

# Om deling av Kunst og håndverk - med fokus på kjønn og fagets egenart

En kritisk analyse fra debatten om deling av  
Kunst og håndverk, 2016-2017



Malin Tønder

Kandidatnummer 40

Master i estetiske fag  
Studieretning Fagdidaktikk: kunst og design  
Institutt for estetiske fag  
Fakultet for teknologi, kunst og design  
OsloMet – storbyuniversitetet  
2020



Om deling av Kunst og håndverk  
- med fokus på kjønn og fagets egenart

En kritisk analyse fra debatten om deling av  
Kunst og håndverk, 2016-2017

Malin Tønder  
Kandidatnummer 40

Master i estetiske fag  
Studieretning Fagdidaktikk: kunst og design  
Institutt for estetiske fag  
Fakultet for teknologi, kunst og design  
OsloMet – storbyuniversitetet  
2020

<https://oda.hioa.no/nb/>



## Takk til

Mine fantastiske veiledere, Laila Belinda Fauske og Tore André Ringvold, for inspirerende diskusjoner, konstruktive tilbakemeldinger, og god støtte gjennom prosessen.

Medstudenter og ansatte ved instituttet som har vist interesse for prosjektet, og bidratt til motivasjon i arbeidet gjennom fine faglige samtaler.

Venner og familie for alle støttende og gode ord, og en spesiell takk til Kristina Sideridis, Julie Jørstad og Antonia Ezac for korrekturlesing.

Bindal, 14. mai 2020



# Sammendrag

Denne masteroppgaven har som intensjon å analysere en faglig motsetning i argumentasjonen mot deling av faget Kunst og håndverk på ungdomsskolen i 2016/2017. Med kritisk realisme som vitenskapelig ståsted, og kritisk diskursanalyse som metode, analyseres det i undersøkelsen fem innlegg fra debatten, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan argumenterte institusjonsnivå og praksisfelt om kjønn og fagets egenart i den offentlige debatten om deling av Kunst og håndverk i 2016/2017?*

Innleggene analyseres med utgangspunkt i tre verktøy fra kritisk diskursanalyse for å avdekke hvordan innleggsforfatterne strukturerer sine identiteter gjennom sin argumentasjon. For å drøfte den faglige motsetningen i debatten benyttes teori om profesjon og kunnskap, forskning om kjønn i Kunst og håndverk, og det trekkes historiske linjer fra fagets tidligere kjønnsdeling, frem til i dag. Undersøkelsen viser at til tross for at fagfeltet var på samme side i debatten, fremsto det som splittet i hva som var de viktigste grunnene for at faget ikke burde deles. "Lærerstemmen" argumenterte klasseromsnært, og ytret blant annet bekymring for kjønnssegregering. "Institusjonsstemmen" argumenterte ideologisk og fremtidsrettet, om fagets egenart. Ved å belyse denne motsetningen har søkelyset blitt rettet mot skyggesiden av at faget har sin styrke som samlet. Skyggesiden er at etterdønninger av fagtradisjoner, hånd i hånd med samfunnets forventninger, fungerer som årsakskrefter for generering av kjønnsforskjeller i klasserommet. Undersøkelsen har dog avdekket at argumenter om kjønn i delingsdebatten fraskrev faget ansvar for egne kjønnsforskjeller. For at Kunst og håndverk skal kunne fornye seg på denne fronten, behøver faget å ta et oppgjør med egne fagtradisjoner, også gjennom videre forskning på kjønn. Avhandlingens praktisk-estetiske komponent består av to portretter laget gjennom digital bildemanipulasjon i kombinasjon med digital tegning, og har som hensikt å belyse problemstillingen visuelt, som kommentar til det skriftlige arbeidet.





## Summary

This master's thesis aims to analyze a divergence in the arguments against dividing the subject Art and Crafts in Norwegian lower secondary schools in 2016/2017. Grounded in critical realism as the scientific-theoretical point of view, and in critical discourse analysis as my method, five written responses from the debate are analyzed in an attempt to answer the following research question:

*How did the institutional level and the field of practice use arguments tied to gender and the subject's distinctiveness in the public debate about dividing the subject Art and Crafts in 2016/2017?*

The responses are analyzed using three tools from critical discourse analysis, so as to uncover how the authors construct their identities through their argumentation. To discuss the contradiction in the debate, it is seen in light of theory about profession and knowledge, research about gender in Art and Crafts, and historical lines from the subject's former gender division, up until today's classroom situation. The study shows that despite people in the Art and Crafts field arguing for the same side in the debate, they appeared diverged in what were the most important reasons why the subject should stay unified. The "teacher voice" used arguments close to the classroom, expressing concern for a gender segregation as a possible result of the division. The "institutional voice" used ideological and forward-looking arguments, about the subject's distinctiveness: its strength as a unified subject. By highlighting this contradiction, I have shed light on the darker side of the discourse supporting the idea that the subject derives its strength from being unified. That darker side is that repercussions of the subject's traditions tied to former gender division, hand in hand with societal expectations, work as causal powers for generating gender differences in the classroom. The study uncovers that arguments about gender in the debate absolved the subject's responsibility for the gender differences in the classroom. For Art and Crafts to renew itself regarding gender, it has to come to terms with its own traditions, including further research on gender. The practical work of this thesis, two portraits made through digital image manipulation in combination with digital drawing, intends to illustrate the research question visually, as a comment to the written work.



# Innholdsfortegnelse

Kapittel 1.....	1
Bakgrunn for valg av problemområde.....	1
Folkehelse og livsmestring.....	1
Kunnskapshull.....	2
Kjønnsrenessansen i Kunst og håndverk.....	3
Kjønn inn i læreplanen på ny .....	3
Kjønn i forskning.....	4
Avgrensning.....	5
Forstudie .....	6
Problemstilling.....	7
Praktisk-estetisk arbeid.....	8
Avhandlingens struktur .....	8
Kapittel 2.....	9
Ramme for undersøkelsen.....	9
Bråten og Borgen – kjønn i Kunst og håndverk .....	9
Elevene.....	9
Lærerutdanningene.....	10
Lærerne.....	10
Forskningsfeltet.....	11
Grimen – Profesjon og kunnskap.....	11
Profesjoners kunnskapsbaser .....	11
Profesjonskunnskap og kjønn .....	12
Praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap.....	13
Historisk gjennomgang.....	14
Før 1960.....	14
Forsøksplanen av 1960 .....	14
Mønsterplanen av 1974.....	15
Mønsterplanen av 1987.....	16
Læreplan 1997 og Kunnskapsløftet 2006 .....	17
Delingsforslag – kunst eller håndverk?.....	17
Veien videre – Fagfornyelsen 2020 .....	18

Kapittel 3 .....	19
Vitenskapsteoretisk ståsted og metode .....	19
Kritisk realisme .....	19
Mekanismer .....	19
Dimensjoner og domener .....	20
Strata, struktur og aktør .....	21
Delvis lukket system .....	22
Kritisk diskursanalyse .....	23
Valg av empiri .....	23
Meaning-making .....	24
Verktøy for analyse .....	24
 Kapittel 4 .....	 29
Undersøkelse .....	29
Presentasjon av empiri .....	30
Analyse – Institusjonsnivået .....	31
Innlegg 1 – Bråten, Bergens Tidende, 02.04.2017 .....	31
Innlegg 2 – Nielsen, Stavanger Aftenblad, 19.09.2016 .....	36
Innlegg 3 – Omtveit, Klassekampen 09.01.2017 .....	39
Oppsummering: Institusjonsnivå .....	41
Analyse – Praksisfeltet .....	44
Innlegg 4 – Walbye, Aftenposten, 04.01.2017 .....	44
Innlegg 5 – Kristiansen, Utdanning, 24.02.2017 .....	46
Oppsummering: Praksisfelt .....	50
Oppsummering av undersøkelse .....	51
 Kapittel 5 .....	 53
Drøfting .....	53
Drøftingens oppbygging .....	53
Resultat av analyser .....	53
Den faglige motsetningen .....	55
Fagets egenart og kjønn .....	55
Fremming av praksis .....	56
Strukturelle betingelser .....	60
Frafall av kjønn i læreplanen .....	60

Elevenes “egentlige” interesser .....	61
Fagtradisjon eller sosialt problem? .....	62
Veien mot strukturell utvikling .....	62
Mulige årsaksforklaringer .....	64
Fagfornyelse? .....	65
Den usynlige eleven .....	66
 Kapittel 6 .....	 69
Praktisk-estetisk arbeid .....	69
Veien frem til utstilling .....	71
 Kapittel 7 .....	 75
Konklusjon og veien videre .....	75
Et kritisk tilbakeblikk .....	77
Veien videre .....	78
 Litteraturliste .....	 79
Figur- og bildeliste .....	83



# Kapittel 1

## Bakgrunn for valg av problemområde

Tematikken i denne avhandlingen er inspirert av Tove Janssons novelle *Det usynlige barnet* (1963), en novelle som problematiserer et aspekt ved livet som ofte blir tatt for gitt: å være synlig for de rundt seg. Ut fra et ønske om å løfte frem og sette fokus på elever i klasserommet som så ofte er usynlige, ble jeg i min bacheloroppgave motivert til å rette oppmerksomheten mot de skeive elevene i Kunst og håndverk (Tønder, 2018). Skeiv beskrives av Bufdir (2015) som synonym til LHBT (samlebetegnelse for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner), og innebærer en kritikk av samfunnets heteronormativitet. Herunder benyttes også skeiv av personer som føler at de ikke finner plass i samfunnets inndeling av mennesker i to kjønn.

### **Folkehelse og livsmestring**

Innunder Folkehelse og livsmestring, et av de tre nye tverrfaglige temaene som inngår i den nye læreplanen, skal elevene få kompetanse som fremmer god psykisk helse. I dette inngår utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet – hvor blant annet seksualitet og kjønn er aktuelt (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det var da jeg ble introdusert for dette temaet jeg ble interessert i hvordan Kunst og håndverk fremmer, og kan fremme, en trygg identitetsutvikling knyttet til seksualitet og kjønn. I den sammenheng ble det i forarbeidet til denne avhandlingen

gjennomført et praktisk prosjekt hvor jeg var interessert i hvilken rolle faget Kunst og håndverk har hatt i de skeive elevenes identitetsutvikling tidligere, hvilken rolle det har nå, og hvilken rolle det kan ha (Tønder, 2019). Selv om kjønnsdelt undervisning tok slutt for flere tiår siden i norsk skole, er det kanskje fortsatt mulig å hevde at heteroseksualitet og konvensjonelle forhold mellom kjønnene framstår som et “usynlig læringskrav” i skolen, fordi det kontinuerlig tas for gitt som utgangspunkt for samhandlingen med elevene i og utenfor klasserommet. Epstein & Johnson peker på dette i sin bok *Schooling Sexualities* (1998), og det samme gjør Kankkunen i sin artikkel ‘*Gender Play*’ in *Students’ Artistic Expression* (1998), gjennom sitt utsagn: “skolen spiller i vårt samfunn og kultur en vesentlig rolle i produksjon og opprettholdelse av kjønn og kjønnsstrukturer, og det er ikke noen grunn for at kunstundervisning skal ses på som ‘uskyldig’ i denne sammenhengen” (Kankkunen, 1998, s. 68, egen oversettelse).

## **Kunnskapshull**

I det forberedende arbeidet til masteroppgaven ble det lett etter svar i tidligere forskning på tematikken innenfor faget, noe som avdekket et kunnskapshull i det norske fagfeltet. Dette forberedende arbeidet har vist at det er gjort forskning på kjønn og seksualitet i skolen generelt, men i faget Kunst og håndverk kan interesse for tematikken synes å ha vært fraværende. Ønsket om å forske direkte på skeive elever viste seg dog å bli dette masterprosjektets akilleshæl, i og med at seksualitet nettopp er “usynlig”. Veien inn har derfor blitt å videre undersøke kjønn i faget, da kjønn kan være like usynlig hos noen som seksuell legning – for eksempel hos elever som føler at de ikke passer inn i det kjønnet de ble tildelt ved fødselen. Det er nettopp derfor det er interessant å se på hvordan kjønns tematikken omtales i Kunst og håndverk i dag. Identiteten vår formes i møte med andre, og Kunst og håndverk er et fag med lang historie knyttet til forventninger til elevene basert på deres kjønn, gjennom kjønnsdelt undervisning. Da er det interessant å se om,



og i så fall hvordan, slike forventninger eksisterer i faget enda i dag, for å reflektere over fagets rolle i elevenes identitetsutvikling.

Kjønnsstatistikk i de praktisk-estetiske fagene har vært undersøkt i forskning ellers i Norden. I Sverige finner man flere eksempler på forskning innen *genus* i de estetiske fagene, for eksempel i boken *Estetiska ämnen och genus* (Skåræus, 2018). *Genus* benyttes i Sverige som et annet ord for 'sosialt kjønn', og skiller hvordan kvinner og menns sosiale oppførsel formes (Hägerland, 2018). I Finland finner man lignende forskning (Kankkunen, 1998; Lepistö & Lindfors; 2015; Suominen & Pusa, 2018). Kunnskapshullet i det norske kunst og håndverksfagfeltet blir dermed spesielt iøyenfallende når man ser hvordan kjønnsstatistikken blir håndtert i våre naboland. Hvorfor er temaet mindre utforsket i Norge, og hva kan denne mangelen på interesse føre til?

Et mulig resultat av dette kunnskapshullet manifesterte seg tydelig i delingsdebatten i 2016/2017. Debatten vil presenteres nærmere i neste kapittel, men i korte trekk gikk ett av argumentene ut på at dersom Kunst og håndverk ble delt i to fag, hvor elevene skulle velge enten det ene eller det andre, ville alle jentene velge kunst, og alle guttene velge håndverk. Dette gjenspeiler kanskje tendenser som oppleves i klasserommet, men også holdninger og forventninger til elevene basert på deres kjønn – noe som kanskje er et tegn på at vi mangler opplysning om tematikken.

## **Kjønnsrenessansen i Kunst og håndverk**

### **Kjønn inn i læreplanen på ny**

Slike forventninger til kjønn som fremkommer i delingsdebatten kan vi finne igjen i tidligere læreplaner for Kunst og håndverk. Nå går vi inn i høsten 2020 med ny læreplan, Fagfornyelsen 2020 (F20). I et tidlig læreplanforslag til denne planen ble det foreslått at elevene i tiende klasse skulle velge en 30 timers fordypning i enten kunst eller håndverk. Dette ble fra politisk hold til slutt valgt bort, da fagmiljøet i denne

høringsprosessen stilte seg sterkt imot forslaget. Gjentatte ganger ble argumentet om at alle jentene ville velge kunst, og alle guttene ville velge håndverk, benyttet.

Ifølge et av målene i den ferdigstilte læreplanen skal elevene før utgang av 7. klasse “undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotyper” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I dette mener jeg at det ligger et paradoks. En skoleansatt sier i sitt høringssvar til det nevnte læreplanforslaget at “Delingen mellom håndverk og kunst er et steg tilbake mot at jenter jobbet med tekstil og gutter med sløyd, og er stikk i strid med et uttalt mål i planene om å utfordre kjønnsstereotyper.” (Norsen, 2018). Det er denne kognitive dissonansen som engasjerer meg; i Kunst og håndverk, et fag som så lenge var preget av kjønnsfokuset undervisning med deling mellom gutter og jenter, skal vi nå lære elevene å utfordre kjønnsstereotyper gjennom det nevnte læreplanmålet. I høringssvaret kan en se at det enda eksisterer forventninger til elevene i faget basert på deres kjønn – får elevene velge fordypning menes det at valgene vil følge tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Strukturene i faget må konfronteres.

## Kjønn i forskning

Omtrent samtidig som at læreplanforslagene for F20 ble sendt inn, publiserte forskningstidsskriftet *FormAkademisk* Bråten og Borgens artikkel *Hvor var det det butta, hvor er det blitt av alle gutta?* (2019). I artikkelen søker Bråten og Borgen svar på hvilke kjønns- og likestillingsrelaterte utfordringer Kunst og håndverk står overfor i dag. De ser på elevene, lærerne og faget som historiske aktører som handler indirekte eller direkte på måter som bidrar til å vedlikeholde eller endre kjønnsforhold i faget (Bråten & Borgen, 2019). Deres funn vil utdypes nærmere i neste kapittel. Bråten og Borgen peker dog på det nevnte kunnskapshullet i sin konklusjon:

Noe av det mest framtreddende vi finner er at det er lite debatt, kunnskapsproduksjon og forskning om likestilling og kjønnsproblematikk i det norske fagfeltet. Debatter og forskning bidrar til å klargjøre begrunnelsene for valgene som virker så strukturerende i kunst og håndverk. Det er bare ved å sette søkelys på problematikken fagfellesskapet kan bryte ut av kjønnsstereotype tenkemåter, vaner og praksiser. (Bråten & Borgen, 2019, s. 15)

Denne konklusjonen bygger på at de har oppsummert kunnskapsproduksjon i Kunst og håndverk gjennom hovedfagsoppgaver, masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger de siste årene. Det er her de finner at kjønnsproblematikk er et lite utforsket felt. Dette begrunner de med at "fagets egenart" lenge har fått være omdreiningspunktet for fagdebatten, blant annet gjennom at doktorgrader fra ulike institusjoner siden 1990-tallet kan se ut til å ha bidratt til fornyede diskusjoner om dette idémessige grunnlaget for faget (Bråten & Borgen, 2019). Her i artikkelen hevder Bråten og Borgen at ph.d.-avhandlinger fra de siste årene har beveget seg mer mot å undersøke praksis i skolen, men at disse avhandlingene ikke problematiserer spørsmål knyttet til kjønn og likestilling i sammenheng med sine forskningstema.

## **Avgrensning**

Da Bråten og Borgen ikke går inn i delingsdebatten fra 2016/2017 i detalj i sin behandling av likestilling og kjønnsproblematikk, men heller oppsummerer den, ble jeg interessert i om det var konsensus i den offentlige delen av debatten. Jeg valgte derfor å gjennomføre en forstudie av det tilgjengelige materialet; argumenter i debatten publisert i aviser på nett og på trykk. I denne forstudien ble det lett systematisk etter hvilke forfattere som uttrykte hva utad – hvilke perspektiver på Kunst og håndverk som kommuniseres offentlig.

## Forstudie

Fra Bråten og Borgen tok jeg med meg “fagets egenart” som nøkkelord inn i forstudien, sammen med kjønnsdeling, for å se hvem som benyttet seg av slike argumenter i avisene. Forstudien ble så gjennomført på det Skrede (2017) referer til som naturlig forekommende data. Det vil i denne sammenhengen si å se på innlegg publisert i aviser på nett og på trykk i tidsrommet debatten spant seg fra, med første innlegg publisert i april 2016, og siste publisert i mai 2017. Innleggene ble høstet gjennom søk i Atekst. Søket viste i overkant av 50 innlegg om delingen. Noen av dem er duplikater publisert i forskjellige aviser og på nett og trykk, og andre omtaler kun debatten uten å nevne argumenter hverken for eller imot. Duplikatene og omtalene er sortert vekk. Min forstudie fokuserte i hovedsak på argumenter mot delingen. Dette fordi det var interessant å se hvilke andre argumenter mot deling kjønnsargumentet konkurrerte med.

