

PLANER - hva og hvorfor?

- En undersøkelse av innholdet i de lokale læreplanene i Kunst og håndverksfaget på barneskolens mellomtrinn.



Masteroppgave i Kunst- og designdidaktikk

MEST5900

Marit Garberg

Kandidatnummer 122

Høgskolen i Oslo og Akershus

Fakultet for teknologi, kunst og design

Institutt for estetiske fag 2014

Illustrasjonen på omslaget er eget arbeid, og et av broderiene fra forarbeidet til den praktiskeestetiske presentasjonen (Eget foto).

Masteroppgave i Kunst- og designdidaktikk

Emnekode MEST5900

Marit Garberg

Kandidatnummer 122

Høgskolen i Oslo og Akershus

Fakultet for teknologi, kunst og design

Institutt for estetiske fag

2014

TAKK TIL

.....mine to veiledere Janne Beate Reitan og Edith Skjeggestad for engasjement, faglig kunnskaper og støtte gjennom et utfordrende men givende masterstudium.

..... lærere og elever i barneskolen og ungdomsskolen som stilte deler av sin tilmålte planleggingstid og fritid til disposisjon for mine intervjuer.

..... min gode medstudent Laila for gode faglige diskusjoner og hjelp til datatekniske utfordringer.

..... Anders og Kristian som har levd med en kone og mor mest opptatt av seg selv. Uten dere hadde jeg ikke greid det.

..... alle gode venner for støtte og oppmuntring, og en stor takk til Eldbjørg, Anders og Maren for gjennomlesing og korrektur.

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven retter oppmerksomheten mot innholdet i de lokale læreplanene i KH-faget på barneskolens. Målet med oppgaven er å bidra med refleksjoner som kan belyse betydningen av fordypning og kontinuitet i faget. Med et fagdidaktisk perspektiv som stiller spørsmål om hva et fag *er* i forhold til hva det *kan/bør* være inviterer det til drøfting av fagets utviklingsmuligheter. Med KH-fagets innhold på barneskolens mellomtrinn 5.-7.klasse som avgrensning har jeg valgt følgende problemstilling:

Hva karakteriserer innholdet i de lokale læreplanene i Kunst og håndverksfaget, og hvordan kan det bidra til økt søkelys på faginnholdet?

Som strategi og teoretisk grunnlag for refleksjon er Etienne Wengers læringsteori om *praksisfellesskap* valgt (Wenger 2004). Ved å vektlegge de tre delene *felles engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoar* belyses behovet for refleksjon over perspektiver som har innvirkning på planlegging og konstruksjon av innhold i KH-faget. Gruppeintervju og individuelle intervjuer av lærere på barneskolen og elever på ungdomsskolen benyttes som metode for å svare på problemstillingen. Med utgangspunkt i spørsmål fra intervjuguiden er empirien konstruert i fire temaer; 1) *Fagdidaktikk*, 2) *Lokale læreplaner*, 3) *Kunnskap og eleven* samt 4) *Kontinuitet og repetisjon*. Spørsmål som tas opp innenfor de ulike temaene er knyttet til de fagdidaktiske spørreordene *hva* (innhold), *hvordan* (gjennomføring) og *hvorfor* (begrunnelse), med hovedfokus på *hva* og *hvorfor*, i den hensikt å skape diskusjon for å styrke KH-faget som et kunnskapsfag.

SUMMARY

This thesis will focus on the content of local curriculums in the subject of Art and Crafts in the 5th to 7th grade of compulsory school. The aim of the thesis is to provide thoughts and considerations that can help illuminate the importance of specialization and continuity in the subject.

The thesis will undertake an instructive approach that questions what a subject *is* in relation to what the subject *should* or *can* be, which subsequently leads to a discussion about the subject's potential for development. The thesis will revolve around the following research question:

What characterizes the content of the local curriculums in the subject of Art and Crafts, and how can this be used to strengthen the attention to subject knowledge?

Etienne Wengers theory on *Communities of practice* (Wenger 2004) will serve as a strategic and theoretical guideline. By emphasizing the three elements of *joint engagement, joint activities* and a *common repertoire* the thesis will argue that there is a need for a more reflective approach to the perspectives that affect the planning and development of content in the subject matter of Art and Crafts.

To answer the research question at hand the thesis will use individual and group interviews with teachers in primary school and students from secondary school as its method. Using the interview guide as a starting point, the empirical content is divided into four themes: 1) Science education, 2) Local curriculums, 3) The student and knowledge, and 4) Continuity and repetition. The issues pertaining to the four themes are tied to the instructive questions *what* (content), *how* (implementation), and *why* (reasoning), with a primary focus on *what* and *why*. The purpose is to foster discussion that can strengthen Art and Crafts as a subject of knowledge.

INNHOLD

TAKK TIL	7
SAMMENDRAG	9
SUMMARY	11
1 INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET	15
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	15
OPPGAVENS OPPBYGNING	18
TEMAETS RELEVANS FOR FAGFELTET	18
FAGDIDAKTISK POSISJON	21
FEM NIVÅER MELLOM TEORI OG PRAKSIS	23
OPPGAVENS KONTEKST	25
KH-FAGETS HISTORIKK	25
LÆREPLAN I KUNST OG HÅNDVERK	27
MÅLSETTING OG PROBLEMSTILLING	29
AVKLARING AV SENTRALE BEGREPER	29
RELATERT FORSKNING	31
2 FORSKNINGSSTRATEGI	35
PRAKSISFELLESKAP	35
GJENSIDIG ENGASJEMENT	38
FELLES VIRKSOMHET – FELLES OPPGAVE	39
FELLES REPERTOAR	40
FIRE FAGLIGE PERSPEKTIVER	41
VITENSKAPSTEORETISK POSISJON	42
FIRE NØKKELFORUTSETNINGER FOR SOSIALKONSTRUKSJONISME	43
REFLEKSIV BEVISSTHET	45
KVALITATIV TILNÆRMING	47
INTERVJU	47
UTVALGET	49
INTERVJUSITUASJONEN	52
TRANSKRIBERING OG ETIKK	54
TOLKNINGSSTRATEGI FOR DET EMPIRISKE MATERIALET	55
3 PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI	57

TEMA 1: FAGDIDAKTIKK	68
TEMA 2: LOKALE LÆREPLANER	76
TEMA 3: KUNNSKAP OG ELEVEN	85
TEMA 4: KONTINUITET OG REPETISJON	98
4 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	109
5 PRAKTISKESTETISK ARBEID	113
LITTERATURLISTE	119
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERE OG ELEVER	3
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE – LÆRER	5
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE – ELEV	9
VEDLEGG 4. UTDRAK AV LOKAL LÆREPLAN 6.TRINN	13
VEDLEGG 5: MAIL TIL INFORMANT	15

1 INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for bakgrunn for valg av tema, hvor de ulike delene til sammen danner bakteppet for oppgavens problemstilling. Innholdet i de ulike delene av kapittelet vil i tillegg være relevant gjennom drøfting og refleksjon av det empiriske materialet.

Bakgrunn for valg av tema

Gjennom 15 år som lærer i Kunst og håndverk (KH) i barneskolen har jeg i forkant av hvert skoleår tilpasset og konstruert de lokale læreplaner med tanker om at innholdet skal sikre elevene måloppnåelse og faglig kompetanse knyttet til *Læreplan i kunst og håndverk* i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (Kunnskapsdepartementet 2006). Håpet og målet er å gjøre elevene til kunnskapsrike og reflekterte individer som er i stand til å ta egne valg. Refleksjoner over om man hadde gjort de riktige valgene av innhold kom etter et møte med tidligere elever og deres historier om erfaringer fra ungdomsskolen. Elevenes beskrivelser av KH-fagets innhold, som på 8.trinn nesten utelukkende bestod av tegning, satte i gang tanker om intensjonen med faget og hva faget primært skal inneholde. Jeg ser at utfordringen er sammensatt og kompleks men mener at de to delene fagets innhold og KH-lærerens kompetanse er det som må vektlegges og vurderes som sentrale elementer for å belyse KH-fagets helhet og verdi. Helhet i betydning fagets innhold som helhetlig gjennom refleksjon og kontinuitet i elevenes kunnskapstilegningen. Verdi som en beskrivelse av et fag med kvaliteter og innhold med stor samfunnsrelevans.

Det som først slo meg var at jeg som faglærer i KH på barneskolens mellomtrinn hadde lite samarbeid med KH-lærerne på den ungdomsskolen som vi overførte flest elever til. Slik sett var jeg ukjent med HK-planenes innholdet på ungdomsskolen, med tanke på at de burde ha en sammenheng med de lokale planene jeg konstruerer for barneskolens mellomtrinn. Fra mitt ståsted og med min erfaring i feltet, opplever jeg at det generelt er lite samarbeid barneskoler imellom og mellom barneskolene og ungdomsskolene når det kommer til KH-faget, i motsetning til i fag som norsk og matematikk, hvor det er et innarbeidet samarbeid mellom barneskolen og ungdomsskolen. Her refererer jeg til skoler

som tilhører samme skolegruppe¹, har en geografisk nærhet til hverandre og hvor brorparten av elevene sogner til samme ungdomsskole. Derfor er min påstand at faget mister noe på veien – helhet og verdi. Påstanden knytter jeg til Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Læreplan i kunst og håndverk (LK-06) hvor jeg mener det implisitt ligger føringer for kontinuitet i tilegning av kunnskaper og ferdigheter i KH-faget, fra 1.-10.klasse. Når det sjelden eksisterer samarbeid i KH-faget barneskolene imellom, og mellom barneskolene og ungdomsskolene er det fare for at denne kontinuiteten brytes og skolene opererer isolert i stedet for samlet og helt.

En gang i året, i Osloskolen, gjennomføres og kartlegges elevenes syn på læringsmiljø, fag, sosiale forhold og trivsel gjennom en trivselsundersøkelse i regi av Utdanningsetaten (Utdanningsetaten 2013). Min erfaring er at KH-faget ofte rangeres høyt av elevene i denne undersøkelsen. Det bekreftes også i evalueringen av L-97 at elevene trives godt, samtidig som rapporten sier at det er store forskjeller i hvordan elevene oppfatter innholdet i faget (Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre 2003). Dette bekreftes også i evalueringen av LK-06 som hevder at målformuleringene er uklare når det gjelder progresjon i opplæringen i alle fag, og hva som kreves for god måloppnåelse. Samtidig sier elevene at de er fornøyd med opplæringen de får, men forskerne ser mer av overflatelæring enn dybdeforståelse (Utdanningsdirektoratet 2012). En mulig årsak til det kan være at det er for mange kompetansemål som skal nås, slik at det bare blir å skrape på overflaten av de ulike temaene i fagene, og skynde seg videre. Slik sett blir ikke undervisningen i de enkelte fagene grundige nok, og elevenes fagkompetanse grunn sammenlignet med fagets egentlige potensiale.

Det andre som slo meg handler om kompetanse, hvor det etter mine vurderinger kreves bred fagkompetanse for å undervise etter- og tilfredsstillende målene i LK-06, slik at elevene når kompetansemålene. Innholdet i de lokale læreplanene i KH-faget på den enkelte skole bygger på Læreplanen i kunst og håndverk i LK-06. KH-planen på den enkelte skole forteller hvordan de definerer faget, og hva elevene skal lære. Utfordringen ligger i om det er sammenheng eller sprik mellom kravene om måloppnåelse i LK-06, de lokale læreplanene og elevenes erfaringer. Kompetansemålene innenfor hvert av

¹ Skolene i Oslo kommune er inndelt i skolegrupper med hver sin områdedirektør og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). De tre barneskolene samt ungdomsskolen som omtales i masteroppgaven tilhører samme skolegruppe

hovedområdene i LK-06 *Visuell kommunikasjon, Kunst, Design og Arkitektur* er vidt formulert og inviterer til individuell tolkning, slik at fagets innhold knyttes opp mot den enkelte lærers kompetanse. Dette innebærer at lærerne i utgangspunktet selv kan velge innhold og metode og slik sett legge føringer for elevenes kunnskaper og ferdigheter. Med ungdomsskolens mål for øyet, og med en tro på at høy kompetanse hos læreren gir elevene det beste grunnlaget for progresjon i faget bør det settes søkelys på hvilket innhold faget har.

Masterstudiet har gitt meg en innsikt i feltet hvor mitt engasjement i faget med oppmerksomhet rettet fagkompetanse, fagets innhold og kontinuitet har blitt sterkere. Med mitt mandat, som KH-lærer i barneskolen, om å overlevere kompetente elever videre til ungdomsskolen, ser jeg det som en utfordring at over halvparten av mine kolleger som underviser i KH-faget i grunnskolen i følge Lagerstrøm ikke har kompetanse i faget gjennom lærerutdanning (Lagerstrøm, 2007). Dette bekreftes også av Kari Doseth Opstad som har gjort en undersøkelse blant studentene ved grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø (UiT), hvor det kommer frem at 90% av studentene kun har kompetanse i KH fra egen grunnskole når de starter som lærere på barnetrinnet (Opstad 2013). Når vi vet at lærere i grunnskolen ofte får tildelt fag som de må undervise i, er sluttkommentaren i artikkelen, som svar på en students vurdering av egen kompetanse, ganske skremmende: ”Den er tilstrekkelig, men jeg har ingen interesse for faget, og er redd for å overføre denne holdningen til elevene” (Opstad 2013). Jeg er opptatt av et innhold i faget bestående av kontinuitet og kompetansebygging hvor man legger stein på stein og repeterer for å gi ny kunnskap til erfart kunnskap, og mener det bør være gjennomgående i faget KH som i alle andre fag. En utfordring kan være at vi har få lærebøker å støtte oss til, slik at innholdet i de lokale læreplanene står og faller på læreres valg på bakgrunn av kompetanse (Gulliksen 2012). Når elever fra forskjellige barneskoler sogner til samme ungdomsskole, møtes elever med ulik kunnskap og kompetanse i KH. Dette kan medføre utfordringer for både lærere og elever, i å forme innholdet i læreplanene og i å nå kompetansemålene. Utfordringene er mange og sammensatte. Jeg har et stort engasjement for faget med en sterk faglæreridentitet og med en tro på at KH-faget skal oppleves som et kunnskapsfag i dagens skole. Kan fokus på KH-fagets innhold gi oss noen indikasjoner på hva vi bør gå videre med for å styrke fagets helhet og verdi?

Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven har hovedvekt på det teoretiske, og er delt inn i fire hovedkapitler samt en oppsummering og refleksjon til slutt. I *Introduksjon til undersøkelsesfeltet* forteller jeg om bakgrunn for valg av tema hvor jeg peker på noen problemområder og utfordringer som ligger til grunn for mitt valg. Kapitlet inneholder også masteroppgavens relevans for fagfeltet, fagdidaktisk posisjon, oppgavens kontekst, målsetting og problemstilling, avklaring av sentrale begreper samt presentasjon av forskning som kan relateres til temaet i denne masteroppgaven.

I kapitlet *Forskningsstrategi* presenteres det teoretiske materialet hvor jeg argumenterer for valgte teorier som vil være grunnlaget for tolkning og drøfting av empiri. Det blir redegjort for en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode. Vitenskapelig ståsted presenteres gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv som danner grunnlaget for masteroppgavens form og innhold.

I kapitlet *Presentasjon og drøfting av empiri* presenteres selve undersøkelsen med analyse og drøfting under delkapitlene Tema 1) *Fagdidaktikk*, Tema 2) *Lokale læreplaner*, Tema 3) *Kunnskap og eleven* samt Tema 4) *Kontinuitet og repetisjon*.

Oppsummering og veien videre viser en helhetlig sammenfatning av undersøkelsen, hvor jeg reflekterer over problemstillingen knyttet til sentrale tema som har vist seg i konstruksjon av empiri.

I *Praktiskeestetisk arbeid* ønsker jeg å trekke tråder mellom anvendt teori og praktisk arbeid. Her beskriver og presenterer jeg det praktiskeestetiske arbeidet. Med et fagdidaktisk fokus på innholdet i KH-faget fra et *er* til *kan/bør* reflekterer jeg over mulige endringer som styrker KH-fagets innhold med en posisjon i skolen som et kunnskapsfag.

Temaets relevans for fagfeltet

I dette kapitlet vil jeg knytte relevante og dagsaktuelle temaer fra fagfeltet til min problemstilling som belyser masteroppgavens aktualitet. Torsdag 6.mars 2014 var jeg publikum under en paneldebatt på Litteraturhuset i Oslo, i regi av Norges

Musikkhøgskole og Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for estetiske fag, der verdien av kunstoffag i skolen var tema. Fullsatt sal og flere tilhørere på gangen sa mye om at temaet engasjerer. Det var stor enighet både i panel og sal om at kunstoffag i skolen var viktig, og debatten endret derfor noe oppmerksomhet mot: *hvordan legitimere kunstoffagenes viktige plass i skolen?* Det ble debattert rundt sammenhengen mellom PISA²-resultater og de praktiskeestetiske fagene, med den konklusjon at det reduserte kunstoffagene til et middel for å oppnå høyere resultater i andre fag. Det ble videre argumentert for kunnskaper og ferdigheter for fremtidens samfunn, hvor det gjennom kvalitet i kunstoffagene må rettes mer søkelys på gode argumenter, et godt språk og gode strategier for å legitimere fagene. Engasjementet i panel og sal vitnet om at mange ønsket å synliggjøre betydningen av kunstoffagenes plass i skole og samfunn.

Kunst og håndverkskonferansen 2014 – Kunst og håndverk for fremtiden! ble arrangert ved Høgskolen i Oslo og Akershus den 7.mars. Professor Sten Ludvigsen, leder av Ludvigsen-utvalget, åpnet konferansen med å si at han hadde inntrykk av at de estetiske fagene hadde lav selvtillit (Ludvigsen-utvalget 2014). Han refererte til tanker han satt igjen med etter debatten i Litteraturhuset 6.mars, om verdien av kunstoffagene i skolen. Har de estetiske fagene lav selvtillit, og hva kan grunnen være til det? Liv Merete Nielsen frontet sin sterke selvtillit på fagfeltets vegne i sin faste spalte i Form, hvor hun blant annet viste til mulige årsaker til Ludvigsens inntrykk (Nielsen 2014). Hun refererer til Bamfordrapporten, hvor kunstoffagenes instrumentelle side blir løftet frem, samt til Marianne Ruud i Utdanning, som spør om kunstoffagene er middel eller mål i seg selv. Hun oppfatter begge argumentene som lite fremtidsrettet og offensive og legitimerer Kunst og håndverksfagene med dette sitatet:

I fagdidaktikken står spørsmålet om ”hvorfor” et fag er viktig for kommende generasjoners kompetanse helt sentralt. [...] I det brede faget Kunst og håndverk kan vi kombinere det beste fra kunsten og det beste fra håndverket for å fremme design for en bærekraftig fremtid. Om vi fremhever dette er det lett å ha stor selvtillit på fagfeltets vegne inn i fremtidens skole, fordi det fremmer kommende generasjoners visuelle og materielle kompetanse (Nielsen 2014, s.9).

I fortsettelsen av sitt foredrag løftet Ludvigsen frem de estetiske fagenes styrke og betydning som viktige for å forberede elevene til et demokratisk samfunn. Samtidig pekte

² PISA, Programme for International Student Assessment, er en internasjonal undersøkelse av skolesystemene i ulike land, og måler elevenes prestasjoner i lesing, matematikk og naturfag (UiO 2013).

han på utfordringen med hva som velges av innhold i faget og hvorfor, med en bekymring om at det ikke er nok dybdeorientering i faget. Hva må til på lokalt nivå, på den enkelte skole, for å sikre et innhold i faget som legitimerer KH-faget eget potensiale?

I debatten om PISA-resultater, lærernes kompetanse, etter- og videreutdanning samt KH-fagets plass i skolen ligger også debatten om kunnskapens verdi implisitt i de ulike delene. I artikkelen Pedosentrismens framvekst snakker Ove Skarpenes om kunnskapens rolle i skolens sosialiseringssparadigme (Skarpenes 2005). Her diskuterer han hvordan kunnskapen verdsettes i den norske skolen, hvor han påpeker at skolen overlater mye av ansvaret for tilegning av kunnskaper til eleven selv, noe de kanskje ikke har forutsetninger for å klare. Videre argumenterer han for at ” Pedagogikken har fortrent den faglige kunnskap, og pedagogikken har beveget seg i en retning hvor den enkelte elev settes i sentrum” (Skarpenes 2005, s.242). Overført til KH-faget kan det Skarpenes snakker om sees i sammenheng med det Eva Lutnæs kaller *Frigjøring av iboende skapende uttrykk*, hvor intensjonen er å støtte opp om elevenes naturlige kreative utvikling samt å dyrke frem deres iboende skapende potensiale til et personlig uttrykk (Lutnæs 2011). Foros & Vetlesen uttrykker sin versjon av utviklingen hvor de mener det har skjedd en omvendt symmetri i formidling av kunnskap gjennom undervisning, i den grad det kan snakkes om autoritet. Deres påstand er at det er den yngre generasjon som belærer den eldre gjennom sin individualisme og krav (Foros&Vetlesen 2012). I en undervisningssituasjon kan dette eksemplifiseres med situasjoner der elevene motsetter seg lærerens valg av oppgaver, med begrunnelse i at de ikke trenger kunnskapen som presenteres. En må kanskje stille spørsmål om hvilke kunnskap og ferdigheter vi trenger for fremtidens samfunn?

Vi kan lese i evalueringsrapporter av L-97 at elever trives godt i KH-faget, men er usikre på hva de trenger av faglig kunnskap mot god måloppnåelse (Kjosavik et al. 2003). Noe av det samme sier Evalueringen av LK-06, hvor elevene også sier at de er fornøyd med opplæringen, men kompetansemålene i læreplanene er uklart formulert, samtidig som forskerne ser at det er lite dybdeorientering i fagene som fremmer elevenes kunnskaper (Utdanningsdirektoratet 2012). En kan stille spørsmål til hvorfor det ikke har skjedd store endringer siden LK-06 ble implementert som ny læreplan?

Under Kunnskapsdepartementets seminar om Kunst og kultur for barn og unge i februar 2013 fremmet Ingvild Digranes betydningen av de estetiske fagenes plass i skole og utdanning (Regjeringen.no/TV 2013). Med håndverkeren som kvalitetsideal refererte hun til betydningen av grunnleggende estetiske ferdigheter. Nærhet til materialer og kunnskaper om bærekraftig design er kompetanse det må satses på i KH-faget i grunnskolens 1.-7.trinn. Dette for å styrke elevenes grunnlag og forståelse tidlig i skoleløpet, som grunnlag for videre utdanning (Regjeringen.no/TV 2013). Her fokuseres det på utdannelse, og satsing på kompetanse for å sikre elevenes læringsutbytte i KH-faget.

Fagdidaktisk posisjon

I innledningen beskriver jeg erfaringer fra en lang praksis med undervisning i KH-faget på barneskolen. Med tilknytning til dette feltet blir masteroppgaven en praksisrettet og praksisnær undersøkelse hvor fagdidaktikk står sentralt. ”Fagdidaktikk er knyttet til hvert enkelt fags historie, særtrekk og potensial” (Nielsen, 2009, s. 26). Implisitt i dette ligger det detaljer og føringer som har innvirkning på fagets innhold, og gir samtidig et bilde på fagdidaktikkens ulike perspektiver. Jeg velger å se didaktikkbegrepet gjennom ulike definisjoner for å understreke oppgavens fagdidaktiske fokus, og samtidig peke på de ulike definisjonenes komplementære forhold som forsterker betydningen av et fagdidaktisk perspektiv på innholdet i KH-faget. Begrepet fagdidaktikk blir definert av Ongstad som refleksjoner over hva et fag *er* i forhold til hva det *kan* eller *bør* være i skole og samfunn (Ongstad, 2004). Disse definisjonene vil være gjenstand for en fagkritikk som gjenspeiler temaet i oppgavens problemstilling, ved at jeg stiller spørsmål ved KH-fagets innhold og begrunnelser. Hensikten er å bidra med innspill til forbedring fra hva et fag er til hva det kan eller bør være i barneskolen i dag. Gjennom begrepet *er* henvender tolkningen seg til faginnholdet slik det blir presentert av lærerne i undersøkelsen. Begrepet *kan/bør* inviterer til en drøfting av fagets utviklingsmuligheter. Ongstad peker på en fagutvikling hvor faget har en samfunnsfunksjon og ikke bare en skolefunksjon, og slik sett defineres begrepet inn i et større samfunnsperspektiv: ”Fagdidaktikk er strategisk ansvar for videreføring av spesifikk kunnskap i et samfunn i endring” (Ongstad, 2004, s.98). Her poengterer Ongstad betydningen av en bevissthet om et fags innhold knyttet til samfunnets endringer. KH-faget har gjennom dets historie fra 1890 årene og frem til i dag vært preget av debatter og kamp om fagets innhold. Med et fag sammensatt av flere ulike

disipliner som kunst, håndverk og design oppstår det misforståelser og uoverensstemmelser farget av ulike verdiforankringer knyttet til kunnskap og danning (Digranes, 2006). Disse verdiforankringene kan knyttes til slik Laila Aase definerer fagdidaktikk og som viser at for KH-faget kan begrepet ha et sammensatt og omfattende innhold: ”Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles” (Lorentzen S., Streitlien Å., Tarrou. H. A-L og Aase. L 1990, s.7). I følge Aase er denne definisjonen en maksimumsvariant som favner mye men som knyttet til denne oppgaven spiller kompleksiteten i KH-faget og hvordan innholdet konstrueres (Lorentzen et al., 1990).

Gundem viser til ulike historiske tolkninger av didaktikkbegrepet og uttrykker det på en dekkende måte som en veiviser til undervisning med spørreordene *Hva*, *Hvordan* og *Hvorfor* som sentrale begrep (Gundem, 1998, s. 37-38; Sjøberg, 2001, s. 16-18; Nielsen, 2009, s.7). Med forankring i denne oppgaven henviser *Hva* til innholdsaspektet, hvilket faginnhold læreren legger i de lokale læreplanene knyttet opp mot kompetansemålene i LK-06. *Hvordan* viser til formidlings- og læringsaspektet, undervisningsmetoder, tilrettelegging, gjennomføring samt vurdering. *Hvorfor* – henviser til begrunnelse av valg i henhold til innhold og metoder, det vil si tydeliggjøring av mål. Med fokus på KH-fagets innhold og konstruksjon av de lokale læreplanene ser jeg det som mest relevant og gi spørreordene *Hva* og *Hvorfor* størst oppmerksomhet. I disse begrepene ser jeg både en kan/burde problematikk, samt en større bevissthet om begrunnelse for valg. I det empiriske materialet reflekterer lærerne over spørsmål knyttet til valg av innhold og begrunnelser for disse som gir utslag i elevenes kunnskaper. Samtidig reflekterer elevene i denne undersøkelsen over om disse kunnskapene har vært relevante for deres videre arbeid på ungdomsskolen for å nå kompetansemålene. Slik sett fokuseres det på et KH-fag viss innhold kanskje i større grad bør bidra til å skape forutsigbar kompetanse, som kan få en betydning for elevene i et mer langsiktig perspektiv både individuelt og samfunnsrelatert.

Samlet gir disse didaktikkdefinisjonene ulike innfallsvinkler mot problemstillingen og vil gi muligheter til et rikere perspektiv på drøfting og analyse.

Fem nivåer mellom teori og praksis

For å forstå hvordan fagplanene konstrueres og valg utføres er det nødvendig å se på hva som påvirker utviklingen av læreplanene. Fra ideologiene om hva skolen skal være til målet med undervisningen og hva elevene har lært er det flere nivåer som utgjør prosessen. For å belyse dette vil jeg støtte meg til Liv Merete Nielsens tolkning av Goodlads fem læreplannivåer mellom teori og praksis, om hva som påvirker utviklingen av læreplanene og gjennomføringen av disse (Nielsen 2009, s.27). Goodlads fem læreplannivåer er: I) *Ideological*-, II) *Formal*-, III) *Perceived*-, IV) *Operational*,- og V) *Experiential Curricula*. Nielsen har valgt å tilpasse *Ideological Curricula* fra *Ideologisk læreplan* til *Ideologisk nivå* slik at det lettere kan relateres til et bredere spekter av ideologiske problemstillinger som påvirker skole og samfunn. Videre har hun kun beholdt hans *Formal Curricula* for *Vedtatte læreplaner*, og ellers er bruk av nivå foretrukket fremfor læreplan. Nielsens fem nivåer er: I) *Ideologisk nivå*, II) *Vedtatte læreplaner*, III) *Tolkningsnivå*, IV) *Gjennomført nivå* og V) *Erfart nivå*. Nielsen sier at disse tolkningene relateres til et system i stadig endring, hvor fokuset og forholdet mellom nivåene er skiftende i takt med tid og fagfokus, som igjen virker inn på opplæringens innhold og kvalitet. Dette viser Nielsens tolkning som relevant for denne oppgavens tema hvor utfordringene faget har kan tydeliggjøres i tolkning av interaksjonen mellom de ulike nivåene (Nielsen, 2009). Gudem har, i tillegg til Nielsen, reflektert over Goodlads læreplannivåer og mener at de først og fremst er beskrivende, og fanger opp det som er synlig og knyttet til empiri. Kritisk sier hun videre at det kan synes å mangle en dimensjonen som viser ideologiske og sosiokulturelle sammenheng samt et samfunnskritisk perspektiv (Gudem, 2008).

I denne oppgaven ligger det implisitt et engasjementet for faget og eleven hvor jeg er opptatt av at innholdet i KH-faget skal være meningsfylt for elevene både på et individuelt nivå og sett i et større samfunnsperspektiv. Den fagkompetansen elevene får gjennom kunnskaper, ferdigheter og erfaring er det viktigste målet med undervisningen. Elevenes meninger og vurderinger av egen læring og kompetanse kommer sjelden frem i forskning og en vet lite om disse meningene har hatt noe å si for videre planarbeid. Ved stadig flere krav til lærere om organisering av undervisning kommer læringsmålene fort i bakgrunnen. Endring av fokus fra innhold til form, hvor tilrettelegging blir viktigere enn innhold, stiller spørsmål om hva vi skal bruke kunnskapen til (Foros & Vetlesen 2012,

s.227). Et ønske om en økt bevissthet rundt fagets innhold slik at elevenes kompetanse og erfaring får en mening gjennom hvert enkelt skoleløp (barneskole og ungdomsskole) refererer jeg til *Tolket-, Gjennomført- og Erfart nivå* som en avgrensning av min undersøkelse (Nielsen 2009, s.29-31). Nivå II) *Vedtatte læreplaner* er fastlagt og styrende for det tolkede nivå og regnes implisitt i drøftingen. Nivåene samlet kan relateres til fagdidaktiske refleksjoner over hva et fag *er* til hva det *kan/bør være* og til de fagdidaktiske begrepene *Hva* og *Hvorfor*.

Det Tolkete nivå henviser i denne masteroppgaven til lærernes tolkning av kompetansemålene i LK-06, og hvordan lærerne gjennom tolkningen konstruerer de lokale læreplanene. Lærernes tolkning er kontekststøttet og knyttes til deres utdanning og annen faglig bakgrunn, som igjen har innvirkning på hva som vektlegges og prioriteres. Den enkeltes skoles strategiske planer og satsningsområder samt lærernes egne erfaringer fra klasserommet har også betydning for den enkelte lærers tolkning.

Gjennomført nivå knyttes til samspelet mellom lærer, innhold og elev. Her er de lokale læreplanene implementert i den enkelte skole, og det er i denne prosessen elevenes læring foregår. Et spørsmål er hvordan læreren bør undervise for at innholdet kan få en betydning for eleven. Her kobles lærerens undervisnings- og fagekspertise sammen, som gir et bilde av lærerens fagkompetanse. Med henvisning til LK-06 som inviterer til tolkning- og metodefrihet ligger det her et stort ansvar på læreren om hvilket innhold de lokale læreplanene skal ha. Selv om elevene gjennom oppgaveløsning tolker innholdet i læreplanene er ofte læringsresultatene uvisse.

Erfart nivå handler om hva elevene har tilegnet seg av kunnskaper, ferdigheter og holdninger sammenlignet med hvordan læreren har tolket læreplanen, implementert valgene og gjennomført undervisningen. Her stilles det spørsmål til om elevene har lært det læreren tror de har lært. Elevenes erfarte nivå har i liten grad vært gjenstand for forskning og utviklingsarbeid innenfor denne delen av feltet. Hvordan kan vi vite hva som er et godt innhold i faget uten å spørre de som faktisk skal nyttiggjøre seg kunnskapene? Det kan jo diskuteres om elevene er i stand til å se og forstå om kunnskapen de får gjennom fagets innhold er nyttig. Jeg mener derfor at deres svar må ses i sammenheng med lærernes begrunnelser for valg av innhold i de lokale læreplanene. I denne masteroppgaven er det erfarte nivået presentert gjennom elevenes refleksjoner over kunnskaper og ferdigheter de har med seg fra barneskolen, og som skal

gi grunnlag for å nå kompetansemålene på ungdomsskolen. Gjennom drøfting av empirien vil elevenes tanker belyse lærernes refleksjoner rundt deres valg og meninger om KH-fagets innhold.

Oppgavens kontekst

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede oppgavens kontekst, som innebærer de forhold som har vært med på å danne grunnlaget for oppgavens tema og problemstilling. Referanser til KH-fagets historikk samt Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK-06) danner kjernen i konteksten.

KH-fagets historikk

Med *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* som kom i 1960 ble fagene Tegning, Sløyd og Håndarbeid slått sammen til faget Forming. Her ble fagfeltene slått sammen og kritikken utenfra mente at kvaliteten på lærernes kunnskaper kunne bli svekket når de skulle undervise i et fagfelt som inneholdt alle tre delene. Formingsfaget ble beskrevet som en skapende prosess som viste seg i arbeid med konkrete materialer hvor hovedmålet i undervisningen i forming var å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet. Her var det den individuelle prosessen som ble mest vektlagt (Nielsen, 2009).

Mønsterplanen 1974 (M74) kom med innføring av obligatorisk 9-årig grunnskole.

Fokuset på skapende krefter og estetisk følsomhet videreføres fra 1960 planen.

Motsetningen mellom kunnskaps- og personlighetsutvikling var fortsatt synlig, og diskusjonen handlet om pedagogiske og didaktiske verdspørsmål. Målene i planen var formulert som siktemål og av fire mål var det bare ett som direkte omhandlet praktiske ferdigheter hvor undervisningen i forming skulle ta sikte på å utvikle evnen til å gi uttrykk for tanke og fantasi i synlig form, øve opp praktiske ferdigheter og styrke sansen for kvalitet. Lowenfeld sine teorier om barnets frie, personlige uttrykk, hvor utviklingen av skapende krefter kommer innenfra, ble gjeldende i formingsundervisningen langt inn på 80 tallet (Nielsen, 2009).

Mønsterplanen 1987 var også en plan med siktemål for undervisningen. Med tanke om å utvikle elevene til selvstendige mennesker ble ansvar for egen læring vektlagt. Lærerens

rolle som faglig autoritet ble svekket ved at oppmerksomheten på kunnskap ble erstattet med oppmerksomhet på trivsel. Personlig uttrykk og fantasi vektlegges fremdeles i planene, samfunnsaspektet tydeliggjøres og ferdigheter knyttet til materialer og teknikker vektlegges. Som eksempel på mål kan nevnes at undervisningen i forming skulle ta sikte på å gi elevene erfaring med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktisk ferdighet (Nielsen, 2009).

