

Trearbeid og treverksteder i grunnskolen

Skolelederes verdsetting og prioritering sett opp mot tradisjon og fornyelse
i faget Kunst og håndverk



Bodil Hage Hansen

2015

”Trearbeid og treverksteder i grunnskolen:
Skolelederes verdsetting og prioritering sett opp mot tradisjon og
fornyelse i faget Kunst og håndverk”.

Masteroppgave i kunst og designdidaktikk 2015

Bodil Hage Hansen
Kandidatnummer: 124

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

Emnekode: MEST5900

Takk til ...

... mine veiledere Ingvild Digranes og Bente Ytterstad for god og konstruktiv veiledning og tilbakemelding.

... skolelederne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

... Sondre for tålmodighet, støtte og oppmuntring.

... Grete for korrekturlesing og optimisme.

Sammendrag

Masteroppgavens problemområde er skolelederes verdsetting og prioritering av trearbeid og treverksteder i Kunst og håndverk i grunnskolen. I lys av at det ved flere grunnskoler legges rammebetingelser som gjør verkstedundervisning i materialområder som tre svært utfordrende, ønsker jeg med utgangspunkt i skolelederes verdsetting og prioritering å belyse situasjonen for trearbeid og treverksteder i grunnskolen. Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan verdsettes og prioriteres trearbeid og treverksteder i faget Kunst og håndverk av skoleledere i grunnskolen, og hvilke årsaksmekanismer kan ligge bak?

Gjennom en kvalitativ/kvantitativ spørreundersøkelse som tar for seg skolelederes verdsetting og prioritering av trearbeid og treverksteder i grunnskolen, belyses og drøftes hva som kan ligge bak skoleledernes prioriteringer og holdninger. Med kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted, er målet med denne masteroppgaven å forsøke å identifisere, utforske og drøfte potensielle årsaksmekanismer for skolelederes prioriteringer og verdsettelse av trearbeid og treverksted. Gjennom en fagdidaktisk vinkling er oppgaven knyttet til fagets legitimering og plass i fremtidens skole. Skoleledernes svar og utsagn er belyst, drøftet og tolket opp mot dannelsesteori og ulike perspektiver i fagets historie. Fremtidsperspektiv er reflektert og vinklet opp mot NOU 2014:7 ”Elevenes læring i fremtidens skole”. Med utgangspunkt i empirien er tre tema konstruert og drøftet:

- *Hvilke årsaksmekanismer kan ligge bak skoleledernes verdsetting, prioriteringer og holdninger?*
- *Hvilke strukturer og aktører kan påvirke skoleledernes prioriteringer?*
- *Tradisjon og fornyelse.*

Masteroppgaven har i tillegg en praktisk tilnærming hvor jeg gjennom et praktisk-estetisk utviklingsarbeid, har gått inn i treverkstedet og jobbet praktisk for å utforske og erfare hvordan ulike rammefaktorer spiller inn og påvirker mitt arbeid. Ved å komme med nye innspill, drøftinger og refleksjoner rundt temaet, håper jeg kunne bidra til å utvikle og forbedre praksis for å kunne være med å styrke faget Kunst og håndverk.

Summary

This master thesis examines headmasters' appreciation and prioritization of woodworking and workshops for wood in the Norwegian compulsory school subject Art and Crafts (Kunst og håndverk). In several compulsory schools there is terms of conditions that makes workshop teaching in areas such as woodwork very challenging. With that in mind, I wish to shed light on the situation of woodworking and workshops for wood in compulsory schools. This will be based on the headmasters' appreciation and prioritization. The study is based on the following research question:

How does headmasters in compulsory schools appreciate and prioritize woodworking and workshops for wood in the subject of Art and crafts, and what generative mechanisms may lie behind?

Through a qualitative/quantitative survey that examines headmasters' valuation and prioritization of woodworking and woodwork places in primary schools, I will discuss what might lie behind the headmasters' priorities and attitudes. From a critical realistic perspective, the goal of this thesis is to identify, explore and discuss potential causal mechanisms for headmasters priorities and appreciation of woodworking and workshops for wood. The thesis is attached to the subject Art and Crafts legitimacy and place in future schools. The headmasters' answers and statements are discussed and interpreted against education theory and different perspectives in the subject history and tradition. The subjects future perspective is reflected and angled up towards NOU 2014:7 "Elevenes læring i fremtidens skole". Based on the empirical data, three themes is constructed and discussed:

- *Which causal mechanisms may be behind headmasters' priorities and appreciation?*
- *Which structures and participants (causal mechanisms) can influence headmasters' priorities?*
- *Tradition and renewal.*

The master's thesis also has a practical approach where I, through a practical-aesthetic development, have worked with woodwork in a workshop to explore and experience how different terms of conditions come into play and affect my work. By coming up with new suggestions, discussions and reflections on the topic, I hope to contribute to develop and improve practices in order to help to strengthen the subject Art and Crafts.

INNHOOLD

Takk til ...	IV
Sammendrag	V
Summary	VI
1. INNLEDNING	1
Bakgrunn for valg av problemfelt	1
Målsetting og problemstilling	2
<i>Fagdidaktisk perspektiv</i>	3
Praktisk-estetisk arbeid	4
<i>Presentasjon av blogg</i>	6
Avklaring av sentrale begreper	9
<i>Treverksted eller tre- og metallverksted?</i>	11
Oppgavens oppbygging	13
2. OPPGAVENS KONTEKST	15
Historie – beskrivelse og redegjørelse	15
<i>Fire historiske perspektiver og dannelsese teori</i>	15
<i>Før 1960: Nytteverdi, kulturarv og dannelse</i>	17
<i>Fra 1960 til 1997: Barns frie skapende arbeid</i>	18
<i>Fra 1997 fram til i dag: En forening av kunnskap og skapende ferdigheter?</i>	19
<i>Praktisk-estetisk arbeid: Sløydnostalgi</i>	21
Dagens situasjon – Lovverk, styringsdokumenter og relevant forskning	23
<i>Opplæringslova</i>	23
<i>Skoleleders rolle og ansvar</i>	23
<i>Rapporter og aktuell forskning</i>	24
<i>Praktisk-estetisk arbeid: Fortsatt aktuell i dagens skole og samfunn?</i>	28
3. FORSKNINGSSTRATEGI	30
Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted	30
Metode	33
<i>Spørreundersøkelse</i>	33
<i>Utvalget</i>	35
Praktisk-estetisk arbeid	36
<i>Utforskning av praktisk-estetisk arbeid</i>	37
Tolkningsstrategi	38
4. PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN	39
Skoleledernes verdsetting og holdninger til trearbeid og treverksteder	40
<i>Undervisning i treverksteder</i>	40
<i>Læringsutbytte</i>	44
Skoleledernes prioriteringer av treverksteder	47
<i>Treverkstedets tilstand og undervisningskvalitet</i>	47
Skolelederne om rammefaktorer som kan påvirke treverkstedet	53
<i>Rammevilkår i eget treverksted</i>	56
<i>Lærernes kompetanse i treverkstedet</i>	57
Praktisk-estetisk arbeid: Trenåler	63
Sammenfatning:	68
5. DRØFTING	71
Hvilke årsaks mekanismer kan ligge bak skoleledernes verdsetting, prioriteringer og holdninger?	71

<i>Verdsetting av trearbeid</i>	72
<i>Et helhetlig syn på utdanningsløpet?</i>	76
<i>Rammefaktorer</i>	79
Hvilke strukturer og aktører kan påvirke skoleledernes prioriteringer?	83
<i>Skoleledernes kompetanse i KH</i>	83
<i>Nedprioritering av praktiske ferdigheter?</i>	85
<i>Ansvar</i>	87
Tradisjon og fornyelse	89
Praktisk-estetisk arbeid: Personlig krig mot kapitalismen: Snekring av benk	92
Mot en utstilling	95
6. SAMMENFATNING OG REFLEKSJON	96
Veien videre.....	98
LITTERATUR	100
VEDLEGG	105
Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i undersøkelsen – e-post	106
Vedlegg 2: Spørreundersøkelse utsendt til skoleledere	107
Vedlegg 3: Føringer treverksted	117
Vedlegg 4: Utvalgte tabeller og diagrammer med resultater fra spørreundersøkelsen.....	121

1. INNLEDNING

Bakgrunn for valg av problemfelt

Å kunne skape er noe jeg ser som en grunnleggende, menneskelig impuls. I dag lever vi i en moderne og teknologisk verden hvor skapertrangen ikke nødvendigvis kommer til sin rett. Det vi trenger kan vi kjøpe, dermed er det å skape ikke lenger sett som en nødvendighet, men snarere en adspredelse eller hobby. Selv har jeg vokst opp med det jeg vil kalle en konstant mulighet for å skape, en mulighet for praktisk arbeid. Enten det var i den gamle sløydsalen på skolen eller i snekkerboden hjemme, hadde jeg redskaper og viten i form av kunnskapsrike mennesker, som gav meg muligheten til å jobbe praktisk og skape noe. Gleden ved å skape i materialer som tre ble dermed tidlig oppdaget. Underveis i utdanningen min har jeg beholdt denne gleden, men jeg har samtidig erfart at for å kunne jobbe praktisk i tre er verkstedet og lærerkreftene viktige faktorer for utfallet. I faglærerutdanningen erfarte jeg i praksis at rammefaktorene i treverkstedet var avgjørende for læringsutbyttet. Enten det var vedlikeholdsgrad av verktøy, rommets utforming eller lærerens kompetanse, så spilte de inn på utbyttet av å jobbe praktisk i et verksted. Dette ble bakgrunnen for et ønske om å se nærmere på treverkstedene i grunnskolen.

I flere rapporter som tar for seg faget Kunst og håndverk sin tilstand i norsk skole, er rom- og utstyrssituasjonen i Kunst og håndverk problematisert. Det viser det seg at det ved flere grunnskoler legges rammebetingelser som gjør verkstedundervisning i materialområder som blant annet tre, svært utfordrende. I tillegg vet vi at kun 56,1 prosent av lærerne som underviser Kunst og håndverk i grunnskolen, har faglig, formell kompetanse i faget (Lagerstrøm et al., 2014). Forhold som jeg har trukket ut fra aktuelle rapporter, antyder hvordan tilstanden til treverkstedene i grunnskolen kan være. Rapportene har ikke fokusert spesielt på treverkstedene og jeg ser derfor et behov for å gå dypere inn i dette temaet. Gjennom en kvalitativ/kvantitativ spørreundersøkelse som tar for seg skolelederens verdsetting og prioritering av trearbeid og treverksteder i grunnskolen, ønsker jeg å belyse og drøfte hva som kan ligge bak deres prioriteringer og holdninger.

Samtidig som jeg fokuserer på treverkstedene, velger jeg også å trekke dette opp mot Kunst og håndverk i et fremtidsperspektiv. Hva faget er i dag er et viktig spørsmål, men det er også viktig å se fremover og spørre hva vi vil faget skal være i fremtiden. Kunnskapsdepartementet har nedsatt et utvalg som vurderer fagene i grunnskolen opp mot fremtidens krav til

kompetanse i et samfunns- og arbeidsliv (Ludvigsen-utvalget). Utvalget har påpekt at Kunst og håndverk er for omfattende og bredt, og at det er fagfeltet selv som må tak i og avgjøre hva innholdet i faget skal være i fremtiden (NOU 2014:7, 2014; Rogne & Hage, 2015). Det er fagfeltet selv som må modernisere faget, ta tak i fagets indre diskurser og avgjøre *hva* Kunst og håndverk skal være og inneholde, *hvorfor* det skal være slik og *hvordan* det kan gjennomføres (Digranes, 2014a). I denne oppgaven blir det naturlig å trekke dette opp mot treverkstedene. Er det en plass til undervisning i treverksteder i fremtidens Kunst og håndverk? Og hvilke rammefaktorer er avgjørende for at undervisningen kan gjennomføres? For å best kunne belyse disse spørsmålene har jeg valgt å gi plass til det praktisk-estetiske utviklingsarbeidet i den skriftlige oppgaven (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2010). Ved å jobbe praktisk-skapende i treverkstedet ved siden av undersøkelsen og trekke dette inn i den skriftlige oppgaven ønsker jeg å skape et bredere grunnlag for refleksjon. Gjennom egen erfaring i verkstedet ønsker jeg å reflektere rundt hvordan ulike rammefaktorer i treverkstedet påvirker undervisning og læring.

Målsetting og problemstilling

Med denne masteroppgaven ønsker jeg med utgangspunkt i skoleledernes verdsetting og prioritering å belyse situasjonen for trearbeid og treverksteder i grunnskolen. Undersøkelsen har to tilnærminger: en teoretisk og en praktisk-estetisk.

Den teoretiske tilnærmingen bygger på en kvalitativ/kvantitativ spørreundersøkelse om skolelederes prioritering og verdsettelse av trearbeid og treverksteder i grunnskolen. Undersøkelsen vil omfatte trearbeid og treverksteder i skolen og de aktørene som er de pedagogiske, faglige og administrative lederne i skolen og dermed også ansvarlig for treverkstedenes tilstand: Skoleledere. Ved å ta utgangspunkt i en elektronisk kvalitativ/kvantitativ spørreundersøkelse, vil jeg undersøke skolelederes prioriteringer, utsagn og svar knyttet til trearbeid og treverksteder i grunnskolen, og reflektere over hvordan ulike rammefaktorer i treverkstedet kan påvirkes av skolelederes holdninger og prioriteringer.

Den praktisk-estetiske tilnærmingen er et praktisk-estetisk utviklingsarbeid hvor jeg selv går inn i treverkstedet og jobber praktisk for å utforske og erfare hvordan ulike rammefaktorer spiller inn og påvirker mitt arbeid. I det praktiske arbeidet vil rammefaktorenes viktighet for praksis stå i fokus og gi erfaringer og refleksjoner opp mot den teoretiske tilnærmingen. I den skriftlige oppgaven vil den praktisk-estetiske utforskningen i eget arbeid bli presentert

gjennom utdrag fra en blogg og knyttes opp til tematikk og problematikk i den teoretiske tilnærmingen. På bakgrunn av dette er problemstillingen formulert:

Hvordan verdsettes og prioriteres trearbeid og treverksteder i faget Kunst og håndverk av skoleledere i grunnskolen, og hvilke årsaksmekanismer kan ligge bak?

Oppgaven har kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted, et ståsted som vil bli utdypet i kapittel 3 *Forskningsstrategi*. Ifølge kritisk realisme handler vitenskapelig arbeid om å undersøke og identifisere sammenheng mellom det vi opplever, det som faktisk skjer, og de underliggende mekanismene som får tingene til å skje (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Andersen, 2007; Danermark, Ekström, Jacobsen, & Karlsson, 2002). Jeg ønsker å drøfte hva som kan ligge bak skoleledernes prioriteringer og verdsettelse, hvordan det kan påvirke trearbeid, treverksted og faget Kunst og håndverk i grunnskolen og reflektere rundt hvilke konsekvenser dette kan ha for fagets fremtid.

Fagdidaktisk perspektiv

Masteroppgavens problemområde er skolelederes verdsetting og prioritering av trearbeid og treverksted i grunnskolen. Dette er sterkt knyttet opp til ulike rammefaktorer i verkstedet. Jeg vil forsøke å avdekke strukturer og generative mekanismer som gjennom deres påvirkning på skoleledere, former og driver undervisning i trearbeid og tilstanden til treverkstedet og dermed også former og driver faget Kunst og håndverk (KH). Oppgaven har et overordnet fagdidaktisk perspektiv som støtter seg til Nielsen (2009):

“Det er spørsmål knyttet til hva faget *er*, og hva det *ønsker å være*, som er selve kjernen i fagdidaktikken. Ut fra disse spørsmålene fødes andre problemstillinger knyttet til fagets innhold, dets læreplaner, læreres kvalifikasjoner for å undervise i faget samt rammer og utstyr for undervisningen. En levende diskusjon om hva et fag *ønsker å være*, forholder seg til både fagets historie, fagets praksis og den teorien som er utviklet om undervisningen i faget” (Nielsen, 2009, s. 26)¹.

Ved å se på hva skolelederes holdninger og prioriteringer til treverkstedet *er*, ønsker jeg å skape et grunnlag for refleksjon rundt hva treverkstedene *kan være* i KH i fremtiden (Ongstad, 2004). I tillegg vil fagets utvikling og historiske dimensjon, hva trearbeid, treverkstedet og faget *har vært*, tas med som et viktig innspill og grunnlag til disse refleksjonene. Gjennom eget praktisk-skapende arbeid i treverkstedet er målet å bruke egen erfaring til å reflektere rundt rammefaktorenes betydning i treverkstedet og hvordan de

¹ Bygget på Ongstad (2004, s.53).

påvirker undervisning og læringen i praksis. Slik er målet å kunne trekke linjer mellom skolelederes verdsetting og prioriteringer og hvilke konsekvenser disse *kan* ha for undervisningen i skolen.

Hensikten med denne oppgaven er ikke å komme med en tilstandsrapport over treverkstedet, men å belyse hvilke årsaksmekanismer som kan ha en innvirkning på skolelederes verdsetting av trearbeid og treverkstedet. Andersen (2007) fremhever at man innen kritisk realisme vektlegger at mekanismer kan virke forskjellig avhengig av konteksten og at man ikke kan forutsi hvilke resultater eller hendelser mekanismene kan utløse. I kritisk realisme snakker man derfor ikke om lover og lovmessigheter, men om tendenser og tilbøyeligheter. Ved å avdekke mulige mekanismer og strukturer skaper man grunnlag og mulighet for endring og at “(...) det kun er, når mennesker bliver *bevidst* om disse mekanismer, at meningsfuld forandring kan finde sted” (Andersen, 2007, s. 156). Ved å fokusere på mekanismene bak skoleledernes prioriteringer og verdsetting håper jeg å kunne bidra med ny innsikt for å kunne oppnå et bredere forståelsesgrunnlag for de valgene som tas. Jeg ønsker at oppgaven skal bidra til en bevisstgjøring rundt hva som kan påvirke skolelederes verdsetting, holdninger og prioriteringer rundt trearbeid og treverkstedet (og dermed også faget KH). Jeg anser det som viktig å ha kunnskap om disse mekanismene i den videre utformingen og utviklingen av faget. Slik kan det gis mulighet for handling basert på forståelse og kunnskap, og på den måten legges et grunnlag for endring. Gjennom en fagdidaktisk vinkling ønsker jeg å knytte oppgaven til fagets legitimering og plass i fremtidens skole. Ved å komme med nye innspill, drøftinger og refleksjoner rundt temaet, håper jeg kunne bidra til å utvikle og forbedre praksis som kan være med å styrke faget KH.

Praktisk-estetisk arbeid

I programplan for master i estetiske fag (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2010) fremgår det at man i dette studiet kan velge mellom to typer masteroppgaver, en med vekt på det praktisk-estetiske og en med særlig vekt på teoretisk tilnærming. Denne oppgaven vil gå innunder den sistnevnte typen: “(...) oppgave med særlig vekt på teoretisk tilnærming der den praktisk-estetiske komponenten bidrar til å belyse den problemstilling som er teoretisk drøftet” (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2010, s. 15). Min tolkning av dette er en oppgave hvor den praktisk-estetiske komponenten er integrert i den skriftlige, teoretiske delen som et utfyllende, reflekterende bidrag til det teoretiske. Ved å inkludere det praktiske ønsker jeg å få en oppgave hvor de to komponentene ikke står som motsetninger eller som to separate bidrag,

men hvor det teoretiske og praktiske utfyller hverandre. Parallelt med forskning i skolen, vil derfor problemstillingen bli utforsket gjennom eget praktisk, skapende arbeid. Dette er i tråd med hva programplanen videre sier om det praktisk-estetiske arbeidet: “Studenten skal utføre kunstfaglig utviklingsarbeid som viderefører intensjoner i tilknytning til masteroppgavens problemområde. Kunstfaglig utviklingsarbeid innebærer her at det praktisk-estetiske arbeidet skal settes i en relevant kontekst og danne grunnlag for refleksjon” (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2010, s. 15).

Å skrive en teoretisk oppgave om en praktisk arena som treverkstedet gir et godt utgangspunkt for en oppgave med dialog mellom teori og praksis. I boken “Kloge hænder” hevder den danske forfatteren og mureren Mattias Tesfaye (2013) at fag og yrker som kombinerer praktiske og teoretiske ferdigheter (håndverksyrker) har mistet prestisje i samfunnet og at deres erfaringer og innsikt er blitt skubbet til side for et svært teoretisk basert verdenssyn. Han argumenterer for en forening mellom hode og ånd, altså en forening mellom teori og manuelt arbeid. Tesfaye fremhever at det er et problem for både samfunnet og mennesket at verken hendene eller hodet kan utvikle seg, hvis ikke de arbeider tett sammen i gjensidig respekt. Samfunnet taper kunnskap og blir dermed fattig, hvis ikke vi klarer å formidle håndverkets tause innsikter (Tesfaye, 2013). Med utgangspunkt i dette, er dermed et viktig aspekt i oppgaven å bygge bro mellom teori og praksis og slik heve fagligheten. Ved å selv utforske rammefaktorenes betydning i verkstedet skaper jeg grunnlag for å kunne reflektere over hvilke konsekvenser skoleledernes prioriteringer kan ha. Professor i sosiologi Richard Sennett (2008) sier i boken “The Craftsman” at man ved å gjenta en handling igjen og igjen gir mulighet for selvkritikk og refleksjon. Han sier at en god håndverker fører en dialog mellom en konkret praksis og sin tenkning. Gjennom denne dialogen får man en rytme mellom problemløsning og problemavdekning. Det er nettopp dette jeg ønsker å gjøre.

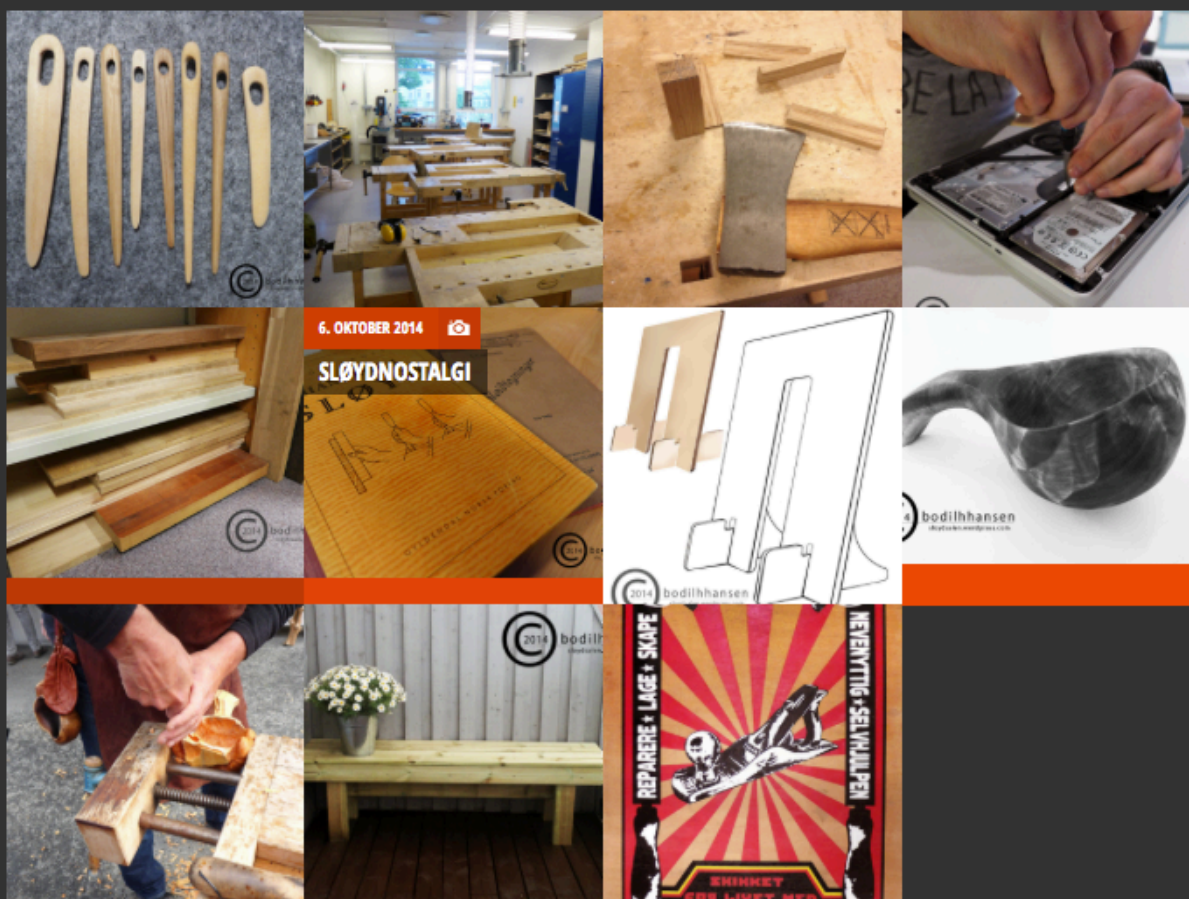
Gjennom fotografier og refleksjonstekster vil arbeidsprosessen bli dokumentert og presentert på en blogg: www.sloydsalen.wordpress.com. Ved å ta utgangspunkt i egen erfaring vil jeg forsøke å visualisere, dokumentere og reflektere rundt det praktisk-estetiske arbeidet, parallelt med drøftingen i den skriftlige oppgaven. Videre i oppgaven vil det praktisk-estetiske arbeidet bli inkludert i den skriftlige oppgaven i egne bolker i form av blogginnlegg. Disse vil klart skille seg fra teksten for å tydeliggjøre at det er den praktisk-estetiske delen som presenteres. I de praktisk-estetiske bolkene vil skapende prosesser, egne tanker og arbeid bli lagt frem.

Disse utdragene er tatt rett fra bloggen og består av både fotografier og tekst. Teksten har derfor en muntlig, uformell form som er karakteristisk for blogg, men jeg ser også denne muntlige formen som en naturlig måte å formidle tanker fra verkstedet. Når du jobber praktisk i verkstedet tenker du ofte spontant, og mye av det du gjør kan være utfordrende å beskrive med ord. Ved å skrive i denne muntlige formen opplever jeg at det er lettere å gjengi mine tanker, refleksjoner og erfaringer. Videre i teksten vil utdragene komme fortløpende og være knyttet til problematikken der hvor de presenteres.

Presentasjon av blogg

På de to neste sidene kommer de første utdragene fra bloggen. Først et bilde av forsiden og deretter en side som beskriver mine tanker bak bloggen.

Arbeid, tanker og erfaringer fra treverkstedet
- en del av en masteroppgave om trearbeid og treverksteder i grunnskolen



OM

Denne bloggen følger den praktiske prosessen i en masteroppgave som tar for seg treverkstedenes tilstand i faget Kunst og håndverk i grunnskolen.

Sløyd og *sløydsal* er ord og begreper som blir flittig brukt i skolen idag. De har røtter tilbake til det gamle skolefaget sløyd, men begrepene er ikke-eksisterende i skolens gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet. Tradisjonen etter sløydfaget finner vi idag som materialområdet *tre*, i faget Kunst og håndverk. Likevel lever begrepene i beste velgående i dagens skole, elevene sier fortsatt «Vi skal i sløydsalen og ha sløyd!». Dette kan kanskje fortelle noe om hvor sterk arven etter det gamle faget sløyd er og har vært?

Arbeid i tre er en del av en lang og sterk håndverkstradisjon i Norge. For å kunne videreføre sløydtradisjonen fra det gamle faget sløyd er undervisning i verksteder et viktig aspekt. Treverkstedet setter sterke føringer for denne undervisningen og må derfor være i god stand og godt utstyrt i tillegg til å ha lærere med faglig kompetanse til å undervise i dem. Dagens læreplan (Kunnskapsløftet 2006) er en målstrukturert plan med metodefrihet og stor lokal frihet til både den enkelte lærer og skole. Valg rundt utstyr og verksteder vil dermed bli bestemt på hver skole ut fra skolens kompetanse og økonomi. Dette gjør at det i praksis kan være store lokale forskjeller i både treverkstedets tilstand og i undervisningen av trearbeid/sløyd.

I masteroppgavens teoretiske del undersøker jeg skoleledernes (rektor) verdsetting og prioritering rundt treverkstedene. I oppgavens praktiske del (som denne bloggen vil følge) vil jeg selv gå inn i treverkstedet, også kjent som sløydsalen, for å selv erfare hvilke føringer verkstedet gir for både læring og undervisning i trearbeid. Jeg ønsker å selv erfare hvordan ulike rammefaktorer kan påvirke undervisning og læring i verkstedet. Gjennom egen produksjon i tre, er ønsket å kunne oppnå en refleksjon og forståelse for hvorfor trearbeid i verksteder er viktig i dagens og fremtidens skole. Dette i tillegg til å heve egen kompetanse og få større erfaring med både materialer og verktøy, enten det gjelder undervisning, bruk eller vedlikehold. Gjennom fotografier vil denne prosessen bli dokumentert og presentert på denne siden.

Ved å ta utgangspunkt i egen erfaring vil jeg forsøke å visualisere, dokumentere og reflektere rundt følgende spørsmål: Hvorfor er trearbeid i verksteder viktig i grunnskolen? Hva slags kompetanse gir det elevene? Handler det kun om det praktiske arbeidet i materialer med verktøy, eller kan det være med på å gi elevene en forståelse for kvalitet, miljø, demokrati, deltakelse og medborgerskap? Trengs denne kompetansen i fremtiden? Hva er *verkstedskompetanse* og hvorfor er det viktig?



Avklaring av sentrale begreper

Jeg vil her avklare noen av de sentrale begrepene i denne oppgaven og beskrive hvordan jeg velger å bruke dem knyttet opp til tema og problemstilling: *Treverksted, trearbeid, skoleledere, rammefaktorer, kompetanse, verdsetting, holdninger, prioriteringer, tradisjoner og årsaksmekanismer.*

Denne oppgaven fokuserer på *trearbeid* og *treverksteder* i grunnskolen. I skolesammenheng kan vi finne begrepene sløydsal, spesialrom og spesialiserte læringsareal brukt om treverkstedet og begrepet sløyd brukt om trearbeid. Trearbeid i dagens grunnskole er forankret i en håndverkstradisjon med røtter tilbake til sløydfaget (Thorsnes, 2012). Sløyd som fag eksisterer ikke lenger i dagens skole og læreplan, men sløyd som begrep blir likevel fortsatt brukt aktivt i dagligtalen i både skole og samfunn (Digranes, 2009) Sløydens historikk som håndarbeid for gutter innen tre, har satt preg på hvordan begrepet sløyd brukes i dag, og sløyd forbindes ofte med arbeid i tre på verksteder (Kjosavik, 2001b). Selv om det i norsk skole også har vært undervist i blant annet “pappsløyd” og ”metallsløyd”, har ikke de hatt like sterke tradisjoner som tresløyd og assosieres derfor ikke i like stor grad med begrepet sløyd. I denne oppgaven vil *sløyd* eller *sløydsal* kun bli brukt når de omtales i historisk sammenheng og *trearbeid* og *treverksteder* vil bli brukt når det snakkes om deres rolle og bruk i dagens skole². Treverkstedets og trearbeidets rolle i dagens skole og sløydfagets historiske utvikling og sammenhengen mellom disse, vil utdypes i kapittel 2, under *Historie – beskrivelse og redegjørelse*.

Denne oppgavens utvalg og respondenter er *skoleledere* i grunnskolen. Med skoleleder menes skolens pedagogiske, faglige og administrative leder, rektor ved en skole. Valg av skoleledere som respondenter utdypes i kapittel 2 under *Skoleleders rolle og ansvar*.

Rammefaktorer defineres i denne sammenheng som ulike rammer eller faktorer som spiller inn på treverkstedets tilstand og bruk. Det kan omfatte lovverk og styringsdokumenter, læreres kompetanse, utstyr og verktøy, romlige forhold, økonomi og lignende. Når jeg undersøker skolelederes prioriteringer og verdsettelse av treverkstedet, vil dette også omfatte deres prioriteringer og holdninger rundt ulike rammefaktorer som spiller inn på verkstedets tilstand og undervisningen. Imsen definerer rammefaktorer som “forhold som virker inn på

² Unntaket er tittelen til den praktisk-estetiske bloggen, *Sløydsalen*. Med en tittel med henvisning til tradisjoner, og et innhold som henviser til fornyelse og fremtid forsøker jeg å forene tradisjon og fornyelse.

undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter” (Imsen, 2009).

Skoleledernes og deres læreres *kompetanse* vil også bli en viktig faktor i oppgaven. Jeg har valgt å støtte meg til Lagerstrøm (2007) og skiller mellom *formell kompetanse* og *realkompetanse*. Formell kompetanse er den kompetansen man har tilegnet seg gjennom offentlige godkjente utdanningssystemet, en formell utdanning. Realkompetanse definerer jeg som den kunnskap man har gjennom sin erfaring: “(...) all kunnskap, ferdigheter, holdninger og den innsikt vi som mennesker innehar” (Lagerstrøm, 2007, s. 10). I fagområdet KH finnes det flere måter å tilegne seg formell kompetanse, og den faglige fordypningen kan variere i stor grad. Det kan være allmennlærere/grunnskolelærere³ med ulikt antall studiepoeng i faget, eller det kan være *faglærere* med over 180 studiepoeng i faget. Når det videre i oppgaven snakkes om faglærere, er dette faglærere i KH med utdanning fra en faglærerutdanning (fag, pedagogikk, fagdidaktikk). Når det videre i oppgaven snakkes om fagkompetanse, gjelder dette den faglige, formelle kompetansen i KH.

I denne oppgaven vil jeg se på hvordan skoleledere i grunnskolen *verdsetter* trearbeid og treverksteder. Brønne (2009) har i sin doktoravhandling definert begrepet *å verdsette*, til å være synonymt med hvilke egenskaper ved et formingsobjekt og formgivingsprosess som blir fremmet innen et utdanningsfelleskap. Overført til denne oppgaven vil det si at verdsetting vil brukes synonymt med hvilke egenskaper ved trearbeid og treverksted, herunder også undervisningen i verkstedet, prosessen, erfaringen ved å jobbe i et verksted og lignende, som blir fremmet av skolelederne. Hva og hvordan skolelederne verdsetter ulike sider ved treverkstedet, hva vurderer de som viktig og hva vurderer de som lite viktig? Brønne fremhever at:

“Både verbale eksplisitte og implisitte formuleringar og den tause visuelle kommunikasjonen får betydning. Dette omfattar dei verdsetjingsformene aktørane medvite aktivt fremjar (det som synest vere legitimt), og dei meir doxiske verdsetjingane, som i tillegg til å omfatte verbale vendingar, også kjem til gjennom handling og visuelle formuleringar” (Brønne, 2009, s. 17).

Begrepet brukes om de vurderinger og beskrivelser som skolelederne gir omkring treverkstedet og vil omhandle både de eksplisitte og implisitte formuleringene. Enten det er

³ Den tidligere allmennlærerutdanningen er endret og heter i dag grunnskolelærerutdanning: den har to ulike løp, ett mot undervisning for 1.-7.trinn med fire undervisningsfag, og ett mot 5.-10.trinn med tre undervisningsfag på 60 studiepoeng (stp). Første kull grunnskolelærere ble ferdig utdannet 2014, og det er dermed fortsatt et stort antall allmennlærere som underviser i grunnskolen (https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2009/rundskriv_-om_-nye_-grunnskoleaererutdanninger.pdf?id=2302185).

bevisste holdninger, subjektive overbevisninger eller oppfatninger som ubevisst tas for gitt og ikke stilles spørsmålstegn ved. Dette vil belyses ved å ta utgangspunkt i deres utsagn, bevarelsen og vurderingen fra spørreundersøkelsen. Hvordan kan deres verdsettelse påvirke og ligge til grunn for deres handlinger og prioriteringer knyttet til treverksteder i grunnskolen? Å verdsette kan også trekkes opp mot hvilken verdi vi legger i noe, verdier blir ofte betegnet som et kulturelt definert mål for handling og har da en klar sammenheng med tradisjoner (Burkeland & Veiden, 1999, s. 155). Skolelederens verdsettelse av treverkstedet henger sterkt sammen med deres holdninger til både faget KH og verkstedene. Med *holdninger* mener jeg forholdet aktører har til et fenomen, i dette tilfellet til treverkstedet i grunnskolen (Burkeland & Veiden, 1999, s. 63). Holdninger kan knyttes til meninger og oppfatninger og kan påvirke aktørenes handlinger. Å *prioritere* handler om å vurdere noe som viktig og å avveie i hvilken rekkefølge man skal behandle saker eller oppgaver i henhold til deres relative betydning. *Tradisjoner* blir her definert som kunnskap og verdier nær praksis utført i faget i skolen. Tradisjoner er nedarvet erfaring, ferdigheter og refleksjon-i-handling overført fra en generasjon av lærere til den neste (Digranes, 2009). Faglærere i KH kan ha sine tradisjoner, mens skoleledere kan ha andre tradisjoner som påvirker deres valg.

Målet med denne oppgaven er å forsøke å identifisere, utforske og drøfte potensielle *årsaksmekanismer* for skolelederens prioriteringer og verdsettelse av trearbeid og treverksted. Årsaksmekanismer spiller en viktig rolle i kritisk realisme, som er denne oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted. For kritisk realisme handler vitenskapelig arbeid nettopp om å undersøke og identifisere sammenheng mellom det vi opplever, det som faktisk skjer, og de underliggende årsaksmekanismene; strukturene og mekanismene, som får tingene til å skje (Alvesson & Sköldberg, 2008; Andersen, 2007; Danermark et al., 2002). Dette vil bli utdypet i kapittel 3 *Forskningsstrategi*.

Treverksted eller tre- og metallverksted?

I starten av prosjektet startet jeg med å bruke begrepet *tre- og metallverksteder*. Dette har delvis preget oppgaven og jeg velger derfor å spesifisere og begrunne valget av å bruke begrepet *treverksted*, i tillegg til å si noe om hvordan det har påvirket oppgaven.

Tre- og metallarbeid er to materialområder i KH i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06). I kompetansemålene for KH er det kun tre som blir spesifisert som materiale, metall går under den generelle betegnelsen "harde materialer" (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Grunnen til at jeg startet med begrepet tre- og metallverksted var først og fremst at norsk

skole har hatt lange tradisjon med sløydsaler hvor det ble undervist både i tre og metall. Dette var et inntrykk som var forsterket gjennom egne erfaringer. Først i grunnskolen hvor vi jobbet både med tre og metall i samme verksted, deretter på høgskolen hvor verkstedet gikk under betegnelsen “tre- og metallverksted” og vi jobbet både med tre og metall⁴. Etter hvert ble jeg gjort oppmerksom på vi i dag har forskrifter rundt Helse, Miljø og Sikkerhet (HMS), som gjør at man ikke kan arbeide med metallarbeid på treverksteder på grunn av brannfare. Arbeid med metall, for eksempel sliping, kan forårsake friksjonsvarme og avgi glødende partikler som slynges ut. I et verksted fylt av trestøv kan dette gi katastrofale følger, ikke minst hvis gnistene fanges opp av avtrekk sammen med trestøvet.

Før jeg kunne endre dette, var det viktig for meg å finne disse forskriftene for å kunne henvise til dem. Etter en gjennomgang av ulike forskrifter⁵ satt jeg igjen med noen paragrafer som kan tolkes slik at det ikke er forsvarlig å jobbe med tre og metall i samme verksted (se vedlegg 3). Formuleringene i paragrafene er åpne og gir rom for skjønn, og jeg var derfor usikker på om jeg tolket dem riktig. En gjennomgang av Helsedirektoratets (2014) veiledningshefte “Miljø og helse i skolen. Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler” ga heller ikke noen tydelig oppklaring. Det samme gjaldt nettsiden for Utdanningsdirektoratets rådgivingstjeneste for barnehage- og skoleanlegg:

<http://skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no>⁶. En e-postveksling med både Arbeidstilsynet og Utdanningsdirektoratets rådgivingstjeneste for barnehage- og skoleanlegg førte kun til henvisninger til de forskrifter jeg selv hadde gått igjennom. En spørreunde på Høgskolen i Oslo og Akershus ga heller ingen tydelig svar, men viste at det også der var usikkerhet rundt tolkningen av dette. Tilslutt bestemte jeg meg for at de paragrafene i forskriftene jeg hadde funnet frem (se vedlegg 3), i tillegg til litt sunn fornuft og faglig kunnskap, ga grunnlag for å kunne si at arbeid med metall i et treverksted ikke er forsvarlig. I denne oppgaven brukes dermed begrepet treverksted og trearbeid.

Denne klargjøringen gjorde jeg forholdsvis sent i oppgaven, og begrepet tre- og metallverksted er derfor brukt i spørreundersøkelsen som gikk ut til skoleledere. Selv om

⁴ Dette er ikke lenger tilfelle i dag, verkstedet kalles treverkstedet, og den eneste jobbingen med metall er bøyning av metalltråd.

⁵ “Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler”, “Forskrift om utførelse av arbeid”, “Arbeidsplassforskriften”, “Byggteknisk forskrift”, “Brann- og eksplosjonsvernlova”.