Fremgangsmåten i forstudien var å få oversikt over materialet gjennom å føre det inn i en tabell og fargekode argumenter etter innhold. Målet var å gjøre det tydeligere hva de forskjellige forfatterne tilsynelatende la mest tyngde på i sin argumentasjon, og hvilke argumenter som gikk igjen hos flere. Debattantene ble delt inn i fire kategorier: praksisfelt, institusjonsnivå, politikere og andre. Innen praksisfelt inngikk alle skoleansatte – faglærere, allmennlærere, rektorer og lignende. Innen institusjonsnivå inngikk ansatte på universiteter og høyskoler, og interesseorganisasjoner.

Forstudien avdekket en divergens mellom hvilke argumenter som ble benyttet; det praksisfeltet argumenterte mer med argumenterte institusjonsnivået mindre med, og vice versa. Tidlig i denne forstudien kom tendensen Bråten og Borgen peker på, reproduksjon av det idémessige grunnlaget for faget, frem i datamaterialet. Flere fra institusjonsnivået la mye vekt på “fagets egenart” i sin argumentasjon. Praksisfeltet hadde hovedargumenter som var mer “klasseromsnære”;

argumenter som gikk på konkrete effekter en deling ville kunne ha for elevene, derunder kjønnsdeling.

Utfordringen med forstudien var at den ikke avdekket *hvordan* de forskjellige innleggsforfatterne benyttet seg av argumentene, men kun *hva* som ble argumentert med. Det ble dette jeg ønsket å se videre på i hovedstudien. Da tendensen som viste seg var at flere på institusjonsnivået hadde fagets egenart som hovedargument, mens at kjønn var noe som fikk ta større plass i praksisfeltets argumentasjon, valgte jeg med utgangspunkt i Bråten og Borgen disse to temaene – fagets egenart og kjønn – som utgangspunkt for problemstilling og videre analyse.

## **Problemstilling**

Denne masteroppgaven har som intensjon å belyse hvordan aktørene fra institusjonsnivået og praksisfeltet argumenterte knyttet til fagets egenart og til kjønn i den offentlige debatten om deling av Kunst og håndverk i 2016/2017. Problemstillingen er definert ut fra forstudien, og bygger videre på Bråten og Borgens funn i deres artikkel. Den har utgangspunkt i den faglige motsetningen mellom institusjonsnivåets fornyede diskusjoner om det idémessige grunnlaget for faget, og forskningens fraværende problematisering av spørsmål knyttet til kjønn, når kjønn er noe som tilsynelatende opptar praksisfeltet.

Verktøyet jeg vil benytte for å belyse dette er kritisk diskursanalyse, og jeg vil gjennom systematisk søk etter *modalitet*, *antagelser* og *intertekstualitet* forsøke å finne svar på følgende problemstilling:

*Hvordan argumenterte institusjonsnivå og praksisfelt om kjønn og fagets egenart i den offentlige debatten om deling av Kunst og håndverk i 2016/2017?*

Delingsdebatten vil presenteres i kapittel 2. Valget om å fokusere på den offentlige delen av debatten er tatt for å undersøke hvilke perspektiver på Kunst og håndverk som kommuniseres i et offentlig forum.

## **Praktisk-estetisk arbeid**

Gjennom avhandlingens praktisk-estetiske arbeid, presentert i kapittel 6, vil problemstillingen belyses visuelt, som kommentar til avhandlingens skriftlige del. I masterarbeidet har jeg arbeidet digitalt, med produksjon av portretter i Adobe Photoshop 2020, gjennom bildemanipulasjon i kombinasjon med digital tegning.

## **Avhandlingens struktur**

I andre kapittel vil rammen for undersøkelsen presenteres, med hva avhandlingen bygger på som utgangspunkt. Her presenteres Bråten og Borgens (2019) funn om kjønn i faget, og Grimens (2008) syn på teori og praksis. Deretter legges det frem en gjennomgang av kjønn i fagets historie, og en introduksjon til delingsdebatten. I tredje kapittel legges kritisk realisme frem som avhandlingens vitenskapsteoretiske ståsted, og kritisk diskursanalyse som metode for undersøkelsen. I fjerde kapittel presenteres undersøkelsen, med analyse av empiri. Her analyseres fem innlegg fra debatten, tre fra institusjonsnivå, og to fra praksisfelt. I femte kapittel drøftes analysen av empiri opp mot rammen for undersøkelsen. Dette for å avslutningsvis drøfte mulighetene for en fagfornyelse knyttet til den tidligere nevnte “kjønnsrenessansen” i F20, og innføringen av det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. I sjetten kapittel presenteres avhandlingens praktisk-estetiske komponent, som kommentar til skriftlig del. I syvende kapittel konkluderes avhandlingen, og det foretas et kritisk tilbakeblikk før veien videre beskrives.

# Kapittel 2

## Ramme for undersøkelsen

I undersøkelsens ramme presenteres først Bråten og Borgens artikkel om kjønn i Kunst og håndverk fra høsten 2019. Deretter kobles dette sammen med Grimens syn på profesjon og kunnskap, før kjønn som tematikk i faget gjennomgås.

### **Bråten og Borgen – kjønn i Kunst og håndverk**

Bråten og Borgen gjør i sin artikkel, *Hvor var det det butta, hvor er det blitt av alle gutta?* (2019), et forsøk på å fylle kunnskapshullet nevnt i kapittel 1, et hull de også selv påpeker. Dette gjør de ved å se på elevenes prestasjon i faget, kjønnsfordeling i valg av utdanningsprogram for videregående skole og studier, kompetanse hos lærerne i skolen, og hvordan kjønnsstatistikken behandles i forskningsfeltet. Her vil Bråten og Borgens funn knyttet til elevene, utdanningene, lærerne og forskningsfeltet presenteres.

### **Elevene**

Bråten og Borgens funn knyttet til elever sier blant annet at Kunst og håndverk er et av fagene hvor karakterforskjellen mellom kjønnene er størst, hvor jentene i snitt får 0,7 poeng høyere standpunktarakter enn guttene (Bråten & Borgen, 2019). Her ser man også at elevenes valg

av valgfag følger de stereotypiske forventningene til kjønnene, samt medelevers valg og lærers popularitet, noe som gjør at valgfaget Design og redesign ofte er dominert av jenter. Disse kjønnsstereotype valgene følger elevene inn i videregående, hvor 80% av elevene i Design og håndverk er jenter (Bråten og Borgen, 2019).

## Lærerutdanningene

Bråten og Borgen ser også på tall fra Statistisk sentralbyrå som tyder på at andelen kvinner på faglærer- og masterutdanningene innenfor Kunst og håndverksfaget ligger på mellom 80 og 90%. Bråten og Borgen hevder også her at lærerutdanningene vedlikeholder en kjønnsstereotyp tenkning i faget, gjennom at det er de samme lærerutdanningsinstitusjonene som lenge har gitt mastergrad, og at norske doktorgrader i faget kun de senere år har interessert seg for elevenes utbytte i faget (Bråten & Borgen, 2019). Her sier de dog at de har lite kunnskap om hvordan likestillingsproblematikk belyses i utdanningene.

## Lærerne

Videre hevder Bråten og Borgen at på tross av alle likestillingsambisjonene samfunnet har for skolen, bidrar kanskje fagets tradisjonelle inndeling til å opprettholde dominansforhold mellom kjønnene i praksisene i faget. Dette gjennom menn og kvinners ulike ansvarsområder knyttet til verksteder og redskaper (Bråten & Borgen, 2019). De trekker frem at lærers kjønn i minimal grad har betydning for elevene, men det påvirker hva som legges vekt på i undervisningen (Bråten & Borgen, 2019). Har man en mannlig lærer i Kunst og håndverk blir det ofte mer sløydundervisning enn tekstilundervisning, og vice versa. Dette baserer de på Statistisk sentralbyrås kartleggelse av formell kompetanse hos lærere i ulike fag, gjennomført i 2014 (Bråten & Borgen, 2019, s. 12). Ved at innholdet i faget i stor grad avgjøres av kjønn til læreren, bremses også likestillingen i faget. I følge Bråten og Borgen kan dette skygge for elevenes individuelle interesser, da de gjennom hvordan



faget fremstår i skolen møter noen implisitte forståelser for hvilke materialer som passer for gutter og jenter.

## **Forskningsfeltet**

Bråten og Borgen sier avslutningsvis at det er vanskelig å se hvordan motarbeiding av kjønnsstereotypiske holdninger skjer i Kunst og håndverk, men at fraværet av interesse for likestillingsproblematikken i faget kan være del av problemet (Bråten & Borgen, 2019). Som påpekt i avhandlingens kapittel 1 hevder Bråten og Borgen at forskningsfeltet har fokusert på fornyede diskusjoner om det idémessige grunnlaget for faget – fagets egenart – heller enn på kjønnsproblematikk. Selv når ph.d.-avhandlinger de siste årene har beveget seg mer mot å undersøke praksis i skolen, problematiserer ikke disse avhandlingene spørsmål knyttet til kjønn og likestilling i sammenheng med sine forskningstema.

Basert på Bråten og Borgens funn kan en kanskje skissere en gjentakende syklus faget har vært inne i, i lengre tid. Elevene møter i klasserommet implisitte forståelser for hvilke materialer som passer til kjønnene, gjennom at innholdet ofte er styrt av kjønn til læreren. Disse lærerne er som oftest kvinner, noe som fører til en større vektlegging av tekstilt arbeid. Jentene presterer bedre i faget, og velger Design og håndverk på videregående, og faglærer- og masterutdanning ved universitetene. Slik utdannes det flere kvinnelige enn mannlige lærere i faget, og syklusen vedvarer. Med bunn i Bråten og Borgens funn er det også interessant å videre se på fagets kunnskapsbase i et likestillingsperspektiv.

## **Grimen – Profesjon og kunnskap**

### **Profesjoners kunnskapsbaser**

Grimen stiller spørsmål ved hvorvidt profesjoners kunnskapsbaser er enhetlige eller mangfoldige, hvordan vi skal forstå forholdet mellom teori og praksis, og hva som er teoretisk og praktisk kunnskap (Grimen,

2008). Han hevder at en profesjons kunnskapsbase kan være *homogen* eller *heterogen*, altså dens deler kan stamme fra mange like eller ulike vitenskapelige disipliner og kunnskapsfelter. Disse delene kan her være *integrert*, de henger logisk sammen i et system, og gjør de ikke det er kunnskapsbasen *fragmentert* (Grimen, 2008). Her hevder Grimen at en heterogen kunnskapsbase normalt vil være svakt integrert, men at en homogen kunnskapsbase ikke nødvendigvis er godt integrert. Han hevder at det som skaper integrasjon er teoretiske og praktiske synteser; syntesene skaper enhet i en profesjons kunnskaper. En heterogen kunnskapsbase vil ofte også være teoretisk fragmentert (Grimen, 2008). Kunst og håndverk kan i lys av dette beskrives som en heterogen og fragmentert kunnskapsbase, både praktisk og teoretisk, da fagets mange deler stammer fra mange ulike kunnskapsfelter, og ikke henger logisk sammen i et system.

Grimen hevder her at profesjonskunnskap er bygget opp av mange – ofte meget ulike – elementer. Han trekker frem helsearbeidere som eksempel: ikke kun har de en sammensatt kunnskapsbase fra flere områder, men gjennom deres praksis må de også utøve moralsk, politisk og juridisk skjønn (Grimen, 2008). Han beskriver derfor kunnskapsbasen deres som mangfoldig. På samme måte må en lærer i Kunst og håndverk tenke på mer enn kun hva elevene skal lære i en gitt time. Læreren må ha kunnskaper om blant annet pedagogikk, relasjonsbygging, førstehjelp, og eventuelle diagnoser hos elevene og hvordan disse håndteres, for å kunne gjennomføre sitt arbeid på en tilfredsstillende måte.

## **Profesjonskunnskap og kjønn**

I denne forståelsen av profesjoners kunnskapsbaser trekker Grimen inn forholdet mellom profesjonskunnskap og kjønn:

Det er *prima facie* plausibelt å hevde at praktisk kunnskap har en kjønnsdimensjon, av minst to grunner. For det første er det kunnskap som er knyttet til bestemte måter å bruke kroppen på. For det andre er det kunnskap som primært akkumulerer

gjennom praktisk erfaring og menns og kvinners erfaring er systematisk forskjellige, blant annet siden de gjøres i forskjellige kontekster. (Grimen, 2008, s. 84)

Det er kanskje denne forståelsen av praktisk kunnskap knyttet til kjønn som gjør at elevene i Kunst og håndverk møter det Bråten & Borgen referer til som implisitte forståelser for hvilke materialer som passer til gutter og jenter (Bråten & Borgen, 2019). I lys av Grimen kan en så langt beskrive fagets kunnskapsbase som heterogen, den består av deler fra mange ulike kunnskapsfelter, og følger i lys av Bråten og Borgen kjønnsstereotypiene hvor vi har mange mannlige sløydlerere og kvinnelige tekstillærere. Bråten og Borgen trekker frem at lærers kjønn i minimal grad har betydning for elevene, men det påvirker hva som legges vekt på i undervisningen; har man en mannlig lærer i Kunst og håndverk blir det ofte mer sløydundervisning enn tekstilundervisning, og vice versa (Bråten & Borgen, 2019). Tekstil blir prioritert vesentlig høyere enn sløyd, grunnet den større andelen kvinnelige lærere i Kunst og håndverk. Kunst og håndverk har derfor kanskje det Grimen kaller en "kjønnsbestemt innholdsside" (Grimen, 2008, s. 84).

### **Praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap**

Grimen peker på viktigheten av å ha et distansert forhold til teorier. Det er ikke slik at alle teorier bør omsettes til praksis, og det er heller ikke slik at alle teorier nødvendigvis kan omsettes – på samme måte som at ikke all praksis kan begrunnes teoretisk (Grimen, 2008). I motsetning til teori blir praksis dog ofte tillagt "positiv moralsk egenverdi", men dette betyr ikke at den er moralsk uangripelig (Grimen, 2008, s. 75). Grimen peker på kontrasten mellom det som kan og det som ikke kan artikuleres verbalt; taus kunnskap, assosiert til Michael Polanyi (Grimen, 2008). Her peker Grimen på Platons *Theaitetos*; "for at en person skal kunne sies å ha kunnskap om noe, må han ha oppfatninger som er sanne, og han må ha gode grunner for å tro at de er sanne." (Grimen, 2008, s. 77). Her kan en for eksempel stille spørsmål ved hvilke grunner vi har for å tro at en deling av Kunst og håndverk vil føre til kjønnsdeling,

og i så fall, hvorfor tenker vi at disse grunnene er sanne?

Her finner jeg det interessant å se på hvilke rammer læreplanene gjennom tidene har vært med på å legge for undervisningen i faget. Jeg vil derfor presentere en gjennomgang av den kjønnsdelte undervisningen før 1960, for så å presentere utviklingen med tanke på kjønn og likestilling gjennom læreplanene fra Forsøksplanen i 1960, frem til forslaget om deling av kunst og håndverk i 2016, og veien videre med innføring av Fagfornyelsen 2020.

## **Historisk gjennomgang**

### **Før 1960**

I korte trekk oppsummerer vi kjønnsaspektet i Kunst og håndverks historie ved å si at det før 1960 var kjønnsdeling, og at det ikke er slik lenger. Sannheten er kanskje ikke så enkel. I følge Bråten og Borgen er de historiske premissene for vedvarende kjønnsulikheter i Kunst og håndverk relativt synlige før 1960, men at de etterpå gikk fra å være omtalt og påpekt til å bli generelle og underforståtte (Bråten & Borgen, 2019). Før 1960 var faget riktignok delt; jenter hadde håndarbeid og gutter hadde sløyd. Historisk var denne kjønnsinndelingen grunnet i fagets nytteverdi og dannelsesideal – jentene måtte lære håndarbeid fordi dette ville være nyttig for dem i heimen senere (Kjosavik, 2001). Elevene skulle da møtes i tegneundervisningen. I lærebøker fra perioden, skrevet av Bull-Hansen, stor bidragsyter i utviklingen av tegnefaget i skolen (Nielsen, 2009), ser man dog at selv om elevene møttes til felles tegneundervisning, kunne også noe av denne undervisningen bli gjennomført i kjønnsdelte grupper – i samme klasserom (Bull-Hansen, 1953, s. 73).

### **Forsøksplanen av 1960**

Spørsmålet blir så om at kjønnene ble samlet for godt i undervisningen gjennom innføringen av Forsøksplanen av 1960 (F60), da faget endret

navn fra *Tegning, sløyd og håndarbeid*, til *Forming*. I planen ser man at samlingen av faget gjennom navneendringen ikke nødvendigvis førte til en umiddelbar avskaffelse av den kjønnsdelte undervisningen:

Selv om kjønnsbetonte interesser i noen grad vil gjøre seg gjeldende ved valg av formingsoppgaver, må en regne med at det også vil bli en viss forskjell mellom kjønnene i formingsaktivitetene, særlig når en kommer opp i de høgere klasser. .... I ungdomsskolen vil en måtte regne med så ulike krav at jenter og gutter med fordel kan få i alle fall en del av formingsundervisningen hver for seg. (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 290)

Kjosavik forklarer at Forsøksplanen dog var ment å være nettopp et *forsøk*, noe å strekke seg etter, og hvorvidt den kun helt kunne nås var en annen sak (Kjosavik, 2001). Da det ikke fantes noen lovhjemmel for det nye faget *Forming*, fikk de fleste elevene fortsatt undervisning i tegning og håndarbeid etter Normalplanene fra 1939 (Kjosavik, 2001). Med dette fikk den kjønnsdelte undervisningen de fleste steder fortsette.

### **Mønsterplanen av 1974**

Da Mønsterplanen av 1974 (M74) ble innført skulle faget så få noe annet å strekke seg etter. Planen introduserte likestilling, men spørsmålet er hvordan dette ble gjennomført i *Forming*. Planen lister hvordan temaet likestilling kan tas opp i de forskjellige fagene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23), men her er ikke *Forming* nevnt. Dette er interessant, med tanke på at kjønnsdeling av undervisningen hittil hadde vært en realitet for de fleste elevene i faget. En skulle derfor tro at det nettopp i *Forming* kunne være mange muligheter til å hente opp tematikken. Planen gjør likevel et forsøk på å likestille også i *Forming*:

Alle elever må i hovedtrekkene få samme undervisningstilbud i forming. Jenter og gutter gis samme erfaringsmuligheter innenfor

de tre materialområdene tegne-, tekstil- og sløydaktiviteter. De vil da gradvis siden ha bakgrunn for å kunne velge faglig fordypning mer etter interesser enn etter et tradisjonelt kjønnsrollemønster. Det er da helt i samsvar med denne planen om en gruppe jenter i ungdomsskolen i en periode velger å lage klær til seg selv. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 238)

Spørsmålet blir her hva som menes med “i hovedtrekkene”; hvis denne gruppen jenter i ungdomsskolen i en periode velger å lage klær til seg selv, hva gjør guttene i denne perioden? Har de annen undervisning? Dette tyder kanskje på at enda på 70- og 80-tallet kunne det foregå kjønnsdelt undervisning i Forming, til innføringen av Mønsterplanen av 1987.

