

MASTEROPPGAVE

M5GLU17 - MAI 2022

Handlingsrom for tegning i LK20 Teacher Agency for Drawing in LK20

Vitenskapelig
Kunst og håndverk - 30 studiepoeng

Erin Hjelvik Skilbrei

OSLOMET

OsloMet - storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

De siste månedene har bestått av utallige og lange arbeidsdager. Jeg har vært oppslukt av å komme nærmere en konklusjon, men har nå endelig nådd målet. Jeg har fått jobb som lærer på ungdomsskole, og gleder meg til å fortsette etter sommeren og teste ut noe av det jeg har lært de siste fem årene.

Jeg vil først og fremst takke min fantastiske veileder Bibbi Omtveit. Hun kjenner fagdidaktikken ut og inn, og er opptatt av de samme problemstillingene som meg. Jeg vil også takke Laila Belinda Fauske og Eva Lutnæs som har vært solide faglige ledere for oss som har kommet fra Grunnskolelærerutdanningen til Institutt for estetiske fag. Det er kun sju andre studenter som går akkurat dette masterprogrammet, og jeg er takknemlig for samholdet vi har hatt på tross av at vi har møttes mest på zoom de siste to årene. Det er inspirerende å jobbe innenfor et fagfelt med så engasjerte forskere, lærere og studenter.

Jeg vil også takke samboeren min som har holdt ut 19 kjedelige uker sammen med en opptatt masterstudent. Det betyr mye at både venner og familie fortsetter å heie selv om jeg ikke har kunnet gi så mye tilbake. I år skal vi feire 17. mai som aldri før for å ta igjen alt. Takk til kolleger som spør meg om hvordan det går når jeg møter opp på jobb hver dag. Dette hadde aldri gått uten å dele frustrasjon og glede med dere.

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er lærerens handlingsrom for tegning i kunst- og håndverksundervisningen i møte med den nye læreplanen LK20. I 2022 har læreren stor autonomi, og har selv ansvar for å tolke store tekstmengder med informasjon om hvordan undervisning må, bør og kan gjennomføres. Som lærer hører man fra alle kanter at man skal legge til rette for prinsipper som dannelse og dybdelæring; men hvordan gjør man det? I denne sammenheng kan forskning bidra til å konkretisere mulighetene i klasserommet. Oppgaven støtter seg på dagsaktuell forskning på tegnedidaktikk, på diskurser som historisk har preget kunst- og håndverksfeltet, på kompetansebegrepet, og på dannelsesteori.

Jeg har anvendt Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (CDA) for å granske hvilke signaler LK20 gir kunst- og håndverkslærere på mellom- og ungdomstrinnet. Forskningsspørsmålet i denne oppgaven er: «Hva kan språket i LK20 fortelle oss om handlingsrommet for tegning i kunst og håndverk på 5. til 10. trinn?». Som empiri til analyse ble det valgt ut deler av LK20 som kan fortelle oss noe om hvilke kompetanser, verdier, prinsipper, arbeidsmåter, temaer og materialer som kan relateres til tegning. Analyseverktøyene som ble brukt for å forstå datamaterialet er modalitet, intertekstualitet og interdiskursivitet.

Etter en grundig undersøkelse av innholdet i LK20, ble det funnet et stort handlingsrom for tegning. Overordnet del, deriblant de grunnleggende ferdighetene og de tre tverrfaglige temaene, *skal* brukes aktivt for å tolke kompetansemålene. Oppgaven avdekker at formuleringene i LK20 som kan knyttes til tegning, er grunnleggende preget av en fremtidsdiskurs der elevenes rolle er å bidra til samfunnsutvikling. Samtidig skal elevenes arbeid med tegning være knyttet til deres forståelse av seg selv, andre mennesker, kultur, og samfunn.

Nøkkelord: Kunst & Håndverk, Tegning, LK20, Diskursanalyse, Handlingsrom, Metodefrihet

Summary

The subject of this thesis is teacher agency in relation to drawing in arts and crafts class under the new National Curriculum for Knowledge Promotion 2020 (LK20). The teacher has a lot of autonomy in 2022 and has the full responsibility for interpreting large amounts of text containing information about how teaching must, should or can be done. As a teacher, one hears time after time that one must facilitate principles such as *bildung* and in-depth learning; but how is that done? In this regard, research can contribute to concretize the possibilities of teaching. This thesis draws on new research about drawing didactics, on discourses that have historically affected the arts and crafts field, on the definition of competency, and on theories explaining *bildung*.

I have utilized Norman Fairclough's critical discourse analysis (CDA) to examine which signals LK20 gives arts and crafts teachers in the upper primary (ages 10 to 12) and lower secondary level (ages 13 to 16). The research question is: "What can the language in LK20 tell us about the teacher agency related to drawing in arts and crafts in grades 5 to 10?". Parts of the curriculum that can tell us what competencies, values, principles, working methods, themes and materials that can be related to drawing were chosen as research material. The analytical tools used to understand the material, were modality, intertextuality, and interdiscursivity.

A close examination of the curriculum's contents conveyed that there is a large scope for teacher agency related to drawing. The core curriculum, which includes descriptions of five basic skills and three interdisciplinary areas, *must* be used actively to interpret the competence aims. This thesis revealed that the formulations in LK20 that can be connected to drawing, are fundamentally characterized by a future oriented discourse, where the pupils' role is to contribute to the development of society. Simultaneously, the pupils' drawing must be related to their understanding of themselves, others, culture, and society.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Introduksjon til temaet tegning i LK20	7
1.1 Bakgrunn for valgt tema	7
1.2 Forskningsspørsmål	9
1.3 Begrepsavklaring	10
Tegning	10
Handlingsrom	11
Læreplan	11
1.4 Oppgavens avgrensning	11
1.5 Oppgavens oppbygning	12
Kapittel 2: Relevant litteratur og forskning	13
2.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020	13
2.2 Kunsten og håndverkets diskurser	14
2.3 Tegnendidaktikkens historie	16
2.4 Hva er tegning og hvordan gjør man det?	18
Begynneropplæring i tegning	18
Forestillingstegning	19
Observasjonstegning og visuelt kontrollert tegning	19
Tegning som kommunikasjon	20
2.5 Handlingsrom	21
2.6 Lærerens profesjonelle skjønn, autonomi, og fagkompetanse	22
Kapittel 3: Vitenskapsteoretisk ståsted og metode	23
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	23
Kritisk realisme	23
3.2 Forskningsmetode	25
Kritisk diskursanalyse	25
Analysestrategi 1: Modalitet	26
Analysestrategi 2: Intertekstualitet og interdiskursivitet	28
3.3 Undersøkelsens validitet og reliabilitet	28
Validitet	28
Reliabilitet	29
Kapittel 4: Analyse av LK20	30
4.1 Overordnet del	30
Analyse av «Opplæringens verdigrunnlag» (1.0-1.6)	31
Analyse av «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse» (2.0-2.5)	31
Oppsummering	33

4.2 Læreplan i kunst og håndverk.....	34
<i>Analyse av «Om faget»</i>	34
<i>Analyse av kompetansemål etter 7. trinn</i>	37
<i>Analyse av kompetansemål etter 10. trinn</i>	40
4.3 Oppsummering.....	43
Kapittel 5: Diskusjon.....	44
5.1 Fenomenet tegning i LK20.....	44
<i>Kompetanse: ferdigheter og innhold</i>	44
<i>Visualisering og de grunnleggende ferdighetene</i>	45
<i>Problemløsning og kritisk refleksjon</i>	47
<i>Historisk og kulturell innsikt gjennom tegning</i>	48
<i>Tegning som håndverksferdighet</i>	48
<i>Dannelse og eksemplarisk undervisning</i>	49
5.2 Tilnærminger til tegneopplæring.....	51
<i>Analytisk og syntetisk tilnærming = mestring?</i>	51
<i>Fenomenologisk inngang og skaperglede</i>	53
<i>Progresjon og dybdelæring</i>	54
<i>Tegneredskaper og digital tegning</i>	55
<i>Rammefaktorerens betydning for operasjonalisering</i>	56
5.3 Den kompetente læreren.....	57
<i>Læreren som rollemodell</i>	58
<i>Handlingsrommet for å ikke tegne</i>	59
5.4 En helhetlig tegneundervisning.....	60
Kapittel 6: Oppsummering.....	61
Kapittel 7: Veien videre.....	62
Litteraturliste.....	64
Figurer og tabeller.....	69
Vedlegg 1: Analyseskjema med utvalgte sitater fra LK20.....	70

Kapittel 1: Introduksjon til temaet tegning i LK20

I dette kapittelet vil det gjøres rede for hvilken status fenomenet tegning har innenfor norsk kunst- og håndverksdidaktikk i 2022. Feltet har bevegde seg de siste 200 årene, men samtidig finnes det mange spørsmål som lærere i kunst og håndverk ikke kan finne svar på uten en grundig undersøkelse. I denne delen vil også noen av de sentrale forskerne presenteres.

1.1 Bakgrunn for valgt tema

I løpet av lærerutdanningen har jeg valgt å skrive om tegning ved flere anledninger. Jeg har tegnet mye siden jeg var barn, og har utviklet meg innenfor flere ulike tegnesjangre. De siste årene har jeg særlig arbeidet med fotorealistiske portretter tegnet med fargeblyanter. Temaet for FoU-oppgaven jeg skrev i 2019, var tegneglede og identitet knyttet til selvportrett i mangastil. Ordet «identitet» var nytt for kompetansemålene som ble foreslått for den nye Læreplanen i kunst og håndverk, og jeg ble nysgjerrig på hvordan man kunne utvide forståelsen av den klassiske «selvportrett-oppgaven» som mange elever møter i grunnskolen. Siden dette har jeg fortsatt å gruble over hvilket *handlingsrom* både lærere og elever har når det jobbes med tegning.

I fjor publiserte Bente Helen Skjelbred (2021b) doktorgradsavhandlingen *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen*, som tar for seg mange av spørsmålene jeg har stilt meg selv. Avhandlingen tar for seg både læreres oppfatning av hva tegning i skolen bør være, og hva lærere gjør i klasserommet når de underviser i tegning under LK06. Skjelbred intervjuet og observerte lærere som hadde både faglig kompetanse, og lang erfaring med undervisning.

Jeg vil kort oppsummere hva Skjelbred fant ut om tegning i dagens skole, ettersom dette utgjør mye av dataen vi har om tegneundervisning i norske klasserom de siste årene. Et interessant funn er at lærerne Skjelbred intervjuet ikke ser noen sammenheng mellom skriving og tegning, selv om det ble nevnt eksplisitt under den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeg vil komme tilbake til begrepet «eksplisitt» senere. Et annet funn er at lærere bruker egen tegning for å *visualisere* hva elever skal gjøre i kunst og håndverk. Jeg synes disse to funnene satt opp mot hverandre er interessante fordi lærerens praksis tydeliggjør at tegning faktisk kan erstatte skriving i mange tilfeller. Lærerne oppgir

også at de underviser etter sin egen oppfattelse av hva tegning bør være i de tilfellene der de mener at LK06 ikke gir rom for det. Dette gjelder særlig tilfeller der de ønsker at elevene skal få et bredere læringsutbytte enn kun tegneferdigheter.

En annen grunn til å undersøke tegneundervisning, er tendensen Liv Merete Nielsen (2014) kaller «Resistance to Teaching Drawing», eller *RTTD*. Dette kan oversettes til «motstand mot å undervise i tegning», og med det sikter Nielsen til lærere som i og for seg leder tegneundervisning, men ikke lærer bort kunnskapen og ferdighetene som kreves for å oppnå *visual literacy* eller *design literacy*. Nielsens poeng er at dagens samfunn trenger mennesker som kan visualisere ideene sine, noe som gjerne innebærer å tegne noe som ennå ikke eksisterer. Dette kan ikke gjøres med et kamera, men det er mulig gjennom tegning eller ved å lage modeller. Kunstpedagoger som Viktor Lowenfeld (1903-1960) har påvirket lærere til å se tegning som noe mer eksperimentelt og noe som brukes til å uttrykke egne tanker og følelser. Frisch (2018, s. 9) kaller denne påvirkningen «the Lowenfeld-initiated discourse on modelling and creativity in art education». Nielsen (2014) peker på at barn i større grad har evne til å lese bilder som kommuniserer informasjon, enn å produsere dem. I tillegg trekker hun frem et eksempel der norske åttendeklassinger forteller at de har lært lite om tegning i skolen.

Rapporten *Arts and cultural education in Norway* (Bamford, 2012) legger frem en rekke utsagn om tegneundervisning i Norge som bekrefter det Nielsen (2014) poengterte i sin artikkel. Blant annet ble det sagt av en «creative professional», altså en person med et kreativt yrke som levebrød, at tegneundervisningen i skolen ikke var noen forberedelse til karrieren i det hele tatt. Videre fortalte en arkitekt følgende om sine praktikanter: “They can't draw and they can't make. I don't want to be rude about the students, they are good at mathematics, but their drawing has stopped at the kindergarten level” (Bamford, 2012, s. 95). En deltaker i Bamfords studie (2012, s. 30) påstod følgende om visuell kunst i faget kunst og håndverk:

The curriculum is very technical in visual arts. It is all based around drawing. It is technique more than themes or ideas. It does not match the way an artist works in his or her studio. The curriculum offers no possibility for transdisciplinary approaches.

Det finnes altså noen ulike praksiser og oppfatninger når det gjelder undervisning i tegneferdigheter eller ekspressivitet. Borgen et al. (2020) skriver at vi har et behov for diskusjon om operasjonalisering av de praktisk-estetiske fagene. Operasjonalisering handler

om å bringe målene i læreplanen inn i klasserommet, altså å gjennomføre undervisning som fører til læring hos elevene (Nielsen, 2019). Nielsen (2019) skriver at i 1997, fantes det fremdeles lærere som underviste etter læreplanen fra 1939. Dette understreker Borgen (2020) sitt poeng om at vi trenger fagdidaktiske diskusjoner, som kan forhindre slike etterslep eller feiltolkninger.

Sist, men ikke minst, er fenomenet *tegnekrise* vesentlig i diskusjoner rundt tegnedidaktikk. Blant annet Nina Scott Frisch har skrevet flere tekster om hvordan elevers mestringsfølelse rundt egne tegninger påvirker tegneaktiviteten (Frisch, 2003, 2013b, 2018). Begrepet tegnekrise sikter til en periode der barn, allerede i 9-10-årsalderen, gradvis slutter å tegne fordi tegningene deres ikke ligger på nivå med standardene de har for hva som er en god tegning (Frisch, 2003; Haabesland & Vavik, 2000). Dette skjer når eleven sammenligner tegningen sin med eldre barns tegninger eller med kunst og andre bilder, og for noen leder dette til at de tegner med mindre variasjon og uttrykk enn de gjorde da de var yngre (Haabesland & Vavik, 2000). Frisch (2013b, 2018) kobler noe av dette problemet til skolen, og foreslår at mangel på tilrettelagt tegneundervisning kan være en årsak til lite tegneaktivitet i skolen. Dette kan stemme overens med klasserom som er preget av RTTD (Nielsen, 2014). Er det i det hele tatt mulig å legge opp til fri tegning i klasserommet dersom elevene er i tegnekrise på mellom- og ungdomstrinnet? Noen metoder for tilrettelagt og målrettet tegneundervisning presenteres i kapittel 2 av denne oppgaven.

1.2 Forskningsspørsmål

LK20 har nettopp blitt implementert, eller *appropriert*, av lærere i skolene. Som Skrede (2017) nevner, kan det være forskjell på ren implementering av et politisk dokument og appropriasjon av den. Implementering vil være en prosess der læreren overfører kompetansemålene direkte til sin undervisning. Er det mulig å bruke kompetansemålene så bokstavelig? For en lærer vil undervisningsplanlegging innebære flere kreative tolkninger av både overordnede dokumenter og kompetansemål. En slik kompleks tolkning er det Skrede kaller appropriasjon. Tolkning av læreplanen henger nært sammen med lærerens profesjonelle skjønn og metodefrihet. Under «Prinsipper for læring, utvikling og danning», står det at lærere må reflektere over hvordan fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen kan sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I sin masteroppgave skriver Gundersen (2019) om vektlegging av tegning i læreplanene mellom 1939 og 1997. Der har hun, etter å ha lest forslagene til de nye kjerneelementene, lagt frem en prediksjon om tegning i LK20: «Ettersom tegning har fått en tydelig plass som noe grunnleggende i kjerneelementet [visuell kommunikasjon], ser det ut til at tegning også kan ha blitt mer tydeliggjort i de nye kompetansemålene for klassetrinnene, sammenlignet med kompetansemålene i LK06» (Gundersen, 2019, s. 82).

Det finnes ennå ikke mye forskning på hvordan tegning bør eller kan brukes i lys av LK20. Etter inspirasjon fra Skjelbreds doktorgradsavhandling, ønsker jeg å se nærmere på hvilket handlingsrom lærere potensielt kan finne for å bruke ulike typer tegning i undervisningen, ut ifra Overordnet del og kompetansemålene etter 7. og 10. trinn. Forskningsspørsmålet mitt blir dermed: *Hva kan språket i LK20 fortelle oss om handlingsrommet for tegning i kunst og håndverk på 5. til 10. trinn?*

For å svare på problemstillingen, vil det blant annet være relevant å se på hvilke verb som blir brukt gjennomgående, hvilke fagovergrepene og fagspesifikke begreper som blir fremstilt som sentrale i LK20. Videre vil det svares på hvordan disse verbene og begrepene kan oversettes til handlingsrom i tegneundervisningen i lys av kompetansebegrepet. Hva *må* gjøres, og hva *kan* gjøres i tegneundervisningen?

1.3 Begrepsavklaring

Tegning

Denne masteroppgaven vil ta for seg tegning som en klasseromsaktivitet i grunnskolen. Tegning er noe mange gjør som hobby eller jobb, men her vil det legges vekt på tegneaktivitet som kan være med på å støtte skolens samfunnsmandat. Mandatet innebærer blant annet å støtte elevene i deres dannelse, på vei til å bli kreative og kritisk tenkende mennesker. I den forbindelse kan tegning for eksempel være et verktøy for å uttrykke en idé, følelse, eller en plan. Dette kan gjøres med blyant og papir, eller for eksempel gjennom digitale tegneprogrammer. Oppgaven vil i utgangspunktet handle om elevenes tegning, men lærerens tegning i klasserommet kan også være relevant for læring.

Handlingsrom

Min definisjon av begrepet handlingsrom, er mulighetene læreren har til å benytte aktiviteter og arbeidsmåter i klasserommet, legitimert av styrende dokumenter og forskning på skole og fag. Begrepet berører både hva elevene kan gjøre, og måten læreren underviser. Jeg vil i stor grad knytte handlingsrommet til verb, fordi verb beskriver handlinger, og dermed potensiell tegneaktivitet. Samtidig innebærer elevenes handlinger ulike kompetanser, som kan knyttes til ulike ferdigheter og innhold i undervisningen.

Læreplan

Når det snakkes om læreplaner i Norge, sikter vi ofte til den formelle læreplanen som styrer arbeidet i skolen. LK20 er en forkortelse for Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, som er den nåværende formelle, nasjonale læreplanen som lærere i offentlig skole skal organisere sin undervisning og sin profesjonelle rolle etter. I denne oppgaven vil forkortelsen LK20 i hovedsak brukes når det siktes til Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020c) og Læreplanen i kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2020a) samlet. I en mer omfattende masteroppgave kunne læreplanen i andre fag også vært inkludert. LK20 er publisert av Utdanningsdirektoratet, heretter kalt Udir.

1.4 Oppgavens avgrensning

Oppgaven vil i aller høyeste grad være fagdidaktisk. Som Nielsen (2019, s. 44) skriver, innebærer fagdidaktikk både «fagenes historiske utvikling i skoleverket, fagenes filosofi og legitimering og refleksjoner rundt innhold og læreplaner i et samfunnsperspektiv». Nielsen kommer også inn på at fagdidaktikken kan deles opp i spørsmålene hva, hvordan og hvorfor, for å finne svar på blant annet undervisningens innhold og legitimering. Denne definisjonen former måten tegning blir innrammet på.

På grunn av begrensningene som følger med en oppgave på 30 studiepoeng, har jeg valgt å undersøke faget kunst og håndverk i dybden fremfor å se overfladisk på tegning i alle skolefag. Ettersom min utdanning er begrenset til 5. til 10. trinn i norsk skole, ser jeg det som naturlig at oppgaven begrenses til disse trinnene. Mellomtrinnet og ungdomstrinnet er to ulike deler av elevenes liv, og et viktig skille mellom barne- og ungdomsskole er at ungdommene står overfor karakterer. Dette er en interessant ramme som kan føre til at lærere gir ulike oppgaver på de ulike trinnene.

Samtidig kan vi se barnetrinnet og videregående skole som en kontekst som kan påvirke hvordan vi jobber med tegning på de relevante trinnene. Tegning er et fenomen vi kan finne i barnehagen, men også i VGS-klasserom eller i barn og voksnes fritid. I Garnaas' masteroppgave (2015) om tegning og mestring, fortelles det om barn som allerede på 4. trinn har mistet tegnegleden sin. Undervisningen på 5. til 10. trinn bør ta slike uheldige situasjoner i betraktning, samtidig som at den skal forberede elever til videregående skole og et yrkesliv. Nielsen (2019) hevder at mellomtrinnet er en avgjørende periode for tegnekrisa, noe som også er et viktig poeng for min avgrensning. Begynneropplæring er et ord som ikke brukes ofte i kunst og håndverk (Brønne & Heggvoll, 2021), men det kan tenkes at begynneropplæring i tegning kan komme senere i livet enn den første skrive- eller leseopplæringen.

1.5 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2: Oppgaven vil starte med en innføring i hva LK20 innebærer, en redegjørelse for relevant litteratur og forskning innenfor skolehistorie, læreplanforskning og kunst- og håndverksdidaktikk. Det vil gjøres rede for hvilke diskurser som har preget faget kunst og håndverk, hvordan tegning har blitt brukt i skolen, hvordan profesjonelt skjønn preger læreren, for ulike typer tegning, og for dannelse.

Kapittel 3: Videre vil det gås inn på den vitenskapsteoretiske retningen *kritisk realisme*. Denne retningen vektlegger skillet mellom det som foregår i verden, og vår kunnskap om det. Dermed kan forskeren stille seg kritisk til datamaterialet og avdekke underliggende mekanismer bak blant annet diskurser. Det vil gjøres rede for kritisk diskursanalyse som metode, analysebegrepene modalitet, intertekstualitet og interdiskursivitet. Til vil forskningens validitet og reliabilitet drøftes.

Kapittel 4: Oppgavens fjerde del er analysen. Ut ifra begrepene det ble gjort rede for i del én, to og tre, vil det trekkes frem hva læreren kan eller må gjøre i sin tegneundervisning basert på LK20. Først analyseres Overordnet del, og deretter Læreplanen i kunst og håndverk.

Kapittel 5: Diskusjonen vil være en naturlig fortsettelse av begrepene som ble avdekket i analysen. I denne delen vil læreplanens underliggende diskurser og perspektiver trekkes frem, og drøftes sammen med et av skolens viktigste samfunnsoppdrag; nemlig dannelse.

Kapittel 6: Oppsummeringen vil konkludere de viktigste funnene som kom frem i del tre og fire.

Kapittel 7: Til slutt legges noen av problemene og mulighetene for fremtidens tegneundervisning frem som et tankekors for andre studenter, lærere eller forskere.

Kapittel 2: Relevant litteratur og forskning

2.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Jeg vil kort gjøre rede for hva som er nytt og sentralt ved den nye læreplanen. Overordnet del av LK20 ble vedtatt allerede i 2017, etter at daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen og Kunnskapsdepartementet foreslo en endring fra den 24 år gamle generelle delen vi hadde tidligere (Vik, 2017). Dette bygget blant annet på at vi har en ny formålsparagraf, og et nytt syn på hvordan vi skal møte fremtiden. Blant annet skulle Overordnet del legge større vekt på dannelse og en helhetlig utvikling av det verdiorienterte, ansvarlige, kreative og kritisk tenkende mennesket (Vik, 2017).

