



LÆRERES ERFARINGER

- TID TIL FORARBEID OG EGEN KOMPETANSEUTVIKLING I KUNST OG HÅNDVERK

MASTER I ESTETISKE FAG, STUDIERETNING FAGDIDAKTIKK: KUNST OG DESIGN. INSTITUTT FOR ESTETISKE FAG, FAKULTET FOR TEKNOLOGI, KUNST OG DESIGN. OSLOMET-STORBYUNIVERSITET. 2024. MADELEINE BYE.

Læreres erfaringer -tid til forarbeid og egen kompetanseutvikling i kunst og håndverk

Madeleine Bye. Kandidatnummer 103.

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design. Institutt for estetiske fag, fakultet for teknologi, kunst og design. OsloMet- storbyuniversitet. 2024. Oda.oslomet.no

Takk til.

Mine veiledere Eva Lutnes og Irene Brodshaug, som har beholdt roen og pekt meg i riktig retning gjennom hele arbeidet.

Kristoffer, som har heiet på meg hele veien og minnet meg på å ikke stresse unødige. Du er gull.

Lønnebakken skole, som har gitt meg muligheten til å utvikle egen håndverkskompetanse ved å gi meg tid, tillit, og autonomi.

Medstudenter, som har støttet hverandre gjennom dette studiet.

Informantene som stilte opp i min undersøkelse. Uten deres deltagelse ville ikke dette prosjektet latt seg utføre. Takk!

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å vise til viktigheten av praktiske forberedelser i form av forarbeid i kunst og håndverksfaget. Med søkelys på læreres muligheter for egen kompetanseutvikling innenfor håndverk, har jeg derfor i denne oppgaven forsøkt å kartlegge hva slags erfaringer et utvalg lærere i kunst og håndverk har om tid til forarbeid, og hvordan de går frem for å heve egen kompetanse innenfor håndverk. Problemstillingen er dermed:

Hvilke erfaringer har et utvalg K&H-lærere med tid til forarbeid og egen kompetanseutvikling for å heve sine håndverksferdigheter?

Empiri har blitt til ved bruk av kvalitative fokusgruppeintervju med åtte lærere i kunst og håndverk fordelt over tre grupper. Funnene er fortolket og analysert ved bruk av en tematisk analyse hvor funnene ble utgangspunkt for videre drøfting.

Blant sentrale funn er det enighet blant lærerne om viktigheten av praktiske forberedelser til kunst og håndverk. Årsakene til dette ble forklart som at det er viktig å være godt forberedt for å være trygg i det en skal undervise i, og at det er viktig å ha erfart eventuelle fallgruver selv i forkant av undervisning.

Mye av tiden til forarbeid går derimot til undervisningsplanlegging til andre fag, bestilling av varer, vedlikehold eller møtevirksomhet. Egen kompetanseutvikling foregår på eget initiativ, og stort sett etter arbeidstid. Det tilhører sjeldenheten at de får deltatt på relevante kurs i regi av arbeidsplassen, og det er et kollektivt ønske om mer faglig påfyll, mer tid til forarbeid og avsatt tid til fagsamarbeid. Alle informantene ønsker mer kompetanse innenfor trearbeid, dette på tross av den brede kompetansen og utdanningen informantene har.

Det praktisk estetiske innholdet i oppgaven er som en kommentar til tematikken. Med ankerpunkt i teori og funn fra undersøkelsen viser jeg til bildeeksempler av eget forarbeid til undervisning, og egen kompetanseheving i håndverk i perioden 2018 frem til i dag.

Nøkkelord. Tid til forarbeid, kompetanseutvikling, læreres forberedelsestid.

Summary.

The purpose of this master`s thesis is to show the importance of practical preparations in the form of preparatory work in the arts and crafts subject. With a spotlight on the teachers opportunities for increasing their own competence development within crafts, I have therefore tried in this thesis to map what kind of experiences a selection of art and craft teachers have regarding time for preparatory work, and how they go about raising their own competence within crafts. The question asked is therefore: *What experiences do a selection of arts and crafts teachers have with time for preparatory work and their own competence development to raise their craft skills?*

Empirical data has been gained through the use of qualitative focus group interviews with eight teachers of arts and crafts distributed over three groups. The findings have been interpreted and analyzed using a thematic analysis there the findings became the starting point for further discussion. Among the key findings, there is agreement among the teachers about the importance of practical preparations for arts and crafts. The reason for this were explained as that it is important to be well prepared in order to be confident in what you are going to teach, and that it is important to have experienced any pitfalls before teaching.

Much of the time for preparatory work, on the other hand, goes to teaching planning for other subjects, ordering goods, maintenance, or meeting activities. Own competence development takes place on one`s own initiative, and mostly after working hours. It is rare that they get to participate in relevant courses under the auspices of the workplace. There was a collective desire for more professional replenishment and more time for preparatory work and time set aside for professional collaboration. All the informants wanted more expertise in woodworking, this despite of the broad expertise and education the informants had.

The practical aesthetic content of the thesis is like a comment on the theme. With an anchor point in theory and findings from the survey, I refer to photo examples of my own preparatory work for teaching, and my own skills development in crafts in the period 2018 until this day.

Keywords: time for preparatory work, competence development, teachers `preparation time.

Innholdsfortegnelse

Takk til	II
Sammendrag	III
Summary.	IV
1. Innledning	1
Problemstilling.....	2
Struktur.....	2
2. Teoretisk forankring	4
Lærerens håndverkskompetanse	4
Tilrettelegge for mestring.....	5
Den nærmeste utviklingssonen.....	6
Ferdighetsutvikling tar tid	8
Den reflekterende praktiker.....	10
Kroppslig kunnskap.	12
Lærernes rammefaktorer.	14
Undervisningsplikt.....	17
3. Vitenskapsteoretisk forankring.	20
Hermeneutikk.....	21
4. Undersøkelse	22
Fokusgruppeintervju	22
Utvalg	23
Gjennomføring.	23
Refleksjon rundt valg av metode.....	24
5. Analyse og bearbeiding av data	26
Tematisk analyse.	27
6. Resultat og drøfting	33
Hva går tiden til?	34
Undervisningsplikten- det glemte forarbeidet?	34
Hva menes med etter arbeidstid?.....	37
Undervise i flere fag.	38
Organisering.	41
Nok med en fremgangsmåte?	42
Lærernes egen kompetanseheving.	46
Kompetanseutvikling på eget initiativ?	47
Trearbeid går tapt?	49

For lite forpliktende kompetansemål?	51
Store elevgrupper.....	52
Utforskende, eller stegvise prosesser?	54
7.Oppsummering	59
8. Praktisk- estetisk innhold som kommentar til undersøkelsen	62
9. Veien videre	77
Avsluttende kommentar	77
Litteraturliste	80
Bideliste	87
Vedlegg.....	88

1. Innledning

Kunst og håndverksfaget innebærer for meg uendelig med teknikker, verktøy og materialer å sette seg inn i, samt krav om stadig fornying av kompetanse i tråd med nye læreplaner og forventninger om kompetanseheving. Den nye læreplanen LK-20 som kunnskapsdirektoratet fastsatte i 2020 inneholder kjerneelementet *håndverksferdigheter*. Noe av innholdet i dette kjerneelementet nevner bl.a. at elevene skal bruke ulike redskaper og materialer for å utvikle praktiske ferdigheter, håndlag, utholdenhet, og forståelse for egenskapene til ulike materialer og dets funksjonalitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre nevnes det at de skal bruke harde, plastiske og myke materialer.

I løpet av mine seks år som faglærer i kunst og håndverk i grunnskolen har jeg hatt gode forutsetninger på min arbeidsplass til å kunne heve min egen håndverkskompetanse i egen arbeidstid på eget initiativ. Ved å ha tilgjengelige verksteder, materialer og verktøy har jeg lært meg mange ulike redskaper og materialer., slik som tredreing, knivsliping, ulike sammenføringsteknikker og overflatebehandling i tre, vedlikehold, HMS, egenskaper ved ulike tresorter. Håndverktøy og maskiner i form av båndsg, benkesliper, dreiebenk, søyleborr, kapp og gjørsag, sirkelsag, og bordsag. Emaljering, glasering, keramikk, tekstiltrykk, diverse støpeteknikker i betong, gips, tinn, leire og voks, animasjon, arkitektur, linosnitt, metallsløyd, lodding og elektronikk, samt forsterket mine matematikkunnskaper til bruk i trearbeid, og eksperimentert med mange ulike materialer. Alt dette har jeg hatt muligheten til å gjennomføre i verkstedene i egen planleggingstid innenfor den bundne arbeidstiden. Det tilhører sjeldenheten at jeg har stått utover den bundne arbeidstiden, eller har måtte ta med meg materialer hjem for å forberede en oppgave eller heve egen håndverkkompetanse. I tillegg til tilgjengelige verksteder, verktøy og materialer har jeg hatt godt med avsatt tid i min individuelle arbeidsplan til å både forberede, planlegge og utvikle undervisningsoppgaver, og dermed heve egne håndverksferdigheter. Jeg ser dermed på forarbeid som noe mer enn bare en forberedelse til undervisning. Jeg ser på det som en anledning til å heve egen håndverkskompetanse i takt med praktiske forberedelser i form av forarbeid. Det å ha sammenhengende tid har vært en viktig faktor for meg, ettersom det tar tid og krever mengdetrening å utvikle håndverksferdigheter.

Selv om jeg er trygg på mange materialer, redskaper og verktøy, så betyr ikke nødvendigvis det at jeg kan gjennomføre en oppgave ut ifra en arbeidstegning eller en fremgangsmåte uten å støte på utfordringer under gjennomføring. En lærebok, video, fremgangsmåte eller arbeidstegning krever som regel ett sett med forkunnskaper og erfaringer, og erstatter ikke praktiske erfaringer mener jeg. Ved å ikke ha testet ut en gitt oppgave på forhånd har det erfaringsmessig ført til mer frustrasjon hos elevene ettersom de støter på problemstillinger som kanskje ligger utenfor deres nivå. Det er derfor for meg en vesentlig faktor at jeg på forhånd har testet ut undervisningsoppgaver som elevene skal gjennomføre. Dette har ført til at jeg lettere har kunnet tilpasse oppgave og utfordringer til deres nivå, slik at elevene kan oppleve mestring. Det har også hjulpet meg i å kunne utforme tydeligere læringsmål til gitt oppgave, samt gjort det lettere for meg å veilede elevene underveis i en oppgave ettersom jeg selv har erfart ulike utfordringer og mulige fallgruver.

Det viser seg jeg hadde en naiv forestilling om at kunst og håndverkslærere har verksted, materialer og godt med tid til å kunne forberede. Gjennom samtale med andre kunst og håndverkslærere, og i sosiale medier har jeg derimot innsett at det ikke nødvendigvis er slik at lærere i kunst og håndverk har de samme mulighetene som det jeg har. Jeg har observert i sosiale medier at lærere gir bort dyrt utstyr i form av dreiebenk, dreieskiver, emaljeringutstyr og diverse håndverktøy i mangel av kompetanse og tid til å lære seg det. Hvordan skal kjerneelementet håndverk bevares i den nye delen av læreplanen om lærerne ikke har tid eller mulighet til å heve egen håndverkskompetanse? Hvor mye tid kunst og håndverkslærere bruker til forarbeid, og hva slags muligheter de har til å heve egen håndverkskompetanse på eget initiativ er dermed grunnlaget for oppgavens problemstilling.

Problemstilling.

Hvilke erfaringer har et utvalg K&H-lærere med tid til forarbeid og egen kompetanseutvikling for å heve sine håndverksferdigheter?

Struktur.

Oppgavens videre struktur starter med å presentere teoretisk forankring og forskning knyttet til forarbeid og lærerens rammefaktorer. Videre presenterer jeg vitenskapsteoretisk ståsted, gjennomført undersøkelse og analyse. Drøftingen er basert på funn fra min undersøkelse, og er drøftet opp mot teori og forskning. Avslutningsvis oppsummerer jeg, og presenterer det praktisk- estetiske innholdet som en kommentar til oppgaven.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet knyttes tematikken forarbeid til undervisning i kunst og håndverk til teori. Jeg forankrer prosjektet i teorier om tilrettelegging for mestring, den nærmeste utviklingssonen, refleksjon, og om kroppslig kunnskap. Jeg bruker et eget eksempel på forarbeid til undervisning som et ankerpunkt for teorien.

Avslutningsvis i dette kapitlet presenterer jeg forskningsrapporter knyttet mot lærerens rammefaktorer og tid til forarbeid. Sentrale begreper som blir benyttet i oppgaven som undervisningsplikt, rammefaktorer, og bunden- ubunden tid blir forklart fortløpende i denne delen av oppgaven.

Aller først vil jeg starte med å definere lærerens håndverkskompetanse og hva jeg legger i det i denne sammenhengen.

Lærerens håndverkskompetanse

Ordet kompetanse har mange ulike definisjoner. Regjeringen viser til EU- kommisjonens sin definisjon av kompetanse som «en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger» (NOU 2019: 2, s.17). Kompetanse er et godt brukt ord innenfor utdanning, hvor en lærers kompetanse er sammensatt av både faglig, sosial, relasjon, handling- og pedagogisk kompetanse, for å nevne noe (Høihilder & Lingås, 2014, s.106).

I overordnet del av LK20 som omhandler kompetanse i fagene forklares kompetanse som det «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (kunnskapsdepartementet, 2017, s.11).

Jeg setter i denne oppgaven søkelyset spesifikt på håndverkskompetanse ettersom dette er en viktig fagkompetanse for en kunst og håndverkslærer. I stortingsmelding 16 *Nye mål i kulturmiljøpolitikken — Engasjement, bærekraft og mangfold* (Meld. St. 16 (2019-2020), s. 43) står det at det er avgjørende med håndverkskompetanse og materialkunnskap for å blant annet ta vare på kulturarv, og at videreføringen av håndverksfag er viktig for næring og kultur.

Videre står det at «Håndverkskompetanse og materialkunnskap gir en annen type historisk innsikt enn akademisk kunnskap» (Meld. St. 16 (2019-2020), s.43).

Håndverkskompetanse kan dermed tolkes som å inneha kompetanse innenfor ulike materialer, verktøy og teknikker. Med LK20 kom kjerneelementet *håndverksferdigheter*, som kan kobles til praktisk arbeid i verksteder med mål som blant annet utvikling av håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Ferdigheter er sett på som en del av en samlet kompetanse (NOU 2019: 2, s.17). Håndverksferdigheter kan dermed ses på som en del av en samlet kompetanse. Skal en følge det læreplanen sier om kjerneelementet håndverksferdigheter i LK20, vil det for en lærer i kunst og håndverk kreve breddekompetanse til mange ulike materialer og teknikker:

Kjerneelementet håndverksferdigheter innebærer at elevene skal utvikle håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike redskaper og materialer. Elevene skal utvikle forståelse for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom eget skapende arbeid. De skal bruke harde, plastiske og myke materialer og digitale verktøy på en etisk, miljøbevisst og trygg måte gjennom hele skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2.)

Tilrettelegge for mestring

Innledningsvis nevnte jeg hvor viktig det har vært, og fortsatt er for meg å ha testet ut undervisningsoppgaver i forkant. Forarbeid i form av å utvikle og teste ut undervisningsoppgaver har ikke bare bidratt til å heve min egen håndverkskompetanse. Det har også gjort det lettere for meg å tilpasse undervisningen etter elevenes læreforutsetninger og nivå for å legge til rette for læring og gi opplevelsen av mestring. Mestring er en opplevelse av en tro på egne evner og lyst til å ville lære. For å oppleve dette er det viktig å ha tidligere erfaringer som har vært positive. Om en derimot sjelden opplever å mestre en gitt oppgave kan det føre til svekket tro på egne evner og lite lyst til videre læring (Høihilder & Lingås, 2014, s.187). Dersom en oppgave er for langt unna det eleven kan beherske kan det føre til manglende mestring og en kan stå i fare for at eleven gir opp og mister motivasjon for videre læring (Sylte, 2013, s.61). I *håndbok i motivasjon* (Vogt et al., 2000, s.4) forklares motivasjon som å «vekke viljen». Det blir ofte skillett mellom ytre og indre motivasjon. Den indre blir forklart som et iboende behov og et ønske som kommer innenfra, mens en ytre motivasjon kan ses på som eksempelvis en form for belønning.

Det er derfor viktig å ta hensyn til elevenes læreforutsetninger for å best mulig kunne legge til rette for mestring og videre motivasjon. Læreforutsetninger er de hensyn en må ta, med grunnlag i hva eleven kan fra tidligere, elevens interesser, og eventuelle psykiske og fysiske forhold, for å nevne noe (Sylte, 2013, s.60). Når jeg viser til læreforutsetninger i denne oppgaven legger jeg vekt på hva eleven kan, eller er i stand til å få til av faglig nivå i håndverk. Undervisning bør planlegges og tilpasses elevene for å best kunne oppnå læring og det er dermed viktig å ha kartlagt elevenes læreforutsetninger i forkant. Denne kartleggingen kan bestå av å innhente informasjon av andre lærere, eller i samtale med elevene (Sylte, 2013, s.61). Jeg er allerede godt kjent med mine elever og deres læreforutsetninger. Jeg ser på en del av dette kartleggingsarbeidet som noe jeg gjør når jeg utfører praktiske forberedelser til undervisning i form av å teste ut en planlagt oppgave. Det er på denne måten jeg gjør meg bevisst på hva som blir for lett, eller for vanskelig for elevene å skulle gjennomføre. I mange tilfeller har det å teste ut planlagt undervisning i forkant også ført til en eliminering av planlagte undervisningsopplegg som har vist seg å være for krevende for elevene, selv med hjelp fra meg. Jeg vil derfor i denne sammenhengen nevne noe om Lev Vygotsky og det han omtalte som *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky, henvist i, Høihilder & Lingås, 2014, s.98).

Den nærmeste utviklingssonen

Lev Vygotsky, henvist i (Høihilder & Lingås, 2014), er godt kjent innenfor utdanningsfeltet og for hans syn på læring. Det mest vesentlige jeg ser på som relevant til min oppgave er hans faser for utvikling og det som er omtalt som *den nærmeste utviklingssonen* (Høihilder & Lingås, 2014, s.98). Denne sonen er forklart som det som skjer imellom hva eleven kan forstå på egenhånd, og hva eleven kan forstå med hjelp av en som kan mer enn eleven. Læring finner dermed sted i sonen mellom hva eleven kan, og hva den kan klare med hjelp. Hensikten er å hele tiden strekke seg videre for å til slutt kunne utføre en oppgave på egenhånd. Det å vite hva eleven kan få til med hjelp er dermed enn så viktig som å vite hva eleven kan fra tidligere for å gi elevene videre utfordringer. (Vygotsky, henvist i, Høihilder & Lingås, 2014, s.167). Undervisningen skal i henhold til denne teorien ligge på et litt høyere nivå enn det eleven kan selv, og det menes at læring skjer best om den er i samhandling med noen som kan mer enn den som skal lære (Vygotsky, henvist i, Imsen, 2014, s.195).

Jeg ser på praktiske forberedelser og forarbeid til undervisning som en metode for å kartlegge hva mine elever kan få til med hjelp for å dermed kunne på best mulig måte tilpasse undervisningen til elevenes læreforutsetninger. Jeg er ikke bare opptatt av hva elevene allerede kan, men hva jeg tror at de kan få til med litt hjelp av meg eller av hverandre slik at de hele tiden har et passe sett med utfordringer hvor de kan strekke seg videre. Mange av de oppgavene jeg har planlagt til undervisning har blitt eliminert eller endret på til det ugjenkjennelige når jeg selv utfører de som en del av forarbeidet. Dette fordi jeg kjenner eleven og deres læreforutsetninger godt, og vet hva som er utenfor deres nærmeste utviklingssone. Ved å teste ut planlagt undervisning i forkant blir jeg ofte oppmerksom på hva jeg anser som for vanskelig for elevene, selv med hjelp fra meg. Det må allikevel sies at det er en mulighet for at jeg eliminerer bort oppgaver som elevene kanskje kunne fått til med litt hjelp. Den nærmeste utviklingssonen er i kontinuerlig bevegelse og vi kan ikke nødvendigvis alltid kjenne til det eleven er i stand til å beherske når en planlegger undervisning (Imsen,2014, s.195).

Ferdighetsutvikling tar tid

Jeg får ofte spørsmål av elevene om hvor lang tid det tar å lage det vi skal lage, spesielt når vi jobber med trearbeid. Et eksempel er når jeg viste frem en krakk med flettet sete som vi skulle lage. Mitt svar var at jeg bruker en time og ti minutter på å lage den, fordi jeg har over ti år med erfaring med ulike og har laget denne krakken syv ganger tidligere. Den første gangen jeg lagde krakken brukte jeg derimot en hel arbeidsdag ettersom jeg møtte på uante utfordringer underveis.



(Figur 1. Privat foto. Øvelse gjør mester)

Min erfaring er at mine elever kan se ut til å være mer opptatt av sluttproduktet, enn selve prosessen og dermed ønsker å bli fort ferdig når vi arbeider med tre. Jeg tolker det som at elevene er i denne sammenhengen mer styrt av en ytre motivasjon i form av et sluttprodukt, fremfor en indre motivasjon og tilfredshet underveis i det å skape noe. For å opparbeide kompetanse innenfor håndverk vil det kreve både tid, verktøy og materialer, og vil i mange tilfeller være stedsavhengig i form av å kunne benytte et verksted. Richard Sennet og hans bok *the craftsman* (Sennet, 2008.) er ofte referert til i denne sammenhengen og er derfor verdt

å nevne noe om. Det å utvikle ferdigheter krever repetisjon og mengdetrening og kan ikke bare avskrives som et talent (Sennet, 2008.). Utholdenhet i form av å bruke ulike redskaper og materialer er også noe som er vektlagt i kjerneelementet håndverksferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Ferdighetsutvikling tar tid, hvor Sennet sier at det som regel er omtrentlig 10 000 timer med erfaring bak en som er ansett som en mester (Sennet, 2008, s.20). Selve prosessen i det å lage noe er sett på som tilfredsstillende, hvor en har en stolthet i arbeidet en utfører. “Slow craft time also enables the work of reflection and imagination-which the push for quick results cannot” (Sennet, 2008, s.295). Det Sennet her sier, tolker jeg som at en ikke opplever læring om en haster seg gjennom arbeidet uten å reflektere over handlingene underveis. I takt med økt kompetanse blir en mer opptatt av å løse problemene som oppstår (Sennet, 2008, s.20). En viktig forutsetning som Sennet påpeker er allikevel å ha muligheten i form av eksempelvis nødvendig verktøy, plass og materialer for å utvikle kompetanse (Sennet, 2008).

Den reflekterende praktiker

Jeg stoppet ofte opp når jeg lagde krakken for å reflektere over hvordan jeg kunne forenkle noen av prosessene for elevene. Det å reflektere er ansett som en viktig egenskap som lærer (Dale, 2001, sitert i Imsen, 2014, s.25). Som lærer kan dette være i forkant av selve undervisningssituasjonen, og som en vurdering av undervisningen. Jeg er derimot mest opptatt av den refleksjonen som oppstår i den praktiske handlingen når jeg tester ut undervisning i forkant med hensikt om å heve både egen håndverkskompetanse og undervisningspraksis. Refleksjon i etterkant av gjennomførelsen blir også vesentlig for meg for å kunne tenke gjennom hva jeg eventuelt kan forenkle eller tilpasse til elevenes læreforutsetninger, samt hvordan jeg vil legge opp selve undervisningsøkten. I mange tilfeller er dette en kontinuerlig prosess hvor jeg tester ut planlagt oppgave flere ganger. Når jeg lager ting til meg selv som jeg ikke har tenkt til å gjennomføre i undervisning reflekterer jeg over hvordan jeg skal løse selve håndverket og få det slik jeg ønsker. Når jeg utvikler undervisningsoppgaver til elevene, reflekterer jeg ikke bare over selve håndverksprosessen. Jeg reflekterer tillegg over hvorvidt dette er noe elevene vil få til med eller uten hjelp, hvordan jeg skal legge opp timen, hvordan jeg vil formidle det i form av observasjon, verbalt, bilder, eksempelprodukt, video, fremgangsmåte eller arbeidstegning, samt hvor lang tid det tar, og om de har interesse av det.

