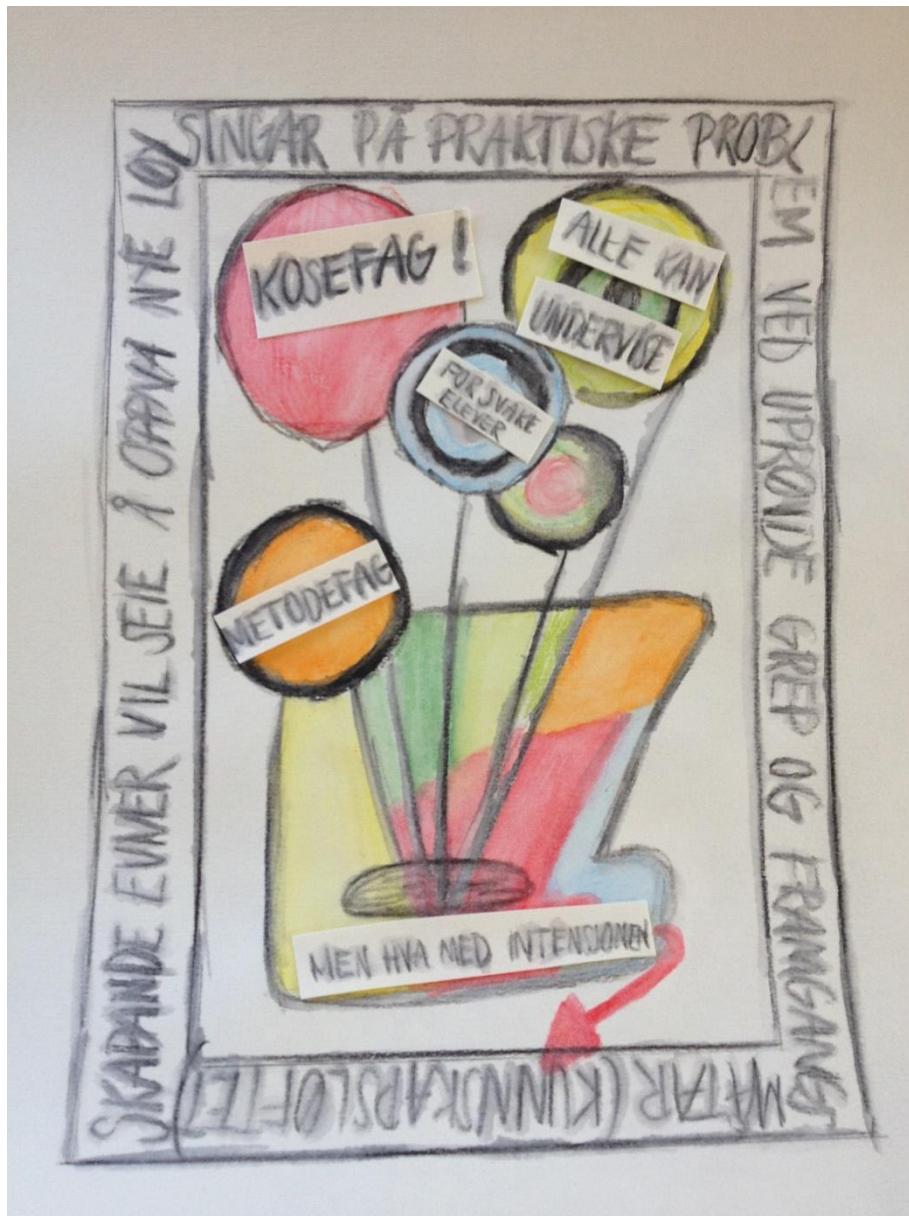


# Kunst og håndverk i grunnskolen

Holdninger som eksisterer i dag



Hanne Kristine Møinichen Siljberg 2014

**Masterarbeid i Formgiving, kunst og håndverk 2014**

Hanne Kristine Møinichen Siljuberg

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

Institutt for Estetiske fag

Emnekode: ZMFKH09

## TAKK TIL

Jeg vil først og fremst takke min kunnskapsrike hovedveileder Ingvild Digranes for at hun har hatt troen på meg gjennom hele prosjektet. Konstruktive tilbakemeldinger, punktlighet og spennende samtaler på kontoret ditt har fått meg i mål! Takk til veileder Inger Marie Søyland som har bidratt til engasjement for det praktisk-estetiske arbeidet gjennom sine reflekterte holdninger og store engasjement.

Takk til de ansatte ved skolen jeg utførte casestudien ved. Jeg vet hvor dyrebar deres tid er i en hektisk jobbhverdag!

Takk til min mest dyrebare Gabriel som kom til verden underveis i masterstudiet. Smil og livlighet fra deg har vært en forfriskende avveksling. Takk til Anders, min tålmodige, forståelsesfulle og oppmuntrende samboer. Takk for at du har gitt meg den støtten jeg har trengt, vært som alltid en super pappa for sønnen vår, og nå ved innspurten holdt ut med en (igjen) altfor hormonell, svanger masterstudent.

Takk til Irene Brodshaug for brennende engasjement. Du vet hvor mye du har hjulpet meg.

2. trinn ved Vigernes skole: takk for deres entusiastiske tilstedeværelse. Det er ikke alle som får muligheten til å se undersøkelsesfeltet sitt på så kloss hold. Hver torsdag og fredag har vært en berikelse for masterarbeidet.

Tone, verdens beste mamma må takkes inderlig for korrekturlesing og «kill your darlings»-strategi.

Helt til sist vil jeg takke Bodil A. Gusgaard ved Høgskolen i Østfold, som gjennom sitt smittende engasjement for faget og enorme kunnskapsbase, ga meg den siste dytten til å søke masterstudiet i første omgang.

## SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven rettes fokus mot kunnskap og holdninger om skolefaget Kunst og håndverk. For å komme nærmere en forståelse av hvorfor situasjonen i Kunst og håndverk er slik den er, tar jeg utgangspunkt i en casestudie som er fra en grunnskole, hvor jeg har kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvilke årsaksmekanismer kan være beveggrunner for de meningsdannelsene som eksisterer om Kunst og håndverk i grunnskolen?*

Kritisk realisme som både teoretisk rammeverk og vitenskapelig ståsted utgjør rammen rundt oppgavens problemstilling, forskningsstrategi og forklaringsperspektiv. Problemstillingens første del belyses gjennom en intervjuundersøkelse av utvalgte skoleansatte fra en skole på Østlandet. Deres utsagn presenteres tematisk ut i fra hva de sier om faglig organisering, fagkompetanse, relevans og status, holdninger til faget og personlige erfaringer fra Kunst og håndverk. Fire temaer til drøfting konstrueres, sammensatt av noen av de tendensene jeg avdekker ut i fra samtale med de skoleansatte. Jeg søker heretter å forstå hvorfor det er slik og drøfter mulige årsaksforklaringer som kan være beveggrunner for de skoleansattes utsagn. Spørsmål som tas opp er: Hvilke utfordringer det kunst- og designdidaktiske feltet står ovenfor, hvordan utnytter skolene handlingsrommet knyttet til de administrative og ressursmessige rammene i forhold til Kunst og håndverk? Kan alle undervise i KH slik styringsdokumentene krever? Hensikten er å skape et diskusjonsgrunnlag som utgangspunkt for å styrke kunst og håndverksfaget i skolen.

## SUMMARY

This thesis directs its focus towards knowledge and attitudes surrounding Art and Crafts taught in schools. To understand why the situation around Arts and Crafts is like it is, I will base my findings on a case study conducted at a primary school, where I have arrived at the following point of discussion:

*Which causes lie behind the formation of opinions about Art and Crafts taught in primary schools?*

Critical realism as both a theoretical framework and scientific standpoint provides the basis of the study's questions, research strategy and explanatory perspective. The first part of the study is illuminated by an interview-based investigation performed on a selection of staff working at a school in the Østlandet district. Their statements are presented thematically, based on what they have to say about organization of the teaching profession, subject competence, relevance, status, attitudes towards the subject and their personal experience in "Arts and Craft". Four topics have been selected for discussion, based on some of the trends I uncover in my conversations with the staff at the school. I am looking to understand why the situation is such and discuss possible explanations which give rise to the statements given by the staff. The questions handled are: What challenges is the field of Art en Design didactics fronted with? How do schools exploit the possibilities given by the administrative and resource frameworks related to arts and crafts? Is everyone able to work in arts and crafts, the way it is stipulated in the governing guidelines? The purpose is to create a basis for discussion and begin strengthening the subject "Art and Crafts" in schools.

## Innhold

TAKK TIL.....	3
SAMMENDRAG .....	4
SUMMARY .....	5
INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET .....	8
Bakgrunn for valg av problemfelt .....	8
Oppgavens fagdidaktiske profil.....	10
Relevans foragfeltet.....	11
Kritisk realisme som teoretisk rammeverk .....	11
Undersøkellesdesign .....	12
Fagfeltets historie .....	13
Læreplanene i et historisk perspektiv .....	15
KH-fagets formål og generell del av læreplanen.....	16
Fagets størrelse .....	21
Kompetanseprofil for lærer i KH .....	21
Høgskolene og kompetansedekning i grunnskolen .....	23
PISA og Nasjonale prøver .....	24
Samfunnsborgeren.....	25
Sammendrag.....	27
Aktør – struktur dualisme.....	29
Målsetning og problemstilling.....	29
Avklaring av sentrale begreper.....	30
Relatert forskning .....	31
Oppgavens oppbygning .....	33
FORSKNINGSSTRATEGI.....	35
Kritisk realisme som vitenskapelig ståsted.....	35
Kvalitativ metode .....	36
Casestudie.....	38
Intervju .....	38
Utvalget .....	39
Intervju- og metodekritikk.....	41
Transkribering og presentasjon av intervjuene.....	42
Tolkningsstrategi .....	42
Etiske vurderinger .....	42

CASESTUDIE AV EN SKOLE: FEM SKOLEANSATTE OM KUNST OG HÅNDVERKSFAGET	45
Rammefaktorene for KH ved skolen .....	46
Fagkompetanse og etterspørsel.....	47
Samarbeidsprosjektet.....	51
Relevans, status og synlighet.....	54
Hva er en god oppgave i KH? .....	60
Holdninger til faget .....	63
Personlige erfaringer fra KH .....	65
Sammenfatning av oppgavens sentrale tema.....	70
ÅRSAKSMEKANISMER OG BEVEGGRUNNER .....	73
Meningsdannelse I: Kunst og håndverk er et kosefag.....	73
Meningsdannelse II: Alle kan undervise i Kunst og håndverk.....	76
Meningsdannelse III: Kunst og håndverk er et metodefag.....	81
Meningsdannelse IV: Kunst og håndverk er et ressursfag for de svake elevene.....	83
Kunst og håndverk er et viktig fag .....	86
Et kritisk-realistisk perspektiv .....	91
Sammenfatning og refleksjon.....	92
PRAKTISK-ESTETISK DOKUMENTASJON .....	94
VEIEN VIDERE .....	99
ETTERORD .....	101
LITTERATURLISTE .....	102
VEDLEGG .....	107
Vedlegg 1: Forespørsel til skoleleder om å få bruke ansatte fra skolen i en casestudie.....	108
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til de skoleansatte.....	108
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	110

## INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET

### Bakgrunn for valg av problemfelt

Som mangeårig allmennlærer og lærer i kunst og håndverksfaget har jeg med tiden opparbeidet meg interesse og et engasjement for fagfeltet. Min bakgrunn er 5-årig allmennlærerutdanning med blant annet 90 studiepoeng i Kunst og håndverk. Jeg er med i en faggruppe i kommunen som diskuterer KH-faget, deler metoder og holder kurs, i tillegg til at jeg jobber som lærer i Kunst og håndverk på 2. trinn. I lys av dette falt det seg naturlig å velge en kunstpedagogisk retning da jeg alltid har vært en forkjemper for Kunst og håndverk og andre praktiske fag i skoleverket og andre miljøer. En hendelse fra min egen profesjonshverdag har motivert meg ekstra til å belyse tematikken rundt Kunst og håndverksfaget i skolen. Jeg søkte våren 2013 videreutdanning gjennom Utdanningsdirektoratet; *Kompetanse for kvalitet - videreutdanning for lærere*, hvor allerede tilsatte kan søke. Denne støtten til videreutdanningen, ofte kalt «60/40-ordningen», frigjør tid ved at man blir lønnet som om man er i en 100 % stilling, men kun jobber 60 % for å ha tid til å studere. Det er opp til skoleleder å rangere søkere fra skolen og videresende prioriteringslister til skoleeier. Jeg søkte videreutdanning for å fullføre det siste året i dette masterstudiet. I en mailkorrespondanse mellom skoleeier, skoleleder og meg, fikk jeg negativt svar. Ordningen hadde gått til en annen lærer ved skolen Søkerne ble prioritert etter skolens satsningsområder og det ble kjent at min søknad hadde havnet sist. Hvorfor ble jeg med formgivningsfag rangert nederst på skolens prioriteringsliste? Med dette i tankene, undret jeg meg over fagfeltets ståsted i skolesammenheng, og hva slags verdier som ligger bak rangeringen.

Nylig ble jeg kjent med at påbygningsdelen til Kunst og håndverk<sup>1</sup> ved Høgskolen i Østfold, som jeg har deler av utdannelsen min fra, hadde blitt lagt ned grunnet den nye grunnskolelærerreformen. Dette var en av få påbygningsdeler i landet sammen med Høgskolen i Vestfold. Etter en telefon og påfølgende mail<sup>2</sup> viste det seg at også denne påbygningsdelen var nedprioritert av samme årsaker som ved Høgskolen i Østfold. Disse signalene får meg til å sette spørsmålstejn ved prioriteringen av estetiske fag i lærerutdanningen.

---

<sup>1</sup> Kunst og Håndverk 301 og 302

<sup>2</sup> Mailkorrespondanse med Geir Winje, Inst.leder for bl.a. KH ved HiVe



Dag Solhjell skriver om et innsnevret kulturbegrep i et innlegg i Klassekampen i november 2013. Han beskriver begrepet «kunsten er for alle» som en politisk besvergelse for å legitimere synet om at de som er utelukket fra kunsten har utelukket seg selv (Solhjell 2013). Videre skriver han at dette førte til at man tapte av syne at skolen, på alle nivåer, var den viktigste kulturoppdrager. Solhjell (ibid) hevder at dette har resultert i at man opplevde skolen som kulturløs, og at kunsten måtte komme tilbake til skolen på kunstens premisser. Som et resultat av dette kom Den Kulturelle Skolesekken (DKS) inn i skolen, og slik Solhjell (2013) antyder har den i større grad understreket kulturforskjellene barn og unge tar med seg hjemmefra. «Kunstlivets forakt for lærerstandens kulturelle kompetanse er større enn dets vilje til å respektere at det i skolen må være lærerne som er elevenes kultursjefer» (ibid). Han argumenterer for at det er skolen som må komme til kulturopplevelsene, og ikke omvendt. Solhjell (ibid) stiller seg kritisk til om DKS er et godt virkemiddel for å realisere det kulturpolitiske mål som kommer til uttrykk gjennom utsagnet «kunsten er for alle». Dette innlegget skapte debatt, og ble raskt fulgt opp av billedkunstner Gro Finne som svarte at svært mange kunstnere har pedagogisk utdanning og kan jobbe som lærere, men at svært få faktisk gjør det. Finne (2013) forklarer dette med at det er få tilgjengelige stillinger. Liv Merete Nielsen (2013) blir deretter med i debatten og skriver i Klassekampen 12.november 2013 at Solhjell reiser en viktig kulturpolitisk debatt om skolens obligatoriske rolle i dette perspektivet. For at lærerplanene skal kunne oppfylles må det ansettes lærere med kompetanse. Nielsen (2013) skriver at det hvert år utdannes kompetente faglærere, og at det er skoleledernes ansvar å få de tilsatt. I forlengelsen av dette stiller jeg spørsmålsteget ved hvordan skoleledere oppfyller dette ansvaret, og ansetter faglærere i KH i dagens grunnskole.

Jeg har ovenfor gjengitt min egen opplevelse av å bli nedprioritert da jeg søkte om støtte til å fullføre min mastergrad i Formgivning, kunst og håndverk. Dette har i tillegg til den kulturpolitiske debatten beskrevet ovenfor, og nedleggelsene av påbygningsstudier i de estetiske fagene ved Høgskolene lagt grunnlag for avgjørelsen om å skrive en fagpolitisk motivert masteroppgave.

I denne forskningsstudien ønsker jeg å se nærmere på fagets plass i skolen gjennom å undersøke hva slags kunnskap og holdning som eksisterer om skolefaget Kunst og håndverk (heretter kalt KH) hos skoleledere, faglærere i KH, allmennlærere og andre lærere som underviser i KH (heretter kalt skoleansatte) i grunnskole i dag.

## Oppgavens fagdidaktiske profil

Fagdidaktikk kan defineres som «(...) alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om hvordan faget læres, undervises og utvikles» (Lorentzen m fl 1998:7). Denne studien ser nærmere på hvilken kunnskap og hvilke oppfatninger som forefinnes blant skoleansatte om KH i grunnskolen. Denne studiens tema er i all hovedsak knyttet til undervisningen av faget, da det handler om kunnskap og holdninger til blant annet undervisningen. Læreplaner kan man betrakte fra ulike synsvinkler, og jeg vil ta utgangspunkt i Goodlads fem læreplansnivåer (1979) for å beskrive og forske i undersøkelsesfeltet. Goodlads fem nivåer er: *Ideological Curricula*, *Formal Curricula*, *Perceived Curricula*, *Operational Curricula* og *Experiential Curricula* (Goodlad 1979). Jeg støtter meg til Liv Merete Nielsen som skriver i læreboken *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går – i dag – i morgen* (2009) at nivåene kan fungere som analyseverktøy for å forstå samspillet mellom ideer, formelle læreplaner, tolkning og praksisnivå. Nielsen har tatt utgangspunkt i Goodlads nivåer, men tilpasset dem skolens læreplaner og praksis ved å skifte ut *Curricula* (læreplaner) med *nivå*. Unntaket er den vedtatte læreplanen som har beholdt navnet. På den måten relateres det til et bredere spekter av ideologiske problemstillinger som påvirker skole og samfunn (ibid). Niensens (2009) nivåer er: ideologisk nivå, vedtatt læreplan, tolkningsnivå, gjennomført nivå og erfart nivå.

I denne studien er det nivåene om *det ideologiske nivå* og *den vedtatte læreplanen* som er aktuelle for å se hvordan de fremstilles i et *tolkningsnivå*. Det ideologiske nivået omhandler de felles ideene som fagfeltet bygger på, altså det gjeldende paradigmet. Den vedtatte læreplanen er det formelle styringsdokumentet for skolens mål og innhold. En læreplan beskriver ikke hvordan den enkelte skolepraksis utspiller seg, men er et formelt dokument som har innvirkning på praksis, og som først skal tolkes av den enkelte lærer. Med dette som inngangsport er det interessant å se på tolkningsnivået. Læreres tolkning av læreplanene er helt avgjørende for om planene implementeres i undervisningen eller ikke (Nielsen 2009).

Det gjennomførte nivå hadde også vært interessant å se på i en slik studie, da den gjennomførte undervisningspraksisen er selve kjernen i skolesystemet (ibid). Likevel er det holdninger og kunnskap om faget KH jeg ønsker å belyse, og ikke nøyaktig hvordan praksis arter. Det gjennomførte nivå er helt klart et viktig moment, men ikke det jeg søker i denne studien. I det erfarte nivå er det selve elevens læring og erfaring som er i fokus (ibid). I det erfarte nivå er det elevens læring og erfaring som er i fokus (ibid). I denne studien er det

skoleansattes holdninger om faget som skal avdekkes, og dermed vil ikke elevenes erfaring være sentrale i denne sammenheng.

### Relevans foragfeltet

Herunder vil jeg trekke frem rapporter, forskningsartikler og annet relevant stoff for fagfeltet som belyser tematikken jeg ønsker å undersøke.

### Kritisk realisme som teoretisk rammeverk

Kritisk realisme blir i denne studien brukt som både teoretisk rammeverk og som vitenskapelig ståsted. Årsaker, mekanismer og strukturer står sterkt i en kritisk-realistisk tenkning, og utgjør rammeverket for denne studien. I dette avsnittet vil jeg presentere kritisk realisme som teoretisk rammeverk. Senere vil jeg plassere kritisk realisme som vitenskapelig ståsted i kontekst med undersøkelsen og de strategiene som er valgt. I denne omgang er det hovedlinjene til kritisk realisme som er interessant å se nærmere på.

Opprinnelig var kritisk realisme et omfattende oppgjør med positivismen og en slags motvekt og alternativ til sosialkonstruktivisme (Buch-Hansen og Nielsen 2008, Alvesson og Sköldberg 2008). I følge Alvesson og Sköldberg (2008) kan man se kritisk realismes økende popularitet innen samfunnsvitenskapene som en reaksjon på den sosialkonstruktivistiske utbredelsen. Det påpekes at det er vanskelig å gi en entydig beskrivelse fordi kritisk realisme fortsatt er i bevegelse (Buch-Hansen og Nielsen 2008). Jeg forholder meg til Petter Næss og det han skriver i artikkelen *Kritisk realisme og byplanforskning* fra 2012. Han sier at kritisk realisme fremholder at verden eksisterer uavhengig av hvilken kunnskap vi har om den, og at denne kunnskapen både er feilbarlig og teoribeheftet. Det som skjer i verden – i naturen så vel som i samfunnet – er et resultat av årsakskrefter som virker gjennom en rekke *generative mekanismer* (Næss 2012:4). En grunntanke i kritisk realisme er at virkeligheten består av tre domener; det empiriske domene, det faktiske domene og det virkelige domene (Næss 2012, Alvesson og Sköldberg 2008). Empirien handler om det som vi observerer, det vi direkte kan konstatere om hva som eksisterer. Det faktiske er et bredere begrep og refererer til hva som skjer uavhengig om forskeren eller noen andre registrerer hendelsene eller ikke. Virkelighetsdomene innebærer de mekanismer som er i stand til å produsere andre typer arrangementer og overfladiske fenomener (Alvesson & Sköldberg, 2008). Kritisk realisme betrakter kausalitet som generative mekanismer (Næss 2012). Næss trekker frem aktørstruktur dualisme som sentralt i kritisk realisme (ibid). Forholdet mellom de to spiller en viktig rolle innenfor den kritisk realistiske diskursen. Det dreier seg om «vekselvirkningen eller samspillet mellom aktører og strukturer over tid» (Buch-Hansen og Nielsen 2008:49).

KH og skolesystemet satt i kontekst med en aktør-struktur dualisme, ser jeg de ansatte ved skolen som aktører for påvirkning av strukturen, som i denne studien er samfunnet. I samspillet mellom samfunnet og skolesystemet er det en gjensidig vekselvirkning. I denne studien er det fem skoleansatte som er representanter for skolesystemet. For å ta et dypere blikk i denne dualismen, settes faget KH under lupen for å se nærmere på de strukturer og mekanismer som er gjeldene i dag. Først er det behov for oversikt av dagens situasjon.

### Undersøkellesdesign

Jeg vil herunder presentere undersøkelsesdesign, med vekt på de tre domene fra kritisk-realisme. Dette er oppgavestrukturen jeg forholder meg til.

#### Det empiriske domene:

Beskrivelse av situasjonen for Kunst og håndverks ståsted og kunnskapsplattform i dag.

Hvorfor?

#### Det faktiske domene:

Observere fenomenet gjennom intervju med skoleansatte.

- Skoleansattes uttalelser om Kunst og håndverk
- Tolkning av disse uttalelsene

Hvorfor?

#### Det virkelige domene:

Drøfting av mulige årsaksforklaringer

**Figur 1:** Figuren ovenfor er en forenklet visuell fremstilling av hvordan oppgavens struktur er tenkt. Teksten i de mørkeblå ringene er komponenter fra kritisk realisme jeg har beskrevet tidligere i oppgaven. Her fungerer de som et rammeverk for undersøkelsen og sammenhengen mellom dens ulike deler.

## Fagfeltets historie

Dette avsnittet bygger på en forståelse av at KH-faget utgjør et tverrfaglig felt der ulike perspektiver, med historiske røtter tilbake til før sammenslåingen i 1960, konkurrerer om definisjonsmakt over KH-faget. Jeg ser det som viktig å se nærmere på dette for å kartlegge de ulike posisjonene i KH.

Ingvild Digranes innleder sin artikkel *The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate* fra 2009 med hvordan den romantiske trenden med fri tenkning og barnekunst fra 70-tallet har gjort KH til et fag som sees på som en «pause fra det andre» og «hygge». Digranes påpeker at selv om elever signaliserer en forkjærlighet for faget (Digranes 2009<sup>3</sup>), er det ikke synonymt med at faget er blottet for kunnskapsinnhold. Artikkelen ser på hvordan en sterk praksistradisjon kan bli sett på som en av de viktigste årsakene til at faget KH viser et nytt formål for innholdet (Digranes 2009). Et formål som skal belyse demokratisk design og bidra til å utvikle medskapende samfunnsborgere ved å innføre et globalt bærekraftig perspektiv i den generelle utdanningen (Digranes 2009). Fagets kunnskapsinnhold er omdiskutert med tanke på universell utforming, redesign, sosiale og estetiske konsekvenser av arkitektoniske beslutninger og brukermedvirkning (Digranes 2009). Norge er alene i Norden om å koble kunsttradisjonen og håndverkstradisjonen i ett grunnskolefag (Nielsen 2009, Brønne 2011). Det norske feltet blir dermed forankret i flere fagtradisjoner og er uten én tilhørende vitenskapstradisjon. Skolefaget er en kompleks sammensetning av flere fag og kilder. Fagdiskursen avdekker en særlig kontrovers mellom kunstpedagogikk og det håndverksfaglige, som synes å ha bremset faglige dialoger om innhold og metoder. Det har gjennom historien blitt konstruert en motsetningsfylt framstilling av KH-undervisningen. Karen Brønne (2011) bemerker i artikkelen *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers* i FORMakademisk fra 2011, at det er grunn til å tro at feltet bør styrkes gjennom en kritisk verbal argumentasjonskultur. Brønne (ibid) mener at fagfeltet selv bør nyansere kontroversen for å gjøre fagmiljøet bevisst på at dette er en kunstig og foreldet konstruksjon. Den *frie kunsten* har hatt så sentrale posisjoner innen fagkonteksten at den har redusert både fokus rundt teknikk- og materialferdighet i faget, men også innspill fra det kritisk billedpedagogiske perspektivet (ibid). Brønne mener at kreativ utfolding mot kunnskapstilegning er en kunstig konstruksjon som har druknet faglige bidrag både av eldre og nyere dato (Brønne 2011: 95-108). Brønne beskriver i artikkelen hvordan hun ble angrepet verbalt av rasende faglærere under et foredrag om KH. Hun opplevde at lærerne som var

---

<sup>3</sup> Ingvild Digranes har brukt følgende referanser i sin artikkel: Carlsen og Streitlien 1995, Kjosavik et. Al 2003, Trier 1889

negative var av den karismatiske holdningen, og de anklaget henne for å ville ”den estetiske og kreative dimensjonen til livs” (Brønne 2011). Hun forsvarte, og poengterte at hun ikke så den kreative dimensjonen som en kontrast til et kunnskapsrikt faginnhold, men Brønne oppfattet at hun for dem var en motstander av skaperglede (ibid). Det er verdt å spørre seg hvorfor vi ser slike sterke motsetninger innad i fagfeltet? Brønne holder frem i artikkelen at det fortsatt finnes lærere med en karismatisk holdning til faget, som vedlikeholder en kontrovers mot de lærerne som synes å vektlegge det teoretiske aspektet i faget.

Disse forskjellene kan skyldes at faget har vært igjennom flere kunstpedagogiske strømninger på 1900-tallet, og særlig Lowenfeld har satt preg på formuleringen i planene for det norske skolefaget Forming/KH (Nielsen, 2000; Brønne 2011<sup>4</sup>). Lowenfeld, blant andre, plasseres som representant for forestillingen om barnet som naturvesen, der en psykologisk og biologisk naturvitenskap fungerer som et legitimeringsgrunnlag. Han fremstilles også som talsmann for den voksenskapte kunsten som et problematisk forbilde som har avgrenset den naturlige og kreative utviklingen av barnet. I den velbrukte litteraturen, *Kunst og håndverk - hva og hvorfor* (2000), brukt som pensum i norsk lærerutdanning, har Lowenfeld og W. Lambert Brittain sin tegnestadieteori fått et hovedkapittel (Haabesland og Vavik 2000). Lowenfeld og Brittain konstruerer en motsetningsfylt framstilling av ekte, spontane barnetegninger på en side, og voksenstyrte, stereotype og automatiske barnetegninger på den andre (Brønne 2011).

If it were possible for children to develop without any interference from the outside world, no special stimulation for their creative work would be necessary. Every child would use his deeply rooted creative impulses without inhibition, confident in his own means of expression. Whenever we hear children say ”I can` t draw “, we can be sure that some kind of interference has occurred in their lives (Lowenfeld og Brittain 1975:8).

Lowenfeld og Brittain sier her at eleven må utvikle et barnlig uttrykk uten innblanding fra voksne. Den kreative vekst kan ikke måles etter voksnes smak og normer for kunst. Det kan tenkes at en slik forståelse er godt forankret i fagfeltets tradisjoner, og tankene har dermed blitt videreført til dagens KH-fag. I forlengelsen av dette er det verdt å se på om en slik praksistradisjon kan bidra til en svekkelse av fagets innhold og intensjon.

---

<sup>4</sup> Karen Brønne har brukt følgende referanse: Spord Borgen 1995

## Læreplanene i et historisk perspektiv

Tidligere var det læreplaner knyttet til hvert av fagene Sløyd, Håndarbeid og Tegning (Nielsen 2009). I de senere læreplaner er alle disse fagtermene slått sammen til et samlet fag, og det er disse jeg først og fremst tar utgangspunkt i. Nielsen har sett på læreplanene i et historisk perspektiv. Før Forsøksplanen 1960 (F60) var de tre separate arbeidsområder (Nielsen 2009). F60 kom etter oppbygningen av krigen, og fellesskapet stod sterkt. Nielsen skriver at det var behov for nytenkning og kreativitet. Med F60 skjedde det store endringer for fagene Tegning, Sløyd og Håndarbeid ved at disse fagene ble slått sammen til ett fag; Forming. Hovedmålet var å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet (ibid). Læreplanen Mønsterplanen 1974 (M74) tok over stafettpinnen etter F60, og vektla fantasi, estetisk følsomhet og opplevelse. Etter M74 var idéen om elevens frittskapende arbeid i Forming vel etablert i skolepraksis (Nielsen 2009). Denne tradisjonen ble videreført til Mønsterplanen 1987 (M87) som også vektla det personlige engasjementet, følelse og fantasi. Faget skiftet navn fra Forming til faget til KH i det M87 utgikk til fordel for Læreplan 1997 (L97). Den nye læreplanen L97 fikk en ny og spesiell struktur ved at den inneholdt en generell læreplan som igjen var delt i syv menneskelige egenskaper som skolen skulle sikte mot og utvikle<sup>5</sup>. En av disse menneskelige egenskapene, det skapende menneske, ble viet ekstra stor plass. Kultur og det skapende menneske ble prioritert. Den største forandringen fra M87 til L97 var at undervisningens innhold ble spesifisert på en mer forpliktende måte for det enkelte klassetrinn, og dermed grep planen mer direkte inn i den enkelte lærers undervisning (Nielsen 2009). Dette var nok en større endring for KH-faget enn for andre fag, som til da hadde hatt lærebøker å forholde seg til. Flere forlag tok sjansen på å utvikle lærebøker i KH som ble trykket i mange eksemplarer, men solgte dårlig. Med innføring av Kunnskapsløftet i 2006 (K06) skjedde det en radikal forandring fra tidligere læreplaner med prinsippet om at grunnleggende ferdigheter skulle inngå i alle fag. Fagmiljøet rundt organisasjonen *Kunst og design i skolen* jobbet for å få inn visuell kommunikasjon som en av de grunnleggende ferdighetene, men argumentene nådde ikke frem. Visuell kompetanse handler ikke bare om å oppleve, motta og forstå visuelle tegn, men å kunne produsere visuelt baserte budskap og uttrykk (Nielsen 2009). Selv om ikke visuell kompetanse kom med som en av de grunnleggende ferdighetene, er det andre deler fra K06 som har hatt stor betydning for faget: det ble innført sosial og kulturell kompetanse som en del av en ny Læringsplakat. Kapittelet i Læringsplakaten som handler om det skapende menneske har vært vesentlig for legitimering av KH som et sentralt kultur- og kunnskapsfag

---

<sup>5</sup> Disse syv menneskelige egenskapene er: Det meningssøkende menneske, Det skapende menneske, Det arbeidende menneske, Det allmenndannende menneske, Det samarbeidende menneske, Det miljøbevisste menneske, Det integrerte menneske (Læreplan 1997, Kunnskapsløftet 2006)

(ibid). Formålet med KH-faget bygger på de syv menneskelige egenskapene som kom med L97. Digranes & Fauske (2010) hevder i artikkelen *The Reflective Citizen – General Design Edukasjon for a sustainable future* at med innføringen av Kunnskapsløftet har fokuset blitt flyttet fra det individsentrerte og over til det innovative, nyttige og bærekraftige i et globalt samfunn. Kjosavik (2004) konstaterte etter evaluering av L97 at ny lærerplan ikke uten videre forandrer pedagogisk praksis. Som en parallell til dette kan man stille spørsmål om praksis ble endret da gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet (K06,) ble innført i 2006.

### **KH-fagets formål og generell del av læreplanen**

Jeg vil presentere kort hva Kunnskapsløftet sier om den generelle læreplanen og KH-fagets formål for å kartlegge rammeverket for skolefaget. Den generelle læreplanen er grunnleggende for resten av læreplanen, og medfører at alle fags formål bygger på denne

#### ***Den generelle læreplanen***

Som nevnt ovenfor bygger KH i likhet med andre fag, på de syv mennesketypene som er beskrevet i Den generelle delen av Kunnskapsløftet: Det meningssøkende menneske, Det skapende menneske, Det arbeidende menneske, Det allmenndannede menneske, Det samarbeidende menneske, Det miljøbevisste menneske og Det integrerte menneske (Kunnskapsløftet 2006). Herunder vil jeg kort trekke ut elementer, jeg anser som sentrale for KH-faget, fra hver av de syv mennesketypene beskrevet i Kunnskapsløftet, i denne sammenheng med et særlig fokus på det som kan knyttes til KH.