⁶ Et nettsted som gir informasjon og faglig råd om utforming, planlegging, drift og bruk av barnehage- og skoleanlegg. Nettsiden gir også informasjon om lover og regelverk, og informasjon om relevant nasjonal og internasjonal forskning og utvikling på området.

dette har ført til noen endringer, er de ikke av avgjørende art. Mens jeg ennå brukte begrepet tre- og metallverksteder så jeg at både eget praktisk arbeid, teoridel og svar fra spørreundersøkelsen la størst vekt på trearbeidsdelen av verksteder, og at metall ikke var vektlagt i noen særlig grad. Videre i oppgaven vil verkstedet dermed bli omtalt som treverksted. Unntaket er i kapittel 4 *Presentasjon av undersøkelsen*, hvor spørsmålene og svarene vil bli presentert i sin opprinnelige form med bruk av “tre- og metallverkstedene”. I presentasjonen av undersøkelsen, min beskrivelse av den, vil begrepet treverksteder bli brukt. Bruken av “tre- og metallverksteder” i spørreundersøkelsen gir muligheter for å se på skoleledernes kunnskap omkring HMS i treverkstedet. Eier av skolen, kommunen, har ifølge Opplæringslova (1998) § 13-10 ”Ansvarsomfang” (1998), ansvaret for at skolen har en helsemessig forsvarlig standard og drift. Det er likevel interessant å se om det er noen kunnskap omkring dette ute i grunnskolene, reagerer noen av skolelederne på bruken av begrepet tre- og metallverksted? Egen erfaring i å avdekke og forstå føringer for treverkstedet vil også bli tatt med videre i oppgaven.

Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 *Innledning* presenteres bakgrunn for valg av problemfelt, målsetning og problemstilling, i tillegg til oppgavens fagdidaktiske profil og avklaring av sentrale begreper. Her begrunnes og presenteres også oppgavens inkludering av det praktisk-estetiske arbeidet.

Kapittel 2 *Oppgavens kontekst* tar for seg den konteksten oppgaven befinner seg i. Her legges frem en beskrivelse av undersøkelsesfeltet. Hva faget har vært presenteres gjennom relevant historie knyttet til trearbeid, treverksted og KH, og sett opp mot ulike tradisjoner og diskurser. Hva faget er i dag belyses gjennom en presentasjon av trearbeid og treverkstedets situasjon i grunnskolen. Dette beskrives gjennom formelle styringsdokumenter og lovverk, i tillegg til aktuelle rapporter.

Kapittel 3 *Forskningsstrategi* presenterer og redegjør for oppgavens bruk av kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted. Kapitlet redegjør for spørreundersøkelse som metode, og utvalg og tolkningsstrategi legges frem. Utforskning av eget praktisk-estetisk arbeid som et refleksjonsbidrag til oppgaven legges frem.

I Kapittel 4 *Presentasjon av undersøkelsen* legges skoleledernes svar fra spørreundersøkelsen frem. Empirien presenteres sammen med egne tolkninger og refleksjoner, og skoleledernes svar og utsagn sammenlignes. Presentasjonen er delt opp i tre hovedtema:

- *Skoleledernes verdsetting og holdninger til trearbeid og treverksteder.*
- *Skoleledernes prioriteringer av treverksteder.*
- *Skolelederne om rammefaktorer som kan påvirke treverkstedet.*

I Kapittel 5 *Drøfting* er tre overordnede tema konstruert:

- *Hvilke årsaksmekanismer kan ligge bak skoleledernes verdsetting, prioriteringer og holdninger?*
- *Hvilke strukturer og aktører kan påvirke skoleledernes prioriteringer?*
- *Tradisjon og fornyelse.*

Her drøftes skoleledernes svar og utsagn opp mot dannelsesteori og relevante historiske perspektiver og knyttes til debatt i media og samfunn. En praktisk-estetisk skapende prosess fra det praktisk-estetiske arbeidet presenteres og tilslutt legges det frem tanker om videre arbeid med det praktisk-estetiske arbeidet og veien mot en utstilling.

Kapittel 6 *Sammenfatning og refleksjon* gir en kort sammenfatning av undersøkelsen og drøftingstemaene, i tillegg til refleksjoner og tanker om muligheter for videre forskning.

2. OPPGAVENS KONTEKST

Historie – beskrivelse og redegjørelse

I denne delen vil det først bli presentert to teoretiske perspektiver som vil bli brukt i tolkning og drøfting av materialet. Disse vil bli kort presentert og trekkes inn i drøftingen av empirien og utdypet der det er hensiktsmessig. Deretter vil faghistoriske forutsetninger for trearbeid og treverkstedet bli lagt fram. Fagets historiske utvikling er delt opp i tre perioder: Før 1960, fra 1960 til 1997, og fra 1997 fram til i dag. Kritisk realisme fremhever at produksjon av kunnskap er historisk betinget (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Faget KH er et bredt fag satt sammen av ulike teknikk- og materialområder med ulike tradisjoner. Dette har bidratt til flere indre dikotomier og kontroverser. Faget har blitt påvirket av ulike ideologiske strømninger og diskurser som har preget fagfeltet og diskusjonene rundt faget opp gjennom historien og frem til i dag (Digranes, 2006; Nielsen, 2009). Sløyd og håndverkstradisjoner har en sterk historisk forankring i Norge og er en viktig del av vår nasjonale identitet og arv. Gjennom flere læreplaner har sløyd gått gjennom mange faser med brytninger knyttet til målsetninger, dannelsesidealer og undervisnings- og arbeidsmetoder. Nielsen (2014) fremhever at fagets historie er en viktig del av fagdidaktikken og en viktig kunnskap for å kunne videreutvikle faget:

“Fagdidaktikk er knyttet til fagenes historie, særtrekk og potensiale. Slik kunnskap om historie og særtrekk er viktig for å kunne delta i utformingen av fagets mål og innhold i et fremtidsrettet og bærekraftig samfunnsperspektiv” (Nielsen, 2014, s. 9).

Ved å ha en forståelse for hvordan faget KH har blitt påvirket av ideologiske strømninger og diskurser opp gjennom historien og hvordan dette har påvirket treverkstedene og faget, ønsker jeg å skape et større (kunnskaps)grunnlag for refleksjon om hva faget er i dag og hva det kan bli. Treverkstedet vil bli sett i sammenheng med fagets utvikling og historie (med særlig vekt på sløydfaget).

Fire historiske perspektiver og dannelsesteori

Karen Brønne (2009) har utviklet fire historiske perspektiver, fire faglige strømninger som har preget KH i Norge og delt fagtradisjonen i ulike retninger. Eva Lutnæs (2011) har videre tatt utgangspunkt i Brønnes perspektiv og konstruert fire variasjoner av perspektivene: 1) *Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller* (Brønne: *Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk og materialtame*) hvor fokus er på ferdigheter og kunnskaper innenfor materiale og teknikk, ofte gjennom kopiering av modeller. 2) *Formaleestetisk oppdragelse* (Brønne:

Formalestetisk oppseding) som fokuserer på formal estetiske prinsipper som elevene skal lære seg å gjenkjenne, sette pris på og gjenta i egne arbeider, og slik utvikle deres kvalitetssans og gi grunnlag til kunstopplevelser. 3) *Frigjøring av iboende skapende uttrykk* (Brønne: *Karismatisk haldning*) som fokuserer på romantiske idealer som vektlegger elevenes iboende skapende skaperkraft og naturlige kreative utvikling. 4) *Kritisk og medskapende samfunnsaktør* (Brønne: *Kritisk biletpedagogikk*) som vektlegger at undervisningen skal ”legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og deltakende borger” (Lutnæs, 2011, s. 80). Videre i tolkningen av empirien og i drøftingen kommer jeg til å bruke Lutnæs variasjoner av de fire perspektivene for å belyse skoleledernes utsagn og knytte de opp mot ulike tradisjoner i KH.

I tillegg til å bruke Brønne og Lutnæs har jeg valgt å bruke den tyske pedagogen Wolfgang Klafkis dannelsesteori som en teoretisk referanse til de ulike perspektivene, periodene og diskursene som har preget KH opp gjennom historien. En tilbakevendende diskusjon både innen skolepolitikk og innen fagområdet er forholdet mellom kunnskapstilegnelse og utvikling av elevens personlighet og hva som er viktigst. Klafki har problematisert dette og har kategorisert ulike dannelseteorier i to leirer: *Material dannelselse* og *formal dannelselse* (Klafki, 2001). *Material dannelselse* tar utgangspunkt i stoffet som finnes utenfor eleven og knyttes til skolens faglige innhold. Det legges vekt på den dannelseseffekten et bestemt innhold har på elevene. Det objektive står i fokus og kultur- og samfunnsstoff er dannelsen sitt innhold. *Formal dannelselse* tar utgangspunkt i eleven selv. Kunnskapsinnholdet er mindre vektlagt og det er treningen av elevenes personlige evner og psykologiske funksjoner som får fokus. Her legges det vekt på det subjektive, det er elevens kroppslige, sjelelige og åndelige krefter som skal formes og utvikles. Historisk har disse to sidene stått som motsetninger, Klafki kritiserer dette og hevder de er hverandres forutsetninger. Han forener de to sidene i begrepet *Kategorial dannelselse*, hvor samspillet mellom kunnskapstilegnelse og utviklingen av elevenes personlighet står i fokus (Hohr, 2011; Klafki, 2001, 2014). Grunnensansen i Klafkis kategorialdannelsesteori er denne dialektikken mellom det subjektive og det objektive i undervisningen (Klafki, 2014). Disse tre sidene ved dannelselse har vært tilstede i KH sin utvikling og hatt varierende innvirkning på faget. Ved å bruke Klafkis dannelseteorier vil jeg kunne nyansere, kategorisere og tolke ulike perspektiv i fagets historie opp mot skoleledernes verdsettelse, holdninger og prioriteringer. I en refleksjon om treverkstedets plass i fremtidens skole vil det være nyttig å bruke Klafkis *kategoriale dannelselse*, også for å kunne begrunne og vinkle det opp mot NOU 2014:7.

Både Karen Brønnes fire perspektiver og Klafkis tre dannelser er aktuelle å bruke i oppgaven min for å forsøke å få en bedre forståelse av de årsaksmekanismer og forklaringer som har ført faget dit det er i dag, og hvordan de fortsatt kan påvirke faget i dag og for fremtiden. De vil bli brukt for å forsøke å avdekke hva som kan ligge bak skolelederes verdsettelse og prioriteringer.

Før 1960: Nytteverdi, kulturarv og dannelse

I 1889 ble tegning, sløyd og håndarbeid lovfestet og ble obligatoriske fag. Sløyd ble kalt håndarbeid for gutter i alle lover og nasjonale læreplaner, men i dagligtale og lærebøker ble det omtalt som sløyd (Kjosavik, 2001a). Nytteverdi var en vesentlig del av begrunnelsen for sløyd, i tillegg til kulturarv og dannelse. Den pedagogiske sløyden var dannende og skulle utvikle lyst til kroppsarbeid, selvstendighet, orden, oppmerksomhet og flid, kraft og viljestyrke (Thorsnes, 2012).

Normalplanen for landsfolkeskolen 1922 og Normalplanen for byfolkeskolen 1925 (N22/25) videreførte den tradisjonelle sløyden og var ikke preget av prinsipiell nytenkning.

Nyttehensynet fra 1800-tallet ble videreført og elevene skulle lære praktisk og nyttig kunnskap (Kjosavik, 2001a). Sløyden var preget av teknisk ferdighet, orden og flid. Elevene skulle lære teknikker, fremgangsmåter, samt håndtere og vedlikeholde verktøy.

Undervisningen var tuftet på kopiering og reproduisering etter modellrekker med klar progresjon (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1925; Kyrkje- og skuledepartementet, 1924). Perspektivet *flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller* var rådende og kopiering var en sentral metode (Brønne, 2011; Lutnæs, 2011). Undervisningen skjedde etter formidlingspedagogikk og var styrende og autoritær (Haabesland & Vavik, 2000).

Sløydopplæringen var i denne perioden preget av et materialt dannelsesideal (Klafki, 2001), men opplæringen ble for autoritær og overmetodiserende og virket hemmende på kulturen.

Det disiplinpregede dannelsesidealet, vektleggingen av materialtekniske ferdigheter og modellrekkeprinsippet fikk etter hvert mye motstand. Modellføring og fokus på ferdigheter, teknikk og kunnskap ble etter hvert stående som representanter for det barnefiendtlige (Brønne, 2011). Dette førte etter hvert til den ideologiske dikotomien *natur – kultur*, hvor kunnskap og ferdigheter ble sett på som et hinder for barns kreative utfoldelse (Nielsen, 2009).

Med Normalplanene 1939 (N39) kom nytenkning om sløyd inn i skolen og vi ser en begynnende påvirkning av reformpedagogikken og arbeidsskoletanken. Undervisningen gikk

vekk fra jobbing med modellrekker til jobbing i skapende prosesser. For første gang kom en estetisk dimensjon inn i planene, ånd og hånd skulle forenes (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948; Kjosavik, 2001a; Kyrkje -og Undervisningsdepartementet, 1964). Selv om skolens arbeidsformer her var sentrale og tillagt dannende verdi, var ikke kunnskap overflødig. I planen var det fastsatt minstekrav til kunnskaper og ferdigheter. Det faktum at sløyd var bundet til fagtradisjoner og produksjon av nyttige ting kan ha vært avgjørende for at nytteperspektivet ikke helt forsvant og at lærestoffet og fagets tradisjoner fortsatt hadde en betydelig plass (Kjosavik, 2001a). Planen i sløyd fra 1939 er i sin utforming preget av både tradisjon og nytenkning. Vekten gikk fra en undervisning hvor kunnskap og ferdigheter stod i sentrum, til en undervisning som tillot både kunnskap og ferdigheter i tillegg til personlighetsutvikling. I læreplanen finner vi en kategorial dannelse hvor forholdet mellom individ og samfunn var preget av samspill (Kjosavik, 2001a; Klafki, 2001).

Fra 1960 til 1997: Barns frie skapende arbeid

Med forsøksplanen 1960 (F60) ble de gamle fagene tegning, sløyd og håndarbeid integrert i et nytt fag som skulle være felles for begge kjønn, Forming. Idégrunnlaget for det nye faget ble hentet fra reformpedagogiske strømninger i 1920-30-årene og utviklingspedagogikken fikk en dominerende plass i undervisningen (Haabesland & Vavik, 2000). Pedagogisk teori i form av Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Herbert Read og Viktor Lowenfeld hadde påvirkning på faget (Borgen, 1995; Digranes, 2006; Kjosavik, 2001a). Hovedmålet i Forming var “å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Fokuset på håndverkstradisjon, kunnskap og ferdigheter forsvant, og vi fikk en romantisk orientering med vekt på formal dannelse, hvor den bærende ideen var barnets frie, skapende arbeid og utvikling (Kjosavik, 2001 s.146). Den tidligere så vektlagte nyttefunksjonen ble holdt utenfor begrepet forming. Med F60 oppstod det en konflikt hvor kunnskap og ferdigheter ble fortrent til fordel for personlighetsutvikling. Vi fikk en polarisering mellom kunnskap og individutvikling (Kjosavik, 2001a; Nielsen, 2009). Selv om sløyd nå var lagt inn under Forming finner vi igjen fagbetegnelser som *sløydpreget forming* og *sløydaktiviteter*. Den tradisjonelle fagbetegnelsen levde dermed videre (Kjosavik, 2001a).

I Mønsterplan 1974 (M74) fikk “fri forming” fritt spillerom: “Fabulering i materialer og motivområder hvor fantasi, lekglede og spontanitet får spillerom. Frodighet er nøkkelordet, og ingenting er riktig eller galt” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 244). Perioden ble preget av et romantisk paradigme hvor undervisning, veiledning, kunnskap og oppøving

av ferdigheter ble fortrent til fordel for selvtutfoldelse (Nielsen, 2009). Holdninger knyttet til en formal dannelse regjerte. Gjennom respekt for elevens særegne behov for utfoldelse og selvrealisering skulle elevenes kroppslige, sjelelige og åndelige krefter modnes og utvikles, uten en forbindelse til innhold (Hohr, 2011; Klafki, 2014). Aktiviteter fra sløyd- og tekstilpreget forming var nesten borte og den tradisjonelle materialinndelingen var på tur ut av skolen (Kjosavik, 2001a). Dette karismatiske fagsynet ble førende i fagområdet og førte til at både faget og synet på faget i samfunnet, ble svekket (Brønne, 2009; Nielsen, 2009).

Mønsterplan 1987 (M87) videreførte mye fra M74, men med et tydeligere fag- og samfunnsaspekt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). I praksis ble planen angrepet for å være visjonær og ambisiøs og umulig å gjennomføre. Med M87 ser vi en gjeninnføring av kunnskaper hvor den kognitive siden av faget ble styrket. "Planen markerer et brytningstid der det faglige, det personlige og det samfunnsmessige aspektet kan forenes" (Nielsen, 2009, s. 69). Her ble grunnlaget lagt for en utvikling mot kategorial dannelse.

Fra 1997 fram til i dag: En forening av kunnskap og skapende ferdigheter?

Med Læreplan 97 (L97) ble navnet Forming endret til Kunst og Håndverk. Det ble nå et revitalisert fokus på ferdigheter og kunnskap (Det kongelige kirke-, 1996). Tyngdepunktet ble forskjøvet fra hovedvekt på barns frie, skapende arbeid, til stor vekt på kulturformidling, kunnskaper og refleksjon. Tidligere tiders skoleidealer som mestring, flid og strev ble trukket fram og identitet, kulturarv og kulturarvformidling sto sentralt (Kjosavik, 2001a). Kunsten og håndverket ble løftet fram og håndverkskunnskap ble konkretisert. Lærestoffet var mer forpliktende enn tidligere med tydelige mål på hva elevene skulle gjøre. I tillegg kom en generell del av læreplanen med sju mennesketyper, hvorav en var *det skapende mennesket* (Utdanningsdirektoratet, 2006a). De overordnede målene i det skapende mennesket kan leses som et forsøk på å bygge bro mellom kunnskap og nyskaping (Nielsen, 2009). Striden mellom fritt skapende arbeid og gjengivende arbeid ble i planen begravd og forent (Nielsen, 2009). I praksis ser vi derimot at den kreative dimensjonen fortsatt ofte blir sett på som en kontrast til et kunnskapsrikt faginnhold med teknikk og fagkunnskap knyttet opp mot samfunn (Brønne, 2011).

Med LK06 er i dag fagets kjerne knyttet til praktisk skapende arbeid med form og farge i ulike materialer og med ulike redskaper og teknikker. Faget knyttes til samfunn, demokrati og måten verdier visualiseres og materialiseres på (Nielsen, 2009). De to fagideologiske ståstedene *den kunstpedagogiske* og *den håndverksfaglige tradisjonen* er i planen forent

(Brønne, 2011). Kunnskapsaspektet er fremhevet og fremstår ikke som en motsetning til det personlige og kreative. I dag kan vi se en ny fagorientering i KH som har grunnlag i en gjeninnførelse av fagets historiske begreper som kvalitet, utførelse, medborgerskap og nyttegjensstander, kombinert med fokus på global bevissthet (Digranes, 2009). I tillegg har LK06 ført med seg et tydeligere samfunns- og miljøperspektiv som går sterkt inn i debatten om fagets legitimering (Nielsen, 2009).

I LK06 er både material og formal dannelse tilstede, men betyr det at vi har oppnådd en kategorial dannelse? I praksis ser vi at fokus på teoretisk kunnskap har fått et sterkt grep i skolen generelt, blant annet gjennom rapportering og testing i internasjonale studier som PISA og TIMSS (Sjøberg, 2014). Samtidig har “ansvar for egen læring”, tilpasset opplæring og elevsentring fått mye fokus og står sterkt (Fors & Vetlesen, 2012; Skarpenes, 2005). Det virker å være en konstant drakamp mellom den formale og materielle dannelsen. Skillet mellom natur og kultur har alltid vært tilstede i skolen, enten det er skillet mellom formal og material dannelse, teori og praksis, faglig kunnskap og individuell utvikling, hode og hånd, subjekt og objekt. Vi ser også at dannelse alltid har vært et viktig del av sløyd og faget KH, enten det har vært snakk om utvikling av menneskets iboende evner, kulturstoffets dannende verdi, nyttige kunnskaper og utvikling av det intensjonale i mennesket eller utviklingen av det samfunnsnyttige mennesket (Kjosavik, 2001a).

I LK06s formål for KH står det: “Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget. Dette arbeidet omfatter bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker” (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Med dette tolker jeg at jobbing i verksteder er en viktig faktor i KH, og at konsekvensen for denne målsetningen er behov for egnede treverksteder. Verkstedet legger sterke føringer for undervisning i tre og håndverk (Espeland et al., 2013) og deres tilstand er derfor avgjørende for videreføringen av sløydtradisjonen og undervisning av håndverk i norsk skole. Ifølge Storstrand (2014) er bruk av verksteder avgjørende for å kunne oppnå kompetansemålene i LK06. Slik jeg ser det, setter ikke dette bare krav til at skoler har egne verksteder for trearbeid, men at de er funksjonelle med godt utstyr, materialer og verktøy og med kompetente lærere til å undervise i dem.

Mens L97 beskrev undervisningens innhold, beskriver LK06 hva elevene skal kunne etter endt utdanning. Læreplanen er en målstrukturert plan med metodefrihet og stor lokal frihet til både den enkelte lærer og skole (Nielsen, 2009). Med vide målformuleringer som

“sammenføyningsteknikker i harde og myke materialer” og “planlegge, og bygge modeller av hus og rom ved hjelp av digitale verktøy og enkle håndverksteknikker”

(Utdanningsdirektoratet, 2006b), blir kompetanse og funksjonelle verksteder en viktig forutsetning for at lærerne skal kunne gjøre gode valg og gjennomføre god undervisning (Espeland et al., 2013; Storstrand, 2014). Mens det i læreplanene fra tidlig nittenhundretall (Eftestøl, 1919; Kyrkje- og skuledepartementet, 1924) var tydelige føringer for sløydrommets utforming og utvalg av verktøy, finner vi ingen slike føringer i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Valg rundt utstyr og verksteder vil dermed bli bestemt på hver enkelt skole.

Føringene som finnes vedrørende utforming og innredning av skolen inneareal, er knyttet opp til HMS og er generelle i sine utforminger (Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995; Helsedirektoratet, 2014). Gjennom egen erfaring har jeg sett at bare det å finne disse føringene kan være vanskelig. Flere ulike forskrifter gir føringer for ulike aspekter i treverkstedet, i tillegg er formuleringene i paragrafene åpne og gir rom for skjønn. Det kan være utfordrende å knytte de opp til treverksteder, spesielt hvis man mangler faglig kompetanse innen trearbeid. Gjennom e-poster sendt til ulike instanser som Arbeidstilsynet og Utdanningsdirektoratets rådgivingstjeneste for barnehage- og skoleanlegg opplevde jeg en usikkerhet knyttet til å tolke forskriftene opp mot treverksteder i grunnskolen.

Selv om en læreplan er et formelt, styrende dokument for skolens praksis, er det viktig å huske på at den ikke beskriver hva som er praksis ute i skolene. LK06 er en læreplan med stor metodefrihet og kan tolkes ulikt på ulike skoler. Hvilken kontekst de tolkes i, for eksempel skolens tradisjoner eller hvilke rammer skoleledere gir, kan være avgjørende på gjennomført praksis. Ideologiske strømninger i samfunn, skole og fagfelt har innvirkning på både utformingen av læreplaner og hvordan de tolkes, og er viktig å ha kunnskap om for å forstå samspillet mellom teori og praksis i skolen (Nielsen, 2009).

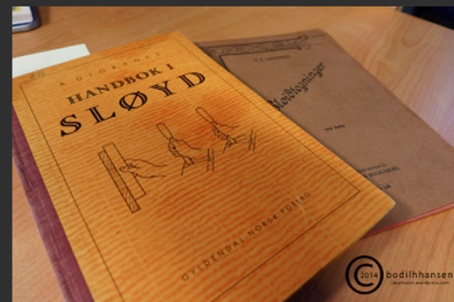
Praktisk-estetisk arbeid: Sløydnostalgi

I arbeidet med det praktisk-estetiske, har jeg latt meg inspirere av det gamle fagets sløyds historie. På neste side legges frem et utdrag fra bloggen som inneholder refleksjoner rundt sløyd både som begrep og fag, knyttet opp til nåtiden.

SLØYDNOSTALGI

Bilde • 6. oktober 2014 • bodiljhansen

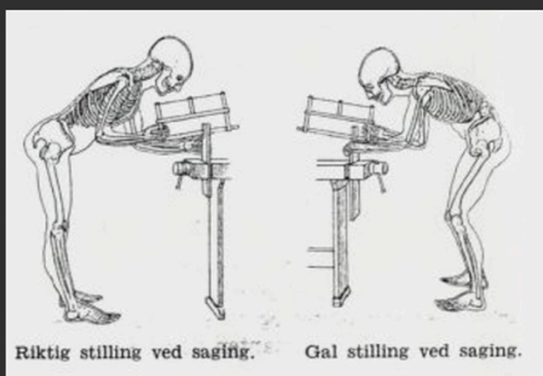
Etter min mening kan du ikke skrive en masteroppgave om treverkstedene i dagens skole, uten å også se på det gamle faget sløyd. Sløydbegrepet har etterhvert blitt noe problematisk for meg, for kan jeg egentlig bruke det i masteroppgaven? Det brukes så og si uten unntak i grunnskolen og samfunnet. Elevene sier de «skal ha sløyd», og de skal være i «sløydsalen». De færreste jeg snakker med forstår helt hva jeg mener når jeg sier at jeg skriver om treverkstedene i grunnskolen, men når jeg sier at jeg skriver om sløydsalene forstår alle. Og alle blir med en gang entusiastisk.



Utfordringen min blir da at sløyd ikke er nevnt overhodet i styringsdokumentene til skolen. I dagens læreplan Kunnskapsløftet, snakkes det om arbeid i tre og harde materialer, men begrepet sløyd er utelatt. Begrepet sløyd har så mye historie og tradisjon i seg, og er noe de fleste i Norge har relasjoner til. Så hvorfor brukes det ikke i styringsdokumentene? Hva kan dette fortelle?

Jeg har veldig lett for å bli det læreren min kaller «sløydnostalgisk». Jeg synes det er utrolig interessant å se på gamle læreplaner for faget sløyd, og å se de tankene og ideene som la bak faget. Sløydfaget var sterkt knyttet til en håndverksfaglig tradisjon og dens kulturarv ble ansett som viktig. Håndverksferdigheter og materialkunnskap var vektlagt og begrunnet i samfunnsnytte, kvalitet, medborgerskap, utvikling av motoriske ferdigheter og kognitive evner. I sløydfaget fantes en sterk kunnskap og ferdighetstradisjon, hvor nytte og dannelse også var sentrale. Mye av dette har satt preg på hvordan trearbeid undervises i dagens skole. Samtidig er det også viktig å se at ikke alt nødvendigvis var bedre før, men jeg tror at noe av ideene og tankene i stor grad kan videreføres til dagens skole og samfunn.

«Sløydnostalgien» min har ført til at jeg har blitt veldig entusiastisk for gamle lærebøker i sløyd. Jeg



synes det er utrolig fasinende å se hvilke oppgaver elevene kunne få; det skulle være produkter med nytte og med kvalitet. Gleden var derfor stor når jeg fikk tak i to gamle sløydlærebøker! Trenger jeg en oppmuntring midt i masterskrivingen, tar jeg de frem og ser på alt fra sammenføyningsteknikker til anatomiske tegninger av arbeidsstillinger (!)

(Bildet er hentet fra boken «Sløydlære 1. Rettleiing» av Kjennerud og Løvdal)

Dagens situasjon – Lovverk, styringsdokumenter og relevant forskning

I denne delen vil konteksten til oppgavens tema bli presentert og belyst gjennom lovverk, ulike rapporter og debatter.

Opplæringslova

Opplæringslova regulerer opplæringen i grunnskolen og gir føringer og retningslinjer som skolen og skolelederne skal følge. Under kapittel 9 “Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel” i skolen finner vi en egen paragraf om utstyr: “§ 9-3. *Utstyr*. Skolane skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel” (Opplæringslova, 1998, revidert april 2003). Løfter vi blikket tilbake til læreplanen vet vi at LK06 sier at praktisk skapende arbeid i verkstedene og bruk av materialer, redskaper og teknikker er sentralt i KH (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Vi vet også at tre er spesifisert som materiale i læreplanmålene. Knyttes dette opp mot §9-3, kan man driste seg til å si at norske grunnskoler er lovfestet til å ha en treverksted med nødvendig utstyr. Men paragrafen åpner for mange spørsmål. For hva er *nødvendig utstyr, inventar og læremiddel*? Og hvem er det i skolen som definerer hva som er *nødvendig*? Det kan tenkes at faglærere i KH vil ha et helt annet syn på dette en for eksempel skoleledere og lærere uten kompetanse i KH. På grunnlag av dette er det derfor interessant å se på hvordan skoleledere verdsetter, reflekterer og prioriterer omkring tre- og metalverkstedene i grunnskolen. Jeg vil se på hvordan skoleledernes verdsettelse, holdninger og prioriteringer samsvarer med de formelle styringsdokumentene Opplæringslova og LK06.

Skoleleders rolle og ansvar

Som skolens pedagogiske, faglige og administrative leder har skoleleder ansvaret for blant annet læringsmiljø og forvaltningen av skolens økonomiske ressurser (Opplæringslova 1998, § 9-1, revidert juni 2005). Det er i tillegg skoleleders ansvar å sørge for at skolen ivaretar de oppgavene myndighetene har pålagt skolen. Skoleleder er bindeleddet mellom skoleeier/kommunen og personalet (Rognaldsen, 2008). Slik jeg leser dette har skoleledere dermed et ansvar for treverkstedenes tilstand, utstyr og bruk. Med skoleleders ansvar og rolle som ressursforvalter i skolen blir det derfor interessant å henvende seg til dem og stille spørsmål rundt “nødvendig utstyr, inventar og læremiddel” i treverkstedet.

I rapporten “Det muligens kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren” (Birkeland et al., 2014) har en ekspertgruppe sett på arbeid med kunst og kultur for barnehage og skole

og kommer med råd til kulturministeren og kunnskapsministeren. I utredningen trekker de blant annet fram skoleleders rolle i arbeid med estetiske fag i opplæringen:

“Ekspertgruppa har registrert svært stor ulikhet i praksis ved skolene de har besøkt, og oppsummerer at det blant annet kan relateres til engasjement og forankring i ledelsen på alle nivå, ikke minst på skole- og klassenivå. Det handler om kunnskap, holdninger, lærings- og menneskesyn. Og prioritering” (Birkeland et al., 2014, s. 72).

“Skole- og barnehageledere har et ansvar for å legge til rette for å sikre gode betingelser for læring også i kunst- og kulturfag. Ekspertgruppa har fått tydelige innspill som forteller at rektors engasjement har stor betydning for hvordan fagområdene prioriteres” (Ibid s.23).

Skoleleders betydning for kunst- og kulturfag trekkes også frem i Anne Bamfords rapport “Arts and cultural education in Norway 2010/2011” (2012a). I rapporten beskrives det hun oppfatter som en nedgang av spesialistrom i skolen og det trekkes frem et rom for forbedring når det gjelder “Behov hos skoleledere for mer kunnskap om verdien av kunst- og kulturoplæringen og kreative undervisningsmetoder i alle fag” (Bamford, 2012e, s. 16). Det ble i begge disse rapportene nevnt at utstyrssituasjonen og romsituasjonen i estetiske fag er problematisk i norsk skole i dag. Ved å se dette i sammenheng med skoleleders rolle, er det interessant å undersøke hvordan skolelederne beskriver treverkstedets tilstand, og ikke minst hvordan de begrunner sine prioriteringer og valg, knyttet til trearbeid og treverksteder. Jeg vil se på hvilke årsaksmekanismer som kan ligge bak disse holdningene og prioriteringene og hvordan de kan påvirke treverkstedene.

Rapporter og aktuell forskning

For å kunne utvikle faget videre er det også viktig å se på hva det er i dag. Det finnes ingen rapporter som tar for seg treverkstedene spesifikt, men ved å se på rapporter om estetiske fag i grunnskolen og rapporter om læreres kompetanse kan det trekkes ut viktig informasjon som kan si noe om treverkstedene.

I Anne Bamfords rapport “Arts and cultural education in Norway 2010/2011” (Bamford, 2012a) finner vi et viktig øyeblikksbilde av kunst- og håndverksopplæringen. Med bakgrunn i sine observasjoner sier Bamford at det virker som at tilgjengeligheten av spesialistrom har gått ned: “(...) many schools have seen the specialist rooms for practical subjects reduced or disappear within the school” (Bamford, 2012a, s. 58). Hun nevner to faktorer hun mener har skyld i nedgangen. En faktor kan være at mange nye skoler i Norge har en tendens til å favorisere en åpen plan- og flerbruksløsning. Den andre grunnen kan være at det ikke er tilstrekkelig med lærere kvalifisert til å arbeide i spesialiserte rom (Bamford, 2012a). Jeg stiller meg noe kritisk til deler av rapporten, da den blant annet ikke virker oppdatert om

faglærerutdanningen i Formgiving, Kunst og håndverk og at kvalifiserte lærere (faglærere) finnes, men ikke ansettes. Det som fortelles om spesialrom og skolelederens holdninger er likevel aktuelt for denne oppgaven og støttes opp av både “Det muliges kunst” (Birkeland et al., 2014) og Skolefagsundersøkelsene 2009 (Vavik et al., 2010) og 2011 (Espeland et al., 2013).

Rapporten “Det muliges kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren” (Birkeland et al., 2014) er skrevet av en ekspertgruppe som har hatt i oppdrag å komme med forslag til en bedre koordinert og samlet innsats i arbeidet med kunst og kultur for barnehage og skole. Ekspertgruppas tilstandsbeskrivelse av KH oppsummerer godt fagmiljøets opplevelse av tilstanden. De sier blant annet at “Vi er i ferd med å få en skole og barnehage der opplæring i kunst og kultur ikke er prioritert og mangler handlingsrom” (Birkeland et al., 2014, s. 15). De fremhever også bruken av begrepet *basisfag* (ofte brukt om norsk, engelsk og matematikk av politikere, embetsverk og media) som noe negativt. De understreker at *alle* fag i skolen er like viktige og må prioriteres i lik grad. De advarer om at kompetansen i de estetiske fagene står i fare for å forvitte, og at elever kan miste tilbud de har krav på (Birkeland et al., 2014).

Ekspertgruppa kommer også med bekymringsfull informasjon som kan knyttes til treverksteder. Rapporten understreker at god undervisning i estetiske fag krever rom og utstyr. Det er store lokale forskjeller og store kvalitetsforskjeller på tilbudene som blir gitt:

“Selv om det er utenfor ekspertgruppas mandat, og av den grunn ikke foreslås med statlig bevilgning, vil gruppa trekke fram at utstyrssituasjonen for de estetiske fagene i skolen i stor utstrekning er så mangelfull at det vurderes som krise for arbeid med fagenes innhold” (Birkeland et al., 2014, s. 73).

Det trekkes frem at en bekymringsfull stor andel av lærerne som underviser i estetiske fag i dag, ikke har noen faglig fordypning i fagene. Det anbefales at de timene og fagene som er i skolen sikres med kompetanse og kvalitet. “Det gjelder krav til læreres kompetanse i faget de underviser i, og det gjelder rom- og utstyrssituasjonen for arbeid i de estetiske fagene” (Birkeland et al., 2014, s. 72).

Skolefagsundersøkelsen 2011 tar for seg situasjonen for praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole, slik den blir opplevd av praktiserende lærere (Espeland et al., 2013). I undersøkelsen kommer det fram at det ved en god del skoler legges rammebetingelser (utstyr, rom, delingstimer, klassestørrelse) som gjør verkstedundervisning i materialområder som tre, tekstil og keramikk svært utfordrende. I tillegg har utdanningsnivået og kompetansen til læreren mye å si for hvor mye håndverk som blir undervist. 34,3 prosent

av lærerne rapporterer at skolen er enten svært dårlig utstyrt eller ikke utstyrt overhodet til arbeid i tre. For 29,5 prosent utgjør arbeid i tre en nokså stor, stor eller svært stor del av elevaktiviteten. Ifølge svarene utgjør emnet tre “en liten del” eller “ingen del” av undervisningen for 40 prosent av respondentene. Det antas derfor at det finnes svært mange elever som ikke møter ett eller flere av disse materialene i egnede verksteder og med egnet verktøy i kunst- og håndverkssammenheng i barneskolen (Espeland et al., 2013). Lærernes egenvurderte kompetanse og tilgang til utstyr er avgjørende for hvor ofte elevene får arbeide med tre i undervisningen. I tillegg har lærerens faglige kompetanse mye å si for hvor mye håndverk som blir undervist. Det kan virke som om lærere med lite utdanning og kompetanse ofte velger bort, eller underviser sjeldnere i håndverksfag som trearbeid (Espeland et al., 2013). En del av svarene er interessante å sammenligne med Skolefagsundersøkelsen 2009 for ungdomstrinnet (Vavik et al., 2010). Her finnes det noen antydninger til forskjeller mellom barne- og ungdomstrinnet som kan ha en innvirkning på undervisningen i tre. Utdanningsnivået i KH er lavere blant barneskolelærere enn ungdomsskolelærere. I tillegg er en stor del av lærerne i ungdomsskolen spesialiserte innenfor en eller flere materialområder (Espeland et al., 2013). 40 prosent av lærerne i ungdomsskolen oppga at de fordelte undervisningen etter emne eller materialområde, mot 21,4 prosent på barneskolen. Tidligere var det vanlig at lærere fulgte verksted (tegning, tekstil og sløyd), ikke klasse, og dette er tydeligvis en praksis som er videreført ved en del av ungdomsskolene (Espeland et al., 2013; Vavik et al., 2010).

Felles for disse rapportene er at alle tre peker på en nedgang i og utfordringer når det gjelder bruk og vedlikehold av spesialistrom. De drar frem faktorer som for eksempel kompetanse og skolelederes prioriteringer, som gjør verkstedsundervisning utfordrende. Sammen gir de en dyster antydning om hvordan tilstanden til treverkstedene i grunnskolen kan være.

Ut fra rapportene kan vi se at tilstanden til og bruk av treverkstedene kan henge sammen med lærernes faglige kompetanse. Statistisk sentralbyrå (SSB) har gjennomført flere rapporter som kartlegger grunnskolelærernes formelle kompetanse i de fagene de underviser i. I rapporten fra 2014 “Kompetanseprofil i grunnskolen” (Lagerstrøm et al., 2014) ser vi at kun 56,1 prosent av lærerne som underviser i KH på grunnskolen har faglig, formell kompetanse i faget. Kun 10,2 prosent av de som underviser i faget har mer enn 60 studiepoeng. Dette inkluderer da faglærere i KH, men også andre som har tatt påbygning, mastergrad og lignende innen fagområdet. 67,8 prosent av de under 30 år som underviser i KH har ingen faglig, formell kompetanse innen KH. Dette er et vesentlig fall i utdanningsnivået sammenlignet med

forrige undersøkelse fra skoleåret 2005/2006, selv om utvalget er noe endret (kun de med fullført pedagogisk utdanning er inkludert i undersøkelsen fra 2014). I tallene fra 2005/2006 hadde 51,2 prosent av de under 30 år som underviste i faget, ingen faglig, formell kompetanse (Lagerstrøm, 2007). Ser vi på kompetansen etter skoleslag (figur 1),

Studiepoeng blant lærere som underviser i Kunst og håndverk

	I alt	Barne- skole	Ungdoms- skole	Kombinert barne- og ungdomsskole
Ingen stp.	43,9 %	47,8 %	23,9 %	38,8 %
Mer enn 60 stp.	10,2 %	6,3 %	27,1 %	16,8 %

Figur 1. Tabellen viser en oversikt over studiepoeng blant lærere i grunnskolen som underviser i Kunst og håndverk, tallene er hentet fra rapporten "Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014" (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014).

ser vi en betydelig forskjell. Mens det i ungdomsskolen er 23,9 prosent uten studiepoeng som underviser i faget, er antallet i barneskolen på 47,8 prosent. I kombinerte barne- og ungdomsskoler ligger antallet på 38,8 prosent (Lagerstrøm et al., 2014). Om vi i tillegg sammenligner hvor mange prosent av de som underviser i KH som har mer enn 60 studiepoeng etter skoleslag, ser vi også her en tydelig forskjell. Kun 6,3 prosent av de som underviser i barneskolen har mer enn 60 studiepoeng, mot 27,1 prosent i ungdomsskolen. I kombinerte barne- og ungdomsskoler er prosenten på 16,8. Alle disse tallene er med å støtte opp forskjellene mellom barne- og ungdomstrinnet som antydes i Skolefagsundersøkelsene 2009 og 2011 (Espeland et al., 2013; Vavik et al., 2010). Har disse forskjellene en betydning for tilstanden til og undervisningen i treverksteder?

Rapporten "Kulturhåndverk" (2008) utarbeidet av Åse Vigdis Festervoll for Kultur- og kirke departementet, har fokus på tradisjonelt håndverk, og tar utgangspunkt i overordnede og gjennomgående utfordringer. Her trekkes det frem at barn og unge ikke lenger møter kulturhåndverkene som en naturlig del av hverdagslivet, ansvaret er nå flyttet til skolen. Rapporten fremhever at dette setter krav til kompetente lærere som kan undervise i den praktiske kunnskapen og føre håndverkstradisjoner videre (Festervoll, 2008). Å undervise i et treverksted setter sterke krav til kunnskap og kompetanse. At kun 56,1 prosent av de som underviser i KH har faglig kompetanse i faget, gjør at jeg stiller spørsmålsteget til både kvaliteten på undervisningen og muligheten de resterende 43,9 prosentene har til å vedlikeholde og undervise i et treverksted.