### **Mønsterplanen av 1987**

Mønsterplanen av 1987 (M87) ønsket med sitt inntog større fokus på likestilling – temaet er skrevet eksplisitt inn i læreplanen for Forming. På denne måten er det er ikke lenger bare underforstått, og lærerne skal ikke lenger ha noe valg:

Jenter og gutter skal ha samme undervisningstilbud i forming. Kjønnsrollespørsmål er knyttet til holdninger, normer og verdier. For å forandre holdninger må disse bearbeides med tanker og følelser. Ut fra formingsfagets egenart og måter å arbeide på er det her gode muligheter for å virkeliggjøre skolens mål. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 266)

Denne planen markerer et stort skifte med tanke på kjønn i faget; Forming har fått en rolle i likestillingsdebatten. Planen nevner ikke kjønn utover dette sitatet, og med det forventes det kanskje at undervisningen foregår samlet.

## Læreplan 1997 og Kunnskapsløftet 2006

Etter innføring av Læreplanverket i 1997 (L97) kan en ikke lenger spore forventninger til kjønn i Kunst og håndverk – tematikken er ikke nevnt verken i L97 eller i Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Det eneste kjønnsrelaterte man kan finne i L97, er en skjevhet i listen av navn på kunstnere som det er forventet blir tatt opp i undervisningen. Etter min optelling er ca. en av fem kunstnere nevnt i planen kvinner. Hvorfor det er slik, og hvorfor denne skjevheten ser ut til å ikke ha vært påpekt tidligere, er usikkert. Dette har nok noe å gjøre med at de fleste av våre mest kjente kunstnere, nasjonalt og internasjonalt, er menn. Dette er noe som vil være interessant å utforske videre ved en senere anledning. Kjosavik påpeker at valget om å liste opp kunstnere i planen ble negativt mottatt, da det ble ment at slike valg burde bli overlatt til lærerne selv (Kjosavik, 2001). Det manglende kjønnsperspektivet generelt i planen blir ellers påpekt av Kjosavik, og han stiller spørsmål ved hvorvidt fagplangruppen mente at det var unødvendig å omtale det i planen fordi det var selvsagt (Kjosavik, 2001). Dette fraværet av kjønnsperspektivet fikk så bli med videre inn i LK06, hvor kjønn heller ikke er nevnt. Dette betyr at kjønn ikke har vært uttalt i planene de siste 23 årene, men fravær av tematikken siden den gang har ikke nødvendigvis ført til et fravær av forventninger til kjønnene i klasserommet. Disse forventningene fikk som nevnt i kapittel 1 komme tydelig frem i delingsdebatten i 2016/2017.

## Delingsforslag – kunst eller håndverk?

I 2016, gjennom Stortingsmelding 28 (2015–2016), presenterte Kunnskapsdepartementet et ønske om en utredning om hvorvidt Kunst og håndverk ville styrkes av å bli delt i to på ungdomsskolen, med egen læreplan i kunstoffag og egen læreplan for håndverksfag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette skapte debatt, og lærere, forskere og andre i fagmiljøet sa seg i stor grad uenige med forslaget. Daværende kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen, uttalte selv at “Det er mulighet for at du vil få en grad av kjønnsdeling, men jeg tror det er stor verdi i å velge ut ifra hva du er interessert i” (Skårderud,

2016). Argumentet om kjønnsdeling gikk igjen mye i debatten, da mange fryktet at nettopp en kjønnssegregering kom til å bli utfallet av en deling av faget. Denne debatten døde etter hvert stille ut, etter at fagmiljøet, politikere og andre hadde fått sagt sitt.

Da ny læreplan i Kunst og håndverk så skulle utvikles, ble det i første høringsrunde presentert et læreplanforslag hvor elevene skulle velge en fordypning på ungdomstrinnet. Fordypningen skulle ta utgangspunkt i et slikt valg som ble presentert i Stortingsmelding 28; eleven skulle velge mellom en fordypning i en kunstdel eller en håndverksdel. I begge høringsrundene for planen mottok denne fordypningen kritikk, og argumenter fra debatten i 2016/17 ble igjen benyttet, inkludert argumenter om kjønnssegregering (Eid, 2018; Norsen, 2018). Da nye læreplanforslag høsten 2019 så skulle sendes inn til godkjenning ble det sendt inn to forslag til læreplan i Kunst og håndverk – en læreplan med fordypning, og en uten fordypning. Valget falt til slutt på planen uten fordypning, og denne innføres høsten 2020.

### **Veien videre – Fagfornyelsen 2020**

Etter to læreplaner som ikke omtaler kjønn i faget, skal tematikken i 2020 inn i faget på nytt, gjennom læreplanmålet “undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotyper” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Målet stod i første høringsforslag listet på småskoletrinnet, men ble så etter hørings svarene flyttet til mellomtrinnet. Målet fikk generelt støtte i begge høringene, hvor flere også ønsket å se dette videreført med progresjon til ungdomsskolen (Dypedokk, Peschanskaya & Starling, 2018; Rønes, 2018). Andre kritiserte det for å være for vagt og høytstående, for spesifikt med ønske om å bytte ut “kjønnsroller” med “stereotyper” generelt, og for å ikke gi rom for valg av metode (Bodø kommune, 2019; Olsen, 2019; Otnes, 2018; Toft, 2018). Det vil derfor bli spennende å se hvordan lærerne i skolen mottar dette målet, og hvordan det etter hvert løses i klasserommene.



# Kapittel 3

## Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

Denne masteroppgaven har som intensjon å belyse hvordan aktørene fra institusjonsnivået og praksisfeltet argumenterte knyttet til fagets egenart og til kjønn i debatten om deling av Kunst og håndverk i 2016/2017. Dette vil gjøres med kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted. Som metode benytter jeg meg av kritisk diskursanalyse (Critical Discourse Analysis, CDA), og derunder Faircloughs tilnærming til denne, da han er en av få diskursteoretikere som har diskutert forholdet mellom CDA og kritisk realisme (Skrede, 2017). I likhet med Faircloughs versjon av CDA, som ønsker å skissere mulige løsninger på uheldige samfunnsforhold, ønsker ikke kritisk realisme kun å forklare verden, men også å endre den (Alvesson & Sköldberg, 2009; Skrede, 2017).

### **Kritisk realisme**

#### **Mekanismer**

Den engelske filosofen Roy Bhaskar blir omtalt som opphavsmannen til kritisk realisme, og har utviklet retningen siden 1970-tallet (Alvesson & Sköldberg, 2009). Kritisk realisme ønsker å identifisere de dypere underliggende mekanismene som må til for å generere empiriske fenomen. I korte trekk mener Bhaskar at verden eksisterer uavhengig om vi har kunnskaper om den eller ikke; vitenskap er et produkt av det sosiale, men mekanismene den avdekker eksisterer uavhengig

av at de er “oppdaget” av noen (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Alt som skjer i verden er et resultat av årsakskrefter som virker gjennom en rekke slike generative mekanismer (Næss, 2012). I følge Alvesson og Sköldbberg er det interessen for mekanismer på dette dypere nivået som skiller kritisk realisme fra andre tradisjoner innen vitenskapsteori. Alvesson & Sköldbberg hevder at kritisk realisme har flere likhetstrekk med positivismen. Kritiske realister leter dog også etter de dypere mekanismene som produserer fenomenene som positivistene ønsker å måle og forklare – virkeligheten kan ikke reduseres til observerbare objekter og fakta (Alvesson & Sköldbberg, 2009).

### **Dimensjoner og domener**

Kritiske realister skiller virkeligheten inn i to dimensjoner, den intransitive og den transitive (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Årsakskreftene og de generative mekanismene som eksisterer uavhengig av om at vi har kunnskap om dem eller ikke, befinner seg i den intransitive dimensjonen (Næss, 2012). Det er denne som er gjenstand for vitenskapelig kunnskap. Forestillingene våre om det som eksisterer, befinner seg i den transitive dimensjonen, sammen med feilbarlige teorier (Næss, 2012). Med at teoriene er feilbarlige mener Næss at de alltid vil bli overgått av nye teorier.

I tillegg til disse to dimensjonene, operer kritisk realisme med en inndeling av virkeligheten i tre domener: det empiriske, det faktiske og det reelle/virkelige (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Det empiriske domenet består av det vi kan observere, det som skjer og eksisterer gjennom vår umiddelbare opplevelse av det. Det er dette som blir gjort til gjenstand for vitenskapelig observasjon (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Næss, 2012). Det faktiske domenet er et større domene, og referer til det som skjer uavhengig av forskeren eller andre observatører som kan registrere det (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Næss beskriver derfor det empiriske domenet som en meget liten delmengde av det faktiske domenet. Sist, i det reelle domenet, finner vi de underliggende strukturene,

kausale potensialene og tilbøyelighetene som forårsaker og utgjør forutsetningene for fenomenene som det empiriske og det faktiske domenet består av – det som ikke er direkte observerbart (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). I følge Næss er nettopp målet med vitenskapelig forskning å forklare slike observerbare fenomener ved å avdekke de underliggende årsaksmekanismene. I denne avhandlingen vil det å beskrive årsaksmekanismer som kan forklare hvorfor debattantene argumenterer som de gjør i delingsdebatten være en sentral del.

### **Strata, struktur og aktør**

Strata er betegnelsen på lagene kritisk realisme hevder at virkeligheten består av, hvor strukturer og mekanismer eksisterer i et hierarkisk system av lag (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Videre forklarer Buch-Hansen og Nielsen at de høyere lagene forutsetter lavere og mindre komplekse lag: “kombinationen af mekanismer på det mere grundlæggende niveau A generer mekanismer på det højere niveau B ...” (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 30). Denne genereringen kalles *emergens*; de lavere lagenes mekanismer resulterer i at det fremkommer nye fenomener på høyere lag (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). I følge Næss sorteres lagene fra de mest grunnleggende til de mer komplekse, og inndelingen avhenger av forskningstematikken.

På samme måte som virkeligheten kan også den sosiale virkeligheten deles inn i nivåer – *aktører* og *strukturer* (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Buch-Hansen og Nielsen hevder her at menneskelig praksis alltid utfolder seg i en strukturell kontekst, som et produkt av fortidens aktiviteter (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). På denne måten har mennesker en viss frihet til å forme sin egen skjebne, dog noe begrenset ved at aktørene betinges og begrenses av strukturer (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). I dette samspillet mellom aktør og struktur eksisterer det tre dynamikker: strukturelle betingelser, sosial interaksjon og strukturell utvikling (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

De *strukturelle betingelsene* består ifølge Buch-Hansen og Nielsen av

eksisterende strukturer som aktøren konfronteres med uavhengig av hvordan aktøren fortolker det: “hvis en aktør ikke kender loven, er det heller ikke ensbetydende med, at vedkommende kan begå forbrydelser for derefter at påberåbe sig straffefrihed” (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Videre består dynamikken av *sosial interaksjon*; en aktør handler aldri i et strukturelt vakuum (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Det er i denne interaksjonen aktøren kan påvirke de eksisterende strukturene, også på en måte som gjør at interaksjonen kan føre til strukturelle konsekvenser, uten at dette var intensjonen fra aktørens side (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Buch-Hansen og Nielsen peker her på et eksempel hvor en aktør som i utgangspunktet er i mot barnearbeid, gjennom kjøp av et par løpesko utilsiktet bidrar til å videreføre dette fenomenet. Til slutt består dynamikken av *strukturell utvikling*; aktørene gjenskaper eller omdanner eksisterende strukturer gjennom sine aktiviteter. På denne måten starter det Buch-Hansen og Nielsen referer til som en ny “syklus”; strukturell utvikling fører til nye strukturelle betingelser som påvirker den sosiale interaksjonen, som deretter skaper ny strukturell utvikling.

### **Delvis lukket system**

Skal en måle den nøyaktige effekten av en bestemt årsaksfaktor i naturvitenskapelige eksperimenter, konstruerer man i kritisk realisme et lukket system (Næss, 2012). Næss påpeker at det i samfunnsvitenskapene av ulike grunner ikke er like lett å skape lukkede systemer. Han hevder dog at enhver menneskelig organisasjon er eksempler på *delvis* lukkede systemer. Menneskers interne forbindelser med hverandre er det som gjør at en slik begrenset lukkethet oppnås. “Noen av disse relasjonene og reguleringene er mer sentrale enn andre og kan resultere i regelmessigheter som avspeiler seg på mange områder av det sosiale livet” (Næss, 2012, s. 5). I følge Næss kan man gjennom å konstruere et delvis lukket system identifisere mulige samfunnsmessige årsaksmekanismer. I lys av dette tolker jeg faget Kunst og håndverk, med sitt praksisfelt, forskningsfelt og tilhørende læreplaner, som et delvis lukket system, for å kunne se på mulige årsaksforklaringer for argumentasjonen om kjønn og fagets egenart i delingsdebatten.

## **Kritisk diskursanalyse**

Kritisk diskursanalyse (Critical Discourse Analysis, CDA) er en metode for å i praksis analysere hvordan språk fungerer som bidragsyter i reproduksjon av sosiale forhold, og derav også i reproduksjon av sosial ulikhet (Skrede, 2017). CDA er typisk opptatt av å analysere slike “sosiale problemer”, og flere temaer går igjen – blant annet studier av sosial ulikhet, urettferdighet, kjønn, rasisme, marginalisering, eksklusjon og frihetsberøvelse (Skrede, 2017). Jeg vil i denne avhandlingen i hovedsak støtte meg til Faircloughs versjon av CDA gjennom hans bok fra 2003, samt Skredes bok fra 2017. Jeg benytter meg av Faircloughs versjon av CDA da han beskriver denne som basert på den antagelsen at språk er en ikke-reduserbar del av vårt sosiale liv; språket henger dialektisk sammen med andre elementer av det sosiale livet (Fairclough, 2003). Derfor mener han at man via fokus på språket gjennom CDA kan gjennomføre en produktiv forskning på det sosiale (Fairclough, 2003).

CDA har utviklet seg fra kritisk lingvistikk, en tradisjon som oppsto på 1970-tallet (Skrede, 2017). Ifølge Skrede ønsket forskerne bak kritisk lingvistikk å vise hvordan språk kan brukes som et ideologisk instrument; tekstens ideologiske aspekter er ofte skjult, og det er derfor viktig å lete etter ting som er fraværende i dem, fordi ting kan kommuniseres implisitt uten å være synliggjort (Skrede, 2017). CDA undersøker derfor hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene (Skrede, 2017). Ideologier vil typisk være relativt stabile over tid, men samfunnet er hele tiden under endring. Kritiske diskursanalytikere har til felles at de analyserer hvordan ideologiske forhold reproduseres gjennom språk (Skrede, 2017).

## **Valg av empiri**

CDA skjer som regel gjennom analyse av en tekst, og Fairclough beskriver et bredt syn på hva disse tekstene kan være. Artikler i aviser, handlelister og transkriberinger av verbalt språk, er alle tekster (Fairclough, 2003). Han forklarer også at tekster kan ha langsiktige kausale effekter, for eksempel at en lengre tids eksponering for reklame og andre reklamerende tekster kan være med på å forme folks identiteter, herunder også kjønnsidentitet

(Fairclough, 2003). Til denne analysen er det vanlig ifølge Skrede at man benytter naturlig forekommende data, og forskeren fremstiller derfor sjelden datamaterialet selv gjennom intervjuer eller lignende; hen søker etter eksisterende kilder egnet for analyse. I mitt tilfelle er argumentene mot deling av faget i den offentlige delingsdebatten fra 2016/2017 slike naturlig forekommende data, og vil derfor fungere som empirien i denne avhandlingen.

### **Meaning-making**

Fairclough nevner meaning-making som en del av hvordan vi leser tekster. Her inngår tre elementer: produksjon av teksten, teksten i seg selv, og mottakelsen av teksten (Fairclough, 2003). Vi må ta med oss produsentens posisjon, interesser, verdier, intensjoner, og ønsker osv. inn i tekstanalysen. På samme måte må vi tenke på mottakers kunnskap, mål og verdier. Tekster kan derfor ha mange forskjellige meninger, avhengig av hvordan mottakerne leser dem (Fairclough, 2003). Fairclough hevder at tekster også har forskjellige grader av transparens. Noen ganger er det lett å forstå hva produsenten har ment, mens det andre ganger kreves mer bevisst tenking om hva som er ment.

Videre beskriver Fairclough at en tekstuell analyse alltid vil være selektiv, det ligger alltid en motivasjon bak hvordan vi analyserer tekstene. Vi stiller bestemte spørsmål i analysen, og ikke andre spørsmål vi ville stilt om problemstillingen vår var en annen (Fairclough, 2003). Med dette sier han at det ikke er mulig å gjøre en objektiv analyse av en tekst; hva som står i en tekst kan ikke beskrives uten å bli farget av analytikerens subjektivitet (Fairclough, 2003).

### **Verktøy for analyse**

Verktøyene for analysen, søk etter *modalitet*, *intertekstualitet* og *antagelser*, er valgt med utgangspunkt i å ville se hvordan debattantene bygger sine identiteter gjennom sin argumentasjon.

## **Modalitet**

Modalitet handler om hvilken måte en ytring eller tekst fremlegger et budskap på, og består av fire hovedtyper av talefunksjoner: påstander og spørsmål (utveksling av kunnskap), beordring og tilbud (utveksling av aktiviteter) (Skrede, 2017). Fairclough forklarer at det er flere måter å fremstille disse budskapene på; forfatter forplikter seg til en av måtene. Dette beskriver Skrede som talerens måte å uttrykke fakta og holdninger på, inkludert grader av visshet eller tvil, muligheter og nødvendigheter, tillatelser og forpliktelser (Skrede, 2017). Ved å presentere en påstand uten å modalisere den, forplikter forfatter seg til at hen har presentert den som en sannhet, heller enn en mulighet (Fairclough, 2003). For eksempel, “å dele Kunst og håndverk fører til kjønnsdeling” kontra “å dele Kunst og håndverk kan føre til kjønnsdeling”. Forskjellen mellom disse to utsagnene er variasjon av modalitet. For å lete etter modalitet søker man etter eksempler hvor folk stiller spørsmål eller påstår noe, eller krever eller tilbyr noe (Skrede, 2017).

De arketyperiske modalitetsmarkørene er modale verb: kan, vil, må, bør, skal etc. (Skrede, 2017). Fairclough peker også på andre markører på modalitet. Modale adjektiver som “mulig” og “sannsynlig”, andre modale verb som “synes”, “vises”, og andre typer adverb som “faktisk”, “åpenbart”, “tydeligvis”, “vanligvis” og “ofte”, er alle markører på modalitet. Disse benyttes alle for å i større eller mindre grad styrke eller svekke forfatters forpliktelse til det som blir uttalt (Fairclough, 2003).

## **Strukturering av identitet gjennom modalitet**

Ifølge Fairclough er modaliteten viktig når det kommer til hvordan vi strukturerer vår identitet. Det vi forplikter oss til gjennom modaliteten vi velger er en viktig del av hvem vi er – altså bygges forfatters identitet gjennom deres modale valg (Fairclough, 2003). I lys av dette vil en lærer som uttaler at “deling av Kunst og håndverk fører til kjønnsdeling” forplikte seg til denne sannheten som lærer; deres identitet struktureres gjennom utsagnet. Videre sier Fairclough: “How one represents the world, to what one commits oneself, e.g. one’s degree of commitment to truth,

is a part of how one identifies oneself, necessarily in relation to others with whom one is interacting” (Fairclough, 2003, s. 166). Med dette mener han at identiteter er relasjonelle, hvem man er avhenger av hvordan man relaterer seg til verden og de rundt seg.

Det er også forskjell på subjekt-markerte modaliteter, som “Kunst og håndverk kan ikke deles” og “Jeg mener at Kunst og håndverk ikke kan deles”. Her peker Fairclough også på makt til å uttrykke påstander på vegne av andre – “vi vil ikke at Kunst og håndverk skal deles”, og at dette er viktig for identifisering (Fairclough, 2003).