Jeg lagde som tidligere nevnt krakken hele syv ganger før jeg virkelig fikk fatt på hvordan jeg på best mulig måte kunne gjennomføre den i undervisning. Refleksjonen som oppstod i etterkant av egen gjennomførelse gjorde meg oppmerksom på at det fortsatt var utfordringer underveis i prosessen som kunne føre til blant annet unødig sløst av kostbare materialer, og manglende følelse av mestring hos elevene. I takt med økt håndverkskompetanse har jeg blitt bedre til å reflektere underveis i en prosess, som nyutdannet lærer ble det nok ofte erfaring uten refleksjon. Dette er i tråd med Donald A. Schön sine teorier om en reflekterende praksis. Som en kontrast til en akademisk og teoretisk viten var han opptatt av hvordan en profesjonell praktiker tenker og handler deretter (Schön, 2016). Han mente at det kreves refleksjon for å utvikle ferdigheter og forbedre praksis hvor de valg en tar i en praktisk handling kan skje bevisst eller ubevisst. Refleksjon er en del av en kontinuerlig prosess som er sammenlignet med, og basert på tidligere avgjørelser. En refleksjon kan oppstå underveis i en handling, i etterkant, eller som en refleksjon over refleksjon over handling (Schön, 1987, kap.2). Jeg vil gå nærmere inn på den refleksjonen som oppstår underveis og i etterkant av en praktisk utførelse.

Refleksjonen som inntreffer i selve handlingen, er det Schön (1987) omtaler som *reflection in action* (1987, Kap.2), og kan forklares som evnen til å tenke over det vi gjør når vi gjør det. Refleksjonen som oppstår i en praktisk handling, bidrar med økt bevissthet rundt situasjonen og skaper muligheter for å løse eventuelle uventede problemer som oppstår uten å nødvendigvis måtte stoppe opp, en er oppmerksom i selve handlingen. En erfaren praktiker evner å være til stede i handlingen og handle deretter, både bevisst og ubevisst (Schön,1987, kap.1). *Reflection on action* derimot er den refleksjonen som oppstår i etterkant av selve handlingen og som kan bidra til videre utvikling (Schön,1987, s.26). Denne refleksjonen skjer når en stopper opp i en handling for å reflektere over videre handling, om en for eksempel har støtt på en uventet utfordring. Refleksjonen kan også oppstå senere. Et eksempel på dette er når jeg lagde krakken. Jeg stoppet opp i selve handlingen for å reflektere over uventede problemer som oppsto, og jeg reflekterte i etterkant. Det ble dermed en kontinuerlig prosess. Refleksjonen som oppstod i etterkant, var refleksjon over hvordan jeg kunne forenkle prosessen, hva som ble hensiktsmessig rekkefølge for gjennomføring i undervisning, samt en kartlegging av hva elevene kunne få til med, og uten hjelp av meg. Refleksjonen som oppstod når jeg utførte krakken som forarbeid til undervisning omhandlet i større grad en refleksjon over uventede utfordringer og hvordan jeg kunne eliminere de største fallgruvene for elevene. Jeg ser dermed på denne delen for refleksjon som en problemløsende refleksjon. Refleksjonen i selve handlingen bygger på det Schön (1987) omtaler som *knowing in action* (Schön,1987, kap.2). *Knowing in action* er forklart som når en er i stand til å handle ut ifra situasjonen og mestre de utfordringene som eventuelt skulle oppstå uten å nødvendigvis måtte tenke. *Knowing in action* er basert på tidligere erfaringer hvor en utfører og korrigerer handlinger automatisert. Et eksempel på dette kan være hvordan en håndverker korrigerer en handling uten å måtte stoppe opp for å reflektere. En mer uerfaren utøver vil kanskje stoppe opp og reflektere etter at skaden har oppstått (Schön,1987, kap.2).

Fremfor å gi elevene svaret eller komme med løsningen ønsker jeg at det skal oppstå en refleksjon hos elevene. Om en oppgave eller en oppstått utfordring er lang utenfor det elevene kan beherske så har det erfaringsmessig ført til at elevene har gitt opp og spurt om jeg kan hjelpe de, og med hjelp har de ofte ment at jeg skal gjøre det for dem ettersom de mener det er for vanskelig. Jeg ser dermed på det som et viktig skille mellom det å hjelpe til, og det å veilede de gjennom en prosess. Kritisk orientert veiledning er en veiledningsmetode som kan være hensiktsmessig å benytte seg av om en ønsker at elevene selv skal utvikle refleksjon. Kritisk orientert veiledning har som intensjon å skape en analytisk tenkning hos den som blir

veiledet. Gjennom åpne spørsmål og en begrunnelse for hvorfor en tenker det en tenker kan analytisk tenkning gjøre den som blir veiledet oppmerksom på nye synsvinkler og perspektiver og bli bevisst på den valgene en gjør. En slik veiledningsmetode har som hensikt at den som blir veiledet reflekterer over valg og dermed utvikle videre kunnskap (Inglar,2002, s. kap.4). En slik veiledningsmetode kan dog føre til usikkerhet hos den som blir veiledet dersom en ønsker konkrete svar på en løsning (Inglar,2002, s.69). Det kan derfor være hensiktsmessig med andre veiledningsmetoder ettersom situasjonen tilsier det. I eksempelvis verktøylære kan en formidlingspreget rådgivning i enkelte tilfeller være hensiktsmessig. En formidlingspreget rådgivning er den som blir veiledet mer passiv enn i eksempelvis en kritisk orientert veiledning. Den som skal veiledes observerer, imiterer eller gjentar som oftest veilederen (Inglar,2002, s.19).

Egne praktiske erfaringer gjennom feil og utfordringer underveis i planleggingen av et undervisningsopplegg har ført til at jeg lettere har kunnet veilede elevene gjennom en utfordrende og ukjent prosess ettersom jeg vet hva de kan få til med, og uten hjelp. I læreplanen for kunst og håndverk i delen om underveisvurdering etter 10 trinn står det blant annet at: «Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i praktisk problemløsning, kreative prosesser, visuell kommunikasjon og refleksjon over visuell og materiell kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.9).

Kroppslig kunnskap.

Når jeg gjør forarbeid til undervisning ved å teste ut planlagt oppgave i forkant forsøker jeg alltid og observere hvordan jeg benytter hender eller kropp til gitt materiale eller verktøy. Hvordan står jeg? Må jeg gni eller klappe, stryke eller klemme? Legger jeg kraft i håndledd, fingre og armer, eller benytter jeg kroppen til å skape kraft ved for eksempel bruk av høvel? Alt dette kan være vanskelig å videreformidle om en selv ikke er bevisst over egen handling og kan ses på som en form for kroppslig kunnskap.

Læren om kunnskap er et komplekst område og det blir i all enkelhet ofte skillett mellom ulike former for kunnskap som eksempelvis *Episteme*, *Tekne*, og *Fronesis* (Fuglseth et al,2021, s.55). De ulike synene på kunnskap kan kortfattet forklares som: *Episteme* som en objektiv kunnskap som kan deles, *Tekne* som en ferdighetskunnskap, og *Fronesis* som et område i bevegelse, en slags handlingsorientering og praktisk klokskap. Ordet kunnskap har mange

betydninger og dimensjoner som kan bli benyttet i mange sammenhenger, eksempelvis i form av en kroppslig kunnskap som ikke lett kan forklares med ord (Fuglseth et al,2021, s.27). Anders Lindseth, vist til i (Fuglseth et al,2021) forklarer praktisk kunnskap som «noe vi stiller opp med i situasjoner der kunnskap og forståelsen behøves» (Fuglseth et al,2021, s.47). En kan i all enkelhet si at praktisk kunnskap er knyttet til en handling. Det kan være både i form av å mestre en handling eller utfordring, eller ved å oppleve at vår forutinntatthet er utfordret. For å forbedre praktisk kunnskap kan det være fordelaktig med opplevelsen av at noe ikke stemmer, eller er som forventet (Fuglseth et al,2021, s.48). En førstehåndserfaring med praktisk skapende arbeid gjør en bevisst over den tiden det tar å skape noe, det bidrar til at vi får erfaring med hvordan det er å lære, og som videre kan bidra til en følelse av mestring som gir drivkraft til å møte videre utfordringer (Fredriksen,2016, s.9).

En kroppslig viten som ikke kan skrives ned, og ene og alene forklares med tekst eller i språklig form er ofte omtalt som den tause kunnskapen. Michael Polanyi (1966/2000) er ofte vist til når det refereres til taus kunnskap hvor setningen «Vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi,1966/2000, s.16), er godt kjent. Med andre ord så vet vi mer enn vi kan sette ord på. Det betyr allikevel ikke at den tause kunnskapen ikke kan forklares eller videreformidles. I eksempelvis håndverksundervisning kan den tause kunnskapen vises og forklares indirekte, eller verbalt i tillegg til demonstrasjon (Sylte,2013, s.289). James McGuirk (Fuglseth et al,2021, s.64) viser til at Polanyi kan se ut til å tidvis være misforstått, hvor det kan tolkes som at han mente at kunnskap var delt i form av enten en språklig kunnskap og en taus kunnskap. Taus kunnskap er en del av, og ikke et alternativ til en eksplisitt kunnskap. Med eksplisitt kunnskap menes det å gjøre kunnskap ensbetydende med en språklig form for kunnskap. Det å kalle en kunnskap for taus kan være for enkelt ettersom den vises gjennom handling. «Taus kunnskap er kun taus i forhold til språk» (Fuglseth et al,2021, s.68).

Jeg velger dermed å benytte meg av *kroppslig kunnskap* i denne oppgaven når jeg viser til en erfaringsbasert form for kunnskap som en får gjennom handling. Det å formidle en kroppslig kunnskap utelukkende gjennom tekst er vanskelig ettersom den må erfares og kroppsliggjøres. Et eksempel på dette kan være å lage et vikaropplegg til undervisning i kunst og håndverk til en som ikke har forkunnskapene til gitt oppgave. Det vil være vanskelig å forklare den kroppslige kunnskapen i form av håndgrep, trykk, kroppsstilling eller lignende utelukkende i form av en fremgangsmåte i form av tekst. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

Lærernes rammefaktorer.

Innledningsvis nevnte jeg at jeg hadde en naiv forestilling om at lærere i kunst og håndverk har det de er i behov av for å kunne heve egen kompetanse, det seg være i form av tid, utstyr, materialer og rom. Derimot oppdaget jeg at virkeligheten er en annen enn det jeg aller først antok. I denne delen tar jeg derfor for meg forskningsartikler som peker på utfordringene i forbindelse med rammefaktorene for kunst og håndverkslærere. Rammefaktorer kan forklares som de forhold som påvirker lærerens begrensninger, eller muligheter i skolen. Tilgang på rom, læremidler, materiell, læreplan, og organisatoriske forhold er noe av det en må ta hensyn til når er forbereder til undervisning. Organisatoriske forhold kan vise seg i form av eksempelvis lærerens timeplan og hvordan arbeidsdagen er fordelt (Hiim & Hippe,2009, s.52). Antall timer en skal undervise i hvert enkelt fag er en del av de organisatoriske forholdene, og vil bli forklart nærmere avslutningsvis i delen om undervisningsplikt.

Jeg vil her trekke frem noen av de mest omfattende undersøkelsen som ofte blir vist til når det gjelder kunst og håndverksopplæring, og rammefaktorene de har i skolen. Undersøkelsene peker på de samme utfordringene, selv om de er gjennomført med mange års mellomrom. Jeg presenterer funnene i undersøkelsene i kronologisk rekkefølge, tilbake til 2010 frem til 2023.

Anne Bamford (Bamford,2012), gjennomførte i løpet av 2010 og 2011 en omfattende undersøkelse om kunst og kultur i opplæringen i Norge. Hun kom blant annet frem til at det var mangler i skolen, både i form av spesialrom beregnet til praktisk undervisning, og lærere med kompetanse til å undervise i de praktisk estetiske fagene. Utfordringer som trangt budsjett og store elevgrupper var utfordrende for å kunne gjennomføre god undervisning og det var enighet om at skoleleder er viktig for hvordan faget blir prioritert (Bamford,2012, kap.1-3).

I samme tidsrom som denne undersøkelsen ble skolefagundersøkelsen *Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (Espeland et al.,2013) for barnetrinnet gjennomført. Her vises det til utfordringer på lik linje som nevnt i Anne Bamford (2012) sin undersøkelse. Det var tilbakemeldinger om mangel på utstyr, høyt elevantall, trang økonomi, og skolene var dårlig utstyrt til å jobbe med blant annet trearbeid. Noen opplevde at praktisk arbeid kom i andre rekke og mente at håndverket burde få en større plass i kunst og håndverksfaget igjen (Espeland et al.,2013, s.77).

Siden nevnte undersøkelser ble gjennomført har det kommet en ny læreplan til kunst og håndverk. Med LK20 kom kjerneelementet håndverksferdigheter, som kan kobles til praktisk arbeid i verksteder med mål som blant annet utvikling av håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet (Kunnskapsdepartementet,2019, s.2). Noe av bakgrunnen til dette er strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet,2019). Satsningsområdet var med noe, å gjøre de praktiske og estetiske fagene mer utforskende og praktiske ved å legge til rette for praktisk arbeid med ulike materialer, verktøy og teknikker. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.19).

Etter oppdrag av Utdanningsdirektoratet skal Universitetet i Sørøst-Norge evaluere fagfornyelsen i de praktiske og estetiske fagene over fire år, fra 2022 til 2025, og har som hensikt å undersøke hvordan læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 tas i bruk i bl.a. kunst og håndverk (Borgen et al.,2023). To delrapporter er allerede publisert. Av evalueringen kommer det gjennom observasjon og samtale med lærere i kunst og håndverk frem at kjerneelementet håndverksferdigheter, og vektleggingen av praktisk skapende arbeid er godt mottatt. Videre påpekes det allikevel at trearbeid ser ut til å forsvinne litt grunnet høyt elevantall, manglende verksteder og verktøy, trangt budsjett, og mangel på kompetanse eller utdanning til å undervise i sløyd. Det nevnes også at de opplever at kunst og håndverksfaget ikke er prioritert som fag i skolen, og at det er mangel på blant annet avsatt tid til fagsamarbeid hvor mye dermed foregår på eget initiativ (Borgen et al.,2023). Rapporten viser til at det er enighet mellom lærere, skoleeiere og skoleledere om at lærerne står mye alene om faglige valg og hvordan en definerer kunst og håndverksfaget, og at dette kan oppleves mer som en byrde enn en tillit (Borgen et al.,2023, s.73).

I 2023 kom rapporten *kunst og kulturfag på vent? Kartlegging og analyse av kunst og kulturoppføring i grunnskolen i Norge 2022* (Orset et al,2023). Undersøkelsen tok utgangspunkt i undersøkelsen til Bamford, med mål om å lete etter endringer (Orset et al,2023, s.4). Funnene er urovekkende like de funnene som jeg har vist til ovenfor. Likhetsstrekkene viser blant annet til en stor variasjon av spesialrom og relevant utstyr, manglende fagkompetanse i kunst- og kulturfag, samt skoleleders betydning i hvordan faget blir vektlagt i skolen (Orset et al,2023, s.22). Videre påpekes det at det bør være mulig å endre dagens praksis. Det foreslås krav til formell fagkompetanse, mer samarbeid og samhandling i fagmiljøene, heve rektorers kompetanse og forståelse for faget, samt mer forskningsbasert kunnskap.

I artikkelen *Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget – Rammefaktorens betydning for kunst og håndverksundervisningen* (Randers- Pehrson et al,2023), ble rammefaktorene til kunst og håndverkslærere undersøkt, med søkelys på elevantall, lokaler, tid til for -og etterarbeid, og tilgang på utstyr og materialer. 254 lærere i kunst og håndverk deltok i undersøkelsen. Av de 254 lærerne som deltok er det urovekkende mange som svarer at verkstedene bærer preg av slitasje hvor det er mangel på verktøy og utstyr, eller at det rett og slett er mangel på verksteder hvor undervisningen må foregå på klasserommet (Randers- Pehrson et al,2023, s.9). Høyt elevantall blir også trukket frem som en utfordring ettersom verkstedene ikke har plass til alle elevene. Høyt elevantall skaper utfordringer i form av mangel på tid til å veilede hver enkelt elev, uro, og det faglige nivået må dessverre nedjusteres hvor det må gjennomføres enkle oppgaver (Randers- Pehrson et al,2023, s.12). Skolenes økonomi påvirker også hvordan lærerne får gjennomført undervisning. Flertallet nevner at de ikke har det de trenger av materialer eller verktøy. Undervisningen bærer dermed naturligvis preg av dette, hvor dyre materialer som eksempelvis til trearbeid blir erstattet med rimeligere materialer som papir. Det er bare fåtallet av lærerne som svarer at de kan kjøpe det de er i behov av for å kunne gjennomføre undervisning. Lærerne ga også uttrykk for at undervisningsplikten er for høy med tanke på alt arbeidet de bruker til for- og etterarbeid. Tid til å utvikle og teste ut undervisningsopplegg, vurderingsarbeid, bestille, hente, lete eller finne materialer, vedlikehold, sette frem utstyr, og å rydde er noe av det som ble nevnt som tidkrevende. De konkluderer med at rammefaktorene og de begrensningene de fører til er det som truer faget, og at det dermed ikke er kompetansen hos læreren som ene og alene er den avgjørende faktoren for god undervisning i kunst og håndverk (Randers- Pehrson et al, 2023,s.21). Catrine Lie og Liv Merete Nielsen (Lie & Nielsen, 2016) skriver at lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet har mindre tid til for- og etterarbeid enn lærere i andre fag. På ungdomstrinnet underviser en lærer i kunst og håndverk 140 timer mer i året enn en underviser i norsk. Denne timefordelingen av undervisning for de ulike fagene er det som i dag heter undervisningsplikt, det blir dermed naturlig å skrive litt om undervisningsplikten i neste del, samt avklare noen begreper som blir benyttet i oppgaven som er relatert til lærernes arbeidstid.

Undervisningsplikt.

En lærers arbeidstid er på omkring 43 timer per uke og er fordelt mellom det som kalles ubunden, og bunden tid. Den ubundne tiden er tiden en ikke er pålagt å være på skolen, og er til selvstendig arbeid som læreren styrer selv. Denne tiden benyttes eksempelvis til for- og etterarbeid. Den bundne tiden er den tiden en er pliktig til å være på skolen og arbeidsgiver har dermed full styringsrett over denne tiden (Jelstad, 2022). Den bundne tiden er planfestet arbeidstid og skal ikke utgjøre mer enn 9 timer pr dag (Utdanningsforbundet,2022).

Undervisningsplikten faller innunder den bundne tiden. Undervisningsplikten, tidligere omtalt som leseplikten varierer mellom fag og trinn og viser til hvor mange timer en som lærer skal undervise i de enkelte fagene (Jelstad,2022)

Innføringen av undervisningsplikten stammer tilbake til 1977 hvor det som ofte er omtalt som «lesepliktutvalget» foretok en vurdering av tid til for og etterarbeid til de ulike fagene på ulike trinn. Det hadde tidligere vært et skille mellom praktiske og teoretiske fag, dette skillet ble redusert hvor fagene ble vurdert individuelt (Lie & Nielsen,2016, s.2).

Lesepliktutvalget vektlegger tre områder som for- og etterarbeidet skal dekke; forutsetninger, planlegging og vurdering. Med forutsetninger viser de til mål, elever og rammefaktorer (NOU 1977:4, s.19). Dette er ikke ulikt den didaktiske relasjonsmodellen som ofte er benyttet til undervisningsplanlegging, hvor elevenes læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering ligger til grunn for planlegging av undervisning og er dermed ansett som forarbeid (Hiim & Hippe,2009, s.31).

Jeg tolker det lesepliktutvalget anser som forarbeid som at det allerede er gitt at læreren kan stoffet den skal formidle, eller at det er et ferdig konstruert kunnskapsstoff med lite hensyn til praktiske forberedelser. Eivind Moe skrev i 2006 artikkelen «Lik leseplikt i alle fag» at læreplanen i seg selv, den gang LK06, burde være bevis nok på mengden med for og etterarbeid i kunst og håndverksfaget (Moe,2006).

Selv om læreplanen er endret siden han skrev artikkelen vil jeg i likhet med funnene i nyere forskning som jeg viste til i forrige avsnitt, si meg enig i at arbeidsmengden til for -og etterarbeid i kunst og håndverk er stor, og at undervisningsplikten burde nok vært endret i takt med læreplanendringene som har kommet i etterkant av 1977. Eivind Moe (2006) poengterer også at undervisningsopplegg må testes ut i forkant av undervisning når en tilrettelegger for praktisk arbeid. Det kan se ut som at det ikke er tatt hensyn til dette under utredningen av leseplikten. Det nevnes også i lesepliktutvalget at planleggingsarbeidet kan bidra til en

kartlegging av hvilke behov skolen har for endringer med tanke på rammefaktorer. Med rammefaktorer viser de blant annet til hva en har av muligheter på skolen i form av utstyr, økonomi, læremidler og reglement (NOU 1977:4, s.19).

I Lærernes arbeidstid i Kunst og håndverk – grunnlaget for gammeldags leseplikt i grunnskolen, drøfter Catrine Lie og Liv Merete Olsen (2016) mulige årsaker til undervisningsplikten og hvorfor den fortsatt står den dag i dag. På tross av flere endringer i læreplaner siden 1977, så er det ingen tegn til en endring av undervisningsplikten i umiddelbar fremtid. Avslutningsvis skriver de at det er på tide at undervisningsplikten blir endret for å stå i forhold til arbeidsbyrden (Lie & Nielsen, 2016, s.8).

3. Vitenskapsteoretisk forankring.

I dette kapitlet presenterer jeg vitenskapsteoretisk ståsted og presenterer selve undersøkelsen og hvordan jeg har gått frem for å samle empiri.

Det eksisterer mange metoder for å samle inn data og måle sannhet basert på hva en ønsker å undersøke. De ulike metodene benyttet i en undersøkelse er forankret i ulike syn på vitenskap, naturvitenskap og humaniora er noen av disse. Naturvitenskapene er i korte trekk basert på en forklarende kunnskap hvor forskeren i størst mulig grad skal være objektiv hvor metodene skal kunne gi mest mulig troverdig kunnskap (Dalland, 2017, s.39). Det som anses som noe målbart vektlegges, og det er gitte krav til bruk av metoder for å innhente empiri. Det som anses som gyldig empiri er det som kan måles ved bruk av eksempelvis tabeller og diagram. Et naturvitenskapelig syn tar ikke stilling til indre egenskaper eller opplevelser siden dette ikke er direkte synlig, og dermed ikke ansett som noe målbart. Et naturvitenskapelig syn på innhenting av data og fremstilling av resultater kan i enkelhet beskrives som en forklarende kunnskap (Dalland, 2017, s.39-44). Metodene som ofte er brukt for å innhente empiri i en undersøkelse er i form av kvantitative undersøkelser. Et eksempel på en kvantitativ metode er spørreundersøkelser med gitte svaralternativer med hensikt om å gjengi informasjon eksempelvis i form av talldata (Dalland, 2017, s.52).

Kontrasten til et naturvitenskapelig syn er derimot å søke etter det som anses som meningsforstående hvor ytre fenomener ikke bare kan måles og observeres, de må også forstås. Humanvitenskapene har et meningsforstående syn på vitenskap og kan forklares i enkelhet som en forstående kunnskap i motsetning til et forklarende naturvitenskapelig syn (Nordenstram, 2012, s.131-138). Med hensikt om å gå mer i dybden for å forstå menneskets egne opplevelser og erfaringer er det hensiktsmessig å benytte kvalitative metoder i eksempelvis form av intervjuer og observasjon for å innhente empiri (Dalland, 2017, s.52).

Hermeneutikk.

Undersøkelsen i min masteroppgave har en forankring i et humanvitenskapelig syn, hvor hermeneutikk som forskningsmetode er en kvalitativ metode innenfor humaniora (Nilsson, 2007). Hermeneutikk stammer historisk sett fra fortolkning og analyse av tekster (Alvesson & Skoldberg, 2020, s.135). Hermeneutikk har i korte trekk som hensikt å fortolke en persons fortellinger og hvilken sammenheng de settes i, for å avdekke sammenheng eller dypere mening (Imsen,2014, s.35).