Med innføringen av Læreplanverket for den 10-årig grunnskole (L-97) skiftet faget navn fra Forming til Kunst og håndverk, med fokus på et mer forpliktende lærestoffet. En beskrivelse av sju menneskelige egenskaper, hvor *Det skapende mennesket* er ett, preger innholdet i planen og viser hva skolen ønsker å utvikle. Samfunnsendringene speiles i planen hvor elevene møter kunst og kultur fra fortid og nåtid. Begrepene *oppleve, uttrykke og reflektere* går igjen som inngang til målene i faget. Faget var delt i to hovedområder: Bilde-bildekunst (Todimensjonal form) og Skulptur og bruksform (tredimensjonal form). Med en endring av søkelys på innhold fra det personlige frie til kulturarv, visuell kommunikasjon og bærekraft ble det også satt fokus på læreren som kompetanse (Nielsen, 2009).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK-06) kom bare ni år etter L-97. Den generelle delen av LK-06, som angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesse, det kulturelle og det kunnskapsmessige grunnlaget er overordnet alle fag, og videreført fra L-97. I *Læreplaner for fag*, som inneholder formål med faget, hovedområder og kompetansemål angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring etter 2.-, 4.-, 7.- og 10.trinn, i motsetning til L-97 som beskrev undervisningens innhold. LK-06 legger ikke føringer for arbeidsmåter, men overlater tolkning av kompetansemålene og metodevalg til den enkelte skole og lærer, som gir grunnlag for lokal tilpasning i de lokale læreplanene.

Med utgangspunkt i LK-06, som danner fundamentet for opplæringen i grunnskolen, har jeg valgt å nevne det jeg mener er aktuelt som referanser, i tilknytning til mitt tema, med fokus på innholdet i de lokale læreplanene. *Generell del* og *Læreplan for fag* i LK-06 kan knyttes til *vedtatt læreplannivå* som det andre av Goodlads fem læreplannivå som jeg har skrevet om i forrige kapittel (Nielsen, 2009). LK-06 som skolens vedtatte læreplan er et formelt styringsdokument i lærernes arbeid med konstruksjon av den lokale læreplanen, og kan knyttes til *tolket nivå* som det tredje av Goodlads fem læreplannivå (Nielsen

2009). ”Den lokale læreplanen skal tydeliggjøre sammenhengen mellom den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplan for fag” (NOU 2009:18, 2009, s.169). I den lokale læreplanen presenteres kompetansemålene som skal omformes til et innhold hvor mål, metode og begrunnelse tydeliggjøres. Dette innebærer også at det i de lokale læreplanene ligger en fordeling av innhold mellom de ulike trinnene. Det er lagt til den enkelte skole å bestemme hvilken organisering, hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanene for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2006). St.Meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, sier at det ikke er et krav om konstruksjon av lokale læreplaner, men en anbefaling om at det særlig i grunnskolen lages årsplaner som angir innhold, progresjon og aktiviteter knyttet til kompetansemålene (St.Meld. nr. 31 (2007-2008) 2008, s. 71). Det ligger ingen retningslinjer i læreplanen for hvordan utvalget av lærestoff kan gjøres, noe som kan by på utfordringer for lærerne når de skal velge eller velge bort lærestoff, som legger grunnlaget for kontinuitet i kunnskapen for eleven. Utfallet av dette kan være stor variasjon i innholdet i de lokale læreplanene og i elevenes opplæring (NOU 2009:18, 2009, s.169). I følge skolefagundersøkelsen 2011 oppgir 30% av lærerne i barneskolen at det i 2011, fem år etter innføringen av LK-06, ikke finnes lokal læreplan i KH-faget ved deres skole (Sømoe, 2013, s.13).

Læreplan i Kunst og håndverk

Jeg har valgt å lage et sammendrag av formål for faget som jeg ser som relevant for mitt tema i undersøkelsen, og som speiler min argumentasjon om KH-faget som et kunnskapsfag med en intensjon om å utdanne elevene gjennom ulike fagområder satt i en samfunnsrelevant kontekst. Sentralt i faget står praktisk skapende arbeid i verkstedene hvor kunnskap om form, farge og komposisjon fordrer utprøving og fordypning som er avgjørende for å utvikle produkter og visuelle fremføringer. I tillegg til å bli kjent med ulike materialer og teknikker er utvikling av kreativitet og håndlag fra det enkle til det mer avanserte viktige dimensjoner i faget. Det legges vekt på personlig utvikling gjennom kunnskap som en viktig forutsetning for visuell kommunikasjon og deltakelse i demokratiske prosesser. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på forskjellige nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006). Satt i en læringssituasjon

kan estetisk kompetanse her forstås som både å skape og forstå artefakter og bilder i en bred kontekst (Nielsen & Digranes, 2012).

KH-faget er delt inn i fire hovedområder, *Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur*, med kompetansemål formulert til hvert område. De fem grunnleggende ferdighetene: Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy er ”integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen” (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.131).

For å vise timetallet i KH-faget i grunnskolen fra 1.-10.trinn er timetallet i faget på de ulike trinnene satt inn i en tabell (Figur 1). Det kan gi en indikasjon på den tiden som står til disposisjon for de oppgavene som skal løses knyttet til kravene i kompetansemålene. Det er dette timetallet lærerne refererer til når de snakker om tid i sine refleksjoner.

Trinn	Uketimer (60 min)	Minutter	Uketimer pr. år	
1	1,25	75	47,5	
2	1,25	75	47,5	
3	1,25	75	47,5	
4	2	120	76	
5	2,25	135	85,5	
6	2,25	135	85,5	
7	2,25	135	85,5	Totalt 1.-7.trinn 477 t
8	1,32	79	50	
9	1,32	79	50	
10	1,32	79	50	Totalt 8.-10.trinn 150 t

Figur 1. Figuren viser antall timer i KH-faget fra 1.-10.trinn. Det kan være avvik fra skole til skole hvordan de fordeler timene på trinnene men ifølge mine informanter følges timeforslaget som er oppgitt i LK-06. Ved enkelte ungdomsskoler hopper man over faget på 9.trinn og timene blir flyttet til 10.trinn.

Målsetting og problemstilling

Målet med denne masteroppgaven er å komme nærmere inn på hvilke tanker, valg og prosesser som legges til grunn for konstruksjon av de lokale læreplanene i KH-faget på barneskolen. Lærere og elevers utsagn er grunnlaget for mine refleksjoner over de utfordringene det fagdidaktiske feltet i KH står overfor. Hensikten er å kunne bidra med refleksjoner og innspill til endringer fra et *er* til et *kan/bør* perspektiv. Et annet mål med oppgaven har vært å sette fokus på KH-fagets kunnskapspotensiale som bærekraftig, gjennom fagets kjennetegn ved sin utøvende, praktiske og ferdighetsmessige karakter hvor innlæring i for eksempel materialkunnskap, design og visuell kommunikasjon står sentralt. Med tre utvalgte barneskoler og en ungdomsskole som avgrensning har jeg valgt følgende problemstilling:

Hva karakteriserer innholdet i de lokale læreplanene i Kunst og håndverksfaget, og hvordan kan det bidra til økt søkelys på faginnholdet?

I denne problemstillingen ligger det implisitt at oppmerksomheten i undersøkelsen vil være delt mellom lærere og elever. Jeg ønsket å intervju og samtale med lærere om deres valg av innhold ved planlegging og konstruksjon av de lokale læreplanene. Hvilke tanker og begrunnelser ligger bak valgene, og hvilken fagdidaktisk kompetanse kan knyttes til valgene? Hvordan tenker lærerne kontinuitet i elevenes faglige utvikling? Jeg ser det derfor som en viktig del av undersøkelsen også å snakke med elevene om hva de faktisk har lært. Er fagkunnskapen de har med seg fra barneskolen relevant for å nå kompetansemålene på ungdomstrinnet, og har lærerens valg vært med på å ivareta deres faglige utvikling? Ved å intervju lærere som underviser på barneskolen og elever på ungdomsskolen vil jeg kunne se på hele skoleløpet generelt, og spesielt rette søkelyset på overgangen mellom barne- og ungdomstrinn, som jeg mener er en sårbar del i skoleløpet, når det kommer til videreføring av erfart kunnskap i KH.

Avklaring av sentrale begreper

I denne masteroppgaven refererer *Kunst og håndverksfaget* til faget på grunnskolens 5.-7.trinn, da det er de årstrinnene jeg fokuserer på, og slik faget er beskrevet i *Læreplan i*

kunst og håndverk i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Begrepene kompetanse og fagkompetanse vil i masteroppgaven bli brukt som sammenfallende med læreres utdanning, fordypning og erfaring i faget. I tillegg vektlegger jeg også annen relevant yrkeserfaring, samt etter- og videreutdanning som kompetanse og velger å benytte *fagkompetanse* som et samlende begrep. Når jeg definerer lærernes fagkompetanse er det den formelle kompetansen i KH-faget som legges til grunn. Det innebærer at lærerne har den pedagogiske og didaktiske kompetansen som kreves for å undervise i faget. Denne kompetansen kan oppnås gjennom ulike utdanningsløp som: faglærerutdanning, grunnskolelærerutdanning, praktisk- pedagogisk utdanning (PPU), barnehagelærerutdanning og femårig lektorutdanning.

Lagerstrøms definisjon av begrepene realkompetanse og formell kompetanse er samlet sammenfallende med min definisjon av fagkompetanse (Lagerstrøm, 2007);

”Realkompetanse er all kunnskap, ferdigheter, holdninger og den innsikt vi som mennesker innehar. Kildene til tilegning er mange, og kan være både dokumenterte, ved vitnemål, eller uten dokumentasjon. Formell kompetanse brukes gjerne om den kompetansen som er tilegnet gjennom det offentlige godkjente utdanningssystemet, og som her må forstås som godkjent lærerutdanning” (Lagerstrøm 2007, s.10).

Ved bruk av begrepet *KH-lærer* knyttes det til begrepet fagkompetanse, og innebærer lærer med godkjent fagkompetanse som gjennomført lærerutdannelse knyttet til de ulike utdanningsløpene.

Begrepet *utvelgelseskompetanse* har jeg hentet fra Marte S. Gulliksen's artikkel *Gode valg – om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk* (Gulliksen, 2012). I artikkelen problematiserer hun fagdidaktikk som noe som både er grunnlagt i valg og som valghandling i seg selv. Jeg mener at begrepet er samlende og beskrivende for den kompetansen lærerne har for å gjøre valg. Utvelgelseskompetanse relateres til mitt fokus om hvordan valg knyttet til fagkompetanse er med på å forme innholdet i de lokale læreplanene.

Begrepet *kontinuitet* knyttes til faglige overganger både mellom klassetrinn på barneskolens mellomtrinn 5.-7.klasse, og mellom skoleslagene barneskole og

ungdomsskole. Begrepet *progresjon* kan også knyttes til kontinuitet der det er snakk om elevers faglige fremskritt og utvikling.

Ved bruk av begrepet *repetisjon* rettes oppmerksomheten på både en bredde og en dybdeforståelse i KH-faget, og kan knyttes til Schöns begrep *refleksjon i og gjennom handling* (Schön 1987). Jeg velger derfor å innlemme begrepet refleksjon i min definisjon av repetisjon, som kan forstås som å være tilstede i prosessen og gjennom refleksjon gi aktiviteten oppmerksomhet. Ved å benytte repetisjon og refleksjon bevist som metode involveres elevene mer aktivt i oppgaveløsingen. Slik kan læring forklares og forstås gjennom dialog og deltagelse.

Relatert forskning

Gjennom tolkning og drøfting av det empiriske materialet har jeg valgt å støtte meg til forskning og teorier som jeg ser som relevante for min masteroppgave, og som kan være med på å belyse mitt fokus på innholdet i KH-faget. Denne masteroppgaven relateres til annen forskning som også benytter Etienne Wengers modell om en sosial teori om læring, hvor komponentene identitet, mening, praksis og fellesskap kobles til ulike temaer og problemstillinger (Wenger, 2004). Jeg har også valgt å støtte meg til andre referanser knyttet til begrepene *kompetanse* og *fagdidaktikk* som også er gjennomgående temaer i forskningen.

I sin doktorgradsavhandling *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk – Læreres forhandlingsrepertoar*, belyser Eva Lutnæs hva som legges til grunn for lærernes vurdering av elevenes kompetanse i KH-faget etter 10.trinn, knyttet til kompetansemålene i LK-06 (Lutnæs, 2011). I doktoravhandlingen bruker hun Wengers teorier som en åpning for å vri vurderingspraksis som et individuelt fenomen til et kollektivt fenomen. Hun undersøker hvordan to lærerteam følger potensialet for faglig fellesskap, og med det som grunnlag reflekterer hun over KH-lærernes vurderingskompetanse i KH-faget.

Bibbi Omtveit har i sin masteroppgave, *Teikning: Hand og tanke*, undersøkt tegneundervisningen i faglærerutdanningen og reflektert over hvordan studentenes faglæreridentitet kan utvikles og styrkes (Omtveit, 2011). Ved å knytte Etienne Wengers

teorier om praksisfellesskap til fagdidaktikk og repertoar dannes et bilde av tegneundervisningens mulighet til å styrke faglæreridentiteten.

Janne Beate Reitan har gjennom sin doktoravhandling *Improvisation in Tradition* gjennomført en empirisk undersøkelse blant inuittkvinner i Alaska (Reitan, 2007). Gjennom en kontinuerlig prosess etter metoden learning by watching (å lære gjennom å se) opparbeider kvinnene seg en designkompetanse som de anvender ved selv å sy en tradisjonsdrakt, i voksen alder. Her ser Reitan på en innlæringsmetode som omhandler refleksjon, kontinuitet og repetisjon i et praksisfellesskap som læringsarena. Her blir Etienne Wengers teorier om praksisfellesskap et referansepunkt for hvordan læring kan foregå.

Catrine Lie har i sin masteroppgave *Skolelederes verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk* rettet søkelyset på lærerkompetanse i KH-faget i grunnskolen (Lie, 2013). Hun har gjennom undersøkelsen stilt spørsmål om hvilke utfordringer det kunst- og designdidaktiske feltet står overfor, og hvordan situasjonen for lærerkompetanse i KH-faget kan bedres. Catrine Lie har berørt flere temaer som er aktuelle for min masteroppgave gjennom skoleledernes refleksjoner, og slik sett belyst generelle holdninger til mine informanternes ledere. Det har derfor vært et godt underlag og en god støtte å lese Catrine Lie sin oppgave.

Marte S. Gulliksen har belyst betydningen av valg gjennom didaktiske handlinger i artikkelen *Gode valg – om læreres utvelgelseskompetanse* (Gulliksen, 2012). Ved å se på faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk reflekterer hun rundt en mulig utydighet i faginnhold, roller og mål, som kan gi et begrenset handlingsrom for å sikre studenter og kommende lærere mulighet til å gjøre gode valg. Karen Brønne tematiserer i sin artikkel, *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers*, de gamle og etter hennes mening konstruerte uenighetene fagfeltet har dyrket frem mellom kunstpedagogikk og håndverkstradisjoner (Brønne, 2011). Hun mener at fagfeltet innehar en kultur og et språk som gir faget et rykte som tidsfordriv, og som øker behovet for å belyse fagets verdi sett i et større perspektiv. Brønnes tema utfordrer fagfeltet i å konkretisere fagets viktige dimensjoner og innhold tydeligere, og som Venke Aure hevder i sin bok *Kampen om blikket*, er det i liten grad gjennom de siste 20 årene blitt vektlagt epistemologiske drøftinger når det gjelder syn på barn og unges læring innenfor kunst (Aure, 2011). I artikkelen *Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp* har Liv Merete Nielsen

og Ingvild Digranes belyst betydningen av en kontinuerlig læreprosess gjennom hele utdanningsløpet for opparbeidelse av designkompetanse i et bærekraftig perspektiv (Nielsen & Digranes, 2012). Disse referansene setter alle søkelys på fagkunnskap og kompetanse, og viser på hver sin måte behovet for fokus på innholdet i faget sett i en større sammenheng.

2 FORSKNINGSTRATEGI

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teoretisk, metodisk og vitenskapelig ståsted som vil være mitt utgangspunkt for refleksjon over og drøfting av det empiriske materialet. I boken *Kvalifisering til læreryrket* sier Finn Daniel Raaen og Per Olaf Aamodt i artikkelen *Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering*:

[...] høy kvalitet i den profesjonelle yrkesutøvelsen krever et profesjonelt fellesskap, der yrkesutøverne har mulighet til å korrigere hverandre og å lære av hverandre i det daglige arbeidet samt å utvikle noen felles standarder for profesjonsutøvelsen (Raaen og Aamodt, 2010, s.286).

Dette sitatet gir meg en god innledning til å presentere deler av den teorien jeg i hovedsak har valgt å tolke empirien ut fra. Etienne Wenger skriver om læring som sosialt betinget i boken *Praksisfellesskaper. Læring, mening og identitet* (Wenger, 2004)³. Begrepet praksisfellesskaper knyttes til en sosial teori om læring, som setter læring i sammenheng med erfaring og deltakelse i ulike fellesskaper. Selv om teorien ikke direkte er koblet til KH-faget er det flere av elementene i denne teorien som kan belyse de ulike delene i empirien, og om mulig være med på å åpne opp for et kan/bør perspektiv på innholdet i KH-faget på barneskolens mellomtrinn. Jeg vil først utdype begrepet *Praksisfellesskap* for så å gå nærmere inn på komponentene *Gjensidig engasjement*, *Felles virksomhet* og *Felles repertoar* som viktige dimensjoner og bilder på egenskaper i et praksisfellesskap.

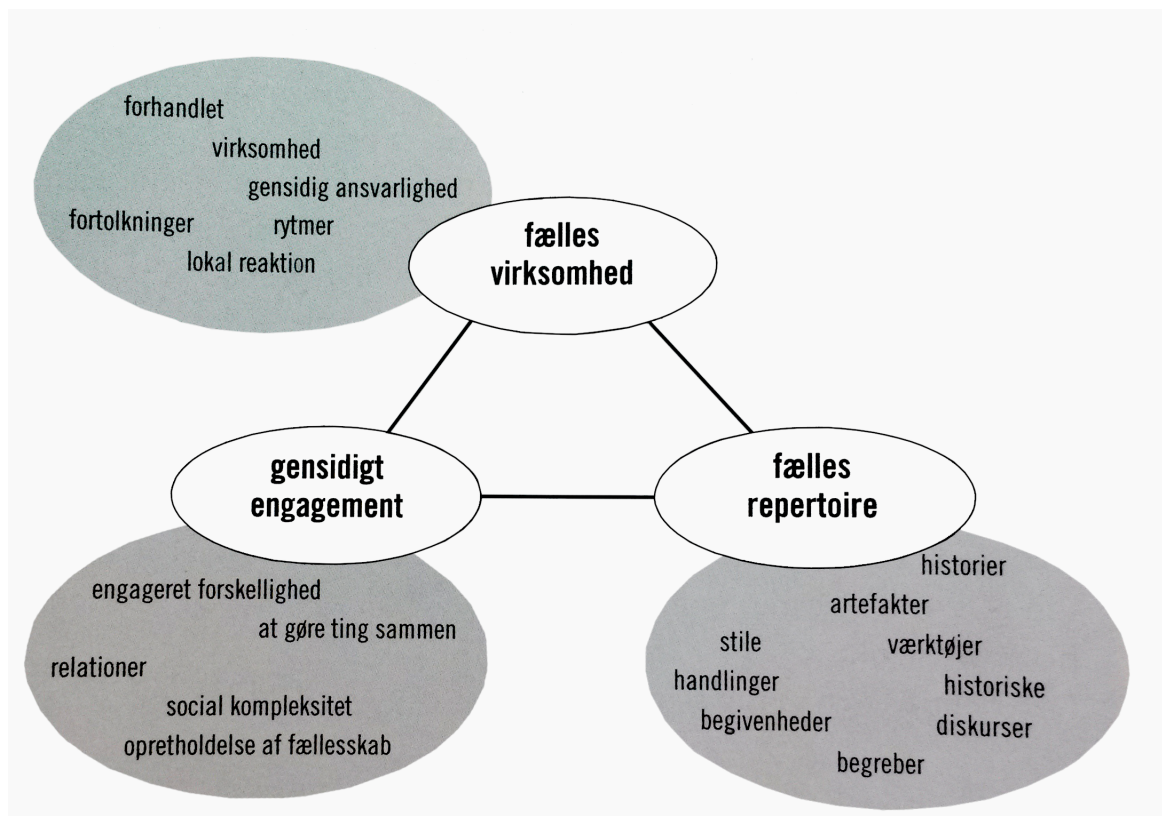
Praksisfellesskap

Uttrykket Praksisfellesskap ble brukt i boken *Situert læring* som Jean Lave skrev sammen med Etienne Wenger (Lave & Wenger, 2003) opprinnelig publisert på engelsk i 1991. Boken omhandler studier av skredderlærlinger i Liberia hvor Lave undersøkte

³ Jeg har valgt å benytte de danske oversettelsene av henholdsvis *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (Lave & Wenger 1991) og *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity* (Wenger 1998). De danske oversettelsene har titlene *Situert Læring* (Lave & Wenger 2003) og *Praksisfellesskaper. Læring, mening og identitet* (Wenger 2004).

hvilke læringsressurser som finnes i praksisfellesskapet skredderlærlingene arbeidet i. I boken *Praksisfellesskaper. Læring, mening og identitet*, en videreføring av den første boken, bruker Wenger begrepet praksisfellesskap som en inngang til en bredere begrepsramme. Her står begrepet frem som et konstituerende element hvor læring settes i sammenheng med erfaring og samfunnsdeltagelse (Wenger, 2004). Et praksisfellesskap omtales som en gruppe mennesker som deler en felles interesse hvor relasjoner utvikles, prosesser diskuteres, ting skal gjøres, artefakter lages og konflikter skal løses (Wenger, 2004). I dette forstår jeg et praksisfellesskap som en kontekst hvor man blir klar over det sett av felles prinsipper og anbefalinger som må til for å forstå, utvikle og muliggjøre læring. Vi har alle tilhørighet til forskjellige praksisfellesskaper som forandres over tid avhengig av hvor vi er i livet. Noen har vi sterkere tilknytning til, andre mindre. Hjemme, på jobben, innen fritidsaktiviteter, i et lærerkollegiet og elever i en klasse, har alle tilhørighet i et eller flere praksisfellesskaper (Wenger, 2004). De fire komponentene *identitet, mening, praksis og fellesskap* er alle viktige deler av Wengers modell om en sosial teori om læring (Wenger, 2004).

Jeg velger å se på deler av hans teori som aktuelle for min masteroppgave hvor jeg gjennom begrepet *praksisfellesskap* belyser behovet for refleksjon over de perspektiver som har innvirkning på planlegging av innhold i KH-faget. KH-lærere fra tre ulike barneskoler samt elever som tidligere har gått på disse barneskolene er utvalget som danner empirien. KH-lærerne ved de tre barneskolene blir omtalt som tre forskjellige praksisfellesskaper, hvor utvalgets uttalelser danner grunnlaget for mine refleksjoner og drøftinger. Jeg har valgt å trekke inn refleksjoner fra seks elever i 10.klasse, hvor henholdsvis to og to har gått på de respektive skolene, og som kan sees på som tidligere deltakere av praksisfellesskapene. Det eksisterer ikke et samlet praksisfellesskap for de tre skolene. De har ikke faglig samarbeid, selv om skolene geografisk sett ligger i nærheten av hverandre, lærerne underviser i det samme faget, samt at de overfører elever til samme ungdomsskole.



Figur 2. Wengers modell av praksisdimensjoner som egenskap ved et fellesskap. Hentet fra: "Praksisfellesskaber", Etienne Wenger, 2004, s. 90. Copyright for den danske utgave Hans Reitzels forlag, København 2004.

Praksisfellesskap defineres gjennom de tre delene *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoire* (Figur 2) (Wenger, 2004). Satt inn i en skolekontekst tolker jeg gjensidig engasjement som samspill lærere imellom, mellom elever og lærere og elever imellom, samt interesse for det de faktisk skal gjøre - å undervise og lære. Gjennom *gjensidig engasjement* utfyller aktørene hverandre og gir komplementære bidrag til praksis gjennom egen og andres kompetanse. *Felles virksomhet* tolker jeg som det å ha et felles ansvar om å løse skolens oppgaver med den historiske, sosiale og kulturelle konteksten den har. Ved å delta i et praksisfellesskap hører det også med å kjenne til og utvikle et *felles repertoire* - en betegnelse for ressurser, handlinger og begreper som et fellesskap har samlet over tid og som har blitt en del av praksisen, som for eksempel *rutiner* og *måter å gjøre ting på* (Wenger, 2004). Praksisfellesskap er ikke et nytt fenomen eller begrep;

According to Wenger, communities of practice are not a new method of organizing learning; rather, this method of learning, and of developing knowledge, came into being when people first began to obtain food collectively and socially, and band into groups thousands of years ago (Wenger, McDermott and Snyder 2002, s.5).

Lærere og elever er hver på sin måte deltakere i ulike praksisfellesskap innenfor skolen. Gjennom medbrakt og ny erfaring er de med på å utvikle og videreføre kompetansen som etableres i fellesskapet. Dette krever en aktiv deltakelse med andre som også kjenner praksisen. Jorunn Spord Borgen snakker om hvordan vi forklarer kunnskapsutvikling og henviser til samfunnsforskeren Pierre Bourdieu som vektlegger at kunnskap erverves fra andre og utvikles og videreføres ved at vi bygger videre på det vi har lært (Borgen, 1995, s.53). Ved bruk av begrepet praksisfellesskap med vekt på de tre elementene *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* samt *felles repertoar* (Figur 2) blir overordnet drøftingsperspektiv å se på om det eksisterer et faglig praksisfellesskap blant KH- lærerne i skolen, som grunnlag for å ivareta og å utvikling elevenes kunnskaper og ferdigheter. Jeg vil nå komme nærmere inn på de tre elementene *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* samt *felles repertoar* og knytte disse begrepene nærmere problemstilling og empiri.

Gjensidig engasjement

I følge Wenger er deltakernes gjensidige engasjement forutsetningen for aktivitet i et praksisfellesskap (Wenger, 2004). *Gjensidig engasjement* forbindes med en felles interesse for noe som skal gjøres, samtidig som det definerer tilhørighet til et fellesskap (Figur 3). Det er ikke en selvfølge at et praksisfellesskap skal fungere, noe som tilsier at engasjement er noe som må vedlikeholdes gjennom aktiv deltakelse. Når KH-lærere på den enkelte skole møtes for å konstruere innholdet i de lokale læreplanene kan de sees på som praksisfellesskap. Innholdet i de lokale læreplanene i KH planlegges av lærere med ulik fagkompetanse hvor komplementære bidrag og viten knyttes sammen. KH-lærerne i et praksisfellesskap bygger gjennom samspill et felles engasjement for faget. Gjennom dette arbeidet deles gamle og nye erfaringer hvor alle parter oppdager og lærer, og fellesskapet blir meningsfullt og engasjerende. Graden av en læreres engasjement vil påvirke innhold og formidling av lærestoff, som kan gi utslag i hva som er relevant kunnskap for elevene. For å skape engasjement og mening om et tema eller et fag fordres gode betingelser og ytre rammer som støtter opp om praksisfellesskapet. Dersom skolens rammefaktorer, som kan være satsningsområder eller ressurs-, og timefordeling, er til hinder for lærerens engasjement kan det påvirke fagets innhold og i neste instans gå ut over elevenes engasjement og læringsutbytte. Med KH-lærerne som et praksisfellesskap hvor de involverte ofte innehar ulik kompetanse og kan utfylle- og hjelpe hverandre

gjennom et felles engasjement er det viktig å vite hvordan man gir og får hjelp (Wenger, 2004). I slike situasjoner blir kompetanse overlappende og komplementær. Med utgangspunkt i tre ulike praksisfellesskap med samme intensjon om å konstruere læreplaner med et innhold som gir elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte kravene på ungdomsskolen, blir spørsmålet om lærerens engasjement bør strekke seg lenger enn praksisfellesskapet på egen skole?



Figur 3. Figuren er konstruert med utgangspunkt i Wenger sin modell over praksisdimensjoner som egenskap ved et fellesskap (Wenger 2004, s.90). Jeg har valgt å konstruere innholdet i de tre ulike dimensjoner med begreper som kan knyttes til drøfting av empirien.

Felles virksomhet – felles oppgave

Det andre som kjennetegner et praksisfellesskap er at det forhandles om en *Felles virksomhet* (Wenger, 2004). Jeg tolker det som å ha et felles ansvar for det som skal gjøres – en felles oppgave (Figur 3). Et kollektivt fokus er det som avspeiler et gjensidige

engasjement gjennom de oppgavene som skal løses. Innholdet og oppgavene er forhandlet frem i fellesskapet selv om ikke alle nødvendigvis har de samme meningene om hvordan ting skal gjøres. KH-lærerne med sine ulike forutsetninger skal finne en måte å formidle innholdet i de lokale læreplanene til elevene i 5.- 7.klasse. Å finne en felles form og koordinere de respektives ønsker er også en del av prosessen med de utfordringene det innebærer (Wenger, 2004). Slik sett defineres den felles oppgaven som en prosess hvor lærerne må stå til ansvar for sine valg. En gjensidig ansvarlighet for skolens oppgave er viktig til tross for de utenforliggende påvirkninger og krefter man ikke har kontroll over. Innholdet i planene krever at de som underviser er engasjert og dedikert til faget slik at mål blir nådd i henhold til LK-06. Med metodefrihet i skolen og ulik kompetanse hos lærerne kan fagets innhold og oppgavene synes svært ulike selv om elevene skal nå de samme målene. Spørsmålet som kan stilles er om lærerne har et felles søkelys på elevenes kunnskaper mot felles mål i LK-06?

Felles repertoar

Det tredje som kjennetegner et praksisfellesskap er at det produserer, tilpasser og utvikler et *Felles repertoar* over tid med et innhold og en mening koblet til den praksisen som utøves (Wenger, 2004). Repertoar knyttes til ressurser for forhandling av mening og innebærer for eksempel rutiner, ord, verktøy, diskurser, måter å gjøre ting på, historier, gester, symboler og sjangre (min oversettelse fra dansk til norsk)(Wenger 2004, s.101). Praksisfellesskapet på hver enkelt skole har i løpet av sin eksistens konstruert og tilpasset sitt repertoar som speiler medlemmenes ressurser gjennom deres meninger og samhandlinger (Figur 3). Gjennom undersøkelsen, med fokus på KH-fagets innhold som helhetlig og verdifullt, vektlegges det hvilke ressurser KH-lærerne tar i bruk når de konstruerer innholdet i de lokale læreplanene i faget. Jeg har valgt å se på praksisfellesskapenes repertoar med utgangspunkt i intervjumaterialet hvor jeg har avgrenset materialet og konstruert empirien i fire deler som omhandler: *1:Fagdidaktikk, 2:Lokale læreplaner, 3:Kunnskap og eleven* samt *4:Kontinuitet og repetisjon*. Spørsmål som kan lenkes til disse temaene kan være: Hvordan vektlegges de fagdidaktiske begrepene hva, hvorfor og hvordan? Hva kan samarbeid ha å si for planlegging av de lokale læreplanene? Hva kjennetegner en god KH-oppgave? Hva legger lærerne i begrepet repetisjon og kontinuitet?

I følge Wenger består et praksisfelleskaps repertoar av to kjennetegn som begge er en forutsetning for at repertoaret skal være en ressurs ved forhandling av mening. Det første reflekterer et Gjensidig engasjements historie, hvor felles referansepunkter ikke gir en fasit for mening, men at ressursene brukes og reforhandles til nye meninger og kunnskaper (Wenger, 2004). Overført til lærernes prosess for konstruksjon av de lokale læreplanene har lærerne i praksisfellesskapet utviklet et felles repertoar på bakgrunn av den enkeltes kompetanse, skolens historikk samt fagfeltets historikk. Her har lærerne samarbeidet om et innhold hvor den enkeltes innspill har verdi i seg selv men også fordi de kan omskapes til nye ideer.

Det andre kjennetegnet er at et repertoar er av natur flertydig. Om dette sier Wenger:

”Når flertydighet kombineres med historie, er den ikke ensbetydende med fravær eller mangel på mening. Den er derimot en betingelse for negotiabilitet og dermed en betingelse for selve muligheten for mening. Det er på den måte, historien er både relevant og meningsfull”. (Wenger, 2004, s. 102).

Overført til lærernes arbeid kan et repertoars flertydighet på den ene siden vanskeliggjøre valg av innhold i KH-planene, og på den andre siden være med på å videreutvikle praksisfellesskapets repertoar. For å nyttiggjøre seg flertydigheten konstruktivt kreves det samarbeid om de valgmulighetene man har, slik at innholdet i KH-planene tilfredsstiller LK-06 sine krav. Jeg ser på dette som en mulighet for en utvikling fra hva innholdet i de lokale læreplanene *er* til hva det *kan* eller *bør* være. Samtidig skal en være åpen for at behovet for koordinerende perspektiver er kilder til nye meninger og utvikling, men at det også kan være en kilde til forhindring (Wenger, 2004).

Fire faglige perspektiver

Som en del av forskningsstrategien velger jeg å støtte meg til Lutnæs sine fire perspektiver på undervisning og læring i KH-faget (Lutnæs, 2011). De fire perspektivene knyttes til temaer fra faghistorien, som gjenbrukes i KH-lærernes valg av innhold i KH-faget. Lærernes repertoar sammenlignes med tegn på kvalitet fra faghistoriens begreper. Lutnæs sine perspektiver tar utgangspunkt i og er bearbeidet ut fra Karen Brønnes doktorgradsavhandling, Mellom ord og handling: Om verdsetjing i kunst og handverksfaget, hvor fire faglige strømningene ble konstruerte:

Perspektiv I: Encyklopedisk danningsideal, teknikk- og materialtame, Perspektiv II: Formaleestetisk oppseding, Perspektiv III: Karismatisk haldning, Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk (Lutnæs, 2011).

I min masteroppgaven blir disse faglige perspektivene aktuelle i forhold til å belyse de ulike lærernes refleksjoner og meninger som omhandler innholdet i KH-faget.

Perspektivene er med på å definere lærernes faglige ståsted og gir grunnlag for å drøfte hvordan dette setter sitt preg på innholdet i faget. Lutnæs sine fire perspektiver er:

Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller. Undervisningen knyttes til praktiske ferdigheter som kan nyttes i arbeid og i hjemmet. Modellkopiering av lærerens modeller, arbeidsdisiplin samt kognitive og motoriske ferdigheter var viktig.

Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse. Her ligger ideen om å utvikle elevenes kvalitetssans ved at de tilegner seg kunnskaper om gitte kjennetegn som god form, komposisjon og fargesammensetning som de kan bruke i egne arbeider.

Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk. Intensjonen er å støtte opp om elevenes naturlige kreative utvikling samt å dyrke frem deres iboende skapende potensiale til et personlig uttrykk. Påvirkning fra andre formuttrykk ansees som skadelig.

Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør. Undervisningen legger opp til å legge grunnlaget for et kritisk reflekterende og deltakende menneske.

Vitenskapsteoretisk posisjon

Gjennom de senere årene har flere forskere i fagfeltet benyttet et sosialkonstruktivistisk/sosialkonstruksjonistisk syn på kunnskap som sitt ståsted i forskningsprosessen (Reitan, 2007; Brønne, 2009; Omtveit, 2011& Lutnæs, 2011). I vitenskapelig sammenheng hersker en viss språkforvirring rundt begrepene hvor terminologien kan virke uklar og begrepene anvendes om hverandre. Begrepet sosialkonstruktivisme assosieres ofte med andre retninger innen fag som matematikk og utviklingspsykologi (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg har derfor valgt å benytte begrepet sosialkonstruksjonisme, en sosial konstruksjon av kunnskap om virkeligheten, da min undersøkelse omhandler hvordan innholdet i KH-faget på grunnskolens

mellomtrinn konstrueres, og hvor begrepet konstruksjon er av betydning. Sentralt for dette vitenskapssynet er at kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert. Alvesson & Sköldberg refererer til Berger og Luckman som stiller det sentrale spørsmål om hvordan det er mulig at subjektive meninger blir fremstilt som objektive fakta (Alvesson & Sköldberg, 2008). Slik sett forutsetter en forståelse av samfunnets virkelighet en utforskning av hvordan virkeligheten er konstruert. Gjennom våre sosiale relasjoner skaper vi nye rutiner og vaner som igjen kategoriseres og institusjonaliseres. Dette kan knyttes til Wengers teorier om praksisfellesskap som arena for utvikling og konstruksjon, i dette tilfellet av de lokale læreplanene gjennom samhandling mellom lærerne. Med Wengers teorier som perspektiv på undersøkelsen ligger derfor sosialkonstruksjonisme nært som vitenskapssyn.

