

Trearbeid

- Mellom læreplan og praksis



Foto: Nina Høiby

Masteroppgave i kunst og designdidaktikk 2014

Nina Høiby
Kandidatnummer 112

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design.
Institutt for estetiske fag.
Emnekode MEST5900

Sammendrag

Denne masteroppgaven har fokus på lærernes prioritering av trearbeid i kunst og håndverksfaget i grunnskolen. Målet med oppgaven er å belyse faginnhold og undervisningspraksis, samt mulige sammenhenger mellom LK06 og undervisningspraksis. Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan prioriterer lærere på mellomtrinnet trearbeid i faget kunst og håndverk, og hvilke årsaksfaktorer kan synes å ligge til grunn for denne prioriteringen?

Problemstillingens vitenskapelige perspektiv, kritisk realisme, inngår i oppgavens oppbygning, forskningsstrategi og i den avsluttende refleksjonen. Den kritiske realismens tre domener, empiriens, det faktiske og virkelighetens domene, har vært nyttige verktøy her. Empiriens domene presenteres ved hjelp av en teoretisk bakgrunn for trearbeid. Videre belyses problemstillingen ved en intervjuundersøkelse, hvor jeg søker kunst og håndverkslæreres hverdagshistorier fra undervisningspraksis. Disse er presentert tematisk i lærernes prioritering og årsaksfaktorer, og dette utgjør det faktiske domene. Avslutningsvis representerer den avsluttende refleksjonen virkelighetens domene. Her ser jeg på ulike årsaksfaktorerens påvirkning, og betydning for prioriteringen av trearbeidsundervisningen. Dette danner grunnlaget for en diskusjon rundt prioriteringen av kunst og håndverksfaget i dagens skolepraksis.

Summary

This master thesis is about how teachers give preference to woodwork, within in the compulsory school. The aim is to clarify the subject content and teaching, and also possible connections between LK06 and School practice. The starting point of this thesis is the research questions:

How does teachers at 5th to 7th grade give preference to woodwork within the school subject Art and Crafts, and what reasons may underline this preferences.

The scientific perspective of these questions, critical realism, are included in the structure, the research strategy and the final reflections. Critical realism has got three domains, the domain of empirical, actual and real, and they have been useful tools. In this thesis, the theoretical background for woodwork represents the domain of empirical. The research questions is clarified by interviewing Art and Crafts teachers. Their stories form the domain of actual, and are presented thematically in teachers' preferences and underlying reasons. The final reflection is representing the domain of real. Here I seek to understand how the underlying reasons influence and are meaningful for the teaching of woodwork. This forms a foundation to discuss how the school subject Art and Crafts is given preferences in the school practice today.

Takk til...

... den kjære pappaen min for alt du var. Du ga egentlig aldri opp, og da kunne jo ikke jeg gi opp heller. Uten deg som forbilde hadde ikke denne oppgaven blitt ferdig.

... veilederne mine Frøydis Oma Ohnstad og Bente Ytterstad som har bidratt med faglig kunnskap og innspill, konstruktive tilbakemeldinger og engasjerende diskusjoner. Dere har gjort masterarbeidet både utfordrende og givende.

... kunst og håndverkslærerne som stilte opp til intervju. Historiene deres er bærebjelkene i denne oppgaven.

... Daniel som velvillig har lånt ut snekkerverkstedet, og bidratt med materialteknisk kunnskap.

... familien min for støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen. En spesiell takk til mamma og Morten for gjennomlesing og korrektur.

... alle venner og kjente som har vist interesse for oppgaven min. Deres brennende engasjement for trearbeidsundervisning i skolen var motiverende.

Innhold

INNLEDNING	11
<i>Bakgrunn for valg av problemområde</i>	11
<i>Oppgavens oppbygning</i>	12
Problemstilling	13
<i>Begrepsavklaring</i>	13
<i>Relevans for kunst og håndverksfaget</i>	15
<i>Oppgavens fagdidaktiske profil</i>	16
TEORETISK BAKGRUNN	19
Lovverk	19
Kunst og håndverksfagets historiske utvikling	20
<i>Et nytteperspektiv</i>	20
<i>Kreativitet og skaperglede</i>	21
<i>Nytt navn og faginnhold</i>	22
Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)	22
<i>Grunnleggende ferdigheter og trearbeid</i>	23
<i>Måloppnåelse i henhold til LK06</i>	24
<i>En del av hovedområdet design</i>	25
<i>Undervisningsmetoder</i>	26
<i>Undervisningsoppgaver</i>	27
<i>Et miljøperspektiv</i>	29
<i>Mulige utfordringer for undervisningspraksis</i>	31
<i>Kunst og håndverkslæreren</i>	33
Bamford rapporten	34
<i>Bamford om Kunst og håndverksfaget</i>	35
<i>Rapportens anbefalinger</i>	36
Oppsummering	37
FORSKNINGSSTRATEGI	39
Vitenskapelig perspektiv	39
<i>Kritisk realisme</i>	40
<i>Forskningsdesign</i>	42
Kvalitativ forskning	43
<i>Validitet og reliabilitet</i>	44
<i>Utvalget av informanter</i>	45
<i>Vurdering av fremgangsmåte for å skaffe informanter</i>	45
<i>Intervjusituasjonen</i>	46
<i>Forskningsetikk</i>	46
<i>Transkribering og presentasjon av intervjuene</i>	47
<i>Tolkningsstrategi</i>	48
FIRE LÆRERE OM TREARBEIDUNDERVISNING	51
<i>Informantene</i>	51
<i>Skjematisk oversikt over informanter og skoler</i>	52
Lærernes prioritering	52
<i>Undervisningens hva og hvorfor</i>	52
<i>Faglæreres prioritering</i>	54
<i>Allmennlærers prioritering</i>	55
<i>En mulig kjønnsrelatert prioritering</i>	56
<i>Oppsummering</i>	57

Årsaksfaktorer	57
<i>LK06 og kompetansemål i kunst og håndverk</i>	57
<i>Lærernes erfaring og utdanning</i>	59
<i>Lærernes valg av undervisningsoppgaver</i>	60
<i>Faglærer versus allmennlærer</i>	62
<i>Spesialrom for trearbeid</i>	63
<i>Økonomi</i>	64
<i>Oppsummering</i>	65
Sentrale tema og funn	66
AVSLUTTENDE REFLEKSJON	69
<i>Fagets motsetninger</i>	69
<i>Lærerens handlingsrom</i>	70
<i>Lærerens betydning</i>	71
<i>Framtidens trearbeidsundervisning</i>	72
VEIEN VIDERE	75
Praktisk estetisk arbeid	77
KILDER	79
VEDLEGG	83
<i>Intervjuguide</i>	85
<i>Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet</i>	87

INNLEDNING

Denne masteroppgaven har sin hovedvekt i den teoretiske tilnærmingen, hvor det praktisk-estetiske arbeidet skal bidra til å belyse den drøftede problemstillingen.

Bakgrunn for valg av problemområde

Jeg har gode erfaringer og minner fra undervisningen i sløyd, både fra grunnskolen og fra lærerutdanningen. Produktene jeg laget i materialet tre er solide, og står som vitnesbyrd på den innsatsen jeg la ned i timene den dag i dag. Da jeg i 2006 begynte å arbeide som lærer på mellomtrinnet fikk jeg ansvaret for kunst og håndverksfaget. Elevene på denne skolen ytret et ønske om å ha «ordentlig» kunst og håndverk, og ved nærmere undersøkelse viste det seg at de mente sløyd og trearbeid. Jeg innfridde dette ønsket i form av en trearbeidsoppgave hvor elevene på 7. trinn laget en hylle. Elevene viste stor motivasjon og glede i møtet med oppgaven, materialet og verktøyet.

I løpet av de seks årene jeg arbeidet ved denne skolen gikk utviklingen fra at skolen satset på faglærer i kunst og håndverk, til at kontaktlærerne underviste i faget i sine respektive klasser. I tillegg ble fagets spesialrom omdisponert til annet bruk. Jeg opplevde at mangelen på spesialrom begrenset mine muligheter for undervisning i håndverksteknikker innen materialet tre. Derfor kunne omprioriteringen av skolens rom synes å sende signaler om at kunnskap i og erfaring med trearbeid ikke lenger ble sett som viktig. Dette er etter min mening uheldig. Norge er et land med lange tradisjoner knyttet til dette materialområdet, og treet har opp gjennom tidene hatt en sentral rolle i det norske folks liv. Fra oppvarming og matlaging, til bruksgjenstander og bygninger. I tillegg har vi en rik kulturarv rundt videreforedling av tre i form av for eksempel treskjæring, som dekor på gjenstander og bygninger. Hva vil skje med denne kulturarven, om trearbeid ikke prioriteres i undervisningen i kunst og håndverk?

Læreplanverket for kunnskapsløftet (Heretter LK06) er en målstyrt læreplan. Her er det tydelig at faget kunst og håndverk skal inneholde praktisk skapende arbeid med produksjon av ulike produkter (Kunnskapsdepartementet 2006a). Til tross for at læreplanen er målstyrt, gir den lærere noe valgfrihet. I praksis innebærer denne valgfriheten at kunst og håndverkslæreren lager sine undervisningsoppgaver i henhold til kompetansemålene, men kan velge fritt når det gjelder materialer og teknikker. Denne valgfriheten kan synes å legge grunnlaget for en lokal tilpasning i faget, slik at læreren kan ta valg i forhold til ressurser og tradisjoner i skolens nærområde (Nielsen 2009). Det vil kunne tilsi at det er store variasjoner i undervisningspraksis i kunst og håndverksfaget ved norske skoler. Videre betyr dette at det kanskje er en mer aktiv undervisningspraksis innen materialet tre ved skoler som har skogen som nærmiljø, enn ved skoler i mer urbane strøk.

Oppgavens oppbygning

I innledningen presenterer jeg oppgavens problemstilling med en avklaring av sentrale begrep. Deretter kommer jeg inn på undersøkelsens relevans for det kunst og designdidaktiske fagfeltet, samt redegjør for dens fagdidaktiske profil.

Det andre kapitlet belyser undersøkelsens teoretiske bakgrunn. Her ser jeg på skolens og lærernes retningslinjer, i form av lovverk og LK06. Videre presenterer jeg trekk i fortidens og nåtidens trearbeid ved hjelp av tolkninger av tidligere tiders læreplaner. Trearbeid i dagens skolepraksis ses så i sammenheng med gjeldende læreplan og relevant forskning på fagfeltet. Dette kapitlet inneholder også en presentasjon av noen funn i Ann Bamfords undersøkelse «Arts and Cultural Education in Norway» fra 2012. Rapporten omhandler ikke trearbeidsundervisningen i skolen direkte. Jeg ser den likevel som relevant for denne undersøkelsen, siden den gir en dagsaktuell beskrivelse av kunst og håndverksfaget i grunnskolen.

I kapitlet om forskningsstrategi presenterer jeg mitt vitenskapelige ståsted, kritisk realisme. Jeg gir i tillegg en visuell framstilling av undersøkelsens forskningsdesign og redegjør for valg av metoden intervju. Neste kapittel inneholder en analyse av datamaterialet. Her presenterer og tolker jeg lærerintervjuene tematisk. Dette kapitlet inneholder også oppsummeringer og en presentasjon av sentrale trekk ved undersøkelsen.

I den avsluttende refleksjonen drøfter jeg hvordan årsaksfaktorer og – mekanismer synes å påvirke prioriteringen av trearbeidsundervisning. Her ser jeg på årsaksforklaringenes betydning for faget, lærerne i skolen og lærerutdanningen. Til slutt presenterer jeg veien videre. Her kommer jeg inn på mulighetene for en videreutvikling av undersøkelsen, samt den praktisk- estetiske delen av masterarbeidet.

Problemstilling

I denne undersøkelsen ser jeg på undervisningspraksis innen materialet tre ved å intervjuere lærere på mellomtrinnet. Her vil jeg undersøke hvordan de prioriterer, eventuelt ikke prioriterer trearbeid. Dette skal så bidra til å belyse faginnholdet i kunst og håndverk, og det som skjer på veien fra LK06 til undervisningspraksis. Jeg vil også komme inn på områder med mulig forbedringspotensial her. En målsetting med denne undersøkelsen er å skape et diskusjonsgrunnlag, som skal kunne bidra til styrking av kunst og håndverksfaget og trearbeidsundervisningen i skolen. I det videre arbeidet skal jeg derfor undersøke følgende problemstilling:

Hvordan prioriterer lærere på mellomtrinnet trearbeid i faget kunst og håndverk, og hvilke årsaksfaktorer kan synes å ligge til grunn for denne prioriteringen?

Her har jeg tatt utgangspunkt i et kritisk realistisk syn. I kritisk realisme ser man på hvordan erfaringer og handlinger skapes, og ikke minst påvirkes av årsaksfaktorer og -mekanismer. I problemstillingens første del, skal jeg se på lærernes valg av og begrunnelser for trearbeidsundervisning. Den andre delen tar for seg årsaksfaktorer som kan synes å ligge til grunn for disse valgene og begrunnelsene. Jeg utdyper kritisk realisme nærmere i kapittelet om forskningsstrategi på side 39- 42.

Begrepsavklaring

Å prioritere handler om å gi noe forrang framfor noe annet (Institutt for lingvistiske og nordiske studier 2014). Dette forstår jeg som at man foretrekker noe før noe annet. I skolen er det antagelig flere faktorer som legges til grunn for lærernes prioritering og valg, og da for eksempel verdier, vaner eller krav. Prioriteringen av materialer og teknikker vil likevel være synlig i fagets undervisningspraksis, og da siden lærerne har noe valgfrihet i LK06.

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i skolefaget «sløyd for gutter», som ble innført i 1889. Dette faget hadde en tydelig kunnskapsdimensjon, hvor faginnhold og undervisningspraksis var knyttet til produksjonen av produkter i materialet tre. Etter hvert ble sløyd en del av faget forming (nå kunst og håndverk), men undersøkelser viser at det har vært en aktiv undervisningspraksis innen sløydtradisjonen helt fram til våre dager (Digranes 2009). Det vil si at en stor del av Norges befolkning kan ha fått undervisning i sløyd, og derfor kan ha en formening om hva dette begrepet innebærer.

Sløydbegrepet eksisterer derimot ikke i kunst og håndverksfaget i LK06, og derfor har jeg i denne oppgaven valgt å bruke begrepet *trearbeid*. Trearbeid kan synes å inngå i håndverksdelen av faget kunst og håndverk. Håndverk defineres som en produksjonsform der man ved hjelp av hendene og enkle redskaper produserer pynte- eller bruksgjenstander (Godal, A. M. m.fl. 2014). En tilsvarende håndverkspraksis gjenkjennes i hovedområdet design i LK06.

I design står formgivning av gjenstander sentralt. Her videreføres håndverkstradisjonen i faget. Design omfatter arbeid direkte i materialer og arbeid med skisser og modeller. Utforming av ideer, arbeidstegninger, produkter og bruksformer står sentralt (Kunnskapsdepartementet 2006: 130).

Her tilføres håndverksproduksjonen i tillegg en prosess med en idéutvikling. Det vil si at trearbeid i denne oppgaven omhandler både skolens gamle sløydtradisjoner og materialet tre som utgangspunkt for design.

Begrepet *mellomtrinnet* i problemstillingen referer til femte-, sjette- og sjuende trinn i norsk grunnskole. I LK06 er fagets kompetansemål inndelt i fire deler, slik at det er kompetansemål elevene skal nå etter 2., 4., 7. og 10. trinn. I det videre arbeidet vil jeg konsentrere meg om elevenes kompetansemål etter 7. trinn, siden disse er gjeldende for hele mellomtrinnet.

Problemstillingens andre del skal belyse ulike *årsaksfaktorer*, som kan synes å ligge til grunn for læreres prioritering av trearbeid. Det kan for eksempel se ut som om skolens virksomhet påvirkes av samfunnsmessige forhold, hvor disse forholdene skaper ulike rammefaktorer for utdanning, skole og undervisning (Ulstrup Engelsen 2002). Begrepet rammefaktorer rommer mange ulike aspekter ved skolen. Det kan være snakk om både formelle, som omhandler blant annet virksomheten i klasserommet, og uformelle, som kan dreie seg om for eksempel foreldrenes holdning til skolen. Rammefaktorer kan derfor synes å være et nyttig referansepunkt i forhold til årsaksfaktorer i problemstillingen.

Relevans for kunst og håndverksfaget

Den designdidaktiske forskningens historie er forholdsvis kort. Derfor har andre disipliner, som for eksempel psykologisk forskning, hatt stor innflytelse på skolefaget. Den norske psykologen Helga Eng (1944) har for eksempel forsket på barns tegneutvikling. Denne forskningen bidro til at faget gjennomgikk store endringer i forhold til navn, idégrunnlag og innhold på 1960 og – 70 tallet. Først i 1995 ble det åpnet et doktorgradsprogram ved Arkitektur- og Designhøgskolen i Oslo, som også kunstnere, designere og faglærere i kunst og håndverk kunne søke opptak til (Nielsen 2008).

Fagendringene på 60- og 70- tallet medførte blant annet en overgang fra en nytte- og ferdighetsorientering til et fokus på dannelse (Borgen 1995). I denne forbindelse kan det se ut som om de ulike historiske idestrømningene, rundt for eksempel idégrunnlag og faginnhold, også har betydning for dagens kunst og håndverksfag. Dette har ført til at det synes å være motsetninger i forhold til vektingen av kunstpedagogikk og håndverk i faget (Brønne 2011). Jeg får derfor inntrykk av at fagfeltets forskning i noe grad handler om brobygging mellom ulike motsetninger, hvor det overordnede målet er et mer helhetlig fag (Borgen 2005, Brønne 2009, Digranes 2009). Videre førte et stort fokus på kreativitet og skaperglede i perioden 1960 til 1987 til at faget ble oppfattet som et kose- og pausefag (Nielsen 2009, Digranes & Fauske 2010). På bakgrunn av dette kan forskere synes å ha brukt tid og ressurser på å heve statusen til både faget og faglærerne (Digranes 2009, Bamford 2012, Lie 2013). Jeg forstår dette som at forskningen er preget av et behov for en legitimering av kunst og håndverk i skolen.

Et søk i HiOAs samling av master- og hovedoppgaver ga kun tre treff knyttet til praktisk arbeid innen materialet tre. Det kan derfor synes å være lite forskning på trearbeidsundervisning. I denne sammenheng var det like mange treff i forhold til kombinasjonen trearbeid og utviklingen av nye lære- og fagplaner. Dette kan kanskje ses i sammenheng med at Norge, som eneste land i Norden, har koblet kunst og håndverk sammen til et fag (Brønne 2011). I tillegg kan dette være årsaken til at jeg har funnet mer forskning knyttet til undervisning og trearbeid i Sverige og Finland (Illum & Johansson 2009, Porko- Hudd 2011).

Skolefaget kunst og håndverk har gjennomgått store endringer når det gjelder både faginnhold og intensjoner (Borgen 1995, Digranes 2009, Nielsen 2009), og på hvilken måte har dette påvirket undervisningspraksisen? Fagfeltets forskning ser på at kunst og håndverksfagets indre motsetninger kan ha hatt en uheldig effekt på håndverkspraksis i skolene (Brønne 2011,

Lutnæs 2011). Dette vekker bekymring ute i skolen, siden det avsettes mindre tid til praktisk arbeid i kunst og håndverksfaget (Mauren 2006). På bakgrunn av dette mener jeg det er viktig å sette et søkelys på skolens trearbeidsundervisning, og jeg håper at min undersøkelse både kan være supplerende og inspirerende for tidligere og framtidig forskning på fagfeltet.

Oppgavens fagdidaktiske profil

Fagdidaktikk handler om hva et fag har vært, er og vil være, og er derfor sentral i denne oppgaven. I kunst og håndverk rommer fagdidaktikken den historiske utvikling i skolen, fagets filosofi og legitimering, refleksjoner over innhold og ikke minst fagets læreplaner (Nielsen 2009). En stor del av fagdidaktikken dreier seg om hva faget ønsker å være, og i arbeidet med fagutviklingen blir det tatt hensyn til fagets historie, praksis og undervisningsteorier. Dette arbeidet foregår i diskusjoner mellom de ulike aktørene på fagfeltet, og blir spesielt tydelig når læreplanene skal revideres. «Nytt brytes mot gammelt, det som ikke fungerer brytes mot det som fungerer. Læreplanene utvikles i dialog med fagfeltets representanter. Når læreplanene er vedtatt, skal de være retningsgivende for arbeidet i skolen» (Nielsen 2009: 26). Den vedtatte læreplanen er ikke nødvendigvis et resultat av en enighet mellom de ulike representantene. Læreplanen kan derfor oppfattes som en harmonimodell, med uklare rammer og verdier (Ulstrup Engelsen 2002, Ohnstad 2010). I tillegg forholder den seg til ulike aktører på flere nivåer (Goodlad 1979). Ved analyse av læreplaner kan det derfor være viktig å vite noe om hva som påvirker læreplanutvikling, og hvordan dette i neste omgang påvirker undervisningspraksis. Et slik analysearbeid tar tid, og i denne sammenheng er det verdt å bemerke at det også ser ut til å ta tid å implementere en ny læreplan i skolen.