Forståelse og fortolkning er vesentlige kjennetegn innenfor hermeneutikken. Det å skape mening i en tekst handler om forståelse, og fortolkning er å skape en meningsfull forståelse. Målet er å fortolke og tydeliggjøre en mening i en tekst fremfor å beskrive eller forklare (Saxi et al., 1996, s.8). Det å forstå de ulike delene av en tekst, eksempelvis utsagn fra informanter i en transkribert tekst, er med på å danne grunnlaget for en helhetlig forståelse av innholdet. Det forutsetter allikevel en grad av forforståelse av tema og en viss forventning om hva som er å finne for å lettere kunne fortolke og forstå sammenhenger (Hellesnes, 1998, s.27). Bevissthet om egen forforståelse kan danne grunnlaget for ny forståelse dersom en er oppmerksom på ens egne fordommer og forutinntatthet. En slik måte å tolke på kalles den hermeneutiske sirkel eller spiral, hvor en veksler mellom forforståelse og ny forståelse (Nilsson, 2007). Skillet mellom den hermeneutiske sirkelen og spiralen, er at spiralen fortsetter i det uendelige i form av en kontinuerlig prosess av ny forståelse basert på tolkning. I den hermeneutiske sirkelen kan en si at «sirkelen er sluttet» i motsetning til spiralen (Dalland, 2017, s.49).

Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring har gitt ett grunnlag for gjennomføringen av dette prosjektet hvor jeg var ute etter en forståelse av både det informantene sa, og av omgivelsene rundt for å søke en mening og ny forståelse. Forståelse var for meg å forstå hva lærere tenker om tid til forarbeid og egen kompetanseheving fra deres perspektiv. Søke mening i denne sammenhengen var å se etter hva slags muligheter og begrensninger lærere i kunst og håndverk har til gitt tema. Gjennom analyse av data og innhenting av litteratur har jeg utviklet en ny forståelse for tid- til forarbeid og læreres rammefaktorer i skolen. Forforståelsen jeg gikk inn i prosjektet med dannet grunnlaget for fortolkningen av analysen, dog kan min forhåndsoppfatning også ha bidratt med å anta hva informantene mente, fremfor å be de om å utdype videre.

4.Undersøkelse

For å kunne besvare min problemstilling: *hvilke erfaringer har et utvalg K&H-lærere med tid til forarbeid og egen kompetanseutvikling for å heve sine håndverksferdigheter?* var det hensiktsmessig å utføre kvalitative fokusgruppeintervju med kunst og håndverkslærere. Jeg ønsket svar på kunst og håndverkslæreres egne erfaringer om tid til forarbeid, og hvordan de selv organiserer sin profesjonelle utvikling.

Fokusgruppeintervju

Ettersom jeg var ute etter kunst og håndverkslærerens egne opplevelser og erfaringer til gitt problemstilling benyttet jeg meg av kvalitative fokusgruppeintervju som metode for innsamling av empiri. I et fokusgruppeintervju er en ikke bare opptatt av hva informantene tenker, men også hvordan og hvorfor de tenker det de sier. Forskjellene mellom et gruppeintervju og et fokusgruppeintervju er at det i et fokusgruppeintervju i større grad omhandler samspillet og dialogen som oppstår imellom informantene og ikke bare mellom forskeren og informantene. En fordel med fokusgruppeintervju er at det kan være en tidsbesparende metode for innsamling av empiri ettersom et fokusgruppeintervju består av flere deltagere. Utfordringene kan dog være å finne passende tidspunkt og lokasjon for alle deltagerne. Lokasjonen bør bidra til å skape et trygt gruppemiljø hvor en eksempelvis kan tilby enkel servering. Hva en ønsker å finne ut av er med på valget mellom en tilfeldig, eller en hensiktsmessig utvelgelse, samt om en ønsker homogene eller heterogene grupper (Lerdal & Karlsson, 2008). Homogen forklares som noe som er likeartet (Store Norske leksikon, 2021). En homogen gruppe består dermed av relativt like medlemmer. Krueger og Casey (2009) referert i (Fløystad & Thylèn, 2012, s.95) anbefaler homogene grupper i fokusgruppeintervju for å lettere kunne skape en form for gruppetilhørighet, og det anbefales en assistent som kan hjelpe til med å ta notater underveis og observere gruppedynamikken.

Fokusgruppeintervju var en hensiktsmessig metode for innsamling av empiri ettersom denne metoden benyttes med hensikt om å innhente oppfatninger, erfaringer og meninger i det sosiale samspillet som skjer informantene seg imellom. Muligheten til å oppdage eventuelle utfordringer om tema og gitt problemstilling var også viktig for meg å kunne finne ut av, ettersom min egen forutinntatthet kanskje ikke stemte.

Utvalg

Jeg benyttet bevisst et hensiktsmessig utvalg ved å direkte kontakte lærere med undervisningserfaring i kunst og håndverk. Jeg benyttet meg av e-post til relevante informanter, samt invitasjon til å delta i min undersøkelse gjennom sosiale medier for å innhente flest mulig informanter som ville delta i undersøkelsen. Jeg hadde ikke nødvendigvis som mål at gruppene skulle være homogene i form av samme erfaringsgrunnlag, utdanning eller erfaring. En homogen gruppe i denne sammenhengen ble i form av gruppens tilsvarende bakgrunn, erfaring og relevant utdanning for å undervise i kunst og håndverk. Ulikhetene i gruppen besto av geografisk lokasjon, hvilke trinn de underviste på, hvilken utdanningsinstitusjon de hadde utdannet seg ved, og antall år de har undervist i kunst og håndverk. Totalt var det åtte informanter som deltok i min undersøkelse, fordelt over tre ulike fokusgruppeintervju. Informantene samtykket til deltagelse i forkant, og studien er meldt til Sikt, (kunnskapssektorens tjenesteleverandør, ref., nr. 358039).

Gjennomføring.

Jeg startet med to fokusgruppeintervju via teams med tre informanter i hver gruppe. Årsaken til at det ble gjennomført på teams var av praktiske årsaker. Det var enklere å gjennomføre via teams ettersom informantene hadde ulik geografisk lokasjon. Fokusgruppeintervjuene hadde en varighet på underkant av en time hvor det ble gjort opptak av fokusgruppeintervjuene ved bruk av en diktafonapp. Opptaket ble i ettertid transkribert og analysert ved bruk av en tematisk analyse. Jeg fulgte en intervjuguide, men forsøkte allikevel en løs moderatorstrategi ettersom jeg ønsket informantenes egne erfaringer og opplevelser til gitt problemstilling. En løs moderatorstrategi legger til rette for en dialog informantene seg imellom hvor det er informantene som dominerer (Lerdal & Karlsson, 2008).

På bakgrunn av funn fra de to første fokusgruppeintervjuene endret jeg på noen spørsmål i intervjuguiden. Jeg oppdaget i etterkant av de to første fokusgruppeintervjuene at jeg ønsket svar på mer spesifikke spørsmål om bl.a. hvordan og hvor de disponerer tiden de har til for og etterarbeid, hvem som styrer denne tiden, og hvordan de selv reflekterer rundt dette. En delvis styrt moderatorstrategi ble dermed mer hensiktsmessig i neste gjennomføring for å få fylldigere beskrivelser. En styrt moderatorstrategi blir ofte benyttet om en ønsker svar på noe mer konkret hvor mye av dialogen foregår mellom moderator og informantene (Lerdal & Karlsson, 2008) Det tredje, og siste fokusgruppeintervjuet ble gjennomført fysisk hjemme hos

en av informantene. Gruppen besto av to informanter med erfaring fra undervisning, og relevant utdanning i kunst og håndverk.

Refleksjon rundt valg av metode.

Fokusgruppeintervju handler ikke om å beskrive generelle betraktninger, men i større grad oppmuntre til fylldige beskrivelser av informantenes erfaringer til gitt tema (Lerdal & Karlsson, 2008). Det som kan anses som hovedfokuset i et fokusgruppeintervju er all informasjon en innhenter i det sosiale samspillet som skjer mellom informantene (Anvik et al., 2021).

Ettersom jeg benyttet meg av teams i de to første fokusgruppeintervjuene mistet jeg litt av den spontane samhandlingen mellom informantene. Ettersom informantene ikke kunne se hverandre i like stor grad som om vi hadde vært i samme rom følte det naturlig ut for meg å ha en mer styrt moderatorstrategi enn først planlagt for å få i gang samtalen. Dette bidro nok i litt for stor grad til veiledende spørsmål og utsagn fra min side, som igjen kan ha ført til at jeg gikk glipp av verdifull informasjon. Det var i tillegg tilsynelatende stor enighet i gruppen hvor de hadde tilsvarende like erfaringer og opplevelser om gitt problemstilling, noe som videre førte til at jeg syntes det ble utfordrende å skape en diskusjon og samhandling informantene seg imellom. Jeg fikk dermed ikke like stor grad av interaksjon som jeg hadde ønsket. Det ble også utfordrende for meg å fange opp alt som ble nevnt i samtalen hvor jeg gikk glipp av nyansene, som førte til at jeg gikk glipp av informasjon jeg kunne bedt informantene om å utdype. Det at jeg gikk glipp av nyansene under gjennomføringen er nok også grunnet min mangel på erfaring med å gjennomføre fokusgruppeintervju, hvor jeg i litt for stor grad var opptatt av å følge min intervjuguide fremfor å lytte godt nok etter. Det forutsetter kompetanse for å oppnå større grad av validitet enn det jeg kanskje fikk (Fløystad & Thylèn, 2012, s.101). Det ble også utfordrende for meg å gjøre notater underveis og forsøke å observere samhandlingen ettersom jeg i stor grad styrte dialogen. Det anbefales som tidligere nevnt å ha med en assistent som kan ta notater og observere underveis (Krueger og Casey, 2009, referert i Fløystad & Thylèn,2012), men dette ble utfordrende å få til av praktiske årsaker.

Tredje runde med fokusgruppeintervju hadde en helt annen flyt i dialogen informantene seg imellom. Det kan være mange årsaker til dette; informantene hadde kjennskap til hverandre,

noe som kan ha ført til en trygghet til å uttale seg fritt, fokusgruppeintervjuet ble gjennomført fysisk og hadde dermed en mer avslappet og uformell setting. I forkant av taleopptaket hadde vi en litt lengre samtale med blant annet begrepsavklaringer til gitt tema. Noen av utfordringene jeg opplevde ved de to første fokusgruppeintervjuene var at det ikke så ut til å være et felles språk når vi snakker om tid til for- og etterarbeid og hvilke begreper vi bruker rundt dette. Det var store lokale forskjeller på begreper som omhandler tid til for- og etterarbeid. Ulike begreper som nedslagstid, PU-tid, utviklingstid, bunden tid og ubunden tid førte til forvirring om hvilken tid jeg refererte til når jeg bl.a. spurte om de hadde tilgang på verksted i arbeidstiden. Bakgrunnen for min problemstilling var i starten av denne undersøkelsen i hvilken grad lærere i kunst og håndverk har tilgang på verksted i sin bundne arbeidstid for å kunne heve egen håndverkkompetanse på et verksted om de hadde behov for det. Jeg ble fort oppmerksom på at i de tilfellene hvor mine informanter hadde tilgang, så manglet de kanskje utstyr og materialer. Hvorvidt de hadde tilgang på verksteder ble dermed ikke relevant som tema i like stor grad. Dette spørsmålet hjalp meg allikevel å avdekke et annet sett med utfordringer. Jeg ble mer interessert i hva tiden deres går med til når de ikke har undervisning, og hvordan de går frem for å heve egen håndverkskompetanse dersom det var behov for det.

Det at vi fikk avklart de ulike begrepene i forkant av den siste runden med fokusgruppeintervju så ut til å bidra til færre misforståelser, og jeg fikk lettere tak på om de hvilken tid de refererte til. Jeg følte at jeg fikk svar på mye av det jeg lurte på kort tid etter taleopptaket ble satt i gang. Mine spørsmål ga ikke nødvendigvis rom for å snakke fritt og dele opplevelser i den grad jeg ønsket. Jeg hadde som hensikt om å selv ikke si så mye, men jeg merket at det ble mer avslappet stemning og flyt i samtalen når jeg selv delte egne personlige erfaringer. Dette så ut til å bidra til at det ikke lenger føltes ut som et intervju i like stor grad og førte til en mer uformell dialog hvor informantene delte egne opplevelser og tanker. En mulig konsekvens ved at jeg delte egne erfaringer og var aktivt med i samtalen kan ha ført til noe ledende spørsmål og formuleringer som jo kan ha påvirket informantene. Det bidro også til mer arbeid med transkribering ettersom det var mye av det jeg snakket om som jeg ikke skulle gjengi i oppgaven ettersom det var mine egne tanker og opplevelser.

Alle informantene hadde fått et informasjonsskriv i forkant av gjennomføring og hadde dermed en ide om hva jeg kom til å stille spørsmål om. Under transkribering og analyse av

fokusgruppeintervjuene oppdaget jeg at det var flere utsagn fra informantene som jeg selv kunne fulgt opp bedre og bedt informantene om å utdype.

Informantene som deltok i min undersøkelse, hadde relevant utdanning og erfaring med å undervise i kunst og håndverk. Av alle som fikk invitasjon til å delta i undersøkelsen var det ingen med lite, til ingen relevant utdanning som så ut til å ville delta. Gruppene ble derfor homogene. Jeg opplevde at det var så stor enighet i de ulike gruppene om gitt tema som kan være en av årsakene til at jeg tidvis opplevde det som litt vanskelig å dra samtalen videre. Det ville være av stor interesse å høre hva slags erfaringer de med lite til ingen utdanning i kunst og håndverk har om gitt tema. En mulig årsak til at jeg ikke fikk noe respons fra de som underviser i kunst og håndverk, uten relevant utdanning, kan være at de ikke følte at de ville hatt noe å bidra med i min undersøkelse. For å rekruttere denne gruppen skulle jeg kanskje ha endret litt på informasjonen om min undersøkelse når jeg inviterte til å delta.

5. Analyse og bearbeiding av data

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ metode for innhenting av empiri. Analyse av data bør dermed være basert på formålet med undersøkelsen, som jo var å få frem informantenes egne erfaringer og opplevelser til gitt tematikk. En av utfordringene ved analyse av fokusgruppeintervju er det store datamaterialet en sitter igjen med i etterkant som kan være tidkrevende å transkribere. Som tidligere nevnt er det anbefalt å ha med seg en som kan observere og notere underveis i fokusgruppeintervjuene for å fange opp gruppedynamikken og mønstre for kommunikasjon. Dette er og noe av kritikken fokusgruppeintervju som metode er møtt med ettersom det kan være utfordrende å inkludere dynamikken i gruppen ved analyse av datamaterialet (Eines & Thylen, 2012, s.97). Jeg benyttet meg som nevnt ikke av en assistent av praktiske årsaker. Dette bidro til en utfordrende analyseprosess hvor det ble vanskelig å fange opp og analysere det som kan ha påvirket svarene fra informantene grunnet gruppedynamikken. Eines og Thylen (2012) viser til ulike metoder for analyse av fokusgruppeintervju som grounded theory, hermeneutikk og tematisk analyse.

Tematisk analyse.

Metoden jeg benyttet for å analysere fokusgruppeintervjuene har utgangspunkt i en tematisk analyse basert på Braun og Clarke (2008). De beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere mønstre og analysere meninger og mønstre på tvers (Braun & Clarke, 2008, s.79). De beskriver denne prosessen som en kontinuerlig prosess hvor en beveger seg frem og tilbake i datamaterialet, mellom hele materialet, utdrag av data som skal analyseres, og analyse av data som skal benyttes (Braun & Clarke, 2008, s.86). Denne prosessen er beskrevet trinn for trinn fordelt over seks trinn.

Det første trinnet består av å bli kjent med datamaterialet. Denne fasen kan være tidkrevende, hvor det derfor kan være fristende å hoppe raskt over dette trinnet. Braun og Clarke (2008) poengterer at det er viktig å ta seg tid med denne delen av analysen ettersom det danner grunnlaget for resten av analysen. Lese gjennom datamaterialet flere ganger, lytte til lydopptak, transkribere og gjøre notater underveis er viktig i denne første fasen for analyse. Det andre trinnet med analyse består deretter av koding og organisering. Det betyr å danne ett sett med koder basert på ideer og notater fra første del av analysen som er av interesse å analysere videre. Om kodingen utføres manuelt kan det benyttes post-it lapper, fargetusjer, eller ved å skrive notater i teksten som skal analyseres (Braun & Clarke, 2008, s.89). Tredje trinn med analyse innebærer å lete etter sentrale temaer. Her sorteres de første kodene og settes inn i tema. Det anbefales her å benytte seg av visuelle modeller for å lettere kunne sortere og plassere tema ettersom de første kodene kan passe innunder samme tema. Etter denne fasen sitter en igjen med en samling av tema og undertema basert utdrag av data og koding (Braun & Clarke, 2008, s.90) Fjerde trinn med analyse er en videre analysering av tema i henhold til kodingen. Her kan det vise seg at tema fra forrige trinn med analyse ikke nødvendigvis står som et tema om det ikke er nok data til å støtte de, det kan være at temaer som tidligere ble sett på som uavhengige til hverandre går innunder samme tema, og det kan være behov for flere undertema. Når dette er satt i system beveger en seg videre til femte trinn for analyse. Det femte trinnet er på mange måter likt som det fjerde trinnet hvor en videre analyserer og spesifiserer tema. I dette trinnet går en grundigere til verks og definerer og re-definerer essensen av hva hvert tema omhandler (Braun & Clarke, 2008, s.94). Det sjette og siste trinnet i den tematiske analysemodellen består av å skrive rapporten.

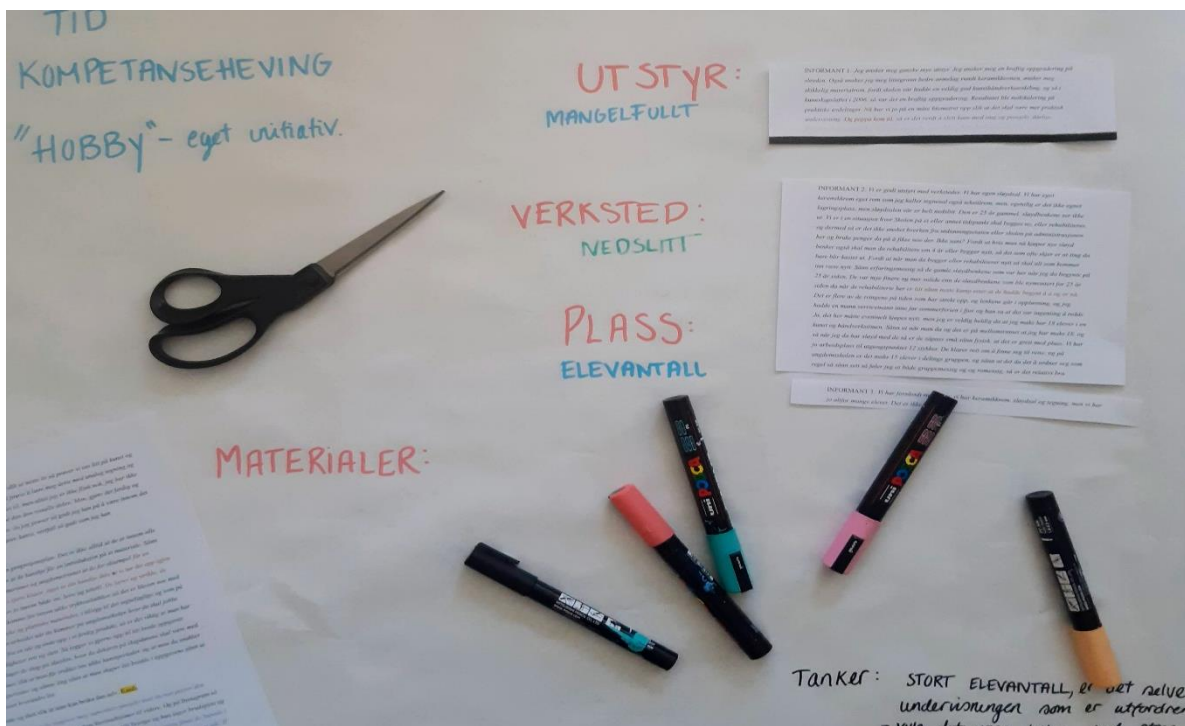
Med utgangspunkt i de seks trinnene for tematisk analyse i henhold til Braun og Clarke (2008) har min analyse fulgt alle trinnene. Jeg har derimot ikke fulgt trinnene kronologisk, dette fordi jeg underveis i skriveprosessen utviklet en ny forståelse ved innhenting av litteratur. Dette førte til at jeg kontinuerlig gikk tilbake til de tidligere trinnene med analyse. Videre går jeg nærmere inn på, og beskriver hvordan jeg trinnvis analyserte mitt datamateriale.

I det første trinnet med analyse ble jeg kjent med datamaterialet ved å lytte til lydopptakene mange ganger, samtidig som jeg gjorde notater underveis. Deretter transkriberte jeg fokusgruppeintervjuene hvor jeg gjorde notater underveis. Jeg lette etter meningsmønstre og fellestrekk i utsagnene til informantene på tvers av fokusgruppeintervjuene. Dette var en tidkrevende prosess hvor jeg brukte i overkant av seks timer på å transkribere ett lydopptak med en varighet på underkant av en time. Alle utsagn jeg anså som relevant til mitt tema ble fremhevet i den transkriberte teksten. I denne fasen stilte jeg meg ikke kritisk til eventuelle tema, alt jeg fant av interesse ble markert i den transkriberte teksten. Jeg systematiserte ikke utsagn basert på spørsmålene jeg stilte i fokusgruppeintervjuene ettersom det var informantenes egne erfaringer og utsagn som dukket opp underveis som var av interesse. Intervjuguiden og spørsmål jeg stilte i fokusgruppeintervjuene hadde som hensikt å sette i gang en samtale informantene seg imellom om gitt problemstilling. Om jeg utelukkende hadde fremhevet svarene på mine spørsmål ville jeg kanskje gått glipp av nyansene, og dermed mistet verdifull informasjon som dukket opp underveis. Hvorfor og hvordan de tenker det de sier var av interesse..

Når alle relevante utsagn i den transkriberte teksten ble trukket ut forsøkte jeg å kategorisere utsagnene ved å kode og plassere de i gitte tema. Jeg forsøkte å gjøre dette ved å plassere utsagn i en tabell i et Word-dokument, det var utfordrende for meg å jobbe på denne måten. For å lettere få oversikt over materialet printet jeg ut de transkriberte filene hvor jeg klippet ut utsagn og lette etter gjentakende temaer på tvers av fokusgruppeintervjuene. Temaer jeg satt igjen med etter første runde med koding var:

- Verksted.
- Utstyr og materialer.
- Fritid, arbeidstid og kurs.
- Forberedelser og etterarbeid.
- Øve seg. Tid og leseplikt.
- Kompetanseheving og dybdekompetanse.

- Eget initiativ og kurs.
- Trygg til å undervise og håndtere ubehag.
- Fagsamarbeid.



(Figur 2, privat foto. Analyse.)

I den tredje runden med analyse gikk jeg enda grundigere til verks hvor de mest sentrale utsagnene ble systematisert i mer overordnende tema ved å se etter fellestrekk i utsagnene. Mange utsagn hørte til under samme tema ved videre analyse av utsagnene. Jeg eliminerte det jeg ikke anså som relevant informasjon. Utfordringer som eksempelvis høyt elevantall og mangel på utstyr er allerede kjente utfordringer og omhandler utfordringer i selve undervisningssituasjonen. Jeg anså dermed ikke det som relevant til mitt tema ettersom det er hva som skjer i forkant av undervisningen jeg så som interessant. Sentrale fellestrekk ble:

- Tid, og hva tiden går til.
- Hvor denne tiden blir brukt.
- Egen kompetanseheving.
- Forarbeid.