Meningssøkende mennesket i den generelle delen forteller oss, i tillegg til kulturarv og identitet, om de kristne og humanistiske verdier som ligger til grunn for opplæringen av opplæringen. Blant annet sier Kunnskapsløftet at:

«Utviklinga av identiteten åt kvar einskild skjer ved at ein lever seg inn i nedarva veremåtar, normer og uttrykksformer. Opplæringa skal derfor ta vare på og utdjupe den kjennskapen elevane har til nasjonale og lokale tradisjonar - den heimlege historia og dei særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verda» (Kunnskapsløftet 2006<sup>6</sup>).

For KH vil dette si å bevisstgjøre elever sin egen kulturhistorie gjennom praktisk arbeid og visualisering, og samtale om lokale tradisjonsbygg for å evne en forståelse av hvordan forgjengerne bygde og etablerte seg. Å leve seg inn i nedarvede væremåter med ulike uttrykksformer er identitetsbyggende. Dette forteller oss om det meningssøkende mennesket i tråd med KHs formål.

---

<sup>6</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningssokjande-mennesket/> sited [15.4.14]



Det skapende mennesket i Kunnskapsløftet sier noe om kreative evner, tradisjoner, kritisk sans og skjønn og vitenskapelig arbeidsmåter og innfallsvinkler. Det er i delen om Det skapende menneske at KH er tydeligst representert. Nielsen (2009) påpeker at det er en god støtte til fagfeltet at Det skapende menneske i så stor grad er representert i beskrivelsen av skolens kjerne. I Kunnskapsløftet (2006) står det om skapende evner:

«Skapende evner vil seie å oppnå nye løysingar på praktiske problem ved uprøvde grep og framgangsmåtar, ved å spore opp nye samanhengar gjennom tenking og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å få fram nye estetiske uttrykk. Skapende evner kjem til uttrykk både i forbetra maskinar, reiskapar og rutinar, i resultat frå arbeid og forskning, i kriterie for vurdering og avveging, i bygningar, målarkunst, musikk, rørsle og ord.» (Kunnskapsløftet 2006:6).

I KH vil det si å få muligheten til og utforske maskiner og redskaper for å utvikle egne uttrykk hvor skapende evner kommer til syne. Ved å bruke ulike materialer og fremgangsmåter vil man oppnå nye løsninger på praktiske problemer. Videre sier Kunnskapsløftet om Det skapende mennesket:

«[...] vår kulturelle tradisjon, knytt til menneskelig formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og handverk, i språk og litteratur, i teater, Song, musikk og dans. Denne tradisjonen seminar innlevingsevne og uttrykkskraft. Elevane må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstfaglige uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter. Alle bør få sjansen til å erfare både det kav det kan koste og den hugnad det kan hyse å gi kjensler form, tankar uttrykk og kroppen pårøyning. Det gir også teft for eige talent, der alle kan finne noko dei kan meistre og overraske seg sjølve med. Å øve tame, for både kunst og sport, gir sans for disiplin, syn for eige verd og verdsetjing av andres innsats. Å meistre gjennom strev, å øve følsemd og evne til å uttrykkje kjensler kan ein oppnå både i leik og virke, i glede og alvor.» (Kunnskapsløftet 2006:7).

Dette sitatet trekkes spesielt frem fordi det fokuserer på noe fundamentalt med faget KH. Menneskelig formidling ved kropp og sinn blir utfordret i samspill med den praktiske vektleggingen i KH. Det samme gjelder uttrykkskraft og utvikling av glede i møte med å utforske. Det er verdt å spørre seg på hvilken måte utnytter skolene de ressursene de har for at elevene skal få hensiktsmessig undervisning som bygger opp under dette?

Det arbeidende menneske sier noe om teknologi og kultur, arbeid, undervisning i tillegg til egen læring, tilpasset opplæring og formidlingsevne. Kunnskapsløftet påpeker at «Det er eit særtrekk ved mennesket at det både utprøver, uttrykkjer og utviklar evnene sine i arbeid»

(Kunnskapsløftet<sup>7</sup>) Nielsen (2009) fastslår at det praktiske er selve innholdet i faget og det arbeidende menneske er selvsagt i en forståelse av KH som et praktisk fag.

Tilpasset opplæring er sentralt i Det arbeidende menneske og ellers i læreplanen (2006). Det er fokus på at skolen er for alle, og tilrettelegging finne sted. Dette står om tilpasset opplæring i Det arbeidende mennesket:

«Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blick for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen. Det pedagogiske opplegget må vere breitt nok til at læraren ledig og lagleg kan møte elevforskjellane i evner og utviklingsrytme» (Kunnskapsløftet 2006<sup>8</sup>).

I forlengelsen av dette stiller jeg meg spørsmål ved hva tilpasset opplæring i KH vil si?

Det allmenndannende menneske forteller oss om konkret kunnskap og helhetlige referanserammer, felles forståelse i et spesialisert samfunn samt internasjonalisering og tradisjonskunnskap.

«God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman - historisk og globalt. Ho styrkjer evner og haldningar som gir samfunnet rikare sjansar til vokster i framtida» (Kunnskapsløftet 2006<sup>9</sup>)

Med dette som bakteppe vil jeg stille spørsmål ved i hvilken grad vi kan si at skolene ivaretar læreplanens intensjoner om god allmenndanning gjennom skolefaget KH?

Det samarbeidende menneske sier noe om den sammensatte ungdomskulturen, plikter og ansvar, livskunnskap fra fellesskapet i skole og opplæring, elevkultur, foreldredeltagelse og lokalsamfunnet. Blant annet sier Kunnskapsløftet dette om Det samarbeidende menneske:

«Å vere med og utvikle eit sosialt fellesskap medverkar til personleg vokster, særleg når det krev samarbeid mellom menneske på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressursar. Elevane bør derfor komme med i praktisk arbeid, der dei dels yter, dels tek imot tenester» (Kunnskapsløftet 2006<sup>10</sup>).

---

<sup>7</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.5> sited [15.4.14]

<sup>8</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.5> sited [15.4.14]

<sup>9</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-allmenndanna-mennesket/#a5.1> sited [15.4.14]

<sup>10</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket/> sited [15.4.14]

Praktisk arbeid er selve innholdet i faget KH (Nielsen 2009). Læreplanen trekker frem praktisk arbeid som utviklende for et sosialt fellesskap som medvirker til personlig vekst. Når dette er et sentralt innhold i læreplanens generelle del, er det grunn til å stille spørsmål om dette blir utviklet i formålstjenlig grad på alle klassetrinn i grunnskolen.

Det miljøbevisste mennesket omhandler det om naturfag, økologi og etikk samt miljø, interessekonflikter og naturglede. «Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlege kunnskapsmessige og moralske utfordringar for å sikre ei bærekraftig utvikling» (Kunnskapsløftet 2006<sup>11</sup>). Senere i oppgaven presenterer jeg begrepet Citizenship, som omhandler en bærekraftig utvikling. Det miljøbevisste menneske handler i stor grad om vurdering av materielle verdier, og forbruk i tråd med KH.

I Det integrerte mennesket er det fokus på at opplæringens oppgave blant annet er «allsidig utvikling av evner og eigenart: til å handle moralsk, til å skape og verke, til å arbeide saman og i harmoni med naturen» (Kunnskapsløftet<sup>12</sup>). Det vil si at opplæringen skal sikte på «å gi rom for barns kultur og unges stil - og ruste dei til å gå inn og ta ansvar i vaksenverda» (Kunnskapsløftet 2006). Det er flere komponenter som spiller inn før dette kan ta form i virkeligheten. Kunnskapsløftet nevner noen deler som er relevante for å kunne integreres i samfunnslivet på en moralsk måte:

«Ei tydeleg hovudlinje i oppfostringa må vere å sameine auka innsikt, kunnskap og dugleik med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans. Dei unge må integrerast både personleg og i samfunnslivet på ein moralsk samanfelt måte. Opplæringa skal fremje moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verd dei lever i» (Kunnskapsløftet 2006)

Estetisk sans inngår som et selvsagt element i Kunnskapsløftets presentasjon av Det integrerte menneske, sidestilt med kunnskap, ferdighet og etisk orienteringsevne. Gjennom denne likestillingen tydeliggjøres det hvor betydningsfullt en estetisk sans er. Videre sier Kunnskapsløftet om Det integrerte menneske: «å gi sterke opplevingar ved dei fremste menneskelge ytingar slik vi kjenner dei frå litteratur og kunst, frå arbeid, handling og forskning - og gi kvar einskild sjansen til å oppdage og utvikle dei kimar som ligg i egne givnader»

---

<sup>11</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-miljomedvitne-mennesket/> sited [15.4.14]

<sup>12</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/> [sited 15.4.14]

(Kunnskapsløftet 2006<sup>13</sup>). I Det integrerte menneske gjøres det rede for å skape respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon. Det presiseres at skolen skal ta sikte på å øve opp kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og eksisterende ordninger (Kunnskapsløftet 2006). Det avsluttes med at slutt målet for opplæringa er å oppmuntre den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for et samfunn i utvikling (Kunnskapsløftet 2006). Hva vil dette si for KH?

### *KH-fagets formål*

Formålet med faget KH bygger på den generelle delen av læreplanen jeg har presentert ovenfor. Kunnskapsløftet starter sin innledning av KH-fagets formål med: «Til alle tider har mennesket utnyttet og bearbeidet materialer til redskaper, klær, boliger og kunst. De menneskeskapte gjenstandene inngår i de fleste områdene av livet vårt og er helt nødvendige for vår eksistens» (Kunnskapsløftet 2006). Dette forteller oss hvor sentral den estetiske dimensjonen er i våre liv, og hvilket grunnlag den utgjør for våre valg og ytringer. Kunnskapsløftet presenterer videre:

«Kunnskap om form, farge og komposisjon er avgjørende for å lage produkter som fungerer, og for å framføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte. Kunnskapen kan bidra til personlig utvikling som er en forutsetning for målrettet kreativ idéutvikling, visuell kommunikasjon og produksjon. Slik kunnskap vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt. Faget gir muligheter for utvikling av entreprenørskap og samarbeid med bedrifter, institusjoner og fagpersoner» (Kunnskapsløftet 2006:129).

Med dette sier Kunnskapsløftet eksplisitt at kunnskap i skolefaget KH er med på å styrke allmenndannelsen gjennom å utvikle demokratiske og reflekterte medborgere. Dette er et sentralt og fundamentalt moment for vårt fremtidige samfunn, og det er verdt å stille spørsmålet om på hvilken måte dette innfris ved grunnskolene i Norge?

«De menneskeskapte gjenstandene inngår i de fleste områdene av livet vårt og er helt nødvendige for vår eksistens. Kunst, gjenstander og nytteprodukter kommuniserer tanker og ideer, forteller om sosial status, livssyn, makt og tilhørighet, hvem vi er, og hvor vi hører hjemme. Den estetiske dimensjonen står sentralt i barn og unges hverdag og utgjør et grunnlag for deres valg og ytringer» (Kunnskapsløftet 2006:129)

---

<sup>13</sup> <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/>  
[sited 15.4.14]

Kunnskapsløftet bruker ord som «*nødvendig*», «*sentralt*» og «*grunnlag for deres valg*» i sin omtale av formålet med KH i skolen. Dette gjenspeiler en del av de grunnleggende segmentene med faget KH. Med dette som bakteppe, er det verdt å stille seg spørsmål om disse grunnleggende elementer blir ivaretatt i tråd med læreplanens intensjoner.

Som oppsummering av dette avsnittet, vil jeg på bakgrunn av sitater fra Kunnskapsløftets generelle læreplan og KH-fagets formål stille spørsmål om formålet med KH blir ivaretatt i tråd med læreplans intensjoner i grunnskolen i dag?

### **Fagets størrelse**

Med et totalt timeantall på 627 timer er KH det femte største faget i grunnskolen. Hovedvekten er fordelt på 1.-7 trinn med 477 timer og utgjør dermed det fjerde største faget i barneskolen (Utdanningsdirektoratet 2013). I M-74 utgjorde fagene Musikk og Forming (nå Kunst og håndverk) nærmere 20 % av grunnskolens skolens årstimetall, mens de samme fagene i dag utgjør kun 12,3 % av årstimetallet (Espeland 2011). Det hevdes at det er reformene i grunnskolen og lærerutdanning som har bidratt til denne endringen, og som følger av mindre plass i skolen blir også lærernes kompetanse svekket på områdene (Espeland m. fl. 2011, Kulturdepartementet 2014).

### **Kompetanseprofil for lærer i KH**

Herunder vil jeg eksemplifisere en kompetanseprofil for lærer i KH.

Kunnskapsløftet (2006) krever at lærer i KH må kunne gi tilstrekkelig undervisning under alle de fire hovedområdene i faget; Design, Visuell kommunikasjon, Kunst og Arkitektur. Implisitt innebærer det at læreren må beherske alle teknikker og retninger det skal undervises i. Det medfører at lærer må kjenne til kompetansemålene, og dertil formålstjenlige metoder. Som eksempel skal lærer kunne tilrettelegge for elevene slik at de etter endt 10.årstrinn skal kunne nå målet: «tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak og vurdere bruk av egne virkemidler» og «vurdere ulike budskap, etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame, film, nettsteder og dataspill» (Kunnskapsløftet 2006:134). Lærer i KH må også kunne beherske symaskinbruk, trearbeid, leire og keramikk. Lærer i KH må inneha tilstrekkelig med kunnskap for å kunne samtale om kunsthistorie i en kontekst ved å kjenne til ulike kunstnere og kunst fra antikken og frem til i dag, samt kunnskap om arkitektur. Jeg finner det relevant å spørre om det ikke uunnværlig med formell kompetanse for å kunne beherske disse teknikkene?

Brønne (2009) drøfter i sin avhandling kunnskapskonstruksjonen, og skriver at den nærmest er automatisert og bortforklart ved skolen hun har utført sin case. Aktører i utdanningsdiskursen har lett for å favorisere og returnere til det de en gang lærte ved eget studiested (Brønne 2009). Den norske pedagogen Liv Sundli kaller denne overføringen for «kloning» (Sundli og Søndena 2004). Brønne trekker frem Gulliksen som kommenterer Sundlis påstand om at en slik overføring kan virke positivt fordi man er med på å utvikle diskurser, men også negativt dersom det fører til en stillestående (Gulliksen 2003 i Brønne 2009). Evalueringer viser at lærere i faget legger mest vekt på egen erfaring og praksis når undervisningen planlegges (Kjosavik m. fl 2003:58). Med dette i tankene er det grunn til å stille seg spørsmål om hva slags kompetanse som er tilstrekkelig til å kunne evaluere sin egen erfaring og praksis for videreføring til eget klasserom?

Kunnskapsløftet sier: «Utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning. Dette gir den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre» (Kunnskapsløftet 2006:129). For å tilrettelegge for slik utvikling er det behov for mestre ulike typer håndverksteknikker. I tillegg til dette, for å innfri formålet med faget i utprøving og fordypning, må læreren kjenne til prosessarbeid, skissering samt ha en bred viten i tilrettelegging arbeidsoppgaver.

I artikkelen *Slik får du smartere barn* skriver førsteamanuensis ved UiT, Hilde Synnøve Blix innledningsvis at «det er på tide å innse at norske skoleelevers relativt svake skoleresultater kan henge sammen med beskjæringen av estetiske fag i skolen» (Blix 2012). Hun skriver at de estetiske fagene må satses på for å utdanne kulturelle, nysgjerrige, oppfinnsomme og initiativrige samfunnsborgere, men at en «bedre og tydeligere satsing på praktisk-estetiske fag i skolen også krever dyktige pedagoger og ledere som innser og tar i bruk sansekunnskapenes kraft» (Blix 2012). Blix legger vekt på at skolene behøver engasjerte, oppfinnsomme og dyktige pedagoger som underviser barna til å bli samfunnsborgere. Dette underbygges ytterligere i Kunnskapsløftet: «[...] fagkunnskap er ikke nok for å vere ein god lærar - det krevst også engasjement og formidlingsevne» (Kunnskapsløftet 2006:11)

Det er ikke lovpålagt med kompetanse for å undervise i KH i grunnskolen (Opplæringsloven § 14-2).

## Høgskolene og kompetansedekning i grunnskolen

I rapporten *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning* fra 2011 uttrykkes det bekymring for at de praktiske og estetiske fagene forsvinner fra lærerutdanningen (Espeland mfl. 2011). Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Departementet henvendte seg til høgskoler som tilbyr 4-årig faglærerutdanning, for å «utrede forslag til hvordan de praktiske og estetiske fagene kan utvikles innenfor de nye grunnskolelærerutdanningene» i brev av 6.10.10. Jeg støtter meg i denne sammenheng til en rapport som er utarbeidet av en arbeidsgruppe i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund. Rapporten konkluderer med at de estetiske fagene har fått vesentlig mindre plass i skole og lærerutdanning enn tidligere (Espeland mfl. 2011). Tidligere var det obligatorisk med et praktisk-estetisk fag som en del av lærerutdanningen. Etter nye reformer er det ikke lenger plass, og færre får fordypning i de praktisk-estetiske fagene enn tidligere<sup>14</sup>.

I evalueringen av KH i L97 viser Kjosavik mfl. (2003) at blant utvalget var det hele 70 % av lærerne i KH som hadde allmennlærerutdanning, 17 % med faglærerutdanning i KH og 11 % med annen utdanning. Kun 2 % oppga at de hadde allmennlærerutdanning med minst ett års fordypning eller etterutdanning i KH.

Det refereres ofte til Bengt Lagerstrøms rapport fra 2007 om «Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006» når det snakkes om kompetanse. Rapporten tar for seg læreres fordypning i det faget de underviser i. Det viser seg at over 50 % av lærerne som underviser i musikk og KH på 1.-4. trinn mangler utdanning i disse fagene. 43 % av KH- lærerne på 5.-7. trinn, og 30 % på ungdomstrinnet hadde ingen utdanning i KH (Lagerstrøm 2007).

I *Skolefagsundersøkelsen 2011 – Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole* (Espeland mfl. 2013) fremkommer det seg at 53 % som underviser i KH på barnetrinnet har 15 studiepoeng i estetiske fag, mens 20 % har ingen formell kompetanse i faget. Kun 7 av de 209 spurte i undersøkelsen hadde en mastergrad innen fagfeltet (ibid). Til sammenligning hadde 81,6 % av ungdomsskolelærerne i 2009-undersøkelsen ett år eller mer utdanning i faget (ibid).

---

<sup>14</sup> Programplan for Grunnskolelærerutdanning (GLU) 1.-7.trinn og 5.-10.trinn:  
[http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node\\_52/node\\_869/LU/node\\_14055/node\\_15849/Programplan-for-grunnskolelaererutdanning-1.-7.-trinn/%28language%29/nor-NO](http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/LU/node_14055/node_15849/Programplan-for-grunnskolelaererutdanning-1.-7.-trinn/%28language%29/nor-NO) og  
[http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node\\_52/node\\_869/LU/node\\_1003/Programplan-grunnskolelaererutdanning-5.-10.-trinn](http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/LU/node_1003/Programplan-grunnskolelaererutdanning-5.-10.-trinn)

Eva Lutnæs gjennomførte en undersøkelse på vegne av Avdeling for Estetiske fag ved Høgskolen i Oslo, hvor målet var å kartlegge hva studentene gjør etter endt utdanning. Det var kun 2 av de spurte som oppga at de hadde en 100 % fast stilling med 100 % undervisning i KH (Lutnæs 2008). Tretten av de nyutdannede hadde full stilling innen formgivning, kunst og håndverk, femten hadde en blandet lærerstilling hvor formgivning inngikk som en del av stillingen. Disse hadde enten et vikariat eller et engasjement (Lutnæs 2008). Hun fant også at halvparten av de spurte kunne oppgi at de hadde fått annet relevant arbeid, ikke relevant arbeid eller at de var fulltidsstudenter.

Anne Bamfords rapport *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011* peker på at faglærere i faget KH forsvinner fra barneskolen i favør for ungdomsskolen og videregående skole. Hun konstaterer i rapporten at det i dag er generelt stor mangel på faglærere og lærere med kompetanse innenfor de estetiske fagene i grunnskolen (Bamford 2012).

Undersøkelsene og rapportene ovenfor viser en tendens til økende fravær av formell kompetanse. Det er altså underskudd på kvalifiserte lærere i grunnskolen. Kunnskapsdepartementet fremholder i *Læreren. Rollen og utdanningen* at god kompetanse er avgjørende for kompetent undervisning (St. meld nr. 11 (2008-2009)). Det er opp til skoleledere å ansette faglærere. Jeg støtter meg til Nielsen som sier det er grunn til å stille spørsmålstegn ved hvorfor det er stor mangel på faglærere og dermed formell kompetanse, når det i grunnskolen grunnlaget legges (Nielsen 2009).

### **PISA og Nasjonale prøver**

Bamfords rapport bekrefter at kunst og kulturoplæringen nedprioriteres i takt med PISA's stadig økende betydning i Norge (Bamford 2012). Det økte fokus på «basisfag» har ført til redusert fokus på de estetiske fagene og dette til tross for at høy kvalitet i kunst- og kulturoplæringen samsvarer med gode resultater i PISA-testene (Bamford 2012).

Nasjonale prøver gjennomføres ved alle grunnskoler på 5., 8. og 9. trinn. Elevene kartlegges i lesing, skriving og engelsk. Utdanningsdirektoratet skriver på sine nettsider: «Nasjonale prøver er ikke prøver i fag, men i grunnleggende ferdigheter i alle fag. Prøvene i lesing og rekning tek derfor ikke berre utgangspunkt i kompetansemåla i norsk og matematikk, men også i andre fag der mål for lesing og rekning er integrerte»,



## Samfunnsborgeren

Problemformuleringen Liv Merete Nielsen og Ingvild Digranes (2012) uttrykker i artikkelen *Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp* setter undervisningspraksis i søkelyset; «Hvilke utfordringer står skoleverket overfor dersom målet er å fremme grunnleggende designkompetanse?» (Nielsen & Digranes 2012:1). De estetiske fagene rommer mye i læreplanene, og det legges vekt på blant annet design i en bærekraftig utvikling. Blant annet er et av kompetansemålene etter endt 10.årstrinn å beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping (Kunnskapsløftet 2006:134). Nielsen og Digranes presiserer at på et tidspunkt vil alle måtte ta valg som får konsekvenser for en bærekraftig fremtid. Grunnskolen er den arenaen som når alle barn og dermed blir utdanning innen design både et grunnlag for rekruttering til designprofesjonene og en allmenndannelse for å bli reflekterte konsumenter og brukere (Nielsen & Digranes 2012). Denne utdanningen starter allerede i begynnelsen av det 13-årige skoleløpet, og faglærere i KH fra lavere klassetrinn bør foretrekkes for der legges et grunnlag for kunnskap, ferdighet og verdsetting i Kunst og håndverk (Nielsen 2010). Dette problematiseres også i publikasjonen *Design for Growth and Prosperity* (European Design Innovation Initiativ 2012) som er skrevet av The Design Leadership Board, som ble dannet av EU i 2011. Det diskuteres i publikasjonen på hvilken måte samfunnet kan styrke designens rolle i innovasjonspolitik i Europa på nasjonalt, regional og lokalt nivå. På lik linje som i Nielsen og Digranes (2012) snakkes det om bærekraftighet og allmenndannelse. The Design Leadership Board jobber for å utvikle en felles visjon om å aktivere design til å bli en integrert del av innovasjonspolitikken. De har kommet frem til seks områder<sup>15</sup> for strategisk handling innen design, derav design i Europas utdanningssystem (European Design Innovation Initiativ 2012). Det utbroderes at utviklingen av Europas kompetanse innen design og innovasjon er viktig for å fremme vekst og arbeidsplasser (ibid). I sammenheng med kontinuerlig læring er behovet for å inkludere designopplæring i den generelle utdanningen nødvendig. Opprettholdelse av Europas posisjon på designfeltet løses ved å møte fremtidens kompetansebehov for design, i tillegg til å forbedre designkompetansen til ledere og entreprenører (ibid). I denne sammenheng vil jeg trekke inn skoleverket, og særlig grunnskolen hvor grunnlaget til designkompetansen legges. Om KHs formål i Kunnskapsløftet står det blant annet at «Faget gir muligheter for utvikling av entreprenørskap og samarbeid med bedrifter, institusjoner og fagpersoner. I tverrfaglig

---

<sup>15</sup> Disse seks områdene er: 1. European design on the global stage, 2. Design in Europe's innovation system, 3. Design in Europe's enterprises, 4. Design in Europe's Public sector, 5. Design in Europe's research system, 6. Design in Europe's education system

samarbeid om design og teknologi bidrar faget spesielt med det praktisk-estetiske aspektet ved design» (Kunnskapsløftet 2006:129).

I artikkelen av Ingvild Digranes og Laila Fauske (2010) snakkes det om et fagsyn som må utfordres. «This view of the practical design subject as less important than theoretical subjects such as mathematics or languages has to be challenged» (Digranes & Fauske 2010:1). Begreper som kvalitet, kompetanse, produkt, dyktighet og ambisjon om å gjenoppbygge skolen med en felles nasjonal kunnskapsbase etterspørres gjennom internasjonale revisjoner med fokus på kvalitetssikring (Digranes & Fauske 2010). «Sløyd (craft/design) should activate both the body and the mind, reason, heart, and hand. It should, through the child's reality, point from childhood towards the grown person's responsibility as a citizen» (Digranes & Fauske 2010:1). Dette er et 80 år gammelt sitat, men det fremmer, begrepet statsborgerskap og en ideologi som fortsatt er gjeldende i dagens designutdanning i Norge. Fokuset på en felles kunnskapsbase på vei mot innovasjon, kvalitet, utførelse og perspektiver om bærekraftig utvikling (Digranes & Fauske 2010) er, som jeg har pekt på gjennom Kunnskapsløftets generelle del og KH-fagets formål, sentral i dagens læreplan. I artikkelen skriver Digranes og Fauske (2010) om begrepet «Citizenship» som grunnlaget for et nytt ideal – det innovative, nyttige, varige og bærekraftige produkter som er gunstig for et globalt fellesskap snarere enn enkeltpersonens krav. Kvalitetsdiskusjoner i et samfunnsmessig og bærekraftig perspektiv i skolefaget KH er innført for å utfordre mediekampanjer av moter, trender, og konstruerte forbruksbehov (Digranes & Fauske). Det vektlegges i artikkelen at fagfeltet fortsatt sliter med å kombinere polariteten av den karismatiske arv og håndverkets tradisjon;

«The contextual approach within design in general education demands a discussion into the quality also in relation to the pupils' work." This has never been, and will never be an easy discussion to venture into, as the aesthetical subjects in their educational practice still struggle with combining the polarity of the charismatic heritage where individual expression and personal development were the only ideals, and the craft tradition where workmanship, principles and elements of design, form and function, and usefulness are valued» (Digranes & Fauske 2010).

Det Kongelige kultur- og kirke departement skriver i St. meld. nr. 8: *Kulturell skulesekk for framtida* at «Kunst og kultur, design, underholdning og opplevinga er også viktige for økonomisk vekst, innovasjon og verdiskaping» (St. meld. nr. 8: 8 (2008)). På lik linje som Nielsen og Digranes etterspør i sin artikkel; hvilke utfordringer står egentlig skoleverket ovenfor? (Nielsen & Digranes 2012). Blir disse utfordringene tatt på alvor i like stor grad ved alle skoler i Norge? Hvordan skolen forstår det pedagogiske rammesystemet og hvordan skolen utnytter handlingsrommet knyttet til de administrative og ressursmessige rammene kan

forklare hvordan den enkelte skole tilrettelegger opplæringen i de praktisk-estetiske fagene. Dette kommer frem i forskningsrapporten «*Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie*» (2013) av Holthe m.fl. Tilrettelegging varierer mellom skolene, og funnene i studien viser at de praktisk-estetiske fagene i liten grad implementeres i skolens bruk av kunnskapsløftet. Rammefaktorene vil også påvirke kvaliteten i opplæringen av de praktisk-estetiske fagene. I artikkelen kommer det frem at mangel på pedagogiske læremidler kan begrense strukturkvaliteten ved at undervisningen i stor grad blir avhengig av lærere (Holthe 2013). Undervisningens kvalitet er avhengig av at læreren har god kompetanse i faget.

### Sammendrag

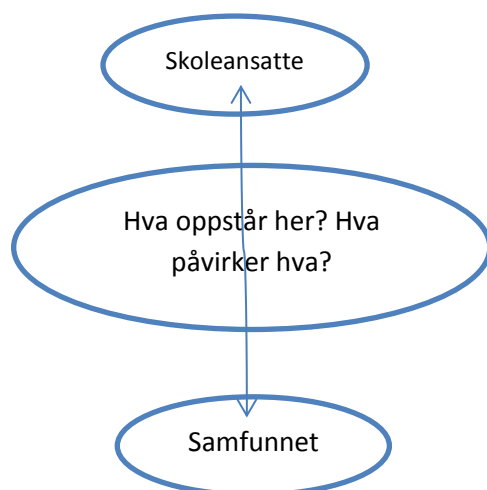
KH blir sett på som et tverrfaglig felt med røtter langt tilbake i historien. Digranes påpeker at den frie barnekunsten fra 70-t har gjort KH til et fag som ofte sees på som en «pause fra det andre» (Digranes 2009). Brønne bekrefter gjennom sine undersøkelser at det fortsatt finnes lærere med en karismatisk holdning som verdsetter den frie kunsten (Brønne 2009). Dette kan skyldes at faget har vært igjennom flere kunstpedagogiske strømninger, deriblant Lowenfelds tanke om barnekunst som tar skade av voksen påvirkning (Lowenfeld og Brittain 1975). Nielsen skriver om hvordan læreplanene fra F60 og frem til L97 har båret preg av å utvikle fantasi og personlig engasjement, og at den kanskje den mest radikale forandringen kom med L97. I 1997 skiftet faget Forming navnet til Kunst og håndverk i det M87 utgikk til fordel for Læreplan 97 (L97). Det skapende menneske fikk en stor plass i den generelle læreplanen, som fikk en spesiell struktur ved at innholdet ble det delt i syv menneskelige egenskaper som skolen skulle sikte mot å utvikle (Nielsen 2009). KH er det femte største faget i hele grunnskolen, men vi ser at fra læreplan M74 og til K06 har timeantallet gått ned fra å gjelde 20 % til 12,3 % (Espeland m. fl. 2011, Kulturdepartementet 2014). Læreren som skal undervise i KH må beherske blant annet alle teknikker og retninger det skal undervises i, i tillegg til å evne en forståelse av fagplanens kompetansemål og formål som gjør det mulig å tilrettelegge til tilstrekkelig undervisning. Forskning viser at de praktiske og estetiske fagene forsvinner fra lærerutdanningene (Espeland m. fl. 2011), og når de estetiske fagene har blitt mulig å velge bort fra lærerutdanningen vil det i praksis si at man kan undervise i fag uten nødvendig kompetanse. Vi ser at flertallet som underviser på barnetrinnet har ingen eller liten kompetanse i faget (Espeland mfl. 2013, Lagerstrøm 2007, Kjosavik 2003) Kunst og kulturoplæringen nedprioriteres i takt med PISA's stadig større viktighet i Norge (Bamford

2012). Nielsen og Digranes skriver om å måtte ta valg som får konsekvenser for en bærekraftig fremtid (Nielsen & Digranes 2012). Grunnskolen er den arenaen som når alle barn, og dermed blir utdanning innen design både et grunnlag for rekruttering til designprofesjonene og en allmenndannelse for å bli reflekterte konsumenter og brukere (Nielsen & Digranes 2012). Et viktig formål med KH-faget uttrykt i Kunnskapsløftet, er å bevisstgjøre elevene i forhold til forbruk og bærekraftig utvikling. Dette med siktemål om å utvikle en reflekterte konsumenter (Nielsen & Digranes 2012).

Det å diskutere hvilken status KH faktisk har i norsk skole i dag, og hvordan undervisningen gjennomføres i praksis kan være et viktig bidrag i fagdebatten. Aktører i vårt fagfelt må være bevisste sin egen rolle og status i grunnopplæringen for å kunne begrunne, reflektere og handle. Intensjonen med denne studien er å undersøke hvilke meningsdannelser ansatte i skoleverket har om KH da de har en påvirkningskraft gjennom sin rolle som aktører i dualismen med samfunnet som struktur (mer om dette i neste avsnitt). Hvilke meninger og holdninger eksisterer om faget? Hvilket verdisyn ligger til grunn for disse meningene? Nærmere undersøkelse av holdninger, refleksjoner og kunnskap om KH-faget på innsiden av skoleverket vil forhåpentligvis kunne bidra til enda en stemme i kartleggingen av dagens situasjon.

## Aktør – struktur dualisme

Aktør-struktur dualismen er sentral i kritisk realisme (Næss 2012). Vekselvirkningen mellom aktører og strukturer over tid (Buch-Hansen og Nielsen 2008:49) er relevant for å forstå samfunnets oppbygning. I denne undersøkelsen ser jeg på de skoleansatte som aktører og samfunnet som struktur. Jeg anser den kritisk realistiske tanken om forholdet mellom struktur og aktør som relevant for hvordan jeg oppfatter de skoleansattes rolle med tanke på å være delaktige i å styre en skole sammen, og hvilken påvirkningskraft de genererer gjennom sine bevisste og ubevisste valg og uttalelser. Skoleansatte som aktører med alle sine unike menneskelige egenskaper, har både muligheter og begrensninger til å handle innenfor de strukturelle rammer som eksisterer ut mot samfunnet. I hvilken grad er de skoleansatte bevisst, og benytter seg av dette handlingsrommet? Intensjonen er å undersøke dette med utgangspunkt i de tre domener i følge kritisk realisme: det empiriske domene, det faktiske domene og det virkelige domene.



**Figur 2:** illustrasjon av en gjensidig påvirkelig dualisme mellom skoleansatte (aktør) og samfunnet (struktur)

## Målsetning og problemstilling

Målet med undersøkelsen er å få et innblikk i skoleansattes kunnskap og holdningsnivå om KH-faget i skolen i dag. Hensikten er å kartlegge hva som skjer i fagfeltet mellom det ideologiske og formelle, til det tolkede nivå, for å evne en forståelse for hvorfor situasjonen og statusen er slik den er for faget i dag. Forhåpentligvis vil dette kunne være et bidrag til diskusjonen, for å plassere KH i en sterkere posisjon. Som kildegrunnlag har jeg valgt å gjøre et casestudium som en del av undersøkelsen. Mer om case og utvelgelse vil presenteres i neste

kapittel. I casestudien om KH som er fra en grunnskole, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvilke årsaks mekanismer kan være beveggrunner for de meningsdannelsene som eksisterer om Kunst og håndverk i grunnskolen?*

En kritisk-realistisk tankegang er godt forankret i problemstillingen. I følge kritisk realisme eksisterer verden uavhengig av hvilken kunnskap vi har om den, og det som skjer i verden er et resultat av årsakskrefter som virker gjennom en rekke *generative mekanismer* (Næss 2012:4). Vitenskapens essens ligger i bevegelsen fra viten om manifeste fenomener til viten om disse generative mekanismene; årsaks mekanismer. I problemstillingen nevnt ovenfor vil det si at det handler om å oppnå viten om det observerbare fenomenet, altså meningsdannelsene om KH, for så å avdekke de strukturer og mekanismer som genererer fenomenet; årsaks mekanismene som beveggrunner for de meningsdannelsene som eksisterer. Kritisk realisme som vitenskapelig ståsted blir beskrevet i neste kapittel.

