

Teori og praksis hånd i hånd

- Om det paradoksale skille mellom teori og praksis i faget
Kunst og håndverk

Anita Neuberg

2017

Teori og praksis, hånd i hånd – om det paradoksale skillet mellom teori og praksis i faget
Kunst og håndverk

Masteravhandling i Fagdidaktikk, Kunst og Design

Anita Neuberg

Kandidatnummer: 310

Institutt for Estetiske Fag

Fakultetet for Teknologi, Kunst og Design

Høgskolen i Oslo og Akershus

Emnekode: MEST5900

2017

Takk til

... Liv Merete Nielsen for å hoppe inn som veileder helt på tampen av dette prosjektet, for at du trodde på meg og oppgaven min, og for alle konstruktive tilbakemeldinger du har gitt meg.

... Inger Marie Søyland for gode samtaler, at du stiller kritiske spørsmål og din entusiasme for det kunstneriske perspektivet.

... takk til de tre lærerne som tok seg tid og stilte opp som informanter, uten dere hadde dette ikke latt seg gjennomføre.

... familie og venner for at dere har hatt forståelse for at jeg har vært i masterboblen, og latt meg være der.

... Vivi-Ann Jahreie og Lars Ottar Aspelund for støtte, gjennomlesing og korrektur.

... mine barn, Brynjar Endrè, Vilde Aurora, Marikken Olise, for at dere har vist hensyn når jeg har jobbet hjemme, og gitt meg varme klemmer og oppmuntring når jeg har trengt det.

Sammendrag

Denne avhandlingen fokuserer på det kunstige skillet mellom teori og praksis som man ser tendensen av, både i samfunnet og innad i kunst og håndverksfaget. Stortingsmeldingen Fag - Fordypning - Forståelse (Meld. St.28, 2016) handler om fornyelse av læreplanen. Det fremmes at fagene i grunnskoleopplæringen må identifisere fagenes sentrale begrep, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer (Meld. St.28, 2016, s.29). Denne kjernekunnskapen bør legge til rette for livslang læring i et samfunn i stadig endring. Som faglærer i Kunst og håndverk er jeg opptatt av fagets kjernebegreper, hvordan begreper brukes i læreplanen og læreres tanker og refleksjoner rundt begrepsbruk nå og i et fremtidsperspektiv. Målet er å kaste et lys over hva man bør tenke på under utviklingen av de nye læreplanene i Kunst og håndverk. Jeg har derfor formulert følgende problemstilling:

Hvordan forholder lærere som underviser i Kunst og håndverk seg til fagbegrep?

Hvilke tanker har de rundt fornyelse av kommende læreplaner?

Gjennom tre kvalitative intervjuer med lærere som underviser i Kunst og håndverk, og med kritisk realisme som vitenskapelig ståsted, er målet ikke bare å forklare dagens situasjon, men å peke mot mulige løsninger. Lærernes uttalelser settes i sammenheng med utvalgte skolepolitiske dokumenter, samfunnstrekk, fagfeltets historie, dagens praksissituasjon og nyere forskning om nytteverdien av fagspråk i Kunst og håndverk.

Tendensene som kommer frem i denne avhandlingen er blant annet favorisering av enkelte fag, og hvordan lærernes formelle kompetanse påvirker hvordan de forholder seg til begreper, fagets didaktiske dimensjon, kollegaer og skoleledere. Det kommer frem at den nye læreplanen må ikke bare identifisere sentrale begreper, men være mer bevisste på hvordan de kan og bør brukes, fordi det er et potensiale som ligger i utviklingen av et felles språk. I tillegg må den også møte de nyeste utviklingstrekkene i samfunnet. Samtidig ser man på hvilke forhold som bør ligge til rette for å styrke kunst og håndverksfaget.

Summary

This thesis is focusing on the artificial distinction between theory and practice that one sees the tendency of, both in society and within the arts and design field. The White Paper Sciences – Specialization - Understanding (Meld. St.28, 2016) is about the renewal of the Norwegian curriculum. It is submitted that the subjects in compulsory education must identify the subject's central concepts, methods, ways of thinking, knowledge areas and forms of expression (Meld. St.28, 2016, p.29). This core knowledge should facilitate lifelong learning in a constantly changing society.

As a subject teacher in Arts and design, I am preoccupied with the subject's core concepts. How the concepts are used in the curriculum as well as teachers' thoughts and reflections on the use of terms now and in a future perspective. The aim is to shed some light on what one should think about during the development of the new curricula in Arts and design. I have therefore formulated the following research question:

How do the teachers of Art and design relate to professional concepts?

What are their thoughts around the renewal of the forthcoming curricula?

Through three qualitative interviews with teachers of Arts and design discipline, and with critical realism as a scientific standpoint, the goal is not only to explain the current situation, but to point out possible solutions. Teachers' statements will be put into context with selected public documents, curricula, white papers, social tendencies, the history of the academic field, current practice situation and recent research on the usefulness of an academic language in Arts and design.

The tendencies that emerge in this paper include the favoritism of certain subjects, and how teachers' formal qualifications affect how they relate to concepts, subject didactic dimension, colleagues and school leaders. It appears that the new curriculum must not only identify key concepts, but be more aware of how the key concepts can and should be used, because there is a potential that lies in the development of a common language. In addition, the curricula must also meet the latest developments in society. At the same time, we take a look at the circumstances in which should be conducive to strengthening the Arts and design field.

Innhold

Takk til	3
Sammendrag	5
Summary.....	7
Introduksjon til undersøkelsesfeltet	11
Bakgrunn for valg av tema	11
Avhandlingens oppbygning.....	14
Kapittel 2. Teorigrunnlag	15
Samfunnstrekk.....	15
Samfunn og faglighet.....	15
Samfunn i endring	16
Samfunn og teknologi.....	17
Dagens praksissituasjon presentert gjennom statistikk	18
Samfunnsrelevans og identifikasjonsproblem.....	19
Fagspråk og nytteverdi	20
Utdanningspolitiske dokumenter	22
Kapittel 3. Forskningsstrategi	28
Kritisk realisme som vitenskapelig ståsted	28
Domener.....	28
Strata.....	29
Strukturer, aktører og årsaksmekanismer	29
Intervju som metodevalg	30
Etiske hensyn og kontakt med feltet	30
Intervjumetode	31
Systematisering av fagbegrep.....	31
Intervjuprosessen.....	32
Transkribering og tolkning og analyse	33
Kapittel 4: Intervju	34
Om aktørene og symbolsystem	34
Refleksjon rundt dagens praksis	34
Fagbegrep i undervisning	34
Tid og relasjonsbygging.....	37
Trivselsaspektet.....	38
Rammefaktorer for bruk av fagbegrep	38
Læreplanen Begrepsbruk i LK06.....	39
Elevenes Rammebetingelser:.....	40

Kan ordlyden i LK06 påvirke fagets status?	41
Fremtidsperspektiv	41
Kunnskapsnivå i en ideell verden	41
Dannelsesperspektivet.....	42
Kjernebegrep	42
Å dele faget.....	43
Kapittel 5: Årsaksmekanismer og normativ argumentasjon.....	45
Fagbegrep og kompetanse.....	45
Motsetningsforholdet mellom teori og praksis.....	46
Dybdelæring, fagets egenart og tverrfaglighet	49
Kollegaer og ledelse	54
Organisering og tid	56
Motorisk utvikling	57
Metoder og relasjon.....	57
Grunnleggende ferdigheter.....	59
Læreplan i et fremtidsperspektiv.....	63
Fagbegrep.....	64
Kunst og estetikk - en motsetning til praktisk skapende arbeid?.....	66
Hvordan styrke håndverksfaget.....	70
Kapittel 6: Masteravhandlingens praktisk-estetiske komponent.....	74
Kapittel 7: Oppsummering og veien videre	75
Litteraturliste.....	78
Vedlegg	84
Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD	84
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	85
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	87
Vedlegg 4: Systematisering av fagbegrep I LK06	89

Introduksjon til undersøkelsesfeltet

Bakgrunn for valg av tema

Da jeg begynte på faglærerutdanningen i Formgiving, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus hadde jeg allerede gjennomført et årsstudium i kunst og håndverk ved Høgskolen i Hedmark. Jeg følte allikevel at jeg startet på bar bakke. Jeg opplevde at mitt ordforråd manglet. I løpet av årene på faglærerutdanningen og på master i Fagdidaktikk: kunst og design har jeg arbeidet mye med læreplanene og ble enda mer bevisst på språket og begrepsbruken. I tillegg ble jeg oppmerksom på fraværet av innspill fra fagfeltet i media, manglende utlyste stillinger i faget og manglende ansettelses (Lie, 2013). Jeg lurte på om det kunne være en sammenheng mellom kommunikasjon og begrepsbruk, og samfunnets oppfatning av fagfeltet.

Denne oppgaven har et didaktisk fokus. Den *fagdidaktiske dimensjonen* er viktig, fordi den rommer fagets hva, hvordan, hvorfor, hva faget *er* og *ønsker å være*. Med andre ord fagets metodikk, historie, særtrekk, nytteverdi og potensial (Nielsen, 2009, s.26; Nielsen, 2014). Fordi forskningsmiljøet innen dette fagfeltet ble sent utviklet har dette påvirket design, kunst og håndverksfagenes mulighet for forskningsbasert belegg for sine argumenter. For å kunne få større innsikt i hva faget ønsker å være, kan det være nyttig å se på fagets historiske utvikling. Ulike læreplaner viser ulike diskurser innenfor vårt fagfelt. Sosiale, økonomiske og politiske sammenhenger påvirker faget begrunnes. Historisk sett har faget gått fra å ha sin begrunnelse i forhold til nytte og ferdighet, til å bli begrunnet ut fra danning og fritt skapende arbeid, spesielt på 1970-tallet. Norge har, som eneste land i Norden, slått sammen håndverkstradisjonene fra fagene sløyd, tegning og håndarbeid med kunst. Dette danner et stort felt med ulike fag og vitenskapstradisjoner, med resultatet at det har utviklet seg en intern diskurs i fagfeltet. Kontrasten mellom det tradisjonelle håndverket og det kunstneriske uttrykket, kan enten hindre eller fremme utviklingen i fagfeltet. Men debatten behøver ikke å være så polarisert (Borgen, 1995; Brønne, 2009; Brønne, 2011; Hage & Rogne, 2015; Nielsen, 2009; Lutnæs, 2011).

Det er legitimt å spørre om det er et motsetningsforhold mellom teori og fritt skapende arbeid. Jeg mener, som flere andre, at teori og praksis ikke utelukker hverandre, men at det dessverre har oppstått et kunstig skille innenfor vårt fagfelt. Skapende arbeid og prosesser består av både teoretisk og praktisk kunnskap (Brønne, 2011, s.141; Nielsen, 2014; Nielsen & Reitan, 2014; Sennet, 2009; Tesfaye, 2013).

Liv Merete Nielsen (2009, s.27-31) har, inspirert av, og bygget på John I. Goodlads beskrivelse av læreplannivåer, utarbeidet fem nivåer for å belyse utvikling av læreplaner og nivåene mellom teori og praksis. Øverst er det ideologiske nivået som preges av ulike paradigmer innad i fagfeltet og ute i samfunnet. Det ideologiske nivået kommuniseres også gjennom stortingsmeldinger, strategiplaner, innstillinger og offentlige utredninger. Disse har varierende innflytelse på den vedtatte læreplanen, som er det neste nivået. Læreplaner er det formelle styringsdokumentet som skal ha innvirkning på praksis. Det tolkede nivået innebærer lærerens tolkning av vedtatte læreplaner, som også står i en relasjon til egen kompetanse. Mens det gjennomførte nivået er det som blir vektlagt i undervisningen. Nederst kommer det erfarte nivået, som omhandler det elevene har opplevd. Jeg er spesielt opptatt av læreplanen og lærerens tolkede nivå, og vil derfor gjennomføre intervju med tre lærere som underviser i Kunst og håndverk¹ for å gi et innblikk i deler av problematikken rundt fagbegreper.

Dette vil jeg så drøfte i lys av det ideologiske nivået, for å belyse samfunnstendenser, paradigmer innad i fagfeltet og politiske ideologier og holdninger til faget som kommuniseres gjennom stortingsmeldinger, strategiplaner, læreplaner og lovverk. Gjennomført nivå og erfart nivå er ikke en del av min undersøkelse.

Læreplanens innflytelse strekker seg fra det ideologiske nivået formidlet gjennom de offisielle dokumentene, til hvordan lærerne tolker det, som igjen må sees i lys av mottagerens forutsetninger. Dette påvirker igjen praksis og elevens læringsutbytte (Nielsen, 2009). Brønne hevder at språket vi bruker kommuniserer fagets verdi og relevans (2011, s.154). Vi må derfor være kritisk til hvilket språk vi bruker, og her tenker jeg særlig på språket i læreplanene. Ideer tolkes og begreper blir ilagt meninger og verdier, som kan gjøre det vanskelig å kommunisere med folk utenfor fagkretsen. Samfunns- og skoleaktører uten fagkompetanse får med seg det som blir sagt og skrevet, og tolker dette gjennom sine forutsetninger, som igjen er påvirket av deres erfarte nivå fra egen skolegang under tidligere læreplaner.

Stortingsmeldingen *Fag -Fordypning-Forståelse* (Meld. St.28, 2016) handler om fornyelse av læreplanen Kunnskapsløftet. I denne meldingen fremmes ønsker om at fagfeltet skal identifisere kunst og håndverksfagets kjerneelementer gjennom fagets sentrale begrep, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer (Meld. St.28, 2016, s.29). I

¹ Jeg velger å bruke stor bokstav for navn på fag, for å skille mellom begrepene og faget, eksempelvis kunst, håndverk og Kunst og håndverk. Når jeg omtaler ordet fag i entall, som faget, fagets, så brukes det synonymt med kunst og håndverksfaget, om det er snakk om andre fag vil det fremkomme i flertallsform eller med fagnavnet.

relasjon til dette er jeg opptatt av fagets kjernebegreper, hvordan begreper brukes i læreplanen og hvordan lærere bruker begreper ute i felten. Departementet ønsker å styrke de praktiske estetiske fagene. De foreslår blant annet å gjøre dette gjennom å dele kunst og håndverksfaget på ungdomstrinnet i to fordypninger, som elevene må velge en av (Meld. St.28,2016, s.48).

Med fagbegreper som utgangspunkt, ønsker jeg å undersøke hva som formidles gjennom gjeldende læreplan, *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) og hvilke årsaksmekanismer som kan ligge til grunn for lærernes handlinger ute i felten. Dette tenker jeg å drøfte i sammenheng med nytteverdien av begrepene i et samfunnsperspektiv, ulike politiske dokumenter, fagfeltets historie, forskning og samfunnstrekk. Fordi jeg bygger på allerede utført forskning, kan jeg risikere å drøfte problemer som allerede er belyst, men som Lutnæs påpeker, er det likevel rom for å oppdage nye ting (2011, s.12).

Målet med denne oppgaven er å bidra med refleksjoner knyttet til de nye læreplanene som er under utvikling. Jeg håper denne avhandlingen kan skape et diskusjonsgrunnlag for å styrke faget i kommende læreplaner og dermed også i praksis.

Hvordan forholder lærere som underviser i Kunst og håndverk seg til fagbegrep?

Hvilke tanker har de rundt fornyelse av kommende læreplaner?

Jeg er opptatt av å kunne identifisere hvordan noe er før man kan foreslå forandring. Jeg ønsker derfor å drøfte hvilke årsaksmekanismer som kan igangsette forandringer, hva som skaper dominerende meninger, forbindelsen mellom den ideologiske, læreplanen og den tolkede delen. Hvordan virker årsaksmekanismene, hvilke gunstige og uheldige effekter produseres, og hvordan kan man dempe de ugunstige effektene. Ut fra disse spørsmålene vil jeg prøve å identifisere hva fagfeltet bør være oppmerksom på vedrørende utviklingen av fremtidens læreplaner. Min tolkningsstrategi er å gjennomføre en læreplananalyse for å avdekke hvordan nåværende læreplan forholder seg til begrep. Deretter intervjuer jeg lærere i felten for å identifisere det tolkede nivået av læreplanen og begrepsbruk, for å identifisere hvordan det er nå. I tillegg til at vi ser på faget i et fremtidsperspektiv, som handler om hva faget ønsker å være. Jeg søker da å identifisere årsaksmekanismer, og på bakgrunn av disse belyse tendenser som kan danne et diskusjonsgrunnlag for utviklingen av kommende læreplaner. Siden denne avhandlingen har et teoretisk fagdidaktisk fokus, vil den praktisk-estetiske komponenten være en kommentar til avhandlingen.

Avhandlingens oppbygning
Avhandlingen er delt inn i seks kapitler.

Kapittel 1. *Introduksjon til undersøkelsesfeltet* presenterer bakgrunnen for prosjektets tema, problemområde og forskningsspørsmål, gjennomgang av sentrale begreper og avhandlingens oppbygning.

Kapittel 2. *Teorigrunnlag* gir en oversikt over samfunnstrekk, relevant forskning på feltet og sentrale teorier i tillegg til utvalgte utdanningspolitiske dokumenter.

Kapittel 3. *Forskningsstrategi* redegjør jeg for mitt vitenskapelige ståsted, kritisk realisme, samt valget av forskningsmetode som tas i bruk.

Kapittel 4. *Intervjuanalyse* inneholder min tolkning og meningsfortetting av informantenes uttalelser.

Kapittel 5. *Årsaksmekanismer og normativ argumentasjon* drøfter mulige årsaksmekanismer som fremkommer fra intervjuanalysen. Man ser på hvordan ting er, hva som er mulige årsaksmekanismer og diskuterer om det er slik det bør være, hva man kan gjøre annerledes.

Kapittel 6. *Masteravhandlingens praktiske estetiske komponent* presenterer hvilke tanker jeg har rundt det praktiske arbeidet som skal presenteres på masterutstillingen, samt hva jeg ønsker å formidle.

Kapittel 7. *Oppsummering og veien videre* gir en kort oppsummering av det som har kommet frem i drøftingen og peker på videre mulige forskningsområder.

Kapittel 2. Teorigrunnlag

Som grunnlag for undersøkelsen og drøftingen av den har jeg valgt tre bøker som representerer tre ulike tendenser i samfunnet vårt, og som påvirker det ideologiske nivået.

Disse bøkene er: *Kloge Hænder* av Tesfaye (2015), *Angsten for oppdragelsen* av Foros&Vetlesen (2015) og *Mediepedagogiske perspektiver* av Fritze, Haygsbakk og Nordkvelle (2015), hvor jeg bruker kapittelet *Medienes utfordrende vei inn i skolen* av Haugsbakk (2015). Jeg vil bruke dem til å belyse samfunnstendenser i min normative argumentasjon.

Videre vil jeg introdusere et utvalg statistiske undersøkelser, for å vise hvordan den formelle kompetansen er ute i skolepraksis. Her vil jeg vektlegge Kunst og håndverk.

Jeg vil også støtte meg til doktoravhandlingen til Eva Lutnæs (2011) for å utdype fagspråkets nytteverdi og muligheter i den fagdidaktiske dimensjonen.

Til slutt vil jeg presentere utvalgte utdanningspolitiske dokumenter. Jeg gjengir ikke alt som står, men en kort oppsummering av de områdene i dokumentene som bidrar til å belyse det jeg senere diskuterer. Fordi de viser til politisk- og samfunnsholdninger, verdier og ideologier som vil påvirke fagets fremtid, da dette er med på å legge føringer for utviklingen av nye læreplaner.

Samfunnstrekk

Samfunn og faglighet

I sin bok *Kloge hænder*, skriver mureren Tesfaye (2015) om at vi som samfunn verdsetter idéen, men ikke utførelsen, arkitekten fremfor håndverkeren, å ville fremfor å kunne (Tesfaye, 2015, s.16). Han påpeker at dette er et problematisk skille, fordi hodet og hender ikke kan utvikle seg om de ikke samarbeider (Tesfaye, 2015, s.17). Dette skillet resulterer i manglende evne til å tenke nytt og kreativt. Han hevder at øvelse gjennom repetisjon må være tilstede for å oppnå faglighet (Tesfaye, 2015, s.25), og at fagligheten og kreativitet er hverandres forutsetninger (Tesfaye, 2015, s.27).

Tesfaye skriver at ulike håndverk og yrker har ulike språk, og at god kommunikasjon handler om å forstå disse kodene (Tesfaye, 2015, s.151). Han poengterer at et særtrekk ved faglighet, er at utøverne ikke bare stiller krav til egen faglighet, men forventer at samfunnet stiller krav til utøverne av faget. Samfunnets annerkjennelse av menneskene som utfører faget henger sammen med samfunnets krav til utførelse (Tesfaye, 2015, s.47). Han mener også at lønn for

kompetanse øker aktelsen og status for verdien av faglighet, og kan resultere i at flere velger kompetanse (Tesfaye, 2015, s.133).

Folkeskolen i Danmark er basert rundt tre søyler: den humanistiske, naturvitenskapelige og praktiske (Tesfaye, 2015, s.29), og det er opplagt for Tesfaye å koble tverrfaglighet inn i et praktisk fag (Tesfaye, 2015, s.156,161). Likevel er tendensen i Danmark at det praktiske fokuset har blitt forringet og nedprioriter. Man ser at sammenslåing av fag utradrer dem gjennom indre konflikter og fragmenterte ståsteder (Tesfaye, 2015).

Når man skaper et skille mellom hodet og hender, hvor ledelsen i toppen er uten faglighet, kompetanse og kunnskap, resulterer det i et byråkratisk syn på hva som er kvalitetsarbeid. Og man får en verdikamp på grunn av ledernes manglende kompetanse og interesse til og forstå hva arbeidet inneholder (Tesfaye, 2015). Tesfaye diskuterer politikernes oppgave, og kommer frem til at politikerne ikke skal fortelle hvordan jobb skal utføres, men legge til rette for gode rammer til å gjøre en god jobb (Tesfaye, 2015, s.137).

Samfunn i endring

I *Angsten for oppdragelsen* skriver tidligere førsteamanuensis i pedagogikk og miljøfag ved høgskolen i Sør Trøndelag Per Bjørn Foros og professor i filosofi ved Universitetet i Oslo Arne Johan Vetlesen (2015), om oppdragelse og utdanning i dagens samfunn. De påpeker at gårdagens erfaringer ikke har samme overføringsverdi i dette foranderlige samfunnet (Foros & Vetlesen, s.37). De nevner at det er viktig

... å ha et bestemt utgangspunkt å holde fast ved og å orientere seg i kraft av ovenfor alt det nye i den «store» verden, er av uvurderlig betydning for å kunne gjøre seg opp en mening om det, nærmere bestemt hva som er bra og hva som er dårlig ved det; hva som fortjener plass og innlemmelse i ens eget liv, og hva som fortjener å bli avvist eller oversett. (Foros & Vetlesen, 2015, s.41)

Dette omtaler de som «den nye fastheten» som er en reaksjon mot det flytende moderne, og forklarer at vi må plassere oss i spenningsfeltet mellom det frie og det autoritære (Foros & Vetlesen, 2015, s.94). Kunnskapen blir mer flyktig, og man leter etter måter å lære på som har overføringsverdi i ulike situasjoner (Foros & Vetlesen, 2015, s.228).

Foros og Vetlesen knytter autoritet til integritet, som de beskriver som «... å stå for noe i betydningen å være fast selv om man møter motstand» (Foros & Vetlesen, 2015, s.65, 67), å stå for noe som ikke bare er riktig for den enkelte personen, men som er til det beste for fellesskapet. Man konstituerer en normalitet i handlingsmønster ved å ikke gripe inn når man

vet at holdninger og handlemønstre er galt eller skadelig for de som berøres av konsekvensene (Foros & Vetlesen, 2015, s.97). De konstaterer at «barn merker når de voksne tviler» (Foros & Vetlesen, 2015, s.26) mens de understreker at barn ikke forstår konsekvensene av sine valg (Foros & Vetlesen, 2015, s.167).

Foros og Vetlesen hevder at ferdighetene vinner terreng over faglig innsikt i LK06, som skaper aktivitet uten formål (Foros & Vetlesen, 2015, s.231). Det er ikke nok å si at noe er viktig, det må komme frem hva som er viktig og hvorfor det er viktig (Foros & Vetlesen, 2015, s.202).

Videre poengterer Foros og Vetlesen at velferdsstaten, som handler om å fordele godene, henger sammen med nasjonal solidaritet og identitetsfølelse (Foros & Vetlesen, 2015, s.81), og at nasjonalstaten må revurdere hva som binder dem sammen (Foros & Vetlesen, 2015, s.221). De avfeier de ideen om en kulturell kanon, og mener at det kan ikke bare være historiske, kulturelle og språklige kriterier som legges til grunn for en multikulturell nasjon. De tar opp ideen om fellesspråk gjennom universalisme: felles forståelse av ideer og verdier, men at denne kommunikative og kulturelle globaliseringen øker risikoen for tap av mangfold (Foros & Vetlesen, 2015).

Samfunn og teknologi

I *Medienes utfordrende vei inn i skolen* stiller førsteamanuensis i pedagogikk ved høyskolen i Lillehammer, Geir Haugsbakk (2015, s.48) spørsmål ved hvordan lærere tar i bruk nye medier og teknologi, og anmoder til at de må bruke dem bevisst og samtidig våge å bli utfordret på det digitale området de ikke behersker. Som Foros og Vetlesen (2015, s.37) påpeker han at gårdagens erfaringer ikke har samme overføringsverdi i et endret samfunn. Haugsbakk presiserer at mediene som har blitt tatt i bruk i skolen, blir fremmede elementer i lærernes praksis da de mangler den didaktiske forankringen (Haugsbakk, 2015, s.53). Undervisningen om medier i skolen skal også være en del av dannelsesperspektivet, om verdien og holdningene unge mennesker har til mediene, de skal være aktive produsenter og kritiske konsumenter (Haugsbakk, 2015). LK06 økte rommet for multimodale tekster, en type visuell kommunikasjon som kombinerer ulike modaliteter, som tekst, bilde, lyd og så videre, men dette ligger til norskfaget. Ifølge Haugsbakk oppstår det dermed et ubalansert forhold mellom bilde og tekst, hvor tekst fremdeles blir prioritert. Dermed oppstår en avstand mellom hva skolen prioriterer og hva elevene opplever av visuell kommunikasjon i samfunnet (Haugsbakk, 2015, s.63,64).

