årsaksforklaringene i lys av relasjonsmodellens ”mål” og ”rammefaktorer” eksisterer i ulike skolefaglige nivå, et større skolepolitisk utviklingsnivå og et mer avgrenset skolepraksisnivå. Derfor vil diskusjonen i dette kapitlet løftes ved å foregå i disse nivåene og knyttes til hvert av de to drøftingsperspektivene. Drøftingsperspektiv 1. *Fagkompetanse i relasjon til Kunnskapsløftets intensjon* vil hovedsakelig ta for seg et større strukturelt diskusjonsnivå som eksisterer i de skolepolitiske debattene knyttet til fagkompetanse i faget og grunnskolen. Her kommer progresjon i utdanningsløpet og læreplanens utforming inn som årsaksforklaringer. Drøftingsperspektiv 2. *Fagkompetanse i relasjon til andre rammefaktorer* vil ta for seg konsekvensene de skolepolitiske debattene fører til i skolen via et mer avgrenset diskusjonsnivå knyttet til praksis i faget og grunnskolen. Her kommer lærerens fagdidaktiske forståelse og gruppestørrelse inn som årsaksforklaringer. Til slutt vil jeg tilføre et tredje diskusjonsnivå der jeg med mine refleksjoner oppsummerer foregående diskusjoner av formell fagkompetanse i et fremtidsperspektiv via spørsmålet *Hva ønsker vi at Kunst og håndverk skal være?* I tråd med Nielsens (2009, s. 26) definisjon av fagdidaktikkens kjerne har jeg gjennom litteratur og undersøkelsen belyst ulike refleksjoner rundt hva faget *er*, og vil i dette kapitlet belyse årsaksforklaringer for å kunne legge grunnlaget for en videre diskusjon i fagfeltet om hva faget *ønsker å være*.

1. Fagkompetanse i relasjon til Kunnskapsløftets intensjon

I skolen finnes mange ulike mål det arbeides mot, men her vil jeg gå nærmere inn i relasjonsmodellens "mål" via læreplanen, LK06. Dette fordi læreplanens intensjon setter premissene for undervisning i Kunst og håndverk. Jeg forholder meg til begrepet "mål" med utgangspunkt i at det er elevenes læringsutbytte som er det endelige målet med undervisningen og at dette "[...] må stå i sentrum når lærere planlegger og gjennomfører undervisning." (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 92). Av undersøkelsens data ser jeg det aktuelt å diskutere relasjonen mellom lærerens formelle fagkompetanse, progresjon i det sammenhengende utdanningsløpet og læreplanens utforming for å kunne si noe om prioriteringen som gjøres av formell fagkompetanse i faget Kunst og håndverk. Diskusjonene i dette drøftingsperspektivene vil foregå i en større strukturell diskusjon av de prioriteringer som gjøres i fag- og skolepolitiske kretser. Jeg vil forsøke å belyse læreplanens intensjon via noen av dens ulike mål, knyttet til skolepolitiske og faghistoriske debatter der jeg med et kritisk realistisk perspektiv ser ulike aktører i et samspill med mekanismer og strukturer som genereres i grunnskolen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 46-54). Diskusjonene i dette drøftingsperspektivet vil omtales som diskusjonsnivå 1.

Progresjon i et sammenhengende utdanningsløp

Undersøkelsens aktører uttaler at fagkunnskapen elevene kommer fra barneskolen med er blitt svekket i løpet av de siste 10-15 årene og at dette reduserer nivået på undervisningen. Noen av informantene med mye formell fagkompetanse opplever sin kompetanse som overflødig i dagens ungdomsskole, selv om de mener det er viktig med mye fagkompetanse i Kunst og håndverk. I tillegg er det kun en av informantene som konsekvent fokuserer på elevenes videre studie- og yrkesvalg innen faget i egen undervisning. Dette gjør at jeg anser det som aktuelt å diskutere progresjon gjennom alle grunnskolenes trinn. For å aktualisere det manglende fokuset på progresjon vil jeg her diskutere lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk i lys av et sammenhengende utdanningsløp fra 1.-13. trinn som struktur og potensiell årsaksforklaring knyttet til prioritering av formell fagkompetanse. Selv om undersøkelsen er gjennomført blant lærere som kun underviser på ungdomsskolen har jeg også fått et innblikk i lærernes refleksjoner rundt betydningen av fagkompetanse på barneskolen 1.-7. trinn og deres egen betydning for elevenes videre år på videregående skoles trinn 11.-13. I lys av dette ser jeg et behov for å reflektere rundt at Kunst og håndverk i grunnskolen skal legge premissene for elevenes grunnkunnskap når de går over til

videregående skole. Slik Eva Lutnæs' (2014, 2015) uttaler kreves det høyt kvalifiserte lærere som kan faget for å oppnå dette.

Et 13-årig utdanningsløp

Etter innføringen av Reform 94 (R94) har vi med elevenes lovfestede rett til tre års videregående opplæring i praksis fått et 13-årig utdanningsløp, der grunnskolen skal forberede og gjøre elevene rustet for overgangen til videregående skole (Regjeringen, 1996). På videregående har elevene mulighet til å enten gå yrkesfaglige utdanningsprogram som fører ut i arbeidslivet, eller studiespesialiserende utdanningsprogram for å studere videre ved høyskole eller universitet.²² Med det 13-årige utdanningsløpet²³ til grunn kan det være interessant å se på grunnskoleløpets formål. Grunnskolens sluttmaal har som intensjon å "[...] å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling." (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 8). For å konkretisere leser jeg dette som at grunnskolens intensjon er å tilstrebe elevene allmennkunnskap for å forstå konteksten av samfunnet vi lever i og fagkunnskap for å utvikle interesse mot eget framtidig yrkesvalg på videregående og eventuelle vidare studier. Jeg lesar dette som at eleven skal bli en ressurs for både seg selv og for samfunnet han eller hun lever i. Innholdet i de gjeldende læreplanene er målet skolen skal strekke seg etter og som en videreføring fra L97 har LK06 har en overordnet generell del der det defineres syv mennesketyper: *Det meningsøkende menneske, Det skapende menneske, Det arbeidende menneske, Det allmenndannede menneske, Det samarbeidende menneske, Det miljøbevisste menneske, og Det integrerte menneske* (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Med de første seks mennesketyperne er intensjonen at hver elev etter grunnskolens 10 år skal bli til det syvende og integrerte menneske. Dette integrerte mennesket skal være skolens langsiktige mål via hvert enkelt fag. En del av formålet med Kunst og håndverk er at faget skal bidra til "[...] utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv." (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2). Jeg ser med dette at formålet med Kunst og håndverk er i tråd med grunnskolens formål presisert i den generelle delen av læreplanen.

²² Et kombinasjonsløp av både yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsprogram kan også gjennomføres for å oppnå både fag-/svennebrev og generell studiekompetanse.

²³ Utdanningsløpet kan være 10-årig da videregående utdanning ikke er lovpålagt. Det valgte videregående utdanningsprogramet, studiespesialiserende eller yrkesfaglig, avgjør hvorvidt eleven har et 11, 12 eller 13-årig utdanningsløp, men jeg tar her utgangspunkt i det 13-årige med grunnlag i den lovfestede retten.

Slik fagdelene i LK06 er lagt opp bygger hvert trinn i fagene på de samme hovedområdene og danner dermed et grunnlag for progresjon i elevenes læringsutbytte gjennom løpet. For Kunst og håndverk skal de gjeldene hovedområdene *Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur* utfylle hverandre og utgjøre fagets innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Slik er læreren via sin undervisning med på å definere elevenes progresjon før neste utdanningstrinn og dermed vil også lærerens kunnskap og ferdigheter i og om et fag på de lavere trinnene være av avgjørende betydning for elevenes læring på de høyere trinnene. Dermed blir lærerens fagkompetanse i faget og tolkning av læreplanen essensiell allerede på de laveste trinnene i barneskolen. Informantene i undersøkelsen reflekterer ikke noe særlig over at utdanningsprogrammene Studiespesialisering med formgivningsfag, Design og håndverk og Medier og kommunikasjon alle bygger videre på innholdet i Kunst og håndverk. Det virker ikke som at de reflekterer over at disse utdanningsprogrammene er innenfor vårt fagfelt, og som innholdet i Kunst og håndverk skal gi en grunnopplæring til å mestre overgangen til. AL135 sier rett ut at han ikke kjenner valgmulighetene på videregående så godt. Ved å se til Kunst og håndverks formål i LK06 kan det leses at ”Faget er også forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg.” (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2). Av dette ser jeg det som at en lærer er forpliktet til å gi eleven den forberedelsen som er nødvendig før neste trinn på utdanningsstigen. Derfor synes jeg det er tankevekkende at det kun var en av informantene som konsekvent knyttet egen undervisning til relevante studier og yrkesgrupper. Lærerne i intervjuene hadde et varierende syn på hvilket ansvar han eller hun har for det videre utdanningsløpet, noe jeg synes er interessant med tanke på at vi har hatt et 13-årig utdanningsløp siden 1994 (Regjeringen, 1996). Hos enkelte informanter var ikke progresjon et uttalt fokusområde, så kanskje progresjon i opplæringen ikke er utdypet i de ulike lærerutdanningene? En positiv effekt av at jeg stilte spørsmål om progresjon i intervjuene var at flere av informantene uttrykte at de var glad jeg tok opp dette fordi det gav motivasjon for å konsekvent knytte prosjektene i faget til mulige valg på videregående og relevante yrkesgrupper. Dette ser jeg som oppløftende.

Med utgangspunkt i læreplanens intensjon i både utforming av kompetansemål og formål i fagfeltet og generell del ser jeg det som en del av Kunnskapsløftets intensjon at læreren skal ha større frihet ved utforming av undervisningspraksis, og at læreren skal tenke progresjon gjennom hele fagets i et sammenhengende utdanningsløp. Etter min forståelse må læreren med den læreplanen vi i dag har tenke langsiktig frem mot elevenes neste trinn. Læreplanens intensjon er i den forstand et 13-årig utdanningsløp.

Opplæringslovens kompetansekrav i lys av skolepolitisk prioritering

Flere av informantene peker på at elevenes kunnskap fra barneskolen påvirker nivået på undervisningen på ungdomsskolen. Dermed spør jeg; hvordan kan et kompetansekrav til lærere på ungdomstrinnet få full effekt for elevenes læringsutbytte når det samtidig ikke settes noe krav til kompetanse på barnetrinnet? Og hvordan kan skolen da sørge for elevenes progresjon i faget? Opplæringslovens kompetansekrav er etter min forståelse av betydning for progresjon i faget og for elevenes læringsutbytte i det sammenhengende utdanningsløpet. I spørreundersøkelsens data kommer det som vist i *Figur 11* frem at 72,26 prosent av respondentene mener læreren burde ha 60 studiepoeng eller mer for å undervise i Kunst og håndverk i ungdomsskolen. Dette flertallets ønske strider dermed mot dagens praktisering og lovverk der det er satt et minimumskrav på 30 studiepoeng for undervisning på ungdomsskolen (§10-2. Opplæringslova, 1998: revidert 2014). Av disse dataene kan det tyde på at skolepolitikere og det praktiserende fagfeltet i Kunst og håndverk har ulik oppfatning av mengden kompetanse det er behov for i faget i ungdomsskolen. Ut fra det nye kompetansekravet i opplæringsloven kommer det til syne at språkfagene og Matematikk prioriteres ved å få et høyere kompetansekrav enn alle de andre fagene, et krav på 60 studiepoeng (§10-2. Opplæringslova, 1998: revidert 2014). Her mener jeg at jeg ser et skille mellom prioritering av fag som kan antyde at politikerne som sitter på den utøvende, lovgivende makten, ikke anser lærerens formelle fagkompetanse som like viktig i *alle* fag på ungdomsskolen. Flere informanter nevner blant annet ytre faktorer som Pisa og nasjonale prøver som påvirkende på skolens prioritet av Kunst og håndverk og lærere med formell fagkompetanse i faget. Dermed ser jeg det som naturlig at nettopp dette diskuteres i lys av de nye kompetansekravene.

Som nevnt i *Debatt rundt lærerens fagkompetanse* i kapittel 2 har Ole Breiseid (Jakobsen & Gossner, 2014), Svein Sjøberg (2014a, 2014b) og Ulf Lundgren (Rogne & Hage, 2015c) alle gått ut med kritikk av hvordan blant annet Pisa motiverer for en rangering av fag i skolen, der Pisa-fagene anerkjennes som viktigere enn andre. Kristin Clemet, som var kunnskapsminister da de to første Pisa-undersøkelsene ble publisert i 2001 og 2004, sier seg uenig med både Breiseid og Sjøberg om at skolepolitikere fokuserer for mye på Pisa-resultatene; ”Pisa-undersøkelsen er bare én av mange kilder til kunnskap om skolen. At den er mest kjent og dominerer mediebildet, betyr ikke at skolepolitikere tillegger den like mye vekt som Sjøberg påstår eller tror.” (Clemet, 2014). Også Birgitte Jordahl, statssekretær i Kunnskapsdepartementet for Høyre, støtter dette synet. Hun mener Pisa gir et godt grunnlag

for å forstå skole i et globalt perspektiv (Rogne & Hage, 2015c). Det ser med dette ut som at det finnes en uenighet rundt innvirkningen standardiserte prøver har på skolepraksis og hvorvidt Pisa dominerer skolepolitikken for mye eller ikke. Her kan jeg til dels være enig med Jordahl om at Pisa kan gi et grunnlag for å forstå skole i et globalt perspektiv, men jeg vil gjerne nyansere ved å si at Pisa kan gi et grunnlag for å forstå *enkelte fragmenter* ved *enkelte fag* i et globalt perspektiv. Alle skolens fag er ikke med i undersøkelsen, og kun enkelte deler av fagene som er med testes (Sjøberg, 2014a).

Ved å se på pressemeldingen *Mer matte, ikke mer valgfag!* fra byrådet i Oslo kommune kan det se ut som at Clemets oppfattelse av skolepolitikeres vektlegging av tester som Pisa, ikke stemmer helt med dagens prioritering i Osloskolen. I pressemeldingen fra 2011 lanserer tidligere skolebyråd Torger Ødegaard et handlingsprogram for bedre læringsresultater i ungdomsskolen. Handlingsprogrammet går mot regjeringens innføring av praktisk rettede valgfag i 9. trinn. Ødegaard uttaler det slik:

I Oslo beholder vi fokus på skolens viktigste oppgave, nemlig at alle elever skal kunne lese, skrive og regne best mulig etter 10 år. Regjeringens forslag innebærer at dette målet uthules. Vi vil satse mer på de viktigste fagene. Det er ingen vei utenom, dersom Norge skal få en skole i verdensklasse (...). (Byrådet Oslo kommune, 2011).

Her skriver Ødegaard sort på hvitt at det må satses mer på noen få deler av opplæringen, ”de viktigste fagene”, om Norge skal få en skole i ”verdensklasse”. En skole i verdensklasse leser jeg som at Norge skal score høyt på Pisa, i og med at det satses mot et mål der sammenlikning med andre land er sentralt. Videre i pressemeldingen kan det leses at ”Vi styrker innsatsen i basisfagene matematikk og norsk – det viktigste først!” (Byrådet Oslo kommune, 2011). Her er det tydelig at noen fag, Matematikk og Norsk, anerkjennes som viktigere enn de resterende fagene i læreplanen. Denne uttalelsen innebærer ikke hele skolens mandat, som Breiseid etterlyser en satsning på og det kan tyde på at verken Ødegaard, Clemet eller Jordahl anerkjenner problematikken Breiseid, Sjøberg og Lundgren peker på. For meg er det tydelig at Pisa har en innvirkning på skolepolitikeres prioriteringer i grunnskolen. Nå er jeg ikke av en slik oppfatning at det er galt å satse på fag som Matematikk, Norsk eller Engelsk, men jeg stiller meg kritisk til den skjeve prioriteringen av fag og rangeringen av hvilken kompetanse som anerkjennes som viktig og mindre viktig i samfunnet. En skjevhet jeg registrerer starter allerede i grunnskolen.