Det fjerde trinnet med analyse besto av en kritisk analysering av tema jeg satt igjen med fra det tredje trinnet. Det var tema som ble eliminert ettersom det ikke er nok data til å støtte oppunder tema, og jeg oppdaget at det var tema fra forrige trinn som kunne plasseres innunder et overordnet tema.

Tid, kompetanseheving og forarbeid var dermed temaer jeg satt igjen med etter andre runde med analyse. Siste runde med analyse ble gjort ved å legge inn alle utsagn jeg hadde plukket ut til gitte temaer inn i Word. Dette bidro til videre sortering og eliminering av utsagn som igjen førte til spesifisering av tema:

- Tid til forarbeid, hva går tiden til?
- Kompetanseheving, kurs eller eget initiativ?
- Trearbeid går tapt?

I det femte trinnet med analyse startet jeg innhenting av teori og litteratur. Funnene var utgangspunkt for innhenting av relevant litteratur til teoretisk forankring og drøfting. Jeg gikk ofte tilbake til den transkriberte teksten for å hente inn flere relevante sitater fra informantene som jeg hadde utelukket i de forrige trinnene. Innhenting av litteratur førte til en ny forståelse og gjorde meg oppmerksom på nye undertemaer som jeg hadde utelukket i de forrige trinnene med analyse ettersom jeg ikke så hvordan det kunne passe inn. Dette kan sammenlignes med den hermeneutiske spiral hvor tolkning førte til en ny forståelse (Nilsson, 2007). I denne prosessen dannet det seg nye undertema:

- *Tid til forarbeid, hva går tiden til?*
-Undervisningsplikt, arbeidstid, flere fag, organisering, og fremgangsmåte.
- *Læreres egen kompetanseutvikling.*
-kurs, eller eget initiativ?
- *Trearbeid går tapt?*
-Kompetansemål, elevantall, og utforskende prosesser.

Det siste trinnet var å skrive selve rapporten. Her satte jeg opp tema for drøfting og plasserte resultatene fra undersøkelsen innunder passende tema i drøftingen. I neste kapittel presenterer jeg resultatene og drøfter med relevant teori.

6.Resultat og drøfting

I dette kapittelet blir mine funn presentert og drøftet opp mot teori og forskning. Relevant litteratur til drøftingen har oppstått med utgangspunkt i funnene fra undersøkelsen De mest sentrale funnene fra min undersøkelse ledet i korte trekk til temaer som: tid til forarbeid og hvordan denne tiden blir disponert, lærernes egen kompetanseheving og utfordringene rundt det å heve egen håndverkskompetanse på eget initiativ, samt ønsker om egen kompetanseheving innenfor trearbeid. Drøftingen består dermed av tre deler: *Hva går tiden til, lærerens egen kompetanseheving og trearbeid går tapt?*

Mine informanter viser blant annet til at mye av tiden deres går med til å bestille varer, sitte i møter, planlegge undervisning til andre fag, eller å planlegge undervisning for andre lærere ettersom de er fagansvarlige. Den første delen av drøftingen *Hva går tiden til* går jeg derfor nærmere inn på tid- til forarbeid, undervisningsplikten, lærernes arbeidstid, undervise i flere fag, organisering av fagkompetanse, og **overføring** av kroppslig kunnskap.

I den andre delen av drøftingen, *Lærernes egen kompetanseheving*, peker jeg på funn fra min undersøkelse om hvordan lærerne går frem for å heve egen håndverkskompetanse og i hvilken grad de har mulighet til å gjøre dette i arbeidstiden. Funnene viser til at kompetanseheving foregår på eget initiativ i form av å benytte seg av bekjentskaper, besøke utstillinger eller hente inspirasjon fra ulike medier.

Funnene i min undersøkelse viser til en kollektiv enighet om et ønske om mer håndverkskompetanse innenfor arbeid med tre. I den siste delen av drøftingen: *Trearbeid går tapt?* peker jeg på utfordringer rundt sikkerhet, store elevgrupper, for lite forpliktende kompetansemål, samt diskusjonen mellom utforskende eller stegvise prosesser.

Hva går tiden til?

På spørsmål om hva tiden utenom undervisning ble brukt til, blir det med mer, nevnt møtevirksomhet, planlegge og teste ut undervisning, bestille varer, planlegge undervisning til andre fag, eller veilede kolleger og lage undervisningsoppgaver i kunst og håndverk for andre lærere. Flere av mine informanter viser til hvordan skolen fordeler lærerkompetansen, ettersom det ikke er faglærere til alle trinn. De peker videre på utfordringene ved det å lage undervisningsopplegg som andre ufaglærte skal gjennomføre i kunst og håndverk. Videre nevnes det av mine informanter at det er viktig å ha testet ut undervisning i forkant for å være trygg i det en skal undervise i. De ønsker mer tid til forarbeid, og mener at undervisningsplikten slik den er i dag er for høy.

Undervisningsplikten- det glemte forarbeidet?

Undervisningsplikten ble som nevnt tatt opp som tema av flere av mine informanter hvor det kommer tydelig frem at de mener denne burde endres. De mener at det er for høyt timeantall å undervise i faget, og at de ønsker mer tid til forarbeid, og tid til egen kompetanseheving. Dette blir blant annet argumentert med at det tar tid å øve seg og holde seg oppdatert, samt at det er krevende når det ikke er avsatt tid til fagsamarbeid. En annen utfordring kan også være en oppstykket fordeling av tid til for- og etterarbeid i individuell timeplan. Slik informant G påpeker, er det lite hensiktsmessig med en «halvtime her, og en halvtime der». (informant G. Gruppe 3), hvor en ikke rekker å sette i gang med noe på eksempelvis sløyden. En slik fordeling bidrar som oftest ikke til annet enn et ekstra pauserom i arbeidsdagen, hvor denne tiden heller kunne blitt benyttet til forarbeid om det var avsatt mer sammenhengende tid.

Samtlige informanter gir uttrykk for at undervisningsplikten er for høy med tanke på krav som blir stilt til faglærere med ny læreplan, forberedelser, etterarbeid, dokumentasjon, vurderinger og egen kompetanseheving. Det blir også påpekt ulikhetene i undervisningsplikten for de ulike fagene slik som informant A nevner:

Når jeg ser at i forhold til mat og helse da så underviser vi, som har hundre prosent stilling 105 timer mer i løpet et år enn en mat og helselærer i hundre prosent stilling. Og da blir jeg litt sånn, fy sødern, det er urettferdig det. Hva har de av for- og etterarbeid som vi som kunst og håndverklærere ikke har?
(Informant A. Gruppe 1.)

Catrine Lie undersøkte i sin mastergradsavhandling *Skolelederes verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk* (Lie, 2013) hvordan kunst og håndverk, og lærernes kompetanse i faget verdsettes av skoleledere i grunnskolen. Hun intervjuet rektorer ved ulike skoler om blant annet innhold, organisering, kompetanse og lærernes arbeidstid. Mange av funnene hennes samsvarer med funnene i min undersøkelse, noe som er spesielt interessant ettersom hennes undersøkelse er rettet mot skoleledere. Det ble dermed naturlig å ta for seg hennes undersøkelse sett i sammenligning med noen av mine funn for å se om det er noe overensstemmelse mellom lærernes og skoleledernes opplevelser. Masteroppgaven hennes er fra 2013, men jeg anser den som relevant allikevel ettersom det er likhetstrekk med funn i hennes undersøkelse og nyere undersøkelser som jeg har vist til tidligere i oppgaven. Rektorene i undersøkelsen får spørsmål om det som tidligere ble omtalt som leseplikten og hva de synes om fordelingen i de ulike fagene. Svarene de gir er at det er mer arbeid med vurdering og etterarbeid i skriftlige fag som norsk, matematikk og engelsk, og at det dermed er både naturlig, og rettferdig at disse fagene har en annen undervisningsplikt enn andre fag, som eksempelvis kunst og håndverk. Videre brukes det som argument at en lærer i kunst og håndverk sjelden er kontaktlærer, og slipper dermed ekstraarbeidet det innebærer (Lie, 2013, s.71). Det ser ut til at de begrunner fordelingen av undervisningsplikten med tid til etterarbeid i form av vurdering og tilbakemeldinger, og at de dermed ser ut til å glemme det som angår forarbeid. De sier allikevel ingenting om hva de tenker om at det er høyere undervisningsplikt i kunst og håndverk enn andre praktisk estetiske fag, som eksempelvis mat og helse, selv om det faget heller ikke er ansett som et tungt skriftlig fag med stor rettebyrde. De sammenligner kun med skriftlige fag som norsk når de får spørsmål om fordelingen av undervisningsplikten. Det kunne vært interessant å høre hva de begrunner ulik undervisningsplikt mellom de praktisk estetiske fagene med, eksempelvis hvorfor undervisningsplikten er høyere i kunst og håndverk enn mat og helse slik informant A påpeker. Det er velkjent at det er store mengder med etterarbeid i form av rettebunker som eksempelvis i norskfaget, men det kan se ut som at det er mangel på kunnskap om mengden med forarbeid som skal til for å planlegge godt til en kunst og håndverkstime. Lesepliktutvalgets beskrivelse av forarbeid slik jeg tolker det, kan sammenlignes mer med en rent teoretisk undervisningsplanlegging i form av å planlegge etter forutsetninger, mål, elever og rammefaktorer (NOU 1977:4).

For å planlegge og tilrettelegge undervisning i kunst og håndverk kreves det som oftest praktiske forberedelser, slik noen av mine informanter påpeker: «Jeg synes det er absolutt en fordel å ha gjort funn i forkant, og prøvd ut praktisk selv» (Informant A, Gruppe 1).

Jeg tolker derfor forarbeid og undervisningsplanlegging som to forskjellige former for forarbeid, og som ikke nødvendigvis krever like mye tid. Kanskje det nettopp er fordi det ikke er et spesifisert skille på ulike former for forarbeid i *leseplikt for undervisningspersonale i skolen* (NOU 1977:4, s.29) som er grunn for manglende forståelse for dette? Det må nevnes at lesepliktutvalget erkjenner at det er individuelle forskjeller på arbeidsbyrden i de ulike fagene. Eksempelvis nevner de at det vil være mer krevende om det er sammensatt fagstoff som skal forberedes i motsetning til ferdig konstruert kunnskapsstoff (NOU 1977:4, s.29). Kunst og håndverk kan sammenlignes med det lesepliktutvalget nevner som et sammensatt fagstoff. Det er sjeldent lærebøker med ferdig konstruert kunnskapsstoff, med mindre vi går tilbake til da faget het *tegning, sløyd og håndarbeid* (Lie & Nielsen, 2016, s. 6). Undervisningsoppgaver blir dermed som oftest utformet av kunst og håndverkslæreren selv. Dette innebærer som regel praktiske forberedelser i form av å teste ut planlagt undervisning. Jeg undres over hvorfor det som lesepliktutvalget nevner som sammensatt fagstoff ikke ser ut til å bli brukt som et argument på forarbeid til kunst og håndverksundervisning av skolelederne i Lie (2013) sin undersøkelse. Til gjengjeld kan det se ut til at de kun vektlegger rettebyrden til skriftlige fag og det som angår etterarbeid. Det kan samme kan det ut som at tariffavtalen for Oslo kommune gjør (Utdanningsforbundet, 2022). Under *fordeling av arbeidsoppgaver*, del 3.3.4 (2022) står det at antall undervisningstimer skal være i tråd med de fag en skal undervise i hvor de blant annet vektlegger «kompleksiteten i fag, omfanget av vurderingsoppgaver og rettebyrden» Etterarbeid er vektlagt, det står ingenting om forarbeid annet at det må settes av nok tid til for- og etterarbeid.

Det kan tolkes som at rektorene ikke har helt oversikt over undervisningsplikten til de ulike fagene og at de ikke har nok kunnskap om at forarbeid til kunst og håndverk er tidkrevende. Argumentet om at en lærer i kunst og håndverk sjelden har kontaktlæreransvar bør heller ikke være av betydning ettersom dette godtgjøres med lavere undervisningsplikt (Utdanningsforbundet, 2020), noe som igjen avslører at de kanskje ikke har helt oversikt over undervisningsplikten.

Hva menes med etter arbeidstid?

Under gjennomføring av fokusgruppeintervjuene oppdaget jeg at det var ulike begreper som ble benyttet når vi refererte til tid til for- og etterarbeid i den bundne arbeidstiden. Den bundne tiden er som tidligere nevnt den tiden en er pliktig til å være på skolen, og den ubundne tiden er til selvstendig arbeid som læreren styrer selv hvor en ikke er pliktig til å være på skolen (Jelstad, 2022). På min arbeidsplass kaller vi den tiden som er avsatt til for og etterarbeid i den bundne arbeidstiden for nedslagstid, mens andre kalte det personlig utviklingstid eller lignende. Jeg fikk også et inntrykk av at det var litt forvirring rundt bunden og ubunden arbeidstid. Flertallet av mine informanter svarte at de brukte fritiden til å planlegge og heve egen håndverkskompetanse dersom det var behov for det. «Jeg har ikke egentlig tid når arbeidsdagen min er ferdig. Da har jeg alltid noe jeg må gjøre. Så jeg har liksom ikke tid til å bli stående nedpå verkstedet» (Informant G. Gruppe 3). Ettersom en lærers arbeidsuke er på rundt 43 timer i uka kan det kanskje fort oppstå forvirring om hvorvidt det anses som etter arbeidstid om en arbeider etter den bundne tiden. Det må dermed tas hensyn til at jeg i forkant av spørsmålet om hvor de brukte tid til forarbeid ikke alltid spesifiserte at det var den bundne tiden jeg var ute etter. Svarene jeg fikk om at mye arbeid foregikk hjemme betyr derfor ikke nødvendigvis at det er utenom arbeidstid. «Også tenker jeg jo sånn at arbeidstiden min er jo i utgangspunktet fram til 16.00, så og når jeg er ferdig med undervisningen 14.15 og elevene har gått, så da har jeg jo muligheten da også» (Informant A. Gruppe 1). Dette sitatet fra en av mine informanter sier nemlig ingenting om det er ubunden arbeidstid etter klokken 14.15, eller om det er bundet arbeidstid frem til 16.00. Om denne informanten har bundet arbeidstid frem til klokken 16.00, uten fastsatte møter, så kan det jo ses på som god tid til forarbeid og mulighet til egen kompetanseheving i denne tiden. Om det derimot er ubunden arbeidstid fra 14.15 til 16.00 så kan det jo oppleves som at en er igjen etter arbeidstid. I de tilfellene jeg står over den bundne tiden fordi jeg trenger verkstedet til å gjøre forarbeid oppleves det kanskje som at jeg står etter arbeidstid siden mine kolleger som underviser i andre fag som oftest har dratt hjem. Dette betyr for all del ikke at de andre lærerne ikke jobber med for- eller etterarbeid hjemmefra, de er bare ikke avhengig av det stedsspesifikke i form av et verksted slik som jeg er. Det kan virke som at det er litt forvirring rundt dette med bunden og ubunden tid blant noen av mine informanter, og at det dermed kanskje er litt uklart hva som anses som etter arbeidstid.

Undervise i flere fag.

Mange av informantene i min undersøkelse underviser i andre fag i tillegg til kunst og håndverk. Dette resulterer ofte i at tiden går med til å planlegge disse timene grunnet manglende utdanning i disse fagene. Det blir allikevel nevnt at forarbeid til andre fag er mindre tidkrevende enn forarbeid i kunst og håndverk slik informant G sier:

Jeg har jo jobbet litt i andre fag. Jeg har ikke utdanning i det, men jeg har blitt satt til å ha det likevel. Da har det vært litt sånn forarbeid for meg å sette meg inn i det fordi jeg har ikke kunnskap om det fra før. Jeg har fortsatt ikke brukt like mye tid som jeg bruker i kunst og håndverk (Informant G. Gruppe 2.)

Det å undervise i andre fag i tillegg til kunst og håndverk var noe skolelederne i Lie (2013) sin undersøkelse også mente var viktig. De så ut til å vektlegge spesielt norskfaget ettersom dette er det største faget i grunnskolen, og de ønsket å ha lærere som er anvendelige i flere fag (Lie, 2013, s.58). Faglærere i eksempelvis kunst og håndverk ble ikke prioritert av ulike årsaker som utfordringer med å fylle opp hele stillinger, og at de ønsket å ha lærere som bare tilhører et trinn (Lie, 2013, s.63-64). Informant D i min undersøkelse peker på dilemmaet som oppstår når skoleledere foretrekker at lærere underviser i flere fag:

Jeg opplever, og har opplevd på de tre skolene jeg jobbet at de vil jo fryktelig gjerne ha faglærer som de kan bruke til mange ting. Og ja, da er det sjelden at de får en faglærer med god tyngde (Informant D. Gruppe 2.)

Informant D bruker begrepet faglærer. I den konteksten samtalen hadde vil jeg allikevel anta at hun peker på lærere med få studiepoeng i kunst og håndverk. Dette er på den annen side min tolkning sett i sammenheng med den konteksten samtalen hadde. Det kan allikevel være at hun mener at det er en utfordring for en faglærer å undervise i flere fag av samme årsak som eksempelvis det informant G pekte på, hvor hen trenger mer tid på forarbeid i kunst og håndverk sammenlignet med andre fag hen underviser i. Kunst og håndverksfaget er som tidligere nevnt et sammensatt fagstoff som krever mye tid til forarbeid, hvor de skriftlige fagene som eksempelvis norsk og engelsk krever mye tid til etterarbeid i form av vurdering slik skolelederne i Lie (2013) sin undersøkelse påpekte. Det kan kanskje tenkes at det å undervise i flere fag enn kunst og håndverk kan føre til en lavere prioritering av forarbeid til

kunst og håndverk grunnet stor arbeidsbyrde med etterarbeid til andre fag. Dette dilemmaet kommer jeg tilbake til under delen om *nok med en fremgangsmåte?*

En av skolelederne i Lie (2013) sin undersøkelse nevnte at engasjement og interesse for å undervise i et fag kan være vel så viktig (Lie, 2013, s.59). Dette får meg til å fundere over hva som er ansett som tilstrekkelig fagkompetanse for en kunst og håndverkslærer. Skolelederne i Lie (2013) sin undersøkelse viser til dels om en enighet om viktigheten med fagkompetanse for å undervise i kunst og håndverk, hva de anser som tilstrekkelig fagkompetanse er derimot vanskeligere å finne et godt svar på (Lie, 2013, s.59-63).

I 2019 ble artikkelen *Hvorfor elever mangler kompetente lærere i kunst og håndverk* (Nielsen & Lepperød, 2019) publisert. Her kan vi lese at så mye som 50 prosent av de som underviser i kunst og håndverk i grunnskolen mangler studiepoeng i dette faget, og at dette tallet er høyere enn i tidligere undersøkelser. Dette er ikke fordi det er mangel på lærere som er utdannet i faget, men at det viser seg å være utfordrende å få jobb som kunst og håndverkslærer. De som får ansettelse blir i lik grad med det mine informanter ble, satt til andre oppgaver som å eksempelvis undervise i andre fag. Av de som hadde fått jobb i grunnskolen kom det frem at bare en lav andel underviste fulltid i kunst og håndverk, og noen underviste ikke i kunst og håndverk overhodet. Litt over halvparten av de som deltok i undersøkelsen svarte at det var skoleledelsen som ønsket at de underviste i andre fag. Det ble også nevnt blant noen av de som deltok at de trivdes med å undervise i flere fag, og at de selv hadde valgt å få undervisningskompetanse i flere fag for å lettere få jobb i grunnskolen.

Kunnskapsdepartementet nedsatte i 2018 et utvalg for å utrede kompetansebehov og eventuelle konsekvenser at en master i faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag. Utvalget mente at en femårig faglærerutdanning som inkluderer to fag vil bidra til å gjøre det lettere å få jobb i skolen (By et al, 2018, s.15). Videre viser de til viktigheten av dybdeløring, og at de praktisk estetiske fagene inneholder en stor bredde av kunnskap og ferdigheter som må utvikles over tid. Dermed er det nødvendig med et femårig utdanningsløp (By et al, 2018, s.17). I 2020 ble rammeplanen for en femårig faglærer utdanning i praktiske og estetiske fag vedtatt (Forskrift om rammeplan, 2020, § 3-2). Oslo- Met storbyuniversitet tilbyr dermed nå en femårig lærerutdanning i design, kunst og håndverk for 1 til 13 trinn, som inneholder et fag to for å gi bredere undervisningskompetanse (OsloMet, u.å.).

Det at kunst og håndverk inneholder mange ulike teknikker og materialer blir også påpekt av flere av mine informanter. Det er også enighet om viktigheten av å introdusere elevene for mangfoldet av materialer slik informant D peker på: «La ulike sider i elevene komme frem da, det er på min agenda, og da må jeg kunne lære opp i forskjellige materialer» (Informant D. Gruppe 2). De fleste informantene er innom materialer som leire, tre, og tekstil i undervisningen så langt det lar seg gjøre. Som jeg nevnte i innledningen anser jeg håndverkskompetanse som en breddekompetanse innenfor et stort spekter av materialer og teknikker om en skal følge det læreplanen sier om kjerneelementet håndverksferdigheter i LK20. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Det vil kanskje derfor være begrenset med tid i løpet av en faglærerutdanning å utvikle kompetanse innenfor alle materialområder, basisferdigheter og teknikker. Ferdighetsutvikling tar tid hvor mengdetrening og repetisjon er en forutsetning, slik Sennet påpeker (Sennet, 2008, kap.1). Det vil dermed være fordelaktig for læreren å ha muligheten til å videreutvikle egen håndverkskompetanse etter endt utdanning i takt med nye læreplaner og krav til kompetanse, men det er da en forutsetning at arbeidsplassen tilrettelegger for muligheten til å gjøre dette på egenhånd. Tid, materialer, verktøy og verksteder er noen av forutsetningene for at en i høyest grad skal kunne lykkes med dette på egenhånd. Om disse rammefaktorene ikke er på plass er en i fare for at innholdet i undervisningen styres av dette, og ikke lærerens fagkompetanse (Pehrson-Randers et al., 2023, s.15).

De undersøkelsene jeg tidligere har vist til (Bamford, 2012; Borgen et al., 2023; Espeland et al., 2013; Orset et al, 2023; Randers- Pehrson et al, 2023) påpeker lærerens fagkompetanse som viktig. Allikevel støtter jeg det Anniken Randers- Pehrson, Åsta Rimstad og Kari Carlsen (Randers- Pehrson et al, 2023) konkluderer med i sin undersøkelse om at rammefaktorenes begrensninger er med på å hindre god undervisning i kunst og håndverk. Det ikke er nok med bare god kompetanse hos de som underviser i kunst og håndverk dersom de ikke har muligheten til å gjennomføre hensiktsmessig undervisning grunnet mangel på blant annet nødvendig utstyr og materialer (Randers- Pehrson et al, 2023, s.21). Det ser ut til at rammefaktorene i for stor grad er det som styrer innholdet i undervisningen fremfor læreplanen.

Det må nevnes at undersøkelsen til Catrine Lie (2013) ble utført før LK20 og innføringen av kjerneelementet *håndverksferdigheter*, hvor det kan tenkes at de ser annerledes på dette i dag.

Den nye læreplanen LK20 har vektlagt håndverksferdigheter i det nye kjerneelementet som nevnt tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Det kunne vært interessant å vite hva de som deltok i undersøkelsen til Lie (2013) tenker om kompetanseheving spesifikt innenfor håndverkskompetanse i dag, og hvordan de eventuelt tenker å løse dette. Det må allikevel nevnes at flere av skolelederne i evalueringen av fagfornyelsen som tidligere vist til (Borgen et al., 2023), sier at de er i ferd med å ruste opp i form av å oppdatere spesialrommene og tilrettelegge for mer praktisk arbeid i andre fag for å imøtekomme LK20 (s.66).

Selv om noen av rektorene i undersøkelsen til Lie (2013) gir uttrykk for at kunst og håndverk er et viktig fag, kan det allikevel tolkes som at de kanskje ikke verdsetter faget og dets egenart når de samtidig sier at det er vel så viktig med engasjement, og at det er viktig å undervise i flere fag. Måten de velger å fordele fagkompetansen ved skolen på gir også et signal om at det ikke er så viktig at alle har relevant utdanning til å undervise i kunst og håndverk. Under opplæringsloven: *Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag* i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 10-2) står det at ansatte som skal undervise må ha relevant kompetanse, men at skoleeier kan gå bort fra dette kravet dersom skolen ikke har nok kvalifiserte til å undervise i faget.