Det har vært lite forskning knyttet direkte til treverkstedene i grunnskolen. Forskningen tar helst for seg skoleanlegg generelt, og noen få Kunst og håndverksrommene. Undersøkelsene om skoleanlegg har ulike innfallsvinkler og er som oftest knyttet til arkitektur, pedagogikk eller kunsthistorie og blir dermed for generelle og uaktuelle for denne oppgaven (Buvik,

2007; Imsen, 2003; Kjølle, Hansen, & Ulleberg, 2011; Nair, Fielding, & Lackney, 2009; Rigolon, 2010; Schanke & Skålholt, 2008; Vinje, 2013). Forskningen som finnes omhandler blant annet sammenheng mellom pedagogikk og skolebygg, miljøpsykologi, læringsmiljø, arkitektur, innemiljø, estetiske kvaliteter, universell utforming, utforming av moderne skolebygg eller debatt rundt baseskoler/åpne skoler/tradisjonelle skoler. I artikkelen “Trender i nye grunnskolebygg” (2014) skriver Espen Storstrand at det i dag legges stor vekt på flerfunksjonalitet og gode kombinasjonsløsninger når det gjelder spesialrom. Det hevdes her at i stedet for å etablere egne spesialrom for hvert enkelt fag, er verkstedsrommene tilpasset flere fagområder. Artikkelen er knyttet til utformingen av nye grunnskolebygg og er veldig generell i sin beskrivelse av spesialrom.

Det eksisterer to masteroppgaver som tar for seg Kunst og håndverksrommene generelt (Nærdal, 2009; Underthun, 2002). Den ene tar for seg formingslokalene på videregående skoler (Nærdal, 2009), mens den andre ser på rommene til KH knyttet opp til L97. Ingen av disse blir derfor direkte aktuelle i tilknytning til min oppgave. I 2014 kom en masteroppgave som tar for seg trearbeid i grunnskolen (Høiby, 2014). Denne er sterkt knyttet opp til Bamford-rapporten og fokuserer i stor grad på muligheter for trearbeid i LK06. Det eneste som kan være interessant å trekke inn i denne oppgaven er en av hennes informanternes beskrivelse av at skolens spesialrom til ulike materialområder som tre, ble omdisponert til vanlig undervisningsrom ved innføringen av L97 og overgangen fra niårig til tiårig grunnskole.

En masteroppgave som er interessant å trekke opp mot denne oppgaven er “Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk” av Cathrine Lie (2013). I likhet med denne oppgaven tar hun for seg skolelederens prioriteringer og verdsetting, men da omkring lærernes kompetanse. I rapportene presentert tidligere ser vi at bruk og tilstand til treverkstedene kan ha en sammenheng med kompetanse, jeg ser dermed muligheter for å kunne trekke ut deler av hennes funn og drøftinger for å sammenligne og drøfte opp mot egen undersøkelse.

Praktisk-estetisk arbeid: Fortsatt aktuell i dagens skole og samfunn?

I oppstarten av masteroppgaven malte jeg en plakat på ei treplate, inspirert av sløydfagets historie og tradisjon. Plakaten fremhever aspekter ved praktisk arbeid jeg selv oppfatter som viktige. I blogginnlegget under stilles det spørsmål om disse aspektene fortsatt er aktuelle i dagens samfunn og skole.

FORTSATT AKTUELL I DAGENS SKOLE OG SAMFUNN?

20. mai 2014 • bodilhhansen



Hvorfor trenger vi treverksteder i dagens skole og samfunn? Er tradisjonene etter det gamle faget sløyd fortsatt aktuelle i dagens og fremtidens samfunn og skole? Vi lever i dag i et forbrukersamfunn hvor det meste kan kjøpes til en billig penge og hvor reparering nærmest har blitt et fremmedord. Så hvorfor skal elever ha opplæring i treverksteder? Hva er det elevene kan lære i treverkstedet som de trenger senere i livet? Handler det kun om opplæring av ferdigheter eller kan elevene også oppleve en viktig dannelsesprosess? Og ikke minst: Hva skal til for at de skal få sjansen til å ha undervisning i et treverksted i grunnskolen? Gjennom arbeidet med masteroppgaven håper jeg å få svart på noe av disse spørsmålene.

Bildet er av et maleri malt i vår og henviser til noen av prinsippene og tradisjonen fra det gamle skolefaget sløyd. Er det fortsatt aktuelt?

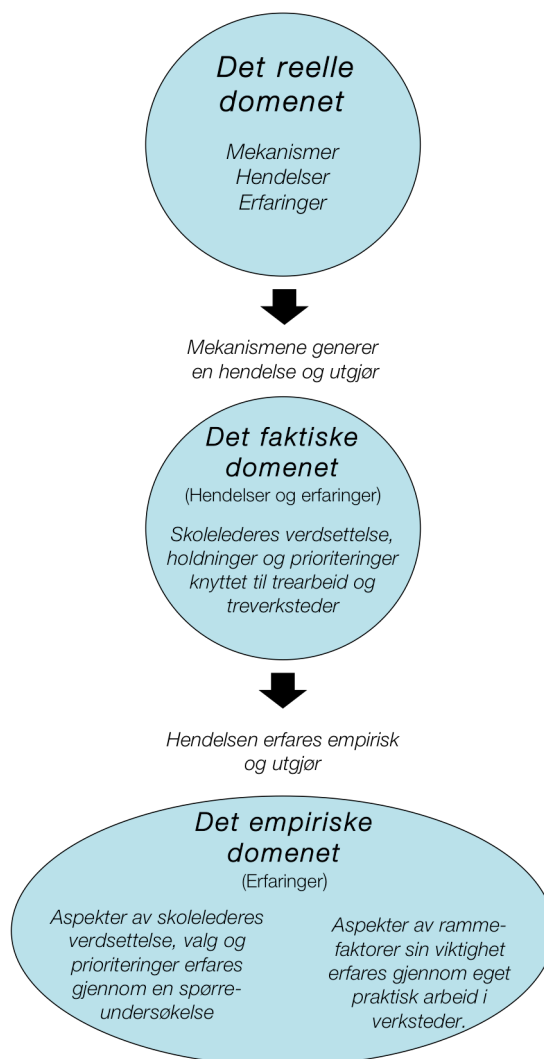
3. FORSKNINGSTRATEGI

Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted

Denne oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted er kritisk realisme. Kritisk realisme skiller seg fra positivismen og sosialkonstruktivismen ved å fokusere på årsaksmekanismer som genererer et fenomen, fremfor å kun fokusere på fenomenet i seg selv (Alvesson & Sköldberg, 2008; Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Kritisk realisme anser vår kunnskap om verden som sosialt konstruert, men selv om verden påvirkes og endres gjennom menneskers handlinger, eksisterer den uavhengig av hva vi vet om den. Det vil si at selv om materielle- og immaterielle samfunnsstrukturer er sosialt konstruert, er vi alltid påvirket av eksisterende strukturer (Alvesson & Sköldberg, 2008; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). For kritiske realister blir dermed positivismen og sosialkonstruktivismen overfladisk og urealistisk, da det som kan sies å være kjennetegn for virkelighetsoppfattelse innen kritisk realisme er ontologisk dybde, intensjonen er å trenge bak virkeligheten slik som vi oppfatter den (Alvesson & Sköldberg, 2008; Andersen, 2007). Kritisk realisme innebærer dermed et skifte fra epistemologi til ontologi, og innen ontologien et skifte fra hendelser til mekanismer. Selv om kritisk realisme legger større vekt på ontologi enn epistemologi, søker de likevel etter en balanse mellom de to (Andersen, 2007; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Danermark et al., 2002). For min oppgave vil dette si at jeg vil forsøke å identifisere, utforske og drøfte potensielle årsaksmekanismer; mekanismer og strukturer, bak skolelederes prioriteringer og verdsettelse av trearbeid og treverksted. For kritisk realisme handler vitenskapelig arbeid nettopp om å undersøke og identifisere sammenheng mellom det vi opplever, det som faktisk skjer, og de underliggende årsaksmekanismene som får tingene til å skje (Alvesson & Sköldberg, 2008; Andersen, 2007; Danermark et al., 2002).

For å forsøke å forklare virkeligheten deler kritisk realisme verden inn to dimensjoner. Den intransitive dimensjonen er den som er gjenstand for forskning og som eksisterer uavhengig av våre begreper om den. Formålet med vitenskap er å komme så "nær" denne virkelighet som mulig. I den transitive dimensjonen inngår vår kunnskap og forestillinger om verden, den er sosialt konstruert og foranderlig (Andersen, 2007; Næss, 2012).

Kritisk realismes virkelighetsoppfatning flytter fokus fra observerbare hendelser til mekanismer: “oppmerksomheten rettes mot det som produserer hendelsene – og ikke bare hendelsene i seg selv” (Andersen, 2007, s. 14). Virkeligheten antas dermed å bestå av flere domener: *det empiriske*, *det faktiske* og *det reelle domenet* (Danermark et al., 2002; Næss, 2012). Det reelle domenet er det grunnleggende domenet og består av de strukturer, krefter, tendenser og mekanismer som har kraft til å produsere fenomener og hendelser. Det faktiske og det empiriske er en del av dette nivået, i tillegg til de mekanismer som frembringer det faktiske (Andersen, 2007). Mekanismene i det virkelige domenet generer iblant en hendelse. Denne hendelsen, eller fenomenet, utgjør det faktiske domenet. Her ligger den faktiske hendelsen, sekvenser av begivenheter og hendelser, det som skjer uavhengig om det registreres eller ikke. Når disse hendelsene erfares blir de et empirisk faktum og utgjør det empiriske domenet. Empirien jeg har konstruert i min oppgave ligger i det empiriske domenet (figur 2). Det som er empirisk erfart, en del av virkeligheten, men ikke hele virkeligheten. Dette omfatter først og fremst spørreundersøkelsen, men også egne erfaringer fra det praktiske arbeidet i verkstedet. Jeg ønsker å trekke empirien fra spørreundersøkelsen opp mot det reelle domenet og forsøke å avdekke hvorfor skoleledere gjør som de gjør, hvilke årsaksmekanismer har påvirket deres verdsetting og prioritering av trearbeid og treverksted? Ved å selv erfare hvordan ulike rammefaktorer virker inn og påvirker mitt arbeid i treverkstedet, vil jeg forsøke å oppnå et bredt forståelses- og refleksjonsgrunnlag: Hvilke konsekvenser kan skoleledernes verdsetting og prioritering ha for undervisning og læring i trearbeid og treverksted i praksis?



Figur 2. En visuell presentasjon av de tre domene, knyttet opp til denne oppgaven.

I kritisk realisme blir kausalitet betraktet som *generative* mekanismer, og årsaksmekanismer er et viktig begrep. Man ønsker å forklare observerbare fenomener ved å avdekke disse underliggende årsaksmekanismene i det reelle domenet (Næss, 2012, s. 4). Faktorene som påvirker skolen kan omfatte både politiske og økonomiske samfunnsstrukturer, materielle og romlige strukturer så vel som individenes økonomiske, kognitive og fysiske ressurser, behov, ønsker og forpliktelser. “Årsaksmekanismer kan omfatte individers holdninger og kunnskapsressurser så vel som intersubjektive meningsdannelser” (Næss, 2012, s. 5). Både materielle og immaterielle strukturer og mekanismer er årsaksmekanismer som kan spille inn på treverkstedet. I det materielle ligger det fysiske miljøet – verkstedet; det fysiske rommet, verktøy, beliggenhet og bruk, i tillegg til rammefaktorer som kompetanse og klassestørrelse. Under det immaterielle kommer holdninger, meninger og verdier; hvordan verdsetter og prioriterer skoleledere trearbeid og treverksted? Hvordan begrunner de sine holdninger og valg?

Ifølge kritisk realisme består virkeligheten for det meste av åpne systemer der mange ulike mekanismer er til stede samtidig og som varierer med den spesifikke konteksten (Næss, 2012). Disse strukturene og mekanismene som forårsaker fenomen, ansees av kritisk realisme å være vitenskapenes primære studieobjekter og kritiske realister søker derfor å identifisere dem (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Det kan være flere strukturer og mekanismer som spiller inn på skolelederens verdsettelse av trearbeid og treverksted. Innad i skolen som en helhet finner vi flere fagfelt som representerer ulike akademiske disipliner og som også kan ha innvirkning på skolelederens beveggrunner. Det kan tenkes å være både økonomiske, pedagogiske, historiske, kulturelle og sosiale faktorer som spiller inn. Næss (2012, s. 52) fremhever at “aktører handler på bakgrunn av fenomener og strukturer som er relatert til et omfattende nettverk av (ofte ikke-erkjente) strukturer”. Målet med denne oppgaven er å belyse og drøfte hvilke strukturer og mekanismer, som kan ha innvirkning på skolelederens verdsetting og prioriteringer, og dermed også (indirekte) innvirkning på undervisning i trearbeid og treverkstedets tilstand og bruk.

I kritisk realisme spiller forholdet mellom aktører og strukturer en viktig rolle. Aktører kan forstås som individer eller grupper, mens strukturer kan forstås som den kontekst aktørene inngår i (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Næss (2012) hevder at kritisk realismes anerkjennelse av både aktørers og strukturers selvstendige, kausale påvirkningskrefter gir gode muligheter for å undersøke årsakssammenhenger mellom samfunnsforhold, romlige, fysiske miljø og aktørers handlinger. Andersen (2007) sier videre at for å forstå hvorfor

aktører handler og gjør som de gjør, er det viktig å se på sosiale strukturer og hvordan de former og påvirker aktører. Videre fremhever han at et av problemene med strukturbegrepet er at de ofte ikke kan observeres direkte og at vi bare gjennom å studere hendelser og dermed strukturenes effekter, kan finne ut om de er der (Andersen, 2007). Gjennom kritisk realisme og dens måte å betrakte forholdet mellom strukturer og aktører på, får jeg mulighet til å se vitenskapelig på hvilke strukturer som kan påvirke skoleledernes (aktører) prioriteringer og verdsetting når det gjelder treverkstedet.

Metode

I starten av prosjektet hadde jeg et ønske om å kartlegge tilstanden til treverksteder i grunnskolen på landsbasis. Det ble derfor naturlig å ha en elektronisk spørreundersøkelse for å nå ut til grunnskoler over hele landet. Dette var i utgangspunktet tenkt som en kort, ren kvantitativ spørreundersøkelse som skulle utføres i tillegg til dybdeintervju med lærere og skoleledere. Underveis i prosessen så jeg derimot muligheten for å utforme en spørreundersøkelse som var både kvalitativ og kvantitativ, med både lukkede og åpne spørsmål, og jeg begrenset meg dermed til å ha spørreundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm & Jacobsen, 2011). Kritisk realismes inkluderende karakter åpner for å kunne bruke en mengde tilnæringsmetoder (Danermark et al., 2002; Næss, 2012). Gjennom en kvalitativ/kvantitativ spørreundersøkelse så jeg muligheter for å konstruere ulike typer data som kunne utfylle hverandre. Jeg ønsket å få et større grunnlag for å konstruere og belyse strukturer og mekanismer som spiller inn på skolelederes prioriteringer, valg og verdsetting (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Gjennom en landsdekkende spørreundersøkelse ønsket jeg å få en bred oversikt og slik kunne skape grunnlag for sammenligning og generalisering innenfor egen empiri. Ønsket var ikke å kartlegge eller konkludere, men å se etter tendenser og slik bidra med ny kunnskap for å kunne oppnå et bredere forståelsesgrunnlag. Ved å inkludere kvalitative, åpne spørsmål i spørreundersøkelsen ville jeg også kunne gå i dybden for å kunne konstruere årsaksmekanismer (Postholm & Jacobsen, 2011). Slik fikk jeg mulighet til å belyse flere sider ved problemstillingen og konstruere årsakskrefter fra ulike lag av virkeligheten, da skoler og skoleledere ikke opptrer i et vakuum, men er under innflytelse fra en rekke samfunnsstrukturelle forhold (Næss, 2012).

Spørreundersøkelse

I spørreskjemaet ble alle respondentene stilt like spørsmål med faste svaralternativ. Dette håpet jeg ville gi meg muligheter for å sammenligne på tvers av skoleslag, beliggenhet,

skolestørrelse og lignende (Postholm & Jacobsen, 2011). Spørsmål med faste svaralternativ utelukker alternative svar og svar som uttrykker ambivalens og er derfor svakere når man ønsker å forklare hvorfor noe er som det er (K. Halvorsen, 2008; Postholm & Jacobsen, 2011). På grunn av dette valgte jeg å ha med åpne spørsmål som ville gi respondentene mulighet for å svare mer utfyllende og detaljert på spørsmålene med egne ord og meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Åpne spørsmål gir også mulighet for å avdekke uvitenhet eller misforståelser, men krever større motivasjon fra respondenten og man kan risikere manglende eller lite utfyllende svar (K. Halvorsen, 2008). Ved å bruke elementer fra både kvalitativ og kvantitativ metode i spørreundersøkelsen hadde jeg mulighet til trekke ut statistikk om treverkstedene i tillegg til å ha utfyllende svar og sitater som kunne fortolkes. Dette ville gi meg større mulighet til å fortolke, utvikle forståelse og konstruere mulige årsaksmekanismer. Slik ønsket jeg å utdype og nyansere funn fra de lukkede spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2011).

Når man bruker elektronisk spørreundersøkelse til innhenting av empiri er det viktig at man er bevisst ulike fallgruver man kan gå i (K. Halvorsen, 2008). Jeg jobbet mye med utformingen av spørreundersøkelsen, både når det gjaldt plassering og rekkefølge på spørsmål, oversiktlig og leservennlighet, språk og ikke minst selve utformingen av spørsmål. Jeg var bevisst å unngå ledende spørsmål og forsøkte å utforme undersøkelsen slik at den var selvinstruerende, med tydelige spørsmål og lett å besvare. Faren ved bruk av spørreskjema er at respondent kan feiltolke eller misforstå spørsmålene. I motsetning til personlig intervju, har man ikke mulighet til forklare eller utdype spørsmålene for respondenten når man benytter en elektronisk spørreundersøkelse. En spørreundersøkelse gir ikke den personlige kontakten et intervju vil gi, og man unngår dermed at svarene kan bli påvirket av intervjuerens egenskaper, arbeidsmåte eller holdninger (K. Halvorsen, 2008). Med spørreundersøkelse får alle respondentene de samme spørsmålene, likt presentert og gir dermed større grunnlag for sammenligning. I et spørreskjema har derimot respondenten mulighet til å hoppe frem og tilbake og eventuelt endre svarene sine (K. Halvorsen, 2008).

Etter godkjent søknad hos NSD opprettet jeg profil hos SurveyMonkey og startet arbeidet med å utforme undersøkelsen. Spørreundersøkelsen ble sendt ut i september til 114 skoleledere over hele landet. Underveis ble det sendt ut tre påminnelser for å forsøke å få inn flest mulige svar. Tilslutt satt jeg igjen med en svarprosent på 28 prosent. Resultatene er ikke generaliserbare, men overførbare til andre situasjoner (Halvorsen 2008 s.72). Hensikten er, i tråd med kritisk realisme, å belyse tendenser for å oppnå et bredere forståelsesgrunnlag og

mulighet for endring (Andersen, 2007). Ved å anvende vitenskapelige metoder for å studere virkeligheten på en systematisk måte, blir også resultatene etterprøvbare (K. Halvorsen, 2008)

Utvalget

Grunnen til at jeg valgte å sende spørreundersøkelsen til skoleledere, var fordi de som skolens pedagogiske, faglige og administrative leder har ansvaret for at skolen har nødvendig utstyr, inventar og læremiddel. “Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver” (Thagaard, 2009, s. 55). Jeg har satt sammen mitt strategiske utvalg ved bruk av kvoteutvelgelse. Det vil si at spørreundersøkelsen baserer seg på ikke-sannsynlighetsutvelgelse. Resultatene kan dermed ikke generaliseres med en nøyaktig spesifisert grad av sikkerhet, men generaliseringen baseres på skjønn “og utvalgsmetoden i seg selv garanterer ikke utvalgets representativitet” (Hellevik, 2002, s. 114). Ved å bruke ikke-sannsynlighetsutvelgelse risikerer jeg at utvalget er skjevt og at resultatene kan være lite representative. “Selv om en bruker kvoter, er en ikke sikret mot skjevheter i utvalget. En kan aldri være sikker på at en ikke har falt i en fallgrube, for å være gardert mot skjevheter i utvalget, må en benytte seg av sannsynlighetsutvelgelse” (Hellevik, 2002, s. 121).

For å velge ut skoleledere delte jeg inn i tre kvoter, *skolestørrelse*, *kommunestørrelse* og *skoleslag* (figur 3). Jeg bestemte på forhånd hvor stor andel enheter med ulike karakteristika skulle utgjøre av det endelige utvalget. Kvoteene er valgt med utgangspunkt i variabler som gir mulighet for sammenligning. I hver av kvotene konstruerte jeg tre

Kvote 1 - Skoleslag		
Variabler	Verdi:	Antall:
Barneskole	1. - 7.trinn	38
Ungdomsskole	8. - 10.-trinn	38
Kombinert skole	1. - 10. trinn	38

Kvote 2 - Størrelse skoler		
Variabler	Verdi:	Antall:
Små skoler:	Mindre enn 100 elever	38
Mellomstore skoler:	100 - 299 elever	38
Store skoler:	300 elever eller mer	38

Kvote 3 - Størrelse kommuner		
Variabler	Verdi:	Antall:
Små kommuner:	Mindre enn 5000 innbyggere	38
Mellomstore kommuner:	5000 - 19 999 innbyggere	38
Store kommuner:	20 000 innbyggere eller mer	38

Figur 3. Tabellen viser oversikt over kvotene brukt i utvelgelsen av respondenter.

variabler/kategorier. Variablene i kvotene *størrelse skole* og *størrelse kommune* ble konstruert ut fra Statistisk Sentralbyrås (SSB) og Utdanningsdirektoratets inndeling av små, mellomstore og store skoler og kommuner (Statistisk Sentralbyrå, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013/14). Undersøkelsen skulle være landsdekkende med 6 skoler fra hvert fylke, noe som ville gi 114 respondenter/skoler totalt. Disse ble jevn fordelt i de ulike kategoriene slik det fra hvert fylke var to skoler i hver kategori. Opplysningene om skoleslag/type og størrelse er hentet fra

grunnskolen informasjonssystem (GSI) <https://gsi.udir.no/tallene/>. I tillegg er kommunenes nettside brukt for å hente e-postadresser. Av de 114 skolelederne som fikk tilsendt forespørsel om deltagelse i undersøkelsen (vedlegg 1), svarte 32 skolelederne på spørreundersøkelsen. Undersøkelsen har dermed en svarprosent på 28 prosent. Det hadde vært ønskelig med en svarprosent på 30 prosent, men jeg velger likevel å bruke empirien og se på tendenser.

Under gjennomgang av empirien har jeg sett klare tegn på at de skolelederne som har svart på spørreundersøkelsen er skoleledere med stor interesse for KH og arbeid i treverksted. Spesielt ser vi dette gjennom deres ansatte som i stor grad har formell kompetanse innen KH. Mens det i denne undersøkelsen er 83 prosent av skoleledernes ansatte som underviser i treverksted som har formell kompetanse innen KH, vet vi gjennom rapporten ”Kompetanseprofil i grunnskolen” (Lagerstrøm et al., 2014) at kun 56,1 prosent av lærerne som underviser i KH på grunnskolen har faglig, formell kompetanse i faget. Dermed er det også stor sjans for at skolelederne i denne undersøkelsen i større grad prioriterer KH enn det som er normen og også har bedre treverksteder enn gjennomsnittet på landsbasis. Siden det ikke finnes noen undersøkelser eller rapporter om treverkstedets tilstand i norsk grunnskole, er dette vanskelig å si med sikkerhet.

Praktisk-estetisk arbeid

Praktisk skapende arbeid og håndverkskunnskaper er en viktig del av denne oppgaven. Det har derfor vært viktig for meg å få et samspill mellom den teoretiske delen og det praktisk-estetiske arbeidet. Kunnskap om håndverk og praktisk skapende arbeid er ikke kun teoretisk, den finnes ikke bare i bøker, men først og fremst i kroppen: Det handler om handlingsbasert kunnskap. Molander (2006, s. 22) argumenterer for at det kunnskapsteoretisk sett er det få vesentlige forskjeller mellom “praktiske” aktiviteter og “teoretiske” aktiviteter. Det handler om kunnskap-i-handling og handlingsbasert kunnskap, oppmerksomhet og tilstedeværelse, innen en ramme av stadig læring og utvikling (Molander, 2006, s. 22). Praktisk arbeid kan bidra til å gi teoretisk forskning en forbindelse til virkeligheten (Børresen & Molander, 2006), i denne sammenheng en forbindelse til skolen og undervisningen i treverkstedet. I kritisk realisme er det relasjonen mellom den virkelige verden og de begrep vi har om den som står i fokus for forskningsprosessen (Danermark et al., 2002, s. 15). Gjennom kvalitativ utforskning i eget arbeid vil jeg forsøke å få et erfaringsgrunnlag for å kunne reflektere over hvilke konsekvenser skolelederes prioriteringer av rammefaktorer i verkstedet kan ha for

undervisning og praksis i skolen. Slik vil jeg i denne oppgaven forsøke å skape sammenheng mellom min handlingsbaserte kunnskap og verbaliserte, akademiske kunnskap.

Utforskning av praktisk-estetisk arbeid

I E. M. Halvorsen (2007) "Kunstfaglig og pedagogisk FOU" kan vi trekke ut visse aspekter som støtter opp om denne oppgavens valg av to tilnærminger. Halvorsen har et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt som jeg ikke vil støtte meg til, men jeg har valgt å trekke frem det som er aktuelt opp mot denne oppgaven og argumentere for det opp mot kritisk realisme. E. M. Halvorsen (2007) sier at utøvende kreativ virksomhet av praktisk-estetisk art vil være handlinger som gir basiserfaringer og innlevelse fra innsiden, fortrolighetskunnskap, i tillegg til ferdighetskunnskap. Gjennom praktisk arbeid får man mulighet for tilegnelse av ny erkjennelse gjennom en veksling og en vekselvirkning mellom manuell og mental aktivitet (E. M. Halvorsen, 2007). I det praktisk-estetiske utviklingsarbeidet har jeg fokus på hvordan jeg erfarer at ulike rammefaktorer kan spille inn og påvirke praksis og læring. Denne oppgaven har et tydelig overordnet fagdidaktisk perspektiv og det er derfor viktig å se hvordan det som blir teoretisk utforsket kan påvirke faget i praksis. I tillegg er fagkunnskap et viktig aspekt som ikke kan ignoreres og hvis betydning er viktig å gi plass til (E. M. Halvorsen, 2007). Den praktisk-estetiske tilnærmingen vil bygge på den teoretiske tilnærmingen. Ved at både det praktisk-estetiske og det teoretiske aspektet tas med i utforskningen av problemstillingen, kan de to tilnærmingmåtene utfylle hverandre. Dette innebærer at den praktiske handling også blir en vei til erkjennelse (E. M. Halvorsen, 2007). Når en trekker eget skapende arbeid inn i en masteroppgave, er det viktig å være bevisst at en bryter med forestillingen om forskeren som nøytral og objektiv (E. M. Halvorsen, 2007). Ved å utforske og reflektere over eget skapende arbeid er det subjektets perspektiv som er utgangspunktet. Kritisk realisme gir rom for dette gjennom en vektlegging på at kunnskap er et sosialt produkt. Det fremheves at empiriske observasjoner sjelden er objektive eller nøytrale på noen absolutt måte (Danermark et al., 2002). Mens man ofte ser at subjekt og objekt blir satt opp mot hverandre i ulike vitenskapsteorier, så åpner kritisk realisme for en sameksistens hvor både objekt og subjekt har sin plass (Andersen, 2007; Næss, 2012). Dokumentasjonen av det praktisk-estetiske arbeidet er en blanding av fotografier og tekst, visuelt presentert i en blogg. Den praktiske og skapende dimensjonen i oppgaven er en viktig del og kan bli trukket frem i utstillingen, enten det er ferdige produkter eller gjennom mulighet for utfoldelse i tre (interaktiv utstilling). Gjennom dokumentasjonen vil jeg forsøke å få avstand til eget arbeid for å kunne forstå, finne mening, beskrive og

reflektere rundt det praktiske arbeidet i treverkstedet. I en praktisk-estetisk tilnærming søker man ofte etter fortolkninger og forståelse. Kritisk realisme tar ikke avstand fra fortolkende forståelse:

“Kritisk realisme ser for eksempel på hermeneutikken som et grunnvilkår for menneskelig erkjennelse og på hermeneutisk forskning som den foretrukne tilnærmingen for å oppnå innsikt om de motivasjonene, begrunnelsene og subjektive fortolkningsmønstrene som ligger bak menneskers handlinger” (Næss, 2012, s. 6).

Tolkningsstrategi

I min bearbeidelse av empirien har jeg valgt å bruke det Kvale og Brinkmann (2009, s. 239) kaller *bricolage* altså *meningsskapende taktikker* for å kunne trekke ut den informasjonen jeg trenger for å besvare problemstillingen. Det vil si at for å få tak i sammenhenger og strukturer som er av betydning for problemstillingen min og for å forsøke å avdekke tendenser og mønstre, har jeg delt inn presentasjonen av undersøkelsen inn etter noen overordnede tema som er gjennomgående i empirien. Dette er gjort på tvers av rekkefølgen på spørsmålene i spørreundersøkelsen (vedlegg 2) og har ført til at kun det mest relevante fra empirien er lagt frem. Svarene i spørreundersøkelsen kan tolkes både kvalitativt og kvantitativt, og jeg har brukt en blanding av sitater, tall og statistikk til å fortolke skoleledernes svar og fremhente implisitte meninger i deres vurderinger og utsagn. Gjennom *meningsfortolkning* har jeg forsøkt å gå “utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 214). Diagrammer og tabeller blir brukt for å gi dybde, nyansering og mening i sitatene og vice versa. Slik har jeg forsøkt å få frem de ulike sidene ved empirien for at de kan utfylle hverandre.

De kvantitative svarene er analysert og bearbeidet gjennom SurveyMonkey og Microsoft Excel og presentert som deskriptiv statistikk (Hellevik, 2002). Individuelle svar og kommentarer med utsagn og begrunnelser i form av sitater er gjengitt ordrett slik de ble skrevet av respondentene. Unntaket er kommentarer skrevet på nynorsk, som av hensyn til anonymitet er endret til bokmål. Enkle skrivefeil er også rettet opp for å sikre bedre tekstflyt. I drøftingen vil utdrag av kommentarer bli lagt frem for å understreke og belyse det som drøftes. Når jeg i presentasjonen sammenligner svarene etter skoleslag og skoleledernes kompetanse, vil svarene presenteres i prosent. Dette er ikke gjort for å gjøre undersøkelsen representativ eller generaliserbar på landsbasis, men for å kunne sammenligne svarene etter ulike faktorer innad i undersøkelsen.

4. PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN

I dette kapittelet presenteres selve undersøkelsen, som består av en elektronisk spørreundersøkelse sendt ut til 114 skoleledere over hele landet. Av disse 114 svarte 32, noe som gir en svarprosent på 28 prosent. Jeg har valgt å trekke ut og presentere det av empirien som er mest interessant opp mot problemstillingen. Hvordan og hvorfor skolelederne verdsetter trearbeid i treverksteder, har blitt en sentral del av oppgaven og er mer vektlagt enn treverkstedenes tilstand. Lærernes kompetanse er en gjennomgående faktor i flere av skoleledernes svar, og er derfor en større del av oppgaven enn først forventet.

Skoleledernes svar vil bli presentert og sammenlignet opp mot hverandre der det er aktuelt. I tillegg vil mine tolkninger og refleksjoner bli lagt frem. Spørsmålene i spørreundersøkelsen bruker betegnelsen “tre- og metallverksteder”, men som tidligere nevnt i kapittel 1 under *Treverksted eller tre- og metallverksted?*, velger jeg på grunn av gjeldende forskrifter rundt HMS (se vedlegg 3) å bruke betegnelsen treverksted. Spørsmålene og svarene vil bli presentert i sin opprinnelige form med bruk av “tre- og metallverkstedene”. I presentasjonen av undersøkelsen (min beskrivelse) vil treverksteder bli brukt. I kapittelet vil noen begreper bli forkortet: Studiepoeng (stp) og utdanning (utd). I tillegg til å presentere spørreundersøkelsen, vil det i slutten av kapittelet bli lagt frem et utdrag fra den praktisk-estetiske bloggen.

Presentasjon av respondentene

Figur 4 gir en kort presentasjon av respondentene i undersøkelsen. I tillegg til disse faktorene kan det være interessant å vite om noen av disse skolelederne har kompetanse innen KH. 18 av de 32 skolelederne (56,3 prosent) som har besvart spørreundersøkelsen, har en form for kompetanse eller utdanning innen KH. De utdypende kommentarene (se vedlegg 4a) viser at det er stor variasjon i hva denne kompetansen består av. Flere har 15-30 studiepoeng i faget gjennom allmennlærerutdanning, mens noen har satt

Skoleslag:	Respondenter antall	Andel av respondent-utvalget
Barneskole (1. - 7.trinn)	8	25,0 %
Ungdomsskole (8. - 10.trinn)	14	43,8 %
Kombinert barne- og ungdomsskole (1. - 10.trinn)	10	31,3 %
<i>antall besvarte</i>	32	

Elevtall:	Respondenter antall	Andel av respondent-utvalget
0 - 99 elever	7	22 %
100 - 299 elever	13	41 %
Over 300 elever	12	38 %
<i>antall besvarte</i>	32	

Kommunestørrelse:	Respondenter antall	Andel av respondent-utvalget
0 - 4 999 innbyggere	11	34,4%
5 000 - 19 999 innbyggere	12	37,5%
Over 20 000 innbyggere	9	28,1%
<i>antall besvarte</i>	32	

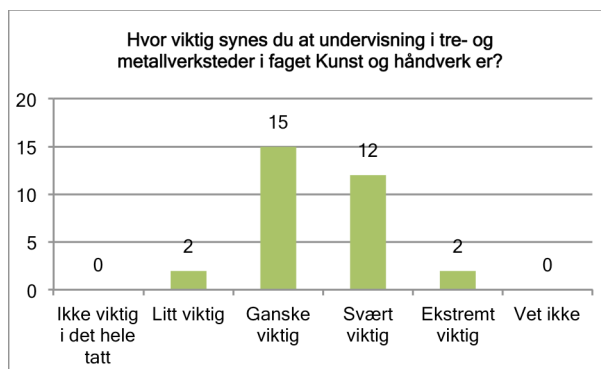
Figur 4. Presentasjon av respondenter. Tabellen presenterer de 32 skolelederne og gir oversikt over skoleledernes bakgrunn: Hvilken type skole de er leder for og størrelsen på skolen og kommunen.

opp faglærer som utdanning. Alle som har svart at de har kompetanse innen KH har beskrevet hvilken kompetanse dette er. 16 av de 18 med kompetanse har formell kompetanse innen fagområdet, mens 2 har realkompetanse: “Har formalkompetanse i form av møbelsnekring”, “Lang erfaring fra undervisning i faget”. I presentasjonen av undersøkelsen vil noen av svarene bli sammenlignet etter skoleledernes kompetanse innen KH, da det kan være interessant å se om dette viser noen forskjeller i skoleledernes verdsettelse og prioriteringer.

Skoleledernes verdsettning og holdninger til trearbeid og treverksteder

Undervisning i treverksteder

For å kunne si noe om skoleledernes holdninger til trearbeid og treverksteder i KH spurte jeg i spørreundersøkelsen om hvor viktig skolelederne synes at undervisning i treverkstedet i faget KH er (Figur 5). Gjennomsnittlig svarer skolelederne at det er mellom “ganske viktig” og “svært viktig”. Selv om respondentene i denne undersøkelsen ser



Figur 5. Diagrammet gir en oversikt over skoleledernes vurdering av hvor viktig de synes undervisning i tre- og metallverksteder er.

ut til å være spesielt interesserte i KH og treverksted, er det likevel 2 skoleledere som svarer at de synes undervisning i treverksteder i KH er “litt viktig”. Sammenligner jeg dette etter skoleledernes kompetanse, ser jeg at de med kompetanse innen KH gjennomsnittlig prioriterer noe høyere enn de uten (vedlegg 4b).

Med det åpne spørsmålet “Er det viktig at elever får jobbe i tre og metallverksteder i KH?” fikk skolelederne mulighet til å utdype sin rangering. Skoleledernes utdypende kommentarer kan fortelle noe om hva de vektlegger og opplever som viktig innen trearbeid i treverksteder. Skolelederne vektlegger ulike aspekter i sine begrunnelser, for å presentere dem oversiktlig har jeg sortert dem i fem kategorier som vil bli presentert under.

Tradisjoner, ferdigheter og kreativitet: Her finner jeg svar som begrunner viktigheten av at elever får jobbe i treverksteder i KH med ulike kombinasjoner og vektlegging av håndverkstradisjoner, kulturarv, nytteverdi og utvikling av kreativitet. En av skolelederne har svart med at det appellerer spesielt til gutter: “Selvsagt! De bør lære mye variert, og tre/metall

appellerer spesielt til gutter”. Denne kommentaren forsterker opplevelsen av at disse svarene vektlegger mye av det samme som sløydfaget før 1960; Nytteverdi, kulturarv og dannelses. Et av svarene vektlegger kulturarv og nytteverdi i dagliglivet: “Ja. Viktig del av kulturarven og viktig for å trene opp ferdigheter en trenger som voksen i hus og hjem”. Flere av svarene trekker også frem den estetiske dimensjonen: “Ja, elevene trenger å få lære litt om tradisjonelt håndverk samt få utvikle sine kreative sider”. En av kommentarene viser hvordan den praktiske og den estetiske dimensjonen vektlegges i kombinasjon: “Ja, det er viktig både for å få kunnskaper og praktiske ferdigheter og erfaring generelt med dette feltet. Det er dessuten et viktig estetisk aspekt her og dessuten et kjærkomment avbrekk fra teoretiske fag. De fleste barn liker faget”. Denne kommentaren kan være interessant å se i en faghistorisk kontekst og ta med videre til drøfting. Sees kommentarene samlet, er det interessant å se at både kreativitet og håndverkstradisjoner, sider ved faget som ofte settes opp mot hverandre, er sidestilt i flere av svarene i denne gruppen. Her finner jeg holdninger som kan knyttes til både material og formal dannelses, betyr det at disse skolelederne har holdninger som reflekterer en kategorial dannelses (Klafki, 2001)?

Praktiske ferdigheter og erfaring: Noen av de andre kommentarene har til felles at praktiske ferdigheter og erfaring er lagt frem som en viktig grunn til at elever skal jobbe i treverksteder. I motsetning til kommentarene som vektlegger tradisjoner, ferdigheter og kreativitet, bruker disse skolelederne i større grad begrepet “praktiske ferdigheter” fremfor “håndverkstradisjoner”. Her er praktisk erfaring vektlagt og jeg ser tydelig at flere av disse skolelederne vektlegger nytteverdi som viktig når de begrunner hvorfor det er viktig at elever får jobbe i treverksteder. En av skoleledernes utsagn viser dette tydelig: “Viktig. De har alt for lite praktisk erfaring fra dagliglivet. Mange kan ikke bruke verken kniv, hammer eller sag”. Ferdigheter som bruk av verktøy blir knyttet opp mot nytteverdi i dagliglivet. Her blir også utviklingen av motoriske ferdigheter, kjennskap og opplevelse av å jobbe i materialer vektlagt: “Såklart! Utvikling av motoriske ferdigheter, gleden av å mestre materialet, listen er lang”, “Ja, det er svært viktig i forhold til motorikk, og å se konkret hvordan ulike størrelser er”. En av skolelederne understreker også viktigheten av at forholdene på skolen må være tilrettelagt: “Det er flott hvis elevene får kjennskap til ulike materialer. Da må forholdene på skolen være tilstede”. Denne gruppen skiller seg fra “Tradisjon, ferdigheter og kreativitet” ved at den estetiske dimensjonen ikke blir nevnt. De bruker heller ikke begrepet “tradisjoner”. I denne gruppen står nytteverdi sterkt og kan knyttes til en materiell dannelses (Klafki, 2001).

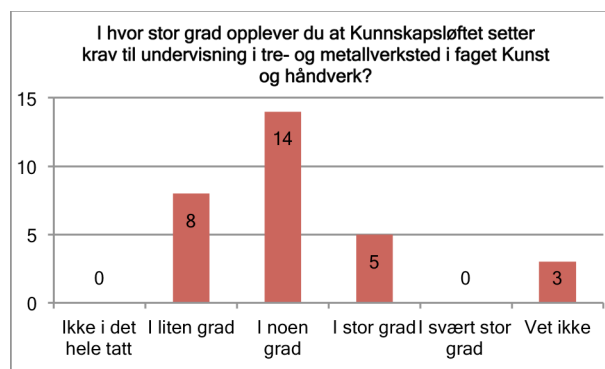
Denne gruppens kommentarer gir sterke assosiasjoner tilbake til N22/25 hvor elevene skulle lære praktisk og nyttig kunnskap.