### **Intertekstualitet**

Intertekstualitet består ifølge Skrede av eksterne og interne tekstrelasjoner. I min undersøkelse vil jeg fokusere på eksterne tekstrelasjoner. Analyserer man eksterne tekstrelasjoner ser man på forholdet mellom en tekst og andre sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer. Skrede forklarer videre at dette også kan bety å analysere relasjonen mellom tekster og å studere hvordan disse trekker på hverandre – studiet av relasjonen mellom en tekst og andre tekster. Innen intertekstualitet skiller man på latent og manifest intertekstualitet (Skrede, 2017). Ifølge Skrede er latent intertekstualitet de tilfeller hvor vi trekker på andre tekster uten at det er gjort eksplisitt, det er ikke sikkert at tekstforfatteren er klar over hvilke intertekstuelle koblinger som gjøres. Det primære innen CDA er å vurdere hvilken effekt ulike intertekstuelle koblinger – manifeste/latente – kan tenkes å ha, samt hvilke ideologiske interesser de kan sies å representere (Skrede, 2017). Fairclough ser på det som gunstig å stille spørsmål ved hvilke tekster og stemmer som er inkludert, hvilke som er ekskludert, og hvilke signifikante fravær man finner i teksten: “We can begin by noting that for any particular text or type of text, there is a set of other texts and a set of voices which are potentially relevant, and potentially incorporated into the text” (Fairclough, 2003, s. 47).



## **Antagelser**

I søk etter antagelser ser man etter hvilke antagelser som er foretatt i teksten – man kan for eksempel anta et felles verdigrunnlag (Skrede, 2017). I følge Skrede er interaksjon utenkelig uten en eller annen form for felles grunnforståelse. Her hevder Skrede at de som er i stand til å påvirke og forme innholdet i den felles grunnforståelsen, er i posisjon til å utøve makt. Skrede peker i denne sammenhengen på eksistensielle antagelser og verdiantagelser; antagelser om hva som finnes – det eksistensielle – og antagelser om hva som er godt eller ønskelig – verdier (Skrede, 2017). Fairclough peker på at en del av analysen av en tekst er å identifisere hva som er antatt, da det som sies i teksten alltid hviler på antagelser som ikke er ytret (Fairclough, 2003).



# Kapittel 4

## Undersøkelse

I dette kapitlet vil det med støtte i kritisk diskursanalyse analyseres fem innlegg fra delingsdebatten 2016/2017. Analysen er basert på forstudien, presentert i kapittel 1, med utgangspunkt i den faglige motsetningen som der kom til syne. Utfordringen med forstudien var at den ikke avdekket *hvordan* de forskjellige benyttet seg av argumentene, men kun *hva* som ble argumentert med. Den videre undersøkelsen har derfor utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan argumenterte institusjonsnivå og praksisfelt om kjønn og fagets egenart i den offentlige debatten om deling av Kunst og håndverk i 2016/2017?*

Her vil hvert innlegg presenteres og analyseres i sin helhet. Dette for å undersøke hvordan tekstprodusentene strukturerer sine identiteter gjennom sine innlegg, for å avdekke hvordan de bruker sine stemmer for å argumentere om fagets egenart og kjønn. Valget om å analysere hvert innlegg i sin helhet er også tatt da det er relevant å se hvilken kontekst argumenter om kjønn og fagets egenart ytres i; hvilke argumenter de ytres i sammenheng med.

## Presentasjon av empiri

For å analysere den faglige motsetningen mellom fagets egenart og kjønnsproblematikk er det gjort et utvalg av fem innlegg fra forstudien. Valget falt på Ingvar Bråten, høgskolelektor i kunst og håndverk ved Høgskulen på Vestlandet, Liv Merete Nielsen, professor ved OsloMet - storbyuniversitetet, Bibbi Omtveit, redaktør i det fagrelevante tidsskriftet FORM, Arne Walbye, allmennlærer, og Line Kristiansen, faglærer i design, kunst og håndverk. Disse ble valgt da de representerer et bredt spekter; en høgskolelektor, en professor og en redaktør på institusjonsnivå, og en allmennlærer og en faglærer fra praksisfeltet.

Undersøkelsen er bygget opp slik at innleggene blir presentert og analysert etter identitet og stemme – hvordan forfatter bygger sin identitet gjennom sin argumentasjon. Argumenter fra hvert innlegg blir presentert, og analysert med verktøy fra kritisk diskursanalyse. Her letes det systematisk etter modalitet; hvilke påstander og beordringer innleggsforfatterne kommer med og hvordan disse modaliseres. Altså, hvordan forfatter ordlegger seg for å forplikte seg i større eller mindre grad til det som sies. Ved å lete etter modaliteter oppdager man også



Figur 1: Egen illustrasjon, undersøkelsens oppbygging

hva som ikke er modalisert. Disse valgene om å ikke modalisere en påstand eller beordring påpekes også, for å belyse hvordan fravær av modalisering også bygger identitet. I tillegg letes det etter hvilke intertekstuelle koblinger som kan være dratt, manifest eller latent, og hvilke antagelser forfatter foretar.

Først presenteres institusjonsnivå; Bråten, Nielsen og Omtveit, før disse oppsummeres. Deretter presenteres praksisfeltet, Walbye og Kristiansen, med oppsummering. Til slutt oppsummeres alle. Se figur 1.

## **Analyse – Institusjonsnivået**

### **Innlegg 1 – Bråten, Bergens Tidende, 02.04.2017**

Første innlegg i undersøkelsen, *Knus og hærverk*, er skrevet av Ingvar Bråten, høgskolelektor i Kunst og håndverk ved Høgskulen på Vestlandet. Hans innlegg ble valgt for denne undersøkelsen da han som medforfatter av artikkelen *Hvor var det det butta, hvor er det blitt av alle gutta?* (2019) stiller med en spennende stemme i delingsdebatten med tanke på kjønnsproblematikk. Bråten åpner sitt innlegg med en subjektmarkert anekdote om kjønn i klasserommet:

«Knus og hærverk» sto det utenpå mappen hans. Bokstavene var skrevet i svart og rødt og lagd slik at de etterlignet glass som knuses. En sirlig, liten provokasjon. Jeg var inne i min første høst som lærer i kunst og håndverk, og hadde satt elevene til å lage egne mapper til oppbevaring av tegninger. Det var denne mappen gutten i syvende klasse nå satt og dekorerte. Jeg hadde ikke helt ordene på tungen, men ga han en vennlig dult i skulderen. Jeg fikk et smil tilbake og gikk videre til neste elev, en jente som pyntet «Tegnemappe i kunst og håndverk 1998» med blomster og hjerter. Disse elevene gikk på syvende trinn, neste år skulle de begynne på ungdomsskolen. (Bråten, 2017)

Ved å starte med denne subjektmarkerte anekdoten, “Jeg var inne i min første høst som lærer i kunst og håndverk ...”, trekker Bråten, som høgskolelektor, sin argumentasjon direkte inn i klasserommet allerede fra starten av. Fairclough peker på at man gjennom hvordan man presenterer sine argumenter strukturerer sin identitet, og her ser vi at Bråten strukturerer en identifikasjon med lærerrollen kanskje i større grad enn med sin rolle på institusjonsnivå. Spørsmålet er hvem som er ment å være mottaker av dette innlegget – er det Isaksen, eller er det i like stor grad andre lærere? Dette blir tydeligere gjennom videre argumentasjon.

Gjennom stortingsmelding 28 har Kunnskapsdepartementet med Torbjørn Røe Isaksen, tatt til orde for å dele kunst og håndverk på ungdomstrinnet, hvor elevene skal velge mellom et kunstfag og et håndverksfag. Jeg mener dette er en svært dårlig idé. Jeg mener det er hærverk. (Bråten, 2017)

Bråten introduserer her delingsdebatten for leseren, og fortsetter med subjektmarkerte påstander. Ved dette beholder Bråten det personlige forholdet han etablerte gjennom sin anekdote, og forplikter seg til sine påstander ved å plassere seg selv inn i argumentasjonen. Hvorvidt han her fortsatt snakker fra lærerrollen, eller om han tar steget ut av klasserommet til institusjonsnivå, er usikkert – videre befinner han seg kanskje et sted midt i mellom:

Å dele faget vil underbygge kjønnsstereotyper, frarøve de unge viktig kompetanse og ta vekk det som er fagets styrke. Der man i dag driver godt, og i samsvar med læreplanen, kombineres kroppslige erfaringer, håndverk og materialkunnskap med estetikk, utforskning, kreativitet og personlige uttrykk. (Bråten, 2017)

Bråten skifter mellom å modalisere og å ikke modalisere. Men valg av modalitet er her viktig; han sier at å dele faget *vil* underbygge kjønnsstereotyper, ikke *kan* underbygge, noe som kanskje gir påstanden større tyngde. Her benytter forfatter argument om kjønnsdeling og argument om fagets egenart i samme setning. Han ser saken fra begge sider, og beveger seg fra lærerrollen til institusjonsnivå. Sistnevnte blir tydelig når han så legger ut om fagets historie:

Da forming kom inn i norsk skole rundt 1960, avløste det sløyd for gutter og håndarbeid for jenter. Overgangen fra et kjønnsdelt fag til et felles formingsfag var sikkert vanskelig for mange, og den kjønnsstereotype tenkningen rundt hvilke materialer som passer for gutter og jenter har kanskje aldri helt sluppet taket. .... Denne gangen er det ikke mellom kjønnene skillet skal gå, men i elevenes interesser. Vi er likevel mange som frykter at nettopp kjønn og sosiale strukturer vil danne det reelle skillet. .... I et intervju i Klassekampen (22.12.2016) sier kunnskapsminister Røe Isaksen selv at «det er mulighet for at du vil få en grad av kjønnsdeling, men jeg tror det er stor verdi i å velge ut ifra hva du er interessert i». Det er spesielt at kunnskapsministeren ser faren for kjønnsdeling uten i samme øyeblikk å slå fra seg fagdelingen som en dårlig idé. (Bråten, 2017)

Bråten benytter seg av en modalisert stemme, og fremstår derfor kanskje som noe mindre påståelig i sin argumentasjon. Han benytter seg av manifest intertekstualitet ved å referere direkte til Isaksens utsagn, og omtaler deretter Isaksen i tredjeperson, “kunnskapsministeren”, noe som kanskje tyder på at mottakeren av Bråtens innlegg enda ikke er ment å være Isaksen selv, men i større grad fagmiljøet. Dette blir tydelig i neste argumentasjon:

Segregering skaper segregering, strukturer som underbygger stereotyper i skolen legger snubletråder for verdier vi aktivt har arbeidet mot i flere tiår. Stereotyper fanges fort opp av barn og

ungdom og bidrar i praksis til å begrense enkeltindividets reelle mulighet til å dyrke egne interesser og anlegg. (Bråten, 2017)

Bråten modaliserer ikke, men subjektmarkerer; han plasserer *vi*, fagmiljøet, opp mot *dem*, politikerne. *Vi* har arbeidet mot verdier i flere tiår, og *politikerne* legger snubletråder for denne prosessen. Fairclough peker på at for å uttrykke påstander på vegne av andre, må forfatter føle at hen sitter på makt nok til å gjøre dette (Fairclough, 2003). Dette blir tydelig når Bråten her velger å tale på vegne av “alle”, og han utøver her sin makt for å skape relasjon med sine likesinnede – det er *vi* mot politikerne. Det blir derfor på ny tydelig at Bråten benytter seg av en modalisert stemme, og snakker kanskje til andre i fagmiljøet i større grad enn han snakker til Isaksen og andre politikere. Ved å gjøre dette gjør han dog også en antagelse om at *alle* i fagmiljøet har jobbet mot disse verdiene, noe han ikke presenterer et grunnlag for å påstå. Han fortsetter så med sin subjektmarkerte argumentasjon:

Røe Isaksen bruker verdien av å velge det en selv er interessert i som argument. Han har selvfølgelig rett i at egen interesse er en viktig motivasjonsfaktor. Men selv om jeg deler Røe Isaksens tanke om at egeninteresse er en viktig drivkraft, skulle jeg like å vite om han ser for seg at dette også ville fungere godt i andre fag. Jeg tror for eksempel at mange elever vil ha ulik interesse for poesi, algebra, historie og dans. Er det noe av dette som er aktuelt å stille til valg for elevene? Kunne det være en idé å la elevene velge mellom fysikk eller biologi i naturfag? (Bråten, 2017)

Her taler Bråten indirekte til Isaksen, på vegne av seg selv, ved å subjektmarkere argumentene sine og stille spørsmål ved hvordan Isaksen ser for seg et lignende forslag i andre fag. Her tar Bråten steget ut av klasserommet og inn i andre klasserom for å foreta en sammenligning. Han beholder modalisering av argumentasjon,



også gjennom modalisert positiv spørsmålsstilling. Han fortsetter sammenligningen i neste setning, før han peker på utfordringer i faget:

Det er opplagt at kunst og håndverk, på samme måte som andre fag, trenger endring og utvikling. .... Min opplevelse er at kunst og håndverk mange steder ikke er hva det kunne vært. Dette henger ikke sammen med at elevene ikke får velge en del av faget. Det henger sammen med dårlige rammevilkår. Mange lærere mangler utdanning i faget. Mange skoleledere har prioritert andre fag, hovedsakelig som følge av krav utenfra. Dette har gått på bekostning av spesialrom, delingstimer og materialressurser. Dersom departementet virkelig vil styrke faget, er det her de bør ta tak. Jeg mener veien å gå er gjennom lærere med god kompetanse, tid til hver enkelt elev og verksteder tilrettelagt for varierte aktiviteter. (Bråten, 2017)

Forfatter presenterer her en rekke påstander uten mye modalisering, om sin opplevelse av Kunst og håndverk, noe som kanskje styrker hans identifikasjon med institusjonsnivået – han har tyngden som trengs for å påstå det han påstår, og derfor behøver han ikke modalisere. Når han presenterer sin mening om veien videre, subjektmarkerer han dette, og han går inn i klasserommet igjen for å peke på mangler og utfordringer i faget.

.... På meg virker det underlig at en forutsetter at [en deling] er noe som vil styrke faget. På meg høres det mer ut som om man «knuser» faget. Enkeltelever kan muligens få større spisskompetanse, der hvor en lykkes med gode strukturer, men det er vanskelig å se at de blir faglig styrket. Så langt har jeg [tilgode] å høre fagpersoner som uttaler at dette er en god idé, men jeg har hørt mange som mener det motsatte. Dette burde i seg selv være et tydelig signal. Min erfaring er at gode endringer skjer innenfra. Lytt derfor til fagmiljøene, gi faget akseptable rammefaktorer ute i skolene, og vis at dere ser fagets

sammensatte verdi. Gutten med tegnemappen er en elev jeg husker med glede. Han kombinerte alltid det beste fra flere verdener når han lagde noe. Han hentet inspirasjon i det han ble vist, men visste alltid å gi det sitt eget uttrykk. Jeg tenker han fant sitt uttrykk der kunst og håndverk møtes. (Bråten, 2017)

Bråten skriver her direkte til politikerne, "... vis at dere ser fagets sammensatte verdi" i en ikke-modalisert beordring, i motsetning til tidligere i innlegget hvor han har skrevet om politikerne for å bygge relasjon med fagmiljøet. Dette kanskje i et forsøk på å samle fagmiljøet før han henvender seg ut til politikerne på vegne av alle. Han trekker oss avslutningsvis tilbake til anekdoten han åpnet med for å eksemplifisere "fagets sammensatte verdi", fagets egenart, ved å fortelle om gutten med tegnemappen som fant sitt uttrykk der kunst og håndverk møtes.

## **Innlegg 2 – Nielsen, Stavanger Aftenblad, 19.09.2016**

Det andre innlegget i undersøkelsen, *Deling hjelper ikke*, Torbjørn Røe Isaksen!, er skrevet av Liv Merete Nielsen, professor ved OsloMet – storbyuniversitetet. Innlegget ble publisert i Stavanger Aftenblad den 19.09.2016. Allerede i innleggets tittel, *Deling hjelper ikke*, Torbjørn Røe Isaksen!, blir det tydelig at mottaker er ment å være Isaksen selv. Dette underbygges av valgene forfatter har tatt i fremleggingen av sine argumenter. Hun starter innlegget ved å presentere sin forståelse av situasjonen gjennom en ikke-modalisert påstand, etterfulgt av en modalisert negativ spørsmålsstilling om fagets status:

Forslaget om å dele faget Kunst og håndverk er lite gjennomtenkt og tvinger elever til å velge enten kunst eller håndverk allerede som 13-åringer. Hvem tror at foreldre vil råde sine 13-åringer til å velge håndverk når dette har så lav status i samfunnet? (Nielsen, 2016)

Avhengig av vår sosiale posisjonering, maktforhold og lignende, velger vi hvordan vi fremstiller noe. Gjennom slike modale valg bygger forfatter sin identitet. Å ikke modalisere er derfor også et valg. Basert på vedkommendes posisjon i fagfeltet, som professor, kan vi anta at hun argumenterer med tyngde, og derfor kan frstå fra å modalisere sine argumenter om hun ønsker dette. Spørsmålet hun stiller stilles ut fra en forståelse av at de begge – forfatter og Isaksen – er enige i at håndverket har lav status. Grunnet sin posisjon er det også mulig å anta at hun sitter på nok kunnskap til å kunne gjøre en slik antagelse. Nielsen trekker så argumentasjonen inn i klasserommet:

Kunst og håndverk har i dag to ytterpunkter: Én kunstretning som er lite materialbasert, og én håndverksretning som er materialbasert og til tider reproduserende. Det meste av det elevene jobber med i faget Kunst og håndverk, ligger imidlertid i skjæringsfeltet mellom disse to ytterpunktene. Det er her det norske faget har sin tyngde og styrke når vi sammenlikner med andre land. (Nielsen, 2016)

Veien går så ut av klasserommet igjen, hvor forfatter gjør en antagelse om at leseren er kjent med hvordan undervisningen foregår i andre land. Dette er ikke nødvendigvis noe alle er klare over, så spørsmålet er hvorvidt dette argumentet når andre enn de som sitter på slik kunnskap – og hvorvidt det er ment å nå andre. Argumentasjonen bærer fortsatt preg av lite modalisering, og her kommer fokuset på fagets egenart tydelig frem. Hun presenterer så siste setning, om det norske fagets tyngde og styrke sammenlignet med andre land, uten å modalisere. Ved å gjøre dette forplikter hun seg til denne påstanden som en sannhet, og hva hun baserer den på kommer ikke frem. Forfatter trekker så argumentasjonen tilbake inn i klasserommet, og fremtidsretter den:

I konkret arbeid med å designe og lage produkter kan elevene bruke det beste fra kunsten og det beste fra håndverket. Denne

kombinasjonen danner grunnlag for arbeid med innovasjon og  
entreprenørskap. (Nielsen, 2016)

Dette er innleggets første modaliserte påstand. Elevene *kan* bruke det beste fra kunsten og det beste fra håndverket, ikke *bruker*. Den etterfølges av en ikke-modalisert påstand. Hun knytter dermed fagets egenart, det eleven gjør i klasserommet, direkte opp til innovasjon og entreprenørskap. Her kunne det siste argumentet vært modalisert ved å bytte ut “danner” med “kan danne”, men gjennom valget om å ikke modalisere tjener hun kanskje større tiltro ved at hun gjennom sin antagelse fremstår som vitende; hun vet at kombinasjonen danner dette grunnlaget. Nielsen fortsetter så på denne fremtidsrettede stien, med flere ikke-modaliserte påstander:

Den helhetlige kompetansen som Norge har bruk for i framtiden, utvikles best dersom faget Kunst og håndverk ikke deles. Vi behøver ingen utredning for å forstå det. (Nielsen, 2016)

Her utøver Nielsen sin makt for å uttrykke en påstand på vegne av flere. Spørsmålet her er hvem “vi” er. I innleggets tittel etablerer forfatteren at hun taler direkte til Isaksen, så hvem taler hun her på vegne av? Taler hun på vegne av institusjonsnivå, seg selv og Isaksen, eller for alle ledd – praksisfelt, institusjonsnivå og politikere? Dette er kanskje umulig å svare på uten å vite Nielsens intensjon med utsagnet, og hvor mye makt hun her ønsker å utøve. Avslutningsvis kommer hun med en modalisert beordring etterfulgt av et pålegg:

Kunnskapsministeren burde heller prioritere å gi skolelederne insentiver til å ansette kvalifiserte lærere i Kunst og håndverk. Lærerne finnes og de vil ha jobb! (Nielsen, 2016)

Innlegget avsluttes her med å hente frem argument om at det trengs kvalifiserte lærere i Kunst og håndverk. Å benytte dette som

innleggets konklusjon henger ikke umiddelbart sammen med resten av argumentasjonen. Det presenteres som et forslag – heller dette enn å dele faget. Her gjør hun det opp til leseren å trekke koblingen mellom fagets egenart og ansettelse av kvalifiserte lærere.