Dagens praksissituasjon presentert gjennom statistikk

I Skolefagundersøkelsen (Espeland, Arnesen, Grøndal, Holte, Sømoe, Wergedahl, Aadland, 2011) kommer det frem at det er manglende formell kompetanse hos lærerne som underviser i Kunst og håndverk. *Formell kompetanse* er brukt om offentlig godkjent utdanning på universitet og høyskolenivå (Lagerstrøm, 2007.s.10). Jeg vil poengtere at det er forskjellige veier til formell kompetanse i Kunst og håndverk; faglærer, PPU, barnehage/grunnskolelærer, lektorutdanning, noe som resulterer i ulike grader og type fagkompetanse. Mellom 27,6 % har formell kompetanse på 30 studiepoeng eller mer. Noe som betyr at 73,4 % har mellom 0 og 29 studiepoeng, av de som underviser i faget. Undersøkelsen fremmer at den lave statusen til de praktiskeestetiske fagene er sammensatte, men peker på et større press på basisfagene etter innføringen av internasjonale og nasjonale prøver (Espeland et. al. 2011, s.7). Videre i skolefagundersøkelsen, kommer det frem at det ikke blir gitt delingstimer i Kunst og håndverk (Espeland et. al. 2011, s.75), og at elevgruppene er store. Det kommer frem andre dårlige rammevilkår gjennom økonomi, verksted og materialmangel og at man må anta at mange elever ikke møter flere av materialene i skolen, noe som påvirker elevenes motorikk (Espeland et. al. 2011, s.77). Ifølge Sømoe brukes IKT mest til det som bare krever generell IKT kompetanse (Espeland et. al. 2011, s.85). Sømoe skriver at den praktisk skapende delen ved kunst og håndverk står som en aktivitet uten kunnskap eller ferdighetsmål, og blir en kontrast til materialteknisk kunnskap, man stiller dermed lavere krav til lærerens ferdigheter og kunnskap. Det er en sammenheng mellom faglige prioriteringer og utdanning, altså utdanningen hos læreren påvirker mengde håndverk i undervisningen (Espeland et. al. 2011).

Statistisk sentralbyrå har gitt ut *Kompetanseprofil i grunnskolen* (2014) der de undersøker mengde fordypning hos lærere som underviser i ulike fag. Det er store variasjoner mellom de ulike trinnene, på småskoletrinnet er Kunst og håndverk fjerde dårligst, på mellomtrinnet tredje dårligste og på ungdomstrinnet nest nederst. Den høyeste andelen lærere med faglig fordypning og høy kompetanse i kunst og håndverk finner man på ungdomskolen (Lagerstrøm, Moafi og Revolds, 2014). En av fem lærere har minst 60 studiepoeng, og omtrent halvparten av disse har mer enn 60 studiepoeng. Det betyr at én av 10 lærere har mer enn 60 studiepoeng på barne- og ungdomskolenivå. Én av fem har mellom 30 og 59 studiepoeng. Det betyr at 40 % har formell kompetanse på 30 stp. eller mer (Lagerstrøm, Moafi og Revolds, 2014, s.30). Men som Kunnikoff påpeker i sin masteravhandling kan utvalget til undersøkelsen gi et litt skjevt bilde av realiteten, da den har utelatt stillinger under 50% (Kunnikoff, 2015, s.14,15).

Nye tall fra Grunnskolens informasjonssystem viser at tallet på ukvalifiserte lærere har økt (Skårderud & Gullestad, 2017). Både leder i utdanningsforbundet, Steffen Handal (Skårderud, Gullestad, 2017) og redaktør for tidsskriftet *FORM*, Bibbi Omtveit (2017, s.3) tenker at man derfor har grunn til å tro at tallet på ufaglærte lærere i Kunst og håndverk i dag er høyere enn 43%.

En annen faktor som kan påvirke antallet ukvalifiserte lærere i Kunst og håndverk, er holdningene til nyutdannede grunnskolelærere uten formell kompetanse i faget. Førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved universitetet i Tromsø, Kari Doseth Opstad (2013) skriver at 90% av studentene ved grunnskoleopplæringen ved Universitetet i Tromsø ikke føler at de trenger kompetanse for å undervise i Kunst og håndverk. Hun forklarer at det kan være en av grunnene til at utdanningstilbud innen Kunst og håndverk legges ned på utdanningsinstitusjonene.

Gjennom *Skolelederundersøkelsen* kommer det frem at 27,2% synes det er akseptabelt med lærere uten kompetanse i de estetiske fagene. Likevel mener omtrent 60 % at det er uheldig å undervise i de estetiske fagene uten formell kompetanse². Etterutdanning blir sett på som det beste alternativet til å øke formell kompetanse i fagene. Likevel ville bare 12,3% av de spurte velge å prioritere etterutdanning i de estetiske fagene, i motsetning til 49% i matematikk, 47 % i fremmedspråk og 47 % i norskfagene (Perduco Kultur, 2008).

Samfunnsrelevans og identifikasjonsproblem.

Det er skrevet tre masteravhandlinger som belyser noen tendenser om sammenhengen mellom holdningene og kompetansen til skolelederne og lærere som underviser i faget. Det kommer frem at deres egne holdninger og formelle kompetanse i Kunst og håndverk spiller en rolle for hvordan de vektlegger fag og kompetanse. Lærere i Kunst og håndverk sliter med å formidle samfunnsrelevansen, det grunnleggende med faget, innholdet og faglærernes kompetanse. Med andre ord sliter de med å formidle den fagdidaktiske dimensjonen (Hansen, 2015, Lie, 2013; Kunnikoff, 2015).

Vi kan se de samme tendensene i offentlige dokumenter, en form for usynliggjøring av faglærerens kompetanse og fagets didaktiske dimensjon. I strategidokumentet *Skapende læring* fremheves samarbeid mellom skole, kulturskole og Den Kulturelle skolesekken som

² Påstanden «Mangler man lærere med formell fagkompetanse, er det uheldig å undervise i disse fagene» (Perduco Kultur, 2008, s.12, 13) stilles i to omganger med flere svaralternativer. 62,4 % er enig i påstanden ved valget enig, uenig og vet ikke. 33,8 helt enig, 30,2% noe enig ved flere svaralternativer.

viktig, for at elevene skal mestre og oppnå kompetansemålene og læringsmålene. Faglærerne får en kort omtale, men fremstilles ikke direkte som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2007). I *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (St.meld.nr.22, 2010, s.38) kommer det frem at Kunst og håndverk er et av fagene elevene er mest fornøyd med, likevel utbroderes ikke fagets viktighet og nytteverdi, men fremheves som en metode å bruke i andre fag. Dette står i motsetning til beskrivelsen av faget Mat og helse, hvor fagets innhold beskrives, og potensialet for tverrfaglig samarbeid nevnes. Ifølge *Kunnskap for en felles framtid*, revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling, skal utdanning påvirke folks tenkemåte og holdninger til mer fokus på rettferdig og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012). UNESCO, som er FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, gjennomfører tiltak for økt kompetanse på området. De understreker at alle fagdisipliner støtter dette målet. Likevel nevnes fag som realfag, samfunnsfag, naturfag, religion og livssyn i strategiplanen, men ikke Kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2012). *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.16) formidler at solid fagkompetanse hos lærerne er en forutsetning for å sikre godt læringsutbytte hos elevene, satsningsfagene er Norsk, Samisk, Norsk tegnspråk, Matematikk og Engelsk. På tross av statistiske undersøkelser satses det ikke politisk på de fagene med størst mangel på formell kompetanse, og faglæreren får ikke jobb fordi formell kompetanse i Kunst og håndverk ikke verdsettes hos skolelederne. Dette bryter med prinsipper for opplæring og opplæringsloven (Hansen, 2015; Kunnskapsdepartementet, 1998; Lagerstrøm, et. al, 2014; Lie, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2006; Perduco Kultur, 2008).

Digranes (2015) skriver om stereotypisering av lærerrollen i media gjennom artikler vedrørende Den Kulturelle Skolesekken (DKS) publisert igjennom riks- og regionspressen. Og hun peker på hvordan pedagogisk kompetanse fremstilles som negativt. Mølster (2012, 2015) er avdelingsleder for visuell kunst ved NISS høyskolen, og påpeker at mangelen på utdanning hos lærerne viser til at bildeopplæring i grunnskolen ikke blir tatt alvorlig. Hun foreslår at billedkunstnere kan fylle denne rollen, gitt deres faglige kompetanse. Dette bekrefter profesjonskampbekymringen til Digranes (2015). Når kunstfaglig kompetente mennesker som ser verdien av kompetanse i vårt fagområde, ikke en gang nevner faglærere i artiklene sine så har vi et identifikasjonsproblem.

Fagspråk og nytteverdi

Eva Lutnæs skriver i sin doktoravhandling *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk* (2011), om usikkerhet rundt vurderingspraksis hos lærere i Kunst og håndverk

(Lutnæs, 2011, s.18). Hun hevder at et verbalspråk er forutsetningen for god veiledning og vurdering, selv om det visuelle og verbale språket aldri vil samsvare helt (Lutnæs, 2011, s.29). Det kommer frem i avhandlingen til Lutnæs at det er en konflikt mellom teori og praksis (Lutnæs, 2011, s.225), at ord har en underordnet rolle i vurdering og undervisningen, og at «... veien er kort til å anse de som overflødig» (Lutnæs,2011, s.222).

Noen av informantene hennes knytter teori til det skriftlige og verbale. Men det kommer ikke frem konkret hvilken kompetanse hver enkelt informant har, annet enn at de er faglærere eller allmennlærere med minst 60 studiepoeng, samt øvingslærere for faglærerstudenter i kunst og håndverk (Lutnæs, 2011).

Det kommer frem at praktisk bruk av teori ansees som viktigere enn å beskrive teorien når informantene vurderer elevarbeidene, men at elevens evne til å sette ord på fagkunnskapen brukt i produktet brukes som et supplerende verktøy ved karaktersetning (Lutnæs, 2011, s.208-219).

Ved å unnlate å verbalisere problematikk knyttet til det praktiske arbeidet, blir ikke elevene heller kjent med begrepene. Lutnæs mener at det er en sammenheng mellom lærernes verbalspråklige kompetanse og hva som «... kan forventes av elevenes verbale vurderingsgrunnlag» (Lutnæs, 2011, s.224).

Språklig kunnskap om teori gir rom for nyanserte kategorier, (Lutnæs, 2011, s.222) som kan brukes som en ressurs for faglig begrunnelse både når man introduserer en oppgave, gir underveivurdering og når man skal sette karakterer (Lutnæs, 2011, s.232,233). Lutnæs påpeker at teori bidrar til å bevisstgjøre elevene om fagets tradisjoner, den teoretiske kunnskapen øker elevenes valgmuligheter og gir dem mulighet til å bevisst bryte med disse.

Gjennom teori etableres et verbalspråk elevene kan bruke til å dekode, analysere, drøfte og reise kritiske spørsmål til den visuelle kulturen de omgis av i sin samtid, og muligheten til å påvirke framtidens visuelle kultur som en kritisk og medskapende samfunnsaktør (Lutnæs, 2011, s.226).

I tillegg til å øke «... elevens kompetanse i å vurdere egne og andres skapende arbeider ...?» (Lutnæs, 2011, s.226). Elevene forlater dermed skolen med et bredere og mer anvendelig repertoar (Lutnæs, 2011, s.227).

Utdanningspolitiske dokumenter

Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006,) heretter omtalt som LK06, er et offentlig styrende dokument som legger rammene for mål, innhold og prinsipper for opplæringen i den offentlige norske grunnskolen. Med andre ord er LK06 politikernes offentlige kunngjøring og skal fungere som en predikasjon på hva elevene skal lære gjennom sin skolegang. Lærere og skoleledere er lovpålagt å utforme undervisningen ut fra dette dokumentet. Generell del åpner teksten gjennom å forklare og beskrive det ideologiske og overordnede målet til enhetsskolen. Her er det metaforiske bilder på syv ulike mennesketyper, som skal danne grunnlaget for summen av et helhetlig menneske. Med andre ord hvilke ulike mennesketyper elevene bør være bærere av inn i voksenlivet. Dette er fremlagt som en beskrivelse og skal fungere veiledende på det ideologiske nivået (Nielsen, 2009). Denne delen belyser også en del motstridende mål som enkeltmennesket må lære seg å balansere, med andre ord læreplanens dannelsesperspektiv. Deretter kommer Prinsipper for opplæring, som starter med læringsplakaten, en punktvis beskrivelse som danner en etisk plattform i henhold til både lovverket og lærernes profesjonsetikk. Deretter kommer en beskrivende og forklarende del om lærernes og skoleledernes ansvarsområde både i henhold til opplæringsloven skolen og undervisningen skal styres etter, uten å direkte sitere lovene. Her nevnes krav til lærernes faglige kyndighet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.29).

Sentrale begreper som fremheves, er de grunnleggende ferdighetene: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Disse går igjen i Læreplanen for fag. Hvert fag presenteres med en kort beskrivelse av fagenes formål, hvor fagene deles inn i fire hovedområder som er representativt for fagene selv. I Kunst og håndverk, er de fire hovedområdene henholdsvis: Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur. Som etterfølges av en beskrivelse av hvordan de grunnleggende ferdighetene presenteres gjennom faget. Kompetansemålene er inndelt etter samling av trinn: 1-2 trinn, 3-4 trinn, 5-7 trinn og 8-10 trinn. Kompetansemålene gir en punktvis beskrivelse av hva eleven skal mestre og ha av kompetanse innenfor de fire hovedområdene, når de forlater siste trinnet for hver samling.

Teksten skal være åpen for tolkning, som skal skape rom for å utarbeide lokale læringsmål (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.32). Man skal med andre ord bryte ned kompetansemålene til læringsmål, som har egne utarbeidede vurderingskriterier. Dette skal gi økt metodefrihet i undervisningen hos lærere, det vil si at de selv skal velge varierte arbeidsmetoder for at elevene skal oppnå kompetansen LK06 beskriver (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.29). Det

ligger antagelser i teksten, under Prinsipper for opplæring, at lærerne, i henhold til lovverket, har kompetanse i fagene de underviser i (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.27). Dermed kan man trekke slutning om at teksten er utformet med tanke på at leseren og tolkeren av kompetansemålene har denne kompetansen. Mens undersøkelser viser, som tidligere nevnt, at et fåtall av lærerne som underviser i Kunst og håndverk har formell kompetanse, i tillegg til at etterutdanning i Kunst og håndverk er nedprioritert (Espeland, et.al.,2011; Lagerstrøm, et.al. 2014; Perduco Kultur, 2008). Teorien fremheves ikke som en viktig dimensjon i faget under fagets formål. «Praktisk skapende arbeid står helt sentralt i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.73). Materialer, redskap, teknikker, fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fremmes som viktige dimensjoner for å gi «den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.73). Her ser vi tendensene til det kunstige skillet mellom teori og praksis som finnes innad i fagfeltet og i samfunnet.

Teksten tar, som nevnt ovenfor, utgangspunkt i at tolkeren har formell kompetanse, men spesifiserer ikke at tolkningsforskjeller kan oppstå som følge av forskjellig type, mengde og alder når det gjelder formell kompetanse hos læreren som tolker teksten. Både med tanke på ulike veier til formel kompetanse i kunst og håndverksfaget, og når kompetansen ble tilegnet. Teksten tar heller ikke hensyn til at det er manglende tilgang på lærebøker (Nielsen, 2009, s.99).

Teksten til kompetansemålene har varierende tolkningsgrad, og jeg vil vise til noen utvalgte eksempler: Det er et kompetansemål som tilsynelatende virker konkret, «Blande og bruke primærfarger i eget skapende arbeid» på 1.-2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.76). Det kan tolkes at man skal bruke primærfarger i eget arbeid. Om vi tar utgangspunkt i Ittens teorier skal man arbeide med fargene rødt, gult og blått. Eller det kan tolkes som: at elevene skal bruke primærfarger til å få frem andre farger i fargesirkelen, som de skal bruke i eget skapende arbeid. For å gjøre teksten mer konkret kunne det stått «Vite hva primærfarger er, bruke primærfarger til å blande sekundærfarger, og bruke primærfarger i eget skapende arbeid». Spørsmålet er om man skal bruke primær og/eller sekundærfargene i arbeidet? «Bruke ulike funksjoner i bildebehandlingsprogram» 8.-10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.77). Hvor mange ulike funksjoner er det snakk om? Holder det at man kan åpne programmet, laste inn et bilde, åpne bildet i flere lag og bruke ulike filter, og kunne lagre det? Eller burde de kunne klippe, lime, endre størrelse, bruke ulike tegneverktøy, kunne sette inn tekst og så videre. «Tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv» 8.- 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.s.77). Motiv, materiale og teknikk er veldig tydelig her, men

metoden for å lære dette bort er åpen, samt hvor detaljert det skal være som igjen handler om tilpasset opplæring.

Det kommer ikke tydelig frem i teksten at flere av kompetansemålene kan kombineres, selv om de ligger under hver sitt hovedområde. Som for eksempel fra 3.-4.trinn under Visuell kommunikasjon er kompetansemålet «Visualisere og formidle egne inntrykk i ulike teknikker og materialer» Dette kan kombineres med «Lage enkle gjenstander gjennom å strikke, veve, filte, sy, spikre og skru i ulike materialer» som ligger under Design.

I *Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2012a) vises det til liten sammenheng mellom generell del og læreplanen for fag, at kompetansemålene er uklare og at definisjonen av «lokalt arbeid med læreplaner» ikke er blitt forklart tydelig nok (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.5). Det kommer frem at «... at variasjon i kompetansen til skoleeiere, skoleledere og lærere har vært en barriere for implementeringen av kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.6) og det påpekes at LK06 ikke ble det bruddet med tidligere læreplaner som det var forventet. Reformen ville desentralisere ansvar og beslutningsmyndighet gjennom lokalt arbeid med læreplaner, samtidig opplever skoleeiere at de har fått mindre lokalt handlingsrom (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.7). Evalueringen går ikke inn på hvordan den økte testkulturen kan være en påvirkningsfaktor til dette. Det kommer også frem at skoleledere og skoleeiere er mer bevisste på hva de skal satse på i henhold til etter- og videreutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.22). Men de går ikke inn på hvilke fag det satses på, og hva som kan være de bakenforliggende faktorene. De finner mye overflatelæring hos elevene, og lite dybdelæring, men det kommer frem at «hva» elevene skal lære vektlegges mer. Videre kommer det frem i *Evalueringen av kunnskapsløftet* at læreboken styrer mye av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.9). Faget Utdanningsvalg skulle redusere frafall og feilvalg i den videregående opplæringen, og dets praktiske innhold skulle bidra til at de elevene med svakeste resultater skulle få mest utbytte av det. Samtidig vises det til at ungdommen velger kjønnsstradisjonelt når de begynner på videregående (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.13), og at det sosioøkonomiske aspektet har fått mer innvirkning på elevens resultater (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.15).

I strategiplanen *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014) presenteres tiltakene regjeringen vil gjennomføre for å styrke kunnskapsskolen. Noen av problemområdene som presenteres, er at Norge har høy lærertetthet og bruker mye ressurser på skolen, uten at dette viser seg i læringsresultatene i de nasjonale og internasjonale prøvene. Strategiplanen tar også opp frafallsproblematikken på videregående, som opptrer mest på yrkesfag og blant gutter, og

anerkjenner likestillingsutfordringen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.10).

Kunnskapsdepartementet fremmer læreren som en ressurs til å møte disse utfordringene, og fremhever pedagogisk-, fagdidaktisk- og formell kompetanse, som en viktig nøkkel til kompetanseheving hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.16). I *Lærerløftet* står det: «Læreren skal være spesialist på sine undervisningsfag» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.11). Det blir også påpekt at skoleeieren har ansvar for å ansette gode skoleledere og lærere. Derfor innfører de blant annet en femårig lærerutdanning med skjerpede opptakskrav, økt satsning på etter- og videreutdanning. Samt endringer i den praktisk-pedagogiske utdanningen (PPU). Det blir også stilt et minstekrav til mengde formell kompetanse hos lærerne i de mest sentrale fagene, Norsk, Samisk, Matematikk og Engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.25). For å kunne gjennomføre kompetansehevingen, ønsker regjeringen å gi skoleeierne rom til å fravike kompetansekravet over en ti års periode. Noe som kan forklare deler av det økte antallet ukvalifiserte Kunst og håndverkslærere i skolen de siste årene (Skårderud & Gullestad, 2017).

I Norges offentlige utredning *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) har Sten Ludvigsen ledet et utvalg, som har vurdert de ulike fagene i grunnopplæringen opp mot hvilken kompetanse som kreves i et fremtidsperspektiv. De ønsker at fagene skal fornyes gjennom inndeling av fire fagområder; 1- matematikk, naturfag og teknologi; 2- språkfag; 3 - samfunnsfag og etikkfag, og til slutt 4- praktiske og estetiske fag. Fagene innad i fagområdene skal sees i relasjon til hverandre og samarbeide tverrfaglig, slik at fagene forsterker hverandre gjennom parallelle tema (NOU 2015:8, s.12). Denne inndelingen skal påvirke utviklingen av kompetansemålene, og at fagene skal «... være tett forbundet med hverandre» (NOU 2015:8, s.45). De skriver videre at dette danner grunnlaget for «... god læreplansammenheng ...» (NOU 2015:8, s.45). Vi kan se at inndelingen av de tverrfaglige områdene i NOU 2015:8 baserer seg på de tre søylene som Tesfaye beskriver, den humanistiske, naturvitenskapelige og praktiske. Utvalget hevder at utviklingstrekkene i samfunnet preges av kompleksitet, mangfold og endringer (NOU 2015:8, s.17) og ønsker gjennom fagfornyelsen å fremme dybdelæring og progresjon. Dybdelæring handler om at elever får en varig forståelse for begreper og sammenhenger i et fag, som de kan bruke innad i faget og på tvers av fag (NOU 2015:8, s.41). Utvalget anbefaler at antallet kompetansemål krympes for å gi rom for dybdelæringen (NOU 2015:8, s.12). For å tilrettelegge for god progresjon i læringsløpet for eleven, kreves det «god fagdidaktisk forståelse av sannsynlige læringsforløp i et fag.» (NOU 2015:8, s.42). De skriver at de praktiske estetiske fagene er bærere av viktig kompetanse for arbeidslivet, og for elevenes

evne til å ta etiske avveininger og gode beslutninger i eget liv, omtalt som livsferdighet og hverdagskompetanse (NOU 2015:8, s.25). De presiserer at de praktiske estetiske fagene i skolen må styrkes, men at «bredden i faget kan begrense muligheten for å kunne gå i dybden i enkeltemner (NOU 2015:8, s.53).

I stortingsmeldingen *Fag -Fordypning-Forståelse* (Meld. St.28, 2016) foreslår Kunnskapsdepartementet tiltak for å fornye læreplanen med utgangspunkt i NOU 2015:8. De ønsker at det skal innføres en ny generell del i læreplanverket, men hovedvekten ligger i fagfornyelsen. De ønsker å videreføre de grunnleggende ferdighetene som allerede eksisterer i LK06, i tillegg til konseptet med kompetansemål i fagene, selv om antallet mål skal reduseres. De ønsker også at den innledende teksten til hvert fagområde skal beskrive kjerneelementene i faget, slik det gjøres i dag under *Fagets formål*. De fremmer fokus på dybdelæring i enkeltfag, hvorfor det er viktig og hvordan man kan tilrettelegge for dybdelæringen. Samtidig som de vil ha en bedre sammenheng mellom fag. Departementet ønsker at fagfeltet skal finne frem til, og definere «en kjerne av kunnskap som gir elevene felles historisk og kulturelt grunnlag» (Meld. St.28, 2016, s.26) som er bestandige over tid. Fagenes kjerneelementer beskrives som fagenes sentrale begrep, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer (Meld. St.28, 2016, s.29). Kjerneelementene skal bidra til å begrunne fagets plass (Meld. St.28, 2016, s.42) i grunnopplæringen og gjøre det lettere å identifisere tverrfaglige områder, og dermed legger de seg på en mer fleksibel linje enn faginndelingen beskrevet i NOU 2015:8 (Meld. St.28, 2016, s.32). Departementet ønsker å etterkomme NOU 2015:8 sitt ønske om å styrke de praktiske estetiske fagene. De foreslår å gjøre dette gjennom å dele kunst og håndverksfaget på ungdomstrinnet i to fordypninger med vekt på kunst og estetikk eller praktisk håndverk. Elevene må velge en av disse (Meld. St.28, 2016, s.48). De økonomiske og administrative konsekvensene skal også vurderes (Meld. St.28, 2016, s.78,79). De påpeker at det kreves spesiell fagkunnskap hos lærere i de praktiske estetiske fagene (Meld. St.28, 2016, s.48).

I *Innst. 19 S* (2016) gir Kirke-, Utdannings- og Forskningskomiteen tilbakemelding på St. Meld.28. Der tilrår komiteen Stortinget blant annet om å sikre «... lærerens ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat.» (Kirke-, Utdannings- og Forskningskomiteen, 2016, s.21). De ber Regjeringen utdype hvordan de praktiske- estetiske fagene skal styrkes, og at planen må inneholde hvordan man skal rekruttere kvalifiserte lærere til dette faget. De ber regjeringen beholde Kunst og

håndverk som et samlet fag (Kirke-, Utdannings- og Forskningskomiteen, 2016, s.22).

Voteringen i Stortinget fulgte ikke flertallet i komiteen på punktet om deling av faget.

På slutten av arbeidet med denne masteravhandlingen kom Kunnskapsdepartementet med en strategiplan og et høringsutkast om læreplanens nye overordnede del. Jeg vil gi et raskt sammendrag her, men implementere dem mer i kapittel 5.