Med skolen som læringsarena formidles, konstrueres, utvikles og endres kunnskap fra ulike posisjoner i relasjoner og samspill lærere imellom, elever imellom og mellom elev og lærer. I dag formes de lokale læreplanene av lærere som underviser i KH-faget på den enkelte skole hvor kompetanse, holdninger, kunnskapssyn og faghistorie er grunnlaget for utformingen. Dette kan sees på som et aktivt praksisfellesskap hvor samhandling mellom lærere ofte med ulik sammensatt bakgrunn konstruerer og utvikler læreplanene. Skolens lokale læreplaner skal speile LK-06 og gi elevene kunnskaper og ferdigheter i samsvar med planenes kompetansemål. Med utgangspunkt i LK-06 som gir rom for egne tolkninger samt metodefrihet kan dette gi utsag og store sprik i de lokale læreplanenes innhold fra skole til skole. Det resulterer i ulikt læringsutbytte for elevene i barneskolen som videre er utgangspunktet mot felles kompetansemål i ungdomsskolen.

Fire nøkkelforutsetninger for sosialkonstruksjonisme

Med dette som bakteppe vil jeg tydeliggjøre min innfallsvinkel til sosialkonstruksjonismen ved å støtte meg til Burr sine fire nøkkelpremisser (Burr, 2003). Selv om disse premisene i utgangspunktet er knyttet opp mot diskursanalyse ser jeg det som relevant å benytte disse til å belyse mitt syn på kunnskapsproduksjon relatert til min bakgrunn og til dette masterarbeidet. I tillegg ser jeg at premisene gir en pekepinn på kompleksiteten og utfordringene i tilknytning til konstruksjon av lokale læreplaner. Punktene er oversatt fra originaltekst med støtte i Winther Jørgensen og Phillips omtale

av Burrs nøkkelpremisser i boken *Diskursanalyse som teori og metode* (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

1: En kritisk holdning til selvfølgelig viten. Dette innebærer at slik vi kategoriserer verden ikke nødvendigvis refererer til det virkelige liv, men kun er et bilde på hvordan hver enkel kategoriserer verden. Med utgangspunkt i undersøkelsen av KH-fagets innhold gir masteroppgaven et bilde av mine tolkninger basert på mine kategoriseringer og teorigrunnlag.

2: Måten vi forstår verden på er historiske og kulturelt spesifikke samt kontingente. Dette innebærer at de kunnskaper og erfaringer vi har legger grunnlaget for meninger og handlinger, men at disse også kan endres over tid. Dette peker på at innholdet i KH-fagets lokale læreplaner verdsettes og synliggjøres av den kompetansen som ligger til grunn for planleggingen. Det vil si at forståelsen av verden, her KH-fagets innhold er knyttet til historiske og kulturelle verdier gjennom lærernes utvelgelseskompetanse.

3: Det er i daglig interaksjon og i sosiale prosesser at vår forståelse av verden opprettholdes. Skolens oppgave er formidling av kunnskap, hvor man i interaksjon mellom aktørene bygger kunnskap og reflekterer over hva som er aksepterte sannheter. Dette kobler jeg til Wengers teorier rundt begrepet praksisfellesskap hvor læring som sosialt betinget står sentralt. Jeg velger ikke å se på et praksisfellesskap som et fora for konstruksjon av sannheter men som en arena for kompetanseutvikling for en bredere fagforståelse som bidrag til å styrke KH fagets posisjon i skolen.

4: I et bestemt verdensbilde blir noen former for handlinger naturlige og for andre utenkelige. Her knytter jeg handlinger opp mot kunnskapsformidling. Kunnskap som formidles knyttes til et bestemt perspektiv. Hvilke kunnskaper som sees på som naturlige og utenkelige kan settes i sammenheng med presentasjon av ulike temaer og oppgaver for elevene, og som viser tilbake på innholdet i de lokale læreplanene.

Ved å se forskningsprosessen gjennom disse premissene kan konstruksjonene som viser seg like gjerne være en sosial rekonstruksjon som en sosial konstruksjon av virkeligheten (Lutnæs, 2011). I denne situasjonen produseres og reproduseres kunnskap i sosiale prosesser hvor jeg som forsker samspiller med forskningsobjektene og konstruerer nye bilder for meg og andre. Dette blir subjektive fremstillinger som viser forholdene gjennom opplevelser, situasjoner og relasjoner uten at man kan ta for gitt at ens egen

presentasjon av verden er bedre enn alle andres presentasjoner (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Min inngang fra en sosialkonstruksjonistisk posisjon er å bidra med kritisk refleksjon i studiene av en etablert praksis. Undersøkelsen tar utgangspunkt i en skepsis mot hva som utad fremstår som en uproblematisk illustrasjon av KH fagets innhold, med håp om at studiet åpner opp og gir muligheter for forbedring i et kan/bør perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008). Slik sett kan det være etablerte selvfølgeligheter som er interessant å avdekke selv om man har kjennskap til de gjennom egne erfaringer. Min masteroppgave blir derfor en historie konstruert på bakgrunn av min kjennskap til faget i skolen, relevant teori samt analyser og drøftinger av lærernes og elevenes historier. ”Man er interessert i, hvordan nogle udsagn helt ”naturligt” bliver accepteret som sande og andre ikke” (Winther Jørgensen & Phillips 1999, s.32). Fra en annen forskers posisjon ville historien sannsynligvis blitt fremstilt annerledes.

Refleksiv bevissthet

Når jeg har valgt å gjøre en undersøkelse blant KH lærere i barneskolen om deres valg av innhold i KH faget, og i tillegg har snakket med elever på ungdomsskolen om deres kunnskaperfaringer trår jeg inn i en kjent verden. Etter å ha arbeidet mange år i skolen er jeg en del av skolekulturen og følgelig innehar kjennskap til deler av systemet. Slik sett er det viktig å være tydelig på egne perspektiver inn i forskningsprosessen, og balansere bruk av erfart kunnskap slik at dette ikke overskygger tolkning og refleksjon av empiri. Dette fordrer en bevissthet om at språklige, sosiale, politiske og teoretiske elementer ligger implisitt i den prosessen empirien konstrueres og tolkes. Mine valg gjennom prosessen for hvordan undersøkelsen og funnene konstrueres er således forankret i valgt teori som støtter den empiriske undersøkelsen samt forkunnskaper og erfaringer fra feltet. Alvesson & Sköldberg snakker om dette som *refleksiv bevissthet*, om å fundere over forutsetninger for sin aktivitet, og å ta med i betraktningen hvordan personlige involvering påvirker interaksjonen med det som undersøkes (Alvesson & Sköldberg, 2008). Kvale og Brinkmann snakker om dette som *validitet* og *reliabilitet*, som for denne avhandlingen handler om at forskningsprosessen inneholder gyldighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Gyldighetsspørsmålet viser sannhet og riktighet knyttet til

de metodiske grep man har valgt for undersøkelsen, som i neste ledd reflekterer de konstruksjoner vi ønsker å vite noe om. En undersøkelses troverdighet sees i sammenheng med spørsmål om resultatene fra undersøkelsen kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Min undersøkelse knyttes til en kontekst mens en annen forsker kunne stilt de samme spørsmålene satt i en annen kontekst og fått helt andre svar. Slik sett fordrer forskningsprosedyren en gjennomsiiktighet hvor resultatene er verifiserbare.

Jeg ser at min kjennskap til undersøkelsesområdet kan innebære både fordeler og ulemper. Fordelen er at jeg går inn i institusjoner med tilnærmet lik overordnet struktur som den jeg selv er en del av. Jeg kan identifisere meg med lærerne hva gjelder faglig bakgrunn og skolehverdag slik at god kontakt ble etablert både før og under intervjusituasjonen. Det å forstå fagterminologien og kjenne seg igjen i det som blir sagt for videre å problematisere og reflektere var en fordel. Den største utfordringen var mine forutinntatte holdninger og meninger rundt problemstillingen i forkant av intervjuene. Disse speilet en frustrasjon over fagets plass og verdi i skolen, og en mening om at synet på faget lå i fagets innhold i kraft av lærerens utvelgelseskompetanse. Faren for at informantene fikk en følelse av ekstern kontroll gjennom intervjuprosessen var tilstede, og det var viktig å være tydelig om intensjonen med intervjuene. Gjennom intervjuene av ”kollegaer” trigget noen av spørsmålene ideer til andre diskusjoner enn det som lå i intervjuguiden, og jeg følte til tider at jeg var en del av et planleggingsmøte. Dette ga meg utfordringer i å komme på rett spor igjen.

Fordelene jeg hadde i samtalene med elevene knytter seg også til min lange erfaring som lærer med kunnskaper om formidling til og kommunikasjon med barn. Med elevenes viten om at jeg var lærer var det viktig å være tydelig på at denne setting ikke var knyttet til undervisningen, noe som gjorde intervjusituasjonen trygg og uformell. Med undervisningsbakgrunn fra barneskolen til intervju av ungdomsskoleelever lå det en utfordring i å være i balanse med hensyn til en forforståelse av deres kunnskapsnivå og spørsmålene i intervjuguiden. Det var positivt for undersøkelsen at jeg ikke kjente til detaljer i deres KH-undervisning, slik at åpne spørsmål ble stilt og ga rom for mer refleksjon mot et rikere materiale.

Kvalitativ tilnærming

Empirisk forskning tar i følge Alvesson & Sköldberg utgangspunkt i noe som fremstår som uproblematiske avspeilinger av virkeligheten, samtidig som man har troen på at et studie av det som blir fremstilt kan gi viktige underlag til kunnskap som åpner opp og gir muligheter i stedet for lukker og fastholder sannheter (Alvesson & Sköldberg, 2008). Mitt utgangspunkt er at jeg tar tak i noe som jeg opplever som en problematisk avspeiling av virkeligheten, med ønske om å åpne opp og vise hvordan det tenkes og praktiseres når innholdet i de lokale læreplanene i KH konstrueres. Håpet er å øke bevisstheten om faget, og åpne opp for muligheter for nytenkning. I dette ligger det en interesse av å prøve å forstå et sosialt konstruert fenomen ut fra informantenes perspektiver og refleksjoner. Masteroppgaven baserer seg på et kvalitativt studie som i følge Kvale og Brinkmann "[...] søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side", og har som mål å innhente kunnskap og få frem betydningen av denne før man knytter det til vitenskapelig teori (Kvale & Brinkmann 2009, s.21). Videre vil jeg presentere de valgene jeg har tatt i prosessen for å nærme meg et svar på problemstillingen.

Intervju

For å forsøke å svare på spørsmålet som ligger i problemstillingen har jeg valgt å benytte intervju som metode og gjort som Kvale og Brinkmann sier: "Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden, hvorfor ikke spørre dem" (Kvale & Brinkmann 2009, s.19). Jeg har valgt å intervjuere lærere som underviser i KH-faget på barneskolene, og elever som går på ungdomsskolen og som har gått på disse barneskolene, ved å benytte både individuelle- og gruppeintervju. Ved å belyse en praksis fra ulike sider gjennom både lærere og fortellinger om opplevelser og erfaringer gir dette et rikere bilde som grunnlag for refleksjon og drøfting, enn om jeg bare skulle intervjuet lærerne. Det er i utgangspunktet lærernes perspektiver på konstruksjon av de lokale læreplanene og tanker om fagets innhold jeg ønsker å få tak i, men et viktig aspekt i dette er elevenes erfarte nivå. Hva legger lærerne vekt på i sin undervisning og formidling, og står dette i forhold til de kunnskapene og ferdighetene elevene trenger som grunnlag for å løse oppgaver på kortere eller lengre sikt? Hva er begrunnelsen for valgene? Er intensjon i LK-06 om kontinuitet i faget opprettholdt? Slik sett ønsker jeg å se lærernes refleksjoner i lys av

elevenes opplevelser og erfaringer fra undervisningen de fikk på barneskolen. Målet er å få kunnskaper om lærernes valg og begrunnelser knyttet til fagets innhold som drøftingsgrunnlag for mulig utvikling av faget.

Som intervjuform støtter jeg meg til det Kvale og Brinkmann kaller et *semistrukturert livsverdenintervju* (Kvale og Brinkmann 2009, s.23). Denne intervjuformen fokuserer på intervjupersonens perspektiver på emner fra dagliglivet. Ved å kalle det semistrukturert legger det føringer for hvordan intervjuguiden konstrueres. Intervjuformen er preget av åpenhet i rekkefølge og formulering av spørsmål som inviterer til et mer samtalebasert intervju. Det vil alltid være vanskelig å forutsi om spørsmålene er formulert riktig i forkant av intervjuet. Jeg valgte derfor å foreta to pilotintervjuer for å ha mulighet til endring og tilpasning. Pilotintervjuene ble prøvd ut på en lærer som underviser i KH-faget i barneskolen, samt tre 10.klasse elever. Pilotintervjuene ble foretatt på andre skoler og med andre informanter enn de som er representert i avhandlingen. Med mine forkunnskaper ble intervjuguidene strukturert i deler med utgangspunkt i temaene fagdidaktikk, lokale læreplaner, elevenes kunnskaper og kontinuitet som jeg mener er aktuelle å berøre for å kunne diskutere opp mot valgt teori (Vedlegg 2 og 3). Et åpent formulert hovedspørsmål som for eksempel: ”Hva kjennetegner en god KH-oppgave?” innleder hver del i tillegg til flere mer eller mindre ferdig formulerte tilleggsspørsmål som for eksempel: ”Er du tydelig på hva du vil at elevene skal lære?” Intervjuguidene til lærere og elever ble begge konstruert rundt KH-fagets innhold som felles tema, men spørsmålene var ulikt formulert med hensyn til lærere og elevers ulike nivå. Med min erfaring fra undervisning i KH-faget på barneskolen bar innholdet i spørsmålene til lærerne preg av de utfordringene jeg som lærer har sett i møte med planlegging og bevisstgjøring av KH-fagets innhold. Mine spørsmål til elevene siktet mot en kognitiv avklaring av deres opplevelse av læring, hvor jeg ønsket å få tak i deres forståelse av læring. Her ligger det også en åpning for at nye temaer kan få innpass dersom spørsmålene åpner for relevante interessante retninger knyttet til problemstillingen.

Jeg har valgt å bruke både individuelt intervju og gruppeintervju som metode. Seks elever ble til tre grupper med to elever i hver gruppe, og lærerne har jeg intervjuet i et gruppeintervju og to individuelle intervju. Jeg forbinder gruppeintervju med det Kvale og Brinkmann snakker om som fokusgrupper: ”[...] den kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om

emnet som er i fokus for gruppen” (Kvale & Brinkmann 2009, s.162). Gruppeintervju (fokusgruppe) åpner sånn sett for ulike synspunkter på temaene gjennom en mer uformell ordveksling, hvor deltakerne kan utfylle hverandre, og glemt erfaring kan gjennom samtalen igjen komme frem. Dette var spesielt viktig i samtale med elevene da det var noe over to år siden de avsluttet barneskolen.

I tillegg til lærere og elevers svar ønsket jeg å se på noen eksempler av lokale læreplaner, eller årsplaner i KH-faget ved de utvalgte skolene. Spørsmål ble sendt på mail, hvor jeg fikk svar fra en skole. En av de andre skolene ble kontaktet over telefon, hvor de svarte at planene ikke var fullstendige, og ikke ville gi noe helhetlig inntrykk av innholdet i KH-faget. Jeg har valgt å legge ved et utdrag fra den læreplanen jeg har mottatt som et eksempel på hvordan en lokal læreplan kan være (Vedlegg 4). Da det i denne masteroppgaven ikke er rettet oppmerksomhet mot detaljer ved innholdet i de lokale læreplanene, som for eksempel enkeltoppgaver, har jeg valgt å ikke kommentere det videre.

Utvalget

Med fokus på KH-fagets innhold i barneskolen, og med relasjon til egen erfaring, har det vært et bevisst valg å søke etter lærere som underviser i KH-faget på barneskolens mellomtrinn (5.-7.klasse) til å svare på min undersøkelse. Det var et ønske å finne lærere med erfaring fra undervisning og planlegging i KH-faget, uten at jeg satte krav om formell kompetanse i KH. Selv om det er skoleleder ved hver enkelt skole som har det overordnede ansvar for de lokale læreplanene er det HK-lærerne som er nærmest faget, og har som en av sine oppgaver å konstruere de lokale læreplanene i KH-faget i halv- og helårsplaner, med alt det innebærer av valg og begrunnelser. Det er ikke noe mål å generalisere, men jeg ser det allikevel som viktig at resultatene bygger på et relevant utvalg informanter for å kunne vurdere gyldigheten av resultatene i etterkant (Kvale & Brinkmann 2009). I tillegg ønsket jeg å snakke med elever i 10.klasse, som tidligere har gått på de respektive barneskolene, om deres erfaringer fra KH-undervisningen der. Det knyttes et usikkerhetsmoment til relasjonen mellom lærere og elever, om elevene har hatt de respektive lærerne da de gikk på barneskolen, da det er to år siden de gikk ut. Gjennom intervjuet kom det frem at kun en av lærerne hadde hatt fravær fra undervisning over en

periode. Ut over det kan det tyde på at elevene har hatt de respektive lærerne tilknyttet den skolen de hadde gått på. Knyttet til mine erfaringer er innholdet i den enkelte skoles lokale læreplaner forankret i en sammensatt kultur og ikke bare avhengig av KH-lærerens valg. Slik sett kan elevenes refleksjoner også relateres til en skolekultur. Det har vært viktig å velge barneskoler og ungdomsskole som har tilknytning til hverandre. Fokus på kontinuitet i skoleløpet samt at det her ligger et drøftingsgrunnlag i tolkning av empirien fra de ulike skolene ligger til grunn for dette valget.

Som en geografisk avgrensning på undersøkelsen har jeg valgt å begrense den til Oslo kommune. Det har vært viktig å legge til rette for en gjennomførbar undersøkelse. Ved å gjøre undersøkelsen i Oslo kunne jeg trekke veksler på et faglig nettverk samtidig som jeg har all min undervisningspraksis herfra og således reelle referanser til skolesystemet. Som medlem av et faglig nettverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for estetiske fag, hadde jeg en unik mulighet for å skaffe informanter til undersøkelsen. Jeg fikk hjelp av en kollega som underviser ved en ungdomsskole, hvor en gruppe elever sa seg villig til å stille til intervju. På de tre barneskolene, som overfører elever til denne ungdomsskolen, møtte jeg derimot noen utfordringer i å få kontakt med lærere. Med tid som en overhengende faktor valgte jeg å ta kontakt over telefon først for å få en rask avklaring om interesse. På en av skolene kontaktet jeg lærere som underviste i KH-faget, men som mente de ikke hadde kompetanse til å svare på spørsmålene mine. De forklarte det med at de bare hadde fått utdelt KH-faget dette året uten at de hadde noen utdanning i faget, og følte seg derfor ikke kompetente til å svare på spørsmålene. På de to andre skolene møtte jeg to faglærere, hvor den ene var positiv til å stille til intervju, mens den andre valgte å takke nei. Dette med begrunnelse i at LK-06 var en utfordring å undervise etter, samt stort arbeidspress med innføring av ny undervisningsstruktur i faget. Både elevintervjuene og lærerintervjuene ved disse skolene måtte derfor skrinlegges og nye informanter måtte kontaktes.

Ved igjen å benytte meg av mitt nettverk fikk jeg kontakt med tre nye barneskoler som alle var knyttet til samme ungdomsskole. Her fikk jeg, over telefon, udelt positiv respons fra alle spurte. Formell informasjon, avtalebekreftelse samt en oversikt over hovedtemaene i intervjuguiden ble kommunisert på mail, og tidspunkt for intervju ble avtalt. Lærerne hadde jeg i utgangspunktet tenkt å intervjuer individuelt, da tanken var at kun *en* lærer ved hver skole ville være villig til å stille til intervju. Da tre lærere fra en

skole ønsket å være med så jeg på dette som et positivt tiltak, som mulig kunne tilføre empirien flere aspekter. To av disse lærerne har små stillinger, så jeg så det som en fordel at de sto sammen som gruppe, og utfylte hverandre under intervjuet. Jeg har således gjort et gruppeintervju med 3 lærere og to individuelle intervju.

Videre tok jeg kontakt over telefon med en faglærer i KH ved den aktuelle ungdomsskolen for en avtale om møte med elever. Jeg besøkte tre 10.klasser hvor prosjektet ble presentert og flere elever meldte sin interesse som informanter. Da denne ungdomsskolen knytter til seg flere barneskoler enn de tre jeg hadde kontaktet lå det en begrensning i elevutvalget, de måtte ha en tilknytning til de utvalgte barneskolene. Jeg valgte å intervju seks elever fordelt på tre grupper med to elever i hver, hvor elevene i hver gruppe hadde gått på samme barneskole. Alle er over 15 år, da de selv ved denne alder kan samtykke til intervju uten tillatelse fra foresatte. Slik sett forenklet dette forberedelsene i intervjuprosessen.

For meg har det vært viktig også å lytte til elevenes refleksjoner fra læreplannivå *V) det erfarte nivå*. Jeg vurderer det dit at elevene, når de får et perspektiv på eget erfart nivå, kan uttale seg om hvorvidt kunnskapen og ferdighetene de har fått er relevant for videre arbeid. Jeg har derfor valgt å intervju elever i 10.klasse fremfor elever i 8.- eller 9.klasse. Med referanser til LK-06 oppbygging og intensjonen om kontinuitet i faget ser jeg det som viktig å belyse lærernes valg med elevenes refleksjoner. En risiko her er tidsaspektet, hvor det er over to år siden elevene avsluttet barneskolen og dermed en fare for at de husker lite. Det var derfor viktig å intervju dem i grupper for at de gjennom samtalen kunne hjelpe hverandre til å hente frem tidligere erfaringer, og supplere hverandre. Med tanker om eventuelle synspunkter på endring av praksis er det vanskelig å bare intervju *en part*. For å vite om innholdet i de lokale læreplanene er optimale mener jeg at elevene som kunnskapsmottakere også må si sin mening. Ved å trekke denne parallellen gir det en mulighet for en rikere fortolkning av masteroppgavens problemstilling.

Parallelt med arbeidet med å finne informanter ble søknaden til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) fullført og sendt. Jeg ble kontaktet over telefon, av min kontaktperson hos NSD, hvor de hadde tilleggsspørsmål til mitt prosjekt i forhold til å intervju ungdom over og under femten år. De ønsket også en bekreftelse på at elevene skulle intervjues i gruppe som en sikkerhet for eleven i forhold til intervjuers mulighet for påvirkning og manipulering av meninger. Da prosjektet og intervjuene var

godkjent av NSD sendte jeg hovedtemaene i intervjuet på mail til lærerne, og avtalte samtidig tid og sted for intervjuet. Gruppeintervjuet av lærerne ble foretatt privat hos en av lærerne, mens de individuelle lærerintervjuene ble gjennomført på deres respektive skoler. Under første besøk på ungdomsskolen og i møte med elever i ulike klasser utvekslet jeg mobilnummer med de elevene som meldte seg til prosjektet. Senere tok jeg kontakt for å avtale tid og sted for intervju. Ungdomsskolen var behjelpelig med lån av rom for gjennomføring av intervjuene slik at det skulle være enkelt og tidsbesparende for elevene å møte etter skoletid.

Kjønnsdimensjonen i undersøkelsen var ikke vektlagt eller planlagt på forhånd.

Tilfeldighetene ville ha det til at det var tre kvinner i gruppeintervjuet og to menn i de individuelle intervjuene. Det kan ha vært utslagsgivende på konstruksjonen av empiri men jeg har valgt å ikke trekke denne dimensjonen inn i drøftingen da det vil medføre et større omfang.

Intervjusituasjonen

Med lang erfaring fra undervisning og god kjennskap til skolens arbeidsoppgaver er jeg fortrolig med det materialet jeg går inn i. Allikevel var det en utfordring å stå i intervjusituasjonen, da jeg ikke er erfaren som forsker. Kvale og Brinkmann snakker om forskningsintervjuet som et håndverk og refererer til Wenger og Lave og deres teorier om læring i fellesskap med oppmerksomhet på mestring gjennom øvelse, og betydningen av tilbakemelding på egen praksis (Kvale & Brinkmann 2009, s.101). Selv etter et pilotintervju var jeg ikke helt komfortabel i intervjusituasjonen, og kunne godt kjenne på at erfaring gjør en trygg, og sammenligne situasjonen med den tiden det tar å lære seg et håndverk. Jeg hadde bestemte meg for kun å ta opp lyd i intervjuene, og benyttet meg av Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) sitt tilbud om å låne diktafon. Som første gangs intervjuer med teknisk utstyr bød det også på utfordringer som krevde noe øvelse. Jeg så ikke behov for å filme da mine tolkninger og drøftinger skulle baseres på en muntlig dialog. En utfordring for meg som intervjuer var at jeg hos lærerne møtte likesinnede, slik at det var viktig å balansere min posisjon, holde tråden i intervjuet og ikke la seg rive med i samtalen. I intervjusituasjonen følte jeg meg noe bundet av intervjuguiden, som mulig sperret for å lytte til svarene og stille enda bedre oppfølgingsspørsmål enn det jeg hadde

forberedt. Dette bedret seg etter hvert, og en progresjon i mestring var helt tydelig fra første til siste intervju. Dette hadde nok også noe med at jeg, i etterkant av intervjuene, lyttet gjennom opptakene for eventuelt å gjøre endringer til neste intervju. Samtidig mener jeg at det var viktig å holde seg til intervjuguiden så mye som mulig gjennom alle intervjuene, slik at svarene fra intervjupersonene kunne tolkes og drøftes mot hverandre. Ved å avvike for mye fra intervjuguiden i noen av intervjuene ville medføre større variasjon i svarene og utfordrende for drøftingen. Ved å utføre to ulike intervjuformer i lærerintervjuene har jeg gjort meg noen tanker om fordeler og ulemper. Gjennom gruppeintervjuet fikk jeg et totalbilde av KH-faget på mellomtrinnet ved den valgte skolen. Der jeg foretok individuelt intervju blir bildet mer begrenset, da det er flere lærere enn intervjupersonen som underviser i KH-faget ved disse skolene. Slik sett hadde det kanskje vært en fordel å hatt flere gruppeintervju for å få et mer rettferdig og nyansert bilde. Samtidig var det mer oversiktlig og enklere å strukturere de individuelle intervjuene, da det var lettere å fokusere på svar fra en person fremfor tre. I gruppeintervjuet hadde jeg til tider følelsen av å være med på et planleggingsmøte, da lærerne gjennom intervjuet fikk ideer til innhold og mål for egen undervisning. De var også til tider enige i hverandres svar noe som kanskje hadde vært annerledes dersom jeg hadde foretatt individuelle intervju. Med oppmerksomhet rettet mot praksisfellesskap, så ser jeg i etterkant av undersøkelsen at bildet av praksisfellesskapene ved skolene hvor jeg foretok individuelle intervju kunne blitt tydeligere presentert dersom jeg hadde gjennomført gruppeintervju. Jeg kunne også ha foretatt både gruppeintervju og individuelle intervju på de tre skolen, for å få et enda mer nyansert bilde av både praksisfellesskapene og lærernes individuelle refleksjoner rundt temaet. Utfordringen er at det hadde vært mange informanter å forholde seg til, og materialet hadde mulig blitt noe stort med hensyn til oppgavens begrensning som en masteroppgave.

Intervjuguidene for lærere og elever hadde begge fokus på KH-fagets innhold. Språklig sett var intervjuguiden til elevene tilpasset deres alder, men det var allikevel enkelte ord og uttrykk som måtte forklares. Intervjusituasjonen var for meg sammenlignbar med en undervisningssituasjon sett i lys av relasjon lærer/elev og slik sett komfortabel. Det var viktig å gjøre det klart for elevene at dette var et intervju som ikke var knyttet til noen form for undervisning og som ikke ville virke inn på deres faglige prestasjoner. Det var en uformell tone gjennom intervjuet og en gjensidig respekt ble tydeliggjort gjennom spørsmål og svar. Elevene tok intervjusituasjonen svært seriøst noe jeg så på som positivt

og motiverende. Jeg opplevde gruppeintervju som fruktbart da elevene spilte på hverandre og hjalp hverandre med å huske hvis noe var glemt.

Transkribering og etikk

Jeg har valgt å transkribere intervjuopptakene selv til tross for at det tok lang tid. Ved å transkribere selv har jeg fått en god oversikt over innholdet og detaljer i eget materialet som har hjulpet meg inn i analyse og drøfting⁴. Ved å transkribere fra lydopptak til tekst byr det på noen valg ved overføring av talespråk til skriftspråk. Hva som er en korrekt transkripsjon sier Kvale og Brinkmann er umulig å svare på, men at det er viktigere å spørre seg hva som er en nyttig transkripsjon for min forskning (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har valgt å gjengi intervjuene mest mulig ordrett i en litterær stil slik at historiene til intervjupersonene gir mening. En utfordring var å velge bort småord, latter og pauselyder som ”eeh”-er, og har derfor valgt å beholde noe der det er med på å understreke betydningen eller stemningen i det som blir sagt. Ved sammenligning av transkripsjonene fant jeg enkelte mangler som gjorde deler av informasjonen ufullstendig. Det ble derfor innhentet noe tilleggsinformasjon på mail (Vedlegg 5).

Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål hvor intervjuer må ta hensyn til konfidensialiteten til intervjupersonene og den institusjonen de tilhører. Kvale og Brinkmann trekker frem fire områder hvor etiske retningslinjer diskuteres: Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne avhandlingen betyr det at jeg i forkant av intervjuene presenterte innholdet og innhentet skriftlig samtykke fra alle intervjupersonene i forkant av intervjuene (Vedlegg 1). Fortrolighet innebærer at intervjupersonenes identitet og private data ikke avsløres. Både lærere, elever og institusjon gjengis i transkripsjonen med bokstav og tallkombinasjon som i Tabell 1, og eventuelle dialekter er oversatt til bokmål slik at all tekst har samme språk. Dersom intervjupersonene har navngitt tredjeperson gjennom intervjuet er disse anonymisert i transkripsjonen. Med fare for å inneha forutinntatte holdninger knyttet til mine kunnskap og erfaring fra skole og undervisning har det vært viktig for meg å legge vekt på, og fremstille intervjupersonenes uttalelser på en mest mulig ærlig og etterrettelig måte. Det har derfor vært viktig å fremstille utsagn fra alle

⁴ Transkripsjonene vil være tilgjengelige for sensor på forespørsel.

intervjupersonene slik at undersøkelsens innhold blir rikt og ingen uttalelser trekkes frem til fordel for andre.

Tolkningsstrategi for det empiriske materialet

Intervjuguiden er konstruert med utgangspunkt i min forforståelse av LK-06 intensjon, samt de prosesser som ligger til grunn for konstruksjon av innholdet i de lokale læreplanene i KH. Koblet til ulike temaer rundt KH-fagets innhold er det lagt til rette for åpne spørsmål som skal gi intervjupersonene mulighet til å fortelle om egen praksis og erfaringer. Jeg har valgt å ikke ta i bruk en bestemt prosedyre i min tolkning av det empiriske materialet, men søker etter interessante passasjer, sammenhenger og strukturer som belyser tydelig temaene i intervjuguiden. Ved å lytte til lærernes refleksjoner over eget arbeid har jeg sammenlignet beskrivelsene og kombinert tolkningen med relevant teori samt elevrefleksjonene. Kvale & Brinkmann definerer dette som en *Ad hoc* teknikk hvor "[...] tekstene er ordnet fra det beskrivende til det forklarende, og fra det konkrete til det mer begrepsmessige og abstrakte" (Kvale & Brinkmann 2009, s. 240).

Ut fra spørsmålene i intervjuguiden, og på bakgrunn av lærernes refleksjon og tolkning av KH-faget gjennom den lokale læreplanen, er intensjonen å finne lærernes begrunnelser for valg av innhold i KH-faget. Som det fremgår i intervjuguidene har jeg i utgangspunktet konstruert den i temaer under hovedspørsmål som for eksempel i intervjuguiden for lærere: Hva kjennetegner en god KH-oppgave? Og for elevene: Hvordan har oppgavene blitt presentert og gjennomført (Vedlegg 2 og 3)? Etter gjennomlesing av transkripsjonene ser jeg at svarene under de ulike hovedspørsmålene til tider overlapper hverandre, og har derfor valgt å strukturere innholdet i færre temaer, for en bedre sammenheng og oversikt. De fire temaene jeg har konstruert er: 1) *Fagdidaktikk*, 2) *Lokale læreplaner*, 3) *Kunnskap og eleven* og 4) *Kontinuitet og repetisjon*

Tema 1: *Fagdidaktikk*. Her snakker jeg med lærerne om deres fagdidaktiske refleksjoner knyttet til begrepene Hva, Hvorfor og Hvordan, hvor jeg ønsker å se på deres begrunnelser for planlegging og formidling av KH-faget (Spørsmål 3, vedlegg 2).

Tema 2: *Lokale læreplaner*. Hvordan de lokale læreplanene konstrueres og fremstår, gir et viktig bilde av hva som vektlegges i faget i skolen i dag. Dette temaet er basert på

spørsmål som søker å få svar hvordan de lokale læreplanene i KH-faget konstrueres på de tre ulike skolene (Spørsmål 4, vedlegg 2).

Tema 3: *Kunnskap og eleven*. I denne delen ønsker jeg å få en dypere forståelse av hva lærerne vektlegger når de tenker kunnskap for elevene, og hva de ønsker at elevene skal lære gjennom deres undervisning (Spørsmål 5, vedlegg 2). Her vektlegges også elevenes refleksjoner ved å belyse lærernes utsagn.

Tema 4: *Kontinuitet og repetisjon*. Under dette temaet belyser jeg lærernes tanker om helhet i faget gjennom begrepet kontinuitet. Ut fra mine erfaringer, og slik jeg tolker og forstår LK-06, er intensjonen med kompetansemålene at de skal bygge på hverandre etter 2.-, 4.-, 7.- og 10.trinn, og som viser en progresjon og kontinuitet gjennom skoleløpet. Ved bruk av begrepet repetisjon søker jeg å få tak i lærernes refleksjoner rundt dybdeorientering i faget (Spørsmål 6, vedlegg 2). I denne delen vil også elevenes refleksjoner vektlegges og belyse lærernes utsagn.

Under hvert av temaene vil jeg presentere hva de ulike lærerne sier, legge til mine refleksjoner og tolkninger og drøfte opp mot relevant teori. Med min bakgrunn er det viktig for meg å relatere til egne opplevelser fra undervisningspraksis der det passer inn. Jeg ønsker å belyse de ulike temaene med synspunkter fra alle lærerne så langt det er mulig, slik at bildet blir så troverdig og rikt som mulig. Elevenes refleksjoner over sine erfaringer fra tiden på barneskolen kobles til temaene og belyser det gjennomførte læreplannivå ut fra sitt erfarte læreplannivå (Nielsen, 2009, Gudem, 2008). I presentasjonen av materialet er det kun utelatt avsporinger og uttalelser som ikke er relevant for de ulike temaene og problemstillingen i sitatene som er brukt. I neste kapittel vil jeg beskrive og drøfte det empiriske materialet hvor fremstillingen er basert på intervjuguiden og tematisert i de fire hovedtemaene som nevnt er over.