### **Innlegg 3 – Omtveit, Klassekampen 09.01.2017**

Tredje innlegg i undersøkelsen, *Kunst og håndverk kan ikke deles!*, er skrevet av Bibbi Omtveit, redaktør i det fagdidaktiske tidsskriftet FORM. FORM utgis av interesse- og medlemsorganisasjonen Kunst og design i skolen, en aktiv stemme i debatt og utvikling av Kunst og håndverks innhold og omfang (Kunst og design i skolen, 2020). Hennes innlegg ble publisert i Klassekampen 09.01.2017. Hun åpner sitt innlegg med modaliserte påstander om opplæringen som skjer i skolen, og knytter disse til en rekke modaliserte og ikke-modaliserte påstander om Kunst og håndverksfagets egenart:

Den grunnleggende opplæringen skal være allmenndannende. Alle elever skal ha kjennskap til den materielle kulturen, håndverket og kunsten. Styrken til faget kunst og håndverk ligger i det at det er samlet. Det er ikke to adskilte disipliner, verken i teori eller praksis. Ingeniøren, kunstneren, designeren og håndverkeren trenger et kreativt, innovativt og intellektuelt hode. Alle yrkesgruppene behøver også håndverksmessige ferdigheter. En arkitekt kan ikke tegne et hus uten å forstå håndverket som ligger til grunn for å bygge det. (Omtveit, 2017)

Valg av modalitet gjør at forfatter fremstår som sikker i sin sak; hun sier at opplæringen skal være allmenndannende, og at elevene skal ha kjennskap til den materielle kulturen, håndverket og kunsten. På denne måten etablerer hun fra starten av troverdighet, ved at hun forplikter seg til sine påstander som sannheter. Når hun så går videre i sin argumentasjon og trekker den inn i Kunst og håndverksfeltet, presenterer

hun også her sine påstander som sannheter. At Omtveit modaliserer i så liten grad styrker hennes identitet på institusjonsnivået – hun har grunnlaget som trengs for å kunne frastå fra å modalisere. Hun setter så likhetstegn mellom det at elevene får kombinere kunsten med håndverket, og innovasjon. Omtveit tar så “fremtidsperspektivet” ett steg videre i sine neste argumenter:

Det er ikke uten grunn at statsminister Solberg vektlegger betydningen av innovasjon og personlig initiativ i sin nyttårstale. Norge trenger kreativitet og ny verdiskaping. Statsministeren avsluttet talen med å si «I fremtiden kan vi ikke lene oss like mye på oljeaktiviteten. Da må vi alle lene oss litt mer fremover». Men i hvilken retning? Både kunsten og håndverket er forankret i solid håndverksferdighet og materialkunnskap. De to disiplinene utfyller hverandre, og det er i virkningsrommet mellom dem at innovasjon og kreativitet får mulighet til å blomstre. .... (Omtveit, 2017)

Forfatter presenterer først en rekke ikke-modalisererte påstander, og underbygger dem ved å trekke på Solbergs tale gjennom manifest intertekstualitet. Deretter henter hun på nytt fagets egenart inn, gjennom en ikke-modalisert positiv spørsmålsstilling. Dette underbygger hun så videre ved å trekke inn flere referanser til regionsansvarlig i Norges forskningsråd i Telemark, og NHOs årskonferanse. Ved å benytte denne manifeste intertekstualiteten styrker hun sin troverdighet ytterligere; det er ikke kun hun som kommer med disse påstandene, men hun viser til politikere og forskere sier det samme. Dette styrker hennes forpliktelse til sine utsagn, uten at hun forventer at vi skal stole blindt på henne, noe som kanskje reflekterer hvor mye makt hun selv føler at hun sitter på i sin posisjon. Videre henvender hun seg direkte til Isaksen:

Kjære kunnskapsminister, ikke skill kunst og håndverk.  
En deling vil føre til at håndverk ikke lenger blir en del av allmenndannelsen, og at kreativitet og innovasjon faller mellom

to stoler. Sats heller på en tydeligere prioritering i skolen, hvor et samlet kunst- og håndverksfag blir ivaretatt. Prioriter kvalifiserte lærere, verksteder, tolærersystem med delte klasser og tid nok til å gå i dybden. Slik vil barn og unge bli best mulig rustet for framtidens utfordringer. (Omtveit, 2017)

Omtveit presenterer sin konklusjon gjennom et forbud rettet mot kunnskapsministeren. Hun velger å henvende seg til ham som “Kjære kunnskapsminister”, noe som kanskje kan leses som en grad av modalisering, da “kjære” demper forbudet noe. Dette til forskjell fra om hun hadde valgt å skrive “Torbjørn Røe Isaksen, ikke skill kunst og håndverk”. Dette forbudet etterfølges av modalisert påstand, hvor forfatter henter opp igjen allmenndannelsen hun åpnet innlegget med. Hun presenterer så et par ikke-modaliserte beordringer, som forslag til annet som kan gjøres med faget heller enn å dele det. Omtveit benytter som Nielsen nest siste setning til å fortelle hva Kunst og håndverk trenger, som en konklusjon for innleggets øvrige argumentasjon. At faget trenger kvalifiserte lærere, verkstedet, tolærersystem og tid nok til å gå i dybden presenteres som en oppsummering.

### **Oppsummering: Institusjonsnivå**

De første tre innleggene i undersøkelsen er alle skrevet av personer med tilknytning til institusjonsnivået. Bråten argumenterer flere ganger klasseromsnært, og taler på vegne av både praksisfelt og institusjon. Dette gjør at han kanskje presterer å bygge relasjon i begge leire, og forene dem mot politikerne. Argumentasjonen hans er klasseromsnær, fordi han knytter sine argumenter til praksis og underbygger dem med eksempler enten i form av egen erfaring, eller sammenligning med andre fag. Felles for Bråten og Nielsen er at de foretar antagelser om felles verdigrunnlag. Bråten antar at “vi” aktivt har arbeidet mot verdier i flere tiår, og Nielsen antar en felles forståelse for fagets grunnlag. Nielsen modaliserer ellers lite, og trekker gjennom sitt innlegg argumentasjonen ut av klasserommet, og opp på et mer ideologisk, fremtidsrettet nivå.

Omtveit gjør mye av det samme, med en noe mer modalisert stemme. Spørsmålet er om at Niensens og Omtveits argumentasjon om “fagets egenart” inneholder mye latent intertekstualitet, gjennom at de trekker på hverandres tekster, uten å henvise til hverandre. Dette ser man om man sammenligner deres argumentasjon, her med farger:

Kunst og håndverk har i dag to ytterpunkter: Én kunstretning som er lite materialbasert, og én håndverksretning som er materialbasert og til tider reproduserende. Det meste av det elevene jobber med i faget Kunst og håndverk, ligger imidlertid i skjæringsfeltet mellom disse to ytterpunktene. Det er her det norske faget har sin tyngde og styrke når vi sammenlikner med andre land. I konkret arbeid med å designe og lage produkter kan elevene bruke det beste fra kunsten og det beste fra håndverket. Denne kombinasjonen danner grunnlag for arbeid med innovasjon og entreprenørskap. (Nielsen, 2016)

Styrken til faget kunst og håndverk ligger i det at det er samlet. .... Både kunsten og håndverket er forankret i solid håndverksferdighet og materialkunnskap. De to disiplinene utfyller hverandre, og det er i virkningsrommet mellom dem at innovasjon og kreativitet får mulighet til å blomstre. (Omtveit, 2017)

Selv om at Niensens innlegg ble publisert først, betyr ikke dette nødvendigvis at Omtveit latent trekker på akkurat denne teksten, men at de begge kanskje heller trekker på en slags forståelse som har etablert seg i fagfeltet. Bråten argumenterer også om fagets egenart, men i motsetning til Nielsen og Omtveit trekker han sin argumentasjon i større grad inn i klasserommet:



Å dele faget vil underbygge kjønnsstereotyper, frarøve de unge viktig kompetanse og ta vekk det som er fagets styrke. Der man i dag driver godt, og i samsvar med læreplanen, kombineres kroppslige erfaringer, håndverk og materialkunnskap med estetikk, utforskning, kreativitet og personlige uttrykk. .... Gutten med tegnemappen er en elev jeg husker med glede. Han kombinerte alltid det beste fra flere verdener når han lagde noe. Han hentet inspirasjon i det han ble vist, men visste alltid å gi det sitt eget uttrykk. Jeg tenker han fant sitt uttrykk der kunst og håndverk møtes. (Bråten, 2017)

Denne argumentasjonen er med på å gjøre at Bråten visker ut linjene mellom institusjonsnivå og praksisfelt; gjennom sin argumentasjon identifiserer han seg med begge. Omtveit og Nielsen argumenterer begge gjennomgående med fagets egenart som hovedargument, og konkluderer med beordringer om kvalifiserte lærere og bedring av andre rammefaktorer. Bråten snur på det og går motsatt vei, med hovedargumenter som er klasseromsnære. Han avslutter sin konklusjon med å koble klasseromsargumentasjonen med argumentasjon om fagets egenart. Det interessante her er at når han skriver om fagets egenart benytter han lite modalisering, på like linje med Omtveit og Nielsen.

Dette viser kanskje at de alle latent trekker på denne etablerte forståelsen av fagets egenart – når elevene får kombinere kunsten med håndverket oppstår kreativitet og innovasjon, og i denne koblingen mellom disiplinene ligger fagets styrke. Denne forståelsen kan være såpass etablert at den har blitt en sannhet. Dermed behøver den heller ikke mye modalisering – de “vet” at det er sånn. Det som i hovedsak skiller Omtveits argumentasjon fra Nielsens, når de argumenterer likt i så stor grad som de gjør, er at Omtveit underbygger sine argumenter med referanser for å bygge sin troverdighet. Nielsen behøver kanskje på grunn av sin posisjon som professor ikke å gjøre dette i like stor grad. De henvender alle seg direkte til Isaksen, men Bråten skiller seg fra Nielsen

og Omtveit. Dette ved at han før han henvender seg til Isaksen skaper relasjon med praksisfeltet og institusjonsnivået.

## **Analyse – Praksisfeltet**

### **Innlegg 4 – Walbye, Aftenposten, 04.01.2017**

Fjerde innlegg i undersøkelsen, *Splitter elevene utfra klassebakgrunn*, er skrevet av Arne Walbye, allmennlærer. Innlegget ble publisert i Aftenposten 04.01.2017. Walbye åpner sitt innlegg med en subjekt-markert anekdote:

På starten av åttitallet var klassen jeg [gikk] i en av de siste med kjønnsdelt formingsundervisning. Slik jeg husker det gjorde Arild, som senere ble musiker, og noen av de tøffeste jentene, et opprør mot denne praksisen. Et par av jentene, Aina og Gry, kom over på sløyden og byttet med guttene som ville sy. Jeg klamret meg fast til høvelbenken og leverte stadig nye skisser til sløydlæreren som skar ut mine ideer. I dag står jeg selv bak denne gamle båndsaen som kunst- og håndverkslærer. Noe raknet kanskje for sløydlærer Knut og håndarbeidslærer Ragna det året. Jeg klandrer ikke dem. De arbeidet ut fra en etablert tradisjon og var meget dyktige faglærere. Nå foreslår Torbjørn Røe Isaksen på ny deling. Jeg nekter å være med på en splitting av elevene ut fra klassebakgrunn. Maken til konservativ politikk, Torbjørn Røe Isaksen! (Walbye, 2017)

Walbye ser her klasserommet fra elevperspektivet, noe som etablerer en ny vinkel inn i debatten. Han skifter så til lærerperspektivet, og sammenligner dagens situasjon med situasjonen på åttitallet. Walbye kobler på denne måten Isaksens delingsforslag til den tidligere kjønnsdelingen ved å se det i lys av denne “gammeldagse” tankegangen, og etablerer et personlig forhold til tematikken. Videre presenterer han et benektende tilbud, enda subjekt-markert – “Jeg nekter å ...” – og Walbye

forplikter seg ved dette til argumentasjonen sin i lærerrollen. Dette etterfølges av et ikke-modalisert pålegg rettet mot Isaksen. Med dette antar han at delingen av faget automatisk vil splitte elevene på lignende måte som i klassen han gikk i på åttitallet, men denne gangen etter klassebakgrunn. Han presenterer så ikke-modalisererte påstander som antar en enighet om at sosial bakgrunn påvirker yrkesvalg:

Hvis umodne elever må velge allerede i syvende klasse, blir det lite effekt ut av nye krav til karriereveiledere på ungdomstrinnet. Vi vet at sosial bakgrunn påvirker yrkesvalg. Aftenposten skrev at kun 3 prosent av elevene fra Oslo vest velger håndverksfag. (Walbye, 2017)

Disse underbygger forfatter med manifest intertekstualitet, gjennom fakta hentet fra Aftenposten. Walbye benytter seg her mye av subjektmarkering, og på denne måten beholder han det personlige forholdet til tematikken, og forplikter seg sterkt til sin argumentasjon; dette er *hans* meninger. Han henter så inn fremtidsperspektivet gjennom en modalisert beordring:

Kunstnerisk og utforskende tankegang må også prege våre håndverkere som skal løse utfordringer i verdensklasse. Jeg mener alle elevene bør lære om kunst, design og håndverk. Faget kunst og håndverk kan pusses opp til et mer aktuelt fag. Statusen må heves. (Walbye, 2017)

Walbye viser her mye modalisering i sine argumenter, men veksler på grad av modalitet. Han hevder at kunstnerisk og utforskende tankegang må prege håndverkere, noe som lener mot fagets egenart, og at fagets status *må* heves. Disse argumentene støttes på argumenter med sterkere grad av modalitet; alle elevene *bør* lære om kunst, design og håndverk, og faget kunst og håndverk *kan* pusses opp. Det han oppnår ved dette er kanskje å dempe *må*-beordringene noe gjennom å ikke la

dem stå alene, men å heller underbygge dem med sterkere modaliserte påstander. Videre presenterer han sin konklusjon:

Hvis myndighetene er villige til å lage to fag, må det bety at de har vilje til å doble undervisningskapasiteten. La oss i stedet få tolærerordningen tilbake slik at gruppene blir mindre. Da blir det tryggere å arbeide i verksteder, veilede i en kreativ prosess og håndlede elevene i en handlingsbåren kunnskapsformidling. Ikke splitt elevene etter klassebakgrunn med arbeiderbarn og akademikerbarn hver for seg. (Walbye, 2017)

Walbyes konklusjon bygges opp av både modaliserte og ikke-modaliserte påstander. Han tar her steget vekk fra den tidligere subjektmarkeringen, og forplikter seg ikke lengre til argumentasjonen gjennom å plassere seg selv inn i den. Han sier heller "La oss i stedet få ...", og taler dermed på vegne av lærerne i det han går inn i sine avsluttende setninger. Helt avslutningsvis presenterer Walbye et forbud.

### **Innlegg 5 – Kristiansen, Utdanning, 24.02.2017**

Femte innlegg i undersøkelsen, *For mye kunst i håndverket?*, er skrevet av Line Kristiansen, faglærer i Kunst og håndverk med bakgrunn som utøvende kunstner. Innlegget ble publisert 24.02.2017 i Utdanning. Hun åpner sitt innlegg med en modalisert påstand hvor hun presenterer sin forståelse av hva begrunnelsen for delingsforslaget går ut på, og introduserer så det hun mener er det virkelige problemet med faget:

Regjeringen ønsker å dele kunst- og håndverksfaget i to, fordi det er for mye kunst i håndverket, og Stortinget har gitt sin tilslutning. Nei, det er ikke det som er problemet med faget. For oss som underviser i faget, er problemet egentlig ganske opplagt, og problemet er tredelt: Kompetansemålene, timeantallet og mangel på ressurser. (Kristiansen, 2017)

Forfatter gjør her en antagelse om at alle som underviser i Kunst og håndverk opplever disse tingene som problematiske. Det kommer ikke frem hva hun baserer denne antagelsen på, og dette grepet viser kanskje at hun selv føler at hun har forståelse nok til å kunne representere identiteten til den generelle læreren i Kunst og håndverk, og taler gjennom denne identifiseringen på vegne av "alle". Kristiansen peker videre på det hun mener om avanserte kompetansemål, som hovedargument for at fokuset bør flyttes fra deling av faget til å pusse opp læreplanen og ansette kvalifiserte lærere. Hun peker så på erfaring fra egen praksis:

På vår skole er vi heldige. Vi har flere lærere med faglig tyngde som utfyller hverandre, og vi har en ledelse som har sett verdien i å ha en god kunst og håndverksavdeling. Så lenge jeg holder meg nøktern, kan jeg kjøpe de materialene vi trenger, noe som gir elevene mulighet til å lage produkter som de er stolte av og kan bruke og vise frem. Vi har også små grupper, slik at elevene kan velge å gjøre teknisk vanskelige prosjekter, og læreren har faktisk tid til å hjelpe alle. Men jeg kjenner også lærere som tvinges til å undervise i faget «fordi noen må», selv om de ikke innehar relevant kompetanse. Jeg har også snakket med seksjonsledere som har hatt en tusenlapp i året til innkjøp av materialer for samtlige elever. (Kristiansen, 2017)

Kristiansen subjektmarkerer sine påstander, og taler her på vegne av seg selv, men også på vegne av sine kolleger og andre lærere hun har vært i dialog med. Hun presenterer både positive og negative erfaringer "alle" som underviser i Kunst og håndverk kanskje kan kjenne seg igjen i, gjennom å benytte seg av sin lærerstemme. Ved dette etablerer hun en relasjon med andre lærere, og taler kanskje derfor like mye til andre lærere som hun taler til Isaksen. Hun presenterer så et utvalg kompetansemål gjennom manifest intertekstualitet, og kritiserer disse:

«Eleven skal kunne gjøre rede for særtrekk ved nordisk design i et internasjonalt perspektiv», kan vi lese under punktet design. Hvor mange voksne, velutdannede mennesker kan dette? .... (Kristiansen, 2017)