### **Avklaring av sentrale begreper**

Begrepe *årsaks mekanismer, beveggrunner og meningsdannelser* har jeg hentet fra Petter Næss (2012) som i sin artikkel *Kritisk realisme og byplanforskning* presenterer Kritisk realisme som et solid vitenskapelig ståsted for byplansforskning. Innen Kritisk realisme kalles årsaks mekanismer generative mekanismer eller underliggende årsaks mekanismer. «Målet med vitenskapelig forskning er å forklare observerbare fenomener ved å avdekke slike underliggende årsaks mekanismer» (Næss 2012:4). Jeg ser etter faktorer som i mer eller mindre grad påvirker virkeligheten slik jeg oppfatter den. I dette tilfellet vil det skje gjennom samtale med skoleansatte. Næss skriver at innen kritisk realisme er det rimelig å betrakte folks formål eller *beveggrunner* som årsaker (Næss 2012:4) Jeg forstår beveggrunner i denne sammenheng som et slags underliggende motiv eller drivkraft for ens handlinger. Næss snakker om intersubjektive meningsdannelser i sammenheng med individers holdninger og kunnskapsressurser, som årsaksforklaringer omfatter (Næss 2012). Meningsdannelser forstår jeg som en type diskurs som fremhever at det er en sammenheng mellom kreftene i samfunnet slik de materialiserer seg i institusjoner og i individets erkjennelse, eller som Fairclough, Jessop og Sayer bruker begrepet *semiosis* fra artikkelen *Journal of Critical Realism* fra 2002. Der hevdes det at kritisk realisme må integrere *semiosis* inn i sin redegjørelse for sosiale

relasjoner og sosiale struktureringer. Semiosis forstås altså i denne studien som intersubjektive meningsdannelser.

*Kunst og håndverk* (KH) referer til skolefaget i norsk grunnskole slik det er presentert gjennom fagplan i læreplanverket for Kunnskapsløftet, og slik det praktiseres i grunnskolen.

*Grunnskolen* definerer jeg ut i fra den norske betegnelsen på klassetrinn 1.-10. Det kunne vært interessant å avgrense til 1.-4. trinn, da det er på de småskoletrinnene lærerkompetansen i KH er lavest. Det kan også argumenteres for at en avgrensing til 8.-10. trinn ville vært hensiktsmessig fordi elevene blir vurdert med karakterer i faget. Jeg ser det som hensiktsmessig å se på hele grunnskoleløpet under ett, da alle trinnene har sammenheng med hverandre.

## Relatert forskning

Herunder vil jeg presentere nærliggende forskning. Jeg vil utrede hovedmomenter i korte trekk, og se nærmere på elementer som er av relevans for denne undersøkelsen.

Cathrine Lies masteroppgave *Skolelederes verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk* fra 2013 har tatt for seg som tittelen tilsier, på hvilken måte faglæreres kompetanse blir verdsatt av skoleledere i grunnskolen i dag. Lies undersøkelse har vært konstruktiv og byggende for min undersøkelse. Det er visse fellestrekk mellom oppgavene da begge har tatt utgangspunkt i å undersøke noe av de samme tendensene om verdsetting og holdninger til KH i skolen i dag. Blant annet opplever Lie at fire av fem (av de intervjuede i Lies studie) skoleledere ikke viser god nok innsikt i læreplanen i KH. Hun fant også at leseplikten til lærere som underviser i KH er høyere enn de som underviser i andre fag. Det kom også frem at skolelederne føler seg forpliktet til å satse på «basisfag» fordi det er det som etterspørres av skoleeier. Gjennom intervju fant hun ut at skolelederne ville ansette lærere med flere fag i fagkretsen enn kun KH grunnet utfordringer med å fylle opp hele stillinger (Lie 2013). Cathrine Lie skriver i sin masteroppgave:

«Skoleledere er et viktig ledd i prosessen med å omsette plan til praksis. Det er de som står for ansettelse og fordeling av fag og timer. Har ikke skolelederne den nødvendige innsikten i KH-faget og dermed en forståelse for fagets bredde og det allmenndannende, vil det få konsekvenser for hvordan skoleledere prioriterer faget ved

skolene og hvilken kompetanse lærerne som settes til å undervise i faget har» (Lie 2012).

Lie skriver at et alternativ eller et tillegg til hennes utvalg av informanter kunne vært faglærerens kollegaer, og det er i det søkefeltet denne undersøkelsen har plassert seg. Jeg ønsker å erverve viten om hvilken kunnskap som rår om skolefaget KH blant kollegiet til faglæreren<sup>16</sup>. Skoleleder, inspektør og faglærer i Kunst og håndverk er inkludert i tillegg til allmennlærere for å evne en bredere forståelse av hvordan KH i skolen oppleves av andre.

I tolkningen av det empiriske materialet og i drøftingen har jeg valgt å støtte meg til noen teoretiske perspektiver mer enn andre. Eva Lutnæs sin avhandling *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk – Læreres forhandlingsrepertoar* fra 2011 er sentral for denne undersøkelsen, og sammen med faktorer fra Karen Brønnes avhandling *Mellom ord og handling – om verdsetting i kunst og handverksfaget* fra 2009 utgjør det de perspektivene jeg har valgt å støtte meg særskilt til.

Karen Brønne har skrevet sin doktorgradsavhandling om verdsetting i KH. Hun har sett på hvordan ulike kvalitetshorisonter og trosoppfatninger preger faglærere og studenters vurdering av formingsobjekter og formingsprosjekter. Oppgaven tar for seg det oppgavetittelen lyder; det som foregår mellom ord og handling. Jeg er på lik linje som Brønne ute etter ulike trosoppfatninger, meningsdannelser og hvilken kunnskap som eksisterer hos skoleansatte om faget KH og dets praksis. Som Brønne har jeg gjennomført en casestudie på en skole som utgangspunkt for undersøkelsen. Brønne skisserer opp fire diakrone perspektiver. Disse fire diakrone feltperspektivene har Brønnes casestudie som referansegrunnlag: Perspektiv I: Encyklopedisk danningsideal, teknikk, og materialtame, Perspektiv II: Formalestetisk oppseding, Perspektiv III: Karismatisk haldning og Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk (Brønne 2009:109). I drøftingen vil jeg referere til de perspektivene jeg mener er hensiktsmessige i forhold til intervjumaterialet i denne studien.

Fokuset i Lutnæs oppgave er rettet mot standpunktvurdering i grunnskolefaget KH. Hun har fulgt to lærerteam i prosessen frem mot fastsettelse av standpunkt karakter. Det blir påpekt fellestrekk i repertoaret som at vektleggingen av at elevene behersker materialtekniske konvensjoner, samtidig som det forventes originalitet. Jeg vil som Lutnæs, være kritisk i min oppgave som forsker for å legge myter som eksisterer i skolefaget Kunst og håndverk under

---

<sup>16</sup> Faglærer i denne undersøkelsen forstås som en lærer som underviser i KH, og som har Bachelor i Faglærerutdanning eller høyere i Formgivning, kunst og håndverk (minst 180 studiepoeng) eller lignende utdanning. Jeg har en antagelse om at skolefaget KH gjenspeiles ulikt hos en faglærer fremfor lærere eller andre ansatte uten formell kompetanse i KH.



lupen. Prosjektet hennes rører ved selve fundamentet for faget: hva er det egentlig elevene skal lære gjennom arbeid med KH? Dette spørsmålet er godt forankret i min forskning, da jeg implisitt etterspør kunnskap de skoleansatte har om faget og dets praksis, og hva de gjennom sine meningsdannelser uttrykker hva de tror elevene *egentlig* lærer i praksis. Lutnæs (2011) finner blant annet i sin avhandling at selv de høyt utdannede lærerne i KH velger og ikke ta utgangspunkt i læreplanens kompetansemål når undervisningen planlegges. I lys av Lutnæs sin egen diakrone feltprofil der seks ulike posisjoner i debatten om vurdering, konstrueres fire variasjoner over Brønnes perspektiver; I) Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller; II) Formalestetisk oppdragelse; III) Frigjøring av iboende skapende uttrykk; IV) Kritisk og medskapende samfunnsaktør.

Det er disse fire sammenfattede perspektivene til Lutnæs jeg tar utgangspunkt i når jeg skal analysere og drøfte utsagnene fra de skoleansatte. I tillegg vil jeg se utsagnene i lys av Karen Brønnes Perspektiv III: Karismatisk haldning, fordi begrepet *karismatisk* i følge Bourdieu<sup>17</sup> forteller om ulik habitus (hvordan mennesker med forskjellige sosial bakgrunner forholder seg til kunst) som gir forskjellig oppførsel og oppfatninger. Det skilles mellom en folkelig og en legitim smak (Bourdieu 1995). I denne undersøkelsen undersøker jeg beveggrunner for meningsdannelser, og anser derfor ulik habitus som vesentlig i den sammenheng.

### Oppgavens oppbygning

I kapittelet *Introduksjon til undersøkelsesfelt* beskriver jeg undersøkelsesfeltet slik det oppfattes av meg. Situasjonen kartlegges ved hjelp av statistikk, forskningsrapporter og artikler. Under dette kapittelet presenteres undersøkelsesdesign, målsetning for oppgaven, problemstilling og begrepsavklaring.

Under *Forskningsstrategi* redegjør jeg for valg av empiri og kritisk realisme som vitenskapelig ståsted, intervju som metodevalg og utvalg av informanter.

Kapittelet *Casestudie av en skole - fem skoleansatte om kunst og håndverksfaget på deres skole* er en presentasjon av selve undersøkelsen hvor jeg trekker frem informantens utsagn sammen med teoretiske referanser der det er formålstjenlig.

*Kapittelet Årsaksmekanismer og beveggrunner* er satt sammen av fire temaer som er konstruert ut fra det empiriske intervjumateriale og selve studien som presenteres i kapittelet *Casestudie av en skole - fem skoleansatte om kunst og håndverksfaget på deres skole*. I dette

---

<sup>17</sup> Karismatisk holdning er et begrep Brønne har lånt fra Anna Lena Lindbergs (1988) doktorgradsavhandling om kunstformidling, som igjen har lånt begrepet fra den franske kultursosiologen Pierre Bourdieu (1995).

kapittelet søker jeg svar på hvorfor de skoleansatte presenterer KH-fagets som de gjør, altså hvilke årsaksmekanismer som kan være beveggrunner for deres meningsdannelser. I etterkant av presentasjon og drøfting av mulige årsaksmekanismer for de fire meningsdannelsene utfordrer jeg de videre i avsnittet *Kunst og håndverk er et viktig fag*, hvor jeg drøfter i lys av Den generelle læreplanen (Kunnskapsløftet).

I kapittelet om *Praktisk-estetisk dokumentasjon* presenterer jeg det praktisk-estetiske arbeidet i masterarbeidet

*Veien videre* tar for seg potensielle muligheter jeg forespeiler videre for denne undersøkelsen.

## FORSKNINGSSTRATEGI

Dette kapittelet redegjør for studien, og de strategiene som er valgt for å analysere og finne svar på problemstillingen. I lys av kritisk-realistisk tenkning tar dette kapittelet for seg det faktiske domenet. Først presenteres valg av empiri og vitenskapelig ståsted, hvor et kritisk-realistisk utgangspunkt drøftes. Videre greies det ut for metodeteoretisk basis gjennom casestudie og intervju. Endelig tar studien for seg metodekritikk av intervju som metode, transkriberingsprosessen, tolkningsstrategi og etiske vurderinger.

### Kritisk realisme som vitenskapelig ståsted

Formålet med denne studien er å se nærmere på de *årsaker* som kan ligge til grunn for KH-fagets status i dagens grunnskole. Jeg støtter meg til Næss som skriver at «Målet med vitenskapelig forskning er å forklare observerbare fenomener ved å avdekke (...) underliggende årsaksmekanismer» (Næss 2012:4). På lik linje som Næss har jeg har brukt begrepet «årsaksmekanismer» for forsøke å forklare observerbare fenomener i skolesystemet. «Objekter har egenskaper som gjør dem i stand til å utøve visse former for påvirkninger på andre objekter og/eller gjør dem mottakelige for visse påvirkninger fra andre objekter» (Næss 2012:4). Som Næss bruker jeg objekter og mottakelighet når jeg undersøker antagelser, kunnskap, synspunkter og holdninger om KH fra skoleansatte. Vil deres fremstillinger av skolefaget KH kunne forklare hva som foregår på dere tolkningsnivå? Videre i artikkelens utdyper Næss at «Årsaksmekanismer kan omfatte individers holdninger og kunnskapsressurser så vel som intersubjektive meningsdannelser» (Næss 2012:5). Intersubjektive meningsdannelser forstår jeg i denne sammenheng som en diskurs, som fremhever at det er en sammenheng mellom kreftene i samfunnet slik de materialiserer seg i institusjoner og i individets erkjennelse. Med denne undersøkelsen ønsker jeg å kartlegge enkelte årsaksmekanismer som kan være avgjørende for statusen til skolefaget KH gjennom meningsdannelser og kunnskapsressurser hos de skoleansatte. Vil individers meningsdannelser og kunnskap kunne være beveggrunner for årsaksmekanismer i denne sammenheng?

Jeg finner det hensiktsmessig å forklare hvorfor jeg ikke velger å bruke nærliggende teorier som for eksempel positivisme og sosialkonstruksjonisme. Vesentlige begrep for kritisk realisme er mekanismer og strukturer. «Vetenskapelig arbete består... i att uttreda och identifiera sammanheng respektive icke samanheng mellan det vi erfar. Det som faktisk

händer och de underliggande mekanismer som producerar händelserna i världen» (Danermark mfl. 2003:48). Det som i følge Alvesson og Sköldberg skiller Kritisk realisme fra andre tradisjoner er interessen for dybdimensjonen der de mekanismer som skaper hendelser finnes. Den deler sin interesse for den objektive verden, generalisering og det å finne kausaliteter sammen med positivismen, men skiller seg fra denne gjennom å hevde at studier av fenomener som er observerbare, blir alt for overfladiske, og dermed ignorerer de oftest ikke-direkte observerbare mekanismene som produserer de fenomener som positivister søker å måle og forklare (Alvesson og Sköldberg 2008). I denne undersøkelsen vil nettopp dette med årsakene og forklaringer på hvorfor fenomener opptrer på en bestemt måte være viktig. Kritisk realisme betoner sterkt forskjellen mellom virkeligheten og våre forestillinger om virkeligheten. Mange andre retninger av typen sosialkonstruksjonisme utgår fra at slike distinksjoner er kunstige, og at sosiale fenomener er integrerte med våre forestillinger om disse bidrar til å skape den sosiale virkeligheten. Men i kritisk realisme er virkeligheten uberørt av forskerens ideer om og beskrivelser av disse. De tre nivåene i en kritisk realistisk tenkning er også fundamental i denne undersøkelsen: det er i det virkelige domene at mitt forskningsfelt ligger; hva er det som *egentlig* skjer i praksis. Det virkelige er sentralt for Kritisk realisme (Alvesson og Sköldberg 2008). Sammen med datainnsamlingen, det faktiske domene og som bidrar til kunnskap om hva som skjer i det virkelige domenet utgjør dette forskningsfeltet jeg vil se nærmere på.

## Kvalitativ metode

Denne studien etterspør personlige og intersubjektive meningsdannelser og kunnskap hos skoleansatte. Med et kritisk-realistisk utgangspunkt heller man generelt mot kvalitative metoder (Buch-Hansen & Nielsen 2008:63). Målet med kvalitativ metode er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv (Thagaard 2009, Dalen 2004). Resultater som fremhever prosesser og mening kan ikke måles i kvantitet eller frekvens. Intervju, observasjon, analyse av tekster og visuelle uttrykksformer er eksempler på kvalitative metoder (Thagaard 2009). Jeg har i denne oppgaven valgt intervju som metode da jeg ønsker å utvikle en forståelse om hvilken kunnskap og holdninger som foreligger om KH i dag. I følge kritisk-realistisk tenkning må man konstruere et lukket system for å måle den nøyaktige effekten av en bestemt årsaksfaktor. Et lukket system kan være fra familie-husholdningen til offentlig forvaltning, kjøpesenteret eller fabrikken (Næss 2012). Jeg har konstruert et lukket system på innsiden av en norsk grunnskole. I praksis fungerer det ikke slik. Skolen er påvirkelig fra ulike retninger grunnet strukturen i samfunnet. I

intervjusituasjonen med de skoleansatte ble det mulig å konstruere et lukket system for å etterspørre meningsdannelser som en effekt for årsaksfaktorer. «Denne begrensede lukketheten innenfor deler av samfunnet oppnås ved at mennesker er internt forbundet med hverandre. Noen av disse relasjonene og reguleringene er mer sentrale enn andre, og kan resultere i regelmessigheter som avspeiler seg på mange områder av det sosiale livet» (Næss 2012). Menneskene jeg har intervjuet er internt forbundet med hverandre, og vil til sammen i aktørrollen kunne gjenspeile enkelte regelmessigheter om strukturen i samfunnet.

Thagaard (2009) hevder at mens man i kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, vil man i kvalitative metoder gå i dybden og vektlegge betydning. Hensikten har vært å få en forståelse om hvilke meningsdannelser som eksisterer om KH i dag. Hvilke årsaksforklaringer som kan være beveggrunner for de skoleansattes utsagn, og hvorfor det er slik. Det som er viktig i kritisk realisme er: «forholdet mellom sosiale strukturer (herunder også menneskeskapt materielle strukturer) og aktører. Kritisk realisme anser at både strukturer og aktører har særskilte egenskaper og kausale krefter» (Næss 2012:4). Derfor er det formålstjenlig å foreta intervjuer for å undersøke meningsdannelser hos de aktørene jeg betrakter som aktuelle for den sosiale strukturen i KH.

I denne studien ligger et analytisk perspektiv til grunn for å undersøke verdisyn og holdninger til KH. Hvor har disse verdisynene oppstått? Hva har de å si for skolefaget KH i dag? Kritisk realisme beskriver hvordan kausalitet betraktes som generative mekanismer: «Objekter har egenskaper som gjør dem i stand til å utøve visse former for påvirkninger på andre objekter og/eller gjør dem mottakelige for visse påvirkninger fra andre objekter» (Næss 2012:4). Grønmo (2004) peker på at nærheten mellom forsker og informant er karakteristisk for en kvalitativ metode. Thagaard (2009) hevder at dette har tolkningsmuligheter da nærhet mellom forsker og informant fortrinnsvis gjelder for intervju og observasjon. I denne undersøkelsen er det hensiktsmessig med nærhet til informantene, og for å oppnå dette har jeg valgt et begrenset antall informanter. Studien omfatter fem skoleansatte på en skole. Det de formidler vil kunne være overførbart til flere skoler. «På basis av analyse kan vi argumentere for at forståelsen av sosiale fenomener utviklet seg innenfor et prosjekt har overførbarhet til tilsvarende situasjoner» (Thagaard 2009:18).

## Casestudie

Som kildegrunnlag for denne undersøkelsen har jeg valgt å gjøre et casestudium på en skole på Østlandet. Informantene er plukket ut etter stillingsbetegnelse og/eller fagkrets for et tilnærmet helhetlig bilde av en skole. Felles for alle er at de enten direkte eller indirekte har befattning med KH-faget ved skolen. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i at casestudium er en undersøkelse hvor fenomener studeres i sin naturlige sammenheng, og hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data (Yin 1984:22-25). Dette er i tråd med en kritisk realistisk tenkning innenfor samfunnsforskning, hvor årsakene til fenomenene er det grunnleggende (Næss 2012). Særpreget til en case er at fokus for analysen rettes mot en utvalgt gruppe.

## Intervju

For å få innsikt i informantenes opplevelse og kunnskap om KH-faget har jeg valgt å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer. Jeg har selv erfaring med KH-faget, både som KH-lærer uten noen form for kompetanse, og etter utdanning; som KH-lærer med kompetanse. Likevel kan jeg aldri, som forsker, fullt ut forstå andres opplevelse av tilsvarende situasjoner. Jeg er derfor avhengig av den enkelte skoleansattes egen kunnskap og historie for å søke svar på min problemstilling. «Ifølge kritisk realisme er det dessuten rimelig å betrakte også folks formål eller beveggrunner som årsaker. Årsaksmekanismer kan omfatte individers holdninger og kunnskapsressurser så vel som intersubjektive meningsdannelser» (Næss 2012:4). I problemstillingen til denne undersøkelsen er det nettopp individers meningsdannelser og kunnskap som er interessante for å undersøke om de kan fungere som beveggrunner for årsaksmekanismer?

Forskningsintervjuet er basert på hverdagslig konversasjon med et faglig fokus og en hensikt (Thagaard 2009). Intervju betyr egentlig «utveksling av synspunkter», hvor forskeren er den som ber om informantens meninger og oppfatninger (Dalen 2004, Kvale og Brinkmann 2009). «Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om» (Thagaard 2009:89). Formålet med et intervju er i følge Kvale og Brinkmann (2009) å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkninger av de beskrevne fenomenene. Dette er for denne studien en mer riktig forståelse av intervjuet enn Thagaard, som sier at målet med intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. I tråd med kritisk realisme er det er ikke deres livssituasjon jeg er ute etter, snarere deres livsverden og fortolkninger av faget KH.

Selv om hensikten med forskningsintervjuet ofte er likt, kan det utformes på forskjellig måte; fra en ustrukturert samtale om temaet som er bestemt på forhånd til et strukturert intervju med fastlagte spørsmål som stilles i bestemt rekkefølge. En annen intervjuvariant er et delvis strukturert intervju hvor spørsmålene kan endres i løpet av intervjuet slik at forskeren kan følge informantens fortelling (Thagaard 2009). Uavhengig av type intervju blir intervju i teorien ofte beskrevet som en samtale, men til forskjell fra en dagligdags samtale vil spørsmålene i et intervju gå en vei; fra intervjuer til informant. Intervjueren stiller spørsmålene, mens informanten svarer (Kvale og Brinkmann 2009). Intensjonen er å tolke og analysere informantens utsagn på en slik måte at det gir validitet til undersøkelsen.

Som nevnt har jeg, i min studie, valgt å bruke et delvis strukturert intervju, eller et semistrukturert (Kvale og Brinkmann 2009) intervju. I et slikt intervju kan intervjuguiden «(...) inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål» og det vil være «(...) intervjuers skjønn og taktfullhet som er avgjørende for hvor nær han vil holde seg til guiden og hvor mye han vil følge opp av de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for» (Kvale og Brinkmann 2009:143). Jeg har laget en intervjuguide med en rekke spørsmål som utgangspunkt. Rekkefølgen av spørsmålene ble ulik fra informant til informant.

Målet med intervjuene var å få tak i skoleansattes kunnskap og holdninger om KH i skolen, og ut i fra dette undersøke deres beveggrunner for uttalelsene som mulige årsaks mekanismer. I en kritisk realistisk tekning er det som tidligere nevnt rimelig å betrakte folks formål eller beveggrunner som årsaker (Næss 2012). Det er nødvendig å snakke med personene for å få til dette, og intervju er i tråd med den vitenskapelige forankringen i kritisk realisme og hensikten med undersøkelsen. Hensikten er ikke å gjøre generaliserende funn, men å få økt kunnskap om de skoleansattes holdninger til KH og finne potensielle årsaker til dette.

## Utvalget

Informantene er valgt ut med den hensikt å intervju noen som til sammen kan gi et nært helhetlig bilde av KH innenfor en skole. Som Lie (2013) skriver i sin masteroppgave, kunne et alternativ for henne vært å intervju kolleger av KH-læreren. Et annet alternativ hadde vært å intervju allmennlærere eller den «vanlige mannen i gaten». Skolen som hel institusjon med

sine meningsdannelser, kunnskap og ressurser er med på å danne et bilde av KH som fag. Med dette som utgangspunkt, har det vært viktig å få innsikt i meningsdannelser og kunnskap om KH fra de som er ansatte i skolen, men ikke nødvendigvis praktiserer faget. Jeg har likevel valgt å ha med flere som underviser i KH. I denne studien har jeg intervjuet en faglærer og to kolleger av henne, i dette tilfellet allmennlærere, og har utvidet med både skoleleder og inspektør. Enkelte av faglærerens synspunkter brukes som en kontrast (Dalen 2009:85) i analysen og drøftingen. Utvalget avgrenset til kun å gjelde en skole. Intensjonen er at denne skolen vil kunne gi en stemme med samsvar til flere av skolene i Norge.

Det var enkelt å komme i kontakt med informantene da skolen stilte seg høyst behjelpelige. Da prosjektet var godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) sendte jeg forespørsel om intervju til skoleleder, inspektør og faglærer i Kunst og håndverk. De to allmennlærerne ble jeg satt i kontakt med av faglærer i KH ved skolen.

### *Informantene*

<b>Stillingsbeskrivelse/utdanning</b>	<b>Studiepoeng i KH</b>	<b>Alder</b>	<b>Arbeidsbeskrivelse</b>
Skoleleder	15 stp	50-60	Rektor
Faglærer	180 stp	20-30	Underviser i KH på 5. og 8.-10.trinn
Allmennlærer - A1	0 stp	30-40	Kontaktlærer 1.trinn
Faglærer i KØ som underviser i KH - A2	0 stp	20-30	Timelærer 6.trinn
Inspektør	0 stp	30-40	Ansvarlig for Skolefritidsordningen (heretter kalt SFO).

**Figur 3:** Tabellen ovenfor gir en kort oversikt over de fem anonymiserte informantene. Jeg har tatt med arbeidsbeskrivelse, fordi i enkelte av tilfellene er det vesentlig informasjon.



## Intervju- og metodekritikk

Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju for å sikre at spørsmålene og tematikken både var relevant og lett forståelig i en intervjusituasjon. Etter dette intervjuet oppdaget jeg at enkelte formuleringer måtte korrigeres. Jeg fant også ut gjennom de andre intervjuene at rekkefølgen ble endret for hvert intervju, da temaene i de ulike intervjuene ble ulike og derav også oppfølgingsspørsmålene. Jeg fikk også en bredere innsikt i intervjutemaene underveis, noe som gjorde at de siste intervjuene fikk flere spørsmål. Likevel var tiden tilnærmet lik på alle intervjuene, omtrent 30-40 minutter. Det å beherske et forskningsintervju blir på samme måte som å kunne beherske et håndverk (Kvale og Brinkmann 2009). Med andre ord vil intervjuerens kunnskap om tema og dyktighet i henhold til å intervju være avgjørende for produktet og den kunnskapen som produseres. Etter å ha gjennomført intervjuene er det enklere å se hva man kunne ha gjort bedre. Intervju som metode krever blant annet god planlegging og evne til relasjonsbygging. I ettertid ser jeg at for å bli en god intervjuer kreves det en del erfaring. Da vil man i større grad mestre ulike personligheter hos intervjuobjektene. Dermed vil man også kunne styre samtalen dit man ønsker uavhengig av intervjupersonens tydelighet eller utydelighet. Kunnskap om tema hos intervjueren vektlegges hos Kvale og Brinkmann: «Beslutninger om hvilke av de mange dimensjonene hos en intervjuperson som skal forfølges, krever at intervjueren har øre for og kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuets sosiale relasjon og at intervjueren vet hva han eller hun gjerne vil spørre om» (Kvale og Brinkmann 2009:151). Jeg kunne ha stilt flere og tydeligere oppfølgingsspørsmål, og på den måten beholdt den røde tråden enda tydeligere gjennom intervjuet. Det er lett å skli ut i en engasjerende samtale og snakke litt på siden av tema. Jeg erfarte raskt at det å gi informanten tid til å tenke etter at spørsmålet var stilt, resulterte i mer utfyllende svar.

Under intervjuet av den ene allmennlæreren fremkom det at hun ikke underviste i KH selv. Faget var delegert bort til SFO-ansatte ved skolen. Et av kjennetegnene for kvalitativt intervju er at metoden er fleksibel (Grønmo 2004). Den nye informasjonen førte til at jeg endret både intervjuguide og problemstilling. Til tross for noen tidlig oppståtte utfordringer, har intervju som forskningsmetode dekket de spørsmålene jeg ønsket svar på. Jeg har ikke sett det som nødvendig å innhente ytterligere informasjon, med unntak av en e-post til den ene informanten da jeg oppdaget under transkribering av materialet, at jeg ikke hadde fått frem hva jeg mente i et av spørsmålene under intervjuet.

## Transkribering og presentasjon av intervjuene

Jeg støtter meg til Dalen i at transkribering gir en helt unik sjanse til å bli kjent med sine data (Dalen 2004:61). Det har vært en omfattende prosess som har resultert i 41 sider tekstdokument<sup>18</sup>. Uten denne transkriberingsprosessen ville jeg ikke fått den innsikten jeg nå er i besittelse av, i form av informantenes ordlyd og pauser, noe som har vist seg å være svært relevant for tolkningen av det innsamlede materialet. Det har vært utfordrende å omgjøre muntlig språk til skriftlig materiale. Jeg har fjernet ehh-er og gjentakelser som ikke er av betydning, for et mer helhetlig og lesbart tekstutdrag.

## Tolkningsstrategi

I prosessen med å strukturere og tolke innholdet i intervjumaterialet har jeg har brukt elementer av Dalens fortolkningsprosess (Dalen 2004), som handler om å «løfte» materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, og det Kvale og Brinkmann (2009) kaller meningsfortetting. Meningsfortetting medfører i følge Kvale og Brinkmann en forkortelse av intervjupersonens uttalelser. «Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord.» (Kvale og Brinkmann 2009:212) Jeg har forsøkt å fortolke meningsinnholdet ved å gå utover det som faktisk sies. «Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale og Brinkmann 2009:213). Da transkriberingen var ferdig leste jeg over de ferdigskrevne intervjuene for å få et helhetsinntrykk. Så opprettet jeg et dokument med tre tabeller; en til det transkriberte intervjuet i sin helhet, en til meningsfortetting (Kvale og Brinkmann 2009), og en tabell til fortolkning og umiddelbare tanker og analyseringer. Ut i fra dette sorterte jeg temaer og utsagn, sammenlignet svar og satt refleksjoner opp mot hverandre. Til slutt satt jeg igjen med noen klare overskrifter som har gjentatt seg i svarene jeg har hentet fra informantene. Det er intervjumaterialet som utgjør det empiriske grunnlaget for oppgaven. Jeg har tatt utgangspunkt i den meningsfortettede teksten og samlet relevant innhold fra alle intervjuene under overordnede temaer. Disse temaene blir presentert i neste kapittel i en fremstilling av det analyserte intervjumaterialet.

## Etiske vurderinger

Det vil være flere etiske vurderinger knyttet til en studie som denne. De etiske vurderingene tar utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som er utformet av Den nasjonale

---

<sup>18</sup> Dokumentet med transkriberte intervju er tilgjengelig for sensorene på forespørsel.

forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (Forskningsetiske komiteer 2013).

Et viktig prinsipp i forskning er at alle prosjekter som inkluderer personer kun kan igangsettes etter deltagerens informerte og frie samtykke. Deltagerne skal informeres om at de når som helst kan avbryte sin deltakelse uten noen forklaring (Forskningsetiske komiteer 2013). I denne studien fikk samtlige informanter utlevert informasjonsskriv og samtykkeerklæring i forkant av intervjuene (vedlegg 2). Det var også viktig for meg at informantene opplevde en høy grad av frivillighet til å delta, og ikke følte det som et pålegg eller som en åpenbar forventning.

Informantene har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt. Jeg som forsker må forhindre at informantene blir skadelidende når informasjonen blir formidlet (Forskningsetiske komiteer 2013). Jeg har ikke oppgitt navn på informantene verken i opptakene eller i det skriftlige materialet. Ei heller navnet på skolen eller i hvilken kommune den ligger. Eventuelle dialekter har blitt oversatt til bokmål. Dette vil etter min oppfatning gjøre at anonymiteten både til informantene og skolen blir ivaretatt. Jeg har sett meg nødt til å oppgi stillingsbeskrivelse til informantene fordi det er av vesentlig betydning. Dette ble de opplyst om gjennom informasjonsskrivet.

Et forskningsintervju vil være gjennomstyret av etiske spørsmål knyttet til samspillet mellom intervjuer og informant (Kvale og Brinkmann 2009). Først og fremst vil det kunne oppstå etiske dilemmaer som følge av den nære kontakten mellom meg som forsker og informanten (Thagaard 2009). Denne nære kontakten betinger et tillitsforhold mellom meg som forsker og informantene, og det er viktig at jeg respekterer den enkeltes integritet.

Hensikten med denne studien er få et bilde av hvordan KH blir omtalt på skolen. Forholdet mellom de ansatte kan være alt fra ikke-eksisterende til svært godt. I intervjusituasjon kan informanten oppleve det å si noe som kan oppfattes som negativt om en kollega være vanskelig. Slike dilemmaer er det viktig å være klar over når man stiller spørsmål som kan føre til dette.

Forskeren vil ha størst innflytelse under fasen med tolkning og analysen av dataene, da informanten ikke selv er tilstede. Det etiske problemet i denne sammenheng vil være knyttet til forskerens forståelse av informantens utsagn (Thagaard 2009). Mine informanter har gitt meg informasjon, og jeg har tolket dataene etter intervjuene alene og uten deres medvirkning.

Underveis i prosessen har jeg kjent på dette dilemmaet, og har så langt det har latt seg gjøre forsøkt å være tro mot deres utsagn ved å formidle informasjonen slik jeg oppfattet den i intervjuet.

Under intervjuet gikk nesten alle spørsmål en vei; fra meg til de skoleansatte. Jeg følte underveis på at jeg brukte av deres tid for å få svar, og det opplevdes litt vanskelig da jeg visste, etter egen profesjonshverdag, at de har det svært travelt. Det ble også et etisk dilemma for meg at det var jeg som hadde størst utbytte av intervjuene ved at de ga meg informasjon, mens de skoleansatte etter min oppfatning ikke fikk noe tilbake av meg. På slutten av flere av intervjuene kunne informantene opplyse meg om at de fikk mer å tenke over etter dette intervjuet, da det ga dem ny innsikt.