Organisering.

Flere informanter i min undersøkelse viser til en form for organisering av ledelsen for å fordele lærerkompetansen til kunst og håndverk på de ulike trinnene, på lik linje som skolelederne i Lie (2013) sin undersøkelse nevnte. En måte det kan være organisert på er ved å ha en lærer med fagansvar på hvert trinn som da får ansvar for å lage undervisningsoppgaver som de andre lærerne utfører, uavhengig av relevant utdanning til å gjennomføre det. Mine informanter stiller seg kritiske til en slik form for organisering og mener at det fører til dårligere opplæring for noen av klassene: «Halve klassen får da middels dårlig opplæring eller middels opplæring. Fordi det er lite tid til fagsamarbeid, det er lite tid til utvikling» (Informant D. Gruppe 2). Dette medfører et stort ansvar på den fagansvarlige i form av planlegging og tilrettelegging slik informant D videre påpeker:

Det faller mye på meg å veilede og lære bort når det faglig utvikling eller når det gjelder hvis vi skal gjøre nye oppgaver, ikke bare snu bunken. Og med fagfornyelsen så har vi vært nødt til å utvikle et helt sett med nye oppgaver. Så det er det er kontinuerlig utvikling egentlig, og det er en kjempeutfordring for det er lite timeplanfestet samarbeidstid (Informant D. Gruppe 2)

I likhet med samtlige informanter i min undersøkelse blir det i Lie (2013) sin undersøkelse vist til en måte å organisere på for å fordele fagkompetansen i kunst og håndverk på de ulike trinnene, og dermed «ivareta faget» slik en av rektorene kaller det (Lie, 2013, s.60). En slik form for organisering medfører ikke noen garanti for at «faget blir ivaretatt», dersom de som skal gjennomføre undervisningen ikke har de nødvendige forkunnskapene til å kunne gjennomføre, slik informant D fra min undersøkelse påpeker:

Jeg opplever mellom elever som har ufaglærte lærere eller lite ..., lærere, kunst og håndverklærere med lav kompetanse det er at de opplever ikke den gleden og det engasjementet, som jeg synes at jeg får frem i elevene når jeg underviser i noe jeg kan skikkelig godt (Informant D. Gruppe 2.)

Det kan tolkes som at det er manglende forståelse blant både skolelederne i Lie (2013) sin undersøkelse, og skolelederne til mine informanter om behovet for forkunnskaper og praktiske erfaringer for å kunne undervise i kunst og håndverk.

Nok med en fremgangsmåte?

Tanken om at det alene er nok med en fremgangsmåte i eksempelvis form av en tekst eller arbeidstegning for å gjennomføre undervisning i kunst og håndverk fører meg videre til et eksempel fra en av mine informanter når jeg spurte om hvor vanlig det var å bruke tid til å teste ut en planlagt oppgave i forkant. «Hvis man er kontaktlærer, eller har få eller ingen studiepoeng i kunst og håndverk så tror jeg man ikke gjør det. Det er i hvert fall det jeg synes jeg ser» (Informant G. Gruppe 3). Videre viser informant G til en kollega som skulle gjennomføre undervisning etter en gitt fremgangsmåte. Læreren hadde ikke testet ut undervisningen i forkant. Læreren hadde utfordringer med gjennomføringen og endte opp med å avslutte oppgaven. Min informant tilbydde seg å hjelpe til og rådet hen til å teste ut hva som hadde gått feil:

Så jeg sier det er enten sverten, eller det er arket, men vi må teste det. Vi kan gjøre det etter skolen, da. Jeg skal hjelpe deg, men vi kan finne ut hva det er. Hen sa at hen ikke hadde tid, jeg er kontaktlærer i tillegg og har rett og slett ikke tid. Det ble til at hen avsluttet prosjektet. Læreren hadde ikke tid til å teste ut hva som var grunnen til at trykken ikke gikk. Det hadde hen vist på forhånd hvis hen hadde prøvd det, ikke sant. Men nei, hadde ikke tid (Informant G. Gruppe 3.)

Dette synes jeg er et godt eksempel på at det ikke er utelukkende en fremgangsmåte alene som skal til for å kunne gjennomføre en oppgave. Læreren informant G viser til begrunner det med

at hen er kontaktlærer, og dermed ikke har tid. Kontaktlærer skal være kompensert i form av lavere undervisningsplikt, samt godtgjørelse i henhold til *særavtalen for arbeidstid i skolen* (Utdanningsforbundet, 2022), hvor det dermed ikke kan benyttes som et argument i denne sammenhengen. Det kan tolkes som at læreren ikke hadde interesse, eller at arbeidsbyrden rett og slett er for stor om en underviser i flere fag som tidligere nevnt. Tidligere i oppgaven viste jeg til den kroppslige kunnskapen, og kom med et eksempel på utfordringene rundt det å formidle en slik form for kunnskap i form av et vikaropplegg. Det vanskelige med dette er som nevnt at dette er en form for kunnskap som er vanskelig å formidle kun i form av tekst (Fuglseth et al, 2021, Kap.4) Det skal vanskelig gjøres å beskrive verktøyføring, kroppsstilling, håndgrep og lignende i en skriftlig fremgangsmåte. Det vil dermed være utfordrende for den med fagansvar å utforme undervisning som andre uten utdanning eller manglende forkunnskaper skal gjennomføre. Den kroppslige kunnskapen må erfares for å kunne videreformidles. Forarbeid må prøves i praksis slik informant B påpekte: «Det kan være smart for meg og produsere noe slik at jeg er forberedt på hva slags problemer som kan oppstå. Det er viktig at en er forberedt på hvilke problemer som kan oppstå» (Informant B. Gruppe 1). Det informant B her peker på tolker jeg som at hen vil være klar over de ukjente situasjonene som kan oppstå underveis i en prosess. Hvorvidt informanten mener at det er viktig for å kunne vite hvordan hen skal veilede elevene gjennom problemene som oppstår, eller om hen eliminerer problemene fra oppgaven fordi de er sett på som for vanskelige for elevene, er derimot uklart.

Jeg har nå vist til mye av det mine informanter bruker tiden sin til. Andre tidkrevende oppgaver som mine informanter viste til er møtevirksomhet, og å bestille varer. Det blir gitt uttrykk blant mine informanter at mange av møtene som er avsatt til samarbeid med andre lærere føltes unyttig ut, hvor denne tiden kan være disponert på en annen måte slik informant G påpeker:

Jeg sitter på sånne møter og tenker, hvorfor sitter vi her? Ja, ikke sant? For det blir litt sånn, i hvert fall for sånn som meg som bare har kunst og håndverk, sitter på en måte med ting som ikke omhandler meg (informant G. Gruppe 3.)

I *særavtalen om arbeidstid for undervisningspersonale i skoleverket* (Regjeringen, 1998) står det at evaluering og forberedelser til undervisning kan skje i form av et samarbeid mellom lærere i team eller lignende, og at lærere skal ha tid til for- og etterarbeid til undervisning og faglig oppdatering, samt at det skal være tilstrekkelig med skjermet tid for den enkelte lærer.

Det ser derimot ut til at det ikke er nok skjermet tid slik informant G påpekersaxi ovenfor.

Videre nevner informant G at hen hadde pekt på denne utfordringen til sin skoleleder:

Hvis man spør, så sier vi at vi kan gjøre det den dagen, og så gjør vi det den ene dagen. Og så må vi spørre igjen neste gang man trenger det, så man må ta initiativ til det hver gang man spør (Informant G. Gruppe 3.)

Jeg tolker svaret fra informant G som at det er utfordrende å ta ansvar selv ved å stadig be om skjermet tid til forarbeid. Det virket som informanten nærmest hadde gitt opp å selv skulle ta initiativ og at dette opplevdes som en ekstra byrde. Derimot ble informant G oppmerksom på at hen ikke hadde tatt opp utfordringene ved eksempelvis en oppstykket timeplan med sin skoleleder, men vurderte å gjøre dette ettersom skoleleder kanskje bare ikke var klar over at dette var utfordrende, og at dette kanskje lettere kunne la seg ordne enn mer skjermet tid.

Videre peker informant G på samlingsstyrerfunksjonen og at dette også var noe hen hadde etterspurt:

For en del år siden hadde vi en samlingsstyrer som hadde en time i uka for å gjøre de tingene. Det har de ikke nå lenger. Jeg har spurt om det. Jeg har fått beskjed om at det er klubben som bestemte at hun fikk det den gangen. Du må gå til klubben hvis du vil ha det. Så, OK. Fin måte å stoppe ... (Informant G. Gruppe 3.)

Når jeg informerte om at samlingsstyrer skal være kompensert i form av lønn kom det tydelig frem at dette var noe informanten ikke var klar over. Det kan se ut som at verken informanten, tillitsvalgt ved skolen eller skoleleder ikke er informert om det som kalles samlingsstyrerfunksjonen. Bestilling av varer og vedlikehold av verksteder skal være kompensert i form av et funksjonstillegg slik jeg forstår del: 3.6.5, *Samlingsstyrere* i tariffavtalen for Oslo kommune (Utdanningsforbundet, 2022). Bestille eller innhente materialer og vedlikehold av verksteder blir også påpekt som en tidstyv i undersøkelser jeg har vist til tidligere i oppgaven (Bamford, 2012; Borgen et al., 2023; Espeland et al., 2013; Orset et al, 2023; Randers- Pehrson et al, 2023). Randers- Pherson, Rimstad og Carlsen nevner at samlingsstyrerfunksjonen ikke lenger er kompensert i form av lavere undervisningstid (Randers- pherson et al, 2023, s.5). Det nevnes allikevel ikke noe om at den fortsatt eksisterer i form av overtidsbetalt. Lovverket i skolen angående arbeidstid, funksjonstillegg og arbeidsoppgaver kan være vanskelig å tolke. Under særavtalen, del 5.3: *Andre arbeidsoppgaver*, står det: «Undervisningstiden kan etter avtale mellom den enkelte lærer og rektor reduseres for at læreren skal kunne utføre andre arbeidsoppgaver i tilknytning

til undervisningen» (Utdanningsforbundet, 2022). Vedlikehold av verksted og bestilling av materiell kan ses på som en annen arbeidsoppgave som ikke hører innunder for- og etterarbeid til undervisning. Dermed tolker jeg dette som at det er rom for forhandlinger med skoleleder, en avgjørende faktor er derimot i hvilken grad skoleleder prioriterer faget og er villig til å gjøre endringer.

Lærernes egen kompetanseheving.

På spørsmålet om hvordan informantene i min undersøkelse kan heve egen håndverkskompetanse er det som oftest noe som foregår som det som blir sett på som utenom arbeidstid, og som oftest hjemmefra. Det er kun en av åtte informanter som har fast avsatt tid til fagsamarbeid i arbeidstiden hvor de har mulighet til å blant annet ha workshop med andre kolleger i kunst og håndverk. Egen kompetanseheving foregår på eget initiativ og det tilhører sjeldenheten at de blir sendt på kurs i regi av arbeidsplassen. Det ble nevnt av noen at de benytter seg av bekjentskaper om de trenger hjelp, og noen går på kurs i helgene fordi de har egeninteresse i det å heve egen håndverkskompetanse. Det ble blant annet nevnt at det er en kontinuerlig prosess hvor en henter inspirasjon gjennom eksempelvis you-tube, eller ved å oppsøke utstillinger. Jeg fikk ikke helt spesifikke svar på hvordan lærerne i min undersøkelse utførte forarbeid og hevet egen håndverkskompetanse, annet et at de mener at det er viktig å teste ut planlagt undervisning i forkant. Det var allikevel vanskelig å få helt fatt på eksakt hvordan de gikk frem for å heve egen håndverkskompetanse: «Hvordan jeg driver med planlegging, jeg, det er liksom sånn som ...sa, det er en kontinuerlig prosess, henter inspirasjon ...» (Informant D. Gruppe 3). Utsagn som dette gir allikevel lite innblikk i hvordan de går frem i praksis, og hvorvidt de har testet ut i planlagt undervisning i forkant. Svar på spørsmålet om hvordan mine informanter helt konkret går frem for å heve egen håndverkskompetanse var som nevnt vanskelig å få helt grep på ettersom svarene jeg fikk kan se ut til å omhandle forberedelse til undervisning, det kan tolkes som at forarbeid og egen kompetanseheving er noe de ser på som samme sak. Inspirasjon og egeninteresse for å lage noe og lære seg noe nytt gjenspeiles i utsagn som det informant E sier: «Jeg kan jo tenke meg hvor mange kunst og håndverkslærere så er det jo en hobby og noe man liksom trives veldig godt og driver med uansett» (Informant E, Gruppe 2). Det kan derfor tolkes som en iboende interesse for faget hos mange som underviser i kunst og håndverk, hvor en dermed er villig til å strekke seg langt for å finne eksempelvis utstyr og materialer på egenhånd, samt heve egen håndverkskompetanse av egeninteresse.

Kompetanseutvikling på eget initiativ?

Fåttallet av mine informanter har vært på kurs i regi av arbeidsplassen. Det var kun en informant som nevnte at hen har fått gå litt på kurs tidligere, men nå er det ikke økonomi til det. Det ble også påpekt at det ikke er så lett og finne relevante kurs. I del 5 av *særavtalen om arbeidstid for undervisningspersonale i skoleverket* fra 1998 (Regjeringen, 1998) blir det nevnt at kompetanseutvikling skal i størst mulig grad utføres utenom undervisningstid for å minimere behov for vikar. Dette samsvarer med mine informanternes egne opplevelser rundt utfordringene med å skulle dra på kurs; «Det er ingen så langt som har blitt sendt på noe kurs hvert fall. Det er jo vanskelig for det er ingen andre som kan ta fagene når du er borte, ikke sant» (Informant A. Gruppe 1). Det kan allikevel tenkes at det ville latt seg gjennomføre på andre tidspunkter, og ikke nødvendigvis innebære at en er borte en hel dag eller over flere dager. Det å gi læreren mulighet til å utvikle og heve egen håndverkskompetanse i form av tid og ressurser i det daglige vil være vel så viktig som å skulle bli sendt på et kurs en sjelden gang slik jeg tolker svaret fra informant H:

Hvorfor skal jeg da gå og lære meg dette her? Jeg får ikke undervist i det.

Hvis poenget er å få til å tilegne det selv, den kunnskapen, så må det jo også være materialer tilgjengelige og verktøy som fungerer. For du kan jo ikke sette i gang disse oppgavene når det ikke er noe å bruke (Informant H. Gruppe 3.)

Det kommer tydelig frem i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 10-8) at skoleeier skal gi undervisningspersonalet mulighet for faglig, og pedagogisk kompetanseutvikling, og at det skal være et system for dette. Allikevel ser vi at det ikke nødvendigvis er slik at skoleeier og skoleleder tar dette ansvaret, men at mye av ansvaret ser ut til å ligge hos læreren, slik jeg har pekt på tidligere (Borgen et al., 2023).

Kronikken *styrking av praktisk og estetisk innhold i skolen: velment, men uforpliktende strategi* (Karlsen et al., 2020) viser de til en rapport fra 2016 som avslører at søknader om kurs, og etter- og videreutdanning av lærere i praktisk- estetiske fag som oftest blir avvist av skoleeier, på tross av øremerkede midler. Fra 2021 til 2022 var det en liten økning på 162 søknader om videreutdanning for lærere som underviser i kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det betyr derimot ikke at søknaden ble innvilget av skoleeier eller kommunen. Dette tallet er ikke spesielt høyt. En kan bare spekulere i om det er fordi lærerne selv ikke føler de har behov for påfyll, eller om de allerede vet at en ikke får innvilget søknaden. I min undersøkelse spurte jeg som nevnt om de hadde vært mye på kurs i regi av arbeidsplassen, jeg spurte derimot ikke om de hadde fått muligheten til videre- eller

etterutdanning ettersom jeg antok at dette i tilfelle ville dukket opp når vi snakket om egen kompetanseheving og kurs. Det kan allikevel diskuteres i hvilken grad alle er i behov av faglig påfyll og kompetanseheving slik informant D påpekte: «På en del ting så sitter jeg med såpass kompetanse at det er en god del ting som jeg forstår og kan formidle på en god måte» (Informant D. Gruppe 2).

Flertallet av skolelederne i Lie (2013) sin undersøkelse svarer at kunst og håndverk ikke er prioritert når det kommer til videre- og etterutdanning, og at de har relevant fagkompetanse i kunst og håndverk på skolen. Interessant nok ga de den gang, uttrykk for at de manglet kompetanse i henhold til nyere læreplaner i kunst og håndverk og det kan virke som at mange av skolelederne mente at dette er kunst og håndverklærerens ansvar (Lie, C, 2013, s.61). Det samme mener skoleledere som deltok i evalueringen av fagfornyelsen (Borgen et al, 2023) hvor de som skoleledere er avhengig av at lærerne selv ivaretar sitt fag hvor lærerne har høy grad av autonomi (s.66).

Det at lærerne selv er ansvarlige for egen kompetanseheving samsvarer med utsagn fra samtlige av mine informanter; «Men det er jo sånn jeg fikk beskjed ved intervjuet mitt, at dette var på eget initiativ» (Informant H. Gruppe 3). Videre forklarte informanten at hen har mye håndverkskompetanse som må hentes inn siden hen er ny i faget. Informanten underviser i andre fag hen ikke har kompetanse i og må bruke mye tid på forberedelse til andre fag, og det mangler verktøy og utstyr til å heve egen håndverkskompetanse. Informanten ga uttrykk for at tiden ikke strekker til, og har i noe grad valgt å ikke benytte kveldstid på praktiske utprøvinger ettersom dette er verdifull tid som hen vil benytte til andre ting. Informanten er etter relativt kort tid som lærer i kunst og håndverk i tvil om hen vil jobbe som lærer grunnet mangel på de ressursene hen er i behov av for å forberede undervisning og heve egen håndverkskompetanse. Frustrasjoner rundt stramt budsjett, høy undervisningsplikt og høyt elevtall ble også nevnt i undersøkelsen til (Randers-Pherson et al, 2023, s.17) hvor det gis signaler fra lærere som er på utkikk etter annen jobb.

Trearbeid går tapt?

På tross av den brede håndverkskompetansen og erfaringer fra å undervise i kunst og håndverk, ga alle mine informanter i ulik grad uttrykk for at de gjerne vil ha mer kompetanse i trearbeid og maskinbruk. Informantene påpeker mangel på utstyr og tid, sikkerhet i forbindelse med maskinbruk og høyt elevantall som hindringer i å heve egen håndverkskompetanse innenfor trearbeid. For lite forpliktende kompetansemål, samt ulik vektlegging mellom åpne og stegvise prosesser ble også nevnt.

Det å lære elevene trearbeid var noe flere av mine informanter mener er viktig. Noen av årsakene er blant annet å utvikle fingerferdigheter, tenke problemløsende, og at det har en nytteverdi i form av å reparere eller lage enkle ting til hjemmet. Informantene pekte videre på utfordringer som lite avsatt tid i arbeidstiden, samt mangel på utstyr for å kunne heve egen håndverkskompetanse innenfor trearbeid på egenhånd. Trearbeid innebærer mange teknikker, som forutsetter tilgang på verktøy og verksted slik informant H sier: «Jeg kunne godt tenkt meg og vært mer på sløydrommet, men det er ikke utstyr, det er ikke noe. Hva skal man bruke det til?» (Informant H. Gruppe 3) Tidligere i oppgaven viste jeg til skolefagundersøkelsen fra 2011 (Espeland et al., 2013), hvor det vises til utfordringer som mangel på utstyr, høyt elevantall, trang økonomi, og skolene var dårlig utstyrt til å jobbe med blant annet trearbeid. Rett i underkant av 30 prosent svarte at trearbeid fikk stor plass i undervisningen i ulik grad, hvor menn er de som svarer at trearbeid får størst plass i deres undervisning fremfor andre materialer som tegning og maling (Espeland et al, 2013, s.80).

Det ble også nevnt i min undersøkelse at forarbeid til trearbeid er spesielt tidkrevende slik som informant G påpekte:

Masse forarbeid ja. Sånn som for eksempel hvis det skal være noe i sløyd, f.eks. så må man sage opp emner. Men, altså, det er sløyd som jeg bruker mest tid på da. Det er mye saging på båndsgag rett og slett. Timer og timer med saging (Informant G. Gruppe 3.)

Det ble videre forklart at det å planlegge en sløydoppgave som oftest måtte planlegges etter arbeidstid for å kunne benytte verkstedet. Tiden strakk dermed ikke til for å kunne opparbeide kompetanse til å bli trygg nok i det. Dette førte til at det var lettere å eksempelvis jobbe med leire siden det er et materiale en kan ta med seg hjem, og det føles tryggere å undervise i dette fremfor sløyd slik informant G videre nevner:

Det å skulle drive med en litt større oppgave i sløyden, det blir jo store oppgaver, det tar tid, det skal planlegges, men du får ikke tid til å gjøre det, da blir man ikke sikker på det, og da er det lettere å jobbe med leire, det er lettere, det er tryggere, det er ... (Informant G. Gruppe 3.)

Flere av mine informanter nevner det at de hadde ikke fått noen opplæring i maskinbruk ved deres arbeidsplass, og det var lite av det i deres faglærerutdanning. Informant A nevnte at hun aldri hadde fått noen opplæring i maskinbruk så lenge hun har jobbet:

Når jeg studerte på høyskolen i Oslo, så fikk jeg beskjed om at de skulle gi ... for vi studentene etterlyste litt kursing i bruk av verktøy og maskiner på sløyden blant annet, og dreie på keramikk. Og da fikk vi blant annet i forbindelse med sløyd beskjed om at ja, men det vil dere få kurs på når dere begynner å jobbe i skolen. -Også spurte jeg, men det er vel kurs? Og han var jo da i ferd med å pensjonere seg, ikke sant? Han hadde vel ett eller to år igjen å jobbe, og da begynte han bare å le av meg for at han sa at nei, Noe kurs i bruk av disse maskinene hadde ikke vært så lenge han hadde vært i skolen (Informant A. Gruppe 1.)

Pauliina Maapalo (2018) skriver om ulike praksiser med trearbeid blant lærere i kunst og håndverk. Hennes bakgrunn for studien er fra hennes egne erfaringer ved å utdanne lærere hvor hun har observert en manglende kunnskap om trearbeid hos lærerstudentene. De samme observasjonene nevner Silje Stokka (2020) hvor hun har observert en vegring og motvilje blant medstudenter i å bruke maskiner og verktøy for å kunne undervise i trearbeid (Stokka, 2018, s.1). Ikke ulikt det mine informanter påpeker når de skal benytte maskiner med «hjertet i halsen» (Informant A. Gruppe 1). Under *forskriften om utførelse av arbeid* (2023, § 10-4) står det at dersom arbeidsgiver vurderer særlig forsiktighet ved bruk av arbeidsutstyr, så skal det bare benyttes av de som har dokumentert sikkerhetsopplæring, og det er arbeidsgiver som skal sørge for nødvendig opplæring. Videre står det at denne opplæringen kan gis av arbeidsgiver eller andre med kompetanse (Forskrift om utførelse av arbeid, 2023, § 10-4). Arbeidstilsynet har ført opp båndslag på listen over utstyr som anses som noe som kreves særlig forsiktighet ved bruk (Arbeidstilsynet, u.å.). Dersom det ikke er noen tidligere ansatte som kan videreføre denne kompetansen slik informant A viste til, og om arbeidsgiver ikke sørger for sikkerhetsopplæring, så er det en fare for at verksteder og maskiner ikke blir benyttet i skolen dersom en ikke selv tar initiativ. Dette er også noe (By et al, 2018) pekte på som en bekymring, og som var en av årsakene til anbefalingen om en femårig faglærerutdanning. Utvalget mente at det er større sannsynlighet for en ulykke med ufaglærte

lærere, hvor rektor står som ansvarlig dersom kvalifisert undervisning ikke blir fulgt (By et al, 2018, s.14). På tross av at samtlige informanter i min undersøkelse ikke følte seg trygge nok til å undervise i trearbeid så de allikevel på det som sitt ansvar å lære seg det på egenhånd, slik informant G påpekte:

Etter å ha gått på høyskolen og jeg følte absolutt ikke at jeg var god nok i sløyd, at jeg egentlig kunne holde på i sløyd. Men jeg tenkte at dette er noe jeg synes er viktig og som jeg vil at elevene skal lære. Så jeg måtte bare lære meg det, jeg måtte finne ut av det (Informant G. Gruppe 3.)