Kan det være slik at Clemets uttalelse om at skolepolitikere ikke vektlegger Pisa-resultater i for stor grad, oppleves annerledes for skoleledere? Jeg ser det som en mulighet at det faktisk oppleves et press fra politisk hold som forflyttes nedover i skolesystemet ved at skoleeiere ordlegger seg slik de gjør, slik som byrådet i Oslo kommune. Nå har ikke jeg intervjuet skoleledere i min undersøkelse, men flere av lærerne antydet i intervjuene at ledelsen ved deres skole fikk føringer fra skoleeier om hva som skal prioriteres og ikke i skolen. Signalene som antydes av rektor Nysether i *Redd det raknar for kunstfaga* (Rogne & Hage, 2015d), der Bergen kommune ikke anerkjenner verkstedene i Kunst og håndverksrommene som viktige, gjør at jeg undrer om denne skoleeieren heller ikke anerkjenner behovet for lærere med formell fagkompetanse. Signalene Nysether antyder samstemmer med andre skolelederes uttalelser. En av Oslo-skolelederne i Catrine Lies mastergradsavhandling informerer om at han eller hun opplever press fra områdedirektør for å prioritere Norsk framfor Kunst og håndverk, og får kritikk om det satses på Kunst og håndverk (Lie, 2013, s. 44). Disse tendensene vises også i Anne Bamfords kartlegging *Arts and cultural education in Norway*, der flere informanter uttalte at de som skoleledere følte et press for å fokusere på det som omtales som ”kjernefag” og at dette dermed hadde nedslående effekt på fag som Kunst og håndverk (Bamford, 2012, s. 12-13). I lys av Nysether, Lie og Bamford ser det ut som at enkelte skoleledere opplever en viss føring fra skoleeier, tross Clemets uttalelse om at Pisa-fagene ikke vektlegges mer enn andre fag. Med dette ser jeg også noen tendenser som kan belyse hvorfor det nå er slik at det kun er fagene Norsk, Samisk, Norsk tegnspråk, Engelsk, Matematikk har et kompetansekrav på 60 studiepoeng på ungdomstrinnet, mens alle andre fag har et kompetansekrav på 30 studiepoeng. Og hvorfor fagene Norsk, Samisk, Norsk tegnspråk og Matematikk som har et kompetansekrav på 30 studiepoeng på barneskolens trinn, mens det ikke er et kompetansekrav for å undervise i de resterende fagene (§14-2, 14-3 Forskrift til opplæringslova, 2006: revidert 2014; §10-2 Opplæringslova, 1998: revidert 2014). Med unntak av Norsk tegnspråk og Samisk er fagene som har fått høyest antall studiepoeng de samme fagene som måles i Pisa. Hvorvidt Pisa er en direkte årsak til kompetansekravet skal ikke jeg konkludere med her, men jeg vil påpeke at jeg ser noen sammenfallende tendenser.

Her ser jeg det relevant å gå til opplæringsloven. I opplæringslovens kapittel 10, om personalet i skolen, presiseres det at ”Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse.” (§10-1 Opplæringslova, 1998: revidert 2012). Læreren som underviser i Kunst og håndverk er altså ved lov pålagt å ha relevant fagkompetanse, men hva er egentlig

”relevant” kompetanse når det ikke er satt et kompetansekrav på barnetrinnet? Dette får meg til å stille spørsmålstegn ved om skoleledere oppfatter realkompetanse som like ”relevant” som formell kompetanse. Samtidig står det i samme kapittel at ”Skoleeigar kan, så langt det er nødvendig, fråvike kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag i tilfelle der skolen ikkje har nok kvalifisert undervisningspersonale i faget. Det må takast stilling til dette for kvart skoleår.” (§10-2 Opplæringslova, 1998: revidert 2012). Etter min forståelse ser det ut som at skoleeier, altså kommunen, kan avgjøre hvorvidt det skal prioriteres lærere med formell fagkompetanse eller ikke i faget Kunst og håndverk. Her blir jeg svært interessert i hva som ligger bak ”så langt det er nødvendig” og hvor langt loven strekkes i praktiseringen av den, men av hensyn til avhandlingens rammer vil jeg ikke gå videre med dette her.

Jeg ser at opplæringslovens kompetansekrav for grunnskolelærere muligens kan plante noen holdninger til hvilke fag som krever mye kompetanse fra læreren og ikke, og ser som en konsekvens at kompetansekravene kan konstruere en forsterket rangering av viktige og mindre viktige fag i grunnskolen. Med et slikt skille mellom fag blir jeg i likhet med Eva Lutnæs (2015, s. 42) ”[...] bekymret over at vi satser så smalt på elevenes kompetanse i grunnskolen”. Jeg ser med dette et behov for at vi skal satse på lærere med mye formell fagkompetanse i alle fag, fremfor kun i noen få.

Læreplanens utforming

I undersøkelsen ser jeg at lærerens tolkning av læreplanen uttales som en essensiell mekanisme som påvirker undervisningspraksis og elevenes læring. Av både informanter og respondenter kommer det fram at kompetansemålenes utforming i læreplanen oppleves som omfattende og lite konkrete, noe som samsvarer med uttalelsene av lærere i *Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Dale et al., 2011; Utdanningsdirektoratet, 2012). Slik Nielsen (2009, s. 87) beskriver det gir læreplanen ”[...] den enkelte skole og lærer økt frihet til lokal tilpasning.”, og det er lærerens ansvar å tolke læreplanens kompetansemål, for å deretter konstruere elevenes læringsmål og nivå-differensierte måloppnåelse for kunne vurdere elevene. I undersøkelsens data kommer det fram at samtlige av lærerne, inkludert lærerne med mye formell fagkompetanse, uttaler det som utfordrende å konstruere gode læringsmål, som gjør meg interessert i hvordan lærere uten noen formell fagkompetanse opplever det. I undersøkelsen uttales det også at man som lærer ikke trenger å legge inn mye innsats i undervisningen, men likevel holde seg innenfor kompetansemålene fordi de er vage. Jeg ser det med dette som en mulighet at den lokale tilpasningen Nielsen omtaler kan gi uheldig

virkning for elevenes læringsutbytte i faget. Muligens kan enkelte læreres praktisering av å lage ”dorullnisser”, slik MA300, FA240 og AL135 omtaler det, være en direkte konsekvens av læreplanenes vage mål. På grunnlag av uttalelsene i undersøkelsen ser jeg det som nødvendig å se nærmere på lærerens fagkompetanse i lys av læreplanens utforming.

Ved å sammenlikne Kunst og håndverk i L97 og LK06 blir det tydelig at læreren nå har større frihet til å konstruere undervisningens innhold, nettopp fordi det kun presiseres hva elevene skal *kunne* etter endt trinn. Hva elevene skulle *lære* var tydeligere presisert i L97 og gav derfor læreren mye av innholdet i undervisningen (Nielsen, 2009). Innholdet må læreren nå i større grad konstruere via læringsmål. I lys av at det blant spørreundersøkelsens respondenter er 31 prosent som underviser på ungdomsskolen med mindre enn 60 studiepoeng i faget og at det i Lagerstrøm et al. (2014) vises at det er 44 prosent uten formell fagkompetanse som underviser i Kunst og håndverk i grunnskolen totalt, lurer jeg på om læreplanens åpne mål er hensiktsmessig for elevenes læringsutbytte i faget. Jeg ser at lærerens tolkning av læreplanens kompetansemål kan åpne opp for stor variasjon i elevenes læringsmål i Kunst og håndverk fra skole til skole, basert på den individuelle lærers bakgrunn og tolkning av læreplanens mål. Lærere har også en frihet til å selv velge metode for å tilegne elevene faget i sin undervisning, som også medfører et ansvar. I *Lærerprofesjonens etiske plattform* presiseres det at ”Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør.” (Utdanningsforbundet, 2012). Jeg ser med bekymring på at det ofte ikke tilsettes lærere med mye utdanning i Kunst og håndverk, da dette sender noen signaler om en nedprioritering av faget. Jeg stiller spørsmålsteget ved om ansvaret læreren sitter på i sin undervisningspraksis da verdsettes.

Tydelige mål å strekke seg etter i undervisningen gir elevene en sikkerhet for at deres læring tas på alvor, og ved å kunne dokumentere de konstruerte læringsmålene sikres elevene en rettferdig vurdering av deres praktiske prosjekter. Grundig dokumentasjon gir også sikkerhet ved en eventuell klagesak. Men hvilken kvalitetssikring kan skolene egentlig gi elever og foreldre om læreren som underviser ikke vet hvordan gode læringsmål skal konstrueres, fordi han eller hun ikke har gjennomgått en formell utdanning med en fagdidaktisk komponent i faget? Hvordan skal elevene få en rettferdig vurdering og økt læringsutbytte om læreren ikke vet hva som kjennetegner en god nivå-differansiert måloppnåelse i Kunst og håndverk? Med en slik praksissituasjon som vises rundt formell fagkompetanse i Kunst og håndverk, via blant annet Lagerstrøm (2007); Lagerstrøm et al. (2014) og skolefagsundersøkelsene (Espeland et al., 2013; Vavik et al., 2010), forstår jeg at fokuset i undervisningen av faget ved enkelte

skoler tillegges ”kos” og ”hobbyvirksomhet”, slik det uttales av enkelte informanter. Nettopp at det kun fokuseres på *hva* som skal lages, fremfor *hvordan* og *hvorfor* noe skal lages og hva elevene skal *lære* ved å lage. Jeg ser det som en mulighet at en slik praksis kan få ringvirkninger innad i skolens praksis og prioriteringer, ved at læreren uten utdanning i faget setter en slik standard som kan føre til at faget ikke anerkjennes som viktig.

Skolepolitikeres ansvar

I undersøkelsen kom det frem ulike refleksjoner om den manglende fagkompetansen som presenteres i Lagerstrøms statistikk (2014). En årsak til den manglende formelle fagkompetansen i faget mener RK0 kan ligge i at mange velger flere fag ved siden av Kunst og håndverk i sin utdanning for å sikre seg jobb. Nettopp dette var årsaken til at AL135 valgte en allmennlærerutdanning fremfor en faglærerutdanning, tross den store interessen for praktiske håndverksfag, og understreker dermed RK0s refleksjon. Jeg synes RK0s uttalelse ”det er ikke jobb til alle” er veldig interessant med tanke på tallene i Lagerstrøms statistikk. Når det synliggjøres at 44 prosent av lærerne som underviser i faget i grunnskolen mangler formell kompetanse, ser jeg ikke hvordan årsaken kan være at det ikke er jobb til alle. I mine øyne er jobbene der, men årsaken ligger mer i at ufaglærte i faget ansettes og at det er en manglende satsning på å ansette de lærerne som har formell kompetanse. Skolepolitikere, skoleeiere og skolelederes ansvar må derfor diskuteres.

Faglærerne og lektorenes vanskelige arbeidsmarked som poengtert i Gulliksen (2012); Lutnæs (2008) og den høye andelen allmennlærerutdannede som underviser i faget (Kjosavik et al., 2003; Nielsen, 2009), er interessant ved å se til dagens grunnskolelærerutdanning (GLU). Ved å gå til HiOA-studieleder Bjørn Smestads undersøkelse av GLUs studiepoengsproduksjon på nasjonalt plan for skoleåret 2012-2013, kan det leses at studiepoengsproduksjonen for Kunst og håndverk og de andre praktisk-estetiske fagene er lav og samsvarer dårlig med fagenes størrelse i grunnskolen. I Norsk og Matematikk er det er en overproduksjon av studiepoeng, sett i forhold til fagenes størrelse og behov i skolen (Smestad, 2014, s. 142). Det er altså for få lærerstudenter som velger Kunst og håndverk inn i fagkretsen sett opp mot hva behovet for disse lærerne er i skolen, mens det er for mange som velger fagene Norsk og Matematikk ut fra hvilket behov skolene har. I tillegg vises det at fire GLU-studier ved landets høyskoler ikke produserte noen studiepoeng i Kunst og håndverk for det nevnte skoleåret. Smestads tall på studiepoengsproduksjonen på GLU samsvarer noe med tendensene i studentenes holdninger til utdanning i Kunst i håndverk via Opstads (2013) undersøkelser ved GLU på

UiT. Nemlig at studentene mener de ikke trenger formell fagkompetanse for å undervise i faget og derfor ikke velger det inn i fagkretsen. Med slike holdninger og fagvalg produseres det ikke studiepoeng i faget Kunst og håndverk.

Ved å lese Smestads oversikt over studiepoengsproduksjonen på GLU er det interessant at Solberg-regjeringen i *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014) argumenterer for et behov for flere lærere i nettopp fagene som har en overproduksjon i forhold til fagets størrelse i skolen. I *Lærerløftet* er et av målene, i tillegg til innføringen av kompetansekrav, å gjøre om 4-årige GLU til masterutdanning innen 2017 der ”Master i lærerutdanningsfagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk skal prioriteres.” (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 12). Dette leser jeg som en prioritering av læreres utdanning i grunnskolefagene Norsk, Engelsk og Matematikk, og en nedprioritering av utdanning av de resterende fagene. Skolepolitikeres omtale av hvilke type lærere samfunnet har behov for mener jeg til en viss grad vil påvirke hvilke fag som ses på som viktige og ikke ved studentenes valg av utdanning. På grunnlag av at så få studenter velger Kunst og håndverk ved GLU, og mange velger Norsk og Matematikk, ser jeg det som en mulighet at studentene kan være påvirket av fagenes satsning og omtale. Gulliksen (2012) og Lutnæs (2008) reflekterer over at det er et vanskelig arbeidsmarked for faglærer- og lektorutdannede i formgivning, kunst og håndverk, og samtidig viser Smestad at det produseres få studiepoeng i Kunst og håndverk på ved GLU. Om disse tendensene vedvarer stiller jeg spørsmålsteget ved hvordan det skal gå med faget og elevenes læring i Kunst og håndverk i fremtidens skole?

I *Debatten: Testing i skolen* (NRK, 12.03.2015) uttalte Steffen Handal, nestleder i Utdanningsforbundet, at læreres handlingsrom i egen undervisning påvirkes i for stor grad av politikere: ”Det er vanskelig hvis politikerne begynner å nedprioritere noen av målene, fremfor noen andre. Da er vi på ville veier, for da legger politikerne seg inn i det, der de egentlig har sagt at vi skal ha et bredt spekter av mål.” (NRK, 12.03.2015, tid 28:00). Ved at politikere, slik Handal uttaler, prioriterer og nedprioriterer læreplanens ulike mål ser jeg det som en konsekvens at enkelte fag, deriblant Kunst og håndverk, kan innskrenkes i grunnskolen. Handal poengterer at Osloskolen og andre skoler i landet er på vei mot en nedprioritering av enkelte av læreplanens mål, og at dette reduserer lærerens handlingsrom i undervisningen. Jeg tyder det som at han her sikter til at ikke hele læreplanen og skolens mandat blir tatt hensyn til, slik også Breiseid (Jakobsen & Gossner, 2014) og Sjøberg (2014a, 2014b) poengterer. Anniken Hauglie, Oslos byråd for kunnskap og utdanning, responderer med å si at ”Undersøkelser viser at våre elever har veldig god demokratiforståelse, og det er

utrolig bra. Mitt mål er at de også skal være gode i de grunnleggende ferdighetene. I lesing, skriving og regning.” (NRK, 12.03.2015, tid 29:48). Jeg synes både Handal og Hauglies kommentarer er interessante, men ønsker å ta tak i Hauglies kommentar om de grunnleggende ferdighetene.

De fem grunnleggende ferdighetene slik de er definert i LK06 er 1. *å kunne uttrykke seg muntlig*, 2. *å kunne uttrykke seg skriftlig*, 3. *å kunne lese*, 4. *å kunne regne* og 5. *å kunne bruke digitale verktøy*. Disse fem er en del av læreplanen for hvert enkelt fag og i læreplanen for Kunst og håndverk presiseres det at ”Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen.” (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 5). Disse ferdighetene er altså allerede integrert i læreplanens kompetansemål. Ved at læreren planlegger undervisning og konstruerer læringsmål ut fra kompetansemålene ser jeg det som en naturlig følge at de grunnleggende ferdighetene er en del av fagets innhold og da også elevenes læring i faget. Det er derfor interessant at Hauglie kun nevner tre av disse ferdighetene da hun velger å trekke de frem i debatten. Hvorfor kun tre? Er det slik at hun kun anser disse tre som grunnleggende ferdigheter, tross det er fem som er nedsatt i læreplanen? Kan det være slik at Hauglie anerkjenner disse tre ferdighetene som viktigere enn de resterende to? Om jeg ser til opplæringsloven er det tydelig at ” Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her” (§2-3 Opplæringslova, 1998: revidert 2009). Dermed leser jeg det også som at lærerens ansvar ligger i å formidle alle de fem grunnleggende ferdighetene til sine elever, og jeg lurer på om det da er overflødig å fremheve de som viktige. Er ikke deres viktighet noe innlysende ved at de er presisert i læreplanene? Det kan se ut som at Handals bekymring over at politikere nedprioriterer noen av målene i læreplanen stemmer med virkeligheten i Osloskolen, om det legges til grunn at Hauglie faktisk mener lesing, skriving og regning er viktigere enn de resterende to grunnleggende ferdighetene i LK06. Om slike uttalelser fra politiske hold fører til at enkelte skoleledere velger å satse på formelt utdannede lærere i kun noen av grunnskolens fag, ser jeg det som problematisk at LK06s kompetansemål presiseres som tvetydige og vage, slik det uttales i undersøkelses data og evalueringen av LK06 (Dale et al., 2011; Utdanningsdirektoratet, 2012).