«Eleven skal kunne beskrive ulike løsningsalternativer i design av et produkt ved hjelp av skisser og digital programvare.» .... Hvilken digital programvare? Den som skolen ikke har ressurser til å anskaffe, og som lærerne ikke har kompetanse til å bruke? (Kristiansen, 2017)

Er det nødvendig at en ungdomsskoleelev skal bruke de praktiske timene til «å forklare hvordan klima, kultur og samfunnsforhold påvirker bygningers konstruksjon, valg av materialer, form, uttrykk og symbolfunksjon?» Eller er man bedre tjent med at eleven lærer seg problemløsning, får trening i abstrakt tenking og å jobbe med praktisk matematikk i form av målestokk og materialberegning? (Kristiansen, 2017)

Kristiansen stiller her en rekke ikke-modalisererte negative spørsmål, hvor hun foretar antagelser om hvilke kunnskaper og hvilken kompetanse lærere i Kunst og håndverk sitter på. En kan anta at hun her legger egen erfaring til grunn for å kunne gjøre disse antagelsene, men spørsmålet er hvorvidt de dermed i større grad heller reflekterer hennes egen kompetanse, enn kompetansen i feltet generelt. Deretter modaliserer hun sine siste spørsmål, og retter fokuset vekk fra kompetansemålene og lærerne, og direkte til elevene og deres læring i klasserommet. Elevene får beholde fokuset videre inn i flere modalisererte påstander:

Ved å dele faget i to, og dermed tvinge elevene til å gjøre et valg når de starter på ungdomsskolen, vil elevene få en mindre variert kunnskapsbase. Vi vil se at valgene i stor grad vil avgjøres av venner, og man vil få en kjønnsdeling hvor gutta velger sløyd og jentene velger kunst og estetikk. Vi tilbyr elevene å velge et

prosjekt i tiende, når de har de grunnleggende kunnskapene innenfor flere områder på plass, og selv da ser vi at valgene i stor grad faller inn i de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene, og at venners valg gjerne er like viktige som hva eleven selv egentlig ønsker. (Kristiansen, 2017)

Kristiansen uttrykker her en bekymring for hvilke direkte følger en deling kan ha for elevene. Argumentasjonen er derfor svært klasseromsnær. Hun modaliserer, og underbygger påstander med egen erfaring fra praksis. Praksiserfaringen er ikke modalisert, kanskje nettopp fordi den bygger på selvopplevd erfaring fra klasserommet; Kristiansen har her den mengden erfaring hun trenger for å kunne påstå at en deling faktisk vil kunne føre til kjønnsdeling. Hun presenterer så hennes løsning for å forbedre faget:

Basert på min kunnskap og erfaring vil jeg ikke si at løsningen for å forbedre faget, er å dele det i to, men heller å tilpasse kompetansemålene til timeantall, målgruppe og hva man ønsker at elevene skal oppnå. Samtidig bør det tilbys kurs, slik at de som underviser i faget, kan skaffe seg faglig oppdatering. Sist, men ikke minst, bør det sørges for at de som underviser i faget, har de ressursene som kreves for å tilby en variert og praktisk undervisning. Med noen justeringer kan faget fungere etter formålet slik det er i dag, hvor alle elevene får prøvd seg innenfor flere områder. (Kristiansen, 2017)

Kristiansen subjektmarkerer her sin modaliserte påstand, og lener seg igjen på egen erfaring fra klasserommet for å presentere en alternativ løsning for å forbedre faget. Hun kommer med en rekke modaliserte beordringer, hvor hun belyser sider av faget som trenger styrking. Avslutningsvis retter hun igjen fokuset mot eleven, og beholder den klasseromsnære tilnærmingen til argumentasjonen.

## Oppsummering: Praksisfelt

De siste to innleggene i undersøkelsen er skrevet av forfattere i lærerstillinger. Walbye og Kristiansen benytter begge seg av vekslende grad av modalisering, og mye subjektmarkering. Ved første øyekast argumenterer de noe forskjellig, hvor Walbye har størst fokus på sosiale skiller, og Kristiansen på kompetansemål, men de argumenter begge fra klasserommet ved å benytte seg av erfaring fra egen undervisning eller skolegang. Walbye introduserer elevperspektivet i debatten ved å fortelle om sin tid som elev under kjønnsdelt undervisning i klasserommet på åttitallet. Han benytter denne anekdoten for å peke på hvordan en deling av faget kan påvirke klasseromssituasjonen i dag. På lignende måte retter Kristiansen fokuset direkte mot følger en deling av faget kan ha for elevene, ved å benytte seg av erfaring med uforutsett kjønnsdeling i egen undervisning. Dette viser at de begge har eleven i fokus. Felles for dem begge er også at de foretar antagelser. Walbye antar sosiale skiller ved en deling, og Kristiansen antar at lærere deler en felles forståelse for fagets mangler. De benytter begge seg av manifest intertekstualitet, gjennom referanse til statistikk, og ved sitering av læreplanen i faget.

Et annet likhetstrekk mellom Walbye og Kristiansen er at de begge tilsynelatende føler at de kan tale som representanter for alle lærere i Kunst og håndverk. Dette ved at de subjektmarkerer sine argumenter med "vi" og "oss", for å argumentere på vegne av flere og bygge sine identiteter som lærere. Dette skaper hos begge en union med andre lærerstemmer i denne debatten, og med lærere som leser innleggene. De etablerer på denne måten en identifikasjon med lærerrollen fra starten av innleggene sine, og holder på denne gjennom hele sin argumentasjon, noe som er med på å gjøre argumentasjonen deres klasseromsnær; de står i klasserommet og taler ut til Isaksen.



## Oppsummering av undersøkelse

Etter analyse av fem innlegg, tre på institusjonsnivå og to fra praksisfeltet, er det mulig å karakterisere “institusjonsstemmen” og “lærerstemmen”. Det er kanskje tematikken i argumentasjonen som utgjør det lettest observerbare skillet mellom stemmene, hvor en kan se at den ene, lærerstemmen, er mer klasseromsnær enn den andre. Dette ser man blant annet i hvordan stemmene benytter seg av antagelser. Institusjonsstemmen foretar antagelser om felles verdigrunnlag for faget, og lærerstemmen foretar antagelser om konkrete følger av en deling i klasserommet, og at lærere deler en felles forståelse for fagets mangler.

Fellestrekk for institusjonsstemmen er at forfatterne i lav grad benytter seg av modalisering. De trekker argumentasjonen ut av klasserommet og opp på et ideologisk nivå ved å peke på fagets egenart og fremtidsperspektivet. På den andre siden benytter lærerstemmen seg av argumenter knyttet til undervisning og elever, og større grad av modalitet. En ser spor av intertekstualitet hos begge stemmene, og forskjellen er kanskje at den på institusjonsnivå ikke kun er manifest, men også latent. Institusjonsstemmen trekker kanskje på en etablert forståelse av hva fagets egenart er, på en måte som gjør at argumentasjonen deres kan fremstå lik. Likheter ser man også i alle fem forfatters konklusjon; de kommer fram til noenlunde samme avslutning, men veien dit er det som skiller de to stemmene fra hverandre. I korte trekk argumenterer lærerstemmen for elevene, mens institusjonsstemmen argumenterer for faget. De kommer så begge frem til et “løsningsforslag” hvor de peker på alternative forslag til endringer i faget heller enn en deling. Dette løsningsforslaget har lignende ordlyd hos dem alle; de vil ha kvalifiserte lærere, prioritering av faget, tolærersystem, verksteder og bedre ressurser.

En annen interessant forskjell i argumentasjonen er at praksisfeltet tyr til kritikk av faget og/eller elevene som del av sin retorikk. Walbye skriver om “umodne elever”, og Kristiansen bruker en lengre del av sitt innlegg på å kritisere læreplanmålene og læreres manglende

kompetanse. Institusjonsnivået snakker faget opp, ved å argumentere for styrken i faget, noe som mistes hvis det deles. Videre i neste kapittel vil stemmenes argumentasjon drøftes i lys av rammen for undersøkelsen.

# Kapittel 5

## Drøfting

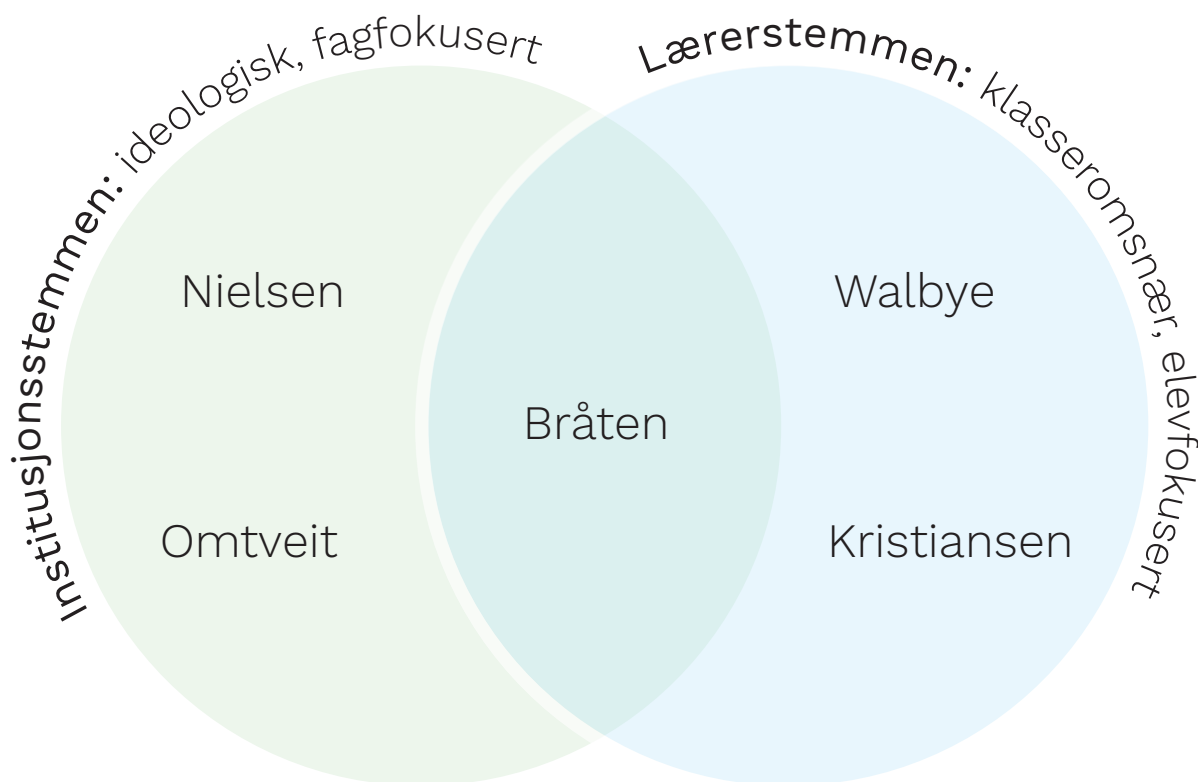
### **Drøftingens oppbygging**

For å videre belyse avhandlingens problemstilling, *Hvordan argumenterte institusjonsnivå og praksisfelt om kjønn og fagets egenart i den offentlige debatten om deling av Kunst og håndverk i 2016/2017?*, vil stemmenes argumentasjon her drøftes i lys av Bråten og Borgen, Grimen, og historiske linjer i faget. Forholdet mellom teori og praksis i den faglige motsetningen mellom fagets egenart og kjønn vil drøftes, før strukturelle betingelser til grunn for argumentasjonen om kjønn presenteres. Deretter vil spennet mellom stemmene drøftes som et delvis lukket system. Dette for å avslutningsvis drøfte mulighetene for en fagfornyelse knyttet til den tidligere nevnte kjønnsrenessansen i F20, og innføringen av det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Først vil grunnlaget for drøftingen, resultat av undersøkelsens analyser, presenteres.

### **Resultat av analyser**

I denne avhandlingen er det undersøkt hvordan institusjonsnivå og praksisfelt argumenterer om kjønn og fagets egenart i den offentlige debatten om deling av Kunst og håndverk i 2016/2017. Dette er gjort gjennom systematisk søk etter modalitet, intertekstualitet og antagelser, med støtte i kritisk diskursanalyse.

Stemmene, institusjonsstemmen og lærerstemmen, har en noenlunde lik avslutning av sine innlegg, hvor de peker på alternative forslag til endringer i faget heller enn en deling. Disse endringene har lignende ordlyd hos alle debattantene; de vil ha kvalifiserte lærere, prioritering av faget, tolærersystem, verksteder og bedre ressurser. Innleggenes oppbygging frem til konklusjon er det som skiller stemmene fra hverandre. Institusjonsstemmen tar steget ut av klasserommet gjennom sin argumentasjon om faget på et idémessig nivå, modaliserer noe, foretar antagelser om felles verdigrunnlag for faget, og trekker tilsynelatende latent på en forståelse av hva fagets egenart er. Lærerstemmen har en klasseromsnær argumentasjon med eleven i fokus, med mer modalisering, antagelser om konkrete følger av en deling i klasserommet og felles forståelser for fagets mangler,



Figur 2: Egen illustrasjon, debattantenes bruk av stemme

og referer til andre tekster gjennom manifest intertekstualitet. Lærerstemmen kritiserer faget og/eller elevene som del av sin retorikk, og institusjonsstemmen snakker faget opp, ved å argumentere for den eksisterende styrken i faget. Se figur 2 for visualisering av debattantenes bruk av stemme.

Med utgangspunkt i de definerte stemmene kan man hevde at det i den offentlige delingsdebatten fremmes to forskjellige perspektiver på Kunst og håndverk, og dermed to ulike diskurser. Institusjonsstemmen presenterer fagets egenart og fremtidsperspektivet som hovedargumenter. Lærerstemmen presenterer et bredere, klasseromsnært perspektiv på faget. Her kan en dog stille spørsmål ved hvem sin oppgave det kan sies å være å argumentere for hva. At institusjonsstemmen argumenterer idémessig og fremtidsrettet er kanskje del av dens mandat, og at lærerstemmen argumenterer klasseromsnært, og derunder om kjønn, er kanskje del av dens. Det er likevel spennende å rette søkelyset mot denne divergensen mellom stemmene, og drøfte hvorvidt den reflekterer en motsetning som strekker seg lenger enn debatten.

## **Den faglige motsetningen**

### **Fagets egenart og kjønn**

At institusjonsstemmen i stor grad har fagets egenart som hovedargument bekrefter det Bråten og Borgen presenterer i sin artikkel – at “fagets egenart” lenge kan synes å ha vært omdreiningspunkt for fagdebatten (Bråten & Borgen, 2019). Videre kan argumentasjonen om kjønn ses i lys av Bråten og Borgens utsagn om at elevene, gjennom hvordan faget fremstår i skolen, møter implisitte forståelser for hvilke materialer som passer for kjønnene (Bråten & Borgen, 2019). Her vil dette spennet mellom stemmene drøftes i lys av Grimens syn på forholdet mellom teori og praksis, gjennom hvordan stemmene på forskjellig vis “fremmer” praksis, og hvordan de presenterer kunnskap.

## **Fremming av praksis**

I Grimens beskrivelse av profesjon og kunnskap trekker han frem en “fremming” av praksis. Med dette mener han at i motsetning til teori, blir praksis ofte tillagt positiv moralsk egenverdi (Grimen, 2008). Grimen sier videre at selv om at praksis ofte blir tillagt en slik positiv moralsk egenverdi, betyr ikke dette at den skal være moralsk uangripelig (Grimen, 2008). Det vil derfor her drøftes hvordan institusjonsstemmen og lærerstemmen på forskjellig vis fremmer praksis gjennom sin argumentasjon om fagets egenart og kjønn.

Bråten, Nielsen og Omtveit benytter alle seg av institusjonsstemmen, og peker på fagets sammensatte verdi, fagets egenart, i sin argumentasjon. Kunst og håndverk er i følge dem et fag hvor elevene får koble kunsten med håndverket, og det er det som er fagets styrke sammenlignet med andre land. Fagets egenart blir her et teoretisk konsept som løfter frem og fremmer en ideell type praksis – den norske. Det norske kunst og håndverksfagets egenart må derfor beskyttes mot en deling. De intertekstuelle koblingene mellom institusjonsstemmens argumentasjon om fagets egenart ble påpekt i kapittel 4; Bråten, Nielsen og Omtveit argumenterer omtrent likt om denne tematikken. En interessant sammenligning er dog at lærerstemmen, i stedet for å argumentere for fagets eksisterende styrke, peker på svakheter i faget og hos elevene som argumenter mot en deling. Walbye skriver om “umodne elever”, Kristiansen bruker en vesentlig del av sitt innlegg på å kritisere læreplanmålene i LK06, og Bråten peker på at faget mange steder ikke er hva det kunne ha vært. Flere av lærerstemmens argumenter kan fremstå som en kritikk av praksis. Det interessante er at stemmen fremmer praksis gjennom sin argumentasjon om kjønnsdeling.

## **Fraskriving av ansvar**

Det som gjør at lærerstemmen ikke utfordrer praksis gjennom sin argumentasjon knyttet til kjønn, er at denne muligheten for kjønnsdeling presenteres som en svikt i politikernes dømmekraft. Dette virker å være den generelle konsensus om kjønn i debatten – deles faget

deles elevene automatisk etter kjønn. Når lærerstemmen skylder på svikt hos politikerne, heller enn på strukturer som eksisterer i faget, fraskrives faget ansvar. Hadde kjønnsdelingen derimot blitt påpekt som en svikt i faget eller i våre egne forventninger til elevene, kunne praksisen her blitt utfordret. I sitt innlegg i debatten peker Bråten på at den kjønnsstereotype tenkningen rundt hvilke materialer som passer for gutter og jenter kanskje aldri har helt sluppet taket. Dette fremstår som en kritikk av praksisen, heller enn en fremming av den. Men, samtidig, i en påfølgende setning, sier han om delingsforslaget at “strukturer som underbygger stereotyper i skolen legger snubletråder for verdier vi aktivt har arbeidet mot i flere tiår” (Bråten, 2017). Dette sitatet, med sitt fremming av praksis knyttet til kjønn, faller på egen urimelighet. Hvis det har seg slik at den kjønnsstereotype tenkningen rundt hvilke materialer som passer for gutter og jenter kanskje aldri har sluppet helt taket, har vi aktivt arbeidet mot slike verdier i flere tiår? Og i så fall, hvordan? Er det at gutter og jenter har samme undervisningstilbud i Kunst og håndverk ensbetydende med at vi aktivt har arbeidet, og arbeider, for å avskaffe forventninger knyttet til kjønnene? Hvis det at kunnskapsministeren tegner en strek mellom kunst og håndverk gjør at vi sirkler helt tilbake til før 60-tallet og kjønnsdelingen som var på den tiden, tyder dette kanskje på at sirkelens omkrets ikke kan ha vært så veldig stor til å begynne med. Seksti år har gått siden 1960, men hva gjør egentlig Kunst og håndverk for å motarbeide en kjønnsstereotypisk tenkning i faget? Hvis man enda i dag setter likhetstegn mellom en deling av faget og en kjønnsdeling, er det relevant å stille spørsmål ved hvor en slik forståelse kommer fra.

