

Fagfelleurdert artikkel

# Yrkesutøvelse i Kunst og håndverk

## Lærerens handlingsberedskap i skolehverdagen

**Lise-Kari Berg**

Førstelektor, OsloMet – storbyuniversitetet

<https://orcid.org/0009-0007-5484-5710>

[liskab@oslomet.no](mailto:liskab@oslomet.no)

**Øyvind Førland Standal**

Professor (PhD), Norges Idrettshøgskole

<https://orcid.org/0000-0003-0464-7875>

[oyvinds@nih.no](mailto:oyvinds@nih.no)

### Nøkkelord

Skolefaget Kunst og håndverk, handlingsbasert kunnskap, kroppslig læring, yrkeskunnskap, profesjonskunnskap.



© Forfatter(ne). Dette er en Open Access-artikkel utgitt i henhold til vilkårene i

CC-BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

[www.FormAkademisk.org](http://www.FormAkademisk.org)

## Sammendrag

*Undersøkelsen tar utgangspunkt i kunst og håndverklærernes egen erfaring, og diskuterer det lærerne forteller at de gjør i skolehverdagen. Målet er å bidra til praksisnær forskning i Kunst og håndverk ved å undersøke yrkesutøvelse fra lærerens perspektiv. Analysen bygger på intervjuer med ni lærere som gir oss et blikk inn i arbeidshverdagen deres. Undersøkelsens teoretiske perspektiv tar utgangspunkt i en fenomenologisk forståelse av yrkeskunnskap som handlingsbasert kunnskap. Mer spesifikt undersøkes lærernes handlingsberedskap forstått som kunnskap og ferdigheter lærerne trenger i skolehverdagen. Vi stiller spørsmålet: Hva er kunst og håndverklærerens handlingsberedskap i skolehverdagen? Funnene synliggjør kompleksiteten i lærernes yrkesutøvelse. Analysen viser at handlingsberedskapen er sammensatt av tre dimensjoner: logistikk og organisering, den kunnskapen læreren har (i hendene) og selve undervisningen.*

## Innledning

Hvordan kan man undersøke lærernes yrkesutøvelse? Undersøkelsen tar utgangspunkt i kunst og håndverklærernes egen erfaring, og diskuterer det lærerne forteller at de *gjør* i skolehverdagen. Målet er å bidra til praksisnær og skolerlevant forskning i Kunst og håndverk. Artikkelenes målgruppe er studenter, lærere og forskere i lærerutdanningene, men også lærere som underviser i grunnskolen. I arbeidet med å få oversikt over kunnskapsfeltet, fant vi det komplisert å få god oversikt over forskningstemaer innenfor kunst- og håndverksfaget. Om en sammenligner med mer tradisjonelle akademiske disipliner, kan forskning i faget sees på som et yngre- og mer sammensatt forskningsfelt i Norden. Forskningspublikasjonene finnes derfor innenfor ulike fagdisipliner. Det er likevel tendenser i nordiske doktorgradsavhandlinger fra 1983 – 2020 som viser at det er mange likheter mellom avhandlingene. Så selv om det er vanskelig å avgrense og kategorisere forskningstemaer, er det for eksempel mulig å se at over halvparten av avhandlingene på ulike måter handler om pedagogikk og didaktikk, og at praktisk arbeid ikke prioriteres i forskning (Borg, 2021). I løpet av den samme perioden som Borgs undersøkelse, er det også gjennomført et forskningsprosjekt om håndverksvitenskap i Finland, Norge og Sverige. Prosjektet berører blant annet handlingsbasert kunnskap, men har ikke nødvendigvis noen tilknytning til skole eller utdanning (Johansson, 2018). Det er noen prosjekter som berører lærernes kunnskaper og ferdigheter. Borg (2021) har funnet tre avhandlinger som handler om lærerens tilnæringsmåter til undervisning (Hasselskog, 2010), læreres oppfatning av innhold og undervisning knyttet til læreplan (Jeansson, 2017) og en undersøkelse av lærerens personlige prosedyrer og prinsipper for undervisningen (Syrjäläinen, 2002). Det er

noen få doktorgradsprosjekter i Norden som omhandler håndverksteknikker, men vi har ikke funnet noen som inkluderer lærerperspektivet. I Borg (2021) og Johanssons (2018) undersøkelser er det ingen avhandlinger som handler om kunst og håndverklærerens yrkesutøvelse. Allerede i 2017 etterlyste forskere mer forskningsbasert kunnskap om hvordan faget «[...] konstitueres og realiseres i pedagogisk praksis [...]» (Borgen & Hjordemaal, 2017, s. 218). Søk i de største databasene for nordiske forskningsartikler, samt de nordiske tidsskriftene for kunst- og håndverksfag i utdanningene<sup>1</sup>, viser ingen undersøkelser av kunst og håndverklærerens yrkesutøvelse fra lærerens perspektiv. Det finnes forskningsprosjekter innenfor kunst og håndverksfeltet som argumenterer for betydning av praktisk arbeid i profesjonsutdanningene, men ikke med det teoretiske perspektivet som legges til grunn for vår undersøkelse (Fauske, 2014, 2016, 2020; Gulliksen, 2013). Et fåtall undersøkelser handler om ulike perspektiver på praksis, men da dreier det seg om lærerstudentens praksis og/eller praktiske arbeid (Andersson & Johansson, 2017; Gårdvik, 2013).

Denne undersøkelsen bidrar med ny kunnskap gjennom å utforske lærernes yrkesutøvelse fra deres perspektiv. Vi vil undersøke hva lærerne selv forteller om arbeidshverdagen sin. Dette gjør vi ved å intervjuer ni kunst og håndverklærere på ni skoler ulike steder i Norge. Mer spesifikt undersøker vi: *Hva er kunst og håndverklærerens handlingsberedskap i skolehverdagen?* Intervjuene analyseres i et teoretisk perspektiv som legger vekt på praktikerens handlingsbaserte kunnskap. Nedenfor presenteres det teoretiske perspektivet nærmere.

### **Teoretisk perspektiv**

Det teoretiske rammeverket bygger på en grunnlagstenkning som undersøker yrkesutøvelsen i såkalte mellommenneskelige yrker som lærer, sykepleier og politi. Det overordnede teoretiske perspektivet tar utgangspunkt i Fredrik Svenaeus' presentasjon av fenomenologisk filosofi som en egnet teori for å undersøke yrkesutøvelse. Det vil si at yrkesutøvelsen undersøkes i livsverdensperspektiv; i denne sammenheng lærernes arbeidshverdag i skolen. Livsverdensperspektivet synliggjør at lærerens yrkesutøvelse er kompleks og kontekstavhengig (Svenaeus, 2009). I vår sammenheng er konteksten for lærernes arbeid blant annet rammeverket for norsk grunnskole, den enkelte lærers arbeidsplass og selve undervisningen på verkstedet og i klasserommet. Mer spesifikt knyttes undersøkelsens teoretiske perspektiv til kunnskapsutvikling i praksis. Det vil si hvordan man kan utforske og utvikle praktikerens yrkeskunnskap. Det er praktikerens – her lærerens – egen erfaring som står sentralt. Denne teoretiske tilnærmingen til praksisforskning bruker ofte begrep som lærerens profesjonskunnskap, praktiske kunnskap eller handlingsbasert kunnskap (Fuglseth & Halås, 2021; Grimen, 2008; Janik, 1996; Molander, 1996, 1997, 2015;

Svenaesus, 2009). Vi bruker mer spesifikt begrepet *handlingsberedskap* for å undersøke det lærerne forteller at de *gjør* i yrkesutøvelsen sin. Handlingsberedskap forstås som kunnskap og ferdigheter som læreren trenger for å utføre yrket sitt: Kunnskap læreren trenger for å være skodd for skolehverdagen – en evne til å møte eller 'svare' på – situasjoner en står overfor på en kvalifisert måte (Fuglseth & Halås, 2021; Hoel, 2015; Lindseth, 2009, 2015, 2021).