I søken etter å diskutere læreplanens intensjon kom jeg over et interessant dokument linket på nettsiden til Korsvoll barneskole. Heftet *På vei til ungdomsskolen* av Utdanningsetaten i Oslo kommune henvender seg til elever ved 7. trinn og deres foreldre, og er ment for å gi

informasjon om overgangen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet. I heftet opplyses det om at ”Lesing, regning og skriving er viktigst” og at ”Osloskolen satser særlig på basisfagene norsk, matematikk (realfag) og fremmedspråk” (Utdanningsetaten, udatert). I likhet med byråd Hauglies uttalelse fremheves enkelte deler av læreplanen over andre deler, som tyder på en nedprioritering av blant annet Kunst og håndverk. Her stiller jeg spørsmålsteget ved hvordan Oslo kommune og Utdanningsetaten kan bestemme hva som er viktigere enn noe annet i opplæringen, da de på lik linje med alle andre skoleeiere er lovpålagt å forholde seg til hele LK06 i opplæringen. I tillegg setter jeg spørsmålsteget ved hvilke signaler det sender elevene som skal begynne på ungdomsskolen at det allerede er forhåndsbestemt hva i læreplanen og ungdomsskolen som ansees som viktig og mindre viktig. I opplæringsloven presiseres det at ”Grunnskoleopplæringa skal omfatte religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring.” (§2-3 Opplæringslova, 1998: revidert 2009). En slik bredde av fagområder representeres også i LK06 og understrekes via den generelle delens syv mennesketyper (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Etter min forståelse er læreplanens intensjon, via opplæringslovens presisjon, bredde i elevenes kompetanse ved at skolen skal ta sikte på å utvikle disse menneskelige egenskapene i hver enkelt elev. En bredde som ikke benyttes til det fulle om enkelte deler fremheves som ”viktigst”, slik som i Utdanningsetatens hefte. For meg ser det med det ut som at etaten vektlegger noen av målene i læreplanen som viktigere enn andre. En slik segregering av kunnskap og kompetanse ser jeg på som uheldig for elevenes nødvendighet av å forstå et samfunns komplekse sammensetning av fagområder. En sammensetning grunnskolen, via læreplanen, har ansvar for å tilegne elevene læring om og forståelse for.

Kunst og håndverks legitimeringsgrunnlag

I prosjektets undersøkelse synliggjøres ulike legitimeringsgrunnlag for Kunst og håndverk som grunnskolefag. Blant annet kreativitet, problemløsning, entreprenørskap, praktisk arbeid nevnes som kjernen i faget. Jeg ser at de ulike historiske perspektivene Lutnæs (2011) skriver om aktiveres via lærernes uttalelser, da informantene på ulikt vis legitimerer faget med aspekter fra fagets historikk. Informantene som har fagdidaktisk kompetanse via formell utdanning i faget tillegger i større grad faget et samfunnsperspektiv enn hva RK0 gjør, som i større grad fokuserer på elevenes individuelle legitimeringsgrunnlag. Elevens individuelle utvikling var sterkt vektlagt som fagets legitimeringsgrunnlag i perioden etter 1960 da faget het Forming og sammenfaller med det Lutnæs omtaler som perspektiv 3. *Frigjøring av*

iboende skapende uttrykk. Også perspektiv 2. *Formalestetisk oppdragelse* tar for seg elevenes individuelle utvikling ved å "[...] gi de nøklene til kunstopplevelser, samt oppdra til gode valg senere i livet når de kjøper eller lager noe til eget hjem." (Lutnæs, 2011, s. 78-80). Nå er det slik at RK0, i likhet med alle øvrige informanter, arbeider og underviser med dagnes LK06 til grunn, men jeg ser at Lutnæs' perspektiv 2 og 3 tydeligere fremmes ved informantens uttalelser om fagets legitimeringsgrunnlag enn hva det gjør hos de øvrige informantene. Via MA300, FA240 og AL135s uttalelser sammenfaller deres legitimeringen av faget med formålet til faget i LK06 og Lutnæs' perspektiv 4. *Kritisk og medskapende samfunnsaktør* (Lutnæs, 2011, s. 78-80). Via et slikt kunnskapssyn er intensjonen at eleven blant annet skal lære å forstå og gjenkjenne samfunnets visuelle koder, kunne stille seg kritisk og være en deltakende borger.

Ved at læreren legitimerer faget ut fra et gitt perspektiv, anser jeg det som naturlig at dette perspektivet også blir overført til elevene gjennom undervisning. Men kan vi som lærere egentlig velge hvilket område av faget som skal vektlegges? Om vi ser på læreplanens fire hovedområder, *Visuell kommunikasjon, Kunst, Design og Arkitektur*, er det ikke gitt noen form for regulering rundt hvor stor plass i undervisningen de ulike områdene i faget skal ha. Dette leser jeg som at de skal ha like stor plass. I debatten i Bergens Tidende tidligere i år registrerte jeg at enkelte omtalte Kunst og håndverk som "kunstfagene", mens andre omtalte faget som "håndverksfaget". Denne segregering av to av fagets dimensjoner hører etter min forståelse ikke hjemme i dagens læreplan. Ved at enkelte i fagfeltet separerer det som i utgangspunktet er ett, sammensatt fag, ser jeg det som en mulighet at det fortsettes å vedlikeholdes et historisk skille av fagets kunstdimensjon og håndverksdimensjon. Brønne (2011) advarer mot det hun kaller en konstruert kontrovers i faget og påpeker at opprettholdelsen av et slikt skille er mot sin hensikt. Jeg sier meg enig med Brønne og ser at en dimensjon eller et hovedområde i faget ikke burde brukes på bekostning av andre, men heller kombineres for å løfte undervisningens kvalitet i Kunst og håndverk. Jeg stiller derfor spørsmålstegn ved om den vage utformingen av kompetansemålene i LK06 og det faktum at mange lærere underviser i faget uten formell kompetanse, bidrar til å svekke den faglige kvaliteten og elevenes læringsutbytte som skal ha sitt utgangspunkt i alle fagets hoveddeler.

Etter samtale med alle lærerne ser jeg at om det er få, men faglig sterke lærere i Kunst og håndverk ved en skole, så kan de få utrettet like mye som om det hadde vært mange som stod i faget. Ved det faglige fellesskapet kan dagens utforming av kompetansemål være fordelaktig. Jeg ser det som mer problematisk med omfattende og lite konkrete

kompetansemål der læreren står alene i faget, og særlig om man har ikke har formell opplæring i faget.

2. Fagkompetanse i relasjon til andre ramme faktorer

I dette drøftingsperspektivet går jeg nærmere inn i relasjonsmodellens ”rammefaktorer” ved å se på hvordan utvalgte årsaksforklaringer muliggjør og begrenser undervisning og elevenes læring i Kunst og håndverk (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 89). Formell fagkompetanse vil bli sett i lys av lærerens fagdidaktiske forståelse og gruppestørrelse som rammefaktor for elevenes læring da jeg ser et engasjement fra både informantene og respondentene rundt denne problematikken. Diskusjonene i dette drøftingsperspektivet vil foregå i et mer avgrenset nivå hovedsakelig knyttet til fag- og skolepraksis, via både skolepolitiske og faghistoriske debatter. Jeg vil belyse fagdidaktisk forståelse og gruppestørrelse som rammefaktorer i faget, knyttet til prioritering av formell fagkompetanse sporet i lærerens uttalelser. Diskusjonene i dette drøftingsperspektivet vil omtales som diskusjonsnivå 2.

Fagdidaktisk forståelse

I undersøkelsen nevner flere av informantene at et fokus på elevens læringsutbytte og læringsmålet med en gitt oppgave er det som skiller formelt utdannede lærere fra lærere uten formell utdanning. Det ble uttalt at lærere uten formell utdanning i større grad har et kortsiktig fokus på hva som skal lages, fremfor et langsiktig fokus på hva som skal læres ved å lage, mens AL45 uttalte at det er det fagdidaktiske innholdet i egen formelle utdanning, i tillegg til erfaring, som gjør at hun anser seg selv som en god lærer i Kunst og håndverk. Det kan altså tyde på at de ulike aktørene påvirkes av den fagdidaktiske forståelsen de innehar, og jeg ser det som essensielt å diskutere samspillet mellom aktørenes uttalelser og fagdidaktikk som mekanisme, og derfor fagdidaktisk forståelse som årsaksforklaring. Jeg forholder meg til at ”Rammefaktorer tolkes av lærere. Lærenes oppfatning av rammefaktorene preger og styrer arbeidet og blir dermed en rammefaktor i seg selv.” (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 90).

Den fagdidaktiske komponenten

For å se nærmere på den fagdidaktiske komponenten i formell utdanning ser jeg det som relevant å først se hva lærerens rolle i grunnskolen er. I LK06s’ *Prinsipper for opplæringen* står det at lærerens kompetanse og rolle ”[...] består av flere komponenter der faglig

kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 5). Lærerens rolle er altså kompleks og sammensatt av flere kunnskapsområder. Ved å se til utdanningene kommer det til syne at lærere som er utdannet faglærer i formgiving, kunst og håndverk har 180 studiepoeng viet til Kunst og håndverk i grunnskolen²⁴ og via utdanningen har opplæring i alle komponentene formulert i *Prinsipper for opplæringen* inkludert i studiet (Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design, 2015). Disse komponentene er også inkludert i PPU-studier (Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design, 2005) og ved studier i Kunst og håndverk på GLU (Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning: Fakultet for lærarutdanning og internasjonale studium, 2014a, 2014b), ved HiOA. Ved å se til programplanene på faglærerutdanningen, PPU og GLU ved HiOA kommer det til syne at kunnskap om fagets innhold og de ulike delene av faget i LK06 med en fagdidaktisk forankring tar del i studienes læringsutbytte, i tillegg til at man lærer å formidle faget til barn og unge, veiledet gjennom praksisperioder. I programplanen til faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk for kull 2015 kommer det til syne at:

Fagdidaktikkens oppgave er spesielt å utvikle kandidatens kunnskaper om fagfeltets legitimering og metodiske redskaper til planlegging, undervisning og vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring ut fra gjeldende læreplan (Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design, 2015).

Etter min forståelse er det dette *Prinsipper for opplæringen* påpeker som lærerens rolle i grunnskolen, altså det som innebærer fagets ”[...] historie, særtrekk og potensial.” og er fagdidaktikkens innhold (Nielsen, 2009, s. 26). Jeg ser det som at det er dette Klafki (2001 [1959, 1979]) etterlyser med innføringen av kategorial dannelse. Nemlig en forståelse av dialektikken mellom de ulike komponentene som utgjør lærerens ansvar og rolle i undervisningen. Denne dialektikken ser jeg det mulig å innføre i undervisning ved å ansette lærere som har faglig, pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse gjennom formell utdanning.

Ved at en lærer ikke har formell utdanning vil heller ikke komponentene i *Prinsipper for opplæringen* være systematisk inkludert i personenes kompetanse, og slik jeg ser det vil ikke skoleleder ha en kvalitetssikring for at kandidaten som ansettes innehar kunnskap om hva som er fagets potensial. Her vil jeg trekke paralleller til studentene i Opstads (2013) undersøkelse

²⁴ Faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk fører til en bred kompetanse utover grunnskolen, men av hensyn til problemstillingen omtales kun kompetanse i grunnskolen her.

ved GLU på UiT, der studentene mente at formell fagkompetanse er nødvendig for å undervise i Kunst og håndverk. Fordi disse studentene ikke kjenner faget utover egen grunnskolegang og ikke kjenner fagets didaktikk, kan det tenkes at de ikke kjenner fagets særtrekk, historie eller potensial, og derfor ikke ser sin egen uvitenhet rundt faget. Dette samsvarer med aktørene i egen undersøkelse, da de med mye formell fagkompetanse mente at et høyt antall studiepoeng var nødvendig for å undervise i faget. I spørreundersøkelsen var det et tydelig skille mellom lærere med faglærerutdanning og allmennlærerutdanning. Dette forteller meg at det er en tendens at forståelsen av verdien som ligger i formell kompetanse er avhengig av den mengden kompetanse man selv har. Jeg ser det derfor som en mulighet at også ikke skoleleder eller skoleeier vil gjenkjenne behovet for formell kompetanse i Kunst og håndverk, om ikke han eller hun selv har formell kompetanse i faget.

Fagkompetanse, relasjonskompetanse og Lærerløftet

I regjeringens pressemelding av *Lærerløftet* uttales det at ”Det er grundig dokumentert i forskningen at elevene lærer mer når lærerne er faglig sterke” (Solberg-regjeringen, 2014). Thomas Nordahl, professor i pedagogikk, taler ofte for Hatties meta-undersøkelse (2009) og bruker dens resultater rundt effekter på læring blant annet for å argumentere mot pressemeldingens uttalelse om behovet for faglig sterke lærere: ”Sett ut fra metaanalysene som er gjort på feltet, er dette en for sterk formulering. I analysen til John Hattie står dette langt, langt nede på listen over faktorer som har effekt på elevenes læring” (Jelstad, 2014). I Hatties meta-undersøkelse (2009) av andre kvantitative studier tillegges lærerens relasjonskompetanse og formidlingsevne større verdi for elevenes læring enn lærerens fagkompetanse. I en rangering av 138 effekter på elevenes læring i skolen rangeres lærerens fagkompetanse som nr. 125, mens lærer-elev-relasjonen som nr. 11 (Hattie, 2013, s. 449-453).

Selv finner jeg det interessant at det i *Lærerløftet* fokuseres på fagene Norsk, Matematikk og Engelsk, til tross for at det er andre fag, deriblandt Kunst og håndverk og Mat og Helse, som har størst mangel av lærere med formell fagkompetanse (Lagerstrøm et al., 2014).

Statssekretær Birgitte Jordahl understreker en satsning på Norsk, Matematikk, Engelsk og Naturfag og begrunner dette med at ”[...] det er innenfor dei teoretiske basisfaga, særleg matematikk, vi har størst utfordringar” (Rogne & Hage, 2015a). Dette tolker jeg som at utfordringene knyttet til fagkompetanse i Kunst og håndverk via Lagerstrøm (2014), ikke er utfordringer viktige nok for sittende regjering. Jeg er undrende til at *Lærerløftet* ikke favner alle grunnskolens fag i like stor grad, men jeg kan ikke si meg helt enig i Nordahls bekymring

der han uttaler at regjeringen ”kaster bort pengene” ved å styrke faglig kompetanse i nevnte fag (Jelstad, 2014). Det kan se ut som at Nordahl støtter seg ene og alene på Hatties undersøkelser i sin bekymring. Jeg ser det som fordelaktig at fremtidens elever har en kvalitetssikring for at læreren de har i ulike fag faktisk har gjennomgått en formell opplæring i faget det gjelder. Det jeg stiller meg kritisk til i *Lærerloftet* er hvordan enkelte fag fremmes som viktigere å satse på enn andre, og hvordan den etter min forståelse sender noen signaler om en politisk rangering av læreplanens obligatoriske fag. En liknende observasjon har Karen Brønne gjort seg da hun i *Utdanning* uttaler at ”Lærerloftet fortel meg at politikarane framleis ikkje har forstått at det står så dårleg til i kunst og handverk.” (Rogne & Hage, 2015a). En konsekvens av denne rangeringen av fag ser jeg i uttalelsen til Peder Haug, professor i pedagogikk, om *Lærerloftets* prioriteringer:

Regjeringa vil gi lærerane fleire karrierevegar i skulen, men dei vil berre gi det til enkelte faggrupper. Det vil skape eit statushierarki og føre til uro i lærarkorpset. Dei som ikkje blir prioriterte vil føle seg mindre verdsette. Eit slikt system bryt med det forskninga har vist gir gode resultat i skulen (Rogne & Hage, 2015a).