## CASESTUDIE AV EN SKOLE: FEM SKOLEANSATTE OM KUNST OG HÅNDVERKSFAGET

Under dette kapitlet presenteres og analyseres selve undersøkelsen; samtalen med de skoleansatte. Denne delen skal belyse problemstillingen: *Hvilke årsaks mekanismer kan være beveggrunner for de meningsdannelsene som eksisterer om Kunst og håndverk i grunnskolen?* Videre skal denne delen skape grunnlag for drøfting. Jeg søker potensielle årsaks mekanismer som kan fungere som beveggrunner for de skoleansattes uttalelser. For å gi en så oversiktlig presentasjon som mulig er utsagn kategorisert etter tematikken informantene har beveget seg inn i under intervjuene. Det vil ikke være helt vanntette skott mellom disse da tematikken vil gli over i hverandre fordi enkelte utsagn vil kunne passe inn i av temaene. Disse syv temaene er de som har satt mest preg på intervjuene:

1. Rammefaktorer for Kunst og håndverk ved skolen
2. Fagkompetanse og etterspørsel
3. Samarbeidsprosjektet
4. Relevans, status og synlighet
5. Hva er en god oppgave i Kunst og håndverk?
6. Holdninger til faget
7. Personlige erfaringer fra Kunst og håndverk

Disse syv temaene er de som har satt mest preg på intervjuene. Det er ikke alle temaer og utsagn fra intervjumaterialet som trekkes inn i dette kapitlet. Jeg har utelukket det jeg anser som minst relevant for oppgaven, og fokusert på det som svarer best til problemstillingen og det jeg faktisk søker svar på. Først om fremst presenterer jeg de skoleansattes utsagn og hva de selv sier om temaene. Jeg vil der det er naturlig drøfte analysen av utsagnene opp mot bakgrunnsstoff og teori som er beskrevet tidligere. De delene av intervjuene jeg opplever som relevante i forhold til problemstillingen vil enten bli presentert i form av sitater eller gjengitt med mine ord. Ved bruk av sitater vil sannsynligheten øke for at informantens uttalelser kommer frem slik de ble sagt under intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009). Dette er min intensjon.

En kort presentasjon av informantene:

**Informant 1:** Allmennlærer 1 (A1) er kontaktlærer på 1.trinn, og har i følge ledelsen formelt sett ansvaret for KH i sin klasse. Det er ansatte fra SFO som gjennomfører undervisningen i KH. Hun har ingen formell kompetanse i KH-faget.

**Informant 2:** Allmennlærer 2 (A2) underviser i KH på 6. trinn. Hun ikke formell kompetanse i KH, men forteller meg at hun har gått Tegning, form og farge (nå Studiespesialiserende med formgivningsfag) på Videregående skole. Hun er utdannet faglærer i Kroppsøving, i tillegg til at hun har formell kompetanse i Mat og Helse.

**Informant 3:** Faglærer i KH (Faglærer) har faglærerutdanning i KH fra høyskolen. Hun underviser kun i KH.

**Informant 4:** Skoleleder (skoleleder) har 15 studiepoeng i KH, som en obligatorisk del av lærerutdanningen (da man skulle velge et praktisk fag som fordypning).

**Informant 5:** Inspektør/SFO-leder (inspektør) har ingen formell kompetanse i KH, men er ansvarlig for samarbeidsprosjektet i KH mellom SFO og skolen.

### **Rammefaktorene for KH ved skolen**

Det første jeg vil kartlegge er KHs rammefaktorer ved skolen. For å sette en ramme rundt det de skoleansatte sier om KH, ser jeg det hensiktsmessig å kartlegge organiseringen av faget. Dette er med på å gi et mer helhetlig bilde av situasjonen på skolen. Måten skolen forstår det pedagogiske rammesystemet på, og hvordan skolen utnytter handlingsrommet knyttet til de administrative og ressursmessige rammene, forklare hvordan den enkelte skole tilrettelegger opplæringen i de praktisk-estetiske fagene (Holthe mfl. 2013)

Skolen, hvor mine informanter er tilsatt, er en relativt stor skole med omtrent 480 elever fra 1.-10.trinn. Det er flotte og romslige lokaler som bærer preg av det er en nystartet skole fra 2010. Skolen er, i følge skoleleder, på vei til å bli en profilskole innen real- og teknologifag, og har et stort fokus på dette. Det er kommunen som har vedtatt at denne skolen på sikt skal bli en slik profilskole. KH-rommene består av tre separate rom, som inneholder henholdsvis sløydavdeling, keramikkrum og tegne-, tekstil- og trykkrom. Det er kun 8.-10. trinn som benytter seg av disse rommene. 1.-7.trinn bruker de respektive klasserommene til KH-undervisningen. På skolen finnes det én faglærer (faglærer) i KH. Denne læreren underviser på

8.-10.trinn, i tillegg til 5.trinn for å få timeplanen til å gå opp. I tillegg til dette finnes det en allmennlærer med 60 studiepoeng i KH som også underviser i faget på 8.-10. trinn. På 6.trinn er det A2 som har ansvaret for undervisningen i KH. På 1.-4.trinn er det ansatte fra SFO som har ansvaret for gjennomføringen av undervisningsopplegg til KH-opplæringen. I disse timene fungerer kontaktlærer/annen lærer som en hjelpende hånd. Jeg synes det er viktig å presisere, slik at det ikke skal oppfattes som utydelig senere i oppgaven, at det er skoleleder som etter norsk lov har det generelle hovedansvaret for skolens opplæring (opplæringsloven§9-1), og dermed også for at kompetansemålene blir fulgt og de ulike fagenes fagplaner ivaretatt. I tråd med hva som fremkommer i forskningsrapporten «*Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie*» (2013), har jeg inntrykk av at de praktisk-estetiske fagene i liten grad implementeres i skolens bruk av kunnskapsløftet. De ansatte fra SFO har undervisningsopplegg en gang i uken med hver av klassene på 1.-4. trinn for å gjennomføre prosjekter med elevene. Det elevene lager stilles ut i en stor utstilling på vårparten, og selges til foreldre.

Ingen av de intervjuede kan svare meg nøyaktig på hva budsjettet for KH på småskolen er, men inspektøren antar det ligger på 30.000 kr årlig i samarbeidsprosjektet med SFO på 1.-4.trinn. Deler av denne summen subsidieres av SFO. Faglæreren ved skolen er innkjøpsansvarlig på ungdomstrinnet, og forteller at budsjettet for 8.-10.trinn er på 40.000 kr i året.

### **Fagkompetanse og etterspørsel**

Det første intervjuet jeg hadde var med faglæreren (faglærer) på skolen. Hun startet intervjuet med å fortelle meg at hun ikke ble ansatt som KH-lærer første gangen hun søkte jobb ved skolen. Hun ga uttrykk for at grunnen til dette var at hun var utdannet som faglærer i KH, og ikke hadde flere fag i fagkretsen. «Jeg prøvde jo å få jobb her første året, og da fikk jeg tilbakemelding på om jeg også hadde musikk i fagkretsen min. De trengte en kombinasjon. Så la jeg det på hylla, fikk en annen jobb» (faglærer). Dette med unnlattelse av ansettelse av faglærere er et gjentakende problem (Lie 2013, Brønne 2008, Lutnæs 2008, Gulliksen 2012). Da jeg spurte faglæreren hva hun jobbet med da hun ikke fikk stillingen som faglærer ved skolen svarte hun: «[...] har gjort egentlig alt, alt fra gym på 2.trinn til... ja - jeg har vært helt sånn poteten. Da jeg var vikar i KH, da hun jeg var vikar for kom tilbake, så jobbet jeg jo fortsatt med veldig mange fag, alt fra engelsk til, ja jeg var klasseforstander i 3-4 måneder.

Tok alt jeg fikk, det er jo så få stillinger» (faglærer). Dette er i tråd med hva Eva Lutnæs (2008) har funnet ut gjennom en undersøkelse gjort for Høgskolen i Oslo og Akershus om hva faglærere gjør etter endt utdanning. Flere jobber som vanlige lærere, og ikke som det de faktisk er utdannet til (Lutnæs 2008). Faglæreren sa også at hun kunne tenke seg videreutdanning innen fagfeltet, og vurderer å ta en mastergrad. Dette drøftet hun med skoleleder.

«Jeg tok det opp med min sjef faktisk i dag. Han sa at han anbefalte meg veldig sterkt og ikke ta master i noe som er så snevert og sært. Du må selvfølgelig ta noen 30 studiepoeng i andre fag, så du har noe å spille på, så vi kan bruke deg i andre fag. Han sa faktisk det. [...] Hadde jeg hatt matte, ville han antagelig kommet til meg og spurt om jeg ville ta utdanning; en 40/60-ordning. Det opplevde mattelæreren her i fjor. Det var bare å kjøre på. Det er helt klart at de har en holdning til det, de ser ikke nytteverdien, ikke sant, at jeg tar en master» (faglærer).

Med dette utsagnet som bakteppe er det grunn til å spørre seg om enkelte i skoleverket ser på videreutdanning innen formgivningsfag som mindre viktig enn å ha fordypning i andre fag? Da jeg spurte skoleleder (skoleleder) om videreutdanning i fag sa han at «spisskompetanse er veldig fint, men man skal gjerne ha en større bredde slik at man også kan undervise i andre fag. For det har med å gjøre med prosjektorganisering og sånne ting, ikke sant» (skoleleder). Jeg forstår dette som at det ønskes at faglærere i praktiske fag bør ha andre fag i tillegg, for å bli ansatt i full stilling ved skolen. Det samsvarer med det faglærer fortalte etter et spørsmål om hun opplever rangering av fag på skolen: «... jeg har opplevd det til tider. For eksempel at det var vanskelig for meg å få jobb på skolen, at det måtte prioriteres allmennlærere» (faglærer). Dette er som allerede nevnt ikke et ukjent problem, men hvorfor er det slik? Skoleleder fortalte at det er problematisk at faglæreren har, det han kaller en gjennomgående stilling:

«hun har gjennomgående, men det er også andre lærere som er inne. Så det er det som er ulempen, for å si det sånn, med å ha en smal fagkrets i KH. Enten må du være på en stor skole, eller så blir det gjennomgående, og blir det gjennomgående har det også uheldige konsekvenser med tanke på fleksibilitet. [faglærer] kan ikke være mer enn en plass samtidig. Og det er en kjempesvakhet» (skoleleder).

Jeg tolker det dithen at skoleleder mener det er foretrukket med allmennlærere til å undervise i KH, fordi de har kompetanse til å undervise i andre fag også. Altså *er* skoleleder opptatt av kompetanse, men ikke like opptatt av lærere med kompetanse til å undervise i KH? Hva med de allmennlærerne som skal undervise i KH som ikke har formell kompetanse i faget? Allmennlærer 1 (A1) har ingen formell kompetanse i KH, hun fortalte at «det er jo heller ikke



noe gøy å stå og undervise i noe når du føler det er halvveis. Det er liksom ikke noe. Du klarer ikke å lage det helt store opplegget for jeg har ikke kompetanse» (A1). I skoleverket trenger man engasjerte, innovative og målbevisste lærere dersom man skal oppnå god kvalitet i kunst- og kulturundervisningen (Bamford 2012). Er det ikke da behov for utdannede/skolerte lærere som har god kunnskap om hva de formidler? Dette med at A1 ikke har kompetanse ble gjentatt fra hennes side flere ganger i løpet av intervjuet. Nå er det i utgangspunktet ikke hun som underviser i faget, fordi SFO-ansatte har fått oppgaven om å gjennomføre KH-opplegg. A1 forteller meg i løpet av intervjuet at hun er sikker på at ingen på SFO har formell utdanning innen formgivning, kunst og håndverk eller lignende.

I samtalen med skoleleder, snakket vi om kompetanse i sammenheng med andre kulturelle innslag i skolen. Da jeg spør om det er behov for faglærere i tillegg til Den kulturelle skolesekken i skolen i dag svarte han: «så vil jo svaret bli ja på det. At vi trenger det» (skoleleder). Han sa at vi undervurderer dette med kompetanse fordi det er avgjørende for å få til engasjement, undring og refleksjon over det som skjer. «Det er jo kjempeviktig. [...]. For det er noe med å forstå hva det dreier seg om, ikke sant. Det er det altså. Må forstå det» (skoleleder). Her viser skoleleder innsikt om at lærere må ha god kompetanse innen et fag for å kunne tilrettelegge og gjennomføre undervisningen på en engasjerende og læringsfremmende måte. Utsagnet hans kan lett oppfattes selvmotsigende da han tidligere har sagt til faglærer i KH at hun ikke bør ta masterutdanning i faget, men heller utvide fagkretsen med flere fag så hun kan brukes på flere områder.

I et oppfølgingsspørsmål til skoleleder om han synes det er like viktig med videreutdanning i alle fag, eller om det er enkelte fag som er viktigere enn andre svarte han at det faktisk er forskjell på fag. «Så det er helt klart at det er ett fag som jeg anser som viktigere enn andre fag, selv om jeg ikke er utdannet i faget selv, men det er klart at det med lesing og skriving er viktig og det med norsken» (skoleleder). Han påpeker at det finnes ulik vektning av fag: «det finnes A og B fag i skolen, hvis du ser på de politiske hold rundt fag, for det er faktisk ikke alle fag man måles på i skolen. Ikke sant, nasjonalt» (skoleleder). Skoleleder kjenner nok på et press om å levere gode resultater på de Nasjonale prøvene. Opplæringen i de grunnleggende ferdighetene skal imidlertid, i følge Utdanningsdirektoratet, inngå i alle fag (Utdanningsdirektoratet 2012). «Ferdighetene er derfor uttrykt på ulik måte og i varierende grad i læreplanene, avhengig av hvordan ferdighetene blir forstått i faget, og hvilken funksjon de har som en del av kompetansen i faget» (ibid) Hva sier det oss at en skoleleder baserer

fagrangeringen på grunnlag av hva han oppfatter blir etterspurt utenfra? Videre forteller skoleleder at:

«[...] man måler norsk, matte, engelsk, og man måler også selvfølgelig naturfag da. [...] Altså, det er bare måten å få det inn på. Det er aldri det i KH for eksempel. Eller i musikk. [...] Men hvis du ser på musikkundervisningen, og hvordan det fenger elever og se de sitte i gangene å spille gitar, du kan se de komponerer på de iPadene sine og liksom gjør veldig fine ting. De tør å stå på broa her, altså det er jo folk som synger solo her ikke sant. Altså hadde jo den åpningen av kunnskapscenteret i går også og da står altså ei jente og synger solo ikke sant, mens ordfører og alle sammen spaserer inn her. Klart det er noe med å få løftet frem de tingene, få det komplette menneske fram. Det er jo det» (skoleleder).

Skoleleder viser en iver over eksemplene han trekker frem. Han virker oppriktig interessert i sang, musikk og talentfremvisning i dette utsagnet. Jeg oppfatter det som at han synes det var viktig å løfte frem blant annet denne jentas solosang. Jeg opplevde at skoleleder var mer opptatt av å vise frem talent ved skolen snarere enn å ta med i betraktningen det hele mennesket som beskrives i Kunnskapsløftet (2006). Samtidig kan det å vise frem talent hos elevene være positivt. Anne Bamford (2012) trekker i sin rapport frem at en av utfordringene for kunst- og kulturopplæringen i Norge er å fremme en mer helhetlig tenkning. Bamfords rapport viser at Norge ikke prioriterer talentutvikling. Det satses mer på breddeaktiviteter- og tiltak, der man er opptatt av å inkludere alle i kunst- og kulturopplæringen. Denne satsingen på bredde og ”alle-skal-være-med-å-leke” kan helt klart drøftes i det uendelige (ibid). Svekker det statusen til kunst- og kulturfagene i det man inkluderer alle i et slags breddetiltak hvor alle klarer å «prestere noe»?

På et oppfølgingsspørsmål om det ikke stilles høye nok krav utenfra til de praktisk-estetiske fagene svarer skoleleder at «Jeg synes det at man verdsetter det for lite» (skoleleder). Også inspektør (inspektør) trekker frem dette med krav utenfra da hun forteller om rangering av faget: «Så jeg tenker at realfagene er rangert mye mer i skolen fordi det er der du har Nasjonale prøver, og der du skal score og er viktig fordi det er den kompetansen du skal ha videre» (inspektør). Dette oppfatter ikke jeg som i tråd men læreplanens intensjoner for KH-faget. Hun begrunner prioritering av fag i skolen med at de skal testes med Nasjonale prøver, og at «det er den kompetansen du skal ha videre». I forlengelsen av dette stiller jeg spørsmålstegn ved hvorfor hun ikke begrunner kompetansen fra KH som viktig for videre utvikling sammenlignet med de mer teoretiske fagene? Det kan tyde på at både skoleleder og inspektør opplever at skoleeier ikke etterspør faget i form av kartlegging og testing, og dermed blir det ikke prioritert på skolen heller.

## Samarbeidsprosjektet

Det er de SFO-ansatte som har hovedansvaret for gjennomføringen av KH-opplegget for elevene på 1.-4.trinn. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom SFO og skolen. Kontaktlærer/ansvarlig lærer er til stede som en hjelpende hånd. Arbeidene som elevene gjør går til det de kaller en kunstutstilling som de har på våren. Ingen av de SFO ansatte har formell kompetanse i KH eller er utdannet pedagoger med undervisningskompetanse. Jeg har valgt å trekke frem samarbeidsprosjektet fordi det kan dras paralleller til andre læringsinstitusjoner hvor KH-undervisningen blir delegert bort til lærere eller andre uten formell kompetanse i faget. Dette tatt i betraktning stiller jeg spørsmålstegn ved KH-fagets posisjon ved skolen?

Både A1 og skoleleder trekker frem utstillingen som et eksempel på KH fagets synlighet på skolen. «Vi har jo også her på skolen, det vet du kanskje ikke om, men vi har en stor kunstutstilling her hvert eneste år, salgsutstilling, som 1.-4. holder på med. Foreldre blir invitert, hvor de kjøper kunsten. De får inn mye penger på det faktisk. Folk fra SFO som jobber inn i mot småskolen, dette med kunst, Kunst og håndverk» (skoleleder). Inspektøren ved skolen brukte beskrivelser som «en stor fest» om utstillingen, og forteller om «champagne», jordbær, rød løper og elevprodusert mat for salg.

Inspektøren fortalte videre at de bruker en del penger på utstillingen, hvor målet var å lage en stor utstilling som fungerer gjennom hele året. Det høres ut for meg som det å oppnå kompetansemålene i KH ikke er skolens mest sentrale streben for 1.-4.trinn, men utstillingen i seg selv. Inspektøren forteller ivrig om samarbeidsprosjektet: «Også bruker vi både assistenter og lærere i de timene, også spleiser vi litt i forhold til materiellet vi trenger. Vi prøver å få med oss det som skal være innenfor rammeplanene, altså de målene som er innenfor KH» (inspektør). Jeg fikk inntrykk av at hun synes dette er en stor begivenhet og et viktig arrangement for skolen. Har skolen tatt med i betraktningen de lovfestede mål som skal oppnås i faget, eller holder det å *prøve* å få med seg det som skal være innenfor rammeplanene til KH, som inspektøren selv sa? I intervju med inspektøren spurte jeg om noen av assistentene fra SFO er faglærere i KH, eller har annen formell kompetanse i faget. Hun bekreftet at ingen av assistentene hadde det. Denne bekreftelsen viser at hun er bevisst deres manglende formelle kompetanse. Da jeg spurte om det er kontaktlærerne som har ansvaret for at undervisningen legges opp etter Kunnskapsløftet svarte hun positivt også til dette. Det er et stort ansvar å sørge for at undervisningen blir lagt opp på en slik måte at kompetansemålene i Kunnskapsløftet blir nådd. Det er mange mål og målene skal forstås, fordeles strategisk smart utover året og jobbes hensiktsmessig ut i fra. Ikke minst krever det at læreren har

forkunnskaper om midler og metoder for å nå målene, og kjennskap til ulike materialer og redskaper. Den nye Grunnskolelærerutdanningen har som nevnt ikke praktisk-estetiske fag som obligatorisk del av fagsammensetningen<sup>19</sup>. Lærere som ikke velger disse fagene, vil da være uten kompetanse i praktisk-estetiske fag. Når faglærere ikke ansettes i grunnskolene (Lutnæs 2011) og forskning tyder på at allmennlærere (GLU) foretrekkes (Espeland mfl. 2013, Lagerstrøm 2007, Kjosavik 2003) vil ikke det da føre til et totalt fravær av formell kompetanse i KH-faget?

A1 er åpenbart ikke klar over at hun har det faglige ansvaret: «Men hovedansvaret er det faktisk SFO som har da, på grunn av den kunstutstillingen. Så er det de som lager opplegg og alt. Så de kommer inn, jeg har det hver tirsdag og da kommer de inn i klassen min med ferdig opplegg, og det er de som på en måte gjennomfører det da» (A1). Dette tolker jeg som en misforståelse mellom to ledd. Ansvarlig for SFO, inspektøren, sier det er kontaktlærer som har hovedansvaret for at kompetansemålene blir fulgt, mens kontaktlærer har forstått at det er SFO som har hovedansvaret. Det er kanskje ikke så rart at A1 tror det er SFO som har ansvaret for opplæringen, når det er de som planlegger, gjør utprøvinger og gjennomfører opplegget i tillegg til å ha oppsamlingsheat i SFO-tiden for å sikre at alle elevene blir ferdige. Det vil også være en stor jobb å gå gjennom arbeidsmetodene mot kompetansemål i samarbeid med de SFO-ansatte, dersom de ikke har fått disponert ekstra tid til dette. Gjennom intervjuet snakket A1 om dette prosjektet som noe hun synes er godt å slippe å ha ansvaret for, da hun opplever sin egen kompetanse i KH utilstrekkelig i forhold til å gjennomføre god nok undervisning. Det er interessant at hun da er komfortabel med å overlate ansvaret for undervisningen i KH til ansatte fra SFO.

A1 sa i løpet av intervjuet at hun tror hun må hjem å lese kunnskapsløftet, før hun la til: «det er ikke de sidene jeg har lest mest på, man glemmer det, og for at man, når man skal gjennomføre noe i faget så har ikke jeg vært der å sjekka først, hva man egentlig skal. Litt sånn hva slags tema man har om [...]» (A1). I St. meld nr. 30 står det: «Mange høringsinstanser mener at læreplanene er for omfattende og detaljerte. Dette fører til at alt oppfattes som like viktig, og at det i mange tilfeller i praksis er opp til den enkelte lærer å velge hvordan de ulike mål og hovedmomenter skal prioriteres» (St. meld. nr. 30 (2003-

---

<sup>19</sup> Grunnskolelærerutdanningens programplan:

[http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node\\_52/node\\_869/LU/node\\_14055/node\\_15849/Programplan-for-grunnskolelaererutdanning-1.-7.-trinn/%28language%29/nor-NO](http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/LU/node_14055/node_15849/Programplan-for-grunnskolelaererutdanning-1.-7.-trinn/%28language%29/nor-NO) og

[http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node\\_52/node\\_869/LU/node\\_1003/Programplan-grunnskolelaererutdanning-5.-10.-trinn](http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/LU/node_1003/Programplan-grunnskolelaererutdanning-5.-10.-trinn) sited [15.4.14]

2004)). Med referanse til dette stiller jeg spørsmålstegn ved læreres prioriteringsevne uten å ha formell kompetanse i et fag? Hva med metode for mål? Er det noe en lærer uten formell kompetanse har bakgrunn for å kjenne til? I kompetanseprofilen til en KH-lærer er det en rekke elementer en man må ha kunnskap om og mestre i undervisningssammenheng. Dette omfatter blant annet metoder for mål. Eller er det oppfattet slik at det holder å tenke innhold før rammeplan? «Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene» (St. meld. nr. 30 (2003-2004)). Jeg stiller meg undrende til om lærere uten faglig kompetanse vil bruke de mest hensiktsmessige virkemidlene og metodene for å nå kompetansemålene. Jeg ble nysgjerrig på hvilke oppgaver som utføres i dette samarbeidsprosjektet for å finne ut hvilke metoder og virkemidler som benyttes for å nå kompetansemålene. Jeg spurte derfor inspektør om hun kunne nevne noen oppgaver de gjør:

«Noen av trinnene lager ting av gjenbruk, noen har oppgaver for eksempel å lage hus, former. Også er det ulike vanskelighetsgrader på 1.-2. trinn og 3.-4. trinn som planen er lagt opp til. Mye riving og klipping og materialer som er på 1.trinn i forhold til 3-4. Også justerer vi litt år for år da. Også ser vi at ok, er dette innenfor målene, skal vi ha inn noe mer? Vi går hele tiden veien. Også får vi i tillegg litt hjelp av <faglærer> som på en måte er den læreren på skolen som har den kompetansen» (inspektør).

Her viser inspektøren at de tar utgangspunkt i målene for KH i planleggingen av undervisning. Det at de ber om hjelp til tilrettelegging fra en lærer med formell kompetanse i faget, er i utgangspunktet et positivt innslag, samtidig som det forteller om at ledelsen *er* bevisst mangelen på kompetanse på 1.-4.trinn, og at det ikke er tilstrekkelig med SFO-ansatte for en fullverdig undervisning. Jeg spurte A1 om hun kan fortelle om sin opplevelse av undervisningsopplegget som gjennomføres i sin klasse, og hun forteller om maling, aluminiumsfolie og fingrene som redskaper. «Til nå så har vi malt en del. Blant annet malt på aluminiumsfolie. Med noe sånn type maling som har lim i seg sånn at det vil lime seg fast, regnbuens farger. Også skulle man dra det utover sånn at det ble, med en svamp, også skulle de male med fingeren sin da» (A1). De har også brukt decoupagelim og limt servietter på lys i tillegg til å lage et høstbilde av et tre med hånda som stammen. A1 vet ikke hvilke kompetansemål som dekkes ved hjelp av disse oppgavene da jeg spør henne direkte. Jeg tolker det som at hun kjenner seg trygg på at kompetansemålene blir ivaretatt i lys av læreplanen, fordi dette er et samarbeidsprosjekt som ledelsen har gått god for. Det er nettopp skoleleder som har hovedansvaret for skolens opplæring og at læreplanen blir ivaretatt (Opplæringsloven 1998). Under intervju med skoleleder fremkommer det at han ikke kan referere til kompetansemål: «nei, vet du hva, altså sånn derre direkte på enkelte kompetansemål, det går

ikke jeg ned på altså. Det gjør jeg ikke» (skoleleder). Da jeg spør om inndelingen av hovedmålene i Kunnskapsløftet kan han ikke fortelle de på stående fot, men nikker i at de er fine da jeg opplyser han. Jeg er klar over at det å ramse opp kompetansemål ikke er enkelt, og spesielt ikke i en intervjusituasjon, men jeg stiller likevel spørsmålstejn ved svaret til skolelederen som at det å kjenne til kompetansemål og hovedområder i KH er nødvendig for han som hovedansvarlig i faget (Opplæringsloven 1998).

Selv om utstillingen og bruken av ressurser til forberedelsene ikke er optimale med tanke på kompetansemål og Kunnskapsløftets intensjon (2006), må jeg si at skolens ansatte tydelig er både stolte og opptatte av tradisjonen de har skapt – noe som igjen tyder på et engasjement over de visuelle og estetiske elevarbeidene. Inspektøren fortalte at det blir satt av tid til samarbeid for de ansatte ved SFO for å utvikle oppgaver til prosjektet og lage prototyper for å finne ut av hva som fungerer. Fra egen profesjonshverdag vet jeg at det sjelden settes av tid til slikt samarbeid. Så det er med andre ord et godt utgangspunkt med engasjement til arbeid med det visuelle på skolen. Det er likevel et behov for formell fagkompetanse sammen med dette engasjementet, noe som er fraværende på 1.-4.trinn.

### **Relevans, status og synlighet**

Noen av spørsmålene i intervjuguiden handlet direkte om KHs viktighet og status ved skolen, og hvordan faget blir synliggjort. I tillegg ble det i flere av intervjuene snakket om KH-fagets status i samfunnet, i tillegg til fagets relevans for elevene. Noen av spørsmålene jeg søkte svar på handlet om hva slags kunnskap de skoleansatte hadde om KH, og hvilken forståelse de la til grunn for prioriteringer av faget og lærerkompetansen (vedlegg 3, del 2). I intervjuguiden var det dessverre ingen spørsmål som gikk direkte på hva de skoleansatte mente om innholdet i faget, men det er likevel flere uttalelser som kan relateres til dette.

I et av spørsmålene ble informantene bedt om å rangere faget fra 1-10, hvor 1 er dårligst og 10 er best (vedlegg 3, del 2). Hensikten med rangeringen var å få noe konkret å sammenligne hvordan de skoleansatte verdsetter faget, for så å plassere det i en kontekst. Faglæreren viste en bred forståelse av innholdet i faget, og trakk frem skjult kunnskap som en del av begrunnelsen for sin rangering:

«Jeg mener at faget er veldig, veldig viktig. Jeg mener at det ligger helt i toppsjiktet, så jeg vil jo si en 10-er. Det har med å gjøre at i KH-faget så har man alle andre fag bakt inn, men du har en annen tilnærming til ting. Og jeg tror at mange elever lærer seg andre ferdigheter gjennom når de blir motiverte

av at de har faget. Istedenfor at du tar det omvendt og at du skal ha mattetime og ha praktiske ting. Jeg tenker litt på den omvendtheten at det blir en skjult kunnskap. De lærer en del ting skjult» (faglærer).

Inspektøren sa at hun synes «at KH er en viktig støttespiller som også gjør at du klarer å utvikle, være kreativ i forhold til og ta valg også, så det er absolutt en viktig del. Viktig støttespiller. Men hvis jeg skulle rangert, jeg vet ikke... Det er klart at matte og norsk er grunnelementene, så det må på en måte komme bak det». A1 svarte noe lignende i det hun sa at hun tror at KH blir rangert under for eksempel Matematikk i samfunnet generelt. Både hun og inspektøren tror det skyldes den oppfatningen at man ikke får like god bruk for den kunnskapen man tilegner seg i KH som den man får ut i fra Matematikk. Faget KH, rangerer A1 til 5, midt på treet, og forklarer i sin begrunnelse:

«[...] det er noen som synes at det er viktig å ha faget fordi da får man kanskje med andre som sliter i andre fag da. Det er jo viktig. Men jeg er jo litt sånn jeg og da, at jeg synes jo selvfølgelig at matte og norsk og sånn selvfølgelig går foran, men også gym. Altså har jeg jo fordypning i Kroppsøving, det er jo praktisk» (A1).

Dette er i tråd med hva Digranes & Fauske sier om fagets status i forhold til de andre fagene (Digranes & Fauske 2010) De skriver om et fagsyn om den praktiske utformingen i faget KH, i forhold til de teoretiske fagene som må utfordres. Jeg vil trekke frem A1 som snakket om «å få med de som sliter i andre fag». Noe lignende ga Allmennlærer 2 (A2) som begrunnelse for sin rangering av KH-faget som 8: «jeg vil at de elevene som er kreative skal få lov å vise seg frem, for de har ikke så mange fag å gjøre det i. Hvis de er teoretisk svake da (...)». A2 nevner her begrepet «kreativ» for å beskrive det hun oppfatter er viktig at gjenspeiles i faget i dag. Jeg relaterer dette begrepet til det perspektivet Brønne (2009) kaller en «karismatisk holdning» i forhold til hvordan hun presenterer faget videre. Brønne diskuterer den karismatiske holdningen, og skriver:

«Diskursen er dominert av eit formalt danningperspektiv og formingsundervisninga vert argumentert for ut frå ein terapeutisk synsmåte, der borna kunne avreagere innestengde kjensler ved å teikne eller måle, som igjen ville å gjere borna til veltilpassa, tolerante og demokratisk innstilte individ» (Brønne 2009:124).

Lutnæs (2011) har bygd videre på dette perspektivet, og kaller det for «Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk». «I Perspektiv III er undervisningens siktemål å støtte opp om elevenes naturlige kreative utvikling» (ibid). Lærerens utsagn om hvorfor faget er viktig for de kreative elevene bærer, etter min mening, mest preg av en fagideologi som vektlegger barns iboende skaperkraft og naturlige, kreative utvikling.

Jeg beskrev ovenfor en uttalelse fra A1 som forklarer faget som viktig for de som sliter i andre fag. A2 snakket også om dette. I tråd med Lutnæs kan dette knyttes til det hun kaller «Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk» (Lutnæs 2011) fordi begrepene kreativitet og fantasi var høyt representert i tidligere læreplaner<sup>20</sup>. Det er ikke slik at elever som er svake i teoretiske fag gjør det bedre i de estetiske fagene. Karakterer følger karakterer, og i følge Statistisk sentralbyrås oversikt over karakterer på landsbasis ser vi at karakterene til den enkelte elev er omtrentlig de samme i alle fag<sup>21</sup>. Gode karakterer i KH har ikke nødvendigvis samsvar med svake resultater fra de teoretiske fagene. Det som kan påpekes i denne sammenheng er at KH, sammen med Mat og Helse og Kroppsøving er de fagene i norsk skole som har høyest gjennomsnittskarakter.

A2 forteller at hennes inntrykk når det er snakk om tilbakemeldinger på samtaletimer, er at kontaktlærerne ser det som at foreldrene ikke er så opptatt av hva de gjør i KH. «Men da sier jeg at det er noen elever som burde få tilbakemelding, som er svake i alle andre fag men som faktisk er flinke i KH, de må jo få den tilbakemeldingen så ja men jeg synes det er viktig» (A2).

I spørsmål om status i faget ved skolen, fortalte faglæreren at hun oppfattet den som god, og la til at det kanskje var fordi hun selv er en såkalt «ildsjel» for faget. Faglæreren blir omtalt positivt av de andre skoleansatte, så det er tydelig at hun gjør seg bemerket, og at dette med ildsjel stemmer. Hun blir blant annet beskrevet som dyktig og engasjert av inspektør på skolen. Når jeg spør om fagets synlighet på skolen viser faglæreren til opphenging av arbeider, utstillinger og kontakt med foreldre som viktige faktorer. De andre skoleansatte jeg har intervjuet forteller meg om noe av det samme, og snakker varmt om måten faglærer viser frem arbeider og faget på. Samtidig som de andre forteller om faglærerens synlighet og kunnskaper, kan faglæreren fortelle om visse «skjulte» holdninger hun har opplevd på arbeidsplassen sin:

«Når det gjelder sånn skolemessig så har jeg møtt en del holdninger i begynnelsen på at, ja du vet ikke helt om det er positivt eller negativt, for folk er så veldig glad for å ha deg der på skolen, ja «åh, det er så bra du kom, de koser seg så mye i faget der». Det er en del som har litt eldre holdninger, som er veldig positive [...], men likevel så blir det litt feil, jeg føler ikke at jeg blir tatt på alvor med kompetanse. For eksempel «åh, ja det er så fint med juleverksted og påskeverksted og vi må få til et skikkelig bra juleverksted» » (faglærer).