Handlingsbasert kunnskap blir ofte fremstilt som kunnskap yrkesutøveren har i hendene – i kroppen – men som er vanskelig å si noe om og derfor betegnes som taus kunnskap. Denne undersøkelsens teoretiske perspektiv vektlegger derimot at lærernes handlingsberedskap ikke er taus selv om den kan være vanskelig å beskrive. Handlingsberedskapen kan for eksempel også vises fram gjennom fortellinger, eksempler og gjennom imitasjon. I undersøkelsen brukes begrepet imitasjon i forbindelse med at læreren *viser* håndverksteknikker med sine egne hender slik at elevene kan imitere den han *gjør*. Begrepet imitasjon brukes også når elevene etterligner modeller og eksempler som læreren viser. Imitasjon forstått på denne måten har likhetstrekk med kunnskapsoverføring i tradisjonelle håndverksyrker. Handlingsbasert kunnskap forstås også som kunnskap som finnes iboende i yrkestradisjoner, og som kommer til uttrykk i en praksis som systematisk tilegnes av en gruppe. I dette tilfellet er praksis skolehverdagen slik som kunst- og håndverklærerne forteller om den fra sitt ståsted. Yrkesutøveren kan altså mer enn han kan sette ord på, og kunnskapen sitter i kroppen og er på denne måten knyttet til læreren som person, eller som subjekt. Men handlingsbasert kunnskap er ikke nødvendigvis en motsetning til teoretisk kunnskap. Lærerne arbeider ikke i et teorifritt vakuum. Det vil si at lærernes handlingsberedskap også innebærer teoretisk kunnskap læreren har tilegnet seg gjennom utdanning og i yrkeslivet og som 'siver inn i' yrkesutøvelsen og blir en del av handlingsberedskapen. Kunnskapen kan beskrives som en form for kroppslig tenkning, en fornemmelse av eller fortrolighet med hva som kreves i yrkesutøvelsen. Det er altså et viktig poeng at handlingsberedskapen involverer både kropp, tenkning og følelser (Børresen & Molander, 2006; Grimen, 2008; Janik, 1996, s. 32, 33, 54; Lindseth, 2009, s. 21; McGuirk, 2021; Molander, 1996, 1997, 2015; Polanyi, 1966/2000; Polanyi, 1966/2009; Svenaesus, 2009).

Yrkesutøvelse innenfor skolen som kontekst, betyr at læreren må forholde seg til rammer og strukturer som finnes på den enkelte arbeidsplass. Dette er strukturer i arbeidshverdagen som kan beskrives som meningsmønstre. Disse meningsmønstrene danner ryggraden i yrkesutøvelsen. Meningsmønstrene finnes i systemene vi har bygd rundt en yrkespraksis. For eksempel den enkelte skoles årsplan, felles timeplan og klassestørrelse. Meningsmønstre kan også være mer uformelle regler på arbeidsplassen som alle lærerne bare 'vet' om. Dette

kan gjelde holdninger og tilnæringsmåter til ulike situasjoner og kulturen på arbeidsplassen. Meningsmønstre kan også være vaner som etableres kollektivt på skolen og av lærerne som gruppe eller enkeltindivider. Det vil si at når noe begynner å gå av seg selv, blir det til vaner. Vaner kan beskrives som passive handlinger. Når vi for eksempel planlegger undervisning, så tar vi utgangspunkt i at noe i situasjonen vil være vanlig. Uten å egentlig tenke over det antar vi at vi kan gjøre det vi har gjort før. Kollektive vaner er ofte med på å styre praksis på måter vi ikke er klar over. Den typisk kollektive vanen finner vi i tradisjoner. Tradisjoner etablerer seg i et arbeidsfellesskap og kan gå i arv slik tradisjoner gjør i andre sammenhenger. De individuelle vanene er noe vi har, uavhengig av andre, men de kan ha et kollektivt grunnlag og slik mer indirekte være basert på sosiale og kulturelle forhold. Yrkesutøveren vil kanskje ikke være klar over vanen før noen gjør noe helt annet. I et yrkesfellesskap kan det være en type immunitet mot avvik fra etablert felles praksis. Immunsystemet kan sikre yrkesutøvelsen som profesjon og bygge profesjonsidentitet, noe som kan være positivt, men samtidig trenger slike vanehandlinger kritisk lys. Alle disse rammene og strukturene på arbeidsplassen – meningsmønstrene – kan være vanskelig å beskrive med ord, men kan uttrykkes gjennom handling, fortellinger og eksempler fra skolehverdagen. En del av yrkesutøverens handlingsberedskap innebærer å kjenne til meningsmønstrene og forholde seg til dem på en kvalifisert måte (Fuglseth, 2021, s. 119, 120, 126).

## Metode

I tråd med livsverdensperspektivet på lærerens yrkesutøvelse har vi gjennomført individuelle, semistrukturerte intervju. Dette ble valgt fordi vi ønsker å få innblikk i hvordan læreren selv forteller om arbeidshverdagen sin. Utvalgsriteriene var at lærerne underviser i Kunst og håndverk. Antall lærere og antall skoler ble også valgt ut ifra tilgjengelighet, samt begrensede rammer for tidsbruk og økonomi. Utvalget består av sju kvinner og to menn hvor hver av dem har fra ett år til nærmere tretti års undervisningserfaring. Majoriteten har mellom ti og femten års erfaring. Tabell 1 gir en oversikt over informantenes utdanning og yrkeserfaring. De ni informantene arbeider på ni forskjellige skoler i tre fylker i Norge og underviser samlet sett på alle undervisningstrinnene i den norske grunnskolen.

### Tabell 1.

*Tabellen viser en oversikt over informantenes utdanning og yrkeserfaring.*

Informanter	Undervisningstrinn	Undervisningserfaring	Utdanning/praksis
Kari	barnetrinnet, 1. klasse	1 år, alle fag	grunnskolelærer med fordypning i KH

<b>Informanter</b>	<b>Undervisningstrinn</b>	<b>Undervisningserfaring</b>	<b>Utdanning/praksis</b>
Berit	3. – 7. trinn	ca. 15 år	faglærerutdanning KH
Siri	ungdomstrinnet	ca. 15 år	faglærerutdanning KH
Ole	ungdomstrinnet	7,5 år, underviser også i musikk	musikkutdanning med PPU, tilleggstudanning i KH og andre fag, utøvende musiker
Per	mellomtrinnet	ca. 15 år, underviser noe i andre fag	faglærerutdanning KH, tilleggstudanning i andre skolefag
Astrid	mellomtrinnet	½ år	faglærerutdanning KH
Nina	ungdomstrinnet	ca. 30 år, underviser noe i andre fag	faglærerutdanning i forming, tilleggstudanning i andre skolefag
Anne	barnetrinnet	ca. 30 år, underviser noe i andre fag	faglærerutdanning i forming, tilleggstudanning i andre skolefag
Hilde	ungdomstrinnet	ca. 20 år	kunstner med PPU, utøvende kunstner

*Note.* Informantene er gitt fiktive navn. KH = Kunst og håndverk. PPU = Praktisk-pedagogisk utdanning. PPU er videreutdanning for de som allerede har en utdanning og som ønsker å jobbe med undervisning.