Av Hatties rangering av effekter på læring kan det tolkes som at fagkompetanse er av liten betydning for elevenes læring. En tolkning Birger Paulsen (2014), pensjonert adjunkt i realfag, også gjør seg og stiller spørsmålsteget ved: ”Alle er skjønt enige om at samspillet med eleven er viktig. Og at fagmetodikk og pedagogisk kompetanse er like viktig som selve fagets innhold. Men hva slags ’samspill’ får vi ut av det om læreren ikke skulle være i stand til å opptre som faglig veiviser?”. Her ser det ut som at Paulsen poengterer betydningen av dialektikken mellom det faglige, fagdidaktiske og pedagogiske, i tråd med Klafki (2001 [1959, 1979]) sitt kategoriale dannelsesperspektiv. Også informantene uttalte betydningen av relasjonskompetanse, men poengterte at fagkompetansen ikke kan nedprioriteres: ”[...] noe grunnleggende burde de få med seg, og da må de få det fra en som kan det.” (FA240). Jeg ser det derfor ikke som fordelaktig å skille den faglige, fagdidaktiske og pedagogiske komponenten fra hverandre. Også Sjøberg ser Hatties meta-undersøkelse med kritisk blikk. Han kritiserer rangeringen av lærerens rolle for elevene læringsutbytte og advarer mot å ukritisk generalisere og overføre rapportens data som er fra andre land enn Norge, til norsk grunnskole (Sjøberg, 2012). Han understreker at undersøkelsens sammenlikningsgrunnlag til norsk skole er for svakt da ingen av studiene som er undersøkt er fra Norden: ”Når det dreier seg om metastudier foretatt i andre land, blir nok avstanden til norske klasserom i største laget, for å si det forsiktig” (Sjøberg, 2012, s. 47). Ut fra dette synes jeg det er veldig

interessant at regjeringen har benyttet undersøkelsens resultater i legitimeringen av *Lærerløftet*. At lærerens faglige kompetanse rangeres og, i følge Hattie, har mindre betydning for elevers læring stiller jeg meg i likhet med Sjøberg noe kritisk til. Når dette er sagt vil jeg gjerne understreke at også jeg mener at læreres formidlingsevne og relasjon med eleven er viktig, men jeg vil ikke rangere den opp mot andre effekter på læring og se den som viktigere enn fagkompetanse da jeg ikke ser dette som hensiktsmessig fordi alle effekter har en innvirkning på hverandre. I tråd med Klafkis dannelsesteori (2001 [1959, 1979]) mener jeg at både den faglige, den pedagogiske og didaktiske kompetansen må være sterkt tilstede i lærerens undervisning, og at det derfor vil være noe kunstig å skille ut enkelte aspekter som viktigere enn det andre.

Jeg ser det slik at om Hatties data tolkes ordrett av for eksempel skolepolitikere og skoleledere, kan de brukes som legitimeringsgrunnlag for å tilsette grunnskolelærere og andre med liten eller ingen formell kompetanse, fremfor faglærerutdannede i Kunst og håndverk. Sjøberg (2012, s. 47) påpeker at en slik undersøkelse og rangering som Hattie har konstruert lett kan misbrukes: ”Ofte settes de inn i en politisk/økonomisk kontekst, for eksempel av ivrige skoleledere som er opptatt av enkle (og gjerne billige) løsninger på skolens utfordringer.” Hattie (2010) har selv kommentert hvordan hans resultater lett kan bli feiltolket og misbrukt, og poengterer i begynnelsen av meta-undersøkelsens publikasjon at intensjonen ikke er å ”utarbeide enda en ’dette virker’-oppskrift, men å skape en historie som kan forklare de viktigste påvirkningene på elevenes læring.” (Hattie, 2009, s. 6; 2013, s. 31). Akkurat dette ser jeg at det er en mulighet for at enkelte skoleledere kan ignorere da de nå har en forskningsrapport som, om den leses som en ordrett rangering, legitimerer ansettelse av lærere med mindre formell fagkompetanse i Kunst og håndverk i en økonomisk presset situasjon, om det er det billigste alternativet i en tilsettingsprosess. Hva skjer da med praktiseringen av faget Kunst og håndverk, om den fagdidaktiske forståelsen læreren med formell kompetanse innehar i mindre grad blir prioritert av skoleleder?

Gruppestørrelse

Via undersøkelsens aktører uttales det at behovet for fagkompetente lærere er stort i Kunst og håndverk, men at det slik faget praktiseres i dag, uten delingstimer, ikke er behov for mye formell kompetanse fordi det ikke er plass til å utøve faget i verksteder. Enkelte uttaler også at de må redusere bruken av verksteder og tredimensjonale prosjekter på grunn av store elevgrupper. Det kommer tydelig frem hos både informanter og respondenter at store grupper

og fjerning av delingstimer i faget er en utfordring. Jeg ser et engasjement og en frustrasjon blant aktørene i det praktiserende fagfeltet over å ikke kunne gjennomføre større, tredimensjonale undervisningsopplegg for å øke elevenes kunnskapsnivå i faget. Samspillet mellom aktørene og gruppestørrelse i Kunst og håndverk ser ut til å påvirke behovet for formell fagkompetanse, og elevenes potensielle læringsutbytte i faget. Det er derfor et behov for å diskutere gruppestørrelse som mekanisme i skolen og årsaksforklaring for nedprioritering av lærere med formell fagkompetanse.

Et historisk blikk på gruppestørrelser

Hvorfor har det seg at så mange lærere i undersøkelsen uttrykker frustrasjon over gruppestørrelse akkurat nå? Ved å se til opplæringslovens del om forholdstallet på lærer og elev kan vi se at "Departementet kan fastsette nærmere forskrifter om forholdstallet mellom talet på lærere og talet på elever per skole eller per kommune. Forholdstallet kan variere på ulike trinn." (§8-3 Opplæringslova, 1998: revidert 2013). Utover dette er det ikke fastsatt et konkret maksantall elever per lærer i grunnskolens undervisning, annet enn at elevtallet skal være pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlig (§8-2 Opplæringslova, 1998: revidert 2009). Tidligere var det lovfestet et klassesdelingstall på to pedagoger i hver undervisningstime på 1. trinn om det var over 18 i elevgruppen og for resten av barnetrinnet var det maks 28 elever i gruppen. For ungdomstrinnet var det tillatt med maks 30 elever per lærer. Paragrafene som omtalte disse klassesdelingstallene ble opphevet med tidligere utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet i 2003 (Utdanningsforbundet, 2015). Gjennom tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) vises det at gruppestørrelsen har utviklet seg til å bli større de siste årene og Utdanningsforbundet påpeker at elevgrupper på omtrent 30 elever per lærer har blitt vanlig ved mange skoler (Utdanningsforbundet, 2015). Noe som også vises av uttalelsene i denne undersøkelsen, da samtlige av informantene uttaler problematikk med store elevgrupper. Også i spørreundersøkelsen påpekes store grupper på opp til 30 elever. De store gruppene har ført til at det tidligere i år ble fremmet et forslag om innføring av en nasjonal norm for lærertetthet. Normen skulle gjelde gruppestørrelser med maks 16 elever på 1.-4. trinn og 24 elever på 5.-10. trinn, men ble ikke vedtatt av Stortinget (Thaulow, 2015).

Gruppestørrelse i forskningen

Av undersøkelsens data ser det ut som at de store elevgruppene får konsekvenser for undervisningen og samtlige av informantene er enige om at store klasser i Kunst og håndverk påvirker elevenes læringsutbytte. Tross dette er det i forskningen stor uenighet rundt hvorvidt

mindre elevgrupper vil påvirke elevenes læringsutbytte i ulike fag. Ved å se til Hattie (2009) og hans rangering av effekter på læring kommer det frem at gruppestørrelse har mindre betydning for elevens læringsutbytte. Av 138 effekter plasseres gruppestørrelse som nr.106. En mulig årsak til dette presiserer Hattie at kan ligge i at læreren ikke tilpasser undervisningen til reduserte gruppestørrelser og at det muligens derfor ikke gir utslag i meta-undersøkelsen (Hattie, 2013). Slik Sjøberg (2012) uttaler kan Hatties rangering bli brukt mot sin hensikt i politiske og økonomiske avgjørelser, noe som synliggjøres i debatten om fagkompetanse, gruppestørrelse og lærertetthet i skolen. Utdanningsforbundet gjennomførte høsten 2013 en spørreundersøkelse blant sine hovedtillitsvalgte i kommunene der det kom frem at seks av ti kommuner foreslo kutt i skolebudsjettet for kommende år, 2014 (Utdanningsforbundet, 2013). Konsekvenser for disse kuttene innebærer blant annet kutt i lærerårsverk og samling av flere elever i større grupper. Nå vet ikke jeg om kommunene konkret støtter seg på Hattie ved slike kutt i skolebudsjettet, men jeg stiller spørsmålsteget ved hva en slik rangering av effekter kan gjøre med skolebudsjettene i kommuner med trang økonomi. Rangeringen kan i verste fall fungere som et legitimeringsgrunnlag for avgjørelser som på sikt fører til dårligere kvalitet i skolen ved å kutte årsverk.

Noen av aktørene i undersøkelsen påpeker at de ikke får brukt kompetansen sin fordi store grupper begrenser hva man kan jobbe med i et praktisk fag når man er opp mot 30 elever og én lærer i et rom det ikke er plass til alle. AL45 og AL135 uttalte at tiden ikke strekker til med så mange elever i Kunst og håndverk og at det er flere elever som ikke rekker å få veiledning i løpet av en undervisningsøkt. Via uttalelsene fikk jeg inntrykk av at elevene som trenger det mest ikke rekker å få hjelp, mens de som forstår oppgaven kjeder seg. FA240 påpeker at hun ikke får jobbet praktisk og må forenkle alle undervisningsopplegg og AL45 får ikke benyttet verkstedene og må være i vanlig klasserom. Jeg ser store elevtall som en potensiell faktor som påvirker den faglige praksisen i Kunst og håndverk som et praktisk fag.

I Hatties meta-undersøkelse er det kun kvantitative studier som er lagt til grunn, der begrensningen er lagt til elevenes prestasjoner. Det vil si at "[...] for eksempel holdninger, fysiske resultater, tilhørighet, respekt, medborgerskap og forkjærlighet for læring" ikke dekkes (Hattie, 2013). Det er altså flere sider av elevenes utvikling, som grunnskolen legger til grunn for, som ikke tar del i Hatties meta-undersøkelse. Kan Hatties rangering være overførbar til praktisk-estetiske fag og Kunst og håndverk i Norge? Sjøberg (2012) påpeker at studiene i meta-undersøkelsen ikke involverer målene som er nøkkelbegreper i opplæringslovens formålparagraf for norsk skole. Ved å se til formålparagrafen (§1-1

Opplæringslova, 1998: revidert 2008) kommer det til syne at verdiene som anerkjennes som grunnleggende i norsk grunnskoleopplæring, i stor grad samsvarer med de delene av elevens utvikling som er utelatt fra Hatties meta-undersøkelse. Med dette til grunn kan det se ut som at eventuelle skolers kutt av delingstimer i et praktisk fag som Kunst og håndverk, med legitimering i Hatties rangering av gruppestørrelse som nr. 106 av effektene på elevers læring, ikke bare gjør det utfordrende å sikre læring for alle elevene, men at et slikt kutt også bryter med formålsparagrafens nøkkelbegreper. Ved at de grunnleggende verdiene i opplæringsloven og læreplanen ikke er en del av meta-undersøkelsen, ser jeg det som utfordrende å direkte overføre den til norske forhold. I den svenske rapporten *Långsiktiga effekter av mindre klasser* (Fredriksson, Oosterbeek & Öckert, 2012) kommer det frem at mindre gruppestørrelse fører til 10 prosent bedre læringsresultater om elevtallet reduseres fra 25 til 20. Undersøkelsen er gjort blant sekstenåringer på 80- og 90-tallet og frem mot deres voksne liv opp til år 2009 og viste god effekt for de svakeste elevenes læringsutbytte, men også god langtidseffekt i elevenes arbeidsliv som voksne med 3,4 prosent høyere lønn. Undersøkelsen ble gjennomført i et representativt utvalg av ca 30 000 elever. Ved at denne rapporten er gjennomført blant svenske elever anser jeg den som en undersøkelse som kan knyttes tettere til den norske grunnskolen enn hva studiene i Hattie (2009) kan, som i stor grad er gjennomført i engelsktalende land som Storbritannia og USA. De kulturelle, skolehistoriske og skolepolitiske forholdene i Norge og Sverige er mer tilsvarende, enn hva det er i for eksempel Norge og England (Kjosavik, 2001; Tønnessen, 2011). Med dette til grunn er jeg undrende til hvorfor ikke den svenske forskningsrapporten har fått særlig oppmerksomhet her i Norge, da Hatties *Visible Learning* får så stor oppmerksomhet blant politikere, skoleforskere og i mediene.

Informantene peker på at gruppestørrelse har en betydning for deres undervisningspraksis og jeg ser at gruppestørrelse i et praktisk fag som Kunst og håndverk i relasjon med lærerens kompetanse er avgjørende for praktiseringen av faget. I flere tilfeller sitter læreren på mye kompetanse, men får ikke brukt den fordi det kun er mulig jobbe med enkle prosjekter som ikke krever maskiner og mye verktøy. Med utgangspunkt i aktørene i dette prosjektets undersøkelse ser jeg det som en mulighet at Hatties meta-undersøkelse, enkelte skolepolitikere og undervisningspersonell i skolen, via enkelte skoleledere og læreres syn på gruppestørrelse, og annen forskning ikke samsvarer. Uenighetene rundt gruppestørrelses betydning og opplæringslovens fjerning av et maksimums elevtall gjør at jeg ser det som en

mulighet at føringene hver enkelt skoleeier og skoleleder legger for skolen kan variere i stor grad, alt etter tolkning av forskningen og hvilken forskningsrapport som legges til grunn.

Gruppestørrelse og fysiske rammer

Det ser ut som at kutt i delingstimer påvirker både behovet for formell fagkompetanse og bruken av fysiske rammer som klasserom, verksteder og verktøy i undervisningen.

I artikkelen *Redd det raknar for kunstfaga* som ble presentert i kapittel 2, finner jeg skoleleder Paal Nysethers uttalelse interessant; ”Signala fra skuleeigaran Bergen kommune er at slike tradisjonelle formingsrom er gammaldagse” (Rogne & Hage, 2015d, s. 26). Jeg tolker dette som at skoleeier, Bergen kommune, ikke anerkjenner behovet for gode verksteder for å praktisere Kunst og håndverk. Kan det være slik det ikke satses på å vedlikeholde verksteder i Kunst og håndverk ved skoler i Bergen? Om det er slik at skoleeier ikke anerkjenner verkstedene som en rammefaktor for undervisning i Kunst og håndverk, undrer jeg om andre rammefaktorer anerkjennes som viktige. Hva med midler til å praktisere delingstimer, ansettelse av lærere med formell kompetanse i faget, og vedlikehold av verksted og verktøy? Om dette sitatet stemmer overens med virkeligheten lurer jeg på som sikkerhetsmessige hensyn blir tatt ved disse verkstedene og om skolene får midler nok til å drive faget etter læreplanens intensjon.

Flere lærere i undersøkelsen påpeker at de ikke bruker maskiner og redskaper av sikkerhetsmessige årsaker fordi det er for mange elever i rommet. Det er rett og slett uforsvarlig med mange elever og en lærer i et rom med farlige maskiner. I opplæringsloven uttales det at ”Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.” (§ 8-2 Opplæringslova, 1998: revidert 2009). Ved at det i undersøkelsen kom frem at faget enkelte steder ikke praktiseres på en måte som er med på å styrke elevenes læringsutbytte, kan det se ut som at disse skolene ikke praktiserer faget i tråd med opplæringsloven. AL135 fortalte at han ikke ville undervise i større prosjekter i trearbeid på grunn av store elevgrupper. Jeg tolker dette som å være noe problematisk fordi en konsekvens av denne begrensningen er at elevene ikke får oppleve å arbeide med tre i løpet av årene på ungdomsskolen. Fordi elevene har mulighet til å fordype seg i trearbeid på videregående via de yrkesfaglige utdanningsprogrammene Vg1 Bygg- og anleggsteknikk og Vg2 Design og trearbeid, mener jeg det vil være fordelaktig at læreren legger til rette for grunnleggende arbeid med treverk via Kunst og håndverk i grunnskolen. Hvordan kan så læreren oppdage om elever har talent innenfor dette eller eleven oppdage sin egen interesse

innenfor feltet, om ikke verkstedene tilrettelegges for arbeid med tredimensjonale prosjekter? Flere informanter påpeker at det ikke er fysisk plass til alle elevene i verkstedene ved at det er mangel på arbeidsplass til å jobbe praktisk og mangel på oppbevaringsplass til å lagre elevenes prosjekter. I LK06 presiseres det at ”Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget”. (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2). Av dette ser jeg det som vanskelig å opprettholde Kunst og håndverks formål og intensjon om å være et praktisk fag når rammene rundt gjør det nesten umulig å arbeide tredimensjonalt.