---

<sup>20</sup> Både Mønsterplan 1976 og Mønsterplan 1987 bærer preg av en pedagogikk om at barnet er fritt skapende (Nielsen 2009)

<sup>21</sup> <https://www.ssb.no/kargrs/> sited [15.4.14]



Erfaringen som faglæreren snakker om her kan knyttes til den karismatiske fagtradisjonen som Lutnæs (2011) karakteriserer i «Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk». Lutnæs (ibid) beskriver en faglig ideologi der faget ikke var synonymt med å lære. «Imitasjon og påvirkning fra andres formuttrykk ansees å være direkte skadelig» i et slikt perspektiv (Lutnæs 2011:79). I intervju med A1 får jeg høre den andre siden av saken om juleverksted: «Jeg synes jo bare det å gjennomføre juleverksted kan være litt vanskelig liksom. Klare å finne opp fem gode produkter. Men [...] man kan jo selvfølgelig få hjelp da. Av kolleger. At man går til KH-lærer på skolen og får [...] litt råd. Det bør man i hvert fall gjøre [...]» (A1). A2 snakker om det hun kaller en «bluss» rett før jul: «Det er jo, selvfølgelig, KH får en sånn bluss nå før jul da. Med at nå skal alle drive på med, nå har vi juleverksted på alle trinn i alle fag, ikke sant, så da blir det masse KH plutselig. Ellers så er det ikke så mye snakk om det da» (A2). Inspektøren ved skolen drar parallellen mellom en med og uten formell kompetanse i KH: «Jeg tror, forskjellen på meg, selv om jeg synes at KH er morsomt, og [faglærer] er stor. Fordi hun vet, hun har kompetansen i tillegg» (inspektør).

Det virker som om det er ulike oppfatninger om hva KH er og dets status på skolen, noe som også understrekes av et utsagn fra skolelederen: «Jeg tror at hvis du spør folk på skolen her, så vil du få veldig forskjellige svar rundt det» (skoleleder). Det alle fem informantene er enige om, er at elevene er veldig glade i skolefaget KH. Jeg spør om hvorfor de tror faget er så populært hos elevene. «Sikkert fordi man lager noe, det blir et produkt og noe man kan ta med hjem og noe man er veldig stolt av da. Vil jeg tro. Være litt kreativ og bruke hele kroppen» (A1). Det samme tydeliggjorde også faglærer i et enda mer nyansert perspektiv:

«de sitter jo ikke stille hele tiden, man har løsere struktur, de opplever visuelle ting og jobber med hendene sine. Det tror jeg mange barn savner [...] de føler seg mer levende i KH-faget. Det tror jeg mange føler, mange av elevene mine, de kan slappe av. De jobber jo veldig bra, men kan puste ut liksom. Trenger ikke sitte på plassen, stille og bare bli for inn i hjernen, men de blir hele mennesker, vi jobber med hele kroppen, få brukt det motoriske. Alle mennesker har behov for det, det er oss. Det er naturen vår» (faglærer).

Hun trekker også frem tilpasset opplæring i faget som lettere enn i andre fag fordi «du kan vinkle oppgavene ikke sant, på forskjellige måter. [...] jeg har en elev som nesten er blind [...] sånn som i KH, vi satt og jobbet med keramikk og hun føler seg frem, det er jo drømmmeeksempel, hun lager en fin krukke, kjenner formen, det er mer taktilt, det er mer praktisk» (faglærer). Dette kan knyttes til hva Kunnskapsløftet sier om tilpasset opplæring i undervisning (Kunnskapsløftet 2006).

På spørsmål om faglærer knytter læringsmetoder opp mot kompetansemål svarte hun bekreftende på at dette gjør hun konsekvent. Da jeg spør om man trenger å være faglærer for å kunne overholde kompetansemålene svarer hun: «Overhode ikke ufaglært. Det er såpass vagt». Her snakker hun om målene i Kunnskapsløftet. Videre kommer hun med en kritikk av Kunnskapsløftets kompetansemål som jeg tolker dithen at hun kjenner godt til målene, og vet hva som kreves for å kunne tilrettelegge en fullverdig undervisning:

«Så det går jo også på, det som er utfordringen, som jeg ser er en svakhet, men det er jo generelt i Kunnskapsløftet. Det er det at ting blir mer vagt og valgfritt. Når det ikke blir så konkret, så blir det mye mer forskjellige ting lærere gjør også ikke sant» (faglærer).

Faglærer kommer inn på et allerede problematisert tema. Det blir uttrykt i skolene at læreplanene er mindre spesifikke enn tidligere, og at behovet for gode læringsressurser nå er større (Bamford 2012). Med mindre spesifikke læreplaner legges det til rette for metodefrihet, og det krever kunnskaper om faget og dets formål for å benytte formålstjenlige metoder for å oppnå målene. Metodefriheten ligger i hvordan man vil arbeide praktisk skapende med elevene (Nielsen 2009:88). Det praktiske er selve innholdet i faget (Nielsen 2009:88). Det er opp til hver enkelt lærer å bestemme metoden for det praktiske arbeidet, og valgmulighetene er flere. Det å ha kontroll og valgmuligheter knyttet til utøvelsen av læreryrket, er ofte viktig for lærernes motivasjon<sup>22</sup>. Denne autonomien er knyttet til kunnskap. Det krever forkunnskaper for å undervise og lære bort fag. I forlengelsen av dette vil jeg stille spørsmålstegn ved om en lærer uten formell kompetanse i KH kan benytte tilsvarende innfallsvinkler og metoder i undervisning på lik linje som en lærer med kompetanse i faget?

Faglæreren etterspør en evaluering av fagets kompetansemål i Kunnskapsløftet og sier «jeg føler det har blitt glemt og (...) på grunn av det med PISA og sånne ting, så har de ikke tatt det på alvor» (faglærer). Faglæreren poengterer noe vesentlig ved norsk skolekultur. Kunst- og kulturfagene ser ut til å bli skjøvet til side med PISA i forgrunnen. Kunst- og kulturoplæringen nedprioriteres i takt med PISA's stadig større viktighet (Bamford 2012).

I forbindelse med kartlegging av fag i skolen, fortalte skoleleder om sin egen erfaring med karactersetting i KH fra lærerhøgskolen:

«Altså jeg husker karakteren min på lærerhøgskolen innen forbi det faget og det ble satt ut i fra et par bilder jeg hadde lagd ikke sant. Og kanskje også fordi jeg kunne forklare symbolikken i bildene, det var

---

<sup>22</sup> Sidsel Holiman stipendiat NTNU

bare sprøyt ikke sant, det var jo det. Men det ble en god karakter da, fordi jeg var flink til å prate» (skoleleder).

Dette tolker jeg som at skolelederen ser på deler av undervisningspraksisen i KH som mindre viktig, og at det er enkelt å få gode karakterer. Det er et interessant utsagn fordi det berører en debatt innad i fagfeltet om karakterer og vurdering i KH. KH-læreren Eivind Moe skriver i artikkelen *Kunst og håndverk i grunnskolen* at «Hvis det er «lett» å få gode karakterer, er dette en alvorlig undergravelse av fagets innhold og verdi» (Moe 2006:7). ). Lutnæs (2011) fant i sin avhandling at KH-lærerne uten formell utdanning eller mindre undervisningserfaring i KH-faget, hadde en tendens til å sette høyere delkarakterer enn lærere med mer utdanning og erfaring innen faget. Hun ser grunn til å spørre om blant annet relevant utdanningsbakgrunn er en forutsetning for å gjøre en nyansert vurdering av elevarbeider. Med bakgrunn i dette, kan man undre seg over hvorfor skolelederen oppfatter at gode taleevner kan sikre en god karakter innen fagfeltet. Nielsen (2000) viser til en karakterstatistikk som avdekker at karakterene i KH var langt over gjennomsnittet høye i forhold til andre fag. Nielsen stiller spørsmål om hva slags signaler det gir, hvis elevene oppfatter at det er lett å få gode karakterer uten å gjøre så stor innsats? I rapporten til Anne Bamfords rapporteres det om at problemet synes å være at de estetiske fagene ofte presenteres som fag som krever mindre enn andre (Bamford 2012). Jeg støtter meg til Nielsen som spør hva slags signaler dette gir om faget, både til elevene og til foreldrene. A2 oppfattet av kontaktlærerne at foreldrene ikke meldte behov for tilbakemeldinger om sitt barn i KH. Det er kanskje ikke like interessant for foreldre å få tilbakemeldinger om KH hvis oppfatningen er at faget krever mindre andre fag? Vil det ikke bli en sirkel av misoppfatninger dersom foreldre fra generasjonen hvor den frie kunsten og Lowenfelds (1975) pedagogikk var gjeldene, aldri får høre hva de gjør i undervisningen i dag fra en læreres perspektiv, og hvordan eleven ligger an i KH? Jeg stiller meg undrende til at en lærer i KH i dag godtar dette. Vil ikke det og *ikke* omtale et fag som allerede kan oppfattes som undergravet, faktisk være med på å undergrave det mer?

Faglæreren er derimot opptatt av samarbeid mellom skole og foreldre for KH-lærer:

«Og det også, at foreldre skjønner at det er konkrete ting vi jobber med, at det ikke er sånn at du må være kunstnerisk for å få en god karakter, det er faktisk at du må ta tak i ting og jobbe med ting [...] Også må du ha løpende samtaler med foreldre og sånn. Vi kan ikke bli de personene som aldri har noe kontakt med foreldre. Hvis eleven min har gjort noe bra i kunst og håndverk, så ringer jeg hjem jeg, og snakker med foreldrene. Foreldre er jo kjempeviktig i forhold til skolen. Skole-hjem-samarbeid. Man må ikke bli en sånn som eleven kommer hjem, og har fått en karakter på en oppgave og foreldrene ikke skjønner hvorfor» (faglærer).

Slik jeg tolker henne er hun opptatt av at foreldrene skal forstå at det jobbes mot konkrete målsetninger i KH, og at det å være kunstnerisk ikke er nok for å få en god karakter i faget. Jeg trekker en parallell i dette tilfellet, mellom det jeg tolker at faglæreren mener med å være kunstnerisk til det Brønne (2009) beskriver i Perspektiv III: karismatisk haldning og som i Lutnæs (2011) i Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk.

Intensjonen i faget er blant annet å jobbe mot konkrete målsetninger, og faglærer var opptatt av å få frem KH-fagets intensjon i det hun fortalte om fagets relevans til samfunnet:

«[...] så er det vel en relevans, altså relevansen da til samfunnet og livet generelt, at man kanskje er flinkere til å si til elevene hvorfor man skal gjøre ting, hvorfor man skal jobbe i prosess, hvorfor skal man kunne tegne. Hva du faktisk lærer med deg selv om identitet og sånne ting, og at man kanskje er nøyere på det, mål og ikke minst vurdering. Vurderingspraksis» (faglærer).

Dette er i tråd med Kunnskapsløftet og KHs intensjon for det allmenndannende menneske; at den estetiske dimensjonen står sentralt i barn og unges hverdag og utgjør et grunnlag for deres valg og ytringer. (...) Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv (Kunnskapsløftet 2006). Jeg tolker utsagnet fra faglærer som at hun er bevisst sin rolle som lærer i KH, og kjenner til mål for faget samt den videre betydningen faget har for mennesket. Flere av kompetansemålene om KH i Kunnskapsløftet kan relateres til Lutnæs perspektiv: «Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør» der undervisningens siktemål blant annet er «[...] å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og deltagende borger» (Lutnæs 2011).

## Hva er en god oppgave i KH?

For å få innsikt i hva de skoleansatte mener og vet om læreplanen (2006) og dens mål i KH, spurte jeg samtlige om hva som kjennetegner en god oppgave i faget. En god begrunnelse i et fag vil vise en innsikt i læreplanen da man kjenner til hvilke kompetansemål som skal dekkes. Kvalitet i undervisningen har selvsagt mye med oppgaver og undervisningsopplegg å gjøre. Enkelte av spørsmålene jeg stilte, omhandlet kompetansemål og den nye inndelingen.

Da jeg ber A1 trekke frem en god oppgave i KH forteller hun om en collage elevene skal lage felles i klassen i Samfunnsfag. «Ja, med at noen skal lage fjell og så skal de klippes ut og skal de bare limes på veggen på en måte. Med trær og blomster og elv og innsjø [...]. Men den idéen her har jeg jo ikke kommet på, har jeg ikke fått selv. Men man snakker jo med kolleger

da» (A1). Jeg trekker frem dette utsagnet fordi det er en typisk tendens. Er den nevnte oppgaven konstruert i takt med Kunnskapsløftets kompetansemål, eller er det en oppgave som er basert på en antagelse om KH som metode, og ikke som selvstendig fag? Faglærer derimot viser at hun tenker nøye gjennom oppgavene før hun gjennomfører de i måten hun beskriver prosessen på. Hun jobber en del i workshop på lik linje som på høgskolen hun er utdannet fra. Oppgavene dreier seg om ferdigheter innen sløyd, tegning, grafikk, data og bildebehandling. Til jul leverer elevene tre valgfrie arbeidskrav innenfor de oppgavene som har blitt gitt. Hun er opptatt av prosessutvikling, skisser og idébeskrivelse. I forkant av alle oppgaver gir faglærer alle elevene et vurderingsskjema, så elevene til en hver tid vet hvilke krav som stilles for å oppnå høy, middels eller lav måloppnåelse. Faglærer presenterer et undervisningsopplegg hun selv betegner som godt:

«[...]på 5.trinn har jeg en veldig god oppgave, som jeg har brukt i mange år. Jeg samarbeidet med en som hadde grafisk design på høgskolen, og det var i forhold til at elevene får, ja det handler om prosessutvikling rett og slett, jobbe med ideene, jobbe prosessvis, begynne med skisser, og jobbe videre. For eksempel å designe mobildekser, før tok jeg cd-cover da men, det måtte jeg forandre på. De designer det, og lager dem» (faglærer).

Faglærer snakker her om en utvikling gjennom skisser som presiseres i Kunnskapsløftet (2006). Videre forteller hun om hvordan hun tidligere har opplevd karaktersetning av egenproduserte produkter, sammenlignet med hvordan hun oppfatter at det er mulig å gjennomføre vurdering i KH i dag:

« [...] Man føler at det er synsing, mange føler det. Det er sånn som da jeg opplevde da gikk på ungdomsskolen, og jeg laget en veldig fin fisk i keramikk. Ja, den var fin den, det stod en 6-er under den fisken. Det var den vurderingen jeg fikk, og det er ikke så mange år siden. Jeg gikk ut av ungdomsskolen for 13 år siden og det var ikke snakk om vurdering og måloppnåelse, og særlig i KH så er det viktig å ha god vurderingspraksis, fordi det ikke er fasit på samme måte, men det er faktisk en del fasitsvar. Du har de tekniske tingene, du har nøyaktighet, du har mye ting som går igjen; du har prosessorientering, skisser, alt mulig sånn, som du kan vurdere å sette helt opp i» (faglærer).

A2 snakker også om prosess og arbeidstegninger. Hun viser en forståelse for dette jeg ikke har sett hos de andre uten fagkompetanse i KH og sier «ja, må ha hele prosessen. Jeg synes liksom prosessen er viktig. De blir ofte fort ferdig, må ha alle fasene. Vi kan ikke gå rett på sløyd, må ha en plan for hva vi skal gjøre på sløyden. De tegner skisser, arbeidstegninger og får hele prosessen. Og det synes jeg er litt viktig i KH» (A2).

Inspektør svarer på spørsmål om hva hun betegner som en god oppgave i KH:

«Jeg tenker at en god oppgave i KH er en oppgave som treffer den enkelte eleven fordi elevene er på så ulike nivåer, som de også er i andre fag. Det må være tilpasset, da får du elever som selv synes at dette ble et fint produkt eller dette her fikk jeg til, *det* er en bra oppgave. De må ha noe litt mer håndfast, se noen farger, få inspirasjon. For da vet de hvor de skal hen. Det er faktisk noen barn som synes det er vanskelig å tegne også» (inspektør).

Jeg forstår dette som at hun mener at elevene har behov for veiledning, og ikke bare kan bli satt til eksempelvis å «tegne hva du vil». Dette kan knyttes til den karismatiske fagtradisjonen som Brønne (2009) trekker frem i Perspektiv III: Karismatisk haldning hvor hun drøfter hvordan tegnelæreren Bull-Hansen fremstiller «teikning på barnet sine naturlege premissar og den kopiprega, mekaniske teikninga som klare polaritetar» (Brønne 2009:125). Noe av det samme karakteriserer Lutnæs (2011) i Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk hvor hun skriver at «De vil motarbeide elevenes eget formspråk og være til hinder for utviklingen av ekte og spontane uttrykk, lærerens indikator på kvalitet ved elevarbeidene». Jeg synes det er interessant at inspektøren trekker frem en tradisjon som har preget fagfeltet over lengre tid, som hun i tillegg er negativ til utviklingen av. Hun viser med dette at man slettes ikke behøver formell fagkompetanse for å kunne verdsette faget, og behandle det som en viktig og sentral del av opplæringen. Inspektøren fokuserer på at en god oppgave er at eleven selv må oppleve at produktet ble fint. Utsagnet trekker dermed paralleller til det Lutnæs kaller perspektiv II: Formalestetisk oppdragelse. «I perspektiv II er undervisningens siktemål å utvikle elevenes kvalitetssans» (Lutnæs 2011:78). Det hadde vært problematisk hvis inspektøren mente at læreren skulle synes produktet var fint, men jeg forstår det som at inspektøren er snarere opptatt av elevens følelse av mestring i dette tilfellet, i tillegg til at produktet skal fremstå som kvalitetsmessig bestandig.

Skoleleder ga inntrykk av å være opptatt av praktiske metoder som undervisningsform, og trakk frem eksempler på praktiske tilnæringsmåter i skolen da vi snakket om oppgaver knyttet til KH. «Jeg er jo der at jeg skulle ønske at vi kan komme dit at istedenfor at vi leser om vindmøller i boka, så lager vi en vindmølle. Det er faktisk fullt mulig å gjøre» (skoleleder). Her fremstilles KH som et metodefag. Ved å lage vindmøller som han sier, vil KH bli en praktisk metode i et annet fag. Jeg vil igjen presisere at KH er et fag som har egne kompetansemål og formål som skal overholdes på lik linje som de andre fagene i norsk skole (Kunnskapsløftet 2006).

## Holdninger til faget

Faglærer beskriver situasjoner hun har opplevd som krenkende for sin stilling som faglærer i KH. For eksempel kan hun fortelle:

«[...] jeg spurte hva han drev med. Han tok jusstudier, så sier jeg; oi! Så fint, det er sikkert vanskelig og sånn. Han sier: ja, jeg skal i hvert fall ikke bli sånn KH-lærer. Også spurte han meg rett etterpå hva jeg drev med. Det var så rart, for den holdningen han hadde til det faget var i hvert fall helt fjern» (faglærer).

Jeg velger å fremheve dette utsagnet fordi det forteller oss hvordan yrket kan bli oppfattet av mennesker utenfor fagfeltet. Min intensjon er ikke å gå nærmere inn på dette, men påpeke at det er flere faktorer som spiller inn i en helhetlig forståelse av skolefaget KH. Faglæreren har i tillegg opplevd en del kommentarer innad i skolen, som forteller om manglende kunnskap om undervisningspraksis:

«[...] i forhold til at de har, for eksempel, hvis jeg møter noen som jeg forteller at jeg er KH-lærer til så, 'åh, ja du er god på strikking og sånn' [...] Det var vel mange som koser seg i timene dine?» (faglærer).

Dette er ikke utypisk. At KH blir sett på som et «kosefag» er kjent. I forbindelse med konferansen "Evaluering i kunstfagene: Konformitet eller kreativitet?" skriver Anita Renée Seifert følgende i en artikkel fra *Forming i skolen*: "Alt for lenge har kunstfagene blitt nedvurdert som kosefag og fritimer, og i tillegg, at det er enkelt å få gode karakterer" (Seifert 1994:16). Jeg spurte A2 hvordan hun tror andre ser på KH. Hun sier:

«jeg tror det blir sett på som et gøy fag, et morsomt fag. Litt sånn fjasefag, for de gjør ikke noe viktig, men morsomme ting, men det er jo litt rart da at det får dårlig status fordi det er gøy. For det må jo bare være positivt på alle mulige måter, men det er kanskje det at læringsutbyttet ikke synes så mye for det er ikke tett nok» (A2).

Hun bruker ord som «fjasefag», «morsom» og «ikke noe viktig». Da jeg spør A1 om det samme svarer hun at hun «tror kanskje veldig mange tenker at: ja da maler vi noe, så tegner vi noe, eller at man sitter og fikler med ett eller annet. Sånn at man strikker for eksempel, men jeg tror kanskje ikke det er så mange som har strikking lenger da» (A1). Et av kompetansemålene for endt 7.årstrinn sier at elevene skal kunne strikke (Kunnskapsløftet 2006:??). Utsagnet fra A1 er i tråd med det faglærer sier om andres oppfatning av faget som koselig. Denne holdningen kan være et resultat av tradisjonen som har fulgt oss fra 70-tallet. I en tid hvor M64 var gjeldene læreplan, skulle elevene skape selv, være kreative, og undervisningen skulle dyrke frem deres iboende skapende potensial, et personlig uttrykk (Nielsen 2009). Det at A1 antar at man ikke strikker lenger i undervisningen sier noe vesentlig

om hvilken plass KH har for denne allmennlæreren. I denne undersøkelsen kan hun representere en marginalisert stemme for allmennlærere som har ansvaret for et fag de ikke har kompetanse i. Det er opp til skoleleder hvilken kompetanse som blir dekket etter hvem som blir ansatt. Hvert år utdannes kompetente faglærere, og at det er skoleledernes ansvar å få de tilsatt (Nielsen 2013). Skoleleder derimot har en helt annen oppfatning av fagets status utad:

«Tvert i mot så ser de på det, veldig mye på det som er verktøyfag, for å komme videre for å få realisert en god del ting [...]. Men da blir det oftest verktøyfag altså, det er klart det at når det gjelder produksjon av skulpturer, bilder eller sånne ting så vil jo det bli litt sånn syensing egentlig ikke sant» (skoleleder).

Dette utsagnet forteller mye om hvordan skolelederen ser på faget. Han presenterer faget som et kunstorientert fag, uten å nevne eksempelvis arkitektur. Han bruker begrepet «syensing» i tillegg til å omtale KH som et fag som oftest er et verktøyfag. Jeg oppfatter det som at når han snakker om verktøyfag, mener han et fag som en ressurs til andre fag, eller et metodefag. Det er påfallende at han ikke nevner fagets egenart, men kun fokuserer på faget som en ressurs for å realisere andre fags intensjoner på det praktiske plan. Faglæreren er tvert i mot veldig opptatt av at det ikke kun er et verktøyfag, men at man må se fagets egenart. Skolens kunnskapssenter, som beskrevet i rammefaktorene, har fokus på real- og teknologifag, og de benytter en del tverrfaglige prosjekter. Faglæreren fortalte om et tverrfaglig opplegg i forbindelse med Kunnskapssenteret:

«Masse trykk og fokus på kunnskapssenteret, Naturfag. Og i forhold til at kunst og håndverksfaget blir brukt i prosjekter i forhold til naturfag, for eksempel med el-bil da. Design og el-bil, hovedfokuset er kanskje på koblingen, og ikke designprosessen. Det er noe jeg må kjempe for. Fagets egenart, det prøver jeg å fronte [...] egenverdi er kjempeviktig. Med egenverdi så mener jeg at det er viktig at elevene får utvikle seg kunstnerisk og jobbe sånn og sånn, men det også viktig å ta samfunnet på alvor for hva det etterspør, og faktisk kunne svare på alvor. Det er faktisk konkrete ting elevene skal lære, og ikke bare de om skal bli kunstnere eller arkitekter. En av de som var på faggruppa nå, når jeg spurte om dette, så svarte hun; tenk på de som skal bli kunstnere eller arkitekter. Det er mange som skal bli det, men det er ikke et godt nok argument. Det er som jeg sier, det er med dette du lærer deg, sånn som det med utvikling i prosess og løsningsalternativer, ta tak i ideene dine, jobbe med dem, det er viktig i alle yrkesgrupper». (faglærer).

Med dette utsagnet trekker faglæreren tråder til det som kan uttrykkes som fag som fag, og fag som metode. Det er helt avgjørende for undervisningens struktur at den som underviser har kunnskap om dette for å unngå at selvstendige fag blir rene metodefag. KH har rammeplaner som skal følges (Kunnskapsløftet 2006), og er et selvstendig fag. Faglæreren presiserer dette når hun snakker om fagets egenverdi og egenart. Jeg tolker en bevisst lærer som er opptatt av



faget i sin helhet, for elevenes skyld. Hun trekker også frem andre betydningsfulle deler av KH-fagets formål når hun snakker om prosess og løsningsalternativer som er sterkt representert både i Kunnskapsløftets (2006) generelle del og om formål i KH. KH er heller ikke et fag kun for dem som skal bli arkitekter eller kunstnere. Med det i betraktningen; er det slik at det oppfattes at disse yrkesgruppene er mer direkte knyttet opp mot deler av det praktiske arbeidet med KH enn andre yrker? Hvordan har det seg slik at enkelte lærere tolker formålet på den måten? Dette utdyper faglæreren med å påpeke forskjeller i tankesett mellom en som har kompetanse, og en som ikke har kompetanse i faget:

«også føler jeg at det må være fagpersoner som jobber med det. Det må være interesserte folk som jobber med det, som har en god utdanning i faget. Det har alt å si [...] en som ikke har KH i utdannelsen sin har jo ikke dette engasjementet, de tenker mer i faget, ikke rundt det» (faglærer).

Jeg tolket dette dithen at faglærer mener at utdannede og kompetente mennesker setter KH i kontekst og relevans med samfunnets etterspørsel, mens lærere som underviser i faget uten å ha kompetanse fokuserer mer på faget som metodefag eller viktig kun for sin egen del. Jeg forstår at hun ikke snakker om fagets egenart, for det har hun tidligere uttrykket at hun er særskilt opptatt av, men at det er viktig å kunne sette KH i relevans med samfunnet.

Inspektør på skolen forteller om profilskolen hvor de jobber tverrfaglig med Matematikk og Naturfag som hovedfag. «Barna lagde papir, noen lagde lego, lagde flotte bygninger, i forhold til at man skulle lage oljeplattformer, rigger, ulike vindmøller. På en måte få inn, sånn da at vi prøver å veve fagene inn sammen, sånt at KH blir støttet av de andre fagene og omvendt» (inspektør). Jeg tolker her at inspektøren forsøker å si at KH og fagene Matematikk og Naturfag støtter hverandre gjensidig. Ut i fra hennes beskrivelser forstår jeg derimot at KH blir brukt som en metode i de andre fagene. Nettopp derfor stiller jeg spørsmål om de nevnte arbeidsoppgavene er knyttet til kompetansemålene i KH?

### **Personlige erfaringer fra KH**

For å se om det finnes noen motsetninger eller likheter mellom svarene på spørsmålene som gikk direkte på kunnskap og meninger om KH i skolen i dag, har jeg spurt de skoleansatte om personlige erfaringer med faget. Eksemplene viser ikke nødvendigvis praksis ved skolen i casestudien, men jeg velger likevel å presentere det slik fordi jeg er ute etter beveggrunner for meningsdannelser, og siden vi vet at fagets praksis bærer preg av tidligere ideologier og læreplaner ser jeg det som hensiktsmessig å nevne tidligere erfaringer med KH-faget.

A1 presenterer til tider KH som et mindre viktig fag enn mange andre i skolen, men hun snakker derimot om sine egne erfaringer som noe positivt og lærerikt:

«Husker at man syntes at det var veldig stas å sy forkle og kokkelue til heimkunnskap eller skolekjøkken eller hva det het for noe da. Det er sånn som man liksom husker da, for det fikk man jo brukt. Og sløyden, så har jo mamma og pappa fortsatt et sånt serveringsbrett hjemme. Det er satt sammen av fire fem deler, jeg fikk bestemme hvordan det skulle se ut. Det er ganske stort også har pappa i senere tid malt det. Det er i bruk, det er i bruk hjemme. Det eneste, og det er brent inn på baksiden, altså navnet mitt» (A1).

Jeg tolker at hun er stolt av arbeidet i KH. Det er noe hun husker godt, og som er solid. Når hun sier at hun fikk bestemme selv, kan dette knyttes til kreativitet og vi beveger oss inn på det Lutnæs kaller perspektiv II: Formalestetisk oppdragelse. «[...] oppdra til gode valg senere i livet når de kjøper eller lager noe til eget hjem» (Lutnæs 2011:78). I dette perspektivet gjenspeiles en faglig praksis der kvalitetsprodukter og kreativitet går side om side.

Da jeg spør A2 om hennes personlige erfaringer, og hennes største minne fra KH forteller hun meg om en strikkeoppgave fra egen skolegang, som hun i utgangspunktet ikke var fornøyd med:

«Vi strikket luer, den ble egentlig mislykket, var ikke så god til å strikke, men den ble veldig kul likevel. Vi skulle sette karakter på hverandre, og fikk ganske bra, selv om i mitt syn så var den ikke så fin. Men i kunst, hva er rett og hva er galt, så lenge jeg fikk til et eller annet, og den så helt grei ut» (A2).

Jeg tolker dette som at A2 ikke er helt kjent med læreplanen i KH, fordi hun her referer til «kunst» når hun fremstiller KH. Dette er et noe redusert fagsyn, som begrenser faget til kun å omhandle en tradisjon med fritt skapende arbeid (Kunnskapsløftet 2006), uten å trekke inn de andre områdene som omfavner design, arkitektur og visuell kommunikasjon (Kunnskapsløftet 2006). Jeg ser det som problematisk at en lærer i KH sier at så lenge man får til et eller annet så er det greit. Hun understreker for meg at hun ikke ser noen forskjeller fra KH i sin egen skolegang, og den hun selv presenterer for elever i dag. Hvordan har vi kommet dit at læreren i KH mener at så lenge man gjør «et eller annet» er det fint? Med dette som utgangspunkt, stiller jeg spørsmål om faglærer i KH hadde sagt det samme? Til sammenligning snakker faglæreren om vurdering, vurderingskriterier og måloppnåelse som en stor del av hennes jobb som lærer i KH, og argumenterer for at det absolutt ikke er synsefag – så lenge man kjenner til kompetansemål og har den kompetansen som kreves for å kunne dekke disse.

Jeg spør også faglæreren om egne erfaringer, og hun trekker frem flere. Hun konkluderer også med at flere av disse opplevelsene har gitt henne inspirasjon til å velge den kunstpedagogiske retningen hun har.

«Egentlig det største minne; jeg har mistet veldig mange av de tingene jeg har, men jeg har én ting på hylla hjemme. Det er noe jeg lager med 5.klasse nå; den første oppgaven jeg husker jeg hadde i sløyd på min skole. Da gikk jeg i 4.klasse. Vi lagde smykketre. Vi fant pinnen ute. Hadde en veldig snill kunst og håndverkslærer. Og jeg hadde det veldig bra på den tiden, så det er så mye som går i kroppen når jeg tenker på den tingen. Så da lagde vi en sånn, et tre, som vi pusset ikke sant. Et sånt miniatyrtre. Vi fant en pinne med kvister, også skulle den pusses og plasseres i en kloss hvor vi boret hull. Og den har jeg enda. Det er nok det største minnet. Fordi jeg var så veldig fornøyd med den. Og den har på en måte fulgt meg» (faglærer).

Med denne innfallsvinkelen gis det referanser til det hele mennesket, som er i tråd med Kunnskapsløftet, (2006) som tar sikte på å opplære elever i lys av Den generelle læreplanen og de syv menneskelige egenskapene den representerer. «[...] vår kulturelle tradisjon, knytt til menneskeleg formidling ved kropp og sinn» (Kunnskapsløftet 2006:). Fag er ikke nødvendigvis kun faktaorientert, men i tråd med menneskelige egenskaper. I det skapende og arbeidende menneske er det tydelig vektlagt bruk av hele kroppen for å fremme ulike menneskelige egenskaper (Kunnskapsløftet 2006). Dette kan også knyttes til det A1 sier for å begrunne hvorfor hun tror elevene liker KH, hvor hun sier at det er det at de bruker hele kroppen.

Skoleleder forteller at han bruker kunnskapen fra KH i sin hverdag, som ofte består av å sveise biler. «Ja, vi produserte alt i fra skåler i tinn og kobber til skulpturer som vi sveiset. Lærte å sveise, og kommet veldig godt til nytte. Sveiser bilene mine, jeg kan jo det» (skoleleder). Han presenterer KH som et nyttig fag med dette utsagnet. Han får bruk for det, og kan til og med sveise biler etter undervisningen han selv hadde. Med dette fremholder han en miljøorientert holdning. Da jeg spør om den største forskjellen fra sin egen skolegang og til nå, har skoleleder et klart syn på dette. Han er engasjert i praten og har en tydelig mening om forskjellene fra da til nå:

«Det er nok det at da jeg var elev så var det funksjonelle ting som skulle lages ikke sant, i dag så tror jeg at folk ikke er så opptatte av funksjon, men mer opptatt av sånn derre stilistiske, [...] sånn stilistisk formgivning på en måte. Som gjør at det og gjøre arbeid selv - det velger man bort for å få noe maskinprodusert fra et eller annet. Det tror jeg det er, bruksnyttens altså, av disse tingene» (skoleleder).

Å omtale et fag på denne måten, kan raskt oppfattes som noe stigmatiserende og lite gjennomtenkt. Med bakgrunn i at han gir inntrykk av og ikke kjenne til kompetansemålene eller hovedområdene i KH, er det grunn til å spørre seg om skolelederen har nok kunnskap om faget til å kunne uttale seg om dets intensjon?

Som et avsluttende spørsmål i hvert intervju spurte jeg om de kunne fortelle meg hva elevene bør kunne for å møte livets utfordringer og bære gode tradisjoner videre. Jeg presiserte for de skoleansatte at dette ikke nødvendigvis måtte relateres til KH. Det er et ganske dypt spørsmål, men jeg mener det er relevant, fordi når alt kommer til alt, så er det nettopp det som er viktig. Det vil også kunne si noe om de skoleansattes holdninger og verdier på generelt grunnlag, og kunne forklare deres holdninger til KH-faget. Jeg tolker deres utsagn særlig i lys av læreplanens generelle del (2006), fordi det er det selve rammeverket for opplæringens intensjon, og spørsmålet jeg stilte er med utgangspunkt i den aller første setningen fra innledningen av Kunnskapsløftet: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (Kunnskapsløftet 2006:3).