Av praktiske årsaker ble fire av intervjuene gjennomført digitalt i Zoom med lydopptak. Fem intervju er gjennomført ved personlig møte med lydopptak. Alle intervjuene tok ca. en time. To av intervjuene er transkribert av samme forsker som gjennomførte intervjuene. De resterende syv intervjuene er transkribert av tekstbyrået Totaltekst som OsloMet har avtale med. Transkribert tekst er håndtert etter internasjonale regler for datasikkerhet. Analysen av de kvalitative intervjuene ble gjort tematisk i flere steg. Det transkriberte materialet ble først lest gjennom og meningsfortettet ved å trekke ut det som fremstår som mest sentralt i hvert enkelt intervju. Meningsfortetninger av alle intervjuene ble deretter analysert, og materialet kunne deretter kategoriseres rundt noen hovedtema som senere diskuteres med undersøkelsens teoretiske perspektiv (Gill, 2020; Kvale & Brinkmann, 2021). Begge

forfatterne har vært aktivt deltakende gjennom hele arbeidsprosessen ved at vi sammen har diskutert alle stegene i det analytiske arbeidet. For å styrke undersøkelsens troverdighet har forskningsprosessen vært åpen for innsyn og kommentarer for begge forfatterne. Det vil si at utarbeidelse av intervjuguiden, meningsfortetning, funn og konklusjoner kontinuerlig har blitt diskutert og evaluert av forfatterne sammen. Undersøkelsens validitet, i betydning håndverksmessig kvalitet, har blitt sikret gjennom å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 277). Intervjuene ble gjennomført av førsteforfatter, noe som har styrket dataenes overføringsprosess fra tale til skrift.

Vi ser det som viktig for undersøkelsen å få tilgang til engasjerte informanter som underviser i grunnskolen. For å få gode informanter ble de fleste lærerne kontaktet etter anbefaling fra kolleger i universitets- og høgskolesektoren som har nær tilknytning til praksisfeltet. En av informantene er en tidligere kollega, og to av lærerne kjenner vi som tidligere studenter. Vi er innforstått med at informantene utgjør en lite homogen gruppe med spredning i alder, erfaring og skoletrinn. Det er også en overvekt av kvinner. Vi undersøker derfor ikke hvordan kjønn spiller inn på svarene deres. Fordi vi undersøker lærerens yrkesutøvelse, spiller utdanning og undervisningserfaring inn på svarene. Siden antall informanter er begrenset og utgjør en lite homogen gruppe, er det likevel ikke grunnlag for å si noe generelt om noen sammenheng mellom yrkesutøvelse, utdanning og arbeidserfaring. De informantene vi fikk anbefalt hadde alle utdanning i faget, og undersøkelsen omfatter derfor ikke ufaglærte. Som problemstillingen viser, er dette heller ikke hensikten med undersøkelsen. Videre ser vi også at ni informanter spredt over alle klassetrinn ikke er tilstrekkelig til å si noe generelt om forhold i norsk grunnskole. Samtidig gir disse ni lærerne oss et blikk inn i skolehverdagen når de forteller om hva de gjør i undervisningen. Ut fra dette innsynet og denne erfaringsdelingen viser analysen noen tendenser og noen tema som trer fram. Disse tendensene og temaene er samlet og organisert som tre dimensjoner i lærernes yrkesutøvelse. Disse tre dimensjonene mener vi er tilstrekkelig som et utgangspunkt for å undersøke og diskutere kunst og håndverklærernes handlingsberedskap i skolehverdagen.

## **Funn og analyse**

Funnene viser at det mest karakteristiske aspektet ved lærernes yrkesutøvelse er at den er kompleks. Analysen bygger på det lærerne forteller at de gjør – hvordan de handler i skolehverdagen. Yrkesutøvelsen forstås derfor som handlingsbasert (Grimen, 2008; Molander, 1996, 2015; Svenaeus, 2009). Analysen viser at det lærerne gjør i undervisningen sin videre kan forstås som deres handlingsberedskap: Kunnskap og ferdigheter som er nødvendig for å gjøre jobben sin på en kvalifisert måte (Fuglseth & Halås, 2021; Hoel, 2015; Lindseth, 2009, 2015, 2021). Det lærerne gjør i skolehverdagen kan beskrives som tre

dimensjoner som samlet utgjør handlingsberedskapen. Figur 1 nedenfor gir en oversikt over handlingsberedskapens tre dimensjoner.

**Figur 1.**  
*Handlingsberedskapens tre dimensjoner.*



*Note.* Analysen viser at lærernes yrkesutøvelse i arbeidshverdagen er kompleks. Figuren viser tre dimensjoner ved lærernes handlingsberedskap. Foto: Fra venstre: Pexels, Pexels, iStock.

Handlingsberedskapens kompleksitet er skissert i figur 1. Funnene viser at innholdet i handlingsberedskapen kan beskrives som tre dimensjoner som ikke er adskilte, men som eksisterer samtidig og/eller glir inn i hverandre: Den ene dimensjonen handler om logistikk og organisering, den andre handler om kunnskap læreren har i hendene/i kroppen og den tredje handler om selve undervisningen. Disse tre dimensjonene kan også forstås som at handlingsberedskapen er det lærerne opplever de trenger for å 'svare' på oppgaver og utfordringer i skolehverdagen (Hoel, 2015; Lindseth, 2009, 2021). I det følgende undersøker vi de tre dimensjonene nærmere.

### **Logistikk og organisering**

Allerede i første runde med meningsfortetning av intervjuene ble det overraskende tydelig hvor stor del av lærernes arbeidshverdag som på ulike måter handler om logistikk og organisering. Dette var temaer som vi i utgangspunktet ikke hadde til hensikt å undersøke,



men det viste seg å være viktig for lærerne, og det fremstod som en fremtredende side ved yrkesutøvelsen. Vi fant det derfor nødvendig å undersøke logistikk og organisering som en del av lærernes handlingsberedskap i skolehverdagen. Gjennom analyseprosessen ble det tydelig at skolene organiserer kunst og håndverksfaget ulikt, slik at strukturen i skoleåret og strukturen som ligger til grunn for undervisningen dermed blir ulik fra skole til skole. Denne grunnstrukturen kan forstås som meningsmønstre i skolehverdagen, og analysen viser at logistikk og organisering er meningsmønstre som ligger til grunn for selve undervisningen (Fuglseth, 2021; Fuglseth & Halås, 2021). I tillegg viser analysen at undervisningslogistikken – alt lærerne gjør før og etter undervisningen – også er grunnleggende meningsmønstre i skolehverdagen. Analysen viser videre at logistikk og organisering er meningsmønstre som berører flere 'nivåer' i lærerens handlingsberedskap. Ett nivå er meningsmønstre som handler om skolen som organisasjon. Et annet nivå av meningsmønstre er enkeltlærerens vaner, organisering og rutiner før og etter undervisningen. Figur 2 nedenfor gir en kort oversikt over meningsmønstrene og danner grunnlag for videre diskusjon.