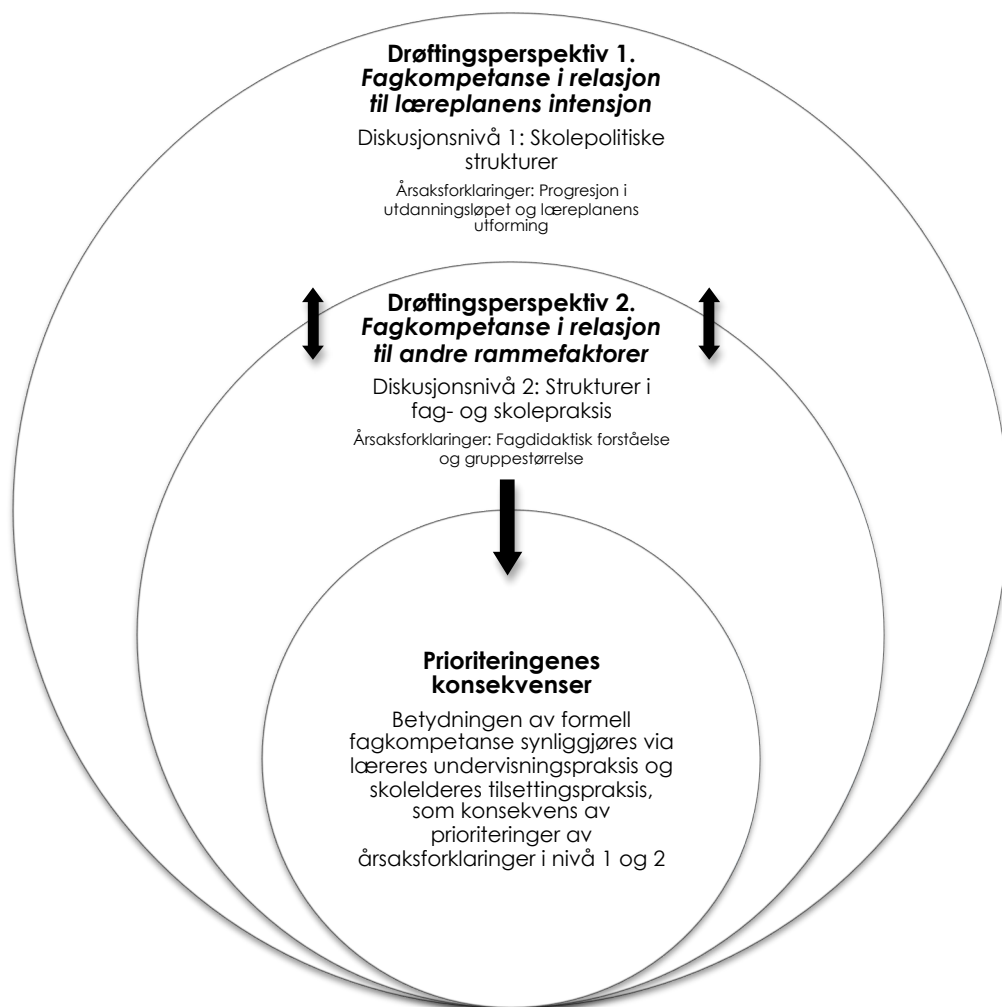
Hva ønsker vi at Kunst og håndverk skal være?

Her tilføres kapittelets tredje diskusjonsnivå. Hensikten med dette diskusjonsnivået er å se faget Kunst og håndverk i et fremtidsperspektiv ved å oppsummere og reflektere over det jeg har funnet i diskusjonene i de to foregående drøftingsperspektivene.

I drøftingsperspektiv 1. *Fagkompetanse i relasjon til Kunnskapsløftets intensjon og 2.*

Fagkompetanse i relasjon til andre rammefaktorer ser jeg at det eksisterer et samspill mellom årsaksforklaringene i diskusjonsnivåene, der begge nivåene påvirker hverandres praksis. De fire ulike årsaksforklaringene for prioritering av lærere med formell kompetanse i Kunst og håndverk, *progresjon i et sammenhengende utdanningsløp, læreplanens utforming, fagdidaktisk forståelse, gruppestørrelse*, er diskutert i sammenheng med skolepolitiske avgjørelser og fagpraksis i grunnskolen. Ved å se til kritisk realismes aktør/struktur-dualisme presiseres det at den sosiale virkeligheten eksisterer av et samspill mellom aktører og strukturer over tid (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 49). Skolepolitiske prioriteringer på statlig og kommunalt plan, påvirket av nasjonal og internasjonal skoleforskning, påvirker hvordan lærere og skoleledere igjen gjør sine prioriteringer i praksis. Jeg ser at skjeve prioriteringer av fagområder og formell kompetanse i grunnskolens fag i diskusjonsnivå 1, fører til konsekvenser på nivå 2 for både skolelederes tilsettingspraksis, der formell kompetanse i Kunst og håndverk i mindre grad prioriteres (Lagerstrøm et al., 2014), og for lærerens undervisningspraksis da undervisningen må forenkles på grunn av rammefaktorer som manglende fagkompetanse på lavere undervisningstrinn og store elevgrupper. Samtidig ser jeg at det som foregår i praksis i grunnskolen via diskusjonsnivå 2 påvirker hvilke skolepolitiske prioriteringer som gjøres på nivå 1. Slik ser jeg at aktørene, som er lærere, skoleledere, og skoleforskere, skoleeiere og skolepolitikere, praktiserer fag og grunnskole i

samspill med den konteksten de er i, som utgjøres av strukturer i faget, skolen og det norske og globale skolesamfunnet. Jeg vil gjenta at ”Rammefaktorer tolkes av lærere. Lærenes oppfatning av rammefaktorene preger og styrer arbeidet og blir dermed en rammefaktor i seg selv.” (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 90). Dermed ser jeg at drøftingen av relasjonen mellom lærerens formelle fagkompetanse, læreplanens intensjon og andre rammefaktorer i skolen i praksis påvirker hverandre i en slags spiral, der svekkelse av den ene parten får konsekvenser for de to andre. Prioriteringer i skolepolitiske strukturer fører til nye strukturer i fag- og skolepraksis, som får konsekvenser for læreres prioriteringer i egen undervisning og skolelederes prioritering av å tilsette lærere med formell kompetanse i Kunst og håndverk. Dette påvirker igjen nye diskusjoner av fag- og skoleutvikling i de skolepolitiske strukturene. Jeg ser det mulig at samspillet i prioriteringene som gjøres fører til konsekvenser i skolen som kan påvirke elevenes læringsutbytte i Kunst og håndverk. Se visualisering av de diskuterte årsaksforklaringenes aktør/struktur dualisme i *Figur 15*.



Figur 15: Årsaksforklaringenes aktør/struktur-dualisme

Dette leder meg til faget Kunst og håndverk i et fremtidsperspektiv og hva vi ønsker at faget skal være. I debatten rundt lærerens manglende fagkompetanse i Kunst og håndverk i Bergens Tidende kom det kritikk fra Sten Ludvigsen til det kunst- og designdidaktiske fagfeltet. Som leder for Ludvigsen-utvalget med ansvar for å vurdere elevenes læring mot fremtidens skole, uttalte han at fagfeltet kun klager over fagets situasjon, og ber om tydeligere deltakelse i diskusjonen om fagets utforming og videre fremtid (Rogne & Hage, 2015b). Karen Brønne og Kjetil Sømoe responderte ved å legitimere det Ludvigsen opplever som klaging: ”Det Ludvigsen omtalar som klaging, må heller sjåast som legitim kritikk av manglande satsing. Vi oppfattar at dei fagkompetente lærarane er moderne, opptekne av endring og svoltne på fagleg nytt. Det er berre ikkje nok av dei.” (Brønne & Sømoe, 2015). I likhet med Nielsen (2012) og Lutnæs (2014, 2015) fremsnakker Brønne og Sømoe den fagkompetente læreren med formell kompetanse i Kunst og håndverk. Her vil jeg fokusere på det som omtales som en legitim kritikk av manglende satsning.

I Ludvigsen-utvalgets delrapport (NOU 2014:7, 2014) omtales det at vi med LK06 og dagens grunnskolepraksis fokuserer for mye på breddelæring fremfor dybdelæring, noe som også understrekes i hovedrapporten til *Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Hodgson et al., 2012). Om faget Kunst og håndverk skriver Ludvigsen-utvalget:

Et kunst-og håndverksfag som skal favne *bredt*, synes å være det sentrale hensynet i Kunnskapsløftet. (...) At faget skal bidra til personlig utvikling og samtidig styrke mulighetene til å delta i et demokratisk samfunn, kan sees på som et ønske om å ivareta både en individrettet og en samfunnsorientert opplæring. (...) Samlet sett kan profilen til de praktiske og estetiske fagene gå ut over elevenes mulighet for dybdelæring. (NOU 2014:7, 2014).

Hva som må endres i Kunst og håndverks profil for at elevene skal få dybdelæring i fremtidens grunnskole vil det være interessant å følge de fremtidige diskusjonene av. Utvalgets mandat er ikke å konkret endre innholdet i faget, men med sluttrapporten som publiseres 15. juni 2015 vil det dukke opp ulike problemstillinger rundt fagets fremtid og det vil være spennende å se hvorvidt rapporten vil føre til en diskusjon rundt prioriteringen av lærere med formell fagkompetanse i Kunst og håndverk. Her vil fagfeltet måtte delta tydeligere i diskusjonene om fagets fremtid, slik Ludvigsen etterlyser.

Følgene av en slik sluttrapport kan føre til nye endringer grunnskolen, tross det kun er ni år siden LK06 ble innført. Jeg ser det som et paradoks at det stadig ønskes endring i

grunnskolens fag fordi elevene ikke lærer nok eller man mener at faget har behov for fornying, når det samtidig ikke prioriteres å tilsette lærere med mye faglig kompetanse i *alle* fag. Dermed vil man aldri se hva et fag slik det er utformet i læreplanen har potensial til og hvilket læringsutbytte elevene kan oppnå. Jeg ser det som en mulighet at det ønskes endringer i diskusjonsnivå 1, før fagets potensial tilrettelegges for gjennom skolens ulike påvirkende rammefaktorer i diskusjonsnivå 2. Selv etter en ny skolereform kan det være vanskelig å se et fags virkelige potensial, om man ikke ansetter lærere med kompetanse i faget. Jeg ser det som utfordrende å benytte sitt virkelige potensial for læring i et fag, når læreren ikke har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre i tråd med læreplanens intensjon. Ved å gå i dybden på progresjon i utdanningsløpet, læreplanens utforming, lærerens fagdidaktiske forståelse og gruppestørrelser ser jeg at disse ytre rammene påvirker hvilken betydning formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis i Kunst og håndverk, og også betydningen av skolelederens prioritering av lærere med formell fagkompetanse i faget.

Av undersøkelsens empiri presentert i kapittel 4 og årsaksforklaringene i de ulike diskusjonsnivåene presentert her i kapittel 5 ser jeg et behov for en satsning på fagets intensjon via dets påvirkende rammefaktorer i fremtidens Kunst og håndverk. En slik satsning innebærer en satsning på lærere med mye formell kompetanse i faget og en sterk fagdidaktisk komponent inkludert via utdanningen, og økt bruk av delingstimer og reduserte gruppestørrelser for å styrke den praktiske dimensjonen i faget. Jeg ser det slik at dette på sikt kan øke elevene læringsutbytte i faget og den yrkesfaglige kompetansen i et fremtidig samfunn.

Mangelen av formell fagkompetanse på barnetrinnet som vises i Espeland et al. (2013); Lagerstrøm et al. (2014); Vavik et al. (2010) og egen undersøkelses data og drøftingsperspektiver gjør at jeg vil fremme denne påstanden: Lav formell fagkompetanse blant lærere i Kunst og håndverk på barneskolen, svikter elevenes forutsetning for å lykkes på ungdomsskolen og i praktiske fag i videre utdanning på videregående skole. I likhet med Birkeland-utvalget (2014, s. 51-54) ser jeg et behov for en styrking av formell fagkompetanse blant lærerne i Kunst og håndverk på barneskolens trinn for å sikre et kunnskapsgrunnlag ved overgangen til ungdomsskolen, og ønsker dermed et kompetansekrav på minst 30 studiepoeng på mellomtrinnets 5-7. I lys av det utfordrende arbeidsmarkedet for faglærere og lektorer i formgivning, kunst og håndverk (Gulliksen, 2012; Lutnæs, 2008) og framskrivningene av lærermangel i fremtidens skole (Gjefsen et al., 2014), vil en satsning på tilsetting lærere bli

nødvendig, og dermed ser jeg det som naturlig at dette også vil inkludere en satsning på lærere med utdanning i Kunst og håndverk. Muligens vil en lærermangel gjøre det nødvendig å også prioritere en tilsetting av lærere med mye formell kompetanse i faget? Via dualismen mellom de ulike nivåene i skoleverket ser jeg mulighet for at en satsning på fagets ulike rammefaktorer kan få ringvirkninger og føre til økt læringsutbytte blant elevene og til at Kunst og håndverk får høyere status og anerkjennelse som grunnskolefag. En slik status stortingsmeldingen *På rett vei*, påpeker at Kunst og håndverk skal ha i grunnskolen (Meld. St. nr. 20. (2012-2013), 2013, s. 71).

6. EN PRAKTISK-ESTETISK VISUALISERING

Her presenteres prosjektets praktisk-estetiske visualisering av avhandlingen, ved å legge frem og forklare målsetting og praktisk utforming i arbeidet mot utstillingen.

Undervisningsrelatert målsetting

Utstillingen har en todelt målsetting. Som nevnt i kapittel 1. *Introduksjon til undersøkelsen*, ønsker jeg både å formidle prosjektets budskap via tekst for å belyse avhandlingens undersøkelsesfelt, men også å aktualisere visuell kommunikasjon som en av fire hovedområder i faget Kunst og håndverk i LK06. Derfor vil installasjonen i utstillingen og avgjørelser i arbeidsprosessen frem mot den utformes som et tenkt undervisningsopplegg som skal kunne gjennomføres i Kunst og håndverk på ungdomsskolen. Intensjonen er ikke å konstruere et ferdig undervisningsopplegg, men at alle avgjørelser jeg tar med tanke på utstillingens utforming skal kunne begrunnes med å være gjennomførbare i faget i ungdomsskolen. Jeg vil derfor utforske, gjennom eget praktisk-estetisk arbeid, hvordan elever kan utvikle kunnskap og ferdigheter om å visuelt uttrykke et budskap innenfor rammene av faget Kunst og håndverk. Jeg anser dette som en utforskningsprosess der jeg som fremtidig lærer tilegner meg kunnskaper jeg senere kan overføre til elever. Ved å jobbe med den praktisk-estetiske delen av masterprosjektet på denne måten, mener jeg at det praktiske og teoretiske knyttes sammen på en måte som er formålstjenlig for å fremme eget budskap, i tillegg til å tilegne meg kunnskaper om å fremme et budskap i faget på ungdomsskolen.

I visualiseringen ser jeg det som naturlig at min faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk påvirker hvilke avgjørelser jeg tar, med utgangspunkt i hva jeg anerkjenner som god i undervisning i Kunst og håndverk. Jeg er opptatt av elevenes læringsutbytte i faget, og i tråd med dette og årsaksforklaringene som er belyst i avhandlingen ser jeg at det dannes fagdidaktiske refleksjoner rundt hva elevene skal lære ved å jobbe typografisk. Min formelle fagkompetansens fagdidaktiske komponent aktiveres dermed. I egen og eventuelle elevers læringsprosess inneholder det praktisk-estetiske arbeidet to hovedkomponenter; læring om å ytre seg og å sende et budskap, og læring om estetiske virkemidler og visuell kommunikasjon. Jeg forholder meg til disse kompetansemålene fra LK06: Mål for opp læringen er at eleven skal kunne ”vurdere ulike budskap, etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame, film, nettsteder og dataspill” og ”bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne

interesser” (Kunnskapsdepartementet, 2006b). En slik todelt læringsprosess kan videre konkretiseres ned til læring om hvordan ulike kunstnere, designere og kommersielle krefter har uttrykt og uttrykker seg visuelt via tekst. Elevene vil kunne lære om typografi og fonter, om arbeid med tekst i ulike teknikker og materialgrupper, og om komposisjon som et formalt virkemiddel som grunnlag for læring om visuelle ytringer.