Forarbeidet til selve læreplanen ble skriftliggjort av Ludvigsenutvalget gjennom NOU 2014:7, *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, og NOU 2015:8, *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. I disse utredningene ble det tydelig at fagene har vært for brede, og inneholdt for mange kompetansemål (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Dermed ble antall kompetansemål redusert. Samtidig ble det innført ulike kjerneelementer for hvert fag, et prinsipp om dybdelæring, og tre tverrfaglige temaer som skal gjelde for alle fag. Nedenfor gjøres det rede for Udirs egne definisjoner av begrepene.

Kjerneelementer

En definisjon av hva kjerneelementene er står ikke i selve LK20, men Udir har publisert en definisjon på sine nettsider: «Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer. Kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanene og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Dybdelæring

Selve definisjonen av dybdelæring er også kun publisert på Udir sine nettsider:

... å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Tverrfaglige temaer

De tverrfaglige temaene har fått et eget kapittel i Overordnet del. Temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Begrunnelsen for at akkurat disse temaene ble valgt ut står også på Udir sine nettsider: «Temaene er prioritert fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid.» (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Slik det vil gås grundigere inn på i analysen, vil disse nye delene av læreplanen gi rom for å tolke LK20 på en annen måte enn LK06.

2.2 Kunsten og håndverkets diskurser

I denne masteroppgaven er jeg i stor grad opptatt av å utforske hvordan man snakker om tegning i skolen. En diskurs er, ifølge Neumann (2021, s. 21-22):

...et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.

Altså er en diskurs handlinger og utsagn som konstituerer virkeligheten vår. Diskurser kan bidra til å opprettholde systemer og sosiale maktrelasjoner (Skrede, 2017). I feltet som omhandler skolefaget kunst og håndverk i Norge, har flere forskere bidratt til å identifisere hvilke ideologier og diskurser som har preget måten vi både snakker og handler på (Brønne, 2009, 2011; Illeris, 2002; Lutnæs, 2011, 2019). Illeris pekte i 2002 ut tre «diskursordner», som senere har blitt videreutviklet av både Brønne og Lutnæs.

Lutnæs (2011, 2019) setter navn på fire ulike diskurser, perspektiver, eller visjoner som kan beskrive hvilke målsettinger vi har og har hatt for elever: 1) Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller, 2) Formalestetisk oppdragelse, 3) Frigjøring av iboende skapende

uttrykk og 4) Kritisk og medskapende samfunnsaktør. Disse diskursene kan hjelpe oss med å avdekke hvilke ideer vi finner i blant annet læreplaner eller egne forestillinger om faget. Jeg har valgt ut Lutnæs' fire perspektiver fordi kategoriene kan knyttes til begreper fra den nye læreplanen; spesielt kategorien «Kritisk og medskapende samfunnsaktør».

Diskursene identifisert av Lutnæs kan oppsummeres slik:

1) Den første diskursen handler om å følge oppskrifter og å kopiere modeller på en nøyaktig måte. Teknikk og å håndtere materialer og redskaper står sentralt. Denne diskursen gjorde seg gjeldende fra slutten av 1800-tallet, men har blitt vektlagt i varierende grad siden det.

2) Formalestetisk oppdragelse går ut på innlæring og bruk av visuelle virkemidler som form, farge og komposisjon. Et teoretisk bakteppe for hva som er estetisk «bra» og «dårlig», for eksempel prinsippet om det gyldne snitt, kan gjøre det enklere for eleven å vite hva hen blir vurdert i, men samtidig sette begrensninger for elevens selvstendige arbeid. Lutnæs (2011) skriver at dette «gir et begrenset handlingsrom og en homogenisert praksis».

3) Den tredje diskursen står som en kontrast til de to første. I denne diskursen, som oppsto rundt år 1900, verdsettes ikke kopiering eller samsvar med teori, men heller originalitet og «self-expression». Det spesielle med denne diskursen innenfor en skolekontekst, er at lærerens rolle blir passiv. Lutnæs (2019) bruker blant annet Rolf Bull-Hansen (1888-1970) og Viktor Lowenfeld som eksempler på talspersoner innenfor denne diskursen.

4) Den siste diskursen ble ikke tatt med inn i norsk kunst- og håndverksdidaktikk før Liv Merete Nielsen satte *visualisering* på agendaen rundt år 2000. I Sverige strømmet det lenge i forveien ideer om undervisning som lærer bort kritisk granskning av bildekultur, som kan føre til at elevene forstår hva kommersielle aktører i samfunnet kommuniserer gjennom for eksempel reklamer og filmer. Lutnæs (2019) skriver at en slik diskurs ble eksplisitt uttrykt i læreplanen LK06 da noe av formålet med faget kunst og håndverk skulle være å delta i «demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

For å avrunde tråden om diskurser innenfor kunst og håndverk, kan vi se på et relativt nytt bidrag til diskusjonen om tegneundervisning i norsk skole:

Rådende diskurser om tegneundervisning kan snevre inn barns erfaringsmuligheter i tegning fordi virkeligheten i barnehage og skole kan domineres av en diskurs. Jobben for oss som arbeider med utdanning er å bevare mangfoldet i tegnehåndverket. De ulike inngangene til tegning i barnehage og skole som for eksempel forestillings-tegning (fantasitegning dvs. tegning som uttrykk), observasjonstegning (tegning av det observerte) inkludert blindtegning, opp-nedtegning, krokis og for eksempel bevegelsestegning blir verdifulle i denne sammenhengen (Frisch, 2021, s. 26).

2.3 Tegnendidaktikkens historie

Historien til tegning som aktivitet i skolen kan hjelpe oss med å forstå hvordan vi har kommet frem til læreplanen vi har nå i 2022. Lutnæs' (2011, 2019) fire perspektiver deler opp ulike strømninger som gjelder hele fagfeltet, men i denne delen vil det legges frem en kronologisk rekkefølge av tegning i norsk skole. Tegning har tradisjonelt hatt en stor plass i kunst og håndverk (Borgen, 1995; Brønne, 2009, 2011), og formålet med tegningen har variert mellom oppøving av ferdigheter som kan brukes i dagligliv og i arbeid, og en dannelsesorientering der elevens personlighet står i sentrum (Borgen, 1995). Tegningens historiske plass i skolen har blitt gjort rede for ved flere anledninger (Gundersen, 2019; Haabesland & Vavik, 2000; Nielsen, 2019; Skjelbred, 2021b), men i denne delen vil hovedtrekkene oppsummeres.

Fra 1870-tallet var tegning et eget fag for både gutter og jenter, ved siden av håndarbeid for jenter, og sløyd for gutter (Haabesland & Vavik, 2000). Den originale legitimeringen for å bruke tegning i skolen, var behovet for nøyaktige tegninger innenfor industri, og en begynnende interesse for kunst i samfunnet (Nielsen, 2019). Haabesland og Vavik (2000, s. 31) bruker et godt eksempel på hvor lite tegning var knyttet til fantasi og følelser i 1870: Elevene fikk hefter med fargelagte ruter, og skulle kopiere mønsteret på den andre siden av arket ved å skravere. Formålet med dette, slik Haabesland og Vavik skriver, skulle være å trene opp håndmotorikken og evnen til å tenke. I Normalplanen 1922 ble det lagt opp til observasjonstegning og hukommelsestegning basert på gjenstander og natur fra det virkelige liv, blant annet spikkefjøl, konvolutter, eller blader. Legitimeringen var fremdeles knyttet til det praktiske i dagliglivet (Nielsen, 2019).

I Normalplanen 1939 ble faget tegning svært tydelig delt opp i to mål og to metoder: Uttrykk av indre opplevelser gjennom forestillingstegning, og å «styrke anlegg for formende arbeid»

gjennom formålstjenlig avtegnning, altså observasjonstegning (Nielsen, 2019). På de 17 årene siden den forrige læreplanen kom, begynte man altså å verdsette barnetegninger og ikke kun tegninger knyttet til håndverksferdigheter.

Fagene tegning, håndarbeid og sløyd ble ikke slått sammen til et helhetlig fag før i 1960 (Haabesland & Vavik, 2000; Nielsen, 2019). I lang tid før dette hadde blant annet Rolf Bull-Hansen uttalt seg om hvordan tegnefaget isolert hadde et for stort fokus på «tørr» kopiering istedenfor å settes i sammenheng med andre fag eller andre deler av livet (Bull-Hansen, 1928). Det var i denne perioden at man begynte å se elever i tegnekriser: Fri tegning fra fantasien, uten påvirkning eller støtte fra læreren, førte til at elever ble usikre og misfornøyde med eget arbeid (Haabesland & Vavik, 2000). Samtidig var læreplanen F60 veldig detaljert, og foreslo til og med tegneredskaper: limfarger, dekkfarger, blyant, og mye mer (Nielsen, 2019). Hvorfor akkurat disse redskapene skulle brukes ble ikke begrunnet, men det la opp til en slags forsikring av variasjonen i tegneundervisningen.

I Mønsterplanen 1974 ble begrunnelsene for kunst og håndverk, og dermed tegning, enda mer avanserte. Slik Nielsen (2019) gjør rede for, var siktemålene for undervisningen både fantasi, estetisk følsomhet, opplevelser, skaperglede, praktiske ferdigheter, sans for kvalitet, kontakt med kunst og kultur, og medansvar for miljøet vårt. Kritisk sans i møte med billedkultur nevnes også. Vi kan altså finne mange flere potensielle legitimeringer for tegning enn hundre år tidligere. I Mønsterplanen 1987 ble fritt skapende arbeid fremdeles vektlagt, men materialkunnskap, teknikk og analytiske og problemløsende arbeidsmåter kom tydeligere inn i siktemålene (Nielsen, 2019). På dette punktet i historien, på grunn av fagsammenslåingen og et større rom for lokal tilpasning av innhold, var tegning flettet mye mer implisitt inn i læreplanen sammenlignet med for eksempel 1939. I sin masteroppgave dykket Gundersen (2019) inn i det tolkningsarbeidet lærere fikk under blant annet Læreplanen 1997. Hun foreslår i sin analyse at L97 legger opp til et større samspill mellom forestillingsevne og observasjonsevne enn de tidligere læreplanene: Gjengivelse kan gi oss ferdigheter vi trenger i eget skapende arbeid. Alt dette samspillet som har foregått historisk, gir oss et grunnlag for å forstå hva som vektlegges i nåtidige diskurser. Skjelbred og Borgen (2020, s. 2) viser til Illeris (2002) og oppsummerer legitimeringene av tegning slik: «Tegning som karakterdannende, tegning som nyttig og tegning som bidrag til utvikling av motoriske og kognitive ferdigheter».

2.4 Hva er tegning og hvordan gjør man det?

I sin doktorgradsavhandling, lagde Frisch en syntese av hva tegning er: «å fortelle en historie, å lære bort, å lære, å forklare, å skape, å føle, å beskrive, å observere, å registrere, å utforske, å skape forbindelser, å kommunisere, å forestille seg, å utvikle, å huske, og å tenke» (Frisch, 2010, s. 1, min oversettelse). Disse 16 kategoriene er formulert som verb, altså noe vi kan gjøre. Videre vil det gjøres rede for ulike innfallsvinkler for formell og uformell tegning.

Begynneropplæring i tegning

Som nevnt, er begynneropplæring et begrep som sjelden brukes i sammenheng med tegning. Begynneropplæring som prinsipp forteller oss at vi lærer på en annen måte, eller om andre ting, i begynnelsen av en læringsprosess enn når vi allerede har erfaring. Brønne og Heggvoll (2018) gir i sin artikkel noen svært konkrete eksempler på hvordan man kan lære bort tegning til elever. Dette står i sterk kontrast til RTTD-tendensen beskrevet av Nielsen (2014). Slike konkrete fremgangsmåter kan hjelpe oss med å definere handlingsrommet tydeligere, og differensiere mellom for eksempel mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

De tre metodene som presenteres av Brønne og Heggvoll (2018) kalles «tegnemetodiske tilnærminger». Dette er relativt ny forskning, som bygger på en analyse av lærebøker og teori om tegning, og på norskdidaktisk teori om lese- og skriveopplæring. Kort forklart finnes det to hovedmetoder for å lære å lese og skrive: Syntetisk og analytisk. Ifølge Brønne og Heggvoll finnes de samme tilnærmingene i tegneundervisning, der den syntetiske er «bottom-up» og den analytiske er «top-down». Den syntetiske tilnærmingen går ut på å lære små deler som til slutt kan bygges opp til en meningsbærende helhet. Man fokuserer ikke på delenes betydning før flere deler er forstått eller innlært. Dette kan være å lære flere måter å tegne linjer på, før man gradvis setter dem sammen til mer komplekse former. Den analytiske tilnærmingen er det motsatte: Man tar utgangspunkt i noe som allerede er meningsbærende, for eksempel en stol, og analyserer hvilke deler denne komplekse formen består av.

Disse tilnærmingene er en abstrahering og forenkling av variasjonene som finnes i tegneteori, men gir oss viktig innsikt i hvordan man kan legge opp til progresjon. I tillegg introduserer Brønne og Heggvoll en tredje tilnærming, eller inngang, til tegneopplæringen: den fenomenologiske inngangen. Fenomenologi handler om subjektive opplevelser av et fenomen, som her betyr elevens møte med tegning, tegneredskaper og ulike medium. Her skal eleven ikke ta

utgangspunkt i noe de ser eller har sett, men de skal leve seg inn i streken de tegner. Nielsen (2019) kaller dette en induktiv undervisningsmetode, i motsetning til den deduktive der elevene kun arbeider med lærestoff som læreren har presentert på forhånd. Brønne og Heggvoll gir ingen svar på hvilken tilnærming som er best, men er med på tankegangen om at tegning er mangfoldig: «Teikning kan vere ideutvikling og tenketeknologi, poetisk språk, politisk ytring, open lek og presis visuell kommunikasjon» (2018, s. 15).

Forestillingstegning

I dag forsås observasjonstegning og forestillingstegning ofte som likeverdige tegnemåter som kan være med på å utfylle hverandre (Frisch, 2011; Omtveit, 2011). Slik det ble gjort rede for under den historiske gjennomgangen, er begge disse innfallsvinklene brukt mye i tegneundervisningen frem til i dag. Omtveit (2011) beskriver forestillingstegning som en visualisering av ens indre bilde: en tanke, en idé, en følelse eller et konsept. Francis D.K. Ching (1994, s. 135) skriver det slik: «Når vi tegner det vi ser for vårt indre øye, kan vi dra fordel av vår evne til å tenke visuelt og gi tanker og idéer form». Omtveit (2011) nevner hukommelsestegninger, arbeidstegninger, skisser og metaforbaserte tegninger som eksempler på typer tegninger som kan komme ut av en slik forestillingsprosess. Barn tegner ofte motiver fra tegnefilmer og annen populærkultur, og forsøker å tegne disse ut ifra egen hukommelse (Frisch, 2013b). Altså kan forestillingstegninger ha flere ulike formål.

Observasjonstegning og visuelt kontrollert tegning

Begrepet observasjonstegning brukes om tegneprosesser der man studerer virkeligheten, for eksempel naturen, og tegner det man ser (Frisch, 2011). Frisch (2013b) påstår at det har gått mange år uten at elever har fått prøve seg på observasjonstegning. Omtveit (2011) bruker akt, kroki, stilleben og tegning av natur som eksempler på observasjonstegning. En bok som har blitt brukt aktivt i lærerutdanningen på OsloMet, er Betty Edwards' *Å tegne er å se* (1984) (Stavnås & Nielsen, 2015). Denne boka understreker et perspektiv som verdsetter grundig tegneopplæring gjennom å bruke blikket. Som nevnt har flere kjente tegnedidaktikere vært motstandere av kopiering, men i senere tid har det vist seg at observasjonstegning kan brukes til mer enn nøyaktig gjengivelse av menneskeansikt eller gjenstander som står foran oss.

På 70-tallet gjorde Brent og Marjorie Wilson et opprør mot «child art», som innebar en slags

løsning på debatten om fri tegning versus kopiering. Frisch (2010) kaller tankene som strømmet ut fra dette «the discourse on visually controlled drawing in art education». Wilson (2004) skriver om hvordan barn systematisk gjennom historien har støttet seg på barn og andre visuelle og kulturelle kilder når de tegner. Et eksempel han bruker på dette er japanske barn som i høy grad mestrer tegnestilen manga. Frisch bruker stadig (2003; 2010; 2013; 2018) begrepet «visually controlled drawing», eller *visuelt kontrollert tegning* (VK-tegning), om prosessen der man bruker modelltegninger for å sjekke sin egen tegning opp mot det man ser. Dette er en direkte motvekt til «the Lowenfeld-initiated discourse on modelling and creativity in art education», som jeg nevnte tidligere (Frisch, 2018, s. 9).

Samtlige tekster av Frisch og Nielsen reflekterer et positivt syn på barnetegning, men de anerkjenner at tegningene påvirkes av sosiale og kulturelle forhold utenfor barnet. Dette, slik som Wilsons oppdagelser, bygger på et sosiokulturelt læringsyn. I 2003 publiserte Frisch en slags oppskrift på hvordan barn kan lære å tegne ved hjelp av hverandre og læreren, med teori om stillasstøtte som utgangspunkt (Frisch, 2003). I sin oppskrift begrunner Frisch (2003) behovet for stillasstøtte med at barn faller inn i tegnekrisa, der de ikke blir fornøyde med nivået på egne tegninger. Et viktig poeng er, på grunnlag av Vygotskijs (1978) teori om den nærmeste utviklingszone, at læreren selv må ha tegnekompetanse for å bruke denne typen tegneundervisning effektivt (Frisch, 2003; Postholm & Frisch, 2013). I 2013 bygget Frisch videre på denne oppskriften og definerte seks måter læreren kan «assistere» eleven på: modellering, situasjonshåndtering, feedback, instruksjon, å stille spørsmål, og å fremme tankestrukturer.

Tegning som kommunikasjon

Et verb som kan oppsummere noen av Frischs (2010) 16 kategorier, er å skrive. Som nevnt handler en av delstudiene i Skjelbreds avhandling (Skjelbred & Borgen, 2019) om læreres oppfatning av sammenhengen mellom den grunnleggende ferdigheten «å skrive», og tegning. Fremdeles i tråd med det sosiokulturelle perspektivet, kan vi si at tegninger er satt sammen av visuelle tegn (Postholm & Frisch, 2013). Det vil ikke gås dypt inn på dette i oppgaven, men det er viktig å anerkjenne at dagens tegnedidaktiske felt er preget av denne diskursen.

For å avrunde utgreiingen av forskningsfeltet, vil jeg igjen nevne begrepet visualisering. Det er tydelig at vi kan kommunisere gjennom en tegning, men hvorfor er det viktig? Nielsen

(2013a) påstår at visualisering bør bli en egen grunnleggende ferdighet, på grunnlag av at vi har bruk for å fremstille ideer og løsninger i flere og flere yrkesgrupper. Frisch (2013a) presiserer at visualisering, som i seg selv innebærer visuell kompetanse, krever tegneferdigheter. Blant annet er det ikke alle som vil mestre å tegne et tredimensjonalt objekt eller et rom uten å få opplæring. Altså er ikke oppøving i tegneferdigheter noe som tilhører historien, men noe både barn og voksne kan bruke aktivt i livene sine.

2.5 Handlingsrom

Begrepet handlingsrom ble kort definert under begrepsavklaringen, men i denne delen vil jeg vise til litteratur og forskning som kan gi begrepet en enda mer utdypet definisjon. Begrepet ble i utgangspunktet hentet fra artiklene i Skjelbreds avhandling. Skjelbred og Borgen (2019) skriver at lærerne i deres undersøkelse *ikke oppfattet handlingsrommet* LK06 ga for tegning, og videre skriver de at LK06 gir et *stort handlingsrom* når det gjelder innhold på grunn av dens kompetansebaserte læreplanmodell (Skjelbred & Borgen, 2020). Ut ifra dette, kan vi si at læreplaner kan ha et potensielt handlingsrom, som ikke nødvendigvis utnyttes dersom lærerne ikke ser det.

Skjelbred og Borgen (2020) viser til Biesta, Priestley & Robinson (2015) sitt begrep «teacher agency», og oversetter det med «Lærerens profesjonelle handlingsrom». Dette begrepet kan finnes igjen i NOU-ene som ledet frem til LK20: "Lærernes profesjonelle handlingsrom innebærer et ansvar for å gjøre velbegrunnede og forskningsbaserte valg av metoder i undervisningen" (NOU 2015:8, s. 13). Videre påstås det at innholdsbaserte hovedområder, eller mål, *utfordrer lærerens handlingsrom* og profesjonelle frihet (NOU 2015:8). Skjelbred og Borgens påstand om LK06 bekreftes i NOU 2014:7, der det står at handlingsrommet var snevert under L97 med innholdsorienterte mål, men at handlingsrommet i LK06 var større enn tidligere (NOU 2014:7). Altså er det en tilsynelatende enighet om at det er kompetansemål med rom for ulikt innhold som gir læreren størst handlingsrom. På Udir sine nettsider knyttes handlingsrom til lokal tilpasning: «Elever, lokalsamfunn og skoler er forskjellige og samfunnet endrer seg hele tiden. Derfor har læreplanene *handlingsrom* slik at dere kan tilpasse opplæringen til alle elever på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Biesta, Priestley og Robinson (2015) nevner også rammefaktorer, som lærerens kunnskap eller styringsdokumenter, som relevant for handlingsrommet.

Sist, men ikke minst, bruker Skrede (2017) begrepet når han skriver om hvordan diskurser, blant annet i offentlige dokumenter, skaper handlingsrom. Denne tråden blir tatt opp igjen i drøftingen, men det er verdt å legge merke til hvordan handlingsrommet i et norsk klasserom er dypt forankret i politikken og fagfelt fra ulike land. Jamfør Skrede, kan blant annet NOU-ene sette fart på endringer i samfunnet som en helhet, og begrense måtene vi tenker på.

2.6 Lærerens profesjonelle skjønn, autonomi, og fagkompetanse

Lærerens tolkningsrom, eller handlingsrom, er blant annet forankret i John I. Goodlads (1920-2014) læreplannivåer, der det skilles mellom blant annet den formelle læreplanen (LK20), hvordan den tolkes av læreren, og hvordan den gjennomføres i klasserommet (Goodlad et al., 1979). Disse nivåene har blitt videreutviklet av Nielsen (2019) i en norsk kunst- og håndverkskontekst: ideologisk nivå, vedtatt læreplan, tolkningsnivå, gjennomført nivå og erfart nivå. I denne oppgaven vil det være mest relevant å granske tolkningsnivået opp mot både vedtatt læreplan og det ideologiske nivået. Nielsen knytter det ideologiske nivået opp mot Lutnæs' (2011) fire perspektiver. Det betyr at vi ved hjelp av faghistorien og vår lærerkompetanse, kan lese den formelle læreplanen og tolke den på en mer eller mindre velinformert måte. Nielsen (2019) skriver at LK06 ble tolket på en mer teoretisk måte enn det som var intensjonen.

2.7 Allmenndannende undervisning

Vi bør også stille spørsmål ved hva elevene til syvende og sist skal sitte igjen med etter mange år med tegneundervisning. Som nevnt legger Overordnet del, og dermed LK20 som helhet, stor vekt på dannelse (Vik, 2017). Dannelse, eller allmenndannelse, har vært en sentral del av skolens formålsparagrafer siden 1860. Definisjonen av allmenndannelse var enkel: elevene skulle gjennom opplæringen bli «harmoniske og velfungerende mennesker, men også selvstendige og kritiske samfunnsaktører» (Kvam, 2016, s. 41). I sin avhandling kommer Skjelbred (2021b) inn på hvordan den tyske dannelsespedagogen Wolfgang Klafki (1927-2016) har påvirket diskusjoner rundt didaktikk, læreplan og dannelse i Norge. Dette kan brukes som et bakteppe for legitimeringen av tegning i skolen.