Yrkesrettet: Fire av skolelederne har i sine begrunnelser vektlagt elevenes framtidige yrkesvalg. To av disse vektlegger at elevene skal få erfare arbeid i treverksted for å få interesse og bli inspirert til å velge ulike praktiske yrker: “Ja, fordi det er viktig å kunne gjøre enkle praktiske operasjoner sjøl - i livet. Og ja, fordi noen vil bli inspirert og få lyst til å jobbe som snekker, blikkenslager osv”, “Ja, på den måten kan skolen bidra til at elever får motivasjon for fremtidige yrker innen tre- og metall”. De to andre kommentarene innen “yrkesrettet” henviser derimot ikke til at elevene skal bli motivert eller inspirert til å velge praktiske yrker gjennom undervisning i treverksteder, men at de skal få kompetanse og erfaring til å kunne velge: “Allsidig kompetanse og mulighet til å velge interesser og framtid”, “Ja, erfaring ift yrkesvalg”. Dette velger jeg å tolke som at disse to skolelederne mener at elever gjennom treverkstedene kan få kunnskap og ferdigheter som de senere kan bygge videre på om de velger en å utdanne seg innen praktiske yrker. Dette er interessant å trekke opp mot aktuelle debatter i dagens samfunn. Den siste tiden har det i media vært fokus på det store frafallet i yrkesfag på videregående. Om elever ikke får undervisning i treverksteder i grunnskolen, hvilke muligheter gir vi de til å utdanne seg innen ulike manuelle yrkesfag? Dette er noe som vil bli fulgt opp i drøftingsdelen.

Læreplanen: Av noen av skolelederne blir viktigheten av at elever får jobbe i treverksteder i KH, begrunnet ut fra kompetansemålene i LK06: “Ja. For å nå målene i fagplan”, “ja, det er en del av innholdet det er naturlig å ta med i kompetansemål K&h”. En av skolelederne trekker det opp mot “intensjonen” i LK06: “Ja. Det er en del av intensjonen i læreplanen og kommunen har en del landbruk/håndverksbedrifter”. Med “intensjonen i læreplanen” kan det være at skolelederen tenker på Formål med faget. Et av svarene nevner ikke læreplanen generelt, men jeg har likevel valgt å legge det i denne gruppen da det kan knyttes til LK06: “Viktig med bredde i faget”. Det er interessant å se at skolelederen trekker frem at det er viktig for elever å få jobbe i treverksteder i KH for å kunne beholde bredden i faget, når vi vet at Ludvigsen-utvalget har påpekt at KH er for omfattende og bredt, og at faget derfor må snevres inn for å kunne gi elevene dybdelæring og faglig progresjon.

Læreplanen og undervisning i treverksteder

Mens noen av skolelederne begrunnet viktigheten av at elever får jobbe i treverksteder i KH ut fra LK06, viser det seg at flertallet av skolelederne (14 av 32) mener at LK06 i bare “noen grad” setter krav til undervisning i treverksted i KH (figur 7). Gjennomsnittet ligger mellom “i liten grad” og “i noen grad”. De utdypende kommentarene gir innblikk i at



Figur 6. Diagrammet viser i hvor stor grad skolelederne opplever at Kunnskapsløftet setter krav til undervisning i tre- og metallverkstedet i KH.

skolelederne oppfatter LK06 som svært generell og at de savner mer konkretisering:

“Noe generelt, men fungerer greit med faglig dyktige lærere”

“Kunne vært mer spesifikk når det gjelder materialer som skal brukes i de ulike formingsoppgavene”

“Jeg sjekker ikke Kunnskapsløftet, som er svært generell, men forutsetter at lærer gjør det, og får til ei variert undervisning”

Her ser jeg også at faglig dyktige lærere trekkes frem som viktig for å kunne nå målene. En av skolelederne sier rett ut at “Kompetansemålene er ikke basert på “sløyd””. Kan dette tolkes som et ønske om mer spesifikke mål knyttet til trearbeid og håndverkstradisjoner?

En større andel av skolelederne på barneskolen enn i ungdomsskolen og kombinerte barne- og ungdomsskoler, opplever at LK06 setter krav til undervisning i treverksteder i faget KH (vedlegg 4c). Det er også interessant at skolelederne uten kompetanse innen KH i større grad opplever at LK06 setter krav til undervisning i treverksted enn de med kompetanse (vedlegg 4d). For skolelederne med kompetanse i KH ligger gjennomsnittet ned mot “i liten grad” mens det for de uten kompetanse ligger på “i noen grad”. Blant de tre som har svart “vet ikke”, hører alle tre til skoleledere med kompetanse innen KH. Som nevnt tidligere vet vi at LK06 sier at praktisk skapende arbeid i verkstedene og bruk av materialer, redskaper og teknikker er sentralt i KH, hvorfor opplever da skolelederne at den i liten og noen grad setter krav til undervisning i treverksteder? Og hvorfor er det slik at en høyere andel av de med kompetanse innen KH sammenlignet med de uten, opplever at den i liten grad setter krav? Skoleledernes tanker rundt LK06 vil tas med videre inn i drøftingen.

Prioritering av undervisning i treverksteder

Jeg har til nå sett på hvordan skolelederne verdsetter og begrunner undervisning i treverksteder og i hvor stor grad de opplever at LK06 setter krav til undervisning i treverksteder i faget KH. Videre vil jeg med utgangspunkt i dette se på i hvor stor grad de prioriterer undervisning i treverksteder på egen skole. Mens gjennomsnittet av skolelederne

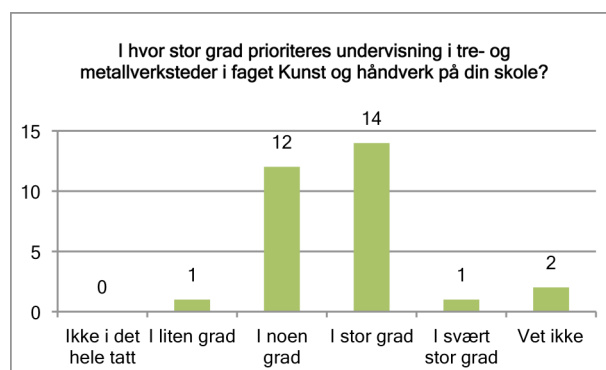
svarer at de mener at LK06 mellom “i liten grad” og “i noen grad” setter krav til undervisning i treverksteder i KH (figur 7), ser jeg ut fra svarene at de likevel velger å prioritere undervisning i treverksteder på egen skole. Flertallet av skolelederne (14 av 30) svarer at de “i stor grad” prioriterer undervisning i treverksteder (figur 7). Gjennomsnittet ligger her på litt over “i noen grad” Her har 2 av skolelederne valgt å ikke besvare spørsmålet.

De utdypende kommentarene viser at prioriteringen blant annet begrunnes med at det er et fag elevene trives med: “Elevene liker det og praktisk arbeid er viktig”, “Høy status blant elevene...”. Gjør dette at skolelederne velger å prioritere det i større grad? En annen kommentar viser hvordan skolelederen prioriterer undervisning i treverkstedet med å legge til rette forholdene: “små grupper, innkjøp av det som etterspørres”.

Sammenligner jeg spørsmålet etter skoleslag (vedlegg 4e), er det skoleledere fra barneskolen som har det høyeste gjennomsnittet med en prioritering midt mellom “i noen grad” og “i stor grad”. Skoleledere fra kombinerte barne- og ungdomsskoler ligger gjennomsnittlig like under de fra barneskolen i sin prioritering. Mens skoleledere fra ungdomsskolen gjennomsnittlig prioriterer ned mot “i noen grad” Selv om det blant ungdomsskoler er det laveste gjennomsnittet, er det her jeg finner den eneste skolelederen som har sagt at skolen prioriterer undervisning i treverksteder i faget KH i svært stor grad.

Læringsutbytte

Ved det åpne spørsmålet “Hvilke kompetanser tror du at elevene får gjennom undervisning i tre- og metallverksteder?” svarte 18 av 32. Svarene har visse likhetstrekk med spørsmålet “Er det viktig at elever får jobbe i tre og metallverksteder i KH?”, men kan her kategoriseres ned



Figur 7. Diagrammet gir en oversikt over skoleledernes vurdering av i hvor stor grad undervisning i tre- og metallverkstedet prioriteres på deres skole.

til to grupper: “Praktiske ferdigheter” og “Praktiske og skapende ferdigheter”. Under er et utvalg av begrunnelsene lagt frem og delt inn i de to gruppene.

Praktiske ferdigheter: Disse kommentarene fremhever bruk av verktøy, kunnskap om materialer og teknikker i tillegg til arbeidsmåter, som viktige kompetanser elevene kan få gjennom undervisning i treverksteder:

“Bruk av verktøy. Teste ulike konstruksjoner”.

“Praktisk kompetanse og mestring”.

“Gode praktiske ferdigheter”.

“God. De lærer seg de viktigste teknikkene, og lager fine produkt som de kan glede seg over lenge”.

“litt rundt kniv og sag”.

“Lærer teknikker og måter å arbeide på med dette materialet”.

Det kan virke som om disse argumentene er begrunnet i nytteaspektet, med linjer til håndverkstradisjoner: “Kjennskap til bruk av de mest vanlige redskapene. Teknikker til anvendelse til å utføre vanlig vedlikeholdsarbeid i tre. Kunnskap til å utføre enkle arbeidsoppgaver med trematerialer”. Nytteaspektet blir vektlagt ved at elevene kan oppnå kompetanse til å håndtere verktøy til enkle, praktiske oppgaver: “Teknikker til anvendelse til å utføre vanlig vedlikeholdsarbeid i tre. Kompetanse til montere møbler fra f.eks. IKEA og eventuelt etterbehandle/male disse”. Felles for disse kommentarene er at elevene skal oppnå praktiske ferdigheter for å klare seg i hverdagen.

Praktiske og skapende ferdigheter: Kommentarene som kan samles innen “praktiske og skapende ferdigheter” trekker også frem praktiske ferdigheter som håndtering av verktøy, materialer og utstyr som viktige kompetanser. Men de skiller seg fra de andre ved å i tillegg vektlegge enda en dimensjon:

“Kreativitet, nøyaktighet, håndtering av verktøy og utstyr”.

“Jeg tror de lærer mye om materiale, utvikler motoriske ferdigheter, jeg tror de opplever gleden av å skape og at de får følelsen av mestring i det å gjennomgå alle ledd av den skapelsesprosessen man må gjennom i møte med tre..”.

“bli kjent med anvendelse av verktøy. kjennskap til og kunnskap og erfaring med materialet som skal bearbeides. håndverksmessige erfaringer. gjøre bruk av ulike teknikker. utrykke kreativitet i både form og farge. skape og vurdere estetiske uttrykk. utvikle evnen til å eksperimentere. utrykke egne opplevelser”.

“Selvstendighet, teknisk kunnskap, ferdighet i manuelt arbeid, motvekt mot skjerm, glede over å kunne mestre, stilt sin nysgjerrighet m.m.m”.

Med uttrykk som “eksperimentering”, “kreativitet” og “skapende prosesser” ser jeg at en skapende dimensjon blir vektlagt. En av kommentarene gir sterke assosiasjoner til læreplanen

N39 hvor både arbeidsformer og dannelse var ilagt verdi: “Praktisk og nevenyttig. Konstruksjon. Kreativitet. Samarbeid. Flid. Nøyaktighet”. Ut fra kommentarene kan det se ut som at håndverkstradisjonene fra sløydfaget og det kreative skapende, tradisjonelt fra kunstdelen i KH, ikke blir sett på som motsetninger av disse skolelederne, men som utfyllende. Felles for alle kommentarene i gruppen “Praktiske og skapende ferdigheter” er at de kommer fra skoleledere med kompetanse innen KH. Dette er interessant og vil tas med videre til drøfting.

Gjennom alle kommentarene er det tydelig at alle de 18 skolelederne som har besvart spørsmålet vektlegger det praktiske arbeidet elevene får erfare gjennom treverkstedet. Men man ser også at det er forskjellig hva som vektlegges innen “praktiske ferdigheter”, i tillegg ser jeg at noen av skolelederne inkluderer en skapende dimensjon i treverksted. Dette vil bli tatt opp i drøftingsdelen.

Har treverkstedet en plass i fremtidens skole?

I spørreundersøkelsen spurte jeg også om skolelederne mener at treverkstedene har en plass i fremtidens skole. En av respondentene valgte å ikke svare på dette spørsmålet, alle de resterende 31 svarer ja. Åtte skoleledere har utdypet sine svar. Svarene ligner på begrunnelsene i spørsmålet om hvilke kompetanser de tror at elevene får gjennom undervisning i treverksteder, og kan deles inn i de samme to gruppene. De fleste av begrunnelsene går inn under “Praktiske ferdigheter” og tar opp de samme aspektene fra spørsmålet om hvilke kompetanser de tror at elevene får gjennom undervisning i treverksteder; “utføre enkle arbeidsoppgaver”, “kunne bruke vanlige redskaper”, “praktisk mestring”. En av skolelederne begrunner med : “Det ivaretar en praktisk dimensjon i norsk skole som trengs”.

I gruppen “Praktiske og skapende ferdigheter” plasseres kun en av begrunnelsene. Nytt med denne kommentaren er at “samfunnsmessig sammenheng” blir nevnt:

“1. Se forrige svar 2. Som en motvekt mot digitaliseringen og den tekniske utviklingen som KAN virke passiviserende 3. Bidra til framtidig utvikling av håndverk og estetiske uttrykk i egne omgivelser og i samfunnsmessig sammenheng 4. Motivere og inspirere til personlig utvikling, nytte og glede - både for eget og andres liv”.

På slutten av spørreundersøkelsen fikk skolelederne sjansen til å kommentere om de hadde noe annet å si om treverkstedet. Her valgte noen av skolelederne å uttrykke en bekymring for treverksteder og spesialrom i grunnskolen:

“Spesialrom bør prioriteres bedre og høyere i skolebygg generelt, samt godt utstyr og materiell. Det er stor variasjon mellom mange skoler”.

“Synd at det ikke er en nasjonal standard. Alt for mange sløydsaler er nedlagt og omprioritert til ordinære klasserom”.

Dette forsterker inntrykket av at respondentene i denne undersøkelsen har et bedre treverksted og i større grad prioriterer det, enn det gjøres på landsbasis. Når skolelederne selv advarer om at det i dag er en nedprioritering av treverksteder i grunnskolen, er dette noe som må tas på alvor. Her ser jeg også et ønske om ha en nasjonal standard for treverksteder i grunnskolen, er det dette som må til for å sikre gode og funksjonelle treverksteder i grunnskolen?

Et av spørsmålene viser et ønske om å få større fokus på praktiske ferdigheter i grunnskolen: “Kanskje skal vi ha noen stoppunkt også innen håndverk som alle elever skal mestre? Det kan jo være rent praktiske gjøremål som saging, spikring, skifte lyspærer, sette opp et gjerde, reparere, lage bestikkskuff. Dette kan vi også ha nasjonal testing på..... i alle fall få fram at praktiske ferdigheter også er grunnleggende ferdigheter”. Kommentaren kommer fra en skoleleder i barneskolen uten kompetanse innen KH. Her nevnes nasjonal testing, og det kan tolkes som om nasjonal testing er med på å avgjøre hva som prioriteres, noe som vil bli tatt opp i drøftingen.

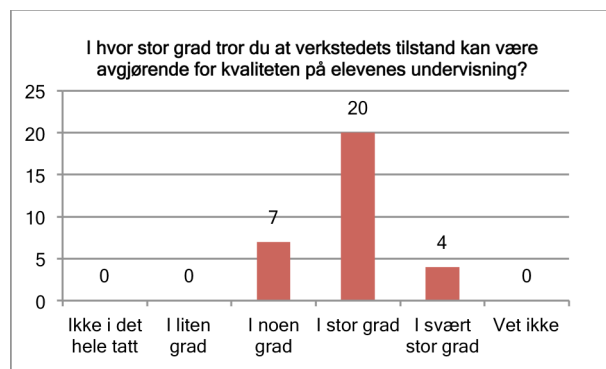
Skoleledernes prioriteringer av treverksteder

Denne delen av presentasjon vil i større grad ta for seg skoleledernes prioriteringer av treverksteder og hva de tenker om sammenhengen mellom treverkstedets tilstand og undervisningskvalitet, knyttet opp til tilstanden på skoleledernes egne skoler.

Treverkstedets tilstand og undervisningskvalitet

Jeg spurte om skolelederne mente at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning. Samlet sett tror flertallet av skolelederne (20 av 31) at verkstedets tilstand “i stor grad” kan være avgjørende (figur 8). Gjennomsnittet ligger like under “i stor grad”. Her har ingen svart “ikke i det hele tatt” eller “i liten grad”. Det kan dermed se ut som de fleste av skolelederne ser en sammenheng mellom verkstedets tilstand og kvaliteten på undervisningen.

En av skolelederen som svarer at han/hun mener at verkstedets tilstand “i noen grad” kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning begrunner dette med: “Tilrettelegging kan gi gode opplevelser og kunnskaper selv uten høy teknisk standard, men fagkompetansen må være til stede”. Gjennom kommentaren ser jeg at denne skolelederen vektlegger



Figur 8. Diagrammet viser i hvor stor grad skolelederne tror at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning.

lærernes fagkompetanse som en mer avgjørende faktor for kvaliteten på elevenes undervisning, enn treverkstedets tilstand. Her ville det vært interessant å vite hva denne skolelederen legger i fagkompetanse. En av skolelederne som svarer “i svært stor grad”, utdyper svaret med: “Som med alle andre læringsmiljø er dette av avgjørende betydning, både når det gjelder lokaliteter, plass, verktøy og utstyr”. En av skolelederne valgte å ikke kategorisere i hvor stor grad han/hun tror verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på undervisningen, men kommenterer: “Hvis verkstedet er i flott stand vil det jo være gøy å ha undervisning der”. Her undrer jeg meg over skoleleders ordvalg. Dette kan muligens tyde på en holdning som kan trekkes tilbake til det romantiske paradigmet fra perioden da faget het Forming?

Sammenlignet etter skoleslag er det skolelederne fra barneskolen som får det høyeste gjennomsnittet med “i stor grad” (vedlegg 4f). Skolelederne på ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler har i gjennomsnitt vurdert graden av viktighet nokså likt og ligger opp mot “i stor grad”. På dette spørsmålet var det liten forskjell på hvor stor grad skoleledere med og uten kompetanse i KH mente at verkstedets tilstand kunne være avgjørende for kvaliteten på undervisningen (vedlegg 4g).

Prioritering av vedlikehold

På spørsmål om i hvor stor grad vedlikehold av treverksteder ble prioritert på skoleledernes skole (figur 9), svarer 17 av 31 ”i noen grad”. Gjennomsnittet ligger ned mot “i noen grad”. Sammenligner jeg dette mot figur 8 og spørsmålet ”I hvor stor grad tror du at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning?”, ser jeg at selv om skolelederne gjennomsnittlig mener at verkstedets tilstand “i stor grad” kan være avgjørende for kvaliteten på undervisningen, prioriteres vedlikehold gjennomsnittlig ned mot ”i noen

grad”. Samtidig ser jeg at vedlikehold av treverkstedet gjennomsnittlig prioriteres nesten likt med undervisning i treverksted i KH (figur 7).

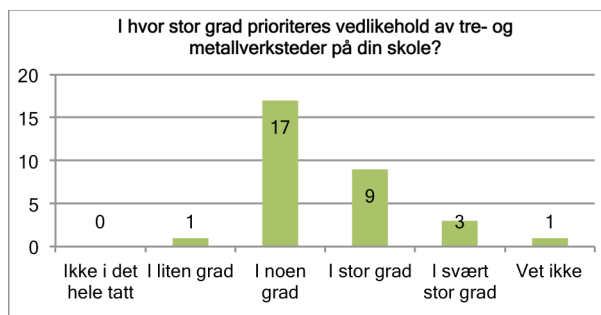
Av skolelederne som valgte “i noen grad” begrunner to av skolelederne prioriteringen. Disse kommentarene kan gi oss noe innsikt i problematikken

presentert ovenfor: “Begrensing i tid, økonomi og kapasitet”, “For gammelt verksted har gjort at man har mistet interessen, og det vil kreve mye nå for å fornye verkstedet”. Den siste kommentaren forteller om en nedadgående kurve hvor gammelt verksted har ført til mindre motivasjon og at det har blitt vanskelig å snu trenden. En av skolelederne som prioriterer vedlikehold av treverkstedet “i stor grad” begrunner dette med at det er nødvendig “for å kunne oppfylle kravene i fagplanene”. Dette tolker jeg som at skolelederne mener at man for å kunne oppfylle kompetansemålene i KH i LK06, trenger et treverksted i god stand som både prioriteres og vedlikeholdes. En annen skoleleder som prioriterer vedlikehold “i stor grad” begrunner dette med at “Faget har relativt høy status.....”.

Sammenlignes prioriteringen av vedlikehold etter skoleslag (vedlegg 4h) er det få forskjeller. Skolelederne fra alle tre skoleslag ligger gjennomsnittlig mellom “i noen grad” og “i stor grad”. Skoleledere fra barneskolen er gjennomsnittlig litt lavere enn de to andre, og ligger nærmest “i noen grad”. Dette skiller seg fra spørsmålet “I hvor stor grad tror du at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning?” (figur 8), hvor skolelederne fra barneskolen har det høyeste gjennomsnittet.

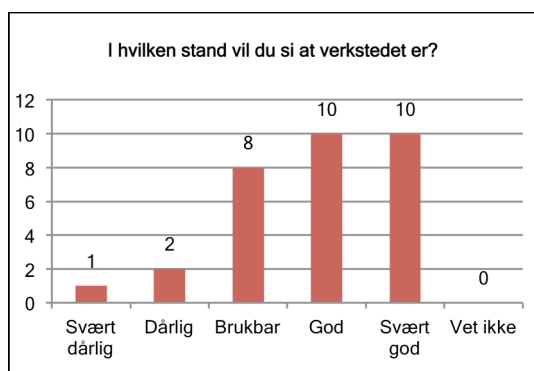
Treverkstedets tilstand på skoleledernes skoler

Av 32 respondenter er det kun 2 skoleledere som svarer at de ikke har eget verksted for arbeid i tre i faget KH. Hos den ene av disse to skolelederne kommer det fram at treverkstedet er benyttet til andre formål som møterom og tidligere brukt til skolefritidsordningen (SFO): “brukt til annet, ikke fornyet, lærerne har heller ikke vært interesserte, som ny skoleleder er jeg forskrekket over tilstanden”. Undervisningen foregår nå “På et loft med liten plass på en gammel trebygning” fordi “Det er ikke andre rom som har høvelbenker”. Den andre respondenten sier rett ut at “Vi har ingen sløydsal på skolen”. På spørsmål om hvor undervisningen i tre og metall foregår svarer han at “Vi har hatt noe snekring ute”. To av



Figur 9. Diagrammet gir en oversikt over skoleledernes prioritering av vedlikehold av tre- og metallverkstedet på deres skole.

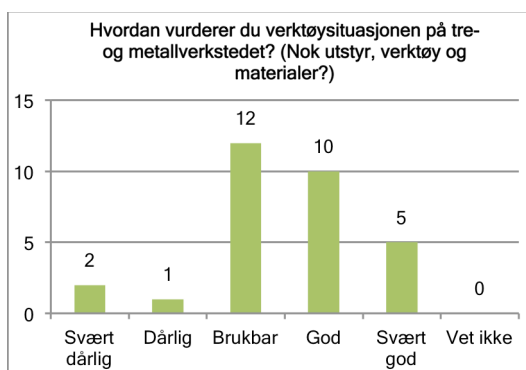
skolelederne som har verksted beskriver innholdet: “Skolen har god plass både til arbeidsstasjoner til elevene og til voksne med god maskinpark”, “maskinrom, rom for arbeid med 3d og metallrom (dreiebenk, sveis, gass)”. Her ser jeg at plass er en avgjørende faktor for treverkstedet, enten det er manglende plass som fører til at en skole ikke har treverksted, eller god plass som gir mulighet til å ha et fungerende treverksted med arbeidsstasjoner og maskinpark.



Figur 10. Diagrammet viser en oversikt over hvordan skolelederne vurderer tilstanden på verkstedet på deres skole.

Når skolelederne kategoriserer tilstanden til treverkstedet (figur 10) ligger gjennomsnittet like opp under “god”. Her ser jeg at selv om vedlikehold av verkstedet gjennomsnittlig blir prioritert ned mot “i noen grad” (figur 9), så vurderer skolelederne tilstanden til treverkstedene opp mot ”god”. Dette ser jeg som noe merkelig, min erfaring er at om et treverksted skal være i god stand må rommet

og ikke minst utstyret og verktøyet vedlikeholdes konstant. Kan det være at skolelederne kun vurderer tilstanden etter de romlige forholdene? Og at de kanskje ikke har utgangspunkt til å kunne vurdere tilstanden på utstyr og verktøy? Et av spørsmålene hvor skolelederne vurderer verktøysituasjonen på treverksted (figur 11) kan muligens gi innsikt på dette.



Figur 11. Diagrammet gir oversikt over skoleledernes vurdering av verktøysituasjonen.

Når skolelederne vurderer verktøysituasjonen på treverkstedet, kategoriserer de den gjennomsnittlig midt mellom ”brukbar” og ”god”. Her ser jeg at tilstanden går bedre overens med hvordan de sier at de prioriterer vedlikehold. Av de to som beskriver verktøysituasjonen som ”svært dårlig”, begrunnes det med liten fornyelse og manglende lærerkompetanse: ”Lite fornyet i de

siste 10 årene”. ”Ingen har holdt det oppgradert. Vi har heller ikke lærere som har kompetanse innen faget”. En av kommentarene fra de som svarer ”god” sier at ”En del gammelt verktøy ble overført fra nedlagte b.skoler. Disse er delvis utslitt”. To av skolelederne påpeker sammenhengen mellom tilstanden til verktøysituasjon og sammenhengen med lærere med kompetanse: ”Pga. dårlig lærerkompetanse i flere år, er utstyret mangelfullt, men blir

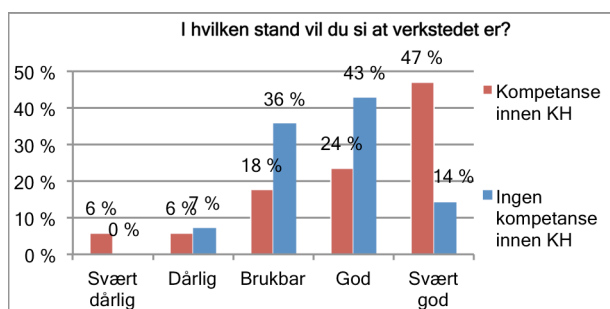
oppgradert”. Dette gjør at jeg sitter igjen med et inntrykk av at noen av skolelederne opplever tilstanden på de romlige forholdene som sitt ansvar, men at tilstanden på utstyr og verktøy er lærernes ansvar. Dette vil være interessant å se opp mot Opplæringslova og ta med videre til drøftingen.

Går jeg tilbake til skoleledernes beskrivelse av tilstanden, er det tydelig at de vektlegger ulike faktorer. En skoleleder kategoriserer tilstanden på verkstedet som “svært dårlig” og begrunner dette med at ”Maskinparken er gammel”. En annen beskriver tilstand slik “Vi er glad vi har rømningsvei. Det er ok lys og luft. Men det er ikke stoler eller krakker, det er ikke utstyr til tre og metall”, og kategoriserer tilstanden kun som “dårlig”. En av de som kategoriserer verkstedet som “dårlig” begrunner dette med dårlig luft og solavskjerming. Av de som kategoriserer tilstanden på verkstedet som “brukbar”, er spesielt en av beskrivelsene interessant: “Har seks (6) sløydbenker, malingsrom, keramikkovn/-rom og rom for metallsløyd o.l. Pga. dårlig lærerkompetanse i flere år, er utstyret mangelfullt, men blir oppgradert jevnt og trutt nå når vi har fått en engasjert og samvittighetsfull “sløydlærer””. Her ser jeg at rommene er tilstede, men at lærerens engasjement og kompetanse har hatt stor innvirkning på utstyret i dem.

Av de ti skolelederne som kategoriserer verkstedet som i “svært god” stand, er sju av disse verkstedene renoverert i tidsrommet 2000-2014. To av verkstedene er bygget/opprettet mellom 1990-2014, mens det resterende er bygget/opprettet mellom 1950-1969. Altså er ni av ti verksteder som er beskrevet som i “svært god” stand i denne undersøkelsen, relativt nye eller nylig renoverte. Seks av disse ti skolelederne har beskrevet tilstanden. Fem skoleledere beskriver tilstanden ved å trekke frem at skolen eller verkstedet enten er relativt nytt, ombygd eller renoverert i senere tid. To har også sagt noe om utstyret: “Skolen ble ombygd for 5 år siden. Modernisert. Mye nytt utstyr, avsug, trykkluft etc”, “Moderne utstyrt med alt som trengs”. Begge kommentarene bruker begrepet moderne/modernisert, jeg velger å tolke dette som at utstyret er nytt. Ser jeg på alle beskrivelsene av verkstedet samlet, ser jeg igjen at plass blir vektlagt, sammen med luft og lærerkompetanse. I tillegg ser jeg at noen av skolelederne også vektlegger utstyr og maskinpark i sin beskrivelse av treverkstedets tilstand.

Sammenlignet etter skoleslag mener 71 prosent av skolelederne fra barneskoler at tilstanden på treverkstedet er “god” (vedlegg 4i). Dette er betydelig flere enn skoleledere fra ungdomsskoler (21 prosent) og kombinerte barne- og ungdomsskoler (20 prosent). Samtidig ser jeg at langt flere av skolelederne fra ungdomsskolen og kombinerte barne- og

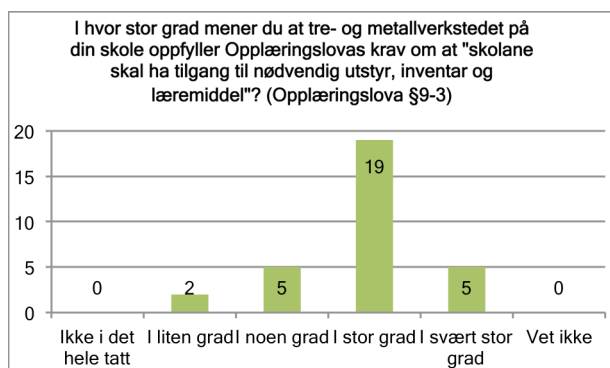
ungdomsskoler karakteriserer tilstanden som “svært god”. Gjennomsnittlig kategoriserer skolelederne fra alle tre skoleslag ganske likt, opp mot “god”.



Figur 12. Diagrammet gir oversikt over verkstedets tilstand prosentvis etter skoleledernes kompetanse innen KH

større grad vet hva som kreves av kompetanse for å undervise i KH generelt, men også i treverksteder, og har derfor muligens flere ansatte med faglærere. Kan det være at skoleledere med kompetanse innen KH prioriterer å ansette faglærere i KH i større grad og derfor har et treverksted i svært god stand? Senere i presentasjonen av undersøkelsen vil jeg gå gjennom kompetansen til de ansatte som underviser i skoleledernes treverksteder og se om dette stemmer.

Opplæringslova



Figur 13. Diagrammet viser i hvor stor grad skolelederne mener at tre- og metallverkstedet på deres skole oppfyller Opplæringslovas krav (§9-3).

treverkstedet på deres skole “i stor grad” oppfyller Opplæringslovas krav. Gjennomsnittet her ligger opp mot “i stor grad” (3,87). Dette er interessant siden skolelederne gjennomsnittlig vurderer tilstanden på eget verksted opp mot ”god” og verktøysituasjonen på treverkstedet midt mellom ”brukbar” og ”god”. Dette kan vise at skolelederne har ulike tolkninger av hva ”nødvendig utstyr, inventar og læremiddel” faktisk er (Opplæringslova, 1998).

Om jeg deler opp etter respondentenes kompetanse innen KH (figur 12) ser jeg at hele 47 prosent av de som har kompetanse sier at tilstanden er “svært god”, mens kun 14 prosent av skolelederne uten kompetanse i KH kategoriserer tilstanden på deres skole som “svært god”. Slik jeg ser det, kan dette henge sammen med at skoleledere med kompetanse innen KH i

Jeg ønsket også å undersøke skoleledernes tanker til Opplæringslovas §9-3, og spurte derfor om “I hvor stor grad mener du at tre- og metallverkstedet på din skole oppfyller Opplæringslovas krav om at “skolane skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel”?” (figur 13). Også på dette spørsmålet valgte en av skolelederne å ikke svare. 19 av 31 skoleledere mener at

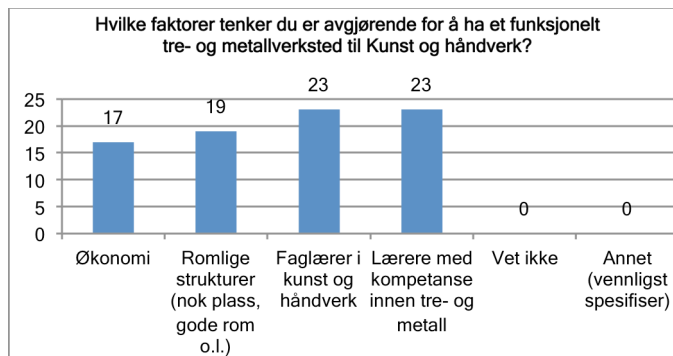
Ser jeg på spørsmålet etter skoleledernes kompetanse (vedlegg 4j), fremgår det at de med kompetanse innen KH i noe større grad mener de oppfyller Opplæringslova enn de uten. Ovenfor så jeg at lærere med kompetanse i KH i større grad enn skolelederne uten, karakteriserer sine treverksteder som i ”svært god” stand (figur 12). Sortert etter skoleslag (vedlegg 4k) er det hos skolelederne på kombinerte barne- og ungdomsskoler at gjennomsnittet er høyest med “i stor grad”. Hos skolelederne på ungdomsskolen ligger gjennomsnittet like oppunder “i stor grad”, mens det hos skolelederne på barneskolen er mellom “i noen grad” og “i stor grad”. Heller ikke her er det store forskjeller, men det er interessant å se at skoleledere fra barneskoler har lavest gjennomsnitt, siden 85 prosent av skolelederne fra barneskoler kategoriserer tilstanden på treverkstedet som “god” eller ”svært god”.

Skolelederne om rammefaktorer som kan påvirke treverkstedet

I forrige kapittel trakk skolelederne frem noen rammefaktorer i sine beskrivelse av tilstanden og prioritering av treverkstedene. I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hvilke rammefaktorer skolelederne trekker frem som viktige når det kommer til treverksted i KH.

Et av spørsmålene i spørreundersøkelsen gikk på hvilke faktorer skolelederne tenker er avgjørende for å ha et funksjonelt treverksted til KH. Skolelederne kunne her velge å huke av flere av faktorene, som var “økonomi”, “romlige strukturer”, “faglærer i Kunst og håndverk”, “lærere med kompetanse innen tre og metall” eller “annet”. Lærere uten kompetanse i KH var ikke et svaralternativ, men skolelederne hadde mulighet til å fylle inn egne faktorer under punktet annet. I etterkant ser jeg at det kunne ha vært interessant å ha med “lærere uten kompetanse i Kunst og håndverk” som et eget punkt. Slik det står nå er det vanskelig å vite hva som legges i “lærere med kompetanse innen tre og metall”. Svarene viser at 23 av 32 skoleledere setter faglærer i KH og lærere med kompetanse innen tre og metall som en avgjørende faktor for å ha et funksjonelt treverksted (figur 14). Som nummer to kommer romlige strukturer (19 av 32). Innunder dette punktet går blant annet nok plass, som flere av skolelederne har trukket frem når de beskriver tilstanden. Færrest (17 av 32) har valgt økonomi som en avgjørende faktor. Ingen har lagt til noen andre faktorer de mener er viktig.

Spørsmålet om hvilke faktorer de tenkte var avgjørende for å ha et funksjonelt treverksted ble fulgt opp med et åpent spørsmål om hvorfor de mente at disse faktorene var avgjørende. En av skolelederne utdyper med at kompetanse hos lærer er avgjørende for god undervisning, men at økonomi er



Figur 14. Diagrammet viser hvilke faktorer skolelederne mener er avgjørende for å ha et funksjonelt tre- og metallverksted i KH. Flere svar kunne velges.

viktig for å kunne kjøpe materialer og utstyr. Videre blir det utdypet at faglærer i KH og lærere med kompetanse innen tre og metall er viktige for å gi “Instruksjon, motivasjon” og en “God og variert undervisning”. En av skolelederne sier i sin kommentar at “Det trengs spesialkompetanse”.

Økonomi, romlige strukturer og faglærere i KH blir begrunnet som avgjørende faktorer fordi “Skal intensjonene fra kunnskapsløftet ha noen mulighet til å bli fullført, bør dette være på plass”. En annen skoleleder hevder at romlige strukturer og faglærer i KH “Gir handlingsrommet på fagets premisser”.

Romlige strukturer, faglærer i KH og lærere med kompetanse innen tre og metall blir av flere fremhevet og blant annet begrunnet med at:

“Det sikrer gode arbeidsforhold, kompetansemål i læreplanen og kvalitet i undervisningen”.

“materialkunnskap er avgjørende for å kunne jobbe med et materiale”.

“Kompetente lærere og fysiske rammer sier seg selv er det som kreves”.

“Økonomi er en viktig faktor, men den kommer etter kompetanse og greie romforhold”.

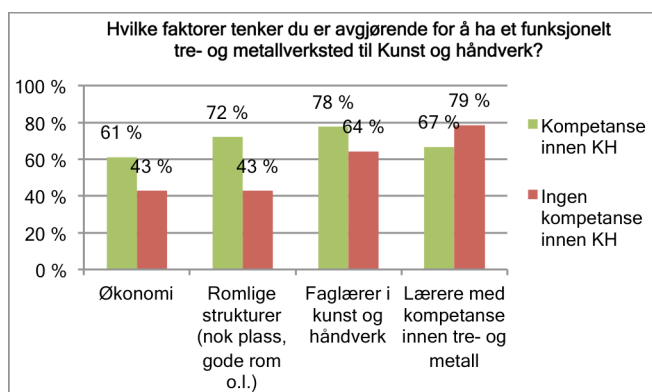
Det er tydelig at et flertall av skolelederne legger stor vekt på lærerne og deres kompetanse. Utfordringen ligger i å prøve å forstå hva de legger i denne kompetansen. På spørsmål om hva skolelederne mener er avgjørende for at *deres* skole skal ha et fungerende treverksted, blir igjen lærernes kompetanse trukket frem. Gjennom kommentarene blir kompetanse blant annet beskrevet som “Lærerkreftene”, “Kompetanse”, “Kompetente lærere”, “fagkompetanse”, “Lærere som er interessert og kan faget” og “faglærere”. Det blir også kommentert at “Gode lærere som kan både “fag og elever”!” er avgjørende. En av skolelederne trekker også frem faglærere: “Vi har gode faglærere, som utnytter utstyr og rom som vi har”. En annen skoleleder trekker frem at det er avgjørende at lærerne “har riktig kompetanse”. Hva som

legges i “riktig kompetanse” blir ikke utdypet. Lærernes kompetanse vil bli tatt opp igjen senere i dette kapittelet.

Økonomi er også en faktor som av flere blir trukket frem og begrunnet, da gjerne gjennom et ønske om bedre økonomi. To av skolelederne er mer spesifikk i hva de ønsker. En av de to fremhever “økonomi til å dele i passe store grupper”, mens den andre vektlegger “Øremerkede midler”. Ulike romlige forhold blir av flere nevnt som avgjørende for at deres skole skal ha et fungerende treverksted. Blant annet blir fornyelse av verksted og utstyr nevnt, i tillegg til oppdatering av verktøy. Dette er faktorer som også har sammenheng med økonomi. En av skolelederne legger frem lufttilgang og solavskjerming som avgjørende. Her ser jeg igjen faktorer som kan trekkes opp til HMS. Plass blir også nevnt som: ”plass som ikke blir prioritert til noe annet” og “god plass til oppbevaring av redskaper, materiell, lagringsplass til påbegynte arbeider”. Utstyr, enkel tilgang på materialer og maskiner er andre faktorer som noen av skolelederne legger frem som viktige. Det er tydelig at skolelederne vektlegger faktorene ulikt, men det kommer også frem at noen mener at flere faktorer i samspill er avgjørende: “At du først og fremst har lokaler, lærere innen faget, økonomi og materiell”. Kun en av skolelederen legger frem ledelsens styring som viktig. Av to skoleledere blir læreplanen trukket inn som en faktor som kan spille inn på treverkstedet, og som de mener ikke er bra nok i dag: “Økonomi og kompetanse og en læreplan som er mer spesifikk”, “Kompetanse og ny læreplan”.