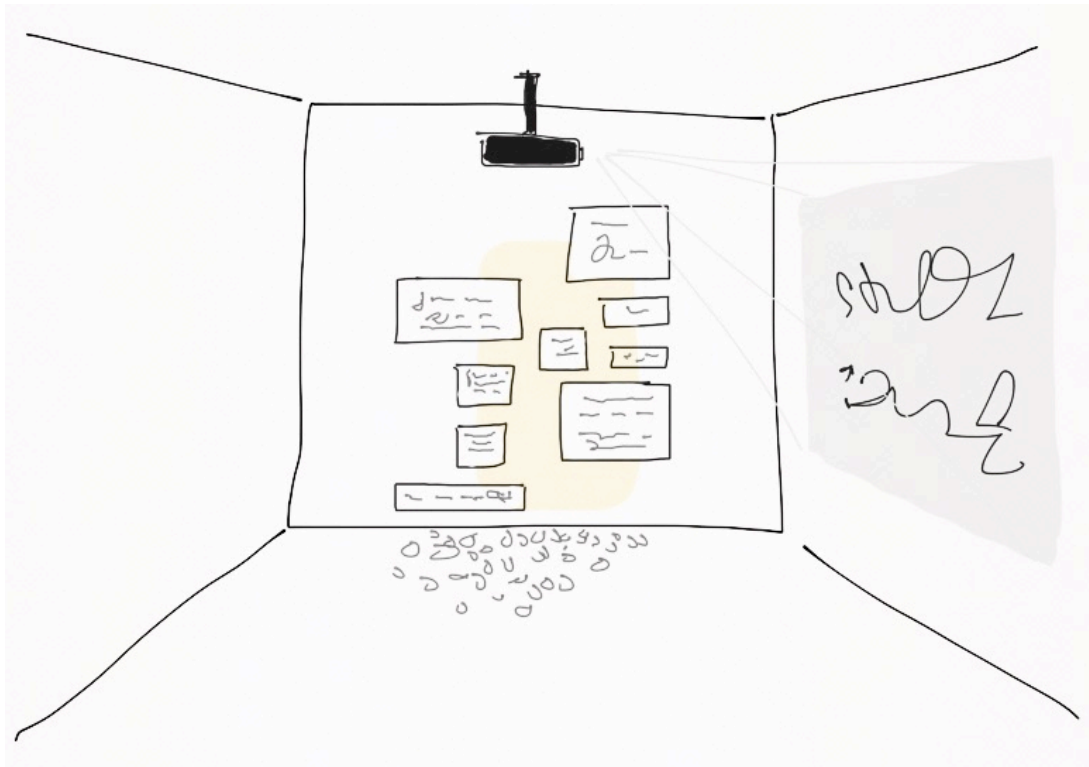
I utstillingen vil jeg formidle et fagpolitisk budskap via tekst som omhandler læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk, mens i ungdomsskolen vil elevene kunne arbeide med utviklingen av egne budskap knyttet til deres hverdag og kultur. Om arbeid med budskap via tekst skal gjennomføres i faget kan elevene enten formidle sine personlige budskap eller de kan arbeide med en gitt tematikk. For eksempel kan temaene mobbing, rasisme eller rus være aktuelle å arbeide med.

Utstillingens utforming

Med utstillingen vil jeg forsøke å presentere masterprosjektets undersøkelsesfelt ved å visualisere de ulike diskusjonsnivåene belyst i kapittel 5. *Årsaksforklaringer* og aktivisere aktør/struktur-dualismen som eksisterer mellom de ulike nivåene. De diskuterte årsaksforklaringene; progresjon i et sammenhengende utdanningsløp, læreplanens utforming, fagdidaktisk forståelse og gruppestørrelse ligger til grunn for dette. Samspillet mellom de ulike nivåene i drøftingsperspektiv 1 og 2 påvirker i ulik grad prioriteringen av formell fagkompetanse og som konsekvens, både læreres undervisningspraksis og skolelederes tilsetningspraksis. I utstillingen vil dette visualiseres for å kunne gi tilskueren et bilde av læreren som rammefaktor i Kunst og håndverk og vil mer konkret belyses via fire kategoriserte aktørers stemmer, der hver stemme representeres av hver sin materielle teknikk. Aktør 1 - Egne standpunkts stemme vil belyses via digital håndskrift produsert i tegneprogram på nettbrett. Aktør 2 - Informantene og respondentenes stemme vil belyses via maskinbroderi på tekstil. Aktør 3 - Forskning og styringsdokumenters stemme vil belyses via digital tekst. Aktør 4 - Ulike deltakere i offentlig debatts stemme vil belyses via utklippet papir collage. Med utgangspunkt i dette vil jeg fremvise en dialog mellom meg selv og tre andre aktørene som er delaktige i avhandlingen. På denne måten ønsker jeg å opplyse publikum om den manglende formelle fagkompetansen i faget. Hensikten er å fremvise kompleksiteten mellom de ulike aktørene i debatten om betydningen og prioriteringen av læreres formelle fagkompetanse i Kunst og håndverk.

Teknikken som representerer hver aktør er valgt ut fra teknikker som kan assosieres med aktøren. Aktør 1 som er mine standpunkt skal visuelt dominere utstillingen ved å bli lyst opp på vegg med projektor. Se skisse av utstillingens utforming i *Figur 17*. Dialogens aktør 2, 3, og 4 vil etter videre utprøving i teknikker og materiale, komme frem via en mixed-media collage inspirert av kunstnerne Jenny Holzer og Fiona Curran, presentert i kapittel 1.

Introduksjon til undersøkelsesfeltet.



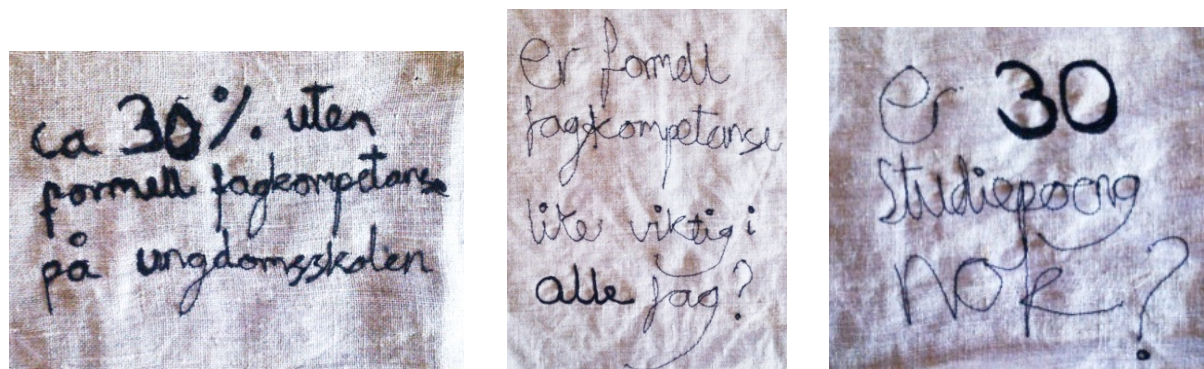
Figur 17: Skisse av utstillingens komposisjon

Figur 17 viser aktør 1, egne standpunkt, som projekteres på vegg, mens aktør 2, 3 og 4 plasseres i komposisjon på tilknyttet vegg. Komposisjonen fremstår som en collage som bindes sammen av en farget flate. På gulvet ligger buttons med standpunkt til publikum.

Etter inspirasjon i fargebruk og komposisjon fra Currans verk, *Until water runs clear*, vil jeg benytte en stor farget flate som bindeledd mellom ulike nøytralt fargede tekstelementer i komposisjonen. Utstillingen har som hensikt å opplyse publikum om prosjektet ved å, i likhet med Holzer, nå ut til publikum med tekst. Aktør 1s standpunkt vil lysprojekteres på vegg etter inspirasjon av Holzer. Derfor ønsker jeg at publikum, via informasjonen i min utstilling, skal kunne gjøre seg opp en mening om den problematiserte tematikken og få muligheten til å velge et av aktør 1 sine standpunkt. Ved å gi publikum muligheten til å ta med seg en button fra utstillingen, kan de selv velge om de vil støtte opp om standpunktene etter ikke, og blir

dermed en aktiv deltaker fremfor en passiv tilskuer. Her har jeg hentet inspirasjon fra både Holzers trykk på t-skjorter og fra 1970-tallets demonstrasjonstog der ulike budskap populært ble ytret via blant annet buttons.

Ved å benytte ulike teknikker som alle er gjennomførbare i Kunst og håndverk i ungdomsskolen vil jeg kunne utforske visuell kommunikasjon gjennom ulike formal-estetiske elementer som komposisjon, form, farge, og font. Prosessen i det praktisk-estetiske arbeidet, slik jeg ønsker å gjennomføre det, vil ha som hensikt å presentere masterprosjektet og å utvikle meg selv som lærer slik at jeg kan utfordre mine fremtidige elever i arbeid med visualisering av budskap via tekst. I *Figur 18, 19 og 20* vises et utvalg av prosessens arbeidsskisser, som alle vil videreutvikles. Aktørene som er delaktige gjennom prosjektets avhandling og benyttes for fremvise aktør/struktur-dualismen diskutert og knytte avhandlingen og det praktiske arbeide sammen. Teknikkene vil videre utforskes i sitt materiale via kontraster i font, størrelse og tekstuell komposisjon frem mot ferdigstilling og åpning av utstilling i mai 2015.



Figur 18: Utvalgte skisser av prosessens aktør 2

Informanter og respondenters sitater presenteres via teknikken symaskinsbroderi. Teksten frihåndstegnes på tekstil i ulike utprøvinger.

[...] Det er god grunn til å ha et våkent blikk på kunst og håndverksfaget i årene fremover. Det må gjøres grep for å sikre at den utviklingen som dataene viser og som mange respondenter adværer mot i innflyttingsfeltene, nemlig at kunst og håndverk er i ferd med å bli et rent kunst- og teori-fag i barneskolen på grunn av

manglende kompetanse
og økonomi, reverseres.

Epeland et al., 2013, s. 98

**DEN SOM SKAL TILSETT I
UNDERVISNINGSTILLING I
GRUNNSKOLEN OG I DEN
VIDAREGÅANDE SKOLEN, SKAL
HA RELEVANT FAGLEG OG
PEDAGOGISK KOMPETANSE.**

§10-1 Opplæringslova, 1998; revidert 2012

I visuell kommunikasjon er praktisk skapende arbeid med **todimensjonal form** og digitale bildemedier vektlagt. Form, farge og

komposisjon samt

idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling er sentrale emner i hovedområdet. Eksperimentering med visuelle virkemidler står sentralt i arbeid visuell kommunikasjon i ulike medier.

Kunnskapsløftet, 2006

Figur 19: Utvalgte skisser av prosessens aktør 3

Sitater fra ulike forskning og styringsdokumenter presenteres via digital tekst og fonter i ulike tekstbehandlingsprogrammer.

GRUNNSKOLEFAGENE
REPRESENTERER EN BREDE
MEN DEN BEGRENSES
EFFEKTIVT OM LEREREN
MANGLER UTDANNING
I FAGET DEN BLIR SATT
TIL Å UNDERVISE I

Lag og lær

JA TIL ET KRAV OM
DELINGSTIMER I
KUNST OG HÅNDEK

Figur 20: Utvalgte skisser av prosessens aktør 4

Sitater fra aktuelle deltakere i debatt i fagfeltet presenteres via utklippet tekst av magasinpapir. Ulike måter å arbeide med papircollage på vil videre utprøves.

7. OPPSUMMERENDE REFLEKSJON

Formell fagkompetanse som rammefaktor for undervisningspraksis i Kunst og håndverk har blitt undersøkt for å skape et diskusjonsgrunnlag i det Kunst- og designdidaktiske fagfeltet rundt betydningen av den manglende formelle fagkompetansen blant lærerne som underviser i faget. Gjennom samtaler med lærere ønsket jeg å forstå deres oppfatning av ulike strukturer og mekanismer i lys av deres formelle fagkompetanse. For å forstå betydningen av formell fagkompetanse som rammefaktor i Kunst og håndverk har det vært nødvendig å se på hvordan lærere selv har oppfattet dens betydning for faget. Dette har gitt meg en forståelse av formell fagkompetanse via et lærerperspektiv, og muligheten for diskusjon av deres uttalelser i et meta-perspektiv. For å diskutere årsaksforklaringer for prioritering av formell fagkompetanse via lærernes uttalelser, så jeg det som aktuelt å relatere til læreplanens mål og andre rammefaktorer i skolen, da både progresjon i det sammenhengende utdanningsløpet, læreplanens utforming, lærerens fagdidaktiske forståelse og gruppestørrelse ble sentralt i undersøkelsens empiri.

Ved å se nærmere på formell fagkompetanse i relasjon til læreplanens intensjon og ulike rammefaktorer i Kunst og håndverk har jeg forsøkt å belyse hvordan det eksisterer en dialektikk mellom relasjonsmodellens ”rammefaktorer” og ”mål”. Jeg ser at prioriteringen av faget i skolen på ulike strukturelle nivå i stor grad påvirker læreres undervisningspraksis og hvordan de reflekterer rundt behovet for formell fagkompetanse. Med kritisk realisme som vitenskapsteori og relasjonsmodellen som verktøy har en dualisme mellom aktører og strukturer på skolepolitisk nivå og i fag- og skolepraksis blitt synliggjort. Jeg anser denne dualismen som påvirkende årsak til den manglende fagkompetanse i faget, da de fire drøftede årsaksforklaringene påvirker hverandres praksis i en spiral av ulike nivåer. Dermed ser jeg at prioritering og/eller nedprioritering formell fagkompetanse i Kunst og håndverk på et av nivåene fører til konsekvenser for læreres undervisningspraksis og skolelederes tilsetningspraksis ved den enkelte skole. Ikke bare har læreren betydning som en rammefaktor i skolen, men andre rammefaktorer har også betydning for læreren.

Via både kvalitative og kvantitative data har jeg sett ulike forbedringspotensial for fagets praksis. Hvordan skolepolitikere anerkjenner verdien av formell fagkompetanse og skolefagene ulikt og gjør prioriteringer som ikke er i tråd med styringsdokumenter og det praktiserende fagfeltets syn, ser jeg på som urovekkende. Derfor spør jeg: Er det snakk om systemsvikt i norsk grunnskole, der Kunst og håndverk ikke praktiseres etter fagets intensjon?

Ved å ta tak i den manglende formelle fagkompetansen i faget og betydningen av lærere med formell fagkompetanse i undervisningen opplever jeg det som å ha kun gått i dybden på en liten del av undersøkelsesfeltet. Jeg har belyst en sammensatt problematikk og nøstet opp i noen tråder, men jeg ser samtidig at det gjennom prosjektet har blitt født nye spørsmål som det ville vært spennende å ta ytterligere tak i. Fordi denne undersøkelsen har tatt for seg noen større strukturelle nivåer knyttet til betydning og prioritering av formell fagkompetanse, ville det vært veldig interessant å gått nærmere i dybden på hvilke konkrete effekter lærerens formelle fagkompetanse i Kunst og håndverk har på elevenes læringsutbytte.

Jeg vil med dette betrakte denne mastergradsavhandlingen som et forprosjekt for eventuelle videre publikasjoner tilknyttet utvikling av Kunst og håndverk som grunnskolefag.