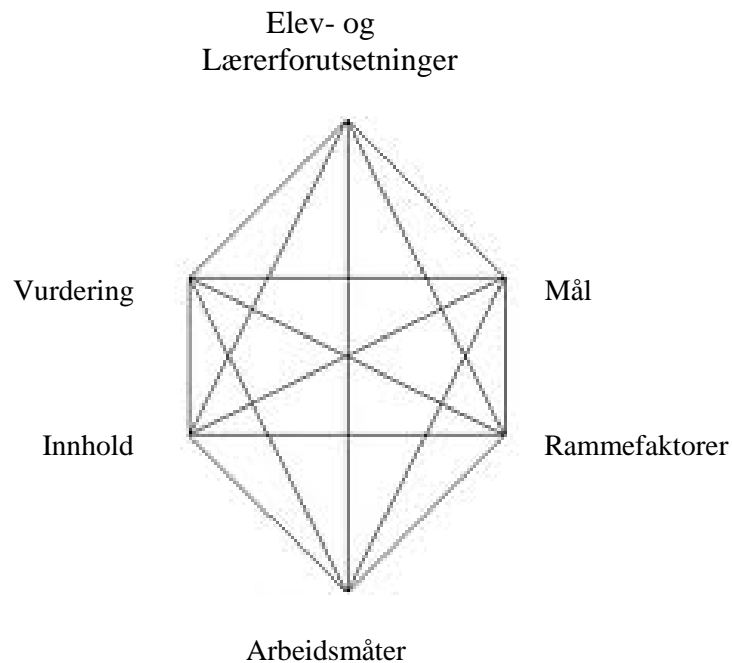
Videre handler fagdidaktikk om undervisningens hva, hvordan og hvorfor:

Med undervisningens *hva*, tenker vi på forhold som har med mål og innhold å gjøre. *Hvordan*-spørsmålet dreier seg om undervisningsformer og arbeidsmåter eller metodeproblematikk.

Med undervisningens *hvorfor*, tenker vi på hvordan vi begrunner de valgene og beslutningene vi tar i forhold til mål, innhold og metoder (Ulstrup Engelsen 2002: 45)

Dette bidrar til å utvide læreres undervisningsperspektiv, siden det synes å øke den teoretiske refleksjonen, utvider den teoretiske innsikten og gir flere valgmuligheter.

I arbeidet med fagdidaktikken, må man også ta hensyn til at det er mange relasjoner mellom ulike kategorier. Dette illustreres av den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg 1978).



Figur 1 over viser den didaktisk relasjonsmodellen, som er et verktøy for å planlegge undervisningen. Modellen tydeliggjør samspillet mellom ulike faktorer.

Uavhengig av om læreren bruker en slik modell eller ikke, så er i hvert fall mål, innhold, metode og vurdering kjernen i undervisningsplanleggingen. I tillegg har skolens rammefaktorer betydning for undervisningen, og da siden de kan være med på å både fremme og hemme lærerens arbeid. Det vil si at «ulike faktorer, som tid, mangel på egnede lokaler, innstillingen blant lærerne, foreldre og elever, kan begrense de faktiske mulighetene for å gjennomføre retningslinjene i læreplanen» (Ulstrup Engelsen 2002:109). I denne forbindelse er det mulig at lærerintervjuene vil kunne belyse hvordan ulike rammefaktorer påvirker undervisningen i kunst og håndverk.

TEORETISK BAKGRUNN

Dette kapittelet tar for seg skolens retningslinjer i form av lovverk og LK06. I tillegg skal jeg presentere hva trearbeid har vært ved hjelp av tidligere læreplaner, og hva trearbeid kan innebære i dagens skole. Dagens trearbeid skal jeg se i sammenheng med LK06 og relevant forskning på fagfeltet. Avslutningsvis vil en beskrivelse av kunst og håndverksfaget (Bamford 2012a), kunne illustrere en tendens ved skole- og undervisningspraksis i dag.

Lovverk

Grunnskoleloven er formulert som en lovtekst, og denne lovteksten danner grunnlaget for LK06. Grunnskoleloven setter krav til kommunene om at de skal sørge for at skolene styres i henhold til gjeldende lovverk. Videre har skolens personale, etter grunnskolelovens § 22 nr. 1, ansvar for at skolens driftes i samsvar med fastsatte mål (Kunnskapsdepartementet 1995). Dette gjelder også mål i læreplanen. Her gis både skoleledelse og lærer et ansvar. Det er her verdt å merke seg at lærernes plikter i forhold til læreplanene ikke er fulgt opp ytterligere i lover eller forskrifter. I grunnskoleforskriftenes § 10-2 nr. 1 blir for eksempel skoleleder gitt et større ansvar i å lede skolen i henhold til læreplanen enn lærerne (Kunnskapsdepartementet 1995). Det kan derfor se ut som om det er skoleleders jobb å påse at lærerne utfører undervisningen i samsvar med mål i LK06. På bakgrunn av dette har kommune og skoleleder en større forpliktelse og må derfor ta hensyn til en helhetlig skolepraksis i sine prioriteringer. Disse prioriteringene vil kunne ha betydning for, samt påvirkningskraft på læreres undervisningspraksis.

I arbeidet med skolens læreplaner, lovverk og forskrifter, stilles det krav til lærerens profesjonsetiske kompetanse (Ohnstad 2014). Den profesjonsetiske kompetansen handler blant annet om lærerens grunnlag for å kunne ta verdibaserte handlingsvalg. Videre er lærerne gitt et samfunnsmandat og har ansvar for at undervisningen har verdi for elevene her og nå, og i fremtiden. Derfor skal de i sin yrkespraksis kjenne til, tolke og undervise i samsvar med verdier fra samfunnsmandatet. Disse verdiene er blant annet formulert i lovverk og i LK06.

Det kan derimot ofte synes som at lærerens profesjonalitet utfordres mellom idealet og ulike krav i skolen. I denne sammenheng er det derfor en forutsetning at skolen har dyktige og ansvarlige lærere, som kan begrunne sine handlinger og valg (Kirke-, utdannings-, & forsknings-departementet, 1996a). Lærerne har i tillegg, i lys av sin profesjonsetiske kompetanse, ansvar for å si ifra når rammefaktorer gjør de faglige og etiske tilstandene uforsvarlige (Ohnstad 2014).

I skolen finnes det også skjulte læreplaner. En skjult læreplan er uskreven og uoffisiell, og eksisterer ved siden av den offisielle. Begrepet har ulike betydninger og kan blant annet ses i sammen med politiske drøftinger rundt skolens funksjon i det kapitalistiske samfunnet. Her blir skolen sett som en skole for storkapital og næringsliv, hvor «dens oppgave er å sortere elevene til ulike plasseringer i den samfunnsmessige arbeidsdelingen» (Ulstrup Engelsen 2002: 31). Det er mulig at en skjult læreplan vil kunne påvirke lærernes undervisning i kunst og håndverk, og at dette igjen kan få betydning for prioriteringen av trearbeid.

Kunst og håndverksfagets historiske utvikling

Skolen kan betraktes som et minisamfunn i samfunnet. Gjennom læreplanene har myndighetene forsøkt å skape mennesker med kunnskap, som anses som nødvendig for både dagens - og fremtidens samfunn. Dette er noe vi kan lese ut fra de ulike læreplanene fra perioden 1889 til 2006.

Et nytteperspektiv

Håndverksfaget var opprinnelig delt inn i *sløyd for gutter* og *tekstil for jenter*, ved innføringen av faget i den offentlige skolen i 1889. Denne todelingen ble opprettholdt fram til 1960, og det var derfor sterke maskuline tradisjoner knyttet til trearbeid. Denne maskuline tradisjonen vil også kunne gjenspeiles i våre dager. Mannlige lærerne prioriterer oftere trearbeidsundervisning, enn kvinnelige, og har i tillegg en større selvfølt kompetanse innen materialet tre (Sømoe 2013).

Fagplanen i sløyd hadde intensjoner om å løse samfunnets økonomiske og sosiale problemer. På denne tida skulle trearbeid bidra til å utvikle praktiske ferdigheter, som elevene hadde bruk for i det voksne liv. Videre ble faget tilført ekspressivitet og entreprenørskap, som et svar på et behov for entreprenører til et stadig voksende industrisamfunn i 1939. Det kunne derfor synes å være en økende teoretisk tilnærming til sløydfaget, noe som også vises i pensum. I læreplanen fra 1924 skulle elevene lære om verktøyet og materialets nytte i hverdagen, og dette ble utvidet med sammensettingsteknikker, tegneprosesser og vedlikehold av verktøy i 1939 (Nielsen 2009). I dagens samfunn er nok ikke nytteverdien til sløyd like tydelig som i 1889, noe som bidrar til at materialet tre kanskje ikke er like relevant i dagens skole.

Kreativitet og skaperglede

I 1960 så et nytt formingsfag dagens lys. I det nye faget var en estetisk opplevelse, det overordnede målet for undervisningen. I mønsterplanene fra 1974 og 1984 ble derfor den praktiske håndverksfordypningen noe nedtonet og da til fordel for kreativitet, skaperglede og miljøspørsmål. På skolene førte dette til motsetninger mellom de lærere som la vekt på håndverket, og de som la vekt på kreativiteten (Nielsen 2009). Disse motsetningene kan ha sitt utspring i en endring i synet på barns kreativitet. Lowenfelds tanker var her sentrale. De gikk ut på at barn utviklet seg i naturlige stadier og derfor ikke trengte undervisning i kunst og håndverk (Lowenfeld 1973). Dette førte så til at et kreativt og skapende aspekt fikk større plass i fagplanene (Haabesland & Vavik 2000). Sammenslåingen i faget førte til at sløyd ble en del av formingsfaget. Dette ga rom for et bredere faginnhold til alle elevene i grunnskolen, både gutter og jenter.

Til tross for et noe mindre fokus på håndverk i læreplanene, var tradisjonen rundt trearbeid i skolen sterk. Evalueringer fra 1995 og 2003 viser at det fortsatt ble undervist innen materialet tre ved norske skoler (Digranes 2009). Disse evalueringene illustrerer at trearbeid må ha hatt en høy status i skolen, siden det ble prioritert i en tid hvor læreplanene kunne synes å nedtone håndverksfordypning.

Nytt navn og faginnhold

Læreplanverket for den tiårige grunnskolen (heretter L97) fra 1997, medførte en navndring fra forming til kunst og håndverk. I det nye faget ble kunnskap og ferdighet igjen sett som viktig, og dette har ført til en ny retning for faget (Digranes 2009). Det vil si at den gamle håndverkskunnskapen nå ble basert på kvalitet, nyttige produkter og medborgerskap, og knyttet til designprosesser.

Det skulle være en vektlegging av både kunst og håndverk i undervisningen, og læreplanen hadde konkrete trearbeidsoppgaver. Skoleledere oppfattet derimot det nye faget som teoretisk. Det ble derfor utsatt for økonomiske nedskjæringer, og disse kunne synes å vanskeliggjøre trearbeid (Nielsen 2009). I tillegg fikk materialet tre liten plass i kunst og håndverksbøker utgitt i forbindelse med innføringen av L97 (Thorsnes 2012). Her ser det ut til å være en motsetning mellom læreplanens konkrete mål for trearbeid, og skole- og undervisningspraksis. I denne sammenheng er det mulig å anta at en slik motsetning vil kunne påvirke lærernes prioritering av trearbeid.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)

Det er bare 9 år mellom innføringen av de to læreplanene L97 og LK06. I LK06 ble den generelle delen og de sju menneskelige egenskapene videreført fra L97, samtidig som at prinsippet om en målstyrt læreplan ble innført.

I LK06 er de enkelte fagene beskrevet gjennom formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Kompetansemålene er delt i fire og har egne mål for mellomtrinnet. Denne inndeling har blant annet gitt kunst og håndverkslærere større frihet i planleggingen av undervisningen (Nielsen 2009). De kan for eksempel velge å plassere en oppgave hvor elevene skal «bruke formelementer fra ulike kulturer i utformingen av gjenstander med dekorative elementer» (kunnskapsdepartementet 2006a:133), på enten 5., 6. eller 7. trinn.

En av intensjonene med LK06 var å skape bedre resultater på PISA- undersøkelser. Læreplanen innfører derfor fem grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, og å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Ferdighetene skulle integreres i alle skolefagene, siden dårlige resultater på PISA-

undersøkelser ble sett i sammenheng med mangelfulle ferdigheter i disse områdene (Nielsen 2009). De grunnleggende ferdighetene er ikke nye i skolesammenheng, da de synes å representere arbeidsformer i basisfagene. Det nye er at de skal inngå i alle fag, og også kunst og håndverk. Dette fører til at det ser ut til å ha blitt satt større fokus på basisfagene i LK06.

Grunnleggende ferdigheter og trearbeid

Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene og trearbeid, så kan dette for eksempel innebære at elevene skal kunne lese bruksanvisninger og arkitekttegninger. I forhold til å kunne regne, kan det blant annet dreie seg om arbeid med proporsjoner, målestokk og geometriske grunnformer (Kunnskapsdepartementet 2006b). Tradisjonelt sett er dette elementer, som allerede er integrert i arbeid innen materialet tre. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene i kunst og håndverk synes derfor ikke å skape et behov for et nytt faginnhold her.

I tillegg gir Richard Sennet uttrykk for at håndverksarbeid kan være en god kilde til å styrke språket. Han skriver i boka «The Craftsman», at hjernen lider når hode og hånd ikke arbeider sammen. Han mener at mange av dagens teknologiske hjelpemidler bidrar til at vi kan miste verdifull forståelse i det vi gjør og i verden rundt oss, siden vi går glipp av den refleksjonen som oppstår i håndens arbeid (Sennet 2008).

...bodily movement is the foundation of language. The suggestion appeals to many of the researchers who collaborated on the influential volume *Gesture and the Nature of Language*. Their guiding idea is that the very categories are created by intentional hand actions, so that verbs derive from hand movements, nouns “hold” things as names, and adverbs and adjectives, like hand tools, modify movements and objects (Sennet 2008:180).

Her blir kroppens bevegelser knyttet opp mot utviklingen av språket. Hender i arbeid vil lære verb gjennom det de gjør, substantiv ved hjelp av tingene de holder, adverb i justeringen av bevegelser og adjektiv i bearbeidelsen av objekter. Med utgangspunkt i disse tankene kan det nesten se ut som om den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig allerede er tilstede i håndverkspraksisen.

Tanker rundt utviklingen av språket i håndverksarbeidet presenteres også av Bent Illum og Marlène Johansson (2009). De har skrevet artikkelen «Vad är tillräckligt mjukt? - kulturell sosialisering och lärande i skolans slöjdpraktik», på bakgrunn av filmede observasjoner av

undervisning i den svenske grunnskolen. Disse observasjonene forteller om læring på mange ulike plan, hvor kommunikasjon er fremtredende på flere områder. Ved hjelp av kommunikasjon får elevene tilgang til tidligere erfaringer, fra både seg selv og andre. Dette fører til at et kollektivt minne både gjenskapes og gis nytt innhold i en sosial forbindelse sammen med redskap og materialer. «Elever bygger opp en egen erfarenhetsverld når de själva får erfarenheter av hur "tillräckligt mjuk" känns genom att se, känna och uppleva med kroppen» (Illum og Johansson 2009:69). Språket utvikles altså gjennom kommunikasjonen, hvor læringen og kunnskapen bygges ved at flere sanser tas i bruk.

Det er her verdt å bemerke at land med gode resultater på PISA, også ofte har en høy kvalitet i kunst og kulturopplæringen (Anne Bamford 2012). Sennets tanker om håndens arbeid og observasjonene til Illum og Johansson, representerer en mulig årsaksforklaring til dette.

Måloppnåelse i henhold til LK06

LK06 gir uttrykk for at faget skal inneholde praktisk skapende arbeid i verksteder, og at noe av dette arbeidet skal omfatte tradisjonelle materialer, redskaper og teknikker (Kunnskapsdepartementet 2006a). Dette legger grunnlaget for en undervisningspraksis innen materialet tre, siden trearbeid innebærer praktisk arbeid på et verksted. Videre vil trearbeidets lange historie i landet og i skolen fange opp målsettingen om bruk av tradisjonelle materialer, redskaper og teknikker. Planen gir i tillegg uttrykk for at dette skal forenes med et skapende og kreativt aspekt.

Kunst og håndverkslærerne gis valgfrihet når det gjelder materialer og teknikker i LK06, noe som kan ha betydning for prioriteringen av trearbeid ved skolene. Skolefagsundersøkelsen fra 2011 viser for eksempel at valgfriheten ser ut til å ha bidratt til at materialer som tre og keramikk, ikke lenger benyttes i undervisningen ved mange skoler (Sømoe 1013). Denne undersøkelsen hadde hovedfokus på barneskolelæreres holdning til, samt ulike perspektiv og faginnhold i de praktisk- estetiske fagene. Både tre og leire er tradisjonelle materialer i Norge, og en nedprioritering her synes ikke å samsvare med en måloppnåelse i henhold til LK06.

Læreplanen forutsetter at det avsettes nok tid til praktisk arbeid. Dette skal bidra til at elevene gis muligheten til å utvikle fantasien, kreativiteten, motorikken og håndlaget. Elevene skal i tillegg oppleve gleden over det å skape og det å mestre (Kunnskapsdepartementet 2006a). Her kan antagelig elevenes praktiske arbeid oversettes til det Dewey beskriver som estetiske

erfaringer. Dewey mente at estetiske erfaringer er de erfaringene du får på veien til en måloppnåelse. Estetiske erfaringer dreier seg om fullførte handlinger, og er derfor en naturlig utvikling av handlingene. Det vil si at de ikke trenger inn i estetikken utenfra (Dewey 1934). Opparbeidelsen av estetiske erfaringer og trearbeid, hvor målet er et ferdig produkt og veien består av både utfordringer og oppdagelser, er tidkrevende. De estetiske erfaringene kan her synes avhengig av dyktige kunst og håndverkslærere, som både gir tid til praktisk arbeid og som innfrir fagets kompetansemål.

En del av hovedområdet design

I LK06 er faget kunst og håndverk delt inn i fire hovedområder. Disse hovedområdene er visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur (Kunnskapsdepartementet 2006a).

I visuell kommunikasjon skal elevene i stor grad arbeide med todimensjonal form og digitale bildemedier. Hovedområdet kunst har elevens frie skapende arbeid innenfor bilde og skulptur i fokus, mens arkitektur skal utvikle elevenes kunnskap om det fysiske nærmiljøet, bygningskultur og modellbygging. Håndverkspraksis og trearbeid inngår i hovedområdet design. Dette området tar for seg både en idéutvikling og håndverkstradisjoner, i form av at elevene skal skape egne produkter og arbeide innen ulike materialer og teknikker.

En mulig årsak til at håndverk er plassert inn i hovedområdet design, er å finne i fagfeltet utenfor skolen. Her blir også kunsthåndverket ofte plassert inn i en designpraksis. I tillegg har ulike perspektiv rundt et rasjonelt håndverksarbeid med identiske resultater, ført til at håndverket har fått lavere status (Bull 2007). Håndverk blir i denne sammenheng kun sett som et middel for idégrunnlaget i kunstverket. Det kan se ut som at håndverk også har en lavere status i skolen (Nielsen 2009, Brønne 2011). På bakgrunn av dette kan det virke som at skolefaget, ved å plassere håndverket inn i hovedområdet design, søker å gå i tettere dialog med det store fagfeltet. Dette vil kunne bidra til nye innfallsvinkler for trearbeid i skolen.

Et eksempel på at design kan tilføre håndverkspraksisen noe nytt, ligger i designfeltets ønske om å ikke overse designens anonyme og verdslige sider. Dette har ført til at designhistorikere ikke bare ser på de beste kreasjonene utført av kunstnerne blant designerne, men også produktene vi omgir oss med i hverdagen (Fallan 2010). Design vil derfor kunne påvirke både oppgavevalg og produkter i skolen. Lærerne kan for eksempel ha større fokus på idéutvikling i undervisningsoppgavene, og elevene kan lage produkter, som er rettet mot blant annet

teknologi og miljøvern. Videre har skolens kunst og håndverkslærere ofte vektlagt håndverksmessig kvalitet og kreativitet likt (Digranes 2009). Håndverksmessig kvalitet kan her ses i sammenheng med håndverksestetikk. Den har hatt sin basis i utøvelse og kvalitet og har vært knyttet til håndverkskunnen, materialforståelse, materialtyper og kunstnerisk uttrykk (Bull 2007). Det er derfor mulig at lærerne vil kombinere designfokuset og denne håndverks-estetikken i sine undervisningsoppgaver.