Ser jeg på svarene etter skoleledernes kompetanse (figur 15) er det interessant å se at blant de uten kompetanse innen KH, har de fleste satt lærere med kompetanse innen tre og metall som en avgjørende faktor (79 prosent). Siden det ikke er definert i spørreundersøkelsen hva som ligger i

“Lærere med kompetanse innen tre- og metall”, må jeg dermed anta at både lærere med formal og realkompetanse legges i dette punktet. Blant skoleledere med kompetanse innen KH er det i motsetning til de uten kompetanse, flere som setter faglærer i KH som en avgjørende faktor (78 prosent). På dette spørsmålet ser jeg en tydelig forskjell på svarene alt etter som skolelederne har kompetanse innen KH eller ikke. Blant skolelederne

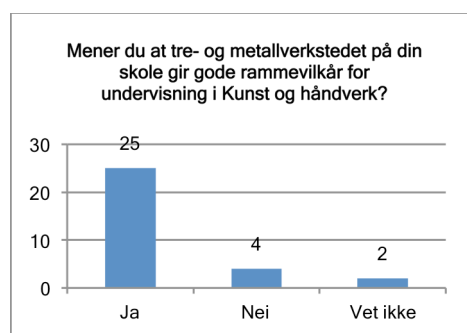


Figur 15. Diagrammet viser hvilke faktorer skolelederne mener er avgjørende for å ha et funksjonelt tre- og metallverksted i KH, sammenlignet etter kompetanse. Flere svar kunne velges.

uten kompetanse, er det betydelig færre som setter økonomi (43 prosent) og romlige strukturer (43 prosent) som avgjørende faktorer. Skoleledere uten kompetanse i KH viser dermed at de i større grad ser lærerkraftene som en avgjørende faktor, fremfor økonomi og romlige strukturer. Blant skoleledere med kompetanse ser jeg derimot at flere av faktorene sees på som viktige, det er ikke like tydelige forskjeller mellom faktorene. Av de med kompetanse er det flest som har satt faglærere i KH (78 prosent), deretter kommer romlige strukturer (72 prosent), så lærere med kompetanse innen tre og metall (67 prosent), og tilslutt økonomi (61 prosent).

Rammevilkår i eget treverksted

På spørsmål om skolelederne mener at treverkstedet på deres skole gir gode rammevilkår for undervisning i KH, svarer 25 av 31 ja, 4 svarer nei, 2 svarer vet ikke og 1 valgte å ikke besvare spørsmålet (figur 16). Her er det ingen store forskjeller ut fra skoleslag og om skolelederne har kompetanse innen KH eller ikke. Kommentarene kan fortelle litt om hva skolelederne legger i sin vurdering. En av skolelederne mener at selv om verkstedet gir gode rammevilkår, gjelder ikke det samme for læreplanen: “Men læreplanen gir ikke tid til å bruke rommet nok”. Av de som svarer ja er det også en som kommenterer at “Lærerkraftene er viktigere enn de fysiske forholdene”.



Figur 16. Diagrammet viser skoleledernes vurdering av om tre- og metallverkstedet på deres skole gir gode rammevilkår for undervisning i KH.

Av de fire skolelederne som ikke mener at treverkstedet på deres skole gir gode rammevilkår for undervisning i KH, utdyper tre av disse med kommentarer. En av skolelederne oppgir budsjettet og økonomi som en grunn til at treverksted på han/hennes skole ikke gir gode rammevilkår for undervisning i KH: “Det er dyrt å holde materialer og utstyr av god kvalitet. Budsjettet er stramt og begrensende”. Hos en annen kommer det fram at de romlige forholdene (plass, lys og luft) er “ok”, men at utstyret ikke er godt nok og at verkstedet dermed ikke gir gode nok rammevilkår: “plass, lys og luft er ok, men utstyr er det ikke”. Den tredje skolelederen knytter sin begrunnelse opp mot læreplanen: “For lite utviklet i forhold til målene i faget”. Hva som faktisk gir gode rammevilkår for undervisning på treverksteder i KH kan være sammensatt. Sees kommentarene samlet, er det fem faktorer som nevnes som

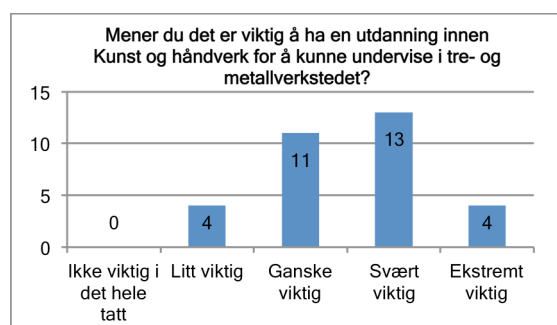
viktige av skolelederne for at treverksted skal kunne gi gode rammevilkår; økonomi/budsjett, utstyr, romlige forhold, lærerkreftene og læreplanen.

Lærernes kompetanse i treverkstedet

Gjennom svarene jeg frem til nå har presentert, ser jeg at både når det er snakk om tilstand, vedlikehold og undervisning i treverkstedene blir lærernes kompetanse trukket frem som en avgjørende faktor av skolelederne. Jeg har derfor valgt å gi plass til presentasjon av lærernes kompetanse i skoleledernes treverksted. Gjennom disse spørsmålene kan jeg få bedre innsikt i hva skolelederne vektlegger når det er snakk om lærernes kompetanse, knyttet opp til treverksteder.

Holdninger til fagkompetanse

For å forsøke å si noe om skoleledernes verdsettelse av formell kompetanse i KH når det kommer til undervisning i treverkstedet, spurte jeg om de mener dette er viktig (figur 17). Gjennomsnittlig svarer skolelederne at de vurderer det midt mellom “ganske viktig” og “svært viktig”, å ha en utdanning innen KH for å kunne undervise i treverkstedet.



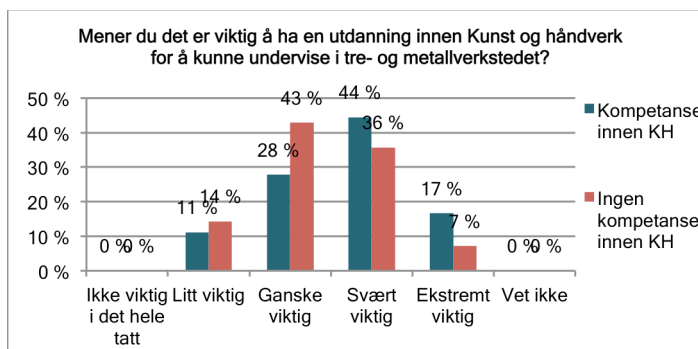
Figur 17. Diagrammet viser skoleledernes vurdering av viktigheten av å ha en utdanning innen KH for å kunne undervise i tre- og metallverkstedet.

Kommentarene kan her gi innsikt i hva skolelederne vektlegger av kompetanse hos sine ansatte når det kommer til undervisning i treverksteder. En av skolelederne som svarer “litt viktig”, skriver: “Viktigere med interesse og praktiske ferdigheter”. Av skolelederne som velger “ganske viktig” er kommentarene: “Bedre kjennskap til faget, men praksis kan kompensere” og “Det faglige er ikke det mest sentrale, og den praktiske dimensjonen kan ivaretas av andre lærere”. Felles for disse kommentarene er en vektlegging av praktisk erfaring, altså realkompetanse foran formalkompetanse. Er denne vektleggingen av praktisk erfaring noe som er spesielt for undervisning i treverksteder eller generell for faget KH?

Blant skolelederne som valgte “svært viktig” blir faglig og didaktisk kunnskap trukket frem: “Vi vil ha kvalitet på all undervisning”, “Faglig ballast, didaktisk kunnskap, interesse for faget, følge opp kunnskapsløftet”. En av skolelederne viser en vektlegging av kvalitet og resultater gjennom lærerens faglige ferdigheter og pedagogisk og didaktisk kompetanse: “For

å sikre kvalitet og gode resultater, samt for å gi elevene inspirasjon og motivasjon for faget. Dessuten må den som underviser ha gode ferdigheter i bruk av materiell og verktøy”. En skoleleder som svarte “ekstremt viktig”, begrunnet med “For å vite hvordan man kan bruke de ulike materialene”. Gjennom disse kommentarene ser jeg ulike aspekter som vektlegges i ulik grad; Praktisk erfaring, faglig kompetanse og didaktisk og pedagogisk kompetanse. Dette vil bli tatt med videre til drøfting.

Sammelignes skoleledernes vurdering av viktigheten av å ha en utdanning innen KH for å kunne undervise i treverksted, etter deres kompetanse (figur 18) viser det seg at skoleledere uten kompetanse i KH i snitt vurderer viktigheten litt lavere enn skoleledere med kompetanse innen KH. Flertallet av



Figur 18. Diagrammet viser skoleledernes vurdering av viktigheten av å ha en utdanning innen KH for å kunne undervise i tre- og metallverkstedet, sammenlignet etter skoleledernes kompetanse.

skolelederne uten kompetanse i KH (43 prosent) vurderer utdanning innen KH som “ganske viktig” for å kunne undervise i treverkstedet, mens flertallet av skoleledere med kompetanse (44 prosent) vurderer det som “svært viktig”. Det samme spørsmålet sammenlignet etter skoleslag (vedlegg 4I), viser at det er på barneskolen at utdanning innen KH gjennomsnittlig blir vurdert som viktigst. Dette er interessant da det skiller seg sterk fra resultatene i rapporten “Kompetanseprofil i grunnskolen” (Lagerstrøm et al., 2014). Mens hele 63 prosent av skolelederne fra barneskolen karakteriserer utdanning innen KH som “svært viktig” for kunne undervise i treverkstedet, er andelen 40 prosent på kombinerte barne- og ungdomsskoler og nede i 29 prosent på ungdomsskolen. På ungdomsskolen er det derimot 21 prosent av skolelederne som karakteriserer utdanning som “ekstremt viktig”, mot 13 prosent på barneskolen og ingen på kombinerte barne- og ungdomsskoler.

Kompetansen i skoleledernes treverksteder

Det er i denne undersøkelsen også spurt om hvilken utdanning skoleledernes ansatte som underviser KH i treverkstedene har. Det kan dermed være at respondentene har flere ansatte som underviser i KH, men som ikke kommer med i denne undersøkelsen fordi de ikke underviser i treverkstedet.

Hvilken utdanning har den/de som underviser Kunst og håndverk i tre- og metallverkstedet?						
	Totalt	Ansatte hos skoleledere med kompetanse innen KH		Ansatte hos skoleledere med ingen kompetanse innen KH		Differanse i prosentpoeng
Faglærerutdanning i KH/Forming	38	26	41 %	12	29 %	12
Praktisk pedagogisk utdanning	5	4	6 %	1	2 %	4
Allmennlærerutdanning m/stp. i KH	42	22	35 %	20	48 %	-13
Allmennlærerutdanning u/stp. i KH	6	5	8 %	1	2 %	6
Lektorutdanning m/etterutdanning i KH	2	1	2 %	1	2 %	0
Lektorutdanning u/etterutdanning i KH	1	0	0 %	1	2 %	-2
Førskolelærerutdanning	1	0	0 %	1	2 %	-2
Ingen fullført pedagogisk utdanning	5	0	0 %	5	12 %	-12
Vet ikke	5	5	8 %	0	0 %	8
Antall ansatte:	105	63		42		
Antall besvarte	31	17		14		

Figur 19. Tabellen viser en oversikt over utdanningen til skoleledernes ansatte som underviser KH i tre- og metallverkstedet, totalt og sammenlignet etter skoleledernes kompetanse innen KH.

Figur 19 viser en oversikt over utdanningen til de som underviser i treverkstedet på skoleledernes skoler, både sett totalt og inndelt etter skoleledernes kompetanse. Gjennom skoleledernes svar kommer det frem at 42 av lærerne (40 prosent) som underviser i treverkstedene på deres grunnskoler er allmennlærere⁷ med studiepoeng i KH. Deretter kommer faglærere med faglærerutdanning i KH, med 38 lærere (36 prosent). Skolelederne i denne undersøkelsen har generelt mange ansatte med kompetanse og skiller seg dermed fra tallene i rapporten “Kompetanseprofil i grunnskolen” (Lagerstrøm et al., 2014). 5 av de som underviser i treverkstedene hos skolelederne har ingen fullført pedagogisk utdanning. I tillegg er det 5 av de som underviser der som skolelederne ikke vet utdanningen til. Samlet sett har 87 av 105 lærere (83 prosent) som underviser i treverkstedet på skoleledernes skole, en eller annen form for utdanning/studiepoeng innen KH. Dermed er det i denne undersøkelsen 17 prosent av de som arbeider i treverkstedet som ikke har noen formell kompetanse. Dette forsterker inntrykket av at skolelederne ser lærernes kompetanse som viktig og må sies å gå godt overens med hvor viktig skolelederne mener det er å ha en utdanning innen KH for å undervise i treverkstedet (figur 17). Det må også sies at det virker å være store forskjeller i hvor mye utdanning skolelederne mener er dekkende. Et flertall av lærerne med utdanning innen KH som underviser i treverkstedet er allmennlærere med studiepoeng i KH. Hva er det som gjør at skolelederne heller ansetter allmennlærere enn faglærere? Kan det være manglende kunnskap om faglærernes kompetanse eller mer praktiske grunner som økonomi? Her kunne skolelederne også fylle inn utdanningen selv under punktet “annen utdanning”, om ingen av punktene stemte. To svarte med “Bachelor i medie / illustrasjon” og “Lang erfaring som hobbysnekker”. Begge disse to kommentarene går egentlig inn under “ingen fullført

⁷ Siden første kull med grunnskolelærere ble ferdig utdannet i 2014, er begrepet allmennlærer brukt.

pedagogisk utdanning” eller “allmennlærerutdanning uten studiepoeng i KH”. Det er derfor interessant å se at skolelederne har valgt å skrive inn dette som eget punkt fremfor å kategorisere dem. Dette kan vise at skolelederne oppfatter utdanningen og erfaringen som viktig og aktuell for å undervise KH i treverkstedet og ville fremheve dette.

I figur 19 er spørsmålet “Hvilken utdanning har den/de som underviser KH i tre- og metallverkstedet?” også sammenlignet etter skoleledernes kompetanse innen KH. Her blir det tydelig at skolelederne uten kompetanse i KH i større grad har ansatte med varierende utdanning, både med og uten kompetanse innen KH, enn skolelederne med kompetanse. Det interessante er å se at det hos skoleledere uten kompetanse i KH, er flest ansatte med allmennlærerutdanning med studiepoeng i KH som underviser i treverkstedet, 48 prosent. Deretter er det flest ansatte med faglærerutdanning i KH som underviser, 29 prosent. Hos skoleledere med kompetanse innen KH er dette motsatt. De har flest ansatte med faglærerutdanning i KH som underviser i treverkstedet, 41 prosent, og nest flest allmennlærere med studiepoeng i KH som underviser i treverkstedet, 35 prosent. Tidligere i undersøkelsen har jeg sett 47 prosent av skolelederne med kompetanse innen KH sier at tilstanden er “svært god”. Når jeg nå også ser at disse har flest faglærere i KH som underviser i treverkstedet, ser jeg en klar sammenheng mellom tilstand på treverkstedet og om skolen har en faglærer i KH eller ikke. Jeg tolker dette som at faglærere i KH er helt avgjørende for å ha et treverksted i god stand. Dette får meg også til å undre om skolelederne selv må ha kompetanse innen KH for å forstå viktigheten av å ha en faglærer i KH? Hvorfor velger ikke skoleledere uten kompetanse å ansatte faglærere i KH? Og hva skal til for at de skal gjøre det? Dette kan også forklare hvorfor skoleledere med kompetanse i KH i større grad mener de oppfyller Opplæringslova §9-3, enn skoleledere uten kompetanse innen KH. Det vil her være interessant å se hvilke fag grunnskolelærerstudentene i dag får kompetanse i, kan vi forvente flere eller færre skoleledere med kompetanse innen KH i fremtiden? Dette vil bli tatt opp i drøftingen.

Hvilken utdanning har den/de som underviser Kunst og håndverk i tre- og metallverkstedet?						
	Barneskole		Ungdomsskole		Kombinert barne- og ungdomsskole	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Faglærerutdanning i KH/Forming	4	20 %	21	40 %	13	41 %
Praktisk pedagogisk utdanning	2	10 %	3	6 %	0	0 %
Allmennlærerutdanning m/stp i KH	8	40 %	18	34 %	16	50 %
Allmennlærerutdanning u/stp i KH	2	10 %	3	6 %	1	3 %
Lektorutdanning m/etterutdanning i KH	0	0 %	2	4 %	0	0 %
Lektorutdanning u/etterutdanning i KH	0	0 %	1	2 %	0	0 %
Førskolelærerutdanning	1	5 %	0	0 %	0	0 %
Ingen fullført pedagogisk utdanning	3	15 %	2	4 %	0	0 %
Vet ikke	0	0 %	3	6 %	2	6 %
Antall ansatte	20		53		32	

Figur 20. Tabellen viser en oversikt over utdanningen til skoleledernes ansatte som underviser KH i tre- og metallverkstedet, sammenlignet etter skoleslag.

Ved å se på figur 20 kan jeg sammenligne utdanningen til skoleledernes ansatte som underviser KH i treverkstedene. I denne undersøkelsen er det skolelederne på kombinerte barne- og ungdomsskoler som har høyest prosent lærere med kompetanse innen KH blant de som underviser i treverkstedet (91 prosent) (figur 21). Hos skolelederne på ungdomsskolen har 83 prosent av de ansatte som underviser i treverkstedet, formell kompetanse i KH. På barneskolen er andelen på 70 prosent. Begrenser jeg dette til å gjelde faglærere i KH (figur 20), ser jeg at det er flest på kombinerte barne- og ungdomsskoler (41 prosent) og på ungdomsskoler (40 prosent). Barneskoler

har klart færrest faglærere i KH som underviser i treverkstedet (20 prosent). Hos skoleledere på barneskoler er det i tillegg 15 prosent av de ansatte som underviser i treverkstedet, som ikke har fullført pedagogisk utdanning. Dette kan trekkes opp til rapporten

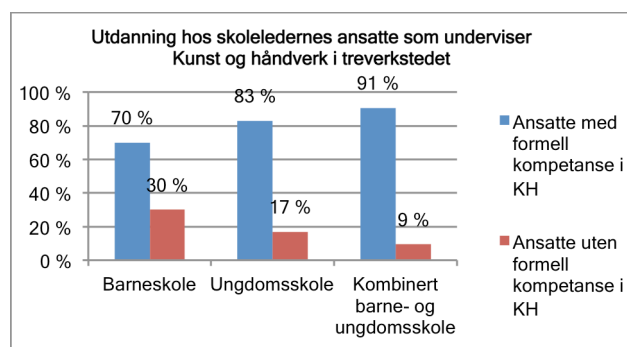
“Kompetanseprofil i grunnskolen”

(Lagerstrøm et al., 2014), hvor det også kommer frem at det er i barneskolen det er flest som underviser i KH som ikke har studiepoeng i faget.

Hvem sitt ansvarsområde?

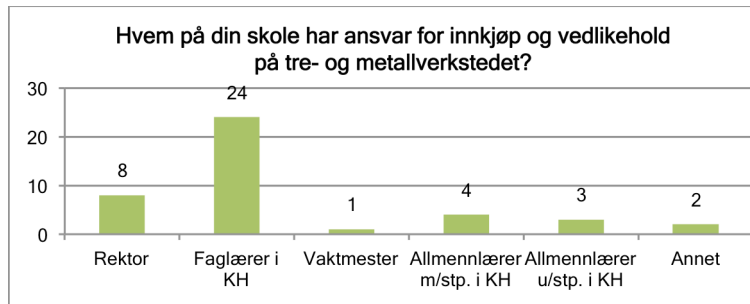
Jeg ønsket også å se hvem som var ansvarlig for innkjøp og vedlikehold på skoleledernes treverksted og om dette var de samme som hadde ansvar for undervisningen. Slik ville jeg også kunne se om rektor hadde en rolle i dette.

På spørsmål om hvem på skolen som har ansvar for innkjøp og vedlikehold på treverkstedet (figur 22), svarer 8 respondenter at rektor er ansvarlig. 2 av respondentene som svarer dette har kompetanse innen KH, mens de resterende åtte har det ikke. Kun en av skolelederne har



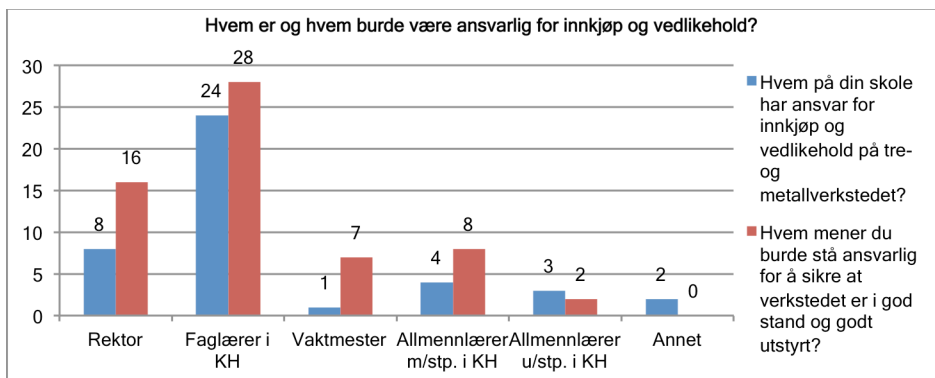
Figur 21. Diagrammet gir en oversikt over fordeling av ansatte med og uten formell kompetanse innen Kunst og håndverk hos skoleledernes ansatte som underviser i tre- og metallverkstedet, sammenlignet etter skoleslag (I kategorien “lærere uten formell kompetanse i KH” inngår også “vet ikke” og “førskolelærer”).

satt opp vaktmester som ansvarlig. Her er det interessant at et stort flertall, 24 av skolelederne, setter faglærer i KH som ansvarlig for innkjøp og vedlikehold, mens det kun er 4 som sier at allmennlærer med studiepoeng er ansvarlig.



Figur 22. Diagrammet viser skoleledernes svar på hvem som har ansvar for innkjøp og vedlikehold på tre- og metallverkstedet på deres skole. Flere svar kunne velges.

Tidligere har vi sett at det i denne undersøkelsen er flest allmennlærere med studiepoeng i KH som underviser i treverksted (figur 19). Jeg tror dette kan være et tegn på at kompetansen til allmennlærere med studiepoeng i KH ikke er dyp nok til å kunne vedlikeholde verksteder. Er det slik at når det kommer til vedlikehold ser skolelederne viktigheten av faglærere i KH?



Figur 23. Diagrammet viser hvem skoleleder har som ansvarlig for innkjøp og vedlikehold og hvem de mener burde vært ansvarlig. Flere svar kunne velges.

For å se hvordan den faktiske ansvarsfordelingen gikk overens med skoleledernes ønsker om fordeling, var det i spørreundersøkelsen et spørsmål om hvem skoleleder mener *burde* stå ansvarlig for å sikre at verkstedet er i god stand og godt utstyrt. Sammenlignes de to spørsmålene (figur 23) ser jeg at 16 av skolelederne ønsker at rektor skal være ansvarlig, mens halvparten av dette (8) faktisk har rektor som ansvarlig. Også på faglærere i KH er det en økning fra de som har dem som ansvarlig (24), til de som ønsker å ha dem som ansvarlig (28). Også vaktmester har en økning fra 1 skoleleder som har vaktmester som ansvarlig, til 7 skoleledere som ønsker vaktmester som ansvarlig. Vaktmester har vanligvis ansvar for tilsyn og vedlikehold av skolens bygninger, og det kan derfor hevdes at det er naturlig å involvere vaktmesteren i vedlikehold av treverkstedet.

Skolelederne begrunner sine prioriteringer ulikt. Blant de som velger rektor og faglærer i KH blir det begrunnet blant annet med at "Rektor er ansvarlig for sikkerheten (HMS)". En annen

fremhever at rektor har ansvar som leder, mens faglærer bør ha ansvar ut fra kompetanse. En av skolelederne fremhever samarbeid mellom rektor og faglærer som viktig: ”Viktig med samarbeid og felles forståelse for fagets egenart og mulighet til praktisk og variert undervisning som skaper motiverte elever”. En skoleleder påpeker at med et samarbeid mellom rektor og faglærer i KH, kan man sikre at intensjonen i fagplanen blir fulgt. En annen kommentar går på at det er disse to aktørene som har oversikt, ”Disse har best oversikt over behovet til enhver tid”. En skoleleder som ønsker vaktmester og faglærer i KH som ansvarlig begrunner dette med: ”Kompetanse, at rommet og utstyret alltid er klart til bruk og at alt fungerer”.

Av de som ønsker faglærer i KH som ansvarlig blir blant annet kompetanse trukket frem som en viktig begrunnelse. En av skolelederne begrunner med maskin- og materialkunnskap. En av skolelederne sier at: ”Regner med at faglærer på området har den beste kunnskapen og innsikten totalt sett”. Samtidig problematiserer hun/han muligheten for å ansette faglærere: ”Det er imidlertid komplisert å ansette faglærere på en mindre barneskole, da det ikke er behov for faglærer til å fylle opp en stilling”. En av skolelederne som ønsker allmennlærer med studiepoeng og rektor som ansvarlige argumenterer med: ”Fordi allmennlærer har fagkunnskap og rektor styrer budsjettet”. Gjennom dette sitatet er det tydelig at denne skolelederen mener at en allmennlærer med studiekompetanse har nok faglig kompetanse til å stå ansvarlig for å sikre at verkstedet er i god stand og godt utstyrt, i samarbeid med rektor.

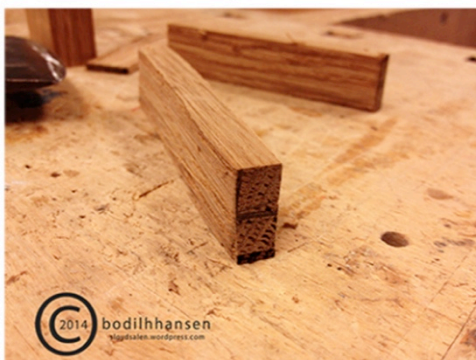
Praktisk-estetisk arbeid: Trenåler

I denne delen vil et av mine praktiske arbeider bli presentert gjennom utdrag fra bloggen. I utdraget presenteres en praktisk prosess med å lage nåler til nålebinding. Her beskrives en prosess som handler om å bli kjent med materialet, og tilpasse både materiale og produkt etter hva det skal brukes til. Jeg skriver om å ta seg tid til å jobbe praktisk i et treverksted, men også om å ta seg tid til å ferdigstille et produkt, gjøre et godt stykke arbeid slik at du blir fornøyd med det du lager.

Med dette praktisk-estetiske blogginnlegget ønsker jeg å fortelle og vise noe om egen verdsetting av trearbeid og min motivasjon til å jobbe i treverkstedet.

SOFASITTING ELLER PRODUKSJON AV NÅLER?

Bilde • 25. november 2014 • bodilhhansen



Her om dagen oppdaget jeg at jeg hadde klart å rote bort trenålen min til nålebinding. Valget stod mellom å gå på husfliden og kjøpe en ny til 90 kr, eller å gå opp i verkstedet og lage en ny. Med litt motivasjonshjelp fra en medstudent ble valget enkelt og dermed stod jeg plutselig på treverkstedet en fredag klokken fire (istedet for i sofaen).

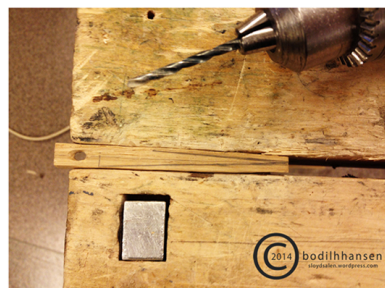
Med tanke på denne masteroppgavens tema skulle man egentlig tro at jeg ikke trengte noen ekstra motivasjon for å lage nålen selv. For nettopp det å kunne lage ting selv istedet for å gå å kjøpe, er jo en stor del av motivasjonen min for å jobbe praktisk i verkstedet. Men på en fredagsettermiddag hvor du egentlig har mest lyst til å gå hjem, slenge føttene opp i sofaen og koble av med litt nålebinding, frister det ikke så veldig å bruke noen timer i verkstedet. Det er så mye enklere å bare stikke innom husfliden, det krever så lite av meg!

Men så klarte jeg altså på tross av dette å komme meg til verkstedet. Selvsagt ble jeg plutselig ikke like sliten som jeg var når jeg satt i stolen på kontoret. Ved å stort sett bruke øks, kniv og sandpapir fikk jeg formet ei nål. Jeg er jo ganske grønn når det kommer til materialer, men med ved hjelp av en blanding av magefølelse og bøker valgte jeg å bruke eik. Jeg hadde også bjørk (den forrige nålen min var av bjørk), men jeg tror at eik er hardere og mer egnet.

Jeg ville i størst mulig grad følge fibrenes/treet's naturlige retning og kløvde derfor emnet istedet for å sage. Deretter ble det en god stund med (flise)spikking og pussing. Jeg fikk tilslutt en nål med en god form, jevn tykkelse og som var overraskende tynn (men likevel sterk). Når du nålebinder er det tommelen din som avgjør størrelsen på bindingene, ikke nåla. Jeg baserte formen på hvordan jeg husket den forrige jeg hadde. I tillegg ville jeg ha den ganske spiss slik at den var lett å føre mellom løkkene.

Når jeg så endelig kom meg hjem, fikk slengt meg ned i sofaen og begynt på nålebindingen var jeg rimelig fornøyd med valget jeg hadde tatt tidligere. Jeg tror ikke følelsen hadde vært den samme om jeg hadde stukket innom husfliden. Jeg tror heller ikke jeg hadde fått ei nål som i så stor grad var tilpasset mine ønsker. Jeg har troen på at ikke alt trengs å kjøpes. Jeg vet av tidligere erfaringer at jeg setter større pris på selvlagde/hjemmelagede ting. De er lettere å vedlikeholde og reparere, ofte har de bedre kvalitet og jeg tar bedre vare på dem.

Så selv om det er litt mer jobb og det tar litt lenger tid, så tro meg – det er verdt det!



NÅLE-BASILLEN...

Bilde • 9. desember 2014 • bodilhhansen

For et par uker siden skrev jeg om nålen jeg hadde laget til nålebinding. Man skulle kanskje tro at behovet for trenåler da var dekt, men den gang ei... Man bør jo alltid ha noen i reserve i tilfelle man mister eller bryter den. Og om du tror det holder med en ekstra, da tar du feil! Det er jo kjapt gjort å lage flere i samme slengen (jeg har tidligere skrevet om min kjapt-gjort-tankegang som gang på gang viser seg å ta nokså lang tid...) Uansett så gikk jeg til verkstedet med godt mot og begynte å kløyve opp tre til en haug med nåler.

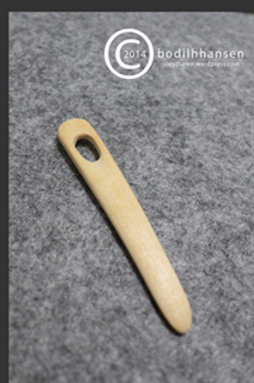


Denne gangen merket jeg at jeg ikke hadde det fullt så travelt med å få dem ferdige. Jeg tok meg tid til å utforske både med materialer og form. I tillegg til å fortsette med eik, prøvde jeg også bjørk og bjørkekjuke (rikule/kåte). Forsøket med å bruke ei kjuke var nok litt halvhjertet. Selv om fibrene på ei kjuke er sammenvokst og det derfor er et hardt materiale, regnet jeg med at når jeg sagde det opp i små deler ville jeg kutte alle fibrene og gjøre de svake. Etter å ha sagt ut 3 emner hvor jeg forsøkte



å følge treet's retning (noe som var umulig), fikk jeg raskt bekreftet mistanken min ved å knekke alle tre lett. Kjuken ble dermed forlatt og jeg fortsatte med eik og bjørk. Til min overraskelse er min opplevelse at bjørk er det beste materialet til nålene. Eik er jo hardt, men det fliser seg lett opp. Bjørk derimot er lett å pusse fin og er sterkt nok til nåler.

Som sist gang ønsket jeg også denne gangen å følge treets retning i størst grad, noe som ga noen av nålene en fin bøy som faktisk gjorde de mer anvendelige til nålebinding. Jeg brukte en dag på å kløyve og spikke de til, og en dag til ferdigstilling og pussing. Dagen før den store pusseøkten hadde jeg vært og besøkt et treverksted på en barneskole. Der snakket læreren om elever som hadde lite tålmodighet til ferdigstilling og pussing av produktene sine. Jeg må innrømme at når jeg satt og gnutket på de små nålene, måtte jeg ta meg sammen for å ikke gjøre som disse elevene. Pussing er en tålmodighetsprøve, spesielt hvis det er snakk om siste finish på et produkt du har lyst å ta i bruk eller ta med hjem og vise fram. Men tar du deg tid til å gjøre de helt ferdige, vil det vises og du vil nok bli enda mer fornøyd med produktet. Jeg klarte å ta meg sammen og fikk pusset ferdig nålene så de ble glatte og myke. Så nå har jeg nåler i flere ulike former. Ikke alle er like egnet til nålebinding, men jeg tviler ikke på at jeg skal få brukt de likevel. Så nå er det eneste som gjenstår å olje de inn, men det må jeg vente med til stipendet kommer!



Sammenfatning:

Skoleledernes verdsetting og holdninger til undervisning i treverksteder har blitt presentert. Jeg har gjennom skoleledernes kommentarer sett på hva de vektlegger og opplever som viktig innen trearbeid i treverksteder. Selv om ulike aspekter blir trukket frem, går noen av de igjen. Skolelederne trekker alle frem viktigheten av at elever skal få ”praktiske ferdigheter” og erfaring i å jobbe praktisk, og jeg ser at de i stor grad verdsetter *en praktisk dimensjon* i KH. Samtidig er det tydelig at det er ulikt hvordan det verdsettes og hva som legges i begrepet. Noen av skolelederne ser denne praktiske dimensjonen i sammenheng med kreativitet og skapende prosesser, *en skapende dimensjon*, men også dette tolkes ulikt. Det er tydelig at skolelederne vektlegger elevenes dannelse i treverkstedet, men på ulike måter. Gjennom svarene kommer det frem holdninger som kan knyttes opp ulike tradisjoner i fagets historie, blant annet; håndverkstradisjoner, kreativitet, nytteaspekt, ferdigheter og skapende prosesser. Dette er noe som bli tatt med videre til drøftingen og sett opp mot Klafkis dannelseteorier og Brønnes historiske perspektiver.

Jeg har fått innblikk i at flere av skolelederne oppfatter LK06 som generell og lite spesifikk, mens andre begrunner viktigheten av undervisning i treverksteder ut fra LK06. Noen av skolelederne advarer mot en nedprioritering av treverksteder i grunnskolen. Jeg har også sett at noen av skolelederne ønsker mer konkretisering i LK06 om arbeid med trearbeid og at en ønsker en nasjonal standard. Dette kan være interessant å vinkle opp mot drøftingen og fagets fremtid. Trengs det klare føringer for at treverksteder skal bli opprettholdt og for å sikre kvaliteten på treverkstedene og undervisningen i fremtiden?

Jeg har også sett på hvordan skolelederne prioriterer treverksteder og hvordan de beskriver treverkstedets tilstand på egen skole. Svarene viser at flertallet av skolelederne ser en sammenheng mellom tilstand og undervisningskvalitet. Gjennom en av kommentarene ser jeg en holdning som går på at lærernes kompetanse i større er grad avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning, enn verkstedets tilstand. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at skolelederne vurderer tilstanden på treverksted etter romlige forhold, som plass, lys og luft. Jeg ser at tilstanden på treverkstedet vurderes som noe bedre enn verktøysituasjonen. Det kan virke som om skolelederne enten ikke har utgangspunkt til å vurdere tilstanden på utstyr og verktøy, eller at de opplever tilstanden på de romlige forholdene som sitt ansvar, men at tilstanden på utstyr og verktøy er lærernes ansvar. Dette kan også sees gjennom at skolelederne trekker frem faktorer som plass, lys og luft i sine beskrivelser av treverkstedet,

slik kan det virke som om noen av skolelederne også har et fokus på HMS. Når de beskriver tilstanden er faktorer som blir vektlagt først og fremst plass, luft og lærerkompetanse, men noen av skolelederne vektlegger også utstyr og maskinpark. Gjennomsnittlig var tilstanden på skoleledernes treverksted opp mot ”god”, unntaket var hos to skoleledere som ikke hadde eget treverksted. Her var det interessant å se at skoleledere med kompetanse innen KH beskriver tilstanden som bedre enn de uten kompetanse. Dette vil bli tatt med videre inn i drøfting. Ved å sammenligne svarene etter skoleslag har jeg sett at det kan virke som om skoleledere fra barneskoler verdsetter treverksted i stor grad, men jeg ser også at når det kommer til prioritering av for eksempel vedlikehold, har de lavest gjennomsnitt.

Skoleledernes tanker og holdninger rundt rammefaktorer som kan påvirke treverksted har blitt presentert. Fem faktorer nevnes som viktige av skolelederne for at treverksted skal kunne gi gode rammevilkår: økonomi/budsjett, utstyr, romlige forhold, lærerkreftene og LK06, men det er tydelig at faktorene blir ulik vektlagt. Økonomi blir i liten grad fremhevet, men da etter utstyr, romlige forhold lærerkreftene og læreplanen. Det er tydelig at den faktoren som i størst grad vektlegges som viktigst for treverkstedets tilstand, er lærerne. Hva skolelederne tenker rundt lærernes kompetanse i treverkstedet har blitt lagt frem. Selv om skolelederne gjennomsnittlig vurderer det som midt mellom “ganske viktig” og “svært viktig” å ha en utdanning innen KH for å kunne undervise i treverkstedet, sitter jeg med et inntrykk av at det er stor forskjell på hva slags utdanning innen KH skolelederne mener det er viktig å ha. Det har blitt klart at skolelederne vektlegger både formal og real kompetanse, og noen ulike aspekter står fram som tydelige, enn om i ulik grad: *Praktisk erfaring, faglig kompetanse og didaktisk og pedagogisk kompetanse*. Også her ser jeg holdninger som kan knyttes til ulike tradisjoner innen fagets historie og Brennes perspektiver. Skoleledernes holdninger til kompetanse vil drøftes opp mot dette og Klafkis dannelsesteori.

I undersøkelsen ser jeg at det tydelige forskjeller og vektlegging alt etter om skolelederne har kompetanse innen KH eller ikke. Skoleledere med kompetanse innen KH ser ut til å verdsette faglærere i stor grad, og er også de som har flest ansatte som er faglærere i KH. For skoleledere uten kompetanse er lærerens kompetanse også viktig, men det ser ut som om de ikke verdsetter faglæreren i like stor grad og mener at allmennlærere med studiepoeng innen KH har dekkende kompetanse for å undervise i treverkstedene. Blant skoleledere med kompetanse innen KH blir flere rammefaktorer sett på som viktige, mens skoleledere uten kompetanse innen KH først og fremst trekker frem lærerne og deres kompetanse som en viktig rammefaktor. Skoleledere med kompetanse vurderer utdanning innen KH for å

undervise i verkstedet, som noe viktigere enn de uten. Jeg har sett at det er skoleledere fra barneskolen som gjennomsnittlig vurderer utdanning innen KH som viktigst for å undervise i treverkstedet, samtidig er det ansatt klart færrest faglærere på barneskolen. Det er flest allmennlærere med studiepoeng innen KH som underviser i treverkstedet og nest flest faglærere. Mens skoleledere med kompetanse har flest faglærere som underviser i treverksted, har skoleledere uten kompetanse flest allmennlærere med studiepoeng i KH. Samlet sett ser jeg at skoleledernes kompetanse innen KH spiller en stor rolle for deres verdsettelse og prioritering. Betydningen av skoleledernes kompetanse vil bli tatt med inn i drøftingen og sett opp mot grunnskolelærerutdanningen. Jeg har også sett noen tendenser på at hvilket skoleslag skolelederne kommer fra kan virke inn på deres prioriteringer og holdninger. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke ta dette med videre til drøfting, men ser at det kunne vært interessant å gå inn på.

Når det kommer til ansvar for vedlikehold av treverkstedet virker det som om skolelederne i større grad verdsetter og bruker faglærere i KH, enn de gjør når det gjelder undervisning. Gjennom undersøkelsen kommer det frem at ansvaret for vedlikehold av utstyr og lignende legges på faglærere i KH. Jeg har sett at det er en sammenheng mellom tilstand på treverkstedet og om skolen har en faglærer i KH eller ikke i denne undersøkelsen. I tillegg har få av skolelederne vaktmester som ansvarlig for vedlikehold av treverkstedet. Dette kan være interessant å ta med videre og drøfte opp mot Lies masteroppgave og hva hun sier om faglærernes leseplikt. Spørsmålet om ansvar for treverksted vil bli tatt med videre til drøfting og sees opp mot forskrifter og føringer, ansvarsfordeling og faglærerens arbeidsmengde og ansvar.

5. DRØFTING

I denne delen har jeg med utgangspunkt i presentasjonen av undersøkelsen, konstruert tre temaer som vil drøftes. Temaene er sentrale for videre drøfting for å belyse hvilke mekanismer som kan ha en innvirkning på skolelederes verdsetting av treverkstedet. Ved å fokusere på årsaksmekanismene bak skoleledernes uttalelser og verdsetting håper jeg å kunne bidra med ny innsikt for å kunne oppnå et bredere forståelsesgrunnlag for de valgene som tas. Slik ønsker jeg å kunne bidra til en videre utvikling av faget Kunst og håndverk. Disse temaene er konstruert på tvers av temaene i presentasjonen av undersøkelsen (kapittel 4) og opp mot problemstillingen: *Hvordan verdsettes og prioriteres trearbeid og treverksteder i faget Kunst og håndverk av skoleledere i grunnskolen, og hvilke årsaksmekanismer kan ligge bak?*

I det første temaet, *Hvilke årsaksmekanismer kan ligge bak skoleledernes prioriteringer og holdninger?* ser jeg etter ulike mekanismer og strukturer som for eksempel fagtradisjoner, som kan trekkes til skoleledernes verdsetting og holdninger. Under temaet *Hvilke strukturer og aktører kan påvirke skoleledernes prioriteringer?* Setter jeg fokus på hvordan ulike faktorer, strukturer og aktører som for eksempel styresmaktene og media, kan påvirke skolelederne. I det avsluttende temaet *Tradisjon og fornyelse* vinkles og reflekteres Kunst og håndverk og arbeid i treverksteder opp mot et fremtidsperspektiv og NOU 2014:7. Skoleledernes verdsetting blir tolket ut fra deres prioriteringer, hvordan de begrunner og beskriver treverkstedet og faktorene rundt. Temaene vil bli belyst og drøftet ved hjelp av historiske og teoretiske referanser og perspektiver.