### **Stemmenes utveksling av kunnskap**

Grimen trekker frem Platons *Theaitetos*; “for at en person skal kunne sies å ha kunnskap om noe, må han ha oppfatninger som er sanne, og han må ha gode grunner for å tro at de er sanne” (Grimen, 2008, s. 77). Her kan en for eksempel stille spørsmål ved hvilke grunner lærerstemmen har for å tro at en deling av Kunst og håndverk vil føre til kjønnsdeling, og i så fall, hvorfor stemmen tenker at disse grunnene er sanne.

Kristiansen og Bråten peker begge på erfaring fra egen undervisning som eksempler på en type kjønnsforskjell i klasserommet som eksisterer allerede. Bråtens erfaring er fra sent nittital, og Kristiansens erfaring er fra 2017, omtrent tjue år senere. Elevene er ikke lenger pålagt av styringsdokumenter å få undervisning i forskjellige materialer basert på sine kjønn, men Kristiansens eksempel viser at de velger en slik undervisning selv:

Vi vil se at valgene i stor grad vil avgjøres av venner, og man vil få en kjønnsdeling hvor gutta velger sløyd og jentene velger kunst og estetikk. Vi tilbyr elevene å velge et prosjekt i tiende, når de har de grunnleggende kunnskapene innenfor flere områder på plass, og selv da ser vi at valgene i stor grad faller inn i de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene, og at venners valg gjerne er like viktige som hva eleven selv egentlig ønsker. (Kristiansen, 2017)

Kristiansen antagelse om kjønnsdeling baseres i hennes argumentasjon på en reell erfaring fra praksis – hun har gode grunner til å tro at sin oppfatning om at fagdeling=kjønnsdeling er sann. Hun har derfor grunnlag for å presentere påstanden som en sannhet, og behøver ikke modalisere i stor grad. Til sammenligning kan en her se på hvordan en av institusjonsstemmene argumenterer om fagets egenart, her med Nielsen som eksempel:

Kunst og håndverk har i dag to ytterpunkter: Én kunstretning som er lite materialbasert, og én håndverksretning som er materialbasert og til tider reproduserende. Det meste av det elevene jobber med i faget Kunst og håndverk, ligger imidlertid i skjæringsfeltet mellom disse to ytterpunktene. Det er her det norske faget har sin tyngde og styrke når vi sammenlikner med andre land. I konkret arbeid med å designe og lage produkter kan elevene bruke det beste fra kunsten og det beste fra håndverket.



Denne kombinasjonen danner grunnlag for arbeid med innovasjon og entreprenørskap. (Nielsen, 2016)

I likhet med Kristiansens utsagn er heller ikke disse påstandene mye modalisert, og presenteres derfor som sannheter. Men, i motsetning til Kristiansens, er ikke argumentasjonen i teksten begrunnet med konkret erfaring. Doktorgrader fra ulike institusjoner siden 1990-tallet har i følge Bråten og Borgen bidratt til fornyede diskusjoner om dette idémessige grunnlaget for faget. Institusjonsstemmen har derfor teoretisk grunnlag for å kunne argumentere ut fra en felles forståelse for denne "egenarten". En slik felles forståelse ser man i min sammenligning av institusjonsstemmens argumentasjon om fagets egenart, presentert i kapittel 4. Nielsen kan kanskje derfor, ut fra teori om den, anta en felles grunnforståelse for hva fagets egenart er, og behøver ikke modalisere mye.

I lys av Grimens sitering av Platon kan en kanskje derfor si at forskjellen mellom Kristiansens argumentasjon om kjønnsdeling, og Nielsens argumentasjon om fagets egenart, derfor blir at den ene sannheten er basert på praksis, og den andre sannheten basert på teori. I motsetning til Kristiansens argumentasjon fremkommer det dog ikke i Nielsens argumentasjon hva hun bygger den på, man må ha kjennskap til at teorien eksisterer for å vite det. Det er uvisst hvilke argumenter som til slutt ble utslagsgivende for at delingsdebatten ble lagt på hylla. Selv om stemmene er på samme side i denne debatten, er spennet mellom dem stort, noe som gjør at de fremstår som delt i hva som er de viktigste grunnene for at faget bør holdes samlet. I et forsøk på å dra sammen, drar de tauet i hver sin retning, og det deles. Delingen skjer mellom teori og praksis. Bråten, med sin veksling mellom institusjons- og lærerstemme, står mellom dem og forener argumentasjonen. Spørsmålet blir så hva som er grunnlaget for Bråten og Kristiansens erfaringer om kjønnsforskjeller – hvilke strukturelle betingelser ligger til grunn for en slik observerbar tendens i klasserommet?

## Strukturelle betingelser

### Frafall av kjønn i læreplanen

Før 1960 var kjønnsulikhetene i faget synlige i læreplanene, men gjennom innføringen av nye planer har kjønn gått fra å være påpekt i planene frem til innføringen av L97, hvor det ikke lenger nevnes. Det samme gjelder LK06, kjønn er heller ikke der nevnt. Det manglende kjønnspektivet i L97 påpekes av Kjosavik, som stiller spørsmål ved hvorvidt fagplangruppen mente at det var unødvendig å omtale det i planen fordi det var selvsagt (Kjosavik, 2001). Til sammenligning var kjønn enda nevnt i læreplanen for Kroppsøving i L97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 264, 270), et fag som i likhet med Kunst og håndverk tidligere har operert med kjønnsdelt undervisning.

I lys av Kjosaviks spørsmål kan man tenke seg at dersom valget om å ikke lenger nevne kjønn i planen for Kunst og håndverk faktisk var bevisst gjennomført fra fagplangruppens side, kan det ha blitt sett på som en naturlig progresjon. Vi var etter hvert kommet tilstrekkelig langt nok i likestillingen til at elevenes kjønn ikke lenger skulle være relevant i undervisningen. Spørsmålet er om at denne utfasingen heller hadde en uheldig bieffekt. Da skolens likestillingsmandat ikke lengre var artikulert i planen for Kunst og håndverk, ble behandlingen av kjønn noe lærerne i faget ikke lenger ble bedt om å være bevisst på. Hvilke materialer som passer for kjønnene har kanskje gjennom tidene blitt en integrert del av praksisen i faget, noe som kan være en av de underliggende grunnene til at elevene enda møter det Bråten og Borgen peker på som implisitte forståelser av hvilke materialer som passer for kjønnene, uten at dette er noe som nødvendigvis blir verbalisert. I følge Sundvor lever fagtradisjoner ofte lenge etter at begrunnelsen for dem er borte (Sundvor, 2002). Hvilke materialer som passer for kjønnene kan en kanskje si er tradisjonsbasert og var lenge en fagtradisjon; guttene skulle lære sløyd, og jentene skulle lære å sy. Denne fagtradisjonen eksisterer enda gjennom forventningene til elevene – de implisitte forståelsene Bråten og Borgen påpeker.

## Elevenes “egentlige” interesser

Slike forventninger og forståelser forsterker hverandre. Kjønnsdelingen er faset ut, men at elevene ikke lenger er fysisk kjønnsdelt, med undervisning i forskjellige klasserom, betyr ikke at forskjellene mellom gutter og jenter har opphørt. Kjønnsdelingen ble før 1960 forsvart blant annet med at gutter og jenter hadde så ulike interesser at det var naturlig å dele dem; Bull-Hansen mente i 1953 at undervisning i tegning, sløyd og håndarbeid lenge hadde gitt uttrykk for “barnets egentlige interesser” (Bull-Hansen, 1953, s. 9). Ordet egentlige er her interessant – det ble med dette forventet at guttene “egentlig” ville snekre, og jentene “egentlig” ville sy. Videre i F60 skulle faget samles, men planen sier at blant annet “kjønnsbetonte interesser” vil kunne tilfredsstilles ved en differensiering innen klassen (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 290). I M74 påpekes det at elevene skal ha samme undervisningstilbud, og at de dermed senere vil ha bakgrunn for å kunne velge faglig fordypning etter interesser heller enn etter et tradisjonelt kjønnsrollemønster (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 238).

Det som står i M74 høres til forveksling ut som delingsforslaget i 2016, og fordypningsforslaget til F20: elevene får samme undervisning, frem til de så velger en fordypning i det de er interessert i. I delings- og fordypningsforslagene er dog siste del av setningen, “... heller enn et tradisjonelt kjønnsrollemønster”, ikke med. Dette er videre interessant når man ser på et av kunnskapsministerens argumenter i delingsdebatten: “Det er mulighet for at du vil få en grad av kjønnsdeling, men jeg tror det er stor verdi i å velge ut fra hva du er interessert i” (Skårderud, 2016). Kunnskapsministerens utsagn er ikke ulikt det Bull-Hansen sa om kjønnsdeling på 50-tallet; undervisningen hadde lenge gitt uttrykk for “barnets egentlige interesser” (Bull-Hansen, 1953, s. 9). Dette er kanskje tegn på at enda i dag, som på femtitallet, er ordet *interesser* i Kunst og håndverk tilnærmet synonymt med *kjønnsroller*. Dette er dog kanskje like mye et sosialt problem som det er fagtradisjon.

## **Fagtradisjon eller sosialt problem?**

Som Sundvor sier lever fagtradisjoner ofte lenge etter at begrunnelsen for dem er borte, og de lever videre i den "usynlige læreplan" (Sundvor, 2002). Dette kan i Kunst og håndverk ses i sammenheng med Epstein og Johnsons (1998) utsagn om at heteroseksualitet og konvensjonelle forhold mellom kjønnene framstår som et usynlig læringskrav i skolen. I Bråten og Borgens artikkel leser man at kjønnsproblematikk gjennomsyrrer Kunst og håndverksfaget. Det er dog kanskje like mye et sosialt problem, gjennom at samfunnet alltid har stilt ulike krav og forventninger til kjønnene. Det kan derfor være utfordrende å som fag stille seg mot problemet når det forsterkes på alle andre arenaer. Fagtradisjoner satt opp mot dette sosiale problemet blir en høna eller egget-situasjon. Opprettholdes gamle forventninger til kjønn i faget på grunn av at slike forventninger enda eksisterer ellers i samfunnet, eller gjør blant annet slike forventninger i fag som Kunst og håndverk at forventningene i samfunnet opprettholdes? Svaret er sannsynligvis både og. Det vi dog kan gjøre er å stille spørsmål ved hvordan Kunst og håndverk bidrar i denne prosessen, og om at fagtradisjoner og sosiale strukturer i verste fall kan være med på å spenne beina unna en fagfornyelse knyttet til kjønn. Dette vil det kommes tilbake til avslutningsvis i drøftingen.

## **Veien mot strukturell utvikling**

Har det seg sånn at hvis vi lar elevene velge mellom kunst eller håndverk, vil de velge det de faktisk, helt oppriktig, er interessert i? Kristiansen hevder i sin argumentasjon at valget for mange vil foretas av venner, og at de vil velge etter kjønn. Dette argumentet kan ses i lys av Buch-Hansen & Nielsens (2005) syn på den tredelte dynamikken i en aktørs samspill med strukturer. Aktøren, for eksempel en jente i klasserommet, møter strukturelle betingelser i form av samfunnets forventninger til henne basert på hennes kjønn. I den sosiale interaksjonen foretar hun kanskje et valg om å fordype seg i tekstilt håndarbeid basert på hva bestevenninnen velger, da de begge møter på de strukturelle betingelsene. Dette valget har den strukturelle utviklingen

at det er med på å gjenskape de eksisterende strukturene, heller enn å omforme dem. Hadde hun på en annen side tatt valget om å gå mot de strukturelle betingelsene og valgt trearbeid, hadde hun vært med på å utfordre dem, og påvirket den strukturelle utviklingen slik at syklusen hadde endret seg.

Spørsmålet er hvor lett en slik syklus i denne Kunst og håndverkssammenhengen lar seg omforme. Kan vi legge undervisningen til rette på en måte som gjør at vi bidrar til en faktisk strukturell utvikling, eller er strukturene så altomfattende i faget og i samfunnet at vi er sjanseløse i møte med dem? Å utfordre strukturene i Kunst og håndverk vil kanskje si å utfordre strukturene også på makroplanet, og i denne prosessen møter man som aktør nye strukturelle betingelser. Hvordan stiller elever, kolleger, foreldre og samfunnet seg til utfordring av kjønnsroller?

### **Faglærerutdanningene**

Et interessant spørsmål er hvilken rolle faglærerutdanningene i design, kunst og håndverk har i den strukturelle utviklingen relatert til kjønnsproblematikken i faget. Bråten og Borgen hevder at faglærerutdanningene vedlikeholder en kjønnsstereotyp tenking i faget, ved at det er de samme lærerutdanningsinstitusjonene som lenge har gitt mastergrad, og at norske doktorgrader i faget kun de senere år har interessert seg for elevenes utbytte i faget, men uten å se på spørsmål knyttet til kjønn og likestilling i sammenheng med sine forskningstema (Bråten & Borgen, 2019). Bråten og Borgen sier dog at de har lite kunnskap om hvordan likestillingsproblematikk belyses i utdanningene. En kan her undre seg om hvorvidt det at det finnes lite kunnskap om dette kanskje også reflekterer i hvor stor grad tematikken belyses. Når kunnskapshullet om kjønn i Kunst og håndverk er så stort, hva kan utdanningsinstitusjonene lære studentene om tematikken? Faglærerutdanningenes belysing av kjønns- og likestillingsproblematikk er et interessant tema for videre forskning.

## Mulige årsaksforklaringer

I følge Næss må man i kritisk realisme, for å i naturvitenskapen måle den nøyaktige effekten av en bestemt årsaksfaktor, konstruere et lukket system (Næss, 2012). Da det i samfunnsvitenskapen er mer utfordrende å skape lukkede systemer, grunnet menneskers interne forbindelser med hverandre, kan man konstruere *delvis* lukkede systemer. Grunnet den begrensede lukketheten kan man ikke måle den nøyaktige effekten av en årsaksfaktor, men man kan se på mulige effekter av den. Ser man på Kunst og håndverk som et delvis lukket system kan en kanskje peke på mulige årsaksforklaringer for hvorfor dette spennet mellom stemmene oppstår. Kanskje er nettopp fagets heterogenitet, den brede kunnskapsbasen, del av svaret.

I følge Grimen er en heterogen kunnskapsbase normalt fragmentert; de forskjellige delene henger ikke logisk sammen i et system. Institusjonsstemmens kontinuerlige reproduksjon av det idémessige grunnlaget for faget, fagets egenart, er kanskje et forsøk på en integrasjon av kunnskapsbasen. Ifølge Grimen er det teoretiske og praktiske synteser som skaper enhet i en profesjons kunnskaper, og fagets egenart blir her en teoretisk betegnelse på et ideologisk konsept. Fagets egenart, fagets styrke, et forsøk på brobygging eller integrasjon av fragmentene, er noe man opprettholder kun hvis faget er samlet.

Lærerstemmen er opptatt av det klasseromsnære, de konkrete konsekvensene for elevene og deres daglige undervisning. Fagets egenart er ikke noe konkret, det er et teoretisk konsept, en ideologisk fremstilling av en ideell praksis. I lys av Grimens syn på teori og praksis kan man kanskje derfor si at institusjonsnivået og praksisfeltet i utgangspunktet befinner seg for langt unna hverandre. Etterdønningene av gamle fagtradisjoner kommer til syne i klasserommet i form av kjønnsforskjeller, og smitter oppover i lagene. Men, de kommer tydeligst til syne som problematikk hos de som underviser i faget. Ifølge Bråten og Borgen er det vanskelig å se hvordan motarbeiding av kjønnsstereotypiske

holdninger skjer i Kunst og håndverk, men at fraværet av interesse for likestillingsproblematikken i faget kan være del av problemet.

Institusjonsnivået har lenge fokusert på det idémessige grunnlaget for faget gjennom forskning, uten å problematisere spørsmål knyttet til kjønn og likestilling. Dette er interessant når en ser hvordan mekanismene genererer disse observerbare fenomenene i nesten alle lag av systemet Kunst og håndverk. At kjønn ikke har vært nevnt i læreplanene siden M87, har ikke vært til hinder for at strukturelle betingelser som sosiale forventninger og fagtradisjoner kan ha fungert som årsakskrefter for å generere kjønnsforskjeller i klasserommet. Dermed genererte betingelsene også argumentene fra lærerstemmen i delingsdebatten. En strukturell utvikling kan kanskje starte i utdanningen av nye lærere, slik at syklusen brytes, men dette forutsetter forskning og opplysning om tematikken på institusjonsnivå.

### **Fagfornyelse?**

Intensjonen med denne drøftingen har vært å belyse spennet mellom institusjonsstemmen og lærerstemmens argumentasjon, for å så kunne drøfte mulighetene for en fagfornyelse knyttet til kjønnsrenessansen i F20, og innføringen av det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Kjønn skal høsten 2020 inn i Kunst og håndverk på en ny måte; lærere i faget skal nå lære elevene å utfordre kjønnsstereotyper. Dette er første gang kjønn er nevnt i læreplanen siden L97 tok over for M87, og vi ser ned i et omtrent tjue år bredt gap hvor tematikken har vært fraværende. Utfordringen er at i det tjue år brede gapet har også kunnskapsproduksjonen knyttet til kjønn i Kunst og håndverk vært svært lav. Lærerstemmen benyttet delingsdebatten til å lufte bekymringer om kjønnsforskjeller i faget, men fraskrev i denne argumentasjonen faget ansvar. Som presentert i kapittel 1 er det denne kognitive dissonansen som har engasjert meg i arbeidet med denne masteroppgaven. Vi skal gjennom det nye læreplanmålet veilede elevene i å utfordre kjønnsstereotyper, samtidig som at vi ser at vi i Kunst og håndverk selv følger og underbygger slike stereotyper. Fraskriver praksisfeltet seg

ansvaret for kjønnsproblematikken bremses utviklingen i faget. Samtidig bidrar heller ikke institusjonsnivåets fokus på reproduksjon av ideologier, og manglende fokus på kjønnsproblematikk i forskning, til å sette fart på utviklingen.

### Den usynlige eleven

I denne bremsingen av en fagfornyelse knyttet til kjønn, faller en gruppe elever mellom to stoler. I arbeidet med masteravhandlingen har det vært disse elevene, de “usynlige”, som har vært størst motivasjon for meg. Lenge inspirert av Tove Janssons *Det usynlige barnet* (1963) har jeg ønsket å belyse denne problematikken. Hva skjer med elevene som identifiserer seg utenfor de tradisjonelle forventningene til kjønn og seksualitet, i møte med fagtradisjonene – de strukturelle betingelsene – i Kunst og håndverk?

Idet en elev kommer inn døra til Kunst og håndverksklasserommet gjennomføres en visuell analyse av dem, og basert på analysen tillegges de egenskaper. Har eleven blå genser og kort hår antas det at vedkommende er mer glad i å sage enn i å strikke, og har eleven rosa genser og langt hår antas det motsatte. En slik analyse gagnar ingen elever, men spesielt ikke de usynlige – hva med jenta som føler at hun ikke passer inn i det kjønnnet hun ble tildelt ved fødselen?

Folkehelse og livsmestring er fra høsten 2020 del av læreplanen i Kunst og håndverk. Elevene skal i dette tverrfaglige temaet blant annet få kompetanse som fremmer god psykisk helse, hvor også kjønn og seksualitet er aktuelt (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I denne sammenhengen mener jeg at Kunst og håndverk behøver å ta et oppgjør med egne fagtradisjoner, for å stille spørsmål ved hvilken rolle faget skal ha nå som dette tverrfaglige temaet innføres. Hvilke iboende forventninger til elevene kan vi utfordre i oss selv, bevisste og ubevisste?