Kompetansemålene i hovedområdene i LK06 skal være rettleidende for lærernes arbeid. Når det gjelder design på mellomtrinnet, skal elevene kunne:

- lage enkle bruksgjenstander i ulike materialer og kunne gjøre rede for sammenheng mellom idé, valg av materialer, håndverksteknikker, form, farge og funksjon.
- bruke formelementer fra ulike kulturer i utformingen av gjenstander med dekorative elementer.
- benytte ulike teknikker til overflatebehandling av egne arbeider
- bruke symaskin og enkelt håndverktøy i en formgivningsprosess.
- bruke ulike sammenføringsteknikker i harde og myke materialer
- vurdere design og industriell produksjon av kjente bruksgjenstander fra hverdagen og gjennomføre enkle forbrukertester (Kunnskapsdepartementet 2006: 133).

Mange av disse kompetansemålene kan etter min mening oppnås ved hjelp av trearbeid. Det kan for eksempel være ulike sammenføringsteknikker som tapping og sinking, overflatebehandling som for eksempel høvling, pussing og maling, og ikke minst designprosessen hvor elevene jobber via en idéutvikling til et ferdig produkt i materialet tre.

Undervisningsmetoder

Opp gjennom tidene har trearbeid vært påvirket av ulike undervisningsmetoder. Dette har ført til at det kan synes å ha vært diskusjoner knyttet til om undervisningen skulle legges opp som klasseopplæring/ fellesundervisning, individuell undervisning rundt selvvalgte oppgaver eller modifisert undervisning (Thorsnes 2012). Den største forskjellen mellom disse metodene ser ut til å ligge i at de har ulike dannelsesideal. Klasseopplæring/ fellesundervisning har et rasjonelt dannelsesideal hvor elevene blir sett som tomme kar, som kan fylles med nødvendig og relevant kunnskap. Den individuelle undervisningen ses opp mot blant annet reformpedagogikken, og her skulle undervisningen ta utgangspunkt i elevens forutsetninger

og interesser. Den modifiserte undervisningen skiller seg ut, og da siden den inneholder elementer fra både klasseromsopplæring/ fellesundervisning og individuell undervisning. I modifisert undervisning brukes klasseopplæring/ fellesundervisning i innføringen av for eksempel verktøylære og teknikker, og individuell undervisning når elevene jobber med sine selvvalgte oppgaver. Denne undervisningsmetoden synes derfor å inneholde elementer fra ulike dannelsesideal. De ulike undervisningsmetodene ser ut til å gi lærere, som underviser i trearbeid mange muligheter til å lokale tilpasninger og variasjoner. Det er her verdt å bemerke at fokuset på håndverkstradisjoner og elevenes frie skapende arbeid i LK06 best samsvarer med en modifisert undervisning. Denne metoden gir læreren mulighet til å bruke fellesundervisning i innføringen av teknikkene, og individuell undervisning rundt elevenes kreative valg.

I tillegg er det sannsynlig at undervisningen bærer preg av det som blir sett som kunst og håndverksfagets visuelle- og handlingsbaserte læring (Brønne 2009). Denne læringen har en egen undervisningsmetode. Den kan illustreres ved at læreren, i praktisering av faget og ved hjelp av visuelle forbilder og praksis i undervisningsrommet, kommuniserer normer for kvalitet. Dette kan synes å forutsette at lærere kommer godt forberedt til undervisningen i kunst og håndverk, og at det avsettes tilstrekkelig med tid til planlegging. En faglærer i kunst og håndverk på ungdomstrinnet har, til tross for dette behovet, flere undervisningstimer og færre timer til planlegging enn for eksempel en faglærer i norsk (Lie 2013). Leseplikten synes å kommunisere at kunst og håndverksfagets faginnhold ikke ses som like viktig eller omfattende. Den gjelder kun for lærere på ungdomstrinnet, men det er mulig at en slik holdning også vil kunne påvirke arbeidstiden til lærerne på mellomtrinnet. Et slikt syn vil kunne føre til at det ikke avsettes nok tid til for eksempel planlegging av undervisning i faget.

Undervisningsoppgaver

LK06 beskriver videre at elevenes arbeid i kunst og håndverk skal være preget av en progresjon gjennom utprøving og fordypning. Denne progresjonen blir sett som en viktig dimensjon i faget (Kunnskapsdepartementet 2006a). Den lange tradisjonen knyttet til trearbeid i skolen vil kunne gi mange innfallsvinkler til dagens undervisningsoppgaver. Gode inspirasjonskilder kan for eksempel være kunst og håndverksfagets lærebøker (Thorsnes 2012). Disse lærebøkene gir mange muligheter til den progresjonen læreplanen etterlyser,

siden de beskriver et rikt utvalg av oppgaver. Fra for eksempel enkle smørkniver til mer avanserte småmøbler.

Disse lærebøkene legger også grunnlaget for de to retningene «gammel sløyd», som har fokus på det materialtekniske, og «ny sløyd», med vektning på kreativitet (Thorsnes 2012).

I «gammel sløyd» står progresjonstankene sterkt, og det skal arbeides med lærerstyrte modeller og oppgaver. Den «nye sløyden» representerer derimot et fag hvor elevene skal vokse gjennom en utvikling av egne skapende ferdigheter. Disse to retningene gir ulike undervisningsoppgaver hvor elevene enten skal jobbe med reproduksjon eller med fritt skapende arbeid. I lærebøker utgitt i forbindelse med L97 og LK06 ses ofte en kombinasjon av oppgaver hentet fra tradisjonene rundt «gammel - og ny sløyd» (Thorsnes 2012). Dette er i samsvar med LK06, som ser det som relevant at undervisningen skal romme både en kunnskapsdimensjon og kreativitet (Kunnskapsdepartementet 2006a).

Til tross for at læreplanen forsøker å forene kunnskap og kreativitet, så viser forskning knyttet til elevvurdering at disse to elementene ikke er likeverdige. Det kan for eksempel se ut som om lærere verdsetter kreativitet høyest. I praksis har dette ført til at det er et ubalansert forhold mellom oppgaver som har fokus på kunnskap, og oppgaver som har fokus på originalitet (Lutnæs 2011). I forhold til at det er en stor kunnskapsdimensjon rundt materialet tre, så stilles trearbeid her i en utsatt posisjon. Det kan derfor synes som nødvendig å ha et større fokus på kreativitet i trearbeidsoppgaver, og kombinasjonen håndverk og hovedområdet design i LK06 kan være et nyttig bidrag i dette arbeidet.

På den annen side kan det virke om en overdimensjonering av originalitet bidrar til at det blir et svakt forhold mellom de praktiske ferdighetene og den teoretiske forståelsen (Brønne 2009). Dette betyr at undervisningsoppgaver bør inneholde både en kopiering av godt håndverk og nyskapende ideer. I denne sammenheng er det mulig at en teoretisk innsikt vil gi elevene flere valgmuligheter, og de vil for eksempel få muligheten til å velge om de vil videreføre, eller ta avstand fra gjeldende regler i kunst- og designfeltet (Lutnæs 2011). Videre vil teori, knyttet til for eksempel design og miljøvern, bringe det praktiske arbeidet og undervisningsoppgavene inn i en større helhet.

Innenfor mangfoldet og valgmulighetene knyttet til «gammel- og ny sløyd» er det naturlig å stille spørsmål rundt hva som er en god trearbeidsoppgave. Oppgavene har, ifølge intervjuede lærerstudenter, stor betydning for opparbeidelsen av gode minner fra trearbeidsundervisningen. Disse lærerstudentene mente at for detaljerte eller kunnskapskrevende

oppgaver kunne føre til at elevene opplevde veien fram til det ferdige produktet som for lang. Passe utfordrende og omfattende trearbeidsoppgaver ble sett som viktig, både for å opprettholde interessen og for å gi ønsket måloppnåelse (Porko-Hudd 2011). Det vil si undervisningsoppgaver, som tar utgangspunkt i elevens forkunnskap, og som gir rom for både mestring og utfordring.

Ved å forankre undervisningens innhold og mål hos elevene vil de kunne oppleve det skapende arbeidet og læringen som meningsfullt (Porko- Hudd 2011). Dette er uavhengig av om undervisningsoppgavene har kunnskap eller kreativitet som fokus. Videre ses det som nødvendig at både innholdet i, og målet med en oppgave tydeliggjøres for elevene:

Om eleven inte har kännedom om vad det är för kunskapsinnehåll som uppövas och fokuseras innom arbetsområde eller genom tillverkningen av en bestämd slöjdprodukt, kan eleven inte se någon ytterligare mening med sin slöjdverksamhet förutom framställandet av en produkt som likeväl kunde införskaffas på et annat sätt (Porko- Hudd 2011: 73).

Her blir mangel på et tydelig innhold og mål sett å kunne ha negativ påvirkning på elevenes verdsetting av egne produkter i tre. Jeg vil tro at en lavere verdi på elevprodukter kan gi en uheldig effekt på bruken av materialet tre i undervisningspraksis. Det kan derfor ses som viktig å forankre undervisningsoppgavene i LK06, samt gi dem et tydelig innhold og mål.

Et miljøperspektiv

I formålet til kunst og håndverk i LK06 blir det lagt vekt på at faget skal inneholde mange ulike tradisjoner. «Fra håndverkernes solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser, via designernes idéutvikling og problemløsning til kunstnerens fritt skapende arbeid» (Kunnskapsdepartementet 2006a: 129). Videre blir opplevelse av kunst, design og arkitektur, og det å gjøre elevene bevisst på kulturarven i et globalt perspektiv sett som sentrale sider ved faget.

Trearbeidets lange historie i skolen kan ses i sammenheng med kulturarven i LK06. Det globale perspektivet i forhold til at verden står overfor store utfordringer når det gjelder miljø, klima, fattigdom og så videre. Hvem har ansvaret for disse miljøutfordringene, og hva kan vi gjøre for å finne en løsning på den uheldige utviklingen? Det er mulig at læreplanen, ved å kombinere kulturarven med et globalt perspektiv, forsøker å komme med et bidrag i dette arbeidet. Dette kan ses i sammenheng med designfeltet, hvor produkter med lengre

holdbarhetstid ses som en mulig løsning for å bekjempe bruk- og kast samfunnet (Cooper 2012). Her blir blant annet heltre sett som et sentralt materiale.

Faget kunst og håndverk skal bidra til å «highlight democratic design and citizenship by introducing a global sustainable perspectiv in general education» (Digranes 2009:26). Om faget skal sette søkelyset på demokratisk design og medborgerskap ved å introdusere et globalt bærekraftig perspektiv, er det en forutsetning at hovedområdet design inneholder mer enn en produktutvikling. Det kan derfor synes som nødvendig at miljøspørsmål, og for eksempel en gjenbruksdimensjon, integreres i faginnholdet. Et slik syn vil kunne bidra til at kunst og håndverksfaget blir en viktig faktor i framtidens miljøpolitikk.

Også designfeltet har betydning for miljøpolitikken. Dette tydeliggjøres ved at designere i Storbritannia ses som en ressurs i arbeidet med å redusere avfallsmengden i det britiske samfunnet. Tim Cooper har i denne forbindelse intervjuet designere rundt design, og produksjon av produkter med lengre levetid. De intervjuede designerne følte at de hadde liten innflytelse når det gjaldt produktenes levetid, siden hyppige stilendringer i markedet førte til et kontinuerlig behov for nye produkter. Dette resulterte i en produksjon av billige produkter med lav kvalitet. En økt bevissthet rundt produktenes livsirkel, som for eksempel veien fra treet i skogen til møbler laget av tre, ble sett som en mulig løsning. Dette kunne bidra til at fremtidens konsumenter ville kreve kvalitet og produkter med lengre levetid. Her mente designerne at utdanningssystemet burde involveres, siden de trodde at en økt kunnskap hos elevene ville gi en forbedret omsorg for den materielle verden i framtida (Cooper 2012). Markedsstyrte behov med hyppige stilendringer og produkter av dårlig kvalitet er tendenser vi også ser i Norge. Både Coopers informanter og LK06 gir skolen i oppgave å motarbeide denne trenden. Dette ser jeg i sammenheng med trearbeid, og spesielt siden informantene nevner materialet tre flere ganger i artikkelen. Dette materialområdet kan derfor synes å være et nyttig bidrag i introduseringen av et globalt bærekraftig perspektiv i faget.

Trearbeid omhandler bearbeiding av et naturmateriale, og dette kan kanskje bidra til å gjenskape en nærhet til naturen. En nærhet som er nødvendig for at dagens og fremtidens mennesker skal se nytten av å ta vare på naturen. Dette er spesielt viktig siden menneskene, på grunn av den teknologiske utvikling, ikke har arenaer hvor de er i naturlig kontakt med den (Foros & Vetlesen 2012). Gode eksempel på hvordan trearbeid kan gjenskape nærheten til naturen finnes i bøker og inspirasjonshefter, som omhandler arbeid med kniv i rått tre, utgitt av Norges Husflidslag (Norges husflidslag 2013). Her kan lærer og elever få inspirasjon til å

gå ut i skogen og søke egnede materialer til undervisningen. Dette gir nærhet til skogen, og i tillegg vil materialet tre kunne få en høyere verdi gjennom produktene elevene skaper.

Elevene på ungdomsskolen har nå mulighet til å velge «design og redesign» som valgfag. I formålet til dette faget står det blant annet at det å «benytte og videreutvikle forkastede produkter og materialer kan bidra til å skape forståelse for at det vi omgir oss med har en verdi» (Kunnskapsdepartementet 2012: 2). Denne undervisningen har som mål å utvikle elevenes miljøbevissthet. Det kan også være aktuelt å arbeide med redesign på mellomtrinnet. Dette vil kunne fungere godt i kombinasjon med trearbeid, siden den gode holdbarheten til materialet tre gir forkastede produkter av god kvalitet.

I tillegg vil det å se design som redesign bidra til å tydeliggjøre at design ikke bare dreier seg om å skape nye produkter. Dette siden design også handler om å forsøke og forbedre, eller videreutvikle noe som allerede eksisterer (Michl 2001). Det vil si at designere inspireres av tidligere tider og av andre designeres design. Arbeidet med design vil her stå som en motvekt til det store fokuset på originalitet, og den individuelle designers siste nyhet. Et slikt fokus vil kunne bidra til en måloppnåelse i å «vurdere design og industriell produksjon av kjente bruksgjenstander fra hverdagen» (Kunnskapsdepartementet 2006a: 133), i hovedområdet design etter 7. trinn.

Mulige utfordringer for undervisningspraksis

I artikkelen «Vedlikehold av ein konstruert kontrovers- kunstpedagogikk og handverks- tradisjon i kunst- og handverksfaget» fra 2011, redegjør Karen Brønne for det hun mener er en konstruert kontrovers i kunst og håndverksfaget. Det vil si at det kan virke som om motsetningen mellom kreativitet og håndverk fra 60- og 70- tallet lever i beste velgående i våre dager. Hun skriver blant annet at «gjennom å problematisere tilhøvet mellom ideologinivå og praksis har eg tidligare vist at ytringar som rører ved det materialtekniske tenderer til å ha lågere verdi enn utsegn som omhandlar det originale og personlege ved formgjevinga» (Brønne 2011: 96). Dette synet kan ha sitt utspring i et stort fokus på kreativitet i fagplanene, som igjen har ført til at alt som omhandlet materialer og teknikk har blitt sett som direkte «barnefiendtlig» (Haabesland & Vavik 2000). Trearbeid kan synes å omhandle det som regnes som materialteknisk og lite barnevennlig. En motsetning i faget, vil da kunne gi en negativ effekt på undervisningen innen dette materialområdet. Jeg opplevde

derimot at mine elever ønsket mer trearbeidsundervisning, og det er derfor mulig at undervisningspraksis i noe grad ikke samsvarer med det bildet som presenteres i teoriene.

I tillegg til en mulig konstruert kontrovers, så kan det se ut som om faget kunst og håndverk befinner seg i et skjæringspunkt mellom materialkunnskap, håndverksferdighet og ikke minst nytte-, kunstpedagogiske- og kritiske perspektiver på samfunnets visuelle kultur (Sømoe 2013). Jeg har på side 15 vist til at forskere på det kunstdidaktiske fagfeltet arbeider med å skape et mer helhetlig fag. I denne sammenheng kan det synes som tydelig at det skapes en helhet mellom de ulike elementene, som danner fagets skjæringspunkt.

Skal faget utvikles i et tverrfaglig felt uten at det sikres rom til utvikling av de enkelte fagtradisjonene som inngår, vil aktørene oppleve at deres fagtradisjon blir truet. Samtidig vil de forsøke å legge eget fagsyn til grunn for det tverrfaglige feltet, og på den måten true de andre fagtradisjonene (Sømoe 2013: 7).

Det vil si at utviklingen av et helhetlig fag avhenger av at det gis like utviklingsmuligheter til alle aktørene og fagtradisjonene. I sitatet over kan det se ut som at en urettferdig vekting, vil kunne få de ulike fagtradisjonene til å motarbeide hverandre. Bli det tatt hensyn til dette i kunst og håndverksfaget i skolen, og kan en mangel på rettferdighet ses som en mulig årsak til den konstruerte kontroversen? Et helhetlig fag med en rettferdig vekting vil i hvert fall kunne bidra til at håndverk og trearbeid får lik status, som for eksempel kunstpedagogikken.

Til tross for at LK06 forutsetter at det skal være praktisk skapende arbeid i faget, så gir kunst og håndverkslærere uttrykk for at de opplever at faget har blitt mer teoretisk (Bamford 2012b). Innen trearbeid er det knyttet teori til for eksempel verktøy, materialet og teknikker, men det er antagelig ikke denne teorien lærerne referer til. Spesielt siden dette er teori som kommuniseres gjennom og er integrert i det praktiske arbeidet. Det er når det praktiske arbeidet knyttes til for eksempel kunst, arkitektur og miljøbevissthet i læreplanen, at faget oppfattes som teoretisk (Nielsen 2009). I denne sammenheng kan det virke som om lærere ser en motsetning mellom en teoretisk vinkling og det praktiske arbeidet, og det er mulig at dette vil kunne påvirke prioriteringen i faget.

På den annen side bør ikke det teoretiske være en trussel for det praktiske. I denne forbindelse er det mulig å se teori og praksis som komplementære, siden de kan utfylle og forsterke hverandre (Nielsen 2009, Lutnæs 2011). Lutnæs mener at teorien utvider elevenes muligheter i verkstedet, og at den kan hjelpe dem i valg av blant annet farger og sammensettingsteknikker. Videre ser hun på at teori vil skjerpe blikket til elevene, og bidra til

at de utvikler et språk til å diskutere det de ser. De vil derfor få bredere kunnskap og et mer brukbart handlingsrom (Lutnæs 2011). Teori blir her sett som viktig, siden den kan tilføre det praktiske arbeidet noe mer. Dette forutsetter at integreringen av teori, som for eksempel arkitektur, kunst og miljøbevissthet ikke går på bekostning av det praktiske. En mulighet er kanskje å bruke det som oppfattes som teoretisk, som inspirasjon i en idéutvikling i forkant av et praktisk arbeidet. Det vil si at undervisningsoppgaver kanskje kan inneholde en kombinasjon av for eksempel mål fra hovedområdene design og arkitektur eller kunst.

Lærere som underviser i kunst og håndverk må, i tillegg til balansegangen mellom praktisk arbeid og teori, forholde seg til valgfriheten i hovedområdenes kompetansemål. I hovedområdet design så står det blant annet at elevene skal kunne «lage enkle bruksgjenstander i ulike materialer og kunne gjøre rede for sammenheng mellom idé, valg av materialer, håndverksteknikker, form, farge og funksjon» (Kunnskapsdepartementet 2006: 133). Her gis læreren frihet i valg av materialer og teknikker. Det er for eksempel kun symaskin som nevnes spesifikt, når det gjelder verktøy og maskiner i LK06. På bakgrunn av dette kan det virke som om tekstil og søm har en høyere status i kunst og håndverksfaget, noe som kanskje kan påvirke prioriteringen av andre materialområder. Valgfriheten forutsetter i hvert fall at lærerne er fagpersoner med kompetanse til å forvalte fagets bredde, og kan sette lærere uten faglig forankring i en vanskelig situasjon (Sømoe 2013). Det er her naturlig å stille spørsmål rundt hvem som underviser i faget, og om dette er en rammefaktor som også kan ha påvirkningskraft på prioriteringen av trearbeid.

Kunst og håndverkslæreren

De store kunnskaps- og ferdighetsområdene kunst, design, visuell kommunikasjon og arkitektur i læreplanen, setter høye krav til lærers kompetanse (Sømoe 2013). Spesielt siden kunst og håndverkslærere, i tillegg til å kunne jobbe praktisk med ulike materialer og teknikker, må inneha teoretisk kompetanse knyttet til disse ulike områdene.