Klafkis didaktikk går ut på å oppnå en dannelse som han kaller *kategorial dannelse* (Klafki, 2011). Det «kategoriale» ligger i å forstå samfunnet gjennom kategorier, som man gjennom utvalgt faginnhold får en subjektiv erfaring med. Dette tar utgangspunkt i antagelsen om at

det som ikke er kategorisert, er utydelig for eleven. En type undervisning som ifølge Klafki hjelper barnet med å kategorisere fenomener i samfunnet eller kulturen, er eksemplarisk undervisning. Dette handler om å forstå sammenhengen mellom det allmenne og det spesielle, gjennom utvalgte eksempler. Maus (2019) bruker et godt eksempel på dette i sin doktorgradsavhandling: eleven kan lære om bærekraft gjennom arbeid med en leiregjenstand. Dette kan blant annet gjøres ved å utforske hvor leiren kommer fra og hva leireproduksjon har å si for samfunnet. Klafki (2011) legger vekt på at undervisningen må være fremtidsrettet, og må rettes mot elevenes dannelse mot selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Kapittel 3: Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

Skjelbred (2021b, s. 75) skriver at *språket* i LK06 er avgjørende for hvordan tegning fremstilles, eller konseptualiseres for leseren. Min problemstilling er rettet inn mot nettopp språklige formuleringer, og derfor har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse av Overordnet del og Læreplanen i kunst og håndverk under LK20. Asdal og Reinertsen (2020) skriver om hvordan fortolkning av dokumenter og deres rolle i prosesser, systemer og institusjoner er viktig. De skriver også om dokumenter som *verktøy* for å få noe til å skje i samfunnet eller synliggjøre verdier, men at de kan tolkes på uventede måter. Disse påstandene er min inngang i arbeidet med LK20.

Valget om å foreta en dokumentanalyse ble også tatt på grunn av den nye læreplanens foreløpige posisjon i skolen. Som en følge av Covid-19 har undervisningen i Oslo-området vært preget av undervisning på nett og eller i kohorter, og mange lærere har hatt andre utfordringer enn å sette seg inn i ny læreplan. Ut ifra denne antagelsen, vil det være få lærere som har tolket LK20 like nøye som de har tolket LK06, som har vært det gjeldende styringsdokumentet i 14 år.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Kritisk realisme

Tidligere i denne oppgaven ble det nevnt at en diskurs er med på å konstituere virkeligheten vår. Dette er et syn som stammer fra den vitenskapsteoretiske retningen kalt *kritisk realisme*. Den kritiske realismen er grunnlagt av vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar, og i denne oppgaven vil det vises til danskene Buch-Hansen og Nielsen (2005) som oppsummerer Bhaskars syn i sin bok. En del av Bhaskars grunnsyn er at dannelse av kunnskap er en sosial aktivitet som

foregår i en historisk kontekst. Dette står i motsetning til blant annet naturvitenskapelige eksperimenter der kausalitet kan fremkalles isolert, ifølge Bhaskar (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Et viktig spørsmål innen vitenskapsfilosofi er nemlig: Eksisterer virkeligheten uavhengig av menneskers persepsjon, tenkning og diskurs (Buch-Hansen & Nielsen, 2005)? I denne delen vil jeg kort oppsummere Bhaskars svar på det.

Tre ontologiske domener

Kritisk realisme går ut på å avdekke «strukturer, mekanismer, kausale potentialer og tilbøyeligheter» innenfor noe som kalles det *virkelige domene* (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 24). Dette er underliggende og ikke-observerbare forhold som understøtter eller forårsaker det *faktiske domene* og det *empiriske domene*, og som ifølge Bhaskars syn gir oss et bedre helhetsbilde av verden enn dersom man kun tar de to sistnevnte i betraktning. Det faktiske domene er alle fenomener som eksisterer og skjer uten at vi nødvendigvis vet om det, mens det empiriske domene er det vi mennesker kan erfare og observere. Disse tre domene må sees i sammenheng (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). I tillegg til denne oppdelingen, skiller kritiske realister mellom menneskers forestillinger og viten om verden; den transitive dimensjonen, og det som foregår på tross av vår bevissthet om det; den intransitive dimensjonen. Altså er det underliggende strukturer og mekanismer bak fenomener som blir vårt viktigste studieobjekt innenfor kritisk realisme (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 31).

Aktør og struktur

Innenfor kritisk realisme, ser man gjennomgående på forholdet mellom aktører og strukturer som et samspill (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Visse vitenskapsteoretiske retninger, vil anse aktører som en årsak til hvordan strukturene fungerer, mens andre vil legge all vekt på strukturenes påvirkning på aktørene. Kritiske realister undersøker forholdet mellom aktørene og strukturene over tid, uten å på forhånd anta hvordan årsakssammenhengene fungerer. I denne oppgaven er lærere, forskere og politikere sentrale aktører som står i et kausalt forhold til strukturen, altså samfunnet og dermed læreplanen som et politisk dokument. Innenfor kritisk realisme er det ikke relevant å avdekke noen lovmessigheter, men heller å se alle faktorene i sammenheng. Strukturene har betydning for aktørene, for eksempel kunst- og håndverkslæreres handlingsrom (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 51; 82). Nielsen (2019, s. 46) skriver følgende: «Når aktørene i et fagfelt har en felles idé som de bygger sin

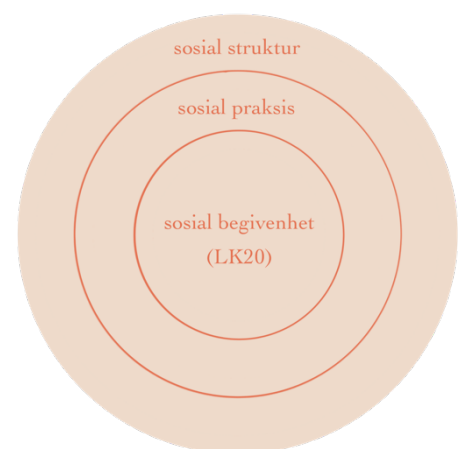
fagforståelse på, er dette et gjeldende paradigme».

3.2 Forskningsmetode

Kritisk diskursanalyse

I undersøkelsen ønsker jeg altså å belyse hvordan jeg som aktør kan tolke handlingsrommet skapt av strukturene bak LK20, gjennom en kritisk diskursanalyse. Skrede (2017) skriver at kritisk diskursanalyse er en passende tilnærming når man ikke kun vil undersøke språket, men også samfunnsmessige strukturer det inngår i. Dersom man er godt kjent med skolen som system, har man muligheten til å kunne kjenne igjen hvilke faglige diskusjoner som ligger bak kompetansemålene og de tilhørende formuleringene. Denne gjenkjennelsen kan være noe av grunnlaget for å formulere lærerens handlingsrom. Skrede (2017, s. 38) bruker begrepet «diskursorden» som en slags samling av diskurser innenfor et fagområde. Han bruker «ortodoks medisin» som et eksempel på en diskursorden, bestående av språket som blir brukt mellom alt fra sykepleiere til byråkrater. Vi kan se på den norske skolen på samme måte.

Både Buch-Hansen og Nielsen (2005), Skrede (2017) og Neumann (2021) introduserer språkforskeren Norman Faircloughs diskursforståelse og hans versjon av kritisk diskursanalyse. Noe av det viktigste ved hans forståelse av tekstanalyse (se Figur 1), er skillet mellom: 1) teksten som en «sosial begivenhet», 2) sirkulering av ulike diskurser som «sosial praksis» og 3) forholdene mellom diskursene og samfunnsmessige makroforhold som «sosial struktur» (Skrede, 2017). Skrede (2017) skriver at relasjonen mellom de sosiale strukturene og den sosiale begivenheten er mediert av den sosiale praksisen. I praksis forener denne teorien nærlesing av tekst med strukturene som kritisk realisme går ut på å belyse.



Figur 1: Inspirert av Faircloughs nye modell (Skrede, 2017, s. 33). LK20 lagt til av meg.

LK20 er her den sosiale begivenheten som skal nærleses. I denne sammenheng er det relevant å se på de semiotiske budskapene som teksten inneholder. For å finne så mange relasjoner mellom de tre nivåene i modellen som mulig, vil jeg benytte to analysestrategier: 1) I selve analysen vil jeg forsøke å avdekke lærerens handlingsrom gjennom analyseverktøyet *modalitet*, som beskrives i de neste avsnittene. 2) I løpet av diskusjonen vil jeg benytte

analyseverktøy som peker på interne og eksterne tekstrelasjoner for å knytte LK20 til resten av forskningen og litteraturen.

Analysestrategi 1: Modalitet

Modalitet er et begrep fra lingvistikken, som i skolesammenheng ofte knyttes til multimodalitet der verbaltekst kombineres med andre tegnsystemer, for eksempel bilder. Skrede (2017, s. 49-50) beskriver modalitet som «talerens måte å uttrykke fakta og holdninger på, inkludert grader av visshet eller tvil, muligheter og nødvendigheter, tillatelser og forpliktelser». I forbindelse med handlingsrom, vil særlig muligheter og begrensninger ha stor påvirkning på lærerens praksis. Diskursanalytikere skiller mellom to typer modaliteter; deontisk modalitet og epistemisk modalitet (Skrede, 2017).

Epistemisk modalitet (utveksling av kunnskap)	Deontisk modalitet (utveksling av aktivitet)
Påstander	Beordringer
Påstand: Å tegne er viktig	Pålegg: Du må tegne!
Modalisert: Tegning kan være viktig	Modalisert: Du bør tegne.
Fornektelse: Tegning er ikke viktig	Forbud: Du skal ikke tegne!
Spørsmål	Tilbud
Ikke-modalisert positiv: Er tegning viktig?	Foretagende: Jeg vil tegne.
Modalisert: Kan tegning være viktig?	Modalisert: Jeg kan tegne.
Ikke-modalisert negativ: Er ikke tegning viktig?	Benektende: Jeg vil ikke tegne.

Tabell 1: Modalitet. Modell inspirert av Gundersens (2019) tolkning av Fairclough.

Deontisk modalitet: Beordringer og tilbud

Deontologien handler om regler, plikter og moral, og deontisk modalitet innebærer dermed «måten» taleren bak teksten enten ber om eller foreslår en *handling*. Disse handlingene kan enten *beordres* eller *tilbys* gjennom ulike modale hjelpeverb. Beordringer og tilbud er de to hovedtypene talefunksjoner innenfor deontisk modalitet, og de kan blant annet gjenkjennes gjennom de modale hjelpeverbene «skal», «må» og «kan», som kalles modalitetsmarkører. Modale hjelpeverb står sammen med verb, og gjerne et subjekt, som er den personen verbet gjøres av. I skolen er det gjerne læreren eller eleven som handler.

Epistemisk modalitet: Påstander og spørsmål

Epistemologi handler om sannhet, kunnskap og erkjennelse (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Epistemisk modalitet tydeliggjør hva taleren bak teksten ser på som sant. De to typene talefunksjoner under epistemisk modalitet er *påstander* og *spørsmål*. En påstand innebærer gjerne også modalitetsmarkører, men i setninger skrevet i epistemisk modalitet uttrykker dette grad av visshet eller tvil, slik det er illustrert i Figur 2. En påstand eller et spørsmål er ofte bygget opp rundt verbet «å være», og uttrykker i hvilken grad noe er eller ikke er. Er tegning viktig eller er det ikke? Svaret et dokument, for eksempel LK20, gir på dette spørsmålet er bygget på holdningene til taleren.

Antagelser: Hva er sant og hva er verdifullt?

Jeg vil også knytte begrepet *antagelser* til begge disse begrepene, ettersom både beordringer og påstander forteller oss noe om hva teksten fremhever som sant eller verdifullt. Fairclough (2003) legger frem ulike typer «assumptions», altså antagelser, vi kan finne implisitt i en tekst. Slik Skrede (2017) skriver, kan kritisk analyse av utsagn avdekke *eksistensielle antagelser* eller *verdiantagelser*. Disse vil identifiseres i løpet av analysen og det vil stilles spørsmål ved hvor antagelsene kom fra. Biesta, Robinson og Priestley (2015) knytter lærerens handlingsrom direkte til antagelsene hen har med seg.

Finnes det implisitte beordringer?

Selv om både påstander og beordringer finnes eksplisitt i læreplanen, kan vi lete etter formuleringer som utvider forståelsen vår av hva vi må, skal eller kan undervise elevene i. Som nevnt er LK20 en læreplan som i liten grad legger frem konkrete arbeidsmetoder, så mye av handlingsrommet er nødvendigvis implisitt. Fairclough mener at mye makt er lokalisert i det usagte og implisitte (Skrede, 2017). Jeg har valgt å bruke begrepene «eksplisitt beordring», slik vi blant annet finner under kompetansemålene, for å stadfeste hva som *må* gjøres i klasserommet. Ved siden av det, vil jeg bruke begrepet «påstand som implisitt beordring» om de stedene i dokumentet der det ikke står hva vi *skal* eller *må* gjøre, men vi kan tolke frem hva vi *bør* eller *kan* gjøre. Dette kan kommes frem til dersom vi sammenstiller påstandene og beordringene i LK20, som igjen kan si oss noe om hvilke verdier, prinsipper, begreper, kunnskaper og kompetanser som fremstilles som viktige. I ett av sine forskningsprosjekter skrev Skjelbred (2021a) om hvordan lærere i kunst og håndverk måtte legge til «et

ekstra lag» i sin tegneundervisning fordi læreplanen ikke gir nok eksplisitte forslag til ulike typer læringsutbytte. Denne oppgaven vil også avdekke noe av dette «ekstra laget».

Analysesstrategi 2: Intertekstualitet og interdiskursivitet

Det teoretiske bakteppet som ble presentert i begynnelsen av oppgaven, kan også brukes til å identifisere handlingsrommet i LK20. Til dels i analysen, men mest i diskusjonen, vil det trekkes linjer mellom diskursene som har preget feltet og samfunnet både historisk og i dag, og de temaene eller begrepene som brukes i teksten. Denne analysestrategien innebærer også nærlesing av sosiale begivenheter, men den handler i større grad om å anerkjenne at begrepene er hentet fra andre tekster eller diskurser. Skrede (2017), jamfør Fairclough, skriver om analyseverktøyene intertekstualitet og interdiskursivitet.

I min oppgave vil intertekstualitet være nyttig for å vurdere sammenhenger mellom de ulike delene av LK20, og å peke ut noen relevante fagovergrepene og fagspesifikke begreper eller temaer som kan ha opphav i andre konkrete tekster. Vi vet at Ludvigsenutvalgets NOU-er var et grunnlaget for arbeidet med LK20, men hva ble egentlig tatt med? Det er grunn til å tro at de som utformet de ulike delene av læreplanen er faglig informerte, så det er interessant å se på hva slags litteratur fagspråket samsvarer med. Interdiskursivitet kan derimot finnes på Faircloughs andre nivå; sosial praksis. Dette er noe av det samme som intertekstualitet, men det handler om større diskurser eller bevegelser i samfunnet. For eksempel leter Skrede (2017) i sin bok etter ord som kan avsløre nyliberale diskurser. For meg kan det bli relevant å gjenkjenne diskurser som ligner på Lutnæs (2011) sine fire perspektiver.

3.3 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Validitet

Innenfor samfunnsforskning er ikke målet å komme frem til resultater som er allmenngyldige, men å stadig utvide vår kunnskap om verden (Postholm & Jacobsen, 2018). Mine funn kan ikke generaliseres, men kan brukes som inspirasjon for lærere eller forskere som ønsker å undersøke et lignende tema. Dette handler om ytre *validitet* (Postholm & Jacobsen, 2018). Indre validitet, handler om å måle det man har planlagt å måle i forskningsarbeidet. Dette kan blant annet handle om å bruke riktige og presise fagbegreper for å knytte teori til empiri (Postholm & Jacobsen, 2018). Innenfor kritisk realisme anerkjennes det at teorier og

forklaringsmodeller er feilbarlige, men det legges vekt på nettopp begrunnelser av valg og begrepsklarhet for å styrke forskningen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

Som Skrede (2017) nevner, kan noen oppfatte dokumentanalyse som en mindre autentisk samfunnsvitenskapelig metode enn dersom man bruker for eksempel intervju, fordi vi ikke får innblikk i ulike menneskers tanker. Likevel ligger det en fordel i at dokumentet som empiri er stabilt og ikke påvirkes av meg som forsker – i motsetning til et intervjuobjekt som kanskje kun gir meg svarene hen får inntrykk av at jeg forventer. Begge disse kvalitative metodene har som svakhet at forskeren fortolker resultatene, og at analysen dermed ikke vil være objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018; Skrede, 2017).

Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, noe som blant annet kan måles ved grad av etterprøvbarehet (Postholm & Jacobsen, 2018). For å gjøre min analyse så etterprøvable som mulig, vil oppgaven min ha høy transparens, altså åpenhet rundt forskningsprosessen. Transparens sammen med bruk av naturlig forekommende data, slik som en læreplan, øker undersøkelsens reliabilitet (Skrede, 2017). Det vil til en viss grad være mulig for andre forskere å gjennomføre nøyaktig samme undersøkelse, men med sine egne resultater og tolkninger som dermed kan settes opp mot mine. En annen forsker kan med fordel trekke inn annen eller mer teori for å underbygge enda flere aspekter ved handlingsrommet for tegning. Min rolle som fortolker er sentral for resultatene i denne masteroppgaven. Oppgavens problemstilling handler i seg selv om subjektiv læreplantolkning, og subjektivitet er noe som i stor preger det kvalitative forskningsfeltet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Som innsideforsker har jeg mange av de samme kjerneverdiene og tror på mye av det samme som står i læreplanen, og må derfor være ekstra kritisk til min egen rolle. Likevel kan min tolkning være verdifull i lys av at kun 50 prosent av lærere i kunst og håndverk har formell fagkompetanse (Perlic, 2019). Det er ikke sikkert undersøkelsen min kan lede frem til funn av handlingsrom for tegning som ikke har blitt oppdaget før, men jeg vil analysere LK20 med et svært kritisk blikk fordi oppgaven min tar utgangspunkt i et problem som tidligere har blitt identifisert av Skjelbred (2021b).

En annen sak er hvordan store mengder tekst kan håndteres på en organisert måte. Skrede

(2017, s. 161) skriver at det lønner seg å plukke ut deler eller sitater fra de store dokumentene, som man senere analyserer, fremfor å kun bruke korte parafraiseringer. Overordnet del består av mer enn 6000 ord, og derfor ble det valgt ut deler som er relevante for lærerens undervisning eller elevenes læring spesielt tilknyttet skapende arbeid. Jeg har valgt vekk kapittelet «Prinsipper for skolens praksis» ettersom dette handler mer om pedagogikk og profesjonelt samarbeid. Denne utvelgelsesprosessen er også subjektiv, men både analyseskjemaet med sitater i kronologisk rekkefølge (vedlegg 1) og LK20 i sin helhet vil være offentlig tilgjengelig. I min analyse vil det i hovedsak gås i dybden når det gjelder selve Læreplanen i kunst og håndverk. Denne består blant annet av en beskrivelse av «fagets relevans», og fagets tilknytning til tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. I denne delen finner vi også kompetansemålene, som er naturlig at enhver lærer bruker i planleggingen sin. Derfor er det et realistisk utgangspunkt for formuleringen av handlingsrommet.

Kapittel 4: Analyse av LK20

Det er flere ulike måter å se på læreplanen for å besvare problemstillingen. I løpet av analysen vil det komme frem funn som kan bidra til svar på disse spørsmålene:

1. Hvilke *verb* blir brukt gjennomgående i LK20?
2. Hvilke *fagovergripende og fagspesifikke begreper* blir fremstilt som sentrale i LK20?
3. Hvordan kan disse verbene og begrepene oversettes til handlingsrom i tegneundervisning dersom vi legger kompetansedefinisjonen til grunn?
4. Hva må dermed gjøres, og hva kan gjøres i tegneundervisningen?

4.1 Overordnet del

De utvalgte sitatene fra Overordnet del av læreplanen inneholder svært mange eksplisitte, deontiske beordringer i form av pålegg. Modalitetsmarkørene «skal» og «må» preger til tider hver setning i de ulike delene, og jeg har markert disse ordene uthevet eller i kursiv både i analyseskjemaet (Vedlegg 1) og i oppgaven for å gjøre det tydelig hvor de brukes. Det finnes pålegg om hva både skolen, lærere og elever skal gjøre og skal lære. For å unngå gjentakelser og en for stor tekstmengde, har jeg jamfør Skrede (2017) valgt ut de sitatene som tydeligst og mest helhetlig representerer hovedområdene i LK20. I løpet av analysen vil jeg inkludere

fagovergripende begreper som kan brukes videre i diskusjonen. Jeg vil starte med å avklare at tegning *ikke* nevnes eksplisitt i Overordnet del.

Analyse av «Opplæringens verdigrunnlag» (1.0-1.6)

Som innledning til hvert delkapittel under «Opplæringens verdigrunnlag», finner vi setninger skrevet i deontisk modalitet. Kort oppsummert finner vi pålegg om at skolen *skal* gi elevene historisk og kulturell innsikt, *skal* bidra til nysgjerrighet og kritisk tenkning, *skal* la elevene utfolde skaperglede, *skal* bidra til naturglede og miljøbevissthet, og *skal* gi elevene mulighet til medvirkning og å lære hva demokrati er. Disse påleggene er ansvar som legges på læreren og skolen, og ikke på eleven selv. Denne delen av LK20 stadfester, gjennom sin sentrale rolle i samfunnet, hva vi bør se på som verdifullt i møte med verden rundt oss. Dette er det Fairclough kaller verdiantagelser.

På grunn av ordet «skape» og vekten på skapende arbeid i det praktisk-estetiske faget kunst og håndverk, vil jeg analysere underkapittelet «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» grundigere enn de andre verdigrunnlagene. Gjennom påstanden «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» og beordringen «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning, tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter», får vi innblikk i hva slags arbeidsmåter som kan bidra til å ivareta verdigrunnlaget. Disse setningene inneholder både verb og substantiv som gir en pekepinn på hva eleven kan gjøre. I tillegg nevnes aktivitetene lek, samarbeid og møter med kulturelle uttrykk som skapende læringsprosesser som er en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling. Altså kommuniserer Overordnet del en eksistensiell antagelse om at skapende arbeid er sentralt for elevens personlige utvikling.

Analyse av «Prinsipper for læring, utvikling og danning» (2.0-2.5)

«Prinsipper for læring, utvikling og danning» er et kapittel med fem underkapitler. Denne delen inneholder både beordringer i form av pålegg, samt påstander og modaliserte påstander. Beordringene handler igjen om hva opplæringen skal gi elevene. I denne delen finner vi en rekke påstander som forteller oss om en rekke arbeidsmåter som fører til dannelse:

Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd,

og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.

Det neste underkapittelet som er relevant for tegning heter «Kompetanse i fagene». Her defineres begrepene *kompetanse*, *kunnskap*, *ferdigheter* gjennom en rekke påstander, altså gjennom epistemisk modalitet. Påstandene forteller oss om hvilke definisjoner av begrepene som sees på som sanne innenfor skolens diskursorden. Definisjonen av disse begrepene har mye å si for hvordan vi bør tolke dem når de dukker opp andre steder i læreplanen. Vi beordres om at kompetansebegrepet *må* ligge til grunn i arbeid med læreplaner. Det vil bli nyttig for å forstå hva elever lærer gjennom tegning. Definisjonene er som følgende:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»

«Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer.»

«Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter.»

Etter disse påstandene, pålegges skolen å «[...] gi rom for dybdelæring slik at elevene [...] lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger». Det beordres om at elevene skal «møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet». Disse påleggene sier noe om hvordan aktiviteter ikke kan sees som separat fra deres sammenheng, og at aktiviteter skal legge opp til faglig progresjon. Denne delen av læreplanen, sammen med den ene påstanden under «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», er det nærmeste vi kommer en definisjon av dybdelæring i LK20.