Skoleleder fortalte i denne sammenheng at «du må være kritisk til det som skjer, du må kunne analysere det som skjer rundt deg, du må kunne sette det som skjer rundt deg inn i en sammenheng. Det tror jeg er kjempeviktig altså» (skoleleder). Det at han trekker frem det kritiske aspektet ved mennesket er i tråd med Lutnæs (2011) Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør, hvor «[...] evne til å dekode den visuelle kulturens koder og påvirkningskraft står sentralt» (ibid).

Faglæreren hadde fokus på det analytiske mennesket da jeg spurte henne om hva elevene bør kunne for å møte livets utfordringer og bære gode tradisjoner videre:

«Jeg tror du må bli litt kjent med deg selv, du må få en litt analytisk holdning til deg selv og til de valgene du tar. Sånn generelt er det viktig. At du tar tak i ting i livet ditt. Du må ta tak i de prosessene som skjer, og se ting rundt deg. Være analytisk, og være en person som vet hva som passer seg. Det å ha sosial kompetanse er superviktig. At du klarer å samarbeide med folk, ikke minst. At du gjør feil, men faktisk lærer av feilene du gjør og at du ser de feilene du gjør. Såne generelle ting så tror jeg det er det viktigste i livet. Og faktisk, jobb og gjør jobben din bra, begynn med noe og avslutt det. Også gjør man feil, men kom deg videre. Jobb med de tingene» (faglærer).

Med dette utsagnet kommenterer hun samarbeid og prosesser, som gjenspeiles i Kunnskapsløftets (2006) intensjoner om med det samarbeidende og arbeidende mennesket i Den generelle læreplanen. I intervju fikk jeg samme inntrykk av hvor fokuset hennes ligger i

forhold til læreplanen. Samarbeid, vurdering og prosesser er for henne viktige deler ved det å være KH-lærer og dermed hjelpe elevene til å bli medskapende samfunnsborgere. Dette er i tråd med Lutnæs (2011) perspektiv IV: kritisk og medskapende samfunnsaktør hvor «Utvikling av elevenes vurderingskompetanse [...] står sentralt» (ibid).

Inspektøren forteller om indre motivasjon og mestring i sin begrunnelse:

«Viktigste er den indre motivasjon. Jeg tenker at det viktigste vi kan lærer ungene er følelsen av å mestre: dette får jeg til! Jeg tror at det er det viktigste vi kan gi dem - selvfølelsen av å mestre, og hjelpe dem til å få en indre motivasjon i forhold til hva de holder på med tror jeg er det viktigste da. For det gir ikke elevene noe, det gir deg en drivkraft til å kunne møte utfordringene der du er, det handler ikke om det er Matte eller Norsk, det handler om og ikke gi opp. Når du på en måte synes det er vanskelig å skrive, så har vi gitt dem verktøy, begynne å tenke, det er måten barn tenker på for å løse oppgaver jeg tror er den viktigste delen man kan gjøre. Gi dem selvtilliten og tørre å gå på uansett om det er norsk, matte eller KH, at ting ikke er så farlig, skjønner du, men du gjør det» (inspektør).

Hun trekker frem begreper som «mestring» og «selvtillit», i tillegg til «drivkraft for å kunne møte utfordringene» og «måter å tenke for å løse oppgaver». Dette er viktige og sentrale poenger for det utviklende mennesket som belyses i Kunnskapsløftets ulike mennesketyper (Kunnskapsløftet 2006). Dette er også i tråd med det hun trekker frem om barns mestring i KH-oppgaver.

A2 omtaler det selvstendige mennesket i sin begrunnelse:

«Sammensatt. Ja, først og fremst å lese og skrive, eller så får man ikke med seg et som skjer rundt. Holdninger og verdier, det at du må jobbe selvstendig og være målrettet. Ikke gi deg selv om ting er tøft. Selv om man møter utfordringer i fag, og senere i livet. Også at man må stole på seg selv, tørre å ta egne valg, gå den retningen man selv har lyst til eller hva andre mener at man skal. Man må stole på seg selv. Men man må også lese og skrive. Man må mestre noe, gå den veien du selv vil (A2).

A2 har et stort fokus på eleven som et selvstendig individ, uten at jeg opplever at Lutnæs (2011) Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør reflekteres i særlig grad. Kunnskapsløftet (2006) har et stort fokus på det samarbeidende menneske, men også at «Opplæringens mål er å [...] gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv» (Kunnskapsløftet 2006:3). Dette gjenspeiles i A2s utsagn.

A1: «Jeg synes det å ha empati er kjempeviktig. Men også forståelse for ulikheter i samfunnet generelt. Faglig, liksom teoretisk tyngde og det å kunne samarbeide. Det er også kjempeviktig å kontrollere eget følelsesregister synes jeg» (A1). Jeg forstår hennes forklaring om teoretisk tyngde som at det er viktig med de teoretiske fagene i norsk skole. Dette viser at hun er opptatt

av flere sider ved mennesket. Empati og forståelse for ulikheter gjenspeiles i Kunnskapsløftets generelle del hvor det påpekes at «Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og at menneskelig er ukrenkelig» (Kunnskapsløftet 2006:4) A1 nevner også samarbeid som viktig for å møte livets utfordringer. Det samarbeidende menneske trekker frem praktisk arbeid som utviklende for et sosialt fellesskap som medvirker til personlig vekst (Kunnskapsløftet 2006).

### Sammenfatning av oppgavens sentrale tema

Hensikten med dette kapittelet er å presentere de skoleansattes utsagn tematisert ut i fra det empiriske intervjumaterialet for å belyse problemstillingen: *Hvilke årsaksmekanismer kan være beveggrunner for de meningsdannelsene som eksisterer om Kunst og håndverk i grunnskolen?* med et særlig fokus på meningsdannelsene som eksisterer. Kort oppsummert kan man si at de skoleansattes holdninger og kunnskap om KH kommer til uttrykk gjennom blant annet bruk av personale uten formell fagkompetanse i KH-undervisningen, det gjøres bevisste valg av organisering som ikke nødvendigvis kommer KH-faget til gode. KH som en ressurs til juleverksteder og en generell oppfatning om at KH er flott for de elevene som sliter i andre fag er også påfallende i intervjuene. Jeg har også funnet ut at flere av de skoleansatte ser på KH som et metodefag som andre fag drar god nytte av. Det synes å virke som om de ser på KH som et mindre viktig fag sammenlignet med de andre fagene og at det rangeres som midt på treet, eller indirekte som et B-fag.

Skoleleder gir tydelig uttrykk for at fagkompetanse er alfa og omega for undervisningens utøvelsespraksis, og det er derfor et paradoks at han har rådet faglæreren i KH til ikke å søke videreutdanning i faget. Dessuten har ledelsen tilsatt en faglærer i Kroppsøving til å ha KH-undervisningen på 6.trinn, i tillegg til at det på 1.-4.trinn er ansatte fra SFO som har ansvaret for undervisningen i KH.

Det er et imidlertid et generelt inntrykk at flere av de skoleansattes omtale og holdning til faget ikke gjenspeiler KH-fagets bredde slik den er representert i læreplanen (Kunnskapsløftet 2006). Jeg sikter da til Perspektiv IV fra Lutnæs sine perspektiver: Kritisk og medskapende samfunnsaktør. Med unntak av flere tilfeller fra faglærer, finner jeg lite som kan knyttes til dette perspektivet. Jeg vil i den sammenheng påpeke at flere av utsagnene de skoleansatte brakte på bane da det var snakk om hva elevene bør kunne for å møte livets utfordringer, kan relateres til en kritisk og medskapende samfunnsaktør.

Ut i fra hva som er presentert fra intervjuene har jeg konstruert fire temaer jeg ønsker å drøfte videre for å kunne belyse problemstillingen med særlig vekt på årsaksmekanismene. Disse temaene er laget på tvers av de fremstilte temaene i dette kapittelet, og tar for seg tendensene jeg har sett i det empiriske intervjumaterialet. De fire konstruksjonene jeg skisserer her har casestudien som referansegrunnlag og presenteres som fire ulike meningsdannelser. Jeg vil utdype referansegrunnlaget for disse meningsdannelsene ved å referere fra empirien under hver av konstruksjonene. I tillegg presenteres nye innfallsvinkler der jeg ser det som fruktbart i forhold til intensjonen med studien. Jeg ser på disse temaene som svært sentrale for videre drøfting fordi de på hver sin måte peker på utfordringene KH-faget står overfor gjennom skoleansattes holdninger til faget. Disse temaene utgjør til sammen en sammenfatning om hvilke meningsdannelser og kunnskap om faget som eksisterer ved den skolen jeg utførte casen. Jeg har valgt å fokusere på hva slags diskurser utsagnene fra casestudien bærer med seg, det vil si at jeg vektlegger hva som produserer forståelser og forestillinger. De fire konstruksjonene er:

**Meningsdannelse I:** Kunst og håndverk er et kosefag

**Meningsdannelse II:** Alle kan undervise i Kunst og håndverk

**Meningsdannelse III:** Kunst og håndverk er et metodefag<sup>23</sup>

**Meningsdannelse IV:** Kunst og håndverk er et ressursfag for svake elever

I neste kapittel er jeg ute etter mulige årsaksforklaringer om hvorfor de skoleansatte uttaler seg slik de gjør. Intensjonen er også å se på hvordan de fire konstruerte meningsdannelsene skaper mening i forholdet skoleansatte og samfunn, i tråd med aktør-struktur dualismen. Hvorfor ser ikke skoleleder det som viktig å ta videreutdanning i KH, og hva er bakgrunnen til at ledelsen synes det er greit at ansatte fra SFO har ansvaret for gjennomføringen av KH på 1.-4.trinn? Hvordan har det blitt slik at KH ofte blir brukt som et metodefag? Hvorfor tror så mange at elever som ikke mestrer teoretiske fag er nødt til å kunne hevde seg i KH – et fag hvor man

---

<sup>23</sup> Metodefag benyttes som en fellesbetegnelse på det de skoleansatte beskriver som verktøyfag og støttefag. Både støttefag, verktøyfag og metodefag sier noe om implementering av deler av fagets innhold i et annet fag. Jeg forstår begrepet metode som mer korrekt i denne sammenheng, fordi det er mer dekkende i forhold til hvordan de skoleansatte bruker faget som metode, både i eksemplene og måten de presenterer faget på. Jeg har forstått deres utsagn som at forskjellen på fag som fag, og fag som metode ikke alltid er tilstedeværende.

åpenbart behøver mer enn kun å være flink med hendene? Endelig vil jeg ta et oppgjør med de fire meningsdannelsene i avsnittet *Kunst og håndverk er et viktig fag*, hvor det påpekes sentrale faktorer ved KH-faget satt i relevans til intervjumateriale og Den generelle læreplanen.



## ÅRSAKSMEKANISMER OG BEVEGGRUNNER

Drøftingens sentrale temaer er de fire konstruerte meningsdannelsene jeg skisserte opp i forrige kapittel: *I: Kunst og håndverk er et kosefag*, *II: Alle kan undervise i Kunst og håndverk*, *III: Kunst og håndverk er et metodefag*, *IV: Kunst og håndverk er et fag for de svake elevene*. Jeg vil i etterkant av presentasjon av disse utfordre de videre i *Kunst og håndverk er et viktig fag*. Meningsdannelsene baserer seg på hvordan de skoleansatte presenterte faget. I dette kapitlet forsøker jeg å forstå hvordan disse meningsdannelsene har forankret seg i grunnskolen, og tar utgangspunkt i et kritisk-realistisk ståsted med vekt på Det virkelige domene, for å svare på problemstillingen:

*Hvilke årsaksmekanismer kan være beveggrunner for de meningsdannelser som eksisterer om Kunst og håndverk i grunnskolen?*

Denne kontekstualiseringen bygger på flere teoretiske referanser for å belyse de skoleansattes utsagn, og for å drøfte mulige årsaksforklaringer. Årsaksforklaringene vil drøftes videre og problematiseres i lys av mitt empiriske grunnlagsmateriale. Med utgangspunkt i tendenser fra empirien har jeg søkt å finne svar på hvorfor casestudien reflekterer de meningsdannelsene den gjør, og hvilke beveggrunner som er underliggende. Hver meningsdannelse er infiltrert med referanser fra teorigrunnet. I tråd med kritisk-realistisk tenkning, og det jeg visualiserte under *Undersøkellesdesign*, ønsker jeg å undersøke Det virkelige domenet ved å drøfte årsaksforklaringer på bakgrunn av konstruerte meningsdannelser som er skissert gjennom kildegrunnlag fra empirien. Meningsdannelsene vektlegges ulikt, da noen av utsagnene fra intervjuene var gjennomgående mer dominerende i forhold til enkelte av meningsdannelsene. Tematikken i drøftingen kan gjenkjennes flere steder under i de ulike meningsdannelsene, da de samme utsagnene vil kunne berøre ulike meningsdannelser.

### Meningsdannelse I: Kunst og håndverk er et kosefag

Jeg studerer i dette kapitlet historiske premisser som kan ligge til grunn for at KH ofte blir omtalt som et kosefag.

Det vil alltid eksistere ulike ytringer om de forskjellige fagene i skoleverket fordi de fleste av oss har en form for relasjon til skolen som institusjon som gjør det enkelt å «mene noe», enten som elev, lærer eller foresatt. «Alle» har inntatt et standpunkt om de ulike fagene, hvilke fag som er viktige og hvilke fag som betraktes som mindre viktige enn andre. Jeg vil i denne

sammenheng stille spørsmål om skolefaget KH blir fremstilt som hyggelig, men mindre nødvendig? Jeg har tidligere vist til at KH-faget til tider blir omtalt som et «kosefag» eller andre upresisheter av mennesker både i og utenfor fagfeltet. Jeg er på jakt etter potensielle årsaksforklaringer til hvorfor flere av de skoleansatte jeg har intervjuet, beskriver KH som blant annet et fag med juleverksteder, kos, klipp og lim. Det er en kjensgjerning at mange elever koser seg med KH, men er det kun et «kosefag» av den grunn? Eksempelvis presenterer skoleleder KH som et fag han selv fikk god karakter i fordi han kunne snakke for seg, mens A2 snakker om en *blest* rundt KH rett før jul og dertil såkalt juleforming. Jeg vil forfølge to mulige årsaksmekanismer til at faget presenteres som et kosefag i denne casestudien: Er det et fag som er sterkt preget av tidligere forståelser for læreplaner, eller er langt mellom det ideologiske og gjennomførte nivået i læreplanen?

Som jeg har nevnt tidligere ser man at KH i et faghistorisk perspektiv har gjennomgått flere endringer, og at mye av tradisjonene som ble skapt for flere tiår siden fortsatt lever (Brønne 2011, Digranes 2011). Jeg opplevde at enkelte av de skoleansattes holdninger representerte Loewenfelds pedagogikk (1975) om barnekunsten og det fantasifulle barnet. Når A1 presenterte et KH-opplegg med rot i en collage oppfattet jeg at hun hadde tenkt at elevene skulle få utfolde seg fritt uten å beskrive læringsmål, eller knytter oppgaven til KH-fagets intensjon og formål. Når jeg oppdager at romantiske ideer om barnet som frittskapende, henger igjen i 2013, kan vi tenke oss at den holdningen har påvirket de tidligere læreplanene i Norge. Selv om L97 og K06 har andre idéer, formål og kompetansemål kan det se ut som at faget fortsatt er sterkt preget av tidligere forståelser av læreplaner og formålet for faget. Referert til casestudien vil jeg trekke frem skoleleder som et eksempel som gjenspeiler en tidligere forståelse av læreplanen. Han omtaler faget i stor grad som et kunstorientert fag i det han snakker om «kunst i Kunst og håndverk», og ikke trekker frem verken arkitektur eller visuell kommunikasjon i sin presentasjon av faget. Når skoleleder omtaler vurdering er det kun skulpturer og bilder som trekkes frem som eksempler, kan det virke som at han ikke kjenner til noen av hovedområdene i faget, noe som også påpekes i analysen. Jeg vil nevne her at han snakker om sveising, som et håndverk. Dette vil jeg komme tilbake til i *Kunst og håndverk er et viktig fag*. Også A2 snakker om begrepet *kunst* når hun referer til KH. Faglæreren snakker om «eldre» holdninger fra ansatte, som jeg forstår som at kan relateres til det karismatiske begrepet. Jeg vil anta at et fag sterkt preget av tidligere forståelser for læreplaner i høy grad vil påvirke nåværende praksis.

Lutnæs (2011) fant i sin avhandling at selv de høyt utdannede lærerne i KH ikke tok utgangspunkt i læreplanens kompetansemål når undervisningen skulle planlegges. Dette opplevde jeg derimot ikke som gjeldene for faglæreren jeg intervjuet, som på sin side detaljplanla undervisning etter Kunnskapsløftets kompetansemål.

Jeg ser paradokset i stoltheten over å vise frem visuelle arbeider ved utstillingen, og måten faget fremstilles av enkelte av de skoleansatte. Inspektøren sier selv at de *prøver å få med seg* det som skal være innenfor rammeplanene i KH. Det vil si at rammeplanen ikke ivaretas, og det resulterer i brudd på Opplæringsloven. Opplæringsloven sier blant annet: «Undervisningspersonell skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her» (§ 2-3) Jeg ser ikke det å forsøke å få med seg kompetansemål som tilstrekkelig for å gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplaner, som opplæringsloven sier. A1 fortalte under intervjuet at de ansatte fra SFO har hovedansvaret for KH grunnet kunstutstillingen. Inspektøren fortalte at målet er å lage en stor utstilling. For meg kan det virke som om det å oppnå kunnskap i faget KH ikke er skolens mest sentrale streben for 1.-4.trinn, men utstillingen i seg selv. Er det slik at måloppnåelsen er rettet mot noe som kan vises frem, fremfor å overholde læreplanens intensjon? Og i videreføringen av dette kan det være verdt å spørre seg om dette er med på å fremholde en mening om at KH er et kosefag.

I Brønnes avhandling drøftes kunnskapskonstruksjonen (Brønne 2009, Sundli & Søndenø 2004, Gulliksen 2003), og forklarer at den er nærmest automatisert og bortforklart. Dersom det er tilfelle, og «kloning» (Sundli og Søndena 2004) har ført med seg enkelte av tradisjonene fra tidligere læreplaner, kan det være en medvirkende årsak til at faget oppleves som et kosefag. Dette kan forklares av tidligere tradisjoner om forestillinger om barnekunst (Lowenfeldt 1975, Digranes 2009). I tillegg kan det være fordi det er langt mellom det ideologiske og det gjennomførte nivået i læreplanen (Nielsen 2009). Jeg har ikke sett på det gjennomførte nivået i læreplanen, men gjennom de skoleansattes uttalelser har jeg fått et inntrykk av hvordan faget praktiseres. Digranes og Fauske peker på en viktig årsak til spriket mellom den ideologien de ser i planen og gjennomført praksis: «[...] it is not as yet dominating the practice field. It is in a phase where it is competing with existing practice and philosophy» (Digranes & Fauske 2010:366). Altså konkurrerer det med eksisterende praksis. Vi vet at faget har gjennomgått mange endringer og ulike ideologier, som sammen har virket inn på fagets praksis i ulik grad (Brønne 2009; Brønne 2010; Digranes 2010). Derfor vil det være en utfordring å vite hva som faktisk praktiseres ute i skolen, og omtalen av faget som kosefag vil variere.

Kunnskapsløftet (2006) beskriver formålet med KH med ord som; *personlig utvikling, mulighet, demokratiske beslutningsprosesser, entreprenørskap*. Ved skolen jeg har utført undersøkelsen er det grunnlag for å hevde at disse ordene ikke reflekteres i deres uttalelser om faget KH. Dermed blir antagelsen om spriket mellom det ideologiske og gjennomførte nivået forsterket gjennom casestudien gjennom blant annet deres tolkningsnivå. Jeg vil anta at grunnen til dette er at formålsoversikten og kompetansemålene i Kunnskapsløftet enten er misforstått, eller ikke tatt hensyn til av flere av de ansatte ved skolen. Upresise formuleringer av mål i læreplanen kan ha bidratt til en tolkning av Kunnskapsløftets mål som ikke er hensiktsmessige for læreplanens generelle del eller KH-fagets intensjon. Kjosavik (2004) berører et viktig tema når han skriver at praksis ikke nødvendigvis endres ved en ny læreplan. Når målene i læreplanen oppleves upresise kan det være lettere å klonе egen erfaring som elev og student i faget.

Hvis holdningen er at KH kun er et kosefag ser man kanskje ikke behovet for faglærere? Paradokset er, slik jeg ser det, at hvis faget ikke blir beriket med kompetente faglærere kan KH bli degradert til nettopp et såkalt kosefag på grunn av manglende kompetanse, og evne til å forstå kompetansemålene som følge av dette. Da at det kommer frem i casestudien at det er flere med undervisningsansvar i KH som ikke har formell fagkompetanse, opplever jeg det ikke blir sett på som nødvendig med faglærere i KH ved skolen. Kan alle undervise i KH slik styringsdokumentene (Kunnskapsløftet 2006, Opplæringslova 1998) krever?

## **Meningsdannelse II: Alle kan undervise i Kunst og håndverk**

Herunder vil jeg problematisere hvor viktig det er med faglærere i KH i grunnskolen.

Ut i fra samtale med skoleleder kom det frem at det foretrekkes KH-lærere med flere undervisningsfag fordi de da også kan brukes i andre fag. Dette på tross av skoleleders synspunkter om spisskompetansens relevans for en tilstrekkelig undervisning. Skolen har allerede en dedikert faglærer ansatt på 8.-10.trinn, men hva med resten av skolen? Har ikke de yngste elevene også like stort krav på fullverdig undervisning fra en kompetent lærer? Det var ganske tydelig at det ikke blir sett på som nødvendig med formell kompetanse på de laveste trinnene ved at skolen har overlatt ansvaret i KH til ansatte ved SFO. Da de SFO-ansatte planlegger og gjennomfører undervisningen uten å samarbeide med pedagogisk personale, finner jeg grunn til å stille meg spørrende til om undervisningen er i tråd med læreplanens intensjoner. På bakgrunn av dette vil jeg rette søkelyset mot to mulige årsaksmekanismer: Blir

det ikke ansatt faglærere fordi faget sees på som mindre krevende enn de andre fagene, eller er det fordi KH er et fag det ikke testes i på nasjonalt nivå?

På veien mot faglærere inn i skolen, er skoleledere viktige støttespillere. Skoleledere er kommunale ledere og dermed en del av kommunen. Jorunn Sandsmark beskriver kommunens ansvar for skoleutvikling slik: Kommunen, inkludert skoleleder, «[...] er ansvarlige for at elevene får opplæring i tråd med lov og forskrifter. Det omfatter formålsbestemmelsen i opplæringsloven (§1-2), læreplanens generelle del, Læringsplakaten, kompetansemål for fagene og grunnleggende ferdigheter» (Sandsmark 2009:105). I hvilken grad kan man si at skoleleder i casestudien er bevisst sitt ansvar i det han sier at det er en klar fordel med en bredere fagkrets for å kunne undervise i flere fag, og ikke bare KH? På hvilken måte er han bevisst sin rolle til påvirkning og sitt handlingsrom, når han fraråder faglærer i KH å ta videreutdanning på masternivå i formgivningsfag? Jeg oppfatter at skolelederen i min studie, i tråd med det Cathrine Lie (2012) skriver i sin masteroppgave, har manglende innsikt og forståelse for KH-faget. Skoleleder bruker blant annet ordet «sprøyt» og «synsing» i sin omtale av faget, i tillegg til at han sier at hovedområdene er «fine» da jeg opplyser han om hvilke områder det dreier seg om. En skoleleder uten nødvendig innsikt i KH vil som Lie (2012) sier, miste forståelsen for fagets bredde, og dette vil igjen være en medvirkende årsak til at disse skolelederne ikke prioriterer ansettelse av faglærere i KH. Selvmotsigelsen i å bruke «sprøyt» og «synsing» i omtalen av faget, men samtidig være stolt av utstillingen ved skolen, kan vise en misoppfatning for fagets bredde og omfang. Hva skjer med den kritiske og medskapende samfunnsborgeren presentert i Lutnæs (2011) Perspektiv IV, dersom den viktigste kulturoppdrager, skolen (Solhjell), ikke ansetter utdannet personell til å undervise i faget hvor den kritiske samfunnsborgeren står sterkt? Jeg vil her trekke en tråd til det skoleleder sier om å være kritisk som en av de viktigste ferdighetene elevene kan tilegne seg for å kunne møte livets utfordringer.

Jeg har tidligere sett på hvordan fagplanen bærer preg av store og ambisiøse mål, både de ideologiske målene og de som konkretiseres gjennom formål med faget og de enkelte kompetansemål (Kunnskapsløftet 2006, Digranes & Fauske 2010). Faglærer påpeker at målene er store og vide, og hun mener at man ikke kan være ufaglært for å undervise i faget. Dette handler i følge henne om forståelsen av kompetansemålene. Uten en tilstrekkelig kompetanseprofil vil det være vanskelig å forstå målene og vurdere ut i fra disse. Jeg får inntrykk av at faglærer er opptatt av vurdering når hun beskriver sin egen vurderingspraksis. I forkant av alle oppgaver gir hun alle elevene et vurderingsskjema, så de vet hvilke krav som

stilles for å oppnå høy, middels eller lav måloppnåelse. Dette er i tråd med hva hun presenterte som viktig for at elevene skal møte livets utfordringer, hvor hun trekker frem blant annet prosesser som en vesentlig del. Faglæreren har i tillegg til formell utdanning i KH-faget, flere års undervisningserfaring og vet hva som kreves for måloppnåelse. Uten formell utdanning i faget vil lærere ha liten forutsetning for å undervise i, og ta vare på alle dimensjonene i faget. Lutnæs (2010) peker på hvordan KH-lærere uten formell utdanning, eller mindre undervisningserfaring i KH-faget, har en tendens til å sette høyere delkarakterer enn de andre lærerne med mer utdanning og erfaring. Jeg ser som Lutnæs (ibid), grunn til å spørre om blant annet relevant utdanningsbakgrunn er en forutsetning for å gjøre en nyansert vurdering av elevarbeider. Vurdering og undervisningskompetanse henger sammen, og utdanningsbakgrunn blir en forutsetning for å kunne oppfylle læreplanenes intensjon i både undervisning og vurdering. Det er hver enkelt lærers oppgave og ansvar å vurdere den enkelte elev etter i hvilken grad kompetansemålene er nådd. Det stiller krav til at læreren behersker det faglige innholdet og har potensiale for å sette kriterier for ulik grad av måloppnåelse. I tråd med den problematikken Brønne (2011) tar opp om faglige kontroverser og ikke-verbalisert kunnskap, har jeg et inntrykk av at de andre lærerne som underviser i KH i denne studien ikke har den samme bevisste holdningen i forhold til vurdering i faget som faglæreren. A2 forteller at når det gjelder utviklingssamtaler ser ikke kontaktlærerne behov for underveivurdering av elevene i KH. Hun har fått inntrykk, gjennom kontaktlærerne, at det er foreldrene som ikke har behov for å vite på hvilket nivå deres barn er i KH. Som faglig ansvarlig i KH på 6.trinn synes jeg det er betenkelig at hun aksepterer dette, og dermed ikke gir denne tilbakemeldingen. Jeg støtter faglærers poeng om hvor viktig et samarbeid mellom skole og hjem er for å opplyse foreldre om at innholdet i faget ikke er basert på kunstneriske evner, men at det jobbes mot konkrete målsetninger.

I skoleverket har man behov for engasjerte, innovative og målbevisste lærere dersom man skal oppnå god kvalitet i kunst- og kulturundervisningen (Bamford 2012, Blix 2012). Blix vektlegger skolenes behov for dyktige pedagoger som underviser barna til å bli samfunnsborgere (Blix 2012). Inntrykket fra intervjuene i casestudien, var at majoriteten av de skoleansatte var engasjerte over samarbeidsprosjektet, men ikke nødvendigvis i det selvstendige faget som representeres i læreplanen (2006). For å være innovativ og målbevisst i et fag er det behov for kunnskap om kompetansemålene og læreplanen. A1 kunne fortelle at hun overhode ikke hadde kjennskap til kompetansemålene i KH, og jeg fikk inntrykk av at hun stolte på at de SFO-ansatte ivaretok faget på en god måte. Hun var bevisst sin manglende kompetanse, likevel var hun lettet over at ufaglærte overtok undervisningen i KH. A1 gir

uttrykk for at hun er tilfreds med situasjonen, fordi hun føler at hun selv ikke har kompetanse nok til å gjennomføre en tilstrekkelig undervisning. Jeg stiller da spørsmål om hvordan hun definerer kompetanse? Det kommer tydelig frem at ingen av de ansatte på SFO som har undervisningsansvar i KH, har formell fagkompetanse. Og i forlengelsen av dette: Er det slik at fordi noen på SFO sees på som kreative eller flinke med visuelle uttrykk som gjør at A1 betrakter dette som god nok kompetanse? Kan det være slik at dersom noen på SFO er flinke til å tegne eller «lage ting», anses dette som en tilstrekkelig ferdighet for å undervise i KH-faget ved skolen? Anser de faget som mindre krevende? Ville A1 vært like tilfreds og avslappet dersom det var for eksempel faget Matematikk de SFO-ansatte hadde ansvaret for? Tatt helt ut: Ville ledelsen satt et undervisningsansvar i Matematikk til ansatte fra SFO?

Det at KH-undervisningen er overlatt til de ansatte ved SFO viser at faglærere i KH ikke prioriteres ved skolen i casestudien. I tråd med Bamfords rapport (2012), hvor det påpekes at i Norge er man opptatt av å inkludere alle i kunst- og kulturopplæringen, stiller jeg spørsmål om dette da kan forstås som at det er noe «alle» kan drive med, uansett kompetanse?

Inspektøren ved skolen drar parallellen mellom en med og uten formell kompetanse i KH når hun sier at forskjellen på hennes selv og faglærer er stor. Dette begrunner hun med at faglæreren «vet - fordi hun har kompetansen i tillegg». Det er inspektøren som er ansvarlig for samarbeidsprosjektet, hun er bevisst at de ikke bruker lærere med formell kompetanse i KH-undervisningen på 1.-4.trinn, selv om hun påpeker at forskjellen mellom en uten og med formell kompetanse i faget er stor. Inspektør sier også at de innhenter råd og tips fra faglærer som «på en måte har den kompetansen». I lys av dette kan det være verdt å spørre seg om hvorfor ledelsen da ikke ansetter faglærere til å undervise i KH på 1.-4-trinn?

De estetiske fagene blir ofte presentert som fag som krever mindre enn andre (Bamford 2012). A2 beskriver KH som et fag hvor «bare å få til noe er bra nok». Skolefaget KH har fagplan og kompetansemål på lik linje med de andre fagene, og faget befinner seg også innenfor alle de syv mennesketypene som er beskrevet i Den generelle delen av Kunnskapsløftet (2006). Når det tidligere individualsentrerte fokuset i KH har blitt erstattet av det mer nyttige og bærekraftige i et globalt samfunn med innføringen av Kunnskapsløftet (Digranes & Fauske 2010), er det ingen grunn til å forstå KH som et fag hvor det kun er behov for å kun «få til noe» som A2 uttrykker. En slik karismatisk holdning til faget gjenspeiler ikke spennvidden av formålet med KH. Jeg vil hevde at dersom kompetansemålene og det faglige spennet som er presentert i Kunnskapsløftet skal realiseres i tråd med fagplanens intensjoner, er det behov for

fagkompetanse hos læreren. Blir formell kompetanse nedprioritert i et fag som blir ansett som mindre krevende enn andre fag? Hva vil det si for intensjonene i læreplanen? En oppfatning fra intervjumaterialet er at de skoleansattes uttalelser i liten grad gjenspeiler de intensjonene som er beskrevet i læreplanen. Jeg opplever ikke at holdningen reflekteres i særlig grad de idéer om faget som for eksempel gjenspeiles i Lutnæs omtale av «Perspektiv IV: den kritiske og medskapende samfunnsaktør» (Lutnæs 2011).

Dessverre er tendensen å finne flere steder. Faglærere blir ikke ansatt (Lutnæs 2008, Kjosavik 2003), og aller færrest faglærere og/eller allmennlærere med formell utdannelse i KH finnes det på barnetrinnet (Espeland 2013, Lagerstrøm 2007). Dette fikk jeg bekreftet gjennom intervjuene at også gjelder for skolen i denne undersøkelsen, gjennom overføringen av undervisningsansvaret i KH på 1.-4.trinn til ansatte fra SFO. EU vektlegger design i grunnskolen (European Design Innovation Initiativ 2012). Utviklingen av Europas kompetanse innen design og innovasjon er viktig for å fremme vekst og arbeidsplasser. Dette vil kunne tvinge frem langsiktig tenkning av fagkompetanse.

Med referanse til casestudien, blir både PISA-undersøkelser og Nasjonale prøver brakt på bane av de skoleansatte. Under intervjuet fremkom det at skoleleder kjente på presset rundt de Nasjonale prøvene, og han antydte at det var disse fagene som ble høyest prioritert. Referert til Bamford (2012) ligger fokuset på fag som inkluderes i PISA-undersøkelsene i den norske skolen; norsk, matte og naturfag (PISA 2013). Dette er i tråd med flere av de skoleansattes meninger om hvilke fag som anses som mer viktige enn andre. Samtlige, med unntak av faglærer i KH, trekker frem Norsk og/eller Matematikk som de mest betydningsfulle fagene. A1 sier at hun tror man ikke får like stor bruk for kunnskapen man tilegner seg i KH, som det man gjør i Matematikk. Dette henger sammen med hva hun beskriver som viktig for at elevene skal kunne møte livets utfordringer og bære gode tradisjoner videre, hvor hun trakk frem teoretisk tyngde. Kan en årsak til nedprioritering av faglærere i KH være at elevenes prestasjoner i KH ikke gjenspeiles i de Nasjonale prøvene? Inspektøren, i likhet med skoleleder, begrunner det enkeltes fag betydning i retning av kartlegging. Hun påpekte at det er fagene som skal vurderes offisielt som er viktige «fordi du skal score», som hun selv sa. Videre uttrykte hun at fagene hun sikter til er viktig for den kompetansen du skal ha videre. Med dette som innfallsvinkel, stiller jeg spørsmål om hun da oppfatter at KH ikke bidrar til kompetanse på samme nivå som de teoretiske fagene? Dette er i så fall ikke i tråd med læreplanens intensjoner for KH. I videreføringen av dette er det grunn til å spørre seg hva som er viktig å tilegne seg for å bli en reflektert borger, og om skolen ikke ser på hvilken måte KH



kan bidra til utvikling av dette? Jeg vil trekke frem inspektørens svar på hva hun ser som viktig for at elevene skal kunne møte livets utfordringer og bære gode tradisjoner videre i denne sammenheng. Hun legger vekt på mestring og ulike måter å tenke på. Jeg vil hevde at disse to komponentene henger sammen med KHs intensjon i Kunnskapsløftet (2006), og stiller meg da spørrende til hennes begrunnelse for fags viktighet. Satt i relevans til hverandre er det ikke samsvar i de to svarene.