En stor del av den totale undervisningen i kunst og håndverk er lagt til mellomtrinnet. Dette siden man mener at det er her grunnlaget for mestring i faget legges (Nielsen 2009). Det kan derfor synes å være spesielt stort behov for kvalifiserte lærere på 5.- 7. trinn. Høsten 2006 ble det gjennomført en undersøkelse, som så på fagkompetansen til lærerne i grunnskolen. Denne undersøkelsen viste at kun 57 % av lærerne, som underviser i kunst og håndverk på

mellomtrinnet, har fordypning i faget. Av disse er det kun 12, 3 %, som har 60 studiepoeng og 6, 3% som har mer enn 60 (Lagerstrøm 2007). En mulig årsak til dette er at skoleledere ikke har prioritert lærere med faglige kvalifikasjoner, siden de har sett faget som et kose- eller pausefag (Nielsen 2009). I tillegg ser det ut til at faglærere har en lavere status. Dette kommer til syne i en mangel på etter- og videreutdanning av lærere, i faglige kontroverser og i at fagets egenart og allmenndannende funksjon ikke kommuniseres utad (Lie 2013). Til tross for at jeg har vært inne på at det er behov for lærere med tilstrekkelig kompetanse, så kan det dessverre se ut som om dette ikke verdsettes og prioriteres i skolen.

Et resultat av den lave statusen til faglærere i kunst og håndverk, er at det kan synes som om skoleledere ofte prioriterer allmenn- og grunnskolelærerne ved nyansettelser (Bamford 2012, Sømoe 2013, Lie 2013). Kari Doseh Opstad (2013) har utført en undersøkelse rundt lærerstudentenes kompetanse i kunst og håndverk ved grunnskolelærerutdanningen i Universitetet i Tromsø. Hun fant at 90% av de nyutdannede lærerne, kun vil ha kompetanse hentet fra egen grunnskole i kunst og håndverksfaget. Dette vekker på mange måter bekymring for fagets fremtid. Spesielt siden det store kunnskaps- og ferdighetskravet ikke samsvarer med nedprioriteringen av faglærerne, og grunnskolelæreres manglende kompetanse. Det er her også verdt å bemerke at noen skoler ikke prioriterer spesialrom til materialet tre, på grunn av læreres manglende kompetanse innen trearbeid (Sømoe 2013).

Bamford rapporten

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen bestilte, som en del av Kunnskapsdepartementets strategiplan «Skapende læring», rapporten «Arts and Cultural Education in Norway». Rapporten er forfattet av professor Anne Bamford, og har som formål å kartlegge dagens kunst- og kulturoplæringen i Norge (Bamford 2012a). Den er aktuell for denne undersøkelsen siden den forteller om prioriteringer, som vil kunne påvirke trearbeidsundervisningen, i grunnskolens kunst og håndverksfag.

Bamford om kunst og håndverksfaget

Bamford rapportens empiri er hentet fra intervju av 2416 informanter. Informantene kommer fra skole og utdanning, og består av elever, lærere, skoleledere, foreldre, studenter, representanter fra lærerutdanningen og så videre. Rapporten gir uttrykk for at det har vært en negativ utvikling innen kunst og kultur i skolen, til tross for at det i Norge har vært en fornyet interesse for kreative fag de siste 10 årene. For skolen innebærer den negative utviklingen at de estetiske fagene mangler faglærere eller lærere med nødvendig kompetanse. I tillegg har skolene færre, eller ingen spesialrom og arealer til praktisk arbeid. En årsak til dette ses i skolens prioritering av basisfagene (Bamford 2012b). Det er rimelig å tro at denne negative utviklingen innen kunst og kulturfag i skolen også påvirker trearbeid. Spesielt med tanke på at skoler kan mangle både lærere med kompetanse og spesialrom for trearbeid. Dette kan ses i sammenheng med at en mangel på for eksempel spesialrom nesten umuliggjør trearbeid (Nielsen 2009).

Skoleleder er gitt det overordnede ansvaret for at skolens arbeid er i samsvar med retningslinjene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet 1995). Skoleledere, intervjuet i forbindelse med Bamford rapporten, sa at de følte at de måtte legge mye fokus på basisfag, vurdering og sammenligning av resultater (Anne Bamford 2012b). De mente selv at dette hadde vært negativt for posisjonen til de estetiske fagene i skolen. Dette kan illustreres av uttalelsen til denne skolelederen:

Learning has become very superficial. The teachers know very little about drama and dance. The pressure to get results is massive. There are no aesthetics. The children have very poor presentational skills (Bamford 2012a:56).

Skoleledere mener her at opplæringen har blitt overfladisk, med et stort press for å oppnå resultater. Det kan virke som han ser dette i forhold til en mangel på estetikk. Denne beskrivelsen gir inntrykk av at noen fag er fremmet framfor noen andre, og at de estetiske fagene har blitt nedprioritert. Det er den store vektleggingen av PISA- resultatene, som ses som årsaken til det økte fokuset på skolens basisfag (Bamford 2012b).

I hvor stor grad påvirker fokuset på basisfagene og vektlegging av PISA- resultatene lærernes undervisning i kunst og håndverk? De intervjuede lærerne gir også uttrykk for at PISA har hatt en negativ innvirkning på praksisen i kunst- og kulturfagene.

[Teacher] Since the PISA results, different subjects are being pushed. This has taken the focus away from the arts. You can't do everything and so something goes for the day. Things have become more structured and less childcentred. There is too much to do (Bamford 2012a: 57).

Læreren forteller her om en skolehverdag med et stort press på basisfagene. Dette har bidratt til at blant annet kunst har blitt valgt bort, og at skolen oppleves som mer strukturert og mindre barnesentrert. Både rektor og lærer er enige i at det har vært en negativ utvikling i forhold til de estetiske fagene. Det kan dessverre synes vanskelig å snu denne trenden, og da siden media har såpass stort fokus på PISA- resultatene og ser de estetiske fagene som mindre krevende (Bamford 2012b). På sikt kan et slikt fokus bidra til en uheldig utvikling for de estetiske fagene i skolen.

Bamford- rapporten forteller i tillegg at det kan se ut som om elevene har mistet troen på skolen, siden de opplever den som kjedelig (Bamford 2012b). Her mente de intervjuede elevene at god og ikke- teoretisk bruk av kunst, kultur og kreativitet ville kunne bidra til å gjøre skolen mer interessant igjen.

Rapportens anbefalinger

Bamford rapporten forteller om forhold, som synes å bidra til en dårlig utnyttelse av lærernes handlingsrom (Ulstrup-Engelsen 2002). I denne sammenheng kommer den derfor med flere anbefalinger, som har som målsetting å bedre kunst og kulturoplæringen i Norge.

Anbefalingene til skolen omhandler blant annet:

- Lærere trenger bedre læremidler og veiledningsmateriell for å kunne gi god undervisning i kunst og kulturfag.
- Det er behov for visse politiske føringer, og da i forhold til at det avsettes nok ressurser til at lærerne skal kunne oppfylle læreplanene i kunst- og kulturfagene.
- Det er et stort behov for å gjeninnføre et minimum av kreative fag i lærerutdanningen i Norge.
- Faglærere i kunst- og kulturfag bør ha et minimumskrav når det gjelder kompetanse.
- De praktiske og estetiske fagene bør inn i skolehverdagen igjen, slik at elevene får praktisk og kreativ læring med hovedfokus på praktiske erfaringer.

(Bamford 2012b)

Disse anbefalingene favner også trearbeid, siden den er en del av kunst og håndverksfaget. I tillegg ser rapporten på flere aktører, som kan ha betydning for prioriteringen i faget.

Det kunne vært enkelt å legge all skylden for manglende fokus på kunst- og kulturopplæringen på læreplanene, men det ville ikke gi et komplett bilde. Rektorer og lærere har betydelig kontroll over undervisningsopplegget og kunne (i alle fall i teorien) enkelt gitt større prioritet til kunst og kultur i opplæringen (Bamford 2012:14).

Dette kan synes å legge ansvaret for prioriteringen av kunst og håndverksfaget på den enkelte skole. Videre bidrar et slik syn til at lærere og skoleledere får betydning for en skoles aktive undervisningspraksis innen materialet tre.

Oppsummering

- LK06 legger grunnlaget for at faget skal inneholde praktisk skapende arbeid innen tradisjonelle materialer, redskaper og teknikker.
- Læreplanen gir lærerne valgfrihet når det gjelder materialer og teknikker.
- Håndverk og trearbeid plasseres inn i hovedområdet design. Dette kan gi nye innfallsvinkler for undervisningspraksis og –oppgaver.
- Trearbeidsundervisningen møter utfordringer i faglige motsetninger, den teoretiske tilnærming i faget og nedprioriteringen av spesialrom og faglærere.

FORSKNINGSSTRATEGI

Her presenterer jeg oppgavens vitenskapelige ståsted, en illustrering av oppgavens forskningsdesign og metoden intervju.

Vitenskapelig perspektiv

Fokus for denne studien er trearbeid i kunst og håndverksfaget. Jeg har så begrenset temaet ved å se på læreres undervisningspraksis på mellomtrinnet. Undervisningspraksis i kunst og håndverk er en del av en skoles praksis, og dette er praksis som omhandler ulike strukturer, som for eksempel tradisjoner og politikk. Disse har ikke direkte tilknytning til undervisningen, men er likevel med på å påvirke og styre lærerens arbeid. I forhold til trearbeid, så ser fagfeltets forskning på at det er en varierende undervisningspraksis (Nielsen 2009, Digranes 2009 og Thorsnes 2012). Det er derfor naturlig å tenke at det er noe som påvirker lærerens valg og praksis. Hva er det som gjør at noen lærere, innenfor valgfriheten i LK06, velger materialet tre i sin undervisning og andre ikke?

I kritisk realisme er målet å blant annet «blottlägga de mekanismer som genererar de studerade fenomen» (Alvesson & Skjöldberg 2004: 107). Det vil si at jeg ikke bare skal se på lærerens prioritering, men også søke årsakene og mekanismene som skaper den undervisningspraksisen jeg møter. Kritisk realisme tar utgangspunkt i at virkeligheten kan deles i tre domener: empiriens, det faktiske og virkelighetens domene (Alvesson og Skjöldberg 2004). Her tilsvarer empiriens domene det vi observerer, det faktiske domene det som skjer, mens virkelighetens domene består av mekanismer som påvirker de to andre. Med et slikt syn blir vitenskapens oppgave å utforske virkelighetens domene, og se på relasjonen den har til empiriens domene og det faktiske domene (Alvesson & Skjöldberg 2004).

Vitenskapelig arbeid består (...) i att utreda och identifiera sammanhang respektiva icke sammanhang mellom det vi erfar, det som faktisk händer och de underliggande mekanismer som producerar händelserna i världen (Danermark m. fl. 2003:48).

Det vil si at vitenskapen skal søke og gjenkjenne om det er en sammenheng mellom de erfaringer, hendelser og mekanismer, som produserer den virkeligheten vi opplever.

For å oversette dette til min studie så skal jeg presentere en teoretisk bakgrunn for trearbeid (empiriens domene), belyse læreres undervisningspraksis (det faktiske domene) og søke hva som synes å kunne påvirke denne praksisen (virkelighetens domene).

Kritisk realisme

Kritisk realisme blir sett som en mulig arvtager til sosial konstruksjonismen, som på mange måter synes å ha vært dominerende innen samfunnsvitenskap de siste årene (Alvesson og Skjöldberg 2004). Den britiske filosofen Roy Bhaskar regnes som opphavsmannen til kritisk realisme og har siden 70- tallet bidratt i utviklingen av retningen.

Den kritiske realismen medfører et skifte fra epistemologi til ontologi. Her handler ontologi om mekanismer og ikke hendelser (Bhaskar 1998). Epistemologi er læren om erkjennelsens og kunnskapens natur, og den er knyttet til spørsmål rundt hvorfor vi tror som vi gjør.

Ontologi ser på læren om værensformer og væremåter, og den omhandler spørsmål knyttet til eksistensens fundamentale natur (Kvale og Brinkmann 2009). Ontologien tar utgangspunkt i at studerte fenomener ikke hadde oppstått uten at noe annet hadde vært tilstede først. Dette forstår jeg som en overgang fra å kun fokusere på hva og hvordan vi vet det vi gjør, til at vi anerkjenner at noe finnes uavhengig av det vi vet. En slik overgang kan også påvirke kunnskapen vår, og dette vil kunne få betydning for og påvirkningskraft på vår livspraksis.

Peter Næss ser, med et kritisk realistisk perspektiv, at verden eksisterer uavhengig av hvilken kunnskap vi har om den. Denne kunnskapen er både feilbarlig og teoribeheftet. I tillegg gir han uttrykk for at «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 2012:4). Her kan det synes som om årsakskrefter og –mekanismer er en forutsetning for den verdenen vi erfarer. Den vitenskapelig forskningens mål er da også å forsøke og tolke observerbare fenomener gjennom et søk etter underliggende årsaksfaktorer og -mekanismer. Årsaksforklaringer blir i denne forbindelse et viktig begrep. I tillegg kan det tverrfaglige synet til kritisk realisme, som ser på at både aktørene og strukturene har selvstendige påvirkningskrefter, være et godt ståsted for å undersøke årsakssammenhenger mellom forhold, strukturer og handlinger (Næss 2012).

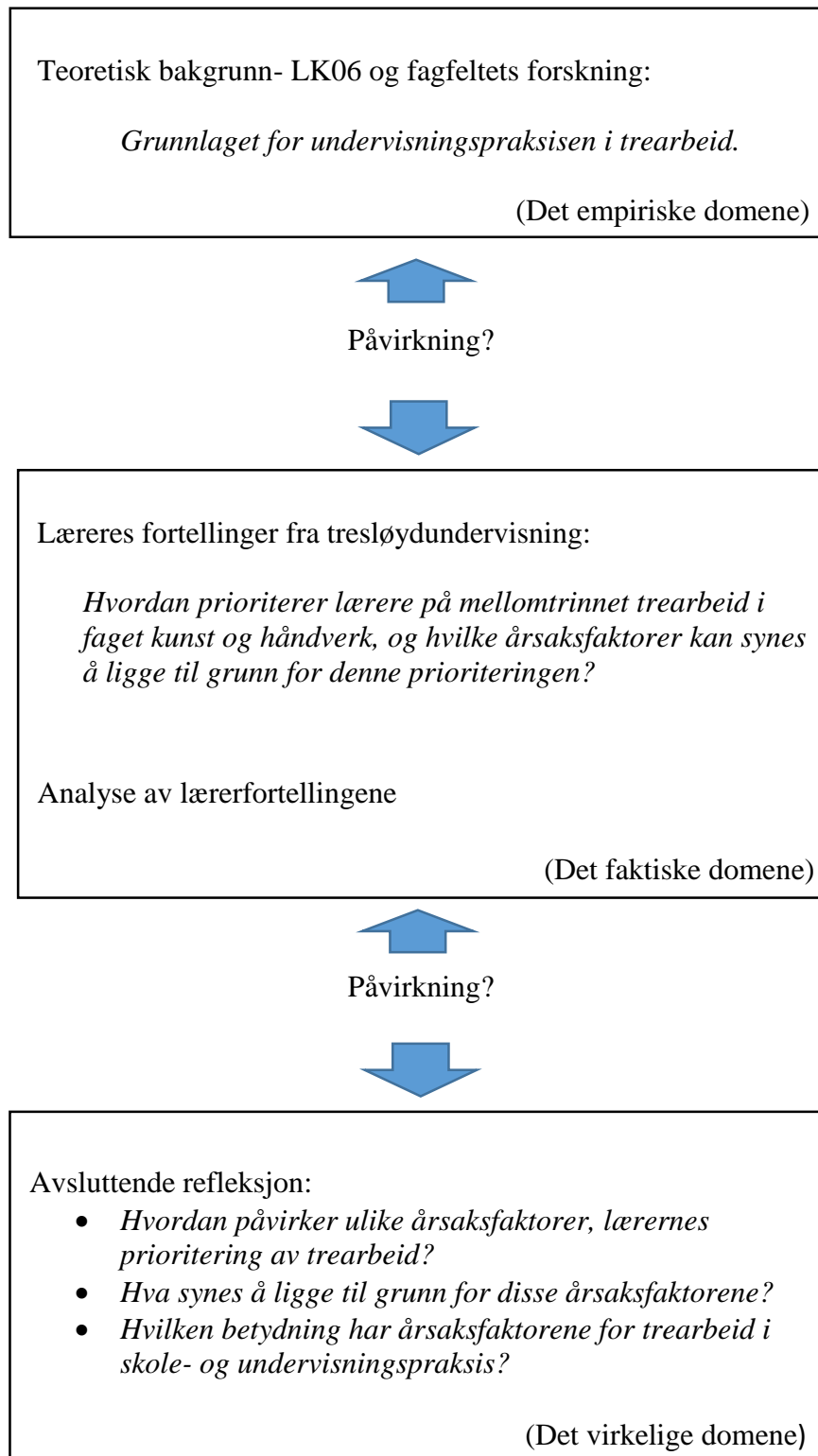
Ifølge kritisk realisme består virkeligheten for det meste av åpne systemer, hvor mange ulike årsaksfaktorer er til stede samtidig:

Noen av disse forsterker hverandre, andre motvirker hverandre, og noen aktiveres bare under påvirkning fra andre årsaksfaktorer. Alt dette varierer med den spesifikke konteksten (Næss 2012:5).

Siden jeg i denne oppgaven ønsker å undersøke årsaksfaktorer eller mekanismer som påvirker trearbeidsundervisningen på mellomtrinnet, ser jeg kritisk realisme som et naturlig valg.

I kritisk realisme kan det synes som nødvendig å konstruere lukkede system for å kunne søke etter årsaksfaktorer og mekanismer (Næss 2012). Det ses som enklere å skape et slik lukket system i naturvitenskapene, enn i samfunnsvitenskapene. På den annen side er det mulig å si at de fleste menneskelig organisasjoner representerer delvis lukkede system. Disse systemene oppstår som følge av at aktørene er internt avhengig av hverandre. Et slikt lukket system gjør det mulig å gjenkjenne samfunnsmessige årsaksmechanismer, også innen samfunnsvitenskapelige studier. Skoleverket er et eksempel på en menneskelig organisasjon med en begrenset lukkethet. Her er det, etter min mening, en stor grad av avhengighet mellom flere parter på flere nivå. Fra intensjonen bak politikernes grunnskolelover og læreplaner via skole- og undervisningspraksis til elevenes måloppnåelse.

Forskningsdesign



Kvalitativ forskning

Min masteroppgave er en kvalitativ undersøkelse av trearbeidsundervisningen på mellomtrinnet. Kvalitativ forskning er kontekstbundet og har et tolkende syn på verden. Det vil si at forskerne gjør sine studier i praksisfeltet, og forsøker å forstå eller tolke ulike fenomen med utgangspunkt i betydningen menneskene har gitt dem. (Alvesson & Skjöldberg 2004). Jeg har intervjuet lærere som underviser i faget, siden jeg søker deres hverdagshistorier fra undervisningspraksis. Et intervju kan på mange måter sammenlignes med en profesjonell samtale hvor kunnskapen rundt et tema, som både intervjuer og informant brenner for, konstrueres mellom dem (Kvale og Brinkmann 2009).

Lærernes hverdagshistorier vil kunne belyse hvordan lærerne, innenfor valgfriheten i LK06, prioriterer trearbeid. I tillegg vil historiene kunne si noe om mulige årsaksfaktorer, som kan ligge til grunn for denne prioriteringen. Jeg kunne også valgt observasjon som metode, men ville da ikke fått tak i informantenes tanker rundt prioriteringer. I denne sammenheng er det å velge den metoden som på best måte besvarer problemstillingen, med på å styrke undersøkelsens validitet. Mer om validitet på side 44.

Denne undersøkelsen kan, på grunn av oppgavens omfang og antall informanter, ses som en pilotstudie. Det vil si at den kun kan beskrive tendenser ved virkeligheten. I tillegg er det her verdt å bemerke at et intervju ikke gir et helhetlig bilde av praksis, siden det som blir sagt ikke alltid stemmer med det som faktisk blir gjort.

Et intervju har som mål å få fram nyanserte beskrivelser av hverdagen til den intervjuede (Kvale & Brinkmann 2009). I intervjuene har jeg derfor vært ute etter lærernes beskrivelser av egen undervisningspraksis. Jeg opplevde at det som intervjuer var nødvendig å ha både nærhet og distanse til temaet. Her var distanse spesielt viktig, og da for å unngå at mine egne innspill farget eller påvirket informantenes historier. Videre har problemstillingen vært styrende for både planleggingen og gjennomføringen av intervjuene. I forarbeidet med å lage en intervjuguide støttet jeg meg til Kvale og Brinkmanns (2009) tanker rundt et semistrukturert intervju.