Funnene viser at når lærerne forteller om rammene for yrkesutøvelsen sin, så er det et stort spenn i det de vektlegger. Flere av lærerne forteller om alt fra læreplanverkets overordnede del til fag- og timefordeling i både Kunst og håndverk og andre fag. Samtidig sier de også noe om hvordan den enkelte skole organiseres, hva ledelsen prioriterer, hvordan årsplanene utarbeides og styrer undervisningen og hvordan skolen mer praktisk organiseres. Analysen viser at skolen som organisasjon kan forstås som meningsmønstre som er politisk bestemt og er felles for alle skoler. Det er med andre ord et nivå av meningsmønstre som lærerne ikke har noen innvirkning på, men som de likevel må ha oversikt over og kunne manøvrere innenfor (Fuglseth, 2021). Analysen viser videre at skolen som organisasjon også handler om hvordan den enkelte skoles ledelse prioriterer, om årsplaner og organisering av arbeidshverdagen på de ulike skolene. Dette er også meningsmønstre som lærerne sier de stort sett ikke har særlig innflytelse på, men som ligger der som en fast struktur de forholder seg til. Eksempler på denne type meningsmønstre er hvordan de ulike skolene organiserer skoleåret, lærerressurser og ulike løsninger på samarbeid mellom lærere. Funnene viser at det finnes nesten like mange måter å organisere skolene på som det er lærere i datamaterialet. To eksempler synliggjør to helt forskjellige arbeidshverdager: Lærer Astrid er eneste kunst og håndverkslærer på mellomtrinnet på en stor barneskole. Hun underviser derfor i alle materialområder på 5., 6. og 7. trinn. All undervisningen foregår i full klasse (ca. 25 elever). Det praktiseres altså ikke klassesdeling på den skolen. Lærer Siri arbeider på en ungdomsskole hvor det er tre kunst og håndverkslærere som deler materialområdene mellom seg. Klassene blir delt slik at det aldri er mer enn 17 elever per gruppe. De underviser bare på 8. og 10. trinn fordi skoleledelsen har valgt at det ikke skal være kunst og håndverksundervisning på 9. trinn. I tillegg til andre faktorer som tid og økonomi, tyder våre

analyser på at disse lærerne har svært forskjellige arbeidsforhold, og at handlingsberedskapen som lærerne trenger for å omgås meningsmønstrene derfor er forskjellig.

**Figur 2.**

*En del av lærerens handlingsberedskap er å forholde seg til strukturer – meningsmønstre – i skolehverdagen. Foto: Pexels.*



**LOGISTIKK OG ORGANISERING**

Lærernes handlingsberedskap innebærer å forholde seg til meningsmønstre på ulike 'nivå' i arbeidshverdagen:

- 1) skolen som organisasjon
- 2) lærerens egen rutiner og vaner før og etter undervisning

Innledningsvis har vi vist at meningsmønstre også er vaner, tradisjoner og kultur på den enkelte arbeidsplass (Fuglseth, 2021). Funnene viser at det er vanlig på alle skolene i undersøkelsen at lærerne underviser i de store materialområdene tre, keramikk, tegning og maling. I tillegg ser det ut til å være vanlig å undervise noe i grafikk og i digitalt arbeid dersom skolen har lærere som behersker dette. Dette betyr at lærerne håndterer og organiserer et bredt spekter av verktøy og materialer, samtidig som de organiserer og oppgraderer materiallagrene, verktøyene og følger HMS (helse, miljø og sikkerhet) i flere typer verksteder. Dette understreker noe som de fleste innen faget allerede vet – at Kunst og håndverk er et material- og utstyrskrevenende fag. Resultatene viser at det å ha system, god struktur og kontroll på verkstedene er en svært viktig del av arbeidshverdagen. Analysen viser at alt det lærerne gjør av innkjøp, forberedelser, organisering av verksteder og med å lage- og opprettholde systemer på verksteder, rydding og annet etterarbeid, er vaner som

både er etablert på den enkelte arbeidsplass, men også noe som er etablert som en vane i læreren selv. Analysen viser videre at denne dimensjonen ved lærerens handlingsberedskap er så viktig at den må løftes fram og synliggjøres. Lærer Siri sier for eksempel at hun ikke vil gi en vikar ansvar for tekstilverkstedet, keramikkverkstedet eller verkstedet for maling og grafikk:

Det er en ganske stor ting. Hvis jeg er borte [...] kan ting rotes bort eller ødelegges [...] det ser ikke ut i klasserommet [...] Det er mye, hvis du tenker at hvilken som helst voksen kommer og jobber med ... la oss si at de hadde jobbet med tekstil eller leire, det hadde ikke gått, stort sett. Da ser ikke klasserommet ut etterpå [...] Det er faktisk en stor del av arbeidet på ungdomsskolen, i hvert fall. (Siri)

All logistikken og organiseringen kan altså forstås som både kollektive og individuelle vaner. Det kan også forstås som at disse vanene har etablert en kultur på arbeidsplassen – eller en kan si at det er etablert en tradisjon for at 'slik gjør vi det her' (Fuglseth, 2021). Analysen viser videre at dette er noe som kunst og håndverklærerne til en viss grad snakker om seg imellom, men som kanskje ikke kommuniseres videre eller diskuteres og/eller settes inn i en større sammenheng. Vi tenker at denne artikkelen bidrar til å løfte fram og synliggjøre logistikk og organisering som meningsmønstre som er en viktig del av lærerens handlingsberedskap.

Allerede i den første runden med meningsfortetning av intervjuene fant vi at lærerne opplever at de arbeider under tidspress. Det var viktig for alle informantene å si noe om dette, selv om vi i intervjuene ikke spurte om tidspress, eller la spesiell vekt på tid i oppfølgings spørsmål. Funnene viser at lærerne opplever tidspress som noe strukturelt og som noe utfordrende. Tre informanter er representative for datamaterialet. Lærer Hilde sier: «Det er jo systemet det er noe galt med». Lærer Siri sier: «Du har så få timer [...] så skal man videre». Lærer Nina sier: «Det var mer tid til hver oppgave før [...] nå er det mer hopping og spretting mellom ting [...]det er veldig lite diskusjon for tiden, for det er så travelt». Analysen viser at dette tidspresset kan tolkes som noe de forholder seg til som en form for kultur, en tradisjon eller et system som bare er slik og som lærerne selv ikke har noen innflytelse på. Tidspress kan derfor forstås som et meningsmønster som er en del av lærernes handlingsberedskap. Det vil si at lærerens handlingsberedskap innebærer å håndtere tidspress på en måte som gjør at de kan gjøre jobben sin på en kvalifisert måte. Analysen tyder på at mange lærere opplever å stå i en skvis, eller å være fastlåst i meningsmønstre som de ikke har kontroll eller innflytelse på. Og at denne skvisen gjør at de selv opplever å komme til kort, og at de derfor ikke får gjort jobben sin på en kvalifisert og forsvarlig måte. Vi forstår erfaringen av tidsklemme som en kollektiv vane, eller en måte å forholde seg til meningsmønstre (Fuglseth, 2021). Denne tidserfaringen er noe lærerne også knytter til