3 PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI

Jeg vil først presentere en kartlegging av lærernes kompetanse samt noen refleksjoner rundt begrepet kompetanse og hva det kan innebære. Det var ingen av spørsmålene i intervjuguiden som direkte omhandlet konkrete oppgaver rettet mot undervisning innen de ulike hoveddelene i LK-06: Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur. Dersom lærerne kommer inn på detaljer ved sin undervisning forsterker det eventuelt deres syn innen de fire temaene som diskuteres. Søkelyset rettes mot et ønske om å se fagets helhet, hvor jeg gjennom lærernes tanker og utsagn prøver å få tak i hva KH-faget er på mellomtrinnet på et utvalg barneskoler. Man kan alltid stille spørsmål om en slik undersøkelse kun er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet med min undersøkelse er ikke å generalisere, men et ønske om å få innsikt i hva som ligger til grunn for den enkelte lærers valg av innhold i KH-faget. Dette legger grunnlaget for refleksjon og tolkning av lærernes beskrivelser, hvor drøfting baseres på mulige forklaringer på det de gjør, og hvor oppmerksomheten om mulig kan vendes mot eventuell endring eller forbedring av praksis.

Jeg startet intervjuene med spørsmål som først ga meg en oversikt over lærernes utdanning, yrkeserfaring samt annen relevant bakgrunn, som kunne være til hjelp for å kartlegge deres utgangspunkt for å svare på mine spørsmål (Spørsmål 1 og 2 vedlegg 2). Deler av svarene har jeg valgt å legge inn i en tabell som dekker det jeg legger i begrepet fagkompetanse (Figur 4). Den gir et bilde av lærerens utgangspunkt for å gjøre valg av innhold til læreplanene og videre ut i undervisning. Da jeg ønsker å se etter begrunnelser for lærernes valg kan tabellen være et viktig hjelpemiddel i mine refleksjoner rundt deres svar og tanker, under de ulike temaene som belyses. Refleksjoner over og sitater fra lærernes uttalelser blir i hovedsak presentert i en rekkefølge hvor jeg snakker om skole 1 først med tilhørende lærere A, B og C =1A, 1B og 1C, så presenteres skole 2 med lærer A =2A og tilslutt skole 3 med lærer A =3A. Unntaksvis har det vært mer hensiktsmessig å endre på rekkefølgen for presentasjonen. De seks informantene som utgjør elevene er anonymisert ved bruk av bokstaver og tall hvor to og to er koblet opp mot den skolen de har gått på: Skole 1, Elev 1 = 1E1 og Skole 1, Elev 2 = 1E2; Skole 2, Elev 2 = 2E1 og Skole 2, Elev 2 = 2E2; Skole 3, Elev 1 = 3E1 og Skole 3, Elev 2 = E2

Skole Lærer	Utdanning/videreutdanning	Ferdig utdannet	Under- vist antall år i KH	Stillings størrelse i % i KH	Underviser på trinn Hvilke deler av faget	Relevant praksis/ annen yrkes- erfaring
Skole 1 Lærer A (1A)	-1 årig kunstskole - Allmennlærerutdanning med ½ års enhet i Forming, -1 år videreutdanning i tegning,	1994	19år	60%	6. trinn Alle deler	Undervist ved kunst- skole
Skole 1 Lærer B (1B)	-Cand.mag. fra høgskole og universitet -Årsenhet i forming med hovedvekt på tekstil	1995	18år	35%	7. trinn Alle deler	SFO - med ansvar for K&H
Skole 1 Lærer C (1C)	-3.årig Faglærerutdanning, -1.årig Videreutdanning i tegning,	1995	18år	35%	5. trinn Alle deler	Aktivitets- leder i SFO
Skole 2 Lærer A (2A)	- Allmennlærerutdanning med 1 ½ år K&H, hvor ½ år med hovedvekt på keramikk	2008	5år	60%	4. – 7. trinn Sløyd,tekstil, kjeramikk	Ingen
Skole 3 Lærer A (3A)	-Årsstudium i kunst og design -Bachleor i kunstoffag -Praktisk pedagogisk utdanning (PPU -Master i kunstoffag innenfor tema tegning	2013	5år	80%	5. – 7. trinn Alle deler	Kurs SFO, B.hage Kunstner Avistegner Illustratør

Figur 4: Tabellen viser en oversikt over de 5 lærerne som utgjør informantene anonymisert ved bruk av bokstaver og tall. Eks: (1A) = skole 1, lærer A. Tabellen gir informasjon om de elementene som i denne undersøkelsen inngår i begrepet fagkompetanse som er sammenfallende med Lagerstrøms (2007) beskrivelser av formell kompetanse og realkompetanse.

I tillegg til informasjonen i tabellen velger jeg her i innledningen å belyse lærernes kompetanse ytterligere ved å drøfte lærernes refleksjoner rundt etter- og videreutdanning, faglig oppdatering, eget interessefelt samt tanker om og syn på egen fagkompetanse. Dette for tydeligere å kartlegge den enkelte lærers utvelgelseskompetanse (Gulliksen, 2012). Jeg velger å se på dette som viktig informasjon og elementer, som mulig har en innvirkning på lærerens holdning til faget, og hvordan den enkelte lærer tenker innhold i faget.

Som en innledning til lærernes refleksjoner vil jeg redegjøre for noen diskusjoner rundt tema kompetanse. I Statistisk Sentralbyrås rapport fra 2007, om kompetanse i grunnskolen, belyser Lagerstrøm læreres kompetanse gjennom deres fordypning i de fagene de underviser i (Lagerstrøm, 2007). Rapporten sier at det er mer enn 50 % av lærerne som underviser i KH-faget i grunnskolen som ikke har fordypning i faget. Lagerstrøm benytter begrepet *fordypning* som synonymt med fagkompetanse, noe jeg opplever som misvisende, og kan føre til at budskapet i statistikkene blir utydelige. Etter min forståelse av begrepet *fordypning* forteller det noe om en kompetanse i faget ut over en formell kompetanse, hvor jeg kobler begrepet til videre- eller etterutdanning i faget.

Kari Dosest Opstad ser den samme tendensen som Lagerstrøm i sin undersøkelse blant studentene ved Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved Universitetet i Tromsø (UiT), hvor 90 % av studentene kun har kompetanse fra egen grunnskole i KH når de starter som lærere på barnetrinnet (Opstad, 2013). Jeg stiller spørsmål om hva dette gjør med innholdet i faget, når en av erfaring vet at mange allmennlærere har ansvaret for KH undervisningen fra 1.- 4. klasse. Opstad velger å rope høyere med spørsmålet: ”Hvordan kan man forklare at det i Norge aksepteres at man kan undervise i fag man ikke har formell kompetanse i?” (Opstad, 2013). Dette gjelder i utgangspunktet alle fag, men denne undersøkelsen fokuserer på KH-faget hvor fagets didaktikk er knyttet til fagets kjennetegn ved sin utøvende, praktiske og ferdighetsmessige karakter, hvor elevene skal møte ulike teknikker, materialområder og verktøy som krever kompetanse (Opstad, 2013). Elever jeg snakket med i min undersøkelse bekreftet noe av tendensen, da de fortalte at de ofte hadde lærere som ikke kunne faget, og som da virket demotiverende (1E1 og 1E2). Det går ikke frem av svaret fra elevene på hvilket klassetrinn dette var, men jeg leser implisitt i flere av elevenes svar at de oppfattet KH-lærernes engasjement i faget som noe varierende, uten at de vet hvilken kompetanse som ligger bak lærerens engasjementet.

Utdanningsforbundets leder Ragnhild Lie kommenterte i en artikkel i Fagtidsskriftet Utdanning at: ”Selv om andelen lærere uten godkjent utdanning går ned, får fortsatt mange elever fremdeles undervisning av ukvalifiserte” (Korsmo & Ansteensen, 2014). Videre sier hun at elevene går glipp av viktig kunnskap når de møter lærere uten kompetanse, som kan vurdere og utvikle læring. Dette er sammenfallende med det Opstad sier om læreres kompetanse som det viktigste for elevenes motivasjon og læringsutbytte.

Utfordringene blir spesielt tydelige når urovekkende mange studenter fra hennes undersøkelse mener at egen grunnskolekompetanse er tilstrekkelig for å undervise i KH-faget (Opstad, 2013).

Som det vises av eksemplene over har diskusjonen om læreres kompetanse og fokus på etter- og videreutdanning vært synlig i presse og fagtidsskrifter den siste tiden, parallelt med resultater og diskusjoner fra PISA-undersøkelsene (UiO, 2013). Med henvisning til Lagerstrøms 7 år gamle rapport om kompetanse, som det ble referert til tidligere, er det usikkert hvordan situasjonen er i skolen i dag, om tallene har endret seg eller ikke. I følge en uttalelse fra Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, i Dagsavisen 20.februar 2014, har Kunnskapsdepartementet tatt initiativ til en undersøkelse om læreres kompetanse, hvor Statistisk sentralbyrå (SSB) vil legge frem foreløpige tall i mars 2014 (Isaksen, 2014).

På Kunst og Håndverkskonferansen 7.mars 2014 – Kunst og håndverk for fremtiden, et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Telemark og Utdanningsforbundet, åpnet Sten Ludvigsen lederen av Ludvigsenutvalget, konferansen med vektlegging på KH-fagets betydning som fag i skolen. Samtidig ga han også uttrykk for en bekymring og et inntrykk av at de estetiske fagene har lav selvtillit (S.Ludvigsen, personlig kommunikasjon, 7.mars, 2014). Ludvigsenutvalget er nedsatt av regjeringen og har som mandat blant annet å undersøke: “I hvilken grad dagens faglige innhold dekker de kompetanser og de grunnleggende ferdigheter som utvalget vurderer at elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv” (Ludvigsenutvalget, 2014). Med henvisning til evaluering av KH-faget uttalte Ludvigsen at å velge innhold i faget var en utfordring, og at det burde fokuseres på dybde mer enn bredde for å kunne imøtekomme noe av kritikken av LK-06. Han refererte da generelt til alle fag, om lite dybdeorientering i fagenes innhold samt lite systematikk i progresjonen i elevenes læring (S.Ludvigsen, personlig kommunikasjon, 7.mars, 2014). Denne problemstillingen er aktuelt for min masteroppgave, med søkelys på hvilket innhold som gjenspeiles i KH-lærernes utsagn, og som jeg vil diskutere under de ulike temaene som blir presentert.

Med fokus på lærernes kompetanse innebærer dette også en etterlysning av etter- og videreutdanning av lærere. Noe av grunnen til at dette har fått så mye oppmerksomhet har kommet i kjølvannet av PISA-testing og resultatene av disse. PISA-testene inkluderer kun

fagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag. For å bedre resultatene er et av tiltakene å tilby mer etter- og videreutdanning til lærere, og da spesielt innen matematikk. Et spørsmål er om andre fags verdi og innhold, her tenkt de praktiskeestetiske fagene som for eksempel KH-faget, blir borte i kjølvannet av PISA resultatene, ved at fag tilknyttet denne undersøkelsen blir vektlagt større oppmerksomhet. Kristin Halvorsen sier i et intervju på nettsiden Utdanningsnytt.no 1.3.2013, under overskriften ”Vil løfte de estetiske fagene” at PISA-testene måler det de måler, og ikke noe mer, og at dette ikke gjenspeiler resultatet av hele skolens virksomhet (Ruud, 2013). Ved at myndighetene har et så stort fokus på PISA-testing kan det være en fare for at skolen mister sitt brede samfunnsmandat, hvor KH-faget med sin styrke innen for eksempel håndverk, visuell kommunikasjon og design er en viktig aktør.

I forkant av min undersøkelse hadde jeg en forforståelse om at etter- og videreutdanning for KH-lærere er lavt prioritert i barneskolen, og fra min erfaring som faglærer i KH har jeg aldri opplevd at det er en automatikk i dagens skole å få faglig påfyll underveis i sin yrkeskarriere.

I følge tabellen har tre av informantene, som arbeider på skole 1, relativt lang yrkespraksis i KH-faget, og de er alle utdannet etter M-87 (Fig.1). I løpet av disse årene, fra de ble ferdig utdannet, er det innført to reformer i skolen, Reform 97 med Læreplanverket for den 10.årige grunnskolen (L-97) samt Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06). Jeg velger å se på disse reformene som relativt store endringer for faget over tid, og hvor faglig oppdatering gjennom etter- og videreutdanning for lærere derfor bør sees på som en naturlig del av innføringene. Særlig når det viser seg at implementering av nye læreplaner tar lang tid (Kjosavik, et al., 2003). I KH-faget har det ved innføring av nye læreplaner generelt vært et smalt tilbud om lærebøker som spesifikt har vært knyttet opp mot de ulike læreplanene. Ved innføringen av L-97 skulle det følge lærebøker med implementering av læreplanene, mens det for LK-06 ikke fulgte med lærebøker. Det er derfor ulikt fra andre fag som har flere lærebokverk å velge mellom og som knyttes til planlegging av undervisningen. I KH-faget er det mye opp til den enkelte KH-lærers utvelgelseskompetanse å tolke LK-06, og videre konstruere den lokale læreplanen. Mitt søkelys er derfor rettet mot hvilke tanker og begrunnelser informantene legger til grunn i sine valg, og som er noe av bakteppet for det KH-faget som fremstår på et utvalg barneskoler.

På spørsmål om lærerne har fått tilbud om etter- eller videreutdanning ved den skolen de nå arbeider på rister lærer 1B og 1C på hodet. Lærer 1C kommenterer at hun ikke har fått tilbud om noe ekstra i faget. Det må legges til at det ikke kommer frem av svaret om de på eget initiativ har bedt om faglig påfyll og eventuelt har fått avslag. Lærer 1A forteller at hun har fått tilbud om dagskurs i KH, og at det er velvillighet for å ta det, men hvis du skal ta lengre etterutdanning må du velge fag i følge skolens utviklingsplan, og på deres skole står ikke KH på denne planen. Hun forteller videre at hun har valgt å ta etterutdanning i norsk:

[...] da snakket jeg med rektor selv, og hvis du gjerne vil ha noe innen KH på etterutdanning, så kan du gjøre det selv om det ikke står...selv om det ikke er satsningsområde for skolen. Så egentlig er det for så vidt litt mitt valg, men det handler også veldig mye om at det tilbudet som jeg har sett da ikke har vært noe som har interessert meg fullt og helt (1A).

Lærer 1A er allmennlærer med norsk som fag samt at faget inngår i skolens satsingsområde, så slik sett er det forståelig at læreren har valgt norsk som etterutdanning. Men samtidig stiller jeg meg noe undrende til valget når hoveddelen av stillingsstørrelsen ligger i KH-faget (Figur 4). Noe av det samme forteller lærer 2A som sier at han ikke har fått tilbud om etter- og videreutdanning i KH men i andre fag, og mener at faget ikke har høy prioritet ved hans skole. Han henviser til KH-faget og sier videre "[...] men jeg er veldig i tvil om hva det skulle være som jeg skulle få tilbud om. For det er ikke så veldig lett å forstå synes jeg. Jeg har veldig lyst til det selv men jeg vet ikke hva det skulle være" (2A). Svaret til 2 A er noe overraskende i og med at han senere i intervjuet forteller at han har gått på keramikkurs i privat regi. Jeg oppfatter det som at han egentlig vet hva han ønsker av faglig påfyll gjennom det valget han har gjort, men at han mulig ser på dette kurset som for avansert, og ikke relevant å knytte opp mot egen undervisningen og formidling.

Gjennom uttalelsene til lærer 1A og 2A som arbeider på hver sin skole virker det som om satsingen på etter- og videreutdanning er knyttet opp mot skolens utviklingsplaner, som igjen har et økonomisk aspekt. Skolens ressurser er knyttet opp mot satsningsområder i noen fag, og fortrinnsvis de fagene som er med i PISA-undersøkelsen, så slik sett er ikke KH faget prioritert. Det går ikke frem av lærernes svar hva de har sett på av tilbud om etter- og videreutdanning, men slik jeg tolker lærernes utsagn virker de ukjent med hvilke tilbud som eksisterer innen etter- og videreutdanning i KH faget. Etter hva jeg forstår

finnes det flere tilbud om etter- og videreutdanning med ulikt innhold, emnefokus samt varighet, og som vil løfte lærernes formelle kompetanse. Som eksempel på dette har Institutt for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo og Akershus et variert tilbud om etter- og videreutdanning i emner tilknyttet KH-fagene (Høgskolen i Oslo og Akershus, udatert). Videre har Kunnskapsdepartementet programmet Satsning på Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter og videreutdanning 2012-2015, hvor ulike studietilbud tilbys (Utdanningsdirektoratet, udatert a).

Prioritering av faget og satsing på høy kompetanse kommer til uttrykk i lærer 3A sin opplevelse av etter- og videreutdanning ved hans arbeidsplass. Læreren forteller først at de har fått tilbud om enkelte aktiviteter som blant annet dagskurs i design og teknologi samt noen galleribesøk, men kommenterer fort at det er lite sett i den store sammenhengen. Videre sier han at han fikk god støtte i sitt valg om å ta en masterutdannelse, hvor det også ble lagt til rette for praktiske løsninger i forskningsperioden.

[...] de støtter meg fullstendig både i forhold til at jeg skulle ta to år permisjon og at jeg kunne drive et prosjekt her, forskningsprosjekt her, og støttet meg i å ta to hele dager og 10 timer forberedelsestid i en måneds forskningsperiode. Så jeg føler at skolen har støttet meg veldig i forhold til master spesielt (3A).

En masterutdannelse vil styrke lærerens kompetanse, og støtte og tilrettelegging fra skolens side har mye å si for å kunne gjennomføre studiet. Lærernes eget initiativ til, eller mulighet for å ta etter- og videreutdanning kan sees i lys av Wengers omtale av engasjement i et praksisfellesskap (Wenger, 2004). Medlemmene av et praksisfellesskap er gjennom utviklingen av sitt engasjement med på å skape et kompetansesystem som videreutvikler praksisfellesskapet gjennom nye erfaringer og meninger. For å skape engasjement og mening om et tema eller et fag fordres gode betingelser og ytre rammer som støtter opp om praksisfellesskapet. Utfordringene til lærer 1B og 1C som arbeider ved samme skole samt 2A som arbeider ved en annen skole, var at de aldri hadde fått tilbud om etter- og videreutdanning i KH-faget. Praksisfellesskapene på de to skolene har slik sett liten mulighet for utvikling samt påfyll av engasjement, noe som i neste ledd kan virke inn på hva som blir innholdet i de lokale læreplanene. Dersom skolens rammefaktorer, som kan være satsningsområder eller ressurs- og timefordeling, er til

hinder for lærerens engasjement kan det påvirke fagets innhold og i neste instans gå ut over elevenes engasjement og læringsutbytte.

Som en forlengelse av forrige spørsmål søker jeg å få vite noe om hvordan lærerne holder seg jevnlig faglig oppdatert, og hvordan de henter inspirasjon til faginnhold som også kan sees på som en del av lærerens engasjement. 1B begynner med å fortelle at:

[...] det blir jo litt at man er en sånn idesanker [...] ja, KH-faget ligger langt fremme i pannebrasken. Når du har nett og sånn er det en del ting du kan søke på, det finnes en del sånne sider... ja hva heter det for noe... svensk er jo Hemslöyd, og det er jo en del sånne sider som retter seg mot unger (1B).

Det kommer ikke klart frem hvordan hun setter ideer og informasjon fra internett i sammenheng med kompetansemålene mot innholdet i faget. Men jeg forstår det mer som at hun brukte internett som en idebank for å lage oppgaver. Dette utsagnet gir samtidig et bilde på hva som tilfeldig kan påvirke innholdet i faget og hvilke kunnskaper elevene blir presentert for. Nesten alle informantene nevnte at de leste tidsskriftet *FORM* med faginnhold relatert til KH-faget, og som de hadde som fast abonnement ved den enkelte skole. Lærer 3A fortalte at han arbeidet med kunstprosjekter ved siden av undervisning, og at han brukte ideer derfra aktivt inn i undervisningen. Han la til at han leste en del fagbøker om tegning, kulturstoff i aviser og besøkte gallerier for å følge med.

Lærer 2A fortalte at han er veldig glad i ”guttedefagene” sløyd og keramikk og hadde på eget initiativ gått på keramikkkurs:

[...] for egen lærings skyld. Ja, forbedre meg selv. Men ellers så er det ikke så mye annet jeg får gjort ut over det. Jeg liker jo sløyd da så jeg har holdt på en del selv og laget diverse ting. Men det er begrenset hvor mye muligheter vi har (3A).

Han fortalte videre at han malte bilder på fritiden, og mente at det var til noe hjelp for egen undervisning å være faglig aktiv selv. Lærer 2A og 3A som arbeider på forskjellige skoler var de eneste som nevnte at deres fritidsinteresser var med på å forme innholdet i undervisningen. Det ble en diskusjon rundt temaet i gruppeintervjuet mellom lærerne 1A, 1B og 1C. Alle sa i utgangspunktet at de ikke hadde noen fritidsinteresser som de dro veksler på i faget. Lærer 1A konfronterte lærer 1B med hennes gode kunnskaper i strikking hvorpå 1B sa ”[...] det er ikke noe å dra veksler på. Selv om du syr eller strikker så er man jo et annet sted i forhold til elevene” (1B). Lærer 1C poengterte at ut fra sine

gode kunnskaper i strikking ville 1B kunne overføre en faglig trygghet og ro til elevene. Lærer 1B supplerte ”[...] jeg kan veilede de på en annen måte enn det jeg hadde gjort hvis jeg skulle ha gjort noe mer sånn tegneteknisk” (1B). Gjennom diskusjonen mellom disse tre kommer det frem ulike syn på hvordan egne kunnskaper på et høyere nivå kan omformes via inspirasjon til relevant kunnskap for elevene. Jeg oppfatter også at lærer 1B fikk en større forståelse for kunnskapens overføringsverdi fra et høyt nivå til et lavere. Samtidig velger jeg å tolke at når temaet ble diskutert i et gruppeintervju, i en annen kontekst enn der planleggingsarbeid i KH-faget vanligvis foregår, kan det tyde på at lærerne ikke har diskutert hva som ligger i praksisfellesskapets ressurser. I følge Wenger konstruerer og tilpasser praksisfellesskapet et repertoar som speiler medlemmenes ressurser gjennom deres meninger og samhandlinger (Wenger 2004, s.101). Senere i intervjuet snakker lærerne om tid i tilknytning til samarbeid, konstruksjon av planer samt vurdering, hvor det oppsummert kommer frem at de generelt har liten tid til disse aktivitetene. Det kan ha en innvirkning på innholdet i de lokale læreplanene at lærerne ikke har nok tid til samarbeid og planlegging hvor mulighet til å nyttiggjøre seg de ressursene som ligger i praksisfellesskapet utelir.

Alle de fem lærerne som ble intervjuet i undersøkelsen har ulike fagkompetanse i KH-faget, med henblikk på innhold og lengde (Figur.1). På bakgrunn av debatten om norske læreres kompetanse spurte jeg informantene om deres mening om egen fagkompetanse. I tillegg spurte jeg om de tenkte over om egen fagkompetanse hadde noe å si for elevenes faglige utvikling. Her var jeg interessert i å få tak i lærerens egne tanker om sine kunnskaper og formidlingsevne (Spørsmål 7, vedlegg 2). Dette spørsmålet ser jeg som aktuelt for problemstillingen da flere av informantene kun har kompetanse innenfor deler av faget men underviser i hele faget (Figur 4). Dette problematiseres i artikkelen *Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?* som bygger på Skolefagsundersøkelsen 2009-2011 (Sømoe, 2013). Funn i undersøkelsen viser at lærere prioriterer material- og kunnskapsområdene i faget ulikt og at mange elever ikke får opplæring i sløyd, keramikk og IKT. En spesialisering i fagområde foreslås som løsning på kompetanseutfordringen, hvor faget skal bli mer målrettet og kvalitetsorientert (Sømoe, 2013). En ubalanse i artikkelen er at det kun refereres til Grunnskolelærerutdanningen som utdanningstilbud for KH-fagene, mens Faglærerutdanningene i kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark (HiT) og Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) ikke er nevnt, med vitende om at Faglærerutdanningene i KH har et faglig orientering både i fagets bredde og dybde.

Artikkelen berører et interessant tema som er aktuell for min problemstilling, men jeg ser det som for omfattende å gå inn i denne tematikken i denne masteroppgaven. Cathrine Lie har i sin masteroppgave løftet frem noe av problematikken ved å undersøke rektorers verdsetting av KH-faget (Lie, 2013). Jeg kobler tematikken i Sømoes artikkel med innholdet i Lie sin masteroppgave i spørsmålet om hvem som ansettes som KH-lærere og med hvilken begrunnelse?

Lærer 1B mente at hun var kompetent til å undervise i faget og sa ” [...] så lenge jeg alltid kan svare på det de lurer på...hvordan gjør jeg dette...og jeg alltid har et svar, da er jeg jo innenfor rekkevidden av det de trenger for å kunne klare å gjennomføre oppgaver” (1B). Lærer 1C svarte ”absolutt” på spørsmålet og sa videre at også elevene kommenterte hennes kunnskaper med utsagn som ”Hvordan kan du klare dette” og ”Du er så trygg”. Hun mente at det var viktig å signalisere trygghet i faget, og ikke ble vippet av pinnen, da elevene ofte stilte de merkeligste spørsmål. Jeg tolker det her som at lærer 1C sidestiller kompetanse med trygghet i faget, hvor hun gjennom ulike utfordringer kunne lene seg på sine faglige kunnskaper å stå i situasjonene. Hun la også til at verdsetting av elevenes kommentarer var mer viktig for henne enn skryt fra kolleger, noe 1A støttet henne i. Alle lærerne ved denne skolen (1A, 1B og 1C) verdsetter høyt at de får sin kompetanse verifisert gjennom elevenes tilbakemeldinger, men de knytter ikke egen kompetanse opp mot LK-06 krav, eller hva deres kompetanse kan ha å si for elevenes faglige utvikling. Som nevnt tidligere signaliserer elevene, gjennom evalueringsrapporter, høy grad av trivsel og engasjement i KH-faget (Kjosavik et. al. 2003; Utdanningsdirektoratet, 2012). Samtidig sier rapportene at målformuleringene er uklare når det gjelder progresjon i opplæringen, og at elevene er usikre på hva som kreves for god måloppnåelse. Selv på bakgrunn av elevenes trivsel i faget ser forskerne mer av overflatelæring enn dybdeforståelse (Utdanningsdirektoratet 2012). Med et elevperspektiv på problematikken sier 1E2 :

Jeg følte ikke vi lærte KH på en måte. Det var sånn, nå gjør vi det og nå gjør vi det, men det var ikke noe...på en måte læring. Vi sydde noen votter og hadde litt sløyd, men jeg husker på en måte ikke de spesielle tingene vi gjorde. Jeg følte at vi ikke lærte så veldig mye på barneskolen (1E2).

Lærer 2A var tydelig på at fagkompetanse hadde mye å si for elevenes faglige utvikling. Som eksempel fortalte han om keramikkdelen av faget som hadde ligget nede i mange år,

hvor ingen hadde hatt interesse eller tatt ansvar ”[...] så jeg merker at sånn sett har vi kommet opp på et helt annet nivå etter det” (2A). Han vektla her spesifikk kompetanse og interesse som årsak til at de hadde lyktes med et faglig løft for keramikkdelen. Jeg tolker det dithen at han mente at faget hadde fått en ny dimensjon som beriket innholdet i faget, og videre styrket elevenes faglige utvikling. Her viser 2A tydelig engasjement for faget hvor han tilfører praksisfelleskapet ressurser i form av nye kunnskaper mot en felles oppgave.

Lærer 3A var opptatt av formidling som et viktig aspekt relatert til elevenes faglige utvikling. Han sa videre:

[...] det første er formidlingsevne, faglig kompetanse kommer etter. Selvfølgelig er det helt fantastisk at noen som kan masse og virkelig kan formidle masse forskjellige inntrykk, impulser, vinkler og perspektiver. Hvis man ikke klarer å formidle, da er det *waste of time* (3A).

Han refererte til deler av John Hattie sin forskning som tar for seg sammenhengen mellom kompetanse, formidlingsevne og elevenes faglige utbytte. Han sa at han støttet seg delvis til forskningen som viste at lærerens fagkompetanse ikke nødvendigvis hang sammen med elevenes utbytte, men at det handlet mer om lærerens evne til å formidle. Gjennom lærerens meninger, om hvordan faglig utvikling opprettholdes hos elevene ved å vektlegge formidlingsevne, synliggjøres lærerens engasjement i et praksisfelleskap, som i sin styrke innehar ulike ressurser. Synet på at formidling var viktig kom til uttrykk i flere av lærer 3A sine refleksjoner over temaene i intervjuet, noe han tydelig var opptatt av, som også gjenspeiles i lærerens masteroppgave om tegning som formidlingsverktøy. Det kan være utfordrende å sette formidlingsevne og kompetanse opp mot hverandre som konkurrerende elementer i en tid da det er rettet stor oppmerksomhet på fagkompetanse. Lærer 3A har høy fagkompetanse og har slik sett erfaring knyttet til sine refleksjoner. Jeg velger å tro at utfordringene kan bli større hos en lærer med lav- eller ingen fagkompetanse. Refleksjoner fra elevene tilknyttet skole 1 var sammenfallende med elevenes opplevelser fra skole 3 hvor en elev reflekterte over KH-undervisningen og sa : ”[...] tror ikke det var så veldig seriøst, det var som regel bare å lage dette eller tegne det. Vi fikk ikke så veldig god forklaring på det vi skulle gjøre, vi bare satte i gang” (3E1). Gjennom elevenes refleksjoner knytter det seg en usikkerhet til om det er samsvar mellom det elevene har lært og det læreren tror de har lært.

Lærernes fagkompetanse sammensatt av formell- og realkompetanse gir meg et bakgrunnsmateriale for videre å reflektere over hvilke holdninger de har til faget, og hvilket innhold de mener faget bør ha. Etter- og videreutdanningstilbudet i KH-faget var noe ulikt på de tre utvalgte barneskolene. Kun lærer 1A og lærer 3A, som arbeider på to ulike skoler, fortalte at de hadde fått tilbud om dagskurs med KH som tema. Lærer 1A hadde i tillegg valgt en videreutdanning i norsk fremfor KH, mens lærer 3A hadde tatt en masterutdanning i KH. Det er bekymringsfullt når tre av fem lærere, hvor to hadde undervist i KH i 15 år, ikke har fått tilbud om faglig påfyll i KH-faget. Ut fra lærernes refleksjoner knyttes etter- og videreutdanning til skolens satsningsområder noe KH-faget ikke er en del av. Det kan også diskuteres hvorvidt det skyldes manglende forståelse og interesse for KH-faget fra ledelsens side, eller om det er lærerne selv som ikke ser behovet for kompetanseheving da 3 av 5 lærere er allmennlærere og må dele fagoppmerksomheten sin på flere fag. Gjennom spørsmålene i intervjuguiden har jeg forsøkt å berøre temaer som gir meg et utfyllende bilde av den enkelte lærers oppfatning av hva KH-faget er i skolen i dag, hvordan det skal tilrettelegges og formidles samt begrunnelse for valgene. Jeg velger å se på lærernes kompetanse for å ta valg som sterkt knyttet sammen med fagdidaktikk. Under neste tema vil jeg belyse lærernes fagdidaktiske refleksjoner.

Tema 1: Fagdidaktikk

Jeg ser det som hensiktsmessig å starte med en presentasjon av lærernes fagdidaktiske refleksjon, som jeg ser på som et fundament for lærergjerningen og ”et strategisk ansvar for videreføring av spesifikk kunnskap i et samfunn i endring” (Ongstad, 2004, s.98). Jeg stilte spørsmål om hva informantene legger i begrepet fagdidaktikk, og hvordan de vektlegger de ulike begrepene *Hva, Hvorfor og Hvordan* (Spørsmål 3 vedlegg 2). Dette spørsmålet kan knyttes til Marte Gulliksens tema i artikkelen *Gode Valg - om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk* (Gulliksen, 2012, s.1). Hun problematiserer hvordan man velger i det didaktiske rommet, og at dette aktivt kan brukes for å gjøre gode valg. Jeg mener å kunne trekke paralleller fra Gulliksens begrep utvelgelseskompetanse til hvordan innholdet i KH-faget konstrueres ved tre utvalgte barneskoler, ved å peke på lærernes fagdidaktiske refleksjoner og deres begrunnelser for valg av innhold til den lokale læreplanene. Jeg valgte å ikke spesifisere for lærerne hva

jeg selv legger i de ulike begrepene *Hva, Hvordan og Hvorfor* da jeg ønsker spontane og åpne svar fra lærerne og ikke ledende formuleringer fra min side.

Lærer 1A startet med å fortelle at hun er tro mot læreplanen, noe lærer 1B og 1C var samstemte i. ”Føler vi alltid begynner med hvorfor. Hvorfor, hva ligger i læreplanen? Hvordan skal vi nå det målet, og hva må vi gjøre for å nå det målet?” (1B). Lærer 1B definerer ikke hva hun legger i læreplanen. Om det kun er kompetansemålene alene eller i sammenheng med formål for faget. Jeg tolker allikevel utsagnet som en sammenblanding av hva de ulike begrepene står for i fagdidaktisk sammenheng (Nielsen, 2009). Her beskrev lærer 1B læreplanen som et overordnet mål og begrunnet valget ved bruk av både *hva* og *hvorfor*. Hun la videre samme betydning i *hvordan* og *hva* som forklaring på tilrettelegging og gjennomføring. Jeg leser det som om lærer 1B utelater tanker rundt en dypere begrunnelse for valg i begrepet *hvorfor*. Lærer 1A fortalte at årsplanene ved deres skole hadde et felles utgangspunkt for alle fag. Årsplanen var delt inn i seks perioder, hvor hver periode hadde et tema med hovedfokus på et eller to fag. En periode kunne for eksempel ha tema *Livets dans* med hovedfokus på musikkfaget ”[...] så det blir litt sånn naturlig at vi bruker de periodene til å tenke periodemessig på KH også” (1A). ”Ja, også litt i forhold til tema i perioden også. Hva er det som er tema og hvordan vi kan knytte KH opp mot tema” (1B). Her var lærer 1B inne på et interessant aspekt i forhold til hvilke elementer som la føringer for KH fagets innhold. Det virker som KH-lærerne lar fagene og temaene som er styrende for hver enkelt periode legge føringer for innholdet i KH-faget, i stedet for å la KH-faget gjennom kompetansemålene være styrende for hvordan faget tilpasses de ulike periodene. Jeg velger å se på dette som to ulike innganger til hva innholdet i KH-faget kan være, og ser det som en utfordring at andre fag styrer KH-fagets innhold i store deler av året. Flere av refleksjonene fra lærer 1A, 1B og 1C rundt de didaktiske begrepene, knyttes mer til skolens rammefaktorer og organisering. Det reflekteres lite over de didaktiske begrepene innhold koblet til KH-fagets egenart, noe Bente Ytterstad snakker om når hun definerer faglærerens spesielle kunnskapsområde som det fagdidaktiske, i feltet mellom pedagogisk teori og praksis og kunst og håndverksfagets teori og praksis (Ytterstad, 2002). I dette feltet defineres fagets egenart gjennom det skapende, det utøvende, det reflekterende samt de praktiske ferdighetene i møte med materialer, teknikker og verktøy. Det kan se ut som om utsagnene til lærer 1A 1B og 1C viser at fokuset i faget flyttes fra innhold til struktur, hvor innhold og faglighet skyves i bakgrunnen og hvor skolens organisering og strategier styrer fagets innhold

(Foros & Vetlesen, 2012). At KH-faget har sin egen fagdidaktiske tilnærming hvor faget kjennetegnes av en praktisk og ferdighetsmessig karakter i tillegg til det teoretiske som alle andre fag har, kommer ikke frem. Slik jeg tolker svarene lærerne gir knyttet til de didaktiske begrepene reflekterer de mer over en organisering av faget enn over faglighet og innhold. Hvordan faget organiseres på den enkelte skole kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel som omhandler de lokale læreplanene.