I et semistrukturert intervju har intervjuer mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å for eksempel utdype et svar nærmere. Denne intervjumetoden åpner altså opp for at man kan gjøre endringer underveis, om det for eksempel skulle vise seg at et spørsmål ikke fanget opp det man ønsket å få svar på. En semistrukturert intervjuguide inneholder derfor en

emneoversikt, og forslag til spørsmål. Det blir derfor opp til intervjuer å velge om guiden skal følges hele veien, eller om man skal ta avstikkere ved hjelp av oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann 2009). Det er på grunn av mulighetene for oppfølgingsspørsmål og avstikkere at jeg har valgt et slik intervju som metode. Min intervjuguide bestod av spørsmål med veiledende stikkord (vedlegg 1). Spørsmålene var utarbeidet på bakgrunn av egen undervisningserfaring i kunst og håndverk og kapittelet «Teoretisk bakgrunn» på side 19- 37.

Validitet og reliabilitet

I en bred fortolkning handler validitet om hvilken grad undersøkelsens metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann 2009). Validitet kan derfor handle om spørsmål knyttet til om forskerens «funn» gir et godt bilde av virkeligheten, og ikke minst svarer til undersøkelsens formål. Jeg har derfor sett på hva som er relevant for undersøkelsen min, og forsøkt å ta gode og kvalitetsbevisste valg rundt for eksempel metoden og gjennomføringen av intervjuene. Videre kan det synes som om det å gi en oppgave god validitet handler om å evaluere hele forskningsprosessen (Mcniff 2013). Derfor har det vært viktig at de gode og kvalitetsbevisste valgene har vært gjennomgående i alle fasene av undersøkelsen min. Fra problemstilling til valg av metode, fra intervjuguide til valg av informanter, fra gjennomføringen av intervjuene til transkribering og fortolkning i analysedelen.

Reliabilitet kan oversettes til troverdighet, og ses ofte i sammenheng med spørsmål rundt andre forskeres mulighet til å produsere samme resultat ved et senere tidspunkt (Kvale og Brinkmann 2009). Det kan synes vanskelig å oppnå dette i kvalitativ forskning, og spesielt i forhold til det semistrukturerte intervjuets muligheter for oppfølgingsspørsmål og endringer underveis. I kvalitativ forskning vil derfor reliabilitet ofte dreie seg om å gjøre undersøkelsen så transparent som mulig (Brinkmann & Tanggard 2010). For å gjøre oppgaven min mest mulig gjennomsiktig, har jeg i intervjuanalysen forsøkt å være tydelig i forhold til konteksten rundt spørsmål og svar. Videre har jeg begrunnet og diskutert alle valg som er tatt underveis i prosessen.

Utvalget av informanter

Jeg har intervjuet fire lærere, som underviser i faget kunst og håndverk på mellomtrinnet. I tillegg kunne jeg valgt å intervju skoleledere, som har det overordnede ansvaret for at skolens praksis er i samsvar med gjeldende lovverk og planer, og kommunepolitikere, som har ansvar for den økonomisk forvaltningen i kommunen. Dette ville skapt et mer helhetlig bilde av årsaksfaktorer og – mekanismer, men ville blitt for omfattende i forhold til omfanget av en masteroppgave. På den annen side kan årsaksfaktorer, som legges til grunn for lærernes prioriteringer, kanskje ses i sammenheng med skoleledere og kommunepolitikeres prioritering ved skolene.

Valgfriheten i forhold til materialer og teknikker i LK06 skal gi lærere mulighet til å foreta lokale tilpasninger (Nielsen 2009). Det vil derfor kunne være en rikere undervisning i materialet tre ved skoler i skogbruksområder, enn ved skoler som har et mer urbant nærmiljø. Jeg har derfor søkt informanter i Hedmark, som er det fylket i Norge med høyest andel produktivt skogsareal (Statistisk Sentral Byrå 2012). For å avgrense søket, og for å få en mest mulig variert beskrivelse av undervisningspraksis, har jeg tatt utgangspunkt i en bykommune i dette fylket. Dette har resultert i informanter fra skoler, som er ulike i forhold til både størrelse og beliggenhet.

Prosjektet ble godkjent av NSD. Jeg kontaktet så fem skoleledere, og presenterte undersøkelsens tema. De fikk utlevert en skriftlig beskrivelse (vedlegg 2), og skulle bringe forespørselen min videre til lærerne ved skolen. Dette resulterte i at tre lærere var villige til å intervjues. Jeg foretok et nytt informantsøk, og her gikk jeg direkte til lærerne. Jeg fikk her kontakt med undersøkelsens fjerde læreren. Intervjuene ble foretatt på den enkelte lærers skole, og hadde ulik varighet. Fra 30 til 90 minutter.

Vurdering av framgangsmåte for å skaffe informanter

I samtalene med skolelederne fikk jeg inntrykk av at kunst og håndverk ble sett som viktig, men at det på grunn av trang økonomi ble nedprioritert. Faget ble, ifølge en skoleleder, stemoderlig behandlet. I tillegg kom det fram at kunst og håndverkslæreren ofte hadde allmennlærerutdanning. Det er mulig at nedprioriteringen av kunst og håndverk ved skolene, og lærernes utdanningsbakgrunn kan være en av årsakene til at relativt få lærere ønsket å delta

i undersøkelsen. I ettertid ser jeg derfor at jeg kanskje burde ha presentert undersøkelsen for lærerne i faget, og ikke for skolelederne. Dette kunne kanskje gitt lærerne en større forståelse for intensjonen med undersøkelsen, og bidratt til at flere følte de kunne tilføre den noe.

Intervjusituasjonen

I intervjuene erfarte jeg at både mitt og informantenes personlige engasjement, i forhold til trearbeid og rollen som lærer, bidro til at det var lett å spore av. I tillegg stilte informantene mange spørsmål rundt både undervisningsoppgaver og – praksis i løpet av intervjuene. Det kunne derfor virke som om de hadde savnet en samtale knyttet til faget og fagets innhold. Dette førte til at jeg i noe grad ikke fulgte intervjuguidens spørsmål og rekkefølge, og at informantenes hverdagshistorier ble fortalt ved hjelp av en faglig samtale. Videre opplevde jeg at jeg opparbeidet meg mer kunnskap om både trearbeid og rollen som intervjuer, i løpet av de fire intervjuene. Dette førte til en positiv utvikling i forhold til omfang av og innhold i for eksempel oppfølgingsspørsmål.

Forskningsetikk

Kunnskapen som skapes i intervjusituasjonen er basert på menneskers «privatliv», og siden den skal offentliggjøres bør etiske og moralske problemstillinger prege alle faser i en undersøkelse (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg har derfor hatt fokus på visse etiske retningslinjer i alle deler av intervjuundersøkelsen min. Disse retningslinjene har vært: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann 2009).

Jeg har innhentet informert samtykke fra alle informantene, ved at de har blitt orientert om prosjektbeskrivelsen og har skrevet under på en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Videre har jeg tatt hensyn til undersøkelsens konfidensialitet gjennom en anonymisering av intervjuresultatene. Jeg har derfor omskrevet eventuelle dialekter til bokmål. I tillegg har jeg anonymisert personopplysninger, som kan knytte informasjonen i intervjuene til informantene. Dette ved å navngi skoler og personer i den transkriberte teksten ved hjelp av N.N, og informantene i form av koder: A1 1, A1 2, F1 1 og F1 2.

I forhold til konsekvenser så kan det synes som tydelig at en intervjuundersøkelse kan dreie seg om både fordeler og risiko.

Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskapen veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, og dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen (Kvale & Brinkmann 2009:91).

Her blir fordeler, for både deltakerne og kunnskapen som forventes oppnådd, satt i høysetet. Videre er det tydelig at en undersøkelse, som kan medføre en stor risiko for deltakeren, ikke bør gjennomføres. Jeg har tatt hensyn til undersøkelsen konsekvenser ved å tydeliggjøre oppgavens bakgrunn og intensjon. På denne måten fikk informantene mulighet til å se mulige fordeler ved å delta. I tillegg har jeg, for å gjøre risikoen så liten som mulig, tatt begrunnede valg rundt spørsmål, anonymisering og presentasjonen av resultater.

I arbeidet med de etiske retningslinjene så jeg forskerens rolle som viktig. Spesielt siden forskeren har stor innvirkning i alle faser, fra informert samtykkede, via konfidensialitet til konsekvenser. Et eksempel her er at jeg i anonymiseringsarbeidet innså jeg at den enkelte informant sannsynlig ville gjenkjenne egne utsagn, eller ville kunne få forståelse for hva de andre hadde sagt. Jeg har derfor forsøkt å være så direkte og objektiv som mulig i forhold til informasjonen fra informantene. Det vil si at jeg har skrevet ut transkriberingen i fulle setninger, og jeg har forsøkt å skape tydelige skiller mellom lærernes uttalelser og mine tolkninger. Videre har jeg i drøftingsdelen sett på det som påvirker undervisningen, framfor å vurdere den enkelte lærers prioritering og valg av materialer og teknikker.

Transkribering og presentasjon av intervjuene

Jeg har transkribert alle intervjuene selv. Dette var tidkrevende arbeid, men ga meg uvurderlig innsikt og oversikt i intervjumaterialet. Ved oppstarten av transkriberingsarbeidet var jeg usikker i forhold til om intervjuene skulle gjengis ordrett. Jeg valgte derimot å ha fokus på innhold framfor form, siden jeg kun søker faktaopplysninger knyttet til lærernes prioritering av trearbeid. Dette har ført til at jeg har utelatt alle pauser, mellomroms lyder og gjentakelser, og at jeg har skrevet intervjuene i skriftspråkstil. Jeg opplevde at dette valget forenklet transkriberingsprosessen, og det støttes av at det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale og Brinkmann 2009). I denne sammenheng kan man velge

den oversettelsesformen som passer best til sin forskning. De transkriberte intervjuene utgjør et tekstdokument på 24 sider. I det videre analysearbeidet har jeg gjort utvalg i dette tekstdokumentet, og da på bakgrunn av og i relevans til problemstillingen.

Tolkningsstrategi

I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ innholdsanalyse. Det finnes mange ulike former for kvalitative innholdsanalyser hvor noen er for eksempel passende for analyser som har fokus på mening, mens andre er mer egnet for analyser av språk (Kvale & Brinkmann 2009). I denne sammenheng valgte jeg den metoden som jeg så var passende til min arbeidsmåte, og som samtidig ivaretok studiens tema og problemstilling. En slik metode fant jeg i det som benevnes som intervjuanalyse som teoretisk lesing. «En forsker kan lese gjennom intervjuene sine gang på gang, reflektere teoretisk over spesielt interessante temaer og skrive fortolkninger, uten å følge noen systematisk metode eller kombinasjon av teknikker» (Kvale og Brinkmann 2009: 241- 242). Det vil si at jeg leste de transkriberte intervjuene flere ganger i søk etter relevant informasjon. En intervjuanalyse som teoretisk lesing kan synes å gi forskeren stor grad av frihet. Jeg mener dette fungerte godt i arbeidet med hverdagshistorier fra undervisningspraksis. På den annen side er det mulig at noen opplysninger kan gå tapt, i forhold til mangelen på systematisk analysearbeid. Jeg så det derfor som nødvendig å kombinere den teoretiske lesingen med andre former for intervjuanalyse.

Meningsfortetting og meningsfortolkning har derfor også vært retningsgivende for analysearbeidet mitt (Kvale og Brinkmann 2009). Meningsfortettingen har handlet om at det kun er meningen i informantenes uttalelser som gjengis. Meningsfortolkning om at «fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale & Brinkmann 2009: 214). I analysearbeid noterte jeg stikkord ved gjennomlesing av det transkriberte materialet. Disse stikkordene dannet utgangspunktet for ulike kategorier, blant annet lærernes erfaring, LK06, økonomi og så videre. Jeg plasserte så de meningsfortattede uttalelsene inn under passende kategori. Her har jeg sett på informantenes uttalelser, både samlet og individuelt. I tillegg har jeg søkt etter sammenhenger mellom, og utover det som faktisk har blitt sagt i intervjuene.

Jeg har i analysearbeidet, ved hjelp av den teoretiske lesingen, meningsfortettingen og -fortolkningen, sett etter både fellestrekk og ulikheter i informantenes uttalelser. Fellestrekkene kan på en måte sies å representere tendensene til trearbeid i dagens skolen, mens ulikhetene er interessante da de i større grad skaper debatt og danner grunnlaget for en drøfting.

.

FIRE LÆRERE OM TREARBEIDSUNDERVISNING

Oppgavens problemstilling «Hvordan prioriterer lærere på mellomtrinnet trearbeid i faget kunst og håndverk, og hvilke årsaksfaktorer kan synes å ligge til grunn for denne prioriteringen?», la grunnlaget for inndelingen i kategoriene *lærernes prioritering* og *årsaksfaktorer*. Videre fant jeg de mer finmaskede kategoriene, som for eksempel LK06, allmennlærer versus faglærer, undervisningsrom og så videre, i teorikapittelet og i det transkriberte tekstmaterialet.

Informantene

De intervjuede lærerne har ulik utdanningsbakgrunn, men alle underviser i kunst og håndverk på mellomtrinnet. Jeg intervjuet to allmennlærere. De var ferdig utdannet på 80- og 90- tallet, og hadde lang undervisningserfaring innen materialet tre. Videre intervjuet jeg to faglærere, hvor den ene hadde utdanning innen design og den andre innen musikk. Disse faglærerne hadde under et års undervisningserfaring i kunst og håndverk. Det var i tillegg en jevn kjønnsfordeling mellom informantene, med to kvinner og to menn.

Jeg opplevde intervjusituasjonene som gode. Her ble de intervjuede lærernes historier styrende, siden jeg ikke var så avhengig av intervjuguiden. På grunn av undersøkelsens begrensning til undervisningspraksis, og siden lærernes hverdagshistorier svarte til undersøkelsens formål, mener jeg likevel at undersøkelsens validitet ble ivaretatt. Videre kunne det synes som at noen av informantene var mer engasjerte, eller hadde avsatt mer tid til intervjuet. Dette fikk innvirkning på om det var behov for, eller tid til å stille oppfølgings spørsmål. Det tok derfor noe ulik tid å gjennomføre de fire intervjuene.

- A1 1- 30 minutter
- A1 2- 90 minutter
- F1 1- 45minutter
- F1 2- 30 minutter

Skjematisk oversikt over informanter og skoler

Lærer	Utdannelse	Utdannelse og erfaring i kunst og håndverk (KH).	Skole (elevtall, beliggenhet)
Al 1	Allmennlærer	<ul style="list-style-type: none">• Halvårsenhet i forming fra lærerutdanningen.• Mer enn 20 års undervisningserfaring KH.	Barneskole (ca. 300, by)
Al 2	Allmennlærer	<ul style="list-style-type: none">• Halvårsenhet i forming fra lærerutdanningen.• Mer enn 20 års undervisningserfaring i KH.	Barneskole (ca. 300, by)
Fl 1	Faglærer	<ul style="list-style-type: none">• Treårig designutdanning, fordypning innen materialet tre.• Under 1 års undervisnings-erfaring i KH.	Barne- og ungdomsskole (ca. 250, landsbygd)
Fl 2	Faglærer	<ul style="list-style-type: none">• Kun grunnskoleutdanning, ingen erfaring med trearbeid.• Under 1 års undervisnings-erfaring i KH.	Barneskole (ca. 100, landsbygd)

Lærernes prioritering

Undersøkelsens problemstilling er todelt. Jeg har valgt å beholde denne inndelingen i intervjuanalysen, og begynner derfor med en presentasjon av lærerens prioritering av trearbeid. Spørsmål rundt valg av undervisningsoppgaver fra intervjuguiden (vedlegg 1), har spilt en sentral rolle her.

Undervisningens hva og hvorfor

Tre av lærerne fortalte at de prioriterer, eller ønsker å prioritere materialet tre i kunst og håndverksfaget. Disse lærerne ga uttrykk for et brennende engasjement for trearbeid, og de fant motivasjon i at elevene gledet seg til kunst og håndverkstimene. «Elevene vil ha sløyd. De synes ikke det er kjedelig» (Al 1). Videre fortalte Al 1 at han opplevde at dagens elever ofte ga uttrykk for at mye var kjedelig. Han så dette i sammenheng med at de hadde så mange

ulike valgmuligheter, både på skolen og hjemme. Når han ga uttrykk for at elevene ikke kjedet seg når de arbeidet innen materialet tre, så er det mulig at han så dette i forhold til helheten i skolehverdag. Også Fl 1 fortalte at elevene gledet seg til å ha kunst og håndverk, og da siden det virket som at de likte arbeidsoppgavene i faget.

Det var derimot store forskjeller i forhold til hva lærerne vektla i sine undervisningsoppgaver. Prioriteringene til de to allmennlærere kan stå som eksempel her. Al 2 prioriterte teknikk og flid i oppgavene han ga sine elever, mens Al 1 vektla kreativitet og dekor i sine oppgaver. De fortalte at de som oftest hadde undervist i trearbeid, og det kan derfor synes som at de ikke tar stilling til valgfriheten i LK06 i sin prioritering i faget. Fl 1 arbeidet som faglærer, og hadde undervisningsansvaret for hele mellomtrinnet på sin skole. Det er tydelig at hun ønsker å prioritere trearbeid, og hun forteller at hun planlegger en oppgave som inkluderer en designprosess. Her har hun tenkt å kombinere det frie og skapende arbeidet, med kunnskap om materialet og ulike teknikker.

Både Al 2 og Fl 1 ga uttrykk for at de så det som viktig å prioritere trearbeid. De to lærerne mente derimot at en slik prioritering ikke var i samsvar med den generelle fagprioritering ved skolene. Det vil si at de opplevde at fagprioriteringen skapte rammefaktorer, som påvirket kunst og håndverksfaget negativt. Dette hadde også gitt ringvirkninger til undervisningspraksisen innen materialet tre. De to lærerne fortalte videre at de så denne prioriteringen som uheldig i forhold til framtidens behov for ulike yrkesgrupper. «Jeg synes den dårlige prioriteringen av faget er skremmende, i hvert fall sett i forhold til en del yrker, som arkitekter, byggarbeidere, ingeniører og så videre» (Fl 1). Disse lærerne fant altså gode argumenter for prioriteringen av materialet tre i kunst og håndverksfaget ved å knytte trearbeid opp mot disse konkrete yrkene.

Al 2 opplevde at kunst og håndverksfaget bidro til en mer helhetlig opplæring i skolen. «Vi er alle forskjellige, og elever som mestrer det praktiske taper om faget reduseres (...) Jeg tror at det praktiske arbeid også er viktig for teoribiten» (Al 2). Det kan se ut som om helheten Al 2 her refererer til både handler om et behov for tilrettelagt undervisning, og en variert opplæring i skolen. Det er mulig at Al 2 har dette fagsynet og ser denne helheten, siden han er allmennlærer og har elevene i flere fag. Han ga i tillegg uttrykk for håndverksarbeidets egennytte. Dette så han i sammenheng med det å lære og bruke hendene. Han fortalte at han hadde erfaring med at elevene lærte dette best i grunnskolealder, og mente at grunnlaget for kunst og håndverk ble lagt i grunnskolen.

Faglæreres prioritering

De intervjuede lærerne i undersøkelsen kan deles inn i to grupper, faglærer og allmennlærer. Er det en annen prioritering av trearbeid ved en skole som har faglærer i kunst og håndverk, enn ved en skole hvor allmennlærere underviser i faget? Dette spørsmålet ble belyst flere ganger i løpet av intervjuene.

Fl 1 fortalte blant annet at hun tidligere hadde vært vikar for en faglærer på mellomtrinnet, og hun kom i den forbindelse inn på denne lærerens prioritering av trearbeid. «Jeg steppet inn for N.N., og da hadde jeg tre. De skulle spikke et egg, eller noe sånn (...) De hadde tydeligvis hatt litt sløyd, men det var ikke noe avanserte greier» (Fl 1). Det kan her se ut som om Fl 1 så oppgaven til den andre faglæreren som for lite avansert. I denne sammenheng stilte jeg et oppfølgingsspørsmål, og Fl 1 utdypet dette nærmere med at hun så denne oppgaven i forhold til at hun selv ønsket å prioritere mer tradisjonelt trearbeid. Mer tradisjonelt trearbeid beskrev hun som en produksjon av bruksgjenstander og små møbler.