stofftrenghet. Det vil si at de føler et press til å dekke et omfattende innhold, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom at de gir elevene mange oppgaver i ulike materialer og teknikker slik at elevene egentlig ikke får mulighet til å fordype seg. Samtidig viser funnene at det er tre informanter som har en annen innfallsvinkel til tid enn vanen/tradisjonen som sier at det er noe det alltid er knapphet på. Lærer Anne sier: «Vi tar den tiden vi trenger». Hun forteller videre at det er viktig å unngå innstillingen om at vi skal haste videre til neste uke hvor en skal gjøre noe helt annet. Lærer Ole sier: «Så er jeg alltid åpen om at de har god tid». Ole påpeker at det er viktig at elevene forstår at de har god tid og at dette er en viktig del av læringen. Lærer Nina forteller at på grunn av smittevern under pandemien, ble de nødt til å organisere undervisningen i mindre grupper uten at de fikk økt timeressurs. Dette førte i realiteten til at det ble mindre undervisningstid pr. elev. Nina ble likevel positivt overrasket over hvor godt denne uforutsette omorganiseringen fungerte. Analysen viser altså at noen lærere likevel prioriterer bort noe for å få tid til det de mener er aller viktigst. De gjør prioriteringer av innholdet i faget fordi de mener det er umulig å rekke over alt. Undersøkelsen viser altså at det er mulig å tre ut av kollektive vaner og gjøre noe som er uvanlig. Dette kan imidlertid være utfordrende for yrkesutøveren. Utsagnene fra disse tre lærerne viser at det er mulig å se på tid som noe annet enn noe det er mangel på (Fuglseth, 2021). Oppsummert viser altså analysen at lærernes handlingsberedskap knyttet til logistikk og organisering er preget av meningsmønstre på ulike 'nivå' i skolehverdagen.

### **Lærerens personlige kunnskap**

I selve intervjuprosessen ble det helt tydelig at disse ni informantene er engasjerte og dedikerte lærere. I intervjuguiden hadde vi et spørsmål som handlet om bakgrunn og yrkesvalg hvor lærerne kunne fortelle fritt. Funnene viser at flere av lærerne legger vekt på at de har vært opptatt av kreativitet, estetikk, av å tegne og lage ting siden de var barn. Noen av lærerne fremhever at de har hatt engasjerte lærere eller familie som skapte et engasjement hos dem selv. Funnene viser flere eksempler på lærernes egne fortellinger om engasjement. Videre følger to representative eksempler. Lærer Hilde sier: «Det er jo tilhørigheten til faget og at jeg har kunstutdannelse og er vokst opp med kunst – ikke minst. Det har jo vært en del av livet mitt siden jeg ble født. Så jeg har en sånn veldig tilknytning til det - og det faller veldig naturlig for meg. Og så er jeg veldig praktisk anlagt». Lærer Ole forteller at han i tenårene var mye sammen med bestefaren sin på snekkerverkstedet. Der fikk han blant annet holde på med å dreie i tre. Bestefaren var møbelsnekker og lot barnebarnet få holde på så mye han ville. Teoretisk kan personlig engasjement forstås som at det er læreren *selv* som er engasjert. Å være engasjert i faget kan forstås som noe kroppslig som 'sitter i' læreren selv som en fornemmelse eller en fortrolighet i yrkesutøvelsen og som involverer hele mennesket - ikke bare læreren som yrkesutøver (Fuglseth & Halås, 2021; Janik, 1996; Lindseth, 2009, 2021; McGuirk, 2015; Molander, 1996,

2015; Svenaeus, 2009). Analysen viser at når lærerne forteller om sitt personlige engasjement, er det noe som er en naturlig del av yrkesutøvelsen. Det kan også se ut som at det nærmest ligger implisitt i yrkestradisjonen eller kulturen at læreren er personlig engasjert i faget (Fuglseth, 2021). Som metodekapitlet viser, har vi søkt etter engasjerte lærere. Det vil si at vi ønsket lærere som var villige til å stille til intervju og som hadde noe de ville fortelle. Men siden undersøkelsen er begrenset til intervju med ni lærere, er det ikke grunnlag for å si om det faktisk er vanlig i yrkestradisjonen, eller om det er tilfeldig at vi fikk tilgang til informanter som oppleves som engasjerte. Likevel er tendensen i datamaterialet såpass tydelig, at vi kan si at personlig engasjement er en del av disse ni lærernes handlingsberedskap. Det vi har funnet ut så langt er at engasjementet 'sitter i' hele læreren. Det sitter i kroppen og er vanskelig å beskrive med ord (McGuirk, 2021; Polanyi, 1966/2000; Polanyi, 1966/2009).

Det kommer tydelig fram i datamaterialet at lærerne mener de selv må beherske de teknikker og materialområder som de underviser i. Gjennom meningsfortetninger og diskusjon mellom forfatterne kom vi fram til at dette kan formuleres som lærernes egen fortrolighet med materialer og teknikker. Analysen viser at denne fortroligheten er en viktig del av handlingsberedskapen. Funnene viser at dette handler om fortrolighet med materialer og håndverksteknikker innenfor de store materialområdene tre, tekstil, keramikk, tegning og maling. Vi har ovenfor vist at personlig engasjement er vanskelig å beskrive utelukkende med ord. Det samme er tilfelle med lærerens egen fortrolighet med materialer og teknikker. Men gjennom det lærerne forteller, kan vi få et innblikk i hva denne fortroligheten handler om:

Men jeg vet jo selv av min egen erfaring at jeg kan jo bare ta på treverk og så vet jeg hvilken retning det er. Eller at jeg tar høvelen og kjenner jo med en gang om det er den riktige eller den gale veien [...] Det er liksom noen ting som du bare vet sånn helt umiddelbart. Du bare gjør det [...] du snur høvelen. (Hilde)

**Figur 3.**

*En del av del av handlingsberedskapen er den personlige kunnskapen læreren selv har i hendene/ i kroppen. Foto: Pexels.*



**LÆRERENS PERSONLIGE KUNNSKAP**

Kunnskap læreren har i hendene/ i kroppen:

- personlig engasjement
- egen fortrolighet med materialer og teknikker

Flere av de mest erfarne lærerne forteller om lignende eksempler som kan forstås som handlingsbasert kunnskap og ferdigheter opparbeidet over tid. Lærerne har med andre ord opparbeidet seg erfaring slik at kunnskap og ferdigheter 'sitter' i hendene/ i kroppen. De mest erfarne har en stor grad av fortrolighet med de materialene og teknikkene de underviser i. Teoretisk kan dette forstås som kunnskap og ferdigheter læreren har i hendene/ i kroppen og som kommer til uttrykk gjennom handling. Av sitatet ovenfor kan vi se at fortroligheten til en viss grad kan uttrykkes med ord. Men analysen viser at egen fortrolighet med materialer og teknikker først og fremst kommer til uttrykk gjennom det læreren gjør (Fuglseth & Halås, 2021; Janik, 1996; McGuirk, 2021; Molander, 1996, 1997, 2015; Polanyi, 1966/2000; Polanyi, 1966/2009; Svenaeus, 2009). Samtidig viser funnene at noen av lærerne opplever at de ikke er helt fortrolige med alle materialområdene, og vil helst undervise i det de kan best. Funnene viser at på skoler med flere kunst og håndverkslærere, løser de dette ved at de fordeler materialområdene mellom seg. Et eksempel på dette er lærer Per som forteller at han unngår å undervise i tekstil fordi han ikke kan det så godt. Derfor fordeler han og en kollega materialområdene mellom seg.