En vegring eller redsel for å bruke verktøy og maskiner slik Silje Stokka (2020) viser til, vil derimot kanskje bidra til at en ikke lærer seg maskiner på eget initiativ slik informant G mente var viktig. Dersom det ikke er noen som står for denne opplæringen, hvor verken skoleleder eller lærer har kjennskap til regelverket (Forskrift om utførelse av arbeid, 2023, § 10-4), hvem skal da ta dette ansvaret?

For lite forpliktende kompetansemål?

En av mine informanter påpeker at kompetansemålene til det som kan forbindes med trearbeid kanskje ikke er forpliktende, eller tydelige nok: «Men er det ikke litt sånn også i de måla, at når du først har hatt sløyd, og har hatt en sløydoppgave, så er det målet nådd liksom?» (Informant H. Gruppe 3).

Det står i læreplanen for kunst og håndverk at elevene skal bruke harde, plastiske og myke materialer. Trearbeid kan tolkes som et hardt materiale. Kompetansemålene som kan forbindes med trearbeid for de ulike trinnene i LK-20 innebærer at eleven skal kunne bruke håndverksteknikker og håndverktøy i utforming av tre, sammenføyningsteknikker, håndverktøy og elektriske verktøy, og utforske muligheter innenfor håndverksteknikker (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Informant H peker her på hvordan en kan tolke kompetansemålene på en slik måte at en kan «krysse av» for oppnådd mål innenfor trearbeid uten en videre fordypning i emnet, og savner tydeligere retningslinjer. Etersom lærere har stor grad av autonomi, kan omfanget av trearbeid i undervisning dermed være opp til hver enkelt lærer og hvordan en tolker kompetansemålene. LK 20 inneholder færre kompetansemål enn tidligere læreplan LK06. Hvordan kompetansemålene er formulert er derimot komplekse og generelt formulert. Færre

kompetansemål innebærer ikke nødvendigvis at det er mindre innholdsrikt eller omfattende (Borgen et al, 2023). Det ble videre nevnt av informant H at for lite forpliktende kompetansemål kan gjøre det vanskelig å argumentere for viktigheten av tilgang på materialer og verktøy til skolelederne. Tidligere læreplaner som eksempelvis M74, inneholdt en opplisting med forslag til materialer og utstyr som var sett på som nødvendig for fagene: spesialtørket og maskinhøvlet furu, myke og edle treslag samt finerplater sto på listen av materialer som kan relateres til trearbeid (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974, s.240). Nødvendig redskap, verktøy og maskiner til fagene var også lagt inn under det som var sett på som nødvendige læremidler. Dette har blitt faset ut i de senere læreplanene, uten at jeg går noe dypere inn på årsakene til dette i denne oppgaven.

Store elevgrupper.

Store elevgrupper ble også nevnt som en av årsakene til en liten grad av vegring for å undervise i trearbeid: «Det er en baug for meg å skulle ta med 15-16 elever inn der, så føler jeg at man må ha veldig mye kompetanse selv, og være veldig selvsikker når det kommer til trearbeid» (Informant G. Gruppe 3). Utfordringene med store elevgrupper ser ut til å være en gjennomgående tematikk i flere av undersøkelsene jeg har vist til i denne oppgaven (Bamford, 2012; Borgen et al., 2023; Espeland et al., 2013; Orset et al, 2023; Randers- Pehrson et al, 2023). Eivind Moe, Else Margrethe Lefdal og Bibbi Omtveit (2021) viser også til dilemmaet av å undervise i for store elevgrupper. De nevner at mye venting for elevene kan føre til lite hjelp fra læreren, farlige situasjoner kan oppstå hvor dermed mye av undervisningen foregår på klasserommet fremfor verkstedet. Derfor mener de at det bør innføres en maksgrense på gruppestørrelser i kunst og håndverk, og at det er en forutsetning med gode rammevilkår (Moe et al., 2021). Det tar tid å lære seg et håndverk, og det kreves veiledning underveis av læreren for å i størst mulig grad kunne utvikle refleksjon i henhold til en kritisk orientert veiledning (Inglar,2012). En kritisk orientert veiledning har som tidligere nevnt som hensikt om å oppnå evne til refleksjon og analytisk tenking hos den som blir veiledet (Inglar,2012, s.69). I læreplanen for kunst og håndverk i delen om undervisningsvurdering etter 10 trinn står det blant annet at:

Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling når det gjelder både prosess og produkt. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse

opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i praktisk problemløsning, kreative prosesser, visuell kommunikasjon og refleksjon over visuell og materiell kultur (Kunnskapsdepartementet, 2019.)

Hvordan en kan ivareta det læreplanen her sier om undervisvurdering og veiledning i verkstedundervisning med store elevgrupper kan en undres over. I 2023 kom kunst og design i skolen med innspill til kunnskapsdepartementet (KDS, 2023) De viser også til problematikken med manglende veiledning i store elevgrupper, og at store elevgrupper kan svekke det nye kjerneelementet håndverksferdigheter og hindre oppnåelse av kompetansemål. De anbefaler en maksgrense på 15 elever i kunst og håndverk.

Utforskende, eller stegvise prosesser?

Flere av mine informanter er opptatt av det håndverksmessige og mener det er viktig at elevene skal bli introdusert for ulike materialer og teknikker. Informant B påpekte hvorfor hen synes dette er viktigere nå enn tidligere:

Jeg synes at det har blitt en himmelvid forskjell på hva slags fingerferdigheter og gøts eleven kommer inn i skolen med nå disse her siste 20 årene, for å si det på den måten. Ja det er egentlig et skremmende stup i fingerferdighet og innsikt i og kunne angripe en praktisk oppgave. Ja det er skikkelig påfallende. (informant B. Gruppe 2.)

Informanten reflekterte over flere årsaker til denne negative utviklingen av mangel av fingerferdigheter og det å kunne angripe en praktisk oppgave. Liten grad av inkludering i praktisk arbeid hjemme er noe av det som ble nevnt. En kan bare spekulere videre i om dette også er en konsekvens av ulik vektlegging av det kunstfaglige og håndverksmessige basert på lærernes utdanningsbakgrunn. Det håndverksfaglige har hatt en tendens til å være nedprioritert, på tross av at læreplanene til kunst og håndverk gjennom tidene som oftest har bestått av blant annet teknikk og materiallære (Brønne, 2011, s.96-104). Årsaken til dette ser ut til å stamme tilbake til starten av 1900 tallet hvor håndverksundervisningen ble møtt med kritikk. Kritikken var blant annet at opplæringen var for lite barnevennlig og at faget burde bestå av mer fritt skapende arbeid.

Det frie skapende arbeidet kan i gjeldende læreplan LK20 sammenlignes med kjerneelementet *kunst og designprosesser*. Kjerneelementet vektlegger både «åpne og utforskende prosesser, og stegvise prosesser med utvikling og innovasjon som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Dette kan kobles mot både det å jobbe i en åpen prosess, og det å arbeide mot et ferdig produkt. Det trenger derimot ikke å bety at disse står i motsetning til hverandre hvor det ene utelukker det andre slik jeg tolker det. Jeg ble observant på hvordan lærerne i undersøkelsen til Pauliina Maapalo (2018) ut til å vektlegge ulikt når de underviste i trearbeid. Det var variasjoner i form av å vektlegge det sanselige, estetisk utvikling, sosiale ferdigheter, fantasi, utvikle tålmodighet til det håndverksmessige med søkelys på bruksgjenstander og trygge arbeidsmetoder (Maapalo,2018, s.17). Det kan spekuleres i om de vektlegger ulikt ettersom hva de har av kompetanse og utdanningsbakgrunn. Er det slik at en med kunstfaglig bakgrunn vektlegger åpne og utforskende prosesser fremfor stegvise prosesser slik informant D nevnte? «Fordi hvis man har jobbet kunstnerisk så vet man at utforskning er en så stor del av

prosessen. Da tåler man mer usikkerhet. Dette med at man kan kjøre mer åpne prosesser hvis man tåler usikkerhet selv» (Informant D. Gruppe 2).

Flere av mine informanter påpeker viktigheten av utforskende prosesser: «Det faktisk tar tid da å holde seg oppdatert og øve seg og lage eksempler og utforske, for å kunne utforske med elevene da, som jo er en viktig ting i læreplanen» (Informant F. Gruppe 2). Dette ga meg et inntrykk av at det å utforske ble vektlagt hos flere av informantene, ikke overraskende nok, ettersom overordnet del av LK 20 ser ut til å vektlegge dette:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdeløring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7.)

En av mine informanter nevnte også i samme setning om det å utforske, at det er en fordel å være godt forberedt: «Akkurat det med å utforske, så foreløpig så opplever jeg nok at, at, det å være godt forberedt, og ha muligheten til å vise og forklare er en fordel» (informant A. Gruppe 1). Dette kan tolkes dithen som at en ikke er i behov av å være forberedt om en skal utforske sammen med elevene. Det var allikevel enighet blant mine informanter om at å kunne utforske sammen med elevene må enn som lærer være trygg i det en underviser i, og at det kreves en viss modenhet av elevene for å håndtere en utforskende prosess slik informant A påpeker:

Men samtidig så opplever jeg kanskje at elevene er litt sånn, nesten litt sånn fobi for å sette i gang med det? At det kanskje er litt tidlig, men at med årene nå hvor de kanskje er mer vant til det her fra barn -og mellomtrinnet så vil de kanskje bli bedre på det da? (Informant A. Gruppe 1.)

Det var en viss enighet blant lærerne i undersøkelsen til Stokka (2020) om at det å arbeide utforskende forutsetter noe kunnskap om materialet og eventuelle teknikker hvor det kan jobbes utforskende innenfor gitte rammer, (Stokka, 2020, s.38-49) i likhet med det flere av mine informanter nevnte: «Jeg synes det er absolutt en fordel å ha gjort funn i forkant, og prøvd ut praktisk selv» (Informant A. Gruppe 1). Konsekvensen av å ikke være forberedt kan resultere i det informant B påpeker: «Så når du da skal formidle så blir det litt rot, og elevene

blir litt utrygge og så blir det litt feil også» (Informant B, gruppe 2). Det å ha en oppgave som har som hensikt å være utforskende bør dermed være like godt forberedt som en undervisningstime med et ferdig produkt som mål slik jeg tolker det. Uten at jeg går nærmere inn på dette i denne oppgaven er det allikevel interessant å nevne at informant B også peker på dilemmaet om en bare skal vektlegge prosess, ettersom det er mer utfordrende å karaktersette:

Vi har jo fokus egentlig på at det skal være en del utprøving, men, det som er vanskelig med det er jo at jeg er jo ikke så opptatt av at det alltid skal bli et ferdig resultat, at det på en måte må bli et produkt som du kan ta med deg, men det vanskelige med det er et forhold til karaktersetting. Ikke sant fordi at hvordan skal vurdere prosessene bare? Det er vanskelig (informant B. Gruppe 2.)

Det nevnes av noen lærere i rapporten *kunst og kulturfag på vent?* (Orset et al., 2023) at noe av det som er avgjørende for kvaliteten på undervisningen i kunst og håndverk er i hvilken grad en lærer vektlegger produkt fremfor prosess. De mente at dette ofte oppstår blant de som mangler formell kompetanse i faget. Med vektlegging av produkt og sluttresultat menes det at en er mer opptatt av et produkt å ha med seg hjem fremfor læring underveis i prosessen (Orset et al., 2023, s.26). En stegvis prosess setter jeg i sammenligning med ett sluttprodukt, hvor det kan være hensiktsmessig med en eksempelvis en mal. Lærerne i Stokka sin undersøkelse diskuterte fordeler og ulemper med det å arbeide i en stegvis prosess i trearbeid i form av å bruke en mal (Stokka, 2020, s.43). Det var blandende meninger rundt dette, men det ble poengtert at det som er avgjørende er hva som er hensikten med oppgaven. Det trekkes frem at om verktøybruk er målet med oppgaven så er det en fordel med en stegvis mal, og en lærerstyrt prosess. Dette kan sammenlignes med en formidlingspreget rådgivning hvor eleven i denne sammenhengen observerer, imiterer eller gjentar læreren (Inglar,2002, s.19). Andre fordeler som nevnes med en stegvis mal av lærerne i undersøkelsen til Stokka, er at elevene lettere kan oppnå mestring ettersom de slipper å feile. Lærerne i Stokka (2020) sin undersøkelse diskuterer allikevel at det er viktig for elevene å feile og møte motgang for å oppleve mestring, og at en stegvis mal kan føre til en prosess uten forståelse for hvorfor en gjør det en gjør. Læreren kan allikevel påvirke elevens forståelse og refleksjon gjennom god veiledning i henhold til en kritisk orientert veiledning, som har som hensikt å blant annet oppnå refleksjon hos den som blir veiledet (Inglar,2002, kap.4).

En stegvis kan sammenlignes med Dreyfus brødrenes fem stadier for å utvikle ferdigheter. (Dreyfus & Dreyfus, 1986, vist til i Sylte, 2013, s.285). De første trinnene har stor grad av instruksjoner av den som lærer bort, for å så senere bli erstattet av veiledning. Det første stadiet kalles novise. En novise tilsvarer en nybegynner hvor en er avhengig av å starte med nødvendige regler og instruksjoner hvor en ikke har noen tidligere erfaringer. I trearbeid kan dette være i form av å starte med en innføring i verktøyføring og teknikker for å kunne benytte seg av dette for å selv kunne utføre mer komplekse oppgaver og dermed lære av erfaring. De neste trinnene arbeider en i større grad selvstendig og benytter seg av oppnådd erfaring. Det siste trinnet i kompetansemodellen er ekspertnivå. Her skjer arbeidet i stor grad intuitivt, hvor handlinger i stor grad skjer uten å tenke. Det at en ekspert ikke lenger tenker eller reflekterer, men kun handler intuitivt kan det stilles spørsmålsteget ved. Om en skal tolke det siste trinnet ekspert som at en handler uten å tenke vil det bli utfordrende å videreformidle denne kompetansen om læreren selv skulle være ansett som en ekspert. Om en ekspert skal lære en novise uten å selv tenke, hvordan kan en da bryte det ned og videreformidle ens egne ferdigheter? Kan det bli vanskeligere å videreformidle håndverksferdigheter om en selv er en ekspert? James McGuirk (Fuglseth et al, 2021, s.72) viser til at dette er noe Dreyfus-brødrene (1986) selv har observert, og at mange av de som er ansett som å være på et ekspertnivå har utfordringer ved å ordlegge hvordan de tenker og hva de gjør.

Trearbeid er et godt eksempel på hvordan en med tanke på sikkerhet bør starte med de første trinnene i Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell for å introdusere en forsvarlig måte å benytte verktøy på. I læreplanen LK20 er et av kompetansemålene etter 7 trinn at elevene skal «bruke ulike håndverktøy og elektriske verktøy for å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer på en trygg og miljøbevisst måte» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). For å kunne oppnå dette er det fordelaktig med demonstrasjon og klare instruksjoner for å ivareta sikkerhet. Dreyfus og Dreyfus sine fem trinn for læring kan sammenlignes med mesterlære og det mange kanskje ser på som en stegvis prosess. Mesterlære har fått kritikk for å bære preg av bestemte og faglige tradisjoner hvor den som lærer har liten grad av egenutvikling (Nielsen & Thon, 1999) Steinar Kvale (1999) nevner årsaker som et rigorøst syn på hva kunnskap er som en av årsakene til at mesterlære som læringsmetode har fått lite oppmerksomhet Den kan tolkes som at mesterlære utelukkende blir sett på som reproduktiv læring uten innhold av refleksjon og kritisk tenking. (Nielsen & Thon, 1999, s.149-154).

Det argumenteres allikevel blant de som støtter mesterlære som metode for læring at det er nødvendig med en innøving av grunnleggende ferdigheter for å kunne utvikle kreativitet (Balterzen,2014, kap.2).

Jeg tolker det lærerne i Stokka (2020) sin undersøkelse sier, og det jeg viste til fra mine informanter, som at de i noen grad ser på åpne og stegvise prosesser som motsetninger til hverandre, og at det eksisterer noe uenighet i hva som menes med en stegvis mal. Årsaken til dette kan være ulik utdanningsbakgrunn og at de kanskje dermed ikke snakker samme språk, lærerne i undersøkelsen til Stokka var allikevel enige om at en åpen prosess uten rammer ikke er helt heldig, og kan føre til blant annet uro i undervisningssituasjonen (Stokka, 2020, s.47). Karen Brønne (2011) forteller om egne erfaringer fra et foredrag hun hadde på et fagseminar. Hun snakket om hvordan manglende utfordringer, og for stor grad av frie oppgaver kan føre til manglende motivasjon, og at mestring og læring fører videre til skaperglede og kreativitet. Det var overraskende negativ respons fra salen, hvor lærerne så ut til å se på fritt skapende arbeid som en motsetning til mestring og læring, og så ut til å anta at Brønne var motstander av skapergleden (Brønne,2011, s.105). Den ulike vektleggingen mellom det kunstpedagogiske og håndverksfaglige kan dermed kanskje se ut til å fortsatt være rådende i noen grad. Elevene har ikke uendelig med timer i kunst og håndverk i løpet av et skoleår til at det er tid til at de skal finne ut alt på egenhånd. Det utelukker allikevel ikke at elevene skal få utfordringer for å strekke seg videre, men de bør være i henhold til det eleven er i stand til å beherske, med eller uten hjelp og i samhandling med en som kan mer enn eleven i henhold til (Vygotsky, referert i Imsen,2014, s.195).

7.Oppsummering

Motivasjonen bak denne masteroppgaven handlet i første ledd om å undersøke hvorvidt andre kunst og håndverkslærere har de samme mulighetene som det jeg har i form av tid til forarbeid og muligheten til å utvikle egen håndverkskompetanse. Utgangspunktet mitt var å undersøke i hvilken grad lærere har tilgang på verksteder i arbeidstiden for å heve egen håndverkskompetanse. Gjennom denne undersøkelsen oppdaget jeg raskt at lærerne har tilgang på verksted i arbeidstiden, men det mangler utstyr, verktøy, eller de har ikke nok avsatt tid til å eksempelvis starte med trearbeid ettersom dette er spesielt tidkrevende. Dette gjorde meg nysgjerrig hva deres tid- til forarbeid gikk med til, samt hvordan de selv gikk frem for å heve egen håndverkskompetanse.

Sentrale funn i min undersøkelse er en kollektiv enighet om et ønske om mer tid til forarbeid, fagsamarbeid, samt et ønske om mer kompetanse i trearbeid. Flertallet har en individuell tilrettelagt timeplan hvor de kan ha tid til forarbeid i den bundne arbeidstiden for å utvikle egen håndverkskompetanse, og lite til ingen avsatt tid til fagsamarbeid. Tiden satt av i deres individuelle timeplan er ofte fylt med møter eller lignende, og mye av tiden blir brukt til forarbeid i andre fag, eller planlegge undervisning for andre lærere. Samtlige informanter har verksteder til trearbeid, tekstil, tegning og keramikk, men mange av verkstedene mangler verktøy og materialer, er nedslitte eller for små til antall elever.

Flertallet av informantene forsøker å undervise i både harde, plastiske og myke materialer, og de anser det som viktig å introdusere elevene for bredden innenfor håndverksferdigheter ved å introdusere de for ulike materialer og teknikker så langt det lar seg gjøre. Det er en enighet om viktigheten av å teste ut planlagt undervisning i forkant og være forberedt, og det blir gitt uttrykk om et ønske om mer tid til dette. Mye av forarbeidet eller utvikling av egen håndverkskompetanse forgår hjemme, og som oftest utenom arbeidstid. Det viser til en stor grad av egeninteresse blant lærerne i å utvikle egen håndverkskompetanse i form av å gå på kurs i helgene, besøke gallerier eller finne utstyr og teste ut undervisning hjemme.

Det var derimot vanskelig å få helt fatt på hvordan de gikk frem for å heve egen håndverkskompetanse og dermed svare helt konkret på min problemstilling: *hvilke erfaringer har et utvalg K&H-lærere med tid til forarbeid og egen kompetanseutvikling for å heve sine*

håndverksferdigheter? Funnene i min undersøkelse kan tolkes som at det er lite muligheter for å heve egen håndverkskompetanse på eget initiativ innenfor arbeidstiden, ettersom det mangler verktøy eller materialer til gjennomføring slik noen informanter påpekte. Det kan også tolkes som at informantene ser på forarbeid og egen kompetanseheving som samme sak.

Tilbakemeldingene fra mine informanter om mer tid i arbeidstiden til forarbeid og muligheten til å heve egen håndverkskompetanse kan ikke ses på som spesielt kravstore. Det er forslag om avsatt tid til fagsamarbeid så lite som et par ganger i året. Det er beskjedne ønsker i form av mer samlet tid til forarbeid, fremfor en oppstykket timeplan, eller at planleggingstiden legges til et annet tidspunkt enn på slutten av arbeidsdagen. I hvilken grad lærerne selv har tatt initiativ til å eksempelvis endre på egen timeplan og forklare til skoleleder hva en er i behov av er mer usikkert.

Det at skolelederne kanskje ikke har nok kunnskap om kunst og håndverksfaget skinner også igjennom i min undersøkelse samt andre undersøkelser jeg har vist til i denne oppgaven (Bamford, 2012; Borgen et al., 2023; Espeland et al., 2013; Orset et al, 2023; Randers-Pehrson et al, 2023). Mangel på kunnskap om blant annet samlingsstyrerfunksjonen, undervisningsplikten og viktigheten av forarbeid i form av praktiske forberedelser er noe av det som har kommet frem. Av de undersøkelser jeg har vist til så kan det se ut til at skoleleders prioritet og forståelse av faget er avgjørende for hvordan skolen velger å organisere, ansette og forvalte ressurser i form av verksteder og tid til forarbeid, samt budsjettrammer til kunst og håndverk. Jeg viste tidligere til lesepliktutvalget NOU 1977:4. (1977), hvor det nevnes at planleggingsarbeidet kan bidra til en kartlegging av hvilke behov skolen har for endringer med tanke på rammefaktorer. utfordringer rundt rammefaktorer i form av trangt budsjett til utstyr og vedlikehold, samt et ønske om lavere elevgrupper i kunst og håndverk kan vel sies å være kartlagt innen nå.

8. Praktisk- estetisk innhold som kommentar til undersøkelsen

Den praktisk- estetiske delen av oppgaven er som en kommentar til undersøkelsen. Jeg har hentet frem eksempler fra eget bildearkiv på hvordan jeg har forberedt meg til undervisning tilbake til 2018, frem til i dag.

I lik grad som mine informanter påpekte, så følte jeg selv at jeg manglet håndverkskompetanse innenfor diverse materialer etter endt utdanning. Min utdanningsbakgrunn som yrkesfaglærer i design og håndverk, og fra Einar Granum kunsthøgskole ga meg ikke den breddekompetansen innenfor håndverk som jeg selv følte jeg var i behov av for å kunne gjennomføre undervisning. Dette på tross av at jeg alltid har hatt en interesse for å skape noe, og er oppvokst i et hjem hvor det alltid ble laget noe i enten tre, tekstil eller leire. Høsten 2018 var jeg så heldig og fikk hundre prosent stilling som kunst og håndverkslærer. Jeg oppdaget at det var masse spennende utstyr, verktøy og materialer som ikke hadde vært i bruk på mange år, ettersom de ikke hadde hatt noen som kunne benytte seg av dette utstyret. Emaljeringsovn, båndsg, benkesliper, dreiebenk, keramikkovn, dreieskiver, knivsliper, sirkelsag, stikksag, bordsag, metallkutter, kapp- og gjærsag var bare noen av de maskinene jeg startet å lære meg, for å så kunne lære det til elevene. Materialer, håndverktøy og teknikker jeg har lært meg over de siste årene består blant annet av leire, glasering, emaljering, ulike metaller som kobber og tinn, diverse støpeteknikker med leire, betong, tinn, voks og gips, animasjon, kleberstein, lodding og enkel elektronikk, diverse sammenføringsteknikker og overflatebehandling i trearbeid, smykkedesign, tekstiltrykk, linosnitt, arkitektur og matematikk knyttet til trearbeid som eksempelvis pytagoras. Dette er bare noe av det som nevnes.