Hvilke årsaksmekanismer kan ligge bak skoleledernes verdsetting, prioriteringer og holdninger?

Allmenndannelse har en sentral plass i norsk skole. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen står det at ”Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter” (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Skolen som arena skal gi kunnskap og kompetanse til elevene, samtidig som den skal bidra til utvikling av elevens personlighet (Digranes, 2014b; Nielsen, 2009). Holdninger til danning er sterkt knyttet til syn på kunnskap, også i faget KH. Spørsmålet om hva er det elevene skal lære gjennom KH og hva danning er i vårt fag, har alltid vært og vil alltid være et sentralt og evig aktuelt spørsmål. Enten det har vært snakk om utvikling av menneskets iboende evner, kulturstoffets dannende

verdi, nyttige kunnskaper og utvikling av det intensjonale i mennesket eller utviklingen av det samfunnsnyttige mennesket, så har dannelse alltid har vært en viktig del av faget KH (Kjosavik, 2001a, s. 11). Gjennom den kunst-pedagogiske og den håndverksfaglige tradisjonen har material og formal dannelse preget faget, et kunnskapsrikt faginnhold har blitt sett på som en kontrast til den kreative dimensjonen (Brønne, 2011). Med LK06 er i dag fagets kjerne knyttet til praktisk skapende arbeid med form og farge i ulike materialer og med ulike redskaper og teknikker. (Nielsen, 2009, s. 87-88). Kunnskapsaspektet er fremhevet og fremstår ikke som en motsetning til det personlige og kreative. I LK06 er både material og formal dannelse tilstede, og i læreplanen ser jeg en kategorial dannelse. Når jeg nå går videre med å se hva som kan ligge bak skoleledernes prioriteringer og holdninger til treverksteder i KH, velger jeg å knytte dette opp til dannelse. Gjennom skoleledernes uttalelser og kommentarer kan jeg se hvordan dannelse vektlegges og har innvirkning på praksis. Forholdet mellom faglig kunnskapstilegnelse og utvikling av elevens personlighet og hva som er viktigst, har vært en tilbakevendende diskusjon både innen skolepolitikk og innen KH. I presentasjonen av undersøkelsen har det blitt klart at skoleledernes uttalelser og begrunnelser kan knyttes opp til ulike deler av fagets historie, tradisjoner og fagdebatter, og ikke minst opp mot dannelse. Ved å ta utgangspunkt i Klafkis dannelsesteori i tillegg til tendenser i samfunnet, vil jeg forsøke å avdekke hvilke årsaksmekanismer; strukturer, aktører og mekanismer, som kan ligge bak skolelederes verdsettelse og prioriteringer. Innunder material, formal og kategorial dannelse vil ulike historiske perspektiver, diskurser og tradisjoner bli inkludert for å belyse skoleledernes holdninger og prioriteringer.

Verdsetting av trearbeid

Praktiske ferdigheter - material dannelse

Gjennom skoleledernes kommentarer ble det tydelig at skolelederne vektlegger en *praktisk dimensjon* i elevenes arbeid i treverksteder. Hvordan denne dimensjonen tolkes og hva som vektlegges virker derimot å være varierende. Noen av skoleledernes vektlegger utvikling av motoriske ferdigheter, praktisk erfaring fra dagliglivet og erfaring med materialer og ferdigheter som bruk av verktøy. Selv om ingen av disse skolelederne begrunner ut fra tradisjoner, er det tydelige linjer til en sterk håndverkstradisjon med fokus på læring av teknikker og bruk av verktøy. Når disse skolelederne snakker om praktiske ferdigheter er det med en tydelig vektlegging av nytteverdi, elevene skal lære og erfare praktiske ferdigheter som de har nytte av i hverdagen. Deres holdninger kan knyttes opp til perspektivet *Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller*, hvor formålet med undervisningen er å ”(...)

forberede elevene som fremtidige arbeidstakere i industri og etablere praktiske ferdigheter til bruk i hjemmet”. Deres begrunnelser gir assosiasjoner til læreplanene N22/25 hvor elevene skulle lære praktisk og nyttig kunnskap (Kjosavik, 2001a). Disse skoleledernes holdninger kan knyttes opp til *material dannelse*, hvor den praktiske fagkunnskapen som står i fokus og det legges vekt på den dannelseseffekt et bestemt innhold har på elevene (Brønne, 2009, s. 21; Høhr, 2011; Klafki, 2001). Kjosavik fremhever nyttehensynet som kan finnes innen material dannelse og som skolelederne tydelig vektlegger: ”Det vil si at det i hvert enkelt skolefag måtte legges vekt på de kunnskaper og ferdigheter som var nyttige i det praktiske liv. Da ferdighetsfagene kom inn i skolen, var nytteverdien en vesentlig del av begrunnelsen” (Kjosavik, 2001a, s. 12).

Tradisjoner, ferdigheter og kreativitet - kategorial dannelse?

En annen gruppe av skolelederne trekker inn flere aspekter i tillegg til praktiske ferdigheter i sin verdsettelse av trearbeid i verksteder; Tradisjoner, kreativitet, kulturarv og håndverkstradisjoner. Her er viktigheten av at elevene skal få erfaring i en del av kulturarven og håndverkstradisjoner vektlagt i skoleledernes begrunnelse av at elever skal få arbeide i treverksteder. Det er også fokus på at elevene skal få utvikle sin kreativitet, og slik skiller de seg fra skoleledere med en tydelig vekt på material dannelse. Aspekter som ble vektlagt i læreplanen N39 gjenkjennes; Nytteverdi, kulturarv og estetisk dannelse. I N39 lå det i grunn en kategorial dannelse og en undervisning som tillot både kunnskap og ferdigheter i tillegg til personlighetsutvikling (Kjosavik, 2001a). I ulik grad ser jeg holdninger fra *både* perspektivet *Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller* og perspektivet *Frigjøring av iboende skapende uttrykk*. I perspektivet *Frigjøring av iboende skapende uttrykk* er ”(...) undervisningens siktemål å støtte opp om elevenes naturlige kreative utvikling, dyrke frem deres iboende skapende potensial, et personlig uttrykk” (Lutnæs, 2011, s. 79). I dette perspektivet finnes en formal dannelse som tar utgangspunkt i eleven selv. Kunnskapsinnholdet er mindre vektlagt og det er treningen av elevenes personlige evner og psykologiske funksjoner som får fokus (Høhr, 2011; Klafki, 2001). Med aspekter både fra material og formal dannelse peker disse skoleledernes holdninger og verdsetting mot en kategorial dannelse.

Mens det personlige og kreative skapende i tillegg til håndverkstradisjoner er å se i skoleledernes utsagn, synes skoleledernes holdninger til kunnskap i treverkstedet å komme noe i bakgrunnen. Det kan virket som om fokus er på å gjøre, den manuelle handlingen. Det er vanskelig å tolke ut fra deres kommentarer om de tolker ”det praktiske” som stadig vender

tilbake, som kunnskap eller kun som ferdigheter. Begrepet kunnskap blir brukt av noen skoleledere og viser at disse også ser en faglig kunnskap som eleven skal lære, ikke bare lære å gjøre som en manuell handling: ”Kunnskap til å utføre enkle arbeidsoppgaver med trematerialer”, ”Kjennskap til og kunnskap og erfaring med materialet som skal bearbeides”, ”Ja, det er viktig både for å få kunnskaper og praktiske ferdigheter og erfaring generelt med dette feltet”, ”Teknisk kunnskap”, ”materialkunnskap er avgjørende for å kunne jobbe med et materiale”. Håndverkstradisjonen som virker å stå sterkt blant skolelederne, kan kanskje også være grunnen til at man i liten grad kunne se spor etter perspektivet *Formalestetisk oppdragelse* (Lutnæs, 2011) i deres utsagn.

En av kommentarene viser hvordan flere tradisjoner og perspektiver kan prege skoleledernes holdninger: “Ja, det er viktig både for å få kunnskaper og praktiske ferdigheter og erfaring generelt med dette feltet. Det er dessuten et viktig estetisk aspekt her og dessuten et kjærkomment avbrekk fra teoretiske fag. De fleste barn liker faget”. Den første delen av svaret kan trekkes opp mot håndverkstradisjoner og oppøving av ferdigheter og kunnskaper. Dette er aspekter som kjennes igjen fra faget før 1960 og perspektivet *Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller*. Den andre delen av setningen trekker frem ”et viktig estetisk aspekt” og setter arbeid i treverksteder opp som en kontrast og avbrekk til ”teoretiske fag”. Kommentaren avsluttes med at ”de fleste barn liker faget”. Bruken av ”avbrekk fra teoretiske fag” og ”barn” i setningen gir assosiasjoner tilbake faget Forming og perspektivet *Frigjøring av iboende skapende uttrykk*. I denne kommentaren ser jeg aspekter både fra formal dannelse og material dannelse, men ved at det argumenteres for arbeid i treverksteder som et avbrekk til teoretiske fag, ser jeg ikke en holdning som er knyttet til en kategorial dannelse.

Hva med formal dannelse?

I skoleledernes verdsettelse var det ingen som uttrykte holdninger til verdsetting av trearbeid kun ut fra en formal dannelse. Hos flere av skolelederne var utviklingen av arbeidsmetoder sentralt, men på en slik måte og i kombinasjon av andre aspekter som håndverkstradisjoner at det ikke bare handlet om forming av kroppslige sjelelige og åndelige krefter som preger en formal dannelse (Kjosavik, 2001a). Formingstradisjonen fra F60 og M74 med holdninger fra perspektivet *Frigjøring av iboende skapende uttrykk* virker å ikke ha en tydelig og sterk innvirkning på skoleledernes holdninger til trearbeid i KH. Nielsen (2009) beskriver hvordan sløydlererne opprettholdt et fokus på faglighet selv etter sammenslåingen av Tegning, Sløyd og Håndarbeid til faget Forming:

”Det er mye som tyder på at det var de velutdannede sløydlerne som var mest kritiske til sammenslåingen, fordi den førte til lavere faglig kvalitet. Dermed stod de i spissen for å opprettholde profesjonskunnskapen innen fagfeltet. Verkstedene spilte nok en viktig rolle med hensyn til å opprettholde fagligheten. Det ble undervist i sløydpreget forming på sløydssalen, som hadde verktøy og utstyr som krevde profesjonskunnskap” (Nielsen, 2009, s. 58).

Dette kan være med å forklare hvorfor jeg i så liten grad ser en konflikt mellom den kunstpedagogiske og den håndverksfaglige tradisjonen i skoleledernes verdsetting av trearbeid. En annen grunn til at jeg så i liten grad ser holdninger som er knyttet til Formingsperioden, kan være at siden dette er en undersøkelse om treverksteder, så har skoleledere med kunstpedagogiske holdninger ikke sett undersøkelsen som interessant og derfor valgt å ikke delta. Når et fåtall av skolelederne kommer med utsagn som “Hvis verkstedet er i flott stand vil det jo være gøy å ha undervisning der” og beskriver arbeid i treverksteder som ”(...) et kjærkomment avbrekk fra teoretiske fag. De fleste barn liker faget”, ser jeg likevel noen holdninger fra det romantiske paradigmet i Formingsepoken. Formingsepoken førte med seg en holdning til faget som et ”kosefag” eller et ”pausefag”, som fagfeltet fortsatt sliter med å riste av seg (Digranes, 2009; Nielsen, 2009). Også Lie (2013) så i sin undersøkelse at noen av skoleledernes utsagn kan spores tilbake til 1970-tallets formingsideologi. Mitt inntrykk er at bare et fåtall av skolelederne i min undersøkelse hadde disse holdningene, og da de gjerne er presentert sammen med argumenter for opplæring av ferdigheter er jeg usikker på hvor bevisste skolelederne er disse holdningene.

En kategorial dannelse i skoleledernes holdninger?

I en kategorial dannelse er samspillet mellom kunnskapstilegnelse og utviklingen av elevenes personlighet i fokus (Hohr, 2011; Klafki, 2001, 2014). KH i LK06 bygger på en forening mellom kunnskap, samfunnsfaglig relevans, det personlige og kreative skapende og håndverkstradisjoner (Digranes, 2009). Når jeg ser at noen av skoleledernes holdninger og verdsetting inneholder både en formal dannelse og en material, burde man kanskje kunne si at deres holdninger bunner i en kategorial dannelse. Min oppfatning er derimot at selv om deres holdninger kan helle mot denne dannelsen, mangler det noen vesentlige refleksjoner og holdninger før man kan kalle det kategorial. For mange av skolelederne bunner deres verdsettelse av trearbeid i et nytteperspektiv knyttet til elevenes hverdag, men hva med et nytteperspektiv knyttet til et større samfunnsperspektiv? I perspektivet ”Kritisk og medskapende samfunnsaktør” er ”undervisningens siktemål å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og deltakende borger” (Lutnæs, 2011, s. 80). LK06 legger opp til at elevene gjennom skapende virksomhet i verksteder kan oppnå ferdigheter og kunnskap om materialer

og verktøy, men også en høyere refleksjon knyttet til samfunnet. Digranes (2014b) beskriver hvordan man gjennom hovedområdet Design kan oppnå en kategorial dannelse som forener det personlige og individuelle med det praktiske og håndverkstradisjoner:

”Her finn vi tydelege målsetjingar om at grunnskulen skal kvalifisere forbrukarar og beslutningstakarar til å reflektere over konsekvensane av sine val, og gå frå å vere konsumentar av varer og tenester til å bli brukarar av tenester og forbrukarar med kunnskap om kvalitetar ved eit produkt. Denne kunnskapen ligg også i arbeid i verkstadane med prosessar og materiale” (Digranes, 2014b, s. 91).

Dette er i stor grad aktuelt opp mot trearbeid og verksteder. I treverkstedet kan elevene blant annet reflektere rundt måten samfunnet materialiseres, få holdninger til og kunnskap om kvalitet og knytte dette til vårt samfunn, for eksempel opp mot en miljøproblematikk. I undersøkelsen min var det kun en av skolelederne som knyttet trearbeid opp mot ”samfunnsmessig sammenheng”, og da uten å utdype hva han/hun la i begrepet. Generelt var perspektivet *Kritisk og medskapende samfunnsaktør* i liten grad å se i skoleledernes utsagn. Dette er også noe også Lie (2013) så i sin undersøkelse:

“Det er imidlertid et generelt inntrykk at hver enkelt skoleleders omtale av og holdning til faget ikke gjenspeiler KH-fagets bredde slik den er representert i læreplanen. Jeg sikter da til Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør, som synes å mangle hos alle skoleledere (...)“ (Lie, 2013, s. 76).

Et helhetlig syn på utdanningsløpet?

Noen av skolelederne vektla i sine argumenter for trearbeid i grunnskolen at elevene skal få erfare arbeid i treverksted for å få mulighet og interesse til å velge ulike praktiske yrker. Digranes (2014b) skriver om dette: ”Kunst og handverk er det faget som legg grunnlag for svært mange av yrkesfaglege retninger i vidaregåande opplæring (...) Alle desse yrka har ei sterk forankring i handverk og i verkstaden” (Digranes, 2014b, s. 85). I vidaregåande opplæring i Norge går 41 prosent av elevene i vidaregåande skole på yrkesfaglig utdanningsprogram⁸ (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 23). En svært høy prosentandel av elevene i yrkesfaglig opplæring i vidaregåande skole faller fra uten fullført utdanning og kun en av tre får yrkeskompetanse (Bjørkeng, 2013). Dette er en problematikk som har fått oppmerksomhet i media den siste tiden. Med innlegget “De manuelle” skrevet av

⁸ Videregående opplæring i Norge består av tolv utdanningsprogram hvor av ni yrkesfaglige program som er mer rettet mot praktisk kunnskap og et yrke (Bjørkeng, 2013).

tømremester Ole Thorstensen (2014) i Morgenbladet startet en debatt kalt ”De manuelle” som tok for seg samfunnets holdninger og anerkjennelse av praktiske fag og yrker. Thorstensen hevder at en stor del av befolkningen har mistet kontakten med den manuelle virkeligheten og dermed også mistet forståelse og innsikt i hva det innebærer å ha et manuelt yrke. Thorstensen skriver om ”kunnskapssamfunnet”, om hvordan de akademiske yrkene måles som mer verdifulle enn de manuelle. Respekten for de manuelle yrkene er minimal og at det mangler en forståelse om at også disse yrkene krever kompleks kunnskap og engasjement på lik linje med akademiske yrker (Thorstensen, 2014). Samfunnet mangler en anerkjennelse av den reelle håndverkskompetansen; ”De manuelles kompetanse blir oversett og underkjent i samfunnet og yrkeslivet og derfor mindre verdt i seg selv” (Thorstensen, 2014). Han tar også opp fagutdanningen i dag og beskriver hvordan mange faller fra. Videre sier han at utdanningssystemet for manuelle yrker i dag er bygget etter en akademisk modell, selv om de praktiske fagenes naturlige læringsmetoder er grunnleggende forskjellige fra de akademiske (Thorstensen, 2014).

Trekkes dette opp mot skoleledernes vektlegging av trearbeid som viktig fordi elevene får mulighet og interesse til å velge ulike praktiske yrker, kan det spørres om det ikke også er viktig for å gi elevene et kompetansegrunnlag å bygge videre på dersom de går videre til yrkesfag i videregående opplæring? Bergens Tidende satte på starten av 2015 fokus på Kunst og håndverksfagets tilstand og utvikling siden 2000-tallet. Med innlegget ”Gi eleven en hammer” tar Petersen og Folgerøs (2015) tråden opp fra ”De manuelle”-debatten. De sier at ”norsk skole vil tilpasse seg en verden som stadig krever mer kunnskap og spesialisert kompetanse i samfunnet” (Petersen & Folgerøs, 2015). Samtidig har den praktiske tredimensjonale læringen blitt redusert og forårsaket at elever ikke får sjansen til å utvikle sin potensielle praktiske natur. De trekker dette opp mot yrkesfaglig utdanning i videregående skole og sier at yrkesfag i videregående skole bør velges fordi erfaringsgrunnlaget fra trearbeid og annen håndverkspraksis i grunnskolen er tilstede, ikke fordi eleven er skolelei (Petersen & Folgerøs, 2015). Om elever ikke får undervisning i treverksteder i grunnskolen, hvilke muligheter gir vi de til å utdanne seg innen ulike manuelle yrkesfag? Kan vi forvente at de skal velge dette uten noen erfaring med praktisk arbeid? Jeg mener vi må se elevenes utdanning som en helhet fra 1.-13.trinn. Om elever fra 1. -10. klasse ikke har noen erfaring med praktisk arbeid i verksted, hvilket grunnlag har de for å velge et praktisk yrke eller et håndverksyrke? Og kanskje viktigere, om de velger det, hvilken mulighet har de til å lykkes med og fullføre denne utdanningen om de ikke har kunnskap og ferdigheter i grunn som de

kan bygge videre på? Jeg mener at et helhetlig syn på utdanningsløpet må inn i norsk skole og samfunn. Kunnskap må sees i sin helhet og verdsettes som *både* teori og praksis. Slik vil man også kunne snu den negative utviklingen yrkesfag har hatt i videregående opplæring. En slik helhetlig tankegang om hele utdanningsløpet vil gi utgangspunkt for dybden Ludvigsen-utvalget etterspør i fremtidens skole (NOU 2014:7, 2014). Det handler om å gi tid og mulighet til at elevene kan utvikle ferdigheter, teknikker og arbeidsmåter i treverkstedet som de kan bygge videre på oppover i trinnene. Slik vil elevene kunne få en base å bygge videre på, enten det er for senere yrkesvalg eller nytteverdi i dagliglivet:

”Elevar skal sitte att med ein basiskompetanse, som ikkje er ein fullverdig handverksutdanning, men meir ei førebuing til å kunne meistre et kvardagshandverksnivå, gå inn i demokratiske prosessar og til å kunne ta val om vidare utdanning” (Digranes, 2014b, s. 93).

I lederen “Billig billig” sier Lindgren (2014) at dette både er en klassedebatt, en kulturdebatt og en verdidebatt, det handler om hvilket samfunn vi vil være. Samfunnets holdninger til manuelt arbeid er ikke bare en krise for yrkesfagene, men også et felles problem og symptom på en dypere samfunnsendring. Lindgren sier at for å kunne snu denne samfunnsutviklingen må praktisk dannelse bygges fra grunnen av i barneskolen. Bare med et større innslag av håndverksmestring i grunnskolen kan man skape reel endring i det større samfunnsbildet. Slik kan vi som samfunn igjen lære at praktiske og estetiske fag er utfordrende, både manuelt og intellektuelt (Lindgren, 2014).

I essayet “Få høvelbenken tilbake til skolen” i Morgenbladet vinkler Dag O. O. Berntsen debatten opp mot utdanningen i grunnskolen og inn i “sløydsalen”. Berntsen arbeider i Norges forskningsråd, er utdannet fiskeribiolog og biokjemiker med doktorgrad innen molykærbiologi og har også en sterk interesse for og erfaring innen håndverk (trebåter). Han stiller spørsmålet: “Hvordan skal en gutt eller en jente finne ut om han eller hun har anlegg for å bli en god håndverker i Norge i dag?” (Berntsen, 2014). Og sier at det er lite sannsynlig at de finner det i skolen, da sløydarenaen er så godt som borte. Berntsen drar debatten til et nytt nivå og argumenterer for at undervisning i “sløydsaler” danner et grunnlag for å bli god også i fag som vi forbinder med helt andre kvalifikasjoner enn håndverk. Det handler derfor ikke bare om rekruttering til manuelle yrker, men om hele nasjonens innovasjonskraft på sikt. Gjennom forskningsrådet har Berntsen erfart at “det er en sterk korrelasjon mellom håndverkskompetanse og innovasjon på teknologisk høyt nivå” (Berntsen, 2014). Han hevder at arbeid i verksteder blir viktig, ikke bare for å rekruttere ungdom til håndverksfagene, men også for Norges fremtid innen industri og teknologi. Da det ofte ligger det en praktisk erfaring

til grunn for de største teknologiske nyvinningene og for innovasjon. Videre argumenterer han for intellektet som kreves for å bli en god håndverker, et aspekt han sier er et fullstendig underkjent og underkommunisert faktum i norsk skole og utdanningspolitikk i dag.

“Håndverk krever, på samme måte som en del andre profesjoner og ferdigheter, god motorikk, men først og fremst kreves det et godt hode - et godt intellekt for løsninger og prosessforståelse” (Berntsen, 2014). Han oppfordrer til at samfunnet må forstå at det også i håndverk som i alle andre profesjoner, kreves intellekt for å bli god, først etter at vi oppnår denne forståelsen vil håndverksfagene kunne få økt anerkjennelse og status. “Håndverk er rett og slett grunnmuren i vårt samfunn, men det er jeg veldig usikker på om vi som nasjon kommer til å forstå før det er for sent” (Berntsen, 2014). Berntsen formidler her en kategorial dannelse som ikke skiller mellom teori og praksis, hode eller hånd. Han argumenter for at praktisk arbeid i treverksteder ikke bare handler om å gjøre noe praktisk, men at det krever kunnskap og ferdigheter om prosessarbeid og problemløsning. I artikkelen presenteres en helhetstenkning rundt elevens dannelse og utvikling og viser treverkstedets muligheter til å utdanne og danne eleven til en kritisk og medskapende samfunnsaktør. Denne helhetstenkning er jeg usikker om skolelederne i denne undersøkelsen har. Med sin vektlegging av praktisk arbeid og ferdigheter kan det virke som om de ubevist skiller mellom teori og praksis, og mellom hode og hånd.

Rammefaktorer

På spørsmål om hvilke rammefaktorer skolelederne mente var avgjørende for å ha et funksjonelt treverksted til KH, var det fem faktorer som ble fremhevet: Økonomi, utstyr, romlige forhold, lærerkreftene og LK06. Det var tydelig at faktorene ble ulikt vektlagt. Under romlige forhold ble plass nevnt i flere av kommentarene: ”Plass som ikke blir prioritert til noe annet” og “god plass til oppbevaring av redskaper, materiell, lagringsplass til påbegynte arbeider”. I Høibys (2014, s. 64) masteroppgave ”Trearbeid – mellom læreplan og praksis” legger hun frem et tilfelle hvor skolens spesialrom til ulike materialområder som tre, hadde blitt omdisponert til vanlig undervisningsrom ved innføringen av L97 og overgangen fra niårig til tiårig grunnskole. Jeg lurer på om dette kan ha vært tilfelle for flere grunnskoler og at kan være noe av grunnen til at plass blir fremhevet av skolelederne som en viktig faktor for å ha et funksjonelt treverksted i KH?

Selv om økonomi var nevnt, var det færre som oppga økonomi som en viktig faktor, flere oppga romlige forhold og lærernes kompetanse (faglærere i KH og lærere med kompetanse

innen KH). For meg var det overraskende at økonomi ikke ble nevnt i flere av kommentarene. I Lies (Lie, 2013) masteroppgave ”Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i KH” begrunnet skolelederne i hennes undersøkelse en prioritering av lærere med flere fag, fremfor rene faglærere i KH, med at de ikke hadde økonomi til å ansette rene faglærere i KH (Lie, 2013, s. 79). Når jeg da ser at skolelederne i denne undersøkelsen vektlegger lærerne som en viktig faktor for treverkstedets tilstand, og at skolelederne i Lies undersøkelse fremhever økonomi for å kunne ansette faglærere i KH, skulle man kunne tro at økonomi faktisk er avgjørende for treverkstedets tilstand. Kan det i denne sammenheng være slik at økonomi er en faktor som blir gitt av skoleeier og som skolelederne derfor opplever de ikke har kontroll over (budsjett)? Og at det derfor er få så som har valgt økonomi som en avgjørende faktor? I masteroppgaven ”Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i KH” av Lie (2013) er handlingsrommet fra skoleeier nevnt som en aktuell og interessant problematikk som dukket opp i hennes materiale, men som ikke er drøftet i hennes masteroppgave og som kunne vært interessant å ta opp videre.

Lærerne og lærernes kompetanse er den faktoren som stadig blir fremhevet gjennom hele undersøkelsen, både når det gjelder tilstand, vedlikehold og undervisning i treverkstedene. Det er også denne faktoren som jeg ser i størst grad blir vektlagt som viktig for treverkstedets tilstand. Noen av skolelederne vektlegger lærernes fagkompetanse som en mer avgjørende faktor for kvaliteten på elevenes undervisning, enn treverkstedets tilstand. Jeg ser at utdanning innen KH i stor grad blir vektlagt når det gjelder undervisning i treverksteder. Gjennom skoleledernes kommentarer blir det klart at de har ulike holdninger til hvilken utdanning læreren som underviser i treverksted burde ha, og ulike syn og holdninger til lærerens kompetanse. I neste del vil jeg derfor gå inn og drøfte skoleledernes syn på lærerkompetanse i treverkstedet og se på hva skolelederne vektlegger når det er snakk om lærernes kompetanse, knyttet opp til treverksteder.

Verdsetting av lærerens kompetanse i treverkstedet

Gjennom skoleledernes egen beskrivelse av hvilken kompetanse de har, kommer det tydelig frem at de legger både formell og realkompetanse inn i begrepet. Tre ulike aspekter har stått fram som tydelige i hva skolelederne legger inn begrepet kompetanse når det er knyttet til lærere og treverksted, enn om i ulik grad: *Praktisk erfaring, faglig kompetanse og didaktisk og pedagogisk kompetanse.*

Selv om skolelederne hovedsakelig mener at utdanning innen KH for å undervise i verkstedet er viktig, er det også noen av skolelederne som vektlegger praktisk erfaring og realkompetanse foran formell kompetanse. Disse mener at det er "viktigere med interesse og praktiske ferdigheter". En av skolelederne hevder at: "Det faglige er ikke det mest sentrale, og den praktiske dimensjonen kan ivaretas av andre lærere". Hva skolelederen egentlig mener her, kan tolkes ulikt. Det kan være at skolelederen mener at det faglige og den praktiske dimensjonen i treverkstedet, er to separate aspekter, uavhengig av hverandre. Dermed blir "den praktiske dimensjonen" handlingsbasert; å gjøre noe med kroppen, skape noe eller lære arbeidsmåter og teknikker. Den faglige dimensjonen kan da tolkes som "teori", altså teoretisk kunnskap. Tolket på denne måten ser jeg tydelig igjen dikotomien "det manuelle" og "det intellektuelle" som preger vår kultur (Børresen & Molander, 2006). Hvis "fagligheten ikke er så viktig", vil det si at det ikke er så farlig hva som gjøres, så lenge noe blir gjort eller laget? Målet med undervisning i treverkstedet blir da kun å arbeide praktisk, en manuell handling og en avveksling fra de andre, mer teoretiske fagene. Et spørsmål som jeg stiller meg er om "det praktiske" kun handler om å bryte opp fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen som foregår i andre fag? Når skolelederen sier at "den praktiske dimensjonen kan ivaretas av andre lærere" kan det se ut som kunnskap ikke inngår i "den praktiske dimensjonen". Det kan også være at skolelederen da henviser til at det å ha en utdanning innen KH ikke nødvendigvis gir deg ekstra kompetanse innen trearbeid. Og at det dermed er like aktuelt og viktig med interesse eller realkompetanse som formalkompetanse. Denne holdningen kan sees opp mot Klafkis dannelsesteori og som formal dannelse som fokuserer på trening av personlige evner og psykologiske funksjoner uten forbindelse til innhold (Klafki, 2014). Jeg ser en holdning til undervisning i treverksted hvor utviklingen av arbeidsmetoder, vaner og innstillinger er det viktigste, uten tanker om innhold eller hvilken kunnskap elevene skal lære (Kjosavik, 2001a). Når det er snakk om lærerens kompetanse ser jeg en holdning som i stor grad kan trekkes opp til Formingsperioden, noe som ikke var så tydelig i skoleledernes verdsetting av trearbeid. Er det slik at erfaring og realkompetanse er like vel ansett som formell kompetanse når det kommer til dette praktiske materialområdet? Er denne vektleggingen av praktisk erfaring noe som er spesielt for undervisning i treverksteder eller generelt for faget KH?

En vektlegging av både faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse ble også trukket frem. Her kommer det til uttrykk holdninger opp mot en kategorial dannelse og som ligner de holdningene jeg så blant skolelederne som verdsatte tradisjoner, ferdigheter og kreativitet innen trearbeid. Det virker som om skolelederne legger en blanding av ferdigheter og

kunnskap om materialer og verktøy inn under faglig kunnskap. Vektlegging av en didaktisk og pedagogisk kompetanse ble i mindre grad uttrykt i skoleledernes utsagn. I utsagn som dette vises en vektlegging av relasjonskompetanse “Gode lærere som kan både “fag og elever”!”. Lie (2013, s. 87) så i sin undersøkelse at skolelederne la særlig vekt på lærerens relasjonskompetanse i tilsetting av nye lærere.

I denne undersøkelsen er det flest allmennlærere med studiepoeng innen KH og nest flest faglærere i KH, som underviser i treverkstedene til skolelederne. Hva er det som gjør at skolelederne heller ansetter allmennlærere/grunnskolelærere enn faglærere? Kan det være manglende kunnskap om faglærernes kompetanse eller mer praktiske grunner som økonomi? Lie (2013, s. 87) så i sin undersøkelse ”en tendens til at skoleledere foretrekker lærere med flere undervisningsfag fremfor å ansette lærere som kun har KH i sin fagkrets”. Kan dette være grunnen til at det er flest allmennlærere? Skolefagsundersøkelsen 2011 sier at det kan virke som om lærere med lite utdanning og kompetanse ofte velger bort eller underviser sjeldnere i håndverksfag som trearbeid (Espeland et al., 2013). En konsekvens av en høy prosentandel allmennlærere/grunnskolelærere med få studiepoeng i KH i treverkstedet, kan dermed være at trearbeid og treverksteder nedprioriteres og forsvinner.

Gjennom skoleledernes holdninger til kompetanse ser jeg store likhetstrekk til hvordan de verdsetter trearbeid. Og det er naturlig å tro at deres holdninger om og verdsetting av trearbeid, henger sammen med og påvirker hvilken kompetanse de mener lærerne må ha i treverkstedet. Jeg ser at det er en klar sammenheng mellom tilstand på treverkstedet og om skolen har en faglærer i KH eller ikke. I skoleledernes bruk av begrepet kompetanse knyttet til lærere og treverksted, ser jeg ulik vektlegging av praktisk erfaring, faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse. Skoleledernes syn på fagkompetanse i treverksted virker (på samme måte som deres verdsetting av trearbeid) å helle mot en kategorial dannelse, men oppfyller ikke alle aspekter. Skolelederne legger stor vekt på lærernes faglige kompetanse, men ser ikke ut til å reflektere over eller vektlegge en fagdidaktisk dimensjon. Tidligere i oppgaven i innledningen, definerte jeg min tolkning av fagdidaktikk ut fra Nielsen (2009):

”Det er spørsmål knyttet til hva faget *er*, og hva det *ønsker å være*, som er selve kjernen i fagdidaktikken. Ut fra disse spørsmålene fødes andre problemstillinger knyttet til fagets innhold, dets læreplaner, læreres kvalifikasjoner for å undervise i faget samt rammer og utstyr for undervisningen” (Nielsen, 2009, s. 26).

Slik jeg ser det, handler lærerens fagdidaktikk i klasserommet eller treverkstedet om refleksjon; Hva vi gjør, hvorfor vi gjør det og hvordan vi kan gjøre det. Ved å stille seg disse spørsmålene tror jeg læreren vil kunne oppnå et større samfunnsperspektiv på faget man

underviser i. Læreren må selv ha refleksjoner rundt hvorfor elevene skal lære et bestemt innhold og ha gjort seg tanker rundt fagets begrunnelse og innhold, historie, særtrekk og potensiale - ha det *fagdidaktiske* perspektivet. Gjennom fagdidaktisk kompetanse kan grunnlaget ligge for en kategorial dannelse. Skoleledernes holdninger mangler dette samfunnsperspektivet når det snakkes om kompetanse i treverksted, en holdning som speiler en kategorial dannelse og en fagdidaktisk kompetanse som forener deres vektlegging av praktisk erfaring, faglig kompetanse og didaktisk og pedagogisk kompetanse. Skal samfunnsperspektivet som uttrykkes i LK06 i KH kunne formidles til elevene, må læreren ha en solid faglig og didaktisk kompetanse i tillegg til kunnskap og refleksjoner om hva faget *er* og hva det *ønsker å være*. En faglærer i KH kjennetegnes ved solide fagkunnskaper innen for fagets samling av ulike disipliner og profesjoner i tillegg til pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse, og har dermed utgangspunkt for å kunne formidle en kategorial dannelse. Faglærerutdanningen i Formgiving KH ”kjennetegnes av en grunnleggende idé om at en samtidig opplæring i teknikker/ferdigheter og opplæring i pedagogikk/didaktikk skal smelte sammen til en enhet, der egen læring overføres til andres læring” (Gulliksen, 2012, s. 88). Hvis elevene skal få oppleve en undervisning i treverksteder som bærer preg av en kategorial dannelse og som oppfyller LK06, vil jeg hevde at faglærere i KH er en forutsetning.

Selv om mange av skolelederne hadde faglærere i KH, kan det gjennom deres utsagn om kompetanse virke som om de enten ikke har kunnskap om det fagdidaktiske perspektivet som ligger i en faglærers kompetanse, eller at de velger å overse det. Handler det om en manglende kunnskap om innholdet i faglærernes kompetanse og utdanning? Eller manglende verdsettelse? Jeg lurer på om faglærerne i KH klarer å formidle hva faget handler om utover det individuelle skapende og praktiske? Sliter faglærerne selv med å formidle den kategoriale dannelsen og samfunnsrelevansen slik at andre kan verdsette den?

Hvilke strukturer og aktører kan påvirke skoleledernes prioriteringer?

Skoleledernes kompetanse i KH

Samlet sett ser jeg at skoleledernes kompetanse innen KH spiller en stor rolle for deres verdsettelse og prioritering, men også for treverkstedets tilstand. Gjennom undersøkelsen har jeg sett tydelige forskjeller og vektlegging innen verdsettelse og prioritering, alt etter om skolelederne har kompetanse innen KH eller ikke. Skoleledere med kompetanse innen KH ser

ut til å verdsette faglærere i stor grad og har flere ansatte som er faglærere i KH, enn skoleledere uten kompetanse i KH. I tillegg vurderer de utdanning innen KH for å undervise i verkstedet, som noe viktigere enn de uten. Disse skolelederne ser også ut til å vektlegge flere faktorer som viktige rammefaktorer som kan påvirke treverkstedets tilstand. Skoleledere uten kompetanse ser også på lærerens kompetanse som viktig, men har flest allmennlærere med studiepoeng i KH som underviser KH i treverkstedet. Dette kan tyde på at de ikke verdsetter faglærerens kompetanse i like stor grad som skolelederne med, og at de mener at allmennlærere og grunnskolelærere med studiepoeng innen KH har dekkende kompetanse for å undervise i treverkstedene. Disse skolelederne legger først og fremst vekt på lærerne og deres kompetanse som en avgjørende rammefaktor for treverkstedets tilstand. Dette får meg også til å spørre om skolelederne selv må ha kompetanse innen KH for å forstå viktigheten av å ha en faglærer i KH? Hvorfor velger ikke skoleledere uten kompetanse å ansatte faglærere i KH? Og hva skal til for at de skal gjøre det? Undersøkelsen viser viktigheten av at skoleledere har kompetanse innen KH. Dette kan føre til en større prioritering av både trearbeid og treverksteder, men også at skolelederne velger å ansetter faglærere i KH. Men hva skjer om vi får en nedgang i skoleledere med kompetanse innen KH?

Kompetansen innen KH har flere av skolelederne i denne undersøkelsen fått gjennom den tidligere allmennlærerutdanningen (vedlegg 4a). Allmennlærerutdanningen er i dag erstattet av grunnskolelæreutdanning (GLU) hvor Kunst og håndverk er et frivillig fag. Bjørn Smestad (2014, 2015) har sett på hvilke fag GLU-studentene får kompetanse i. Her viser det seg at få av studentene tar studiepoeng i KH og at faget har mindre vekt i GLU enn timefordelingen i grunnskolen tilsier. I tillegg spår han en nedgang i studenter som tar KH når lærerutdanningen blir femårig i 2017 (Smestad, 2014, 2015). Det kan dermed være at vi får en generasjon med grunnskolelærere hvor få har formell kompetanse innen KH. Gjennom Lagerstrøm et al. (2014) vet vi at 68,7 prosent av lærerne under 30 år som underviser i KH i grunnskolen, ikke har studiepoeng i faget. Samlet sett kan dette bety at vi i fremtiden får et sterkt overtall av skoleledere uten formell kompetanse innen KH. I denne undersøkelsen ser jeg at skoleledere med kompetanse innen KH i større grad både verdsetter trearbeid og prioriterer treverksteder enn de uten. Jeg ser det dermed nødvendig å spørre om dette kan ha kritiske følger for faget KH, trearbeid og treverksteder i fremtiden? Kan det føre til færre faglærere i KH, færre verksteder og mindre undervisning i tre om noen år? Er det slik at vi trenger tydelige føringer for både formell fagkompetanse og for treverksteder for å forhindre det? Kommentarene som kunne knyttes opp til en kategorial dannelse kom i stor grad fra skoleledere med kompetanse

innen Kunst og håndverk. Skal fagfeltet fremme et fag med kategorial dannelse som ikke bare handler om å lage eller gjøre, men som bygger på dybde i opplæringen, ser jeg her viktigheten av at skolelederen må ha kompetanse innen KH.

Nedprioritering av praktiske ferdigheter?

Mens noen av skolelederne begrunner viktigheten av undervisning i treverksteder ut fra læreplanen, ga andre tydelig uttrykk for at de oppfatter LK06 som generell og lite spesifikk. Samlet sett opplevde skolelederne mellom liten og i noen grad at LK06 setter føringer for undervisning i treverksteder. Gjennom noen av kommentarene ser jeg et ønske om mer konkretisering i LK06 om arbeid med trearbeid og treverksteder. En nasjonal standard for treverksteder i skolen blir også foreslått. Vi vet at i LK06 er praktisk skapende arbeid i verkstedene med "(...) tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker" sentralt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006b). LK06 er som sagt en målstrukturert plan med metodefrihet og stor lokal frihet til både den enkelte lærer og skole, så hva kan det være som gjør at skoleledere med interesse for trearbeid og treverksteder sier de vil ha tydeligere føringer?