Det neste prinsippet for læring, utvikling og danning, er «Grunnleggende ferdigheter». Disse ferdighetene ble innført samtidig som LK06, og er derfor ikke noe nytt. Det stadfestes

gjennom en påstand at «[De grunnleggende] ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse», og læreren pålegges gjennom ordet «må» i det neste utvalgte sitatet å se de grunnleggende ferdighetene i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. En vesentlig fordel ved den digitale versjonen av Overordnet del, er at man kan se hvilke kompetansemål som kan knyttes til de ulike ferdighetene under «Støtte til læreplanverket». Dette kunne man ikke under LK06.

Videre kan vi lese om prinsippet «Å lære å lære». Kort oppsummert handler dette prinsippet om at opplæringen *skal* fremme motivasjon og læringsstrategier, og det påstås at det å forstå sin egen læringsprosess bidrar til elevenes selvstendighet og mestringsfølelse. Dette knyttes til elevens aktive rolle, som innebærer å «formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter». Hvordan kan vi legge til rette for at elevene forstår tegneprosessene sine på et slikt nivå? Det påstås at dette krever tett oppfølging fra læreren. Kan det være en motkraft til tegnekrise?

Noe nytt ved Overordnet del versus den innledende delen av LK06, er de tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Disse temaene stemmer overens med noen av verdiene fra de tidligere kapitlene, for eksempel miljøbevissthet og demokrati. Skolen beordres, gjennom ordet *skal*, å legge til rette for disse tverrfaglige temaene. Disse må altså finnes plass til innenfor fagene. Videre legges det frem en påstand om hvordan elevene kan opparbeide kompetanse i disse temaene; nemlig gjennom arbeid med problemstillinger. Under de ulike temaene står det også ramset opp en lang rekke aktuelle områder som kan jobbes med. Denne delen av læreplanen avsluttes med flere modaliserte påstander om teknologi, som antyder at dette er et tema vi ikke vet nok om ennå: «Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men også skape nye».

Oppsummering

Overordnet del oppsummerer altså hvilke verdier skolen skal bidra til at elevene får, hvordan elevene dannes, hva slags kunnskaper og ferdigheter som bygger kompetanse, viktigheten av de grunnleggende ferdighetene, hvordan elevene kan lære å lære, og de tre tverrfaglige temaene. Det beordres tydelig om at lærere må bruke dette dokumentet aktivt i sin praksis. Gjennomgående handler Overordnet del om å forstå seg selv, andre, og verden. Det ble også trukket frem noen arbeidsmåter, for eksempel estetisk utfoldelse og samarbeid, som vi kan ta

med i en helhetlig vurdering av handlingsrommet.

4.2 Læreplan i kunst og håndverk

I min analyse av Læreplanen i kunst og håndverk, har jeg gransket hver enkelte påstand og beordring etter handlingsrom for tegning. Ordene «tegne» eller «tegning» nevnes, som det kommer inn på senere, kun fem ganger i hele læreplanen. Derfor vil det være nødvendig å koble begreper til litteraturen, og å se på påstander som implisitte beordringer for å kunne tolke frem handlingsrommet.

Analyse av «Om faget»

I læreplanen for selve faget, finner vi en grunnleggende beskrivelse av hva kunst og håndverk skal være, bestående av både deontisk og epistemisk modalitet. Vi finner tolv pålegg som forteller oss om hva faget *skal* gjøre med elevene, eller hva elevene *skal* lære seg. I denne delen brukes de fagovergripende begrepene «kunnskap» og «ferdigheter», som vi tidligere fikk definert i Overordnet del. I tillegg introduseres det flere fagspesifikke begreper, som «visuelle uttrykk», «materialer» og «produktutvikling».

Fagets relevans og sentrale verdier

«Fagets relevans og sentrale verdier» er en del av læreplanen med høy meningstetthet, som oppsummerer fagets rolle i samfunnet. Det beordres om at elevene *skal* få «erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er», få «et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling», og få «erfaring med et bredt spekter av norsk, samisk og internasjonal kunst, design og håndverk». Disse påleggene rettes mot *elevene*, mens det står at *faget skal* «forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg». Disse beordringene legger et ansvar på elevene i møte med fremtiden, og signaliserer at forberedelsen til dette også kan skje i kunst og håndverk. Videre *skal* «Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger». Dette gir oss et relativt konkret forslag til appropriering, som i stor grad stemmer med Lutnæs' perspektiv «Kritisk og medskapende samfunnsaktør». Samtidig kan fagets relevans stemme med perspektivet «Frigjøring av iboende skapende uttrykk», i sammenheng med medvirkning i kulturutvikling.

Kjerneelementer

Som nevnt, er kjerneelementene i LK20 nytt i norsk skolehistorie. De fire kjerneelementene heter «Håndverksferdigheter», «Kunst- og designprosesser», «Visuell kommunikasjon» og «Kulturforståelse». Denne delen inneholder, slik som mange av de andre, både epistemisk og deontisk modalitet i form av påstander og beordringer. I denne delen finner vi læreplanens første påstand om tegning: «Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger». Dette sitatet står under kjerneelementet «Visuell kommunikasjon», noe som gir oss en sterk beskjed om at tegning handler om nettopp dette. Vi kan altså tolke denne påstanden som en implisitt beordring om å tegne for å kommunisere. Under det samme kjerneelementet, står det at elevene *skal* kunne bruke det visuelle språket.

Kjerneelementene inneholder flere pålegg om hva elevene *skal* gjøre. De *skal* «utvikle håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike redskaper og materialer». Dette handler om det fysiske eleven skal lære, blant annet motorikk, slik som nevnes under definisjonen av begrepet «ferdigheter» i Overordnet del. Elevene *skal* også «utvikle forståelse for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom eget skapende arbeid». Begge disse beordringene stiller krav til material- og redskapsforståelse. Under kjerneelementet «Håndverksferdigheter» beordres det også, gjennom ordet *skal*, om å bruke digitale verktøy. Disse delene av læreplanen tyder på en antagelse om at redskaper, verktøy og materialer er verdifullt i kunst og håndverk. Flere av sitatene fra kjerneelementene overlapper delvis med Overordnet del, noe som tyder på at LK20 har en høy grad av intertekstualitet hittil. For å tydeliggjøre hva som repeteres, vil jeg oppsummere noe av innholdet: Igjen nevnes de fagovergrepene begrepene problemløsning, innovasjon, skaperglede, miljøbevissthet, medborgerskap, identitet og kultur.

Tverrfaglige temaer

Kapittelet «Tverrfaglige temaer» i Læreplanen i kunst og håndverk oppsummerer kort og konsist hvordan kunst og håndverk bidrar til læring innenfor hvert tema gjennom en rekke påstander. Innenfor temaet «Folkehelse og livsmestring», vektlegges det at eleven skal utvikle evne til både skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning. Vi kan tolke dette som to kompetanser elevene kan bruke til å mestre livet sitt. Temaet «Demokrati og medborgerskap» knyttes til faget ved at elevene får «reflektere kritisk over kunst, design og materiell og

immateriell kultur og til å gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og meninger». I påstanden etter, nevnes begrepet «visuelle ytringer» i sammenheng med både tolkning og medvirkning. Sist, men ikke minst, vil elevene arbeide med temaet «Bærekraftig utvikling» dersom de «utvikler evne til å se forbedringer i produkter og til å utforske mer bærekraftige levesett for framtiden [gjennom praktisk skapende arbeid]». Her foreslås det arbeid med undersøkelse av forbrukskultur, og arbeid med teknologi, materialer og produktutvikling.

I kapittelet om «Tverrfaglige temaer», står det kun to leddsetninger i deontisk modalitet, men disse er *ikke* beordringer. Modalitetsmarkøren «kan» brukes igjen, slik som i delen om teknologi i Overordnet del. Dette gjør setningene til modaliserte påstander, noe som tyder på at forfatterne av LK20 ikke er sikre på virkningen av å implementere disse delene av læreplanen. For eksempel *kan* erfaring med gjenbruk gi elevene grunnlag for å gjøre etiske valg, ifølge LK20.

Grunnleggende ferdigheter

Til slutt i kapittelet «Om faget», finner vi 17 påstander om hvordan de fem grunnleggende ferdighetene implementeres i kunst og håndverk. Selv om denne delen ikke inneholder beordringer, må vi ta i betraktning at det ble beordret om å legge til rette for dem i Overordnet del. Dermed er de implisitte beordringer. Under hver av ferdighetene, står det om «utvikling» fra basisnivå, til et mer avansert nivå. Dette legger altså opp til en progresjon slik at elevene skal mestre ferdighetene, også innenfor kunst og håndverk, bedre på 10. trinn enn på 1. trinn.

Kort oppsummert handler *muntlige ferdigheter* i kunst og håndverk om å sette ord på estetiske opplevelser, observasjoner og prosesser, og om å bruke fagbegreper, deriblant om visuelle virkemidler, i både presentasjoner og i dialog.

Skrijving i kunst og håndverk handler ifølge denne delen av læreplanen om å *kommunisere*. Det handler om å kombinere tekst og bilde, altså multimodalitet, men også å kommunisere *visuelt* gjennom tegn og symboler. Visuelle virkemidler nevnes også under denne ferdigheten. I tråd med påstandene og beordringene under kjerneelementet «visuell kommunikasjon», er det tydelig at den grunnleggende ferdigheten skrijving henger sammen med tegneferdigheter. Under denne delen står det også at ferdigheten innebærer å skrive tekster i faget. Dette er kanskje den tolkningen flere lærere ville gjort uten å nærlese hele LK20.

Neste ferdighet er *lesing*. Det nevnes ingen sammenheng mellom lesing og skriving, men visuelle virkemidler nevnes igjen. Det kan bety at de tre første grunnleggende ferdighetene på en eller annen måte kan spille sammen i arbeid med visuelle virkemidler. I stedet for å kommunisere, skal elevene nå *tolke*. På et avansert nivå skal eleven reflektere kritisk over disse virkemidlene. Under denne ferdigheten nevnes tegning eksplisitt for andre gang, gjennom «å kunne lese tekniske tegninger og anvisninger». Dette knyttes til temaene praktisk problemløsning og vurdering av form, funksjonalitet og holdbarhet.

Regning i kunst og håndverk handler hovedsakelig om matematiske og nøyaktige fremgangsmåter. Det blir brukt begreper som målestokk, volum, proporsjoner, konstruksjon av mønster, form og rom. Dette kan igjen brukes til «problemløsning», ifølge læreplanen. Det vil si at elevene skal trenes i noe annet enn øyemål og gjetning i sine skapende prosesser.

Digitale ferdigheter i kunst og håndverk angår flere aspekter ved arbeidet. Det kan brukes til «inspirasjon, utprøving, dokumentasjon og presentasjon». Man kan altså potensielt bruke digitale verktøy eller medier i hver del av prosessen. Programmering nevnes også som en arbeidsmåte. I denne delen av datamaterialet nevnes temaet opphavsrett for første gang, i forbindelse med inspirasjon og bruk av andres verker. Man skal både bruke det digitale til inspirasjon og presentasjon, og «til å forme egne produkter som skaper opplevelser og kommuniserer følelser, ideer og meninger».

Analyse av kompetansemål etter 7. trinn

Alle kompetansemål i LK20 innledes med: «Mål for opplæringen er at eleven *skal kunne*...». Det vil si at alle kompetansemålene er skrevet i deontisk modalitet gjennom eksplisitte pålegg om hva en elev skal kunne når de er ferdige med 7. trinn. Begrepet «kunne» sikter tilsynelatende til ulike kunnskaper og ferdigheter elevene skal ha tilegnet seg. Beordringene innebærer flere ulike verb og substantiver som spesifiserer hva kompetansen innebærer, deriblant: bruke strategier, bruke digitale verktøy, utforske, reflektere, beskrive, undersøke, bruke programmering, og mange flere. Det kan virke som om verbet beskriver selve ferdigheten, mens substantivene og resten av setningene uttrykker et slags faginnhold. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen.

I analysen av kompetansemålene vil jeg i større grad peke på eksplisitte beordringer, og

komme enda tettere på temaet tegning. Mange av de viktigste fagovergripende begrepene, eksistensielle antagelsene og verdiantagelsene i LK20 er allerede avdekket. Vi finner noen få nye fagovergripende og fagspesifikke begreper under kompetansemålene som spesifiserer hva elevene skal arbeide med på 5., 6. og 7. trinn: Flate, skygge, kontraster, klær og gjenstander, kjønnsroller, stereotypier og interaktivitet. Utenom disse, er vi hittil i LK20 inneforstått med alle begrepene som benyttes i kompetansemålene dersom man leser læreplanen kronologisk gjennom både Overordnet del og Læreplanen i kunst og håndverk. De følgende kompetansemålene er de jeg har valgt ut som relevante for nærmere undersøkelse:

○ bruke ulike strategier for idéutvikling og problemløsning
○ bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter
○ <i>tegne</i> form, flate og rom ved hjelp av virkemidler som kontraster, skygge, proporsjoner og perspektiv
○ utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider
○ analysere visuelle virkemidler i ulike medier og belyse et aktuelt tema gjennom foto eller infografikk
○ beskrive mangfoldet i klestradisjoner eller gjenstander, inkludert samiske, og lage et produkt med inspirasjon fra kulturarv
○ undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotypier
○ bruke programmering til å skape interaktivitet og visuelle uttrykk

Tabell 2: Kompetansemål etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, min kursivering).

Først vil jeg ta for meg den ene eksplisitte beordringen om å tegne. På 7. trinn *skal* elevene kunne «tegne form, flate og rom ved hjelp av virkemidler som kontraster, skygge, proporsjoner og perspektiv». Bruken av ordet «som» antyder en tillatelse til å bruke andre virkemidler enn dette. Det fagspesifikke begrepet «rom» handler om å gi en illusjon av

tredimensjonalitet, mens «form» og «flate» kan være todimensjonalt. Dette kompetansemålet kan oppfattes som en grunnopplæring i tegning, men det spesifiseres ikke om elevene skal tegne etter modell, fra virkeligheten, eller fra fantasien. Det står heller ikke noe om kompleksiteten i tegningen, så læreren er fri til å sette egne kriterier for vanskelighetsgrad. Form, flate og rom kan være alt fra en sirkel eller kule, til et komplekst landskap av former satt sammen.

I de andre kompetansemålene nevnes «produkter», «visuelle uttrykk» og «egne arbeider» flere ganger. Det er naturlig å anta at dette kan være tegninger, blant annet i lys av «å skrive» i kunst og håndverk. Dette innebærer at vi kan bruke tegning for å oppfylle fem til, totalt seks, av de tolv kompetansemålene for 7. trinn. Disse elevarbeidene skal utvikles gjennom bruk av digitale verktøy, symbolikk og farge, inspirasjon fra kulturarv, med utgangspunkt i kjønnsstereotyper, og programmering. Dette er et bredt spekter av innhold man kan arbeide med sammen med tegneferdigheter. Symbolikk og farge er eksempler på visuelle virkemidler, selv om dette ikke nevnes eksplisitt. Dermed er det for eksempel mulighet for å kombinere disse med virkemidlene som ble nevnt i den eksplisitte beordringen.

Utfordring av kjønnsstereotyper og inspirasjon fra kulturarv, deriblant klestradisjoner, kan knyttes til samfunnet vårt både historisk og i dag. Vi får ingen forklaring på hvorfor akkurat disse temaene er valgt ut, men de kan knyttes til vår materielle kultur, slik det står nevnt under «demokrati og medborgerskap» i Læreplanen i kunst og håndverk. Her knyttes arbeid med materiell kultur til kritisk tenkning. Dersom elevene skal tegne med mål om kritisk tenkning, krever det at de tegner noe med betydning. Dette krever opplæring i hva som potensielt kan kommuniseres gjennom kunst. Derfor er «undersøke» og «beskrive» kompetanser elevene *skal* bruke i disse skapende prosessene. Det samme gjelder kompetansemålet som beordrer om å «uttrykke følelser og meninger i egne arbeider». Hvordan kan vi lære elevene å produsere slike kunstverk? LK20 legger dette handlingsrommet i lærerens hender.

Programmering, interaktivitet og infografikk er begreper fra kompetansemålene som kan få enhver lærer til å klø seg i hodet. Under «forklaring til kompetansemål», står det at infografikk blant annet kan være illustrasjoner som kommuniserer informasjon visuelt. Illustrasjon er et område innenfor tegning som ikke nevnes eksplisitt andre steder i LK20, men som kan tolkes med i handlingsrommet på 5., 6. og 7. trinn. Når det gjelder programmering og interaktivitet, kan det være vanskeligere å forestille seg dette som tegning. Uten noen åpenbar

grunn, forklares ikke disse begrepene under støtteverktøyene på nettsiden. Kan vi bruke programmering til å tegne? Hva er begrensningene for et «visuelt uttrykk»?

Sist, men ikke minst, nevnes idéutvikling og problemløsning. Det ovennevnte innebærer også problemløsning, men dersom vi ser tilbake til Overordnet del og de tverrfaglige temaene i kunst og håndverk, kan vi tolke dette i retning av innovasjon, livsmestring og bærekraft. Blant annet kan det å forbedre et produkt være problemløsning i tråd med «bærekraftig utvikling». Elevene beordres til å bruke ulike *strategier* til denne problemløsningen. Det kan være rom for å bruke tegning som en slik strategi. Som nevnt under de grunnleggende ferdighetene i kunst og håndverk, kan man både visualisere gjennom «skrivning» og løse problemer gjennom «regning» og matematiske fremgangsmåter. I tillegg kan «digitale ferdigheter» brukes til inspirasjon og utprøving, «muntlige ferdigheter» kan brukes til faglig dialog, og «lesing» kan brukes til å innhente informasjon som kan styrke prosessen. Dette tilsynelatende store handlingsrommet vil utdypes videre i diskusjonen.

Analyse av kompetansemål etter 10. trinn

Kompetansemålene for 10. trinn har en stor sammenheng med de fra 7. trinn. Dette vektlegges i Udir's digitale versjon av LK20, der det er mulig å trykke på «progresjon» som et digitalt støtteverktøy. Under min analyse har jeg undersøkt hvilke kompetansemål Udir mener hører sammen mellom trinnene. Ett mål på 7. trinn, kan henge sammen med flere av målene på 10. trinn. Progresjonen kommer frem i analyseskjemaet (Vedlegg 1).

Kompetansemålene for 10. trinn inneholder også kun én eksplisitt beordring om å tegne: «visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy». Dette er en progresjon fra det første kompetansemålet som ble nevnt i forrige del. I stedet for å lære inn visuelle virkemidler for å tegne former, skal elevene «visualisere» dem gjennom ulike typer tegning: frihåndstegning, arbeidstegning, modeller og digitale verktøy. Dette kan i og for seg innebære det samme for begge aldersgruppene, men dersom vi tar Nielsens definisjon av visualisering (Nielsen, 2000, 2013a, 2013b, 2014, 2019) i betraktning, har visualisering en hel rekke formål som vi kan planlegge inn i undervisningen. Blant annet skriver hun stadig om visualisering som en ferdighet som gjør oss i stand til å delta i demokratiske beslutninger på, noe som stemmer med kompetansemålet som nevner «skisser til fornyelse av lokale omgivelser». I tillegg er det naturlig å tolke «skisser» som tegning eller

lignende aktiviteter. Beordringen om å utforske digitale verktøy gir oss også et nytt handlingsrom for å tegne i 3D og visualisere former fra en uendelig mengde vinkler.

○ utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk
○ utforske hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter
○ visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy
○ analysere hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres i arkitektur, klestradisjoner, kunst eller gjenstander, og integrere kulturelle referanser i eget skapende arbeid
○ undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid
○ reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess
○ lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser
○ fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat

Tabell 3: Kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, min kursivering).

Det er også vesentlig for tolkning av handlingsrommet at den digitale versjonen av LK20 kobler alle kompetansemålene opp mot passende kjerneelementer, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer. Altså virker det som om LK20 til en viss grad løser noen av problemene Skjelbred (2021b) pekte på angående læreres sammenkobling av de ulike delene av læreplanen. Blant annet knyttes den eksplisitte beordringen om å tegne, eksplisitt opp mot de grunnleggende ferdighetene å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter. Samtidig knyttes målet til de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, og demokrati

og medborgerskap. Dette er en bekreftelse på noe av tolkningen som ble gjort i avsnittet ovenfor. Dersom man trykker på «Forklaring til kompetansemål» blir det til og med foreslått hvilke fag som kan passe til et tverrfaglig samarbeid. Dette tydeliggjør de intertekstuelle relasjonene mellom de ulike delene av LK20.

Et fagovergripende begrep som er nytt for disse årstrinnene, er «kritisk refleksjon». Det som skal utforskes før 7. trinn, skal nå reflekteres kritisk over. Dette innebærer at eleven skal gjøre en form for metarefleksjon rundt opplevelser med kunst og kultur, og eget skapende arbeid. Likevel brukes verbene «utforske» og «undersøke» fremdeles, så det eksperimentelle ved undervisningen, altså arbeid uten oppskrift og fasitsvar, skal ikke legges vekk. Elevene skal både «reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess». I denne sammenhengen kan man blant annet trekke inn verdien «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» som ble analysert innledningsvis. Der ble det påstått at «evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring». Det blir ikke beordret eksplisitt om hvordan denne refleksjonen kan skje, men kompetansemålene beordrer først til refleksjon, og deretter skapende arbeid. Likevel står det ikke eksplisitt at prosessen skal følge denne rekkefølgen. Dermed kan det være rom for å gjøre refleksjonen gjennom egen tegning, fremfor å reflektere over andres visuelle uttrykk i forkant.

Slik som på de lavere trinnene, nevnes eksempler på materiell kultur: arkitektur, klestradisjoner, kunst, og gjenstander. Disse skal brukes som inspirasjon eller utgangspunkt for egne design eller kunstuttrykk. Den eneste gruppen av kunst som nevnes spesifikt, er samisk kunst. Dette gir oss en beskjed om å ta godt vare på vår samiske kulturarv, men at vi ellers er fri til å velge kunst fra hele verden som utgangspunkt for undervisningen. Ordet «eget» og det å «integre kulturelle referanser» gir et signal om at eleven skal ta i bruk et budskap, en sjanger eller visuelle virkemidler fra andre kunstnere, men likevel ikke kopiere. Dette kan knyttes til det fagovergripende begrepet «opphavsrett» som ble nevnt under «digitale ferdigheter» i Læreplanen for kunst og håndverk. Det kan være svært naturlig, og fristende, for elever å bruke internett til å søke etter inspirasjonskilder. Uten ordentlig opplæring i opphavsrett og referansebruk, vil det være en risiko for plagiat.

På 10. trinn har kunst- og håndverkslærere fått et spesielt handlingsrom som det kan ha vært vanskelig å få plass til tidligere. Elevene skal kunne «fordype seg i en visuell uttrykksform

og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat». Det er altså lagt opp til et fordypningsprosjekt, der det er et handlingsrom for å velge tegning som uttrykksform.

4.3 Oppsummering

Analysen av LK20, viser at det er et svært stort handlingsrom for å kombinere ulike kapitler, både innad i Læreplanen for kunst og håndverk, og i Overordnet del. Noen kombinasjoner fremstår som mer forankrede i Overordnet del enn andre. Begrepene i kompetansemålene, deriblant «utforske» og «visuelle uttrykk», kommuniserer en antagelse om at både prosessarbeid og produkter er viktig i faget. Videre ønsker jeg å oppsummere noen av hovedtrekkene ved funnene i hele analysen.