### **Meningsdannelse III: Kunst og håndverk er et metodefag**

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan KH blir sett på som et metodefag. Jeg vil problematisere dette ytterligere herunder.

Gjennom intervjuene kommer det frem at nesten samtlige, med unntak av faglærer i KH, i stor grad så på KH som et metodefag for andre fag. Et hjelpefag som kan broderes inn i andre fag og undervisning. Skoleleders representasjon av KH gjenspeiler et fagsyn som presenterer KH som et fag som får realisert flere prosjekter i andre fag. Mitt inntrykk etter intervjuene er at KH som fag gjerne implementeres inn i annen undervisning med varierende hell. Jeg forstår det som at de bruker KH som et metodefag. Praktisk arbeid kan ikke uten videre kalles for KH. KH er et separat kunnskapsområde med egne kompetansemål som skal, på lik linje med alle andre fag, oppnås gjennom undervisning. A1 forteller om en collage elevene skal arbeide med i Samfunnsfag som svar på mitt spørsmål om en god KH-oppgave. Hun trekker KH inn som en naturlig del av arbeidet i Samfunnsfag uten å kjenne til kompetansemålene. Er det fordi hun automatisk kobler praktisk arbeid med KH? Hvordan har det blitt en del av praksis? Med rot i dette spørsmålet og empirien stiller jeg søkelyset mot to mulige årsaks mekanismer: Er det slik at KH-faget blir sett på som et fag som hjelper andre fag å realisere prosjekter gjennom sitt teoretiske aspekt, eller er det slik fordi ikke alle lærere er bevisste hva som ligger i fag som fag, og fag som metode?

Skoleleder sier han tror andre ser på KH som et verktøyfag for å få realisert «en god del ting». Jeg forstår det han sier som at han mener metodefag. Jeg stiller meg undrende til at han ikke nevner noe om fagets egenart når han trekker inn begrepet verktøyfag. I mine øyne er dette noe som burde sidestilles med hverandre, og ikke implisitt presenteres som motsetninger. Som et sammenligningsgrunnlag sier faglæreren at hun prøver å fronte fagets egenart ved å trekke inn flere aspekter ved faget.

Man kan gjerne bruke forming<sup>24</sup> som en aktivitet i for eksempel en samfunnsfagstime, for å støtte faget eller variere undervisningen. Det er da viktig å være seg bevisst at formingen blir én metode i faget Samfunnsfag, og ikke nødvendigvis kan knyttes direkte til faget KH. Slik det blir fremstilt av A1, tyder det på at hovedfokus i collageoppgaven er Samfunnsfag. Et samarbeid mellom lærer i KH og Samfunnsfag vil derimot kunne sikre at kompetansemålene i begge fag blir ivaretatt. KH og Samfunnsfag vil da gjensidig støtte hverandre. Med et slikt utgangspunkt vil ikke løsningen fremstå som lettvinnt for å unngå KH-faget. Det er viktig å skille mellom fag som fag, og fag som metode. Når inspektøren snakker om tverrfaglig samarbeid med Matematikk og Naturfag som fokusfag, opplever jeg at KH blir flettet inn som en praktisk metode for å oppnå kompetansemålene i de to andre fagene.

Flere av de fastsatte kompetansemålene i KH-faget kan relateres til andre fag (Kunnskapsløftet 2006). I Kunnskapsløftet er for eksempel miljøbevissthet og bærekraftig utvikling beskrevet i kompetansemålene til KH, Samfunnsfag og Naturfag (ibid). Eksempelet beskrevet om A1 ovenfor kan tyde på at hun har forsøkt å implementere KH inn i undervisningen hvor Samfunnsfag er selve faget, mens KH er metoden. Forming, og annet praktisk arbeid er en anvendelig metode i flere fag, som kan ha bidratt til en misoppfatning om at KH blir brukt som et metodefag uten at fagets egenart kommer til syne. Grunnet denne metodekategoriseringen brukes faget som et middel for å visualisere arbeid i andre fag. I den sammenheng vil jeg trekke frem Liv Merete Nielsen som skriver om kunstfagene som middel eller mål i seg selv i FORM nr. 2 2014:

«[...] spørsmålet om kunstfagene er middel eller mål i seg selv. [...] noe av kjernen i debatten. Rapportene til Anne Bamford har fått stor medieomtale blant annet fordi kunstfagenes instrumentelle side blir løftet fram. Det påstås at elevene blir flinkere i for eksempel matematikk om de også har god kunstundervisning. Med fokus på en slik argumentasjon reduseres kunstfagene til å bli et middel til å oppnå kompetanse i andre fag. Som en kontrast til dette fremheves kunstfagene som viktige for sin egen skyld (Nielsen 2014).

Jeg er enig med Nielsen som videre skriver at begge argumentasjonene er lite fremtidsrettet. I relevans med casestudien trekker faglæreren noe av dette frem når hun påpeker manglende kompetanse som en mulig vei for å tolke KH som et fag som kun er viktig for sin egen skyld. Også Borgen (2003) skriver om kunsten som et middel for å nå andre mål enn den kunstneriske erfaringen, det han kaller «pedagogisert». Han peker også på at det fra kunstnerisk hold blir oppfattet som nedgradering av kunsten å skape kunst for barn og unge

---

<sup>24</sup> Når jeg snakker om forming som begrep i denne sammenheng, viser jeg til Lowenfeldt (1975) forståelse av det frie barnet.

(Spord Borge 2003:80). Det er ikke riktig om kunstfagene blir redusert til et middel for å oppnå kompetanse i andre fag, men det er samtidig også for enkelt å fremheve de som kun viktige for sin egen del. Det trenger ikke være en motsetning, men man må være bevisst sin bruk av faget som fag, eller faget som metode.

I Anne Bamfords rapport «The WOW factor» fra 2006, som bygger på spørreundersøkelser om estetiske fag i 35 land<sup>25</sup>, fremkommer det at kunstfagene fremdeles foregår etter to retninger: *education in art* og *education through art* (Bamford 2006), altså undervisning *i* og *om* kunst eller *ved hjelp av* kunstfag. Ved å konkludere med *ved hjelp av*, reduseres kunstfagene til en metode. I de norske læreplanene er ikke KH svekket til å være en metode for å lære andre fag (Nielsen 2009). KH er, som jeg har påpekt tidligere, et fag med egen formålsoversikt og kompetansemål på lik linje som de andre fagene, og kan ikke reduseres til et metodefag. I relevans til casestudien nevner skolelederen at han kunne ønske at man kom dit i dag at man kunne lage vindmøller istedenfor å lese om dem i bøkene. Han gir inntrykk av å være opptatt av praktisk tilnærming i fagene, men jeg er usikker på om han er klar over forskjellen mellom å bruke fag som metode, og et fag som selvstendig fag. I det nevnte eksempelet forstår jeg det som at han forsøker å forklare et egnet KH-opplegg. Det understrekes av at han sier han tror mange ser på KH som et verktøyfag, med mulighet til å realisere prosjekter i andre fag.

Bamford (2006) konkluderer i rapporten at kunstundervisning av høy kvalitet har god innvirkning på annen læring i skolen. Jeg støtter meg til Nielsen (2009) som skriver at undervisning i Kunst og håndverk har sin egenverdi i et samfunn med stort behov for visuell kompetanse. Da er det ingen motsetning mellom å lære om kunst eller å bli flinkere i Matematikk på grunn av kunstundervisningen (ibid). Digranes og Fauske trekker frem i artikkelen *The Reflective Citizen* (2010) at kunnskapsbasert utdanning snarere enn karismatisk fokus på barns kunst, fremmer et fokus på å gi en designutdanning for en kvalifisering av fremtidige reflekterende borger gjennom allmennutdanning.

#### **Meningsdannelse IV: Kunst og håndverk er et ressursfag for de svake elevene**

I dette kapittelet ser jeg på hvorfor KH ikke bør sees på som et ressursfag for svake elever. Jeg vil påpeke at jeg har funnet lite teori om denne meningsdannelsen. Forskningen har ikke kunnet vise en sammenheng, og jeg finner ingen spesifikke kilder som kan si noe tydelig om

---

<sup>25</sup> Norge er ikke et av de undersøkte landene.

dette. Jeg mener likevel at det er et viktig og sentralt moment å presentere som en meningsdannelse, og undersøke mulige årsaksforklaringer fordi i intervjumaterialet var dette en generell holdning, og da spesielt fra lærerne uten undervisningskompetanse i KH.

A2 sier at hun tror KH blir sett på som et «fjasefag», men at det er litt rart at det får dårlig status fordi det er gøy. Som Digranes påpeker signaliserer elever en forkjærlighet for faget (Digranes 2009, Carlsen & Streitlien 1995, Kjosavik et. Al 2003, Trier 2003), men det er ikke synonymt med et fag som er blottet for kunnskapsinnhold. Kunnskapsløftet peker på faget KH som noe som står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen (Kunnskapsløftet 2006). Det nevnes også at faget er forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv (ibid). Det er altså ikke et ressursfag for de svake elevene, men et fag som stiller krav til, og utfordrer elevene på det fysiske og mentale planet uavhengig om man er faglig sterk eller svak. Så hvor kommer denne feiltolkningen fra? SSB<sup>26</sup> viser at det ikke har sammenheng mellom svake karakterer i andre fag og prestasjoner i KH. Jeg vil på grunnlag av dette presentere to mulige årsaksmekanismer som kan ligge til grunn for at KH oppfattes som et fag hvor de svake elevene kan hevde seg: Er det slik fordi faget er mindre knyttet til vurdering og måloppnåelse grunnet et bredt mangfold av løsninger, eller er det fordi læreplanens kompetansemål er ambisiøse og for lite konkrete som gjør de vanskelig å tolke?

Som jeg har pekt på tidligere henger tradisjonene fortsatt igjen, og skolefaget Forming på 70-tallet med sin frie undervisning står sterkt representert. Jeg vil hevde at en slik undervisning i praksis vil medføre at det er vanskelig å stille krav. Denne holdningen gjenspeiles i Brønnes perspektiv III: Karismatisk haldning (Brønne 2009). Framstillinger av både formalestetisk oppsetning og en karismatisk holdning er enda en viktig del av formgivningsdiskursen, sammen med en forståelse av at disse perspektivene har «frelst» fagområdet fra noe barnefiendtlig og unaturlig (Brønne 2009:128). Lowenfeldt taler for at kreativ vekst ikke skal måles etter kunstmak eller kunstnormer som har betydning for de voksne (Lowenfeldt 1975:8). Gjennom de skoleansattes uttalelser opplever jeg at holdningen må ha vedvart i praksis over tid, og gjenspeiler til en viss grad dagens undervisningspraksis. Med referanse til casestudien begrunner A2 sin rangering av KH-faget med at hun synes det er viktig at de elevene som er kreative skal få lov til å vise seg frem fordi det ikke er så mange fag å gjøre det i. A2 nevner her begrepet «kreativ» for å beskrive det hun oppfatter er viktig at gjenspeiles i

---

<sup>26</sup> <https://www.ssb.no/kargrs/> sited [15.4.14]

faget i dag. Dette er etter min mening et snevert fagsyn, som ikke har samsvar med læreplanens intensjoner for KH. Ved en slik entydig beskrivelse av faget, er det ikke behov for en faglærers kompetanse. Det resulterer i et fag uten holdepunkter i faglig innhold og dermed også læreplanen. Referert til casestudien og de verbale representasjonene, er disse i mindre grad preget av referanser knyttet til vurderingskrav og måloppnåelse. Kun faglæreren omtaler disse elementene som en viktig og stor del av hennes jobb som KH-lærer. Hun sier blant annet at vurderingskrav er sentralt i KH, fordi det ikke er fasitsvar på lik linje som i mange av de teoretiske fagene, men at det er tekniske ferdigheter elevene skal måles og vurderes i. Som faglærer viser hun full oversikt over kompetansemålene og hvilke ferdigheter som skal vurderes ut i fra de ulike oppgavene. Et fag uten vurderingskrav kan raskt nedvurderes til et fag med kun den frittskapende formingen som målsetning. Jeg vil her trekke frem A2 som et eksempel på dette. Hun fortalte meg at når kontaktlærerne antydte at foreldrene ikke hadde behov for undervisningsvurdering i KH, argumenterte hun ovenfor meg med at det var noen elever som burde få tilbakemeldinger i KH, fordi de er svake i alle andre fag. Denne argumentasjonen henger ikke sammen med SSBs statistikk, som jeg tidligere har referert til.

Det handler om å ta et oppgjør med den karismatiske fagtradisjonen og bruken av det Brønne (2009) sier er en «einsidig karismatisk ordlyd», og det å riste av seg det gamle formingsbegrepet. A1 er et eksempel på hvordan det gamle formingsbegrepet fortsatt har en sentral plass i skolen. Jeg antar at det er ubevisst, på lik linje som at holdningen til innholdet i faget kan være preget av formingsideologien. A1 viser til «klipp- og lim»-oppgaver, juleverksteder og maling med fingrene på aluminiumsfolie, når hun beskriver faget KH, uten å være bevisst kompetansemålene som skal ligge til grunn for oppgavene. Lutnæs (2011) stiller et vesentlig spørsmål i sin avhandling: Kan kompetansemålene være «for detaljstyrende i avgrensningen av hva som er relevant faginnhold?». Min intensjon er ikke å poengtere mangler ved gjeldene læreplan men, i tråd med hva faglærer sier, kan det være en utfordring at målene fremstår for vide. Det at Lutnæs (2011) i sin avhandling finner at selv erfarne og utdannede lærere velger bort kompetansemålene som retningsgivende for sin undervisning, kan understøtte min antagelse. Et for bredt spekter i kompetansemål vil kunne skape utfordringer ved vurderingskriterier og måloppnåelse. Vil for utydelig kriterier for måloppnåelse og vurdering føre til at flere vil prestere godt i faget, og derfor inkludere de svake elevene? Jeg vil hevde at et fag uten klare og tydelige vurderingskriterier svekkes til et fag hvor kun den kreative og kunstneriske siden ved barnet er i fokus. Dette reflekteres Brønnes (2009) Perspektiv IV: karismatisk haldning. Kreative evner er vanskelig å vurdere.

A1 forklarer at det er *viktig* å ha KH-faget fordi man da får med seg de som sliter i andre fag. Dette er ikke er en korrekt oppfatning av fagets bredde og intensjon slik den presenteres i læreplanen (2006). Slik jeg oppfatter det A1 sier, blir KH redusert til et middel for at svake elever skal oppleve mestring gjennom kreativitet.

### **Kunst og håndverk er et viktig fag**

Herunder vil jeg presentere hvorfor KH er et viktig fag i dagens skole. Jeg tar et oppgjør med de fire meningsdannelsene som har rot i materialet mitt, og knytter disse til Kunnskapsløftets generelle del.

Jeg har tidligere påpekt at formålet til KH bygger på den generelle delen av læreplanen, de syv mennesketypene som fungerer som hver sin representant for skolens streben etter nettopp disse verdiene (Kunnskapsløftet 2006). Her vil jeg se på disse syv mennesketypene satt i kontekst for å drøfte meningsdannelse V: Kunst og håndverk er et viktig fag. De ulike mennesketypene blir vektlagt noe ulikt, både grunnet det empiriske materialet og hva jeg ser som hensiktsmessig i forhold KH-faget. Jeg vil i den sammenheng gjøre oppmerksom om at Kunnskapsløftet har lagt til rette for fortolkning av mål og formål, som er opp til den enkelte lærer å avgjøre hvordan en løser. Jeg ønsker, i denne delen av oppgaven, å fokusere på det som er særs positivt med læreplanen, nemlig det Lutnæs (2011) beskriver i Perspektiv IV: kritisk og medskapende samfunnsaktør. Dette reflekteres godt i læreplanen, men kom ikke til syne i like stor grad hos de skoleansatte, med unntak av faglærer. KHs formål og kompetansemål gjenspeiler en bredde i faget, som blant annet tar sikte på å utvikle en reflektert konsument som handler i tråd med det bærekraftige samfunnet (Nielsen 2009). «Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Kunnskapsløftet 2006:3). Jeg vil i lys av dette, presentere og argumentere mot meningsdannelsene, hvorfor KH er et viktig fag i skolen i dag.

Skoleleder avslører en mening om at han oppfatter at KH handler om «stilistiske ting», noe jeg forstår som en motvekt til funksjonelt arbeid. Han presenterer ved flere anledninger KH som et kunstorientert fag med hovedvekt på bilder og skulpturer. I skoleleders omtale av faget i dette eksempelet, reflekteres kun det kunstneriske aspektet ved faget, og fagets formål blir dermed ikke belyst. KH har et bredt spekter som omslutter hovedområdene Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur (Kunnskapsløftet 2006:130). Innen Visuell kommunikasjon er praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier vektlagt. I design

står formgivning av gjenstander sentralt. Her videreføres håndverkstradisjonen i faget. Tradisjonen med fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur videreføres og utvikles i hovedområdet Kunst. I arkitektur står kunnskap om det fysiske nærmiljøet sentralt (ibid). Videre står det: «Faget Kunst og håndverk står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen» (Kunnskapsløftet 2006:129). Det blir da for begrenset å knytte faget til kun det kunstneriske aspektet.

Det allmenndannende menneske sier noe om konkret kunnskap, helhetlige referanserammer, felles forståelse i et spesialisert samfunn og internasjonalisering og tradisjonskunnskap. I KH vil det si at faget skal bidra til elevenes kulturelle allmenndannelse. Det gjelder ikke bare forståelsen av kulturarv, men også kunnskap om den kommersielle kulturen som påvirker barn og unges valg (Nielsen 2009:88). Nielsen og Digranes presiserer at på et tidspunkt vil alle måtte ta valg som får konsekvenser for en bærekraftig fremtid (Nielsen & Digranes 2012).

Digranes og Fauske (2010) snakker om begrepet «Citizenship» som grunnlaget for et nytt ideal hvor det innovative, nyttige og varige spiller en stor rolle i den bærekraftige utviklingen. De hevder at kvalitetsdiskusjoner i et samfunnsmessig og bærekraftig perspektiv i skolefaget KH er innført for å utfordre blant annet det konstruerte forbruksbehovet. Med relevans til casestudien vil jeg trekke frem skoleleder som fortalte at han sveiser bilene sine selv. Dette lærte han i sin egen KH-undervisningen på skolen. Det kan knyttes til miljøaspektet; skoleleder fronter med dette utsagnet en bærekraftig innstilling om å behandle materielle gjenstander med respekt i en global bærekraftig verden. Digranes & Fauske (ibid) peker på at kunnskapsbasert utdanning fremmer et fokus på å gi en designutdanning for en kvalifisering av fremtidige reflekterende borgere gjennom allmennutdanning. Miljøperspektivet i Kunnskapsløftet (2006) knyttes til globale perspektiver. Elever skal kunne vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping. I læreplanen knyttes ikke forbrukerperspektivet bare til miljø, men også kvalitet (Nielsen 2009). I KH handler dette om å kunne bli kjent med ulike materialer, og hvilke kvaliteter disse bør ha for å tåle slitasje. Det er i tråd med hva Nielsen skriver: «Bærekraftig utvikling handler ikke bare om miljøperspektivet, men også om bærekraftig kultur, bærekraftig økonomi og sosial bærekraft» (Nielsen 2009:104).

Jeg har inntrykk av at de aller fleste jeg intervjuet ikke hadde reflektert rundt miljøperspektivet i KH. Likevel ble det implisitt trukket frem som vesentlige ferdigheter for et allmenndannet menneske, selv om trådene til KH ikke ble trukket. I faget KH handler det om å ha et kritisk

blikk til materialer, og en undervisning som tilrettelegger for å reflektere og analysere bærekraftig utvikling. A1 forteller om et serveringsbrett hun selv lagde i KH-undervisningen, og er stolt i det hun forteller at det fortsatt er i bruk. Dette er et godt eksempel på bærekraftighet og materialbruk i et produkt. Jeg vil i denne sammenheng trekke frem et utsagn fra Liv Merete Nielsen i bladet FORM nr. 2:

«I det brede faget Kunst og håndverk kan vi kombinere det beste fra kunsten og det beste fra håndverket for å fremme design for en bærekraftig framtid. Om vi fremhever dette er det lett å ha stor selvtillit på fagfeltets vegne inn i framtidens skole fordi det fremmer kommende generasjoners visuelle og materielle kompetanse» (Nielsen 2014:9).

Nielsen har et poeng i at det er lett å ha stor selvtillit på fagfeltets vegne inn i fremtidens skole, om vi fremhever at vi i KH kan kombinere det beste fra kunst og håndverk for en bærekraftig framtid.

Visuell kompetanse fremmes som en del av allmenndannelsen i en kultur som i høy grad bygger på visuell kommunikasjon (Nielsen 2009). Dette kan knyttes til Lutnæs (2011) Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør, hvor undervisningens siktemål er å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og deltakende borger. Kunnskap om virkemidler i visuell kommunikasjon danner utgangspunkt for kritisk analyse av samfunnets visuelle kultur, den bevisste mottaker (Lutnæs 2011:80). Lutnæs (2011) skriver at dette etablerer muligheter for aktiv påvirkning av den visuelle kulturen, den medskapende aktør. Her kan det trekkes paralleller til aktør-struktur dualismen i den kritiske realismen, som omhandler samspillet mellom aktører og strukturer over tid. I undersøkelsen har jeg vektlagt de skoleansatte som aktører og sett hvilken påvirkningskraft de genererer gjennom sine bevisste og ubevisste valg og uttalelser om KH, i forhold til samfunnets struktur og dets oppfatning av faget.

Det er i delen om Det skapende menneske hvor KH er tydeligst representert og det er spesielt egenskapene i Det skapende menneske som fremmes og utvikles i KH-faget. Nielsen (2009) påpeker at det er en god støtte for fagfeltet at det har fått en såpass stor plass i beskrivelsen av skolens kjerne. Blant annet står det at det skal utvikles glede ved det vakre, både i møte med kunstneriske uttrykk og ved utforskning av egne skapende krefter (Kunnskapsløftet 2006). Dette har jeg inntrykk av at ble reflektert i intervju materialet. Samarbeidsprosjektet gir blant annet muligheter for utforskning av egne skapende krefter, og fremmer mestring og glede ved å få vise frem. Videre beskriver Kunnskapsløftet skapende evner som å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde fremgangsmåter, ved å spore opp sammenhenger gjennom forskning og ved å få frem nye estetiske uttrykk (ibid). Med referanser til formålet med KH



påpekes det at praktisk skapende arbeid i verkstedene gir form til opplevelser og utvikling av produkter som noe sentralt i faget (ibid). Faget KH knyttes til samfunnet og den måten verdier visualiserer på. Kreative evner, tradisjoner og innfallsvinkler er sentrale begreper i Det skapende menneske.

Kunnskapsløftet presenterer et av særtrekkene ved menneske at det er utprøvende, uttrykkende og utvikler evnene sine i arbeid (ibid). Jeg vil trekke en tråd fra dette til faglærerens bevissthet rundt prosessutvikling, skisser og idébeskrivelse som også ble beskrevet i kompetanseprofilen til lærer i KH. Jeg vil hevde at det å kunne utprøve i praktisk arbeid er grunnleggende for å kunne se prosess og egen utvikling tydelig. Vurderingsskjemaene faglæreren gir til elevene er med på og styrke deres egen innflytelse på eget uttrykkende arbeid, fordi de blir mer bevisste sin egen utvikling i arbeidet. Et interessant innslag i denne diskusjonen, eller en snarlig digresjon, fant Petter Skjerven fra programmet «Typisk deg» ut at vi føler et større eierskap over produkter vi selv har satt sammen, og/eller brukt langt tid på å komme frem til. Dette kalles «IKEA-effekten», eller «The IKEA syndrome», og er blitt studert verden over. Professor Dan Ariely ved Duke University er opphavet til «IKEA-effekten». Han fant på bakgrunn av sin egen erfaring med å skru sammen en Ikea-kommode at han var mer stolt over den kommoden enn andre ferdigskrudde møbler i huset (Andreasson og Gustavsson 2012).

Inspektøren betegner en god oppgave i KH som en oppgave som kan tilrettelegges for elevene, og understreker at hun synes at det er viktig at elevene opplever at de lager noe «fint». Som jeg påpekte i analysen, legger inspektøren vekt på mestringsfølelsen i dette utsagnet. Det er i tråd med hva Kunnskapsløftet sier om utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag. Tilpasset undervisning blir trukket frem som sentralt i Det arbeidende menneske (Kunnskapsløftet 2006). I læreplanen påpekes det at nettopp dette gir den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre (ibid). Faglærer trekker frem arbeid med leire som et eksempel på å tilrettelegge undervisningen til en blind elev. Hun legger vekt på at faget er praktisk og taktilt, når hun konkluderer med at det kanskje er lettere å tilrettelegge i KH enn i andre fag. Skolen skal ha rom for alle, og undervisningen må tilpasses til alderstrinn og utviklingsnivå i tillegg til fag og stoff i følge Kunnskapsløftet (ibid).

«Skolen legger sikte på «å gi rom for barns kultur og unges stil - og ruste dei til å gå inn og ta ansvar i vaksenverda» (Kunnskapsløftet 2006:20). Jeg vil hevde at dette er et betydningsfullt utdrag fra Kunnskapsløftet, som er nødvendig å kjenne til som lærer for å begrunne fagene og opplæringen for nysgjerrige og lærevillige elever. KH knyttes til samfunnet og måten verdier

visualiseres og materialiseres på. I tråd med casestudien vil jeg trekke inn faglæreren som eksempel. Hun fremsnakker det hun omtaler som «relevansen til samfunnet og livet generelt» da vi diskuterte viktigheten av faget KH. Hun trekker det inn i en kontekst ved å påpeke at man som lærer burde bli flinkere til fortelle elevene hva formålet med opplæringen er, og hvorfor man har behov for KH til å lære om sin egen identitet. Jeg vil si at hun trekker frem noe sentralt. Det er viktig for lærere i et fag hvor det er stor takhøyde for kreativitet og stort mangfold av løsninger, å kunne svare elevene med konkrete og styrkende svar som fremmer mening og forståelse om hva de skaper estetisk..

Jeg beskrev tidligere hvordan Kunnskapsløftet peker på at den estetiske dimensjonen står sentralt i barn og unges hverdag og utgjør et grunnlag for deres valg og ytringer (Kunnskapsløftet 2006). Aktører i vårt fagfelt må være bevisste sin egen rolle for å kunne begrunne, reflektere og handle. Faglæreren beskriver en helt konkret hendelse fra faggruppen hun er leder for, hvor en av deltagerne med høy utdanning argumenterer for at KH kun er et fag for de som skal bli designere eller arkitekter. Dette er et godt eksempel på at misoppfatninger av fagets intensjon fortsatt eksisterer i fagfeltet. Det vil være vanskelig å argumentere for et fag hvor det oppfattes at det kun er spesielle yrkesgrupper som hører hjemme. KH er absolutt et fag for de som skal utdanne seg innen de nevnte yrkene, men det er også et fag for alle andre, fordi skolen blant annet tar sikte på å utdanne reflekterte brukere og konsumenter (Nielsen 2009).

KH er et viktig fag i norsk skole fordi det henter det beste fra kunsten og det håndverksbestandige, og settes i kontekst ved å ta sikte på å utdanne reflekterte konsumenter og brukere som skal fungere i et bærekraftig samfunn. Formålet med faget gjenspeiler en holdning som vi finner i Lutnæs Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør, som jeg i dette avsnittet har presentert i lys av Kunnskapsløftets generelle del. Jeg vil avslutte dette avsnittet med et utdrag fra Kunnskapsløftet som er udiskutabelt avgjørende for en medskapende samfunnsborger:

«Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling» (Kunnskapsløftet 2006:20)

## Et kritisk-realistisk perspektiv

I presentasjonen av kritisk realisme var jeg inne på aktør/struktur-dualismen og presenterte på hvilken måte de skoleansattes rolle er aktører i strukturen, altså samfunnet. Aktører er som nevnt, i besittelse av menneskelige egenskaper og kan handle innenfor de strukturelle rammer som eksisterer både synlig og usynlig. Jeg har hatt en mistanke om at skoleansattes handlinger, i dette tilfellet hvordan de presenterer og anerkjenner faget og deres kjennskap til fagets mål og formål, kan komme av en endring av de strukturelle forutsetningene. De skoleansatte har i mer eller mindre grad mulighet som aktører til å kunne påvirke disse strukturelle forutsetningene. I denne sammenheng vil jeg spesielt trekke frem skoleleder som en vesentlig aktør, da det er han som legger føringene for prioritering av fag og ansettelse av faglærere. De andre skoleansatte har også mulighet til å påvirke strukturer, eksempelvis ved hvordan de omtaler faget, på hvilken måte de prioriterer faget i undervisningen. Spørsmålet blir i hvor stor grad de skoleansatte har benyttet seg av dette handlingsrommet.

Gjennom intervjuene har det vist seg å være svært varierende i hvilken grad de skoleansatte har benyttet seg av et slikt handlingsrom, og hvordan skolen implementerer KH i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner (2006). Jeg har for eksempel ikke sett at ord som «nødvendig», «sentralt» eller «grunnlag for valg» fra Kunnskapsløftet (2006) ble brukt om KH, med unntak av faglærer i KH som snakker om det viktige faget KH. Dette stemmer med forskningsrapporten til Holthe mfl. (2013), som peker på at de praktisk-estetiske fagene i liten grad implementeres i skolens bruk av Kunnskapsløftet og at rammefaktorene også vil påvirke kvaliteten i opplæringen av de praktisk-estetiske fagene. Jeg har eksempelvis ikke sett at skolen benytter de ressursene de har for at elevene skal få hensiktsmessig undervisning som bygger opp under uttrykkskraft og utvikling av glede i møte med å utforske på bakgrunn av at de ikke har formelt kompetente mennesker som har ansvar for KH-undervisningen på 1.-4.trinn. Det er skoleleders ansvar å ansette kompetente lærere i ulike fag, og ved å henvise det femte største faget i skolen til ansatte uten relevant fagkompetanse viser det en lav prioritering av faget. Det handler altså om de strukturelle mekanismene på Det virkelige domene som har påvirket hvordan de skoleansatte handler på det faktiske og empiriske domene. Bevisst eller ubevisst forholder skoleansatte seg til et nettverk av strukturer og mekanismer. Jeg har i presentasjonen pekt på ulike årsaksmekanismer til de fire meningsdannelsene, og vil kort gjenta disse her. De ulike årsaksmekanismerne bak meningsdannelsene kan være forståelsen og opprettholdelsen av tidligere læreplaner, at det er langt mellom det ideologisk og gjennomført nivå, at faget sees på som mindre krevende enn andre fag, eller er et fag som ikke kartlegges

nasjonalt. Videre fremkom det at KH ble sett på som et fag som hjelper andre fag å realisere prosjekter gjennom sitt teoretiske aspekt, og at ikke alle lærere er bevisste hva som ligger i fag som fag, og fag som metode. Videre er KH et fag som er mindre knyttet til vurdering, eller hvor kompetansemålene er lite konkrete. Dette har jeg drøftet som mulige årsaksforklaringer.

Min hensikt har ikke vært å fastslå bestemte strukturer og mekanismer som absolutte årsaksmekanismer, men heller å antyde mulige faktorer som en medvirkende årsak til at de konstruerte meningsdannelsene har fått slå rot. I følge kritisk realisme er årsaksmekanismer feilbarlige, og det gjelder også mine årsaksforklaringer og meningsdannelser. De behøver ikke være mer riktige enn andre ville vært. Det må også tas med i betraktningen at det er mange flere faktorer som påvirker meningsdannelsene til skoleansatte.

Gjennom denne undersøkelsen har jeg forsøkt å forklare det jeg i begynnelsen av oppgaven kaller et fenomen. Et fenomen der det er lite fokus på fagkompetanse i skolen, selv om skolen er den viktigste kulturoppdrager. Jeg har gjennom intervju med skoleansatte fått tak i deres meningsdannelser om KH for å se om disse ytringene kan vise veier til medvirkende årsaksfaktorer til at fenomenet er slik det er i dag. Jeg har gjennom samtale med skoleansatte funnet ut at deres kunnskap og viten om faget ikke nødvendigvis samsvarer med læreplanens intensjon og ideologi. Derfor har jeg forsøkt å forstå, og etter hvert forklare mulige årsaksforklaringer til deres meningsdannelser. Jeg har ikke hatt til hensikt å generalisere, snarere å legge til rette for videre diskusjon og drøfting i fagfeltet. For så vidt jeg kan se, er det behov for det.

### **Sammenfatning og refleksjon**

Motivasjonen til denne undersøkelsen har handlet om å kartlegge situasjonen for KH i dag, og hvorfor faget ikke innehar den statusen i norsk skole det burde ha. Jeg mener det har vært viktig å basere undersøkelsen på skoleansatte med ulike fagbakgrunn, fordi de er tett på faget, og har menneskelige egenskaper som gjør at de har et handlingsrom til å være med på å påvirke for eksempel et fags status ved sine intersubjektive meningsdannelser. Utgangspunktet har vært å intervju skoleansatte med ulike fagbakgrunn, for å se hvordan deres meninger reflekterer faget. Jeg har ut i fra det pekt på noen tendenser (meningsdannelsene) som viser at flere av de skoleansatte gjenspeiler et smalere fag enn hva jeg oppfatter er presentert i Kunnskapsløftet. Drøftingen har handlet om å antyde mulige årsaksmekanismer på grunnlag av de meningsdannelsene som ble konstruert ut i fra de skoleansattes utsagn.