Kollegaen underviser i tekstil og Per underviser blant annet i tegning som han selv er mest fortrolig med. På de skolene hvor det er én eller få kunst og håndverkslærere, underviser imidlertid lærerne i alle materialområder uavhengig av om de er fortrolige med dem eller ikke. Som vist i tekstens metodedel, har vi ikke datamateriale til å si noe spesifikt om hvordan utdanning og yrkeserfaring spiller inn på lærernes fortrolighet med materialer og teknikker. Det vi kan se i tabell 1 er at alle lærerne har ulike varianter av utdanning i Kunst og håndverk. Med dette kan en anta at alle har en viss fortrolighet med alle de store materialområdene. Samtidig viser tabell 1 at et par av lærerne er relativt nyutdannede. Disse lærerne forteller at de bruker mye tid på å forberede seg på undervisning i materialer og teknikker som de ikke er så fortrolige med. Dette kan tolkes som at utdanning og yrkeserfaring spiller inn på lærernes handlingsberedskap, men at rammene for undersøkelsen og datamaterialet i seg selv ikke gir oss grunnlag til å si noe mer spesifikt om dette. Analysen viser likevel at vi har datamateriale nok til å si at lærernes egen fortrolighet med materialer og teknikker er en del av lærernes handlingsberedskap.

Analysen viser at det er tema som spiller inn på lærernes handlingsberedskap, men som vi i de tidlige analyserundene ikke klarte å se hva egentlig handlet om. Etter diskusjoner forfatterne imellom fant vi at dette handler om hvordan lærerne *oppretholder og videreutvikler* sin egen fortrolighet med materialer og teknikker. Funnet viser at dette er noe uklart. Flere lærere forteller at de driver med kunst og håndverksrealterte ting på fritiden, mens en lærer også er profesjonell kunstner. Analysen viser at det er uklart om lærerne opprettholder fortrolighet med materialer og teknikker på fritiden eller i arbeidstiden. Hovedinntrykket er likevel at dette er noe lærerne gjør utenfor vanlig arbeidstid. Det er faktisk ingen som sier noe spesifikt om at de bruker arbeidstiden til dette. Som vist innledningsvis, forstås lærernes yrkesutøvelse som levende kunnskap (Janik, 1996; Molander, 1996, 2015). I lys av dette kan det tenkes at for lærere som legger lite vekt på hvordan de selv holder egen håndverkskunnskap levende, blir denne kunnskapen noe som er statisk. Det vil si at handlingsberedskap er kunnskap de *har*, at det er en fortrolighet eller en erfaring de har innenfor et avgrenset område, og som hverken vedlikeholdes eller videreutvikles. Det er dermed en utfordring dersom opprettholdelse og videreutvikling av egen praktisk kunnskap ikke er på dagsorden eller prioritert i skolen.

### **Selve undervisningen**

Vi har ovenfor vist at lærerne underviser i de store materialområdene tre, tekstil, keramikk, tegning og maling. Analysen viser videre at det er noen fellestrekk, altså noe som er vanlig, i det lærerne forteller at de *gjør* i selve undervisningen. Det som er vanlig forstås her som vaner, og er en del av handlingsberedskapen (Fuglseth, 2021; Hoel, 2015; Lindseth, 2009, 2021). Funnene viser at dette er vanlig:

- Læreren tilrettelegger for at elevene skal utvikle håndverksferdigheter i de store materialområdene. Dette gjør de ved å a) vise modeller, eksempler og instruksjonsvideoer og b) vise med hendene selv.
- Læreren tilrettelegger for at elevene skal få utvikle mer prosessorienterte ferdigheter. Her er det uklart hva lærerne gjør, men i intervjuene fremkommer det noen (få) eksempler.

Nedenfor diskuteres lærernes handlingsberedskap med utgangspunkt i kulepunktene ovenfor.

Funnene viser at lærerne først og fremst prioriterer utvikling av håndverksferdigheter i de store materialområdene. Analysen viser at fordi lærerne opplever å arbeide under tidspress, velger de ofte bort det mer langsomme, prosessorienterte arbeidet for å prioritere det de mener er viktigst. Funnene viser likevel at lærerne mener at prosessorienterte ferdigheter er viktige, men at de ofte ikke rekker gjennom alt i en travel skolehverdag. Det vil si at i lærernes handlingsberedskap ligger det en fleksibilitet, en evne til å prioritere og gjøre gode faglige valg tilpasset de rammebetingelsene som skolehverdagen gir. Teoretisk kan dette forstås som at lærerne svarer på situasjonen. De tilpasser undervisningen til skolehverdagens realiteter også i de tilfeller hvor de vet at det ikke er optimalt (Hoel, 2015; Lindseth, 2009, 2021).

Når vi ser nærmere på lærernes yrkesutøvelse, viser funnene at undervisningen har et tydelig likhetstrekk med kunnskapsoverføring som er vanlig i tradisjonelle håndverksyrker. Det vil si at lærerne bruker modeller, eksempler og instruksjonsvideoer som elevene imiterer når de skal utvikle egne håndverksferdigheter. Kunnskapsoverføringen kan derfor forstås som handlingsbasert; å *bruke* modeller, *vise* eksempler og *imitere* (Børresen & Molander, 2006; Molander, 1996, 2015). Lærerne understreker at imitasjon i forbindelse med utvikling av håndverksferdigheter, er helt avgjørende for kvaliteten på undervisningen. Samtidig har oppgavene ofte et innslag av valgmuligheter slik at elevene også får brukt kreativiteten sin. Et representativt eksempel er lærer Hilde som forteller om en oppgave hvor elevene skal lage en mekanisk leke. Hun lager en modell på forhånd som elevene kan se etter. Dette kan for eksempel være en fugl som kan bevege på vingene. Modellen viser hvordan selve mekanikken fungerer og hvordan delene skal settes sammen. Fuglen på toppen er et eksempel på en figur de kan velge å lage, men de er også frie til å velge en helt annen figur. Lærerne bruker også eksempler fra kunst- og kulturhistorien for å vise hva som har vært laget tidligere, hva som lages i samtiden for å vise elevene hvilke muligheter som finnes. I tillegg til fysiske modeller, bildeeksempler og lignende bruker de aller fleste informantene instruksjonsvideoer i selve teknikkopplæringen. De fleste bruker videoer de finner på



internett, mens noen lager egne videoer. Dette gir elevene mulighet for å arbeide i eget tempo, og de kan se instruksjonsvideoene flere ganger etter behov.

**Figur 4.**

*En del av lærerens handlingsberedskap er selve undervisningen hvor de tilrettelegger for at elevene skal utvikle håndverksferdigheter og prosessorienterte ferdigheter. Foto: iStock.*



**SELVE UNDERVISNINGEN**

Det læreren gjør sammen med elevene på verkstedene:

- håndverksferdigheter: vise modeller, eksempler, instruksjonsvideoer. Vise med hendene selv.
- prosessorienterte ferdigheter: mer uklart og mindre prioritert.