På spørsmål om hvordan lærer 2A definerte de didaktiske begrepene hva, hvordan og hvorfor fortalte han at det var vanskelig å forholde seg til hva de skal innom av elementer. Han utdypet ikke nærmere hva han mente med elementer, men jeg tolker det til å være oppgaver innenfor de ulike delene av KH-faget definert i LK-06, gjennom kompetansemålene. Videre var det ingen klare definisjoner på hva lærer 2A la i begrepet fagdidaktikk, og hvordan spørreordene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* ble vektlagt og forklart. Han fortalte at det ble lagt vekt på nye emner og teknikker som var spennende for elevene, uten at han fortalte hvorfor det var spennende og hvilke mål læreren hadde med sine valg.

Veldig flott å jobbe mye med keramikk for eksempel, for de fleste årene har de vektlagt mye sløyd, som gjør at veldig få har noen kunnskap om det og da er det veldig morsomt å jobbe med. Da er det nytt og ferskt [...] da er vi gjennom veldig mange elementer og da er det veldig fint å bruke det som grunnlag for delmålene vi skal innom (2A).

Med fare for at deler av innholdet i faget styres av elevenes ønsker uten at læreren reflekterer over konsekvensene, kan ha innvirkning på fagets målsetting, som igjen reflekterer fagets begrunnelse og legitimitet som lite knyttet til fagdidaktikk. På lik linje med lærer 1A, 1B og 1C gikk også 2A over til å fortelle om organisering av faget med eksempel på fordeling av tid mellom sløyd og keramikk. Likevel ser jeg at han gjennom eksempelet med keramikkundervisningen forsøkte å forklare hva han valgte og hvorfor. Men samtidig ved bruk av en terminologi som inneholder ord som flott, nytt, ferskt og morsomt er det en fare for at faget tillegges et noe useriøst innhold, ved at det er viktigere at oppgavene er nye og morsomme, enn at det foreligger en fagdidaktisk begrunnelse for valget. Det jeg her ønsker å påpeke er hvordan ord og språk kan tillegges et fagområde som KH et rykte som et fag med et lite gjennomtenkt og ubetydelig budskap. Dette kommer også til uttrykk i hvordan skolebyråd Torger Ødegård ordlegger seg da han ble sitert etter at valgfaget *Design og redesign* ble innført som valgfag i ungdomsskolen.

Aftenpostens artikkel beskriver Ødegaard som "[...] opprørt over at ikke regjeringen er bekymret over ungdomsskoleelever som bruker skoletiden til å dekorere skoer". Videre siteres han på: "Aftenpostens beskrivelse av ungdom som klipper plastposer og lager armbånd viser hvor galt dette kan gå" (Dommerud 2012, s. 5). Hvordan skal faget kunne styrke sin betydning og plass i skolen når både lærere og skolepolitikere anvender en terminologi som er med på å nedvurdere fagets innhold, slik at faget lett får rykte som kosefag og tullefag. Noe av det samme tematiserer Karen Brønne når hun i artikkelen *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst og handverksfaget*, snakker om design og håndverkdelen av faget, hvor et misvisende og ukritisk språk tilfører faget liten verdi, og rykte som magert praktisk tidsfordriv (Brønne, 2011).

I forbindelse med den fagdidaktiske refleksjonen la lærer 2A også vekt på at det var utfordrende med få timer og stort pensum i KH-faget. Han mente at det var vanskelig å forholde seg til det sammenlignet med andre fag, fordi KH-faget ikke ble prioritert på samme måte. Lærer 2A nevnte flere ganger i løpet av intervjuet at faget var nedprioritert ved sin skole, uten å komme nærmere inn på andre begrunnelser enn at ledelsen viste liten interesse for faget. Disse utsagnene kan tyde på at skolens rammevilkår påvirker eller forstyrrer lærerens fagdidaktiske refleksjoner rundt fagets innhold. Søkelys på fag som er inkludert i PISA undersøkelsene, skolens satsningsområder samt variert samarbeid mellom faglærerne i et praksisfelleskap kan også være eksempler på slike faktorer. Det kan også være et poeng at lærer 2A er allmennlærer og må fordele tid og ressurser mellom flere fag. I rapporten *Kunst- og kulturopplæringen i Norge 2010/2011* av Ann Bamford gis det et "øyeblikksbilde" av situasjonen for kunst og kultur i opplæringen i Norge, og hvor rektorenes posisjon belyses slik:

Det er bred enighet om at skolens rektor spiller en svært viktig rolle når det gjelder å utøve positivt lederskap innenfor kunst- og kulturfeltet. I den forbindelse uttrykte enkelte bekymring over at noen rektorer ikke hadde noen klar formening og forståelse av hva som er god kunst eller hvordan de skal legge til rette for dette i sin skole (Bamford, 2012, s.12).

Cathrine Lie peker på noe av det samme i sin masteroppgave, *Skolelederes verdsetting av fagkompetanse i Kunst og håndverk*, hvor hun problematiserer KH-fagets utfordringer med å utvikle seg, når de som underviser i faget har manglende kompetanse, samt at rektorer ikke alltid tar ansvar for oppfølging av alle fag (Lie, 2013).

Lærer 3A startet intervjuet og sa at han burde være veldig bevisst på hva han la i begrepene hva, hvordan og hvorfor, men at han jobbet mer intuitivt. Han var opptatt av at alt det elevene gjorde skulle stå i en kontekst slik at innholdet i undervisningen ble meningsfull for elevene.

Det skal være en sammenheng mellom det som gjøres her, i hverdagslivet og fremtiden, så det må være knyttet til...det må være nyttig på en måte, og relevant for dem, og meningsfullt på mange måter, så det er liksomalt må være i en kontekst (3A).

Her oppfatter jeg at læreren har en helhetlig tanke om faget. Utsagnet viser at begrepene hva, hvordan og hvorfor ligger implisitt i hans tanker om fagets intensjon. Det kan oppfattes som det å arbeide intuitivt og samtidig innenfor en kontekst kan virke motstridende, ved at en gitt kontekst kan hindre spontanitet. Men her oppfatter jeg at 3A trekker paralleller mellom *hvorfor* begrepet, hvor han begrunner det han gjør, og sin definisjon av begrepet kontekst. Jeg oppfatter at 2A og 3A har en ulik tilnærming til det fagdidaktiske og hvordan de begrunner innholdet i faget. Når 2A snakker om hvor morsomt det er å arbeide med keramikk, er 3A mer opptatt av hvor meningsfylt innholdet bør være, at undervisningens innhold settes i en sammenheng.

Et spørsmål jeg mente var relevant å ta opp i forbindelse med de fagdidaktiske begrepene, var om lærerne hadde utfordringer med å forklare elevene hvorfor de skal lære de ulike delene i faget. Her utfordret jeg lærerne mer i å definere begrepet *hvorfor*, som jeg mener er grunnleggende for å kunne definere og begrunne sine valg av innhold i KH-faget. Lærer 2A fortalte at han ikke hadde noe videre problem med å forklarer elevene at sånn var det bare, uten å utdype så mye mer med hvorfor. Han sa videre at de fleste aksepterer det,

[...] men det kommer klart og tydelig frem at mange er uforstående til hvorfor de skal lære seg å sy. De kommer ikke til å sy. Da får vi en del problemstillinger på det, men da pleier jeg som regel å gå gjennom noe med litt mer tilpasset opplæring da, at vi finner en løsning som kan appellere litt mer til dem. Noe som de kan lage som kanskje trigger litt mer, så avviker vi litt mer fra den satte oppgaven, så unngår vi problemstillingen (2A).

Det 2A her skisserte, er nok kjent for de fleste som underviser i KH-faget, men belyser samtidig betydningen av å ha et bevist forhold til fagdidaktikk som faglærerens spesielle kunnskapsområde. En utfordring kan være å "stå i faget" med de begrunnelser man har tatt om valg av innhold i faget. Ove Skarpenes problematiserer i artikkelen,

Pedosentrismens framvekst, kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringparadigme, hvordan kunnskap verdsettes i den norske skole (Skarpenes, 2005). Han hevder at fokus på individet har ført til en personifisering av kunnskap. Relatert til lærer 2A sitt utsagn fortrennes lærerens intensjon med oppgaven og den faglige kunnskapen, til fordel for elevens ønsker og behov som kommer i sentrum. Dette kan sees i sammenheng med en verdi i samfunnet hvor individet skal bestemme over seg selv, og hvor lærerens autoritet i kraft av hans eller hennes kunnskap og kompetanse kommer i bakgrunnen. I en situasjon hvor relasjonen mellom lærer og elev blir forskjøvet fra en asymmetrisk- til en symmetrisk relasjon, ved at elevene motsetter seg oppgavene som blir gitt, mister læreren autoritet og respekt, men har allikevel ansvar for konsekvensene av opplæringen (Foros&Vetlsen, 2012). På spørsmålet om lærer 3A hadde utfordringer med å forklare elevene hva de skulle gjøre, mente han at det måtte være en sikker begrunnelse for alt som skulle gjøres. Selv om elevene definerte oppgavene som morsomme eller at de var godt forankret i LK-06 mente han at alt elevene skulle lære måtte settes i en meningsfull sammenheng ved oppstart av oppgaver. Jeg forstår dette som at læreren vektlegger faglige begrunnelser for kunnskapen elevene skal tilegne seg i introduksjonen av nye oppgaver, slik at elevene forstår meningen med det de skal gjøre. I gruppeintervjuet svarte 1C med en annen innfallsvinkel på spørsmålet om hvordan hun argumenterte for sine valg overfor elevene, ved å si: "Faget er en allmennutdanning og en viktig del av kulturarven" (1C). Hun fortalte videre at ved å gi eksempler på hvordan elevene kunne bruke kunnskapen de tilegnet seg, forsto de at den var nyttig. En slik innfallsvinkel kan tyde på at lærer 1C er opptatt av å forankre teori til den praktiske delen av faget. Jeg fortsatte derfor med spørsmål om elevene er mottakelig for teori, hvor lærer 1A svarte: "[...] de er mottakelige inntil et vist punkt" (1A). Hun mente også at det bør være en forskjell på KH-faget og de andre mer teoretiske fagene når det gjelder mengde teori og utdyper:

"[...] kanskje ta et kvarter eller tjue minutter først å ha teori, og så begynne å jobbe, og heller stoppe i prosessen og ta en liten 5 minutter, snakke sammen istedenfor å holde på i tre kvarter først å ha teori" (1A).

Lærer 1C mente at teori og praksis går hånd i hånd, og at det var viktig at de også skrev og leste i KH- faget, slik at elevene forsto at det var teori i KH-faget også. Her trekker lærer 1C paralleller mellom de grunnleggende ferdighetene, å lese og å skrive, til teoridelen i KH-faget. Lærer 1B beskrev teori som ord og begreper knyttet til arbeidsprosessen. Hun mente at elevene trengte et vokabular som gjorde dem i stand til å

reflektere over den oppgaven de skulle løse. ”Det er jo vurdering av eget arbeid, og alt dette er en viktig del av KH” (1B). Utsagnene til lærer 1A, 1B og 1C sa noe om hvor viktig de mente teori var, men samtidig fremstilles ulike meninger om hva teori i KH-faget skal være. Synspunktene kan kobles til diskusjonen om en teoretisering av KH-faget, hvor enkelte lærere mener at det praktiske i faget er i ferd med å bli borte til fordel for teori (Mauren, 2008; Walbye, 2011). Lærer 1 B sitt utsagn støtter Eva Lutnæs sin argumentasjon om at teori er: ”[...] først og fremst et kompetansegrunnlag for elevens skapende arbeid i verkstedene” (Lutnæs 2011, s.231). Lutnæs hevder at teori ikke trenger å ta plass fra det praktiske. Hun argumenterer for at teori er med på å oppøve refleksjon over eget og andres arbeid, noe som vil gi elevene en språklig kompetanse. Teori i KH-faget har mulig vært fraværende fordi det har blitt sett på som en tidstyv fra det praktiske arbeidet. Elevene forbinder KH-faget med praktisk arbeid og har liten tålmodighet til og forståelse for teoretiske perspektiver. Faren er da som Lutnæs snakker om ”[...] at teori kan forbli innskrevet i det skapende arbeidet, mens elevene lager imponerende produkter” (Lutnæs 2011, s. 231). Slik jeg ser det virker det som lærer 1A, 1B og 1C alle har en positiv holdning til teori i KH-faget, og som knyttet til en fagdidaktisk refleksjon kan ha en positiv innvirkning på innholdet i faget. Samtidig ser jeg at det er utfordringer med å balansere teori og praktisk arbeid da det er ulike syn på faget knyttet til lærerens kompetanse, elevenes forventninger, skolen i sin helhet-, foreldre og samfunnet generelt.

Hvilket fag er det som gjenspeiles i lærernes didaktiske refleksjoner? Tydelig er det at lærerne velger ulike innganger til definisjon, eller bruk av begrepene *Hva*, *Hvorfor* og *Hvordan*. Overraskende er det at ingen av lærerne direkte definerte hvert enkelt begrep i samsvar med fagets egenart, men at flere knyttet begrepene til organisering- og gjennomføring av faget. Lærer 1A, 1B og 1C, som arbeidet på samme skole, definerte først begrepene koblet til LK-06. En mer helhetlig tenkning rundt begrepene fagdidaktiske betydning ble først tydelig når det kom nye spørsmål til som trigget refleksjonen, og når lærerne kunne knytte begrepene betydning opp mot konkrete spørsmål, som for eksempel om teori i faget. Wenger definerer et praksisfelleskap ved at det produserer, tilpasser og utvikler et *felles repertoar* over tid med et innhold og en mening koblet til den praksisen som utøves (Wenger, 2004). Med referanser til 1A, 1B og 1C sine fagdidaktiske refleksjoner kan dette sees på som praksisfelleskapets repertoar og deres ressurser til meningsforhandling. KH-lærernes fagdidaktiske holdninger blir en viktig brikke i planleggingen av KH-fagets innhold med henblikk på å fremme forståelse

for fagets egenart. En negativ faktor kan være at fagets plass i skolens planer trekkes frem som styrende for hvordan de tenker innhold i faget, og slik sett påvirke lærernes engasjement for den oppgaven de skal gjøre.

Lærer 2A hadde ingen direkte svar koblet opp mot de fagdidaktiske begrepene, men trakk frem faktorer som hadde sammenheng med organiseringen av faget som forklaring på hvordan han tenkte om hva som ble valgt, og hvorfor. Det kan se ut som lærerens negative omtale av fagets plass og prioritet på skolen, samt ressurstildeling hadde en innvirkning på lærerens refleksjoner. Lærer 2A sin frustrasjon kan mulig forklares gjennom min versjon av Wengers modell om praksisdimensjoner som egenskap ved et praksisfellesskap, hvor de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar er viktige elementer (Figur 4). Lærer 2A er en av tre KH-lærere ved sin skole og jeg ser på disse KH-lærerne som et praksisfellesskap og lærer 2A som representant for fellesskapet. Når lærer 2A med sin tilhørighet i skolen ikke møter interesse for felles oppgaver, ved at faget ikke blir prioritert og at skoleleder ikke tar ansvar, mister lærer 2A sin motivasjon og engasjement. Muligheten for samspill og utveksling av erfaringer uteblir. I neste instans blir også muligheten for å utvikle et repertoar som ressurs for meningsutveksling borte, ved at tid og ressurser tilgodesees andre fag. Skoleleder er en hver lærers overordnede og en viktig relasjon og støtte i planlegging og gjennomføring av fagplaner. Dersom skoleleders prioriteringer samt skolens rammefaktorer, som kan være satsningsområder eller ressurs-, og timefordeling, er til hinder for lærerens engasjement kan det påvirke fagets innhold og i neste instans gå ut over elevenes engasjement og læringsutbytte.

Sammenlignet med de andre lærerne hadde lærer 3A i utgangspunktet en gjennomtenkt refleksjon rundt fagets helhet og betydning. Lærer 3A sin definisjon og vektlegging av begrepene hva, hvorfor og hvordan kunne tolkes som implisitt i refleksjonen, og samtidig forankret i kontekster, som læreren mente at alle elevoppgaver måtte knyttes til. Et felleskaps repertoar knyttes til ressurser for forhandling av mening, og kjennetegnes også ved at det reflekterer et gjensidig engasjements historie (Wenger 2004). Det vil i denne sammenhengen være naturlig å anse et praksisfellesskaps repertoar som de didaktiske refleksjonene og historiene som kommer fram i de ulike lærernes refleksjoner. Spørsmålet blir om det er vanskelig å begrunne fagdidaktiske valg før man har tilegnet seg et fagdidaktisk repertoar? Diskusjonene i et praksisfellesskap kan være en

motivasjonsfaktor for å reflektere over sine fagdidaktiske valg, som kan påvirke innholdet i de lokale læreplanene i KH-faget.

Tema 2: Lokale læreplaner

Hvordan de lokale læreplanene konstrueres og fremstår, gir et viktig bilde på hva som vektlegges i KH-faget på den enkelte skole. Her presenteres kompetansemålene som av KH-lærerne omformes til et innhold hvor mål, metode og begrunnelse tydeliggjøres. Dette innebærer også at det i de lokale læreplanene ligger en fordeling av innhold mellom de ulike årstrinnene. Den enkelt skole bestemmer også hvilken organisering, hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanene. Skolefagsundersøkelsen 2009/2011 viser lærernes prioriteringer av innhold i KH-faget. Ikke uventet prioriterer lærerne material- og kunnskapsområdene ulikt noe som her kobles til fagkompetanse, samt bredde- og dybdekunnskap i KH-faget (Sømoie, 2013). Kunnskapen og ferdighetene elevene tilegner seg gjennom de ulike delene av faget, synliggjøres ofte i konkrete elevarbeider som ofte vurderes og evalueres av en verden utenfor klasserommet eller verkstedet. Om produktene vises frem, settes i en bokhylle hjemme eller synliggjøres som oppslag i pressen presenteres de ofte uten å bli satt i en sammenheng. Forklaringer og begrunnelse for valg i tilknytning til produktet kommer sjelden frem. Jeg vurderer at dette kan være en av årsakene til at faget har utfordringer med rykte som kosefag eller hvilefag. Et av spørsmålene jeg derfor stilte søkte å finne svar på hva KH-lærerne vektlegger når de konstruerte de lokale læreplanene ved sin skole. De lokale læreplanene knyttes til det tredje av de fem læreplannivåene mellom teori og praksis *III) Tolkningsnivå* (Nielsen, 2009). Det handler om hvordan og i hvilken kontekst LK-06, som den vedtatte læreplanen, tolkes av KH-lærerne. Det som blir vektlagt og prioritert kommer til syne i skolens egne planer for KH-faget på de ulike klassetrinnene (Nielsen, 2009). Konstruksjon og planlegging av innholdet i de ulike fagene fra år til år er et stort stykke arbeid. Samarbeid faglærere imellom, trinn imellom, tverrfaglig samarbeid samt hensyn til eventuelle nye felles satsningsområder og skolens rammefaktorer har alle innvirkning på innholdet i de lokale læreplanene. Innholdet i planene konstrueres ikke på nytt for hvert år men større og mindre justeringer gjøres.

Som nevnt under tema fagdidaktikk fortalte lærer 1A at ved deres skole var året delt inn i seks perioder. I etterkant av intervjuet har jeg vært inne på skolens hjemmeside for å finne ut litt mer om hva dette går ut på. Der kunne jeg lese at hver periode har et tema som knyttes til et eller to fag i LK-06. Temaene skal ligge som en ramme rundt all undervisning og fagene det er hovedvekt på virker som styringsfag. Videre leser jeg at KH sammen med RLE er styringsfag for en av de seks periodene. Jeg forstår det som at temaperiodene endrer seg fra år til år med hensyn til fagkombinasjon og innhold noe som tilsier at innholdet i de lokale læreplanene i KH må endres endel fra år til år. I gruppeintervjuet ga lærer 1A meg et eksempel på hvordan organiseringen fungerte i en periode hvor KH ikke var styringsfag: ”Har vi et tema som for eksempel ”Et Bygg av tall”, som har matematikk som styringsfag, er det naturlig å ha kunsthistorie og arkitektur fra KH inn der” (1A). Lærerne ser det derfor som naturlig å konstruere innholdet i KH-faget i forhold til periodene. Lærer 1C mente at det kunne være en ulempe at periodenes temaer var litt styrende og farget således innholdet i KH-planene. Lærer 1A mente periodene inspirerte til nytenking, mens 1B mente at periodeinndeling gikk litt ut over motivasjonen. Med dette utgangspunktet samarbeider lærer 1A, 1B og 1C om å lage de lokale læreplanene ved skolen. Ut fra lærernes utsagn kan man stille spørsmål om hvorvidt skolens rammefaktorene har innflytelse på lærernes engasjement for det som skal gjøres og hvordan påvirker denne organiseringen innholdet i skolens KH-plan?

Lærer 1B fortalte videre at de tok utgangspunkt i KH-planene fra året før for å se over hva de rakk å gjøre, hva som fungerte og hva som ikke fungerte. Lærer 1C supplerte med at de også la vekt på nye oppgaver, og ga hverandre ideer. Dette tyder på at de trekker veksler på hverandres ressurser og erfaringer, hvor de deler historier og diskuterer måter å gjøre ting på, som er med på å utvikle praksisfellesskapets repertoar (Wenger, 2004). På spørsmål om hvordan de bruker kompetansemålene i LK-06 mente 1C at de var veldig styrende for valg av innhold til de lokale planene, og at hun satte seg inn i planen før hun jobbet med ideer og innhold. Videre fortalte lærer 1A at hun kunne ønske å gjennomføre større oppgaver med tverrfaglig innhold på 7.trinn, men som hun fortalte senere i intervjuet var det vanskelig å gjennomføre grunnet tidspress, og at elevene ikke jobbet så mye etter arbeidsplan. Jeg forstår en arbeidsplan som et dokument som viser elevenes arbeidsoppgaver og hjemmearbeid for en gitt periode. Hun forklarte at hun tidligere var mye mer bevisst på å arbeide mer tverrfaglig. Lærer 1A underviste i norsk og KH, og kombinerte norsk og kunsthistorie i oppgaver på arbeidsplanen, slik at elevene kunne

arbeide med oppgavene både hjemme og på skolen. Jeg tolker det dit hen at endringer av skolens struktur over tid endrer også de arbeidsformene elevene blir presentert for, noe som kan utfordre lærerens gode faglige intensjoner. Ulike krav om mer arbeid med enkeltfag, stort pensum og tidspres kan også være årsaken til at tverrfaglig arbeid forsvinner, da det kreves tid og ressurser til organisering av slike aktiviteter.

En motvekt til Wengers teorier om praksisfellesskap er den postmodernistiske verdens påvirkning på vårt modernistiske skolesystem. Andy Hardgraves skriver i sin bok *Lærerarbeid og skolekultur* om raske endringer, endringstretthet og intensivering av læreres arbeid som mulige årsaker til utfordringer om samarbeid og refleksjon (Hardgraves, 1994). Da Wengers teorier har et aspekt av tidsbruk i seg vektlegger jeg tid som et viktig aspekt for å kunne ha mulighet for å utvikle praksisfellesskapets intensjoner.

Tidligere i intervjuet brukte lærerne begreper som tekstil, sløyd, tegning og keramikk når de fortalte om fagets inndeling. Disse begrepene knyttes til tidligere læreplaner, noe som kan tyde på at en eldre inndeling av faget fortsatt praktiseres. I forbindelse med evalueringen av L-97 ble det sagt at implementering av nye læreplaner kan være en lang og komplisert prosess som krever motivasjon, kunnskap og innsikt, samt at en ny læreplan ikke nødvendigvis forandrer pedagogisk praksis (Kjosavik et. al 2003; Kjosavik 2004). Det ble derfor naturlig for meg å spørre om de bruker L-97 når de planlegger innholdet i de lokale læreplanene. 1C svarte ganske kontant nei, mens 1A legger til:

Jeg bruker det lite grann i forhold til kunsthistorie. For der synes jeg den er veldig konkret. Ja, og da tenker jeg at det er...jeg skulle egentlig ønske...eller jeg tror for fagets del at det hadde vært bedre om vi hadde vært litt mer konkrete på læreplanen for å sikre at fordi at...fordi det er så mange ufaglærte [...] er du en husflidsdame som elsker hekling så dømmer du hekling inn i alt hva du holder på med. Så glemmer du Munch og så glemmer du litt kunsthistorie, du har aldri vært borti arkitektur eller noe sånt noe [...] jeg tror at faget taper egentlig litt på at den er såpass vid den læreplanen (1A).

I gruppeintervjuet fikk 1A støtte av 1B og 1C i sine meninger om at en mer konkret læreplan vil sikre et bedre faglig innhold. Men er det mulig å spørre om 1A her uttrykker et språk mellom kompetansemålene i LK-06 og hva som er mulig å gjennomføre i praksis, ved å støtte seg til L-97? Dette innebærer en kobling både til planen og til lærerens kompetanse? Kjetil Sømoe støtter argumentet til 1A om L-97 som en mer konkret plan

når han sier at L-97 "[...] ga støtte til å velge innhold som var kvalitetssikret gjennom læreplangruppens tilhørighet i fagdiskursen" (Sømoe 2013). Videre sier han at en kompetansemålplan som LK-06 er uegnet som hjelpemiddel for faglig usikre lærere og utgjør samtidig et dårlig utgangspunkt om drøftinger om fagets innhold utenfor fagfeltet (Sømoe, 2013). Bamford finner i sin undersøkelse om kunst og kulturoplæringen i Norge at de nye læreplanene (LK-06) var mindre spesifikke, og at behovet for gode undervisnings- og læringsressurser nå var blitt større (Bamford, 2012). Med de endringene LK-06 brakte med seg av metodefrihet og lokal tilpassing kan behovet for faglig kompetente lærere, samt etter- og videreutdanning ha økt.

Lærer 2A fortalte at det var tre KH-lærere som sammen konstruerte de lokale læreplanene ved skolen han arbeidet. Lærer 2A påpekte tidlig i intervjuet at faget var lite prioritert og at det var lite oppfølging fra ledelsen om innholdet i planene, noe jeg tolker som frustrerende for læreren. Han fortalte videre at de lokale læreplanene ikke var veldig detaljerte, men mer basert på temaer og hva elevene konkret skulle lage. Oppgavene rettet seg mot de fire hovedområdene design, kunst, visuell kommunikasjon og arkitektur i LK-06, men:

[...] det er liksom oppgaven i seg selv som teller mest for om det blir bra, mer enn læreplanen dikterer. For det er vanskeligere å finne gode oppgaver å jobbe med, enn det er å klare å flette inn kunnskapsløftet for eksempel. For der er det jo veldig mange måter du kan vri og vende på som det passer (2A).

LK-06 blir her satt til side til fordel for lærerens egen kompetanse som utgangspunkt for innholdet i de lokale læreplanene. Lærer 2A fortalte videre at han arbeidet på en måte hvor oppgavene ble konstruert først, og kontrollert opp mot kompetansemålene i LK-06 etterpå. Dette kan tolkes på ulike måter. Det kan bety at lærer 2A stoler på sin kompetanse og erfaringer, og velger innhold til planen på bakgrunn av det. På en annen side kan det også bety at jeg kan gjør hva jeg vil, fordi det er ingen som egentlig bryr seg. Lærer 2A bekreftet det som evalueringene viser, at lærere i faget tar utgangspunkt i egne erfaringer og praksis når de planlegger undervisningen (Kjosavik et.al. 2003, s. 58). Lutnæs påpeker det samme i sin avhandling, hvor lærere med høy fagkompetanse ser bort fra læreplanens kompetansemål når undervisningen planlegges. Videre stiller hun spørsmål om "[...] rammefaktorene ved den enkelte skole gjør at KH-lærerne ser kompetansemålene som utopiske?" (Lutnæs 2011, s.141). På spørsmål om lærer 2A

brukte L-97 så svarer han benektende på det, men uttrykte samtidig: ”Det er jo klart at på et generelt vis synes jeg at de fleste er litt forvirret over byttingen frem og tilbake og prioriteringene som blir fortalt” (2A). Det er noe uklart hva han legger i siste del av uttalelsen hvor han snakker om prioriteringer, og hva som blir fortalt. Jeg tolker det til at han formidlet et inntrykk fra praksisfellesskapet ved sin skole, hvor forvirringen kan dreie seg om hvordan innholdet i den lokale læreplanen skal konstrueres, og at ulike prioriteringer og hva som blir ”fortalt” mulig har forankring i ulike fagsyn. I følge Wenger kan det være en hårfin balanse om et praksisfellesskap fungerer eller ikke (Wenger 2004, s.92). Det kreves et gjensidig engasjement om en felles oppgave for å opprettholde praksisfellesskapet. Jeg ser på aktiv deltagelse som samspill og gode relasjoner som vesentlig for opprettholdelse av et praksisfellesskap. Lærer 2A beskriver indirekte et samarbeid preget av forvirring som mulig gjenspeiler ulik kompetanse, ulik epistemologisk posisjon samt liten interesse og prioritering av faget fra skoleleder. Flere av disse elementene inngår i et praksisfellesskap hvor meningsforhandling knyttes til ansvarlighet blant de involverte. Cathrine Lie påpeker i sin undersøkelse av *Skolelederes verdsetting av KH-læreres kompetanse i KH-faget*, at rektorene snakker påfallende lite om læreplanene når faget skal beskrives (Lie 2013). Hvordan skal KH-lærere som 2A kunne engasjere seg, og fremme faget gjennom et reflektert og gjennomtenkt innhold i den lokale læreplanen, og som sentralt for elevenes allmenndannelse, når enkelte skolelederne ikke engasjerer seg?

Lærer 3A fortalte at de har forskjellige innfallsvinkler når de planlegger den lokale læreplanen ved skolen han arbeider på. Som lærer 2A mente også lærer 3A at LK-06 er en åpen plan, med mulighet for spillerom og individuell tolkning. For lærer 3A handler det om autonomi, og at han som kunstutdannet og tegneinteressert kunne undervise i det han anser som riktig og nyttig. På bakgrunn av disse refleksjonen og med egne ideer som utgangspunkt ble innholdet i hans fagdel av de lokale læreplanene konstruert. I tillegg til at det er tre KH-lærere ved skolen som samarbeidet om planene, ble elevene på 7.trinn involvert i noe av planleggingen. Deres innspill og ønsker var ofte basert på elevarbeider som hadde vært gjennomført tidligere. Ved at planer ble konstruert på denne måten, argumenterte han for elevtilpassing – at elevene ble engasjert ga dem et eieforhold til oppgaven og faget. Han la også vekt på betydningen av at undervisningen var tilpasset lærerens interesser, ”[...] hvis elevene ser at jeg brenner for det jeg underviser i så har det noe med livslang læring å gjøre” (3A). KH-lærerne forsøkte å få til et lokalt preg på deler

av den lokale læreplanen som forankret i elevenes nærmiljø. Videre la han vekt på at elevene hadde et valg uansett hva det er de gjør "[...] ha en følelse av autonomi. De får velge noe, de får lære noe, det er mestring og det er meningsfylt. Slik at de føler at dette er nyttig både for seg og verden" (3A). Lærer 3A var den eneste læreren som valgte å definere konstruksjonen av de lokale læreplanene gjennom et faglig ståsted. Lærerens meninger kan knyttes til Lutnæs *Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør*. Hvor undervisningen legger opp til å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og deltakende menneske (Lutnæs 2011, s.128).

Samtlige lærere har nevnt at de samarbeider med kolleger som underviser i KH på den enkelte skole om konstruksjon av de lokale læreplanene. Jeg ønsket å komme nærmere inn på hva de legger i samarbeid, og hva det kan ha å si for innholdet i planene samt formidling av KH-faget. Et praksisfellesskap er avhengig av godt samarbeid for å fremstå som en ressurs for deltagerne. På den måten kan fellesskapet utvikle et repertoar som står til rådighet for videre engasjement (Wenger 2004, s.90). I gruppeintervjuet fortalte lærer 1C ganske kort at de ga hverandre ideer. Lærer 1A la til at hver og en hadde sine faglige styrker, at de inspirerte hverandre og ga hverandre ideer på ting de selv ikke var så gode til. Hun sier videre "[...] selv om vi ikke har så mange fastsatte møter så er det litt sånn i gangen eller vi er flinke til å vise hverandre hva vi holder på med" (1A). Av Figur 4 kan vi lese at lærer 1A, 1B og 1C alle har relativt små undervisningsstillinger i KH-faget. Med undervisning i andre fag må tid og ressurser fordeles på flere fag, og planleggingstid i KH-faget blir redusert. Evalueringen av L-97 viser en forskjell mellom allmennlærere og faglærere når det gjelder planlegging, hvor allmennlærere deltar oftere enn faglærerne i planlegging med andre lærere. Rapporten sier at det kan ha en sammenheng med at faglærere er mer opptatt av fagets egenart og fordypning. (Kjosavik et.al 2003, s.56). En svakhet ved rapporten er at den ikke trekker frem utfordringen en allmennlærer som også underviser i KH-faget har med å fordele planleggingstiden sin på de ulike fagene.

Lærer 2A mente at samarbeid om faget kan ha mye å si dersom samarbeidstid ble prioritert også i dette faget. Utveksling av kunnskaper, ideer og gode oppgaver kunne vært delt i mye større grad dersom det hadde vært satt av tid til det. "Alt annet går foran det, så da, alt mulig av tid også, også andre læreplaner og andre oppfølginger, andre "pushfag" (2A). Her forstår jeg "pushfag" som fagene underlagt PISA-undersøkelsen, norsk, matematikk, engelsk og naturfag. Samtidig oppfatter jeg denne uttalelsen som en

beskrivelse av et fagmiljø med lite samarbeid både faglig og tverrfaglig, som nok en gang speiler liten oppfølging av KH-faget og faglærer.

Lærer 3A samarbeidet og delte på undervisningsopplegg med de andre KH-lærerne ved skolen. Han mente at det er veldig nyttig og ga en mye større mulighet innenfor faget som innebar ideutvikling, konstruktiv kritikk og læring. Men 3A nevnte også tid som en utfordring, men at de forsøkte å finne små timer innimellom til samarbeid. Utsagnene viser at samarbeid er generelt utfordrende i KH-faget. Det virker som det er ulike faktorer som er årsaken til det. Min erfaring er at de som er KH-lærere i full stilling, har høy leseplikt og blir i tillegg pålagt oppgaver/møteplikt som ikke nødvendigvis knyttes til KH-faget. Faglærere i KH er ofte tilknyttet mellomtrinnet (5.- 7.klasse) men har ofte ansvar for å veilede lærere på småskoletrinnet i tillegg til samarbeid på egne tinn noe som er tidsmessig utfordrende. Samtlige av lærernes uttalelse viser at samarbeidstid i KH-faget er spesielt utfordrende noe også Andy Hardgraves beskriver i sin bok *Lærerarbeid og skolekultur*, hvor raske endringer, endringstretthet og intensivering av læreres arbeid som mulige årsaker til utfordringer om samarbeid og refleksjon (Hardgraves 1994, s.19).