Kjønnsrollespørsmål er knyttet til holdninger, normer og verdier. For å forandre holdninger må disse bearbeides med tanker og følelser. Ut fra formingsfagets egenart og måter å arbeide på er det her gode muligheter for å virkeliggjøre skolens mål [om likestilling]. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 266)

Dette punktet i M87 er ikke ulikt det nye læreplanmålet i F20 om utfordring av stereotypier gjennom visuelle uttrykk. Det interessante M87 dog gjør her er å koble utfordring av holdninger knyttet til kjønnsrollespørsmål sammen med fagets egenart. Og kanskje er det her svaret ligger. Fagets egenart og problematikk knyttet til kjønn er i utgangspunktet ikke en faglig motsetning. De er kun motsetninger når forsvaring av egenarten skygger for konsekvenser av den – at elevene, til tross for at de i prinsippet skal motta lik undervisning i faget, enda kan oppleve kjønnsforskjeller i klasserommet.



# Kapittel 6

## Praktisk-estetisk arbeid

Til denne avhandlingens praktisk-estetiske del har jeg arbeidet med hvordan avhandlingens problemstilling kan belyses visuelt, gjennom portrettering av elever. Ideen til det praktiske arbeidet har derfor blitt utviklet parallelt med undersøkelsen. Portrettene er produsert i Adobe Photoshop 2020, gjennom digital bildemanipulasjon i kombinasjon med digital tegning. Bildene som er benyttet i arbeidet med manipulasjonene er hentet fra [unsplash.com](https://unsplash.com), [pexels.com](https://pexels.com) og [stocksnap.io](https://stocksnap.io), nettsider hvor fotografer laster opp bilder til fri kreativ bruk.

Det praktiske arbeidet er inspirert av kunstnere som tidligere har arbeidet med, eller enda arbeider med, visuell aktivisme. Mirzoeff trekker frem flere eksempler på visuell aktivisme i sin bok *How to See the World* (2015), og påpeker at å se er noe vi hele tiden gjør, og vi lærer kontinuerlig hvordan vi skal gjøre det; “we do not actually ‘see’ with our eyes but with our brains” (Mirzoeff, 2015, s. 73). En del av det praktisk-estetiske arbeidets intensjon er derfor å belyse hvordan lærere i møte med elever gjennomfører en visuell analyse av dem, og tilegner dem egenskaper ut fra analysen. Masterstudiet har presentert navn som Zanele Muholi og Cindy Sherman, som begge har benyttet kunsten for å kommunisere noe om hvordan man blir sett på. Disse har vært til inspirasjon i eget skapende arbeid, også i denne masteravhandlingen. Det samme har kunstneren Maggie West, som i dag jobber med å utforske kjønn og

seksualitet gjennom fotografi. Gjennom sine bildeserier presenterer hun kjønn og seksualiteter fra et vidt spekter, og utfordrer våre faste tankemønstre rundt disse.

Mitt praktisk-estetiske arbeid (Figur 3, 4, 5 og 6) er to portretter som illustrerer elever i Kunst og håndverk i møte med fagtradisjonene som er påpekt i denne avhandlingen, for å belyse den definerte “skyggesiden” av at faget har sin styrke, sin egenart, som samlet. På denne måten er avhandlingens praktisk-estetiske komponent med på å besvare problemstillingen, ved å plukke opp tråden fra drøftingen. Portrettene illustrerer dermed også teori og praksis. Dette gjennom at teksten, “fagets egenart” og “fagets styrke”, er bilde på teorien, og pensler, hammer og stemjern er bilde på praksis. I teorien er Kunst og håndverk et fag som har sin styrke som samlet, men i praksis møter elever forventninger basert på kjønn, og kjønnsforskjeller i klasserommet kommer til syne.



Figur 3: Egen bildemanipulasjon/  
digital tegning



Figur 4: Egen bildemanipulasjon/  
digital tegning

## Veien frem til utstilling

Det praktisk-estetiske arbeidets del 1, de portrettene som presenteres i denne avhandlingen, tar for seg status quo i faget Kunst og håndverk; argumenter som kommer til syne i delingsdebatten. I del 2, arbeidet frem til utstilling, skal de strukturelle betingelsene elevene møter på i faget utfordres. Målet er derfor å videreutvikle ideen frem til utstillingen, med inspirasjon i det nye læreplanmålet i F20, “undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotypier” (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Del to av det praktisk-estetiske arbeidet blir et videre arbeid med en problemstilling jeg støtte på under forberedelsesarbeidet til masteravhandlingen. Da jeg andre semester på masterstudiet skulle gjennomføre et to måneders praktisk prosjekt, valgte jeg å jobbe med portrettering av identitet – spesielt knyttet til kjønnsidentitet og seksuell identitet (Tønder, 2019). Utfordringen som dukket opp underveis i prosjektet var hvordan man kan utfordre kjønn uten å reprodusere stereotypier, når stereotypiene er verktøyene vi har for å skille mellom kjønnene.

Jeg fant denne problemstillingen interessant da den hadde bunn i en kognitiv dissonans jeg opplevde i prosjektet. Selv i arbeidet med å portrettere kjønnsidentitet gjennom å snu på stereotypiene for å utfordre dem, var jeg allikevel med på å reprodusere dem. Jeg så det derfor som relevant å reflektere over hvordan lærere i skolen kan og bør gå i dialog med elevene om denne tematikken med tanke på det nye læreplanmålet. Dialogen rundt hvordan man utfordrer stereotypiene må være en gjennomtenkt del av et slikt arbeid i skolen. Frem til utstilling vil jeg derfor arbeide videre med portrettering med inspirasjon i det nye læreplanmålet, for å belyse behovet for fagfornyelse, forskning og debatt knyttet til kjønnsproblematikken i faget.



Figur 5: Egen bildmanipulasjon/digital tegning



Figur 6: Egen bildemanipulasjon/digital tegning





# Kapittel 7

## Konklusjon og veien videre

Som introduksjon til avhandlingen ble Folkehelse og livsmestring, kunnskapshullet om kjønnsforskning i faget, og kjønnsrenessansen i F20 presentert som bakgrunn for avhandlingens tematikk. Problemstillingen hadde utgangspunkt i den faglige motsetningen mellom institusjonsnivåets fornyede diskusjoner om det idémessige grunnlaget for faget, og forskningens fraværende problematisering av spørsmål knyttet til kjønn, når kjønn er noe som tilsynelatende opptar praksisfeltet. Intensjonen med avhandlingen har derfor vært å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan argumenterte institusjonsnivå og praksisfelt om kjønn og fagets egenart i den offentlige debatten om deling av Kunst og håndverk i 2016/2017?*

Spennet mellom institusjonsnivå og praksisfelt i den offentlige debatten ble i avhandlingen definert med utgangspunkt i at de argumenterer for samme side, mot kunnskapsministeren, men at de drar tauet i hver sin retning, slik at det deles. Undersøkelsen har med dette vist at fagfeltet i den offentlige delingsdebatten fremsto som splittet i hva som er beste grunn for at faget ikke bør deles. Delingen i fagfeltet skjer mellom teori og praksis – argumenter om fagets egenart var tuftet

på forskning, og argumenter om kjønnsdeling var tuftet på erfaringer fra praksis. Fagets egenart er i denne avhandlingen definert som en teoretisk syntese for å skape enhet i fagets fragmenterte kunnskapsbase. Denne syntesen er abstrakt, et ideologisk ønske om brobygging innad i faget. Forskningsfeltet har lenge reproduisert denne ideologien gjennom fornyede diskusjoner om det idémessige grunnlaget for faget, og i delingsdebatten fant den også sin plass. På en annen side, dog samme side i debatten, så praksisfeltet kanskje delingsdebatten som en mulighet for å luften sine frustrasjoner knyttet til eget fag; kjønnsforskjeller i klasserommet, fagets lave status, for store grupper, dårlige kompetansemål og mangel på kompetanse hos lærere. Heller enn å argumentere for fagets styrker som samlet fag, valgte praksisfeltet å kritiserte faget som argument mot delingen av det.

Fagets egenart og problematikk knyttet til kjønn er i utgangspunktet ikke en faglig motsetning. Motsetningen oppstår når fagets egenart kontinuerlig forsvares, uten at mulige konsekvenser av at faget er samlet blir belyst. Selv om at elevene i prinsippet skal motta samme undervisning i faget Kunst og håndverk, gjør de ikke nødvendigvis det. Undersøkelsen har vist at skyggesiden av at faget har sin styrke som samlet, er at etterdønninger av fagtradisjoner, hånd i hånd med samfunnets forventninger, fungerer som årsakskrefter for generering av kjønnsforskjeller i klasserommet. Disse kjønnsforskjellene er observerbare i klasserommet, og ble tatt med inn i delingsdebatten som argument for at faget ikke burde deles.

Undersøkelsen har dog belyst at debattantene, gjennom hvordan de argumenterte om kjønn, i denne prosessen fraskrev faget ansvar. Dette ved å kritisere politikernes dømmekraft, heller enn strukturer i faget. På denne måten skjer ingen strukturell utvikling – faget er nødt til å ta et oppgjør med egen fagtradisjon. Samtidig som at kjønnsforskjeller er tydelige i klasserommet, eksisterer problematikken nærmest uberørt av forskningsfeltet. Kunst og håndverk har kanskje gjennom fagets egenart

de verktøyene som trengs for å kunne utfordre stereotypier knyttet til kjønn, men for at en fagfornyelse på dette området skal kunne finne sted, må det mer kunnskapsproduksjon og debatt til.

## **Et kritisk tilbakeblikk**

Denne avhandlingen belyser i hovedsak to argumenter fra den offentlige delen av delingsdebatten, for å kunne drøfte forholdet mellom dem. Innleggene er derfor tolket med utgangspunkt i å ville finne svar på avhandlingens problemstilling, og de kunne kanskje blitt tolket annerledes hadde man gått inn i analysen av dem med en annen problemstilling. Det er derfor relevant å tenke på meaning-making i et kritisk tilbakeblikk på undersøkelsen.

Fairclough peker i sin beskrivelse av kritisk diskursanalyse på at en tekstuell analyse alltid er selektiv. Det ligger alltid en motivasjon bak hvordan vi analyserer en tekst, og hva man får ut av analysen kommer an på hvilke spørsmål som stilles. En svakhet med å ha kjønn som del av inngangen til en analyse av delingsdebatten, er at denne debatten ikke handler om kjønn. Den handler om hvorvidt faget Kunst og håndverk vil styrkes av å bli delt i to, og debattantene argumenterer deretter. Her er det også naturlig å ta i betraktning hvilke begrensninger innleggsforfattere kan ha blitt stilt ovenfor i produksjonen av sine innlegg. De kan ha måtte forholde seg til forskjellige begrensninger i produksjon av innleggene, for eksempel forskjellige krav til lengde, noe som kan ha påvirket argumentasjonen. Debatten strekker seg også over lengre tid, med eldste innlegg i analysen publisert i september 2016, og nyeste i april 2017. Disse faktorene er alle viktige å ha med seg inn i hvordan man leser både innleggene i debatten, og tolkningene av dem i denne avhandlingen.

## **Veien videre**

At kjønn er et lite utforsket område i Kunst og håndverk, ble presentert i avhandlingens innledning. Kjønn- og likestillingsproblematikk er et bredt og komplekst område, og i denne avhandlingen er kun en brøkdel av det belyst. Skal faget fornye seg med tanke på kjønn og likestilling, må de strukturelle betingelsene i faget utfordres og utvikles. Jeg mener at denne utviklingen kan skje i spennet mellom institusjonsnivå og praksisfelt – i utdanningen av nye lærere i faget. Dette er noe som fordrer mer interesse for tematikken på forskningsfronten. Et sted å starte kan være å utforske hvordan faglærerutdanningene i dag belyser tematikken i sine utdanningsløp, noe jeg mener vil være interessant tematikk for videre forskning.

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology : New Vistas for Qualitative Research* (3. utg). London: Sage Publications.
- Bodø kommune. (2019, 5. juni). Høringsuttalelse om Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji [Høringssvar]. Hentet 21. februar 2020 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/1d3bc01c-38fd-4302-95b7-1d8ed281324a?disableTutorialOverlay=True>
- Bråten, I. (2017, 2. april). Knus og hærverk. *Bergens Tidende*, s. 16-17.
- Bråten, I., & Borgen, J. S. (2019). Hvor var det det butta, hvor er det blitt av alle gutta?. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3239>
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bufdir. (2015, 12. mars). Skeiv. Hentet 18. oktober 2019 fra [https://bufdir.no/lhbt/LHBT\\_ordlista/S/Skeiv/](https://bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/S/Skeiv/)
- Bull-Hansen, R. (1953). *Tegning på naturlig grunnlag: forming som middel i oppdragelse og opplæring fra småbarn til voksen*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Dypedokk, S., Peschanskaya, N. & Starling, H. (2018, 29. oktober). Høringsuttalelse om Fagfornyelsen – innspillrunde skisser til læreplaner i kunst og håndverk og duodji [Høringssvar]. Hentet 21. februar 2020 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/852769d2-d5eb-4529-8ceb-51760f4c88b5?disableTutorialOverlay=True>
- Eid, H. (2018, 14. november). Høringsuttalelse om Fagfornyelsen – innspillrunde skisser til læreplaner i kunst og håndverk og duodji [Høringssvar]. Hentet 21. februar 2020 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/f4c2e1c1-e796-4555-b5b4-2874050a59ac?disableTutorialOverlay=True>
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : Textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug & Co AS. (Omtalt som F60).
- Grimen, H. (2008). Kapittel 3: Profesjon og kunnskap. I Molander, A. og Terum, I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hägerland, H. (2018, 15. oktober). Genus och genusperspektiv. Hentet 14. mars 2020 fra <https://www.so-rummet.se/kategorier/genus-och-genusperspektiv>
- Jansson, T. (1963). *Det usynlige barnet og andre fortellinger*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kankkunen, T. (1998). 'Gender Play' in Students' Artistic Expression. I L. Lindstrøm (Red.), *Nordic Visual Arts Research: A Theoretical and Methodological Review*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug. (Omtalt som M74).
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug & Co AS. (Omtalt som M87).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (Omtalt som L97).
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell forlag.
- Kristiansen, L. (2017, 24. februar). For mye kunst i håndverket? *Utdanning*, s. 38.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet 11. februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunst og design i skolen. (2020). Om oss. Hentet 14. januar 2020 fra <https://www.kunstogdesign.no/our-story>
- Mirzoeff, N. (2015). *How to See the World*. London: Penguin Books.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk – i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2016, 19. september). Deling hjelper ikke, Torbjørn Røe Isaksen! *Stavanger Aftenblad*, s. 29.

- Norsen, B. (2018, 11. november). Høringsuttalelse om Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i kunst og håndverk og duodji [Høringssvar]. Hentet 21. februar 2020 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/917a0986-067c-4c83-bb06-166c45055b20?disableTutorialOverlay=True>
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 5(2), s. 1-17. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.493>
- Olsen, S. V. (2019, 4. juni). Høringsuttalelse om Høring - læreplaner i kunst og håndverk og duodji [Høringssvar]. Hentet 21. februar 2020 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/6f22cbbf-0392-43fe-b206-0eb50ccecf22?disableTutorialOverlay=True>
- Omtveit, B. (2017, 9. januar). Kunst og håndverk kan ikke deles! *Klassekampen*, s. 18.
- Otnes, R. (2018, 6. november). Høringsuttalelse om Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i kunst og håndverk og duodji [Høringssvar]. Hentet 21. februar 2020 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/b1eb5fc7-65ec-4a8b-99ba-1fee4432e901?disableTutorialOverlay=True>
- Rønes, A. (2018, 14. november). Høringsuttalelse om Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i kunst og håndverk og duodji [Høringssvar]. Hentet 21. februar 2020 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/d2493ae8-0c7f-42e8-91e8-af7e1055fa6b?disableTutorialOverlay=True>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skårderud, J. R. (2016, 22. desember). Henter fram verktøyene. *Klassekampen*. Hentet 15. oktober 2019 fra <https://www.klassekampen.no/article/20161222/ARTICLE/161229986>
- Skåreus, E. (Red.). (2018). *Estetiska ämnen och genus*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Sundvor, I. (2002). Formingsfaget som hovudfagsstudium –attersyn. I E. Melbye (Red.), *Hovedfagsstudium i forming 25 år. HiT skrift nr 2/2002*, s. 19-26. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Institutt for forming og formgivning.

- Toft, S. (2018, 14. november). Høringsuttalelse om Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i kunst og håndverk og duodji [Høringssvar]. Hentet 21. februar 2020 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/afd196a1-f40c-4413-b3f1-302300ab8773?disableTutorialOverlay=True>
- Tønder, M. (2018). Spekter. *Estetisk forum* 2018, s. 56-57. Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for estetiske fag.
- Tønder, M. (2019). Kjønn og identitet i kunst og håndverk. *FORM*, 53(4), s. 6-9. Hentet 23. mars 2020 fra <https://www.formbanken.no/form-2/2019/9/9/kjnn-og-identitet-i-kunst-og-hndverk>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>. (Omtalt som LK06)
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>. (Omtalt som F20).
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Folkehelse og livsmestring. Hentet 12. april 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Walbye, O. (2017, 4. januar). Splitter elevene utfra klassebakgrunn. *Aftenposten*, s. 17.



## Figur- og bildeliste

Forsidebilde: Egen bildemanipulasjon/digital tegning, som figur 3 og 4.

Figur 1: Egen illustrasjon, undersøkelsens oppbygging, s. 30

Figur 2: Egen illustrasjon, debattantenes bruk av stemme, s. 54

Figur 3: Egen bildemanipulasjon/digital tegning, s. 70

Kraft, R. (2017). Person holding two brown brushes [Fotografi]. Hentet 3. april 2020 fra [https://unsplash.com/photos/TDmf\\_aiuta0](https://unsplash.com/photos/TDmf_aiuta0)

Russian, L. (2018). Photo of woman wearing yellow sweater [Fotografi]. Hentet 3. april 2020 fra <https://www.pexels.com/photo/photo-of-woman-wearing-yellow-sweater-1855582/>

Figur 4: Egen bildemanipulasjon/digital tegning, s. 70

Duque, C. (2020). Wooden and metal carpentry tools [Fotografi]. Hentet 20. april 2020 fra <https://www.pexels.com/nb-no/bilde/tre-konstruksjon-hersker-linjal-3637782/>

iMattSmart. (2020). Black handle on brown wooden table [Fotografi]. Hentet 20. april 2020 fra <https://unsplash.com/photos/jaLaLQdkBOE>

Krisnamurti, Y. (2019). Man in black polo [Fotografi]. Hentet 20. april 2020 fra <https://www.pexels.com/nb-no/bilde/portrett-briller-mann-person-3857342/>

Sadiq, Q. (u.å.) Emotional boy portrait [Fotografi]. Hentet 20. april 2020 fra <https://stocksnap.io/photo/emotionalboy-portrait-MYVSKSRBTC>

Shane. (2020). Person wearing black smart watch [Fotografi]. Hentet 20. april 2020 fra <https://unsplash.com/photos/Orpf9tNS6BU>

Figur 5: som figur 3, s. 72

Figur 6: som figur 4, s. 73

Bildene fra unsplash.com, pexels.com og stocksnap.io er alle tillatt å bruke til kommersielle og ikke-kommersielle formål, og man kan redigere dem som man ønsker.

<https://unsplash.com/license>

<https://www.pexels.com/license>

<https://stocksnap.io/license>