Jeg sto alene om kunst og håndverksopplæringen på hele skolen, og hadde dermed ingen jeg kunne spørre om hjelp hvis det var noe jeg lurte på. Det førte til mye søk på internett etter fremgangsmåter, manualer, ideer og arbeidstegninger, og det var mye prøving og feiling. Min iverende interesse for å skape noe, var nok en viktig bidragsyter for å på eget initiativ lære meg alt av utstyr og verktøy som min nye arbeidsplass innehadde. Allikevel ville jeg ikke oppnådd denne håndverkskompetansen som jeg nå besitter om jeg ikke hadde hatt godt med avsatt tid til forarbeid i arbeidstiden, godt utstyrte lokaler, materialer, verktøy, og et godt budsjett til innkjøp av utstyr. Egen interesse ene, og alene, ville ikke tatt meg dit jeg er i dag uten de disse rammefaktorene.

Videre presenterer jeg det praktisk estetiske innholdet ved å vise til et utvalg av bilder fra egen kompetanseheving og forarbeid til undervisning fra 2018, og frem til i dag.

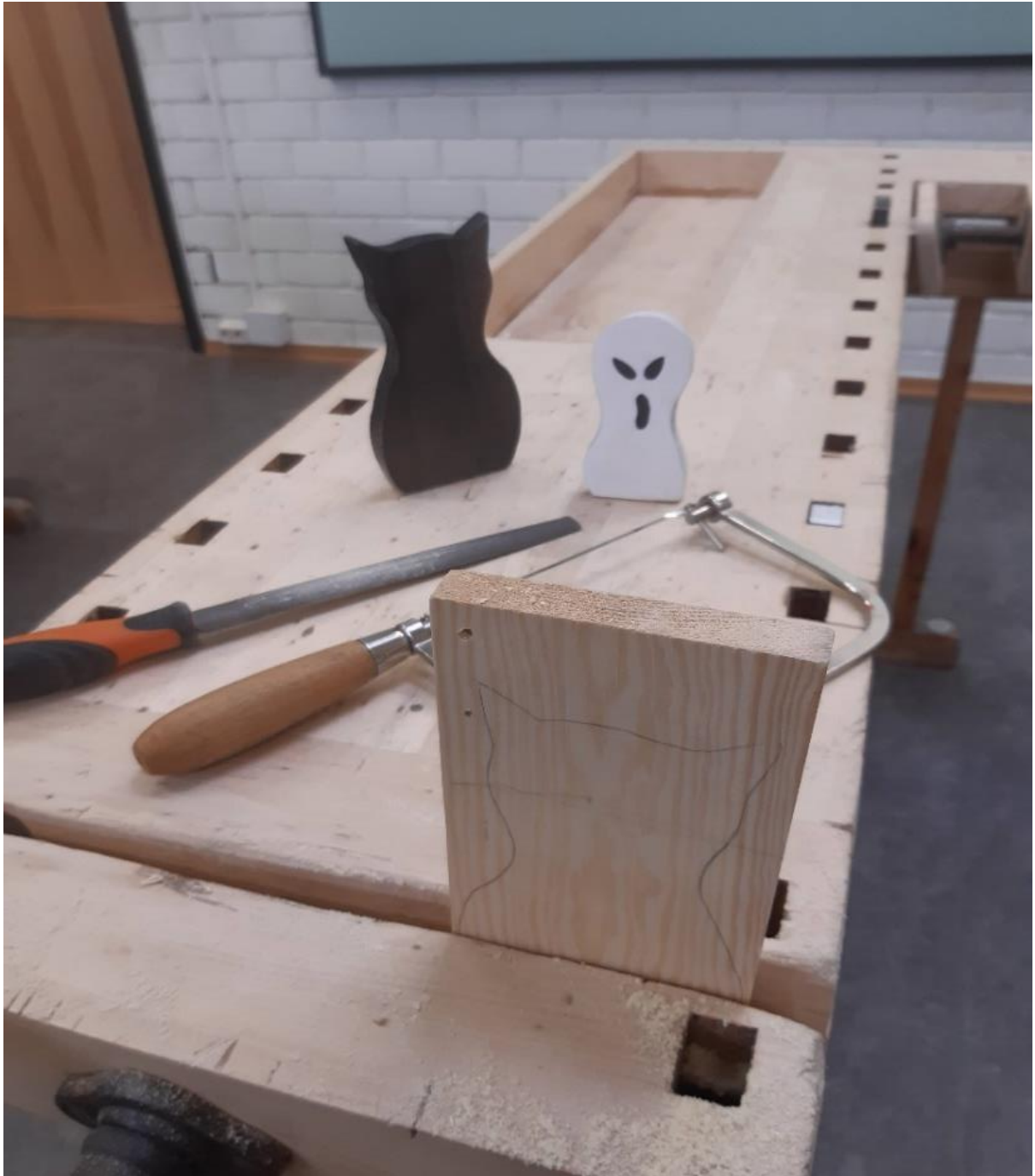


(Figur 3, privat foto. *Hvor lang tid tar det å lage en krakk?*)

Jeg får som tidligere nevnt ofte spørsmål om hvor lang tid det tar å lage noe om vi skal lage noe i tre. Det tolker jeg som at her er elevene kanskje aller mest motivert av sluttproduktet de kan få med seg hjem. Det å glede seg over selve prosessen i trearbeid er også noe som tok litt tid for meg å oppnå. Tidligere var jeg ofte vært mer motivert av selve sluttproduktet fremfor selve gleden ved å lage det. I takt med egen håndverkskompetanse har jeg utviklet en større glede underveis i det å lage eksempelvis en krakk. Det som er enn så motiverende for meg nå

er alle utfordringene som skjer underveis, og i hvilken grad jeg klarer å løse disse. Min motivasjon kan se ut til å ha endret seg fra det å utelukkende ha en ytre motivasjon i form av et sluttprodukt, til en indre form for motivasjon ettersom jeg har oppnådd en større grad av refleksjon og økt bevissthet underveis. Gleden ved å mestre utfordringer som oppstår har dermed ført til en indre motivasjon. Det ser ut til at jeg har oppnådd en større grad av stolthet ved håndverket og et ønske om å hele tiden strekke meg videre, slik Sennet (2008) påpeker. Elevene har ikke nok antall timer eller erfaring med et håndverk slik som jeg har, og det vil kanskje ta litt tid før de kommer dit at de kan glede seg over prosessen fremfor å haste seg gjennom for å bli fort ferdig.

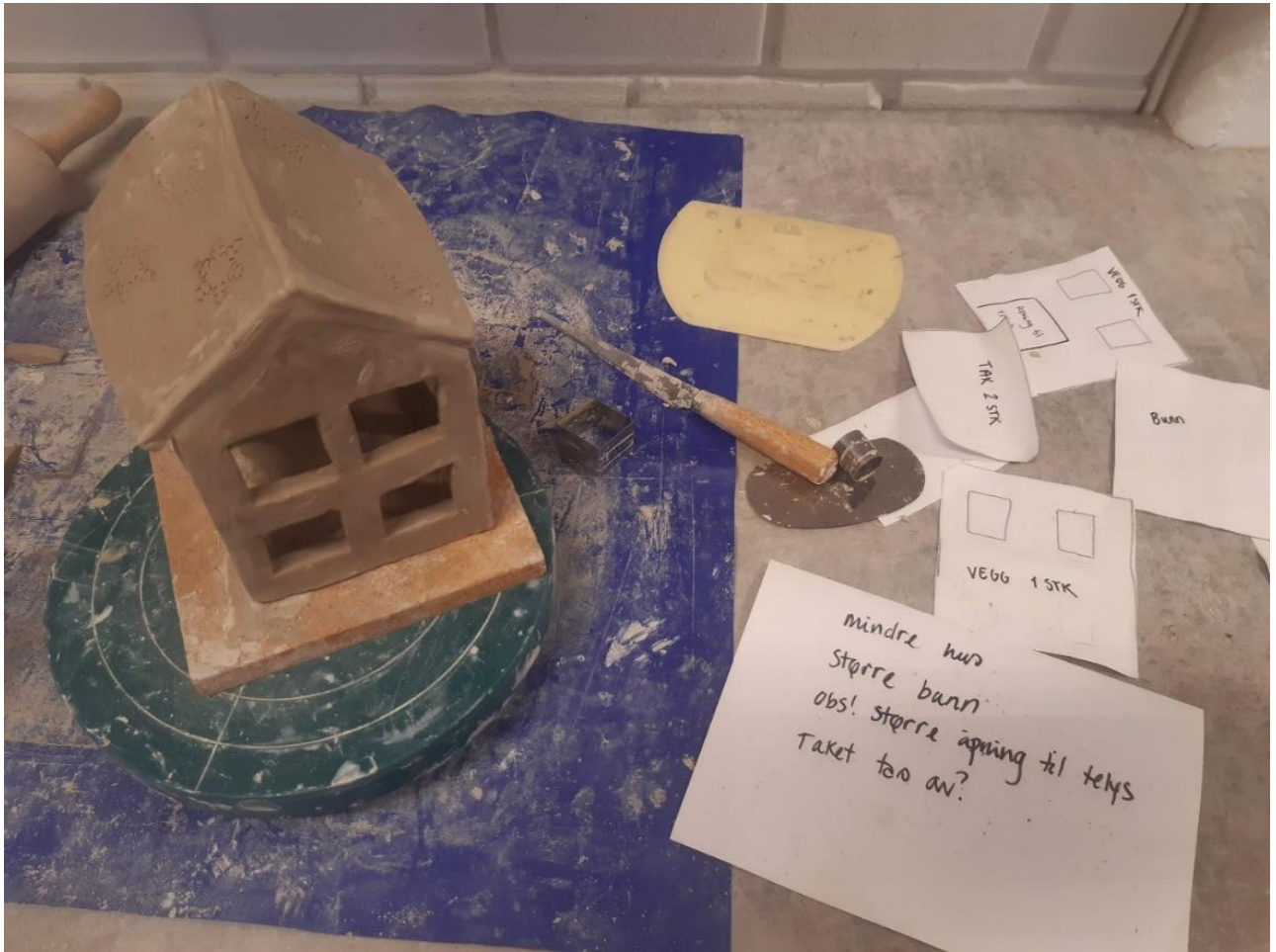
Jeg lagde syv eksemplarer av krakken før jeg kom ned til å bruke en time og ti minutter fra start til slutt. Den kan tilsynelatende se enkel ut å utføre, men det viste seg å være mange utfordringer underveis. Det kan diskuteres om det var nødvendig å lage denne krakken syv ganger i forkant av undervisning. Jeg kunne nok fint ha gjennomført undervisning etter å ha testet den ut kun en gang. Derimot er jeg sikker på at gjennomførelsen av undervisning ikke ville gått like bra om jeg ikke hadde laget den på forhånd i det hele tatt. Selv om tre som materiale og de verktøy og teknikker det innebærer er noe jeg føler meg trygg på, så er det ikke nødvendigvis noen garanti for at jeg helt problemfritt kan gjennomføre en sløydoppgave som jeg aldri har testet ut tidligere, jeg må utføre den praktisk for å oppnå en kroppslig kunnskap. Det jeg anså som fallgruver ved å lage denne krakken var blant annet i form av mye etterarbeid for meg ved å rette opp, og kappe til nye materialer, og det kunne bidratt til en utfordrende undervisningssituasjon hvor jeg i litt for stor grad hadde måtte hjelpe elevene gjennom feilene som oppsto, fremfor å veilede de gjennom utfordringene.



(Figur 4., privat foto. Tilrettelegge for mestring)

Bildet ovenfor er et eksempel på en introduksjon til ulike håndverktøy for de yngste elevene som ikke hadde hatt sløyd tidligere. Spøkelset som er til høyre på bildet var den første delen av oppgaven for å introdusere elevene for dekupørsag, rasp og pussepapir. Katten til venstre i bildet var trinn to for de som ønsket en videre utfordring eller ble fort ferdige. Jeg hadde tegnet opp malen på forhånd og hadde ferdige eksempler til demonstrasjon. Elevene hadde aldri benyttet seg av en sag tidligere, men jeg hadde tro på at elevene ville få det til med litt hjelp fra meg. Jeg hjalp elevene med å sette det første sporet og hadde en enkel demonstrasjon

av hvordan de skulle holde sagen for å sage en kontur. Etter litt starthjelp beveget elevene seg raskt over til å utføre arbeidet på egenhånd. Oppgave 2 i form av å sage ut en katt utførte de med minimalt av hjelp fra meg. Det kan tolkes som at oppgaven tilsvarte elevenes nærmeste utviklingszone slik Vygotsky mente var viktig for læring (Vygotsky, henvisning i, Imsen, 2014, kap.7). Denne oppgaven kan også være et eksempel på en progresjonsplan hvor de selv senere kan lage valgfritt design, ettersom de nå vet hva slags verktøy de trenger til hva. Mine elever er ekstra motivert av et sluttprodukt. På denne måten kan de få med seg noe hjem, samtidig som fokuset er på verktøyføring og det de lærer av verktøybruk. Denne oppgaven inneholdt både en stegvis mal, og et sluttprodukt. Det er ikke ensbetydende med at elevene ikke reflekterte underveis. Det å få elevene til å reflektere underveis er noe jeg tror er mulig gjennom god veiledning slik jeg tidligere har pekt på gjennom en kritisk orientert veiledning (Inglar, 2012).



(Figur 5, privat foto. Prøve og feile)

Gjennom praktiske utprøvelser som del av forarbeid til undervisning har jeg ofte eliminert bort planlagte oppgaver. Jeg har oppdaget under forarbeidet at oppgaven vil være for vanskelig for elevene, selv med hjelp. Denne oppgaven besto av å sette sammen en lyslykt i form av leire. Utfordringen med denne oppgaven var å ha tid til å gjøre leiren lærhard i forkant av undervisning for å lettere kunne sette sammen de ulike delene. Om leiren ikke er hard nok vil det være vanskelig å støtte opp alle delene og lykten vil sige sammen. Det var en mulighet for å finne gjenstander som elevene kunne støtte opp lykten med mens de jobbet, men jeg valgte allikevel å gå bort fra denne oppgaven og forenkle den. Jeg ble oppmerksom på at de elevene jeg hadde påtenkt denne oppgaven til ikke er på et nivå enda hvor de er i stand til å møte på slike typer utfordringer. Denne oppgaven kunne da ha ført til frustrasjon og mangel på mestring ettersom den ville være for langt utenfor elevenes nærmeste sone for utvikling i henhold til Vygotsky (Vygotsky, henvist i Høihilder & Lingås, 2014, kap.7).



(Figur 6, privat foto. Dreiebenk)

I forbindelse med nye lokaler i 2020 fikk vi en dreiebenk på min arbeidsplass. Jeg ønsket ikke at denne skulle stå og samle støv. Jeg satte dermed i gang med å se på fremgangsmåter på you-tube ettersom jeg var klar over at dette var noe jeg måtte lære meg på eget initiativ. En eksamensoppgave *prosjekt i praksis* (Bye, M, 2021) i løpet av dette studiet ga meg en god anledning til å prøve meg frem. Jeg benyttet meg av video hvor jeg filmet meg selv for å i etterkant være min egen veileder. Ved å sammenligne video av meg selv, og instruksjonsvideoen jeg fulgte på you-tube ble jeg fort oppmerksom på at den kroppslige kunnskapen som utøveren på you-tube besatte, var vanskelig for meg å fange opp. Det var først etter flere runder med videoanalyse av meg selv at jeg ble oppmerksom på hvordan utøveren benyttet kroppen når han arbeidet. En fremgangsmåte i form av video var derfor ikke nok, jeg måtte ha praktisk utførelse også. Jeg ble også oppmerksom på viktigheten av å ha en til stede som kan mer for å eksempelvis korrigere hvordan jeg benyttet meg av kroppen. Det at jeg ikke hadde noen som kunne korrigere og veilede meg underveis i prosessen førte til unødige mange feil. Det må samtidig nevnes at denne oppgaven ikke hadde som hensikt å få et ferdig sluttprodukt. Hensikten var å bli bevisst på egen læringsprosess, hvor jeg nok ville ha

gått glipp av verdifull erfaring om jeg hadde en med mer erfaring som kunne hjelpe meg. Elevene i skolen derimot har ikke den samme muligheten som meg i form av tid. Det ville gått uendelig mange uker og kanskje måneder om dette skulle være en oppgave hvor elevene skulle lære alt selv. Derfor er det nok hensiktsmessig å tidvis hoppe over noen trinn for å påskynde elevenes læring.

Bildet nedenfor er et noe jeg tror elevene vil kunne lage under tett veiledning, men enn så lenge har jeg ikke gjennomført undervisning i tredreing. Jeg føler meg fortsatt ikke trygg nok til å undervise i det, og det er utfordringer i form av logistikk ettersom dette krever en-til-en situasjon under innlæringen for å ivareta sikkerhet.



(Figur 7, privat foto. *Ugla*)



(Figur 8, privat foto. Fargefliser)

Det er ikke alt jeg bruker tid på som jeg nødvendigvis ser på som egen kompetanseheving eller forarbeid, men mer som en *forberedelse til undervisning*. Et eksempel på dette er når jeg kjøper inn ny glasur til keramikk. For at elevene skal kunne se hvordan fargen blir etter glasurbrann lager jeg fargefliser i forkant, slik at de lettere kan velge farge når de skal glasere. Strengt tatt er ikke dette nødvendig om en kjøper inn standardfarger som er lett å gjenkjenne, men jeg har valgt å bruke tid på dette ettersom jeg har muligheten til det. Dette er noe en også kan utføre sammen med elevene for å eksempelvis utforske hvordan fargene blir påvirket av ulike brennetemperaturer og leiresorter. Utfordringen kan allikevel bli at de har glemt det til neste undervisningstime ettersom det kan gå tre uker til neste gang de har kunst og håndverk. Et annet eksempel på ting som krever tid er når jeg skal blande opp gammel glasur til undervisning. Vi har mange fine dyppeglasurer fra tidligere lærere som jeg ønsker at skal bli brukt fremfor å ta opp plass i et skap. Denne glasuren synker til bunn og må blandes opp om det er lenge siden de har vært i bruk. Ettersom jeg ønsker at elevene skal få erfaring med ulike variasjoner for glasur så velger jeg å benytte tiden til dette. Det kan ta meg opptil to timer og blande opp all glasuren om elevene skal få velge mellom alle fargene.



(Figur 9, privat foto. Ulike tresorter)



(Figur 10, privat foto. Ostehøvel).

Bildene ovenfor er et eksempel på en oppgave jeg gjennomførte med elevene, og som inneholdt både åpne, og stegvise prosesser. Vi startet med å utforske ulike tresorter ved å bruke sansene til å kjenne, lukte og se på treets farge og egenskaper. De fikk prøve huggjern og pussepapir på ulike tresorter som kirsebærtre, furu, palisander og surnet bjørk for å undersøke de ulike tresortenes egenskaper. Deretter valgte de den tresorten de ønsket å lage en ostehøvel av. Prosessen med å lage ostehøvelen var i form av en stegvis mal, med rom for eget design. Dette er dermed det jeg tolker som en åpen, utforskende prosess, og en stegvis prosess med klare instruksjoner og mål. Jeg tolker ikke nødvendigvis en stegvis prosess som noe negativt, men mener at det er hensiktsmessig i eksempelvis innføring av verktøybruk. En utforskende og åpen prosess kan komme i etterkant av en stegvis prosess, eller en kan starte oppgaven med det for å bli kjent med materialet og verktøyet.



(Figur, 11, privat foto. *Krympeboks*)

Bildet ovenfor er fra når jeg skulle lage krympeboks med noen elever. Den første gangen jeg skulle lage krympeboks med elevene rakk jeg ikke å teste ut selv i forkant av undervisning. Jeg hadde selvsagt ordnet materialene, men hadde ikke undersøkt om det var så lett som fremgangsmåten skulle tilsi. Den første runden med undervisning gikk ikke like bra som den andre gangen jeg gjennomførte denne oppgaven med elever. De elevene jeg gjennomførte oppgaven med i første runde er på et nivå hvor de håndterer ukjente situasjoner og utfordringer som kan oppstå underveis i en prosess. Læringsmålet var i utgangspunktet å bruke verktøy på en trygg og forsvarlig måte. Oppgaven dreide seg derimot over til å omhandle stor grad av utforskning og problemløsning ettersom jeg selv ikke var forberedt på de utfordringene som oppstod. Jeg opplevde dermed at det kan være fint å skulle finne ut av ting sammen med elevene hvor jeg ikke nødvendigvis alltid har fasiten. Det er fortsatt

avgjørende at utfordringene er i henhold til elevenes forutsetninger og nærmeste utviklingszone slik jeg har nevnt tidligere (Vygotsky, henvist i Høihilder & Lingås, 2014).

Som uerfaren var jeg nok ikke like god på å håndtere ukjente prosesser, men min evne til å håndtere dette, og løse problemer som oppstår underveis har økt i takt med egen håndverkskompetanse. Erfaring er derfor det jeg tror er avgjørende for å kunne håndtere en ukjent prosess. Jeg ville ikke gjennomført denne oppgaven uten å teste den ut i forkant med mange av de yngre elevene jeg har. Det ville endt opp med at jeg hadde måttet gjøre mesteparten for elevene ettersom det var tungt arbeid. Årsaken til at arbeidet ble tyngre enn først antatt var fordi det ikke var riktig materiale i den første gjennomføringen, og at verktøyet ikke var godt nok. Bjørk som felles på våren er lettere for elevene å jobbe med, og det er viktig å ha godt verktøy for å kunne hule ut innsiden.



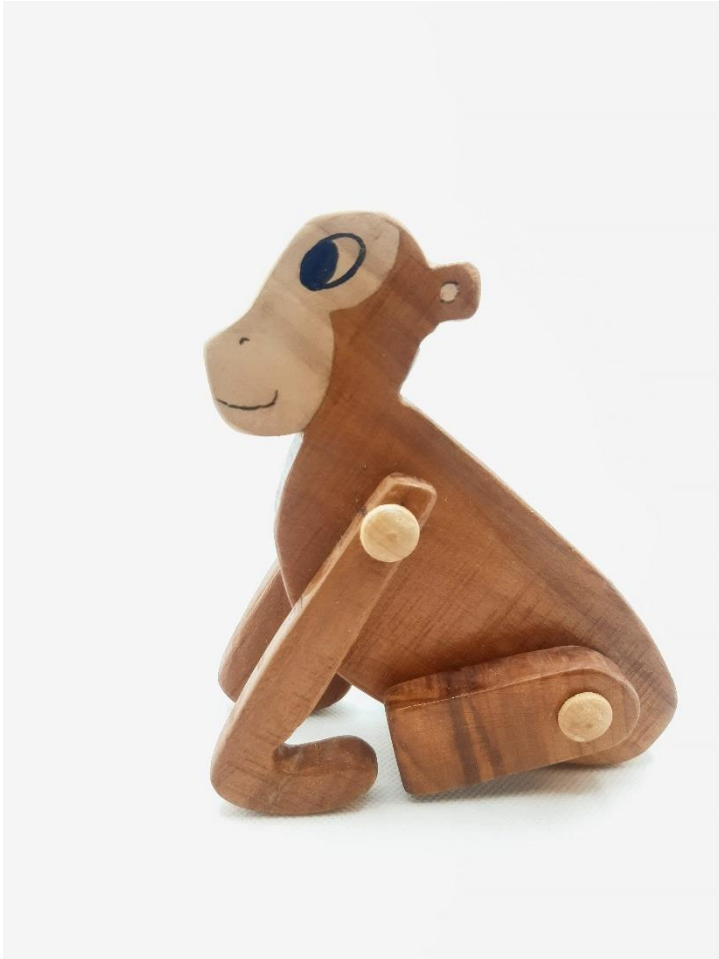
(Figur 12, privat foto. *Bruk av restmaterialer*)



(Figur 13, privat foto. *Elefant*)

Dette er bildeeksempler på egen kompetanseheving innenfor maskinbruk til trearbeid. Bildene av produktene er i forbindelse med når jeg skulle bli bedre kjent med båndsgen. Produktene som er avbildet for vanskelig for mine elever å skulle lage, så dette ser jeg ikke nødvendigvis på som forarbeid til undervisning. Dette er egen kompetanseheving i maskinbruk og trearbeid. Målet mitt var ikke nødvendigvis at det skulle bli et ferdig produkt til slutt, jeg ville bli trygg på å bruke båndsgen. Jeg startet med å bli kjent med maskinen i form av å sage ut enkle former. Det tok allikevel ikke lang tid før ideene og ønsket om et sluttprodukt dukket opp. Det var ikke like tilfredsstillende å bruke maskinene for maskinens skyld, jeg ønsket å skape noe i takt med at jeg mestret maskinene. Det kan forklares som at min første motivasjon var en ytre motivasjon i form av å lære meg maskinene. Når jeg mestret maskinene oppsto det en indre motivasjon i form av å ville skape noe og finne ut av hvordan jeg skulle gjøre det. Sluttproduktet kan sies å være en ytre motivasjon, men jeg var samtidig like opptatt av prosessen som av sluttproduktet. Utgangspunktet var å lære meg båndsgen. Eget læringsutbytte

endte derimot opp med å bestå av så mye mer enn bare dette. Læren om ulike tresorter, overflatebehandling og diverse håndverktøy ble også en del av eget læringsutbytte.