I *Overordnet del- verdier og prinsipper* presenteres de overordnede målene som skal ligge til grunn for opplæringen, med utgangspunkt opplæringslovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.2). Denne skal erstatte funksjonen som generell del har i LK06. Opplæringens verdigrunnlag baserer seg på menneskeverdet, kultur, identitet, mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, i tillegg til skaperglede, engasjement, utforskertrang, demokrati og medvirkning. Prinsipper for læring og utvikling dreier seg om utvikling av elevenes danning, helhetlig kompetanse, kunnskap om å lære og presentasjon av tverrfaglige tema. Mens prinsipper for skolens praksis handler om tilrettelegging for elevene, læringsmiljø, profesjonsfellesskap og skoleutvikling.

Strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) åpner for en bred involvering i prosessen med utviklingen av nye læreplanene. De anser dette som en viktig faktor for implementeringen og eierskapet til den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.6). De iverksetter første fase, hvor de tverrfaglige temaene og kjerneelementene skal utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.9).

Kapittel 3. Forskningsstrategi

Her presenterer jeg mitt vitenskapelige ståsted, hvordan det fungerer for identifiseringen av mine drøftinger og resultater. Deretter presenterer jeg hvilken undersøkelsesstrategi jeg velger å benytte samt intervju som metode.

Kritisk realisme som vitenskapelig ståsted

Denne masteravhandlingen har et kritisk realistisk perspektiv. Filosofen Roy Bhaskar kom med den første formuleringen av kritisk realisme på 1970 tallet (Alvesson & Shöldberg, 2009, s.39; Buch-Hansen & Nielsen, 2008, s. 7-8; Næss, 2012, s.3). Jeg støtter meg til deres ontologiske perspektiv, nemlig at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår viten og kunnskap om den. Og jeg tar utgangspunkt i det epistemologiske perspektivet, at vår kunnskap, teorier og forestillinger om virkeligheten er sosialt konstruert. Da disse reproduseres og endres over tid, kan vi bare komme med foreløpige teorier. Forskere utdyper begrensede områder av verden, det finnes ingen absolutt fasit av virkeligheten, dermed skaper kritisk realisme et rom for å være kritisk til kunnskap, eksisterende normer, deskriptive og normative verdier både hos oss selv og makthavere. Og gjennom rasjonelle begrunnelser og andre verdsett stille spørsmål ved dem (Alvesson & Shöldberg, 2009, s.39-42; Buch-Hansen & Nielsen, 2008, s.7-105; Næss, 2012, s.4). Kritisk realisme anerkjenner det hermeneutiske og fenomenologiske som grunnleggende for forståelsen og erkjennelsen hos mennesker. Hvem jeg er, mine holdninger og min kompetanse påvirker meg som forsker, det er vanskelig å være objektiv.

Domener

Kritisk realisme deler verden inn i tre domener. Det virkelige domenet som består av underliggende strukturer, mekanismer, potensiale og tilbøyeligheter som forårsaker og utgjør forutsetningen for hendelser og situasjoner. Disse er ikke observerbare, som offentlige dokumenter, fagfeltets historie og forskning, aktuelle samfunnstrekk og uttalelser i media.

Det faktiske domenet inneholder alle hendelser og situasjoner, begivenheter, fenomener, registrert eller ikke, her ligger lærernes praksissituasjon (gjennomførte nivå) som bygger på det tolkede nivået til lærerne.

Det empiriske domenet er gjenstand for forskningen, nemlig forskningsvirkeligheten og har et tema som danner kjerneområdet, her fagbegrep. Det empiriske domenet har jeg satt i en sammenheng med det faktiske- og det virkelige domene, og dermed vil jeg kunne avdekke strukturer og årsaksmekanismer (Alvesson & Shöldberg, 2009, s.39,40; Buch-Hansen & Nielsen, 2008 ; Næss, 2012, s.4,6). Mitt empiriske domene, rammen for undersøkelsen, er analyse av intervju med lærere, hvor de viser deler av sin praksissituasjon fra det faktiske

domenet, som jeg belyser med det virkelige domenet for å avdekke årsaksmekanismene som produserer fenomenet jeg undersøker. Kritiske realisme stiller krav til å identifisere flere ulike årsaksmekanismer (Næss, 2012, s.7).

I kritisk realisme er det ikke bare viktig å forklare situasjoner, fenomener eller begivenheter man finner. Man skal komme med sannsynlige predikasjoner og søke etter mulige løsninger. I åpne eller delvis lukkede systemer, som skolesystemet, kan dette kun forstås som tendenser (Alvesson og Shöldberg, 2009, s.39; Buch-Hansen og Nielsen, 2008, s.26; Næss, 2012, s.14).

Strata

Forskningsvirkeligheten består av ulike strata, eller lag/nivå. Strataene konstrueres forskjellig ut fra ulike forskningsområder. Lave strata er mer lukkede systemer, og kan gjennom en sammenslåing, omtalt som emergens, danne høyere strata. Høyere strata er dermed mer komplekse og foranderlige. Emergens kan skape nye krefter som kan virke tilbake på de lavere strataene, som igjen påvirker de høyere strataene. Med andre ord ulik kunnskap som slås sammen, danner ny kunnskap som påvirker de lavere strataene (Buch-Hansen og Nielsen, 2008; Næss, 2012).

Ta for eksempel Nielsens (2009) fem nivåer, hvor det erfarne nivået, som er et lavere strata, handler om elevenes egne opplevelser og læring ut fra det gjennomførte nivået. Dette påvirkes av lærernes bakenforliggende årsaker som kompetanse, historie, egne erfaringer og tolkning. Som er et høyere og mer komplekst strata. Ser man på vedtatte læreplaner, som påvirkes av ideologier, mange flere ulike aktører og strukturer og mekanismer, er det strata som er mye mer komplekse og påvirker de lavere strataene.

Strukturer, aktører og årsaksmekanismer

Kritisk realismes sterke krav til å belyse virkeligheten blir kritisert gjennom at årsaksmekanismene er usynlige, og begrepene strukturer og mekanismer er brede og diffuse (Alvesson og Shöldberg, 2009, s.46-48). Dette kan jeg være bevisst på. Ved å tydeliggjøre hvordan jeg definerer begrepene, har jeg avgrenset og satt rammer for begrepene, fordi kritisk realisme har ulik betydning avhengig av konteksten den brukes i (Buch-Hansen og Nielsen, 2008, s.8).

Årsaksmekanismer handler om vekselvirkningsforholdet mellom strukturene i det virkelige domenet og aktørene over tid. Dette innebærer ofte ubevisste handlinger, ideer og diskurser. (Alvesson og Shöldberg, 2009, s.42; Buch-Hansen og Nielsen, 2008, s. 25; Næss, 2012, s.4,5). I denne avhandlingen er lærerne aktører som påvirkes av ulike strukturer som for eksempel

normer, lover, organisasjoner som skoler og politiske system. Strukturene er sosialt konstruerte og innebærer også aktørenes holdninger, kunnskapsressurser og deres intersubjektive meningsdannelse. Strukturene og aktørene påvirker hverandre og bidrar til reproduksjon eller transformasjon (endring) av hverandre over tid, de står med andre ord i et dialektisk vekselvirkningsforhold (Buch-Hansen og Nielsen, 2008; Næss, 2012). Strukturene som skapes har påvirkningskrefter utover de aktørene som har skapt strukturen (Næss, 2012, s.5), slik som skolestrukturer og deres åpningstider påvirker elevene og deres familier, bussruter og sjåførene og så videre.

Gjennom å identifisere og forklare strukturene som påvirker aktørene håper jeg å kunne identifisere noen årsaker til hvorfor fenomenet beskrevet innledningsvis er slik det er. Kritisk realisme anerkjenner kompleksiteten som jeg opplever i mitt fagfelt både gjennom ulike strukturer og årsaksmekanismene gjennom struktur /aktørforholdet. Jeg vil prøve å avdekke årsaksmekanismer, her forstått som tendenser, gjennom å identifisere samspillet mellom struktur, aktør og de ulike strukturerne. Jeg vil forsøke å komme med en predikasjon på hvilke sannsynlige betingelser som legger rammer for våre handlinger. Jeg vil åpne for normativ argumentasjon og se om det er slik det bør være, og om mulig komme med konstruktive anbefalinger.

Intervju som metodevalg

Etiske hensyn og kontakt med feltet

Personvernombudet for forskning ved norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, udatert) har ansvaret for å godkjenne om undersøkelser oppfyller krav til personopplysningsloven. Min søknad ble godkjent før jeg starter innsamlingen (Vedlegg 1). Informantene vil bli anonymiserte.

Det vil ikke opplyses om personsensitive opplysninger som navn, skole, sted eller dialekter i mitt arbeid i henhold til retningslinjene fra NSD. Den innsamlede dataen, lydfiler og kodenøkkel og transkriberinger vil lagres på en ekstern harddisk i litt over ett år. Så vil de destrueres og slettes. Det er også andre etiske hensyn å ta når det kommer til intervjuprosessen, men jeg vil gå nærmere inn på de litt senere.

Da prosjektet ble godkjent ringte jeg til ulike barne- og ungdomsskoler for å finne informanter til intervjuene, avtalte tid og sted for intervju ved kontakt. Deretter sendte jeg et informasjonsskriv om formålet ved undersøkelsen og samtykkeerklæring til informantene på mail (Vedlegg 2).

Intervjumetode

Jeg har gjennomført deskriptiv og kvalitativt intervju, for å få frem hva aktørene, heretter omtalt som informanter, opplever og mener innenfor dette temaet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.47-49). Informantene er et strategisk utvalg (Dalland,2010, s.116,163), av ansatte ved skoler på indre-østlandsområdet. Utvalget består av tre personer som underviser i Kunst og håndverk med ulik formell kompetanse i faget, fordi det viser et strategisk utvalg for hva som praktiseres ute i skolen i dag (Lagerstrøm, et.al, 2014; Espeland, et.al, 2011). Grunnen til antallet informanter, var for å gjøre informasjonsmengden håndterlig. Både i forhold til prosjektets tidsramme, samt at intervjuene tok tid å gjennomføre for å gi aktøren tid og mulighet til å reflektere.

Jeg brukte lydopptak, så jeg kunne høre intervjuet flere ganger, for å forsikre meg om at jeg transkriberer mest mulig riktig. Transkriberingen gjorde jeg selv, for å få muligheten til å reflektere underveis i prosessen. Dette støttes av Dallon (2010, s.179).

Kunnskapen produseres sosialt i dialog mellom meg og informantene. Informantene blir påvirket av personen som utfører intervjuet, så jeg har forsøker å være bevisst kroppsspråket mitt. Jeg møter aktørene til intervjuet etter deres ønske, for å gi dem en trygg ramme for intervjuet. Ønsket ikke at intervjupersonen skulle føle ubehag, som kunne påvirke svarene (Kvale og Brinkmann, 2015, s.129). Jeg brukte det Kvale og Brinkmann (2015, s.119) omtaler som «vennskapsmetode» i intervjusituasjonen. Det var viktig at informantene fikk tillit til meg, slik at de ikke holdt tilbake informasjon. Valgte derfor en lav grad av standardisering hvor spørsmålene formuleres under intervjuet, i kombinasjon med lav grad av strukturering, for flyt i intervjuet. Dette gir mulighet for variasjon i svarene hos de ulike informantene (Kvale og Brinkmann, 2015, s.162; Patel og Davidson,1995, s.54,55). Åpne spørsmål krever kunnskap om temaet, noe jeg har ut fra min egen kompetanse og mitt forarbeid som blant annet består av systematisering av fagbegrep (Se neste avsnitt). Jeg har utviklet en intervjuguide (Vedlegg 3) som jeg bruker som utgangspunkt. Individuelle tilpasninger på spørsmålene vil bli utviklet underveis, ettersom jeg tilegner meg ny kunnskap (Kvale og Brinkmann,2015, s.333). Dermed får ikke aktørene de samme spørsmålene, som er årsaken til at intervjuguiden ikke sendes til dem på forhånd.

Systematisering av fagbegrep

For å få et overblikk over hvilke fagbegreper som er i læreplanen, jeg har systematisert og delt dem inn i grupper etter ulike egenskaper (Vedlegg 4). Jeg har valgt å fokusere på 1- 10 trinn

fordi det er der ungdommenes grunnleggende allmenndannelse utvikles, før de velger egne utdanningsretninger på videregående

Jeg har valgt å bruke et tekstbehandlingsprogram, Wordcloud, til å systematisere ordene i læreplanen for å ikke henge meg opp i setninger, får fremstilt ordlister med enkeltordene og antall ganger de kommer opp. Ordene blir systematisert og bindeord og verb som for: for, til, med blir fjernet. Jeg identifiserer fagbegrep og mulige fagbegrep. På de mulige fagbegrepene undersøkes det i hvilken sammenheng ordet er brukt i LK06, siden meningen kan bli borte når ord tas ut av kontekst. Etter at jeg har identifisert fagbegrep, grupperes de etter egenskaper. Enkelte ord havner inn under flere kategorier. Jeg ønsker for ordenens skyld at ikke samme ord opptrer flere ganger, så de plasseres der det anses som mest hensiktsmessig. Gjennom å kategorisere ordene som er brukt i læreplanen sitter jeg igjen med gruppene: Materialer og verktøy, Teknikker og produksjonsmetoder, Produkt, Design, Yrkesutøvere, Historie, Handling, Teori, og til slutt Uklassifisert.

Intervjuprosessen

Intervjuene starter med en kort briefing, og tilrettelegger for eventuelle spørsmål før vi begynner intervjuet. Jeg prøver å motivere aktørene gjennom å klargjøre formålet med intervjuet, samt understreke viktigheten av bidraget, slik som Patel og Davidson (1995, s.55) anbefaler. Jeg velger å støtte meg på Dalland (2007, s.167), Patel og Davidson (1995, s.57) når jeg starter selve intervjuet med bakgrunnsvariabler, som er lette å svare på. For eksempel hvilke trinn de underviser på, hvilken bakgrunnskompetanse de har, og så videre. Deretter går jeg inn på hovedinnholdet. Forskningsintervjuet kan sammenlignes med håndverk, og god intervju praksis handler om å identifisere hvilke ulike teknikker som skal tas i bruk når (Kvale & Brinkmann, 2015, s.85,88). Erfaring gjør at jeg blir flinkere til å komme med oppfølgingsspørsmål. Jeg blir mer oppmerksom på hva som blir sagt, flinkere til å komme med oppfølgingsspørsmål. Jeg mestrer ikke helt å avbryte informanten når de avgir svar som er irrelevante for tema, men blir flinkere til å strukturere intervjuene etterhvert. Ut fra Kvale og Brinkmann (2015) ideer om ulike intervjueteknikker, bruker jeg en del ledende spørsmål både til å verifisere fortolkningen jeg har gjort av informantens svar, altså oppsummeringsspørsmål, eller for å få informanten til å tenke ut fra et nytt perspektiv og se ting på en annen måte. Som Kvale og Brinkmann foreslår (2015, s.160,161), avslutter jeg intervjuet med en kort oppsummering, før jeg åpner opp for andre kommentarer eller spørsmål. Mulige feilkilder i intervjuprosessen ligger i om spørsmålet og svaret tolkes riktig av begge parter. Noen spørsmål blir tydelig misforstått av informantene, når jeg ikke fanger

det opp i intervjuet og rekker å omformulere spørsmålet, velger jeg å se bort fra noen av disse svarene, da det ikke bidrar hensiktsmessig til forskningsspørsmålet.

Transkribering og tolkning og analyse

I følge Kvale og Brinkmann kommuniseres 90% av meninger kommuniseres ikke verbalt (2015, s.126). Kroppsspråket blir ikke med på lydopptaket, vi mister dermed mye kommunikasjon som man kan tolke. Likevel kan stemmeleiet og variasjoner i det fonetiske trykket fremme meningen bak det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, 2015, s.205). Det muntlige språket består av lange setningskjeder, og når det skal transkriberes oppstår en fortolkningsprosess, hvor skal man sette komma og punktum (Kvale & Brinkmann, 2015, 2015, s.212).

I denne intervjusituasjonen har jeg monopol på fortolkningen. Jeg må derfor være bevisst på å respektere informantens integritet og ikke illegge informantens meninger den ikke har. Flertydighet kan oppstå, når aktørens svar kan tolkes på flere måter, eller motsier seg selv. Jeg tenker at det Kvale og Brinkmann (2015, s.97) omtaler som en lojal skriftlig transkripsjon av de muntlige uttalelsene til informantene, handler om å formidle det de sier. Selve transkriberingen er gjort så tett opp til muntlig gjengivelse som mulig.

For å identifisere likheter og ulikheter i meningsstrukturene hos informantene og betydningsrelasjoner som ikke direkte kommer frem i teksten, som Kvale og Brinkmann, (2015, 2015, s.234,241) råder til, sorterer jeg svarene med utgangspunkt i intervjuguiden. Dette bidrar til å identifisere de usynlige strukturene som påvirker informantene, og på den måten finne mulige årsaksmekanismer slik som. Deretter gjennomfører jeg en meningsfortetning i tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s.232), hvor uttalelsene komprimeres for å tydeliggjøre meningsinnholdet og skape bedre tekstflyt i oppgaven. De sitater som jeg velger å bruke, understreker noe som er viktig å formidle. Sitatene er omgjort og gjengitt i lesbar, skriftlig form, hvor tenkelyder og ord og dialekt fjernes. Jeg har, slik som Kvale og Brinkmann (2015, s.308) anbefaler, utviklet et eget symbolsystem som viser pauser, utelatelser, henvisning til tema, ord som representerer noe etc.

Kapittel 4: Intervju

Om aktørene og symbolsystem

Informantene har fått tildelt navn som henviser til deres formelle kompetanse.

LA30+ underviser i Kunst og håndverk på 8. trinn. Svenne- og mesterbrev innen et praktisk estetisk fag fra 80 tallet, derav pluss i navnet. Lærerskolen fullført på begynnelsen av 90 tallet med halvårsenhet tilsvarende 30 studiepoeng i Kunst og håndverk.

LB75 underviser i Kunst og Håndverk på 7.trinn. Lærerskolen fullført på 80 tallet med tilsvarende 45 studiepoeng i kunst og håndverk. Videreutdanning i religion og estetikk på 30 studiepoeng på 2000 tallet.

LC0 underviser i Kunst og håndverk på 10.trinn, fullførte lærerutdanning på 2000 tallet. Ingen formell kompetanse i kunst og håndverk.

Symbolsystemet

- «Det (skolen).» Henvisning til tema. Det som er i parentes er for å gi en utfyllende forståelse av hva personen snakker om.
- «...» (tre prikker uten klammer) Personen som snakker avbrytes
- «(...)» (tre prikker med klammer) Sitatet er kuttet ned og deler av setningen har blitt fjernet for å få frem det meningsbærende i setningen.

Refleksjon rundt dagens praksis

Fagbegrep i undervisning

Jeg begynner med å spørre informantene om hvilke fagbegreper de bruker i undervisningen.

Da kommer det frem at LA30+ har elevene kun i et arkitektkurs. Det er lagt opp til at av fire grupper fra 8. trinn ruller mellom fire ulike «kurs». LA30+ snakker om begrepet perspektiv, og at det fokuseres litt på matematiske begreper som firkant, rektangel, parallelogram og sirkler, men at det ikke brukes mye tid på. Senere i intervjuet, når LA30+ snakker om perspektivtegning og «... hvordan får du en balkong til å stikke ute av en vegg» brukes heller ikke begreper som tredimensjonal, romfølelse, men bruker begrepet volum senere i intervjuet. Jeg spør LA30+ om det er fagbegrep fra mesterbrevbakgrunnen man kan bruke i forhold til LK06. LA30+ identifiserer at det er fellestrekk mellom arkitektur og masterbrevbakgrunnen, men klarer ikke å identifisere begrepene.

LB75 bruker fagbegrep ut fra de målene de jobber etter og nevner design, teknologi, bildeforståelse, lys, farge skygger og perspektiv. Det påpekes at noen går jo igjen hvert år. På spørsmål om hvilke begreper de bruker igjen i 5, 6 og 7 svares det: «Jeg tenker jo at det med

kunstforståelse er jo noe du bruker på flere (trinn) (...) man bruker begrepene for å forstå hvordan kunstnerne jobber, men også når de skal designe noe selv.» Begrepene som nevnes er design, funksjon, dekorasjon, og at det stilles ulike krav til ulike trinn.

LC0 er veldig usikker på hva jeg mener med fagbegrep, men er veldig opptatt av å fortelle om kompetansemålene, og forteller om halvårsoppgaver som tar for seg mange av målene fordi de akkurat har oppdaget at det var mange de ikke var innom. LC0 snakker mye om det digitale. Elevene skal bruke et fotoredigeringsprogram, og forklarer at dataprogrammet elevene arbeider med er mye å sette seg inn i, både for elevene og lærerne. På spørsmål om de bruker fargeteori kommer det frem:

LC0: De (10. trinn) hadde det i 8. Så det hopper vi på en måte fort over. Det kan godt hende vi må ta litt om det når de skal i gang med å male og blande, for da er det mange som har glemt alt dette med primær og sekundærfargene (...)

Deretter dreier samtalene seg over om de bruker begrepene bevisst, og hvordan de legger opp til at elevene skal lære begrepene. LA30+ vet ikke hvor bevisst begrepene brukes, men forteller om opplevelser hvor elever ikke kan begreper LA30+ tenker er litt selvsagte, som da må forklares.

LA30+ utdyper videre: Jeg skal jo ikke utdanne arkitekter da, selvfølgelig. Vi skal jo liksom tenke sånn generell oppbygning av kompetanse. Så det blir jo mer den generelle delen. Da tenker jeg innenfor praktisk anvendt matematikk.

Jeg spør: Da tenker du at de begrepene er noe de skal ha med seg ...

LA30+: Ja, som de har nytte av breiere enn det smale faget jeg underviser i. Nå har vi satsning her på huset, vi har regning i alle fag, lesing og skriving.

LA30+ og skolen er veldig opptatt av de grunnleggende ferdighetene i alle fag, både internt og i samarbeid med en høyskole. Men kommer likevel ikke med konkrete fagbegreper bortsett fra perspektiv. Perspektiv fremheves som et viktig begrep elevene må lære. Både 1 og 2 punkts perspektiv, som skal læres gjennom tavleundervisning, muntlige forklaringer, kontrollspørsmål og eget skapende arbeid. Men det er ikke noe direkte begrepsarbeid ut over dette. LA30+ gjentar ordet perspektiv flere ganger, men snakker ikke om ulike former for linjeretninger, diagonale, parallelle, horisontale, vertikale. LB75 forteller at det er noen begreper de bevisst ønsker at elevene skal lære, som målestokk, og uttrykker at det er begreper fra Matematikk som man knytter inn i Kunst og håndverk.

LB75: Så er det jo det å ha (et) tema. Hvor du tenker du kan utnytte kunnskapen på, som de skal ha i et annet fag. Så trekker du det inn fordi de trenger det jo praktisk. Matematikken er jo teoretisk, men det er jo i det praktiske livet du trenger matematikken.

Ved spørsmål om det brukes noen begreper som er unike for vårt fag begynner LB75 å snakke om kunstforståelse og design. Begrepene kommer frem gjennom samtale med elevene om hva de ser, hovedmotiv, plassering, valg av motivteknikker som er brukt og linebruk.

LB75: ... det at elevene får snakke om hva de ser, får dem ikke til å legge merke til alt som er på et bilde eller fotografi (...) det(samtalen) gjør at de begynner å kanskje se på virkemidler. Men at du da må få de til å se grundig. Ja, det er ikke bare sånn at de finner den tingen, eller hvordan det lyser, men at de må se.

Jeg spør: Nå sa du virkemidler, er det et ord du ville presentert for elevene dine?

LB75: Ja, for det snakker man om i norsk: Hvilke virkemidler bruker du? Det er noe de er vant med.

LB75 ser overføringsverdi til både billedkunst og skulpturer, to- og tredimensjonale arbeider. Senere i intervjuet kommer det frem at LB75 ikke er bevisst på begrepene under veiledningene, så fremt så det ikke er noe spesifikt de arbeider med, for eksempel slagskygge.

Jeg spør: Ja, for da har dere liksom satt de begrepene slagskygge, egenskygge og lys inn i en kontekst og da er det mye lettere å være fokusert på de begrepene ...

LB75: Ja det er det. (...) klart at elevene kan bruke noen av de begrepene, de virkemidlene, kanskje uten å snakke om det. Det er ikke sikkert du da kommenterer det overfor dem.

Det kommer frem at LC0 og kollegaen (som ifølge LC0 har minst 30 studiepoeng i Kunst og håndverk) ikke bruker fagbegrep bevisst. Det påpekes at de burde snakket mer om hva de synes er pent og riktig, hva som er bra nok, og hva de legger vekt på. LC0 tror mye av dette ligger i manglende kompetanse i faget, støtter seg på kollegaen som oppfattes som mer bevisst og tryggere på vurdering «etter boka». Det er altså ikke samarbeid rundt begreper som skal brukes rundt elevene. Elevene arbeider digitalt med en «selfie» som skal bearbeides digitalt og overføres på lerret. Når jeg spør LC0 om det er fokus på fagbegrep i forhold til komposisjon når elevene arbeider med oppgaven blir svaret:

LC0: Nei, det det er jo mange virkemidler man kan bruke på det programmet. Du kan sette kontraster, for eksempel. Det er ulike lag for redigering, det er blyantfunksjon, penselfunksjon og så videre. (...) De kan

jo legge inn noen siffer og sånt, for å få frem skygger og kontraster, hvitt i forhold til svart.

LC0 bruker ikke ord som proporsjoner og portrett når elevenes manglende tegnekunnskaper kommer opp vedrørende «selfien».