LITTERATUR

- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Eivind. (2014, 28.11-04.12). Svaret er strengere krav. *Morgenbladet*, s. 31.
- Archer, Michael. (2002). *Art since 1960* (2. utg.). London: Thames & Hudson.
- Bamford, Anne. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Berntsen, Dag Oscar Oppen. (2014, 7-13.10). Få høvelbenken tilbake i skolen. *Morgenbladet*, s. 28-29.
- Bhaskar, Roy. (1979). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Brighton: Harvester Press.
- Bhaskar, Roy. (1998). Philosophy and Scientific Realism. I M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson, & A. Norrie (Red.), *Critical Realism: Essential Readings* (s. 16-47). London: Routledge.
- Birkeland, Eirik, Andnes, Sissel, Kirksæther, Berit, Espeland, Magne, Myhre, Aslak Sira, Duun, Ann Evy, . . . Hamre, Ole (2014). *Det muliges kunst: Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Oslo: Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet.
- Bjørndal, Bjarne & Lieberg, Sigmund. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Borgen, Jorunn Spord. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Brønne, Karen. (2009). *Mellom ord og handling: Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo). Oslo.
- Brønne, Karen. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers - kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.
- Brønne, Karen & Sømoe, Kjetil. (2015, 20.01). Kommentar frå lærarar på siste plass. *Sunnmørsposten*, s. 22-23.
- Buch-Hansen, Hubert & Nielsen, Peter. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Byrådet Oslo kommune. (2011). - Mer matte, ikke mer valgfag! *Pressemelding 29.04.2011*. Oslo.
- Clemet, Kristin. (2014, 25.04). Sjøberg og Pisa. *Morgenbladet*, s. 30.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). London: Routledge.
- Curran, Fiona. (2011). *Until the water runs clear [Fotografi]*. Hentet 24.03.2015 fra <http://www.fionacurran.co.uk/works.php>
- Dale, Erling Lars, Engelsen, Britt Ulstrup & Karseth, Berit. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Evalueringen av Kunnskapsløftet). Oslo: Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte & Karlsson, Jan Ch. (2002). *Explaining Society: Critical realism in the social sciences*. London: Routledge.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte & Karlsson, Jan Ch. (2003). *Att förklara samhället* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2013). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (4. utg.). California: SAGE Publications Inc.
- Espeland, Magne, Arnesen, Trond Egil, Grønndal, Ingrid A., Holthe, Asle, Sømoe, Kjetil, Wergedahl, Hege & Aadland, Helga. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (Bind 2013/7). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fredriksson, Peter, Oosterbeek, Hessel & Öckert, Björn. (2012). *Långsiktiga effekter av mindre klasser*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknans- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- Gjefsen, Hege Marie, Gunnes, Trude & Stølen, Nils Martin. (2014). *Framskrivninger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring* (Rapporter 2014/31). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Gulliksen, Marte Sørø. (2012). Livet etter studiene: Hva gjør faglærer- og master-/hovedfagstudentene i formgiving, kunst og håndverk etter endt utdanning? *Uniped*, 35(1), 75-95.
- Hattie, John. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Hattie, John. (2010). On Being a 'Critic and Conscience of Society': The Role of the Education Academic in Public Debates. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(1), 85-96.
- Hattie, John. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestatjoner* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport, Evaluering av Kunnskapsløftet*. (NF-rapport nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning.
- Holzer, Jenny. (2000). *Truisms [Fotografi]*. Hentet 24.03.2015 fra <http://projects.jennyholzer.com/projections>
- Haabesland, Anny Å & Vavik, Ragnhild E. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, Helene. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design. (2003). *Bachelorstudium i faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk (FAGFKH-BA)*. Hentet 12.12.2014 fra http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/TKD/node_1015/Programplan-for-bachelor-i-faglaererutdanning-i-formgiving-kunst-og-haandverk-kull-2010-2011-2012-og-2013
- Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design. (2010). *Materstudium i estetiske fag (MAEST)*. Hentet 10.12.2014 fra http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/TKD/node_1015/Programplan-for-master-i-estetiske-fag-kull-2012-og-2013
- Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design. (2015). *Bachelorstudium tre-årig faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk (FAGFKH-BA2)*. Hentet 07.04.2015 fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/TKD/Bachelor/Faglærer-formgiving-kunst-og-handverk/Programplan-for-Bachelorstudium-tre-aarig-faglaererutdanning-i-formgiving-kunst-og-haandverk-kull-2015>
- Institutt for estetiske fag: Fakultet for teknologi kunst og design. (2005). *Praktisk-pedagogisk utdanning i Formgiving, kunst og håndverk (PPUFKH)*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/TKD/Evu/PPU-i-formgiving-kunst-og-haandverk/Programplan-for-Praktisk-pedagogisk-utdanning-i-Formgiving-kunst-og-haandverk-kull-2014>
- Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning: Fakultet for lærarutdanning og internasjonale studium. (2014a). *Kunst og håndverk 2, 1.-7. trinn*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Evu/Kunst-og-haandverk-2-1.-7.-trinn>
- Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning: Fakultet for lærarutdanning og internasjonale studium. (2014b). *Kunst og håndverk 2, 5.-10. trinn*. Hentet 06.04.2015 fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Evu/Kunst-og-haandverk-2-5.-10.-trinn>
- Jakobsen, Hanne Østli & Gossner, Ellen Lande. (2014, 04-10.04). Norsk skole er ute av kurs. *Morgenbladet*, s. 4-5.
- Jelstad, Jørgen. (2014). *Skoleforsker mener regjeringen prioriterer feil i Lærerloftet*. Hentet 04.04.2015 fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Samfunn/Politikk/Skoleforsker-mener-regjeringen-prioriterer-feil-i-Larerloftet/>

- Kahane, Lisa. (1983). *Truisms [Fotografi]*. Hentet 24.03.2015 fra <http://www.art21.org/images/jenny-holzer/truisms-1977%E2%80%939379>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97]*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjosavik, Steinar. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell forlag.
- Kjosavik, Steinar, Koch, Randi-Helene, Skjeggstad, Edith & Aakre, Bjørn Magne. (2003). *Kunst og håndverk i L97: Nytt fag - ny praksis?* (Bind 03/2003). Notodden: Telemarksforskning.
- Klafki, Wolfgang. (2001 [1959, 1979]). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 10.12.2014 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell del/generell del læreplanen bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell%20del/generell%20del%20læreplanen%20bm.pdf?epslanguage=no)
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Kunst og håndverk* Hentet 02.12.2014 fra <http://data.udir.no/kl06/KHV1-01.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Hentet 10.12.2014 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte læreplaner for Kunnskapsloftet/prinsipper kl06.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte%20læreplaner%20for%20Kunnskapsloftet/prinsipper%20kl06.pdf?epslanguage=no)
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Læreplan i utdanningsvalg*. Hentet 24.03.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/UTV1-01/Hele/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. Hentet 19.01.2015 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Køteles, Laila Etelka. (2014). *Formgivningsfag i videregående opplæring: Holdninger, Informasjon og utfordringer* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus).
- Lagerstrøm, Bengt Oscar. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar, Moafi, Hossein & Revold, Mathias Killengreen (2014). *Kompetanseprofi l i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Lie, Catrine. (2013). *Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus).
- Lindgren, Lena. (2014, 14-20.11). Samfunnet nå til dags mangler praktisk dannelse. *Morgenbladet*, s. 6-7.
- Ljunggren, Jørn. (2014, 5-11.12). Anerkjennelse av de manuelle. *Morgnbladet*, s. 31.
- Ludvigsen, Sten. (2014). Hvordan sikre læring som varer? (Vol. 28.03.2014).
- Lutnæs, Eva. (2008). *Hvor blir det av studentene?: Faglærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk etter endt utdanning*. Høgskolen i Oslo: Avdeling for estetisk fag.
- Lutnæs, Eva. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: Læreres forhandlingsrepertoar* (Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo). Oslo.
- Lutnæs, Eva. (2014, 5-11.12). Kunnskapsministerens fortelling. *Morgenbladet*, s. 30.
- Lutnæs, Eva. (2015, 24.01). Staten satser for smalt. *Bergens Tidende*, s. 42-43.
- Lyngsnes, Kitt & Rismark, Marit. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. nr. 20. (2012-2013). (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nielsen, Liv Merete. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Liv Merete. (2010). Ansett flere faglærere i grunnskolen! *FORM*,(1), 11.
- Nielsen, Liv Merete. (2012). Kompetanse i PISA-skygge? *FORM*,(3), 7.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.

- NRK. (12.03.2015). *Debatten: Testing i skolen*. Hentet 16.03.2015 fra <http://tv.nrk.no/serie/debatten/NNFA51031215/12-03-2015>
- Næss, Petter. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMakademisk*, 5(2), 1-17.
- Ongstad, Sigmund. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I Norges forskningsråd (Red.), *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KRUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving* (s. 30-53). Oslo: Norges forskningsråd.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opstad, Kari Dosest. (2013). Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærere. *FORM*,(5), 22-23.
- Paulsen, Birger. (2014). *Hattie uten troverdighet*. Hentet 07.04.2015 fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Hattie-uten-troverdighet/>
- Paulsen, Gro Elisabeth. (2014). *Pedagogikkfaget: Utenfor tiden*. Hentet 24.03.2015 fra <http://www.norskilektorlag.no/politisk-leder-har-ordet/pedagogikkfaget-utenfor-tiden-article1264-229.html>
- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Regjeringen. (1996). *Vidaregåande opplæring etter Reform 94*. Hentet 06.04.2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94/id87404/>
- Rogne, Turid & Hage, Gunnbjørg. (2015a, 06.02). Kunst og handverk vert nedprioritert i Lærarløftet. *Utdanning*, s. 24.
- Rogne, Turid & Hage, Gunnbjørg. (2015b, 07.01). Må ikkje berre klage. *Bergens Tidende*, s. 27.
- Rogne, Turid & Hage, Gunnbjørg. (2015c, 15.01). Pisa-testen blir misbrukt. *Bergens Tidende*, s. 35.
- Rogne, Turid & Hage, Gunnbjørg. (2015d, 05.01). Redd det raknar for kunstfaga. *Bergens Tidende*, s. 26-27.
- Sjøberg, Svein. (2009). Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen, & H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 155-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, Svein. (2012, 14.12). Visible Learning: Ny giv for norsk skole? *Utdanning*, s. 44-47.
- Sjøberg, Svein. (2014a, 12-18.09). Hva måler Pisa-testen? *Morgenbladet*, s. 20-21.
- Sjøberg, Svein. (2014b, 06.03.). Pisa-testing uten resultater. *Klassekampen*, s. 14-15.
- Smestad, Bjørn. (2014). Hvilke fag får GLU-studentene kompetanse i?: En analyse av grunnskolelærerstudentenes studiepoengsproduksjon 2012/2013. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 140-148.
- Solberg-regjeringen. (2014). Lærarløftet: Norske elever skal lære mer *Pressemelding 30.09.2014*. St.meld. nr. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt - Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Støre, Jonas Gahr. (2014, 5-11.09). Kloke hoder og hender. *Morgenbladet*, s. 26-27.
- Sæther, Anne Karin. (2012). *Genial eller ubrukelig skoleforskning?* Hentet 19.01.2015 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Ledere/Andre-artikler/Genial-eller-ubrukelig-skoleforskning-/>
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thaulow, Heidi Harto. (2015). *Ingen nasjonal norm for lærertetthet*. Hentet 07.04.2015 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/Ingen-nasjonal-norm-for-larertetthet/>
- The Tate Gallery. (1988). *The Tate Gallery, 1984-86: illustrated catalogue of acquisitions: including supplement to catalogue of acquisitions 1982-84*. London: Tate Gallery
- Thorstensen, Ole. (2014, 22-28.08). De manuelle. *Morgenbladet*, s. 26-29.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Hentet 11.12.2014 fra <http://www.udir.no/tilstand/evaluering-av-kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Grunnskolens Infomasjonssystem (GSI)*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/tallene/>

- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag mv. (Rundskriv Udir 5/2014)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). *Utdanningsspeilet: Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsetaten, Oslo kommune. (udatert). *På vei til ungdomsskolen*. Hentet 10.04.2015 fra http://www.korsvoll.gs.oslo.no/filarkiv/images/UDE_ungdomstrinn_2014.pdf
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 10.04.2015 fra https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/239937/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_a4_bm31.10.12.pdf
- Utdanningsforbundet. (2013). *Kommunebudsjett 2014*. Hentet 08.04.2015 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Grunnskole/Kommunebudsjett_2014_Grunnskoleomr_web_05_12_13.pdf
- Utdanningsforbundet. (2015). *Lærertetthet: Utdanningsforbundet ønsker en minsteressursnorm for lærertetthet*. Hentet 07.04.2015 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Larertetthet/>
- Vavik, Lars, Andersland, Svein, Arnesen, Trond Egil , Arnesen, Thomas, Espeland, Magne , Flatøy, Ingunn , . . . Tuset, Gry (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009: Utdanning, Skolefag og Teknologi* (Bind 2010/1). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide - Lærere i Kunst og håndverk

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse - Lærere i Kunst og håndverk

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Samtykkeskjema - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, intervju

Vedlegg 5: Kvantitative data samlet via SurveyMonkey

Vedlegg 6: Sammenlikning av studiepoengfordeling i spørreundersøkelse og Lagerstrøm et al. (2014)

Vedlegg 1: Intervjuguide - Lærere i Kunst og håndverk

Problemstilling: *Hvilken betydning mener ungdomsskolelærere i Kunst og håndverk at formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis, og hvilke årsaksforklaringer for prioritering av formell fagkompetanse kan spores i deres uttalelser?*²⁵

OM INFORMANTEN

Personopplysninger

Navn/Nøkkel	
Fødselsår	
E-post/Tlf	
Arbeidssted	
Stilling/fag	

Utdannelse

Skole	Studie	Fullført år	Studiepoeng

TEMA 1: PRAKTISERING AV KUNST OG HÅNDVERK

1a) Hvordan opplever du at faget Kunst og håndverk verdsettes og prioriteres ved din arbeidsplass?

- Støtte fra ledelsen, tilgang på verksteder, verktøy, maskiner

1b) Hvordan opplever du Kunnskapsløftet som styringsdokument i Kunst og håndverk?

1c) Hvordan finner du inspirasjon til undervisningsopplegg?

- Bruker og deler undervisningsopplegg av og med andre lærere, fagblader, sider/grupper på internett/sosiale medier, kunst- og kulturfeltet, fagkonferanser

1d) Hvordan stiller du deg til muligheten for innføring av avsluttende eksamen i Kunst og håndverk? Nå finnes det ingen eksamen i faget.

²⁵ Videreutviklet fra arbeidsproblemstilling: *Hva mener lærere i Kunst og håndverk er nødvendig fagkompetanse for å undervise i faget og hva kan ligge til grunn for deres uttalelser?*

TEMA 2: EGEN FAGKOMPETANSE

2a) Hvordan føler du utdannelsen din har påvirket deg som lærer i Kunst og håndverk?

- Er det noe du følte du lærte godt eller ikke godt nok?
- Føler du at den faglige kompetansen du har i faget er tilstrekkelig?

TEMA 3: FORMELL UTDANNING I KUNST OG HÅNDVERK

3a) Hvilken betydning mener du lærerens utdanning og faglige bakgrunn i Kunst og håndverk har for praktiseringen av faget?

- Opplever du det som viktig med formell fagkompetanse for å undervise i Kunst og håndverk?
- Hva mener du er forskjellen på lærere som har litt og mye fagkompetanse i faget?

3b) I 2007 kom det frem at 45 % av lærerne som underviser i Kunst og håndverk ikke har noen form for formell fagkompetanse i faget. Hva tenker du om disse tallene?

- Årsaker/konsekvenser

3c) Opplever du at lærerens fagkompetanse verdsettes forskjellig i ulike fag ved din arbeidsplass? Om så, hvordan?

- Ansettes det faglærerutdannede?

3d) Hvor mange studiepoeng mener du en lærer burde ha som et minimumskrav for å kunne undervise i Kunst og håndverk, og hvorfor?

- Fra 2014 kreves det 60 studiepoeng for å undervise i Norsk, Matte og Engelsk, og 30 studiepoeng i Kunst og håndverk og alle øvrige fag på ungdomsskolen. Hvordan stiller du deg til denne fordelingen?

TEMA 4: KUNST OG HÅNDVERK I ET SAMFUNNSPERSPEKTIV

4a) Opplever du Kunst og håndverk som et nødvendig eller viktig fag for elever i dagens samfunn og i fremtiden? Hvordan/hvorfor?

4b) Hvordan informerer du elevene dine om ulike studie- og yrkesvalg innenfor fagfeltet? Om ikke du, hvem andre gir informasjon?

- Informasjon om utdanningsprogram i videregående?

4c) Det er høyt frafall og lave søkertall ved noen av de praktisk-rettete utdanningsprogrammene i videregående. Tror du dette kan ha noen sammenheng med lærerens fagkompetanse i Kunst og håndverk i grunnskolen? Hvordan/hvorfor?

- Studiespesialiserende med formgiving, Design og håndverk

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse - Lærere i Kunst og håndverk

Denne spørreundersøkelsen er en del av mastergradsprosjektet "Fagkompetanse i Kunst og håndverk" ved Institutt for estetiske fag på Høgskolen i Oslo og Akershus. Din deltakelse bidrar til å belyse og kartlegge hvilken fagkompetanse som eksisterer blant lærere i Kunst og håndverk på ungdomsskolen på landsdekkende basis. Undersøkelsen består av 10 spørsmål og tar ca 2 minutter å besvare.

Det er frivillig å delta og alle opplysninger vil bli anonymisert og slettet ved prosjektets slutt, 01.08.2016. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med June Oline Kunnikoff per [e-post] eller veileder Ingvild Digranes per [e-post].

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Takk for at du tar spørreundersøkelsen. Din tilbakemelding teller!

1. Kryss av for å bekrefte at du underviser i Kunst og håndverk på ungdomsskolen.

Ja, jeg underviser i Kunst og håndverk på ungdomsskolen.