Gjennom skoleansattes ytringer gjenspeiles et fagsyn om KH som jeg ikke nødvendigvis finner i Kunnskapsløftet. Som jeg har nevnt, har ikke dette vært en undersøkelse for å kartlegge læreplanens utforming og innhold. Jeg har stilt spørsmål ved hvorfor læreplanens intensjon og bredde ikke nødvendigvis gjenspeiler seg i de skoleansattes uttalelser. Uttalelser og betraktninger om KH-faget er satt i kontekst og jeg har konstruert fire meningsdannelser. Disse har jeg sett i lys av Brønnes Perspektiv III: Karismatisk haldning, og Lutnæs (2011) Perspektiv II: Formalestetisk oppdragelse; III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk; og Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør. Ut i fra intervju var det ingen spesifikke uttalelser som pekte direkte på Lutnæs Perspektiv I: Formalestetisk oppdragelse, så dette perspektivet er ikke tatt med i verken analysen eller drøftingen.

Meningsdannelsene kan også fungere som årsaksmekanismer i seg selv, fordi de er med på å påvirke fagets status og plass i norsk skole som generative mekanismer på lik linje som de årsaksforklaringene jeg har skissert i drøftingen. Innen kritisk realisme er det rimelig å betrakte folks formål eller *beveggrunner* som årsaker (Næss 2012:4). Siden jeg har tatt utgangspunkt i beveggrunner som et underliggende motiv eller drivkraft for meningsdannelsene, underbygger det ytterligere en antagelse om at meningsdannelsene i seg selv er årsaksmekanismer. Tendensene som speiler seg er ikke utypiske, og en del av de pedagogiske valgene som gjøres er ikke ukjente. Jeg vil i den sammenheng nevne at jeg i utgangspunktet har vært noe forutinntatt om hva jeg kunne komme til å oppdage gjennom denne studien. Jeg har forsøkt å dempe min egen forutinntatthet, fordi det kan svekke studiets validitet om jeg lar mine antagelser skinne gjennom. Jeg kjenner jeg igjen flere av meningsdannelsene fra egen profesjonshverdag og disse følger ikke Kunnskapsløftets intensjoner for KH-faget.

Det kan diskuteres hvor mye innsikt som er oppnådd om den helhetlige situasjonen om KH i dag, men jeg vil legge til at dette har vært noe jeg håper, kan være et mulighetsfelt for videre forskning.

Jeg har stilt mange spørsmål, og har få konkluderende svar. Det jeg imidlertid ønsker å formidle, ut i fra en ny innsikt oppnådd gjennom denne undersøkelsen, er at til tross for gode hensikter er det betydelige forbedringspotensialer både innad i fagfeltet og i skolen generelt. Jeg oppfatter at det i utgangspunktet er mye positivt å si om KH i skolen, men at disse holdningene gjenspeiler en uvitenhet om hva faget faktisk innebærer.

## PRAKTISK-ESTETISK DOKUMENTASJON

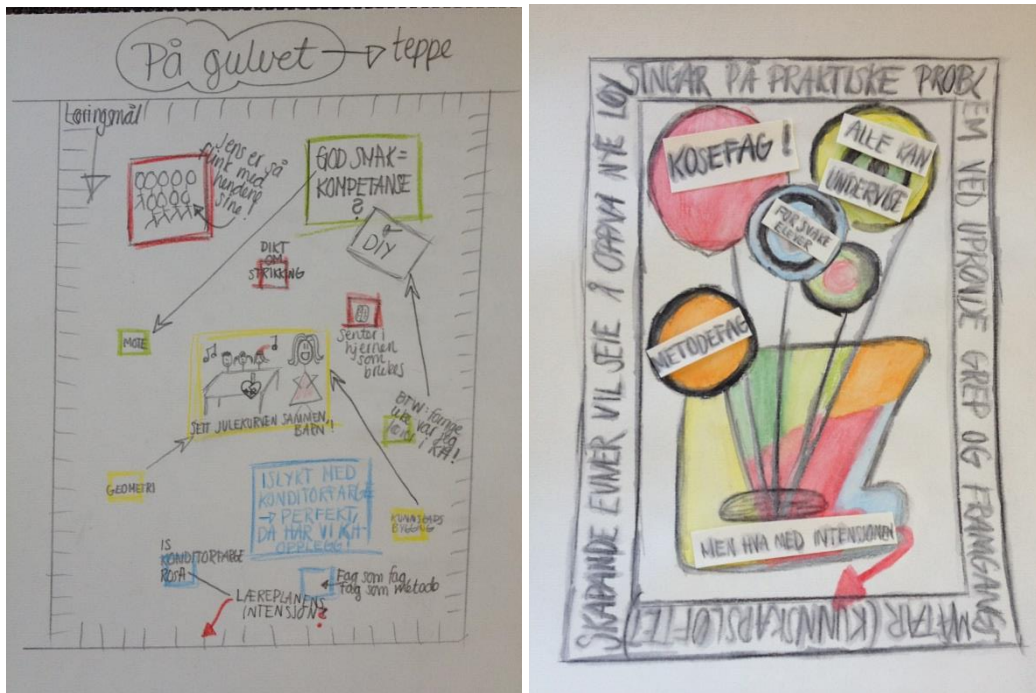
Som en ramme for den praktisk-estetiske delen av masterarbeidet vil jeg starte introduksjonen med et utdrag fra Kunnskapsløftets som jeg avsluttet i avsnittet Kunst og håndverk er et viktig fag, med:

«Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling» (Kunnskapsløftet 2006:20)

Det vil si at sluttmålet for opplæringen i skolen er å legge opp til selvrealisering som kommer fellesskapet til gode. Med dette som bakteppe vil jeg presentere utgangspunktet for det praktiske-estetiske arbeidet.

Den praktisk-estetiske dokumentasjonen på masteroppgaven, skal i følge studieplanen være knyttet til problemstillingen og bidra til å belyse det som er teoretisk drøftet (Høgskolen i Oslo og Akershus 2011:5). Jeg har valgt en teoretisk vinkling på oppgaven min, så utfordringen har vært å knytte det praktisk-estetiske opp mot det teoretiske. Det har vært viktig for meg å ha muligheten til å kunne tydeliggjøre det jeg har funnet ut gjennom undersøkelsen, og en praktisk-estetisk dokumentasjon virkeliggjør intensjonen. Det visuelle rundt om i verden gir ulike mennesker ulike assosiasjoner og bringer frem sterke uttrykk hos oss. Dette tar jeg med i betraktingen av en visuell fremstilling av undersøkelsen min. Jeg har en intensjon med denne praktisk-estetiske dokumentasjonen om å opplyse, bidra til debatt og diskusjon. KH er, som jeg har presisert under *Kunst og håndverk er et viktig fag*, et fag som har en innholdsrik formålsoversikt som er i tråd med resten av læreplanens intensjon. Dessverre viser det seg gjennom undersøkelsen at de skoleansattes refleksjoner ikke alltid gjenspeiler læreplanens intensjon om KH-faget. Disse fire meningsdannelsene vil presenteres i ett og samme visuelt arbeid.

Som en direkte videreføring av de fire meningsdannelsene som ble konstruert ut i fra analysen, ønsker jeg å visualiser dette ved hjelp av fotografi og tegning i et slags systemisert collage inspirert av Friedensreich Hundertwasser og hans organiske former. Jeg har latt meg inspirere av et av hans kunstverk, *Arche Noah 2000*, i skisser (se bilde nummer 3). Visualiseringen av meningsdannelsene har med hensikt å fremstå som stigmatiserende og overdrevent, da dette er intensjonen for å fremme et poeng.



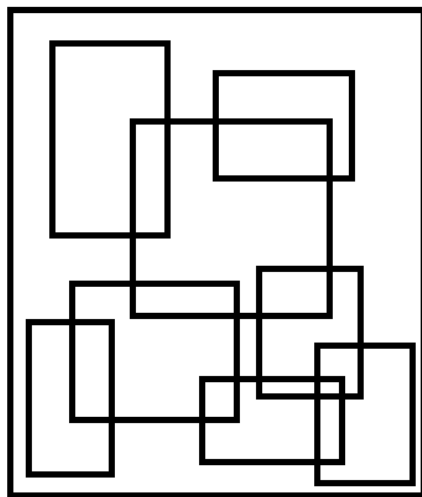
**Bilde nummer 2 og 3:** Skisser av meningsdannelse 1-4. Foto: Hanne Kristine Møinichen Siljberg

Skissene viser et utgangspunkt for den praktisk-estetiske utformingen. Jeg har en intensjon om å bruke utsagn fra både intervjumaterialet, både som de er, og i en enda mer poengterende form. Fotografi, tegninger og utdrag fra er også tenkt for å vise de fire meningsdannelsene. Jeg har som utgangspunkt tenkt til å lage tre separate «bolker» til hver av meningsdannelsene, hvor ulike virkemidler blir tatt i bruk. Hver av meningsdannelsene vil bli knyttet opp med hver sin farge for et helhetlig uttrykk (se bilde nummer 2). I beskrivelsene under vil jeg forklare hvordan jeg skal visualisere de ulike meningsdannelsene.

**Meningsdannelse I: Kunst og håndverk er et kosefag.** Her tar jeg sikte på å fremstille kosefagsbegrepet ved hjelp av blant annet å fotografere en iscenesettelse av en typisk koselig stund med kreativt arbeid i en skoletime. Intensjonen er å illustrere et fag som gjenspeiler meningsdannelse I; et fag hvor «kosefaktoren» er større enn læringsutbyttet, men samtidig påpeke kunnskapsbyggingen som kunne funnet sted en slik setting. Jeg har en intensjon om å bruke meg selv som aktør i bildet, fremstilt som den typiske, etter min mening, karismatiske lærer er sammen med elever.

**Meningsdannelse II: Alle kan undervise i KH.** Her har jeg som intensjon å illustrere det som gjenspeiles i meningsdannelsen; at alle kan undervise i KH, uavhengig av kompetanse. Hvem er den typiske, ufaglærte personen som underviser i KH? Jeg vil med dette spørsmålet

som bakteppe visualisere den gjenkjennelige arketypen: som gjerne trår til som en hjelpende vikar i KH-undervisningen, fordi hun innehar egenskaper som gjør at andre betrakter henne som kompetent til dette formålet. Dette også til dels på bakgrunn av Meningsdannelse II: Kunst og håndverk er et kosefag. Utgangspunktet er å bruke bilder fra nettsider som forsterker denne arketypens kjenntegn.



**Bilde X:** Visualisering av Meningsdannelse II: Alle kan undervise i KH. Bruk av tegneprogram for å vise oppsett

**Meningsdannelse III: Kunst og håndverk er et metodefag**, vil jeg forsøke å understreke den holdningen jeg oppfattet som ble reflektert i casestudien: at KH i høy grad benyttes som metode, ikke som selvstendig fag. Intensjonen er å fremstille et stigmatiserende bilde på hvordan dette kan slå rot i virkelighetens skole. I bildet under er det skissert opp en scene fra en naturfagstime hvor KH brukes som en teoretisk metode.



**Bilde X:** Visualisering av Meningsdannelse III: Kunst og håndverk er et metodefag.

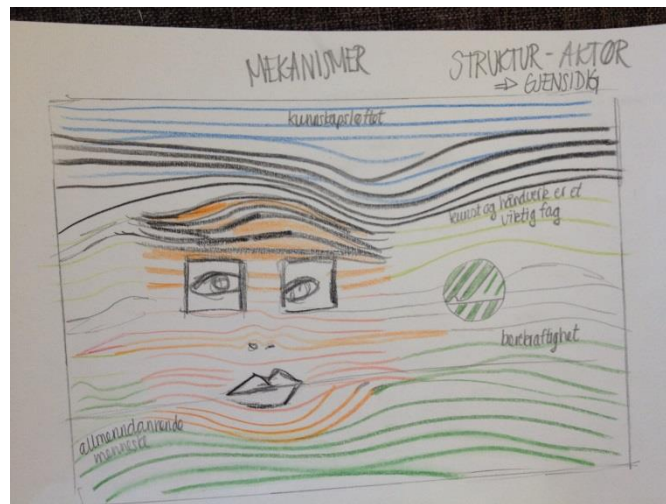


**Meningsdannelse IV: Kunst og håndverk er et ressursfag for de svake elevene.** Her vil jeg visualisere hvordan det i casestudien ble reflektert en holdning om at KH var et fag som var viktig for å fremme de svake elevene på skolen. Jeg har en antagelse om at så lenge man er flink med hendene sine, er det godtatt som en relevant ferdighet i KH.



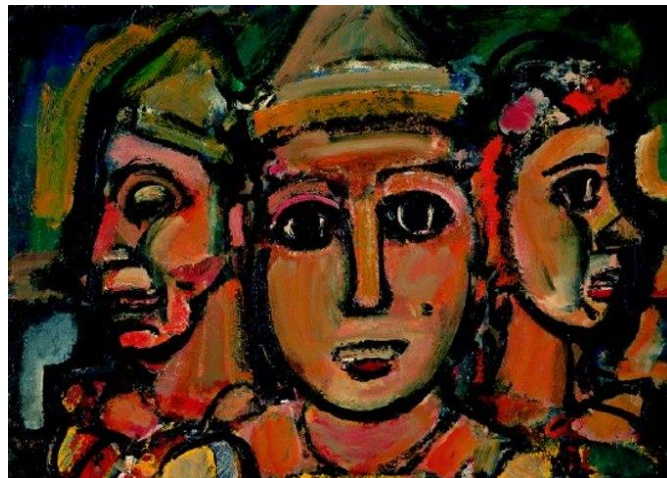
**Bilde X:** Visualisering av Meningsdannelse IV: Kunst og håndverk er et ressursfag for de svake elevene

Jeg vil også visualisere hva jeg belyste i **Kunst og håndverk er et viktig fag**, som en motvekt til de fire meningsdannelsene. De syv mennesketyper som er beskrevet i Kunnskapsløftets generelle del (2006) utgjør selve rammen for den visuelle fremstillingen av meningsdannelse V: Kunst og håndverk er et viktig fag. Jeg synes det er viktig å sentralisere det praktisk-estetiske arbeidet, som kanskje er synlig for flere mennesker, enn selve masteroppgaven fordi budskapet kommer tydeligere frem. I skissen under forsøker jeg å vise aktør-strukturdualismen med en gjensidig påvirkningskraft i lys av Den generelle læreplanen og de syv menneskelige egenskapene. Jeg synes Hundertwassert også er interessant i denne sammenheng, og skissen er laget med utgangspunkt i et av hans malerier.



**Bilde X:** Skisse. Foto: Hanne Kristine Møinichen Siljberg

En annen inspirasjonskilde til fremstillingen av *Kunst og håndverk er et viktig fag*, er Georges Rouault med sine fargerike ansikter, spesielt. «Les Trois Clowns» fra 1925. Mennesker fra ulike vinkler og ståsteder kan bidra til en forståelse av de syv mennesketypene.



**Bilde X:** Maleri av kunstneren Georges Rouault. «Les Trois Clowns» (1925)

## VEIEN VIDERE

Det oppleves som om denne masteroppgaven bare har strukket til å skrape litt på overflaten på viktige og sentrale temaer jeg kunne gått nærmere inn på. Jeg har oppdaget interessant og aktuell litteratur, men har måttet begrense meg for å gjøre arbeidet med masteroppgaven overkommelig. Med et lite utvalg, som kun omfatter én skole, er i utgangspunktet ikke dette nok for å avdekke gjeldene holdninger og kontroverser i fagfeltet i dag, men jeg vil likevel si at casestudien har gitt et fruktbart ståsted for videre forskning, dersom man ville bygge videre på studien og følge opp tendensene ved flere skoler. Det ville gitt et mer helhetlig og korrekt bilde på situasjonen i dag, og ville vært med å si noe mer om hva det faktisk har å si for skolefaget KH i dag.

Det mest spennende å oppdage har vært hvordan de skoleansattes begrunnelser for hva elevene bør kunne for å møte livets utfordringer og bære gode tradisjoner videre, ikke alltid har samsvart med hvordan de generelt presenterer skolefaget KHs intensjoner, som har dette som en overordnet målsetning, i likhet med alle de andre fagene i norsk skole (Kunnskapsløftet 2006). I videre forskning kunne det vært interessant å se nærmere på meningsdannelse IV: Kunst og håndverk er et ressursfag for svake elever. Jeg finner det interessant at dette var en så utpreget holdning fra intervjumaterialet, og at jeg ikke fant tilstrekkelig med forskning på området. Jeg kjenner igjen problematikken fra egen profesjonshverdag hvor den samme holdningen også har syntes å slå rot i skolepraksis. En mer inngående kartlegging av dette vil kunne bidra til en ytterligere forståelse om hvorfor det er slik.

Sosialantropologen Pierre Bourrieuds teorier om maktfordeling i samfunnet er også noe som kunne vært nyttig å følge opp som teoretisk vinkling i en lignende undersøkelse. Begrepet habitus bruker han når han viser hvordan mennesker med forskjellige sosial bakgrunner forholder seg til kunst (Bourrieud 1995). Dette ser jeg som relevant i forholdet mellom de skoleansattes meningsdannelser og samfunnet som struktur, hvor deres beveggrunner for årsaksmekanismer vil fungere som habitus. Ved å forfølge slike underliggende premisser med fokus på sosiale bakgrunner, kunne man studert fenomenet på et enda mer analytisk nivå.

Jeg vil poengtere meningsdannelsene jeg har skissert med et lite tankeeksperiment: hva hadde skjedd om det samme hadde utspilt seg i skolefaget Matematikk? Hva hadde konsekvensene vært, om kompetansemålene til Matematikk i skolen ikke ble fulgt i tråd med læreplanens intensjoner? Eller, hadde det i det hele tatt kunne *skjedd*?

Viktigheten av kunnskap om et fag som er med på å styrke den norske allmenndannelsen gjennom bevisstgjøring av sine valg kan ikke begrunnes nok. Jeg støtter meg til Liv Merete Nielsen (2009) som skriver at i et samfunn hvor det materielle tar stadig større plass i våre liv, er den fremtidige nasjon nødt til å ha kompetanse om holdning til kvalitet og bevissthet om hvordan det materielle kommuniserer verdsetting. Vi kan ikke eksistere i vår nordiske natur uten materielle ting som varme klær og hus. Kjernen i miljøproblematikken er jo også nettopp all materiell kultur. Vi har blitt sløve av oljepenger og regner med at vi kan kjøpe det vi trenger uten å involvere oss i foredling. Vi må satse på å utdanne mennesker som både kan skape og være kritiske i forhold til hvordan vi innretter oss i den materielle hverdagen. Det hele kommer ned til; hva bør elevene kunne for å møte livets utfordringer? I tråd med Kunnskapsløftets syv mennesketyper (2006), er det flere aspekter ved mennesket som skal ivaretas gjennom oppfostring. Når sluttmålet til opplæringen er å tilrettelegge for at hver enkelt skal realisere seg på måter som kommer fellesskapet til utvikling (Kunnskapsløftet 2006), er det klart at et av de aspektene befinner seg innenfor fagområdet KH. Jeg vil her trekke frem Det allmenndannede menneske, som blant annet legger vekt på tradisjonskunnskap. Med det som bakteppe vil jeg hevde at en bør kjenne til sin egen kultur for å kunne være et allmenndannet menneske, og en kritisk og medskapende samfunnsaktør. Det er skolen som er den største kulturinstitusjonen i Norge (Nielsen 2012, Solhjell 2012), og det hviler et ansvar på skolen og da spesielt gjelder dette faget KH fordi faget handler om nettopp den materielle kulturen.

## ETTERORD

I april 2014 var jeg så heldig å få se samarbeidsutstillingen fra caseskolen med egne øyne. Det første som møtte meg var synet av en lang, rød løper med tilhørende fakler som brant ved skolens hovedinngang. I foajéen ble velkomstdrinker med jordbærpynt servert, og det vrimlet av spente foreldre og elever, som inntok dagens middag fra utsalgsdisker. Selve utstillingen var omstendelig presentert i skolens samlingshall. Det var nøye opphengte arbeider montert på skillevegger, og en brukervennlig «kjøreretning» for hvilken retning man skulle gå. Lyssettingen var strategisk rettet mot elevenes arbeider. Man kunne se at det lå mye økonomiske midler i arbeidene, grunnet ferdige rammer, lerreter, pynt og annen dekorasjon som jeg fra egen profesjonshverdag vet koster mye. Jeg som tidligere hadde en forutinntatt holdning om denne samarbeidsutstillingen, ble i møte med den positivt overrasket. Selv om flere av arbeidene til elevene hvor parallellen til det gamle begrepet forming, jamfør Lowenfeldt (1975), ikke er en upresis beskrivelse, var det likevel mye positivt ved denne utstillingen. Jeg vil beskrive det med stolthet, eierskap, mestring og glede. Måten lærere, og ikke minst ledelsen, er med på å fremme barns utvikling i form av mestring i denne sammenheng, var for meg en oppdagelse. Jeg vil konkludere etter møtet med utstillingen at det ligger til rette for gode muligheter ved denne skolen. Selv om læreplanens intensjoner ikke alltid ble gjenspeilet i utsagnene, viste denne samarbeidsutstillingen et engasjement rundt visuelle arbeider og kreativitet.

## LITTERATURLISTE

Alvesson, M., og Sköldberg, K. (2008). *Socialkonstruktionism och kritisk realism. Tolkning og Reflektion: vitenskapsfilosofi og kvalitativ metode*. (2 ed., PP 81-122). Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, T. W., Gustavsson A. (2012). *Ikea-effekten*. Oslo: Institutt for markedsføring, Handelshøyskolen BI

Bamford, A. (2006). *The WOW factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann

Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011. sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in Norway»*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen

Blix, H. S. (2012). *Slik får du smartere barn*. I: Nordlys. Hentet fra <http://www.nordlys.no/kronikk/article6250573.ece> (hentet 11.11.13).

Borgen, J. Spord. (2003). *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl – kunst for de minste*. Oslo: Norsk kulturråd

Bourdieu, P. (1995). *Distingsjonen*. Oslo: Pax forlag

Breivik., og Christophersen. (2012). *Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat – for Kulturutredningen 2014*. Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen. Notat utarbeidet på oppdrag av Kulturutredningen 2014.

Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsetjing i kunst og handverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen

Brønne, K. (2011). *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers. FormAkademisk, 4(2)*.

Buch-Hansen, H., og Nielsen, P. (2008). *Kritisk realisme* (3 ed). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlaget.

Carlsen, K., og Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarksforskning

Dalen, M (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skolesekken. Narratives and myths of Educational Practice in DKS Projects within the subject Arts and Crafts*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen I Oslo.

Digranes, I. og Fauske, L.B. (2010). *The Reflective Citizen: General Design Education for a Sustainable Future*. Paper presented at The 12<sup>th</sup> International Conference on Engineering and Product Design Education 2-3 September 2010. Trondheim, Norway. Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/539>

Espeland, M., Allern, T.H., Carlsen, K. og Kalsnes, S. (2011): *PRAKTISKE OG ESTETISKE FAG OG LÆRERUTDANNING*. En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund

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

European Design Innovation Initiativ. (2012). *Design for Growth & Prosperity. Report and Recommendations of the European Design Leadership Board*. Hentet fra [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/design/design-for-growth-and-prosperity-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/design/design-for-growth-and-prosperity-report_en.pdf) (hentet 10.10.13)

Fairclough N., Jessop B, Sayer A. (2002) *Critical Realism and Semiosis*. Hentet fra [http://eprints.lancs.ac.uk/176/2/E-2002c\\_fairclough.pdf](http://eprints.lancs.ac.uk/176/2/E-2002c_fairclough.pdf) (hentet 26.1.14)

Forskningsetiske komiteer. (2013). Hentet fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (hentet 1.12.13)

Goodlad, John I., Klein, M. Frances & Tye, Kenneth, A. (1979). The Domains of Curriculum and their study. T.H.Q.a.M Henelly (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company

Grønmo, S (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Gulliksen, M. (2012). Livet etter studiene – hva gjør faglærer- og master/hovedfagsstudentene etter endt utdanning? Uniped 1, 75-95. Hentet fra <http://teora.hit.no/dspace/handle/2282/1268> (hentet 25.10.13)

Holthe, A., Hallås, O., Styve, E.T., Vindenes, N. (2013) *Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie*. Høgskolen i Bergen

Høgskolen i Oslo og Akershus. (2011). *Studieplan for masterstudium i formgivning, Kunst og håndverk*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. Hentet fra: [http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node\\_52/node\\_869/TKD/node\\_1015/Studieplan-for-masterstudium-i-formgivning-kunst-og-haandverk-kull-2011](http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/TKD/node_1015/Studieplan-for-masterstudium-i-formgivning-kunst-og-haandverk-kull-2011) (hentet 19.4.14)

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. Omtalt som Læreplan 1997, L97

Utdanning- og forskningsdepartementet.(2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Omtalt som Kunnskapsløftet 2006, K06.

Kjosavik, S., Koch, R-H., Skjeggstad, E., & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag – ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning-Notodden

Kjosavik, S. (2004). Kunst og håndverk – et nytt fag, men ble det nytt? In K. Klette (Ed.), *Fag og arbeidsmåter i endring?* (PP. 157-170). Oslo: Universitetsforlaget

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Kulturdepartementet (2014) Regjeringen

Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tartu, A-L. H. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring I fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lutnæs, E. (2008). *Hvor blir det av studentene? Faglærerstudenter i Formgivning, kunst og håndverk etter endt utdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag

Lutnæs, Eva. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk*. Oslo: Arkitektur og designhøgskolen.

Moe, E. (2006). Kunst og håndverk i grunnskolen. Form (4), 5-7. Hentet fra [http://kunstogdesign.no/form406/eivind\\_moe.html](http://kunstogdesign.no/form406/eivind_moe.html) (hentet 13.11.13)



Nielsen, L.M (2000). *Drawing and Spatial Representations. Reflections and Purposes for Art Education in the Compulsory School*. Oslo: School of Architecture

Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går – i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, L.M. (2010). *Handling for å styrke Formgivningsfagene*. *Form* (5), 9

Nielsen, L.M. (2014). *Sterk selvtillit på fagfeltets vegne*. *Form* (2), 9

Nielsen, L.M., Digranes, I. (2012) *Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp*. (hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/394>).

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

PISA. (2013). *Om PISA*. Hentet fra: [http://www.pisa.no/hva\\_maaler\\_pisa/index.html](http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/index.html) (hentet 23.9.13)

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (hentet 15.4.14)

St. meld. nr. 38 (2002-2003) *Den Kulturelle skulesekken*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/Tema/kultur/den-kulturelle-skulesekken.html?id=1090> (hentet 12.9.13)

St. meld. nr. 39 (2002-2003) *Eit blot til lyst - om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/039/PDFS/STM200220030039000DDDPDF\\_S.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/039/PDFS/STM200220030039000DDDPDF_S.pdf) (hentet 4.12.13)

St. meld. nr. 8 (2008): *Kulturell Skulesekk for framtida*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2007-2008/Stmeld-nr-8-2007-2008-.html?id=492761> (hentet 10.10.13)

St. meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf> (hentet 23.2.14)

Sandsmark, J. (2009). Skoleeiers ansvar for kvalitetsarbeid. In L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Eds.), *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling* (pp. 99-113). Oslo: Cappelen akademisk forlag

Seifert, Anita Renée. (1994). Evaluering i kunstfagene. Konformitet eller kreativitet? *Forming i skolen* 28 (2):16.

Statistisk Sentralbyrå / Lagerstrøm (2007): *Kompetanse i grunnskolen*. Hovedresultater 2005/2006. Rapporter 2007/21, Statistisk sentralbyrå 2007

Thagaard, Tove. (2009). Systematikk og innlevelse. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Trier, H. (1892). Sløjdundervisning. Foredrag ved det 6. nordiske Skolemøde 6. august 1890. I *Pædagogiske Tids- og Stridsspørsmal: Pædagogiske streiflys* (s. 289-310). København: Philipsen.

Utdanningsdirektoratet. (2012). <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> (hentet 31.3.14)

Utdanningsdirektoratet. (2013). <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2013/Udir-1-2013-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2013-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/#GS-tabell-1> (hentet 28.1.14)

Utdanningsdirektoratet. (2014). <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/> (hentet 10.4.14)

Yin, R. K. (1984). *Case study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, Calif.: Sage. Applied Sosial Research Methods Series

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1: Forespørsel til skoleleder om å få bruke ansatte ved skolen i en casestudie

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

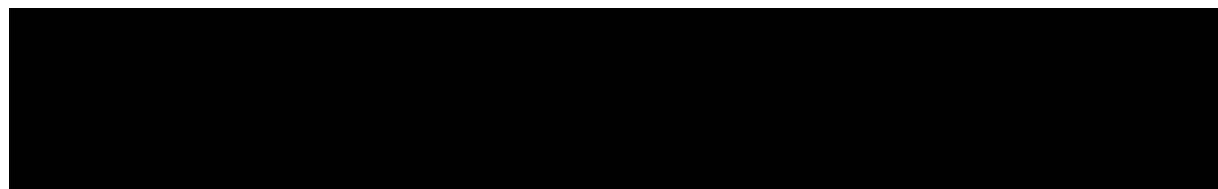
Vedlegg 3: Intervjuguide

## Vedlegg 1: Forespørsel til skoleleder om å få bruke ansatte fra skolen i en casestudie

Hei [REDACTED],

Jeg er masterstudent i formgivning, kunst og håndverk ved Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven og vil den forbindelse gjennomføre en kartlegging av såkalte myter i Kunst og håndverksfaget i grunnskolen.

Prosjektet vil gå i retning av en skole-case, og jeg vil gjerne få bruke [REDACTED] som utvalget mitt. Ønsker å få intervjuer deg, undervisningsinspektør (1.-7. trinn) og to allmennlærere. Intervjuene vil ta halvtime - times tid, avhengig av informantenes tilgjengelighet. Jeg avtaler gjerne med lærere og inspektør selv, det skal selvfølgelig ikke skal gå ut over bunden tid eller undervisning. Skolen og informantene vil bli anonymisert og tilslørt ved eksempelvis utskiftning av kjønn, alder, lokaler.



Det er viktig å sette lys mot alle fag i skolen, og med denne undersøkelsen håper jeg å få avklart i hvilken viten som finnes om Kunst og håndverk i dag for å kunne se nærmere på eventuelle mangler i faget ved et senere prosjekt.

Jeg har søkt NSD om å få gjennomføre prosjektet.

Håper på positivt svar, kommer gjerne innom for en uhyttelig prat om prosjektet.

Vennlig hilsen

Hanne Kristine Møinichen Siljuberg, Masterstudent i Formgivning, kunst og håndverk HiOA

[s175063@stud.hioa.no](mailto:s175063@stud.hioa.no)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til de skoleansatte

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i formgivning, kunst og håndverk ved Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er kunst og håndverksfagets rammebetingelser i skolen og jeg vil i korte trekk undersøke hvordan situasjonen er for faget i grunnskolen i dag.

Jeg har foretatt et strategisk utvalg av en skole som representerer en "vanlig" norsk grunnskole og jeg vil gjerne få bruke [REDACTED] som en del av min studie.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Prosjektet vil gå i retning av en skole-case. Deltakelsen innebærer et intervju med omtrent en halvtime - en times varighet. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvilke betraktninger du har rundt situasjonen for kunst og håndverksfaget generelt. Jeg vil bruke lydopptak for under intervju. Eventuelt vil jeg gjøre en observasjon av for eksempel en skoletime, hvor det vil bli tatt notater/tegnet skisser og fotografi uten personer. Jeg vil også be om muligheten til å hente inn utdypende kommentarer om jeg ser behov for det ved et senere tidspunkt.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Skolen og dermed informantene vil bli anonymisert ved eksempelvis utskiftning av kjønn, alder, lokaler. Det vil være veilederen min og meg som har tilgang til opplysningene og vil bli oppbevart på pc med passord. Du vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon. Stillingsbeskrivelse vil bli nevnt i publikasjon. Lydopptakene vil slettes etter endt prosjekt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.august 2015.

## **Frivillig**

## **deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hanne Siljberg (tlf. 476 21 381) eller Ingvild Digranes (veileder) (tlf. 22 45 34 24).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig Hilsen

Hanne Kristine Møinichen Siljberg

[s175063@stud.hioa.no](mailto:s175063@stud.hioa.no)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i undersøkelsen til Hanne Kristine Møinichen Siljberg

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: Intervjuguide

## **Intervjuguide**

**Problemstilling:**

*Hvilke årsaksmekanismer kan være beveggrunner for de meningsdannelsene som eksisterer om Kunst og håndverk i grunnskolen?*

### **Del 1: Demografi**

Fylke: Akershus

Kjønn: M/K

Alder: 20-30, 30-40, 40-50, 50-60, 60+

Trinn: 1.-10.

1. a) Hvor lenge har du jobbet i skoleverket og hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?  
b) Hvilken utdanning og fagbakgrunn har du?  
c) Har du noen form for kompetanse i KH?

### **Del 2: fagets plass i skolen**

1. a) Hvem underviser i KH på skolen? Kompetanse etc.  
b) Når på dagen er KH-undervisningen?  
c) Hvilke rom har læreren til disposisjon?  
d) hva er budsjettet for KH på skolen?
2. a) Hva kan du si om KH-fagets viktighet og status ved skolen?  
b) Kan du rangere faget på en skala fra 1-10 (10 er viktigst) og kan du begrunne rangeringen?
3. a) På hvilken måte er KH synlig på skolen?  
b) Hvorfor er KH et viktig/uviktig fag?
4. a) Hvordan benytter skolen seg av Den Kulturelle Skolesekken?  
b) hva synes du om ordningen? Hva synes elevene om ordningen?  
c) Er det nok med DKS, eller trenger skolene faglærere i de estetiske fagene i tillegg?
5. Hva mener du om videreutdanning i fag i skolen? Er det like viktig med videreutdanning/høyere utdanning (master) i alle fag?

### **Del 3: fagets kompetansemål**

1. a) Hva vil du si at er en god oppgave i KH? Kom gjerne med eksempler!  
b) Hvilke kompetansemål dekkes ved hjelp av denne oppgaven?  
c) Hva vet du om den nye inndelingen av fagets hovedmål?  
d) Hvilken kompetanse mener du at man må ha for å dekke disse?

#### **Del 4: Verdisyn**

1. a) Hvilke holdninger har du selv møtt til KH i dag? Hva sies det om KH blant kolleger/venner?  
b) Hvorfor tror du at det er slik?  
c) Hva tror du dette betyr for statusen til KH?  
d) Hva tror du statusen vil bety for den faglige praksisen i KH?  
e) Hva tror du at må til for å styrke KH-faget?
2. Hva bør elevene kunne for å møte livets utfordringer og bære gode tradisjoner videre?
3. Svært mange barn oppgir KH som et av sine favorittfag. Hva tror du grunnen til det er?

#### **Del 5: egne erfaringer**

1. a) Hva er ditt største KH minne og hvorfor? Noe opplevd, noe du har laget etc.  
b) Hva tror du at er den største forskjellen på KH-undervisningen i dag og den gangen du selv var elev?