Tid og relasjonsbygging

LC0 uttrykte et ønske om flere delingstimer, og mindre antall elever i klassen, eller flere lærere. Mens vi snakker om den digitale oppgaven forklarer LC0: «Vi går ikke så dypt inn i det, for at det tar så lang tid» LC0 mener at bruk av fagbegreper under tilbakemeldinger til elever, påvirkes av hva man gir tilbakemelding på og om man kjenner eleven godt: «Jeg føler du må kjenne eleven godt da, for å gi gode tilbakemeldinger i Kunst og håndverk. For det er klart at det er ikke alle som jeg kan si, fokuser på kontrastene dine til»

LA30+ tar også opp tidsperspektivet:

I en ideell verden så hadde vi hatt mye mer og mye lengre arkitekturkurs. Men dette her er jo bare en bitteliten smakebit, så det er så lite så jeg må være veldig nøye med hva jeg bruker den tiden på. Så, det å diskutere i gruppa, det har jeg nok veldig blandet erfaringer med fordi det blir veldig ofte veldig støyete, også er det veldig mange av de samme som da bruker fryktelig mye taletid. Det er også noen som blir veldig plassert ut på sida, og det syns jeg blir helt feil. Jeg åpner ikke så mye for å diskutere i klassen. For det første så er jeg timelærer, så jeg kjenner dem ikke så godt. Og da er vi mer på (det) at - Her skal vi gjøre noe fram til et produkt. Vi skal også vurdere det (produktet). Det skal karaktersettes i løpet av forholdsvis kort tid. Vi har ingen tid å miste.

Det kommer også frem at LA30+ kunne utført et årskurs for elevene i arkitektur, men på grunn av tiden til rådighet så hopper de lett over mange av kompetansemålene. LB75 føler som tidligere nevnt at samtalen er en viktig metode for å få elevene til å reflektere og lære begrep og teorien bak. Siden LB75 arbeider på barnetrinnet, er det interessant å høre hva LB75 tenker om å sette inn faglærer i Kunst og håndverk fra første trinnet. LB75 ønsker minst mulig antall lærere i de lavere trinnene og bruker uro og relasjon som et argument for at man ikke skal gjøre det. LB75 er usikker på hvordan læreren i Kunst og håndverk skal mestre å bygge relasjoner, samt å ha kontroll på klassen. Fjerde eller femte trinn blir foreslått som et godt tidspunkt å introdusere faglærer på fordi, man der bør ha større krav til kompetanse, men forklarer at kompetansekravet kan bli vanskelig.

LB75: ... slik som lærerutdanningen er nå, så er det veldig få som blir utdanna med kunst og håndverk(kompetanse). Mange av de yngre, fra 25 år

og nedover, har veldig liten erfaring. Så de kan ikke støtte seg på det praktiske heller. De har tegnet, men de kan lite. De har hatt det på skolen når de gikk i grunnskolen, men de føler ikke at de har kompetanse til å undervise i det. Så det kan godt hende at vi vil ende opp med å måtte ansette faglærere. Men de fleste vil jo ha full jobb (...) for vi deler jo timene fra femte til syvende med to lærere. Da krever det og at vi bruker flere delingstimer på det.

Trivselsaspektet

Det kommer frem i alle intervjuene at kunst og håndverksfaget er en arena for trivsel og motivasjon. LC0 forteller at elevene liker faget:

... de dagene de har Kunst og håndverk, så sier de at det er mye lettere å komme igjennom de andre fagene. Så det at de får kjenne på sin egen kreativitet og fantasi og skape noe, det er jo kjempeviktig, at ikke skolen blir sånn tørr, og du får ikke velge noe ...

LB75: (...) for man ser jo at elevene trives. De som kan slite teoretisk og faglig trives jo veldig godt i det praktiske, så derfor er vi litt opptatt av at det må ikke bli for mye teori. De må få jobbe praktisk, de må liksom ha teori, så må de få utføre noe (...) at de kan få vist frem en annen side av seg.

Rammefaktorer for bruk av fagbegrep

Jeg dreier samtalen over på hvilke rammefaktorer man har for å kunne bruke fagbegreper, og LA30+ er veldig tydelig på at det ikke er tid til det i andre settinger enn undervisning, særlig ikke på foreldremøter. På spørsmål om hvilke fag det snakkes om på foreldremøtene blir svaret: «Hvilke fag det er som blir snakket om? Nei, det er jo disse her sentrale. Det blir lesing, regning, skriving, litt digitale ferdigheter. Og digitale ferdigheter er jo hvordan man bruker fronter i praksis.» Videre tar LA30+ tar opp at teknologi endrer rammevilkårene for undervisningen i Kunst og håndverk, og det kommer frem at den teknologiske utviklingen går fort, som resulterer i at ting må gjøres på nye måter. LA30+ beskriver at det var lettere og raskere å gjenta og improvisere med kritt og tavle fremfor de digitale tavlene. Forteller at det finnes ressurser på Utdanningsdirektoratets nettsider og utdanning.no, men at det er vanskelig å finne tid til å bruke de ressursene.

LB75 forklarer at de er to lærere som samarbeider om å lage årsplan med kompetansemål og delmål, men sier at den faglige drøftingen ikke er prioritert. Videre forteller LB75 om sin erfaring med Utdanningsdirektoratets nettsider, hvor LB75 ble oppmerksom på at flere ulike kompetansemål kunne settes sammen i en oppgave, selv om de lå under ulike

hovedområder. LB75: «... da kan vi koble inn noe av det vi ser som er teori, inn i det praktiske arbeidet. For å heve arbeidet til elevene.»

LC0 repeterer at de ikke er særlig bevisste på at de skal få inn så mye fagbegrep. Begynner å snakke om selvvalgte oppgaver etter jul, hvor elevene skal kjenne på hva de har lyst til å gjøre. At det har større fokus enn hva lærerne skal gjøre og si. De har forandret litt oppgaven nå, fordi de følte de måtte få inn mer av kompetansemålene.

Læreplanen Begrepsbruk i LK06

Videre stiller jeg spørsmål om de føler de får nok hjelp fra læreplanen, om de synes det er nok fagbegrep i LK06 og om de bruker kompetansemålene og fagets formål. LA30+ tenker det er mer enn nok fagbegrep i LK06, særlig med tanke på at de er tolv år gamle. Når jeg påpeker at kompetansemålene går opp til 10 trinn kommer det frem at dette er de ferdige med på 8. trinn kommer det frem:

LA30+: Dette gjør vi oss ferdige med på åttende (trinn) Det er riktig nok måla på tiende (trinn) men vi er nødt (til å være ferdige med dem) for fordi vi skal ha film. Vi skal ha masse andre ting deretter. Her er de ferdige med det, før jul i åttende er de ferdige med det.

På spørsmål om vi skulle hatt mer føringer i læreplanen blir svaret:

LA30+: Nei, jeg tror ikke nødvendigvis at sånn veldig detaljert oppskrift er så mye bedre. Om det står der, og du ikke har noe forhold til det, så kan du ramse opp en hel haug med ord som ikke sier noe til den som foreleser eller underviser. Eller elevene noe. Jeg tenker at det er bedre at de da lærer noe som er ordentlig og som de da på en måte kan huske da når de går på videregående eller seinere.

LC0 har ikke tenkt særlig over begrepsbruk i LK06, men kommer med noen refleksjoner.

LC0: Jeg syns nok at den(Læreplanen) er grei som den er. Fordi, som jeg sa i sted, man vil gjerne bruke sine sterke sider, ikke sant (...) Og at det er greit så lenge de gjør det som står der (i læreplanen), så kan man liksom tolke det litt som vi vil selv. Føler jeg, i hvert fall. Vi må jo lage lokale læreplaner nå i alle fag. Og da kommer det vel i kunst og håndverksfaget også (...) vi er liksom sterke i hver vår ting. Så da syns vi det er greit å bruke der, å lage mål etter hva vi føler vi kan bidra med da, på en positiv måte.

LB75 synes ikke læreplanen stimulerer til å tenke begrepsbruk, oppfatter kompetansemålene som veldig runde og vide. LB75 føler at helheten på tvers av fagene var tydeligere i L97, enn i LK06. At ulike kunstepoker hang sammen med KRL (som det da het), musikk og samfunnsfag. Målet var å gi elevene et overblikk og forståelse av sammenhengen. Uttrykker ønske etter noe mer konkret, og drar frem L97 som et eksempel, og forklarer at det kunne

vært til hjelp for de med manglende formell kompetanse i faget. Da spør jeg om hvordan de som ikke har formell kompetanse skal forstå fagbegrep i læreplanen, og om ulik kompetanse påvirker hvordan vi tolker fagbegrep i læringsplanene

LB75: Men det finnes jo, altså, det finnes jo lærebøker. Men det har ikke kommet noe de siste årene, så det er jo veldig få. Men vi har noen her som da forklarer begrep og har undervisningsopplegg som forklarer det. Og på Udir, (Utdanningsdirektoratets nettsider) under kunst og håndverk, der ligger det eksempler på undervisningsopplegg. Men jeg tror faktisk ikke de forklarer begrepene. Nei, så hvis lærerne ikke forstår det kan det bli vanskelig. Det slo meg nå.

Jeg spør: Ja, når man har en kompetanse, så tar men det litt som en selvfølge, enn man gjør om man ikke har kompetanse. Man skjønner kanskje ikke hva som ligger bak begrepet da? ...

LB75 avbryter bekreftende: Ja! Ja!

Det fremkommer at fagets formål leses når LB75 lager årsplan, men brukes ikke underveis. Det blir påpekt at det er noe de arbeider med i forhold andre fag, og at man egentlig burde gjøre det i Kunst og håndverk også. Fordi fagets formål er det som styrer gjennomføringen av kompetansemålene. Når jeg spør om formålene kan bli litt borte når man arbeider med kompetansemålene svarer LB75:

LB75: Ja, det tror jeg. Det kan bli litt, du gav meg en påminnelse her vi sitter. For det har jo noe med hva det er du vektlegger (...) Jeg ønsker jo at de kan være mer praktisk (...) jeg tror ikke det er framhevet noe særlig I fagets formål. For elevene trenger jo det praktiske. De kan så lite nå i forhold til det det var før.

Elevenes Rammebetingelser:

LB75 forteller om manglende motorisk og praktisk erfaring, at elevene før hadde erfaring med å spikre, strikke, sy på symaskin. «Så man må begynne på et så lavt nivå, og det krever så mye mer tid. Fordi de krever, de trenger det grunnleggende.» Det kommer også frem at læreplanen ikke har fulgt med i utviklingen med tanke på timene elevene har Kunst og håndverk, og deres praktiske erfaring hjemmefra.

LB75: Nei der har de ikke fulgt med ut fra behovet til elevene. Men man har jo fått inn digital kunnskap, inn i læreplanen. Animasjon, og klart at det der er det jo noe som elevene mestrer godt. (...) Du har noen elever som kan det godt, som driver med det på fritiden.

Jeg spør: Ja, for det er noe de kanskje har hjemme?

LB75: Ja, det bruker de. Så det er jo andre områder de mestrer.

Kan ordlyden i LK06 påvirke fagets status?

LB75 tror at fagets status påvirkes av skoleledelsens prioriteringer, hvilke fag som vektlegges hvilket syn de har på faget og på læringen til elevene. LC0 tenker ordlyden i LK06 ikke har så mye å si, og har følelsen av at Kunst og håndverk ikke er så farlig. Forklarer at på skolen er det bare 3-4 som ser viktigheten av faget.

LC0: Samtidig så er jo Kunst og håndverk et av de fagene som de (kollegaene) setter størst pris på når vi skal ha åpen skole eller når vi skal vise fram noe. Så har vi jo begynt å ha sånn kunst og håndverksutstilling til jul, og det får vi jo så mye skryt for. Av de andre, så det er et veldig viktig fag når det kommer til å vise fram.

LC0 utbroderer om kollegaenes holdninger: «Jeg vet jo det er flere av de lærerne som sier det er et sånt tullefag; - Skulle kutta det, og musikk og valgfag også. Da kjenner jo jeg, som brenner for de estetiske fagene at det er helt latterlig å si.»

Senere i intervjuet forteller LC0 om problemet med fulle klasser, og at faget ansees som enkelt å ta bort assistenten fra, i tillegg til å hente ut elever fra.

Jeg spør: Når kan man liksom vise det faget, som du sier at dere er fire lærere som brenner for, men så ser ikke de andre helt verdien. Kanskje litt bruk av fagbegrep kan være med på å ...?

LC0: Det kan godt hende det (...) Mange lærere sier -Ja, jeg kommer og tar ut han i den timen jeg, for å ta et framlegg for meg. (...) Eller -Kan jeg gi tilbakemeldinger på gymmen i Kunst og håndverk (timen). -Jeg bare tar dem ut, jeg. (...) Det er liksom et sånt fag det bare er greit å komme innom å forstyrre, i forhold til andre (fag), og det er jo litt interessant da. Hvorfor er det sånt? (...) Men det er jo ikke noe bedre å bli forstyrret i en maleprosess enn et mattestykke ...

Fremtidsperspektiv

Kunnskapsnivå i en ideell verden

Jeg spør informantene hva de mener elevene, i en ideell verden, burde kunne når de begynner på ungdomskolen, og hvilke fagbegrep burde de ha med seg. LA30+ synes de fire barneskolene de tar inn fra, jobber bra. Har aldri tenkt at elevene kan for lite. LB75 forteller at det ikke er noe samarbeid med ungdomskolen i Kunst og håndverk, men at det etableres i norsk, matte og engelsk med fokus på hva ungdomskolen forventer og hvilket grunnlag elevene skal være på. Dette kommer også frem hos LC0. LB75 forteller at noen elever får begrepene med seg, mens andre ikke, og at man må legge et grunnlag og bygge på, men samtidig repetere, også på ungdomskolen. Når jeg påpeker at repetisjon er viktig i alle fag, forklarer LB75 at det kan være mer utfordrende for ungdomsskolelærere, fordi elevene

kommer dit med ulikt kunnskapsgrunnlag. Særlig når kompetansemålene er åpne. LB75 etterlyser nye bøker og undervisningsopplegg i Kunst og håndverk.

LC0 nevner farger og perspektivtegning. Farge begrunnes med at det går igjen hele tiden, særlig siden de ofte blander farger ut fra primærfarger, og grunnleggende kunnskap om dette kan påvirke tidsperspektivet i undervisningen. Kunst og håndverk fremmes som et travelt fag. Perspektivtegning begrunnes med at det ikke er så veldig vanskelig og at elevene blir så glade når de mestrer det så raskt, og at matte kan trekkes inn, noe LA30+ bekrefter i sine uttalelser.

Dannelsesperspektivet

Jeg snakker med aktørene om at ungdomskolen er for mange, den siste erfaringen elevene har med Kunst og håndverk før de blir voksne. Så spør jeg aktørene hva de tenker elevene burde de ha med seg inn i det voksne livet? LA30+ forklarer at det er viktige at de kan begreper og uttrykk, men klarer ikke å identifisere disse. Virker usikker på fagbegrep og hvilke det er viktige at elevene får med seg videre. LC0 snakker om å klare å argumentere for sin smak, og forstå hva som ligger bak praktisk arbeid gjennom å selv erfare utvikle respekt for praktisk arbeid. Når vi snakker om hvilken kunnskap folk generelt har, og perspektivet som medskapende samfunnsaktør, så kommer det frem:

LA30+: Ja, og da må du ha en allmennkunnskap som da går på litt videre enn ... (avbryter seg selv). Du skal ikke bli arkitekt, selvfølgelig, men du skal på en måte skjønne. Du skal kommunisere med fagfolk. Sånn at du prater noenlunde samme språk. Det er jo et mål.

LC0: Når du sier det sånn, så tenker jeg at vi har en liten jobb å gjøre der ja. Fordi vi tenker jo ikke noe lengre vi. Vi ser jo bare på talentene (til elevene), så tenker vi -Du burde jo gå, hva heter det ... Kunst og design på videregående, for du er jo så flink til det. Vi tenker nok ikke at det er lurt å kunne sånne begreper fordi det kan hende du skal jobbe med det. Det tror jeg ikke vi er bevisst på i det hele tatt.

LC0 poengterer at dette kan være gode argumenter for å få andre lærere rundt henne til å identifisere faget som viktig.

Kjernebegrep

Jeg forteller informantene om hva som står i Meld. St. 28 (2016, s.29) om fagfornyelse. At fagene skal finne sine kjernebegrep, begrep som skal begrunne fagets plass. Og jeg spør hvilke begrep de mener er fagets kjernebegrep og hvorfor? Her velger jeg å bruke ordlistene jeg har fremstilt under systematisering av fagbegrep, for å tilrettelegge for en dialog, siden spørsmålet kan være litt direkte.

Jeg viser listene mine til LA30+, som identifiserer ordet virkemidler, og knytter de til arbeid med film på 10. trinn. Han synes flere av begrepene som linjer, diagonale, bevegelse, rytme er veldig kjente og knytter de til kunsthistorie. Vi snakker om stilretninger og epoker som nevnes i LK06, men LA30+ er ikke interessert i å tilføre andre epoker/stilretninger, og foreslår heller mer dybde. LB75 kommer med begrepene design, funksjon, bruksfunksjon før jeg viser frem listene mine. Etter at listene er presentert resonerer LB75:

LB75: Ja, nytteprodukt, bruksfunksjon, altså krav, bruksform kravspesifikasjoner. Mye av disse her er jo viktige for at de skal bli bevisst på de tingene de kjøper i forhold til bruk og kast. At de kan ha en bevisst holdning at når de velger noe. Hvilken bruk skal det ha, hva er det som de synes er en god form. Eller hvorfor liker de det de kan velge? Hvilken kvalitet er det og hvor holdbar er den

Når jeg spør om hvilke begrep som er overførbare på tvers av materialområde i Kunst og håndverk, altså kjernebegrepene, svarer LB75: «Ja, det er det jo. Fargebruk, lys, skygge, linjer, perspektiv, plassering i bildet. Det er jo akkurat hva slags begreper (Som er overførbare) (...) jeg bruker de jo mer sånn praktisk.»

LB75 begynner å reflektere over hvordan man kan få elevene til å lære disse begrepene. Forteller at i naturfag lager elevene en ordbank, og foreslår det som en mulighet i Kunst og håndverk. Elevene skriver ordet, og forklarer med enkle ord hva det betyr. Noen elever trenger mer tid til å jobbe med begreper for at det skal sitte, og stiller spørsmål ved hvor mye som skal være teori og hvor mye de skal få lov til å gjøre ting selv. LC0 oppfatter mange fag som stramme, og at «Norge skal bli bedre i matte», og mener vi tar bort det kreative ved å ikke la ungene skape noe de har lyst til og er fornøyd med. Når LC0 introduseres for begrepslistene kommer det frem at de bruker noen av ordene i oppgavetekstene. Men at mye er ivaretatt av valgfaget design og redesign. Og jeg spør om de forklarer betydningen av begrepene de bruker, er svaret at det kommer litt an på. Det kan virke som om de forklarer noen begrep, men at det ikke er noe konsekvent fokus på bruk av begrep. LC0 påpeker at det er mange store ord i ordlistene, og at man skal være bevisst på hva man bruker tiden på.

Å dele faget

Jeg forklarer informantene at Kunnskapsdepartementet gjennom Meld. St.28 (2016) foreslår å dele faget i to deler, en med vekt på kunst og estetikk og en med vekt på praktisk håndverk. Elevene skal da som 13 åringer velge en fordypning. Da spør jeg om de tror denne delingen vil styrke eller svekke faget.

Alle tre lærerne er skeptiske til deling i faget. LB75 tror at Kunst og estetikk fort kan bli et veldig teoritungt fag siden estetikk er mye teori. Forklarer at det praktiske arbeidet og kunstforståelsen henger tett sammen. LA30+ uttrykker en skepsis mot at faget kan bli mer teoretisk og går inn på det økonomiske aspektet, at det er lettere for skolen å gjøre faget mer teoretisk for å dekke andre kostnader, med resultatet at Kunst og estetikk blir et veldig teoretisk fag som «de flinke elevene» tar. Praktisk håndverk kan fort bli et lettvekterfag. LA30+: «Det (praktisk håndverk) har jo selvfølgelig noe med design, mål og form å gjøre. Men allikevel så blir det fort sånn - Ha det gøy med hammer og spiker».

LA30+ og LC0 synes det er for tidlig for 13 åringer og skulle ta et slikt valg, og det kommer frem at foreldrene, med deres utdanning og holdninger kan påvirke hvilket av de to fagene man velger. LA30+ oppfatter at foreldrene ofte ønsker ungene inn på studiespesialiserende, og at praktisk håndverk kan være noe de vil assosiere med yrkesfaglig. LC0 tror at foreldre med høyere utdanning vil få barna til å velge Kunst og estetikk, og at inndelingen vil påvirke klaseskille.

LC0 poengterer at om inndelingen resulterer i mindre grupper, kan det være noe positivt i det. Både LA30+ og LC0 frykter at resultatet blir kjønnsinndeling, ut fra allerede erfaringer med Arbeidslivsfag og språkfag. Samtidig påpeker de at det kan bli en skjevfordeling av antall elever på de ulike fagene. De er også bekymret for et skille mellom teoretisk sterke og svake elever. LA30+ understreker hvor viktig det er av at elevene får det samme tilbudet, og at teoretisk sterke og svake kan arbeide med det samme i samme rom, fordi det gir en læring på tvers. At både lavtfungerende og normalfungerende skal kunne omgås, og hvordan Kunst og håndverk kan fungere som en arena for menneskeverdet, at de er i samme klasserom, og at alle får hjelp fra læreren.

Kapittel 5: Årsaksmekanismer og normativ argumentasjon

Med utgangspunkt i intervjuene vil jeg gjennom drøfting søke mulige årsaksmekanismer på grunnlag av det som har fremkommet i intervjuene, ved å belyse dem gjennom utvalget til det virkelige domenet. Jeg vil også drøfte tendensene, hva som kan gjøres annerledes, og hvorfor det eventuelt bør endres.

Fagbegrep og kompetanse

LC0 formidler en usikkerhet rundt begrepsbruk, og det er tydelige mangler på kompetanse når ord som proporsjoner og portrett ikke brukes for å beskrive elevenes manglende kompetanse. Jeg opplever det som om LC0 er en av forkjempere for faget vårt, men mangler kompetanse til å sette fokus på fagets didaktiske dimensjon, og da særlig nytteverdien, fagets hvorfor. Manglende kompetanse gjør at LC0 støtter seg på kollegaen, som tilsynelatende har formell kompetanse i faget. Likevel fremmes et fokus på talent og hva elevene har lyst til å gjøre, i stedet for hva elevene bør lære mer om. Vi vet ikke med sikkerhet hvilken formell kompetanse kollegaen har, det kan være manglende formell kompetanse der også.

LA30+ bruker lite fagbegreper når det snakkes om hvilke begrep som brukes. Noen av årsakene til dette kan være fordi den formelle kompetansen på 30 studiepoeng er over tjue år gammel. Selv om LA30+ har en yrkesfaglig bakgrunn innen et praktisk-estetisk fag, er den didaktiske overføringsverdien lite synlig. Det er ikke gitt at man er den bevisst, den didaktiske overføringsverdien, selv om man har 30 studiepoeng i Kunst og håndverk fra lærerutdanningen. Vi finner også en flertydighet i LA30+'s holdning til faget. På den ene siden orker ikke LA30+ oppsøke nettressurser som Utdanningsdirektoratets nettsider, LA30+ oppfatter det som tidkrevende. På den andre siden påpeker LA30+ senere at lærernes lidenskap for faget er viktig for undervisningen. Andre årsaker til at LA30+ bruker lite begreper kan også være at LA30+ kun har arkitekturkurset med 8 trinn. Dermed kan fokuset hovedsakelig dreie seg om begrep som står i kompetansemålene under arkitektur i læreplanen, og ikke faget som helhetlig på tvers av de fire hovedområdene. Slik som LB75 ble oppmerksom på gjennom Utdanningsdirektoratets nettsider, at flere ulike kompetansemål kunne settes sammen i en oppgave.

LB75 er tydeligere på sitt begrepsbruk. Til tross for eldre grunnutdanning kan man tro at den nyere etterutdanningen er en påvirkningsfaktor for bevisstgjøring. Siden det blir brukt tid på å oppsøke nettressurser viser LB75's holdning, interesse for å lære mer om faget. LB75 reflekterer også over fremtidsperspektivet, både med tanke på miljøet og det visuelle samfunnet elevene lever i. Dette fokuset kom ikke frem hos de andre lærerne, selv om de

medgir at faget har elementer som er viktige for livslang læring. Dette går jo på LK06's ideologiske nivå og opplæringslovens fokus på at vi skal utdanne miljøbevisste samfunnsborgere i en global verden (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Oppsøking av nettressurser til innhenting av faglig informasjon ser ut til å henge sammen med informantenes holdning og kompetanse i faget. Men om det er informantenes holdning til faget, mengde formell kompetanse eller etterutdanning som er utløsende faktor er vanskelig å si. Jeg tenker det er et vekselvirkningsforhold her. Men holdning til faget kan påvirkes av etterutdanning, siden LA30+ ikke oppsøkte nettressurser, selv med en formell kompetanse. Lærernes holdninger til faget er jo viktig, som LA30+ selv påpeker. De samme tendensene kan man se når det kommer til repetisjon av fagstoff og elevens læring, som jeg har vært inne på tidligere, hvor LB75 er bevisst på viktigheten av repetisjon med en sammenhengende progresjon. Dette kan ha en årsaksforklaring i utformingen av læreplanens LK06, hvor kompetansemålene strekker seg over flere år. Lærerens holdninger, nyere etterutdanning, samt mengde formell kompetanse kan bidra til bedre begrepsutvikling og læring hos elevene. Her ser vi at det er en sammenheng mellom faglige prioriteringer og formell kompetanse hos læreren, noe som også kommer frem i *Skolefagundersøkelsen* (Espeland et. al. 2011).

Motsetningsforholdet mellom teori og praksis.

Alle lærerne anerkjenner at det er viktig at elevene kan mestre et fagspråk i Kunst og håndverk, fordi det er viktig å ha en felles plattform å kommunisere på. Likevel er det vanskelig for dem å identifisere hvilke begreper og kunnskap elevene bør ha med seg inn i voksenlivet. Den anerkjennes hos både LA30+ og LB75, men hos LC0 fremstår nytteverdien som en ahaopplevelse. Her kan det tenkes at informantenes formelle kompetanse spiller en rolle.