Fl 1 fortalte videre at hun hadde inntrykk av at faglærere ofte hadde en spesialisering innenfor et materialområde. Dette hadde vært spesielt tydelig, da hun selv var elev i grunnskolen på 80- tallet. Hun fortalte at det her hadde vært flere faglærere, og at hun blant annet hadde hatt en egen faglærer i trearbeid. Hvordan vil en faglærer, som har spesialisering innen for eksempel tekstil, prioritere trearbeid? I forhold til dette spørsmålet kom Fl 1 med et eksempel. Hun fortalte at skolens forrige faglæreren hadde hatt sin spesialisering innen et annet materialområde, og derfor ikke gitt undervisning innen materialet tre. Det vil si at det kan se ut som om det å ha en faglærer i kunst og håndverk, ikke nødvendigvis er ensbetydende med en aktiv trearbeidsundervisning.

De intervjuede faglærerne ga uttrykk for at det var negativt at allmennlærere hadde undervisningsansvar i kunst og håndverk. Fl 2 mente at en faglærer bidro til en mer variert undervisning. Dette kan kanskje ses i sammenheng med at hun, i mangel på kompetanse i kunst og håndverk, kun hadde hatt undervisningsoppgaver i strikking på 5. trinn.

Faglæreren er viktig. Det er de som har størst kunnskap i faget (...) Nå virker det som at det er allmennlærerne som har undervisningen i faget. Jeg tror de kommer til kort når det gjelder måloppnåelsen og læreplanen (Fl 1).

Til tross for at Fl 1 så at faglærers spesialisering kunne være uheldig for blant annet materialvalg, så ga hun her klart uttrykk for at faglæreren har stor betydning for kunst og håndverksfaget. Det er mulig hun så dette i forhold til erfaringer fra utdanningen innen design. Fl 1 fortalte om faglærere med solid kompetanse. Disse lærerne hadde fungert som et team hvor noen så på designprosessen, mens andre var spesialister på materialet og verktøy. Jeg forstår dette som at lærerne også her hadde en spesialisering. Fl 1 var alene om undervisningsansvaret i kunst og håndverk ved sin skole, og måtte derfor inneha kunnskap fra flere spesialområder. Fra ulike materialer til ulike teknikker og verktøy, samt kunne kombinere dette med en idéutvikling og designprosesser. Det er mulig at det er fagets store kunnskapsdimensjonen Fl 1 har i tankene, da hun uttrykker at allmennlærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse.

Allmennlæreres prioritering

Ved skolene til Al 1 og Al 2 har de for tiden ikke faglærer i kunst og håndverk, og derfor har allmennlærere undervisningsansvaret her. Al 1 ga uttrykk for at han mente at det var tilfeldig hvem som underviste i kunst og håndverk. Dette førte til at det også var tilfeldig hva som ble vektlagt i undervisningen. Hvilken betydning kan en slik tilfeldighet ha for trearbeidsundervisning? Al 1 fortalte for eksempel at få lærere valgte å undervise i keramikk, til tross for at skolen både hadde spesialrom og utstyr. På bakgrunn av dette så kan det se ut som at også trearbeid er avhengig av den enkelte lærers valg. Jeg sitter derfor med et inntrykk av at prioriteringen av trearbeid i skolen kan være tilfeldig.

Al 2 ga uttrykk for at det var positivt at de benyttet den enkelte lærers spesialkompetanse inn i undervisningen i kunst og håndverk. «Jeg underviser i sløyd, mens de andre lærerne på trinnet har de andre gruppene i tekstil, keramikk og tegning» (Al 2). Jeg får inntrykk av at denne løsningen åpner opp for at lærerne har en grad av spesialisering. En slik organisering vil i tillegg kunne imøtekomme fagets store kunnskapsdimensjon og bidra til en mer variert undervisning. Organiseringen er derimot avhengig av at det er en middels stor/ stor skole, og eksempelvis har skolen til Al 2 omtrent 300 elever.

Fl 2 fortalte at hun hadde sett at faglærere ble nedprioritert, til tross for en stor kunnskapsdimensjon i de estetiske fagene. Dette førte til at allmennlærere ofte ble foretrukket ved nyansettelser, og hun trodde dette handlet om at allmennlæreren hadde kompetanse i flere

fag. Fl 2 er ikke helt negativ til prioriteringen av allmennlærere. «Tanken er jo fin. At du skal flette musikk og kunst og håndverk inn i alle fag (...) men fagene mister egenarten» (Fl 2). Hun gir her uttrykk for at en allmennlærer vil kunne styrke kunst og håndverksfaget, men ser også en problematikk rundt et mulig tap av egenart. Videre mente Fl 2 at en slik ordning er avhengig av lærere med interesse for de praktiske fagene. Hun fortalte i denne forbindelse om skoler hvor de praktisk- estetiske fagene, som følge av integreringen med andre fag, ikke lenger var nevnt på elevenes timeplan.

En mulig kjønnsrelatert prioritering

Det kan altså se ut som om både faglærer og allmennlærers undervisningsvalg i noe grad er preget av en form for spesialisering. Intervjuene belyste i tillegg et annet fellestrekk, og det var at det kunne se ut som om mannlige lærere i kunst og håndverk oftere prioriterte trearbeid, enn kvinnelige. Fl 2 fortalte i denne sammenheng at hun opplevde at det var mer undervisning innen materialet tre, ved skoler hvor kunst og håndverkslæreren var en mann. Dette synet underbygges av at mennene, som deltok i denne undersøkelsen, fortalte at de alltid hadde undervist i trearbeid. I tillegg ga lærerne, som hadde fått undervisning i trearbeid på grunnskole og høghskolenivå, uttrykk for at de som oftest hadde hatt mannlige trearbeidslærere.

Ja, det har faktisk alltid vært menn som har vært lærerne mine i sløyd. Dette er jo egentlig bekymringsfullt for materialet tre, siden det i dag for det meste er kvinner som arbeider på mellomtrinnet (A1 2).

Det kan derfor se ut som om kunst og håndverkslærerens kjønn kan ha betydning for prioriteringen av trearbeidsundervisning. Sett i forhold til at det synes å være en høy andel av kvinnelige lærere på mellomtrinnet, så bør vi kanskje dele bekymringen til A1 2.

Er det mulig at menn i større grad velger å spesialisere seg i trearbeid, og kan dette legges til grunn for prioriteringen deres? Fl 1 hadde i hvert fall sett at mennene på designutdanningen, hadde vært mest aktive når det gjaldt å sette seg inn i ulike teknikker innen trearbeid. Dette hadde vært valgfritt, og var derfor avhengig av den enkelte students egen interesse. «Jeg er veldig god på idé- og konseptutvikling, og såne designstrategier (...) Men da jeg skal inn på

verksteder å gjøre noe, da trenger jeg hjelp (...)» (Fl 2). Det kan her for eksempel synes som at Fl 1 hadde hatt større fokus på design, enn på det praktiske arbeidet innen materialet tre i utdanningen.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett at tre av de fire intervjuede lærerne, prioriterte eller ønsket å prioritere trearbeid. Disse lærerne hadde derimot ulik vektlegging av teknikk, flid, kreativitet og idéutvikling. Lærernes begrunnelser for prioriteringen av trearbeid var blant annet at håndverk var viktig i forhold til ulike yrkesgrupper og en helhetlig opplæring i skolen. Det kunne i tillegg synes som at denne prioriteringen var upåvirket av om skolen hadde faglærer eller allmennlærer. Dette siden lærerens spesialisering innen et materialområde i kunst og håndverk så ut til å ha større betydning. Avslutningsvis ga de intervjuede lærerne uttrykk for at de hadde opplevd at mannlige lærere oftere prioriterte trearbeid enn kvinnelige.

Årsaksfaktorer

Jeg vil nå ta for meg problemstillingens andre del, som omhandler hva som kan ligge til grunn for lærernes prioritering av trearbeid. Her var intervjuguidens (vedlegg 1) spørsmål rundt LK06 og kompetansemål, samt ulike fordeler og ulemper lærerne stod overfor i undervisningen retningsgivende. I løpet av intervjuene viste det seg at også andre spørsmål belyste faktorer, som hadde innvirkning på prioriteringen. Disse faktorene var blant annet utdanning og erfaring, faglærer versus allmennlærer, undervisningsrom og økonomi.

LK06 og kompetansemål i kunst og håndverk

LK06 stiller krav rundt elevenes forventede måloppnåelse i kunst og håndverk. Og i kompetansemålene står det blant annet at de «skal kunne lage enkle bruksgjenstander i ulike materialer og kunne gjøre rede for sammenheng mellom idé, valg av materialer, håndverks-teknikker, form, farge og funksjon» (Kunnskapsdepartementet 2006a: 133). Hvilket syn har lærerne på læreplanen og kompetansemålene?

Fl 1 er den eneste av de intervjuede lærerne, som fortalte om bruk av LK06 i planleggingsarbeidet. Jeg fikk inntrykk av at hun brukte planen som inspirasjon til undervisningen og oppgavene. I forhold til sitatet i foregående avsnitt, fortalte Fl 1 at hun kunne tenke seg å kombinere trearbeid med en designmetodikk. «Det kommer til å bli tidkrevende (...) men det er greit så lenge vi dekker mange av målene i læreplanen» (Fl 1). Videre så hun kompetansemålene i LK06 som gjennomførbare. Jeg tror dette kan henge sammen med at Fl 1 mente at hun kunne mye av det elevene skulle lære innen for eksempel kunsthistorie, arkitektur og design. Det kan derfor virke som at en høyere utdanning innen estetiske fag, bidrar til en bedre forståelse for kompetansemålene i LK06.

Al 2 ga, i motsetning til Fl 1, uttrykk for at han så LK06 som for omfattende. Han mente for eksempel at den gapte for høyt i forhold til elevenes mestring, og at han ikke hadde tid til å arbeide med idéutvikling i undervisningsoppgavene. Denne nedprioriteringen av idéutvikling så han i sammenheng med elevenes forventninger til trearbeid. «Elevene vil jobbe praktisk, og jeg tror at en tegneprosess i forkant vil drepe interessen deres» (Al 2). Al 2 fortalte at han i stedet valgte å legge fokus på grunnleggende håndverksteknikker, som for eksempel ulike sammensettinger og overflatebehandling. I denne forbindelse stilte jeg et oppfølgingsspørsmål rundt muligheten for å legge idéutviklingen til en periode hvor elevene fikk undervisning i for eksempel tegning. Al 2 så at dette kunne være en mulighet, men han mente at den nåværende organiseringen ved skolen gjorde det vanskelig. Dette siden flere lærere delte undervisningsansvaret i kunst og håndverksfaget. Det kan derfor se ut som at det er innenfor tidsperspektivet hvor elevene skal få trearbeidsundervisning, at læreplanen blir sett som for omfattende.

Al 1 hadde opplevd at elevene hadde lite forkunnskap innen trearbeid. Dette så han i forhold til at de tidligere hadde hatt mer erfaring med snekring og verktøy hjemmefra. Han måtte derfor bruke av undervisningstiden til å lære elevene navn på, og bruk av verktøy. Jeg vil tro at denne tidsbruken påvirket mulighetene til for eksempel fordypning eller idéutvikling. Det kan i tillegg synes som at Al 2 og Al 1 tar sine valg i forhold til elevenes motivasjon og mestringsnivå. Dette henger sannsynligvis sammen med den lange undervisningserfaringen deres. Jeg fikk derfor inntrykk av at kompetansemålene i LK06 hadde liten innvirkning på undervisningsplanleggingen deres.

Videre ga Al 1 uttrykk for at han opplevde at det var krevende å veilede og inspirere elevene individuelt. Dette bidro til at han følte at han måtte være godt forberedt til undervisningen. «Ja, jeg har jo en ekstra planleggingstime, jeg som er så gammel. Da bruker jeg den timen til å forberede materialene jeg skal bruke i undervisningen» (Al 1). Jeg tolker dette som at Al 1 har behov for mer planleggingstid enn det er gitt rom for ved skolen. Dette kan muligens også ses i sammenheng med lærernes behov for en samtale rundt læreplaner og faginnhold. Det kan her synes som naturlig å stille spørsmål rundt skolens tidsbruk, og om det blir avsatt tilstrekkelig med tid til planlegging og diskusjon i faget.

Fl 2 underviste på 5. trinn, og hun var tydelig på at hun ikke brukte LK06 i planleggingen av undervisningen. Hun så dette i sammenheng med at hun, som musikk lærer, manglet kompetanse i faget. «Jeg har lagt hele fagplanen til side. For jeg skjønnte at det ble alt for stort for meg» (Fl 2). Fl 2 fortalte at hun hadde vektlagt håndverksteknikker, og derfor gitt elevene en grundig innføring i strikking. I undervisningen hadde hun hatt fokus på kreativitet og skaperglede, og imøtekommet elevenes behov for større utfordringer ved å innføre nye eller mer kompliserte teknikker. Fl 2 opplevde at elevene nå mestret strikking og var motiverte for utprøving og videreutvikling. På bakgrunn av beskrivelsene hennes, fikk jeg likevel inntrykk av at elevene fikk undervisning i henhold til LK06 og kompetansemålene på side 26. De hadde for eksempel laget enkle bruksgjenstander innen materialet ull/ garn, overflatebehandlet produktene og brukt håndverktøyet strikkepinner. Det kunne også se ut som om elevenes fordypning innen en teknikk bidro til idéutvikling, og da siden fordypningen ga elevene behov for og kunnskap til å videreutvikle produktene sine.

Lærernes erfaring og utdanning

De intervjuede lærerne hadde ulike utdanningsbakgrunn. Et fellestrekk hos de tre lærerne, som fortalte at de prioriterte trearbeid, var en privat erfaring med materialet tre og snekring. Denne private erfaringen kunne for eksempel innebære at faren hadde vært snekker (Al 1 og Fl 1), eller at de snekret selv på fritiden (Al 2).

Al 1 og Al 2 hadde ingen lang og spesialisert trearbeidsutdannelse, kun grunnskole og en halvårshet fra lærerutdanningen. I denne sammenheng stilte jeg et oppfølgingsspørsmål rundt innholdet i denne halvårsheten. Al 2 fortalte at innholdet hadde vært variert og bestått av tradisjonell forming, som for eksempel sløyd, tekstil, tegning og keramikk. Det er her verdt

å bemerke at Al 1 og Al 2 fortalte at de som oftest hadde undervist i trearbeid i skolen, til tross for denne variasjonen. Begrunnelsen for denne prioriteringen av trearbeid fant de i den private snekkererfaringen hjemmefra. Fl 1 hadde valgt å spesialisere seg innen materialet tre i sin designutdanning. «Dette valget har nok sammenheng med at jeg vokste opp her med nærhet til skogen. Jeg har arbeidet mye med materialer fra lokale trær som furu og bjørk» (Fl 1). På bakgrunn av dette tolker jeg lærernes private erfaring fra oppvekst, hjem og fritid, som viktig for prioriteringen av trearbeid. I dette datamaterialet kan det nesten se ut som at denne erfaringen har større betydning for prioriteringen, enn lærerens utdanningsbakgrunn.

En spesialisert erfaring innen et materialområde er også synlig hos Fl 2. Hun hadde kun grunnskolens utdanning i faget og hadde ikke fått undervisning i trearbeid, siden det hadde vært en todeling i faget med *sløyd for gutter* og *håndarbeid for jenter*. Fl 2 har derfor fått en grundig innføring i håndarbeid, og ga uttrykk for at hun hadde tatt utgangspunkt i noe hun mestret godt da hun planla undervisningen sin. Hennes spesialisering kan her synes å ligge til grunn for prioriteringen av strikkeundervisning. Videre kom hun inn på at hun, til tross for denne spesialiseringen, ville prioritert materialet tre om det hadde vært krav om dette i læreplanen. I denne forbindelse så hun et behov for å innhente hjelp. Hun mente at det kunne vært aktuelt med et kurs, men hadde inntrykk av at det var få kursmuligheter innen trearbeid. Jeg tror at en tydeligere prioritering av materialer og teknikker i LK06, kunne bidratt til et større behov for kursvirksomhet innen fagets ulike materialområder.

Lærernes valg av undervisningsoppgaver

Al 2 ga uttrykk for at han vektla et tradisjonelt trearbeid i sine undervisningsoppgaver. «Jeg ønsker at elevene skal lage enkle bruksgjenstander i sløyden, og at de skal lære om ulike teknikker og legge i flid i arbeidet (...) Nå holder klassen min på med å lage et hus til et fuglebrett» (Al 2). Bruksgjenstander ble beskrevet som boller, fjøler, salatbestikk og lignede, og gjenkjennes i tradisjonen rundt «gammel sløyd». I denne sammenheng ga Al 2 uttrykk for at han så sine undervisningsoppgaver i forhold til oppgaver og produkter fra egen grunnskoleutdanning på 60- og 70- tallet. Dette hadde vært avanserte oppgaver og produkter av høy kvalitet. Han hadde i tillegg snekring som hobby og koblet trearbeid i skolen opp mot snekkeryrket. Al 2 har altså fokus på håndverksteknikker i undervisningsoppgavene, og jeg synes å gjenkjenne dette fokuset i minnene fra grunnskolen og i snekkerens arbeid. Videre er

han opptatt av flid, og dette kan ses i forhold til at han opplevde dagens elever som lite selvkritiske til produktene sine.

Det kan se ut som om grunnskolens sløydminner også har betydning for undervisningsoppgavene til Fl 1. Hun fortalte at hun hadde fått tradisjonelle oppgaver, som krakk, hulle og så videre i grunnskolen, og hun hadde ønske om å videreføre dette til sine elever. Med dette som utgangspunkt planla Fl 1 en oppgave hvor elevene skulle lage et produkt eller et lite møbel i tre.

Jeg kommer nok til å vektlegge en designprosess med ideutvikling, tankekart og skisser, før elevene kan begynne å jobbe i materialet. Jeg tror jeg kommer til å fokusere på designmetodikk og bruk av verktøy (Fl 1).

Her kan det i tillegg se ut som om hun er påvirket av designutdanningen sin, og da siden hun er tydelig på at hun ønsker å kombinere det praktiske arbeidet med en designmetodikk.

Al 1 fortalte at han hadde et par faste oppgaver, som for eksempel ulike dyr. I tillegg hadde han ekstraoppgaver til de elevene som ble tidlig ferdig. Han ga uttrykk for at han lærte elevene overflatebehandling, som pussing og maling, og ulike sammensettingsteknikker. I forhold til planlegging og valg av undervisningsoppgaver, mente Al 1 at de tidligere hadde hatt flere lærebøker. Jeg får inntrykk av at han har lang erfaring med de faste oppgavene sine, og det er mulig at han kan ha hentet inspirasjon fra disse gamle lærebøkene. Også Al 1 forteller om minner fra grunnskolens trearbeidsundervisning. Det er tydelig at disse minnene også har betydning for undervisningsoppgavene hans, men da på en litt annen måte enn hos Al 2 og Fl 1.

Jeg savnet kreativitet rundt oppgavene, og jeg husker at læreren bestemte alt. Vi bearbeidet råmaterialet og produserte delene, og så satte læreren sammen delene til det ferdige produktet på kveldstid (...) Han ville vel at det skulle bli et godt resultat (Al 1).

På bakgrunn av dette fortalte Al 1 at han ga elevene mange valgmuligheter, og mye frihet i arbeidet med dekor. Det virker som at han, ved å fokusere på det han selv hadde savnet i undervisningen, tar avstand fra erfaringene fra grunnskolen.

Faglærer versus allmennlærer

I forbindelse med undervisning i kunst og håndverk, ble trinnene delt i to grupper på skolen til Fl 1. En slik ordning krever to lærere, men bidrar til at begge lærerne underviser i mindre elevgrupper. Fl 1 fortalte at hun underviste 12- 13 elever om gangen, og hun syntes dette var passende gruppestørrelse. Elevene hadde med denne ordningen, to timer kunst og håndverk i uka gjennom hele skoleåret. Jeg fikk i tillegg inntrykk av at en slik ordning ga læreren stor valgfrihet. Spesielt i forhold til prioriteringen av ulike tema, teknikker og materialer i undervisningen. Fl 1 kunne derfor synes å ha stor innvirkning på både omfang og innhold i trearbeidsundervisningen. Samme praksis ses også ved skolen til Fl 2.

Ved skolene til Al 1 og Al 2 hadde de ikke faglærer i kunst og håndverk. Dette var større skoler med flere allmennlærere på hvert trinn. Al 2 ga uttrykk for at de brukte mye tid på organisering av kunst og håndverksfaget. Organiseringen handlet her om at lærerne skulle dele både trinn og undervisningsansvar. Han fortalte at elevene hans, på grunn av denne organiseringen, hadde fått lite undervisning innen materialet tre.

Det er først i år vi har klart å dele trinnet inn i små nok grupper. Det er bare 10 sløydbenker på sløydsalen, og jeg mener elevene må ha sin egen benk å arbeide ved (...) I fjor ble det mye tegning i kunst og håndverkstimene (Al 2).

Her kan det også se ut som om skolens spesialrom for trearbeid påvirker undervisningen til Al 2. Dette siden rommets størrelse synes å begrense denne lærerens undervisningsmuligheter.