Bruk av modeller som eksempler, ser altså ut til å være en vanlig undervisningsform. Analysen viser at dette kan forstås som kollektive vanehandlinger som er etablert i yrkesutøvelsen og er en del av lærernes handlingsberedskap (Fuglseth, 2021). Samtidig er det én lærer som sier noe uvanlig, noe som skiller seg fra de andre lærerne når hun forteller om bruk av modeller og eksempler. Lærer Anne er mer kritisk til denne vanlige undervisningsformen. Hun sier at dersom elevene får se noe så konkret, så kopierer de bare det de ser og det hemmer kreativiteten. Hun bruker derfor sjelden modeller og konkrete eksempler. Hun er likevel samstemt med de andre lærerne om at slik undervisning kan være hensiktsmessig i ren teknikkopplæring. Innledningsvis viste vi at kollektive vaner kan sikre yrkesutøvelsen som profesjon og bygge profesjonsidentitet. Samtidig trenger vanehandlinger et kritisk lys slik at en ikke opprettholder uhensiktsmessige vaner, eller vaner som ikke er tilpasset de elevene lærerne arbeider sammen med på verkstedene. (Fuglseth, 2021, s. 119, 120, 126). Vi forstår Annes argumentasjon for å ikke bruke modeller og

eksempler som nettopp å sette et kritisk lys på en kollektiv vane. Samtidig er hun lydhør for at en del av denne vanen (modeller i ren teknikkopplæring) fungerer godt.

Funnene viser at en annen vanlig måte å undervise på, er at læreren selv viser med hendene hvordan håndverksferdigheter *gjøres*. Denne undervisningsformen har slektskap med kunnskapsoverføring i tradisjonelle håndverksyrker hvor mesteren viser lærlingen hvordan håndverksteknikker utføres. Felles for kunnskapsoverføring ved imitasjon av modeller/eksempler og når lærerens selv viser med hendene, er at det er vanskelig å bare beskrive med ord. Det er enklere for elevene når læreren *viser* i tillegg til å snakke. Teoretisk forstås dette som at en del av lærerens handlingsberedskap har en taus dimensjon som uttrykkes gjennom handling (Fuglseth & Halås, 2021; Johansson, 2002; McGuirk, 2021; Polanyi, 1966/2000; Polanyi, 1966/2009). Resultatene viser at å vise med hendene selv, er særlig viktig i undervisning for de minste elevene. Lærer Kari eksemplifiserer dette når hun forteller at hun samler førsteklasingene sine i en ring. Da kan de se på hendene hennes hva hun gjør. Samtidig kan de se på hverandre når de arbeider. Resultatene viser at det at læreren viser med hendene også er viktig på ungdomstrinnet. Et eksempel på dette er lærer Hilde som sier: «[...] så kunne jeg samle dem om midtveis i timen - hvis jeg så at noen hadde problemer med å bruke verktøyene - samlet dem og viste dem praktisk». Hilde forteller også at hun går rundt på verkstedet og følger med: "Ja, men du må holde hammeren lenger ute på håndtaket, så får du følelsen av større kraft, eller du må holde høvelen på denne måten».

Analysen viser at en vanlig del av undervisningen er knyttet til utvikling av prosessorienterte ferdigheter. Funnene viser at når lærerne tilrettelegger for prosessorienterte ferdigheter, så handler dette i hovedsak om idéutvikling, utforskning og eksperimentering. De bruker også begreper som å være i prosess eller skapende prosess. Analysen viser en helt tydelig tendens i datamaterialet. Når lærerne forteller om hva de gjør når de underviser i prosessorienterte ferdigheter, så forteller de først og fremst om *utfordringer* i skolehverdagen. Som vi allerede har vist, er den største utfordringen for slike langsomme utviklingsprosesser opplevelsen av å arbeide under tidspress. I tillegg forteller flere av lærerne om utålmodige elever som har vanskelig å for å stå i langsomme utforskningsprosesser over tid. I analysearbeidet har det derfor vært vanskelig å få innsikt i hva lærerne faktisk gjør når de tilrettelegger for utvikling av prosessorienterte ferdigheter. Men det finnes noen eksempler i datamaterialet som antyder at dette er en del av handlingsberedskapen knyttet til undervisning. Et eksempel er lærer Anne som forteller om en ideutviklingsprosess. Hun sier at når hun og elevene arbeider med skisser, så er hun påpasselig med å dele opp prosessen i flere steg. Hennes erfaring er at elevene ofte blir frustrerte og ikke skjønner hva en skisseprosess er, og derfor trenger støtte underveis. Hun støtter ideutviklingsarbeidet deres ved å dele opp prosessen og lede dem gjennom den. Ofte gjør de disse stegene i fellesskap. Siden det finnes så få slike

eksempler i datamaterialet, kan vi ikke si noe om dette er en vanlig måte å undervise i ideutviklingsprosesser, men gjennom flere runder med meningsfortetning og analyse, ser vi noen fellestrekk i handlingsberedskapen som knyttes til undervisning i prosessferdigheter. Fellestrekket er at alle de ni lærerne er opptatt av tverrfaglig arbeid som en viktig del av yrkesutøvelsen. Å kunne undervise i tverrfaglige prosjekter kan derfor forstås som en del av lærerens handlingsberedskap. I intervjuene forteller de om tverrfaglig arbeid som eksempel på dybdelæring. Dybdelæring berører ikke denne artikkelens problemstilling, men analysen viser at det lærerne *gjør* når de underviser i tverrfaglige prosjekter, kan forstås som at de tilrettelegger for prosessorienterte ferdigheter. Vi skal se nærmere på hvorfor tverrfaglig undervisning kan forstås som utvikling av prosessferdigheter. Videre vil vi komme inn på noen eksempler. Lærer Per som underviser på mellomtrinnet forteller om et Harry Potter-prosjekt som involverte fagene Kunst og håndverk, Norsk, Engelsk og Samfunnsfag. Lærer Nina underviser på ungdomstrinnet og forteller om et årlig filmprosjekt på 10. trinn som involverte mange fag. Lærer Kari er kontaktlærer på 1. trinn og forteller om et tverrfaglig prosjekt om samisk kultur og historie. Prosjektet inkluderer alle skolefagene i tillegg til digital kompetanse. Det er ikke så lett å sette ord på de prosessferdighetene som utvikles i tverrfaglige prosjekter, men lærer Ole beskriver det som at han tilrettelegger for at elevene skal *lære å se sammenhenger* mellom fag. Teoretisk kan det å lære seg å se sammenhenger forstås som en utviklingsprosess som det er vanskelig å beskrive med ord, men som *oppleves* og er knyttet til handling.

Det er en side ved lærernes handlingsberedskap som det er utfordrende sette ord på, men som analysen likevel viser er et poeng. Når lærerne forteller om hva de *gjør*, sier de ikke noe om det mer teoretiske innholdet i undervisningen. Dette gjelder både når de forteller om undervisning i håndverksferdigheter og prosessferdigheter. Dette tolker vi som at lærerne snakker om Kunst og håndverk først og fremst som et praktisk fag. Siden vi ville ha lærernes fortelling om hva de *gjør*, har vi heller ikke spurt om teoretisk forankring eller lignende. Samtidig er vår teoretiske forståelse av yrkesutøvelse at lærerens teoretiske ballast 'siver inn' i skolehverdagen og selve undervisningen, og at yrkesutøvelsen ikke foregår i et teorifritt rom. Derimot viser det teoretiske perspektivet at handlingsberedskapen berører alle sanser, kropp og følelser, og at den *også* involverer tenkning (Børresen & Molander, 2006; Grimen, 2008; Janik, 1996; Lindseth, 2009; McGuirk, 2021; Molander, 1996, 1997, 2015; Polanyi, 1966/2000; Polanyi, 1966/2009; Svenaeus, 2009). Denne undersøkelsen gir ikke rom for å diskutere dette nærmere, men vi tenker at det kan være et poeng å ta med i videre forskning om lærernes yrkesutøvelse.