LA30+ knytter flere av begrepene i ordlistene til kunsthistorie, men ikke til arkitektur. Dette er litt rart siden perspektiv er bærer av flere av disse begrepene som diagonale, vertikale og horisontale. En årsaksforklaring kan være at fordi fagbegrepene rommer teori, og kunsthistorie fremmes som teoretisk, plasseres disse i samme bås. Bruk av perspektiv oppfattes imidlertid som noe mer praktisk. Samtidig uttrykker LA30+ at produktfokus blir prioritert fremfor å danne et godt fagspråk

LB75 identifiserer flere av disse begrepene, og uttrykker at de brukes mer praktisk. LB75 foreslår en ordbank, og stiller spørsmål ved hvor mye av faget vårt skal være teori, og hvor mye skal være praktisk. Her kan vi se en flertydighet hos LB75, som ser sammenheng mellom

teori og praksis, men samtidig stiller seg kritisk til det teoretiske aspektet ved begrepene. Fagbegrepene fremmes som teoretiske av aktørene, og ansees som en motsetning til det praktiske arbeidet. Denne oppfatningen fremkommer også i *Skolefagundersøkelsen*, hvor den praktiske delen oppfattes som en aktivitet uten kunnskaps og ferdighetsmål, som igjen stiller lavere krav til kunnskapsbehov i faget (Espeland et. al. 2011). Talentfokuset og motsetningsforholdet mellom kreativitet og kunnskap hos LC0 ser ut til å underbygge dette. Vi ser tendensene til skillet mellom hodet og hånd, som Tesfaye (2015, s.17) forklarer kan hindre elevene å tenke nytt og kreativt. Det er tilsynelatende bare en av aktørene, LB75, som identifiserer sammenhengen mellom å skjønne hva andre bruker av teknikker og teorier, for så å bruke dem selv. Begreper er jo teori som skal kunne anvendes i praksis, jeg ser ikke nødvendigvis en motsetning der. Jeg tror at det er gjennom praktisk utførelse man lærer teorien. En ordbank i Kunst og håndverk, som LB75 foreslo, kan fungere som en kombinasjon av praktisk arbeid og teori. Man kan fremstille begrepene og teoriene gjennom praktisk utførelse, å beskrive med ord hva de betyr, å samle dem i mapper. På denne måten blir elevene kjent med begrepene, og jeg tenker de vil oppnå dette brede repertoaret og kompetanse til å vurdere egne og andres arbeid som Lutnæs skriver om (2011, s.224-227).

Man får ikke dybdelæring i å bare fokusere på teorien. La oss ta utgangspunkt i noen andre fag. Du kan bli forklart, i teorien, hvordan man setter opp en andregradslikning og gjennomfører utregningen. Men du vil ikke forstå det eller ha lært det, før du har utført slike regnestykker i praksis. Man må regne og utføre handlingen for å forstå konseptet i de ulike regnemåtene. Du kan forstå hvordan man skriver et godt kåseri i teorien, men om du ikke har gjort det i praksis, mangler du en viktig kunnskap. Til og med de mest teoretiske fagene i skolen har en praktisk del som er veldig stor. Er det da så unaturlig at vårt praktiske fag har en teoretisk del som er viktig? Kan motsetningen mellom teori og praktisk arbeid virke ødeleggende for faget? Brønne hevder at ukritisk språk påvirker hvordan man oppfatter fagets verdi og understreker ideen om faget som praktisk innholdsløst tidsfordriv i skolen (2011, s.106).

Trivselperspektivet hos elevene i Kunst og håndverk kommer opp under intervjuene og fagets praktiske fokus fremheves som noe som skal veie opp for en ellers teoritung skolehverdag. Ved å ha et ensformig praktisk fokus, er vi ikke da med å være den praktiske erstatningen de teoretiske fagene mangler, i stedet for å være et fag i seg selv? Kunst og håndverksfaget skal ikke være en erstatning for mangelfulle praktiske metoder i de teoretiske fagene (Meld. St. 28, s.48). Som det kommer frem i NOU 2015:8 (2015, s.9) har både praktiske og teoretiske fag en

teoretisk og praktisk side. Og, som det fremkommer i LK06 (Utdanningsdirektoratet 2006, s. 29), har lærere metodefrihet, derfor tenker jeg at det ikke bør være et problem for lærere i de såkalte teoretiske fagene å innføre praktiske læringsmetoder. Ser man på elevenes trivselsspektiv, må man spørre seg selv om fokus på det de bør lære, vil gå på bekostning av trivselen. Er det egentlig et motsetningsforhold der? Jeg tror ikke det. Brønne forklarer at skapergleden kommer frem gjennom læring og mestring (2011, s.105). Hun ser ikke den kreative dimensjonen av faget, som en motsetning til kunnskap og læringsinnhold (Brønne, 2009, s.141). Liv Merete Nielsen mener det er viktig at faget handler om å lære, å ikke bare gjøre (Omtveit, 2015, s.18). I forslaget til ny generell del av læreplanen, *Overordnet del-verdier og prinsipper* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11) poengteres det at praktisk utførelse og teoretiske resonnementer er viktig for å kunne forstå, reflektere og tenke kritisk i fag. Dette gir et bidrag til debatten om at teori er et viktig element i Kunst og håndverk.

Informantene gir et inntrykk av at faget oppfattes og brukes teoretisk. Som det kommer frem i *Skolefagundersøkelsen* påvirker lærerens utdanning mengde håndverk i undervisningen (Espeland et. al.2011, s.95). Men hvilke andre årsaksmekanismer gjør at faget oppfattes som og brukes som teoretisk? Er det læreplanen? Som det kommer frem i LK06 er kompetansemålene åpne for tolkning, med forventningen om at læreren som tolker disse har formell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 29 og 32). Utdanningsdirektoratet tar ikke høyde for at ulike veier til formell kompetanse, samt tidspunktet kompetansen ble ervervet kan føre til tolkningsforskjeller.

Et eksempel er tolkningsforskjeller av begrepet teori. Hilde Kjønniksen, billedkunstner som underviser i Kunst og håndverk, (2016, s.6) skriver i sin artikkel *Vurdering for læring?* at «Hele 8 av 22 kompetansemål er knyttet til teori» på 8.til 10. årstrinn. I artikkelen kommer det frem at begrepet teori knyttes til «... å diskutere, drøfte, sammenligne og føre en samtale». Mens Visuelle virkemidler, håndverk og prosess frarøves dermed sitt teoretiske innhold. Noe jeg anser som rart, siden jeg bruker både komposisjonsteori og fargeteori som begrep hele tiden. Det vi kan se her er at Kjønniksen ut i fra sin kompetanse knytter teori til verbale framstillinger. Kan dette skyldes mangelfull didaktisk fagkompetanse?

Om jeg snur på det, med tanke på at det står i fagets formål, at det praktisk skapende arbeidet skal være sentralt i faget, så finner jeg som faglærer seks kompetansemål som er rene drøfte- og samtalemål. Men det burde ikke være et problem å få en praktisk vinkling på dem i kombinasjon med andre kompetansemål. Noen vil kanskje klassifisere «Dokumentere eget arbeid i multimediepresentasjoner» som ikke praktisk skapende arbeid. Mens jeg ser en

gylden mulighet til å få inn komposisjonsteori. Lutnæs finner også seks kompetansemål, som ikke direkte uttrykker sammenheng mellom verbalspråklig kompetanse og praktisk arbeid (2011, s.231). Hun forsøker også å lese mest mulig praktisk arbeid inn i kompetansemålene i læreplanen (Lutnæs, 2011, s.229). Hun mener videre, slik jeg tolker henne, at det ikke er hold i kritikken av teoretiseringen i læreplanen for Kunst og håndverk (Lutnæs, 2011, s.231). Jeg vil faktisk være så dristig at jeg påstår at det ligger teori og kunnskap i samtlige kompetansemål i Kunst og håndverk.

Dybdelæring, fagets egenart og tverrfaglighet

Jeg har lurt på om det tverrfaglige fokuset kan gå på bekostning av fagenes rom til egenart? Vil dette resultere i mer overflatelæring som *Evalueringen av Kunnskapsløftet* tar opp som et problem (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.9)? Kommer ikke tverrfaglighet som et resultat av dybdelæring?

Vi må fremme mer tverrfaglige holdninger på tvers av skolesøylene Tesfaye (2015) tegner opp. Jeg tenker at denne inndelingen er en gammeldags og tradisjonell måte å dele inn fag på, som ikke hører hjemme i fremtidens skole. Dette ser de ut til å ha sett sammenhengen av i *Fag – Fordypning - Forståelse*, hvor det skal gjøres enklere for enkeltfag å sees i sammenheng med andre fag som har beslektede tema (Meld. St.28, 2016, s.32,37).

For meg er det naturlig å tenke tverrfaglig i de praktiske fagene, noe Tesfaye (2015) sier seg enig med. Billedkunstner og pedagog Knut M. Nesse (2013) hevder i artikkelen *Tegning er et genialt universalspråk*, at jo mer vi lærer i ulike fag, jo mer kan vi bruke disse kunnskapene på tvers. LA30+ foreslår mer dybde i faget, for å skape et bedre kollektivt grunnlag. Dybdelæringen i fag skal bidra til at elevene ser sammenhengen i faget, samt hvor og hvordan det er relevant å bruke det de har lært både innad i faget og tverrfaglig (Meld. St.28, 2016, s.33). For å få til dybdelæring må vi identifisere fagets kjerneelementer (St.Meld.28, s.29). Kjetil Sømoe, førstelektor i kunst og håndverk skriver i artikkelen *Kunst og håndverk - faglighet og tverrfaglighet i morgendagens skole*:

Den eneste måten å utløse fagets potensiale i det fagovergripende, er altså å forankre det solid i materialene og objektene. Det er i og med solid kunnskap og ferdigheter i det å frembringe ideer og omsette dem i fysisk form faget har sin rolle i skolen. (Sømoe, 2015, s.19)

Slik jeg tolker Sømoe, er det viktig for fagfeltet å fokusere på hvilke materialer, objekter og teknikker som fremmer fagets selvstendighet. Han uttrykker at om disse forandrer seg for

hver læreplan, så opphører faget å være et fag, og ender bare opp som tverrfaglige elementer i skolen.

Jeg er til en viss grad enig med han, det er viktig å identifisere fagets egenart gjennom materialer og objekter. Men må alle lære om de samme materialene, objektene og teknikkene? Hvilken innvirkning vil det ha på mangfoldet og lærernes metodefrihet? Jeg tror at dybdelæring i Kunst og håndverk kan bidra til å lage et kollektivt grunnlag, noe som er felles for alle. Men det trenger ikke nødvendigvis være i form av spesifiserte materialområder, objekter, teknikker eller en kulturkanon, som kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen foreslo (Rangnes, 2017). For vår multikulturelle nasjon har vi ikke de samme referansene gjennom religion, lignelser og historie. Det visuelle språket er i endring på grunn av pluralisme og økt globalisering, og de tidligere felles konnotasjonene mister sin gyldighet. Foros og Vetlesen (2015) avfeier også ideen om en kulturkanon. Så jeg lurer på om det ikke er bedre med en begrepskanon, selv om språklige kriterier alene ikke kan danne grunnlaget, som Foros og Vetlesen er inne på? Kan fokus på fagets kjernebegrep være et steg på veien til det universale fellesspråket Foros og Vetlesen (2015) mener kan danne grunnlaget for en multikulturell nasjon? Og vil en felles forståelse av disse føre til risiko for tap av mangfoldet som Foros og Vetlesen (2015) advarer om? Språkrådets seniorrådgiver, Jan Hoel (Suonuuti, 2015, s.9) skriver at utviklingen av fagspråk er en viktig arena for utviklingen av ordforrådet i et språk, særlig i denne tiltagende internasjonaliseringen.

Når man skal utdanne mennesker til å beherske brukermedvirkning til fellesskapets beste bør de ha et grunnlag å kommunisere med. I faget Kunst og håndverk er de formalestetiske virkemidlene sentrale. Når vi skal kommunisere både muntlig og skriftlig om visuelle virkemidler, må vi klare og bruke begrepene på en god måte, både teoretisk og praktisk. Vi buker ofte begreper som form, farge og komposisjon, som alle er bærere av egne definisjoner og teorier. Det finnes ikke et fellesspråk for å kommunisere visuelt (Barthes, 1968; Wilson, 2004). Men gjennom en felles begrepsavklaring tenker jeg man kan legge til rette for en bedre kommunikasjon. Gjennom et felles språk, og en felles forståelse av begrepene i Kunst og håndverk, kan man arbeide for å minske det språklige skillet mellom spesialisert kunnskap og almen kunnskap, og tilrettelegge for det Sven Østerud (2012) omtaler som Visual literacy. Han utvider begrepet literacy fra å kunne lese og skrive, til å omfavne flere former for kommunikasjon hvor man ikke bare er mottager, men også sender. I dagens samfunn omgir vi oss med mye visuell kultur og LK06 påpeker at det er et mål å utvikle elevenes kreative, visuelle og skapende evner og deres evne til samarbeid. For å samarbeide er det nødvendig å

kunne kommunisere. Kommunikasjon, både muntlig og skriftlig, fremheves også som viktig i Fag – Fordypning – Forståelse (St.meld.nr. 28, 2016). Siden mange avgjørelser blir tatt på grunnlag av billedlige framstillinger er Visual literacy en fremtidskompetanse. For å visualisere og kommunisere rundt ideer, løsninger og design som ennå ikke finnes (Frich, 2013; Nielsen, 2009; Nielsen, 2013a; Wilson, 2004).

På den måten danner man et felles kollektivt grunnlag for å kunne kommunisere på tvers av fagfelt, og ulike disipliner eller med andre mennesker i samfunnet. Her tenker jeg blant annet på visuell kommunikasjon, kvalitet på produkter, i en lokal og global sammenheng, som individets meningsbygging, kunne argumentere for egen smak (estetikk) og valg i designprosesser. I *Overordnet del - verdier og prinsipper* (Kunnskapsdepartementet, 2017a) står det at:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening og knytte bånd til andre.

Utviklingen av et felles språk er en forutsetning for at samfunnet skal fungere.

(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.5)

Elevene skal også «... stimuleres til samfunnsdeltakelse på ulike aktuelle arenaer og i lokalsamfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.13). Jeg tenker at sentrale begrep også er viktige kunnskapsområder i faget vårt, og de bidrar til å formidle metoder, tenkemåter og uttrykksformer, disse kjerneelementene som ifølge Meld. St.28 (2016, s.29), skal begrunne fagets plass i grunnskoleopplæringen (Meld. St.28, 2016, s.42).

Det kommer frem i intervjuene at når begrepene settes inn i en kontekst er de lettere å bruke ved veiledning. LCO hevder at bruk av fagbegreper under tilbakemeldinger til elever, påvirkes av hva man gir tilbakemelding på og om man kjenner eleven godt. Elevene kan bruke begrepene utenom planlagt begrepsbruk i undervisningssituasjoner, men da gjøres det ikke noe ut av. Mulige årsaksforklaringer kan være at man ikke er klar over mulighetene som ligger i et godt utviklet fagspråk i Kunst og håndverk, fordi det praktiske fokuset står så sterkt. Igjen ser vi dette motsetningsforholdet mellom teori og praksis. Jeg stiller meg undrende til hvordan man skal kunne gå i dybden eller eksperimentere uten fagbegreper og teorien de innehar. Som Lutnæs påpeker gir språklig kunnskap rom for nyanser (2011, s.222) og kan brukes om en ressurs i undervisningen (Lutnæs, 2011, s.232,233). Samtidig kan språklig kunnskap gi elevene et repertoar for å vurdere egne og andres arbeid, samt et ordforråd til å være en kritisk medskapende samfunnsaktør (Lutnæs, 2011, s. 226-227).

Samtale brukes ti ganger i LK06 under læreplanen for Kunst og håndverk. Dette representerer en handling, mye fokus på opplevelser, kunst, samfunn, arkitektur, men lite fokus på samtaler om fagbegrep og deres betydning. Er ikke dette elementer man bør ha samtale om? Det er ikke noen videre forklaring i LK06 hva de ulike fagbegrepene rommer og om elevene skal lære seg spesifikke begreper. Jeg ser på faguttrykket komposisjon som et materialovergripende begrep, som kan brukes på tvers av materialområder. Dette er faguttrykk man bruker innenfor alle fire hovedområdene i Kunst og håndverk, som er viktig for elevene å mestre. Ordet komposisjon forekommer to ganger under kunst og håndverksfagets del i LK06 (Utdanningsdirektoratet 2006). En gang under visuell kommunikasjon i generell del og en gang i et læringsmål på 5.-7. årstrinn, under visuell kommunikasjon. Samtidig er det flere læringsmål som ligger under komposisjonsbegrepet, men ordet komposisjon brukes ikke.

Jeg tenker fagfeltet må identifisere hvilke begrep og teorier som det er viktig for allmenheten å mestre, for å utdanne generasjoner i Visual literacy. Jeg foreslår å identifisere materialovergripende begreper, som kan brukes på tvers av materialområder, for eksempel formalestetiske virkemidler. Eivind Moe (Omtveit, 2015) har også løftet frem de formalestetiske virkemidlene som fellesnevner på tvers av hovedområdene til Kunst og håndverk i læreplanen. Ved å gjøre dette kan man fjerne stofftrengselen i læreplanen, og dermed krympe antallet kompetansemål som NOU:8 (2015 s.12) anbefaler, for å gi rom for dybdelæring.

Ved å identifisere kjernebegrepene, kan man bidra til å skape en bærekraftig læreplan for faget. En slik som Sømoe (2015) etterlyser, som bare trenger justeringer i fremtiden, i stedet for total revidering. Departementet ønsker jo at fagfeltet skal finne frem til, og definere «en kjerne av kunnskap som gir elevene felles historisk og kulturelt grunnlag» (Meld. St. 28, 2016, s.26) som er bestandige over tid.

Som tidligere nevnt i Evalueringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet,2012a) kommer det frem at det er mye overflatelæring hos elevene og lite dybdelæring. De understreker at det legges for lite vekt på at elevene får «... gå i dybden eller eksperimentere. I stedet bruker lærerne mye tid på enkle oppgaver som å identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.9). Min undersøkelse viser at det ikke fokuseres på begreper og teori i Kunst og håndverk. Det kommer heller ikke fram i LK06 hvilke begrep elevene skal lære. I fagets formål i LK06 fremheves det at det praktiske fokuset

er viktigst, og mine informanter formidler et sterkt fokus på det praktiske skapende arbeidet, fremfor begreper.

Informantene forklarer at de ikke fokuserer mye på begreper. Men jeg lurer på om begreper kan være en del av «den nye fastheten» Foros og Vetlesen (2015, s.94) etterlyser, som kan bli kunnskapen med tverrfaglig overføringsverdi i denne fragmenterte og spesialiserte verden (Foros & Vetlesen, s.228). Fordi, som Lutnæs hevder, vil fokus på et verbalspråk i Kunst og håndverk gi elevene et bredere og mer anvendelig repertoar (2011, s.227). NOU 2015:8 påpeker at utviklingstrekkene i samfunnet preges av kompleksitet, mangfold og endringer og ønsker gjennom fagfornyelsen å fremme dybdelæring og progresjon (NOU 2015:8, s.17).

Burde vi bli flinkere til å være bevisste på begrepsbruken? Kan det være at økt bevissthet rundt begrepsbruk, letter tilbakemeldingsproblematikken som LC0 opplever, hvor tilbakemelding henger sammen med hvor godt de kjenner eleven. Er det mulig at et godt utviklet fagspråk kan gjøre det lettere å gi tilbakemeldinger som går på arbeid, teknikk og visuelle virkemidler? Vil det forenkle vurdering og samtale med elevene? På

Utdanningsdirektoratets nettside (Udatert) under vurdering, kommer det frem at det er viktig med et presist fagspråk under veiledning, og at det skal knyttes til kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene. Og Lutnæs hevder at en forutsetning for god veiledning er et godt verbalspråk (2011, s.29). I min undersøkelse kommer det frem at elevene arbeider med virkemidler i Norsk, jeg synes det er litt rart at det er så ulike forventninger til hva elevene skal mestre i ulike fag.

Virkemidler nevnes to ganger i kompetansemålene, en gang under 5.-7.trinn:

«Sammenligne bruk av teknikker og virkemidler innenfor folkekunst og kunsthåndverk i ulike kulturer ved bruk av digitale og andre kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.77). Og en gang under 8.-10.trinn: «Tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak og vurdere bruk av egne virkemidler. (8.-10. trinn)» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.77).

Hvordan skal de vurdere bruk av egne virkemidler, om de ikke vet hva virkemidler er? Så spørsmålet er hvilke virkemidler er viktige å lære? Dette er åpent for læreren og bestemme, og da kommer vi inn på kompetansen hos tolkeren av teksten.

Som jeg har vært inne på tidligere viser undersøkelsen min at bevisst arbeid med begreper, og teorien bak, øker fokuset på begreper under veiledning. Mens begrenset fokus på begreper gir lite fokus på teori, som skaper mindre rom for å sette ord på og beskrive visuelle virkemidler, samt å bruke de. God kommunikasjon handler om koder (Tesfaye, 2015, s.151) både med

tanke på at elevene får økt læringsutbytte når de: «Forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.», som det står på Utdanningsdirektoratets nettside, under vurdering (Udatert). Om lærerne er usikre på begreper og teorier, kan det være at dette vil påvirke elevenes kunnskapsgrunnlag. I tillegg tenker jeg at det kan påvirke hvordan elevene oppfatter verdien av faget, fordi elevene merker jo tvilen, som Foros og Vetlesen påpeker (2015, s.26).

Det virker som om formell kompetanse påvirker hvordan man forholder seg til begrep, og at det gjør lærerne tryggere på hva fagbegreper er. Men i min undersøkelse ser jeg tendensen til at selv om man har en kunnskap innenfor et område av fagfeltet, er det ikke gitt at man ser overføringsverdien til undervisningen. Som jeg har nevnt, anerkjenner informantene at det er viktig for elevene å ha med seg begreper og uttrykk fra faget inn i voksenlivet, og at de vil kunne trenge det i ulike situasjoner. Men det er vanskelig for dem å identifisere hvilke begreper som er viktige. Problemet ligger i å identifisere fagets didaktiske dimensjon, hva som er viktig og lære og hvorfor man skal lære det. Som Foros og Vetlesen understreker, er dette viktig argumentasjon for hvilken retning skolen skal ta (2015, s.229).

Tydelige forventninger til elevene og god vurdering danner et bra grunnlag for tilpasset undervisning ifølge *Overordnet del- verdier og prinsipper* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.15). For det første, henger begrepsbruk sammen med lærerens formelle kompetanse. For det andre er det mange lærere som underviser i faget uten formell kompetanse. For det tredje er kompetansemålene i LK06 åpne for tolkning. Hvordan skal man klare å formidle til elevene hva de skal sitte igjen med av kunnskap uten et fagspråk? Om elevene ikke får utvikle et fagspråk, og deres evne til å verbalisere fagkunnskap påvirker karakterene, slik det fremkommer i Lutnæs avhandling (2011) lurer jeg på om vi frarøver dem muligheten til å forbedre karakterene sine?

Kollegaer og ledelse

I intervjuene kommer det frem at faglig drøfting ikke prioriteres, og at fagets status antageligvis ikke påvirkes av ordlyden i LK06, men at skolelederne og kollegaenes holdninger påvirker statusen. Man finner en tosidig holdning hos kollegaene, fint og «vise frem» hvor flinke elevene er i Kunst og håndverk, samtidig viser de lite respekt for faget gjennom kommentarer og handlingsmønster. Både ved at faget ikke snakkes om på foreldremøter og at handlingene deres påvirker undervisningen på en inngripende måte, gjennom at de bare kan hente elever ut fra timene. Det sistnevnte vil kommunisere til elevene at dette bare er et «tullefag» som LC0 påpekte. Dette handler ikke bare om lærerens formelle

kompetanse og forståelsen av fagets didaktiske dimensjon. Her er vi inne på verdikampen Tesfaye beskriver, (2015, s.97,98) når skoleledere og kollegaer ikke har formell kompetanse, og dermed mangler interesse, kunnskap og kompetanse om faget, som igjen gir et byråkratisk syn på fagets didaktiske dimensjon. De samme tendensene kommer frem i nyere masteravhandlinger (Hansen, 2015; Lie, 2013; Kunnikoff, 2015).

LC0 synes det er vanskelig og formidle fagets nytteverdi, og dermed oppnå respekt for faget. Det er kanskje ikke så rart når selv faglærere og fagfeltet sliter med å argumentere for relevansen, som det fremkommer i flere masteravhandlinger (Hansen, 2015, Lie, 2013; Kunnikoff, 2015), og i offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2007; Meld. St. 22, 2010, s.38). Årsaken til dette kan være både manglende formell kompetanse, utydelige læreplaner og et fagfelt som ikke klarer å formidle fagets didaktiske dimensjon til politikerne på en tydelig måte.

LC0 påpeker at fagets egne kjernebegrep kan fungere som gode argumenter til å fremme fagets nytteverdi, som kan brukes til å sette grenser for kollegiale handlingsmønstre. Spørsmålet er om en lærer med mer formell kompetanse i faget, vil ha større tiltro til seg selv og sitt fagfelt. Slik at de innehar den autoriteten og integriteten Foros og Vetlesen mener man trenger, til å sette tydeligere grenser på hva som er et akseptert kollegialt handlingsmønster (2015, s.65,67)? Jeg lurer på om økt kompetanse gjør det enklere å formidle fagets didaktiske dimensjon og nytteverdi til kollegaer og ledelsen, og dermed konstituere et nytt handlingsmønster?

Som vi har vært inne på før, kommer det frem i undersøkelsen at kompetanse påvirker hvordan man identifiserer den didaktiske dimensjonen, slik at man i større grad greier å formidle hva og hvorfor noe er viktig. I Lærerloftet (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.21) står det at gode skoleeiere sørger for å rekruttere skoleledere og lærere som har relevant og faglig kompetanse. Men, som undersøkelser viser, så blir ikke ansettelse av formell kompetanse i Kunst og håndverk prioritert (Lagerstøm et. al. 2014; Perduco Kultur, 2008).