Begrepet tverrfaglig samarbeid er ofte på lærernes lepper. Det at fag kan berike hverandre kan gi undervisning et løft, og elevene et større faglig utbytte. På spørsmål om hvordan faget planlegges og brukes tverrfaglig, får jeg til svar fra 1A at hun mener de har for få timer på skolen til det. Hun forklarer videre at de tidligere laget arbeidsplaner for elevene og at det da var lettere å flette fag sammen som elevene kunne arbeide med. Nå har de gått bort fra arbeidsplaner og tverrfagligheten blir mer eller mindre borte. 1B sier samtidig at det ikke bør være så vanskelig å smette KH inn både i RLE, samfunnsfag og norsk. Utsagnene kan si noe om hvordan de ønsker å bruke KH-faget. Det er her tydelig at det ikke er KH faget som er utgangspunkt for tverrfaglig samarbeid. Noe av det samme bekrefter svaret fra 2A som forteller at det ofte er historie eller samfunnsfag som er dominerende fag i et tverrfaglig samarbeid, og at KH prøver så godt de kan å bidra. Han nevner juleavslutninger som et eksempel og jeg velger å tolke det som om KH-faget brukes som et ”pyntefag”. Han nevner også tid som en utfordring. Tverrfaglig arbeid kommer ofte på toppen av annet arbeid og KH- faget er ofte avhengig av å få flere timer til tverrfaglige prosjektene, noe det ikke er velvillighet til.

På spørsmål om læreplanarbeid ønsket jeg å trekke inn andre faktorer enn samarbeid som betydning for innholdet. Til spørsmål om de bruker lærebøker i planlegging eller

undervisning svarte alle avkrefte på det. Lærer 1A sa at de bare hadde lærersett av lærebøker og refererte heller til bruk av internett som hjelp i planleggingen. Lærer 2A fortalte at de hadde klassesett med lærebøker på skolen men at ingen brukte dem. Han mente at lærebøkene ikke fungerte, og valgte å kopiere gode oppgaver som han fant andre steder. Lærer 3A mente at lærebøkene var greie å bruke for vikarer. Alle bekreftet at de brukte bibliotek, andre oppslagsverk og internett i planleggingen ved behov.

På spørsmål om hvordan lærerne fordelte de fire hovedområder i LK-06 design, kunst, visuell kommunikasjon og arkitektur, var lærerne i gruppeintervjuet samstemt i at de ønsket å fordele lik mengde tid på hver del, noe lærer 1A også kommenterte under tema 1: Fagdidaktikk: ”Så blir det litt sånn at vi fordeler periodene utover året sånn at de skal være innom tegning, sløyd, tekstil og keramikk. At de får liksom like lange perioder sånn ca.” (1A). Når lærer 1A omtalte de ulike delene av faget ble begrepene tegning, sløyd, tekstil og keramikk benyttet og ikke betegnelsene som brukes i LK-06. Benevnelsene kan knyttes til en faginndeling i eldre fagplaner hvor det het tegne-, sløyd- og tekstilpreget forming (Nielsen 2009). I dag viser dette mer til hvilke materialer det arbeides i, samt til verkstednavn som tekstilrom og sløydsal, enn til hvilke hovedområder de arbeider under. Ved at lærerne fortsatt benytter disse begrepene viser at inndelingen fortsatt står sterkt, og kanskje får mer plass i omtale av faget enn det som er intensjonen i LK-06, og som mulig gjør at faget står på stedet hvil og ikke viser sitt potensiale med et innhold som er samfunnsrelevant og fremtidsrettet.

Lærer 2A delte KH-faget i to hoveddeler hvor tegning var den største delen som inneholdt design, arkitektur, kunsthistorie og noe teori tilknyttet keramikk og skulptur. Den andre delen kalte han KH-fag som han betegnet som mer praktisk, og bestod av tekstil, sløyd og keramikk. Det kommer ikke klart frem hvordan fordelingen er mellom de ulike delene av faget, men det kommer frem at en del er knyttet til håndverksaktiviteter og en del til tegneaktiviteter. Terminologi knyttet til tidligere læreplaner, som beskriver innholdet i faget, blir fremdeles benyttet av både lærer 1A og 2A, som arbeider på ulike skoler. Bruk av ord og begreper beskriver et praksisfelleskaps repertoar. I dette ligger det en fare for at et misvisende og uforståelig språk vil kunne føre til en faglig utside (Brønne 2011). Wenger påpeker at selv om ord og begreper kan gjenkjennes har de nødvendigvis ikke en nytte eller verdi av den grunn, men verdi fordi de kan reengasjeres i

nye situasjoner (Wenger 2004, s.101). Hvilke ord og betegnelser vi bruker når vi beskriver innholdet i KH-faget kan være med på å posisjonere faget.

Lærer 3A gikk ikke i detaljer om hvordan de ulike hoveddelene i LK-06 ble fordelt, men var opptatt av å sjekke de lokale læreplanene opp mot LK-06 for å verifisere sine valg ”[...] for å kunne oppfylle de kravene LK-06 stiller, se hvilke hull det er, eller hvis vi dekker for mye i kunstdelen eller designdelen” (3A). Med minne om at lærer 3A hadde en innfallsvinkel ut fra egne kunnskaper og erfaringer til konstruksjon av innholdet i de lokale læreplanene, viser han i dette utsagnet en bevisst holdning til LK-06 med tanke på at elevene skal nå kompetansemålene.

Ved samtlige av de tre barneskolene konstrueres KH-planene av lærere som underviser i KH-faget. De ulike inngangene til valgene kan knyttes til lærernes kompetanse for å ta valg, praksistradisjoner ved den enkelte skole og fagets historie. Det viser seg at ytre rammefaktorer ved enkelte skoler, som skolenes overordnede planer, kan påvirke og legge føringer for innhold og struktur i faget. Jeg har stilt spørsmål ved betydningen av LK-06 som styringsdokument i planleggingen, hvor noen av lærerne velger å la egne erfaringer og praksis forme innholdet i planen før det bekreftes gjennom kompetansemålene i LK-06, mens det for andre lærere er det kompetansemålene som er styrende for innholdet i de lokale læreplanene. Ingen av lærerne benytter lærebokverk for KH-faget i planleggingen, men henviser til bruk av internett og annen faglitteratur. Det viser seg at tid og samarbeid er viktige faktorer for hva som påvirker planleggingen av innholdet i fagplanene, og at tverrfaglig samarbeid med KH som ledende fag er lite synlig i planer og undervisning. Alle lærerne har et mål om å fordele de ulike hovedtemaene Visuell kommunikasjon, Kunst, Design og Arkitektur likt i sine planer. Disse begrepene brukes om hverandre med tekstil, sløyd, tegning og keramikk, noe som gir en uklarhet i om innholdet i planene representerer bredden i LK-06. På bakgrunn av lærernes utsagn om hvordan de lokale læreplanene konstrueres ønsket jeg å få et større innblikk i hvilke kunnskaper de vektlegger i sin formidling til elevene.

Tema 3: Kunnskap og eleven

Det er alltid aktuelt å stille spørsmål om hva KH-faget skal inneholde, og hva elevene skal lære. KH-fagets læreplaner har opp gjennom historien hatt ulikt innhold- og fagfokus. Med et karismatisk fagsyn, hvor dannelse og individualisering har preget fagsynet fra 1960 tallet og frem mot L-97, stilles det i dag spørsmål om hva KH-fagets innhold skal være med tanker om konkrete fagkunnskaper som en viktig del av faget (Digranes 2006). Med samfunnets blikk på dagens skole, og søkelys på innhold og kunnskap, er det kanskje viktigere enn noen gang, som lærer, å være bevisst sine valg av innhold i de lokale læreplanene, med tanke på hva nyttig kunnskap er for eleven. Foros og Vetlesen argumenterer for at KL-06 unngår formuleringer som peker i retning av kunnskap, men heller legger vekt på arbeid med faget, altså aktiviteter og ferdigheter. De stiller spørsmål om det må være enten eller når samfunnet trenger både kunnskap og ferdigheter og som de definerer som innsikt (Foros & Vetlesen 2012, s.230). Jeg har valgt å ikke gå de lokale læreplanen på hver enkelt skole etter sømmene for å lete etter hvilke kunnskaper jeg mener ligger der, men forsøkt å få tak i hva lærerne velger av kunnskap for eleven gjennom samtale og intervju. Hvordan de lokale læreplanene fremstår som et godt verktøy kan være ulikt fra skole til skole, men det interessante er hvilke tanker som ligger bak valgene av innhold, og hvorfor de velger det de gjør. Jeg har valgt å legge ved utdrag fra en lokal læreplan (årsplan) fra en av barneskolene, som eksempel på hvordan den kan se ut (Vedlegg 4). Videre ønsker jeg i dette kapitlet å knytte elevenes refleksjoner og deres opplevelser av undervisningen til lærernes utsagn der det er relevant, for å tolke om det er samsvar mellom lærernes intensjoner om kunnskap for elevene og det elevene sier de har lært.

Jeg stilte blant annet spørsmål til lærerne om hva de mente var kjennetegnet på en god KH-oppgave, hvordan og om elevene deltok i utformingen av oppgavene, om elevene var delaktige i refleksjon over eget arbeid og lærernes vurdering av elevarbeider (Spørsmål 5, vedlegg 2). I gruppeintervjuet med lærer 1A, 1B og 1C kom det frem ulike syn på hva som var kjennetegnet på en god KH-oppgave. Lærer 1A la vekt på at hun likte "[...] oppgaver hvor rammen er ganske lik, men resultatene blir ulike, hvor de får sitt personlige preg på det. Det føler jeg at er det optimale for en god oppgave. Hvor det er en del ting de skal lære, skal kunne, men at det blir ulikt allikevel" (1A). I utsagnet nevner lærer 1A uttrykk som "personlig preg" og "ting de skal lære, skal kunne" som

beskrivende for hva hun mener er viktige kjennetegn ved en god KH-oppgave. Ved en slik beskrivelse forstår jeg lærerens holdninger om formidling av faget som en kombinasjon av formal kunnskap og det autonome, og som kan knyttes til Lutnæs sitt *Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk*, hvor det legges vekt på å støtte opp om elevenes naturlige kreative utvikling samt å dyrke frem deres iboende skapende potensiale til et personlig uttrykk, og *Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse*, hvor det ligger en ide om å utvikle elevenes kvalitetssans ved at de tilegner seg kunnskaper om gitte kjennetegn som god form, komposisjon og fargesammensetning, og som de kan bruke i egne arbeider (Lutnæs, 2011). Lærer 1A la også vekt på at hun hadde endret seg en del i det siste i forhold til hva hun ønsket som sluttprodukt fra elevene;

[...] merker at jeg er litt mer opptatt av at det skal bli bra. Før så var jeg egentlig litt mer opptatt av at du gjør det for at det liksom blir en del av noe eller noe sånt [...] jeg vet at det går litt på tvers av målene våre på et vis da, men det går egentlig både på hva vi bruker av ressurser i faget i forhold til materialer og sånn også.... jeg synes det er så viktig at de blir stolt av det de lager” (1A).

Hva som var årsaken til endringen sa ikke lærer 1A noe om, men etter min oppfatning bærer utsagnene til 1A preg av en bevissthet om valg med mer oppmerksomhet på fagkunnskap, kvalitet og en bevissthet om bruk av materialer. Til forskjell fra L-97, hvor innholdet la føringer for hva læreren skulle lære bort, inneholder LK-06 kompetansemål som legger føringer for hva elevene skal lære. Jeg ser ikke bort fra at denne forskjellen også kan ligge til grunn for lærer 1A sin endring, i sammenheng med valg av innhold i KH-faget. Når læreren sier at hun er opptatt av at noe skal bli bra og at elevene skal føle en stolthet over det de lager er jeg usikker på hva hun mener med ”bra” og ”stolt”. Er ordene uttrykk for nytte, kunnskap, kreativitet eller estetikk? Det repertoaret lærerne velger for å uttrykke hvilke kunnskaper de ønsker for elevene, og hvorfor de ønsker den er med stor sansynlighet med på å sette standarden for fagets status som kunnskapsfag. Ingvild Digranes stiller spørsmål om ”Nyttig kunnskap i vårt fag – kva er det og kven skal det være nyttig for?” med et viktig søkelys på fagkunnskap for elevene i KH-faget som i alle andre fag (Digranes, 2006, s.3).

Lærer 1B ønsket å gi elevene større oppgaver, hvor delmål viser en progresjonen frem mot det store målet, produktet. Hun sa videre;

Kriterier på hva som er bra nok og egenvurdering. Det er liksom mitt store forsett i år. Være mye mer ...altså bedre på det da. For å kunne sy deg en skjorte må du kunne tre en symaskin, sy en rett søm. Altså at man på en måte er litt tydeligere på hva man forventer at de skal kunne, at de blir det selv også. På hva de kan og hva de ikke mestrer så godt. Det føler jeg at jeg ikke har vært god nok på (1B).

Lærer 1B fortalte ikke hva som kjennetegner en god oppgave i nåværende undervisning, men mer om innhold i fremtidige oppgaver, hvor et ønske om å arbeide mer målbevisst med kunnskapskrav for elevene ble fremmet. Hun skisserte ideer til innhold i oppgaver med tydelig begrunnelse for valg. Ved at lærer 1B bruker begreper som *kriterier* og *egenvurdering* synliggjøres lærerens tanker om refleksjonen over og i arbeidsprosessen, som viktig for elevenes opparbeiding av kunnskaper. Donald A. Schön snakker om den reflekterende praktikker, som gjennom refleksjon opparbeider nye erfaringer og utvider sitt repertoar (Schön, 1987). Dette kan knyttes til betydningen av KH-faget som et kunnskapsfag og som tydeliggjøres i Lutnæs sitt *Perspektiv II: Formalestetisk oppdragelse*. Her ligger ideen om å utvikle elevenes kvalitetssans ved at de tilegner seg kunnskaper om gitte kjennetegn som god form, komposisjon og fargesammensetning som de kan bruke i egne arbeider.

Lærer 1C mente det var viktig å være tydelig på sine forventninger og krav til elevene gjennom de oppgavene de skulle gjøre. Hun har tidligere sagt at KH-faget er en allmennutdanning og en viktig del av kulturarven. Etter min oppfatning ligger det her et syn om hvor viktig hun synes faget er, og ønsker å overføre det gjennom forventninger og krav i oppgavene til elevene. Det kommer også til syne senere i gruppeintervjuet når hennes grundighet i å innøve teknikker hos elevene blir beskrevet, noe som tyder på at hun er opptatt av å lære elevene grunnleggende kunnskaper i faget, som må øves på over tid. Som det fremgår av Figur 4 underviser 1C på 5.tinn, og det kan tyde på at hun tenker progresjon og kontinuitet ved å lære elevene grunnleggende teknikker tidlig. Undervisningen knyttes til praktiske ferdigheter som kan nyttes i arbeid og i hjemmet, som Lutnæs omtaler i *Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller*, hvor modellkopiering av lærerens modeller, arbeidsdisiplin samt kognitive og motoriske ferdigheter var viktig (Lutnæs, 2011, s. 167).

I forlengelse av spørsmålet om kjennetegn på en god KH-oppgave spurte jeg i gruppeintervjuet om lærerne var tydelige på hva de ville elevene skulle lære, om de jobbet med mål for elevene? Lærer 1A og 1B svarte ja på spørsmålet, mens lærer 1C sa:

”Ikke alltid, men prøver å få opp noen mål, mål for timen og hva som er mål for perioden eller oppgaven [...]”. Det kommer ikke frem om målene blir presentert for elevene eller om dette er mål de bare har satt for seg selv. Elev 1E1 og 1E2 hadde ingen tydelige opplevelser av at det ble satt mål for oppgavene og undervisningen. Deres refleksjoner bærer preg av en oppgavepresentasjon som beskrives som ” litt uklar” og at de aldri fikk skriftlige oppgaver med kriterier eller fremgangsmåte. Elev 1E1 uttrykte seg på denne måte: ”Jeg føler i alle fall at det ikke var så seriøse oppgaver vi fikk. Det var bare...jeg tror at de fleste elevene oppfattet KH-faget som gøy, og at det var bare litt sånn slappe av tid, og at tingen vi lagde bare skulle bli fin” (1E1). Slik jeg tolker dette kan det tyde på at lærerne planlegger mål for undervisning og perioder i egne planer, og at de ikke blir presentert tydelig nok for elevene. Etter min forståelse av det å sette mål for undervisningen og elevene, så handler det i stor grad om å begrunne de valg man har tatt for innholdet i de lokale læreplanene.

Lærer 2A la vekt på at elevene fikk et ferdig produkt når han beskrev hva en god KH-oppgave var:

[...] hva skal jeg si, som ikke nødvendigvis ser ut som det er laget av et barn men laget av en voksen (latter). Da er jeg veldig fornøyd. Jeg synes det er veldig flott selv. Så er jeg veldig glad i brukkunst, så jeg vil gjerne at det skal ha en bruk så det ikke bare er sånne dorullnisser holdt jeg på å si (2A).

Det lærer 2A her skisserer kan tolkes på ulike måter. Det kan oppleves negativt dersom læreren tolker at elevenes arbeider ikke er bra nok utført knyttet til elevenes nivå og kunnskaper, men at det forventes en høyere kvalitet med et voksent uttrykk. Jeg stiller her spørsmål om hva som er intensjonen med oppgavene? Er det læreren som skal ta kreditt for elevenes produkter, og hva lærer elevene ved å arbeide mot slike krav? En mer faglig begrunnet tolkning kan være at lærer 2A har et fagsyn knyttet til en kombinasjon av Lutnæs *Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller*, hvor modellkopiering av lærerens modeller, arbeidsdisiplin samt kognitive og motoriske ferdigheter er viktig, og *Perspektiv II: Formalestetisk oppdragelse*, hvor det ligger en ide om å utvikle elevenes kvalitetssans, ved at de tilegner seg kunnskaper om gitte kjennetegn som god form, komposisjon og fargesammensetning som de kan bruke i egne arbeider (Lutnæs 2011, s.167-169). Elev 2E2 som hadde gått på skolen hvor lærer 2A

underviser ga et bilde av en undervisning som bekrefter noe av det læreren sier: ”Vi fikk ordentlige instruksjoner om hvordan vi skulle gjøre det, hva vi skulle bruke og hvordan det skulle se ut til slutt” (2E2). Videre mente lærer 2A at en god oppgave også bør inneholde refleksjon og vurdering av prosessen, ”[...] at vi har hatt en progresjon da, opp mot et mål” (2A). Allikevel ga han i denne sammenheng uttrykk for utfordringer med å sette felles mål for elevene, da de hadde ulike ferdigheter og forutsetninger for å nå målene, slik at det ofte ble produktet som ble målet. Dette kunne også en av elevene som hadde gått på denne skolen bekrefte, og som fortalte at de har fått vite hva de skulle lage, men at det var vanskelig å sette konkrete kriterier (2E1). I tillegg nevnte lærer 2A tidligere i intervjuet at han lot seg inspirere av surrealismen og benyttet det som inngang til oppgaver og understreket at ”[...] alt ikke må være så veldig riktig” (2A). Selv om han her påpekte utfordringer med å sette felles mål for elevene hadde han i det første utsagnet implisitt satt høye krav til produktene, som igjen stilte store krav om høy måloppnåelse for elevene. Jeg leser derfor disse utsagnene som noe motstridende og velger å knytte de opp mot lærer 2A sine refleksjoner over de fagdidaktiske begrepene hva, hvorfor og hvordan hvor han signaliserer en uklarhet om begrepenes betydning knyttet til fagets kunnskapsområde og innholdet i de lokale læreplanene.

Lærer 3A var opptatt av variasjon innenfor hver oppgave, og la vekt på at det var et viktig kriterium for en god oppgave. Oppgavene skulle bestå av ulike deler og teknikker satt i sammenheng, og som til slutt ble produktet. Hans metode var å bryte opp prosjektene i ulike deler slik at fokuset lå på begrepene innenfor de forskjellige delene. Han sa videre;

”Hvis man lærer hvordan man bruker en rasp og fil ordentlig så oppnår man mange muligheter. På samme måte som man lærer nye begreper så åpner det opp mange muligheter for kommunikasjon eller tankemåte. Det er det samme som når du lærer noe fysisk, en håndarbeidsteknikk åpner opp mange muligheter for hva du kan lage, hva du kan få til” (3A).

I dette utsagnet vektlegger lærer 3A ulike begreper i elevenes læringsprosess som muligheter, kommunikasjon og tankemåte. Jeg tolker dette som en bevissthet rundt kunnskapsformidling og tanker om videreføring av elevenes erfarte kunnskap. I eksempelet med ”rasp og fil” skisserer han, i overført betydning, hva han mener definerer en god KH-oppgave, hvor jeg forstår det som at han vektlegger øving og repetisjon som grunnleggende for utvikling av nye ideer. I boken *Håndværkeren* snakker Richard Sennet

om å øve opp ferdigheter: ”Jo mer en person trækker på de nævnte teknikker, jo mer han eller hun lodder deres dybde, jo mer vil den pågældende opnå håndværkerens emotionelle belønning, oplevelsen av kompetance” (Sennet 2009, s. 240). Lærer 3A har tidligere snakket om selvstendighet, mestring og meningsfylt arbeid som viktige elementer for seg og sine elever i en lærings situasjon, og som koblet sammen med sitatet over gir et bilde på lærerens begrunnelser som veloverveid. Jeg ser dette i sammenheng med å se faget i et videre perspektiv som tydeliggjør en bevissthet om KH-fagets innhold. Lærer 3A beskriver et prosjekt med å lage skoknekt på 6.trinn hvor elevene arbeider utfra forbrukertester, via ideutvikling, teknikk og materiallære til ferdig produkt. Gjennom dette eksempelet uttrykker lærer 3A en bevisst helhetlig tenkning og valg om formidling av kunnskap som kan knyttes til Lutnæs sitt *Perspektiv II: Formalestetisk oppdragelse*, med fokus på ideen om å utvikle elevenes kvalitetssans ved at de tilegner seg kunnskaper om gitte kjennetegn som god form, komposisjon og fargesammensetning, som de kan bruke i egne arbeider, og *Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør*, hvor undervisningen legger opp til å legge grunnlaget for et kritisk reflekterende og deltakende menneske (Lutnæs 2011, s.169-170). Dette kan beskrives i elev 3E2 sin refleksjon over skoknektoppgaven: ”Jeg synes det var veldig gøy å arbeide med tre. Vi lagde en skoknekt. Det var det som gjorde inntrykk på meg. Jeg fikk lage alt selv, velge hvordan det skulle se ut og designe alt selv, det syntes jeg var gøy. Så fikk jeg hjelp når jeg trengte det” (3E2).

Noen av spørsmålene i intervjuguiden til lærerne søkte svar på om lærerne involverer elevene i prosessen som påvirker egen læring, som for eksempel: medvirkning til fastsettelse av kriterier for oppgaver, refleksjon i og gjennom arbeidsprosessen samt vurdering. Dette med tanker om at elevenes deltagelse i arbeidsprosessen kan gi dem et eieforhold til oppgaven og kunnskapen, samt en større forståelse av læring og mål. Disse tankene kan knyttes til Ingvild Digranes refleksjoner i artikkelen *User participation – real influence or hostage taking?* hvor hun trekker frem betydningen av elevenes deltagelse i designprosessen som et verktøy, og som angir en ny vei for demokratisk brukermedvirkning (Digranes, 2007). Lærer 1B svarte at hun sjelden tok elevene med når de satte kriterier for oppgavene, mens Lærer 1A ønsket at elevene skulle bidra der det ble arbeidet med temaer som elevene kjente godt. Lærer 1C forklarte elevmedvirkning med at hun ga elevene mer elevstyrte oppgaver jo eldre de ble, ”[...] da kan de jo mer, og har mer å spille på” (1C). Hun ga også uttrykk for at uansett hvilken form for

elevmedvirkning en la til rette for var det læreren som valgte rammen for oppgaven, og i den kunnskap for elevene. Elev 1E1 som hadde gått på skolen hvor disse lærerne arbeidet lærte best når læreren hadde en introduksjon og fikk velge litt selv, mens elev 1E2 syntes det ble ”kjedelig” dersom læreren bestemte for mye og man ikke fikk lov til å være mer kreativ. Refleksjonene til lærerne i gruppeintervjuet tyder på at de har ulike innganger til om de velger, eller hvordan de velger å involvere elevene i oppstart av oppgavene og vurderingsprosessene frem mot ferdig produkt. I følge Figur 4 har de tre lærerne ansvar for KH-undervisningen på hvert sitt trinn ved den skolen de underviser, og slik sett får elevene ulik forståelse for påvirkning av egen læring. Det er mulig at ulike metoder blant lærerne i å involvere eleven i læringsprosessen er berikende for elevene, men det kan også skape forvirring dersom forskjellene blir for store, og lærernes begrunnelser for valg ikke blir gitt. Jeg argumenterer ikke her for en tvungen kontinuitet og metode for elevmedvirkning, men det kan stilles spørsmål om lærerne arbeider for isolert på hvert enkelt trinn, slik at praksisfellesskapets intensjon om et felles repertoar ikke er gjennomførbart. I et praksisfellesskap som oppleves som stabilt over tid bør muligheten være stor for at det kan legges et godt grunnlag for samarbeid om elevenes læringsutbytte gjennom refleksjon og vurdering. Wenger snakker om at et praksisfellesskaps sosiale energi også kan oppleves som påtvunget og et hinder for utvikling (Wenger, 2004).

Lærer 2A valgte å gi elevene valgfrie oppgaver når de var ferdig med de obligatoriske oppgavene. Han mente det virket motiverende, engasjerende og lystbetont at elevene selv valgte hva de hadde lyst til å jobbe videre med. Lærer 3A hadde, som nevnt tidligere, en annen tilnærming til kunnskapsoverføring og elevmedvirkning. Han valgte en tilnærming til oppgavene som grunnet i elevenes engasjement helt fra planarbeidet hvor de var med på å velge noe av innholdet i den lokale læreplanen. I elevsvarene som kan knyttes til denne skolen sier 3E1 at kreativt arbeid var best og fortsetter

”[...] vi fikk være kreative, så da lærte vi mye av det vi gjorde feil, og følte at det var veldig lærerikt, i hvert fall innenfor noen oppgaver. Når vi lagde de kjøkkenredskapene, (pizzahjul og smørkniv) så er det noe som kunne vært gjort annerledes da som kunne vært bedre. Det tok vi med oss” (3E1).

Det er interessant å se at elev 3E1 ser på det å være kreativ som kunnskapsutvikling ved å knytte begrepet til prosessen. Jeg skal ikke reflektere lenge over kreativitetsbegrepet, men synes det er viktig å nevne det, da elevene i intervjuene brukte begrepet flere ganger.

Begrepet kreativitet er mye brukt, og knyttes ofte til KH-faget på godt og vondt. Kreativitet kan fort bli en akseptert fasade dersom begrepet ikke settes i sammenheng med innhold i faget, og fagkunnskap. Psykologiprofessor Lene Tangaard siteres i Mattias Tesfayes bok *Kloge hænder* at: ”Kreativitet er verken at forstå som et radikalt brud med det eksisterende eller det at få ideer. At være kreativ handler snarere om at forny det eksisterende” (Tesfaye, 2013, s.102). Det kan synes som om skolens og lærernes holdninger til elevmedvirkning har endret seg noe med innføring av de ulike læreplanene. L-97 var en mer konkret plan, hvor innholdet for elevenes opplæring var bestemt, mens LK-06 har et større fokus på hvilke kunnskaper elevene skal oppnå gjennom kompetansemålene. Lærerne har derfor gjennom LK-06 større mulighet til å involvere elevene i refleksjoner over og i kunnskapsprosessen som kan styrke elevenes demokratiske medvirkning, enn det som var mulig gjennom L-97. Det er mulig at vi må se på elevmedvirkning på en annen måte enn det lærerne presenterer, og knytte det mer mot refleksjon i og gjennom prosessen (Schön, 1987). Graden av elevmedvirkning kan også ha en negativ side, dersom den sees i lys av en samfunnsutvikling hvor den yngre generasjonen stiller høye krav til selvrealisering, og hvor fag kan miste relevans og posisjon i samfunnet (Skarpenes, 2005). I elevintervjuene var det ingen av elevene som mente de var delaktige i utformingen av oppgaver, men hadde ulike syn på om de likte elevstyrte eller lærerstyrte oppgaver. Elev 2E1 sier at han ikke lærte så mye av elevstyrte oppgaver, men at han lærte mer når læreren hadde en konkret oppgave som de brukte en del tid på (2E1). Elev 2E2 hadde en annen opplevelse, hvor han mente at friere oppgaver hvor du kunne bestemme det meste selv var inspirerende og motiverende, og som hadde en effekt på videre arbeid med andre oppgaver i faget (2E2).

Det uttrykkes ikke tydelig i LK-06 hvordan veiledning og vurdering skal gjennomføres. Slik jeg leser LK-06 ligger veiledning av elevene gjennom refleksjon over egen prosess og produkt, samt lærerens vurdering av eleven implisitt som intensjon i formål for KH-faget når det argumenteres for:

”Kunnskap om form, farge og komposisjon er avgjørende for å lage produkter som fungerer, og for å framføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte. Kunnskapen kan bidra til personlig utvikling som er en forutsetning for målrettet kreativ ideutvikling, visuell kommunikasjon og produksjon. Slik kunnskap vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt” (Kunnskapsdepartementet 2006, s.129).

I sitatet poengteres betydningen av vurdering som å gi elevene en bevissthet om, og en definisjon av de kunnskapene og ferdighetene de har tilegnet seg gjennom KH-oppgavene. Sitatet fra LK-06 kan knyttes til Lutnæs sitt *Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør*, hvor det i undervisningen ligger en intensjon om å legge grunnlaget for et kritisk reflekterende og deltakende menneske. Videre sier Lutnæs at vurdering i KH-faget vil vise hvordan faget defineres, som er med på å skape faget (Lutnæs, 2011).

I hvilken grad elevene har nådd kompetansemålene gjennom eget arbeid er det lærerens oppgave og ansvar å vurdere. I evalueringen av LK-06 ble det påpekt at en del av kompetansemålene var uklart formulert, noe som kan gjøre vurderingsarbeidet vanskelig, samt at LK-06 ikke viste intensjon for læring i dybden (Utdanningsdirektoratet, 2012). Jeg velger å se på spørsmålene til lærerne om hvordan elevene deltar i refleksjon over egen prosess og produkt, samt lærernes vurdering av elevenes prosess og produkt samlet, da lærernes svar på de to delene overlappet hverandre. Samlet benytter jeg vurdering som begrep.

Lærer 1A fortalte at hun "[...] snakker alltid med dem om hvordan det har gått i dag i forhold til målene som vi hadde for timen" (1A). Videre sa hun at det sjelden ble praktisert skriftlig vurdering, men at elevene vurderte seg selv muntlig eller med tommeltegn⁵. Lærer 1B startet ofte arbeidsøkten med en muntlig refleksjon over progresjonen i oppgaven, men jobbet ikke med skriftlige refleksjoner og vurderinger. Hun la til at vurdering ble ofte gitt en til en, men at hun hadde et forsett om at elevene skulle vurdere selv etter oppgavens kriterier og at hun ville kommentere underveis. Lærer 1C hadde forsøkt flere ganger med skriftlig refleksjon fra elevene, men syntes ikke det fungerte. Hun mente årsaken lå i hennes måte å arbeide på, "[...] at det ikke fungerer for henne" (1C). Hun valgte derfor samtale med en og en, eller i gruppe, på lik linje med lærer 1B. I tillegg forteller 1C at hun også arbeider på en annen skole hvor hun har en større undervisningsstilling i KH-faget. Der praktiserer hun en annen form for vurdering med konkretisering av mål og måloppnåelse som registreres i elevenes nettportal it's learning. Hun mener hun arbeider mer grundig fordi hun underviser i flere timer og har

⁵ Tommeltegn betyr at eleven vurderer seg selv eller sin innsats med tommelen vist i ulike posisjoner.

Tommelvurdering kan brukes til både faglig og sosial vurdering i ulike sammenhenger.

derfor mulighet for å gå mer i dybden på faget. Her forstår jeg lærerens utsagn som at hun velger å trekke paralleller mellom mengde undervisning i KH-faget og muligheten for systematisk vurdering. Med referanse til egen erfaring krever en praksis med skriftlige refleksjoner fra elevene ved bruk av loggbok eller andre skriftlige systemer mye tid i en allerede presset undervisningssituasjon. Jeg argumenterer også for at uansett hvilken metode læreren benytter i vurdering kreves det kontinuitet for elevene også i vurderingsprosessen fra årstrinn til årstrinn, for å oppøve et repertoar for kommunikasjon i videre arbeid. KH-lærerne i gruppeintervjuet, som vist i uttalelsene over, har ulik praksis for vurdering av elever. Her kan en stille spørsmål om det har en innvirkning på elevenes opplevelser av vurdering som verktøy til refleksjon eller utvikling. Som jeg tidligere har vist til sier elevene at de får hjelp underveis i oppgaver hvis de trenger det, noe jeg forstår mer som praktisk hjelp, og ikke en aktivisering av elevenes refleksjoner for å komme frem til egne løsninger. På spørsmål til elevene om de hadde fått vurdering underveis eller av ferdige arbeider svarte elev 1E1 at de ferdige arbeidene ble montert i utstillinger slik at andre ved skolen kunne se. Om elev 1E1 definerte utstillingen som en sluttvurdering av arbeidene kommer ikke frem, heller ikke om et bidrag i utstillingen var en bekreftelse på at kompetansemålet var nådd. Underveisvurdering ble definert noe ulikt av elevene, hvor 1E2 mente at de sjelden fikk vite hva de burde arbeide videre med eller forbedre. Elev 1E1 sa at hun fikk god hjelp, men at hjelpen ofte kom sent, slik at man måtte starte på nytt. Gjennom elevenes uttalelser forstår jeg det som at de setter likhetstegn mellom vurdering og hjelp noe som kan tyde på at de ikke er kjent med en vurderingspraksis som gir en dypere refleksjon gjennom en kombinasjon av kunnskap og erfaring (Schön, 1987).

Lærer 2A fortalte at han valgte å vurdere med tommeltegn for de yngste elevene, og med bruk av loggbok for de eldre elevene. Der skrev de ned hvordan de hadde arbeidet, og hvilket forbedringspotensial de mente å ha. En mer omfattende samtale med elevene på 7.trinn ble gjennomført hvert halvår, hvor alle delene av faget ble diskutert. Elevene som hadde gått på skolen hvor lærer 2A underviste ga uttrykk for at der hvor det hadde vært tettere relasjon til læreren brukte læreren mer tid på vurdering. De fortalte at de hadde hatt kontaktlæreren sin som KH-lærer, og derfor fått vurdering i elevsamtaler og utviklingssamtaler. Elev 2E1 fortsatte: ”Ja, og i tillegg i noen timer. Tok deg ut og forklarte hvordan du lå an. Så det var egentlig veldig flott. Men det var det bare den ene læreren som gjorde” (2E2). Det som slår meg når elevene snakker om vurdering, er hvilken form den har. Elevene signaliserer en enveiskommunikasjon fra lærer til elev,

hvor det synes som eleven er en passiv deltager, og hvor dialogen omhandler hva eleven kan forbedre. Ved at eleven synes det er veldig flott kan tolkes som at han ser mot produktets ferdigstillelse og det skal bli slik læreren vil, eller at han ikke kjenner til andre former for vurdering. Wenger snakker om at aktiviteter skaper liten mening hvis den ikke settes i en kontekst (Wenger, 2004). Når vurdering praktiseres ved å ta elevene ut av praktisk arbeid i verkstedet eller i dialog i en utviklingssamtale, er eleven allerede ute av prosessen og har kanskje vanskelig for å koble inn igjen hendelser fra arbeidsprosessen i KH-timen. Vurderingen kan derfor oppleves som å ha en helt annen intensjon enn den ville hatt i arbeidsprosessen med refleksjoner og vurdering i og gjennom handling mot et sluttprodukt. En må spørre seg hvilken intensjonen vurderingen har? Opplever eleven aktiviteten som meningsfull ved å tilegne seg ny kunnskap, eller er aktiviteten der bare for aktivitetens skyld?