Jeg oppfatter de tverrfaglige temaene som spesielt oppklarende for handlingsrommet. Ikke bare står temaene tydelig forklart under «Om faget», men de minner læreren på hvordan hen kan gjøre undervisningen relevant for elevene så ofte som mulig. Blant annet går praktisk problemløsning som en rød tråd gjennom hele LK20, noe som kan knyttes til alle de tverrfaglige temaene og ikke minst fremtiden. Ettersom de tverrfaglige temaene forankrer faglig arbeid til eleven og samfunnet, har jeg valgt å vektlegge dem i videre drøftning. Under læreplanen for 10. trinn oppsummeres det hva kompetanse i kunst og håndverk innebærer:

Elevene viser og utvikler kompetanse i kunst og håndverk på 8., 9. og 10. trinn når de bruker ulike kreative strategier og praktisk problemløsning i arbeid med visualisering, ulike materialer og digitale verktøy. Videre viser og utvikler de kompetanse når de reflekterer over miljøbevisst forbruk, visuelle virkemidler, kulturelle referanser og håndverkskvalitet.

Det er ikke alle disse temaene som er gått like nøye inn på i analysen, men videre vil det diskuteres hvordan disse kompetansene kan trenes i arbeid med tegning på mellom- og ungdomstrinnet. I tillegg til kompetansebegrepet, vil dannelse være et overordnet mål som handlingsrommet bør strekke seg mot. I diskusjonen vil begrepene fra LK20 knyttes sammen med ulike diskurser som finnes i samfunnet og litteraturen. Dermed kan vi få et helhetlig bilde av både hvorfor og hvordan vi bør bruke tegning i skolen.

Kapittel 5: Diskusjon

5.1 Fenomenet tegning i LK20

Som nevnt er det politisk bestemt hva læreren skal vektlegge i sin undervisning. Samtidig er det ikke kun politikere som har hatt makt til å påvirke læreplanen: forskere og lærere har vært med på å påvirke innholdet i LK20 gjennom høringsrunder. I diskusjonen vil det tydeliggjøres hvilke diskurser som på grunn av selve fagfeltets makt har fått skinne gjennom. Analysen av modalitet i LK20 avdekket ingen *forbud*, og dette gjør at det er få undervisningsmetoder eller innhold som læreren formelt sett ikke har lov til å bruke. Det ble også avdekket at tegning *skal* brukes i norsk kunst- og håndverksundervisning. Vi vet på grunn av de to eksplisitte beordringene at elever skal tegne form ved hjelp av visuelle virkemidler. Samtidig nevnes skisser, arbeidstegninger og frihåndstegninger, som er tilnærminger til tegning som sannsynligvis allerede brukes i de fleste klasserom. Omtveit (2011) bekrefter at kunst- og håndverkslæreren må etablere egne grunner for å undervise i tegning ettersom feltet ikke angir noen objektiv grunngivning. I Gundersen (2019) sin oppgave ble det funnet mange flere beordringer rundt tegning i tidligere læreplaner enn det jeg har funnet i LK20.

Kompetanse: ferdigheter og innhold

Kompetansebegrepet er sentralt i LK20. I denne delen vil det diskuteres hvilke kompetanser som skal og kan trenes gjennom tegning. I lys av Skjelbreds (2021b) diskusjon, der hun nevner verb som avgjørende for lærerens lesning av læreplanen, vil jeg se nærmere på hva de ulike verbene fra analysen har å si for handlingsrommet. Hvilke av disse verbene er mest relevante for tegneundervisning? For å komme nærmere svaret på hvilke kompetanser som benyttes og trenes gjennom tegning, kan vi drøfte funnene i lys av Andreassens (2018) refleksjoner rundt kompetansemål og Fagfornyelsen.

I analysen ble det nevnt at mange av verbene ser ut til å beskrive ferdigheter elevene skal kunne, deriblant «reflektere», «utforske» og «tegne». Andreassen sin forståelse går ut på at kompetanse består av disse ferdighetene, kombinert med et visst innhold (Andreassen, 2018). Innholdet er gjerne kunnskapsinnhold, altså kunnskap innenfor et tema. Eksempler på innhold funnet i løpet av analysen, er «kjønnsroller», «samisk kunst» og «kontraster». Likevel er det flere av kompetansemålene i LK20, blant annet «bruke strategier for idéutvikling og problem-

løsning», som ikke har noe tydelig kunnskapsinnhold. Både å bruke strategier, idéutvikling og problemløsning kan tolkes som ferdigheter, i tråd med kompetansedefinisjonen i Overordnet del. Andreassen anbefaler at kompetansemålene, slik som dette, skal være åpne for at læreren kan velge ut innhold tilpasset sine elever. Kompetansemål der innholdet ikke er bestemt, kan tilrettelegge for læring som er relevant for en spesifikk elevgruppe (Andreassen, 2018). Dersom læreren har denne forståelsen av ferdigheter og innhold, kan handlingsrommet være større enn det først ser ut til å være.

Visualisering og de grunnleggende ferdighetene

Ut ifra mange av funnene i analysen, kan vi trekke en slutning om at *visualisering* er en sentral kompetanse knyttet til tegning i LK20, som kan trenes i arbeid med ulike typer tegning. I LK06 ble begrepet «visuell kompetanse» brukt, slik som Frisch (2013b) og Nielsen (2013a) skriver om, men dette erstattes tilsynelatende av visualisering i LK20. Ikke bare nevnes visualisering eksplisitt, men det kan sees i sammenheng med andre begreper fra læreplanen, som blant annet *visuelle tegn*, jamfør Postholm og Frisch (2013) som forklarer tegning i et sosiokulturelt perspektiv. Disse begrepene står ikke isolert fra sin betydning: ifølge LK20 skal visuelt språk brukes til å kommunisere «ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger». Dette stemmer med tegnemåten forestillingstegning, som ble gjort rede for innledningsvis. Både skisser, arbeidstegninger og frihåndstegninger, som blir nevnt eksplisitt i kompetansemålene, stemmer overens med begrepet visualisering. Samtidig er de visuelle virkemidlene innholdet i kompetansen, ettersom vi kan bruke ulike virkemidler til å visualisere ulike tanker. For eksempel kan man bruke både farger, kontraster og komposisjon for å visualisere en drøm eller visjon man har hatt og ikke kan forklare med ord. Det kan også være å illustrere budskapet eller temaet i et dikt. Nielsen oppsummerer tegning slik:

I arbeid med tegning ligger både evnen til å tegne det som finnes (observasjonstegning), det man har sett (hukommelsestegning), og det som ennå ikke finnes (forestillingstegning). Evnen til å visualisere det som ennå ikke finnes, er en viktig kompetanse for fremtiden sett i lys av behovet for informasjon (2019, s. 38).

Andreassen (2019) stiller også spørsmål ved hvorfor kjerneelementene, de grunnleggende ferdighetene og de tverrfaglige temaene ikke omtales som kompetanser. I sin avhandling fant Skjelbred (2021) ut at et utvalg av lærere i kunst og håndverk så en svak kobling mellom Generell del (tilsvarende Overordnet del) og kompetansemålene i LK06. Etter min analyse ser

jeg disse delene av læreplanen som jevnbyrdige med kompetansemålene, selv om det kompliserer lærerens arbeid å trekke linjer mellom dem. Som nevnt kan Udirs nettsider hjelpe oss med å se disse sammenhengene. Det underbygger beordringen i Overordnet del om at sammenhengene skal brukes aktivt, også i tegneundervisning.

Analysen min viser at de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene har et potensiale til å utfylle hverandre. Hvordan skriving og tegning henger sammen har allerede blitt gjort rede for, men de andre ferdighetene, for eksempel regning, kan også ha en stor rolle i tegneundervisningen. I arbeid med proporsjoner og dybde, vil de matematiske ferdighetene være en forutsetning for at tegningen blir riktig. Dersom en gruppe elever får i oppgave å tegne et rom i perspektiv uten å bli presentert ett-, to- eller trepunktsperspektiv som fremgangsmåte, er det sannsynlig at det kun er elevene som allerede har mye erfaring med tegning som vil kunne ha forutsetning for å mestre oppgaven. Andreassen (2019) spør om de grunnleggende ferdighetene er et mål eller middel i slike oppgaver. LK20 gir ikke noe eksplisitt svar på dette, men formuleringene vi finner under «Om faget» i kunst og håndverk presenterer ferdighetene på en svært integrert måte slik at man kan tolke dem som både mål og middel. I lys av den negative effekten RTTD kan ha på elevers tegneferdigheter (Bamford, 2012; Nielsen, 2014), kan det være positivt å bruke regneferdighetene elevene allerede har etablert før 5. trinn til å støtte forståelsen for tegneprosessen. Dette stemmer også med prinsippet om at elever skal få trening i «å lære og lære» i Overordnet del, som kan føre til mestring og selvstendighet.

Et viktig funn i forbindelse med digitale ferdigheter, er at digitale verktøy ikke kun skal brukes til å dokumentere, planlegge eller presentere skapende prosesser, men også til å utforme produkter som kommuniserer følelser, ideer og meninger. Denne typen prosess stemmer også overens med definisjonen av visualisering (Nielsen, 2000), men dersom dette skal gjøres digitalt, må vi finne våre egne verktøy. Programmering nevnes eksplisitt, men det kan tenkes at digital tegning kan være en løsning. I kompetansemålene for 10. trinn nevnes *ny* teknologi spesifikt, noe som kan være med på å påvirke læreren til å velge nye løsninger fremfor gamle. Tegneprogrammer som ProCreate for iPad gir for eksempel helt andre muligheter enn det gamle programmet Microsoft Paint. I dette tilfellet vil digitale ferdigheter utvide handlingsrommet betydelig. Dette handlingsrommet vil diskuteres videre.

Til slutt kan muntlige ferdigheter og leseferdigheter brukes for å støtte tegneprosessen. Disse,

sammen med skrivning, har ifølge funnene i analysen noen trekk til felles: De kan alle benyttes og trenes i arbeid med visuelle virkemidler. Visuelle virkemidler kan beskrives ved bruk av fagbegreper, noe vi kan både lese om, skrive om og snakke om, ettersom fagbegrepene er en språkliggjøring av det vi opplever eller ser. Samtidig kommer det frem i en av påstandene om grunnleggende ferdigheter under «Om faget» at lesing er et synonym til tolkning. Gjennom å finne virkemidler i et bilde eller en tegning, kan vi tolke betydningen til bildet. Senere vil jeg komme inn på hvorfor denne tolkningen kan være viktig i tegneundervisningen.

Problemløsning og kritisk refleksjon

Som nevnt, stikker *problemløsning* seg ut som en viktig kompetanse i LK20. Det defineres aldri konsist, men det nevnes i forbindelse med alt fra Folkehelse og livsmestring, til størrelsen og funksjonaliteten til et produkt. Her er det tydelig at innholdet, altså et spesifikt problemområde, må bestemmes av læreren. I analysen ble det nevnt at kompetanse i kunst og håndverk innebærer å bruke «ulike kreative strategier og praktisk problemløsning i arbeid med visualisering». Dette knytter visualisering opp mot problemløsning, noe som gir et handlingsrom for å bruke tegning som en strategi for å løse problemer. Denne masteroppgaven kan ikke ta for seg alle mulighetene dette innebærer, men det å bruke skisser som en del av planlegging, eller topunktperspektiv for å visualisere et design, er eksempler på strategier.

Kritisk refleksjon er også en kompetanse som gjelder for alle fag. Lutnæs (2019) skriver at læreres oppgavetekster under LK06 oppfordrer til *utforskning*, men ikke *kritisk refleksjon*. Ut ifra beordringen om kritisk refleksjon i kompetansemålene, og spesielt i kontekst av resten av læreplanen, er dette ikke holdbart på 10. trinn. I analysen kom det frem at kritisk refleksjon er en del av kompetansebegrepet, og dermed må en elev ha arbeidet med kritisk refleksjon før hen går ut av grunnskolen. Som nevnt, beskriver ikke LK20 spesielt tydelig hva kompetansen kritisk refleksjon innebærer, men ifølge Lutnæs (2019) tar kritisk refleksjon utgangspunkt i konfrontasjon og tvil. Hun foreslår konkret, og oppfordrer til, «å designe produkter som reduserer plastforbruk, utfordre kjønnsstereotyper i klær og reklame gjennom egne bilder eller lage modeller av boformer som reduserer ensomhet" (Lutnæs, 2019, s. 60). Disse forslagene ble tilsynelatende godt tatt imot da LK20 ble utformet. Selv om kompetansemålene inneholder begrepet kritisk refleksjon, er det opp til læreren å utforme oppgaver som gjør at elevene får reflektert over og stilt seg kritiske til komplekse problemer. Hvordan dette kan gjøres, vil diskuteres videre.

Historisk og kulturell innsikt gjennom tegning

Hittil i oppgaven har det blitt lagt mye vekt på elevenes kompetanse i møte med fremtiden, deriblant visualisering og problemløsning. Fremtiden er også det største temaet i NOU-ene som innledet fagfornyelsen (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Likevel gir LK20 også handlingsrom for å arbeide med fortid og nåtid. Kompetansemålene for både 7. og 10. trinn legger vekt på å benytte kulturelle referanser i eget arbeid. Elevene skal altså bruke elementer fra noen andres verker, gamle eller nye, til å utforme noe eget. Jeg tolker historisk og kulturell innsikt som en sentral kompetanse som trenes gjennom både refleksjon, undersøkelse og skapende arbeid, ut ifra innholdet som nevnes i kompetansemålene. Dette bekreftes også av beordringen i Overordnet del om at skolen *skal* gi elevene historisk og kulturell innsikt. På 7. trinn skal elevene som nevnt arbeide med blant annet kjønnsstereotyper, og med samfunnskritisk kunst på 10. trinn. LK20 formidler dermed en eksistensiell antagelse om at viktig informasjon om samfunnet vårt kan kommuniseres gjennom kunst.

I analysen kom det frem at handlingsrommet for hvordan elevene skal reflektere over kunst og kultur og benytte deler av dette i eget arbeid, er ganske åpent. Overordnet del forteller oss ikke hvilke deler av historien og kulturen som er viktig, unntatt i spesifiseringen av det samiske. Dette er spesielt interessant i lys av at det i L97, som var gjeldende for kun 16 år siden, ble beordret om at elevene skulle arbeide med spesifikke kunstnere som Edvard Munch og Claude Monet (Nielsen, 2019). Det betyr at læreren i 2022 kan velge ut nærmest hva som helst fra vår materielle kultur som innhold i undervisningen. Fagområdet arkitektur har fått en mindre plass i LK20 enn tidligere, men elevene skal fremdeles ha evnen til å «modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser». Dette signaliserer at det ikke er innholdet, altså kunstverket, klesplagget, bygningen eller gjenstanden som er utgangspunktet for kompetansen, men ferdigheten som ligger i å tolke den materielle kulturen og bruke det visuelle språket på egenhånd. Hvilke fremgangsmåter eller virkemidler elevene arbeider med, varierer dermed ut ifra innholdet. Som Nielsen (2019) skriver, skal innholdet i undervisningen, altså fagdidaktikkens *hva*, bygge opp under målene.

Tegning som håndverksferdighet

Noe som er relevant for tegning i seg selv, men som ikke får et stort fokus i LK20, er tegning som håndverksferdighet. Dersom vi ser på læreplanhistorien (Borgen, 1995; Brønne, 2009, 2011; Gundersen, 2019; Haabesland & Vavik, 2000; Nielsen, 2019), har tegneferdigheter blitt

kommunisert som viktig i lang tid. LK20 fremstiller tegning som viktig, men hvilke aspekter ved tegningen er det som vektlegges? Analysen avdekket ingen funn som tyder på at teknikk eller gjengivelse er mål i seg selv. Altså finnes det lite interdiskursivitet mellom ny læreplan og diskursen «Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller» (Lutnæs, 2011). Denne diskursen innebærer vurdering ut ifra evnen til å kopiere lærerens arbeid eller eksempler i lærebøker helt nøyaktig. Dette krever ikke bare en mestring av redskaper, men at resultatet ligner på lærerens eksempel. LK20 kommuniserer at fremstillingen av «ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger», altså det semiotiske ved tegningen, er den sentrale kompetansen. Disse aspektene ved tegning stemmer bedre overens med de tre andre diskursene, som innebærer både virkemidler, originalitet og visuell kommunikasjon i samfunnskontekst.

Begreper som «gjengivelse» og «avtegning» har forsvunnet fra språket vi bruker om fenomenet tegning, og det virker fjernt fra læreplanen å vurdere tegneteknikken på detaljnivå. For eksempel virker det å kunne tegne individuelle hårstrå overfladisk sammenlignet med kompetanser som kommunikasjon og problemløsning. Likevel finner vi en implisitt beordring om å gi opplæring i tegneferdigheter i denne påstanden under kjerneelementet visuell kommunikasjon: «Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere [...]». Dette er en legitimering av *hvorfor* vi skal bruke tegning i skolen, men det stadfestes aldri *hvordan* tegneferdighetene skal utvikles, jamfør fagdidaktikkens tre spørsmål hva, hvordan og hvorfor (Nielsen, 2019). Dette vil diskuteres under neste delkapittel om tilnærminger til tegneopplæring.

Dannelse og eksemplarisk undervisning

Innholdet i kompetansemålene i LK20 er i stor grad opp til læreren å velge. I sin avhandling løfter Skjelbred (2021b) frem lærerens dannelsessyn som avgjørende for hvordan hen legitimerer tegning, enten det er det tekniske og materielle, eller det semiotiske og elevens personlige uttrykk. Med utgangspunkt i funn fra analysen, blir betydningen av kompetansemålenes innhold spesielt tydeliggjort dersom den drøftes i lys av Klafkis kategoriale dannelse og eksemplariske undervisning (Klafki, 2011), som det ble gjort rede for i begynnelsen av oppgaven. Som nevnt, tar kategorial dannelse utgangspunkt i at man velger ut et visst innhold for undervisningen, for eksempel å tegne en illustrasjon med et antirasistisk budskap, for å gi eleven en subjektiv erfaring med et større fenomen. Arbeid med illustrasjon kan, ifølge prinsippet om eksemplarisk undervisning, ha potensiale til å hjelpe elevene med å forstå hvordan visuelle uttrykk kan være med på å medvirke i samfunnsdebatt. Samfunnsdebatt er et

stort tema, som kan gjøres relevant for elevene dersom det deles opp i konkrete eksempler. Ifølge Overordnet del, fører det å «å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» til dybdelæring. I eksemplarisk undervisning vil eleven møte de kjente sammenhengene først. Denne samfunnsorienterte diskursen fikk en plass i LK06 (Lutnæs, 2019), og har fremdeles en vesentlig plass i den nye læreplanen.

I tråd med Overordnet del, kan estetisk utfoldelse føre til dannelse. Estetisk utfoldelse er et begrep som ikke defineres, og er dermed opp til læreren å tolke for å definere sitt handlingsrom. Likevel kan vi anta at det kan knyttes til det praktisk-estetiske faget kunst og håndverk, og elevenes skapende arbeid. Dermed kan vi stille spørsmål ved hvordan tegning kan bidra til dannelse. Skjelbred (2021b) trekker linjer mellom læreres forsøk på å gjøre tegneundervisningen mer helhetlig, og Klafkis kategoriale dannelse. Dette handler om at tegneøvelsene eller -oppgavene ikke skal være isolert fra annen undervisning eller elevenes liv. Basert på LK20 sin vektlegging av sammenheng mellom alle deler av læreplanen, inkludert de tverrfaglige temaene, tolker jeg tegningens kontekst som sentral for dannelsesprosessen. Andreassen (2018) forstår også sammenhengen mellom kompetanse og dannelse på denne måten. Den kategoriale dannelsen kan oppsummeres som et samspill mellom fagkunnskap, slik som tegnekunnskap, og personlige egenskaper som dømmekraft og viljestyrke (Nielsen, 2019).

De tre tverrfaglige temaene kan stemme overens med eksemplarisk undervisning som prinsipp. Klafki (2011, s. 187-188) ramser opp noen *nøkkelp problemer* som kan arbeides med som et slags kunnskapsinnhold i undervisningen. Han nevner blant annet fredsproblematikk, miljøspørsmål, muligheter og farer ved teknologi, minoriteters muligheter, arbeidsløshet, kjønnsroller, funksjonsnedsettelse og massemedier. Disse temaene kan være en skattekasse som inspirasjon til innhold, også i tråd med de tverrfaglige temaene, dersom Klafkis didaktikk viser seg å i praksis være effektiv for elevenes dannelse. I Overordnet del, under «folkehelse og livsmestring», nevnes blant annet psykisk helse og seksualitet som tilsvarende problemområder. Nøkkelp problemene, sammen med kompetansene som har blitt diskutert, kan være en ramme for legitimering og planlegging av tegneundervisning. Kompetansemålet for 10. trinn om samfunnskritisk kunst er et godt utgangspunkt for å knytte tegning til nøkkelp problemer fra både fortid og nåtid, samtidig som at oppgaven er relevant for elevens eget liv. I Overordnet del blir det beordret om samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv slik at undervisningen blir enda mer aktuell for elevene. I 2012 mente informanter i Bamfords rapport at læreplanen ikke

innebar et handlingsrom for tverrfaglighet (Bamford, 2012), men det samme kan ikke sies om LK20.

5.2 Tilnærminger til tegneopplæring

I en kritisk diskursanalyse skal man stille seg kritisk til normene som etableres i datamaterialet (Skrede, 2017). Til nå er det gjort rede for noen mulige handlingsrom i tråd med kompetansebegrepet og kategorial danning. Det er fremdeles ikke tatt noen stilling til selve undervisningsmetoden som kan brukes i tegneopplæringen. Hvilke tegnemetoder som er best egnet, er en debatt som har pågått i fagfeltet i over hundre år, og derfor er det nødvendig å være klar over at ulike diskurser har ført til motstridende oppfatninger av hva tegneundervisning bør innebære. Dersom vi legger den presenterte litteraturen til grunn, er det noen ulike syn på om det er nødvendig å lære å tegne på en strategisk måte før man kan benytte tegning for å nå et mål. En lærer innenfor Child Art-bevegelsen ville kanskje valgt det Brønne og Heggvoll (2018) presenterer som en «fenomenologisk inngang», mens en lærer som har sansen for visuelt kontrollert tegning ville kanskje støttet seg på den «analytiske tilnærmingen». Dette skal nå sees nærmere på.

Som nevnt, blir elevene vurdert i deres evne til å visualisere gjennom virkemidler som form, skygge, proporsjoner og fargebruk. Som et tankekors, vil jeg løfte frem Lutnæs' utsagn om den formalestetiske oppdragelsesdiskursen som har eksistert i lang tid. Hun skriver at det å sette formalestetiske prinsipper som mål for elevenes visuelle arbeider, gir et begrenset handlingsrom og en homogenisert praksis (Lutnæs, 2019, s. 56). Med tanke på at handlingsrommet for tegning under LK20 omfatter mye mer enn å kunne tegne i samsvar med teori om form og farge, stemmer nok dette for tegneopplæringen. Det formalestetiske kan sees på som et middel for å nå større mål, men likevel skal det gis tegneopplæring på grunnlag av de eksplisitte beordringene i kompetansemålene. De visuelle virkemidlene er kun verktøy som kan brukes til visualisering.

Analytisk og syntetisk tilnærming = mestring?

Som nevnt i analysen, oppfordrer Overordnet del til både eksperimentering og å bruke læringsstrategier. Elevene skal, slik det står under «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», utvikle seg gjennom både å stille spørsmål og eksperimentere, og gjennom sansning, tenkning, lek og samarbeid. Altså finnes det ingen fasit i LK20 for hvordan elever

lærer, heller ikke i møte med tegning. Under «Prinsipper for læring, utvikling og dannings» nevnes både dannings gjennom formel og fagstoff, og gjennom redskaper og fysisk utfoldelse. Altså kan både det kognitive, og det elevene får erfare med kroppen ha betydning.