I Evalueringen av Kunnskapsloftet (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.6) står det at skoleeiere, skoleledere og læreres kompetanse påvirker implementeringen av læreplanen. Vil ikke det kunne bety at skoleeierens og skoleledernes kompetanse, påvirker hvordan de forholder seg til kunst og håndverksfaget, og hvordan det implementeres og fremmes i senere læreplaner også?

Tar man utgangspunkt i at skoleledernes formelle kompetanse påvirker hvordan de prioriterer ansettelse av lærere med formell kompetanse i Kunst og håndverk, (Lie, 2013; Hansen, 2015).

En kompetanse skolelederne tidligere har fått gjennom allmennlærerutdanningen, som i dag er erstattet med grunnskolelærerutdanning (GLU), hvor Kunst og håndverk er valgfritt og ikke prioritert av studentene (Hansen, 2015, s. 84, Opstad, 2013). Kan vi få et overtall av skoleledere uten formell kompetanse i faget vårt, som Hansen skriver (2015, s. 84, 97). Dette vil igjen påvirke hvordan fagets rammebetingelser i skolehverdagen blir.

Organisering og tid

Hos LA30+ skal elevene sitte på kunnskapen etter sin 8-12 ukers periode i arkitektur på 8. trinn. LA30+ snakker om at det er for dårlig tid og at det hoppes lett over noen læringsmål. Tidsaspektet kommer også opp hos LA30+, som vil bruke tiden på å skape produkt, vurdering og karaktersetting. Informantene forteller om timefortetting, gjennom å overføre timer fra 9. trinnet til 8. og 10. trinn.

Denne undersøkelsen har fått meg til å tenke at organiseringen og gjennomføringen av Kunst og håndverk ikke er helt ideell. Timefortettingen av faget gir bedre tid til det praktiske arbeidet, med tanke på at man skal finne frem utstyr, arbeide, og så rydde og gjøre rent etter seg. Sånn sett er timefortetting en god ide, men da får man et helt års opphold i faget. Den sammenhengende progresjonen LB75 beskriver, mister de på ungdomskolen når de fyller noen få uker med noen utvalgte kompetansemål i 8. trinn, og man ikke repeterer over tre års periode. I tillegg får elevene et års opphold fra faget i 9.trinn, om de bruker timefortetting. Ville de gjort det samme med organiseringen av matematikk? Tenke at dette er vi ferdige med, vi trenger ikke noe repetisjon? Hva gjør dette oppholdet med elevenes kunnskap når man underviser i kurs på 8-12 uker og avslutter kompetansemål før jul i 8. trinn, og ikke repeterer det i 10, i tillegg til at man hopper over kompetansemål? Hvordan skal elevene få prosessert og lært lærestoffet uten repetisjon? Kompetansemålene i LK06 skal jo strekke seg over en tre års periode, og som Tesfaye (2015, s.25) poengterer, er det en sammenheng mellom repetisjon og læring. LK06's åpenhet og rom for tolkning i regi av metodefrihet kan være en underliggende årsak. Er det for mange kompetansemål, slik som NOU 2015:8 hevder, eller vet ikke LA30+ at man kan slå sammen ulike kompetansemål slik LB75 gjør, og trekke dem over flere år? En annen årsaksforklaring kan være at skolen prøver å gjøre for mye på for liten tid gjennom for mange teknikker, materialer og tema fordelt på disse 8 - 12 ukers periodene. LC0 påpeker at må man være bevisste på hva man bruker tiden på. Man kunne utnytte tiden bedre ved å begrense materialvalg, men også om LK06 formidlet tydeligere at kompetansemålene kan brukes på tvers av de ulike hovedområdene. Man kan spørre om fokus

på fagets kjernebegrep og dybdelæring kan bidra til bedre tidsperspektiv i faget, og skape mer rom for repetisjon?

Som det kommer fram i LK06, så har vi et skille mellom design, arkitektur, kunst og visuell kommunikasjon gjennom å være ulike hovedområder. Samtidig står det jo, som vist over, at visuell kommunikasjon gjennomsyrrer faget, men de definerer ikke hva de legger i visuell kommunikasjon, eller om det er viktigere enn kunst, design og arkitektur. Design og kunst er delt gjennom å være ulike hovedområder, hvor designdelen handler om prosess og arbeid direkte i materialet, noe jeg tenker er vel så viktig i kunsten, mens at elevene skal hente inspirasjon og referanser i kunst til eget skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 73), som også er et viktig element i design, å la seg inspirere. Teksten tar dermed ikke tak i denne sammenhengen mellom hovedområdene. Spørsmålet er om inndeling av hovedområdene bidrar til å skape et unaturlig skille, som gjør det vanskelig å se at flere av kompetansemålene kan kombineres, som det fremkommer i tekstanalysen og intervjuene. Og ikke minst, om det bidrar til et skille innad i fagfeltet.

Motorisk utvikling

Som LB75 forklarer, har elevenes motoriske utvikling og praktiske erfaring endret seg, som et resultat av samfunnsendringene. En oppfatning avdelingsingeniør ved Institutt for forming og formgivning ved Høyskolen i Telemark, Tore Risnes (2017) deler. Han skriver at barn og unge i dagens samfunn i liten grad kommer i kontakt med praktisk håndverk. Sømoe hevder at elevenes motorikk påvirkes av dårlige rammevilkår (Espeland et.al. 2011, s.77). LB75 uttrykker at læreplanen ikke har fulgt med i samfunnsutviklingen, i forhold til fagets timetall. Når elevene mangler håndverksmessig og motorisk kompetanse hjemmefra, tenker jeg at man må tilrettelegge for denne endrede samfunnsstrukturen. Kan dette gjøres gjennom å øke timetallet på undervisningstimene i Kunst og håndverk? Både Risnes (2017) og Fagrådet for Design og Håndverk (Dypedokk, 2009) tar til orde for en slik endring. Jeg tenker derfor at læreplanen må endres etter de nye utviklingstrekkene i samfunnet.

Metoder og relasjon

LA30+ bruker helst ikke samtale som metode, opplever det som tidkrevende, at det skaper uro og er lite nyttig for elevene. Mens LB75 bruker samtale og refleksjon som et verktøy til å bevisstgjøre og lære elevene fagbegreper og teori. Begge er timelærere i Kunst og håndverk. LA30+ er timelærer i noen uker for hver klasse, mens LB75 har elevene hele året. Dette kan skape en bedre relasjon med elevene enn vi ser hos LA30+. Samtidig bruker LB75 uro og relasjonskompetanse som et argument for å ikke ansette faglærere i de lavere trinnene.

Under Veiledning, på Utdanningsdirektoratets nettsider (Udatert), står det om hvor viktig fagbegrep er i undervisningen, men de understreker også: «... at et godt læringsmiljø og gode relasjoner med elevene er avgjørende for kvaliteten på tilbakemeldingene.» Ulike måter å organisere timelærere på, påvirker relasjonen til elevene gjennom færre timer med elevene. Dette resulterer i mer uro og mindre fokus på samtale, og, som LB75 forklarer, så kommer de innom en del fagbegreper gjennom refleksjon og samtale med elevene. LB75 bruker samtidig manglende relasjon som et argument mot å ansette faglærere.

Jeg tenker at det derfor er enda viktigere at timelærerne følger elevene over flere år, gjerne fra 1. trinn, som professor ved Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo, Sten Ludvigsen foreslår (Omtveit, 2015). Sett opp mot Gulliksen (2012) undersøkelse om hva faglærerstudenter gjør etter endt utdanning, oppstår et dilemma da de fleste faglærerne og lektorene ville arbeide høyere opp i systemet, parallelt med at skoleledere helst vil ansette flerfaglige lærere. Slik jeg tolker Kunnikoff (2015) kan en forklaring på dette være manglende ansettelse av faglærere på de lavere trinnene, som gjør at progresjonen i elevens læringsløp blir så dårlig, at det er bortkastet med kompetanse i faget på ungdomskoletrinnet. Ifølge NOU 2015:8 (s. 42) kreves det fagdidaktisk forståelse for å oppnå progresjon i læringsløpet for eleven. Liv Merete Nielsen (Omtveit, 2015) sier at mange lærere fortviler over at elevene ikke har de ferdighetene og den kompetansen de burde ha ut fra kompetansemålene i LK06.

For vil ikke en faglærer, som er timelærer for samme klasse over flere år i grunnskolen, gi et bedre utgangspunkt for gode relasjoner, og en bedre progresjon i kunnskapsutviklingen? Vil ikke dette samlet gi et bedre undervisningsmiljø? Ved ansettelse av faglærere kan det resultere i flere delingstimer. Det kan da altså doble seg med delingstimer, og øke skolens kostnader. Men på den andre siden vil kompetansen være der for elevenes læringsutbytte.

Som jeg har vært inne på før, så tenker jeg at organiseringen av faget og timetallet bør endres. Dette hevder også Tore Risnes (2017) og Fagrådet for Design og Håndverk (Dypedokk, 2009) enige i. Sistnevnte tar også til orde for å sette et tak på antall elever, og redusering av leseplikt på grunn av endringer i faget. Videre tar de til orde for å få flere lærebøker, større krav til for- og etterarbeid, og tid til å opprettholde verksted og utstyr. Ifølge Lie (2015) uttrykker skolelederne at de ikke har nok timer til 100% stilling. Dette kan ha sammenheng med hvordan de organiserer undervisningen i tillegg til den høye leseplikten, som har stått uendret siden 1977 (Lie, 2015, s. 91). Jeg synes det er merkelig at leseplikten har stått uendret på tross av at læreplanene og samfunnet har endret seg. Særlig med tanke på Foros og

Vetlesens poeng om at fortidens erfaring ikke har samme gyldighet (Foros og Vetlesen, 2015, s.37).

Grunnleggende ferdigheter

Det fremkommer i Evalueringen av Kunnskapsløftet at det er større vektlegging på hva elevene skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.9). Men min undersøkelse viser at dette ikke nødvendigvis er gjeldende for Kunst og håndverk. Vi kan se at bruk av digitale verktøy får et fokus, selv om elevene mangler grunnleggende kompetanse i faget. Aktørene sier det er mye teknisk som skal læres i de digitale programmene. Det er tidkrevende og prioriteres selv om elevene mangler grunnleggende kompetanse som enkel fargeteori, som det fremkommer i uttalelsene til LC0. Det er relevant å stille spørsmål om den digitale kompetansen oppfattes som viktigere enn fagets kunnskapsgrunnlag. Hva skjer når man har teknologifremskynding uten fokus på hva som bør læres? Går teknologifremskynding i skolen på bekostning av elevenes kunnskap? Å bruke ferdige filtre i databehandlingsprogram uten å forstå teorien bak, blir som å bruke kalkulator uten å forstå utregningsmekanismen. Man kan stille spørsmål om man bruker digitale verktøy fordi det er en grunnleggende ferdighet i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006), og ikke som et verktøy for læring.

Dette er tendensen Haugsbakk (2015, s.53) skriver om, at digitale medier blir som fremmedelement i faget på grunn av lærernes manglende didaktiske forankring. Ifølge Sømoe (Espeland et.al.2011) brukes IKT bare generelt i Kunst og håndverksfag, og at bruk av ulike materialer henger sammen med formell kompetanse. Derfor tenker jeg at faglig kunnskapsinnhold i bruk av IKT, også kan bli påvirket av lærerens formelle kompetanse.

I LK06 står det «Bruke ulike funksjoner i bildebehandlingsprogram. (8.-10.trinn)» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77). Dette er et eksempel på hvor åpne kompetansemålene kan være. Hvor mange ulike funksjoner er det snakk om? Holder det at man kan åpne programmet, laste inn et bilde, åpne bildet i flere lag og bruke ulike filter, og kunne lagre det? Eller burde de kunne klippe, lime, endre størrelse, bruke ulike tegneverktøy, kunne sette inn tekst og så videre?

Installering av digitale tavler påvirker også metodefriheten. Som LA30+ forklarer er det vanskelig å være impulsiv og raskt bruke tavle til å forklare ting på nye måter. Dette kan forklares med lærerens tekniske kompetanse, med andre ord lærerens evne til å håndtere verktøyene som ligger i den digitale tavlen.

Vi kommer ikke utenom det teknologiske fremskrittet, og det behøver vi ikke å gjøre heller. Fagfeltet bør åpne for en diskusjon rundt hvilken type teknologi man bør bruke, når og hvordan teknologien bør introduseres og brukes i regi av vårt fag. På den måten blir elevene sikret et fagrelatert læringsutbytte, både med tanke på dannelsesperspektivet Haugsbakk (2015) er inne på, og kompetanse i Visual literacy. Dette tenker jeg kan bidra til å gjøre lærere bevisste på hvordan de brukere digitale medier, slik at de har den faglige integriteten og kan stå i det, som Foros og Vetlesen (2015) beskriver, og ta utfordringer på områder de ikke helt behersker som Haugsbakk (2015, s.48) etterlyser. Dette er viktig i et samfunn med raske tekniske endringer, hvor gårdagens erfaringer ikke lenger er gjeldende (Foros og Vetlesen, 2015, s.37).

Det kommer frem i undersøkelsen at selv om man viser faget Kunst og håndverk frem, gjennom å stille ut elevarbeider på foreldremøter, så framsnakker man ikke faget. På Utdanningsdirektoratets nettsider (Udatert), under Vurdering i Kunst og håndverk, skriver de at kort informasjon om faget på foreldremøter kan bidra til å fremme læring hos eleven, i tillegg til at det er en måte å informere om vurdering. Likevel fremkommer det i undersøkelsen min at man snakker om kjernefagene og de grunnleggende ferdighetene, fordi det er alt man har tid til. Men de grunnleggende ferdighetene er jo viktige i Kunst og håndverk også.

LA30+ er opptatt av at elevene gjennom Kunst og håndverk, skal få en generell tverrfaglig kompetanse, fordi utdannelsen skal ha en samfunnsmessig samlende funksjon. LA30+ fokuserer likevel ikke på hvilke begreper elevene skal lære, bortsett fra matematiske begreper, men never svært få av dem, som firkant, rektangel, parallellogram og sirkler. Det er interessant at LA30+ og LB75 retter begrepsbruken mot matematiske begreper og fremmer dem som viktige.

Det er ikke godt å si om aktørenes fokus på matematiske begrep er på grunn av grunnleggende ferdigheter eller økt fokus på matte, norsk og engelsk gjennom satsningsfagene i *Lærerloftet*. Til og med under læreplanen for Kunst og håndverk i LK06, nevnes geometriske former, men ikke organiske, selv om organiske former er noe elevene forholder seg mye til, kanskje mer enn til geometriske? Samtidig peker skolefagundersøkelsen på et større press på basisfagene etter innføringen av nasjonale prøver (Espeland et.al. 2011, s.9). Det er etablert et samarbeid mellom barne- og ungdomskolene i enkelte fag, de såkalte kjernefagene hvor begrep, repetisjon og en felles kunnskapsbase ansees som viktig for å

ivareta elevenes faglige utvikling. Men hvorfor ansees ikke dette som viktig i Kunst og håndverk?

Jeg får et inntrykk av at LA30+ ikke ønsker å uttrykke seg negativt i forhold til elevenes kunnskapsnivå fra barneskolen. Men jeg vil tro at elevene ikke stiller med samme kunnskapsbase, basert på uttalelsene fra LB75 og LC0, som anerkjenner at elevene kommer på ungdomskolene med ulike kunnskapsgrunnlag. Begrep og repetisjon ansees som viktig, men det er jo tydelige mangler på dette når noen mangler grunnleggende kunnskap som f.eks. i farge teori som LC0 nevner. Ifølge K06 skulle elevene vært introdusert for dette fra 2. trinn.

Viser dette at ferdighetene vinner over faglig innsikt i skolen, slik som Foros og Vetlesen hevder (2015, s.231)? Kan det være at begrepene som brukes i grunnleggende ferdigheter, har en sterkere tilknytning til kjernefagene, slik at andre mer fagspesifikke perspektiv og definisjoner av å skrive, å lese, å regne faller i skyggen? Flere av disse begrepene har sterk tilknytning til de såkalte basisfagene, som det er mer fokus på etter innføringen av internasjonale og nasjonale prøver og gjennom politiske dokumenter

(Kunnskapsdepartementet, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2012; Espeland, et.al, 2010, s. 7).

Tegning, som man kan bruke til ulike formål (Ånonsen, 2016), er utelatt fra de grunnleggende ferdighetene, selv om det er en viktig del i flere av fagene. Som Eivind Moe (2006) påpeker oppstod visuell kommunikasjon gjennom hulemaleriene 30 000 år før verbal tekst, og samfunnet beveger seg mot mer multimodale tekster (Haugsbakk, 2015). Det står i kunst og håndverksfagets formål, under grunnleggende ferdighet å kunne uttrykke seg skriftlig: «For å opprettholde den visuelle ferdigheten parallelt med utviklingen av skriveferdigheten er bevisst og allsidig arbeid med tegning like viktig på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 75).

Dette kan oppfattes som fagfeltets bidrag til tverrfaglig samarbeid. De grunnleggende ferdighetene fra LK06 skal videreføres, og i *Overordnet del - verdier og prinsipper* står det «Fortrolighet med muntlig og skriftlig språk er for eksempel en forutsetning for læring og for utviklingen av den enkelte elevs kulturelle identitet og sosiale relasjoner. Opplæringen representerer derfor et viktig bidrag til elevenes generelle språkutvikling og danning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.11). Under fagets formål i LK06 står det:

Å kunne lese i kunst og håndverk dreier seg blant annet om å kunne tolke tegn og symboler og om å få inspirasjon til skapende arbeid. Visuell kommunikasjon gjennomsyrrer faget og bidrar til utvikling av tekstforståelse. For å nyttiggjøre seg informasjon og unngå å bli lurt av visuell retorikk er det viktig å kunne lese og forstå

ulike tekstuttrykk. Tolkning av diagrammer og visuelle representasjoner, som for eksempel bruksanvisninger og arkitekttegninger, danner grunnlag for viktige beslutninger.

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s.75)

Utdanningsdirektoratets nettsider (Udatert) presenterer at tekster i faget kan være «... skilt, piktogrammer og symboler. Det kan også være bruksanvisninger, arkitekttegninger og arbeidstegninger.» Dette presenterer et snevert syn på hva en tekst i Kunst og håndverk er. Som faglærer, tenker jeg at elevene burde kunne lese og tolke et hvert praktisk arbeid, være seg maleri, skulptur eller tekniske tegninger. Her kan jo materialovergripende begreper, og teorien de innehar brukes, som for eksempel formalestetiske virkemidler. Ta for eksempel når de bruker begrepet symbol sammen med piktogrammer og skilt, så er det ikke gitt at lærere som arbeider ute i skolen tenker at det er noe som brukes i kunstverdenen, når begrepet ikke settes i denne sammenhengen. På lik linje som begrepet teori tolkes ulikt ut fra hvilken kompetanse man har, som jeg var inne på tidligere.

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* står det at «den grunnleggende leseopplæringen innebærer å mestre lesing av papirtekster og skjermbaserte tekster med konsentrasjon, flyt og sammenheng» (Utdanningsdirektoratet 2012b, s.10). Samtidig står det at tekster «... inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter» (Utdanningsdirektoratet 2012b, s.10). Dette skaper igjen et udefinert og tolkningsrom man ser tendensene til i LK06. De forklarer også at utformingen av tekst er viktig for utvikling av skriveferdigheter. «Å *utforme* innebærer å kunne beherske og ta i bruk rettskrivning, grammatikk, setningsoppbygging og tekstbinding på papir og skjerm sammen med andre uttrykksmidler som bilder, figurer og symboler på en hensiktsmessig måte» (Utdanningsdirektoratet 2012b, s.14). Dette gir meg inntrykket av at lesing og skriving har et språklig tekstbasert fokus, og dermed tilhører språkfagene, som bekrefter det ubalanserte forholdet mellom bilde og tekst som Haugsbakk (2015) er inne på. Han påpeker at det er avstand mellom hva skolen prioriterer og det visuelle samfunnet elevene er en del av (Haugsbakk, 2015, s.63, 64). Jeg oppfatter at det er en avstand mellom beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene, og den Visual literacy elevene burde utvikle. Fagbegrepene vårt fagområde er i besittelse av, er viktig om læreplanen skal treffe elevene i det samfunnet de er en del av. Jeg tenker og vi skal lære elevene å utvikle ferdigheter som Visual literacy krever, nemlig å ikke bare fungere som mottaker, men også sender, slik at de kan lese, skrive, tolke, utforme, rett og slett kommunisere med hverandre og kritisk påvirke

fremtidens visuelle samfunn. For samfunnet blir mer og mer visuelt som Haugsbakk (2015) påpeker. I Rammeverk for grunnleggende ferdigheter kommer det frem at muntlige ferdigheter blant annet handler om å bruke fagbegrep, både for å bygge opp argumentasjon, og for å utveksle erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 8, 9). For at vi skal få dette til, kreves det at vi etablerer et tydelig verbalspråk. Dette er også noen av tendensene Lutnæs (2011) viser til.

De grunnleggende ferdighetene fra LK06 skal jo videreføres, og den innledende teksten skal beskrive fagets kjerneelementer (Meld. St. 28,2 016, s.26-29). Derfor kan det være lurt av fagfeltet å formidle tydeligere i den nye innledende teksten til fagområdet, hva som legges til grunn for de ulike begrepene som brukes i de grunnleggende ferdighetene. For eksempel begreper som tekst, lesing og skriving.

Læreplan i et fremtidsperspektiv

I *Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.5) kommer det frem at det er en manglende sammenheng mellom generell del og læreplanen for fag, at kompetansemålene er uklare og at definisjonen av «lokalt arbeid med læreplaner» ikke forklares tydelig nok. Når jeg leser LK06, mener jeg at det kommer frem at læreplanens generelle del og fagets formål skal være veiledende for hvordan de lokale læringsmålene skal utvikles ut fra kompetansemålene. Fagets formål legger føringer for faget, som LB75 uttrykte det, og de arbeider aktivt hele året med formålet i andre fag. Kan årsaken være hvordan andre fag praktiseres, og at det er en favorisering av enkelte fag på grunn av nasjonale tester, og økt politisk fokus på kjernefagene? Kunnikoff er inne på noe når hun understreker at *Lærerløftet* sender signaler om politisk rangering av noen fag som mer verdifulle (2015, s.92). Jeg tenker det kan være en sammenheng mellom hvilke fag som prioriteres gjennom *Lærerløftet*, samt innføringen av nasjonale og internasjonale prøver som har økt presset mot basisfagene. Dette støttes av *Skolefagundersøkelsen* (Espeland et. al, 2011, s.7) og det gjenspeiler samfunnets verdsetting av teori fremfor det praktiske (Teskfaye, 2015, s.16) som kan være en av årsakene til at skolelederne opplever et mindre handlingsrom (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.7).

Det kan være forståelig at generell del blir glemt, når fagets formål, som står plassert sammen med kompetansemålene i teksten, ikke blir mye brukt av informantene. Jeg oppfatter derimot at lokalt arbeid med læreplanen er godt beskrevet i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.29, 32). Det kommer tydelig frem at man skal ta kompetansemålene å bryte ned til læringsmål

eleven kan forstå og skal vurderes etter. Jeg lurer på om årsaken kan ligge i utydelige kompetansemål, et økende antall lærere med manglende eller lite formell kompetanse i faget samt en dårlig utviklet verbalspråkstradisjon innad i faget.

I den nye læreplanen som skal utvikles, skal den innledende teksten til hvert fagområde beskrive kjerneelementene i faget, slik det gjøres i dag under *fagets formål* ifølge Meld. St. 28 (2016, s.26). Når det kommer til bruk av fagets formål og hvor aktivt det brukes, kan det se ut til å ikke bare ha sammenheng med den formelle kompetansen, men også verdidebatten mellom de ulike fagene. Fagets formål, som legger føringene for faget, er mer brukt i de fagene som ansees som mer verdifulle. Som det kommer frem i mine intervjuer, kan man se samme tendenser gjennom hvilke krav som stilles til elevene.

Som jeg tidligere var inne på skal de ha kunnskap om virkemidler og mestre dem i Norsk, men i Kunst og håndverk skal det handle om hva de har lyst til å lage. Som faglærer, synes jeg det er rart med et fokus på hva man har lyst til å lage og ikke hva man har lyst til å lære mer om, og setter det i relasjon til aktiviteten uten formål, som Foros og Vetlesen beskriver (2015, s.231). Jeg vil tro dette bidrar til å skape dårligere rammebetingelser for dybdelæring, kreativitet og vårt fagområde. Og jeg lurer på hvordan utføringen av innledende tekst skal bidra til en endring, når den knapt brukes i dag.

Fagbegrep

LA30+ synes det er nok fagbegrep i LK06 og ønsker ikke flere føringer. LA30+ understreker også at fagbegrep ikke nødvendigvis sier så mye til de som underviser, dersom de ikke har noe forhold til det. Her kan man se en flertydighet i at LA30+ mener at det er behov for kunnskap for å forstå og tolke læreplanen, samtidig oppsøker ikke LA30+ denne kunnskapen, for eksempel gjennom Utdanningdirektoratet sine nettsider.

LC0 synes det er fint med en læreplan hvor man kan tolke selv og ut fra hva man føler man kan bidra med. Det virker ikke som om manglende kompetanse sees på som et faremoment ved tolkning. LK06 er jo skrevet med antagelser om at de som skal tolke kompetansemålene har kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 29). Ut fra LC0s kommentar om at kompetansemålene de ikke rekker over i Kunst og håndverk, blir lagt til valgfaget Design og Redesign, oppfatter jeg at det er en fare for at valgfaget kan bli en hvilepute for å ikke gi elevene den grunnleggende kompetansen de har krav på. Fordi elevene skal jo kunne det som står i kompetansemålene i Kunst og håndverk uansett hva slags valgfag de tar.