## Avslutning

### Figur 5.

*Samlet er lærernes handlingsberedskap i skolehverdagen sammensatt av logistikk/organisering, lærerens personlige kunnskap og selve undervisningen. Foto fra venstre: Pexels, Pexels, iStock*



Vi undersøker kunst og håndverklærerens yrkesutøvelse gjennom å stille spørsmålet: Hva er lærerens handlingsberedskap i skolehverdagen? Undersøkelsen synliggjør kompleksiteten i yrkesutøvelsen. Figur 5 oppsummerer innholdet i denne kompleksiteten. Analysen viser at de organisatoriske strukturene på skolene er forskjellige. Disse lokale forskjellene krever derfor en form for handlingsberedskap som er tilpasset den enkelte skole. Lærerens handlingsberedskap består i å håndtere disse lokale og kontekstavhengige forholdene. Ved å anvende handlingsberedskap som teoretisk perspektiv for å analysere lærernes yrkesutøvelse, har vi fått frem at det for lærerne er viktig å kunne navigere i disse strukturene for i det hele tatt å kunne iverksette undervisningen. Handlingsberedskap som teoretisk perspektiv viser også at lærernes personlige kunnskap er levende kunnskap som må holdes ved like og videreutvikles. Analysen viser at dette ofte ikke prioriteres i skolen, men blir overlatt til lærernes fritid. Det teoretiske perspektivet viser vaner som en del av handlingsberedskapen. Analysen viser at det er vanlig å prioritere undervisning i håndversferdigheter, mens mer prosessorienterte ferdigheter av ulike årsaker er mindre vanlig å prioritere. Den teoretiske forståelsen av handlingsberedskap bidrar videre til å synliggjøre at lærernes handlingsberedskap er å tilpasse seg situasjonen. Det vil si å tilpasse seg elevene og rammene rundt arbeidshverdagen. Analysen viser at å tilpasse seg situasjonen også kan bety å bryte med etablerte vaner. Oppsummert kan man si at lærernes handlingsberedskap består av de tre hovedområdene logistikk/organisering, lærerens personlige kunnskap og selve undervisningen.

## Litteratur

- Andersson, J. & Johansson, M. (2017). Learning situations in Sloyd – to become more handy, dexterous and skilful. *Techne series*, 24(2), 93-109.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1875>
- Berg, L.-K. & Standal, Ø. F. (2024). Sammenhengen mellom øving og dybdelæring i kunst og håndverkundervisning *Techne series - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 31(2), 22-33. <https://doi.org/10.7577/TechneA.5558>
- Borg, K. (2021). Tendenser inom slöjdens forskningsområde. *Techne series*, 28(4), 231-254.  
<https://doi.org/10.7577/TechneA.4738>
- Borgen, J. S. & Hjordemaal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 218-229. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1352439>
- Børresen, A. K. & Molander, B. (2006). *Håndverk og kunnskap* (Bd. 5:2006). Tapir akademisk forlag.
- Fauske, L. B. (2014). Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø. Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming. *FormAkademisk*, 7(5), Art. 6, 1-16.  
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.930>
- Fauske, L. B. (2016). Reforhandling av kunnskapsgrunnlag. Forskning og fagutvikling med utspring i designdidaktikk. *Techne series*, 23(2), 50–68.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1560>
- Fauske, L. B. (2020). Profesjonskunnskap: fag, forskning og praksiserfaring: perspektiv på lærerutdanning i design, kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 13(5), Art. 2, 1-12.  
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2680>
- Fuglseth, K. S. (2021). Vanar og praktisk kunnskap. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap* (s. 117 - 130). Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. S. & Halås, C. T. (2021). Fagområdet praktisk kunnskap. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap* (s. 22 - 41). Universitetsforlaget.
- Gill, M. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. I M. J. N. Mik-Meyer (Red.), *Qualitative Analysis: Eight Approaches for the Social Sciences* (pp. 73-94). SAGE Publications.
- Grimen, H. (2008). Profsjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.

- Gulliksen, M. S. (2013). Gode Valg – om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 5(2), Art. 6, 1-12. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.501>
- Gårdvik, M. (2013). Textile Students' Basic Knowledge and Skills - Interpretation, Understanding and Assessment of a Practical-Aesthetic Discipline in Norwegian teacher education. A case study. *Techne series*, 20(2), 48-59. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/667>
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* [Doktoravhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/21997>
- Hoel, L. (2015). Politibetjentens handlingsberedskap : en praktisk kunnskap for å være skodd for små og store hendelser. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning : antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 199-218). Fagbokforlaget.
- Janik, A. (1996). *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Jeansson, Å. (2017). *Vad, hur och varför i slöjddämnet: textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen* [Doktoravhandling, Umeå Universitet]. Umeå University Publications. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1070235&dswid=-6944>
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan : hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* [Doktoravhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/15749>
- Johansson, M. (2018). Doktorsavhandlingar inom det nordiska slöjdfältet. *Techne series*, 25(3), 109–123. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3031>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanningene. I I. Bostad, T. A. Arnøy, O. E. Dørum, B. Hagtvet, B. Rokne, A. Lindseth, L. Løvlie & R. Strand, (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 21-27). [Universitetet i Bergen]. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon : hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning : antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 43-60). Fagbokforlaget.

- Lindseth, A. (2021). Diskrepanserfaring og svarevne. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap. Aerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (s. 41-49). Universitetsforlaget.
- McGuirk, J. (2015). Fenomenologiske overveielser om praktisk kunnskap. I J. S. Methi & J. McGuirk (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 61 - 80). Fagbokforlaget.
- McGuirk, J. (2021). Taus kunnskap. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap. Aerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (s. 61 - 73). Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Daidalos.
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Dialoger.
- Molander, B. (2015). *The Practice of Knowing and Knowing in Practices*. Peter Lang.  
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-06131-4>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap* (E. Ra Overs.). Spartacus. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Svenaesus, F. (2009). Vad är praktisk kunnskap? En inledning till ämnet och boken. I J. Bornemark & F. Svenaesus (Red.), *Vad är praktisk kunnskap?* (s. 11-34). Södertörns högskola.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa* [On the source of a craft teacher's pedagogical knowledge: Personal procedures and principles in craft teaching context] [Doktoravhandling, Helsingfors universitet]. Helda. University of Helsinki Open Repository. <https://helda.helsinki.fi/items/70e4641e-1480-44a9-964f-4bd1331d250d>

---

<sup>1</sup> Databaser: Oria, Idunn og Google Scholar, forskningsstidskrifter: FormAkademisk, Forskningstidsskrift for design og designdidaktikk og Techne Serien, Forskning i slöjdpedagogik och slöjdetenskap.