Som det ble gjort rede for innledningsvis, er både analytisk og syntetisk tilnærming til tegneopplæring to ganske konkrete måter å lære tegning på. Innenfor den analytiske tilnærmingen, vil det å først kunne mestre en mer eller mindre realistisk fremstilling av det som skal avbildes være et mål på vei til å ha kompetanse til å tegne med et bredt og *fortellende* repertoar (Brønne & Heggvoll, 2018). I tillegg kobler Brønne og Heggvoll en slik tilnærming til Frisch' begrep visuelt kontrollert tegning, og mestring av visuelle sjangre (2003, 2010, 2013b, 2018). Dette stemmer overens med synet i LK20 om at man først må kunne mestre visse tegneferdigheter, for å kunne tegne noe fortellende eller noe meningsbærende. Denne tilnærmingen kan gjøres gjennom å blant annet måle avstand mellom ulike deler av det man studerer, eller å finne ut hvilken retninger ulike linjer beveger seg (Brønne & Heggvoll, 2021). I tråd med forståelsen av tegning i LK20 som har kommet frem i oppgaven til nå, setter en analytisk tilnærming *kontekst* i sentrum for tegneaktiviteten (Brønne & Heggvoll, 2018). Altså arbeider eleven ut ifra et bilde, noen andre sin tegning, eller fra omgivelsene, og forsøker å forstå hvordan det er satt sammen. En slik tilnærming bygger på tegnemåten observasjonstegning, som krever at eleven bruker blikket. Kan dette være en mulighet til å «utforske» eller «undersøke» kunst, og øve seg på å «integre kulturelle referanser», slik kompetansemålene beordrer om?

Den syntetiske tilnærmingen kan også stemme overens med LK20. Ifølge dette perspektivet, kan eleven lære å tegne ved å starte med en enkel linje. Linjer nevnes aldri i LK20, men det er naturlig at én eller flere linjer kan utgjøre en «form», jamfør kompetansemålene. Stavnås og Nielsen (2015) trekker frem linjer som sentralt for tegningens uttrykk. Konvekse, konkave, horisontale, vertikale, rette og buede linjer kan være startpunkt (Brønne & Heggvoll, 2018). I forbindelse med disse tilnærmingene, nevnes dog ikke farge selv om elevene skal eksperimentere med farge allerede fra 1. trinn. Det kan tenkes at utforskning av for eksempel Ittens fargesirkel og Goethes primærfarger (Nielsen, 2019) kan være en syntetisk tilnærming til opplæring i farge, men dette kan ikke konkluderes ut ifra hverken LK20 eller litteraturen som er brukt. Man kan for eksempel ta utgangspunkt i primærfargene, og dermed lære om fargeblanding og til slutt sammenligne egen fargeblanding med fotografier eller tegninger. Etersom LK20 vektlegger det meningsbærende aspektet ved det visuelle uttrykket, vil det

også være nødvendig å etter hvert koble fargebruk med symbolikk, og ikke kun gjengivelse av virkeligheten. Symbolikk er relevant allerede når elevene begynner i 3. klasse, men spesielt vektlagt de etterfølgende årstrinnene. Likevel kobles ikke tegning og farge sammen eksplisitt.

Fenomenologisk inngang og skaperglede

Som Brønne og Heggvoll (2021) skriver, er det ikke like enkelt å lage en modell eller forenklet fremstilling av den fenomenologiske inngangen ettersom den er mer subjektiv og ubestemt. Denne inngangen beskrives mer som en holdning i møte med redskaper og materialer. Dersom vi kun ser på kompetansemålene, kan det virke naturlig å planlegge tegneundervisningen på 5. til 7. trinn med utgangspunkt i de ulike visuelle virkemidlene eller samfunnsaktuell kunst og kultur. Likevel tolker jeg det som at det er handlingsrom for å begynne andre steder i kompetansemålene, for eksempel med utgangspunkt i «følelser og meninger». Disse begrepene kan tolkes som en interdiskursiv relasjon mellom LK20 og diskursen «Frigjøring av iboende skapende uttrykk» (Lutnæs, 2011). I den sammenheng kan det være mulig å utforske, individuelt eller i fellesskap, hvilke streker og farger som bringer frem ulike betydninger, og deretter spisse diskusjonen inn mot de konkrete visuelle virkemidlene. I tillegg kan man ta utgangspunkt i ulike budskap, og utforske hvordan disse kan kommuniseres. Dermed unngår man undervisning som kun vektlegger formalestetisk teori.

LK20 legger ikke opp til kritisk refleksjon rundt virkemidler før på ungdomstrinnet, og dermed kan det for mange være for komplekst å *begynne* tegneopplæringen med noe som krever slik kompetanse. Elevene kan dog være modne for dette på 5. trinn, *etter* å ha lært noe om hvordan form og farge fungerer. Som nevnt, verdsettes blant annet lek og eksperimentering som arbeidsmåter i LK20. Dette må ikke glemmes selv om mer strategiske innlæringsmetoder kan være nyttige. En fenomenologisk inngang trenger ikke å bety at eleven overlates helt til seg selv: Læreren kan være en aktiv underviser som har planlagt lek eller eksperimenter nøye, samtidig som at elevene er aktive i egen læring når de møter noe nytt og samarbeider. På grunn av problemstillingene rundt Resistance to Teaching Drawing (Nielsen, 2014) kan ikke læreren ta lett på tegneundervisningen, samtidig som at det store handlingsrommet i LK20 kan gjøre det komplisert for lærere å finne ut hvordan elevene skal lære å visualisere og samtidig være nysgjerrige.

Nørving (2021) tar for seg akkurat denne problemstillingen, og foreslår noen konkrete måter å legge opp til utforskning på, gjennom elevaktive arbeidsformer. Han tar utgangspunkt i flere

av de samme verbene som ble funnet i analysen, blant annet «utforske», som utgjør 23 prosent av verbene i LK20. Han beskriver progresjonen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet som å «bevege seg fra å gjengi egen oppfattelse til å se ulike perspektiver i fagstoffet». For å gjøre dette kan elevene: 1) Ta utgangspunkt i et spørsmål eller en utfordring, 2) Samle inn informasjon for å svare på spørsmålet, og 3) Bearbeide informasjonen og presentere funnene sine. Dette kan være en fenomenologisk inngang til å samle inn informasjon og reflektere gjennom eget skapende arbeid, og i etterkant sette ord på det man har funnet ut. Likevel peker Nørving (2021) på lærerens støtte som avgjørende for om eleven oppnår faglig forståelse. Dette nevnes også av Nielsen (2019) i forbindelse med deduktiv og induktiv undervisningsmetode: Elevarbeidet må bygge på problemløsning, men må også skje i dialog med læreren og mellom elevene for å sikre at alle forstår lærestoffet.

Progresjon og dybdelæring

Selv om disse tilnærmingene virker logiske og effektive, må vi stille oss kritiske til hvordan de fungerer i virkeligheten. Forstår elevene hvorfor de skal tegne ulike linjer? Forstår elevene hvordan de skal lære å tegne ved å se på et bilde? Finnes det noen tegneglede i slike prosesser? På grunn av tegnekrisa og RTTD, kan vi anta at progresjon er et sentralt fagdidaktisk problemområde. Brønne og Heggvoll anerkjenner dette problemet:

Eg kan ikkje teikne, seier ofte elevar. Det er ikkje så rart. Å kunne forme ein strek på eit ark slik at det liknar krusete hår og mjuk hud er vanskeleg om ein ikkje har lært korleis strekar kan bli til flater og flater kan illudere volum eller rom (2021, s. 5).

Brønne og Heggvoll presenterer tilnærmingene som mulige løsninger, men ønsker å prøve dem ut i praksis før de kan konkludere hva som fungerer. Nielsen (2019) skriver at det er vanlig å bruke en induktiv tilnærming, som samsvarer med den fenomenologiske inngangen, i tegneundervisning. Faren ved dette er ifølge Nielsen at lærestoffet kan bli uklart, særlig for de svakeste elevene. Det kan også virke som om slik tegneopplæring kan bli lite sammenhengende med mindre elevene har samme lærer i flere år. I kunst og håndverk kan dette problemet bli enda mer tydelig fordi vi har en mangel på gode og oppdaterte lærebøker i faget på grunnskolenivå (Nielsen, 2019) – spesielt nå som vi har en ny læreplan. Dette vil diskuteres videre i forbindelse med rammefaktorer. Likevel poengterer Udir (Utdanningsdirektoratet, 2019c) at kjerneelementene, og begrepene og metodene de inneholder, skal være et slags

anker som preger både innholdet og progresjonen i undervisningen.

For at alt dette skal fungere, er prinsippet «Å lære å lære» under Overordnet del spesielt viktig å legge til grunn. Som nevnt i analysen under dette prinsippet, er det evnen til å stille spørsmål, finne svar på dem, og å vise forståelsen sin som kjennetegner en elev som er aktiv i sin egen læring. Ikke bare stemmer disse ferdighetene med Nørving's fremgangsmetode for å «utforske» i undervisningen (2021), men de stemmer overens med påstandene om dybdelæring under «Skaperglede, engasjement og utforskertrang». Det å stille spørsmål er ifølge LK20 grunnleggende for faglig forståelse og dermed progresjon. Kan verbene knyttet til elevaktive og utforskende arbeidsmåter være et godt utgangspunkt for å arbeide med tegning som fordypningsprosjekt på 10. trinn? Og kan det være en løsning dersom elevene ikke har opplevd progresjon i tegneferdighetene sine tidligere i skoleløpet? Dette krever en kultur for å stille spørsmål i klasserommet, noe som ikke alltid skjer av seg selv.

Tegneredskaper og digital tegning

Til nå i oppgaven har forståelsen av hva tegning er vært svært åpen. Tegning nevnes eksplisitt i læreplanen, i motsetning til for eksempel maleri eller linoleumstrykk. Man kan stille spørsmål ved om dette i det hele tatt er en viktig forskjell basert på de språklige formuleringene i LK20. Læreplanen beordrer om å bruke metoder som «digitale verktøy», «ny teknologi» og «programmering». Kan disse være alternativer til tegning med blyant og andre tradisjonelle tegneredskaper som kull og fettstifter?

I analysen av kompetansemålene ble det ikke gjort noen funn som omtaler blyanter eller andre tegneredskaper og materialer. Likevel nevnes *redskaper* i forbindelse med dannelse i Overordnet del, og under kjerneelementet «Håndverksferdigheter». «Håndlag» og «utholdenhet» utvikles i arbeid med redskaper. Tidligere i diskusjonen kom det frem at det å gjengi virkeligheten, altså å oppnå et realistisk uttrykk, ikke er et mål i seg selv ifølge LK20. Likevel kan tegneferdigheter ha en tett sammenheng med mestring av redskaper, som igjen kan føre til mestring av tegneoppgaver. For eksempel kan det lønne seg å bruke tynne og presise linjer til å lage en «arbeidstegning», slik LK20 pålegger elevene. Det er ikke en selvfølge at elever har håndlaget, eller finmotorikken, til å tegne rette eller buede linjer når det kreves, eller at de kan bruke en linjal som hjelpemiddel. Dette kan være noe av det som læres inn gjennom den

syntetiske tilnærmingen. Hva slags underlag man skal eller kan tegne på, nevnes ikke i LK20.

Hverken LK20 eller litteraturen som er brukt setter noen særlig grense mellom tegning og maleri, noe som forsterkes av den uklare koblingen mellom tegning og farge. Det viktigste er at eleven kan bruke både linjer og former gjennom redskapet eller mediet. Teknikker som skravur nevnes ikke, så handlingsrommet er åpent for å visualisere form på andre måter. Dette signaliserer både en tillit til læreren, og at kompetanse kan læres inn på mange ulike måter. Synet lærere har på danning, kan også påvirke legitimeringen av tegning som noe materielt og teknisk, versus tegning som utforskning og meningsskapende (Skjelbred, 2021b). LK20 vektlegger tilsynelatende det meningsskapende ved tegningen, og åpner dermed opp for alle metoder som kan støtte dette formålet. I og med at digitale verktøy *skal* brukes, kan vi anta at de er relevante for tegning også. I artikkelen «Learning to create images with computer code», utforsker Haakonsen og Fauske (2021) en slags tegning gjennom programmering. De bruker ikke ordet tegning, men de skaper bilder, som kan samsvare med det Udir omtaler som «visuelle uttrykk» i LK20. Denne formen for digital tegning er basert på en tilnærming kalt «algoritmisk tenkning», som innebærer å bruke teknologi til å løse deler av et konkret problem (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne tilnærmingen krever blant annet at oppgaven deles opp i mindre deler, noe som til en viss grad kan la eleven kombinere logiske læringsstrategier med den fenomenologiske inngangen.

Rammefaktorens betydning for operasjonalisering

I samfunnsforskning, også innenfor kritisk realisme, er det anerkjent at svært mange faktorer påvirker fenomenene vi studerer (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Det er én ting å finne mulighetene den vedtatte læreplanen gir oss til å gjennomføre undervisning (Nielsen, 2019), men vi må også lete etter begrensninger i både teori og fra læreres erfaringer. Det er vesentlig å lete etter det som *mangler* i en kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017). Blant annet har ikke diskursen om at tegning handler om å oppnå et talent eller fotorealistiske uttrykk fått plass i LK20. Lærerens oppfattelse av dette kan være en indre rammefaktor, altså faktorer som har med lærerens subjektive forståelse å gjøre (Biesta et al., 2015). Rammefaktorer kan defineres på ulike måter, men i denne delen vil de ytre faktorene *læremidler* og *økonomi* diskuteres.

På grunn av mangel på lærebøker og felles praksis for hvilke læremidler som brukes i kunst og håndverk (Nielsen, 2019), er det særlig vanskelig å velge innhold og metode for undervisningen. I andre fag kan læreren stole på at elevene har gått gjennom læreboka for 5.

til 7. trinn før de begynner på 8. til 10. trinn. I kunst og håndverk, på grunn av fagets bredde og uenighet om begrunnelser og metoder (Brønne, 2011; Nielsen, 2014), kan ikke læreren vite om elever har tegneferdigheter før de begynner på hverken 5. eller 10. trinn. Denne splittede praksisen og usikkerheten minsker handlingsrommet for tegning, og ikke minst progresjon. Det finnes dog noen læremidler som kan bidra til en helhetlig praksis dersom mange nok skoler deltar. Blant annet skal det digitale læremiddelet *Verkstedet* bidra til å støtte lærere i praktisk-estetiske fag (Fagbokforlaget, u.å.). Dette læremiddelet er utviklet av blant annet Eva Lutnæs, og er støttet av Udir. Det er ikke sikkert et slik læremiddel kan utvide handlingsrommet, men det kan sikre at flere lærere oppfatter handlingsrommet slik det er intendert.

I etterkant av strategiplanen «Skaperglede, engasjement og utforskertrang»

(Kunnskapsdepartementet, 2019), ble mange lærere skuffet da det viste seg at det ikke var satt av nok penger for å nå visjonen som ble lagt frem i den (Høyem, 2021). Dette handler blant annet om utstyr, programvare og digitale læremidler (Kunnskapsdepartementet, 2019). I NOU 2015:8 (s. 89) brukes begrepet «økonomisk handlingsrom» om måten penger påvirker lærerens handlingsrom på. I forbindelse med dette vil jeg igjen nevne digitale verktøy. Dersom det i fremtiden blir vanligere å ha tilgang til utstyr som nettbrett og tilhørende penn, vil handlingsrommet for tegning kunne utvides enormt. Som nevnt ble det uttrykt noe tvil rundt virkningene teknologi kan ha på verden i Overordnet del, men likevel prøves blant annet iPad ut på flere skoler i landet. Nettbrett er dyrt å investere i, men kan åpne opp for at elevene får visualisere på andre måter enn med blyant og papir. Det vil blant annet muliggjøre redigering og videreutvikling av det visuelle uttrykket på mange måter.

5.3 Den kompetente læreren

I 2022 er det enkelt å ta lærerens autonomi for gitt. Tidligere har L97 blitt kritisert for å fastsette læringsinnholdet for detaljert, slik at alle lærere skulle undervise i det samme på hvert årstrinn (NOU 2014:7). Som det har kommet frem hittil i oppgaven, er ikke lenger innholdet i undervisningen fastsatt. Dette er grunnleggende for at handlingsrommet for tegning i LK20 er stort. Ettersom handlingsrommet i stor grad kan utforskes ved å trekke linjer til forskning på områder som visualisering og tegnekrise, blir den kompetente lærerens ansvar for å finne handlingsrommet tydelig. For hver læreplan som har kommet, og etter at lærerutdanningen har blitt et femårig studie, er tilliten til lærerens kompetanse og profesjon-

elle skjønn grunnleggende i norsk skole. Nielsen skriver dette om lærerens kompetanse:

... lærerkompetansen [er] helt avgjørende for at undervisningen skal bli vellykket for elevene. En kompetent lærer vil kunne *kombinere* kompetansemål til konkrete oppgaver og dermed få tid til å komme gjennom de oppsatte kompetansemålene. En lærer uten fagkompetanse vil kunne få problemer med å se de potensielle faglige kombinasjonene (Nielsen, 2019, s. 34).

På grunn av alle de faglige og didaktiske sammenhengene som må sees for å tolke handlingsrommet i LK20, kan vi anta at det kreves lærere med relevant utdanning og kompetanse innenfor tegning på alle trinn for å muliggjøre god progresjon og solide tegneferdigheter hos elevene. I lys av Perlics (2019) funn om at kun 50 prosent av lærere i kunst og håndverk ikke har utdanning i faget, sammen med mangelen på gode læremidler (Nielsen, 2019), kan det være vanskelig for mange å operasjonalisere det implisitte handlingsrommet som LK20 kommuniserer. Er språket i LK20 tilpasset den gjennomsnittlige læreren? Den nye artikkelen til Sunde og Dahlin om prosessen bak Læreplanen i kunst og håndverk, bekrefter at læreplanen legger til rette for autonomi, men at den samtidig stiller krav til lærerens fagkompetanse (Sunde & Dahlin, 2022).

Læreren som rollemodell

Måten læreren underviser i tegning på er grunnleggende for at elevene lærer å tegne, og å bruke tegningen til å kommunisere. Som nevnt, foreslår Frisch (2013b, 2018) at dårlig tilrettelagt tegneundervisning kan være en av årsakene til at tegnekrisa har fått fotfeste i skolen. Både definisjonen av dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b) og litteraturen støtter opp under viktigheten av lærerens fagspråk i undervisningen. Under «Grunnleggende ferdigheter» i Læreplanen for kunst og håndverk, ble det påstått at muntlige ferdigheter innebærer å kunne sette ord på «estetiske prosesser og skapende arbeid» gjennom refleksjon og fagbegreper. Dette er en implisitt beordring om å snakke om det vi gjør i tegneundervisningen. Skjelbred (2021c) skriver at det er positivt for elevenes forståelse av fagbegreper og tegnetoder at læreren tegner foran elevene. I tillegg må undervisningen inneholde fagbegreper som muliggjør kritisk tenkning både *gjennom* skapende praksis, og *om* skapende praksis (Lutnæs, 2019). Læreren og elevenes bruk av fagbegreper kan altså bidra til

metarefleksjon, noe som kan fungere godt sammen med de tre tilnærmingene til tegning som ble presentert, dersom disse ikke er tydelige nok for elevene i seg selv.

I lys av at barn ofte tegner det de ser på TV eller andre barns tegninger (Frisch, 2013b; Wilson, 2004), kan vi anta at elever blant annet lærer å tegne i samspill med det som er rundt dem. Som nevnt, er *modellering* spesielt relevant som undervisningsmetode innenfor et sosiokulturelt læringssyn og i sammenheng med visuell kontroll (Postholm & Frisch, 2013). På grunn av liten tilgang til læremidler innenfor tegneopplæring, kan lærerens modellering være nødvendig for at handlingsrommet skal kunne realiseres. Slik som at elevenes tegning kan være en form for kommunikasjon, kan også lærerens tegning være det (Skjelbred, 2021b). LK20 legger ingen føringer for om det er forestillingstegning eller observasjonstegning elevene bør møte først, men flere av kompetansemålene handler implisitt om å forstå det visuelle språket før man bruker det i et eget uttrykk. I forbindelse med betydningen av lærerkompetanse for tolkning av handlingsrom, og Frisch' vektlegging av lærerkompetanse ved bruk av stillasbygging (Frisch, 2003; Postholm & Frisch, 2013), kan vi anta at tegneopplæring i stor grad bygger på lærerens egne ferdigheter; både pedagogiske ferdigheter og tegneferdigheter. Det er altså ikke rom for lærere som er «Resistant to Teaching Drawing» (Nielsen, 2014), men lærere som lar elevene jobbe med ulike tilnærminger til ulike typer tegning, og som hele tiden sørger for at elever forstår hva de gjør.

Handlingsrommet for å ikke tegne

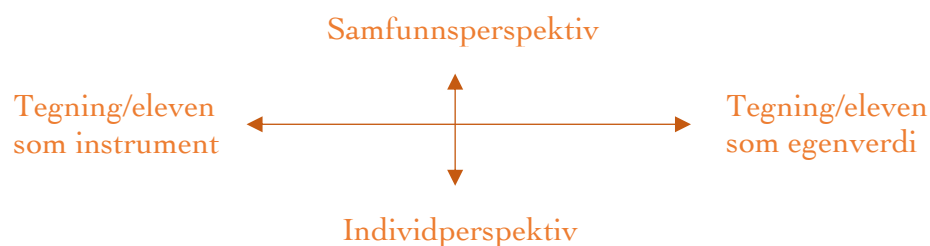
Likevel er det ingenting som tilsier at *alle* kompetansemål og andre deler av LK20 skal tolkes i retning tegning. Visualisering er en kompetanse elevene skal bruke til å både vise frem budskap, følelser og planer. Det er også et handlingsrom for å bruke andre medier og materialer for å visualisere. Dersom en lærer ikke oppfatter seg selv som god til å tegne, eller på grunn av rammefaktorer som materialer og tid, kan læreren i stor grad velge vekk tegning. For det første kan vi igjen trekke frem forskjellen på maleri og tegning. Ettersom begreper som «skravur» ikke brukes i LK20, kan de fleste av kompetansemålene nås dersom elevene maler ulike former med akrylmaling. Dette viser at det at læreplanen ikke dikterer lærerne direkte i hvordan de skal undervise i tegning, både kan skape et økt handlingsrom for tegning, og et handlingsrom for at det velges bort.

Ut ifra kompetansemålene er det også svært naturlig å bygge modeller i papp, treverk eller

andre materialer for å visualisere. Dersom vi ser på læreplanen gjennom øynene til en lærer som har undervist i trearbeid i flere tiår, kan det være vanskeligere å velge todimensjonale uttrykk fremfor tredimensjonale. Dette gir den enkelte læreren stor makt over elevenes opplæring, og tegning kan brukes både mye og lite uten at undervisningen avviker fra føringene i LK20. Tegning *må* kun brukes til trening i tegneferdigheter, og til å visualisere form, flate og rom. I prinsippet kan læreren velge å gjøre dette kun én gang på mellomtrinnet og én på ungdomstrinnet så lenge kompetansemålene nås og noen tegneferdigheter opparbeides hos hver enkelte elev.

5.4 En helhetlig tegneundervisning

I 2014 skrev Ludvigsenutvalget følgende om de tidligere læreplanene: «I L97 og LK06 skal opplæringen romme både individperspektivet og samfunnsperspektivet. I LK06 kommer dette for eksempel til uttrykk gjennom at den kunnskapen elevene får, skal bidra til personlig utvikling og styrke mulighetene til å delta i et demokratisk samfunn» (NOU 2014:7, s. 89). Dette synet videreføres tydelig i LK20. Jeg ser både Klafkis eksemplariske undervisning og Lutnæs' fire perspektiver som viktige for å forankre kompetansemålene i Overordnet del og for å gjøre tegning relevant for både eleven og samfunnet. På den ene siden kan tegning gi elever, og mennesker generelt, mestringsfølelse og skaperglede. På den andre siden kan elevens evne til å kommunisere gjennom tegning, være verdifullt i et samfunn som krever løsninger på store problemer. Spenningen mellom de ulike legitimeringene av tegning kan fremstilles ved hjelp av to akser, som vist i Figur 2.