LB75 er enig i at kompetanse er viktig for å forstå hva som ligger bak begrepene, og tror ikke at Utdanningdirektoratet sine nettsider ikke forklarer begrepene. Det er interessant at LB75, som har mest kompetanse i faget, foretrekker L97 som var mer detaljstyrt, med tanke på de lærerne med manglende kompetanse i Kunst og håndverk. Samtidig anerkjennes det at manglende kompetanse kan gjøre det vanskelig å være kritisk til begrepsbruk, med de åpne kompetansemålene, som både LB75 og LC0 forklarer. Det tyder på at det er et ønske om å øke elevenes læringsutbytte, men at både læreplaner og mengde formell kompetanse er strukturer som påvirker dette. I Meld. St. 28 står det:

Det skal være tydelig for alle involverte aktører, både for elever og foreldre, for lærere, skoleledere og for samfunnet, hva opplæringen i fagene skal bidra til av læring for elevene. Læreplanene for fag er også pedagogiske og fagdidaktiske verktøy som skal fungere godt som utgangspunkt for lærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen i fagene. Den enkelte læreplan skal uttrykke en fagforståelse som læreren kan kjenne seg igjen i, og som gir retning for og inspirerer arbeidet med elevenes læring og mestring i fagene (Meld. St. 28. 2016, s.42).

Hvordan skal en læreplan være tydelig for så mange ulike aktører, om folk ikke har kompetanse til å forstå fagbegrepene? Matematiske begrep som addisjon, subtraksjon, divisjon er jo allmenne begreper. Hvilke allmenne begreper har Kunst og håndverk? Skal man utforme læreplanen etter hvilke begreper allmuen forstår? Eller legge et nytt og bedre grunnlag for et felles visuelt språk, for å utvikle en bedre Visual literacy i samfunnet?

Vi må ha i bakhodet at vi ikke skal produsere identiske mennesker, så lokal frihet og tilpasning vil gi mangfoldet. Foros og Vetlesen (2015, s.221-223) hevder kan bli borte i globaliseringen. Derfor er det viktig med en læreplan som er så tydelig, at selv om elevene har gjort ulike arbeid, så er den grunnleggende kjernekunnskapen den samme. Dette tenker jeg kan bli gjort blant annet gjennom å identifisere kjernebegrepene. Dette vil muligens gjøre det lettere for ungdomsskolelærere å plukke opp tråden hos elevene på tross av individuelle forskjeller.

Om læreplanen skal fungere som et pedagogisk og fagdidaktisk verktøy, tenker jeg at det er viktig med en læreplan som er mer konkret. Fagenes kompetansemål må tydeliggjøre hva eleven skal lære og sitte igjen med av kunnskap og ikke minst hvorfor. Hvordan skal man utforme læreplaner som uttrykker en fagforståelse lærere kan kjenne seg igjen i, om de ikke har særlig kompetanse i faget?

Skal vi ha en detaljstyrt læreplan som L97, tilrettelagt for lærerne med manglende kompetanse i faget? Vil det være nok til å utjevne manglende begrepsforståelse? Eller vil en slik detaljstyring gå mot prinsippet om metodefriheten? Ville det ikke være elevenes beste å få lærere som har kompetanse? Med andre ord, skal læreplanen utformes på en slik måte at alle kan undervise i de ulike fagene, på tross av kompetanse? Og vil innføringen av fagets kjernebegrep utgjøre en forskjell, om lærere ikke har kompetanse til å tolke dem?

Som undersøkelsen min viser, anerkjenner lærere med kompetanse i faget at man trenger kunnskap for å kunne tolke fagbegrep i læreplanen, mens manglende kompetanse resulterer i mindre refleksjoner og forståelse for fagfeltets fagspråk. I Evalueringen av kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.9) kommer det frem at læreboken styrer mye av opplæringen. Og LB75 etterlyser nyere lærebøker i faget. Men jeg må påpeke at Kunst og håndverk umulig kan være styrt av lærebøker som knapt nok finnes (Nielsen, 2009, s.99). Utformingen av LK06 tar heller ikke hensyn til denne manglende tilgangen på lærebøker.

Kunst og estetikk - en motsetning til praktisk skapende arbeid?

Som jeg var inne på innledningsvis, har vi de fragmenterte ståstedene som Tesfaye (2015, s.29-35) nevner, i det utvidede fagfeltet, som har kommet i kjølevannet av det sammenslåtte kunst og håndverksfaget. Kan deling av faget virke samlende for de ulike ståstedene som kjemper mot hverandre innad i fagfeltet? På den andre siden må man spørre seg om man, gjennom delingen av faget, vil bidra til samfunnstendensen, med nedprioritering av det praktiske fokuset Tesfaye viser til (2015, s 29-35).

Alle informantene fremstiller Kunst og estetikk som et teoretisk fag. Jeg tenker at det muligens er fordi estetikkfaget er en filosofisk disiplin, mer enn en praktisk skapende en (Tjønneland, 2016). Dette er en bekymring jeg deler med dem. For hvordan skal lærere uten kompetanse i faget formidle kunsten og estetikkenes kompleksitet og ulike diskurser? I den forbindelsen kan man risikere at håndverkskunnskapen, som trengs både til kunst, håndverk og design blir utradert. Frykten er at skoler bare tilbyr Kunst og estetikkfaget, selv om det i teorien skal være et likeverdig tilbud mellom begge fagene, og at verkstedene, som ifølge Hansen (2015) og Dypedokk (2009) allerede er på vei bort, vil fortsette å forsvinne. LA30+'s advarsler om at faget praktisk håndverk kan ende opp klassifisert som «lettvekterfaget», videreformidler at samfunnet har et degenerert syn på håndverk, som vi ser presentert hos Tesfaye (2015).

Er det problematisk å skille faget, og gi elevene et ulikt danningsgrunnlag? Det står i St.meld.nr. 28 (2016) at opplæring i praktiske ferdigheter er en viktig del av allmenndannelsen (St.meld.nr. 28, 2016, s.49). Allikevel foreslår de, i samme dokument, å dele faget (St.meld.nr. 28, 2016, s.78).

Håndverksdelen av faget bidrar til økt forståelse av prosessarbeid, som er viktig kunnskap å ta med seg videre. Både for å håndtere yrkesfag bedre, men også for å øke forståelsen for kompetansen som ligger bak håndverksyrker og produksjon i et globalt og lokalt samfunns- og miljøperspektiv. Dette er også viktig kunnskap for de som skal videre på høyskole og universitet, og jeg kan ikke tenke meg at dette kommer inn under kunst og estetikk. Kunst og Design i Skolen (2016) uttaler at faget ligger i skjæringspunktet mellom disse ytterkantene, og at dette er fagets styrke med tanke på at faget skal være almindannende og kreativitetsfremmende. Tore Risnes (2017) er også bekymret for deling av faget, siden den generelle estetikken er knyttet til håndverk.

Valgfriheten vil bli ressurskrevende for skolen som skal organisere og dele inn elevgruppene. Hvordan skal ressursene fordeles ved en ujevn fordeling av elevmassene. Mindre grupper fremmes som positivt av informantene. Men om det blir ujevn fordeling av søkere, vil det kun være positivt for de minste gruppene, fordi større grupper vil resultere i mindre veiledningstid og plass i verkstedene. Hvordan vil dette påvirke verkstedtilbudene? Vil de i Kunst og estetikk få tilgang på verksted?

Samtidig må eleven velge selv, allerede som 13 åring, om den ønsker å ta en yrkesrettet utdanning eller ikke. Det kommer frem i intervjuene at det er tidlig for 13 åring å ta valg som de kanskje føler handler om framtidsutsikter med tanke på videre utdanning. De er jo enda barn, og som Foros og Vetlesen (2015, s.167) hevder, forstår ikke barn alltid konsekvensen av sine valg.

I tillegg uttrykkes det bekymring for at delingen av faget kan bidra til økt kjønnsinndeling og videreføring av sosioøkonomiske forhold, som går på tvers av den samfunnsmessige funksjonen lærerne oppfatter utdannelsesløpet skal gi. Som det kommer frem i *Evalueringen av kunnskapsløftet* velger ungdommen kjønnsstradisjonelt når de søker på videregående, i tillegg til at det sosioøkonomiske aspektet har fått mer innvirkning på elevens resultater (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.13, 15). *Lærertiløftet* anerkjenner også likestillingsutfordringen og frafallsproblematikken på videregående, som opptrer mest på yrkesfag og blant gutter (Kunnskapsdepartementet 2014, s.10).

Jeg tenker at dette kan indikere at kjønn eller foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn vil påvirke valget elevene vil gjøre, ved deling av Kunst og håndverk. Lærer ved Stinta Skole, Vidar Iversen (2016) deler min bekymring. Selv kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen sier i Klassekampen (Skårderud, 2017) at det er muligheter for at man vil få en grad av kjønnsinndeling. Spørsmålet er om dette vil også vil bidra til et større klasseskille i et nasjonalt perspektiv? Dette avviser Isaksen som en reel bekymring i debattinnlegget *Vi styrker håndverksfagene* i Aftenposten (2017).

I *Overordnet del - verdier og prinsipper* kommer det frem at skolens brede formål skal ivaretas (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.2). Videre står det at skolen skal «... formidle kunnskap og holdninger som fremmer likeverd og likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.5). Det kommer frem i min undersøkelse at Kunst og håndverk kan fungere som en viktig arena for å fremme menneskeverdet. LA30+ beskrev hvordan vårt fag kan bidra til læring på tvers av lavt og høyt fungerende, i tillegg til på tvers av teoretisk svake og sterke. Dette er viktig med tanke på dannelsingsmandatet om respekt og toleranse for at folk er forskjellige, som fremmes i forslaget til *Overordnet del- verdier og prinsipper* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.14). Videre påpekes det at «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i et sosialt samspill.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.9). Når dette er verdier vi skal arbeide mot, hvordan kan man forsvare deling av faget, om man risikerer kjønns- og sosioøkonomisk inndeling. For å ikke glemme utviklingen av elevenes holdninger, både med tanke på selvrespekt og respekt for andres arbeid.

Videre i sitt debattinnlegg skriver Isaksen (2017) at Kunst og håndverk i større grad har blitt «...et estetisk fag, et teoretisk kunst- og designfag» (Aftenposten, 2017, s.18). Samtidig mener han at det praktiske innholdet vil styrkes ved deling av faget. Jeg oppfatter det som selvmotsigende. Han setter jo selv estetikk og kunst i en teoretisk sammenheng. Samtidig utbroderer han i avisa Klassekampen (Skårderud, 2017) at fokuset til håndverksfaget skal ligge på arbeidsoppgaver som trearbeid, tømring, elektronikk og konstruksjon. Dette gir meg en følelse av at han ønsker et videregående yrkesfaglig fokus i det praktiske håndverksfaget. Men yrkesfagutdanningen rommer uendelig mye mer, blant annet design og håndverk, helse og oppvekstfag, service og samferdsel, restaurant- og matfag?³ Skal det praktiske håndverksfaget romme disse elementene også? Vil ikke faget da bevege seg mot større bredde, noe som går mot anbefalingene fra NOU2015:8 og *Fag-Fordypning- Forståelse*

³ Jeg er klar over at yrkesutdanningstilbudene skal gjennomgå en reform, men jeg går ikke videre inn på det her.

(Meld. St.28, 2016)? Og hva med den allmenndannende funksjonen skolen skal ha, det som vi anser som fagets nytteverdi? Hva med høyskoleutdanninger med praktiske komponenter som tannlege, ingeniører, ortopeder etc.? Jeg tenker at det er ikke bare kunstnere, designere og yrkesfaglige som trenger kompetanse i/fra Kunst og håndverk, slik ikke bare økonomer og fysikere trenger Matematikk. Jeg lurer på om man gjennom en felles forståelse av verdier og idéer fra Kunst og håndverk, kan man oppnå universalismen gjennom fellesspråket Foros og Vetlesen (2015) fremmer. Dette kan lette tverrfaglig samarbeid, fordi de har et basisgrunnlag til å forstå noen av kodene Tesfaye (2015, s. 151) poengterer er viktige for god kommunikasjon. Med utgangspunkt i skolens dannelsesmandat, kan det gi elevene en helhetlig samfunnskompetanse.

Som allmennlærer på Søndre Land ungdomsskole, Arne Olav Walbye påpeker i sin artikkel *Ungdomstrinnet kan styrke yrkesfag* på Utdanningsnytt.no, har vi allerede arbeidslivfaget, hvor elevene kan øve seg på yrkesfag. Han oppfordrer kunnskapsministeren til å satse på arbeidslivfaget «... for å stimulere elevenes ferdigheter og rolleforståelse for en yrkesrettet utdanning ...» (Walbye, 2017). Jeg sitter med en følelse av at det ikke blir noen reell satsning på Kunst og håndverk. Det jeg frykter er at resultatet vil bli at det praktiske faget egentlig bare er en ny versjon av Arbeidslivfaget, og at Kunst og estetikk vil fortsette å være det teoritunge faget man gir uttrykk for at Kunst og håndverk er. Faren er at den allmennkunnskapen vi anser som fagets nytteverdi, og NOU2015:8 (2015, s.25) omtaler som livsferdigheter og hverdagskompetanse, blir borte. I tillegg kan man risikere å miste den instrumentelle håndverk- og den poetiske-kunstneriske- kunnskapen som kan bidra til at elevene tenker nytt og kreativt. Deling av faget på ungdomstrinnet fremstår for meg som kunstig, og en videreføring av det problematiske skille mellom hode og hånd som Tesfaye (2015, s.17) beskriver.

Jeg oppfatter det som selvmotsigende når Isaksen (Rangnes, 2017) snakker om en kulturkanon som skal virke samlende på nasjonen og formidle norsk kultur og verdier, samtidig som han fremmer en deling av kunst og håndverksfaget, slik at elevene ikke får eller har en felles kompetanse i Kunst og håndverk når de kommer ut av ungdomskolen.

I *Strategi for fagfornyelsen* understrekes det at en bred involvering og medvirkning fra fagfeltet, skal sikre eierskap og god implementering av den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017b, s. 6). Man må derfor stille spørsmål ved hvorfor Isaksen og flertallet i Stortinget ikke hører på advarslene fra lærerne som har kompetanse innad i fagfeltet, eller tilbakemeldingene fra Innstilling nr. 19S (Kirke-, utdannings- og

forskningskomiteen, 2016) som ber regjeringen holde faget samlet. Jeg tenker dette handler om verdikampen Tesfaye (2015, s.89,97) beskriver, som oppstår når ledelsen i toppen byråkratiserer problemløsninger på grunn av manglende kompetanse og forståelse for hva arbeidet inneholder. En todeling av faget vil jo igjen føre til økt behov for lærere med formell kompetanse, og det er jo ironisk i et fag man allerede mangler prioritering av formell kompetanse.

Hvordan styrke håndverksfaget

Ifølge Tesfaye (2015, s.137) er politikeres oppgave er å tilrettelegge for at de som skal utføre et arbeid får gode rammer til å gjøre en god jobb. Men hvilke rammer bør skapes? Som jeg allerede har vært inne på, viser undersøkelsen min at ved bevisst fokus på fagbegrep, øker begrepsbruken i undervisning og tilbakemeldinger. Om formell kompetanse og etterutdanning er en kilde til bevisstgjøring rundt det fagdidaktiske, når det kommer til begrep, repetisjon, burde ikke det bety at de som underviser bør ha kompetanse til å forstå begrepene som brukes? Kan dette eventuelt løses gjennom et kompetansekrav for undervisning, som vil gjøre at flere skoleledere ønsker å innvilge slik etterutdanning?

I *Evalueringen av kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.22) kommer det frem at skoleledere og skoleeiere er bevisste på hva de skal satse på i henhold til etter- og videreutdanning, men det kommer ikke frem hvilke prioriteringer som blir gjort, og bakenforliggende faktorer for prioriteringene belyses ikke. Med tanke på statistikken som fremkommer gjennom skolelederundersøkelsen (Perduco, 2008), og prioriteringen av kompetanseheving i utvalgte fag gjennom *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014), samt presset på basisfagene etter innføringen av internasjonale og nasjonale prøver (Espeland et. al.2011, s.7), tenker jeg at det ikke er kompetanse i kunst og håndverk som prioriteres. Som tidligere nevnt påvirkes fagets status blant annet av skoleledelsen, kollegaer og deres holdninger, deres kunnskap om faget og prioritering av kjernefagene. At ordlyden i LK06 kan påvirke fagets status blir avfeid av informantene, men jeg tenker at læreplanen står i et vekselvisforhold mellom fagfeltet, det ideologiske, tolkede, gjennomførte og erfarte nivå, som Liv Merete Nielsen påpeker (2009, s.27-34).

Jeg tror at gjennom tydeligere språk kan man bidra til å formidle fagets didaktiske dimensjon, men dette alene vil ikke være nok. Tore Risnes (2017) peker på at mulige årsaker til lav status på faget, er at faget egentlig trenger faglærere, og at faget krever tilgang på diverse utstyr og at det i stor grad krever klassedeling. LB75 anerkjenner problematikken med manglende kompetanse hos nyutdannede lærere, som gjenspeiler undersøkelser og forskning på feltet.

(Espeland et. al. 2011; Lagerstrøm et. al. 2014; Opstad, 2013). Lie (2013) hevder at ansettelse av faglærere vil kreve delingstimer for at lærerne skal få full stilling. Dette påvirker skolens økonomi, i tillegg til at de fleste ønsker full stilling. Disse faktorene brukes som et argument mot ansettelse av faglærere. Det økonomiske aspektet LA30+ nevner, vedrørende deling av faget, skal vurderes ifølge Meld. St. 28 (2016). Men jeg synes det er en rar prioritering, når verkstedene allerede legger ned, og faget utraderes. Hvis man ikke har råd til å drifte faget pr. i dag, hvordan skal man finne midler til å opprettholde to fag?

I Innst. 19S (Kirke-, Utdannings- og Forskningskomiteen, 2016, s.12) uttrykker et fåtall av komiteens medlemmer bekymring mot å innføre et faglærerbasert system, og uttrykker at fagene da vil bli sett mer uavhengig av hverandre, som går imot den tverrfaglige kompetansen NOU 2015:8 etterlyser. På den andre siden er det mye fokus på dybdelæring hos elevene i de politiske dokumentene, og jeg stiller spørsmål ved hvorfor man ikke vil ha den dybdekunnskapen hos lærerne? Særlig når det i samme dokument påpekes at det er lærerens faglige skjønn som skal brukes, for at elevene skal nå kompetansemålene og det generelle samfunnsmandatet (Kirke-, Utdannings- og Forskningskomiteen, 2016, s.21). Selv om satsningsområdene i Lærerloftet ikke er Kunst og håndverk, vil jeg påpeke noen utsagn jeg anser som allmenngyldig på tvers av fag. Det står at «Læreren skal være spesialist på sine undervisningsfag» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.11). Videre skriver de at forutsetningen for å lykkes som lærer ligger i solid fagkunnskap og at en bred pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse er like viktig som fagkunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.11,16). Og det understrekes at det kreves spesiell fagkunnskap hos læreren i de praktiske estetiske fagene i *Fag-Fordypning- Forståelse* (Meld. St. 28, 2016, s.48).

Jeg oppfatter min faglærerkompetanse som dyp og bred, den favner ulike teknikker innenfor flere materialområder og fagdidaktikk. Dette poengterer Tore Risnes (2017) er viktig i dette omfattende faget. Han stiller spørsmål ved «hurtigløsningene» høyskolene tilbyr GLU studentene, og uttrykker at man ved dette lurer både seg selv og studentene til å tro at dette er godt nok for å undervise i Kunst og håndverk. Han kritiserer også den praktisk pedagogiske utdanningen de tilbyr, og mener at de med kunstfaglig bakgrunn bare er egnet til å undervise i deler av kunst og håndverksfaget. Det er som tidligere nevnt, forskjellige veier til formell kompetanse, og at dette resulterer i ulike grader og type fagkompetanse.

Handal hevder at det er for få kvalifiserte kunst og håndverkslærere (Korsmo, 2016). Som Liv Merete Nielsen (2013, b) påpeker i Klassekampen, er ikke problemet mangel på lærere med kompetanse, men heller det at faglærerne ikke ansettes. Og vi ser tendensen til at faglæreren

er nesten usynlig utenfor fagfeltet, vi har et identifikasjonsproblem både når det kommer til å formidle fagets fagdidaktiske dimensjon, og ressursen som ligger i faglærernes kompetanse. Fagfeltet må ta en del av ansvaret, for hvordan faget formidles og framstillingen av faglærernes kompetanse, både gjennom politiske dokumenter og i media. Argumentene for faget bør utvikles gjennom et samlet fagfelt. Men da må fagfeltet ut av skyttergravene, for å motvirke tendensen til utraderingen av faget som har kommet i kjølevannet av sammenslåingen. Et samlet fagfelt vil kommunisere tydeligere, og med det økte fokuset på faget kan det bidra til å påvirke politiske og samfunnets holdninger til faget. Det utvidede fagfeltet bør bestå av både kunst, håndverk, arkitektur og designmiljøet i ryggen, og vi bør dempe profesjonskampen. Fagfeltet og læreplanen bør jo identifisere tydeligere hvilke begreper og kunnskap som elevene bør ha med seg inn i voksenlivet.

Det kommer frem i TIMMS-undersøkelsen (Nielsen, Rødal, 2016) at lærere med høy kompetanse kan redusere forskjeller i det sosioøkonomiske aspektet, og dermed bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Hege Kaarstein, forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, uttaler i samme artikkel lærere med høy formell kompetanse «... gir dem trygghet både i faget og i undervisningen» og har høy kvalitet på undervisningen, som igjen påvirker elevens prestasjon og motivasjon på en positiv måte. Dette reflekterer jo skolens samfunnsmandat, som skal være førende for elevenes danning, å gi en helhetlig kompetanse til alle med utgangspunkt i opplæringslovens formålsparagraf og generell del i LK06, som videreføres i de overordnede målene i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2006, Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 1998: revidert 2012). Derfor tenker jeg det er viktig å ansette lærere med mer formell kompetanse, som har den fagdidaktiske dimensjonen, helst et krav om faglærerutdanning for å undervise i faget, som Risnes (2017) også foreslår.

Spørsmålene jeg stiller meg er om de økonomiske ressursene som skal legges i delingen av faget (Meld. St.28, 2016, s.78,79) heller kunne brukes på å forbedre rammefaktorene for faget. I *Kompetanseprofil i grunnskolen* kommer det frem at Kunst og håndverk har dårlige rammevilkår gjennom for store grupper, manglende deletimer, økonomi, materialmangel og mangel på verksted (Lagerstrøm et. al. 2011).

Jeg mener, som flere andre, at om faget Kunst og håndverk skal styrkes, må ressursene økes ved å satse økonomisk på verksteder, tolærersystem, ansettelse av kvalifiserte lærere fra 1. trinn og bedre tid til for og etterarbeid, med andre ord å øke leseplikten (Handal, 2016; Kunst og design i skolen, 2016; Nielsen, 2017; Omtveit, 2017; Walbye, 2017). Økt leseplikt vil

påvirke stillingsprosenten, som var et motargument for ansettelse av faglærere i min undersøkelse. Jeg stiller meg undrende til om det er full stilling til lærere med Grunnskoleutdanning, eller full stilling til faglærere som er vanskelig å finne. For, som det fremkommer i Lies masteravhandling (2013), så kan organisering av undervisningen legge til rette for større faglærerstillinger. Kunst og design i skolen (2016) ønsker å øke timetallet i faget til to timer i uken på ungdomskoletrinnet. Dette tenker jeg vil legge til rette for bedre progresjon i elevenes læringsløp, da de antageligvis ikke får et helt års opphold i niende trinnet på grunn av timefortetting, i tillegg til at det vil bidra til større undervisningsstillinger.

I opplæringsloven §10-1, om personale i skolen kommer det frem at det er lovpålagt at lærere skal ha «... relevant faglig og pedagogisk kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 1998: revidert 2012). Kunnikoff stiller spørsmålsteget ved hva relevant kompetanse kan være, når det ikke er kompetansekrav for å undervise i de lavere trinnene på barneskolen. Samtidig gjør hun et poeng ut av at skoleledere, ut fra § 10-2, kan fravike kravet om relevant kompetanse om de ikke har nok kvalifisert personale (Kunnikoff, 2015, s.81,82; Kunnskapsdepartementet, 1998: revidert 2012). Hvilke intensiver må til for å få skolelederne til å prioritere kompetanse i Kunst og håndverk? Steffen Handal, (2016) leder i Utdanningsforbundet mener lovfestet krav til kvalifiserte lærere vil øke ansettelsen av kompetente lærere, og at skolene heller må søke om dispensasjon i tilfellene det er umulig, i stedet for at kommuner sparer penger på å ansette ukvalifiserte. Liv Merete Nielsen, (2016) tar også opp problematikken med manglende intensiver hos skoleledere når det kommer til ansettelse av lærere med formell kompetanse i Kunst og håndverk. Kunst og design i skolen (2016) ønsker innføring av krav om formell kompetanse i faget tilsvarende 60 studiepoeng. Jeg tenker at kompetansekrav, kombinert med lønn basert på kompetansen man har i undervisningsfaget kan bidra til å heve fagets status. Som Tesfaye påpeker henger anerkjennelse sammen med krav til utførelse, og at lønn for kompetanse kan øke statusen, slik at flere velger kompetanse (2015, s. 47,133).