Både gjennom skoleledernes signaler om tydeligere føringer for trearbeid og treverksteder i LK06, men også gjennom deres tydelige fokus og verdsetting av praktisk arbeid, er mitt inntrykk at en overdreven fokus på teoretiske fag i norsk skole kan ha ført til denne klare vektleggingen av praktisk arbeid og erfaring som skolelederne viser. En av skolelederne sier: "Det ivaretar en praktisk dimensjon i norsk skole som trengs". Kan det være at skolelederne opplever et press på å prioritere "teoretiske fag" som norsk, engelsk og matte? Både Sennett (2008) og Tesfaye (2013) beskriver dagens samfunn som et samfunn hvor det blir satt likhetstegn mellom manuelle rutiner og tankeløst arbeid, og hvor praktisk arbeid blir nedprioritert til fordel for teori. Gjennom internasjonale og nasjonale tester har tall, testing og målbare resultater kommet i fokus i norsk skole. Det kan virke som om skolens brede samfunnsmandat som for eksempel dannelse, blir trumfet av internasjonale rangeringer (Sjøberg, 2014). Et utbredt bruk av begrepet "basisfag" om fag som norsk, engelsk og matematikk antyder til at disse fagene er viktigere enn andre. Hva er verdsatt kunnskap i norsk skole i dag? Et intervju med statssekretær Birgitte Jordahl i Kunnskapsdepartementet i Bergens Tidende (Rogne, 2015) kan belyse dette spørsmålet. Hun blir spurt om regjeringen mener at fagene Matematikk og Norsk er viktigere enn KH. Jorhdal svarer at

"Det er allmenn semje om at matematikk og norsk påverkar læringa i mange andre fag på ein god måte. Difor vil vi satse på dei grunnleggjande ferdigheitsfaga som norsk, matematikk,

naturfag og engelsk. Likevel vil eg understreke at alle fag skal ha kompetente lærarar, men staten må gjere eit val” (Rogne, 2015).

Jeg mener at Jordahl implisitt sier at alle fag er viktige, men at norsk, matematikk, naturfag og engelsk er viktigst i norsk skole. Rogne sier videre at det er viktig for regjeringen å prioritere de teoretiske fagene, blant annet for å unngå frafall i videregående skole. Dette blir for meg noe paradoksalt, siden min tolkning av frafallet i yrkesfaglige programmer er at det kan skyldes et manglende grunnlag av kompetanse, kunnskap og ferdigheter innen praktisk arbeid i for eksempel treverksteder. En overdreven vektlegging av teori kan også føre til en overdreven vektlegging av det praktiske aspektet i treverkstedet. Trearbeid blir da verdsatt for den praktiske handlingen, det manuelle arbeidet og man fjerner muligheten for en kategorial dannelses.

Jeg har sett i undersøkelsen at skolelederne i stor grad verdsetter trearbeid og ser viktigheten av at elevene skal få undervisning i treverksteder. Kan det være at de ikke opplever kravene som tydelige og klare nok? Eller kan det være at de opplever et press fra andre aktører som for eksempel skoleeier og styresmakter, til å prioritere andre fag og områder? Noe som igjen fører til en ufrivillig nedprioritering av treverkstedet og trearbeid? Burde det vært føringer for verkstedet, bruk og tilstand som tydeliggjør viktigheten av undervisning i treverksteder? Ikke bare for lærere og skoleledere, men som også kan gi større tydelighet for skoleeier og andre i samfunnet? Når skoleledere som tydelig har interesse for, og som verdsetter og prioriterer treverksted sier at de ønsker tydeligere føringer og i tillegg advarer mot en nedprioritering, tolker jeg dette som et faresignal som må tas på alvor. En av skolelederne viste i sin kommentar hvordan en negativ utvikling for treverkstedets tilstand er vanskelig å snu når den først har startet: ”(...) det vil kreve mye nå for å fornye verkstedet”.

I et av utsagnene fra skolelederne ytres et forslag om nasjonal testing på praktiske ferdigheter. Er det slik at skolelederne opplever at testene og rangeringen i norsk skole er med på å avgjøre hva som prioriteres? Jeg har problemer med se for meg en nasjonal testing i praktiske ferdigheter i norsk skole vil bli en realitet i nærmest fremtid. Og om det skulle skje er det store spørsmålet *hva* skal testes, altså hvilke praktiske ferdigheter? Og ikke minst hvordan skulle dette gjennomføres? Et forslag som kanskje er mer realistisk, og som det har vært diskusjoner omkring i fagfeltet, er å ha avsluttende eksamen i KH. Gjennom eksamen i KH med eksterne sensorer vil man kunne sammenligne resultater fra hele landet og oppnå en kvalitetssikring (Nielsen, 2010). Et resultat vil kunne være at det blir stilt større krav til fagkompetanse, innhold og rammefaktorer som verksteder og utstyr: ”Verkstedene må være i

god stand hvis elevene skal gis mulighet til å vise bredden i egen sluttkompetanse i et fag som først og fremst er praktisk” (Moe, 2010). Slik vil man også kunne sikre at innholdet i læreplanen blir fulgt og at elevene går ut fra grunnskolen med den sluttkompetansen de trenger for å både velge og fullføre yrkesfaglige programmer på videregående skole. Kort sagt, vi vil slik kunne sikre og oppnå et helhetlig skoleløp med fokus på dybdelæring hvor elevenes kompetanse og kunnskap kan bygges over tid og over flere trinn.

Ansvar

Undersøkelsen gir et bilde av at skolelederne vurderer tilstanden på treverksted etter romlige forhold, som plass, lys og luft. I undersøkelsen blir det tydelig at tilstanden på treverkstedet vurderes som noe bedre enn verktøysituasjonen. Det kan virke som om skolelederne enten ikke har utgangspunkt til å vurdere tilstanden på utstyr og verktøy, eller at de opplever tilstanden på de romlige forholdene som sitt ansvar, mens ansvaret for vedlikehold av utstyr og verktøy legges på lærerne som underviser KH i treverkstedet. Når ansvar for vedlikehold av treverkstedet tas opp i undersøkelsen, virker det som om skolelederne i større grad verdsetter og bruker faglærere i KH enn de gjør når det gjelder undervisning. Er det slik at faglærerne i KH først og fremst blir verdsatt for den faglige og tekniske kompetansen, men ikke for den fagdidaktiske? Dette forsterker mitt inntrykk av at ikke alle skolelederne har kjennskap til den sammensatte og dype kompetansen en faglærer i KH innehar. Om det er slik at det i stor grad er lærerne som får ansvar for vedlikehold av verktøy og utstyr, hvilke konsekvenser kan dette ha når flertallet av lærerne som underviser i treverksted hos skolelederne i denne undersøkelsen er allmennlærere med studiepoeng i KH? Har allmennlærere og grunnskolelærere samme utgangspunkt som en faglærer i KH til å vedlikeholde et treverksted? Like viktig er det også å spørre om faglærerne i KH utdannes med ferdigheter og kompetanse til å vedlikeholde verktøy og utstyr på et treverksted?

Egen erfaring gjennom arbeidet med denne oppgaven har vist en utfordring med å finne forskrifter med føringer for trearbeid og treverksted knyttet til HMS. Skolelederne viser i sine utsagn et fokus på romlige faktorer og trekker også frem noen faktorer opp mot HMS som lys, luft og avtrekk. Samtidig var det ingen som nevnte forskrifter eller føringer direkte knyttet til treverksted, som for eksempel at man ikke skal jobbe med tre og metall i samme rom. Derimot sa en av skolelederne at “Vi jobber ikke så mye med metall, grunnen er krav til sikkerhet mm.”. Det kan dermed være at denne skolelederen, som den eneste i undersøkelsen, har kjennskap til forskriftene og føringene. Lys, luft og avtrekk er aspekter ved HMS som

gjelder for alle rom og det kan også være derfor skolelederne trakk de frem. Når det kommer til føringer for treverkstedet må man oppsøke spesifikke forskrifter som for eksempel *Forskrift om utførelse av arbeid* (2011) og *Arbeidsplassforskriften* (2011) og lete frem paragrafer som kan gjelde for treverkstedet. Min erfaring er at paragrafene som kan gjelde for treverkstedet kan være vanskelige å finne, men også vanskelig å tolke, kanskje spesielt uten faglig kompetanse innen KH og trearbeid. Mitt inntrykk etter undersøkelsen er at flertallet av skolelederne ikke kjenner til disse forskriftene. Bør man forvente at faglærere i KH eller lærere med kompetanse i KH gjør det? Blir sikkerheten på ulike treverksteder i grunnskolen ivaretatt ute i grunnskolen? Jeg ser et spesielt behov for mer tydelighet rundt dette og etterspør derfor muligheten for en egen veileder for krav og føringer rundt HMS i treverksteder i grunnskolen.

I undersøkelsen ble skolelederne spurt om i hvor stor grad de mener treverkstedet på deres skole oppfyller Opplæringslova §9-3: ”Utstyr. Skolane skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel” (Opplæringslova, 1998, revidert april 2003). Her ser jeg at skolelederne gjennomsnittlig vurderer at de oppfyller Opplæringslovas § 9-3 opp mot ”i stor grad”, men at dette ikke samsvarer med deres vurdering av tilstanden på verksted og særlig ikke med verktøysituasjonen. Det kan være at skolelederne vurderer de romlige forholdene også her, når de skal tolke hva ”nødvendig utstyr, inventar og læremiddel” (Opplæringslova, 1998) faktisk er. Om ansvar for verktøy og utstyr legges over på læreren som underviser i verkstedet har de ikke mulighet til å vite om Opplæringslovas krav blir fulgt. En annen grunn til at det ikke er samsvar mellom hvordan de vurderer at de oppfyller Opplæringslova og hvordan de vurderer situasjonen for verkstedet og utstyret, kan ligge i hvordan de tolker *nødvendig*. Med den tolkningsfriheten som ligger i paragrafen, kan det være at skolelederne grunnlegger sin vurdering i at de har nødvendig utstyr til undervisning, selv om det kunne vært bedre. Burde Opplæringslovas krav vært tydeligere?

I undersøkelsen kom det frem at vaktmester i svært liten grad var blant de ansvarlige for vedlikehold, men at flere mente at vaktmester *burde* vært blant de ansvarlige. Jeg tenker at vedlikehold av skolens bygninger og dermed også treverkstedet, er en naturlig del av vaktmesters arbeidsbeskrivelse og ansvar. Er så få vaktmestere ansvarlig fordi treverkstedet tradisjonelt er sett på som ”sløydlærerens” domene? Lie (2013) tok i sin masteroppgave frem faglærerne i KHs leseplikt (antall undervisningstimer) i ungdomsskolen. Hun problematiserte det faktum at en faglærer i KH har mindre tid til for- og etterarbeid i forhold til antall timer de må undervise i uka, enn for eksempel en norsklærer:

“En KH-lærer må altså undervise flere timer på årsbasis innenfor samme årstimetall som andre lærere har. Det vil si at en KH-lærer har færre timer til for- og etterarbeid og læreren må undervise flere timer for å fylle opp en stilling, sammenlignet med de øvrige fagene” (Lie, 2013, s. 90).

Om det er slik at ansvar for vedlikehold av verktøy og utstyr legges over på faglærer i KH, har de et enormt ansvar og arbeidsmengde. Kan dette hindre deres mulighet til å legge opp en undervisning med dybde?

Tradisjon og fornyelse

I dagens samfunnsbilde er det mye som skjer i fagfeltet, både skolepolitisk og innen fagutvikling. 3. september 2014 kom Ludvigsen-utvalget med en delrapport, NOU 2014:7 “Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag”. Ludvigsen-utvalget er et offentlig utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet for å “vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv” (NOU 2014:7, 2014). I delrapporten sies det at samfunnet endres raskere og at evne til kritisk tenkning, problemløsning, kommunikasjon og samarbeid vil bli enda viktigere i fremtiden. Dette er evner min erfaring tilsier man kan utvikle i arbeid i treverksteder. Utvalget fremhever et bredt kompetansebegrep og dybdelæring som viktig i framtidens samfunns- og arbeidsliv. De presiserer at skolen må bygge på et bredt spekter av kompetanser, både faglige, praktiske, sosiale og emosjonelle. Utvalget trekker fram det de kaller en stofftrengsel i skolen, fagenes brede omfang kan gå på bekostning av elevenes dybdelæring og faglige progresjon (NOU 2014:7, 2014). I NOU 2014:7 blir KHs historie trukket fram, utvalget sier at dagens læreplan er omfattende og preges av et ønske om “å balansere en rekke ulike dimensjoner som har vært til stede i fagets historie” (NOU 2014:7, 2014, s. 89). Utvalget sier også at “Bredden i faget kan begrense muligheten for å kunne gå i dybden i enkeltemner” (NOU 2014:7, 2014, s. 89).

Som tidligere nevnt tror jeg mulighetene for at elevene skal få gå i dybden i enkeltemner ligger tilstede også slik LK06 er utformet i dag. Ludvigsen-utvalget skriver at :

”Dybdelæring forutsetter at det er en god progresjon i elevenes læringsarbeid som tilpasses elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer. Dette innebærer at kompetansemål og lærestoff må skape muligheter for gradvis mer nyansert forståelse og kompleks oppgaveløsning” (NOU 2014:7, 2014, s. 11).

Ved å se på vårt 13-årige utdanningsløp som en helhet og bygge kunnskaper og kompetanser over tid som en helhet, kan denne dybden oppnås også i KH. Ved å legge grunnlaget tidlig i barneskolen og bygge på kompetansen og kunnskapen oppover i trinnene kan man ivareta progresjon og legge til rette for mestring. En annen måte å oppnå dybde i opplæringen kan

være ved å legge opp undervisning etter materialområder og slik gi elevene tid til å mestre et materiale og en teknikk og oppleve progresjon.

Utfordringer rundt dette finnes det likevel, vi som fagfelt må i større grad stå samlet om hva faget er og kan være. Den gamle feiden om fokus i faget skal ligge på det individuelle eller samfunnsnytte må legges til side og vi må jobbe for en kategorial dannelse som inkluderer både det kreative individuelle og håndverkstradisjoner. Som verdibærere og innholdsleverandører av faget må vi lære oss å artikulere og fremme fagets samfunnsrelevans. Brønne (2011) argumenterer for viktigheten av dette:

”Misvisande og ukritisk språk vil kunne føre til ei fagleg utside utan verdi fordi den har fått omdøme som magert praktisk tidsfordriv i skulen. Dette tilhøvet aukar behovet for medvit om det handlande, og evne til å kommunisere det praktiske også gjennom verbale analytiske skildringar. Ein *einsidig* karismatisk ordlyd vert såleis ei feil sitering av det praktiske kunst- og handverksfaget sitt kunnskapsrike omfang” (Brønne, 2011, s. 106).

Ved å utvikle en tydelig fagterminologi som knyttes opp til en kategorial dannelse, vil vi også kunne bidra til at skoleledere og andre skoleaktører oppnår en holdning til KH som kan speile dette.

En annen utfordring som står tydelig for meg er at for å skape mulighet for dybdelæring i KH, må rammefaktorer som treverksteder være til stede og være i god stand og utstyrt. Dette tror jeg er noe som vanskelig kan la seg gjøre uten tydelige føringer for både skoleeier og skoleleder. Kanskje er det en nasjonal standard som må til, ikke bare for treverksteder, men for alle spesialrom i KH. Med tydelige krav og føringer for verksteder og spesialrom i god stand og med tilfredsstillende utstyr, tror jeg også at dette kan føre til at fagkompetansen i KH ute i skolen kan heves. For hvem kan sende en ufaglært med interesse for snekring inn i et treverksted med 10-20 elever og si at det er sikkerhetsmessig forsvarlig?

En annen utfordring som ses i dag er at for at elevene skal få gå i dybden på ulike emner, jobbe med det samme over tid og få et helhetlig utdanningsløp, må lærerens kompetanse i KH i stor grad forbedres. Innføring av et minstekrav til kompetanse i KH er noe som ligger utenfor fagfeltets handlingsgrunnlag. Det vi kan gjøre er å stå samlet og formidle et fag som samfunnet og elevene trenger for å bli demokratiske medborgere, og slik tydeliggjøre viktigheten av faget. Slik vil vi kanskje kunne vise viktigheten av å ha lærere med formell, faglig kompetanse?

Knyttet til denne oppgaven vil jeg argumentere for viktigheten av en videreføring av våre håndverkstradisjoner. Håndverkstradisjoner er og bør være viktig i KH, men vi må fornye og

aktualisere dem slik at nytteverdien for dagens og fremtidens samfunn blir klar. Ikke minst må vi tydeliggjøre at hvis vi vil at flere skal velge og gjennomføre yrkesfag på videregående opplæring er det viktig det er at elevene får erfaring og grunnleggende kompetanse innen praktisk arbeid i verksteder i grunnskolen. Vi må gi elevene mulighet til å velge og grunnlag til å gjennomføre.

Ved å gi tid og mulighet til at elevene kan utvikle ferdigheter, teknikker og arbeidsmåter i treverksted som de kan bygge videre på oppover i trinnene, kan også den individuelle kreative dimensjonen forsterkes. Med et kunnskapsgrunnlag om teknikker og materialer, gis elevene mulighet for å utforske den individuelle, kreative skapende dimensjonen i faget. Kunnskap om et materiale må ligge til grunn før man kan være kreativ med det. Slik vil en kategorial dannelse også forsterkes.

Våre håndverkstradisjoner har mye å tilføre elevene i et miljø- og samfunnsperspektiv og har muligheter for å gi elevene en kategorial dannelse slik at de kan bli reflekterte medborgere i et demokratisk og globalisert samfunn. Tesfaye (2013) hevder at vi i dag opplever en fremmedgjøring av tingene vi omgir oss med, vi har fått et brudd mellom skaper og bruker. Elever som vokser opp til en fremmedgjøring av verktøy og materialer har heller ikke utgangspunkt for å sette krav til kvalitet. Gjennom KH og trearbeid i verksteder kan vi forhindre en fremmedgjøring av naturen, slik at elevene kan beholde en rekke erfarings- og opplevelsesbaserte ferdigheter og kunnskaper tilknyttet naturen (Foros & Vetlesen, 2012). Håndverkerens måte å arbeide på kan gi folk et forankringspunkt i den materielle virkelighet. I KH ligger alt til rette for å skape en debatt om kvalitet. Faget kan føre til materiell bevissthet og videre til en god materiell kultur med verdsetting og forståelse av verdier og det vi omgir oss med. Gjennom KH og arbeid i treverksteder kan elever få kunnskap om kvalitet, innsikt om produktutvikling og forståelse for det forbrukersamfunn vi lever i. Vi må bistå elevene til å bli en mest mulig kompetent forbruker og autonom velger (Foros & Vetlesen, 2012). I vår verden i dag blir vi konfrontert med en fysisk krise som i vid utstrekning er menneskeskapt både når det gjelder naturlige ressurser og klimaendringer. For å endre dette er vi nødt til å bli gode miljøhåndverkere, vi må endre både måten vi lager tingene og måten vi bruker de på (Sennett, 2008). Vi må gi elevene en økologisk dannelse, la dem få erfare og forstå at naturens ressurser er begrensede og å gi dem en erkjennelse og respekt for grensene (Foros & Vetlesen, 2012). Gjennom KH kan denne prosessen starte ved å fjerne skillet mellom skaper og bruker. Ved å forstå hvordan ting er skapt og hvilket arbeid som ligger bak vil man kunne oppnå en større forståelse og verdsettelse. Slik vil man også gi grunnlag for innovasjon,

kreativitet og videre utvikling. Arbeid med materialer som tre handler også om forhindre en fremmedgjøring av naturen (Foros & Vetlesen, 2012). I dag opplever vi en ny søken etter fasthet, blant annet i form av identitet og tilhørighet i kulturell forstand (Foros & Vetlesen, 2012). Kulturarven vi finner i KH har muligheten til å være en del av denne fastheten og bidra til en kulturell dannelse. Blant annet gjennom arbeid i treverksteder i KH kan elever få erfare holdninger rundt og øvelse i demokrati, fellesskap, kvalitet og medborgerskap.

Ludvigsen-utvalget fremhever at det er fagfeltet selv som må tak i og avgjøre hva innholdet i faget skal være i fremtiden. Samtidig ser jeg tydelig gjennom denne undersøkelsen at hvis faget skal ha mulighet til å oppnå dybde må både fagkompetanse, utstyr og verksteder være tilstede. Uten dette vil fagfeltet ha problemer med å kunne gjennomføre vår visjon for faget, uansett hvor god intensjonen er.

Praktisk-estetisk arbeid: Personlig krig mot kapitalismen: Snekring av benk

I utdraget fra bloggen som presenteres under, beskrives og visualiseres en skapende prosess hvor jeg laget en benk. Ved å legge frem dette utdraget ønsker jeg å vise hvordan undervisning i trearbeid og treverksteder kan bidra til tanker og holdninger som kan føre til at elevene blir samfunnskritiske og medskapende samfunnsaktører.

PERSONLIG KRIG MOT KAPITALISMEN: SNEKRING AV BENK

Bilde • 24. juni 2014 • bodilhansen

Det er vår og balkong-tid i Oslo og jeg har siklet etter en utebenk i lang tid. Etter å ha trålet nettet på jakt etter en benk med riktig størrelse, riktig pris og med god kvalitet, forstod jeg til slutt at for å oppfylle alle mine krav var det bare en ting å gjøre, nemlig å snekre sammen en selv! Som med de fleste av mine prosjekter tenkte jeg at dette var fort gjort! Malen ble en gammel benk hjemme hos svigers og etter noen dager med nøye utregninger av mål (greit å kunne friske opp mattekunnskaper) bar det av sted til byggmax! Jeg allierte meg med kjæresten (bærekraft...) og lånte bil av en kamerat. Planen var å bruke en liten time på dette, men den gang ei... Bygdejente som jeg er, er jeg vant til at materialer er noe som ligger fast i pappas snekkerbod. Og er ikke de som ligger der bra nok, svipper du innom byggmakker (som så klart ligger i sentrum) – fort unnagjort!

Tidsplanen røk allerede når vi skulle hente bilen, rushtrafikk og kronglete bygater var første hinder. Når du bor i en by som Oslo blir du fort vant til at *alt* er i nærheten og forskrekkelsen ble dermed stor når jeg forstod at byggmax *ikke* lå i sentrum (!). Etter halvtime med kjøring og kartforvirring, ankom vi endelig byggmax. En gjeng med hardbarka byggkarer flirte godt da jeg usikker kom inn i butikken (kjæresten sier de ikke lo, men hver gang vi er på en byggvarebutikk er jeg sikker på at alle tenker at jeg ikke hører til der – bitte litt «byggekarer-paranoia»). Etter mye debattering rundt valg av skruer var turen kommet for utvelgelsen av plank... De fineste plankene ble valgt ut, båret fram til utgangen og skulle bare kappes opp før vi stappa dem i bilen og kjørte – fort gjort! Dette var min originale plan i alle fall... Men etter oppdagelsen av at byggmax *ikke* har elektrisk kappsag, ble vi fort enige om å bare grovkappe dem slik at vi fikk plass i bilen. Som sagt så gjort, håndsaga ble tatt frem og min illusjon om at jeg sager beint ble fort lakt i grus.

En time etter ankomst kjørte vi endelig fra byggmax med bilen full av materialer. Jeg var nokså fornøyd og tenkte for meg selv at nå var det ikke lenge til jeg kunne slenge meg ned i sofaen og kikke ut gjennom vinduet på en ny, selvsnekret benk. Men neida, for etter sageerfaringen forsto både kjæresten og jeg at en elektrisk kappsag nok ikke hadde vært så dumt. Da er det greit å være faglærer-student og ha tilgang til et treverksted. Det bar dermed avsted til andre siden av byen. Jeg er redd jeg sa høyt at dette ville være fort gjort... Uheldigvis nådde vi igjen rushtrafikken i Sinsenkrysset og det ble nok en halvtime med kjøring. Endelig fremme på skolen ble bilen parkert og vi betalte optimistiske for 30 minutter med parkering. Materialene ble bært opp til verkstedet hvor de ble nøye målt opp og kuttet. Vi var ganske fornøyd med oss selv da vi gikk ut av verkstedet, bærende på en benk som bare manglet å monteres. Idyllen sprakk fort da en av oss kikket på klokken, halvtimen hadde blitt til en time og benken var i overhengende fare for å bli noe dyrere en vi trodde... Heldigvis lå det ingen gul lapp på frontruten og vi kunne kjøre hjemover. Rushtrafikken hadde lagt seg og kjøringen gikk radigt. Optimismen steg igjen til værs, klokken var bare halv ni, kanskje kunne vi rekke å sette sammen benken i kveld? Vel framme i gata vår oppdaget vi fort hvor det hadde blitt av rushtrafikken og vi sirklet rundt i området en halvtime før vi endelig fikk sneket oss til en plass.

Svette og sultne var vi til slutt vel fremme i leiligheten. Materialene ble løftet ut på balkongen og jeg klødde i fingrene etter å sette benken sammen. Alt var «tina og tilrettelagt», delene skulle bare skrues sammen – nå var det fort-gjort! Benken var nesten ferdig da håpet igjen brast, batteriet på drillen var tomt. Mens det ladet ble vi enige om å la den stå i en halvtime, da hadde den sikkert nok batteri til å skru sammen det siste. Da ville vi rekke det i god tid før klokken 11 og «bråkeforbudet» i sameie. Og jada, en halvtime med lading var faktisk nok, kvart på elleve stod vi å beundra synet av benken vår. Jeg tror jeg var lykkelig i 10 sekunder før jeg så at noe ikke stemte. I vår iver hadde setet blitt satt på «litt skjevt»... Kjæresten hadde nå fått nok og satte foten ned, så skjeiv var den ikke. Nå kunne den stå til dagen etter og hvis det fortsatt plaget meg kunne vi fikse det da... Klokken halv tolv hadde jeg derimot klart å overtale min kjære til at det var fort gjort å fikse, og at en drill ikke bråker så veldig mye... Og for første gang den ettermiddagen hadde jeg rett. Fem minutter etter var setet beint og jeg kunne legge meg uten å ligge halve natta og irritere meg grønn over at det stod en benk på balkongen med skjeivt sete (ja jeg er perfektjonist og ja, jeg jobber med det). Hadde det vært plass på soverommet hadde den nok blitt med inn for natten så jeg kunne ligge og se på den, glede meg over den og kjenne på den gode følelsen av å ha skapt noe med kvalitet!

Etter denne opplevelsen må jeg innrømme at jeg kan forstå hvorfor det frister å hoppe på ikea-bussen, kjøpe seg en benk, putte den under armen og ta bussen hjem igjen. Det er *noget* lettere enn å ta en byggmax-utflukt... Og for første gang i mitt liv har jeg oppdaget noe som er mer lettvent å gjøre på bygda enn i byen! Men helt ærlig, det var verdt det! Jeg har nå en benk jeg *vet* vil vare i 30 år! Den passer perfekt til balkongen og ikke minst, det var billigere enn å kjøpe på ikea! Jeg må innrømme at jeg stadig går og kikker på den og tenker i mitt ideologiske (og noget naive?) sinn at «jadda! Der slo jeg kapitalismen!»

Sløydil 1 – Ikea 0!



Mot en utstilling

Det praktisk estetiske arbeidet har i denne oppgaven vært en viktig kilde til refleksjon, og har foregått parallelt med skriving av den teoretiske tilnæringsdelen. Dette har ført til at jeg gjennom samspeilet mellom teori og praktisk arbeid har fått et større forståelses- og refleksjonsgrunnlag for disse to aspektene av oppgaven. Nettopp slik E. M. Halvorsen (2007) beskriver, har det praktisk-estetiske arbeidet også blitt en vei til erkjennelse. Gjennom egen erfaring i verkstedet har jeg selv erfart viktigheten av godt vedlikeholdt utstyr og verktøy. Jeg har kjent hvordan sløvt verktøy virker demotiverende og hvordan nyslipt verktøy gir energi og lyst. Jeg har erfart hvordan rammefaktorer som plass kan virke inn på motivasjonen og arbeidet mitt. Jeg har kjent en utrolig mestringsfølelse blant annet ved å selv kunne slippe verktøy. Jeg har opplevd hvordan mestring av ferdigheter og materialer fører til kreative, utforskende prosesser. Dette er erfaringer jeg ikke har kunnet oppnå gjennom teori eller bøker, og som er viktige erfaringer for å forstå hvordan det som blir teoretisk utforsket kan påvirke faget i praksis. Som supplerende til undersøkelsen har det praktisk-estetiske arbeidet gitt et dypere refleksjonsgrunnlag og gjort det lettere for meg å se mulige konsekvenser av skoleledernes verdsettelse og prioritering av trearbeid og treverksteder. I det videre praktisk-estetiske arbeidet frem mot utstillingen vil jeg fortsette å jobbe i treverkstedet og jeg vil fortsette med å dokumentere dette på bloggen.

Mitt arbeid i verkstedet har handlet både om å oppnå bedre kompetanse i trearbeid; ferdighet og kunnskap om verktøy, materialer og utstyr. Men det har også handlet om en individuell prosess, hvor jeg som person har utviklet meg. I tillegg har gjort meg erfaringer som har ført til en enda mer bevisst holdning til kvalitet, og som har gjort meg enda mer miljøbevisst. Gjennom mine erfaringer har treverkstedets muligheter for å fremme en kategorial dannelse blitt tydelige for meg. Dette er noe jeg ser for meg å kunne forsøke å fremheve og vise i utstillingen. Ved å vise ulike produkter jeg har laget i treverksted og bruke bloggen til å vise prosessen gjennom hele oppgaven, kan jeg forsøke å fremstille min utvikling og læring før, gjennom og etter denne oppgaven. Utstillingen kan bygges opp på samme måte som den teoretiske tilnærmingen, rundt fortid, nåtid og fremtid. Enten det er med fokus på egen utvikling eller på muligheter innen trearbeid i treverksteder. Ved å ha fokus på tradisjon og fornyelse i trearbeid og treverksted, ser jeg muligheter for å kunne trekke frem hva trearbeid har vært og hva det kan være. Jeg ser for meg å forsøke å fremheve mulighetene som ligger i å fremme en kategorial dannelse i trearbeid og treverksted. Siden jeg fortsatt er inne i en prosess, kan noen av disse tankene og ideene endre seg frem til utstillingen.

6. SAMMENFATNING OG REFLEKSJON

I denne oppgaven har jeg med utgangspunkt i skoleledernes verdsetting og prioritering forsøkt å belyse situasjonen for trearbeid og treverksteder i grunnskolen. Gjennom skoleledernes egne utsagn om trearbeid og treverksteder i grunnskolen, har jeg belyst og drøftet hvilke årsaksmekanismer som kan ligge bak deres prioriteringer og verdsetting. I oppgaven har jeg knyttet skoleledernes verdsetting og prioriteringer til mekanismer og strukturer som kan spores tilbake til ulike tradisjoner i Kunst og håndverk.

Jeg har sett at skolelederne legger stor vekt på material dannelse og en praktisk dimensjon i trearbeid og treverksteder i Kunst og håndverk. Elementer fra en formal dannelse med vektlegging av det kreative skapende og en estetisk dannelse kunne også spores i deres holdninger. Selv om flere av skoleledernes holdninger og verdsettelse hadde elementer fra en kategorial dannelse, sitter jeg igjen med et inntrykk av at skoleledernes holdning til Kunst og håndverk og trearbeid og treverksteder, ikke fullt ut gjenspeiler faget slik det fremstår i LK06. Med manglende refleksjoner rundt perspektivet kritisk og medskapende samfunnsaktør, mangler også holdninger knyttet til en kategorial dannelse.

Mitt inntrykk er at et fokus på ”basisfag”, press på testing, målstyring og rangering i norsk skole er mekanismer og strukturer som kan påvirke skoleledernes prioritering. Skoleledernes fokus på den praktiske dimensjonen i trearbeid, treverksteder og Kunst og håndverk kan komme som en reaksjon fra opplevelse av overdreven fokus på teori, tall, testing og målbare resultater. Samfunnsaktører som styresmaktene og skoleeier kan dermed ha innflytelse på skoleledernes prioriteringer. Dette kan også være grunnen til at skolelederne etterspør tydeligere føringer for trearbeid og treverksteder i læreplanen. En overdreven vektlegging av teori kan også føre til en overdreven vektlegging av material dannelse og det praktiske aspektet i treverkstedet. Dette kan forhindre at skoleledernes verdsetting av trearbeid og treverksteder speiler en kategorial dannelse.

Når skoleledere som tydelig har interesse for, og som verdsetter og prioriterer treverksted sier at de ønsker tydeligere føringer og i tillegg advarer mot en nedprioritering, tolker jeg dette som et faresignal som må tas på alvor. Jeg ser et spesielt behov for mer tydelighet rundt føringer og forskrifter i treverkstedet og etterspør derfor muligheten for en egen veileder for krav og føringer rundt HMS i treverksteder i grunnskolen. Jeg har dratt frem eksamen i Kunst og håndverk som en mulighet for å oppnå en kvalitetssikring av fagkompetanse, innhold og rammefaktorer som verksteder og utstyr.

Kunst og håndverk og trearbeid i verksteder har blitt sett i en samfunnsrelevant kontekst og trukket opp mot yrkesfaglig utdanning i videregående skole. Jeg har argumentert for at trearbeid og treverksteder er viktig for å gi elevene et kompetansegrunnlag å bygge videre på om de går videre til yrkesfag i videregående opplæring. Gjennom arbeid i treverksteder kan elevene både få mulighet til å velge yrkesfag og grunnlag til å gjennomføre utdanningsløpet.

Jeg har knyttet undersøkelsen opp mot NOU 2014:7 og reflektert rundt hvordan vi kan få den dybden som etterspørres av utvalget. Ved å se på vårt 13-årige utdanningsløp som en helhet og bygge kunnskaper og kompetanser over tid, kan denne dybden oppnås også i Kunst og håndverk. Ved å legge opp undervisning etter materialområder kan elevene få tid og mulighet til å mestre materialer og teknikker, i tillegg til å oppleve progresjon. Slik vil man også kunne snu den negative utviklingen yrkesfag har hatt i videregående opplæring. En slik helhetlig tankegang om hele utdanningsløpet vil gi utgangspunkt for dybden Ludvigsen-utvalget etterspør i fremtidens skole.

Lærerne og deres kompetanse er en faktor som stadig blir fremhevet gjennom hele undersøkelsen, både når det gjelder tilstand, vedlikehold og undervisning i treverkstedene. Jeg har presentert en sammenheng mellom tilstand på treverkstedet og hvorvidt skolen har en faglærer i Kunst og håndverk eller ikke. Skolelederne legger stor vekt på lærernes faglige kompetanse, men ser ikke ut til å reflektere over eller vektlegge en fagdidaktisk dimensjon. Jeg har satt spørsmålstegn ved skoleledernes kunnskap og forståelse omkring det fagdidaktiske perspektivet som ligger i en faglærer i Kunst og håndverk sin kompetanse.

Blant årsaksmekanismene som kan påvirke skoleledernes holdninger og verdsetting av trearbeid og treverksteder, ser vi at skoleledernes egen kompetanse innen Kunst og håndverk spiller en stor rolle for deres verdsettelse og prioritering og dermed også for treverkstedets tilstand. Undersøkelsen viser at skoleledere med kompetanse innen Kunst og håndverk i større grad både verdsetter trearbeid og prioriterer treverksteder enn de uten. Undersøkelsen viser viktigheten av at skoleledere har kompetanse innen Kunst og håndverk, dette kan føre til en større prioritering av både trearbeid og treverksteder, men også at skolelederne velger å ansetter faglærere i Kunst og håndverk. Jeg har omtalt at vi i fremtiden kan få et sterkt overtall av skoleledere uten formell kompetanse innen Kunst og håndverk. Kan dette ha kritiske følger for faget, trearbeid og treverksteder i fremtiden? Skolelederne med kompetanse innen Kunst og håndverk viste holdninger opp mot en kategorial dannelse. Skal fagfeltet fremme et fag med kategorial dannelse som ikke bare handler om å lage eller gjøre, men som

bygger på dybde i opplæringen, ser jeg her viktigheten av at skolelederen må ha kompetanse innen Kunst og håndverk.

Håndverkstradisjoner er og bør være viktig i Kunst og håndverk, men vi må fornye og aktualisere dem slik at nytteverdien for dagens og fremtidens samfunn blir klar. Ikke minst må vi tydeliggjøre at hvis vi vil at flere skal velge yrkesfag på videregående opplæring, er det viktig at elevene får erfaring og grunnleggende kompetanse innen praktisk arbeid i verksteder. Som verdibærere og innholdsleverandører av faget må vi i fagfeltet lære oss å artikulere og fremme fagets samfunnsrelevans. Ved å utvikle en tydelig fagterminologi som knyttes opp til en kategorial dannelse, vil vi også kunne bidra til at skoleledere og andre skoleaktører oppnår en holdning til Kunst og håndverk som kan speile dette. En annen utfordring som står tydelig for meg er at for å skape mulighet for dybdelæring i Kunst og håndverk, må rammefaktorer som treverksteder være til stede og være i god stand og utstyrt. Dette tror jeg er noe som vanskelig kan la seg gjøre uten tydelige føringer for både skoleeier og skoleleder.

Veien videre

Denne masteroppgaven har utviklet seg underveis, fra et ønske om å kartlegge treverkstedets tilstand til å se på skoleledernes verdsetting og prioritering av trearbeid og treverksteder. Jeg har fått innblikk i flere spennende problemområder og utfordringer, og har måttet begrense meg og velge noen tema å gå videre med. Underveis har jeg sett mange problemstillinger som kunne vært utforsket videre i andre prosjekter. Jeg har opplevd et behov for mer forskning rundt treverkstedet, og da kanskje spesielt en kartlegging av tilstanden til treverksteder i grunnskolen på landsbasis. Andre inngangsvinkler for videre undersøkelser kan være faglærernes kompetanse i treverksted eller skoleledernes handlingsrom fra skoleeier. Lærernes holdninger til trearbeid og hvordan de beskriver tilstand på treverkstedet, ville også vært interessant å undersøke. Jeg tror også det kunne vært interessant å se på faglærerutdanningene, hvordan undervises det i treverkstedene der? Og hva tar de nyutdannede faglærerne med seg ut i skolen? Spørsmålene og problemområdene som kan undersøkes videre er mange. Om de blir tatt tak i og undersøkt tror jeg det kunne vært viktige bidrag til fagfeltets utvikling.

I arbeidet med oppgaven har jeg opplevd utfordringer med å balansere teori og praktisk arbeid, og om jeg skulle gjort dette på nytt ville jeg nok sett på muligheten for å inkludere det

praktiske-estetiske arbeidet i enda større grad. Det er mye jeg kunne gjort annerledes, men jeg håper at denne oppgaven kan bidra med en bevisstgjøring og innsikt for å kunne oppnå et bredere forståelsesgrunnlag for de valgene som tas rundt Kunst og håndverk, trearbeid og treverksteder i grunnskolen.