Figur 2: Individ versus samfunn. Egenprodusert modell.

Tegning blir ikke tildelt noen egenverdi eksplisitt i LK20. Dette er et resultat av tverrfaglighetsdiskursen og problemløsningsdiskursen som preger hele læreplanen. Likevel nevnes både nysgjerrighet og trivsel i Overordnet del i forbindelse med «Skaperglede, engasjement og

utforskertrang». Et slikt grunnprinsipp kan brukes som en implisitt beordring om å forsøke å legge til rette for at eleven får erfaring med tegning uten at de samfunnsrelaterte målene blir sentrum for arbeidet. Elevens egenverdi er et tema som ikke skal diskuteres i denne oppgaven, men et fokus på trivsel og tegneglede legger også til rette for at eleven selv, og ikke kun temaer som bærekraft og sosiale problemer, får plass i undervisningen. Barndommens egenverdi nevnes også kort i Overordnet del under «Prinsipper for læring, utvikling og danning». Slik undervisning kan være vanskelig å gjennomføre på grunn av vurdering ut ifra kompetansemål, særlig på ungdomstrinnet der karakterer skal settes, men samtidig må ikke alle undervisningstimer være direkte knyttet til summativ vurdering. I Skjelbreds avhandling (2021a, s. 15) ble slik tilrettelegging kalt «et ekstra lag»; altså viktige deler av tegneundervisningen som ikke blir beskrevet eksplisitt i kompetansemålene. Slike justeringer av undervisningens mål og innhold kan virke skremmende og utenfor reglene, men i Overordnet del legitimeres verdien av elevenes glede og trivsel tydelig. Dette handlingsrommet gjelder så lenge kompetansemålene nås ellers i undervisningen.

Kapittel 6: Oppsummering

Forskningsspørsmålet for denne masteroppgaven er «Hva kan språket i LK20 fortelle oss om handlingsrommet for tegning i kunst og håndverk på 5. til 10. trinn?». Dette undersøkte jeg ved å identifisere ulike verb og begreper i Overordnet del og Læreplanen for kunst og håndverk. Ut ifra denne identifiseringen, ble det utforsket hvilke kompetanser elever kan utvikle i arbeid med tegning, og hvilken kompetanse som kreves for å tegne. Samtidig er selve tegneopplæringen et omdiskutert tema i fagdidaktikken, og dermed ble det diskutert hvordan tegneferdigheter kan trenes samtidig som elevene trenes i kompetanser fra LK20 som visualisering, problemløsning og kritisk tenkning. I denne oppgaven ble legitimeringen av tegning avdekket, mens det fremdeles er mange ubesvarte spørsmål rundt hvordan elever bør lære å tegne. LK20 åpner for både observasjonstegning og forestillingstegning, men svarer ikke på hvordan læreren kan legge opp til faglig progresjon.

I oppgaven er skillet mellom det som står eksplisitt og implisitt vesentlig. Det ble stilt spørsmål om hva som *må* gjøres, og hva *kan* gjøres i tegneundervisningen. Først og fremst kan det konkluderes at det eksplisitte og implisitte tilsammen gjør handlingsrommet for tegning stort. Nielsens begrep visualisering og den tilhørende diskursen har eksplisitt fått stor

plass i både LK20 og fagfeltet. Det er i stor grad en fremtidsdiskurs der elevene har en mulighet til å påvirke både kulturliv og samfunn som er grunnlaget for at visualisering bør være sentralt for tegning og kunst og håndverk generelt. Dette tyder på en sterk samfunnsorientering i LK20. Samtidig kom det frem at læreren gjennom sin tolkning av implisitte beordringer kan legge til rette for at elevens skaperglede også får plass i arbeid med utforskning.

LK20 definerer ikke begrepet tegning, og dermed er det opp til læreren å danne sin egen tolkning basert på erfaring og litteratur om tegning. Elevene skal lage frihåndstegninger, arbeidstegninger og visuelle uttrykk, og bruke digitale verktøy. På grunn av det store handlingsrommet, kan disse begrepene tolkes i retning tegning. LK20 setter ingen begrensninger for hvilke redskaper, teknikker og underlag som kan brukes, og dermed er det lærerens egne tegneferdigheter og fantasi som setter grenser for hva elevene kan gjøre. Blant annet kan digital tegning brukes dersom rammefaktorene muliggjør det.

I en kritisk diskursanalyse skal man ikke bare peke ut problemer ved samfunnet, men man kan også foreslå løsninger på problemene (Skrede, 2017). Vi må ha tegneundervisning som legger opp til trening i ferdigheter, men med differensiert kunnskapsinnhold, slik at tegneoppgavene er relevante for elevenes individuelle liv. Dette er i tråd med kompetansebegrepet slik det defineres i Overordnet del, og det ivaretar både det praktiske og teoretiske i faget kunst og håndverk. De tverrfaglige temaene, både slik de beskrives i Overordnet del og i Læreplanen for kunst og håndverk, hjelper oss med å ta beslutninger om hvilke temaer som kan legge opp til elev- og samfunnsrelevant tegneundervisning. Wolfgang Klafkis nøkkelproblemer kan være med på å svare på spørsmålene hva, hvordan og hvorfor i lærerens planlegging. Den ideelle tegneundervisningen som LK20 og de tilhørende diskursene legger føringer for, kan hjelpe elever med å se at tegning ikke kun handler om å oppnå realistiske tegninger, men at tegning også er et verktøy for å kommunisere – både på skolen og i fritiden.

Kapittel 7: Veien videre

Problemstillingene som har blitt diskutert, kan være til hjelp for lærere i deres tolkning av LK20 i en travel lærerhverdag. På grunn av det brede handlingsrommet som ble funnet og oppgavens omfang, har det ikke vært mulig å utforske alle områdene innenfor tegning i

dybden. Blant annet er det handlingsrom for å bruke digital tegning, men uten videre undersøkelse kan det ikke konkluderes akkurat hva som er mulighetene for dette for en elev i grunnskolen. Samtidig er det uklart hvor læreren bør sette grensen mellom tegning og maleri.

Det er høyst relevant å gjennomføre en lignende undersøkelse i en større skala og inkludere flere skolefag i lys av tverrfaglighetsdiskursen som kommer frem. Dersom elevene er vant til å tegne for å kommunisere i flere enn ett fag, kan det hende Nielsens ønske om å innføre visualisering som en grunnleggende ferdighet (2013a) i praksis kan gå i oppfyllelse. I artikkelen «Tegning i alle fag» («FORMs redaksjon», 2021) løftes rollen til tegning i skolen frem. De bruker tegninger av menneskets sirkulasjonssystem og fordøyelsessystem som eksempler på visualisering i naturfag. I kompetansemålene for norskfaget etter 2. trinn, beordres elevene til å tegne for å uttrykke tekstoplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette kan være en begynnelse på en verdsetting av det visuelle språket i skolen. Hvordan vil dette påvirke handlingsrommet for tegning i fremtiden?

I tillegg kan det være nyttig dersom handlingsrommet for modellering og barns tegning i samspill med andre elever utforskes grundigere. Tidligere har det personlige og originale ved barnetegningen blitt vektlagt, men med visualisering, problemløsning og kritisk tenkning som legitimering, kan vi se på inspirasjon og samarbeid på en ny måte. I andre fag brukes gruppevurderinger, blant annet av presentasjoner som er utformet av flere elever. Er det handlingsrom for at elevene tegner sammen, men samtidig får vurdering på arbeidet sitt? Og hvilken rolle kan formativ vurdering ha i å utvide handlingsrommet for samtegning?

I fremtiden vil det være mulig å undersøke LK20 på samme måte som Skjelbred (2021b) undersøkte LK06. Dermed vil flere læreres tolkninger komme frem, noe som igjen kan drøftes i lys av teori om læringsutbytte og av flere rammefaktorer som vurdering og elevantall. Dermed kan mange av trådene fra denne masteroppgaven plukkes opp og undersøkes i dybden.

Litteraturliste

- «FORMs redaksjon». (2021). Tegning i alle fag. *FORM*, 55(5), 22-23.
- Andreassen, S.-E. (2018). *Fornytt læreplan: Noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fornytt-lareplan-noen-didaktiske-rad-til-utdanningsdirektoratet/>
- Andreassen, S.-E. (2019). *Fagfornyelsens begrepsbruk*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/fagfornyelsens-begrepsbruk/>
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching, theory and practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart*. Høgskolen i Telemark avd. for estetiske fag og folkekultur avd. for lærerutdanning. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008022704060
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K., & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget* [Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. <http://hdl.handle.net/11250/2406784>
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2), 95-108. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Brønne, K., & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring i teikning ein analyse av teiknemetodar. *FormAkademisk*, 11(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2678>
- Brønne, K., & Heggvoll, J. (2021). Å lære elevar å teikne. *FORM*, 55(5), 4-7.
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Roskilde Universitetsforlag.
- Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen: med illustrasjoner*. Cappelen.
- Ching, F. D. K. (1994). *Tegning*. Cappelen.

- Edwards, B. (1984). *Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Cappelen Damm.
- Fagbokforlaget. (u.å.). *Verkstedet*. <https://verkstedet.portfolio.no/#>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Frisch, N. S. (2003). Å løsne på knuten «Tegnekrisa». *FORM*(1), 20-23.
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts: A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/145832>
- Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. *FormAkademisk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.199>
- Frisch, N. S. (2013a). Hekta på tegning: løpeildeffekten som læring. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Akademika.
- Frisch, N. S. (2013b). *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Akademika.
- Frisch, N. S. (2018). Modelling as a fundament for creativity. *FormAkademisk*, 11(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2673>
- Frisch, N. S. (2021). Tegning og mangfold. *FORM*, 55(5), 26-27.
- Garnaas, G. S. (2015). *Tegning i skolen. En studie av hvordan tegneundervisning kan fremme mestingsopplevelse* [Masteroppgave, Høgskolen i Telemark].
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gundersen, J. M. H. (2019). *Tegning for grunnskolen: Analyser av vektlegging og verdsettelse av tegning i tre læreplaner (1939 – 1997)* [Masteroppgave, OsloMet - storbyuniversitetet].
- Høyem, Ø. (2021). Kunnskap for framtiden. *FORM*, 55(5), 27.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.
- Haakonsen, P., & Fauske, L. B. (2021). Learning to create images with computer code. *FormAkademisk*, 14(4). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4633>

- Illeris, H. (2002). *Studies in visual arts education*. The Danish University of Education.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsese teori og didaktik: nye studier* (3 utg.). Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning.
https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skape_rglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar* [Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo].
- Lutnæs, E. (2019). Faglige forventninger i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Topoi fra læreres oppgavetekster. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science*, 26(1), 44-64.
- Maus, I. G. (2019). *Enhancing design literacy for sustainability among youth in crafts-based design education* [Doktorgradsavhandling, OsloMet - Oslo Metropolitan University].
<http://hdl.handle.net/10642/7641>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: mening, materialitet, makt* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school* [Doktorgradsavhandling, Oslo School of Architecture].
- Nielsen, L. M. (2013a). Visualisering – en grunnleggende ferdighet. *FORM*, 47(5).
- Nielsen, L. M. (2013b). Visualising ideas: a camera is not enough. I J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes, & E. Lutnæs (Red.), *Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers 14-17 May 2013* (s. 2080-2089). ABM-media
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw —a companion to citizenship for the future. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 21(2), 34-42.
<https://doaj.org/article/2bd98b34324440b8ac22972211baf2ff>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001>
- Nørving, T. S. (2021). *Læring gjennom å utforske*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/lering-gjennom-a-utforske/>
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: hand og tanke: ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo. Avdeling for estetiske fag].
<https://hdl.handle.net/10642/916>
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*.
<http://hdl.handle.net/11250/2627224>
- Postholm, M. B., & Frisch, N. S. (2013). Tegningen lever! Sosiokulturell teori og tegning. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s. 17-42). Akademika.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, B. H. (2021a). Det ekstra laget» – for en helhetlig undervisning. Observasjonstegning og forestillingstegning i skolen – hva står på spill. *FormAkademisk*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>
- Skjelbred, B. H. (2021b). *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet].
<https://hdl.handle.net/11250/2760505>
- Skjelbred, B. H. (2021c). Tegning i kunst og håndverk på ungdomsskolen. *FORM*, 55(5), 14-17.
- Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2019). Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk. *Acta didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6438>
- Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 27(1), 20-35. <https://hdl.handle.net/11250/2653090>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Stavnås, C. C. M., & Nielsen, L. M. (2015). Tegning og fagspråk – et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning. *FormAkademisk*, 8(3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.1561>
- Sunde, D. J., & Dahlin, L. K. (2022). LK20 og utvikling av kunst og håndverksfaget - et lite innblikk i prosessen rundt den nye læreplanen. *FORM*, 56(2), 4-6.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
<https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Algoritmisk tenkning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/algoritmisk-tenkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Hva er nytt i kunst og håndverk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kunst-og-handverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kunst og håndverk*.
<https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Vik, M. G. (2017). *Fra Generell del til Overordnet del?* Utdanningsforbundet.
https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fra-generell-del-til-overordnet-del2/?fbclid=IwAR019A7khzprq0H4YkZDSyzNG2tp_LYDvZjbdxTLJseCikyVo5RGvxptc5o
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), (s. 299-328). Routledge.

Figurer og tabeller

Figur 1: Inspirert av Faircloughs nye modell (Skrede, 2017, s. 33). LK20 lagt til av meg.	25
Figur 2: Individ versus samfunn. Egenprodusert modell.....	60
Tabell 1: Modalitet. Modell inspirert av Gundersens (2019) tolkning av Fairclough.	26
Tabell 2: Kompetansemål etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, min kursivering)....	38
Tabell 3: Kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, min kursivering)..	41

Vedlegg 1: Analyseskjema med utvalgte sitater fra LK20

Overordnet del: kronologisk rekkefølge, kun de mest sentrale/oppsummerende delene er valgt ut				
Hentet fra	Sitat	Modalitet	Tema	Handlingsrom
1.Opplæringens Verdigrunnlag 1.2	Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.	Beordring: pålegg	Kultur, identitet, mangfold	Jobbe med historie og kultur (Men defineres det egentlig hva historie og kultur bør være?) Jobbe med identitet og fellesskap
Opplæringens Verdigrunnlag 1.3	Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.	Beordring: pålegg	Vitenskapelig tenkemåte, kritisk tenkning og etisk bevissthet	Samtale rundt tegneprosessen. Hva tegner vi og hvorfor?
Opplæringens Verdigrunnlag 1.3	Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer.	Påstand	Definisjon av kritisk tenkning Undesøkende og systematisk Konkrete praktiske utfordringer	
Opplæringens Verdigrunnlag 1.4	Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.	Beordring: pålegg	Skaperglede, engasjement og utforskertrang	Fra idé til produkt/handling/ytring
(Skaperglede, engasjement og utforsk..) 1.4	Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdeløring.	Påstand	Spørsmål, utforskning, eksperimentering	Knytter verb til dybdeløring
(Skaperglede, engasjement og utforsk..) 1.4	Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter	Beordring: pålegg	Sanser, tenkning, estetiske uttrykksformer, praktiske aktiviteter	Ulike måter å lære på, ikke bare flaskepåfyll fra lærer
(Skaperglede, engasjement og utforsk..) 1.4	For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.	Påstand	Lek, trivsel, utvikling, kreativitet, meningsfylt læring	Lek på alle trinn
(Skaperglede, engasjement og utforsk..) 1.4	Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes	Påstander	Kreativitet, skapende evner, samfunn, samarbeid, nytenkning, entreprenørskap, ideer, handling,	Knytte skapende arbeid til samfunnet

	til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål.		uttrykk, problemløsning	
(Skaperglede, engasjement og utforsk..) 1.4	Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen.	Påstander Beordring: pålegg	Kunst og kultur, fagområder, fysiske omgivelser, samfunnsutvikling Estetisk sans, møte med kulturelle uttrykk, perspektiver, personlig utvikling Kult. oppl. har egenverdi	Knytte opplæringen til de fagområdene som er med på å påvirke samfunnet (f.eks. arkitektur, men mye annet)
(Skaperglede, engasjement og utforsk..) 1.4	I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen.	Påstand Beordringer: pålegg	Skapende læringsprosesser, danning, identitet, vitebegjær, skaperkraft	Kobler skapende prosesser til danning
Opplæringens Verdigrunnlag 1.5	Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet.	Beordring: pålegg	Natur og miljøbevissthet	Miljø som tema, naturmaterialer
Opplæringens Verdigrunnlag 1.6	Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.	Beordring: pålegg	Demokrati og medvirkning	Diskusjon og valg i fellesskap
Prinsipper for læring, utvikling og danning 2.0	Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.	Beordring: pålegg	Livsmestring	Forstå seg selv gjennom uttrykk? Se eksempler på hvordan andre har forstått seg selv gjennom kunst
Prinsipper for læring, utvikling og danning 2.0	Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv.	Beordring: pålegg	Utdanning, arbeid og samfunn	Øve på å delta, tilknytning til utdanning, arbeidsliv og samfunnsniv

Prinsipper for læring, utvikling og danning 2.0	Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi.	Påstand	Barndom, her og nå	Elevens egenverdi
Prinsipper for læring, utvikling og danning 2.0	Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner.	Beordring: pålegg	Danning og utvikling	Allmenndanning innenfor tegning, utvikling av evner
Prinsipper for læring, utvikling og danning 2.0	Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen.	Påstander	Områder for danning: praktiske utfordringer, språk, historie, samfunn, arbeidsliv, natur, miljø	Innsikt i relevante livsområder, inkludert kunst, kan føre til danning. Opplevelser (tegning?) og praktiske utfordringer kan føre til danning
Prinsipper for læring, utvikling og danning 2.0	Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.	Påstander	Arbeidsmetoder for danning. Individuelt arbeid, samarbeid, redskaper, fagbegreper, åpne oppgaver	Fysisk og estetisk UTFOLDELSE i arbeid med tegning. Bevegelsesglede og mestring: tegne oppreist, f.eks.? Samarbeid og individuell jobbing. Teoretiske utfordringer innenfor tegning: formler og fagstoff. Redskaper, finne riktig svar, men også vite at det ikke alltid finnes en fasit.
Prinsipper for læring, utvikling og danning (sosial lær.) 2.1	Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig.	Beordring: pålegg	Sosial læring og utvikling	Sosial læring gjennom tegning
Prinsipper for læring, utvikling og danning (sosial lær.) 2.1	Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre.	Påstand	Identitet, selvbylde og holdning gjennom samspill	Utvikle seg selv gjennom samspill: dette kan være hva som helst, men kanskje observere hverandres tegning
Prinsipper for læring, utvikling og danning (sosial lær.) 2.1	Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.	Beordring: pålegg	Samarbeid, medbestemmelse og medansvar	Samarbeide om tegning, ta beslutninger uten å krangle

Prinsipper for læring, utvikling og danning (kompetanse i fagene) 2.2	<i>Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.</i>	Påstander	Kompetanse, fleksibilitet, endringskompetanse, refleksjon og kritisk tenkning	Tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter rundt tegning. Mestre tegneoppgaver, løse utfordringer knyttet til tegneoppgaver, forståelse, refleksjon, kritisk tenkning
Prinsipper for læring, utvikling og danning (kompetanse i fagene) 2.2	<i>Forståelse av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse.</i>	Beordring: pålegg	Kompetanse, læreplan	Jeg som lærer MÅ bruke kompetansebegrepet aktivt i undervisning og vurdering
Prinsipper for læring, utvikling og danning (kompetanse i fagene) 2.2	<i>Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer.</i>	Påstand	Kunnskap, fakta, teori	Tegne-, design- og kunstteori
Prinsipper for læring, utvikling og danning (kompetanse i fagene) 2.2	<i>Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter.</i>	Påstand	Ferdigheter, prosedyrer, problemløsning, motorikk, og kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter	Lære prosedyrer for tegning, øve på motorikk, vokse kognitivt gjennom kognitive skjema, sosial læring, språklige ferdigheter: både kommunikasjon og begreper
Prinsipper for læring, utvikling og danning (kompetanse i fagene) 2.2	<i>Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk.</i>	Påstand	Kompetanse, refleksjon, kritisk tenkning, teori, praksis	Forståelse før man kan gjennomføre noe praktisk (Kobling med RTTD)
Prinsipper for læring, utvikling og danning (kompetanse i fagene) 2.2	<i>Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger.</i>	Beordring: pålegg	Dybdelæring, forståelse, bruke kunnskaper og ferdigheter	Dybdelæring: ikke gi ulike oppgaver uten sammenheng hver time. Som Skjelbred (2021) skriver, kan tegneundervisning lett bli oppstykket
Prinsipper for læring, utvikling og danning: GRF 2.3	<i>Skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet.</i>	Beordring: pålegg	Grunnleggende ferdigheter	Plikt til å inkorporere grunnleggende ferdigheter i undervisningen
Prinsipper for læring, utvikling og danning: GRF	<i>[De grunnleggende] ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse.</i>	Påstander	Grunnleggende ferdigheter, kompetanse, redskaper, identitet,	Bruke de grunnleggende ferdighetene TIL å forstå? Skrive ned oppskrifter, f.eks.?