Kapittel 6: Masteravhandlingens praktisk-estetiske komponent

Siden masteravhandlingen min har en teoretisk tyngde, velger jeg å ha den praktiske komponenten som en kommentar. Dette skal ifølge programplan for Masterstudium i estetiske fag «... bidra til å belyse problemstillingen som er teoretisk drøftet» (Høyskolen i Oslo og Akershus, 2014, s. 41). Jeg ønsker å bryte litt med den tunge teoretiske og tekstbaserte perioden jeg har gått igjennom. En slags motreaksjon til å skrive master, så gjennom den skapende prosessen til denne kommentaren ønsker jeg å bruke gleden jeg finner i faget, for å skape en balanse i meg. Det å knytte sammen det teoretiske og det praktiske er jo akkurat hva oppgaven min handler om. For å formidle prosjektets budskap, det kunstige skillet mellom teori og praksis, ønsker jeg å kombinere det poetisk-kunstneriske og det praktisk skapende håndverket. Kunstdelen av oppgaven vil være symbolsk og konseptbasert, hvor idéen er viktigere enn den håndverksmessige utførelsen. Mens håndverksdelen settes inn i utformingen av utvalgte formgivende designelementer i utstillingen. For det er i dette smeltepunktet jeg har min utdannelse, og jeg mener fagets styrke ligger. Tar på den måten også tak i problematiseringen av inndelingen i de ulike hovedområdene i LK06. Jeg skal gjennom en prosess å arbeide direkte i materialer, samt at jeg lar meg inspirere. Jeg utformer ikke et undervisningsopplegg, men for å implementere og aktualisere undervisning, velger jeg å bruke teknikker og teorier som kan brukes i skolen, både med tanke på tid, økonomi, materiale samt å utvikle min egen praktiske og teoretiske erfaring. Det er lett å vise frem et produkt, men jeg vil ikke bare ha det produktfokusert som informantene formidler. Jeg ønsker å formidle noe, åpne for dialog og refleksjon. Både hos de som har lest avhandlingen, og de som kommer bare for å oppleve utstillingen.

Kapittel 7: Oppsummering og veien videre

Som det kommer frem i denne avhandlingen påvirker formell kompetanse og nyere etterutdanning lærerens holdning til faget. I *Lærerløftet* står det: «Læreren skal være spesialist på sine undervisningsfag» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s.11). Kompetanse er viktig for å forstå den fagdidaktiske dimensjonen og fremme fagets nytteverdi. Min empiri viser at det ikke er hold i påstander om teoretiseringen av Kunst og håndverk i Kunnskapsløftet, noe som må bety at det handler om tolkningsforskjeller som kan være et resultat av kompetansen hos den som tolker teksten.

At samfunnet har laget et motsetningsforhold mellom teori og praksis, påvirker hvordan man forholder seg til begrep. Men teori og praksis er hverandres forutsetninger, og verbalspråket påvirker fagets verdi, som Brønne (2011, s.106) er inne på. Faget må handle om å lære, som igjen er en forutsetning for å mestre. Dybdeløring i faget vil være avhengig av et balansert forhold mellom den praktisk skapende teorien og de verbale fagbegrepene med sitt teoretiske innhold. Det er ingen tvil om at et tydelig fagspråk er viktig, men det bør komme tydelig frem i de nye læreplanene hva som skal læres av fagbegrep. De formalestetiske virkemidlene er materialovergripende, og bestandige over tid, de trenger heller ikke å påvirke metodefriheten. Disse kan danne et kollektivt grunnlag for Visual literacy, til å kommunisere både skriftlig og verbalt på, fremme trygge språkbrukere og samfunnsdeltagelse. Som det står i *Overordnet del- verdier og prinsipper* «Utviklingen av et felles språk er en forutsetning for at samfunnet skal fungere» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.5). Godt fagspråk kan bidra til å fremme fagets nytteverdi, legge til rette for god kommunikasjon med elevene, både når det kommer til veiledning og tilbakemelding. Et godt fagspråk kan gjøre det lettere å formidle hva de skal sitte igjen med av kunnskap. Når elevene forstår hva som skal læres påvirker dette elevenes kunnskapsgrunnlag. I tillegg kan det gjøre det enklere å tilpasse undervisningen.

Læreplanen og timetallet på undervisningen i Kunst og håndverk må endres om den skal møte samfunnsutviklingen som har vært, både med tanke på den motoriske utviklingen, det digitale fremskrittet og leseplikten i faget, som har vært uendret i førti år. Når man skal satse på dybdeløring hos elevene, burde man også satse på dybdeløring hos læreren, i form av formell kompetanse, fordi læreren da har en bredere didaktisk forståelse av faget. Får man timelærere med formell kompetanse tidligere inn i læringsløpet, følger de elevene over flere år, og da legger man til rette for både relasjonsbygging og progresjon i læringsløpet. Endring av leseplikten vil også bidra til større stillinger, å gjøre det lettere for faglærere å få ansettelse.

Teknologiske hjelpemidler bør brukes varsomt, å ikke gå på bekostning av faglig kunnskapsinnhold. Her er den didaktiske forankringen særlig viktig. Derfor anmoder jeg til en diskusjon rundt hva, når og hvordan teknologi bør introduseres og brukes i undervisningen.

Innledende tekst til Kunst og håndverk i den nye læreplanen burde inneholde tydeligere beskrivelser av de grunnleggende ferdighetene, og hva som legges til grunn for de ulike begrepene. Dette bør gjøres for å minske avstanden mellom den Visual literacy elevene burde kunne mestre, og begrepenes tilknytning til basisfagene. Tegning burde også være en grunnleggende ferdighet i regi av sin tverrfaglige funksjon, og kunne kanskje bidra til å heve fagets status. Tendensen til favorisering av enkelte fag, påvirker størst sannsynlig prioriteringene til skolelederne. Det hjelper nok ikke kunst og håndverksfaget med ny utforming av generell del, eller ny innledende tekst til faget, om den ikke blir tatt i bruk, særlig med tanke på at implementering av læreplaner kan påvirkes av skoleledere og deres formelle kompetanse. Så lenge man ikke har like kompetansekrav til lærerne i alle fag, vil man antageligvis videreføre en holdning om at noen fag er mer verdifulle enn andre fag. Intensiver for at skoleledere skal ansette lærere med formell kompetanse i Kunst og håndverk kan være lovfestet kompetansekrav, økt lønn for kompetanse, samt at skolelederne må søke om dispensasjon for brudd på dette kravet. Dette kan bidra til holdningsendring hos kollegaer og skoleledere, og samfunnets holdning til Kunst og håndverk generelt.

Skal vi legge et nytt og bedre grunnlag for et visuelt fagspråk, så bør vi ikke utforme læreplaner som tar hensyn til manglende kompetanse, men heller satse på kompetansekrav og kompetanseheving hos lærerne. I Meld. St. 28 står det: «Opplæringen i praktiske ferdigheter» er en viktig del av allmenndannelsen (Meld. St. 28, 2016, s.49).

Det er merkelig at politikerne vil bruke ressurser på å utrede om man skal dele kunst og håndverksfaget på ungdomskoletrinnet, når det samtidig ikke blir ansatt lærere med formell kompetanse til å undervise i faget. Faget utraderes gjennom en teoretisering, antagelig grunnet manglende kompetanse til å forstå fagets didaktiske dimensjon. I tillegg til at verkstedene legges ned av økonomiske årsaker. Frykten for at deling av faget vil resultere i økt kjønnsinndeling og videreføring av sosioøkonomiske forhold er reell, det ingen tvil om at dette er faresignaler man må ta på alvor.

Fagets nytteverdi, helhetlig samfunnskompetanse, skolens dannelsesmandat, å øke forståelse og respekt for håndverksyrker og produksjon i lokalt og globalt miljø og samfunnsperspektiv.

Ressursene politikerne vil bruke på å vurdere deling av faget, og ressursene en implementering av delingen vil kreve, burde heller settes inn i vedlikehold og opprettelse av verksted, tolærersystem, lovfestet krav om kvalifiserte lærere, økt leseplikt, øke timeantallet med undervisning for elevene for å møte samfunnsendringene, både de digitale og motoriske.

Underveis i undersøkelsen har jeg lurt på om de ulike veiene til formell kompetanse kan være noen av årsakene til at faget kommuniseres utydelig, og jeg har lurt på hvor mye kompetanse man burde ha for å undervise i ulike fag. Jeg kunne også tenkt meg å undersøke hva «mannen i gata» forstår av fagbegrep i Kunst og håndverk. Dette er spørsmål som kan danne grunnlag for videre forskning.

Litteraturliste

- Alvesson, M. Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Barthes, R. (1968). The Death of the Author. Bishop, C. (Red.) (2006). *Participation- Documents of contemporary art*. (s. 41-45). London: Whitechapel gallery and the MIT Press.
- Borgen, J.S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses og danningsperspektiv. Tronshart, B. (Red) *Formingsfagets egenart. En artikkel - og esseysamling*. (s.44- 61). Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget, doktoravhandling*. CON-TEXT Oslo: Arkitektur og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2008). *Kritisk realisme*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Hentet fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Digranes, I. (2015). Den kulturelle skulesekken – Kvalitetsskule eller kulturarroganse? *FORMakademisk*, 8(2), 1-16.
- Dypedokk, S. (2009). Organiseringen av Kunst og Håndverksfaget. *FORM*, 43(3), 24-25.
- Espeland, M., Arnesen, T.E., Grønsdal, I.A., Holte, A., Sømoe, K., Wergwdahl H. & Aadland, H. (2011). *Skolefagundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. Høgskolen Stord /Haugesund. Hentet fra:
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/117173/Rapport.pdf>
- Frisch, N.S. (2013). Hooked on peers' drawing: learning through the visual wildfire. *2nd International Conferece for Design Education Researchers DRS CUMULUS 2013* Oslo (s.1983-1995). Oslo: ABM.

- Foros, P.B. & Vetlesen A.J. (2015). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Hage, G. & Rogne, T. (2015,7.Januar). Må ikke berre klage. *Bergens Tidene*, s.27-28.
- Handal, S. (2016, 17. August) Bruken av ukvalifiserte lærere øker. *Utdanningsforbundet.no*. Hentet fra: <https://www.utoanningsforbundet.no/Hovedmeny/Videregaende/Nyheter/Bruken-av-ukvalifiserte-larere-oket/>
- Hansen, B. H. (2015). *Trearbeid og verkstedene i grunnskolen: Skoleledernes verdsetting sett opp mot tradisjon og fornyelse i faget Kunst og håndverk*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra: <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/2712>
- Haugsbakk, G. (2015). Medienes utfordrende vei inn i skolen. Red: Fritze, Y. Haugsbakk, G, Nordkvelle, Y.T. *Mediepedagogiske perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2014). *Masterstudium i estetiske fag (MAEST)*. Programplan. Fakultetet for teknologi, kunst og design Institutt for estetiske fag. Oslo: HIOA.
- Isaksen, T.R. (2017 11. Januar) Vi styrker håndverksfagene. *Aftenposten*, s.18
- Iversen, V. (2016). Fremtidens skole vedtas ikke, den skapes. *UTDANNING nr.15*, s. 38.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningskomiteen. (2016 05.10.2016). *Innst. 19 S (2016-2017)* Regjeringen. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/>
- Kjønniksen, H. (2016). Vurdering for læring. *FORM 51(5)*, 6.
- Korsmo, E.K. (2016, 22.Desember) Dele Kunst- og håndverksfaget? *Utdanningsforbundet.no*. Hentet fra: <https://www.utoanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/Dele-kunst-og-handverksfaget/>
- Kunnikoff, J. O. (2015). *Formell fagkompetanse i Kunst og håndverk: betydning, prioritering og konsekvenser*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra: <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/2658>

- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring – strategi for kunst og kultur i opplæring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skapende-laring---strategiplan-for-kuns/id475298/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid. Strategiplan*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag med kunnskapsskolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017 a). *Overordnet del- verdier og prinsipper. Høringsutkast fra kunnskapsdepartementet 10.03.17*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Strategi for fagfornyelsen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kunst og Design i Skolen (2016, 30. September) Uttalelse om Meld, St. 28 (2015-2016) Fag-Fordypning-Forståelse. Hentet fra: https://media.wix.com/ugd/75f35c_565ac8f800e14429b4f60210082956a7.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lagerstrøm, B.O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen*. Oslo : Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanse-i-grunnskolen--24198?fane=om>

- Lagerstrøm, B.O., Moafi, H. & Revold, M.K. *Kompetanseprofil i grunnskolen Hovedresultater 1013/2014*. Oslo : Statistisk Sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-i-grunnskolen>
- Lie, Catrine. (2013). *Skoleledernes verdsetting av læreres fagkompetanse i kunst og håndverk*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra: <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/1620>
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktbedømming i grunnskolefaget Kunst og håndverk- læreres forhandlingsreportoar*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/93051/3/lutnaes.pdf>
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 28. (2016). *Fag -fordypning- forståelse*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moe, E. (2006). Kunst og håndverk i grunnskolen. *FORM*, 49(4), 5.
- Mølster, E.L. (2012, 3.September). Er vi visuelle analfabeter. *Aftenposten*.
- Mølster, E. L. (2015, 6.Mai). En del av allmenndannelsen. *Ny tid*.
- Nesse, K.M. (2013, 1. April). Tegning er et genialt universalspråk. *Stavanger Aftenblad*
- Nielsen, L.M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går- i dag –i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, M. (2013a). *Visualising ideas: a camera is not enough*. 2nd International Conference for Design Education Researchers DRS CUMULUS 2013 Oslo (s.2080-2089). Oslo: ABM
- Nielsen, L.M. (2013b 12. November) Skoleleder- ta ansvar! *Klassekampen*
- Nielsen, L.M. (2014). Fagdidaktik- mer enn bare metode. *FORM* 48(3), 9.

Nielsen, L.M. (2014). Forskning for forbedret praksis- innen formgivning, kunst og håndverk. *FORMAkademisk*, 7(2),1-5.

Nielsen, L.M. (2016). Helhetlig kompetanse- nei til deling. *FORM* 50(4), 9.

Nielsen, L.M. (2017). Håndverk, kvalitet og dybdeløring. *FORM* 51(1), 9.

Nielsen, S.R., Rødal, A. (2016, 09.desember) Lærere med høy kompetanse kan utjevne forskjeller mellom elevene. *Forskning.no*. Hentet fra:
<http://forskning.no/2016/12/laerernes-kompetanse-kan-utjevne-forskjeller-mellom-elever/produisert-og-finansiert-av>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra
<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>

Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMAkademisk*,5(2),1-17.

Omtveit, B. (2015). Kunst og håndverk i fremtidens skole. *FORM* 49(2),18.

Omtveit, B. (2017). Deling er feil prioritering. *FORM*, 51(1),3.

Opstad, K. D. (2013). Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærere. *FORM* 47(5),23.

Patel, R. & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget

Perduco Kultur. (2008). *Skolelederundersøkelsen*. Hentet fra:
<http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/63c51bc9887cb9ba501463cf8bd8e8a6.pdf>

Risnes, T. (2017, 8. Januar) Det må eit mirakel til. *Utdanningsnytt.no* Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/januar/det-ma-eit-mirakel-til/>

Ragnes, H.K. (2017). Høyre vil ha en norsk kulturkanon. NRK. Hentet fra:
<https://www.nrk.no/kultur/hoyre-vil-ha-en-norsk-kulturkanon-1.13303178>

Sennett, R. (2009). *Håndværkeren - arbeidets kulturhistorie: hånd og ånd*. Højbjerg: Hovedland.

Skårderud, J.R. (2016, 22. desember). Henter fram verktøyene. *Klassekampen*. Hentet fra:
<http://www.klassekampen.no/article/20161222/ARTICLE/161229986>

Skårderud, J. R. Gullestad, F.H. (2017, 19.Januar). Flere ukvalifiserte lærere. *Klassekampen*.

- Sømoe, K. (2015). Kunst og håndverk - faglighet og tverrfaglighet i morgendagens skole. *FORM*, 49(3),19.
- Suonuuti, H. (2015). *Termlosen. Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid*. Språkrådet, Oslo
- Tesfaye, M. (2015). *Kloge Hænder - et forsvar for håndværk og faglighed*. Utgiversted: Gyldendal.
- Tjønneland, E. (2016). Estetikk. Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/estetikk>
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Evalueringen av kunnskapsløftet*. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EVAKL_presentasjoner_sluttrapporter/UDIR_Evaluering_Kunnskapsloeftet_2012_korr3.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *RAMMEVERK for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet (Udatert) Kunst og håndverk. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/kunst-og-handverk/>
- Walbye, A. O. (2017.13.januar) Ungdomstrinnet kan styrke yrkesfag. Utdanningsnytt.no Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/januar/ungdomstrinnet-kan-styrke-yrkesfag/>
- Wilson, B. (2004). Child Art After Modernism: Visual culture and New Narratives. Eisner, E.W. & Day, M.D.(Red.) *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 299-328). London: Lawrence Erlbaum Associates & the National Art Education Association
- Østerud, S. (2012). Changing Concepts of Literacy. From reading and writing to cultural Practices. Østerud, S. Gentikow, B. Skogseth, E.G. (Red.) *Literacy Practices in Late Modernity. Mastering Technological and Cultural Convergences*. (1-15) New York: Hampton Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



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

Vår dato: 23.08.2016

Vår ref: 49324 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

██████████	<i>Kompetanse og begrepsbruk i et fremtidsperspektiv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingvild Digranes</i>
<i>Student</i>	<i>Anita Neuberg</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: ██████████

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Kompetanse og begrepsbruk i et fremtidsperspektiv”

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie i Fagdidaktikk, kunst og design ved institutt for estetiske fag, fakultetet for teknologi, kunst og design, Høgskolen i Oslo og Akershus. Formålet med studien er å se nærmere på hvordan ulike kompetanse innenfor fagfeltet påvirker holdninger, kunnskap og meninger om fagbegrep. Jeg skal ikke utlede noen teorier, men håper denne undersøkelsen kan være et fruktbart innlegg til debatten om fremtidens læreplaner i kunst og håndverksfag.

Hvilke fagbegreper brukes i undervisningen og hvilken definisjon og terminologi legges i dem?

Hvilke begrep er det viktig at elevene lærer seg i et framtidsperspektiv, de såkalte kjernebegrepene?

Er det noen forskjell på de med ulike kompetanse?

Jeg ønsker å intervjuere lærere som underviser i faget kunst og håndverk på barne- /ungdomskoler for å finne ut hvilke refleksjoner de gjør rundt bruk av fagbegrep. Det er viktig at lærerne har ulike formelle kompetanser, fordi det viser et representativt utvalg for hva som praktiseres ute i skolen i dag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil ta ca. 30 minutter og spørsmålene vil bestå av bakgrunnsvariabler, samt spørsmål rundt informantenes egne tanker rundt begrepsbruk i undervisningen og i et fremtidsperspektiv. Dette vil dokumenteres gjennom lydopptak og notater.

Både før og under intervjuet vil jeg samle inn personopplysninger som navn, fødselsår, utdanning, arbeidssted, telefon og epost.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder, Ingvild Digranes og jeg som vil ha tilgang til personopplysninger. Deltagerne vil være anonymisert i publikasjonen, ingen skoler eller enkeltpersoner skal kunne identifiseres i den ferdige oppgaven.

Opplysningene anonymiseres gjennom en kodenøkkel, som vil, sammen med lydfilene, oppbevares adskilt fra øvrige data. Lydfilene vil transkriberes av meg personlig, og muntlig dialekt vil omgjøres til bokmål.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i Juni.2017, og opplysningene som kodenøkkel, opptak og transkribering anonymiseres og slettes innen 01.08.2017.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anita Neuberg på [REDACTED] eller veileder Ingvild Digranes på [REDACTED]

Studien er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide- Lærere i faget kunst og håndverk

Fase 1: Iscenesettelse av intervjuet

Skrive under på samtykkeerklæring.

Presentere formålet med intervjuet gjennom problemstillingen:

Hvilke fagbegreper brukes i undervisningen og hvilken definisjon og terminologi legges i dem?

Hvilke begrep er det viktig at elevene lærer seg i et framtidsperspektiv, de såkalte kjernebegrepene?

Er det noen forskjell på de med ulik kompetanse?

Reperer om anonymisering. Minne om taushetsplikt vedrørende opplysninger om elever.

Er det noen spørsmål før vi begynner intervjuet?

Fase 2: Bakgrunnsvariabler om informanten

Personopplysninger:

Navn/nøkkel	
Fødselsår	
Telefonnummer/Epost	
Arbeidssted/skoletype	
Stilling	
Fag	
Undervisningstrinn i kunst og håndverk	

Utdannelse

Skole	Studie	Fullført år	Studiepoeng/vektttall

Introdusere mikrofonen.

Start opptak.

Fase 3: Hovedinnholdet

Tema 1: Praktisering av fagbegrep

Hvilke fagbegreper bruker du i undervisningen?

Bruker du de bevisst? Hvordan bruker du de? Hvorfor?

Legger du opp til at elevene skal lære begrepene?

Hvilken rammer har du for å kunne bruke fagbegrep?

Får du hjelp fra læreplanen?

Ser du oftest på læringsmålene, eller bruker du fagets formål like mye?

Er den veiledende nok? Ønsker du mer hjelp? Eller er den bra, slik at du kan bestemme nok selv?

Synes du de bruker nok fagbegrep, eller burde det være mer?

Tenker du ordlyden i K06 kan bidra til å påvirke fagets status?

Mye bruk av ordet «enkle» 17 ganger. Verksted nevnes bare en gang.

Geometriske former nevnes 3 ganger, organiske former nevnes ikke.

Hvilke stilretninger som nevnes.

Hvilke situasjoner bruker du fagbegreper fra kunst og håndverk?

Når du underviser? Når du gir tilbakemeldinger?

I andre fag? Foreldremøter? Teammøter? Eller andre situasjoner?

Har du noen tanker rundt bruk av fagbegrep i kunst og håndverk? Når viser du faget ditt?

Tema 2: Fagets kjernebegrep i et fremtidsperspektiv

I en ideell verden, hva mener du de burde kunne når de begynner på ungdomskolen? Hva burde de kunne, minst.

Ville du brukt et annet fagspråk om de hadde hatt en annen basis? Hva burde den basisen i så fall være? Hvilke annet fagspråk?

I en ideell verden, hva mener du de burde kunne når de skal på videregående? Som for mange er siste erfaring med kunst og håndverk i skole før de blir voksne.

I St. meld 28 står det om fagfornyelse at fagene skal finne sine kjernebegrep: begrep som skal begrunne fagets plass. Hvilke begrep mener du er fagets kjernebegrep og hvorfor?

Departementet foreslår å dele faget i to deler, en med vekt på kunst og estetikk og en med vekt på praktisk håndverk. Elevene skal da som 13 åringer velge en fordypning.

Tror du denne delingen vil styrke faget eller ser du noen farer?

Hvilken kategori bruker du mest?

Hvilke kategorier bruker de mest på lavere eller høyere trinn?

Hvorfor tenker du at faget virker lite synlig i media? Hva tror du årsaken til det kan være?

Fase 4: Oppsummering

Kort oppsummering av svarene.

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil legge til? Kommentarer om spørsmålenes innhold, eller andre kommentarer?

Vedlegg 4: Systematisering av fagbegrep I LK06

Teori

Horisontale	Diagonale
Vertikale	Bevegelse
Ro	Rytme
Bord	Primærfarge
Formelementer	Virkemidler
Farge	Grunnformer
Lys	Egenskygge
Slagskygge	Komposisjon
Fargekontrast	Lysfarge
Pigmentfarge	Symbolfarge
Kontraster	Motiver
Utsnitt	Portrett
Illusjon (sansebedrag)	Rom (illusjon av)
Form	Geometriske (organiske nevnes ikke i K06)
Symbolfunksjon (arkitektur)	Budskap
Dekorative (formelementer/elementer fra kunsthistorie i egne bilder)	

Teknikker/produksjonsmetoder

Teknikker	Sammenføringsteknikk
Håndverksteknikk	Målestokk (tværfaglig)
Forminskning	Overlapping
Proporsjoner (sammenlignbare størrelsesforhold mellom ting)	
To punkt perspektiv og perspektiv	Stilisere
Industriell produksjon	Håndverk
Reproduserende arbeidsprosesser (håndverkstradisjon hvor du produserer, versus fritt skapende arbeid)	

Duodji

Design

Design	Funksjonell (oppfylle sin funksjon)
Designuttrykk	Nytteprodukt
Bruksfunksjon	Kravspesifikasjon
Bruksform	Forbrukerperspektiv (drøfte/forstå klær)

Livsløp/produkt	Funksjon
Ideutvikling (del av design, handling)	
Materialer/Verktøy	
Redskaper	Naturmaterialer
Materialer	Papir
Skinn	Harde og myke materialer
Funksjoner/verktøyoppgaver	Bildebehandlingsprogram
Verktøy	Håndverktøy
Leire	Tre
Bildemedier	Tekstil
Video	Symaskin
Foto	Maling

Produkt

Piktogram (et bilde som symboliserer noe, symbolfunksjon som ligger under arkitektur)

Klær	Multimediapresentasjon
Bruksgjenstand	Bildemanus
Reklame	Media
Bygninger	Bruksform
Arbeider (tverrfaglig)	Modeller (tverrfaglig)
Utstillinger	Skrift
Dataanimasjoner	Tegning
Film	Produkt
Tegneserier	Tegninger
Boliger	Skulpturer
Innredning	Bilde
Skisser	Dataspill
Bord	Skilt
Mønster	Gjenstander

Arbeidstegninger	Arkitekttegninger
Produkter	Kunst
Kunstverk	Konstruksjoner (bestanddel)
Handling	
Visuell	Produksjon (skapende prosesser alene/industrielt)
Opptak	Idé
Bygge	Skissere
Bygging	Kommunikasjon
Kommunisere	Håndlag
Tegne	Visualisere
Design	Redigere
Montere	Skape
Skapende	Inspirasjon
Formgivning	Formgivningsprosess
Utforming	Lime
Filte	Skrue
Strikke	Skape
Rive	Klippe
Veve	Tvinne
Spikre	Flette
Overflatebehandling	Fotografere
Kreativitet/kreativ? B1	Nytenkning
Opplevelse	Symbolbehandling
Forestille	Praktisk
Innovasjon	Bearbeidet
Motorikk	Manipulere (som i bearbeide)

Byggeprosjekter (mer enn gjenstand, se arkitektur)

▲ Yrkesutøvere

Håndverkenes Eventyrillustratorer

Kunstnerne Kunstnernes

Designernes

Historie

Kunsthistorie Bygningskultur

Stilretning Mote

Impresjonisme Ekspresjonisme

Folkekunst Renaissance

Samtidskunst Helleristninger

Antikken Nasjonalromantikken

Håndverkstradisjon