2. Hva er elevtallet på skolen du arbeider?

- 0 – 49
- 50 – 99
- 100 – 199
- 200 – 299
- 300 – 399
- 400 – 499
- 500 –

3. Hvilket tiår er du født?

- 1990-tallet
- 1980-tallet
- 1970-tallet
- 1960-tallet
- 1950-tallet
- 1940-tallet

4. Hvilken grunnutdanning har du?

- Faglærerutdanning i formgiving kunst og håndverk
- Praktisk-pedagogisk utdanning (fag + PPU)
- Grunnskolelærerutdanning (fra 2010)
- Allmennlærerutdanning (frem til 2010)
- Førskolelærerutdanning
- Lektorutdanning
- Ingen fullført pedagogisk utdanning
- Vet ikke
- Annet _____

5. Hvilket tiår fullførte du grunnutdanningen din?

- 2010-tallet
- 2000-tallet
- 1990-tallet
- 1980-tallet
- 1970-tallet
- 1960-tallet

6. Hvor mange studiepoeng har du i faget Kunst og håndverk? (Et årsstudie på heltid tilsvarer 60 studiepoeng).

- Ingen
- 1 – 29
- 30 – 59
- 60
- Mer enn 60
- Vet ikke
- Annet _____

7. Hvor mange studiepoeng mener du en lærer burde ha som et minimumskrav for å undervise i Kunst og håndverk på ungdomsskolen?

- Ingen. Kompetanse fra egen grunnskole/videregående er tilstrekkelig.
- 15
- 30
- 60
- 90
- 120
- 180
- Vet ikke
- Annet _____

8. Hvor godt føler du at du kjenner læreplanen og innholdet i faget Kunst og håndverk?

- Svært godt
- Godt
- Litt
- Ikke i det hele tatt

9. Nå er det ingen avsluttende eksamen i Kunst og håndverk. Hvor enig er du i at muntlig eksamen i Kunst og håndverk burde innføres?

- Helt enig
- Noe enig
- Vet ikke
- Noe uenig
- Helt uenig

10. Eventuelle kommentarer?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ingvild Digranes
Institutt for estetiske fag Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 19.05.2014

Vår ref: 38797 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.05.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

[Redacted]

Fagkompetanse i Kunst og håndverk

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Ingvild Digranes

Student

June Oline Kunnikoff

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: June Oline Kunnikoff [Redacted]

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 4: Samtykkeskjema informanter - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Fagkompetanse i Kunst og håndverk”

Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet omhandler en mastergradsavhandling i Kunst- og designdidaktikk ved Institutt for estetiske fag på Høgskolen i Oslo og Akershus. Prosjektets formål er å finne ut hvilken betydning lærere med undervisningserfaring i Kunst og håndverk mener formell fagkompetanse har for å undervise på ungdomsskolen, for å belyse den manglende formelle fagkompetansen i fagets praktiserende fagfelt. Min arbeidsproblemstilling er:

Hvilken betydning mener ungdomsskolelærere i Kunst og håndverk at formell fagkompetanse har som rammefaktor for undervisningspraksis, og hvilke årsaksforklaringer for prioritering av formell fagkompetanse kan spores i deres uttalelser?²⁶

For å belyse dette ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i Kunst og håndverk på ungdomsskolen. Jeg ønsker å finne ut hvilke refleksjoner hver lærer har rundt blant annet egen fagkompetanse og betydningen av fagkompetanse for å undervise i grunnskolefaget Kunst og håndverk

Hva innebærer deltakelse i studien?

I forkant av og i løpet av intervjuene vil jeg samle inn personopplysninger (navn, fødselsår, e-post, tlf., arbeidssted, utdanning). Disse opplysningene vil ikke publiseres i den ferdige mastergradsavhandlingen, da hver informant anonymiseres. I intervjuene vil spørsmålene i hovedsak omhandle lærernes egne erfaringer og meninger om fagkompetanse i Kunst og håndverk basert på deres bakgrunn gjennom formell utdanning. Det vil bli tatt skriftlige

²⁶ Videreutviklet fra arbeidsproblemstilling: *Hva mener lærere i Kunst og håndverk er nødvendig fagkompetanse for å undervise i faget og hva kan ligge til grunn for deres uttalelser?*

notater og benyttet lydopptaker under intervjuet. Jeg vil også be om muligheten til å hente inn utdypende kommentarer per e-post/tlf om jeg ser behov for det på et senere tidspunkt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene tas opp med lydopptaker og transkriberes over på en personlig datamaskin med passord i etterkant. Informantens muntlige dialekt vil skrives om til bokmål under transkribering. Det vil kun være meg og min veileder Ingvild Digranes som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015. Opplysningene anonymiseres og slettes ett år etter at oppgaven er ferdig, det vil si august 2016, på grunn av mulig oppfølgingsstudie. Ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven og hver lærer vil bli anonymisert ved å for eksempel bli omtalt som lærer 1, lærer 2, lærer 3, og lærer 4. Forkortet L1, L2, L3, L4.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med June Oline Kunnikoff på [tlf.] eller per [e-post]. Eller veileder Ingvild Digranes per [e-post].

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Jeg samtykker til å delta i intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Kvantitative data samlet via SurveyMonkey

Q1 Kryss av for å bekrefte at du underviser i Kunst og håndverk på ungdomsskolen.

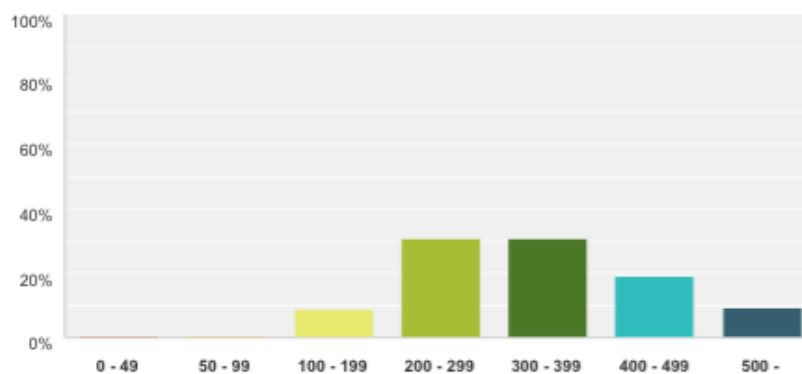
Besvart: 173 Hoppet over: 0



Svarvalg	Svar
Ja, jeg underviser i Kunst og håndverk på ungdomsskolen.	100,00% 173
Totalt	173

Q2 Hva er elevtallet på skolen du arbeider?

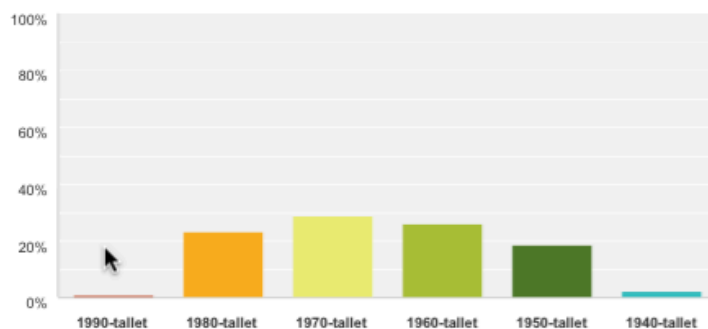
Besvart: 172 Hoppet over: 1



Svarvalg	Svar
0 - 49	0,58% 1
50 - 99	0,58% 1
100 - 199	8,72% 15
200 - 299	30,81% 53
300 - 399	30,81% 53
400 - 499	19,19% 33
500 -	9,30% 16
Totalt	172

Q3 Hvilket tiår er du født?

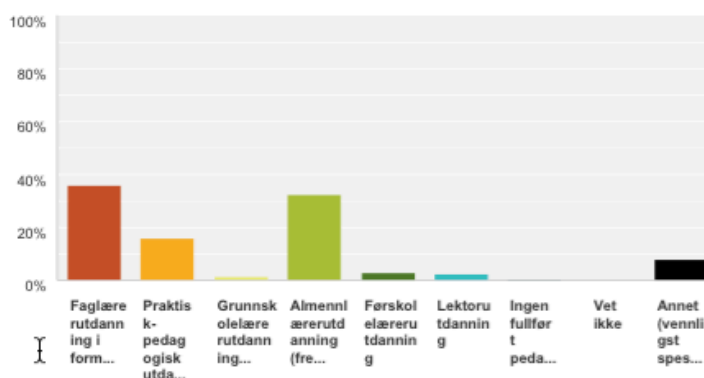
Besvart: 173 Hoppet over: 0



Svarvalg	Svar	
1990-tallet	1,16%	2
1980-tallet	23,12%	40
1970-tallet	28,90%	50
1960-tallet	26,01%	45
1950-tallet	18,50%	32
1940-tallet	2,31%	4
Totalt		173

Q4 Hvilken grunnutdanning har du?

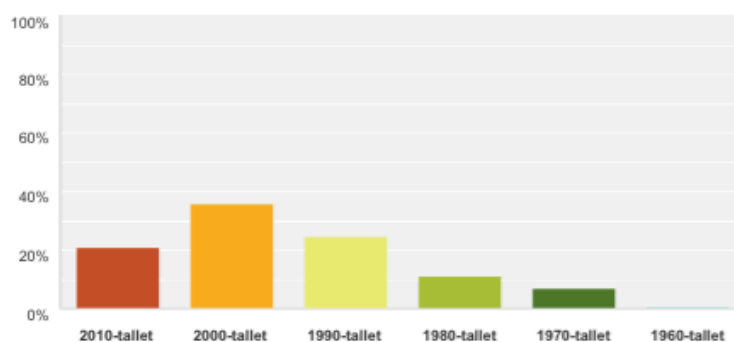
Besvart: 173 Hoppet over: 0



Svarvalg	Svar	
Faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk	35,84%	62
Praktisk-pedagogisk utdanning (fag+PPU)	16,18%	28
Grunnskolelærerutdanning (fra 2010)	1,73%	3
Almennlærerutdanning (frem til 2010)	32,37%	56
Førskolelærerutdanning	2,89%	5
Lektorutdanning	2,31%	4
Ingen fullført pedagogisk utdanning	0,58%	1
Vet ikke	0,00%	0
Annet (vennligst spesifiser)	8,09%	14
Totalt		173

Q5 Hvilket tiår fullførte du grunnutdanningen din?

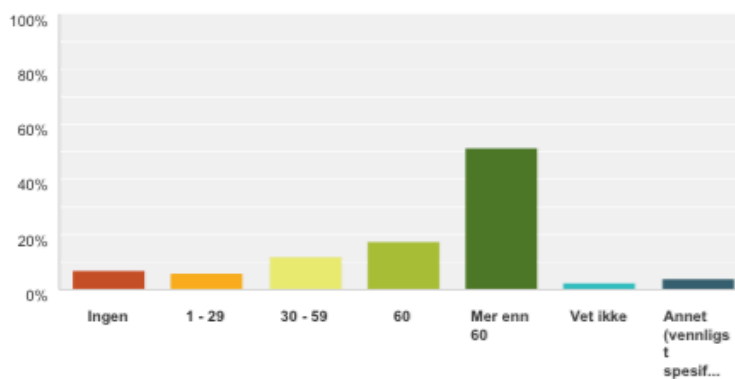
Besvart: 173 Hoppet over: 0



Svarvalg	Svar	
2010-tallet	20,81%	36
2000-tallet	35,84%	62
1990-tallet	24,86%	43
1980-tallet	10,98%	19
1970-tallet	6,94%	12
1960-tallet	0,58%	1
Totalt		173

Q6 Hvor mange studiepoeng har du i faget Kunst og håndverk? (Et årsstudie på heltid tilsvarer 60 studiepoeng)

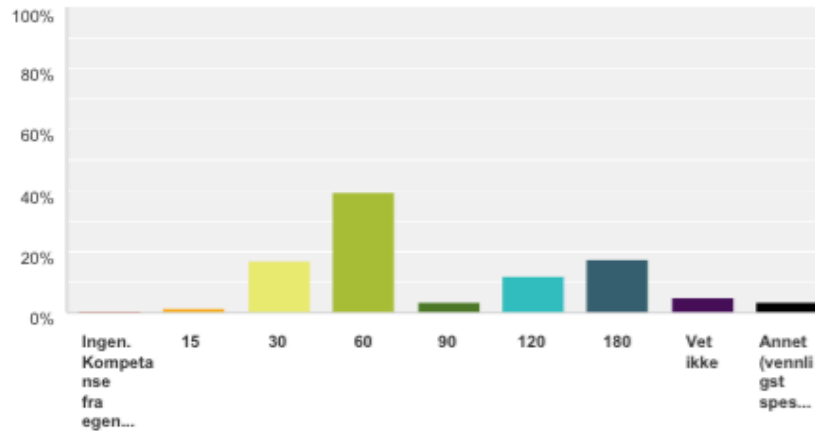
Besvart: 173 Hoppet over: 0



Svarvalg	Svar	
Ingen	6,94%	12
1 - 29	5,78%	10
30 - 59	12,14%	21
60	17,34%	30
Mer enn 60	51,45%	89
Vet ikke	2,31%	4
Annet (vennligst spesifiser)	4,05%	7
Totalt		173

Q7 Hvor mange studiepoeng mener du en lærer burde ha som et minimumskrav for å undervise i Kunst og håndverk på ungdomsskolen?

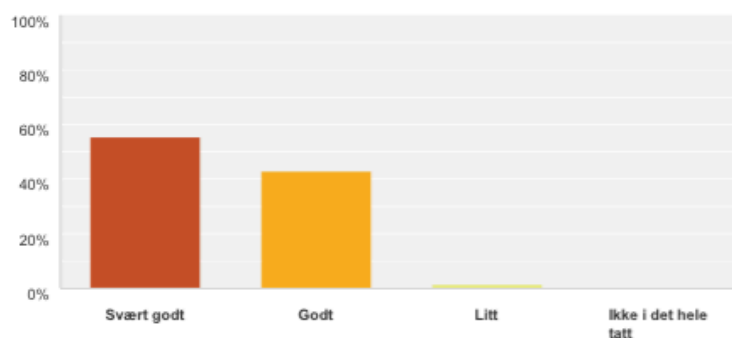
Besvart: 173 Hoppet over: 0



Svarvalg	Svar	Antall
Ingen. Kompetanse fra egen grunnskole/videregående er tilstrekkelig.	0,58%	1
15	1,73%	3
30	16,76%	29
60	39,31%	68
90	3,47%	6
120	12,14%	21
180	17,34%	30
Vet ikke	5,20%	9
Annet (vennligst spesifiser)	3,47%	6
Totalt		173

Q8 Hvor godt føler du at du kjenner læreplanen og innholdet i faget Kunst og håndverk?

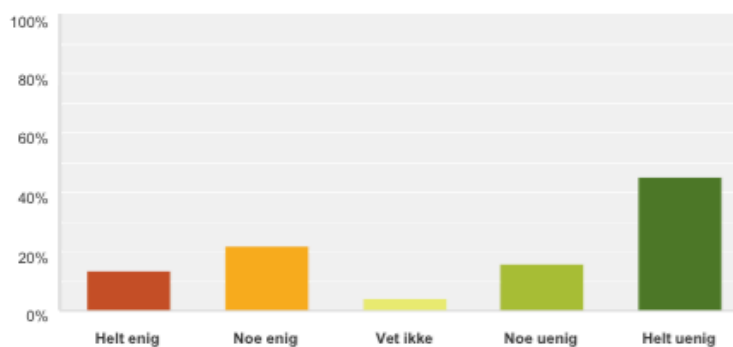
Besvart: 173 Hoppet over: 0



Svarvalg	Svar	Antall
Svært godt	55,49%	96
Godt	42,77%	74
Litt	1,73%	3
Ikke i det hele tatt	0,00%	0
Totalt		173

Q9 Nå er det ingen avsluttende eksamen i Kunst og håndverk. Hvor enig er du i at muntlig eksamen i Kunst og håndverk burde innføres?

Besvart: 173 Hoppet over: 0



Svarvalg	Svar	Antall
Helt enig	13,29%	23
Noe enig	21,97%	38
Vet ikke	4,05%	7
Noe uenig	15,61%	27
Helt uenig	45,09%	78
Totalt		173

Vedlegg 6: Sammenlikning av studiepoengsfordeling i spørreundersøkelse og Lagerstrøm et al. (2014)

Respondentenes studiepoeng i Kunst og håndverk opp mot studiepoeng i Lagerstrøms utvalg: Kun lærere ved ungdomsskoletrinnet 8.-10 er inkludert i tabellen. Prosent.				
<i>Antall studiepoeng</i>	<i>Avhandlingens spørreundersøkelse</i>		<i>Lagerstrøm et al. (2014)</i>	
Ingen	6,94	42,2	28,8	73,8
1 - 29	5,78		7,4	
30 - 59	12,14		17,7	
60	17,34		19,9	
Mer enn 60	51,45		26,2	
Vet ikke	2,31		-	
Annet (vennligst spesifiser)	4,05		-	
Totalt	100 %		100 %	

Tallene i tabellen tar utgangspunkt i data fra:

- Spørsmål 6 i vedlegg 5: *Kvantitative data samlet via SurveyMonkey*
- Side 74 i Lagerstrøm, Bengt Oscar, Moafi, Hossein & Revold, Mathias Killengreen (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.