LITTERATUR

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, S. A. (2007). Kritisk realisme som perspektiv i sosialt arbejde – en introduktion og forskningsoversigt. *Social Skriftserie*, 2007(8).
- Arbeidsplassforskriften. (2011). *Forskrift om utforming og innretning av arbeidsplasser og arbeidslokaler* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1356>.
- Bamford, A. (2012a). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2012e). *Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Berntsen, D. O. O. (2014, 07.-13.november). Få høvelbenken tilbake i skolen. *Morgenbladet*, s. 28-29.
- Birkeland, E., Andsnes, S., Espeland, M., Duun, A. E., Hamre, O., Kirksæther, B., . . . Sørheim, E. (2014). Det muliges kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren. http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/KUDKD_det_muliges_kunst_F4398B_lenket.pdf
- Bjørkeng, B. (2013). Videregående opplæring - yrkesfag og fullføring: Yrkesfag - lengre vei til målet. *Samfunnsspeilet*, 2013(1), 20-24.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv. I Bjørg Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart* (s. 44-61). Notodden: Telemarksforskning.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. (Doktorgradsavhandling), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Burkeland, S., & Veiden, P. (1999). *Samfunnsvitenskapelig ordbok*. Oslo: Spartacus.
- Buvik, K. (2007). Trender innenfor fysisk utforming av grunnskoler. *SINTEF avd. Arkitektur og byggeteknikk*. http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1507/1/1507_1.pdf
- Børresen, A. K., & Molander, B. (2006). *Håndverk og kunnskap* (Vol. 5:2006). Trondheim: Tapir akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Danermark, B., Ekström, M., Jacobsen, L., & Karlsson, J. C. (2002). *Explaining society. Critical realism in the social sciences*. London/New York: Routledge.
- Digranes, I. (2006). Det doble kjeldespring. I Liv Merete Nielsen & Ingvild Digranes (Red.), *DesignDialog: kunnskapsløftet og visuell kompetanse* (Vol. 2006 nr 24,s s. 1-12). [Oslo]: Høgskolen i Oslo.
- Digranes, I. (2009). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2(2), 26-36.
- Digranes, I. (2014a). Fagdidaktikk i Kunst og handverk i grunnskolen. *Form*, 2014(4), 13.
- Digranes, I. (2014b). Praktisk-estetiske fag i grunnskolen - personlegdom og kollektive omsyn. I Elin Angelo & Signe Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 83-96). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Eftestøl, O. A. (1919). *Landsfolkeskolen*. Kristiania: Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule. HSH-rapport 2013/7*. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/1/Rapport.pdf>
- Festervoll, Å. V. (2008). *Kulturhåndverk. Avtrykk fra fortiden. Uttrykk for øyeblikket. Grunnlag for framtiden*. Kultur- og kirke departementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KKD/Kultur/Rapport_tradisjonelt_haandverk_april_2008.pdf.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse: et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v. Hentet 20. februar, 2015, fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>
- Forskrift om utførelse av arbeid. (2011). *Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1357>.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: I kommisjon hos H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Gulliksen, M. S. (2012). Livet etter studiene: Hva gjør faglærer- og master-/hovedfagstudentene i formgivning kunst og håndverk etter endt utdanning? *Uniped*, 35(1), 75-95. <https://teora.hit.no/handle/2282/1268>
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU: nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2014). Miljø og helse i skolen. Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler. Hentet 20. februar, 2015, fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/veileder-til-forskrift-om-miljorettet-helsevern-i-barnehager-og-skoler>
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I Kjetil Steinsholt & Stephen Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2010). Programplan for master i estetiske fag. Hentet 9. februar, 2015, fra http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/TKD/node_1015/Programplan-for-master-i-estetiske-fag-kull-2012-og-2013
- Høiby, N. (2014). *Trearbeid - Mellom læreplan og praksis*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2092/2/Hoiby_Nina.pdf
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1925). *Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidd av skoledirektørene og representanter for lærerstanden*. Oslo: Stenersen.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1948). *Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidd ved Normalplankomiteén oppnevnt av Kirke- og Undervisningsdepartementet*. Oslo: Aschehoug & Co. (W. Nygaard). Første gang utgitt 1939.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. [Oslo]: Aschehoug.
- Kjosavik, S. (2001a). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kjosavik, S. (2001b). Sløydens utvikling i Norge 1860-1997. Hvorfor ble faget innført i skolen og hvilke begrunnelser ligger bak de faglige forandringer som har skjedd? I Christina Nygren-Landgårds & Juhani Peltonen (Red.), *Visioner om sløyd och slöjdpedagogikk* (Vol. Techne-serien: Forskning i slöjdpedagogikk och slöydvetenskap B:10/2001, s. 166-193): NordFo.
- Kjølle, K. H., Hansen, G. K., & Ulleberg, H. P. (2011). *Undersøkelse av skolebygg i Trondheim kommune: Hovedfunn og trender fra spørreundersøkelse gjennomført ved 12 utvalgte skoler. (SINTEF rapport: SBF 2011A 0099)* Hentet fra http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/3009/1/3009_1.pdf
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk [1959,1979]. I Erling Lars Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klafki, W. (2014). *Dannelseseori og didaktik: Nye studier* (3. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyrkje- og Undervisningsdepartementet. (1964). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen. Utarbeidd ved Normalplannemda oppnevnt av Kyrkje- og Undervisningsdepartementet*. Oslo: Aschehoug og Co (W. Nygaard). Første gang utgitt 1939.
- Kyrkje- og skuledepartementet. (1924). *Normalplan for landsfolkeskolen. Utarbeidd av skuledirektørane og målsmenn for lærarstandet*. Kristiania: J.M. Stenersens forlag. Første gang utgitt 1922.
- Lagerstrøm, B. O. (2007). Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-i-grunnskolen>.
- Lie, C. (2013). *Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk i grunnskolen*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1620/2/Lie_Catrine.pdf
- Lindgren, L. (2014, 28.11-04.12). Billig billig, Leder. *Morgenbladet*, s. 3.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. (Doktorgradsavhandling), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Moe, E. (2010). Praktisk eksamen i Kunst og håndverk. *Form*, 2010(5), 4.
- Molander, B. (2006). "Hantverk" i bokstavig och överförd mening. I Anne Kristine Børresen & Bengt Molander (Red.), *Håndverk og kunnskap* (Vol. 5:2006, s. 11-24). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nair, P., Fielding, R., & Lackney, J. (2009). *The Language of School Design. Design Patterns for 21st Century Schools*: DesignShare.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nielsen, L. M. (2010). Muntlig eksamen med praktiske innslag. *Form*, 2010(3), 9.
- Nielsen, L. M. (2014). Fagdidaktikk - mer enn bare metode. *Form*, 2014(3), 9.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>.
- Nærdal, Ø. S. (2009). *Erfaring med skolebygg: en undersøkelse av læreres erfaringer med lokalene som ramme for undervisning og læring i studiespesialiserende formgivningsfag*. (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMakademisk*, 5(2), 1-17.
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I Norges forskningsråd (Red.), *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse* (s. 30-53). Oslo: Norges forskningsråd.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). Hentet 18.februar, 2015, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Petersen, A. P., & Folgerøs, E. (2015, 02. januar). Gi eleven en hammer. *Bergens Tidende*, s. 44.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rigolon, A. (2010). European Design Types for 21st Century Schools: An Overview. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*, 2010/03. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh36gpvmbx-en>
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling. Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogne, T. (2015, 5. januar). - Staten må gjere eit val. *Bergens Tidende*, s. 27.
- Rogne, T., & Hage, G. (2015). Må ikkje berre klage. *Bergens Tidende*, s. 27.
- Schanke, T., & Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus skolebygg: en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte (ØF-notat nr. 02/2008)* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/kunnskapsstat us-skolebygg.pdf>
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av Norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen & Eli Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 195-225). Oslo: Cappelen Damm.
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst - Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*(4), 418-431.
- Smestad, B. (2014). Hvilke fag får GLU-studentene kompetanse i? En analyse av grunnskolelærerstudentenes studiepoengsproduksjon 2012/2013. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 140-148.
- Smestad, B. (2015). Hvilke fag får GLU-studentene kompetanse i? En analyse av grunnskolelærerstudentenes studiepoengsproduksjon 2013/2014. *Høgskolen i Oslo og Akershus*. Hentet 10.04.2015, fra https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/436/2/Hvilke_fag_far_GLUstudentene_kompetanse_i_januar_2015.pdf
- Statistisk Sentralbyrå. (2006). Gruppering av kommuner etter folkemengde og økonomiske rammebetingelser 2003. Hentet 25. september, 2014, fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200608/rapp_200608.pdf

- Storstrand, E. (2014). Trender i nye grunnskolebygg. *Norconsult avd. skoleplanlegging*, http://skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/3328/1/3328_1.pdf.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder: et forsvar for håndverk og faglighet*. København: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsnes, T. (2012). *Tresløydhistorie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thorstensen, O. (2014, 22.-28.08). De manuelle. *Morgenbladet*, s. 26-29.
- Underthun, K. (2002). Rom for kunst og håndverk. En studie av de estetiske og funksjonelle aspekter ved rom for kunst og håndverk på nybygde skoler. (Hovedoppgave) Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Den generelle delen av læreplanen. Hentet 9.februar, 2015, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i kunst og håndverk. Hentet 29.mars, 2014, fra <http://data.udir.no/kl06/KHV1-01.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet 20.mars, 2015, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013/14). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2013/14* Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/65543/GSI_2013_2014_notat.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Utdanningsspeilet 2014. Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T. E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I., . . . Tuset, G. A. (2010). Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi *HSH-rapport 2010/1*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Vinje, E. (2013). Kampen om skoleanlegget - historikken bak baseskolene. *FORMakademisk*, 6(3). <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/383/628>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i undersøkelsen – e-post

Undersøkelse om tre- og metallverksteder i grunnskolen

Kjære rektor,

Jeg er masterstudent i kunst- og designdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I mitt mastergradsprosjekt undersøker jeg tilstand og bruk av tre- og metallverkstedene i Kunst og håndverksfaget i grunnskolen (tradisjonelt kalt sløydsaler).

Jeg vil sette stor pris på om du som rektor vil ta deg tid til å svare på noen spørsmål angående rom/verksteder til undervisning i tre og metall i faget Kunst og håndverk på din skole. Skolen trenger ikke å ha en tradisjonell sløydsal for å svare på undersøkelsen, da det er interessant å kunne se og kartlegge hvilke ulike løsninger som brukes. Din deltagelse vil bidra til å kartlegge tilstanden til både tre- og metallverksteder og tilstanden til den norske sløydtradisjonen.

Det vil ta omtrent 15 minutter å svare på undersøkelsen.

Link til undersøkelsen:

[\[LINK\]](#)

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Alle opplysninger vil behandles konfidensielt og kun meg og min veileder vil ha tilgang til data. Ingen enkeltpersoner eller skoler fra spørreundersøkelsen vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Ved prosjektslutt 30.08.2015 vil alle innsamlede opplysninger bli anonymisert. Prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer og er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Jeg setter pris på raskt svar på undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Bodil Hage Hansen
[epost]

Ved spørsmål vedrørende studien, ta gjerne kontakt med meg på mail. Veileder til prosjektet er Ingvild Digranes, [epost].

Linken til undersøkelsen er knyttet unikt til denne undersøkelsen og e-postadressen din. Vennligst ikke videresend denne meldingen.

Om du ikke ønsker å motta flere mail om denne undersøkelsen, vennligst trykk her: [\[LINK\]](#)

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse utsendt til skoleledere

Tre- og metallverksted i grunnskolen

Om undersøkelsen

Denne spørreundersøkelsen er en del av mastergradsprosjektet "Tre- og metallverksteder i grunnskolen" ved Institutt for estetiske fag på Høgskolen i Oslo og Akershus. Din deltagelse bidrar til å undersøke og kartlegge tilstand og bruk av tre- og metallverkstedene i Kunst og håndverksfaget i grunnskolen. Under de fleste av spørsmålene vil det finnes en et kommentarfelt hvor du har mulighet til å utdype og kommentere svarene.

På forhånd takk for at du bidrar til mitt masterprosjekt.

Med vennlig hilsen Bodil Hage Hansen

Om skolen

1. Kryss av for det som er riktig for din skole:

Barneskole (1. - 7.trinn)

Ungdomsskole (8. - 10.trinn)

Kombinert barne- og ungdomsskole (1. - 10.trinn)

2. Hva er elevtallet på din skole?

0 - 99

100 - 299

300 -

Innledningsspørsmål

3. Har du noen form for kompetanse eller utdanning innen Kunst og håndverk?

Ja

Nei

Hva slags kompetanse/utdanning?

**4. Er det viktig at elever får jobbe i tre- og metallverksteder i Kunst og håndverk?
Hvorfor/hvorfor ikke?**

Om verkstedet

Tre- og metallverksted i grunnskolen

5. Har skolen eget verksted for arbeid i tre og metall i faget Kunst og håndverk (f.eks. sløydsal)?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Kommentar:

Om verkstedet

6. Hvor foregår undervisningen i tre og metall?

- Vanlig klasserom
- Verkstedsrom/flerbruksrom tilpasset flere materialområder (f.eks. tekstil, leire, harde materialer o.l.)
- Annet (vennligst spesifiser)

7. Hvorfor foregår undervisningen der?

Om verkstedet

8. Når ble tre- og metallverkstedet bygget/opprettet?

- Før 1909
- 1910 - 1929
- 1930 - 1949
- 1950 - 1969
- 1970- 1989
- 1990 - 2014

Kommentar:

Bruk av verkstedet

Om skolen ikke har eget tre- og metallverksted, svar med utgangspunkt i det rommet som brukes til undervisning i tre og metall i Kunst og håndverk.

Tre- og metallverksted i grunnskolen

9. Blir verkstedet regelmessig brukt til undervisning i tre og metall i faget Kunst og håndverk?

- Ja
- Nei
- Det undervises ikke i tre og metall
- Vet ikke

Bruk av verkstedet

10. Hvorfor ikke?

Bruk av verkstedet

11. Hvorfor ikke?

Bruk av verkstedet

12. Hvor ofte blir verkstedet brukt til undervisning i tre og metall?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Det blir ikke brukt
- Annet

Bruk av verkstedet

13. Brukes verkstedet til andre ting enn undervisning i tre og metall?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Bruk av verkstedet

Tre- og metallverksted i grunnskolen

14. Til hva og hvorfor?

Verkstedets tilstand

15. I hvilken stand vil du si at verkstedet er?

Svært dårlig Dårlig Brukbar God Svært god Vet ikke

Hvorfor?

Verkstedets tilstand

16. Hvordan vurderer du verktøysituasjonen på tre- og metallverkstedet? (Nok utstyr, verktøy og materialer?)

Dårlig Brukbar God Svært god Vet ikke

Hvorfor?

Verkstedets tilstand

17. Mener du at tre- og metallverkstedet på din skole gir gode rammevilkår for undervisning i Kunst og håndverk?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor/Hvorfor ikke?

Bruk og vedlikehold av tre- og metallverkstedet

Tre- og metallverksted i grunnskolen

18. Hvilke faktorer tenker du er avgjørende for å ha et funksjonelt tre- og metallverksted til Kunst og håndverk? (Flere svar kan hukes av)

- Økonomi
- Romlige strukturer (nok plass, gode rom o.l.)
- Faglærer i kunst og håndverk
- Lærere med kompetanse innen tre- og metall
- Vet ikke
- Annet (vennligst spesifiser)

19. Hvorfor er disse faktorende avgjørende?

Bruk og vedlikehold av tre- og metallverkstedet

20. Hva mener du er avgjørende for at din skole skal ha et fungerende tre- og metallverksted?

Bruk og vedlikehold av tre- og metallverkstedet

21. Hvem på din skole har ansvar for innkjøp og vedlikehold på tre- og metallverkstedet?

- Rektor
- Faglærer i kunst og håndverk
- Vaktmester
- Allmennlærer m/studiepoeng i Kunst og håndverk
- Allmennlærer u/studiepoeng i Kunst og håndverk
- Annet (vennligst spesifiser)

Bruk og vedlikehold av tre- og metallverkstedet

Tre- og metallverksted i grunnskolen

22. Hvem mener du burde stå ansvarlig for å sikre at verkstedet er i god stand og godt utstyrt?

- Rektor
- Faglærer i Kunst og håndverk
- Vaktmester
- Allmennlærer m/studiepoeng i Kunst og håndverk
- Allmennlærer u/studiepoeng i Kunst og håndverk
- Annet (vennligst spesifiser)

23. Hvorfor burde denne/disse stå ansvarlig?

Bruk og vedlikehold av tre- og metallverkstedet

24. I hvor stor grad prioriteres vedlikehold av tre- og metallverksteder på din skole?

Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Vet ikke

Hvorfor?

Undervisning i tre- og metallverkstedet

25. I hvor stor grad opplever du at Kunnskapsløftet setter krav til undervisning i tre- og metall verksted i faget Kunst og håndverk?

Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Vet ikke

Hvorfor?

Undervisning i tre- og metallverkstedet

Tre- og metallverksted i grunnskolen

26. I hvor stor grad prioriteres undervisning i tre- og metallverksteder i faget Kunst og håndverk på din skole?

Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Vet ikke

Hvorfor?

Undervisning i tre- og metallverkstedet

27. Hvor viktig synes du at undervisning i tre- og metallverksteder i faget Kunst og håndverk er?

Ikke viktig i det hele tatt Litt viktig Ganske viktig Svært viktig Ekstremt viktig Vet ikke

Hvorfor?

Undervisning i tre- og metallverkstedet

28. I hvor stor grad tror du at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning?

Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Vet ikke

Hvorfor?

Undervisning i tre- og metallverkstedet

29. Hvilke kompetanser tror du at elever får gjennom undervisning i tre- og metallverksteder i Kunst og håndverk?

Undervisning i tre- og metallverkstedet

Tre- og metallverksted i grunnskolen

30. Mener du at tre- og metall verkstedene har en plass i fremtidens skole?

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Hvorfor og hvordan? (vennligst spesifiser)

Annet

31. Noe annet du vil kommentere om tre- og metallverkstedet?

Om undervisningspersonell

I denne delen av undersøkelsen vil det stilles spørsmål om undervisningspersonellet som underviser i tre- og metallverkstedet.

32. Hvor mange ansatte underviser Kunst og håndverk i tre- og metallverkstedet på din skole? (Velg riktig antall)

	Antall
Menn	<input type="text"/>
Kvinner	<input type="text"/>

Om undervisningspersonell

Tre- og metallverksted i grunnskolen

33. Hvilken utdanning har den/de som underviser Kunst og håndverk i tre- og metallverkstedet?

	Antall
Faglærerutdanning i Kunst og håndverk/Forming	<input type="text"/>
Praktisk pedagogisk utdanning (estetiske fag + PPU)	<input type="text"/>
Allmennlærerutdanning med studiepoeng i Kunst og håndverk	<input type="text"/>
Allmennlærerutdanning uten studiepoeng i Kunst og håndverk	<input type="text"/>
Lektorutdanning med etterutdanning i Kunst og håndverk	<input type="text"/>
Lektorutdanning uten etterutdanning i Kunst og håndverk	<input type="text"/>
Førskolelærerutdanning	<input type="text"/>
Ingen fullført pedagogisk utdanning	<input type="text"/>
Vet ikke	<input type="text"/>
Annen utdanning (vennligst spesifiser)	
<input type="text"/>	

Om undervisningspersonell

34. I hvilket tiår var den/de ferdig utdannet?

	Antall
1960	<input type="text"/>
1970	<input type="text"/>
1980	<input type="text"/>
1990	<input type="text"/>
2000	<input type="text"/>
2010	<input type="text"/>

Om undervisningspersonell

35. Mener du det er viktig å ha en utdanning innen Kunst og håndverk for å kunne undervise i tre- og metallverkstedet?

Ikke viktig i det hele tatt Litt viktig Ganske viktig Svært viktig Ekstremt viktig Vet ikke

Hvorfor?

Tre- og metallverksted i grunnskolen

Opplæringslova

36. I hvor stor grad mener du at tre- og metallverkstedet på din skole oppfyller Opplæringslovas krav om at "skolane skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel"? (Opplæringslova §9-3)

Ikke i det hele tatt



I liten grad



I noen grad



I stor grad



I svært stor grad



Vet ikke



Hvorfor?

Videre deltagelse i undersøkelsen?

37. Kunne du vært interessert i å bidra videre i undersøkelsen ved å dele bilder av deres tre- og metallverksted?

Ja

Nei

Hvis ja, vennligst fyll inn epostadresse:

Og/eller

38. Kunne du vært interessert i å delta videre i undersøkelsen? Dette vil kunne innebære dybdeintervju, samt fotografering av tre- og metallverkstedet.

Ja

Nei

Hvis ja, vennligst fyll inn epostadresse:

Dersom du svarer ja ovenfor, vil du om kort tid motta en e-post med mer informasjon. Selv om du svarer ja her, forplikter du deg ikke til å delta videre i undersøkelsen.

Tusen takk for at du tok deg tid til å besvare undersøkelsen.
Dette er en viktig del av min masteroppgave og jeg setter stor pris på din besvarelse, takk!

Vennlig hilsen Bodil Hage Hansen

Vedlegg 3: Føringer treverksted

Veileder forskrift om miljørettet helsevern i skoler:

<https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/veileder-til-forskrift-om-miljorettet-helsevern-i-barnehager-og-skoler>

§ 9. Utforming og innredning

Spesialiserte læringsareal

Spesialiserte læringsarealer er rom som er innredet med tanke på andre aktiviteter enn de det er lagt til rette for i klasserommet eller hovedrommet til en klasse eller elevgruppe, og som disponeres av flere klasser/elevgrupper. Eksempel på slike rom er rom til naturfag, musikk, kroppsøving, kunst og håndverk og mat og helse. I videregående skole vil spesialiserte læringsarealer også omfatte verksteder og spesialutstyrte rom for ulike utdanningsprogram. Det kan ikke settes et bestemt arealkrav til slike rom fordi det vil variere etter hvilket utstyr og inventar som er nødvendig og hvilke aktiviteter som skal foregå. Vurderingene av disse arealene må basere seg på om sikkerheten og krav til inn klima som luft, lys og akustikk er ivarettatt (jf. § 14).

§ 14. Sikkerhet og helsemessig beredskap

Der det benyttes maskinelt utstyr i undervisningen eller for spesialrom hvor det benyttes kjemiske produkter, gjelder *Arbeidstilsynets* bestemmelser om sikkerhetsmessige krav. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap sin forskrift om sikkerhet på lekeplassutstyr må ivaretas. Det samme gjelder krav til rutiner, utstyr og øvelser etter Brannvernloven. Skolen er i henhold til *brann- og eksplosjonsvernloven* definert som særskilt brannobjekt, og det stilles derfor spesielle krav til organisering og dokumentasjon av brannsikkerheten. Kravene er gitt i *forskrift om brannforebyggende tiltak*. Det stilles bl.a. krav om opplæring, øvelser, informasjon og kontroll- og vedlikeholdsrutiner.

Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>

Kap III. Spesielle bestemmelser

§ 9. Utforming og innredning

Lokalene og uteområdet skal være utformet og innredet slik at forskriftens formål ivaretas. Funksjonshemmedes behov skal ivaretas.

Virksomheten skal være utformet og innredet slik at tilfredsstillende renhold og avfallshåndtering er mulig.

§ 14. Sikkerhet og helsemessig beredskap

Virksomheten skal planlegges og drives slik at skader og ulykker forebygges.

Virksomheten skal ha rutiner og utstyr for håndtering av ulykkes- og faresituasjoner.

Rutinene og sikkerhetsutstyret skal være kjent for alle, herunder barn og elever.

Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav (forskrift om utførelse av arbeid)

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1357>

§ 1-4. Definisjoner:

I denne forskriften menes med:

17) fibre: partikler med lengde større enn 5 mikrometer, med diameter mindre eller lik 3 mikrometer, og med forholdet lengde:diameter større eller lik 3:1,
48) varmt arbeid: arbeid hvor det nyttes varme, for eksempel åpen ild, varmekilder, og tenningsdyktige gnister. Varmt arbeid omfatter også arbeidsoperasjoner som sveising, lodding, skjærbrenning og sliping av metall mv. hvor det i tillegg kan utvikles helsefarlig gass. *Endret ved forskrifter 19 des 2012 nr. 1373 (i kraft 1 jan 2013), 18 juni 2013 nr. 658, 30 des 2013 nr. 1725 (i kraft 1 jan 2014).*

Kapittel 5. Varmt arbeid

§ 5-1. Risikovurdering ved arbeid hvor det nyttes eller utvikles varme ved utførelse av arbeid (varmt arbeid)

Arbeidsgiver skal ved planlegging og utførelse av varmt arbeid og ved innkjøp av utstyr, vurdere risiko ved alle påvirkninger som kan føre til helseskader hos arbeidstaker.

Arbeidsgiver skal skaffe seg kunnskap om hvilke stoffer som kan forurense arbeidsatmosfæren fra tilsettmaterialer, grunnmaterialer, overflatebehandling, oksydasjonshindrende midler og gasser.

På arbeidsplasser som ikke er beregnet for varmt arbeid, skal risikoen for brann og eksplosjon vurderes når det skal benyttes utstyr som kan frembringe varme eller gnister.

§ 5-5. Planlegging og iverksetting av tiltak ved varmt arbeid

Arbeidsgiver skal planlegge arbeidsoperasjoner hvor det nyttes varme (varmt arbeid). Ved planleggingen skal man i størst mulig grad unngå arbeid i trange rom eller situasjoner hvor det er vanskelig å oppnå tilstrekkelig ventilasjon.

Varmt arbeid skal ikke utføres i rom hvor det finnes damper av klorerte løsemidler.

Overflatebehandling, arbeidsmetoder, tilsettmateriale, rengjøring m.m. skal velges slik at luftforurensningen, så langt det er praktisk mulig, reduseres.

Det må dokumenteres at slike forhold er vurdert som grunnlag for nødvendige tiltak, herunder valg av verneutstyr.

Arbeidsgiver skal sørge for at arbeidstakere som utfører varmt arbeid er vernet mot skadelig stråling, farlig elektrisk spenning, sprut mv.

Endret ved forskrift 30 des 2013 nr. 1725 (i kraft 1 jan 2014, tidligere § 5-3).

Kapittel 11. Tilrettelegging for bruk av arbeidsutstyr

§ 11-1. Plassering, oppstilling og sikring av arbeidsutstyr

Arbeidsutstyr skal installeres og plasseres på en slik måte at det gir full trygghet både for arbeidstakerne som bruker arbeidsutstyret og andre arbeidstakere.

Maskiner og tilhørende utstyr skal innrettes og oppstilles slik at det ikke oppstår brannfare ved bruk.

Det skal også iverksettes tiltak slik at bruk kan skje farefritt og uten uheldige belastninger.

Det skal iverksettes tiltak for å fjerne farer forbundet med varme, kulde, stråling, elektrisitet, støv, røyk, gass, damp, oljeprodukter, kjemikalier, biologiske faktorer, eksplosiver mv.

Når forbrenningsmotorer skal brukes innendørs, skal det iverksettes nødvendige tiltak for å hindre at arbeidstakerne eksponeres for helsefarlige gasser.

Forskrift om utforming og innretning av arbeidsplasser og arbeidslokaler (arbeidsplassforskriften)

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1356>

§ 1-4. Definisjoner

I denne forskriften menes med:

14) varmt arbeid: arbeid hvor det nyttes varme, for eksempel åpen ild, varmeflater, og tenningsdyktige gnister. Varmt arbeid omfatter også arbeidsoperasjoner som sveising, lodding, skjærbrenning og sliping av metall mv. hvor det i tillegg kan utvikles helsefarlig gass

Kapittel 2. Krav til arbeidsplasser og arbeidslokaler

§ 2-1. Utforming og innredning av arbeidsplasser og arbeidslokaler

Arbeidslokaler og atkomsten til lokaler skal være utformet og innredet med sikte på den virksomheten og de arbeidsplassene som skal finnes i lokalet og ha en tilfredsstillende velferdsmessig standard.

Arbeidsplasser skal være dimensjonert, innrettet og tilpasset arbeidets art, arbeidsutstyret og den enkelte arbeidstaker. Gulvarealet skal være så stort at det blir tilstrekkelig fri plass til gode og varierte arbeidsstillinger og bevegelser, og slik at arbeidet og bruk av arbeidsutstyr ikke medfører fare for sikkerhet og helse.

Arbeidsutstyr skal plasseres og oppstilles slik i forhold til omgivelsene at utførelse av arbeid, samt bruk og vedlikehold av arbeidsutstyr ikke medfører fare for sikkerhet og helse.

Fundamenter og festeordninger for arbeidsutstyr skal være slik at innretningen er stabil.

Arbeidsplasser, arbeidsutstyr og prosesser skal avskjermes mot omgivelsene når det utføres arbeid som kan innebære belastning, fare eller helsefare for andre arbeidstakere for eksempel på grunn av lys, stråling, sprut, støy eller luftforurensning.

§ 2-14. Klima, ventilasjon, luftkvalitet mv.

Arbeidslokaler skal være utformet og innredet slik at de enkelte arbeidsplasser, personalrom mv. får tilfredsstillende klima med hensyn til temperatur, fuktighet, trekk, luftkvalitet og sjenerende lukt, og beskyttelse mot giftige eller helsefarlige stoffer mv. Ved vurderingen av klima og luftkvalitet skal det om nødvendig tas hensyn til den fysiske belastningen som arbeidstakeren utsettes for.

Luften i områder for arbeid eller opphold skal ha fullt forsvarlig oksygeninnhold.

Områder under jord hvor adgang er tillatt, skal ha kontinuerlig tilførsel av frisk luft.

Det skal tas hensyn til solinnstråling slik at arbeidstakerne ikke utsettes for unødig belastning på grunn av varme.

Dersom det er nødvendig av hensyn til arbeidstakernes helse, skal ventilasjonsanlegg være utstyrt med feilvarsling. *Endret ved forskrift 30 des 2013 nr. 1719 (i kraft 1 jan 2014)*

§ 2-16. Støy og vibrasjoner

Arbeidslokaler og arbeidsplasser skal være utformet og innredet slik at de enkelte arbeidsplasser er beskyttet mot støy og vibrasjoner, og slik at årvåkenheten ikke svekkes og samtale vanskeliggjøres.

Det skal i nødvendig omfang benyttes lydabsorberende materialer og avskjerming mot lydutbredelse slik at arbeidsplasser og personalrom beskyttes mot støy.

Støy og vibrasjoner fra tekniske innretninger skal tas i betraktning når arbeidsplasser og arbeidslokaler utformes slik at unødig støy og vibrasjoner ikke oppstår.

Fundamenter og festeordninger for arbeidsutstyr skal være slik at innretningen ikke forårsaker unødig støy eller vibrasjoner.

Kapittel 7. Kjemikalier og forurensning i arbeidsatmosfæren

§ 7-1. Ventilasjon og prosessavsug

Arbeidslokaler og arbeidsplasser, eller andre områder hvor arbeidstakere har adgang og hvor arbeidet eller prosesser kan medføre forurensning av luften, skal ha mekanisk ventilasjon og prosesstilpasset avsug slik at konsentrasjonen av kjemikalier i arbeidsatmosfæren holdes på et fullt forsvarlig nivå, med hensyn til helse og eksplosjonsfare.

Ventilasjon og prosesstilpasset avsug skal:

- a) fjerne forurensningen ved kilden slik at eksponering og behov for å benytte åndedrettsvern reduseres mest mulig.
- b) redusere eksponering for forurensing i hele oppholdssonen.
- c) hindre spredning av forurensinger til andre lokaler

I trange kummer, tunneler, pumpestasjoner og lignende skal det være ventilasjon som sikrer frisklufttilførsel til alle steder hvor det utføres arbeid.

Feil ved ventilasjon og prosessavslag skal automatisk varsles dersom det er nødvendig av hensyn til arbeidstakernes helse og sikkerhet

Forskrift om tekniske krav til byggverk (Byggteknisk forskrift)

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-26-489>

§ 1-1. Formål

Forskriften skal sikre at tiltak planlegges, prosjekteres og utføres ut fra hensyn til god visuell kvalitet, universell utforming og slik at tiltaket oppfyller tekniske krav til sikkerhet, miljø, helse og energi.

Fra skoleanlegg.no: Undervisning i spesialrom og hjemmebaser

<http://skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/id/2045>

Om lokalene

Mange skoler ønsker å styrke den kreative delen av opplæringen bl.a. gjennom større vektlegging av praktiske og estetiske fag. Det er et ønske at aktivitetene i KOH skal utløse engasjement og interesse for skapende arbeid. Synliggjøring av KOH-arealene, samt utstillingsmuligheter for kunstverk, elevarbeider og demonstrasjonsmateriell bør derfor prioriteres høyt.

Maskiner for sløydpreged forming skal stå i eget rom på grunn av støy og støv. Keramikkovn må stå i eget rom av hensyn til temperatur og avgasser. Bruk av maling, lakk o.l. skal foregå i eget tilrettelagt rom. Det trengs lager for materiell, utstyr og elevarbeider, både som avdelte lagerrom og i skapinnredning. Materiallager må ligge gunstig til med tanke på vareleveranser. Port ut til skolegården gjør det enkelt å ta med arbeid utendørs, samt å frakte materialer og utstyr inn. Et overdekket uterom gjør det mulig å arbeide utendørs, uavhengig av værforhold. Skolen bør kunne låne ut KOH-arealene til grupper i nærmiljøet utenom skoletiden. KOH-arealene bør kunne tas i bruk for å fremme kontakten mellom grupper, på tvers av generasjonsskillene.

Veiledning om varmt arbeid

<http://www.arbeidstilsynet.no/artikkel.html?tid=78909>

Under slipeoperasjonen slynges små partikler med stor hastighet ut fra skiven og fra metallet det slipes på. Dersom ikke partiklene fanges opp av et hinder, kan de slynges mange meter fra stedet der slipingene foregår. Partiklene kan ha høy temperatur.

Eksempler på arbeidsmiljøproblemer som kan oppstå ved sliping:

- utslyngning av glødende metallpartikler som kan forårsake brann

Vedlegg 4: Utvalgte tabeller og diagrammer med resultater fra spørreundersøkelsen

Vedlegg 4a .

Ja	Nei	Hva slags kompetanse/utdanning?
X		"faglærere og master"
X		"6 årig høgskole"
X		"30 stp forming fra allmennlærerutdanning"
X		"30 stp"
X		"Eitt år på Husflidsskule (saum og vev) samt kvartårseining frå lærarskulen (i si tid)"
X		"Lærerskole"
X		"Faglærerskole"
X		"1/2 års videreutdanning"
X		"30 studiepoeng"
	X	"Allmennlærer"
X		"Halvtårseining i forming fra lærerskole smt lang praksis fra både hobby- og skolevirksomhet"
X		"Fra 3 årig førskolelærerutdanning (1982)."
X		"30 ssp"
X		"15 stp"
X		"Har formalkompetanse i form av møbelsnekking".
X		"Lang erfaring fra undervisning i faget"
X		"Fagutdanning i kunst og håndverk"
X		"5 vektall i allmennlærerutd"
X		"Høgskole"

Har du noen form for kompetanse eller utdanning innen Kunst og håndverk? Tabellen viser skoleledernes kommentarer om egen kompetanse.

Vedlegg 4b.

Hvor viktig synes du at undervisning i tre- og metallverksteder i faget Kunst og håndverk er?					
	Kompetanse innen KH		Ingen kompetanse innen KH		Differanse
Ikke viktig i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0
Litt viktig	0	0 %	2	14 %	-14
Ganske viktig	8	47 %	7	50 %	-3
Svært viktig	8	47 %	4	29 %	18
Ekstremt viktig	1	6 %	1	7 %	-1
Vet ikke	0	0 %	0	0 %	0
Gjennomsnitt:	3,59		3,29		0,3
Antall besvart:	17		14		

Tabellen viser skoleledernes vurdering av hvor viktig de synes undervisning i tre- og metallverksteder er, sortert etter skoleslag.

Vedlegg 4c

I hvor stor grad opplever du at Kunnskapsløftet setter krav til undervisning i tre- og metallverksted i faget Kunst og håndverk?						
	Barneskole (1. - 7.trinn)		Ungdoms-skole (8. - 10.trinn)		Kombinert barne- og ungdoms-skole (1. - 10.trinn)	
Ikke i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0	0 %
I liten grad	0	0 %	6	46 %	2	20 %
I noen grad	5	71 %	4	31 %	5	50 %
I stor grad	2	29 %	2	15 %	1	10 %
I svært stor grad	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Vet ikke	0	0 %	1	8 %	2	20 %
Gjennomsnitt:	3,29		2,46		2,30	
Antall besvart:	7		13		10	

Tabellen viser en oversikt over i hvor stor grad skolelederne opplever at LK06 setter krav til undervisning i tre- og metallverkstedet i faget KH, sammenlignet etter skoleslag.

Vedlegg 4d

I hvor stor grad opplever du at Kunnskapsløftet setter krav til undervisning i tre- og metallverksteder i faget Kunst og håndverk?					
	Kompetanse innen KH		Ingen kompetanse innen KH		Differanse
Ikke i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0
I liten grad	5	31 %	3	21 %	10
I noen grad	7	44 %	7	50 %	-6
I stor grad	1	6 %	4	29 %	-23
I svært stor grad	0	0 %	0	0 %	0
Vet ikke	3	19 %	0	0 %	19
Gjennomsnitt:	2,19		3,07		-0,88
Antall besvart:	16		14		

Tabellen viser en oversikt over i hvor stor grad skolelederne opplever at LK06 setter krav til undervisning i tre og metallverksteder i faget Kunst og håndverk, sortert etter skoleledernes kompetanse i KH.

Vedlegg 4e

I hvor stor grad prioriteres undervisning i tre- og metallverksteder i faget Kunst og håndverk på din skole?						
	Barneskole (1. - 7.trinn)		Ungdomsskole (8. - 10.trinn)		Kombinert barne- og ungdomsskole (1. - 10.trinn)	
Ikke i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0	0 %
I liten grad	0	0 %	1	7 %	0	0 %
I noen grad	3	50 %	3	21 %	6	60 %
I stor grad	3	50 %	7	50 %	4	40 %
I svært stor grad	0	0 %	1	7 %	0	0 %
Vet ikke	0	0 %	2	14 %	0	0 %
Gjennomsnitt:	3,50		3,14		3,40	
Antall besvart:	6		14		10	

Tabellen gir en oversikt over skoleledernes vurdering av i hvor stor grad undervisning i tre- og metallverkstedet prioriteres på deres skole, sammenlignet etter skoleslag.

Vedlegg 4f

I hvor stor grad tror du at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning?						
	Barneskole (1. - 7.trinn)		Ungdomsskole (8. - 10.trinn)		Kombinert barne- og ungdomsskole (1. - 10.trinn)	
Ikke i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0	0 %
I liten grad	0	0 %	0	0 %	0	0 %
I noen grad	1	14 %	3	21 %	3	30 %
I stor grad	4	57 %	10	71 %	6	60 %
I svært stor grad	2	29 %	1	7 %	1	10 %
Vet ikke	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Gjennomsnitt:	4,14		3,86		3,80	
Antall besvart:	7		14		10	

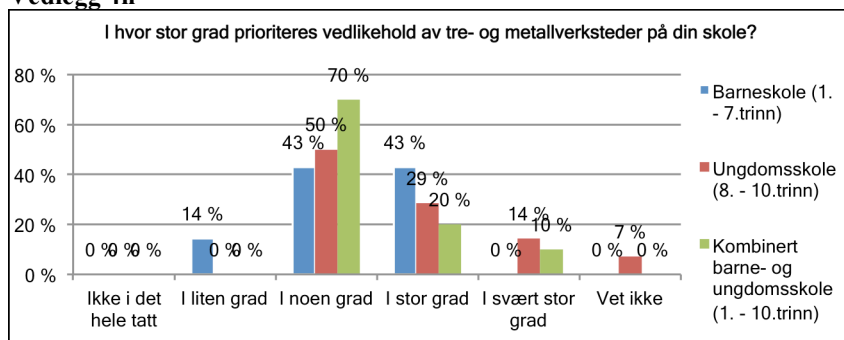
Tabellen viser i hvor stor grad skolelederne tror at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning, sortert etter skoleslag.

Vedlegg 4g

I hvor stor grad tror du at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning?					
	Kompetanse innen KH		Ingen kompetanse innen KH		Differanse
Ikke i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0
I liten grad	0	0 %	0	0 %	0
I noen grad	3	18 %	4	29 %	-11
I stor grad	12	71 %	8	57 %	14
I svært stor grad	2	12 %	2	14 %	-2
Vet ikke	0	0 %	0	0 %	0
Gjennomsnitt:	3,94		3,86		0,08
Antall besvart:	17		14		

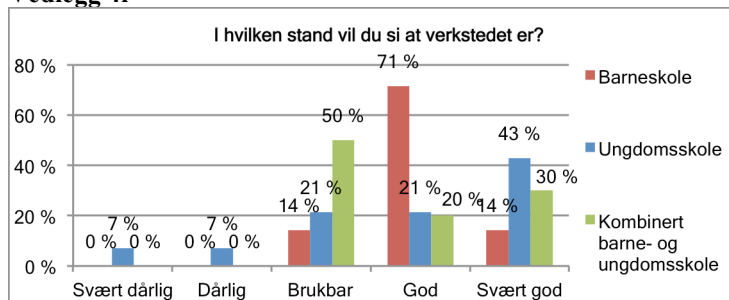
Tabellen viser i hvor stor grad skolelederne tror at verkstedets tilstand kan være avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning, sortert etter skoleledernes kompetanse innen KH.

Vedlegg 4h



Diagrammet gir en oversikt over skoleledernes prioritering av vedlikehold av tre- og metallverkstedet på deres skole, sammenlignet etter skoleslag.

Vedlegg 4i



Diagrammet gir oversikt over verkstedets tilstand sammenlignet prosentvis etter skoleslag.

Vedlegg 4j

I hvor stor grad mener du at tre- og metallverkstedet på din skole oppfyller Opplæringslovas krav om at "skolene skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel"? (Opplæringslova §9-3)					
	Kompetanse innen KH		Ingen kompetanse innen KH		Differanse
Ikke i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0
I liten grad	1	6 %	1	7 %	-1
I noen grad	2	12 %	3	21 %	-9
I stor grad	10	59 %	9	64 %	-5
I svært stor grad	4	24 %	1	7 %	17
Vet ikke	0	0 %	0	0 %	0
Gjennomsnitt:	4,00		3,71		0,29
Antall besvart:	17		14		

Tabellen viser i hvor stor grad skolelederne mener at tre- og metallverkstedet på deres skole oppfyller Opplæringslovas krav (§9-3), sammenlignet etter skoleledernes kompetanse innen KH.

Vedlegg 4k

I hvor stor grad mener du at tre- og metallverkstedet på din skole oppfyller Opplæringslovas krav om at "skolene skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel"? (Opplæringslova §9-3)						
	Barneskole (1. - 7.trinn)		Ungdomsskole (8. - 10.trinn)		Kombinert barne- og ungdomsskole (1. - 10.trinn)	
Ikke i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0	0 %
I liten grad	1	14 %	1	7 %	0	0 %
I noen grad	2	29 %	3	21 %	0	0 %
I stor grad	3	43 %	7	50 %	9	90 %
I svært stor grad	1	14 %	3	21 %	1	10 %
Vet ikke	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Gjennomsnitt:	3,57		3,86		4,10	
Antall besvart:	7		14		10	

Tabellen viser i hvor stor grad skolelederne mener at tre- og metallverkstedet på deres skole oppfyller Opplæringslovas krav (§9-3), sammenlignet etter skoleslag.

Vedlegg 4l

Mener du det er viktig å ha en utdanning innen Kunst og håndverk for å kunne undervise i tre- og metallverkstedet?						
	Barneskole (1. - 7.trinn)		Ungdomsskole (8. - 10.trinn)		Kombinert barne- og ungdomsskole (1. - 10.trinn)	
Ikke viktig i det hele tatt	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Litt viktig	0	0 %	2	14 %	2	20 %
Ganske viktig	2	25 %	5	36 %	4	40 %
Svært viktig	5	63 %	4	29 %	4	40 %
Ekstremt viktig	1	13 %	3	21 %	0	0 %
Vet ikke	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Gjennomsnitt:	3,88		3,57		3,20	
Antall besvarte:	8		14		10	

Tabellen viser skoleledernes vurdering av viktigheten av å ha en utdanning innen Kunst og håndverk for å kunne undervise i tre- og metallverkstedet, sammenlignet etter skoleslag.