Skolen til Al 1 hadde også et trearbeidsrom som var beregnet på 10 elever. Det kunne derimot synes som at han hadde et annet syn på gruppestørrelsene i kunst og håndverk. Han ga uttrykk for at grupper på 12 elever var passende, men at det også var mulig med større elevgrupper. Dette rommet var derfor ikke like begrensende for hans undervisningspraksis. Jeg får her inntrykk av at det varierende synet på elevgruppernes størrelse, bidrar til en varierende undervisningspraksis ved disse skolene. Dette vil kunne føre til elevene ikke får like mye undervisning, kunnskap og erfaring innen materialet tre. I denne forbindelse er det mulig at uenigheten rundt passende gruppestørrelse egentlig henger sammen med lærernes ulike fokus i undervisningsoppgavene. Dette siden Al 2 fokuserer på håndverksteknikker og er mer avhengig av at eleven har en egnet arbeidsplass, enn Al 1, som har større fokus på kreativitet og overflatebehandling.

Datamaterialet viste at faglærere og allmennlærere har ulike muligheter og begrensninger når det gjelder valg av trearbeid. Ved skolene til Al 1 og Al 2 var det blant annet organiseringen, som bestemte antall undervisningstimer innen materialet tre. Dette kan synes å stå i skarp kontrast til praksisen ved skolen til Fl 1, hvor dette timetallet ble bestemt av faglærerens prioritering.

Spesialrom for trearbeid

Skolene til Al 1 og Al 2 hadde egne spesialrom til tre, tekstil og keramikk. Rommene for trearbeid var små, og inneholdt benker og utstyr til ti elever, elektriske sager og avsug. Al 2 fortalte blant annet at han hadde gitt elevene ved en annen skole mer varierte oppgaver. Her hadde det vært større plass og mer utstyr, og denne skolen hadde for eksempel både dreiebank og avretter. I denne sammenheng kom Al 2 inn på sikkerhet og støy i undervisningsrommet, ved den nye skolen.

Vi hadde sager og annet elektrisk utstyr inne i et eget rom ved den skolen jeg arbeidet før.

Elevene måtte ha tillatelse til å gå inn dit (...) Det er mye støy fra sagene og avsuget når vi har undervisning i rommet her (Al 2).

Al 2 sammenligner her spesialrommene ved tidligere og nåværende arbeidsplass, og gir uttrykk for at tilstanden ved den nye skolen ikke er forsvarlig. Spørsmål rundt sikkerheten i undervisningen er også et tema i intervjuet med Fl 1. På skolen hennes har de et spesialrom for tre og et for tekstil. Fl 1 fortalte at den forrige faglærerens spesialisering innen et annet materialområde, hadde ført til en nedprioritering av orden og vedlikehold på trearbeidsrommet. Hun gir uttrykk for at det er direkte uforsvarlig å ta med seg elever på dette rommet, og hun utdyper dette med at det både er glasskår og farlige kjemikalier der. Fl 1 visste derfor ikke når hun kunne gjennomføre trearbeidsundervisning. Det kunne derfor synes som at skolens spesialrom, på grunn av en plassmangel og sikkerhet, påvirket lærernes muligheter for trearbeid.

Både Al 2 og Fl 1 ga uttrykk for at det tidligere hadde vært bedre formingsavdelinger i grunnskolen. De erindrer spesialrom beregnet på materialene tre, tekstil, tegning og keramikk, og lærere med fagspesialisering innen de ulike områdene. Det kunne derfor synes å ha vært en negativ utvikling i forhold til skolens spesialrom. Jeg søkte mulige årsaksforklaringer til dette, ved hjelp av et oppfølgingsspørsmål til Al 2. Han ga uttrykk for at det var en

sammenheng mellom den nåværende romtilstanden, og overgangen fra niårig til tiårig grunnskole. «Den største raseringen av faget kom i 1997» (A1 2). Denne raseringen så han i sammenheng med at fagets spesialrom hadde blitt omdisponert til vanlig undervisningsrom ved innføringen av L97. Videre fortalte A1 2 at det ikke hadde blitt avsatt penger til en utbygging av skolene i kommunen, og at det økte elevtallet derfor måtte inn i skolenes eksisterende areal. Jeg opplever det som selvmotsigende at myndighetene ønsket å styrke kunst og håndverksfaget ved å innføre en kunnskapsdimensjon i faget, samtidig som de ikke bevilget penger til det økte elevtallet og nødvendige spesialrom. Spesielt siden dette ville gi en negativ effekt på trearbeidsundervisningen, som synes å være avhengig av egnet spesialrom.

Økonomi

De intervjuede lærerne så skolenes dårlig økonomi som en ulempe for trearbeidsundervisningen, og da siden de måtte gå til innkjøp av billige materialer av dårlig kvalitet. «Billige planker er ofte veldig vridde, og da blir det jo spesielt vanskelig å arbeide med sammensettinger» (A1 2). I denne forbindelse fortalte A1 2 at han ofte brukte finerplater når undervisningsoppgavene innebar sammensettingsteknikker. Videre fortalte både A1 1 og A1 2 at de hadde fått rester fra et sagbruk, men ga uttrykk for at dette var materialer av spesielt dårlig kvalitet. I denne forbindelse ga A1 1 uttrykk for at de måtte spare penger hele tiden. Jeg fikk her inntrykk av at skolens økonomiske situasjon, både påvirket lærerens valg av undervisningsoppgaver og produktenes kvalitet.

Alle skolene i denne undersøkelsen, ligger i nær tilknytning til skog. Jeg stilte derfor spørsmål rundt lærernes erfaring med å hente gratismaterialer til undervisningen i skogen. A1 1 fortalte at hans elever hadde laget seljefløyte en gang, men han trodde at dette hadde vært i en naturfagstime. Elevene til A1 2 hadde fått i oppgave å lage en rammevev av kvister de hadde funnet i skogen. Han så her at han kunne kombinere det å hente materialer fra skogen, med kompetansemål fra andre fag. F1 1 fortalte at en tidligere lærer hadde brukt tre som hadde ligget ute i skogen lenge når han dreide boller. Hun hadde ingen erfaring med slike materialer selv, men mente at det var mulig å bruke dem i undervisningsoppgaver på mellomtrinnet.

Datamaterialet ga uttrykk for en usikkerhet rundt skolens økonomiske situasjon. Denne usikkerheten påvirket så planleggingen og prioriteringen i kunst og håndverk. Al 1 fortalte at han ikke hadde kjennskap til skolens budsjett, og derfor ikke visste hvor mye penger han kunne forlange i faget. Dette gjorde det vanskelig å legge planer for trearbeidsundervisningen. Et tilsvarende behov skimtes hos Fl 1, som ønsket et fastsatt budsjett. Hun skulle i møte med skolens leder, og så det som positivt at denne var kulturinteressert. «Jeg tror dette er positivt siden de som sitter i ledelsen har mye å si for hvordan de velger å prioritere ved skolen (...) Jeg håper at vi får orden på rom, utstyr og materialer snart» (Fl 1). Både A 1 1 og Fl 1 ga uttrykk for at usikkerheten rundt fagets budsjett påvirket planleggingen av undervisningen. Jeg får derfor en forståelse av at skolens økonomi preger og begrenser lærerne i hele arbeidsprosessen. Fra planleggingen til gjennomføring av undervisningen. Dette bør ses i sammenheng med en generell fagprioritering ved skolene. Fl 1 hadde for eksempel opplevd at faget ikke ble tatt seriøst, og at lærerne ble møtt med en holdning om at de bare kunne lage noe av papp.

På skolene til Al 1 og Al 2 er spesialrommet for trearbeid i god stand og greit utstyrt, men skolene hadde ikke lærere med utvidet fagansvar i kunst og håndverk. Både Al 1 og Al 2 fortalte at de hadde hatt en slik ordning tidligere, og de opplevde dagens praksis som negativ. «Da blir det så som så med vedlikehold av verktøy og innkjøp av materialer» (Al 1). I tillegg mente Al 2 at en slik lærer ville bidra til bedre orden på skolens undervisningsrom. Mangelen på en lærer med en slik funksjon, kan også henge sammen med skolens økonomi. Dette siden en lærer med utvidet fagansvar kan bety økte lønnskostnader

Oppsummering

Datamaterialet viste flere årsaksfaktorer, som kunne synes å påvirke lærernes undervisningspraksis. Disse faktorene kan i mange tilfeller legges til grunn for lærernes prioritering. Lærerne hadde for eksempel ulikt syn på LK06, noe som førte til at læreplanen hadde varierende innvirkning på undervisningen deres. Videre fortalte tre av lærerne at de prioriterte trearbeid. Et fellestrekk hos disse tre var en privat snekkererfaring, og denne erfaringen kunne synes å ha større betydning for prioriteringen enn en formell utdanning i kunst og

håndverk. I tillegg kunne det virke som om rammefaktorer, som for eksempel spesialrom for trearbeid og økonomi, hadde hemmende effekt på undervisningen. På bakgrunn av dette kunne det se ut som om prioriteringer ved skolene begrenset lærernes praksis, og dette førte til at elevene fikk varierende erfaring innen materialet tre.

Sentrale trekk ved undersøkelsen

I kapittelet «Teoretisk bakgrunn» så jeg på at LK06 synes å legge føringer for trearbeidsundervisning i dagens skole. Dette gjaldt spesielt i forhold til at faget skulle inneholde praktisk arbeid innen tradisjonelle materialer og teknikker. Datamaterialet viste derimot at ulike rammefaktorer i noe grad vanskeliggjorde undervisning innen materialet tre. Lærernes prioriteringer ble blant annet påvirket av skoleeier og skoleleders økonomiske valg. Disse valgene omhandlet for eksempel spesialrom og en generell fagprioritering, og de kan ses som mulige årsakskrefter og- mekanismer.

Skolens undervisningspraksis påvirkes av et mangfold av aktører og faktorer, og derfor kan man si at en læreplan virker i en kontekst. Jeg vil presentere mulige årsaksforklaringer for lærernes trearbeidsundervisning ved hjelp av fem ulike nivåer i læreplanarbeidet (Goodlad 1979). Nivåene er en ideologisk læreplan, en formell læreplan, en oppfattet læreplan, en operasjonell læreplan og en erfart læreplan.

Når det gjelder **den ideologiske læreplanen**, så kan det se ut som om vi er inne i en periode med fokus på å skape og befeste nye ideal i fagområdet. «The contemporary Arts and Crafts subject debate centres around the issue of sustainability and qualification for democratic processes » (Digranes 2009: 32). De intervjuede lærerne ga derimot uttrykk for at de ikke var påvirket av nye fagideal. En mulig årsaksforklaring til dette kunne synes å være en mangel på tid til diskusjoner rundt innhold og praksis i kunst og håndverksfaget, i lærernes felles planleggingstid. Dette gjenspeiles i lærernes behov for å stille spørsmål til meg i intervjuene. Denne faktoren vil, som sett i datamaterialet, kunne gi en undervisning som ikke samsvarer med ideologiene.

Den ideologiske læreplanen legger grunnlaget for **den formelle læreplanen**. LK06 er en slik læreplan. Dette er et formelt styringsdokument, som inneholder skolens siktemål og verdigrunnlag i den generelle delen, og konkretiserte formål og kompetansemål i fagplanene. Videre forutsetter LK06 at kunst og håndverksfaget skal inneholde skapende arbeid i

verksteder og bruk av tradisjonelle materialer og verktøy (Kunnskapsdepartementet 2006). Datamaterialet viste en varierende undervisningspraksis innen materialet tre, til tross for disse målsettingene. Lærerne fortalte i denne forbindelse om ulike rammefaktorer, som vanskeliggjorde trearbeid i skolen. Rammefaktorene kan her synes å være årsaksfaktorer, som i neste omgang utløser mekanismer som påvirker lærernes undervisningspraksis.

Læreplanen beskriver ikke praksis, men praksis er et resultat av *den oppfattede læreplanen*. Den oppfattede læreplanen handler om hvordan en læreplan tolkes av ulike aktører på flere områder. Det er derfor ikke bare lærere som tolker LK06, men også for eksempel skoleledere, lærebokforfattere og forlag. De intervjuede lærerne ga uttrykk for at de hadde ulikt syn på læreplanen. Noen mente at den var overkommelig, andre at den var for omfattende. Lærernes tolkning av LK06 blir her en årsaksfaktor, som fører til at kompetansemål i LK06 i varierende grad innlemmes i trearbeidsoppgavene. Andre årsaksfaktorer, som for eksempel ansettelse av faglærer ved skolen og lærebøkernes prioritering av trearbeid, kunne synes å være et resultat av skoleleders og lærebokforfatteres tolkning.

Den operasjonelle læreplanen forteller om skolens praksis. Datamaterialet viste for eksempel at det hadde vært en nedprioritering i spesialrom og faglærere ved skolene. Dette kunne synes å utløse mekanismer, som i neste omgang påvirket lærernes trearbeidsundervisning. En nedprioritering av fagets rammefaktorer kan ses i sammenheng med at skoleeiere og skoleledere tolker kunst og håndverksfaget som teoretisk (Nielsen 2009). I denne undersøkelsen blir dette derimot kun spekulasjoner. Og her kunne for eksempel intervju av skoleeier og skoleleder belyst hva som ligger til grunn for prioriteringen deres. Det er tydelig at valg og prioriteringer på det operasjonelle nivået påvirker lærernes undervisningspraksis. Lærerne har frihet i valg av materialer og teknikker i LK06, men er det valgfrihet når rammefaktorene begrenser undervisningen innen materialet tre?

Den erfarte læreplanen handler om elevens læring og kompetanse. Lærerne er gitt et samfunnsmandat (Ohnstad 2014), og det vil si at de skal gi elevene opplæring i henhold til kompetansemål i LK06. Læreplanen legger grunnlaget for elevenes kunnskap, ferdighet og holdning i kunst og håndverksfaget. De intervjuede lærerne fortalte om varierende bruk av læreplanen og en variert trearbeidsundervisning. Dette forteller derimot ingenting om elevenes læring og kompetanse. Elevenes læringsutbytte og den erfarte læreplanen kan derfor synes avhengig av for eksempel observasjon av undervisningen eller elevintervju.

Jeg har her sett sentrale trekk ved undersøkelsen ved hjelp av den kritiske realismens årsakskrefter og – mekanismer. I denne sammenheng kan det synes som naturlig å bemerke, at det også er kritiske synspunkt til kritisk realisme. Dette gjelder retningens høye ambisjoner om å beskrive virkeligheten, samt at sentrale begrep er for brede og diffuse (Alvesson og Skjöldberg 2004). Dette kan ses i forbindelse med den kritisk realismens beskrivelse av sammenhengen mellom mekanismer og «usynlige» hendelser, hvor begrepene ikke synes dekkende for hvordan de brukes. På bakgrunn av denne kritikken, har jeg sett det som nødvendig å definere den virkeligheten jeg forsøker å beskrive ved avgrensningen til trearbeidsundervisning på mellomtrinnet. Videre har jeg kun sett på mulige årsaksfaktorer og – mekanismer, siden jeg bare kan beskrive tendenser ved lærernes undervisningspraksis.

AVSLUTTENDE REFLEKSJON

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært trearbeidsundervisning i kunst og håndverksfaget. Jeg har undersøkt hvordan lærere prioriterer trearbeid, samt årsaksforklaringer som synes å ligge til grunn for denne prioriteringen. Disse forklaringene kan regnes som tendenser ved den skole- og undervisningspraksisen, som er beskrevet i datamaterialet.

Fagets motsetninger

LK06 åpner, som sett på side 22- 37, opp for ulike innfallsvinkler til materialet tre i kunst og håndverksfaget. Dette står i skarp kontrast til datamaterialet, hvor informantene ga uttrykk for bekymring for fremtiden til trearbeid i skolen. Hvorfor skaper en læreplan, som legger til rette for håndverk innen tradisjonelle materialer slik uro? Kunst og håndverksfaget kan her synes å være preget av motsetninger. Det vil si motsetninger mellom hva faget ønsker å være og hva det faktisk er, og ikke minst motsetninger mellom fagfeltet og praksisens ulike aktører.

Informantene ga uttrykk for at faget hadde en stor kunnskapsdimensjon, og så derfor en nedprioritering av spesialrom og faglærere som problematisk. Når en slik nedprioritering likevel var et faktum (Nielsen 2009, Bamford 2013, Sømoe 2013), så er det mulig at dette henger sammen med at faget synes å ha en lav status. En årsaksforklaring til denne lave statusen er at fagets oppleves som et kose- og pausefag (Nielsen 2009, Digranes & Fauske 2010). Trearbeid samsvarer på ingen måte med begrep som kos og pause, spesielt siden informantene så slikt arbeid i forbindelse med konkrete yrker som snekker og arkitekt. I denne sammenheng er det mulig at synet på kunst og håndverksfaget som en pause, egentlig henger sammen med at faget oppleves som et avbrekk fra teorifagene. Behovet for slike avbrekk i skolehverdagen kan også ses i forhold til informantenes uttalelser rundt en helhetlig opplæring og tilpasset undervisning. Det er mulig at en tydeligere kommunikasjon rundt fagets innhold og praksis vil kunne bidra til en endring i fagets status og skolens prioritering.

Datamaterialet viste at informantene hadde stort fokus på håndverk innen materialet tre, og dette samsvarte ikke med en nedprioritering av spesialrom ved skolene. På bakgrunn av dette virker det som at det er motsetninger mellom skolens ulike aktørene. Det vil si motsetninger mellom for eksempel skoleleders og lærers prioriteringer. Dette kan kanskje henge sammen med en mulig konstruert kontrovers mellom kunstpedagogikk og håndverkstradisjoner (Brønne 2011). Informantenes kan med sin fagprioritering og håndverksfokus, synes å være upåvirket av denne kontroversen. Jeg får derfor inntrykk av at en slik kontrovers er i årsakskrefter i mellomrommet mellom den vedtatte læreplanen og lærerens undervisningspraksis. Dette kan for eksempel være skoleleders prioritering av basisfagene (Bamford 2012) eller ulike holdninger til håndverk i samfunnet (Bull 2007). Informantene ga uttrykk for at de mente at håndverkspraksis var viktig for ulike yrkesgrupper og for helheten i skolehverdagen. Hvorfor fremmes ikke dette synet tydeligere? Et slikt syn vil kunne ha stor betydning for både faget og skolens trearbeidsundervisning, og det kunne samtidig fungert som et nyttig argument til aktørene i mellomrommet mellom LK06 og undervisningspraksis. På den annen side er det mulig at dette synet henger sammen med en skjult læreplan i skolen (Ulstrup Engelsen 2002), og dermed blir vanskelig å kommunisere utad.

Lærerens handlingsrom

Kunst og håndverksfagets fornyede kunnskapsdimensjon kom med innføringen av L97 (Digranes 2009). Denne læreplanen medførte en overgang fra niårig til en tiårig grunnskole, og den hadde konkrete oppgaver innen materialet tre på mellomtrinnet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996b). Disse oppgavene ble møtt med omdisponering av spesialrom for trearbeid ved noen skoler. En årsak til denne omdisponeringen var det økte elevantallet og et behov for flere ordinære undervisningsrom. Det kan derfor synes som at innføringen av et nytt faginnhold i kunst og håndverksfaget ikke hadde blitt fulgt opp med nødvendig informasjon, og at dette gjaldt flere nivå i skolesystemet. Dette satte så lærernes faglige og profesjonsetiske kompetanse på prøve, og da siden de i noen tilfeller fikk begrensede muligheter til trearbeid i henhold til L97. Hva skjer med prioriteringen av oppgaver innen materialet tre når «sløydrommet» forsvinner? Datamaterialet ga uttrykk for at nedprioriteringen hadde ført til enklere undervisningsoppgaver og et varierende timetall innen trearbeid. Det vil si at skolens manglende eller mangelfulle spesialrom kunne synes å ha en

hemmende effekt på lærernes handlingsrom og trearbeidsundervisning. Fagets praksis er her preget av å være en kamp mot vindmøller. På den ene siden er det et forsøk på å tilføre en kunnskapsdimensjon i faget, og på den andre siden er det mangel på nødvendig rammefaktorer til å etterleve dette.

Læreplanen åpner opp for at den enkelte lærer kan bestemme hvilke materialområder som skal vektlegges i kunst og håndverksfaget (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette synes å gi kunst og håndverkslærere stor frihet, og mange variasjonsmuligheter. Datamaterialet viste derimot at skolenes økonomiske situasjon påvirket undervisningen negativt. I denne sammenheng fortalte informantene om billige materialer og verktøy av dårlig kvalitet, og en holdning om at de bare kunne lage noe av papp i kunst og håndverkstimene. Det kan her nesten se ut som at valgfriheten «misbrukes». Mangelen på prioriterte materialområder i LK06, gir skolens ledelse mulighet til å velge bort ressurskrevende områder i faget. På bakgrunn av dette innskrenkes lærernes valgfrihet, og da siden skoleledelsens økonomiske prioriteringer synes å påvirke dem til å velge billigere materialer og teknikker.