Lærer 3A mente at skolen generelt stilte for få krav til elevene når det var snakk om refleksjon og vurdering av egen prosess og produkt og sa videre:

Jeg synes generelt sett at det har vært veldig lite krav her på skolen at elevene skal gjøre *det* (elevers egen refleksjon, min tilføyelse), og jeg ser på skolene i England at elevene er mye flinkere til å sette seg ned å reflektere og skrive og gjøre en ordentlig jobb. Mens her er det ofte å ende opp med tøysesvar [...] det er veldig utfordrende å få elevene til å reflektere. Det er liksom... nei vi har gjort det, vi er ferdig nå. De har malt bilde, hvorfor skal de snakke om det. Så det er noe jeg jobber med, men jeg føler ikke at det har vært spesielt vellykket. Men jeg tror det er mer i skolens kultur. Det er ikke bare i KH- timen at utfordringen ligger (3A).

Utsagnet til lærer 3A kan synes som en etterspørsel etter en holdningsendring, en støtte til å kunne bruke mer tid til refleksjon og vurdering. Eller et ønske om en endring av nåværende skolekultur, som gir liten plass til elevenes refleksjon over eget arbeid. Jeg velger å knytte lærer 3A sitt utsagnet til et av punktene i Evalueringen av kunnskapsløftet (LK-06) som sier at elevene har liten dybdeforståelse i de ulike fagene, hvor KH forstås som et av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Vurdering kan foreslåes å være en av metodene for læreren til å gi elevene en bedre dybdeforståelse i faget. Lærer 3A har tidligere i intervjuet fortalte at han er opptatt av at innholdet, og at de ulike delene i oppgavene til elevene bør ha en sammenheng. Ved å ha utfordringer i og få gjennomført vurdering er det en sjanse for at intensjonen i oppgavens helhet blir borte. Elevene som kan knyttes til skolen hvor lærer 3A arbeidet sa at vurderingen ikke ble knyttet opp mot mål, men at den var mer basert på egenvurdering, hvor de avgjorde selv når arbeidet var

godt nok utført. De fikk hjelp når de trengte det, men lite veiledning på forbedringspotensialet (3E1, 3E2). På lik linje med uttalelsene fra elev 1E1 og 1E2 virker vurderingsdelen av undervisningen ustrukturert og tilfeldige og samsvarer med det lærer 3A signaliserer i sin uttalelse hvor han opplever vurderingsdelen i faget som lite vellykket.

Samarbeid mellom lærere på den enkelte skole om en totalvurdering av elevenes arbeider er nesten uten unntak fraværende i uttalelsene fra lærerne. 1B og 1C fortalte begge at de ikke samarbeidet med noen når de vurderte elevenes oppgaver. Lærer 1A mente at det i løpet av noen år har skjedd en dreining innen vurdering i KH-faget. Tidligere samarbeidet lærerne og leverte en skriftlig vurdering av elevenes kunnskaper, progresjon og mål i KH til kontaktlærer i forkant av utviklingssamtalene. Nå var oppmerksomheten kun rettet mot de fagene som er underlagt Vurdering for læring (VFL)⁶ i norsk, matte, engelsk og naturfag og som knyttes til PISA testene. Gjennom 1A sin videre forklaring tyder det på at elevene fikk veldig ulik tilbakemelding "[...] vi sier i fra hvis det er noen som er veldig bra eller veldig elendig dårlig, så sier vi fra til kontaktlærer og putter det på skriftlig vurdering, men det er liksom unntaket" (1A). På bakgrunn av dette sa hun at hun trodde KH fagets status var svekket. De estetiske fagene kommer i skyggen av de teoretiske fagene, og faget blir fort nedprioritert og glemt dersom det ikke blir nevnt i utviklingssamtalene som elevene har med skolen to ganger i året. 1C supplerte med at det var viktig for elevene at de fikk konstruktiv tilbakemelding i arbeidsprosessen som motivasjon for å nå målene.

2A fortalte om en ulik praksis blant KH lærerne ved sin skole når det var snakk om vurdering av elevene. Han fortalte om en inndeling av KH-faget hvor han definerte sløyd, tekstil og keramikk som mer praktiske enn tegning. Han fortalte videre at det er noe dialog mellom lærerne om vurdering i de praktiske delene av faget som da omhandlet sløyd, tekstil og keramikk, men at det ikke var vurdering i tegning. Dette tolker jeg som at elevene får vurdering i deler av faget, og at det er opp til hver lærer å gi vurdering i de

⁶ VFL: "Den nasjonale satsingen har pågått siden 2010. Det overordnede målet for satsingen har vært at skoleeier, skoler og lærebedrifter/opplæringskontorer skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål" (Utdanningsdirektoratet, udatert b).

emnene de underviser i. Det virker ut fra 2A sine utsagn som om det er uklarerheter blant de som underviser i KH-faget om hvordan elevene skal vurderes i de ulike delene av faget. Hvilke årsaker som ligger til grunn for den ulike tilnærmingen til vurdering, sier informanten ikke noe om. Noe av det 2A skisserer kan mulig knyttes til Kjetil Sømoe's argumenter om at KH-faget "[...] kan forstås som et tverrfaglig felt, der ulike tradisjoner med vidt forskjellig fagforståelse og spesialiserte språk møtes rundt det skapende arbeidet i materialer" (Sømoe, 2013, s. 13). Videre argumenterer han for at de ulike tradisjonene innen håndverksfag og kunstfag begge har en viktig plass i KH-fagets innhold, men at det vil styrkes faget dersom det ansettes lærere med fordypning og spesialisering innen de ulike delene av faget. I dette ligger det også mulig tanker om at de ulike fagtradisjonene har ulik tilnærming til vurdering. Lærer 2A vektlegger også et interessant aspekt hvor det kan se ut til at mangel på samarbeid kan ligge under som en mulig årsak til de tilfeldige vurderingsformene når han sa: "[...] det er et ikke prioritert fag sånn sett, så det er ingen som på en måte gjør noe med det da" (2A).

Lærer 3A, som er fra en annen skole, fortalte at det for noen år tilbake, før han tok videreutdanning, var lite samarbeid om vurdering av elevene og elevarbeider i KH faget. Han mente at en av grunnene til det var at lærerne som tidligere underviste i KH-faget hadde veldig ulik tilnærming til undervisning i faget, noe som resulterte i at man jobbet mye alene. Det kom ikke frem hva ulikheten i tilnærming bunnet i, men det kan tolkes som at kompetanse og holdning til faget var ulik og en mulig brems for å få til en god helhetlig vurderingsform rundt eleven. Videre påpekte han at det var mye større muligheter i dag, med nye kolleger med en mer lik til nærming til undervisningen, og bedre samarbeid. Han refererte videre til det året han tok Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU) hvor de arbeidet mye med vurdering, og fant det veldig nyttig. "[...] det er noe som jeg ønsker å kunne gjøre, sette oss ned å se på arbeider, men det er et tidsspørsmål. At det er veldig, veldig stramt og veldig lite tid" (3A).

Det som er felles for lærernes beskrivelser av hva som kjennetegner en god KH-oppgave kan knyttes til ulike epistemologiske perspektiver som refererer til deler av fagets historie og praksistradisjoner. Alle lærerne er opptatt av at elevene skal tilegne seg en form for basiskunnskaper i KH-faget som kan knyttes til Lutnæs sitt Perspektiv II: Formalestetisk oppdragelse. I tillegg har lærerne andre synspunkter som kan knyttes ulike fagsyn fordelt på: Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller som er synlig i

refleksjonene til lærer 1B og 2A, Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk er kun synlig i lærer 1A sin refleksjon, og Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør som kun er synlig i lærer 3A sine refleksjoner (Lutnæs 2011). Det fremkommer ikke i lærernes refleksjoner hvorvidt det er diskusjoner i praksisfellesskapet rundt de ulike fagsynene og hvordan det blir tatt hensyn til i presentasjon av oppgaver for elevene. Wenger mener man må tenke nøye over eget fagsyn og hvilke innvirkning det kan ha på hvordan vi legger planer for læring (Wenger, 2004).

Det er noe ulikt hvordan lærerne presenterer oppgaver og arbeider med mål for elevene. Her mener jeg å kunne knytte paralleller til lærernes didaktiske refleksjoner i delkapittel Tema 1: Fagdidaktikk, hvor jeg beskrev uklarheter i lærernes definisjoner av fagets intensjoner gjennom begrepene hva, hvordan og hvorfor. Elevene forstår mål for undervisningen som knyttet til et ferdig produkt. Det ligger en usikkerhet om lærernes intensjon med mål for undervisningen presenteres tydelig for elevene i forhold til det elevene oppfatter. Muntlig vurdering ser ut til å være den mest vanlige formen for hvordan elevene i oppsummeringer reflekterer over egne kunnskaper. Det synliggjøres generelt lite systematikk og oppsummert refleksjon rundt de ulike aktivitetenes læringspotensial. Det faktum at det brukes lite tid til avrunding og oppsummering av de ulike aktivitetene, bidrar videre til at de ulike aktivitetenes intensjon blir uklare for elevene, og det etableres en svak relasjon mellom å gjøre noe og lære noe. Det kan se ut som at elevene oppfatter vurdering mer som korrigerende, hvor de ser på lærerens vurdering som hjelp til å ferdigstille et fint produkt, mer enn å delta i refleksjon i og gjennom egen arbeidsprosess. Det kommer frem ganske entydige svar fra lærerne om at det sjelden gis en sluttvurdering av elevenes produkter. Der samarbeid om vurdering av elevarbeider er ønskelig men ikke gjennomføres legges tid, mangel på kommunikasjon og organisering av faget til grunn som forklaring. En må kanskje spørre seg hvilken funksjon vurderingsarbeidet skal ha i undervisningen, dersom vurdering er med på å definere og konstruere innhold i KH-faget.

Tema 4: Kontinuitet og repetisjon

Gjennom min praksis har det vært viktig å tenke kontinuitet og repetisjon i planleggingen av innholdet i de lokale læreplanene, for gradvis å utvide elevenes forståelseshorisont. Ut

fra mine erfaringer og slik jeg tolker og forstår LK-06, vises det til en kontinuitet hvor kompetansemålene innenfor hvert hovedområde bygger på hverandre etter 2.-, 4.-, 7.- og 10.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mine tanker er derfor at vi bør planlegge faget helhetlig gjennom skoleløpet fra 1.-10.trinn for å gi elevene kontinuitet i tilegning av kunnskaper og ferdigheter. Med dette bakteppet stilte jeg spørsmål til lærerne om hvordan de tenker kontinuitet i kunnskapen for elevene, og hva det har å si for innholdet i den lokale læreplanen ved deres skole (Spørsmål 6, vedlegg 2). Samtidig velger jeg å trekke inn begrepet repetisjon, som jeg ser på som en viktig metode i læringsprosessen, hvor begrepet kan kobles til en dybdeorientering i faget med refleksjon i og gjennom handling som sentralt. Her argumenterer jeg for en økning av kunnskapsforståelsen gjennom repetisjon. Sennet snakker om at gjentagelsen har en indre logikk hvor den fysiske konsentrasjonsevnen følger sine egne regler. Kunnskap opparbeides gjennom gjentagelse av handlinger, slik lærer man av gjentagelsen (Sennet, 2009). Med tanke på oppøving av ferdigheter over tid kommer erfaringen og kunnskapen, og på denne måten ser jeg en sammenheng mellom de to begrepene repetisjon og kontinuitet. Som en tankevekker før refleksjonene i dette kapitlet kan det vises til i Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006 at forskerne finner mye overflatelæring i de ulike fagene, og de ser få spor av opplæring som fremmer elevenes dybdeforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Lærer 1C startet med å fortelle at de jobbet mye med repetisjon og nevnte spiralprinsippet som en viktig faktor, som kan sees på som en anvendelse av den hermeneutiske spiral i praktisk undervisningssammenheng (Gadamer, 1999). Ideen om spiralprinsippet har godt feste i skolen, og handler i utgangspunktet om å utvikle forståelseshorizonten ved å bygge det nye på tidligere erfaringer, hvor oppgaven kan gjentas flere ganger ved å øke vanskelighetsgraden i takt med elevens alder og kunnskaps erfaring (Imsen, 2005). En kritikk av bruk av spiralprinsippet kan være at dersom det anvendes på en måte hvor det avsettes for kort tid til aktiviteten, slik at sammenhengen i oppgavene blir borte, blir resultatet kun løsrevne kunnskapsdeler som ofte er det motsatte av intensjonen (Imsen, 2005).

Det blir repetisjon hele tiden egentlig [...] for det er ikke mange timer i løpet av uken så da er vi nødt til å dra frem hva vi gjorde i fjor, hva vi gjorde i forfjor, hva vi gjorde i forrige time, hva vi gjorde gangen før der. Hvis det har noe med det vi driver med. Så det er det du på en måte kan bygge på da, og kjenne elevene og vite hva de har gjort (1C).

I lærer 1C sitt utsagn kan det se ut som repetisjonsdelen i faget praktiseres mest muntlig, og ikke gjennom refleksjon og repetisjon i den praktiske delen av arbeidet. Her trekker lærer 1C på den ene siden inn tidsaspektet og antall timer i faget⁷, og vektlegger det som argument for å måtte repetere, som tilsynelatende kan være med på å gi repetisjon som handling et negativt rykte. På den annen side fremmes betydningen av repetisjon som metode for refleksjon over erfart kunnskap som utgangspunkt for nye oppgaver, og opprettholdelse av kontinuitet i undervisningen. Lærer 1B la til at det er en stor fordel for kontinuiteten i faget å kjenne elevene godt. ” Det handler om at du har hatt elevene før også. At du kan vise tilbake til noe” (1B). I disse refleksjonene kan det se ut som om kontinuitet defineres på to ulike måter. En faglig betydning, hvor kontinuitet kobles til elevenes kunnskap, hvor ny kunnskap bygges på erfart kunnskap. Samtidig knyttes kontinuitet til lærerressursen, hvor samme lærer har elevene over flere år som gir både elever og lærere en fordel i prosessen, hvor en gjensidig forståelse og trygghet vektlegges. Når lærer 1A, 1B og 1C tidligere i intervjuet snakket om sine styrker i faget kom de inn på hva de vektla i innføring av nye oppgaver, noe jeg ser som relevant å ta med i forbindelse med begrepet repetisjon. 1A henvendte seg til 1C:

1A: [...] du er veldig flink til å tenke på sånn [...] hvor viktig det er egentlig å lære alle de formelle tingene.

1C: Mmm

1A: Og det er jeg helt enig i. Mens noen ganger så tar iveren over for min del.

1C: Latter

1A: Ja, at det er litt kjedelig å øve.

1C: Jeg er grundig i starten ja.

1A: Litt det der med å tre i en nål eller hva det er for noe.

1C: Er nok mye nede på det elementære først.

1A: Ja, du er det.

1B: Du er jo helt rå. Du merker jo at de elevene som har hatt deg setter seg jo bort til symaskinen med en gang og trer. Litt kult å se det.

⁷ Timetallet elevene har i KH-faget fra 1.-10 trinn vises i Figur 1, i Kap. Oppgavens kontekst i hovedkapittel 1. Introduksjon til undersøkelsesfeltet.

Gjennom denne dialogen uttrykker lærer 1A og 1B beundring for lærer 1C sin måte å arbeide på. Jeg velger å tro at dette er en helt selvfølgelig metode å benytte for lærer 1C som kan knyttes til hennes formelle kompetanse, hvor hun har bakgrunn som faglærer i kunst og håndverk (Figur 4), som er en treårig lærerutdanning med all oppmerksomhet på fagområdet Kunst og håndverk. I lærer 1C sin formidling ligger det implisitt en form for kontinuitet og repetisjon som synliggjøres i elevenes kunnskaper. Disse holdningene til formidling og læring hvor formalestetiske prinsipper er vel forankret i hennes utdanning kan knyttes til Lutnæs sitt *Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller* hvor undervisningen knyttes til praktiske ferdigheter som kan nyttes i arbeid og i hjemmet. Modellkopiering av lærerens modeller, arbeidsdisiplin samt kognitive og motoriske ferdigheter var viktig (Lutnæs, 2011). Elev 1E1 og 1E2, som tidligere har gått på skolen som 1A, 1B og 1C underviser på, var enig i at repetisjon var viktig: ”Man blir jo bedre for hver gang” (1E2). Dette kan forstås som at elevene mener det ligger et læringspotensial i repetisjonshandlingen. De fortalte videre at mye av det de hadde lært på barneskolen var nyttig og overførbart kunnskap til ungdomsskolen, men at det varierte noe innenfor hvert emne: ”Nå som vi har begynt med topunktperspektiv, det hadde vi aldri hatt før [...] for eksempel sløyd så synes jeg at jeg mestret det veldig bra, fordi vi hadde gjort det veldig godt og grundig på barneskolen ” (1E1). I dette utsagnet gir eleven uttrykk for to ulike innganger til oppgaveløsning, hvor det i forbindelse med topunktperspektiv savnes erfaringer for å løse oppgaven, mens det i sløydoppgaven oppleves mestring på et annet nivå, grunnet elevens erfarte kunnskaper. Jeg forstår det som at begge erfaringene kan knyttes til innholdet i KH-faget på barneskolen, som gjennom elevens refleksjon viser at noe av innholdet ikke samsvarer med det eleven møter på ungdomsskolen.

Lærer 2A snakket om at det naturlig ble en del repetisjon, men at de fleste husket hva de hadde lært og hva de skulle gjøre videre.

Men at vi tar frem igjen og repeterer de samme tingene er ikke så veldig vanlig. Jeg synes vanligvis kanskje på grunn av tidsbruken at vi har...føler at det er ganske presset fra før den tiden vi har til rådighet. Men det blir jo en del repetisjon over årene. De får jo prøvd seg om igjen og om igjen og det er jo...oppgavene blir noe vanskeligere for hver gang selv om de arbeider med samme emne [...] (2A).

Det lærer 2A her skisserte kan tolkes som at han også, som lærer 1C, ser repetisjon som noe negativt når det nevnes i forbindelse med bruk av tid. I tillegg synes det som at han

ikke bruker repetisjon bevist som metode i sin undervisningsform, i motsetning til 1C som sa at hun måtte, hvis hun skulle hente frem det elevene hadde lært. Slik lærer 2A reflekterer rundt begrepet repetisjon kan det også settes i sammenheng med spiralprinsippet, hvor han henviste til oppgavens vanskelighetsgrad som stigende i elevenes oppgaver, når de arbeidet innen samme tema. Videre fortalte 2A at det ble lagt opp til en progresjon innen de ulike temaene elevene skulle igjennom i løpet av barneskolen. Det kan knyttes til det han sa om ”at oppgavene blir noe vanskeligere for hver gang” og kan på lik linje med spiralprinsippet tolkes som sammenfallende med begrepet kontinuitet. Begge elevene som kan knyttes til skolen 2A underviser på la vekt på at repetisjon var viktig. De fremhevet først teknikker innen tekstil som strikking og søm: ”Hvordan du skal sy og hvordan du skal strikke, hva du har gjort feil. Det er ganske viktig at du vet. Men jeg tror du trenger like mye i sløyd, hvordan du bruker verktøy og sånn” (2E2). Etter hvert kom også utsagn om at repetisjon og kontinuitet var viktig i andre deler av faget også: ”I 8.klasse skulle vi lage figurer av leire som vi, i hvert fall ikke i min klasse, aldri hadde gjort før. Da ble det veldig vanskelig, for vi visste ikke hvordan leiren reagerte, og hvordan vi skulle forme den riktig. Men hvis vi hadde gjort det flere ganger hadde vi fått mye mer kontroll over leiren” (1E2). Elev 1E2 signaliserer her en utfordring elever i ungdomsskolen kan møte dersom det forventes en forkunnskap i deler av faget de ikke har erfaring med. Krav om måloppnåelse kan virke utopisk og meningen med faget blir mulig svekket.

Lærer 3A trekker frem repetisjon som en viktig del av undervisningen. ”[...] jeg tenker i forhold til mestring, man må ha litt tid til å fundere og så komme tilbake, liksom finne ut av, bruke samme kompetanse, se fremgang” (3A). Dette kan tolkes som at lærer 3A har en annen og mer reflektert holdning til begrepet repetisjon enn jeg ser hos de andre informantene. Han tenker mer langsiktig ved å bruke repetisjon og refleksjon i og gjennom det praktiske arbeidet. Han sier videre:

Jeg synes det er kjempeviktig hvis de skal bygge opp en kompetanse at du skal få sjansen til å gjøre de samme tingene flere ganger, men på ulike nivå. Og det vet vi i forhold til læring også, repetisjon står helt sentralt. I forhold til læring hvis det skal klistre seg på langtidshukommelsen, da må det være repetisjon. [...] Jeg tenker spiralen. Besøke samme sted eller samme fag, eller samme teknikk, eller samme del, eller hva det er, men flere ganger...mere fag (3A).

Både Lærer 1C og 3A nevner begge spiralprinsippet som en innlæringsmetode og en form for repetisjon. Jeg oppfatter det allikevel som at de definerer begrepet noe ulik. Jeg tolker det 1C sier mer som at spiralprinsippet er sammenfallende med kontinuitet hvor nye oppgaver bygger på erfart kunnskap, mens 3A legger mer vekt på refleksjon og mestring i hver enkel del av prosessen, og at det er viktig for at elevene skal bli mer bevist sin kompetanse og faglige utvikling. Lærer 3A sin refleksjon sammenfaller med det Sennet snakker om når det i en fastlåst oppgavesituasjon åpenbarer seg en løsning som har utspring i rutine og repetisjon og hvor erfaring og kompetanse erverves (Sennet, 2009). Svaret til Elev 3E2, som har gått på skolen hvor lærer 3A underviste, sammenfaller med det lærer 3A fortalte om sin intensjon med undervisningen, når han mente at repetisjon var viktig ”for å huske hvordan du skal bruke kunnskapene dine. Det er viktig å repetere for å øve deg i det slik at du ikke glemmer det (3E2).

Det fremgår av lærernes utsagn at kontinuitet og repetisjon er viktige elementer i undervisningen for å styrke elevenes ferdigheter og kunnskaper. Jeg ønsket derfor å knytte kunnskapen og kontinuitet til ungdomsskolens krav, og spurte lærerne om deres valg av innhold i de lokale læreplanene fremmer kunnskap mot kompetansekravene i ungdomsskolen. Alle lærerne i undersøkelsen svarte at det er lite eller ingen dialog med ungdomsskolen når det gjelder samarbeid om faginnhold i KH-planene, eller utveksling av informasjon om elevenes kunnskapsnivå. Lærer 1A fortalte at det er noe samarbeid mellom kontaktlærerne på barne- og ungdomsskolen men ikke noe faglærerkontakt. Lærer 1B sa at ”[...] vi er veldig opptatt av hvilke ferdigheter de må ha, men om det matcher forventningene de har på ungdomsskolen, det vet vi ikke” (1B). Lærer 2A mente at et samarbeid kunne ha hjulpet i planlegging av kunnskapsløpet for elevene” [...] hvis de hadde etterlyst for eksempel at skolen her manglet det og det så hadde det vært lettere å ta hensyn til” (2A). Lærer 3A fortalte også om et ikkeeksisterende samarbeid med ungdomsskolen og la til at det ikke har vært noe forespørsel fra dem. Han henviser til tilbakemeldinger fra tidligere elever hvor de omtaler KH-faget på ungdomsskolen som kjedelig og enkelt med lave forventninger. Det kan være ulike årsaker til elevenes meninger, men jeg velger i denne sammenheng å bruke lærerens henvisning som et eksempelet på hvorfor det bør være en dialog og et samarbeid mellom barneskole og ungdomsskole. Her tenkes et felles engasjement for hva som konstrueres av innhold i de lokale læreplanene i KH, både på barneskolen og ungdomsskole, og som kan skape en bedre kontinuitet i elevenes kunnskapstiligning. Wenger omtaler et felles repertoar som

en felles resurs som skal stå til rådighet for videre engasjement i praksis. Når jeg knytter disse tankene opp mot KH-lærernes utøvende praksis mener jeg å se en begrensning i deres engasjement. Wenger snakker ikke bare om det repertoaret som er konstruert i det enkelte praksisfellesskap, men også om å ta opp i seg ressurser fra andre praksisfellesskap, eller videreutvikle sitt eget (Wenger, 2004). Det er her jeg opplever at praksisfellesskapene ved de skolene jeg har undersøkt innehar begrensninger. Når det ikke er samarbeid barneskolene imellom samt at de i planleggingen ikke ser mot kompetansemålene i ungdomsskolen, tolker jeg dette som en begrensning av videre engasjement. Et praksisfellesskaps repertoar kan slik sett sees på som en begrensning mer enn en utvikling, i forhold til konstruksjon av helhetlige læreplaner, som skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter mot kompetansemålene i ungdomsskolen.

Kan eller bør et etablert praksisfellesskap utvides til også å inkludere KH-lærere på ungdomstrinnet for en bedre forståelse for en felles oppgave? Liv Merete Nielsen og Ingvild Digranes skriver i artikkelen *Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp* om betydningen av kontinuitet i elevenes kunnskaperfering. Med en større oppmerksomhet og en diskusjon om innhold og kvalitet i KH-faget fra et utdanningsnivå til et annet argumenteres det for en bredere designkompetanse som knyttes til både å skape og å forstå artefakter og bilder (Nielsen & Digranes, 2012). På spørsmål til elevene om de opplevde kontinuitet i KH-fagets innhold fra barneskole til ungdomsskolen svarte 2E2: "[...] oppgavene er nogen lunde de samme bare at det er litt høyere "level" her enn på barneskolen" (2E2). Elev 1E2 mente, på tross av opplevelsen med keramikkundervisningen som eleven nevnte tidligere, at KH-faget på barneskolen og ungdomsskolen var koblet sammen, med den begrunnelse at innholdet ikke var så ulikt, og at erfart kunnskap fra barneskolen var nyttig på ungdomsskolen.

På slutten av intervjuet ønsket jeg å rykke tilbake til start og trekke sammen hele innholdet fra kompetanse til kontinuitet i det siste spørsmålet. Her kommer jeg inn på lærernes ønsker for elevene. Hva bør elevene sitte igjen med av kunnskaper og ferdigheter etter lærerens valg av innhold i- og formidling av faget (Spørsmål 6, vedlegg 2, siste delspørsmål)? Lærer 1B og 1C hadde sammenfallende meningen om at grunnleggende ferdigheter i faget er viktig.

Litt sånn som gjør at du klarer et minimum av praktiske ting. Samtidig tenker jeg at det å kunne gå på en utstilling å ha noen sånne ferdigheter i bakhodet om hva er det jeg ser og hva skal jeg se

etter... bruke øynene i forhold til kunst. Det tenker jeg på er viktig, eller gjenstander også ikke sant. Morsomme prosjekter med tannbørste blant annet. Tenker at de elevene, håper ikke de ser på en tannbørste som bare en tannbørste men at man har et prosjekt som gjør at bruksgjenstander blir noe annet enn bare å være en ting man bruker. Det ligger tanker bak. Håper jeg (1B).

I 1B sitt utsagn trekkes det frem tanker om et KH-fag hvor innholdet speiler betydningen av kunnskaper og refleksjoner over oppgaver og arbeidsprosesser som kobles til et forbrukerperspektiv. Denne refleksjonen kan knyttes til Lutnæs *Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør*, hvor undervisningen fokuserer på å legge grunnlaget for et kritisk reflekterende og deltakende menneske (Lutnæs, 2011). Lærer 1A fikk ideer om større vurderingsoppgaver for elevene når lærer 1B nevnte prosjekt tannbørste. Hun mente det var viktig å øve opp elevenes vurderingskompetanse både muntlig og skriftlig som en grunnleggende ferdighet. Det ser jeg som sammenfallende med deler av formål med faget som sier:

Det legges vekt på personlig utvikling gjennom kunnskap som er viktig forutsetning for visuell kommunikasjon og deltakelse i demokratiske prosesser. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på forskjellige nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Lærer 2A sa at hans største ønske var at elevene er ”runde” i ferdighetene. I forhold til det han fortsatte å si tolker jeg det som han mener allsidige. Han sier videre:

[...] og at de kan det meste vil jeg si, kanskje ikke alt om alt, men de kan det meste om de emnene vi har vært igjennom [...] for eksempel at de i sløyd bruker alle mulige forskjellige verktøy. De vet hvordan det fungerer og vet hvordan de skal bruke det. Det er jo de to jeg liker best da selvfølgelig, sløyd og keramikk og er mest nøye på det (2A).

I utsagnene til både lærer 1B og 2A ble det vektlagt et ønske om en bredde i ferdigheter og kunnskaper for elevene. Et ønske om en forståelse av fagets kvaliteter både innenfor kunstdelen og designdelen kommer til syne i 1B sitt utsagn. Av Figur 4 kan vi se at læreren underviser i alle deler av faget som kan ha en sammenheng med 1B sin refleksjon. Lærer 2A, har som han har påpekt tidligere i intervjuet, og som vi kan se av Figur 4, mest kompetanse i og liker sløyd og keramikk, slik at hans prioriteringer og kunnskapsfokus for elevene knyttes til de delene av faget. Ved sin deltagelse i et praksisfellesskap med andre KH-lærere på skolen er emnene innen KH-faget fordelt slik at elevenes læring sikres gjennom kunnskap i flere emner.

Lærer 3A har gjennom hele intervjuet gitt uttrykk for at det elevene skal lære må ha en mening og knyttes til en kontekst. Han reflekterte rundt sine intensjonen med faget, og ønsker om kunnskaper for elevene:

Jeg tror det aller viktigste er å sitte igjen med en følelse av at dette kan jeg, dette er interessant og dette er meningsfylt. Uansett hva det er som gjør at jeg har en holdning til det visuelle og til kunst og design og arkitektur. Det er noe de ønsker å finne ut mer om... *blod på tann* (3A).

Lærer 3A snakker gjennom intervjuet mye om motivasjon, mestring og meningsfullt arbeid som ramme for KH-undervisningen. I sitatet over la han i tillegg vekt på å vekke elevenes nysgjerrighet for KH-faget. Han ga et bilde av hvor viktig det var å gi elevene tro på seg selv og sine refleksjoner slik at de kunne bruke kunnskapene sine i videre arbeid. Jeg mener her å kunne trekke paralleller til Bengt Molander, som i Schöns ånd argumenterer for å være tilstede i aktiviteten, eller gi aktiviteten man holder på med oppmerksomhet (Molander, 2006). Når lærer 3A sa at han håpet å ha gitt elevene nok kunnskaper til at de ønsket å finne ut mer forstår jeg det som at nysgjerrighet kan være et godt utgangspunkt for å gi aktiviteten oppmerksomhet.

Med lærer 3A sine ord i minne vil jeg presentere hva elevene mente om KH-faget som kunnskapsfag. Elevene har til nå reflektert over innholdet i KH-faget på barneskolen gjennom spørsmål som omhandler blant annet undervisningens innhold, mål, vurdering og kontinuitet. I svarene må det tas høyde for at elevene kan relatere svarene sine til erfaringer fra hele skoleløpet, og ikke bare erfaringer fra barneskolen, når de nå er elever i 10.klasse. En av elevene ved skole 1 mente at KH-faget kunne sees på som et kunnskapsfag dersom man skulle bli noe innenfor KH. Eleven kommenterte videre at hun ikke var så flink i KH, så hun var usikker på om hun fikk bruk for det hun hadde lært (1E1). Elev 1E2 mente at man hadde bruk for flere av kunnskapene og ferdighetene: ”Man har jo bruk for å lære å sy, man har bruk for å lære å strikke, tegne og sånn. Men noe av det litt mer innviklete...jeg tror ikke jeg får bruk for keramikk for eksempel” (1E2). Elevenes ulike meninger om KH-fagets betydning som kunnskapsfag kan ha ulike forklaringer. Hvorvidt man opplever mestring i faget kan avgjøre om du ser faget som nyttig. Lærerens didaktiske valg og formidling, samt grundighet og dybdeorientering i faget kan tydeliggjøre fagets muligheter. I elevenes uttalelser knyttes kunnskapen kun til materialer og teknikker uten at læringen settes i andre sammenhenger. Med tanke på målene for KH-faget forankret i LK-06, hvor det forventes en utvikling på ulike nivåer fra

personlig vekst til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv, mener jeg å se lite antydning til det. Elevene fra skole 2 mente at KH-faget var mest kosefag og litt kunnskapsfag. De knytter begrepet kosefag til barneskolen, og mente det ble mer kunnskapsfag på ungdomsskolen da det ble stilt krav om en skriftlig del til oppgavene, og karakterer på besvarelsen. Videre mente elev 2E2 at lærerens kompetanse og formidlingsevne var viktig: ”Det kommer helt an på læreren syns jeg, for lærerne gir helt forskjellige oppgaver. Jeg tror de undervurderer eleven ganske mye. Mange klarer i alle fall mye mer” (2E2). Det gis i svaret til 2E2 hentydninger om at KH-læreren kanskje ikke har differensiert undervisningen nok tilpasset de ulike nivåene i klassen. Ved skole 3 mente begge elevene at KH-faget var et kunnskapsfag. Elev 3E1 mente de fikk en del erfaringer når de konstruerte kjøkkenredskaper (pizzahjul og smørkniv) på sløyden, som hadde overføringsverdi til andre områder. Videre ytret han ønske om å kunne velge fordypning i de delene av faget man likte best, for å lære mest mulig, underforstått at det var deler av faget han ikke var interessert i. Elev 3E2 ønsket seg mer undervisning i ”konstruksjon” på barneskolen, noe jeg forstår som design når han forteller at det handler om å lage møbler og interiør, som han mener ”[...] er noe å ta med seg videre i livet” (3E2). Gjennom elev 3E1 og 3E2 sine refleksjoner kan det se ut som at mer fordypning kan øke interessen for KH-faget. Fordypning gir økt kunnskap og på den måten en større forståelse av fagets verdi i et større samfunnsperspektiv.

Gjennom fokus på begrepene kontinuitet og repetisjon har lærere reflektert over hvordan de vektlegger repetisjon som formidlingsverktøy i deres undervisning, og hvordan de tenker kontinuitet i kunnskapen for elevene. Jeg har vist til at alle lærernes definisjon av begrepet repetisjon kan knyttes til spiralprinsippet, hvor ideen er at oppgaven kan gjentas flere ganger ved å øke vanskelighetsgraden i takt med elevens alder og kunnskaps erfaring. Det viser seg ellers at lærerne har noe ulike meninger om hvorfor de benytter repetisjon som metode, og som kan knyttes til tidsbruk og fordypning i faget. Lærernes definisjon av begrepet kontinuitet vektlegges to betydninger. Først i betydningen av kontinuitet i elevenes kunnskapsbygging hvor ny kunnskap bygger på erfart kunnskap, og videre i betydningen kontinuitet i lærerressursen, hvor samme KH-lærer følger elevene over flere år. Selv om lærerne er opptatt av kontinuitet i faget er det ikke faglig oppfølging eller samarbeid mellom lærerne på barneskolens mellomtrinn og lærerne på ungdomstrinnet. Elevene bekrefter lærernes syn på repetisjon som viktig for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Elevenes uttalelser viser at det er kontinuitet i

enkelte emner innen KH-faget fra barneskolen til ungdomsskolen, men elevene ser først når de skal nå kompetansekravene på ungdomsskolen at de savner en dypere fagkunnskap i enkelte emner. Elevene mente at HK-faget var mer et kosefag på barneskolen og et kunnskapsfag på ungdomsskolen, da kravet om skriftlighet og karakterer endret fagets posisjon.