(Figur 14, privat foto. Apekatt)

Mange av produktene jeg har laget de siste årene har jeg i senere tid demontert og endret på. Jeg synes ikke lenger at de tilfredsstillende krav til kvalitet jeg har opparbeidet siden jeg lagde de. Merker etter sagbladet og for dårlig pussing er noe av det jeg har endret på i etterkant. Dette er i tråd til det Sennet (2008) sier om at en håndverker er i stadig utvikling hvor imitasjon og gjenskaping ikke er bærekraftig nok i lengden. Ferdigheten må utvikles videre (Sennet, 2008, s.295).

9. Veien videre

Utdanningsnytt (Ropeid, 2024). viser til en pressemelding fra departementet som gledelig informerer om at kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun vil ha mer praktisk undervisning og at alle kommuner dermed skal få penger til å tilrettelegge for dette. 127 millioner kroner skal deles ut fordelt på kommunene. Det er antall elever i kommunen som avgjør hvor mye midler i form av penger de får, de minste kommunene har en garanti på 10 000 kroner. Pengene skal i hovedsak gå til verksteder til praktisk estetiske fag, inventar, tur- og fritidsaktivitet, og uteområder for å nevne noe. Med utgangspunkt i det eksempelvis en høvelbenk koster så tilsvarer summen de deler ut totalt to høvelbenker til hver skole i Norge. Kunnskapsministeren viser stor iver og gleder seg til å se resultatene, iveren blant faglærer John Helge Larsen er derimot ikke like stor ettersom han også påpeker mangel på lærere med kompetanse til praktisk undervisning (Ropeid, 2024).

Prosjektgruppen som skrev *Kunst- og kulturfag på vent?*(Orset et al.,2023) mener at det at det bør være mulig å endre dagens praksis. Det foreslås krav til formell fagkompetanse, mer samarbeid og samhandling i fagmiljøene, heve rektorers kompetanse og forståelse for faget, samt mer forskningsbasert kunnskap. Jeg savner allikevel videre forslag om lavere undervisningsplikt, krav til øremerkede midler til materialer og vedlikehold av verksteder, samt mindre elevgrupper. Det ser ut til at det er mye som skal til for å få en endring, men kanskje vi kommer dit på sikt med mer kunnskap blant skoleledere om viktigheten av tid til forarbeid, og rammefaktorer i form av nødvendig utstyr og materialer for å kunne ha undervisning i tråd med læreplanen. Denne kunnskapen kan vi som lærere i kunst og håndverk bidra til å formidle.

Avsluttende kommentar

Arbeidet med denne masteroppgaven har ført til en kontinuerlig utvikling av ny forståelse ved innhenting av empiri og litteratur. Den nye forståelsen jeg har oppnådd underveis har også ført til en krevende analyse av datamaterialet ettersom jeg stadig har oppdaget nye interessante temaer. Både fokusgruppeintervjuene og analysen ville nok kanskje gitt meg noen mer utdypende svar nå som jeg sitter med en annen forforståelse enn det jeg hadde når jeg startet. Jeg ser derfor ikke sirkelen som sluttet, hvor denne oppgaven kan være med på å danne grunnlaget for videre studier. Med den innsikten jeg nå sitter med ville det vært av interesse å

gå mer inn i dybden på hva lærere selv kan ta initiativ ved å bidra med mer kunnskap til skoleledere om eksempelvis viktigheten av tid til forarbeid, samt undersøke i hvilken grad skoleledere er opplyst om blant annet undervisningsplikten, samlingsstyrerfunksjonen, og sikkerhetskrav i form av maskinbruk.

I hvilken grad jeg har fått svar på læreres erfaringer med tid til forarbeid og egen kompetanseutvikling kan diskuteres, men arbeidet med denne oppgaven har ført til at jeg har utviklet ett nytt språk hvor jeg lettere kan argumentere for hvorfor tid til forarbeid og praktisk utprøvelse i forkant av undervisning er viktig i kunst og håndverk. Jeg har tidligere forstått at det er viktig med tid til forarbeid i form av praktiske utprøvelser, men jeg har manglet ordene til å begrunne det. Nok tid til forarbeid og praktiske utprøvelser i forkant av undervisning bidrar ikke bare til en tilrettelegging for mestring og god undervisning for elevene. Forarbeid i form av praktisk utførelse i forkant av undervisning kan og bidra til å utvikle egen håndverkskompetanse, noe som er en essensiell del av lærerprofesjonen i kunst og håndverk.

Litteraturliste

Arbeidstilsynet. (u.å.). § 10-1. *Krav om dokumentert sikkerhetsopplæring for arbeidsutstyr som krever særlig forsiktighet ved bruk*. Hentet 21. februar 2024 fra <https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/forskrifter/forskrift-om-utforelse-av-arbeid/3/10/10-1/>

Anvik, H, C., Bliksvær, T., Olesen, S, B, E. (2021) Gruppen mener? Om bruk av fokusgruppedesign innen velferds- og helsetjenesteforskning om samhandling. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2021 (24), 21-34, doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-01-

Balterzen, K, B. (2014). *Praksisveilederen i skolen*. Pressbooks. <https://pressbooks.pub/praksisveilederen/front-matter/introduction/>

Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway. 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2008) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3:2) 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Borgen, J, S., Murtnes, Å., Bergsland, J, E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Ouff, M, S., Randers- pehrson, A., Møller-skau, M., Thorrud, S., Weum, B, K., & Ørbæk, T. (2023) *Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20. evaluering av fagfornyelsen i fire fag. Delrapport 2 (EVA – Praktiske og estetiske fag: Delrapport 2)* Universitetet i sørøst- Norge <https://hdl.handle.net/11250/3097404>

Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>

Bye, M. (2021). *Prosjekt i praksis*. Hentet fra wix.com: <https://mabya011.wixsite.com/my-site-1>

By, Å, I., Holthe, A., Sandven, J., Vestad, L, I., Hordvik, M. (2018). *Master i faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag. Utredning av kompetansebehov og konsekvenser av å innføre master i faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag, og anbefaling til departementet om hvorvidt det bør innføres en master i faglærerutdanning*.

(1398220) Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/andre-dokumenter/kd/2018/rammeplanutvalg-for-tofaglig-master-i-faglarerutdanning/id2608578/>

Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.

Eines, T. F., & Thylen, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode - med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 8(1), 94–107. DOI:[10.7557/14.2334](https://doi.org/10.7557/14.2334)

Espeland, M., Arnesen, T, E., Grønsdal, A, R, I., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., & Aadland, H (2013) *Skolefagundersøkelsen 2011: praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole* (HSH-rapport 2013/7) Høgskolen Stord/Haugesund.

<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf>

Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13* (FOR-2020-06-04-1134). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2020-06-04-1134>

Forskrift om utførelse av arbeid. (2013). *Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av verneutstyr og tilhørende tekniske krav*. (FOR-2011-12-06-1357). Lovdata.

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

Fredriksen, C, B. (2016). *Learning to learn: what can be learned from first- hand experience with materials?* IP. Lloyd & E. Bohemia, (Red.), Proceedings of DRS2016: Design +Research +Society -Future-Focused Thinking, Volume 7, s. 2911-2923,

<https://www.drs2016.org/103>

Fuglseth, S, K., Halås, T, C., Lindseth, A., McGuirk, J., Methi, S, J., Valle, A, M., Wackerhausen, S., Lindstrøm, A, J., Josefson, I., & Myrstad, A, J. (2021) *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. Universitetsforlaget.

Hellesnes, J. (1998). *Hermeneutikk og kultur: filosofiske stubbar*. Det Norske Samlaget.

Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Høihilder, E, K. & Lingås, L, G. (2014). *Pedagogikk 8.- 13. trinn*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Inglar, T. (2012). *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger og veiledningsteknikker.*(7.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jelstad, J. (2022, 01.februar) *Slik er historien om lærernes arbeidstid.* Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/arbeidstid-arbeidstidsavtale-ks/slik-er-historien-om-laerernes-arbeidstid/303443>

Karlsen, H, K., Skregelid, L, & Holdhus, K. (2020, 23. januar). *Styrking av praktisk og estetisk innhold i skolen: velment, men uforpliktende strategi.* Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-laerertid-og-praktisk-estetiske-fag/styrking-av-praktisk-og-estetisk-innhold-i-skolen-velment-men-uforpliktende-strategi/227587>

Kirke og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen.* Aschehoug.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- kompetanse i fagene.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?kode=khv01-02&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Formålet med opplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=khv01-02&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2022, 11. mars). *10 000 lærere har søkt om videreutdanning.* Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/10-000-larere-har-sokt-om-videreutdanning/id2903823/>

Kunnskapsdepartementet. (2019) *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (F-4452 B) Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>

- Kunst og design i skolen (2023). *Innspill til kommende stortingsmelding om ungdomstid og 5.-10. trinn*. Regjeringen. Hentet 11.april 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/arbeidet-med-stortingsmelding-om-ungdomstid-og-5.-10.-trinn/nyheter/send/id2923901/>
- Lerdal, A. & Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien, forskning*, 2008, 3(3),172-175. DOI:0.4220/sykepleienf.2008.0036
- Lie, C. (2013). *Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i kunst og håndverk*. [Masteroppgave, institutt for estetiske fag] Oda, Open digital Archive. <https://hdl.handle.net/10642/1620>
- Lie, C., & Nielsen, L. M. (2016). Lærernes arbeidstid i Kunst og håndverk – grunnlaget for gammeldags leseplikt i grunnskolen. *FormAkademisk*, 9(2), 1-9 <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1845>
- Maapalo, P. (2018). Åtte læreres trearbeidspraksiser: En diffraktiv analyse. *FormAkademisk*, 11(5). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2246>
- Meld. St. 16 (2019-2020). *Nye mål i kulturmiljøpolitikken: Engasjement, bærekraft og mangfold*. Det kongelige klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20192020/id2697781/?ch=5>
- Moe, E. (2006). Lik leseplikt i alle fag! *Kunst og design i skolen*. *Form* (nr. 2) https://media.wix.com/ugd/75f35c_01fbc5bab43546f5a6ab59e46fe952b2.pdf
- Moe, E, H. Lefdal, M, E & Omtveit, B. (2021, 11.mai). *En mer praktisk skole? Innfør maks grense på antall elever i kunst og håndverk!* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/kunst-og-handverk-praktisk-undervisning-praktisk-estetiske-fag/en-mer-praktisk-skoleinnfor-maksgrense-pa-antall-elever-i-kunst-og-handverk/284473>
- Nielsen, L. M., & Lepperød, J. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk. *Form Akademisk*, 12(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999) *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal
- Nilsson, B. (2007). Gadamer's hermeneutikk: Noen betraktninger om sentrale dimensjoner innenfor hermeneutikk ut fra en Gadamer'sk tenkning. *Sykepleien, forskning*. 2007,1(4), 266-268 DOI:<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2007.0009>

- NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov II- Utfordringer for kompetansepolitikken*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=4#:~:text=KBU%20definerer%20kompetanse%20som%20et,og%20p%C3%A5virkning%20i%20flere%20I%C3%A6ringsarenaer>
- NOU 1977:4. (1977). *Leseplikt for undervisningspersonalet i skolen*. Universitetsforlaget. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011053005053?page=19
- Nordenstam, T. (2012). *Fra kunst til vitenskap* (2.utg.) Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- OsloMet, (u.å.). Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, design, kunst og håndverk. <https://www.oslomet.no/studier/tkd/5-arig-larerutdanning-design-kunst-og-handverk-trinn-1-13>
- Opplæringsloven. (1998). *Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (1998). *Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag: kompetanseutvikling* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Orset, K, A., Nesbakk, G, N., Hermansen, H & Hassel, M. (2023). *Kunst- og kulturfag på vent?* (Kartlegging og analyse av kunst- og kulturoplæring i grunnskolen i Norge 2022). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/kunst-og-kulturfag-pa-vent/>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en introduksjon til taus kunnskap: the tactic dimension* (Opprinnelig utgitt 1966). Spartacus forlag.
- Randers-Pehrson, A., Rimstad, Åsta, & Carlsen, K. (2023). Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget: – Rammefaktorerens betydning for kunst og håndverksundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 17(3), 25. <https://doi.org/10.5617/adno.9757>
- Regjeringen, (1998). *Særavtale om arbeidstid for undervisningspersonale i skoleverket: samarbeid om for- og etterarbeid*. Hentet 20.april 2024. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/saravtale-om-arbeidstid-for-undervisning/id108361/#P19_696

Regjeringen, (1998). *Særavtale om arbeidstid for undervisningspersonale i skoleverket: kompetanseutvikling*. Hentet 20.april 2024.

https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/saravtale-om-arbeidstid-for-undervisning/id108361/#P19_696

Ropeid, K, (2024, 15.februar). Regjeringa deler ut 127 millioner til meid praktisk undervisning: det er nok til to høvelbenkar til kvar skole. Utdanningsnytt. Hentet 10. mars 2024 fra <https://www.utdanningsnytt.no/friluftsliv-praktisk-undervisning-praktisk-estetiske-fag/det-er-nok-til-ein-hovelbenk-til-kvar-skole/387795#:~:text=Det%20er%20nok%20til%20to,skal%20kunne%20kj%C3%B8pe%20inn%20utstyr>

Saxi, H, P. (1996) *Evaluering som hermeneutikk*. LOS- senteret, Norsk senter for forskning i ledelse, organisasjon og styring.

Schön, D, A (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey- Bass.

Schön, D, A (2016) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Taylor & Francis. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/reader.action?docID=4816972>

Sennet, Richard. (2008). *The craftsman*. Penguin Books.

Stokka, S. (2020). *Utforskende prosesser i trearbeid: Læreres refleksjoner og utfordringer i grunnskolen*. [Masteroppgave, institutt for estetiske fag]. Oda Open Digital Archive. <https://hdl.handle.net/10642/9112>

Store Norske leksikon. (2021, 7. november). *Homogen*. Hentet 09. april 2024 fra <https://snl.no/homogen>

Sylte, A, L. (2013). *Profesjonspedagogikk: profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsforbundet. (2022). *SFS 2213Arbeidstid skole: 5.1 organisering av arbeidstiden*. Utdanningsforbundet. Hentet 10. april 2024. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>

Utdanningsforbundet. (2022). *SFS 2213Arbeidstid skole, 7. Tidsressurser.*

Utdanningsforbundet. Hentet 10. april 2024 <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>

Utdanningsforbundet. (2022). *SFS 2213Arbeidstid skole: 5.3: Andre arbeidsoppgaver..*

Utdanningsforbundet. Hentet 10. april 2024. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>

Utdanningsforbundet. (2022). *SFS 2213Arbeidstid skole: 7.1: Bestemmelser om tidsressurser på barnetrinnet.* Utdanningsforbundet. Hentet 10. april 2024.

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>

Utdanningsforbundet. (2022). *Tariffavtalen for Oslo Kommune del c: Etatsvise/enkelte grupperes særbestemmelser og særbestemmelser med de enkelte organisasjoner*3.3. 4, *fordeling av arbeidsoppgaver.* Oslo kommune. Hentet 10. april 2024

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/oslo-kommune/oslo-kommune-tariffavtaler/tariffavtalen-for-oslo-kommune-del-c/#3.3.4-fordeling-av-arbeidsoppgaver>

Utdanningsforbundet. (2022). *Tariffavtalen for Oslo Kommune del c: Etatsvise/enkelte grupperes særbestemmelser og særbestemmelser med de enkelte organisasjoner*3.6.5, *Samlingsstyrere.* Oslo kommune. Hentet 10. april 2024

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/oslo-kommune/oslo-kommune-tariffavtaler/tariffavtalen-for-oslo-kommune-del-c/#3.3.4-fordeling-av-arbeidsoppgaver>

Vogt, S. Andersen, L, K. Tokvam, E. Winger, R.& Steen, S, A. (2000). *Håndbok i motivasjon- voksenopplæring.* Voksenopplæringscenteret.

Bidelleste

Figur 1.	<i>Øvelse gjør mester.</i>	Side: 8
Figur 2.	<i>Analyse.</i>	Side: 30
Figur 3.	<i>Hvor lang tid tar det å lage en krakk?</i>	Side: 64
Figur 4.	<i>Tilrettelegge for mestring.</i>	Side: 66
Figur 5.	<i>Prøve og feile.</i>	Side: 68
Figur 6.	<i>Dreiebenk.</i>	Side: 69
Figur 7.	<i>Ugla.</i>	Side: 70
Figur 8.	<i>Fargefliser.</i>	Side: 71
Figur 9.	<i>Ulike tresorter.</i>	Side: 72
Figur 10.	<i>Ostehøvel.</i>	Side: 72
Figur 11.	<i>Krympeboks.</i>	Side: 73
Figur 12.	<i>Bruk av restmaterialer.</i>	Side: 75
Figur 13.	<i>Elefant.</i>	Side: 75
Figur 14.	<i>Apekatt</i>	Side: 76

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kunst og håndverkslærerens håndverkskompetanse”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere i kunst og håndverk går frem for å øke sin håndverkskompetanse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan lærere i kunst og håndverk går frem for å øke sin håndverkskompetanse i forbindelse med undervisningsplanlegging, samt hvordan de forbereder til undervisning i faget.

Undersøkelsen vil bli gjennomført ved bruk av kvalitative fokusgruppeintervju med lærere som underviser i kunst og håndverk. Spørsmålene jeg vil stille vil blant annet omhandle hva slags ramme faktorer de har til stede på sin arbeidsplass for å øke egen kompetanse i håndverk, samt hvordan de selv benytter tiden til for og etterarbeid.

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave i fagdidaktikk i design og kunst ved Oslomet-storbyuniversitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet storbyuniversitet. Fakultet for teknologi, kunst og design/institutt for estetiske fag.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre fokusgruppeintervju med deg som underviser i kunst og håndverk, fordelt over tre ulike kommuner, hvor hver gruppe består av to til tre informanter. Utvalgs kriteriet er alle som underviser i kunst og håndverk, uavhengig av relevant utdanning. Utvalget er trukket med hensyn til geografisk nærhet, og gjennom direkte kontakt til relevante informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et fokusgruppeintervju med to til tre informanter, med en varighet på en time. Fokusgruppeintervjuet inneholder spørsmål om ramme faktorer på din arbeidsplass for å øke din håndverkskompetanse, samt hvordan du selv fornyer din kompetanse innenfor håndverk.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Opplysningene vil bli transkribert i etterkant av lydopptak, og lydopptak blir slettet. Fokusgruppeintervjuene vil bli gjennomført i geografisk nærhet av informantene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn og kontaktopplysninger blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Lydopptak blir gjennomført ved Bruk av mobil-appen "Diktafon", levert av UiO. Lydopptaket blir slettet når det er transkribert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet storbyuniversitet har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Oslomet storbyuniversitet ved fakultet for teknologi, kunst og design/institutt for estetiske fag. Eva lutnes, professor ved Oslomet storbyuniversitet. Mail: evalu@oslomet.no
Student: Madeleine Bye. Mail: s302265@oslomet.no. Telefon: +4740416566.

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Eva Lutnes.

Student: Madeleine Bye.

Meldeskjema

Referansenummer

358039

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Stemme på lydopptak

Prosjektinformasjon**Tittel**

Kunst og håndverklærers håndverkskompetanse.

Sammendrag

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan lærere i kunst og håndverk går frem for å øke sin håndverkskompetanse forbindelse med undervisningsplanlegging, samt hvordan de forbereder til undervisning i faget.

Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Det vil bli gjennomført fokusgruppeintervju med lærere i kunst og håndverk. Spørsmålene vil blant annet omhandle rammefaktorer på deres arbeidsplass i henhold til egen kompetanseutvikling, samt hvordan de selv fornyer sin kompetanse innenfor håndverk. Personlige opplysninger i form av navn og arbeidssted blir dermed ikke viktig for dette prosjektet. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Opplysningene vil bli transkribert i etterkant av lydopptak, og lydopptak blir slettet. Fokusgruppeintervjuene vil bli gjennomført i geografisk nærhet av informantene.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Madeleine Bye, s302265@oslomet.no, tlf. 40416566

Behandlingsansvar**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig

Eva Lutnes, eva.lutnas@oslomet.no, tlf. 67238803

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1**Beskriv utvalget**

Lærere som underviser i kunst og håndverk.

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Utvalget er trukket med hensyn til geografisk nærhet, og gjennom direkte kontakt til relevante informanter.

Aldersgruppe

23 - 65

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg (i)? 1

- Navn
- Stemme på lydopptak

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?**Gruppeintervju**

Vedlegg

[intervjuguide.docx](#)

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv.doc](#)

Tredjepersoner

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Informantene når som helst trekke samtykket tilbake ved å kontakte meg på mail, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Informantene vil få innsyn i hvilke opplysninger som behandles, og vil få utlevert en kopi av opplysningene. Informantene har muligheten til å få rettet opplysninger som er feil eller misvisende, få slettet personopplysninger, samt sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Kryptert lagring

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Mobile enheter
- Fysisk isolert maskinvare

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning

Prosjektperiode

01.09.2022 - 03.06.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

INTERVJUGUIDE, GRUPPE 1 OG 2.

- Er det et håndverksmateriale du mangler kompetanse i, og hvordan har du i tilfelle tenkt til å øke egen kompetanse i dette?
- Har du tilgang på verksted i arbeidstiden dersom du skulle ha behov for å øke din egen håndverkskompetanse, eventuelt teste ut noe i materialer som forberedelse til undervisning?
- Er det noe du savner av verksteder og materialer på din arbeidsplass?
- Hva slags materialer synes du det er viktig at elevene har kjennskap til?
- Hva tror du det vil det ha å si for kvaliteten på undervisningen om læreren har testet ut planlagt undervisning på forhånd?
- Hvordan tilrettelegger din arbeidsplass for kompetanseutvikling i kunst og håndverk?
- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?

INTERVJUGUIDE. GRUPPE 3.

- Hvordan disponerer du tiden din til forarbeid, hvem styrer denne?
- Hva går tiden med til?
- I hvilken grad tester du ut nye undervisningsoppgaver i forkant av undervisning?

- Hvordan tilrettelegger din arbeidsplass for kompetanseutvikling i kunst og håndverk?

- Er det et håndverksmateriale du mangler kompetanse i, og hvordan har du i tilfelle tenkt til å øke egen kompetanse i dette? Hvordan?

- Hva slags materialer synes du det er viktig at elevene har kjennskap til?

- Har du tilgang på verksted i arbeidstiden dersom du skulle ha behov for å øke din egen håndverkskompetanse, eventuelt teste ut noe i materialer som forberedelse til undervisning?

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?

- Er det noe mer du vil si eller legge til?