Videre er det her verdt å bemerke at det kun er verktøyet symaskin som nevnes spesifikt i LK06 (Kunnskapsdepartementet 2006a). Det kan derfor se ut som om søm og tekstil har høyere status enn trearbeid. Hvordan vil et materialområdes status kunne påvirke prioriteringen i faget? Jeg vil tro at det er større sjanse for at et verktøy, som nevnes spesifikt i læreplanen prioriteres i skolen. Dette siden manglende undervisning innen dette verktøyet kan etterprøves. Skolene må med andre ord kunne dokumentere symaskinundervisning, noe som vil kunne påvirke skoleleders og lærers prioritering i faget. Når prioritering handler om å gi noe forrang framfor noe annet så er det mulig at dette vil gi konsekvenser for andre materialer, verktøy og teknikker.

Lærerens betydning

Det ser ut til å ha vært en nedprioritering av lærere med kompetanse i kunst og håndverk (Lagerstrøm 2007, Nielsen 2009, Lie 2012). Dette samsvarer med at kun en av de fire informantene er faglærer med kompetanse innen kunst og designfag. Hvordan påvirker skolens nedprioritering av faglærere praksisen i faget? Jeg fikk inntrykk av at den ene faglæreren brukte LK06 i planleggingsarbeidet, og samtidig hadde større forståelse for faginnholdet. Dette førte til at denne læreren så et behov for å kreve bedre rammefaktorer ved skolen. En faglærer i kunst og håndverksfaget vil derfor kunne ha en positiv effekt på skolens

praksis. Anbefalinger forteller da også om at det bør stilles et minimumskrav til lærernes kompetanse (Bamford 2012a).

Grunnskoleloven forutsetter at skolens undervisning skal være i henhold til LK06 (Kunnskapsdepartementet 1995). Læreplanen har overordnede målsettinger om praktisk arbeid i verksteder. Datamaterialet viste derimot at skolens rammefaktorer, som spesialrom og lærerens kompetanse, begrenset mulighetene for trearbeidsundervisning. I tillegg hadde læreplanen liten innflytelse på undervisningspraksis. Informantenes fortellinger ga her uttrykk for at det kunne synes å være «lovløse tilstander» i faget. I forhold til nedprioriteringene i faget så kan det virke som at det er et behov for lærere med mot til å kjempe fagets sak. Dette kan ses i sammenheng med at lærere har påtatt seg et samfunnsmandat og har et profesjonsetisk ansvar (Ohnstad 2014). Hvor finner vi så lærere som kjemper for faget? Antagelig finnes de flere steder. Det kan for eksempel være faglæreren som vil få orden på skolens spesialrom for trearbeid, eller allmennlæreren som ser kunst og håndverksfaget som viktig for helheten.

Sett i forhold til prioriteringen av basisfagene i skolen (Bamford 2012a), så kan disse lærerne synes å kjempe en ensom kamp. Jeg tror derfor det er viktig å gi kunst og håndverkslærere gode møteplasser. Dette kan for eksempel være fagteam på skoler eller i kommuner. Behovet for fagteam kan også ses i sammenheng med informantenes behov for faglige samtaler. Disse samtalene kunne vært nyttige bidrag i arbeidet med å fremme kunst og håndverksfaget og trearbeid. Spesielt siden tid til å tolke og analysere kompetansemål hadde gitt lærerne en felles forståelse for fagets innhold.

Framtidens trearbeidsundervisning

Datamaterialet ga uttrykk for at kunst og håndverkslærernes prioritering av ulike materialområder var tilfeldig. En nærmere analyse viste derimot at det som ble oppfattet som tilfeldig, egentlig handlet om lærernes spesialisering innen et materialområde i faget.

Lærerens kunnskap og erfaring innen materialet tre har i så måte stor betydning for skolens trearbeidspraksis, noe også Sømoe (2013) har vist til. Informantene ga uttrykk for at spesialiseringen innen materialområdet omhandlet en privat erfaring innen materialet tre. Det kan derfor se ut som om en formell utdanning i kunst og håndverk har liten innvirkning på trearbeidsundervisningen.

I denne forbindelse fortalte informantene om en livslang erfaring med trearbeid, og de mente samtidig at dagens unge ikke hadde arenaer hvor de kunne utvikle tilsvarende erfaring. Det kan derfor virke som at videreføringen av kunnskap knyttet til trearbeid er avhengig av god trearbeidsundervisning i grunnskolen. Spesielt siden vi i framtida vil vi kunne få kunst og håndverkslærere, som kun har grunnskolens kompetanse i faget (Opstad 2013). Det kan derfor være et behov for en fordypning innen materialet tre i kunst og håndverksfaget, og da spesielt sett i forhold til kunst og håndverkslæreres spesialisering innen et materialområde. I hvor stor grad gis det rom til fordypning i dagens læreplan og undervisningspraksis? Informantene ga uttrykk for et varierende syn på LK06. Læreplanen ble for eksempel sett som overkommelig ved at en oppgave dekket flere kompetansemål. Dette åpner opp for en fordypning innen et materialområde, siden kombinasjonen av mål bidrar til at undervisningen likevel er i henhold til LK06. Dette forutsetter at kunst og håndverkslæreren har nødvendig kompetanse til å tolke læreplanen (Sømoe 2013). Videre må læreren ha vilje til å kjempe for en prioritering av trearbeid, og det innenfor en skolepraksis, som synes å nedprioritere spesialrom, materialer og verktøy.

Informantene ga uttrykk for at de selv alltid hadde hatt mannlige lærere innen materialet tre. Dette samsvarer med funn i skolefagsundersøkelsen, som viser at mannlige lærere oftere velger å undervise innen trearbeid (Sømoe 2013). Jeg får derfor inntrykk av at trearbeid har et maskulint image, og en mulig årsak til dette er fagets todeling før sammenslåingen og navneendringen i 1960. I denne sammenheng kan det synes som om faget «sløyd for gutter», har overlevd på folkemunne fram til våre dager. Da det i dag synes å være en dominans av kvinnelige lærere i grunnskolen, vil dette kunne ha en uheldig effekt på undervisningen innen materialet tre. Hva må til for at også kvinnelige lærere skal velge trearbeidsundervisning? Her synes en fordypning innen materialområdet å være spesielt viktig. I tillegg kan kanskje en fornying og et større fokus på designprosesser bidra til å motarbeide en mulig maskulin dominans innen trearbeid.

VEIEN VIDERE

Datamaterialet mitt indikerer at det kan være grunn til bekymring for framtiden til trearbeid i skolen. I den avsluttende refleksjonen har jeg sett mulige årsaksforklaringer for denne bekymringen. På bakgrunn av dette kan det synes som at opprettholdelsen og videreføringen av trearbeidsundervisning er avhengig av endringer i de bakenforliggende årsaksfaktorer.

- Skoleledelsen må prioritere rammefaktorer som muliggjør trearbeid. Dette er rammefaktorer som for eksempel lærere med kompetanse og spesialrom.
- Det må avsettes tid til læreplananalyse og faglige samtaler i kunst og håndverksfaget.
- Det bør legges til rette for fagteam, både på den enkelte skole og på kommunalt plan.
- Trearbeidets innhold og oppgaver bør fornyes i henhold til LK06.
- Lærerne må ta sitt profesjonsetiske ansvar på alvor, og med støtte i LK06 kan de kreve gode handlingsrom for trearbeid i kunst og håndverksfaget.
- Utdanningssystemet må prioritere en grundig opplæring innen materialet tre, fra grunnskole- til høgskolenivå.

Dette er endringer som synes å forutsette en ny prioritering ved skolene, og de stiller krav til flere aktører i skoleverket.

Videre har denne masteroppgaven hatt som målsetting å skape et diskusjonsgrunnlag for en prioritering av trearbeid i skolen. Lærerintervjuene belyste lærernes prioriteringer, mens årsaksfaktorene åpnet opp for mer undring. Hvordan er prioriteringen av trearbeid i andre kommuner? Hva ligger for eksempel til grunn for skoleledernes prioriteringer? Jeg følte derfor at jeg kun fikk et lite innblikk i årsaksforklaringene for prioriteringen av trearbeid. Oppgaven kan derfor betraktes som et pilotprosjekt for videre undersøkelser. Jeg kunne for eksempel tatt utgangspunkt i det datamaterialet jeg allerede har, og sett om jeg så tilsvarende tendenser i et bredere utvalg av lærere. Videre kunne det vært interessant og sett nærmere på mennenes betydning for prioriteringen av trearbeid. Spesielt siden det synes å være en overvekt av kvinnelige lærere på mellomtrinnet.

Den varierende innflytelsen LK06 hadde på undervisningspraksis var kanskje den mest overraskende og urovekkende oppdagelsen. Jeg fikk ikke undersøkt dette mer inngående innenfor rammene av denne masteroppgaven. Det kan imidlertid synes som nødvendig at dette blir gjenstand for nærmere undersøkelser. I denne forbindelse kunne det kanskje vært aktuelt å utført intervjuer av flere aktører på de ulike nivåene i læreplanarbeidet (Goodlad 1979). Det kunne også vært interessant å sett på elevenes måloppnåelse og fagets status ved skoler hvor LK06 har ulik innflytelse på undervisningen i kunst og håndverksfaget.

Praktisk- estetisk arbeid

Det praktisk- estetiske arbeidet skal bidra til å belyse den drøftede problemstillingen.

I denne sammenheng velger jeg å se denne delen av masterarbeidet, som en forlengelse av sentrale trekk i avhandlingen.

Masteroppgavens fokus har vært prioritering av trearbeid i kunst og håndverksfaget, og datamaterialet åpner opp for ulike innfallsvinkler til det praktisk- estetiske arbeidet. Dette er innfallsvinkler som for eksempel tradisjonell sløyd og design, eller ulike årsaksmekanismer og - forklaringer. Jeg står derfor overfor mange variasjoner, muligheter og valg, men er klar på at jeg vil tydeliggjøre at det dreier seg om grunnskolens trearbeid. Dette ved å ha fokus på undervisningsoppgaver og produkter, som for eksempel hyller, krakker, skrin eller fuglekasser. Mulige inspirasjonskilder her er kapittelet «Teoretisk bakgrunn», kunst og håndverksfagets lærebøker (Thorsnes 2012), og informantenes fortellinger fra praksis.

Disse produktene vil kunne inngå i en slags kunstinstallasjon på selve masterutstillingen. «Et av kjennetegnene ved installasjoner er at de kan bestå utelukkende av objekter som i seg selv ikke er kunstverk. Det er organiseringen og komposisjonen av objektene som gjør installasjonen til kunst» (Thorkildsen 2012:1).

KILDER

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bamford, A. (2012a). "Arts and Cultural education in Norway". Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2012b). *Kunst og kulturoplæringen i Norge 2010/11. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and Cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bhaskar, R (1998). General Introduction. I: Archer, M. m. fl. (red.) *Critical Realism*. London: Routledge.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Borgen, J. S. (1995). *Formingsfaget i et dannelses- og oppdragelsesperspektiv*. I B. Tronshart (red.), *Formingsfagets egenart*. Notodden: Telemarksforskning.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget*. Avhandling for Phd-graden. Oslo: Arkitektur og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers- kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95- 108. Nedlastet 01.09.12 fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/203/213>
- Bull, K. A. (2007). *En ny diskurs for kunsthåndverket*. Oslo: Unipax
- Cooper, T. (2012). Design for Longevity: Obstacles and opportunities posed by new public policy developments. Proceedings from the DRS 2012 Bangkok Conference at Chulalongkorn University Bangkok, Thailand 1- 4 July 2012. Nedlastet 01.09.2014 fra: <http://www.designresearchsociety.org/docs-procs/drs2012/drs2012-1.pdf>
- Danermark, B., Ekström M., Jakobsen, L. og Karlsson, J. C. (2003). *Att Förklara samhället*, 2. oppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1934). "Å gjøre en erfaring" fra *Art as Experience*. I: Bale, K. & Bø-Rygg, A. (red.). *Eстетisk teori- En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skolesekken: Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject Arts and crafts*. Avhandling for Phd- graden. Oslo: Oslo school of Architecture and Design.
- Digranes, I. (2009). The Norwegian School Subject Arts and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk* 2(2), 26- 36. Nedlastet 01.09.12 fra: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/83/58>
- Digranes, I. & Fauske, L. B. (2010). *The Reflective Citizen- General Design Education for a Sustainable Future*. Nedlastet 01.09.12 fra: <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/539/2/534479.pdf>
- Eng, H. (1944). *Margrethes tegninger: fra det 9. til det 24. året*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

- Fallan, K. (2010). *Design History*. Oxford and New York: Berg.
- Foros, P. J. & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelsen. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of curriculum and Their Study. I: T.H.Q.a.M Hennelly (red.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw- Hill Book Company
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? – kulturell socialisering og lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2 (1), 69- 82. Nedlastet 01.11.13 fra: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/62/29>
- Institutt for lingvistiske og nordiske studier (2014): *Bokmålsordboka*. Nedlastet 31.01.14 fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=prioritere&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet (1996a). *NoU 22: Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Nedlastet 28.09.13 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22.html?id=140669>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996b). *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (1995). *Ny lovgivning om opplæring*. Nedlastet 28.09.13 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/23.html?id=140388>
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) - Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplan i kunst og håndverk- Grunnleggende ferdigheter*. Nedlastet 31.01.14 fra: http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Læreplan i valgfaget design og redesign*. Nedlastet 28.02.14 fra: <http://www.udir.no/kl06/DOR1-01/Hele/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Tanggard, L (2010). *Kvalitative metoder- en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/06*. Nedlastet 01.11.13 fra: http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1973). *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i skolefaget kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. Avhandling for Phd- graden. Oslo: Arkitektur – og designhøgskolen i Oslo.
- Mauren, A. (2006, 28.11.2006). *Sløydfaget trues av mer teori*. Oslo: Aftenposten Morgen. Nedlastet 15.02.14 fra: <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/Sloydfaget-trues-av-mer-teori-6582804.html#.Uv3cMJrKzIV>

- McNiff, J. (2013) *Action Research- Principles and practice*. London and New York: Routledge.
- Michl, J. (2001). Å se design som redesign. *FORM*, 5 – 2001, s.16 – 18. Nedlastet 28.02.14 fra: <http://www.kunstogdesign.no/redesign.html>
- Nielsen, L. M. (2008). Designdidaktisk forskning i utvikling- en forskningsoversikt 1997-2007. *FORMakademisk*, 1 (1), s. 19- 27. Nedlastet 01.09.2012 fra: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/118/107>
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk- i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges husflidslag (2013). *Bøker og hefter*. Nedlastet 01.03.13 fra: http://www.husflid.no/husflid/husflidsnett/nettbutikk/boeker_og_hefter/
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanlegging. *FORMakademisk*, 5(2), s. 1- 17
- Ohnstad, F. O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen. Lærerens etiske ansvar*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2014). *Lærerutdanning og “lærerprofesjonens etiske plattform”*. *Hvordan kan lærerutdannere bruke plattformen?* Nedlastet 20.03.14 fra: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/F.O.Ohnstad_L%C3%A6rerutdanning%20og%20plattform_26.02.2014.pdf
- Opstad, K. D. (2013). “Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærere”. *FORM*, 5- 2013. Oslo: Kunst og design i skolen.
- Porko-Hudd, M. (2011). Skriv och berätta- lärarstuderandes minnesberättelser om slöjd. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 18(1), s. 63- 78. Nedlastet 01.09.12 fra: <http://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/31>
- Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books
- Statistisk Sentralbyrå (2012). *Strukturen i skogbruket*. Nedlastet 14.02.14 fra: <http://www.ssb.no/jord-skog-jakt-og-fiskeri/statistikker/stskog/aar/2013-09-19?fane=tabell&sort=nummer&tabell=139327>
- Store norske leksikon (2005-2007). *Håndverk*. Nedlastet 17.11.13 fra: <http://snl.no/h%C3%A5ndverk>
- Sømoe, K. (2013). Kunst og håndverk- fag eller tverrfaglig felt? *FORMakademisk* 6 (3), s. 1- 15. Nedlastet 20.01.2013 fra: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/352/724>
- Thorkildsen, Å. (2012). *Installasjon- kunst*. Nedlastet 03.04.14 fra: <http://snl.no/installasjon%2Fkunst>
- Thorsnes, T. (2012). *Tresløydhistorie. Fra hendig til unyttig?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Ulstrup Engelsen, B. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

VEDLEGG

Intervjuguide

(Innledende spørsmål og stikkord).

Hva er utdanningsbakgrunnen din?

(Stikkord: Hva gjør at du ønsker å undervise i kunst og håndverk? Hvor mange år har du undervist i kunst og håndverk?)

Hva er din erfaring med arbeid i materialet tre?

(Stikkord: Fra egen grunnskole, fra lærerutdanningen, fra undervisningspraksis i skolen)

Hvordan er undervisningen i kunst og håndverk organisert på din skole?

(Antall timer i uka, gruppestørrelse, undervisningsrom)

Hva vektlegger du i undervisningen i kunst og håndverk?

(Stikkord: fritt skapende arbeid, håndverksteknikker, flid, materialkunnskap, variasjon idéutvikling/ skisseprosess)

Design- Mål for opplæringen er at elevene skal kunne

- **lage enkle bruksgjenstander i ulike materialer og kunne gjøre rede for sammenheng mellom idé, valg av materialer, håndverksteknikker, form, farge og funksjon.**
- bruke formelementer fra ulike kulturer i utformingen av gjenstander med dekorative elementer.
- benytte ulike teknikker til overflatebehandling av egne arbeider
- bruke symaskin og enkelt håndverktøy i en formgivingsprosess.
- bruke ulike sammenføringsteknikker i harde og myke materialer
- vurdere design og industriell produksjon av kjente bruksgjenstander fra hverdagen og gjennomføre enkle forbrukertester.

LK06

Sitatet er hentet fra KL06. Hvilke valg tar du for at eleven skal nå disse målene?

(Stikkord: oppgavetype, idé, materialvalg, håndverksteknikk, verktøy, vurdering)

Fortell om hvordan du har brukt (eller kan tenke deg å bruke) materialet tre i undervisningen?

(Stikkord: oppgavetyper, materialvalg, verktøy, trinn)

Hvilke fordeler/ ulemper ser du at du kan stå overfor når det gjelder å velge materialet tre i undervisningen?

(Stikkord: rom, verktøy, økonomi, elevgruppe, tid)

Hva tenker du om utviklingen i faget?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Arbeid i materialet tre i kunst & håndverk på mellomtrinnet”

Mitt navn er Nina Høyby, og jeg er masterstudent i faget Kunst og designdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er håndverk og materialet tre i faget kunst og håndverk på mellomtrinnet, med hovedfokus på undervisningspraksis. Oppgaven min vil i stor grad være en praktisk- estetisk studie i materialet, hvor materialets bruk og relevans i skolen diskuteres opp mot læreplanen Kunnskapsløftet (Lk06).

Studien min skal være todelt, og vil bestå av delundersøkelse 1, hvor jeg ser på undervisningspraksis, og delundersøkelse 2, hvor jeg arbeider praktisk i materialet. I delundersøkelse 1 ønsker jeg å bli kjent med undervisningspraksis ved flere skoler, og jeg vil derfor intervju lærere rundt temaet. Jeg ønsker å få et variert bilde av denne praksisen, ved å ta utgangspunkt i skoler som er ulike i form av beliggenhet, som f. eks by og land, og størrelse. Dette finner jeg i en mellomstor bykommune, og her ligger grunnlaget for at jeg har valgt å søke informanter i [REDACTED] kommunes barneskoler.

Deltakelse i studien innebærer at jeg besøker skolen, og gjennomfører et intervju med lærer/ lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet. Intervjuet vil ta rundt 1 time, og spørsmålene vil handle om undervisningspraksis rundt håndverk og materialet tre i faget kunst & håndverk. Ved forespørsel kan dere få utlevert intervjuguiden i forkant av intervjuet. Opplysningene vil dokumenteres i form av notater og lydopptak.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og veilederne mine vil ha tilgang til personopplysninger, og konfidensialitet rundt personopplysninger/opptak ivaretas ved at navneliste/ koblingsnøkkel lagres adskilt fra øvrig data. Skoler og deltakere anonymiseres, slik at de ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.2014. Personopplysninger skal anonymiseres ved prosjektslutt, og alle opptak/ transkriberinger/utskrifter skal slettes når oppgaven er sensurert.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Nina Høiby (student) på tlf 93 01 63 39, Frøydis Oma Ohnstad (veileder) på tlf 22 45 22 39 eller Bente Ytterstad (veileder) på tlf 22 45 34 11.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Nina Høiby
Torpvegen 85
2216 Roverud

Samtykkeerklæring:

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)