2.3	De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsniv.		relasjoner, arbeidsliv, samfunn	Litt vag kobling til identitet
Prinsipper for læring, utvikling og danning: GRF 2.3	I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag.	Beordring: pålegg	Grunnleggende ferdigheter	Opplegg som kombinerer ferdigheter på en hensiktsmessig måte
Prinsipper for læring, utvikling og danning (å lære å lære) 2.4	Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestingsfølelse.	Påstander	Læringsprosess, utvikling, selvstendighet, mestring	De må forstå hva de gjør for å mestre og å arbeide selvstendig!
Prinsipper for læring, utvikling og danning (å lære å lære) 2.4	Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå.	Beordring: pålegg Påstand	Motivasjon, holdning, læring, strategi, tilpasset opplæring, alder, modenhet og funksjon	Passe på at ingen faller ut, dette påvirker motivasjon og holdning til oppgaven (og kanskje andre aspekter). Tilpasse til både alder, modenhet og funksjon
Prinsipper for læring, utvikling og danning (å lære å lære) 2.4	Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling.	Påstand	Spørsmål, uttrykke forståelse, aktiv læring, utvikling	Elevaktive arbeidsformer
Prinsipper for læring, utvikling og danning: TVERRF.	Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.	Beordring: pålegg	Tverrfaglige temaer	Må inkludere tverrfaglige temaer
Prinsipper for læring, utvikling og danning: TVERRF. 2.5	Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag.	Påstand	Tverrfaglige temaer, problemstillinger	Knytte de tverrfaglige temaene til problemstillinger (stemmer med Klafki)
Prinsipper for læring, utvikling og danning: TVERRF. 2.5.1	Aktuelle områder innenfor [folkehelse og livsmestring] er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette	Påstand	Folkehelse og livsmestring, psykisk helse, seksualitet, kjønn, mediebruk, forbruk, personlig økonomi, mening i livet, grenser, tanker, følelser	Snakke om disse temaene, bruke dem som tema for arbeid

	grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.			
Prinsipper for læring, utvikling og danning: TVERRF. 2.5.2	Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser.	Beordring: pålegg	Demokrati og medborgerskap, verdier, spilleregler, demokratiske prosesser	Kunnskap om demokrati, og så deltagelse
Prinsipper for læring, utvikling og danning: TVERRF. Bærekraft 2.5.3	Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres.	Beordring: pålegg «kan» er interessant her	Bærekraftig utvikling, dilemmaer, samfunnsutvikling	Bruke dilemmaer som tema for oppgaver, evt. foreslå løsninger gjennom eget arbeid
Prinsipper for læring, utvikling og danning: TVERRF. Bærekraft 2.5.3	Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet.	Påstander	Teknologi, teknologisk kompetanse, bærekraft	Teknologisk kompetanse: hvilke muligheter har vi til å bruke teknologi for å forbedre tegningene våre eller støtte oss?
Prinsipper for læring, utvikling og danning: TVERRF. Bærekraft 2.5.3	Teknologijutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres.	Modaliserte påstander. Tyder på usikkerhet (utfordringer/muligheter)	Teknologi, håndtering av dilemmaer, problemløsning	Det er ikke bare positivt å bruke teknologi på alle livets områder, men vi kan utnytte det
Prinsipper for skolens praksis: inkluderende læringsmiljø	Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål. Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser.	Påstander	Lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid	Samme tegneoppgaver som barn på andre norske skoler eller i andre land? YouTube, forum, Instagram, Tiktok

Læreplan i kunst og håndverk: kronologisk rekkefølge (har valgt vekk noen gjentakende deler)

Hentet fra	Sitat	Modalitet	Tema	Handlingsrom
Om faget: relevans og sentrale verdier	Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur.	Påstand	Praktiske ferdigheter, kreativitet, refleksjon, visuell kultur, materiell kultur	Spesielt ansvar for disse områdene
Om faget: relevans og sentrale verdier	Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling.	Beordring: pålegg	Estetiske prosesser, forestilling, medvirkning, kultur, samfunn	Prosessarbeid: forestillingstegning, plantegning
Om faget: relevans og sentrale verdier	Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg.	Beordring: pålegg	Hverdags- og arbeidsliv, innovasjon, praktiske ferdigheter, estetiske og etiske valg (utdanning/ dannning)	Tegning som en praktisk og virkelighetsorientert aktivitet
Om faget: relevans og sentrale verdier	Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger.	Beordring: pålegg	Lokale tilpasninger, tilknytning til arbeidsliv, aktuelle problemstillinger	Tegning knyttet til lokalt kulturliv eller arbeidsliv. Målgrupper, utstilling
Om faget: relevans og sentrale verdier	Elevene skal få erfaring med et variert spekter av norsk, samisk og internasjonal kunst, design og håndverk.	Beordring: pålegg	Både norsk, samisk og internasjonalt	Kan knyttes sammen med kompetansemål om å ta inspirasjon fra kulturarv
Om faget: relevans og sentrale verdier	Kunnskap om og erfaring med kunst- og håndverkstradisjoner og immateriell kultur gir grunnlag for å forvalte og videreutvikle kulturarv og ta vare på sine omgivelser.	Påstand	Ta vare på kulturarv, kunnskap og erfaring, håndverkstradisjoner	Erfaringer med tradisjoner innenfor tegning
Kjerneelementene (Håndverk)	Kjerneelementet håndverksferdigheter innebærer at elevene skal utvikle håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike redskaper og materialer.	Beordring: pålegg	Håndverksferdigheter, håndlag, praktiske ferdigheter, redskaper, materialer	Bruke tegneredskaper: blyant, kull, fargestifter, tusj...

Kjerne-elementene (Håndverk)	Elevene skal utvikle forståelse for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom eget skapende arbeid.	Beordring: pålegg	Materialforståelse: kunnskap og erfaring, funksjonalitet	Materialer innenfor tegning: f.eks. ulike typer papir Forståelse sentralt
Kjerne-elementene (Håndverk)	De skal bruke harde, plastiske og myke materialer og digitale verktøy på en etisk, miljøbevisst og trygg måte gjennom hele skoleløpet.	Beordring: pålegg	Etisk og miljøbevisst bruk av materialer og digitale verktøy	Digitale verktøy (brukes mest til å dokumentere i K&H)
Kjerne-elementene (Kunst)	Kjerneelementet kunst- og designprosesser innebærer at elevene skal utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer.	Beordring: pålegg	Nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet, problemløsning	Prosessarbeid, både kunst og design Legge opp til nysgjerrighet/skaperglede/ utholdenhet... problemløsning
Kjerne-elementene (Kunst)	Kjerneelementet vektlegger både åpne og utforskende prosesser, og stegvise prosesser med utvikling og innovasjon som mål.	Påstand	Åpen og lukket(?) utforskning. Innovasjon	Step-by-step VS improvisasjon
Kjerne-elementene (Kommunik.)	Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer at elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger.	Beordring: pålegg Påstand	Visuell kommunikasjon, lese, skrive, forstå, bruke, visuelt språk Tegning som kommunikasjon, ideer, erfaringer, budskap...	Visuelt språk: sosiokulturelt syn Hukommelsestegning, observasjonstegning
Kjerne-elementene (Kommunik.)	Elevene skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i todimensjonale, tredimensjonale og digitale uttrykk.	Beordring: pålegg	Visuelle virkemidler, eksperimentering,	Visuelle virkemidler (symbolikk...) Bevisst (erfaring/ferdigheter?) og eksperimenterende (uten erfaring?) Tredimensjonal tegning? Digital tegning/programmering
Kjerne-elementene (Kultur)	Kjerneelementet kulturforståelse innebærer at elevene skal utforske samtidens visuelle kultur og kulturarv fra ulike verdensdeler som kilde til opplevelser og inspirasjon til egen skapende praksis.	Beordring: pålegg	Utforskning, samtidskunst, samtidskultur	Tradisjon VS. populærkultur
Kjerne-elementene (Kultur)	Elevene skal møte eksempler på og reflektere over hvordan kunst, håndverk og design spiller og er med på å forme kultur, samfunnsutvikling og folks identitet.	Beordring: pålegg	Eksempler, refleksjon, kultur, samfunn, identitet	Reflektere – Frischs syntese Tegning i sammenheng med kultur, samfunn og identitet
Kjerne-elementene (Kultur)	Kunnskap om visuell og materiell kultur gir grunnlag for å ta bevisste valg som forbruker og	Påstand	Visuell kultur, materiell kultur, forbruk, valg, medborgerskap	Forbruk og medborgerskap. Kan knyttes til bærekraft og ytringsfrihet - budskap

	medborger og i eget skapende arbeid.			
Tverrfaglige temaer	I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler evne til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning.	Påstand	Livsmestring, skapende tankeprosesser, problemløsning	Skapende tankeprosesser – skisser, algoritmisk tenkning, problemløsningsoppgaver Frisch: tegning er tenking
Tverrfaglige temaer	Elevene opparbeider praktiske ferdigheter og evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner.	Påstand		Mer en beskrivelse av alt det andre, hvordan K&H er relevant for livet
Tverrfaglige temaer	Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer.	Påstand	Meninger, ideer og følelser	Tegning som verktøy- Egne personlige meninger, ideer og følelser. Lutnæs «Frigjøring av det iboende skapende uttrykk» ULIKE formater og arenaer
Tverrfaglige temaer	Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbylde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen	Påstand	Selvbylde, identitet, mangfold	Arbeid = tegning
Tverrfaglige temaer	I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utfordres til å reflektere kritisk over kunst, design og materiell og immateriell kultur og til å gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og meninger.	Påstand	Kritisk tenkning, refleksjon, uttrykk/selvbevidelse, opplevelser, tanker og meninger	Handler mer om meninger og mindre om følelser – politisk?
Tverrfaglige temaer	Gjennom møter med kunst og kultur og arbeid med visuelle ytringer kan elevene utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i	Påstand Kan: mulighet	Visuelle ytringer	Visuelle ytringer = tegning/skriving i K&H. Møte med kunst/kultur gjør elever i stand til å tolke og medvirke – altså både lese og skrive tegninger?
Tverrfaglige temaer	I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene gjennom praktisk skapende arbeid utvikler evne til å se forbedringer i produkter og til å utforske mer bærekraftige levesett for framtiden.	Påstand	Bærekraftig utvikling, praktisk skapende arbeid, se forbedring, utforske, fremtiden	Se forbedringer: krever sammenligning, kanskje samarbeid? Sette sammen ulike ideer. Lutnæs og den kritisk medskapende samfunnsaktøren
Tverrfaglige temaer	Kritisk undersøkelse av forbrukskultur og erfaring med bruk og gjenbruk av materialer kan gi elevene grunnlag for å gjøre etiske valg.	Påstand Kan: mulighet	Forbruk, gjenbruk, etikk	Gjenbruk ... hva kan det være i tegning?
Tverrfaglige temaer	I arbeid med teknologi, materialer og produktutvikling kan elevene øke sin bevissthet om hvilken innvirkning naturen	Påstand Kan: mulighet	Teknologi, materialer, produktutvikling, bærekraft	Plantegninger, evt. digitalt

	har på mennesker, og hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet.			
Grunnleggende ferdigheter: muntlig	Muntlige ferdigheter i kunst og håndverk er å kunne sette ord på og reflektere over estetiske opplevelser og skapende prosesser.	Påstand	Muntlige ferdigheter, ord, refleksjon	Fagbegreper, kunstteori, designteorier...
Grunnleggende ferdigheter	Det innebærer å bruke fagbegreper i dialog, samtaler og muntlige presentasjoner.	Påstand	Fagbegreper, dialog, samtale, presentasjon	Fagbegreper i dialog, både lytte og fortelle
Grunnleggende ferdigheter	Utviklingen av muntlige ferdigheter i kunst og håndverk går fra å kunne fortelle om egne observasjoner og opplevelser til å kunne beskrive visuelle virkemidler, håndverk og kunst- og kulturhistoriske referanser.	Påstand	Fortelle, beskrive, visuelle virkemidler og kulturhistoriske referanser	Progresjon: fra å kunne beskrive det man ser i et verk, til å kunne beskrive det med fagbegreper og teori
Grunnleggende ferdigheter: skrive	Å kunne skrive i kunst og håndverk er å kommunisere visuelt gjennom tegn og symboler.	Påstand	Skrive, kommunisere visuelt, tegn, symboler	Kommunisere gjennom tegn og symboler: Vygotskij/Bakhtin? Fargesymbolikk...
Grunnleggende ferdigheter	Det innebærer også å kunne skrive tekster for å synliggjøre ideer, valg og meninger under det praktiske arbeidet.	Påstand	Skrive, ideer, meninger, praktisk arbeid	Her virker det som om det legges opp til skriving av verbaltekst. Usikker på om det er åpning for tegning akkurat her
Grunnleggende ferdigheter	Videre omfatter det å kunne kombinere tekst og bilder i arbeid med layout og andre visuelle uttrykk.	Påstand	Tekst + bilde, layout, visuelle uttrykk	Kombinere verbaltekst + bilde. «Layout og andre visuelle uttrykk» er en litt vag formulering. Men layout kan tolkes som komposisjon
Grunnleggende ferdigheter	Utviklingen av å kunne skrive i kunst og håndverk går fra å kunne sette sammen tekst, tegn og symboler til å kunne øke lesbarhet, tilpasse tekst til formålet og gjøre kreative sammenstillinger av visuelle virkemidler.	Påstand	Skriving, tekst, tegn, symboler, lesbarhet, formål, kreativitet, visuelle virkemidler	Progresjon: Enkel sammensetting av tekst, tegn og symboler (multimodal tekst) til å kunne tilpasse sammenstillinger av visuelle virkemidler til et formål
Grunnleggende ferdigheter: lese	Å kunne lese i kunst og håndverk er å tolke, forstå og vurdere visuelle og materielle omgivelser.	Påstand	Tolkning, forståelse, visuelle virkemidler	Tanke: må man kunne lese for å skrive?
Grunnleggende ferdigheter	Å kunne lese tekniske tegninger og anvisninger er sentralt i praktisk problemløsning og for å kunne vurdere form, funksjonalitet og holdbarhet.	Påstand	Tekniske tegninger, praktisk problemløsning, form, funksjonalitet, holdbarhet	LESE tekniske tegninger – forståelse av hva vi kan bruke tegning til i livet
Grunnleggende ferdigheter	Utviklingen av å kunne lese i kunst og håndverk går fra å gjenkjenne og avkode til å reflektere kritisk over visuelle virkemidler og kulturelle referanser.	Påstand	Lese, gjenkjenne, avkode, reflektere, kritisk tenkning, visuelle virkemidler, kulturelle referanser	Progresjon: Fra å kunne tolke visuelle virkemidler/referanser, til å kunne reflektere kritisk over dem

Grunnleggende ferdigheter	Å kunne regne i kunst og håndverk er å bruke matematiske framgangsmåter i praktisk skapende arbeid.	Påstand	Matematisk framgangsmåte	Finn ut mer om hva matematisk framgangsmåte kan være. Måling og proporsjoner?
Grunnleggende ferdigheter	Det innebærer å ta nøyaktige mål, å beregne målestokk, volum og proporsjoner og å utforske konstruksjon av mønster, form og rom.	Påstand	Målestokk, volum, proporsjoner, mønster, form/rom	Arbeidstegninger og frihåndstegninger med proporsjoner, dybde og rom, form, mønster
Grunnleggende ferdigheter	Utviklingen av å kunne regne i kunst og håndverk går fra å kunne følge en angitt framgangsmåte til å kunne bruke matematiske framgangsmåter som verktøy i egen problemløsning	Påstand	Regning, framgangsmåte, matematikk, verktøy, problemløsning	Progresjon: fra å lære framgangsmåter, til å kunne anvende dem på egenhånd Algoritmisk tenkning
Grunnleggende ferdigheter: Digital	Digitale ferdigheter i kunst og håndverk innebærer å kunne bruke digitale verktøy og medier til inspirasjon, utprøving, dokumentasjon og presentasjon.	Påstand	Digitale ferdigheter, digitale verktøy, digitale medier, inspirasjon, dokumentasjon	Åpner opp for å søke etter inspirasjon (relevant i et sosiokulturelt perspektiv) og å tegne digitalt/med programmering
Grunnleggende ferdigheter	Det innebærer også å bruke digitale verktøy og programmering i kreative og skapende prosesser.	Påstand	Digitale verktøy, programmering, kreativitet, skapende prosesser	Ganske eksplisitt: bruk digitale verktøy
Grunnleggende ferdigheter	Kjennskap til regler om opphavsrett og personvern når man bruker egne eller andres bilder, filmer og skapende arbeid, er vesentlig på alle trinn.	Påstand	Opphavsrett, personvern	Opphavsrett: kopiering versus inspirasjon er høyst relevant for tegning
Grunnleggende ferdigheter	Utviklingen av digitale ferdigheter i kunst og håndverk går fra å bruke enkle digitale verktøy og medier, til å forme egne digitale produkter som skaper opplevelser og kommuniserer følelser, ideer og meninger.	Påstand	Digitale ferdigheter, digitale verktøy, medier, digitale produkter, opplevelser, følelser, kommunikasjon, ideer og meninger	Digitale produkter som skaper opplevelser, kommuniserer følelser, ideer og meninger Hva menes med medier her?

Kompetansemål kunst og håndverk

Etter 7. trinn	Etter 10. trinn	Progresjon	Tema	Handlingsrom
undersøke materialene i ulike gjenstander og vurdere funksjon, holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk	vurdere materialers holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk, og bruke ulike verktøy og materialer på en hensiktsmessig og miljøbevisst måte	Fra undersøkelse til hensiktsmessig og miljøbevisst bruk av materialer	Materialer, funksjon, hensiktsmessig bruk og verktøy	Ikke det mest relevante, men kan støtte de andre målene. Kanskje tegneundervisning kan forbedres dersom man har en bærekraftig tilnærming. Vi lærer jo elevene at man ikke skal kaste bort materialer
bruke ulike strategier for idéutvikling og problemløsning	utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk (1)	Fra enkel problemløsning til ordentlig dypdykk inn i virkelige utfordringer (arkitektur, holdbarhet, estetisk	Strategi, problemløsning, idéutvikling, arkitektur, estetikk, teknologi,	Kritisk billedpedagogikk/Kritisk medskapende samfunnsaktør? Bruke tegning til å skissere: ikke perfekt

	<p>utforske hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter (1)</p> <p>lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser (1)</p>	<p>uttrykk, behov og målgrupper)</p>	<p>skisser, fornyelse og behov</p>	<p>tegning, men handler om å kunne visualisere/kommunisere effektivt for både seg selv og andre</p> <p>Bruke tegning for å illustrere/utforske funksjon til f.eks. lukkemekanismer eller andre løsninger – kanskje til og med digitale animasjoner der funksjon kan testes ut (f.eks. FreeCad eller enklere prog.)</p> <p>Fornyelse: handler om å tegne noe som ikke allerede eksisterer, krever fantasi/evne til å ta inspirasjon og bruke i egen tegning</p> <p>Stegvis: ikke begynne rett på produktet. Viktig for å finne de beste løsningene. Krever skisser og evt. samarbeid</p>
<p>bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter</p>	<p>utforske hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter (2)</p> <p>utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk (2)</p> <p>lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser (2)</p> <p>fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid</p>	<p>Stor progresjon: Fra å bruke digitale verktøy til kun planlegging og presentasjon, til å bruke det til produktutvikling, opplevelser og kommunikasjon. Også vekt på NY teknologi</p> <p>(sammenheng mellom 7. trinn og 10. trinn hentet fra Udir)</p>	<p>Planlegging, presentasjon, digitale verktøy, ny teknologi, kommunikasjon, estetikk, opplevelser, prosess, produkt, løsning, design, holdbarhet, funksjon, skisser, fornyelse, modeller, arkitektur, løsninger, behov, interesser, visuelt uttrykk, håndverksteknikk og muligheter ...</p> <p>Oppsummert: innovasjon</p>	<p>Definer hva digitale verktøy er</p> <p>Noe av det samme som på målene over, men her starter vi jo med digitale verktøy som utgangspunkt for 7. trinn.</p> <p>NY teknologi: holder kanskje ikke å bruke Paint</p>

	og presentere valg fra idé til ferdig resultat (1)			
tegne form, flate og rom ved hjelp av virkemidler som kontraster, skygge, proporsjoner og perspektiv	visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy	Fra enkle tegneteknikker, teori om virkemidler og romforståelse, til å visualisere egne idéer gjennom både frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy.	Tegning, virkemidler, romfølelse, flater, form, skygge, kontraster, proporsjoner, perspektiv, frihåndstegning, arbeidstegning, modeller og digitale verktøy	<p>Eksplisitt beordring om å tegne</p> <p>Under støtte til læreplanen: Grunnleggende ferdigheter: foreslår «å kunne skrive» som relevant for dette kompetansemålet</p> <p>Man må kunne bruke virkemidlene fra 7. trinn for å kunne «visualisere form» på 10. trinn.</p> <p>Arbeidstegninger: yrkesrelevant, hobbyrelevant</p> <p>Digitale verktøy: 2D og 3D</p>
utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider	reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess (1)	Fra utforskning og refleksjon, til KRITISK refleksjon. Det første målet nevner ikke fagbegrepet «visuelle virkemidler», men kommer likevel inn på sammenhengen mellom symbolikk/farger og følelser/meninger. Større vekt på å utforske andres verker på 7. trinn, og mer vekt på «skapende prosess» på 10. trinn.	Utforskning, refleksjon, kritisk tenkning, følelser, meninger, kunst, visuelle virkemidler, eksperimentering, uttrykk og prosess ...	<p>Lutnæs «Frigjøring av det iboende skapende uttrykk»</p> <p>Det finnes konkret teori og normer for symbolikk eller hvordan f.eks. farger som regel tolkes. Disse reglene kan være sentrale for eget arbeid. Oppå dette finnes det utallige løsninger som ikke beskrives av grunnleggende kunstteori, men som kan utforskes av elevene gjennom enten research eller skapende utforskning</p>
analysere visuelle virkemidler i ulike medier og belyse et aktuelt tema gjennom foto eller infografikk	reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess (2) utforske hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i	Fra analyse og belysning av tema, til kritisk refleksjon. Infografikk og foto nevnes ikke i kompetansemålene for 10. trinn, men disse kan leses implisitt under «teknologi». Opplevelser nevnes plutselig her. Likevel	Visuell kommunikasjon, foto, infografikk, prosess, virkemidler, opplevelser, digitale verktøy, uttrykk og kritisk refleksjon	<p>Forklaring til kompetansemål (Udir): Infografikk kan være illustrasjoner som viser sammenhenger.</p> <p>Farger, komposisjon og former er svært viktige her. Det viktigste må fremheves. Disse kompetansemålene er nok ekstra knyttet til</p>

	skapende prosesser og produkter (3)	fokus på visuell kommunikasjon		<p>det digitale, men infografikk kan lages analogt også. Kompetanse-målets «kan» tyder på noe usikkerhet: er det egentlig bedre å bruke teknologi til dette?</p> <p>Opplevelse: brukeropplevelse, kanskje fokus på mottaker/seer?</p>
beskrive mangfoldet i klestradisjoner eller gjenstander, inkludert samiske, og lage et produkt med inspirasjon fra kulturarv	<p>analysere hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres i arkitektur, klestradisjoner, kunst eller gjenstander, og integrere kulturelle referanser i eget skapende arbeid (1)</p> <p>undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid</p>	Fra å beskrive til å analysere OG integrere tradisjon/ identitet/kulturarv i eget arbeid OG evt. med et samfunnskritisk blikk	Mangfold, identitet, stedstilhørighet, klestradisjon, gjenstander, kulturarv, arkitektur, inspirasjon, referanser, samfunnskritikk	<p>Et produkt kan også være tegning – lage et produkt inspirert av kulturarv</p> <p>Sentralt: belyse tidligere og nåværende samfunn</p> <p>Udir foreslår under forklaring til kompetansemålet: samarbeid med bl.a. KRLE eller samf.</p> <p>Udir foreslår «å kunne skrive»</p> <p>Illustrasjon kan passe perfekt her: handler om å kommunisere et budskap gjennom tegning</p> <p>Ekspressiv tegning kan også brukes for å kommunisere følelser knyttet til visse samfunnsproblemer</p>
undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotypier	<p>reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess (3)</p> <p>analysere hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres i arkitektur, klestradisjoner, kunst eller gjenstander, og integrere kulturelle referanser i eget skapende arbeid (2)</p>	Igjen fra undersøkelse til kritisk refleksjon og analyse. Fra å bruke stereotypier i eget arbeid, til å integrere kulturelle referanser med hvilket som helst tema. Både fortid og nåtid.	Kjønnsroller, stereotypier, identitet, stedstilhørighet, arkitektur, klestradisjon, kunst, gjenstander, kulturelle referanser	<p>Udir foreslår under forklaring til kompetansemålet: samarbeid med bl.a. KRLE eller samf.</p> <p>Udir foreslår «å kunne skrive»</p> <p>- Samme tanke som tidligere: man må kunne lese for å skrive. Lære å finne kulturelle uttrykk/referanser i andres verker først, og så skape egne verker</p>

				Opphavsrett: referanse VS. kopiering
bruke programmering til å skape interaktivitet og visuelle uttrykk	<p>utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk (3)</p> <p>utforske hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter (4)</p>	Fra programmering, til andre digitale verktøy/teknologi. Fra å BRUKE til å utvikle løsninger og å utforske. Fra uttrykk til hensiktsmessig designprosess og å kommunisere/skape opplevelser.	Programmering, interaktivitet, visuell kommunikasjon, løsning, designprosess, holdbarhet, funksjon, estetisk uttrykk, digitale verktøy, teknologi, opplevelser og produkter	<p>Interaktiv tegning: Haakonsen & Fauske (nevnt først i drøfting)</p> <p>FreeCad også relevant her?</p> <p>Animasjon = opplevelse</p>
designer og lage en utstilling som viser fram prosess og produkt	<i>fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat (2)</i>	Fra en kort prosess, til en ekstra lang prosess? Dette kompetansemålet er spesielt fordi det kan knyttes spesifikt til fordypningsprosjektet på 10. trinn.	Fordypning, kunst, håndverk, teknikk, utforskning, prosess og presentasjon	<p>Fordypning/dybde-læring:</p> <p>Dersom en elev velger tegning som fordypning på 10. trinn – får da læreren tid til å lære eleven å tegne? Er det meningen at elever skal velge ulike områder alle sammen? Kunne vært en unik mulighet hvis man hadde 10 K&H-lærere på alle skoler.</p>