4 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

Målsettingen med masteroppgaven har vært å gi et innblikk i innholdet i KH-faget på barneskolens mellomtrinn, med refleksjoner over fagets helhet og verdi, og om mulig bidra med tanker om utvikling fra et *er* til et *kan/bør* perspektiv. Det var derfor viktig å intervju lærere som underviser i KH-faget med deres undervisnings- og planleggingserfaring, nære tilknytning til elevene og kjennskap til skolens strategiske planer. Det var også viktig å trekke inn elevenes erfarte nivå med tanke på deres møte med ungdomskolens kunnskapskrav. Jeg har foretatt intervju både i hele- og deler av KH-lærernes praksisfellesskap på de respektive skolene, samt av elevgrupper som tidligere har gått på disse barneskolene. En kan vurdere om dette utvalget er representativt, og om bildet som konstrueres er helhetlig. Gjennom KH-lærernes valg, elevenes refleksjoner over erfart kunnskap, mine erfaringer som KH-lærer samt Wengers teorier om praksisfellesskap vurderer jeg at undersøkelsen samlet har gitt et grunnlag for tolkning og drøfting.

For å kunne tegne et bilde av KH-fagets innhold og hvorfor det er slik det fremstår på tre utvalgte barneskoler, argumenterer jeg for at det har vært nødvendig å undersøke i bredden. Mange faktorer påvirker de lokale læreplanenes innhold, og med en intensjon om å se en helhet i konstruksjonen har jeg valgt å belyse problemstillingen gjennom temaer som *fagdidaktikk*, *lokale læreplaner*, *kunnskap* og *eleven* samt *kontinuitet* og *repetisjon*. Med utgangspunkt i fagdidaktikkens hva og hvorfor, samt lærernes refleksjoner over spørsmål fra de ulike temaene, forsøker jeg å vise hvilke valg lærerne har tatt når de tenker innholdet i de lokale læreplanene, og kunnskap for elevene. Gjennom drøfting og refleksjon vises det til mulige forklaringer på valgene, hvor jeg har forsøkt å belyse de utfordringene som viste seg i lærernes utsagn.

Lærernes valg av innhold i de lokale læreplanene reflekteres først og fremst gjennom deres fagkompetanse med det spesifikke emneområde den innehar, samt syn på læring. Jeg har pekt på at KH-lærerne har fått lite eller ingen tilbud om etter- og videreutdanning i KH. Praksisfellesskapenes ulike definisjoner av fagdidaktikk synliggjøres gjennom deres repertoar, og viser et fagfelt med ulike tanker om KH-fagets innhold. Skolers interne organisering samt skolelederens holdninger til faget ser ut til å påvirke graden av engasjement hos den enkelte lærer. Ved den enkelte skole samarbeider KH-lærerne om å

konstruere de lokale læreplanene, og det vises ulikheter med hensyn til kontinuitet og kvalitet i samarbeidet. En felles holdning om betydningen av formalestetiske kunnskaper ser ut til å være felles for alle lærerne, noe som også bekreftes som nyttig av elevene. Lærernes presentasjoner av mål for undervisningen ble ikke oppfattet av elevene som tydelige, de sa allikevel at de hadde lært en del på barneskolen hvor noe var nyttig kunnskap på ungdomsskolen. De fleste betegnet faget allikevel KH-faget på barneskolen som et kosefag. I de ulike praksisfellesskapene er det ingen felles strategi blant lærerne om en helhetsvurdering av elevens arbeider. Tid forstås som den største utfordringen for gjennomføring av god planlegging og samarbeid, hvor det kan se ut som utfordringen er størst hos lærere som underviser i flere fag. Hvordan skal KH-faget fremstå helhetlig når lærere som underviser i faget mangler tid til samarbeid, og man vet at fagets praktiske egenart stiller krav om tid til utvikling og utprøving? Begrepet kontinuitet beskrives gjennom to definisjoner, en tilknyttet faginnhold og en sett i sammenheng med lærerressursen. Repetisjon er representert i undervisningen hos alle lærerne, men har ulik verdi som metode. Valgfriheten som ligger i LK-06 med åpning for metodefrihet og valg av innhold oppleves ikke bare positivt av lærerne. Det ser ut til at de lærerne med høyest kompetanse i faget er mest positive til LK-06. Tydeliggjøres det her et behov om etter- og videreutdanning som gjør lærerne bedre rustet til å møte kravene om en faglig bredde slik LK-06 fremstår? Empirien viser at det er ingen av lærerne som i sin planlegging tenker over om den kunnskapen de formidler retter seg mot kompetansekravene elevene møter i ungdomsskolen. Hvordan skal kontinuiteten i kunnskapen opprettholdes uten samarbeid KH-lærere imellom barneskolene imellom og mellom fra barneskolene til ungdomsskolene?

Med en beskrivelse av fem KH-læreres konstruksjon av lokale læreplaner blir et KH-fag med ulikt faginnhold synlig. KL-06 som en målstyrt plan overlater til den enkelte skoles KH ressurser i lærernes utvelgelseskompetanse å konstruere innholdet i KH-faget. Fra skole til skole kan dette gi utslag i store forskjeller i erfarte kunnskaper og ferdigheter hos elevene. For en ungdomsskole som mottar elever fra flere barneskoler byr dette på utfordringer for både elever og lærere. Elever med lite fagkunnskap vil ha utfordringer med å nå kompetansemålene, samt at lærerne vil få utfordringer i å tilpasse undervisningen til elevenes ulike forkunnskaper. Et fag som viser seg med store ulikheter i kunnskapsinnhold fra skole til skole kan gi signaler som et useriøst fag uten helhet og verdi.

Selv med et kritisk blikk på innholdet i KH-faget på barneskolens mellomtrinn viser undersøkelsen mye god og gjennomtenkt undervisning. Jeg har allikevel forsøkt å se etter muligheter for nytenkning og utvikling, for å styrke fagets helhet og verdi. Hvordan kan vi gi faget den oppmerksomheten som må til for å løfte fagets kvalitets- og kunnskapspotensiale? Temaer som *samarbeid* og *felles repertoar* er områder som trenger mer oppmerksomhet for å kunne utvikle fagets kunnskapspotensiale. Med Wengers teorier om praksisfellesskap som verktøy bør det settes søkelys på hvilket potensiale aktivitet i et praksisfellesskap har for å kunne utvikle innholdet i KH-faget. Kontinuitet i kunnskapsbygging fordrer god planlegging og samarbeid mellom de som underviser i KH ved den enkelte skole og skoleslagene imellom. Et godt eksempel på hvordan et praksisfellesskap kan fungere er hvordan lærerne i gruppeintervjuet utviklet seg som praksisfellesskap gjennom intervjuet. Et gjensidige engasjement tydeliggjøres gjennom mulighet for meningsutveksling som genererer nye ideer.

5 PRAKTISKESTETISK ARBEID

Gjennom refleksjon og tolkning av empiri er det konstruert en beskrivelse av innholdet i KH-faget, hvor jeg på bakgrunn av denne konstruksjonen reflekterer over hvordan og hvorfor en kan og bør styrke elevenes kunnskaper og ferdigheter i KH-faget. Ved å fokusere på begrepene repetisjon, refleksjon og kontinuitet som fagdidaktisk tilnærming ønsker jeg, i den praktiskeestetiske dokumentasjonen, å sette fokus på betydningen av dybdekunnskap i KH-faget. Med dybdekunnskap mener jeg å arbeide med samme teknikk og materiale over tid, hvor refleksjon gjennom prosessen gir mulighet for utvikling og ny kunnskap. I denne delen av oppgaven viser jeg mine intensjoner med de praktiskeestetiske valgene, ved å først å snakke om overføringsverdi til skole og undervisning og videre om mitt praktiskeestetiske arbeid.

Innenfor KH-faget er det et stort repertoar å ta av når teknikk og materiale skal velges for det praktiskeestetisk arbeid. Jeg har valgt å arbeide med broderi, hvor jeg i ulike arbeider med håndbroderi viser kontinuitet i en prosess hvor repetisjon og refleksjon ligger implisitt. ”Broderi er å dekorere et bunnstoff ved hjelp av nål og tråd. Du fester tråden til bunnstoffet på forskjellige måter ved å stikke den opp og ned. Før du syr tråden ned, kan du slynge den, vri den eller splitte den for å skape varierte overflater” (Skjeggstad, 1996, s. 10). Som faglærer i KH har jeg valgt en teknikk som, etter min erfaring, sjelden er en del av fagets repertoar. Det er mulig broderiet har et dårlig rykte som gammeldags og mønsterbundet, og derfor lite brukt som teknikk og uttrykk i skolen. Broderi har sitt utspring i nytte og flid, hvor teknikken ble brukt til å sette sammen stoffbiter til klær og andre bruksgjenstander. Nå er det mer et overskuddsfenomen, hvor tanker og ideer kommer til uttrykk gjennom estetiske virkemidler i personlige uttrykk (Skjeggstad 1996). Da teknikken bygger på gamle tradisjoner forholder jeg meg til det som har vært, noe både Spord Borgen og Tin vektlegger i sine syn på kunnskapsutvikling. Jorun Spord Borgen oppsummerer i sin artikkel *Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv* betydningen av å finne balanse mellom individuell utvikling og videreføring av håndverkstradisjoner (Borgen, 1995). Mikkel B Tin snakker om situasjoner og prosesser som innehar spilleregler, men ikke strengere enn at spillerommet inviterer til individuelle tolkninger mot ny kunnskap (Tin, 2011). Broderi er en langsom prosess hvor det kan ta tid å komme frem til et resultat. Slik sett kan arbeidsprosessen

inneha en form for meditativ funksjon, som kan ha positiv innvirkning på læringsprosessen ved at en god flyt i arbeidet opprettholdes.



Eksempler på dagbokbroderier (Egne foto).

Tanken er at de erfaringene jeg gjør meg i mitt praktiskeestetiske arbeid kan overføres til elevene og undervisningssituasjonen, for å utvikle deres ferdigheter og kunnskaper gjennom refleksjon i og over egen prosess ved bruk av håndbroderi som virkemiddel. LK-06 er en åpen plan med frihet for KH-læreren til valg av innhold og metode knyttet til kompetansemålene på de enkelte trinn (Kunnskapsdepartementet 2006). Sentralt i faget står praktisk skapende arbeid i verkstedene hvor kunnskap om form, farge og komposisjon fordrer utprøving og fordypning som er avgjørende for å utvikle produkter og visuelle fremføringer. I tillegg til å bli kjent med ulike materialer og teknikker er utvikling av kreativitet og håndlag fra det enkle til det mer avanserte viktige dimensjoner i faget. Det er ingen av kompetansemålene i LK-06 som kan knyttes direkte til det å brodere, men med rom for tolkninger og fagdidaktiske valg kan bruk av broderi knyttes til ulike kompetansemål. Som eksempel står det etter 4. årstrinn under hovedtema design at et av målene er å lage enkle gjenstander gjennom å strikke, veve, filte, **sy**, spikre og skru i ulike materialer. Samtidig står det at en skal bruke enkle **håndverktøy** i arbeid med **tekstil**, leire, skinn og tre. Når jeg har valgt håndbroderi legger jeg vekt på at det innebærer muligheter for både å oppøve teknikk- og materialkunnskap, samt muligheten for å uttrykke seg visuelt gjennom ulike tilnæringsmåter. Som en narrativ uttrykksform kan du med nål og tråd også dikte frem visuelle uttrykk med potensiale for progresjon og kontinuitet i et fagdidaktisk perspektiv gjennom hele skoleløpet fra 1.-10.klasse. Repetisjon gjennom å brodere gir også en mulighet for forandring og utvikling, og som

Richard Sennett sier har alt håndverk sitt utspring i en ferdighet det har tatt lang tid å utvikle til et høyt nivå (Sennett, 2009).

Min praktiske arbeidsprosess startet i begynnelsen av mai 2013. Jeg hadde lyst til å arbeide med materialer og teknikker parallelt med den teoretiske delen av studiet, for å starte den praktiske prosessen frem mot avsluttende mastereksamen. Inspirert av Schöns teori om den reflekterende praktikker, ønsket jeg å arbeide i prosess med refleksjon *over og i* handling over en lengre periode (Schön, 1987). Med en Intervensjon (utstilling) på Master 1 i slutten av mai 2013 som første mål bestemte jeg meg for å brodere en dagbok, hvor jeg skulle brodere et motiv hver dag frem til utstillingsdato. Jeg ble inspirert til å uttrykke meg i et dagbokformat etter et besøk på en utstilling med tegnearbeider av Olav Christopher Jensen. Hans måte å arbeide på, hvor tegningene skapte ro og orden ved å ha samme format, og hvor uttrykket i motivene var umiddelbare, ga meg inspirasjon til mine uttrykk (Jenssen 2013). I mine arbeider ved å ”tegne” med nål og tråd valgte jeg en kombinasjon av intuitiv- og analytisk arbeidsmåte, hvor jeg arbeidet direkte i materialet uten mye planlegging i forkant, men med kontinuerlig refleksjon og vurdering underveis (Skjeggestad, 1996). Arbeidsmåten ga meg frihet til å kunne velge motiv ut fra tanker og opplevelser den enkelte dag, hvor jeg i tillegg måtte reflektere over enkelte valg knyttet til komposisjon, estetiske virkemidler, materialer og teknikker. Jeg noterte og skisserte daglig mine opplevelsene i en notatbok for ikke å glemme (små tilsynelatende ubetydelige opplevelser kan være en god ide som motiv i et broderi). Den fungerte som en idebank hvor jeg valgte å brodere det motivet som jeg mente var mest beskrivende for den enkelte dag. Den broderte dagboken har vært et forarbeid og en prosess for videre arbeid med å brodere skisser.

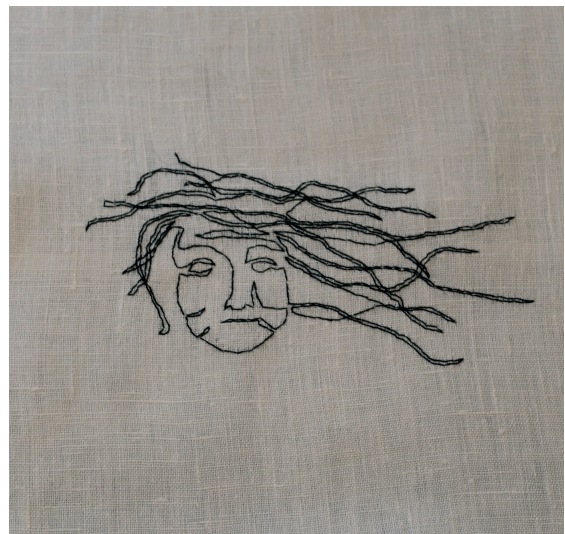
Gjennom egne refleksjoner i arbeid med dagboken samt diskusjoner og samtaler i praksisfellesskap med veiledere og medstudenter søkte jeg å opparbeide nye erfaringer og utvide mitt repertoar innen valgt teknikk. John Dewey sier noe av det samme i sin teori om ”Å gjøre en erfaring”, at det å gjøre en estetisk erfaring sees på som en prosess hvor hele mennesket og omgivelsene involveres (Dewey, 2008). I fortsettelsen av den praktiskeestetiske prosessen var det viktig å opprettholde kontinuitet men ikke som en brodert dagbok. Jeg valgte derfor enkelte virkemidler fra broderiene i dagboken og arbeidet videre med nye uttrykk. Den sammenhengende streken som narrativt element ble valgt hvor ideene til motiv var impulsive. Jeg så en begrensning i bruken av dette

virkemiddelet ved at det ble noe styrende for uttrykket. I de siste uttrykkene i utprøvingen har jeg derfor valgt å kombinere ulike virkemidler for å ha et større repertoar å spille på i formidlingen. Prosessen har slik sett bestått av flere ledd hvor hver del er like viktig med den erfaringen den innehar. Å brodere er en langsom prosess. Man kan ikke skynde seg da faren for å miste erfaring gjør den endelige erfaringen fattig (Schön 1987). Det kan derfor virke som et paradoks at jeg skulle rekke å brodere en dagbok med et motiv hver dag i tillegg til andre sysler.

Ved å bruke broderi som uttrykksmiddel er det en måte å belyse det tema som drøftes i oppgaven. Den broderte dagboken samt andre broderte skisser presenteres som prosess og forarbeid til den visuelle presentasjonen av det praktiskeestetiske arbeidet, og hvor disse delene samlet er min praktiskeestetiske del i denne masteroppgaven.

Bildene på neste side viser et utvalg broderte skisser. De fire øverste bildene er utdrag fra dagboken, og viser fire ulike uttrykk hvor formaleestetiske virkemidler som punkt, linje, form, farge og tekstur er brukt på forskjellige måter i komposisjonen. Dagboksnotater kan være både veldig private og mer som referater fra offentlige hendelser. Jeg har ikke gitt mine dagbokuttrykk titler, men bak hver komposisjon ligger en hverdagslig opplevelse eller hendelse som inviterer til felles refleksjon.

De to nederste er eksempler på videre arbeid med utspring fra dagbokbroderiene hvor streken er tatt i bruk som narrativt element, og motivet er komponert av en sammenhengende strek. Her var utfordringen å komponere uten at streken måtte brytes for å opprettholde uttrykket jeg ønsket.



LITTERATURLISTE

- Alvesson, M & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholm: Universitetservice
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart* (s. 44-61). Notodden: Telemarksforskning.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd.ed). London:Routledge
- Dewey, J. (2008) Å gjøre en erfaring fra Art as Experience. I Bale, K. & A. Bø-Rygg (Red.) *Eстетisk teori - En antologi* (s.196-214). Oslo: Universitetsforlaget
- Digranes I. (2006). *Det doble kjeldespring, Kunst og handverksdidaktikk* (HiOA-rapport nr. 24/2006). Oslo: Høgskolen i Oslo
- Dommerud, T. (2012, 29.oktober). Viser hvor galt det kan gå, *Aftenposten søndag*, s.5.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, G. H. (1999). *Truth and Method* (2nd.ed.). New York: The Continium Publishing Company
- Gulliksen, M.S. (2012). Gode Valg – om læreres utvelgelseskompetanse i kunst og håndverk. *FORMakademisk*, (5)2. Hentet fra: <http://www.formakademisk.org>
- Gundem, B.B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem, B.B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal

- Høgskolen i Oslo og Akershus (udatert). *Oppdrag, etter- og videreutdanning ved Fakultet for teknologi, kunst og design*. Hentet 5. april 2014 fra <http://www.hioa.no/HiOA-kompetanse/Kontakt-oss/tkdoppdrag>
- Isaksen, T.R. (2014, 3. mars) Bedre skole. *Dagsavisen debatt*, s.3
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, O.C. (2013). *Journal Vol. 04. Works on paper 1979 – 2012*. Münster: Buchkunst Kleinheinrich
- Kjosavik, S., Koch, R.H., Skjeggestad, E. og Aakre, B.M. (2003). *Kunst og håndverk i L-97 Nytt fag – ny praksis?* (Telemarksforskningen, Notodden - rapport nr. 03/2003) Notodden: Telemarksforskning
- Kjosavik, S. (2004) Kunst og håndverk – et nytt fag, men ble det nytt? I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring?* (s. 157 - 170). Oslo: Universitetsforlaget
- Korsmo, E. K. & Ansteensen N. (2014, 10.januar) Elever undervises av ukvalifiserte. *Utdanning (1)*, s. 65.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Midlertidig trykt utgave juni 2006) Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006* (Statistisk sentralbyrå nr. 21/2007). Hentet fra: http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lie, C. (2013) *Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/1620>
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, H. A-L., & Aase, L (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ludvigsenutvalget (2014) Hentet fra: <http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/197-2/>
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen.
- Mauren, A. (2006, 28.november). Sløyd faget trues av mer teori, Aftenposten Morgen. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/Sloydfaget-trues-av-mer-teori-6582804.html#.U0f1VUKWejI> (27.1.2014)

- Molander, B. (2006). "Handverk" i bokstavlig och överförd mening. I A.K. Børresen & B. Molander (red.), *Håndverk og Kunnskap* (s.11-24). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk, i går – i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nielsen, L. M. (2014). Sterk selvtillit på fagfeltets vegne. *FORM* (2), s.9.
- Nielsen, L.M. & Digranes, I. (2007, 13-14.september). *User participation – real influence or hostage taking?* Paper presentert på: International conference on Engineering and product design education. Newcastle Upon Time: United Kingdom.
- Nielsen, L. M. & Digranes, I. (2012). Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp. *Techne Series A: Vol 19, No 1* (s.17-24) Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/394/409>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDF.S.pdf>
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: hand og tanke: ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/21/simple-search?query=omtveit>
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*, redigert av N. Forskningsråd. Oslo: Norsk forskningsråd
- Opstad, K. D. (2013). Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærere. *FORM* (5), s.22-23.
- Raaen F.D. & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P.Haug, (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 271-290). Oslo: Abstrakt forlag
- Regjeringen.no/TV (2013, 28. Februar). *Seminar for kunst og kultur for barn og unge* [Nett TV]. Hentet 25.april 2013 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/lyd_bilde/netttv/pressekonferanse4.html?id=715023 (Tid: 00:23 – 00:32)
- Reitan, J.B. (2007). *Improvisation in Tradition. A study of contemporary Vernacular Clothing Design Practiced by Inupiaq Women of Kaktovik*, North Alaska. Oslo: Arkitektur- og designhøyskolen
- Ruud, M. (2013) Vil løfte estetiske fag. *Utdanningsnytt* . Publisert 1.3.13. Hentet fra: <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Samfunn/Politikk/Vil-lofte-estiske-fag/?mode=print>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass

- Sennett, R. (2009). *Håndverkeren - Arbeidets kulturhistorie: Hånd og ånd* (Dansk udgave, Forlaget Hovedland). Viborg: Spesialtrykkeriet
- Sjøberg, S. (red.). (2001). Innledning: Skole, kunnskap og fag I S. Sjøberg (Red.), *Fagdebattikk - Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (s.11- 45). Oslo: Gyldendal
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst. Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringparadigme. *Nytt norsk tidsskrift* (4) (s.418-431)
- Skjeggstad, E. (1996). *Broderi*. Vollen: Tell forlag
- St. Meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPD/FS.pdf>
- Sømoe, K. (2013). Kunst og Håndverk – fag eller tverrfaglig felt? *FORMakademisk* (6)3 Hentet fra <http://www.formakademisk.org>
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge Hænder – et forsvar for håndværk og faglighed*. København: Gyldendal
- Tin, M. B. (2011). *Spilleregler og spillerom. Tradisjonens estetikk*. Oslo: Novus forlag
- UiO (2013, 11.desember). *Stabile norske resultater*. Hentet 5.april 2014 fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2013/stabile-norske-resultater.html>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Evaluering av Kunnskapsløftet 2006-2012 Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen*. Hentet 5.april 2014 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EVAKL_presentasjoner_sluttrapporter/UDIR_Evaluering_Kunnskapsloftet_2012_korr3.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (udatert a). *Videreutdanning for lærere*. Hentet 4.april 2014 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Etter-og-videreutdanning/>
- Utdanningsdirektoratet (udatert b), *Vurdering for læring*. Hentet 4. april 2014 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>
- Utdanningsetaten (2013) *Brukermedvirkning*. Hentet 4. april 2014 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/brukermedvirkning/>
- Utdanningsetaten (2014) *Skoleoversikt*. Hentet 11. april 2014 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/grunnskole/skoleoversikt/>
- Ytterstad, B. (2002). Mellom barken og veven i *Løse tråder* en artikkelsamling i etterkant av hovedfagsoppgaven Rett i garnet. (HiOA-rapport 17/2002). Oslo: Høgskolen i Oslo
- Walbye, A. O. (2011). Verktøykasse uten innhold: Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole. *Bedre Skole* (1), s.20-25.

- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærere og elever

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i kunst og designdidaktikk ved Institutt for estetiske fag, Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Formålet med studien er å sette fokus på læreres utvelgelseskompetanse og elevenes erfarte nivå. Det søkes forklaringer på om læreres valg av fagstoff (lokal læreplan) er utviklende eller begrensende for elevenes faglige utvikling. Jeg ønsker å belyse dette gjennom intervju og samtale med lærere på barneskolen. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om lærerens kompetanse i faget og hvordan læreren velger fagstoff inn i de lokale læreplanene. Parallelt vil jeg intervju og samtale med elevgrupper på ungdomskolen for å belyse deres erfarte nivå. Hvorvidt deres faglige utvikling er ivaretatt mot å nå kompetansemålene på ungdomskolen.

Ved å fokusere på både barne- og ungdomsskole ligger det i undersøkelsens kjerne å se på sammenhengen i faget som et element i tilknytning til elevenes faglige utvikling. Jeg vil benytte meg av lydopptaker og ta notater underveis i samtalene. Tidspunkt og sted for intervjuene vil tilpasses den enkelte informant og intervjuene vil ta maks 1 time. Det kan være ønskelig å innhente utdypende kommentarer ved behov.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne det nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg og skolen bli slettet. Opplysninger som kommer frem i undersøkelsen vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne bli gjenkjent i oppgaven.

Jeg forplikter meg til å oppbevare intervjumaterialet forsvarlig og skriftlig datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt. Alle opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2014.

Dersom du som foreldre samtykker for barn under 15 år kan du på forespørsel få mulighet til å lese igjennom intervjuguide før intervjuet finner sted.

Dersom du er elev over 15 år har du mulighet til å samtykke selv.

Dersom det er noe du lurer på kan du ringe meg på telefon: 92 22 23 32 , eller sende e-post til garberg.marit@gmail.com. Du kan også kontakte mine veiledere Janne Beate Reitan e-post: janne.reitan@hioa.no og Edith Skjegggestad e-post: edith.skjegggestad@hioa.no

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

Med vennlig hilsen

Marit Garberg
Masterstudent i kunst og designdidaktikk

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i undersøkelsen til Marit Garberg

Dato..... Underskrift.....
Elev Foreldre

Dato..... Underskrift.....
Elev

Dato..... Underskrift.....
Lærer

Vedlegg 2: Intervjuguide – Lærer

1. Hvilken utdannelse har du? Faglig bakgrunn/kompetanse i K&H?

- hvor har du din utdannelse fra og når tok du den? Studiepoeng ?
- har du noen videre- og etterutdanning innen K&H?
- har du fått tilbud/mulighet til videre- eller etterutdanning i den jobben du har nå?
- hvordan holder du deg faglig oppdatert? Gjennom fagtidsskrifter/andre kanaler?
- er det noen som inspirerer deg i din praksis?
- er det noen spesielle retninger innenfor faget du er, eller har vært opptatt av, evt. teoretikere?
- har du noen fritidsaktiviteter som påvirker innholdet i undervisningen din?

2. Hvor lenge har du arbeidet som K&H lærer?

- har du arbeidet ved flere skoler?
 - har du arbeidet med K&H faget innenfor andre områder/yrker?
- (Kulturskole, kurs...)

3. Hva legger du i begrepet fagdidaktikk? (fagdidaktisk refleksjon)

- hvordan vektlegger du de forskjellige delene hva , hvorfor og hvordan?
- mange elever stiller ofte spørsmål om hvorfor de må lære ulike deler innenfor faget, hvordan setter du ord på det?
- hvordan arbeider du med forholdet mellom teori og praksis?

4. Hvordan konstrueres de lokale læreplanene i K&H (halvårsplaner/ årsplaner)?

- hvem samarbeider du med når du planlegger lokale læreplaner og undervisningsopplegg?
- hva kan samarbeid ha å si for planlegging og gjennomføring?
- hvor styrende er LK-06 (kompetansemålene) for dine valg av innhold til de lokale læreplanene?
- har du undervist etter tidligere læreplaner, og bruker du evt. deler av disse?
- ser du på læreplanen først eller er en ide utgangspunktet når du lager undervisningsopplegg?
- hva legger du ellers vekt på i dine valg av innhold i de lokale læreplanene?
- hvordan bruker du lærebøker i planleggingen?(fagbøker/oppslagsverk?)
- fremmer oppgavevalgene kunnskap mot kompetansekravene i ungdomsskolen?
- hvordan brukes K&H faget tverrfaglig?

5. Hva kjennetegner en god K&H oppgave?

- er du tydelig på hva du vil elevene skal lære? (Mål)
- gir du elevstyrte eller lærerstyrte oppgaver? (Forklar)
- hvordan bruker du lærebøker i undervisningen? (fagbøker/oppslagsverk)
- hvordan trekkes elevene inn i refleksjon over egen kunnskap for å løse oppgaver? For eksempel ved å være med å sette kriteier, reflektere underveis og sluttvurdering?
- hvordan vurderes oppgavene?
- samarbeider du med noen når du vurderer oppgaver?
- innenfor hovedområde design er et av kompetansemålene etter 4. årstrinn å lage enkle gjenstander gjennom blant annet å sy. Hvordan har du tolket det målet, og hvilke oppgaver har du knyttet til det?

-hvordan tolker du begrepet broderi opp mot teknikken å sy?

(Etter 4. årstrinn står det i kompetansemålene i hovedtema design at et av målene er å lage enkle gjenstander gjennom å strikke, veve, filte, sy, spikre og skru i ulike materialer. Samtidig står det at en skal bruke enkle håndverktøy i arbeid med tekstil, leire, skinn og tre. På 7.årstrinn står det under samme hovedområde at en skal kunne lage enkle bruksformer i ulike materialer og kunne gjøre rede for sammenhengen mellom ide, valg av materialer, håndverksteknikker, form farge og funksjon. Etter 10. årstrinn: Lage funksjonelle bruksgjenstander. Skape klær.)

6. Hva legger du i begrepet kontinuitet?

-hva legger du i begrepet repetisjon?

-hvordan styrker du elevenes faglige utvikling?

-hvordan varieres læringsstilene for elevene? (individuellt, gruppe)

-har elevenes refleksjon over faget og eget arbeid fått større plass etter at grunnleggende ferdigheter har kommet inn som et krav gjennom kunnskapsløftet?

-hva ønsker du at elevene skal sitte igjen med etter din formidling/undervisning?

7. Tenker du over at din fagkompetanse har noe å si for elevens faglige utvikling?

Vedlegg 3: Intervjuguide – elev

1. Kan dere fortelle meg litt om hvordan K&H undervisningen var på barneskolen?

-hvor hadde dere K&H (kl.rom/spesialrom)?

-hvilke lærebøker har dere brukt? (evnt. tilgang på oppslagsverk, fagbøker)

-hvem underviste i K&H? Har dere hatt mange forskjellige lærere?

-kjenner dere til innholdet i K-06? (Kompetansemålene etter 2.,4. og 7. trinn)

2. Hvordan har oppgavene blitt presentert og gjennomført?

-hvordan har kriteriene og målene blitt presentert i oppgavene? Er de tydelige eller uklare?

-hvordan fremmer læreren og oppgavene motivasjon, fordyping og personlig utvikling?

-hvordan har muligheten vært for å fordype seg i enkelte emner/teknikker?

-hvilken plass har vurdering og refleksjon hatt? Får du vite at du har nådd målene i oppgaven?

-hvordan har K&H faget blitt brukt tverrfaglig? Hvilket fokus er vektlagt de ulike fagene?

-hvilket fokus har de 5 grunnleggende ferdighetene (uttrykke seg muntlig, skriftlig, lese, regne, digitalt...) vært synlige i K&H oppgavene?

3. Husker dere noen spesielle oppgaver/hendelser i K&H?

-hvorfor har det gjort inntrykk?

4. Hvordan lærer du best?

-elevstyrte oppgaver

-lærerstyrte oppgaver

-fordypning

-teknikker

-friere oppgaver

5. Hvordan har fordelingen av emner vært?

-tekstil, sløyd, tegning, kunst, design, digitale verktøy.....?

-hva har læreren vektlagt? Eksperimentering, teknikk, personlig utvikling, motivasjon...?

(metode/innhold)

-er det noen teknikker dere har hatt mye av? Lite av?

-hva legger dere i begrepet å sy? Hvordan tolker dere begrepet broderi?

-hvilke kunnskaper har dere i disse teknikkene fra barneskolen ?

-hvordan er disse teknikkene blitt brukt i en oppgave på ungdomsskolen?

-hadde dere kunnskaper nok til å løse denne oppgaven?

6. Har den fagkunnskapen du har med deg i K&H fra barneskolen vært viktig i løsning av oppgaver for å nå kompetansemålene i faget på ungdomsskolen?

-er det teknikker dere har savnet kunnskaper i, som dere ser i etterkant, i forhold til kravene på ungdomsskolen?

- vet du hva begrepet kontinuitet betyr?

-hvordan har begrepet repetisjon blitt brukt i undervisningen?

-hvordan ser du på repetisjon som en del av prosessen i K&H faget?

-hvordan forstår du begrepet kontinuitet? Opplever du at det har vært en rød tråd gjennom læringsprosessen? (1.-10.kl)

(Eks: Etter 4. årstrinn står det i kompetansemålene i hovedtema design at et av målene er å lage enkle gjenstander gjennom å strikke, veve, filte, sy, spikre og skru i ulike materialer. Samtidig står det at en skal bruke enkle håndverktøy i arbeid med tekstil, leire, skinn og tre. På 7.årstrinn står det under samme hovedområde at en skal kunne lage enkle bruksformer i ulike materialer og kunne gjøre rede for sammenhengen mellom ide, valg av materialer, håndverksteknikker, form farge og funksjon. Etter 10. årstrinn: Lage funksjonelle bruksgjenstander. Skape klær.)

-hvordan har dine kunnskaper i K&H relevans for andre fag?

7. Tenker du over om lærerens fagkompetanse har noe å si for din faglige utvikling?

Vedlegg 4. Utdrag av lokal læreplan 6.trinn

1 2 3 4	Teknologi og design – Mekaniske leker <ul style="list-style-type: none"> - Elevene skal lage en sprellmann/figur i papp. 	Design: Lage enkle bruksformer i ulike materialer og kunne gjøre rede for sammenheng mellom idé, valg av materialer, håndverksteknikker, form, farge og funksjon	Elevene skal: <ul style="list-style-type: none"> - kunne lage en figur som kan bevege seg.
5 6 7	Flaskedyr – Vi lager nye overflater med avispapir	Design: Benytte ulike teknikker til overflatebehandling av egne arbeider	Elevene skal: <ul style="list-style-type: none"> - kunne lage én fantasi dyr av avispapir, flaske og isopor kule.
8	VINTERFERIE...		
9 10 11 12	Stabbur (lfteteknikker) Elevene skal lage modell i målestokk	Design: Bruke ulike sammenføyningsteknikker i myke og harde materialer Benytte ulike teknikker til overflatebehandling av egne arbeider Arkitektur: Bygge modell av hus i målestokk med utgangspunkt i agene arbeidstegninger Beskrive særtrekk ved bygninger i nærmiljøet i sammenheng med nasjonale og internasjonale stilretninger	<ul style="list-style-type: none"> - kunne bruke håndverktøy i arbeid med tre. - Anvende målestokk i modellbygging - Redegjøre for norsk byggeskikk

Vedlegg 5: Mail til informant

Marit Garberg garberg.marit@gmail.com

05.12.13

Hei og takk for sist.

Det er vel full fart med aktiviteter for å bli ferdig til jul. Selv har jeg det hektisk med skriving og lesing om hverandre. Jeg ser at jeg mangler noe formell informasjon som jeg håper du kan hjelpe meg med. Jeg trenger svar på et par spørsmål som jeg har vært litt utydelig på i intervjuet:

Hvor stor undervisningsprosent har du?

Hva var tema for masteroppgaven din og hvor tok du den?

Fordeler dere fagemnene (tekstil, tegning, tre osv.) i forhold til faglig styrke/kompetanse/interessefelt?

Er det noen som har hovedansvar for KH faget?

Finnes det en oversikt over hvordan KH timene er fordelt på de ulike trinnene pr.uke på xxxxxx? Jeg er litt usikker på om det er felles for alle skoler.

Er halv-/årsplaner i KH tilgjengelig for meg?

Håper ikke dette er for mye i en hektisk tid.

På forhånd takk.

Mvh. Marit Garberg

16. september 2013 kl. 20:32 skrev Marit Garberg <garberg.marit@gmail.com>:

