

Vol 8, Nr 2 (2015)



Innholdsfortegnelse

Redaksjonelt

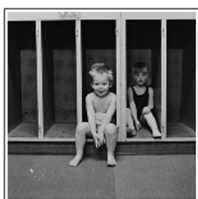


[Leder. Designutdanning i framtidens skole i Norge](#)

[PDF](#) [PDF \(ENGLISH\)](#)

Janne Beate Reitan

Artikler



[How to Understand Disorderly Boys - An Exchange of Didactic Experiences Among Textile-Sloyd Teachers in an Internet-based Community of Practice](#)

[PDF \(ENGLISH\)](#)

Marcus Samuelsson



[Forskningsbasert kunst- og håndverksundervisning](#)

[PDF](#)

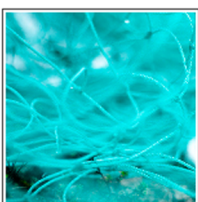
Torunn Paulsen Dagsland



[Digital didaktikk sett i lys av kvalifikasjonsrammeverket](#)

[PDF](#)

Kirsten Klæbo



[Den kulturelle skulesekken – Kvalitetsskule eller kulturarroganse?](#)

[PDF](#)

Ingvild Digranes

Bokanmeldelser



[Profesjonsdilemmaer i det kunstpedagogiske felt](#)

[PDF](#)

Eva Lutnæs



[Bokanmeldelse: Om kunsten å formidle kunst!](#)

[PDF](#)

Thurid Vold

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1511>

Leder

Designutdanning i framtidens skole i Norge

I tillegg til fokus på designforskning, er designutdanning fra barnehage til doktorgrad et hovedfokus for FORMakademisk. Vi ser på utdanning av brukere, innkjøpere og beslutningstakere i forhold til design som like viktig som utdanning av profesjonelle designere. Det hjelper ikke at det blir laget god design hvis den ikke blir kjøpt inn og tatt i bruk. Hva folk flest lærer i grunnopplæringa er derfor viktig, og her er læreplanene et fundament.

Institutt for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo og Akershus, i samarbeid interesseorganisasjonen *Kunst og design i skolen*, arrangerte denne våren et debattmøte om Kunst og håndverk i framtidens skole. Hovedinnleder var Sven Ludvigsen, professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og leder av utvalget som har utredet grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. I tillegg innledet Eivind Moe på vegne av *Kunst og design i skolen* og Liv Merete Nielsen på vegne av bachelor- og masterutdanningen for faglærerutdanning i formgivning, kunst og design ved Institutt for estetiske fag, Høgskolen i Oslo og Akershus.



Faksimile fra annonsering av debattmøtet under Hva skjer på HIOAs nettside. Se video fra debattmøtet på Høgskolen i Oslo og Akershus ved å trykke på bildet.

Ludvigsen-utvalgets innstilling *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015) er starten på forarbeidet til revisjon av læreplanene for grunnskolen og fellesfagene i videregående skole. Innstillingen er nå ute på høring og neste skritt er en kommende stortingsmelding med nye høringsrunder, før arbeidet med å skrive nye læreplaner starter. Arbeidet med nye læreplaner tar ofte om lag fem år å gjennomføre.

Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt av Stoltenberg II-regjeringen og var et av de få utvalgene som fikk fortsette arbeidet etter at den nåværende regjeringen, ledet av Høyres Erna Solberg, overtok makta i Norge høsten 2013. Formålet med utvalget var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget leverte 1. september 2014 delinnstillingen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014), som presenterte et kunnskapsgrunnlag og en analyse av: den historiske utviklingen i grunnopplæringens fag over tid; grunnopplæringens fag i forhold til land det er naturlig å sammenlikne oss med, herunder sammensetning, gruppering og innhold; og utredninger og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører knyttet til framtidige krav til kompetanse som har relevans for grunnopplæringen.

Utvalget leverte videre sin hovedinnstilling *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015) 15. juni 2015. Den inneholder vurdering av i hvilken grad dagens faglige innhold dekker de kompetanser og de grunnleggende ferdigheter som utvalget vurderer at elevene vil trenge i et framtidig samfunns- og arbeidsliv, hvilke endringer som bør gjøres dersom disse kompetansene og ferdighetene i større grad bør prege innholdet i opplæringen, om dagens fagstruktur fortsatt bør ligge til grunn, eller om innholdet i opplæringen bør struktureres på andre måter og om innholdet i formålsparagrafen for grunnopplæringen i tilstrekkelig grad reflekteres i opplæringens faglige innhold. Utvalget skriver at:

Samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Trekkene er ikke nye, men utviklingen på alle områdene endrer samfunnet i et høyt tempo, og påvirker samfunnslivet lokalt, regionalt og globalt i sterkere grad enn tidligere» (NOU 2015:8, 2015, s. 8).

På bakgrunn av utviklingstrekkene anbefaler utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold:

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- kompetanse i å utforske og skape

Sten Ludvigsen la i sin innledning vekt på at alle fag må fornye seg i tråd med kompetanseområdene over. I ordskiftet etter innledningene repliserte daværende masterstudent i Fagdidaktikk: kunst og design, Bodil Hage Hansen, som nå vikarierer som redaktør i tidsskriftet FORM, at hun så for seg at slik fornying kan gjøres i tre- og metallverkstedene, som hun fokuserte på i sin masteravhandling (Hansen, 2015). Hun var redd at det ofte ble for mye fokus på IKT når det var snakk om fornying og at hun ikke så utvalgets interesse for det praktiske og det som skjer i verkstedene. Ludvigsen avkreftet hennes bekymring for at utvalget prioriterte digitale medier.

Daglig leder i Kunst og design i skolen, Lennart Johansson, som har bakgrunn både som håndverker, designer og faglærer i formgivning, kunst og håndverk, poengterte at det praktiske arbeidet i Kunst og håndverk er en forutsetning for at elever skal velge praktiske fag og være i stand til å fullføre praktiske yrkesfag i videregående skole.

Det er spesielt to aspekter FORM akademisk vil sette søkelyset på i denne debatten, nemlig dybdeløring og bærekraft. Når det gjelder dybdeløring, som Ludvigsen-utvalget legger stor vekt på, skriver de at «Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver» (NOU 2015:8, 2015, s. 10). Vi støtter Eivind Moe når han sier at dybdeløring i

Kunst og håndverk kan løses med å gi brede oppgaver som elevene jobber med over lang tid, som dekker flere kompetansemål, materialområder og teknikker. Han har undervist i faget i 18 år i grunnskolen i Oslo og er nå universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, er mangeårig styremedlem og har vært leder i interesseorganisasjonen Kunst og design i skolen. Han satt også i læreplangruppa for Kunst og håndverk i Kunnskapsløftet. Ett eksempel han trakk fram som en bred oppgave, var å designe en stol i målestokk 1:6. Det innebærer at elevene lærer å bruke både målestokk, håndverk, stabil konstruksjon, ergonomi og kreativitet ved å utvikle ideer til ferdige produkter. Han understreket at dette krever praktisk undervisning i verksted med materialer og verktøy, maksimum 15 elever pr. gruppe, krav om studiepoeng for å undervise i faget, at lærerne i Kunst og håndverk må få like mye tid til for- og etterarbeid som andre fag. Han mente også at det må innføres en sentral eksamen i faget, for blant annet å skape en felles forståelse av begreper innen for eksempel formalestetikk. Sten Ludvigsen sa seg enig at vide oppgaver kunne være et godt bidrag til dybdelæring.

Eivind Moe framhevet også hvor viktig design i faget Kunst og håndverk er for å utvikle elevenes kunnskap om og holdninger til et bærekraftig miljø. «Det å designe artefakter er kjernen i miljøproblematikken, slik at vi kan leve i et bærekraftig samfunn – å ha forståelse for dette når en kjøper en gjenstand er sentralt». Det samme gjorde Liv Merete Nielsen, professor ved bachelor- og masterutdanningen for faglærere i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun satt i læreplangruppa for L97 for Kunst og håndverk da faget skiftet navn fra Forming og var leder for læreplangruppa for Kunst og håndverk i Kunnskapsløftet. Nielsen mente at det viktigste i fremtidens skole er miljøperspektivet, som i dag ligger under *det miljøbevisste menneske og skapende menneske* i generell del av læreplaner for både grunnskolen og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er for snevert å bare peke på at naturfag skal ta ansvar for bærekraft, poengterte hun. Faget Kunst og håndverk kan motvirke dagens kjøp-og-kast-kultur. Hun refererte til et avisintervju med noen designstudenter på Lillestrøm som hadde uttalt at å kjøpe billigvarer kommer til å bli sett på som like dumt som å røyke.

Liv Merete Nielsen påpekte at det som er spesielt med Norge, er at vi i 1960 slo sammen fagene tegning, sløyd og håndarbeid til ett fag, som fikk navnet Forming. Samtidig ble barnets indre vektlagt, med et individfokus som førte til en svekkelse av læring av ferdigheter i faget. Da kunne rektorene ansette lærere uten dybdekompetanse. Dette førte til at kompetanse ikke lenger ble betraktet som så viktig. Det var viktigere å lage enn å lære. Dette har medvirket til at svært mange av de som underviser i Kunst og håndverk nå ikke har noen som helst lærerutdanning i faget. Det blir derfor lite læring i de nederste trinnene i grunnskolen, og tidsnød når de kommer i ungdomsskolen fordi elevene ikke har oppnådd kompetansemålene på de lavere trinnene, der altfor få lærere har utdanning i Kunst og håndverk (Lie, 2013). Det er derfor et viktig krav at alle som skal undervise i Kunst og håndverk har tilstrekkelig med studiepoeng i faget.

Kunst og håndverk i framtidens skole må legge stor vekt på å lære, ikke bare lage – men lære for å gjøre bedre valg. Design må bety å lage løsninger som er bedre enn de en har hatt. En må ta det beste fra forming og det beste fra håndverket. Nielsen påpekte at hun ser positive tendenser, som interessen for kortreist mat og kortreise produkter. Det er også større interesse for vedlikehold og reparasjon, for eksempel blir det stadig flere skomakere. Faget Kunst og håndverk i framtidens skole kan bidra til økt kvalitetsbevissthet og hindre fremmedgjøring.

FORMakademisk ser med spenning fram til de nye læreplanene som skal utvikles for framtidens grunnopplæring. Når det gjelder faget Kunst og håndverk, må det innebære en plan som legger til rette for vide oppgaver som fører til dybdelæring og at kompetanse om bærekraft utvikles ved å jobbe kreativt med verktøy i materialer. Kompetanse innen design

må være allmenndannende når det gjelder å forberede elevene som brukere, fremtidige beslutningstakere og innkjøpere av design og samtidig gi den grunnleggende kompetansen for de som velger et designrelatert yrke i framtida.

Artikler i dette nummeret

Marcus Samuelsson, Senior Lecturer, Ph.D. ved Department of Behavioral sciences and Learning, Linköping University skriver i artikkelen *How to Understand Disorderly Boys - An Exchange of Didactic Experiences Among Textile-Sloyd Teachers in an Internet-based Community of Practice* om en case-studie hvor en lærer i tekstilsloyd sendte en melding til et praksisfellesskap på internett for å få råd hos andre lærere i tekstilsloyd om hvordan takle uoppdragne gutter. Artikkelen konkluderer med en diskusjon som viser at kollegial utveksling om disse uoppdragne guttene synes å ha styrket og utfordret dette internett-baserte praksisfellesskapet.

Torunn Paulsen Dagsland, Førsteamanuensis, PhD ved Universitetet i Stavanger, Humanistisk fakultet, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk setter i artikkelen *Ringer i vann - Forskningsbasert kunst- og håndverksundervisning* søkelyset på hvordan klasseromforskning fra grunnskolen kan implementeres i, påvirke, endre og innta undervisningen i faget Kunst og håndverk på grunnskolelærerutdanningen og praksisen i grunnskolen. I artikkelen presenteres og drøftes noen utvalgte forskningsresultater fra et prosjekt i faget Kunst og håndverk der elever på ungdomsskoletrinnet er i dialog med kunst. Artikkelen viser også hvordan disse forskningsresultatene er blitt en viktig del av undervisningen i fagdidaktikk, kunsthistorie og praktisk estetisk arbeid i grunnskolelærerutdanningen.

Kirsten Klæbo, Førstelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag diskuterer i artikkelen *Digital didaktikk sett i lys av kvalifikasjonsrammeverket* innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) ved Institutt for estetiske fag, ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) i 2011. Denne artikkelen er basert på en litteraturundersøkelse med fokus på å finne ut hva NKR er, hvor det kommer fra, og hvilke fagdidaktiske konsekvenser det vil ha å gå fra en målstyrt studieplan til en programplan som vektlegger læringsutbytte. Artikkelen er begrenset til de fagdidaktiske vurderingene til å omhandle digitale medier.

Ingvild Digranes Førsteamanuensis, PhD ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag skriver i artikkelen *Den kulturelle skulesekken – Kvalitetsskule eller kulturarroganse?* om at i programmet Visuell kunst i Den kulturelle skulesekken (DKS), var målsettinga i utgangspunktet et likeverdig samarbeid mellom skolen og kultursektoren. Å samene kunstverdenen sine karismatiske verdier og skoleverdenen sine demokratiske prinsipp for opplæringa kan virke som ei vanskelig øving. Ut fra denne media- og dokumentundersøkinga kan det virke som om media sin framstilling av DKS-praksis i større grad har vært med på å gravlegge relevante spørsmål knyttet til problematikken heller enn å skape et klima for gode diskusjoner på tvers av samarbeidet.

Bokanmeldelser

Thurid Vold, Høgskolelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag anmelder de tre bøkene *Formidling av kunst til barn og unge* av Arne Marius Samuelsen, *Dialogbasert Undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* av Olga Dysthe, *Nana Bernhardt, Line Enskjønn, og Kunsten å formidle* av Alfred Oftedal Telhaug. Anmelderen skriver at alle tre bøkene er gode bidrag til litteraturen om kunstformidling og er unnværlige for alle som underviser barn og unge i skole og museer. Bøkene

bør ha en selvstendig plass på litteraturlisten for faglærerstudenter i kunst og håndverk, almenlærer- og førskolelærerstudenter og museumspedagoger.

Eva Lutnæs, Postdoktor, PhD ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi kunst og design, Institutt for estetiske fag anmelder i *Profesjonsdilemmaer i det kunstpedagogiske felt* antologien *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*, redigert av Elin Angelo og Signe Kalsnes. Anmelderen konkluderer med at det er merkelappenes identitetsbygging gjennom begrepsbruk, hvordan du velger å posisjonere deg og hvordan du settes i kategorier av andre, som gjør boka til et meget verdifullt bidrag til diskusjonen av profesjonsdilemma og yrkesidentitet for både studenter, lærere og forskere innen det kunstpedagogiske felt.

Oslo, oktober 2015

Janne Beate Reitan

Ansvarlig redaktør FORMakademisk

Janne Beate Reitan

Førsteamanuensis, Dr. ing.

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag

E-post: Janne.Reitan@hioa.no

Referanser

Hansen, Bodil Hage. (2015). *Trearbeid og treverksteder i grunnskolen: Skolelederens verdsetting og prioritering sett opp mot tradisjon og fornyelse i faget Kunst og håndverk*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra: <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2712/2/Hansen.pdf>

Lie, Catrine. (2013). *Skolelederens verdsetting av læreres fagkompetanse i Kunst og håndverk i grunnskolen*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Henten fra:

https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1620/2/Lie_Catrine.pdf

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Henten fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?depth=0&read=1&print=1>

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1411>

Marcus Samuelsson

How to Understand Disorderly Boys

An Exchange of Didactic Experiences Among Textile-Sloyd Teachers in an Internet-based Community of Practice

This paper reports on a case study in which a textile-sloyd teacher sent a message to an internet-based community of practice seeking advice from other textile-sloyd teachers regarding how to cope with unruly boys. Two major themes emerged from a interview and the discussion on the Internet: 1) behaviour analysis and 2) coping attempts The analysis also revealed two themes related to the exchange of experiences: 1) descriptions of the problem as pertaining to the pupils, the process, classroom management, freedom of choice, or connection to everyday life and 2) suggested solutions, such as area of activity, competences, leadership and techniques. The article concludes with a discussion demonstrating that the collegial exchange about disorderly boys appears to have strengthened and challenged this internet-based community of practice.

Keywords: classroom management, community of practice, sloyd didactics, exchange of experiences, textile-sloyd, unmotivated pupils

Introduction

During a period of ten days, between the 23rd of January and the 1st of February 2011, a discussion took place in an email-based group called ‘the textile-sloyd teachers list’. The issue under discussion was how to carry out a textile-sloyd lesson with badly behaving or disorderly boys in three different sixth grade classes. The discussion focused on central didactic elements that can be found in all forms of teaching—the pupil, teacher and instruction—as well as connections between these three elements (Lundgren, 1992). The exchange of experiences started with a message in which one textile-sloyd teacher asked if colleagues had had similar experiences and might share radical ideas about how to cope with these challenging students. Thirteen other textile-sloyd teachers responded to the message concerning lessons in sloyd, which is a school subject in Swedish compulsory education within the domain of arts and craft, where pupils work with textile or wood and metal materials.

To some extent, the message and the request for other people’s experiences reveals the shortcomings of the sloyd teacher in question. Exposing one’s shortcomings in this manner may function as a way for others to become self-aware of their teaching. Having followed the email group’s communications for several years, I can say that there was another interesting aspect of this message: textile-sloyd teachers tend to focus on issues of teachership, according to Granström’s (2012) categorisation of roles. Therefore, this message could be seen as expanding the number of topics that textile-sloyd teachers believe they need to discuss with colleagues in the same trade. Granström divides a teacher’s work into two parts, *leadership* and *teachership*, which he describes as being two sides of the same coin. He points out that this division is by no means a total and exclusive description of what teachers do, but it may function as ‘a sensitive indication of what the teacher’s roles are about’ (Granström, 2012, p. 33). Granström describes leadership in the classroom as ‘*knowledge* about classroom interaction and group processes, and *ability* to lead the work in the classroom and cope with group processes’ (2012, p. 33). More specifically, leadership involves the teacher choosing suitable methods for the work that is to be performed. Granström (2012) goes on to describe teacher-

ship in the classroom as ‘*knowledge* about a discipline or subject, and *ability* to mediate knowledge and skills’ (p. 33). In other words, the teacher chooses the social values he or she wishes to mediate or transmit.

The fact that the issue of unruly boys appears in this context is interesting in many ways. For instance, it is notable that textile-sloyd teachers suddenly focused on a phenomenon such as leadership, as it had not appeared previously during the years I had followed this email group. It is also noteworthy because the group rarely discusses didactic matters in this way. The history of this former email discussion group substantiates these comments, as can be seen in the Google group now called *textillalararlistan* in Swedish (directly translated into English, it means *textile teachers’ list*). It has, thus, been possible to verify that, so far, there have never been any discussions concerning *leadership*, *leaders* or *leading of activities*; meanwhile, there has only once appeared a question about *unmotivated pupils*. In other words, this topic is new, in the sense that it has not been discussed previously. To email a question, that is, to put into words and share with others an experienced problematic phenomenon, could be understood as an attempt to focus on a didactic aspect. At the same time, it may reflect an attempt to develop one’s professional language, to achieve and sustain a more professional role as a teacher (Colnerud & Granström, 2003).

There is yet another reason why the appearance of this question is interesting. The majority of Swedish sloyd teachers, who teach either (a) textile or (b) wood and metal work, took part in the National Evaluation of the Comprehensive School in 2003 (NU 03), carried out by the National Agency for Education (Skolverket, 2003). Most of these teachers reported a strong sense of wellbeing in the sloyd classroom. In the report, the teachers expressed their feelings of comfort as follows:

They experience their role as a teacher as enjoyable, inspiring and engaging. The negative part is a feeling of stress, in that the sloyd teachers have to ‘defend’ their subject against other subjects, and they feel that teachers of other subjects regard ‘sloyd’ as less valuable (Skolverket, 2003, p. 64).

From this quote, it seems reasonable to deduce that sloyd teachers have a picture of sloyd as a subject permeated by pleasure, goodwill and good company. Perhaps this viewpoint explains why these teachers feel forced to defend their subject. This defensive attitude may be interpreted as a variation of Colnerud’s (2002) ‘collegial paradox’. Colnerud describes how some teachers are criticized by their colleagues, or worse, excluded from the collegial community on the grounds that they are and have been too obliging and sensitive in relation to their pupils. This need to defend their subject may be understood in terms of their representing – in the eyes of their colleagues – the kind of teacher who can offer enjoyable activities that seem to respond to the pupils’ needs and wishes. Such an interpretation aligns well with what was revealed in the national evaluation referred to above.

The 2003 National Agency report confirmed that teachers of sloyd pay attention to their pupils’s needs, revealing that the pupils have a positive attitude towards sloyd and describe it as the most enjoyable subject in compulsory school:

The subject interests them and has top position in regards to pupil participation. Many pupils express that they are allowed to take responsibility and initiative. The evaluation also demonstrates that the pupils enjoy their work and that they can work at their own pace without feeling any pressure (Skolverket, 2003, p. 65).

This quote clearly shows that pupils experience a great deal of participation during sloyd-lessons, a finding that was not surprising to sloyd teachers.

In the same National Agency report, there are also pieces of evidence that may explain why sloyd teachers feel a need to defend their subject. For instance, 'Three out of four pupils do not feel that they will have any use for their sloyd skills in future studies or working life' (Skolverket, 2003, p. 65). Here, pleasure and participation, in themselves something positive and valuable, are at odds with the school's task of mediating knowledge, skills and values (Granström, 2007) that the pupils will use as members of a democratic society. In the sloyd subject, pupils are trained in democracy. For example, they learn to discuss which mode to use, how to plan their work, how to carry out the work and how to evaluate it in relation to the goals and syllabus. At the same time, sloyd involves skills that pupils cannot see the use of; in other words, they do not grasp how these skills might be useful to them in the future.

Research Questions

The fact that 'disorderly boys' was the topic of discussion in the email group *textillalarlistan* is particularly relevant given that this group is an important forum for many textile-sloyd teachers. Sloyd is a school subject divided into two: 1) textile or wood and 2) metal. Sloyd teachers often work alone in their schools; there are two teachers at most, one teaching textile sloyd and one teaching wood and metalwork sloyd. Only large schools with many pupils can afford more than one teacher in either subject.

With the above introduction forming the backdrop, the present article seeks to address two research questions: 1) For what reason did a textile-sloyd teacher address questions about disorderly boys to the email group *textillalarlistan*? 2) What sorts of solutions did the email group provide about how to handle disorderly boys?

Research Overview on Teachers and Disorderly Boys

Various researchers have investigated boys' and girls' differing behaviour during school lessons. As early as 1929, a researcher found that 'the behaviour of girls conforms more closely to the teachers' standards of acceptable conduct than the behaviour of boys' (Wickman, 1929, pp. 60-61). Wickman (1929) conducted experimental studies of behavioural problems among students in two compulsory schools in the early 20th century, finding that boys were twice as troublesome as girls. Boys negatively influenced the learning environment by destroying school materials and by behaving disruptively and inappropriately. Less than 50 years later, Good, Sikes and Brophy (1973) reported the same situation. In their survey of earlier research, they stated that many studies had demonstrated that boys were more aggressive and more difficult to manage than girls. Based on their own observations of teachers in mathematics and social studies, they concluded that female teachers tended to warn misbehaving pupils more often, whereas male teachers were more likely to criticize them. However, they also emphasized that 'although male and female teachers do teach differently, they do not treat male and female pupils differently' (Good, Sikes & Brophy, 1973, p. 83).

Brophy (1985) arrived at a similar conclusion when he conducted an overview of earlier research about male and female teachers; however, he also noted some differences between the teachers. For instance, female teachers were generally more inclined to commend correct answers, while also giving the question to another pupil rather than following up on a pupil's incorrect answer. Overall, female teachers were more cordial and gave more feedback to pupils about their progress. Brophy finally stated that, in spite of the limited number of studies to compare, it seemed likely that the teacher is an important factor, in that he or she makes an impact and may even reinforce gender differences that already exist. Eccles and Blumenfeld (1985) brought forth similar ideas based on their overview of studies concerning socialisation. These studies revealed that boys who were expected to be low achievers (a) were more criticized, (b) interacted more with their teachers, (c) were given fewer opportunities to speak in public discussions and (d) were given less acknowledgement than other

pupils. These findings reflected the teachers' lack of strategies for coping with this group of boys. It also demonstrated how the teachers worked preventively in coping with the girls but 'interventively' in coping with the boys (Eccles & Blumenfeld, 1985). In an observational study of 32 class teachers in primary school and 38 class teachers in lower secondary school, Merrett and Wheldall (1992) also discovered that there was a difference in how teachers used praise and reprimands for pupils. In general, lower secondary teachers on one hand gave positive feedback to the boys for their academic achievements but not for their social behaviour; on the other hand, they gave the boys more negative attention for their (lack of) academic achievement as well as their social behaviour. Female teachers responded more to the boys, which Merrett and Wheldall explained in the following way: (a) the boys were more disturbing in the female teachers' lessons and worked harder for the male teachers; and (b) the teachers had different standards in regard to disturbing behaviour, which could mean that 'when boys are off-task they are more overtly disruptive than girls who are off-task' (Merrett & Wheldall, 1992, p. 75).

Kaplan, Gheen and Midgley (2002) carried out subject-oriented studies, e.g., concerning how teachers of mathematics cope with disruptive boys and girls. They found a connection between classroom environment, goal structures and pupils' behaviour. The teachers had low expectations for low-achieving boys and expected them to be more disruptive; as a result, the teachers spent more time and energy coping with these pupils than with other pupils. In a meta-study, Börjesson (2005) discovered that girls and boys were treated differently and that the teachers' attention primarily was directed towards pupils with learning difficulties. This, he claims, should be understood as 'boys who do not behave the way they are expected to behave in a classroom' (Börjesson, 2005, p. 36). Consequently, boys received more negative attention in terms of criticism and reprimands. Wernersson's (2006) study asserts that the teacher's gender may be such an important factor that boys' failures in school may reflect the fact that they have been taught by female teachers for the most part. Based on a field study of 49 teachers and their interactions with pupils in three seventh grade classes, Samuelsson (2008) observed that boys were attended to as 'disruptive' more often than girls. Further, in this study, the pupils' and the teachers' genders did not interact in any decisive way in terms of what the teachers found disturbing in the classroom; however, there was a tendency for teachers to correct pupils of their own gender more often.

In sum, this research overview reveals that the way teachers, male and female, respond to disruptive girls and boys has been studied empirically for a long time. Nevertheless, it is evident that all kinds of teachers still have the same kinds of problems when it comes to coping with (a) boys in general and (b) disruptive boys in particular. The overview also reveals that researchers, primarily through different types of observations, have studied classes in theoretical subjects, such as language, mathematics and social studies. Very few studies seem to have covered teaching in so-called aesthetic-practical subjects. It is, therefore, reasonable to claim that we, so far, have limited knowledge about how teachers in these subjects experience and cope with disruptive pupils, especially boys that, according to earlier findings, could be regarded as more problematic than girls.

Community of Practice

A community of practice (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) is a group of people who have something to gain from interacting with one another. Wenger, McDermott and Snyder (2002, p. 4) describe it in the following way:

Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.

The exchange of ideas and experiences described in the present article involves a group of textile-sloyd teachers with a common interest in teaching this subject. Questions and responses are examples of interactions that aim to deepen the know-how of members within the community of practice. The above definition of the 'community of practice' is open to interpretation regarding variations in size and group orientation. This variety means that a community of practice can appear anywhere, and we can be part of several communities of practice as central or peripheral members to varying degrees. Our motive for participating in the community can be embedded in a process of collective learning within the framework of a certain limited domain.

According to Wenger (1998), communities of practice differ from *networks* in that they have a specific content; they are not just about a certain number of relationships between a group of people. Wenger (1998) points out three important dimensions in a community of practice: (a) *domain*, (b) *community* and (c) *practice*. These dimensions show the difference between a community of practice and a club of friends or a network of connections between people. Those who register for and then participate in the textile-sloyd teachers' list constitute a community of practice because they share a general interest in sloyd and a particular interest in teaching textile-sloyd. The first dimension, *domain*, indicates that it concerns individuals with a shared interest, a passion or a competence in something they have in common, something that separates them from other individuals. The second dimension, *community*, indicates a common engagement in learning and development through activities, discussions, mutual support and sharing of information by systematic and continuous interaction with one another. The third dimension, *practice*, indicates that the members share a repertoire of resources in terms of artefacts, concepts, experiences, language and tools. Practice reflects the members' understanding of what is essential. Thus, the community of practice does not exclude impressions from outside, but new influences are interpreted and conceptualised by the members together within the community.

Wenger (1998) emphasizes that a community of practice has many functions. One of the functions is (a) sharing and interpreting information built on a common understanding of what is relevant to communicate and how the information is shared among members. Second, the communities (b) store knowledge that reflects aspects of a shared interest within the community of practice. Consequently, communities of practice share tacit knowledge that is not contained in formal systems. Communities of practice also (c) administer competences with the aim of keeping ahead of the content that initially was the reason for gathering. This aim requires sharing ideas and elaborating on problems as well as staying updated on developments and changes within and outside the domain. Finally, (d) communities of practice offer a place of identification where like-minded members meet. This way, communities of practice maintain their potential for learning based on the core of knowledge that is being developed and the interactions that make the boundaries clear. In other words, Lave and Wenger's *community of practice* is also a learning theory. Wenger (1998) claims that the theory combines *community* (learning as belonging) with *identity* (learning as coming into being) and *practice* (learning as doing).

Method

Case studies focus on a limited number of incidents for a certain phenomenon by studying and describing experiences, conditions, events and processes. Case studies orient attention towards a single unit of observation, aiming to obtain insights that may lead to further implications (Denscombe, 2010); with this case, I seek to find out more about the conversation occurring in the Google group *textillalarlistan*. Because the question about how to understand unruly boys was asked without my intervention, the phenomenon could be described as naturally existing (Yin, 1994). Through this in-depth study, I sought to understand more about the

phenomenon, a complex yet subtle real-life situation (Denscombe, 2010) for a textile-sloyd teacher and her colleagues. It is, therefore, possible to argue that this case study was discovery-driven (Denscombe, 2010), although I attempted to find descriptions of what happened by investigating key issues and making different kinds of comparisons.

With the technical development and establishment of different types of web-based communities and games, researchers have gained new possibilities for accessing first-hand information (Linderoth, 2007) through their own participation. I have for many years been a member of the previously mentioned textile-sloyd teachers' list. I am registered on the list as a field researcher for whom participant observation is an important research method, and I have previously used this email list for gathering data and sharing information about the research of teachers registered on the list (Samuelsson, Samuelsson & Autio, 2014). Consequently, I have different identities, participating in this community of practice in more than one way (Lave & Wenger, 1991; Hunter, 2010).

I used structured qualitative interviews (Bryman, 2012) to ascertain the motives of the textile-sloyd teacher who introduced the question on the *textillalarlistan*. I started by asking the textile-sloyd teacher the following questions: (a) Why did she decide to email a question to the list? (b) How much leadership training did she receive during teacher training? (c) How much in-service training in leadership did she receive during her working years? (d) Had she discussed her question with other textile teachers in her school district or municipality? (e) Did she receive the responses she had expected, or were there any surprising ideas?

I considered the restraints and possibilities of conducting the interview via email. I knew that I would lose the opportunity to follow up on questions face-to-face straight away; nonetheless, I thought it would be possible to do the interview online because the teacher's answers generated new questions that could be answered later. Another possibility while conducting interviews using email was that teacher could answer the questions whenever she wanted. A similar aspect was that we, by the use of e-mail, did not have to decide a date and time for the interview. E-mail interview also gave a sense of on-going interaction, that made it possible for to send as many e-mails as I found necessary. I, therefore, decided to conduct the interviews and the exchange of experiences over email. In practice, this meant that I emailed questions and/or comments and exchanged experiences on five occasions with the textile-sloyd teacher who introduced the original question. The answers from the teacher were deepened each time until I found that we, through our email conversation, had exhausted the theme (Arfwedson & Ödman, 1988). I analysed all input from the email discussion with the teacher in a qualitative mode as a case study (Arfwedson & Ödman, 1988).

A constant comparative analysis was used in order to discover similarities and differences in the statements (Fejes & Thornberg, 2009). Using thematic content analysis (Braun & Clark, 2011), I moved between 'getting acquainted with the material' (step 1), 'generating codes' (step 2), 'looking for themes' (step 3), 'examining themes' (step 4), 'defining themes' (step 5) and 'producing a comprehensive text' (step 6). My ambition was for the results to do justice to the original question raised by the sloyd teacher about other teachers' experiences and their potentially radical ideas about how to cope with disorderly sixth grade boys. I also sought to consider the discussion in the community of practice, finding examples of the themes that had appeared in the analysis.

I printed all 17 statements in order to review the contributions from the 14 teachers (including the textile-sloyd teacher asking for advice and radical ideas) who took part in the exchange. In so doing, I obtained access to dated statements that showed who had made what statement. I could also see if the statements built on the reasoning and experience of others, or if they were independent. I concentrated on the topical aspects of the exchange, as they focused on the central elements that had to do with the pupil, the teacher and the instructional contents. I interpreted this focus as being the reason for the originally-posed question. Thus, I

tried to understand why a textile-sloyd teacher addressed a question about disorderly boys to an email group as well as the solutions proposed by teachers regarding handling disorderly boys. I was not interested in the length of the statements, nor in how many statements each teacher contributed to the discussion.

Regarding research ethics, informed agreement was received from all participating teachers. Names that appear in the article are fictitious. Special agreements were made with the teacher who first posted the question on the email list as well as from a teacher I contacted later on the grounds that she described similar problems as the first teacher. I requested these agreements during interviews or email exchanges.

Results

The results are here described in two parts: (a) *tracks of trails*, i.e., the analysis of the interview and exchange between me and the textile-sloyd teacher (called Berit), where she reflected upon the phenomenon; and, (b) *trace the thread*, i.e., the analysis of the exchange of experiences and ideas between the 14 textile-sloyd teachers on the email list, where they shared their experiences and gave tips on how to handle the situation of disorderly sixth-grade boys.

Tracks of Trails

Based on the qualitative thematic analysis of the interviews, Berit's experiences and motives could be interpreted in terms of (a) *behaviour analysis* and (b) *action attempts*. Berit's *behaviour analysis* focused on descriptions of how she understood the boys and their behaviour, while her *action attempts* focused on descriptions of the actions she had tried in order to bring about necessary changes.

Behaviour analysis

Two different themes emerged in the behaviour analysis, based on either the *pupils' conceptions* or the *teacher's qualifications*.

The textile-sloyd teacher, Berit, had considered the problematic phenomenon and noted that the source of the problem was not the textile-sloyd subject, the participants in the community of practice, herself or her teachership and leadership. Rather, the problem was rooted in 'the pupils, the group constellation, lack of motivation (often contagious), attitudes or values'.

Berit was eager to point out that it was the *pupils' conceptions* and their behaviour that caused the messy lessons. She modified her statement by saying, 'The pupils are not naughty, but they mostly want to play and run around and make a terrible noise; they work a little now and then but have problems in focusing'.

In Berit's view, a possible explanation for the pupils' behaviour could be how they were brought up. She also said that the situation has changed over time and that the foundation of respect should be laid at home before the children begin school. The fact that pupils in school today are less inclined to think independently and to a higher degree expect to be 'coddled' or cared for by the teacher could be traced back to what they were used to at home. As she put it, 'There is a limit to creativity! How can I make the pupils think for themselves and do the job instead of being served on a silver plate all the time?'

Following this line of thinking, Berit saw a connection between responsibility and upbringing. The classroom situation today meant that she had to spend more time and energy on maintaining a 'comfortable and peaceful working climate for all of us'. She problematized this situation and asked for more discussion about upbringing and respect, not least because teachers, the way she saw it, had to 'weigh their words carefully so that the pupils do not get offended', whereas teachers are offended all of the time.

Another important aspect that Berit brought forth was the *teacher's qualifications*. In some ways, she thought that she was poorly equipped for the changed situation with unruly sixth-graders during textile-sloyd lessons. She emphasised that she did not have the right qualifications for coping with pupils like the ones she had encountered. Although she had received practical tips from other teachers during her years as a teacher substitute, she received very little classroom management training in her teacher education. These years and the colleagues she met at that time had been 'more valuable than that part of her teacher training'. She also highlighted that she had never received any in-service training during her teaching years. She was looking forward to and hoping that future in-service trainings would address leadership issues. According to Berit, there was a great need for leadership training in order to handle today's pupils, who, on one hand, were poorly motivated and, on the other hand, seemed to expect the teachers to be ingenious and funny and to entertain rather than teach them.

As there was no other textile-sloyd teacher at her school, Berit cited professional isolation as the main reason for requesting experiences and radical ideas from other textile-sloyd teachers on the email list. It was, however, not the only reason. She also wanted advice on new approaches to help her think 'outside the box', or beyond her own daily teaching habits.

Action attempts

Three variants of action attempts emerged in the analysis: diverting manoeuvres, promises of reward and positive reinforcement.

Berit believed that she had limited access to tools for managing disturbances of the kind she had described. During lessons, she tried to talk with the pupils, but it had little effect. For the moment, she noticed a change, but not over time. Conversing with colleagues on the email list had served as a useful form of brainstorming, but 'none of the responses surprised me; there was nothing out of the ordinary, i.e., what we usually do in textile-sloyd'. Berit described how she had tried to cope with the pupils' disorderly conduct using proactive strategies as well as reactive measures; that is, she tried to think beyond the textile-sloyd lesson. This diverting manoeuvre meant, among other things, that she met with the pupils outside the classroom to speak with them separately about her subject and its objectives. In this context, she asked the pupils 'to tell her what they thought about the situation'. In this preventive strategy, she was careful to be positive and 'show them that I believed in them, their own goals and their future in secondary school'.

Further, Berit described how she used reactive measures, such as trying to disturb the pupils' disruptive small talk. Despite its limited effect, one such measure she had tried was to put on the projector when there was total uproar in class. There was nothing on the projector, but the light distracted and calmed down the pupils for a moment; the pupils quieted down and started to work again. However, the effect was limited because the pupils did not understand why the projector was being put on and off as a diverting manoeuvre; they were never told why it was done.

Berit also talked about group-level solutions like *promises of reward*. She had suggested that the pupils would watch a movie every fourth lesson as long as they behaved themselves in between by working and keeping up a good spirit. Although this suggestion appealed to the pupils, the teacher underlined the limitations of the strategy. There was a problem selecting the right movies because the pupils and she differed in preferences. She reserved for herself the right to examine the pupils' choices. There was an expected change over time, and, according to her, the change in behaviour did not occur as fast as she had hoped: 'We have not reached there yet – if we had, the change should have been very obvio-

us'. Berit's reasoning reflects partial clarity regarding the rate of change for which she had hoped; it reflects that change takes time.

It was apparent that Berit understood the importance of using *reinforcement* rather than punishment, such as reprimands or whining. Berit worked with reinforcement, *individually and in between lessons as a way, instead of punishment, to change pupils' behaviours* so that they would fall in line with her expectations of how to behave during sloyd-lessons.

Trace the Thread

The input from Berit's expanded group of thirteen colleagues brought up various matters, but not all teachers responded to all aspects. Some emphasised what others had already said by agreeing, and two of the teachers deepened the content of the original issue about disruptive boys by bringing up examples of similar problems that they had themselves experienced in sixth-grade textile-sloyd classes. One teacher mentioned that he had had similar problems with somewhat younger pupils. A few teachers indicated, though, that they did not recognize these problems. Phrases like 'I never had this problem' (Lena) expressed surprise in regard to the original question.

From the qualitative thematic analysis, it was possible to understand and interpret the content of the exchange as either (a) *definitions of the problem* or (b) *suggested solutions*. *Definitions of the problem* circled around the question of what the problem really was about, whereas *suggested solutions* focused on how the situation of disturbing boys could or should be solved.

Definitions of the problem

It was possible to identify five different definitions of the problem. These variants referred to shortcomings or vagueness in relation to *pupils, process, classroom management, freedom of choice or connection to everyday life*.

The discussion about the *pupils* concerned characteristics that the teachers thought existed among the pupils as a group. These attributes consisted of generalisations of behaviours that teachers thought were common mostly among boys, but to some extent, also among girls in sixth grade. One of the teachers thought this behaviour was manifested by 'the boys playing around all the time and the girls are responding by giggling, which gives more fuel to their attitude' (Lovisa). In essence, Lovisa stated that the boys' behaviour resulted from the interaction between them and the girls in the class. While this statement focused on the group as a whole, this view was not to be found among all the teachers. Instead, some of them singled out the boys as a separate group with special problems that surfaced when they were in grade six. According to teacher Katarina, the problem was that 'the boys had poor self-confidence while at the same time being tough and not wanting to show their weaknesses'. Katarina's idea was that some characteristics are common among boys as a group at a specific age. Whether Lovisa and Katarina saw the behaviour of rowdy boys as an effect of group interaction between them and the girls or as something related to their age, both the teacher and the structural situation were – in this case – given a clean bill as explanations to the pupils' disruptive behaviour. It is also possible to interpret these inputs as being based on ideas from developmental psychology about maturity, motivation and self-esteem.

Some of the respondents mentioned the *process*. This expression is, most likely, short for 'the sloyd process' (from idea to assessment), a well-known concept to many textile-sloyd teachers referring to how the relationship between process and product is expressed in the textile-sloyd classroom. In this line of thinking, the problem was presented as having to do with the pupils' limited possibilities to deal with the process: 'It's about letting the pupils work with their own process' (Lena). In this case, Lena expressed her positive attitude towa-

nds individualisation. In this response, the originally-emailed question that indicated a behavioural matter on the group level was transformed into a question of individual processing. This transformation in itself could be understood as a criticism of a situation lacking sufficient individual focus, thus problematizing group-level thinking as it was formulated in the original question about other colleagues' experiences.

When the responding teachers mentioned *classroom management* as the cause of the problem, they wrote about how the organisation was managed. Two aspects were mentioned: the boys' unruly behaviour was either the result of confusing or ardent classroom management. Pointing to the aspect of confusing management, one teacher commented that 'maybe we should raise our demands of the pupils and show more distinctly who is the leader of the activities' (Johanna). Here, the responding teacher also referred to a TV series documentary, 'School-class 9 A', which was being shown on Swedish TV at that time. Of course, this question-like comment could be interpreted in various ways. For instance, Johanna might not have been totally convinced that this was the right solution in the case of unruly sixth-grade boys, or perhaps she was uncertain that being more distinct as a leader in the classroom would solve the problem, as was indicated in the TV series. A third interpretation could be that watching the TV series had caused Johanna to think that this strategy could be used in a textile-sloyd class with a group of unruly boys. Whatever the interpretation, Johanna's response problematizes the issues of classroom management, structure and demands.

The second aspect, over-zealous management, was formulated from the point of view that the teacher in question had made her own interpretation of the curriculum. One teacher wondered, 'What passage in the curriculum says that the teacher decides what the pupils are supposed to do?' (Lena). Lena seemed to react against a special kind of leadership structure, which indicates that the teacher is the one who makes classroom decisions. The response could also be seen as a question of Berit's conception of participation. The reference to the curriculum could be a reflection on how Berit, who emailed the original question, exercised her authority.

Several responses contained a discussion about *freedom of choice* connected to possibilities and limitations. This discussion referred to the choices that the pupils were supposed to make in the textile-sloyd class. One teacher thought that the problem could be a consequence of the inadequacy of the teacher: 'As a teacher, you may feel inadequate if the pupils can choose freely when they don't have enough background knowledge' (Bea). Bea suggested that freedom of choice may further complicate the situation, which could even result in the pupils making no choice at all. Freedom of choice was thought to have to do with what kind of choices the pupils actually could make, i.e., whether they should be totally free to choose techniques and materials or whether their choices should be limited in some way. Another dilemma concerning freedom of choice was that the pupils might lose motivation and become disruptive if not allowed to choose what they wanted.

Some teachers reasoned that the problem could be both that the contents and the organisation of sloyd in school were unrealistic and construed for teaching alone, and therefore, not anchored in the pupils' worlds. That is, they pinpointed *connection to everyday life*, which would be improved if the pupils were given opportunities to use the Internet in order to gain inspiration. Perhaps this connection would be improved if they could also, for instance, 'do embroidery while listening to music or, even better, a good talking-book; then there will be less chitchat, hopefully' (Karin). On one hand, this response could be understood as problematizing the perspective, as Karin is pondering about whose perspective – the pupils' or the teacher's – should prevail when planning textile-sloyd activities. On the other hand, the response could also be seen as a naive idea that music would conceal the fact that the pupils have to be in school, take textile-sloyd lessons, and, on top of that, work with something that is decided upon by somebody else. Karin also moralised about music by suggesting a better

alternative, such as a talking book, and a good one. This response thereby indicates that the most disturbing phenomenon – pupils' chitchat – is disturbing both to the pupils and to the textile-sloyd teachers.

Suggested Solutions

In this analysis, four different suggested solutions emerged: *area of activity*, *competences*, *leadership* and *techniques*.

Many teachers responded as though they looked upon the issue of unruly boys from the point of view of the *area of activity* that the teacher had chosen for the specific lesson. This viewpoint disregarded the fact that Berit, who emailed the original question, did not mention anything about the kind of activities that were going on during the lesson when the boys behaved badly. Some of the teachers indicated that the choice of activity could provide certain methodical frames:

Controlled tasks with a certain amount of freedom of choice is my bet – for instance, batik that could be used for something like a picture, a pillow, a bag The result is instant, and nobody can fail (Belinda).

This statement not only contains expressions of the usefulness of a clearly-defined area of activity, it also expresses the need for a direct, obvious, well-defined result in the form of a tangible product. Another important point is the idea that nobody could fail the task. Traditionally, the sloyd subjects, with a focus on either textile or wood and metal, should make it possible for the pupils to succeed. Success could relate to the quality of the result but more often to time – the product should be finished at a certain time, e.g., before the holiday or before the class changes from textile-sloyd to wood and/or metalwork, or vice versa. Belinda also underlined the importance of her suggestion to the specific target group, unruly boys. When working with unruly sixth-graders, stated another teacher, it is easier working with 'one very well structured task per year with several instructional sessions' (Karin).

There were other responses with advice pointing in the opposite direction, stressing the pupils' possibilities to choose freely; however, at a later stage 'freedom of choice' should be limited to the actual sloyd products without further details being mentioned.

One response emphasised that the pupils should always work with things of their own choosing based on their capabilities. For instance, Lena said, 'When they are allowed to make their own choices, you get positive, engaged pupils'. Lena had a clearly positive view as regards to pupil influence and participation. She seemed to have trust in pupils' innate creative ability, which would reveal itself as soon as the pupils were allowed to choose their activities.

Some of the suggested solutions were based on the idea that sloyd activities were supposed to practise *competences* that the pupils could make use of in the future. These competences included exercising their sensitivity for problem-solving or creating certain habits regarding the ability to handle tools. According to one teacher, two such important key competences were 'creativity and will' (Zita). This response is in itself a statement about what Zita thought was most important in sloyd education. It is also reasonable to discern that it was oriented towards pupils' future lives and what would be most essential for them. Here, competences can also be understood as the ability to handle tools and materials, such as those used in sloyd education, competences that are likely to come in handy in the future. Therefore, Zita's input contains an element of envisioning the future.

In terms of the teacher's method of teaching, proper *leadership* was the solution to the problem with unruly sixth-graders according to several teachers. Proper leadership could mean giving clear instructions so as to make the pupils focus and concentrate on their work. For instance, Johanna said that the teacher should 'instruct them step by step and make sure that all pupils are following'. In this case, emphasis is on the teacher's role as a leader of the

activities on both the individual and group levels. The steps or elements illuminate the progression and make it easier for the teacher to help as many pupils as possible understand what they are supposed to do. In doing so, the teacher creates a reasonable working situation for herself by giving control questions linked to the instruction for those who ask for help. This way, the pupils will also learn to manage their own activities and to self-regulate.

Among other things, leadership includes repetition of previously-taught aspects, for example, how and for what purpose sewing machines are to be used. Karin said that ‘sixth-graders seem to have forgotten everything they have learned about sewing machines, so one has to repeat that, too’. The teachers pointed out that techniques are preferably taught with the whole class together. Leadership is also a matter of choosing the right working procedures.

Several suggested solutions involved the *techniques* that the teachers themselves have used successfully with pupils of the same age, e.g., certain types of stitches that are good to start with, or some special material that is easy to use. Katarina said that she ‘has tried cross-stitches and diamond-stitches on course linen, and it worked very well’. In other words, the right technique and material pave the way for success. Another similar response brought forth the importance of new techniques as a means to increasing pupil interest.

Based on the idea that the pupils are able to make use of their earlier established know-how in their sloyd activities, the teachers suggested a well-prepared plan with a gradual progression from the simplest to the most advanced techniques. However, all respondents were not in agreement here. Lena, for instance, had a different opinion: ‘Those techniques that they need to use to be able to make a certain object, they will learn when they think they will enjoy it’. Lena’s statement can be understood as opposed to the idea of teaching a specific technique in certain grades, in this case the sixth grade. Her point of departure is that children have an inherent will to learn, provided that it is something they think they will enjoy. Zita, on the other hand, pointed out that ‘the most important thing in sloyd education is not to learn a specific method’, thereby taking a stance against letting methods, in terms of techniques, be what governs teaching.

In sum, the above results show that the textile-sloyd teacher addressed the issue as a way to get other teachers’ informed perspectives or professional views on how a situation with disorderly boys in grade six could be understood and managed. She reasoned about *behaviour analysis*, which meant that she thought about pupils’ conceptions or the teacher’s qualifications as two ways to understand the boys’ behaviour. She also thought of different sorts of *action attempts*, such as diverting manoeuvres, promises of reward and positive reinforcement, which were different actions attempted to bring about necessary changes. As part of the exchange with other textile-sloyd teachers on *textillalarlistan*, Berit learnt about *definitions of the problem*. These were other textile-sloyd teachers’ ideas of the problem, as expressed in terms of the pupils, the process, classroom management, freedom of choice or connection to everyday life. Berit also received *suggested solutions* from the other sloyd-teachers in terms of *area of activity*, *competences*, *leadership* and *techniques*.

Discussion

This article has sought to contribute new insights into how sloyd teachers, in this case with specialities in textiles, have a need and an interest in discussing and sharing ideas about their teaching. In particular, this work has investigated an aspect of sloyd teaching that is rarely debated, namely teachers’ leadership, internationally known as classroom management (Colnerud, 2002; Granström, 2007; 2012). The article also shows how sloyd teachers understand and discuss essential didactic aspects, such as the pupil, the teacher and the subject matter (Lundgren, 1992). The teacher who first emailed the question noted sloyd teachers’ interest in these aspects on the grounds that 13 other sloyd teachers had actually responded to the question. In order to find out whether or not these teachers really needed to discuss and were

interested in the issue, it seems reasonable to focus on two aspects: (a) 14 out of the about 1900 sloyd teachers who are on the email list (*textillalarlistan*) took part in the discussion, and (b) the discussion went on for ten days. This rate of participation may seem small or even insignificant. The theory of community of practice (Lave & Wenger, 1991), however, does not support such an assumption. Quite the contrary – the theory of community of practice states that it is not the number of participants that is essential, but rather how the information is received and what it generates. Thus, the number of participants in the discussion could indicate a genuine interest in sharing knowledge and experiences about this particular didactic problem, particularly in terms of how to interpret and cope with it. This interest is further underlined by the fact that the exchange went on for ten days, which is unusual on this email list. My interpretation is that the members of this community of practice expressed a willingness to develop their conceptions and their professional roles in terms of didactic knowledge and leadership (Colnerud & Granström, 2003); they also demonstrated a willingness to participate in a community of practice (Lave & Wenger, 1991; Hunter, 2010) as textile-sloyd teachers.

Furthermore, in Sweden, pupils mostly have one semester with textile-sloyd followed by one semester with wood and metals sloyd; these topics are separated from each other (Samuelsson, 2013). According to earlier research (Good, Sikes & Brophy, 1973; Brophy, 1985; Eccles & Blumenfeld, 1985), disruptive boys can be found in all subjects, both sloyd-subjects included. According to Halvorsen (2014), one can assume that ‘feminine craft means unruly boys’. In her studies, she found that the popularity of a school subject shifted in the case of sloyd depending on the aspect of sloyd under consideration. In essence, some boys are more unruly in textile-sloyd lessons. Even so, the results discussed in this article are likely valid for teachers of wood and metal sloyd as well, as earlier findings by Good, Sikes and Brophy (1973) emphasised that even if male and female teachers teach differently, they do not treat male and female pupils differently. Furthermore, Swedish teacher education is similar in all sloyd-subjects when it comes to classroom management training, and the forms of employment are similar: there is usually only one or very few sloyd teachers in each school unit. Meanwhile, in-service training on leadership issues is limited or non-existent. It is therefore reasonable to assume that wood and metalwork teachers are also in need of a forum for exchanging ideas and experiences about maintaining and developing competences those expressed in the community of practice theory (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

This article provides new knowledge on how teachers of an aesthetic-practical subject (textile-sloyd) experience, manage and reflect on a didactic phenomenon like boys’ disruptive behaviour at school. A review of earlier research reveals that the unconventional or non-conformist behaviour of boys has been studied mostly in relation to subjects like mathematics or social studies (Good, Sikes, & Brophy, 1973; Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002). The present study substantiates earlier results in that it shows that sloyd teachers also find boys disruptive, not pupils in general or girls specifically. The findings are also in line with earlier research by Merrett and Wheldall (1992), as teachers in lower secondary school generally gave negative feedback to the boys for their social behaviour. The results of the study seem to indicate that, from a teacher’s perspective, it is something other than the subject or the subject matter that makes boys unruly. From the pupils’ perspective, however, the situation may appear differently. The specific nature of the aesthetic-practical subjects – allowing more space for moving around and chitchatting, requiring less sitting still and listening, giving space for the pupils’ organising, planning and carrying out their learning activities – may invite the pupils’ disturbing behaviour from the teacher’s point of view. This assertion can be compared to the

results of the national assessment of 2003 (NU03), which made clear that neither pupils nor parents understood or could see the usefulness of the sloyd subjects (Skolverket, 2003). The fact that the usefulness is not obvious could perhaps also be a reason for disruptive behaviour from the pupils' perspective.

Implications

The present study contributes to our knowledge about how the theory of *community of practice* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002) can be used to interpret and understand responses in interviews and email communications seeking answers to the following research questions: "For what reason did a textile-sloyd teacher address a question about disorderly boys to the email group *textillalarlistan*?" and "What sorts of solutions about how to handle disorderly boys did the email group provide?" It seems reasonable to believe that the email discussions on the topic of disorderly boys both *strengthened* and *challenged* this particular community of practice. The community was *strengthened* in the sense that the members emphasised already existing and commonly shared, but maybe not hitherto formulated, conceptions within the community of textile-sloyd teachers. It was also strengthened the community in the sense that the conversation contributed to developing the professional language about the teacher's role (Colnerud & Granström, 2003). The questions and discussions in this community of practice, or, in this case, the extended teaching staff, strengthened the teacher's role and reminded members of the possibility of sharing ideas about didactic phenomena. The community was *challenged* in the sense that members verbalised conceptions that were *not* shared by everyone in the community of practice. The will and ability to internalise new ideas, to develop a professional language through conceptualisation and to progress as a professional teacher may not be shared by everyone to the same extent. Some of the answers seem to indicate that some sloyd teachers reject the idea of focusing on leadership, not just teachership (Granström, 2007).

Those aspects of the exchange that *strengthened* the community were a shared interest in and recognition of the problem. The teacher who introduced the topic mentioned this strengthening aspect in an interview. Other teachers also mentioned it as they testified to having encountered the same dilemma from time to time. Another aspect that *strengthened* the community was the seemingly common understandings of possible reasons behind the experienced problem. Most of the sloyd teachers who responded to the question and provided suggestions pointed out the unruly boys as the problem. Their understanding of the described situation was thereby confirmed by other sloyd teachers. One aspect that was presented as a possible explanation to the boys' disruptive behaviour was the psychological (im)maturity of boys in the sixth grade, an assertion that was shared among some of the textile-sloyd teachers.

Yet another *strengthening* aspect was the discussion of the process, the subject matter and the techniques. This point is not surprising in itself, as many textile-sloyd teachers have used – and still are using – the email list to discuss various techniques and to get ideas about suitable activities for pupils of different ages. Among the *challenging* aspects in the community of practice was the *connection to everyday life* topics. On the topic of whether and how sloyd education in school should or could relate to the pupils' everyday lives, the teachers had different views. In this context, there were responses concerning competences; the teachers did not agree about the relevance of this aspect, which made it a challenge to the community of practice. Further, according to the teacher who emailed the original question, no radical ideas were presented, which may be a sign of conservatism, another challenge to this community. An additional *challenging* aspect could be that the responses seemed to be normative suggested solutions and descriptive definitions of the problem. This finding could, on one hand, be understood as *challenging* because the community, based on the content in the exchange of experiences, could be perceived as having a firm and complete conception of how to

deal with didactic phenomena, regardless of situation, relations and interactions. On the other hand, the exchange of experiences seems to emphasise the fact that there are no universally valid solutions to problems that occur in textile-sloyd education, a type of activity that is regulated from outside by a national curriculum, locally organised and constantly changing. Nevertheless, it became obvious both in the interviews with Berit and in the email exchange, that sloyd teachers seem to agree on the need for more training and a continuous discussion about leadership and other didactic aspects of teaching. It seems necessary to further develop the teachers' understanding of how to read and manage situations like the one under discussion here, that is, 15 disruptive, unmotivated boys in sixth grade, a phenomenon that historically has always existed and probably will always exist in school and in textile-sloyd lessons.

Acknowledgements

I acknowledge the contribution that Ulla-Britt Persson has made in her meticulous language editing of this manuscript.

Marcus Samuelsson

Senior Lecturer, Ph.D.

Department of Behavioral sciences and Learning, Linköping University

Email address: marcus.samuelsson@liu.se

References

- Arfwedson, G. & Ödman, P.-J. (1988). *Intervjumetoder och intervjutolkning*. [Interview methods and interview interpretation]. Stockholm: HLS Förlag.
- Braun, V. & Clark, V. (2011). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 77-101.
- Brophy, J. E. (1985). Interaction of male and female students with male and female teachers. In L. C. Wilkinson & C. B. Merrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (115-142). Orlando: Academic Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Börjesson, M. (2005). *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*. [Gender and school success: Interpretations and perspectives]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Colnerud, G. (2002). Den kollegiala paradoxen. [The collegial paradox]. *Pedagogiska Magasinet*, 4, 24-30.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2003). *Respekt för läraryrket*. [Respect for the Teaching profession]. Stockholm: HLS Förlag.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide. For small-scale research projects*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Eccles, J. & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In L. C. Wilkinson & C. B. Merrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (79-114). Orlando: Academic Press.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. [Handbook in qualitative analysis]. Stockholm: Liber.
- Good, T. L., Sikes, N. J. & Brophy, J. E. (1973). Effects on teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87. doi: 10.1037/h0034816
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. [Leadership in the classroom]. In K. Granström (ed.), *Forskning om lärares ledarskap i klassrummet* (13-32). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. (2012). Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet. [Three aspects on teachers leadership in the classroom]. In G. Berg, F. Sundh & C. Wede (ed.), *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet* (29-47). Lund: Studentlitteratur.
- Halvorsen, E. M. (2014). Fagpreferanser i skolen med vekt på kjønn og intelligens. Et bidrag til faghistorien i kunst og håndverk. [Subject preferences in school with an emphasis on gender and intelligence. A contribution to the subject history of arts and crafts]. *Techne*, 21, 38-53.
- Hunter, R. (2010). Changing roles and identities in the construction of a community of mathematical inquiry. *Journal of Math Teacher Education*, 13, 397-409. doi: 10.1007/s10857-010-9152-x
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goals studies and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211. doi: 10.1348/000709902158847
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511815355
- Linderoth, J. (2007). *Datorspelandets dynamik: Lekar och roller i en digital kultur*. [The dynamic of computer gaming: Games and roles in a digital culture]. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. (1992). Didaktikens namn. [In the name of didactics]. In S. Selander. (ed.), *Forskning om Utbildning: en antologi* (68-83). Stockholm: Brutus Östlings förlag Symposium.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1992). Teachers' use of reprimands to boys and girls. *Educational Review*, 44, 73-79. doi: 10.1080/0013191920440106
- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot flickor och pojkar i klassrummet*. [Disruptive students remedial teachers. About rules, expectations and teachers action towards girls and boys in the classroom.]. Linköping: Linköpings universitet.
- Samuelsson, M. (2013). Followership and leadership in different sorts of sloyd practices. *Ethnography and Education*, 8, 105-117. doi: 10.1080/17457823.2013.766437
- Samuelsson, M., Samuelsson, J. & Autio, O. (2015). Tracing patterns of sloyd teachers' efficacy beliefs at

- different stages of their professional careers. *Techne*, 21, 30-43.
- Skolverket. (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande rapport*. [National evaluation of the compulsory school 2003: Summary of the main report]. Stockholm: Skolverket.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511803932
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. [Gender perspectives on Education]. Stockholm: Högskoleverket.
- Wickman, E. K. (1929). *Children's behaviour and teachers' attitudes*. New York: The Commonwealth Fund.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage.

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1412>

Torunn Paulsen Dagsland

Ringer i vann

Forskningsbasert kunst- og håndverksundervisning

Sammendrag

Artikkelen setter søkelyset på hvordan klasseromforskning fra grunnskolen kan implementeres i, påvirke, endre og innta undervisningen i faget kunst og håndverk på grunnskolelærerutdanningen og praksisen i grunnskolen. I artikkelen presenteres og drøftes noen utvalgte forskningsresultater fra et prosjekt i faget kunst og håndverk der elever på ungdomsskoetrinnet er i dialog med kunst. Forskningsresultatene, som er basert på et elevperspektiv, utfordrer til en nyorientering når det gjelder ungdoms møte med kunstverk i skolen i retning av et mer ungdomskulturelt innhold og relasjonelle kunstmøter som er narrative, tolkningsorienterte, dialogiske, opplevelsesorienterte og flerstemmige. Artikkelen viser også hvordan disse forskningsresultatene er blitt en viktig del av undervisningen i fagdidaktikk, kunsthistorie og praktisk estetisk arbeid i grunnskolelærerutdanningen.

Nøkkelord: forskningsbasert undervisning, forskning og yrkesutøvelse, dialog med kunst, elevperspektiv

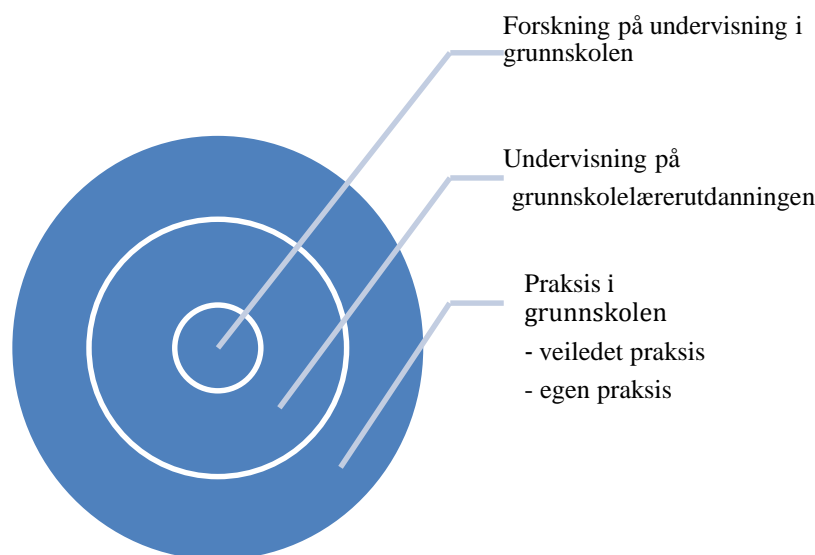
Innledning

Forskningsbasert utdanning er et tidsaktuelt tema for grunnskolelæreutdanningen og faget kunst og håndverk. Ifølge nasjonale felles retningslinjer skal lærerutdanningene være forskningsbaserte, slik at studentene som fremtidige lærere «kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sitt yrke og sin arbeidsplass etter endt utdanning», og at studentene må ha «ferdigheter som gjør dem i stand til å finne, forstå, vurdere og bruke forskning» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 10).

Begrepet *forskningsbasert utdanning* er ikke entydig definert og blir tillagt ulike meningsinnhold. Det kan defineres som undervisning knyttet til forskningsmiljø, undervisning utført av lærere som driver forskning, eller lærere som driver forskning som er relevant for praksisfeltet, undervisning som bygger på og formidler forskningsresultater, eller undervisning som handler om vitenskapsteori og metode. Studenter som lærer om forskningshåndverket, studenter som deltar i lærerpersonalets forskningsprosjekter, og studenter som utfører egen forskning er også en del av begrepet *forskningsbasert undervisning* (Kyvik & Vågan, 2014a, 2014b).

Karseth mener at en vektlegging av forskningsbasert undervisning «skriver profesjonsutdanningene inn i en akademisk diskurs som representerer en annen referanseramme enn den vi tradisjonelt forbinder med disse utdanningene» (Karseth, 2012, s. 84). Andre forskere hevder at akademisering av utdanningen kan føre til at mange studenter ikke opplever forskning og teori som relevant for yrkesutøvelsen (Heggen 2010, Lid 2012). Ut fra denne diskursen og nasjonale mål som sier at lærerutdanningen skal være forskningsbasert, er det viktig å stille følgende spørsmål: *Hvordan gi fremtidige lærere kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i utøvelse av faget? Hvordan kan forskningsresultater nå ut til praksisfeltet?* Svarene på disse spørsmålene kan selvsagt være mange og vil etter min mening henge sammen med hvordan en velger å definere forskningsbasert utdanning. I denne artikkelen fortolkes forskningsbasert utdanning som undervisning som formidler forskningsresultater, og som undervisning bygd opp på grunnlag av forskningsresultater. Ut fra denne forståelsen av begrepet *forskningsbasert utdanning* blir forskning og praktisk fagkunnskap knyttet sammen til en helhet med det mål at

studentene i grunnutdanningen skal kunne oppleve teori og forskning som nyttig og viktig for praksisfeltet og sin yrkesutøvelse.



Figur 1. Ringer i vann. Figuren viser hvordan forskningsbasert undervisning får ringvirkning for undervisning.

Figur 1, *Ringer i vann, forskningsbasert undervisning*, gir et visuelt bilde av artikkelens innhold og den valgte fortolkning av begrepet *forskningsbasert utdanning*. Figuren beskriver hvordan forskning på undervisning i grunnskolen får ringvirkninger for undervisningen på grunnskolelærerutdanningen, praksisfeltet og yrkesutøvelsen. Fagdidaktiske forskningsresultater inntar undervisningen i kunst og håndverk på grunnskolelærerutdanningen og påvirker praksisen i grunnskolen.

I avhandlingen *Eleven som aktør i dialog med kunst* (Dagsland, 2013) blir *elevers dialog med kunst* i klasserommet definert som en sammensatt prosess der elevene møter kunst, bearbejder kunst, skaper skulpturer og bilder og kommuniserer gjennom egenproduserte bilder og skulpturer. Første del av denne artikkelen løfter frem utvalgte forskningsresultater fra denne avhandlingen, nærmere bestemt ungdoms vurderinger av og meninger om innhold og metode i sitt *møte med kunstverk* i hovedområde kunst i faget kunst og håndverk. Deretter settes søkelyset på implementering av denne forskningen i undervisningen ved grunnskolelærerutdanningen med utgangspunkt i en analyse av faget kunst og håndverk på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger (UiS) (Kunst og håndverk 1, 30 studiepoeng). I artikkelen blir resultatene fra analysen presentert og konkretisert med eksempler fra undervisningen i fagdidaktikk, kunsthistorie, praktisk estetisk arbeid og praksis.

Eleven som aktør i dialog med kunst

Innenfor nyere barne- og ungdomsforskning, i læreplaner og i det barnepolitiske feltet ser vi at barn og ungdom i dag forstås som aktive deltakere som selv bidrar til å forme sin hverdag i og utenfor skolen. Dette synet på barn kommer klart frem i FN's barnekonvensjon om barnets rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003). Konvensjonen er visjonær fordi den ser barns utvikling i en bred og sosial sammenheng, som stadfester at barn er selvstendige individer med rett til innflytelse og medvirkning (se artikkel 12). Barn skal gis muligheter til å uttrykke egne meninger i alle forhold som berører dem. Det betyr at konvensjonen gir oss voksne et ansvar for og en forpliktelse til å lytte til barn og respektere deres posisjon som subjekter. FN's barnekonvensjon og det at elevenes erfaringer og opplevelser i skolen ikke har fått særlig stor oppmerksomhet verken i forskningen generelt eller i debatter om pedagogisk virksomhet

spesielt (Nordahl, 2002), ga avhandlingen min et overordnet perspektiv. Barn og ungdom er både kompetente og nødvendige bidragsytere til forskning på fenomener som angår deres liv. Dersom elevenes stemmer, opplevelser og erfaringer skal bli hørt, må elevene bli betraktet som aktører i sitt eget liv. At eleven forstås som en aktør (å anlegge et aktørperspektiv), innebærer at eleven ikke bare reproducerer skolens kunnskaper og oppfatninger, men at det er eleven selv som lærer og konstruerer sin kunnskap, erfarer og skaper mening i dialog med omverden. I avhandlingen blir ungdom først og fremst betraktet som kompetente bidragsytere til eller aktører i forskning som handler om undervisning i skolen. Elevene blir sett på som kompetente informanter og er en primær kunnskapskilde til forskning som handler om deres liv knyttet til fenomenet dialog med kunst i skolen. I interaksjon mellom forskeren og elevene konstrueres kunnskap om dialog med kunst i klasserommet. Ungdom blir ut fra denne synsvinkelen sett på som kompetente sosiale aktører som ikke bare reproducerer, men også bidrar til og er med og utvikler og forandrer den kulturelle orden. Elevene er aktører i dialog med kunst.

Metode og datainnsamling

Kasusstudier, eller case studies, ble brukt som en overordnet strategi i forskningsprosjektet (Moen, Nilssen & Postholm, 2005; Postholm, 1999, 2005; Yin, 2007). Studien besto av kasus fra to ulike ungdomsskoler, kasusene var avgrenset i tid, sted og hendelser. På skole 1 deltok elever fra 8. årstrinn i undersøkelsen. De arbeidet med temaet «Mennesket i bilde og skulptur». Elevene tok utgangspunkt i kunst fra antikken til i dag for å skape egne skulpturer i gips. På skole 2 deltok elever fra 10. årstrinn i undersøkelsen. *Samtidskunst* var inspirasjonskilde for å skape bilder og skulpturer i valgfrie materialer og teknikker.

Kasusstudier i skolen kjennetegnes av problemstillinger som tar utgangspunkt i klassens virkelighet, det vil si undervisningen og læringsprosessene i det gitte klasserommet (Gudmundsdóttir, 2004). Yin (2007) definerer kasusstudier som utforskning av handlinger i hverdagslivet. Kasusstudier gir med andre ord mulighet for å studere fenomener i deres naturlige/autentiske omgivelser. Min undersøkelse tok utgangspunkt i undervisning som skolen/lærerne hadde planlagt for den utvalgte tidsperioden uten tanke på å bli deltaker i et forskningsprosjekt. Konteksten kan slik sett beskrives som autentisk. Jeg hadde som forsker ingen relasjoner til lærerne eller elevene før prosjektet startet. Undersøkelsen tok utgangspunkt i den virkeligheten som elevene møter i undervisningen i hovedområdet kunst i faget kunst og håndverk.

I en kasusstudie benytter en seg av ulike datainnsamlingsstrategier, for eksempel observasjon, intervju, innsamlede dokumenter og studier av kulturelle gjenstander (Gudmundsdóttir, 2004; Postholm, 2005; Yin, 2007). Grønmo (2004, s. 56) bruker betegnelsen *metode- og data-triangulering* om forskningsprosjekter som kombinerer ulike metodologier og datakilder for å undersøke det samme fenomenet, der hensikten ikke er å bekrefte funn, men å få en utvidet og mer komplett forståelse av det fenomenet som det forskes på. I mitt prosjekt ble det benyttet observasjon, intervju og innsamling av dokumenter, prosessbøker og artefakter. Dette er en kombinasjon av ulike innsamlingsmetoder knyttet til undervisningen som skjer i klasserommet. Observasjon, ulike dokumenter, prosessbøker og artefakter var et datamateriale som i min kontekst ble betraktet som et jordsmonn for intervjuet. Opp fra datamaterialet grodde det spørsmål; datamaterialet ga næring til samtalen med elevene og ga mulighet for en forståelse av elevperspektivet. Intervju som metode var den viktigste datainnsamlingsstrategien for forskningsresultatene som blir løftet frem i denne artikkelen. Kvale (2007, s. 17) mener at intervjuet er en grunnleggende del av kvalitativ forskning, og han bruker betegnelsen *kvalitativt forskningsintervju* om intervjuanalyser som forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Intervjuene med (de 44) elevene sto sentralt i min kasusstudie siden de synliggjorde elevenes erfaring fra dialog med kunst i klasserommet.

Spenningsfelt i datamaterialet: et potensial for fagdidaktisk utvikling

Datamaterialet er analysert ut fra to synsvinkler – den operasjonaliserte og den erfarte (Goodlad, 1979). Den operasjonaliserte synsvinkelen er definert som den undervisning som blir gitt i klasserommet, mens den erfarte er definert som elevenes erfaringer, opplevelser og vurderinger av undervisningen. Resultatfremstillingen viser at det er motsetninger mellom den operasjonaliserte og den erfarte synsvinkelen. Det betyr at der er spenninger mellom den praksis som finner sted i klasserommet, og hvordan elevene oppfatter, opplever og vurderer undervisningen. Resultatene fra denne del av undersøkelsen utfordrer til en fagdidaktisk nyorientering når det gjelder ungdoms møte med kunstverk i skolen. Med utgangspunkt i elevenes erfaringer og vurderinger utkrystalliseres fire perspektiv som i møte med fagdidaktiske tendenser eller teori kan være med og videreutvikle fagdidaktikken: et ungdomskulturelt perspektiv, et relasjonelt og narrativt perspektiv, et opplevelsesorientert perspektiv og et dialogisk og flerstemmig perspektiv.

Vi skal se litt nærmere på hvert enkelt perspektiv. Presentasjonen av hvert perspektiv starter med et elevsitat som viser elevenes vurderinger av og meninger om undervisningen. Jeg vil bare minne om at hvert enkelt perspektiv bygger på intervju av 44 elever og ikke bare det sitatet som blir presentert her. Det utvalgte sitatet rommer meninger eller vurderingen til flertallet av elevene.

1. Et ungdomskulturelt perspektiv

Det blir litt for mye nyromantisk i undervisningen. Ikke det at vi har laget så mange nyromantiske bilder. Vi kan godt lære om det i norsken. Men i kunst og håndverk bør de sette ungdom mer i fokus. Vi er faktisk ungdommer som går her fra 8. til 10. klasse. Det kan gi oss mer inspirasjon. Street art var noe hele klassen var veldig begeistret for (Intervjuutdrag 1, elev, 15 år).

Eleven hevder at der er litt for mye nyromantisk i kunst og håndverksundervisningen, og at undervisningen i større grad bør «sette ungdom mer i fokus». Utdraget kan tolkes som at elevene mener at vi som lærere må skape en tettere relasjon mellom undervisningsinnholdet og elevenes erfaringsverden. Sett i lys av Halvorsens (1996, 2001) dobbelte kulturbegrep etterspør ungdom et innhold som vektlegger «er i»-kultur. «Er i»-kultur er ifølge Halvorsen (1996, 2001) den kulturen elevene lever i og har rundt seg, og som er integrert i elevene. Elevene inntar et fagdidaktisk perspektiv som også kan relateres til det Aagre (2003) kaller for en refleksiv skole. I en refleksiv skole blir ungdomskulturen satt i fokus ved at innholdet i undervisningen bygger på spennende møtepunkter mellom ungdomskulturen og det allmenne kunnskapsstoffet. Fagdidaktikken kan ifølge dette teoriperspektivet videreutvikles ved at innholdet baserer seg på dialektikken mellom individ og kultur, mellom det allmennkulturelle og det ungdomskulturelle, mellom elevenes erfaringsverden og det felleskulturelle innholdet eller mellom den tematiserte «har»-kulturen og «er i»-kulturen (Dewey 1938, 1996; Klafki 1959; Halvorsen 1996, 2001; Aagre 2003). Fagdidaktikken har som vi ser, et utviklingspotensial i møtet mellom det felleskulturelle innholdet og elevenes erfaringsverden.

Elevene fremhever *street art* som et tema hele klassen lar seg begeistre av, og som en kunstform elevene har erfaring med både i og utenfor kunstinstitusjoner. Den er en kunstart som flere ungdommer er aktivt involvert i via utøvende virksomhet, og som har sine røtter i ungdomskulturen. Elevene hevder at erfaringstilknytning kan skape inspirasjon for eget praktisk skapende arbeid. Elevene inntar et ungdomskulturelt perspektiv og vil at undervisningen skal handle ikke bare om kunsthistorie, men også om samtidskunst, nærmere bestemt kunst som engasjerer dem – gatekunst.

Elevenes yringer kan relateres til Aagre (2003), som ser på ungdomskulturen og dens yringsformer som en ressurs som kan skape mer aktive elever. Dersom ungdomskulturen tas alvorlig av skolen, må elevene selv sette ord på ungdomskulturens verdier og dens bidrag til samtidskunsten og samfunnet. Å bevisst demme opp for det ungdomskulturelle kan etter min mening virke mer drepende enn stimulerende på elevenes lærelyst og nysgjerrighet. Å bruke kultur skapt av ungdom som en positiv ressurs i undervisningen handler om det Borgen (2001) kaller å koble faget til samfunnsfæren, og det handler om å utvikle en fagdidaktikk som kan styrke elevene.

Utfordringen til læreren blir etter min mening å skape et samspill mellom kunst fra helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn og den enkelte elevs erfaringsverden. Dette krever en dobbel kompetanse: kunstkompetanse og kompetanse innenfor den kulturen de unge lever og skaper i. Det handler om at læreren må lytte til den erfaring elevene har i klasserommet, og til den kultur som påvirker unge generelt i vår samtid og unges symbolske kreativitet. Utfordringen for læreren blir å skape et møtepunkt mellom innholdet i skolens fagplan og elevenes erfaringsverden, slik at ungdom kan få meningsfulle møter med kunst.

2. Et relasjonelt og narrativt perspektiv

Jeg tror det er veldig bra med kunstutstillinger. I stedet for at en lærer står og babler om hvordan det er, får en faktisk gå og se selv hvordan det er. Da kan en for eksempel lage sine egne ideer mens en er der. På en utstilling får vi en helt annen vinkling på saken enn bare læreren sitt syn på det. Da kan vi trekke paralleller til slutt (Intervjuutdrag 2, elev, 15 år).

Alle elevene i denne undersøkelsen har dialog med ulike kunstverk via en PowerPoint-presentasjon i klasserommet der læreren har en sterk rolle som kunstformidler. Her dominerer en kunstorientert dialog der læreren inntar en ekspertposisjon og eleven ser og lytter til hva læreren forteller om kulturarven eller de utvalgte kunstverkene. Resultatene viser også at ingen av elevene som deltar i undersøkelsen, har vært på kunstutstillinger i kunst- og håndverksfaget. Ikke engang utstillingsbesøkene til de elevene som i regi av skolen har vært på mange kunstutstillinger, og som går på en skole som geografisk sett ligger i nærheten av mange gallerier og museer, har vært direkte knyttet til faget kunst og håndverk.

I intervjuutdrag 2 forteller eleven at hun har et ønske om en annen form for dialog med kunst enn via en PowerPoint-presentasjon. Eleven har et ønske om et mer relasjonsorientert møte med kunst der selve samspillet mellom kunstverket og eleven er en viktig faktor for å få kjennskap til kunst. Elevene i undersøkelsen ønsker at undervisningen skal foregå ikke bare på skolen, men også i samfunnet, der de kan være i direkte interaksjon med kunst. De ønsker å møte kunst på utstillinger og møte kunstnere i og utenfor skolen. Elevenes holdning til kunst er relasjonell og vektlegger at bildeforståelsen ikke ligger realisert i selve verket, men konstrueres i ulike kontekster og fortolkningspraksiser. Elevenes utsagn kan tolkes i retning av at de inntar et relasjonelt didaktikkperspektiv. Dette er en didaktikk som bygger på *et relasjonsorientert læringssyn*, der kjennskap til kunst utvikles gjennom åpne, kommunikative, erkjennelsesmessige og fortolkende praksiser (Aure 2005, 2011; Aure, Illeris & Örtengren, 2009). Det relasjonelle elementet i denne didaktikken kan spores tilbake til Deweys (1980) pragmatisme. Pragmatismen har et læringssyn som medfører at læreren utfordres til å skape en sammenheng mellom kunst og elevenes erfaringsverden. Dewey (1980) definerer da også kunstverket som en *interaksjonsprosess mellom betrakteren og kunstverket*. Videre knytter pragmatisk estetikk kunsten til livet: Kunstverket som objekt er ikke det interessante, kunstverket er det som oppstår i samspillet mellom verket og betrakteren, og målet er en sanselig opplevelse der følelser og intellekt har like stor verdi. Et møte med kunst er således å være i aktivitet i og med kunsten. Opplevelsen blir til erfaring ved et dynamisk samspill mellom verket og betrakteren.

Det narrative perspektiv oppstår som følge av elevenes beskrivelse av en undervisning der elevene er for passive, kontra et ønske om større mulighet for å skape egne meninger og ideer i møte med kunst. De ønsker ikke at læreren står og «babler om hvordan det er men ønsker å lage sine egne ideer», de ønsker å lage egne fortellinger i møte med kunst. Det at elevene etterspør større muligheter for å skape egne meninger og ideer, kan relateres til en fagdidaktikk som i større grad vektlegger det narrative aspekt, og der kunstdialogene åpner for mulighet til å skape egne fortellinger i møte med kunst (Bruner, 1986, 1999; Meisner Christensen, 2000). Elevene inntar et fagdidaktisk perspektiv som har likhetstrekk med det moderne som transformasjon, der *refleksivitet* og *identitetsskaping* er viktige begreper. De er her på linje med Aagre (2003) og Dale (2006), som ønsker en refleksiv skole som er en dynamisk møteplass som oppmuntrer til meningsbryting. En refleksiv skole er en skole der meningssskaping og meningsssøking står i fokus, og der det narrative kan være en kilde til selvforståelse. Dale (2006) fremhever at kunst kan brukes som speil for egen identitetsdannelse i det refleksive moderne. Kunstmøtene kan være en arena der elevene kan trene seg på å møte det refleksive moderne, der individet selv må sikre biografisk mening. Elevene hevder at det er vanskelig å gjøre seg sine egne tanker når en ser på kunst via en PowerPoint-presentasjon. Sett i lys av elevenes oppfatning og forskningen til blant andre Kjeldsen (2006) bidrar PowerPoint-programmet til å gjøre kunstmøtene antinarrative og antikonkretiserte. «The software makes us think and speak in isolated blocks, instead of in coherent context, totalities, narratives or linearn reasoning» (Kjeldsen, 2006, s. 4).

En kan videreutvikle fagdidaktikken ved å tilrettelegge for at elevene får muligheter for direkte møter med kunstverk, ved at de går på et par utstillinger i løpet av skoleåret, og at undervisningen generelt ved både indirekte og direkte kunstmøter gir rom for ungdom til å skape egne meninger og fortellinger i møte med kunst.

3. Et opplevelsesorientert perspektiv

Vi ville selvfølgelig heller vært på en kunstutstilling. Det er bedre å starte en kunst og håndverks-oppgave på et kunstmuseum eller galleri for der er det mer atmosfære, der er det annerledes. Der kan vi gå rundt og se. PowerPoint har vi i nesten hvert fag på skolen, det blir nesten for normalt (Intervjuutdrag 3, elev, 15 år).

PowerPoint-presentasjonen var kjedelig. Jeg liker ikke å sitte i ro (Intervjuutdrag 4, elev, 13 år).

Det tredje perspektivet er et opplevelsesorientert perspektiv som formes av elevenes beskrivelse av møtet med PowerPoint som kjedelig, som for normalt for kunstmøter, og klasserommet som et sted som har for lite atmosfære for kunstmøter. Elevene løfter her frem en viktig diskusjon som handler om PowerPoints muligheter og begrensninger som pedagogisk redskap i undervisningen generelt og som redskap for kunstmøter spesielt (se intervjuutdrag 3). Eleven sier at PowerPoint nesten er «for normalt» for kunstmøter fordi det er et redskap som brukes i alle fag. Dette får støtte av forskningsresultatene til Kjeldsen (2006), som viser at PowerPoint er det mest brukte verktøyet i undervisningen fra grunnskole til universitet. At elevene i begge kasusstudiene møter kunst via en PowerPoint-presentasjon, er et interessant og viktig forskningsresultat med tanke på det å videreutvikle fagdidaktikken. Dette er spesielt viktig fordi dette forskningsprosjektet er en undersøkelse av menneskelige prosesser i deres naturlige setting. Undersøkelsen er knyttet til den undervisningen i hovedområdet kunst som skolen eller læreren hadde planlagt for akkurat denne utvalgte tidsperioden uten tanke på å bli deltaker i et forskningsprosjekt. Kanskje det er slik at elevene i grunnskolen stort sett møter kunst via PowerPoint-presentasjoner i faget kunst og håndverk og aldri får direkte møter med kunst?

Elevene ønsker at kunstmøtene skal være noe mer enn bare kunstinformasjon; de inntar en danningsteoretisk innfallsvinkel med vekt på kunstopplevelser. De sier at det er bedre å starte kunst og håndverk-oppgaven på et kunstmuseum fordi det der er atmosfære og annerledes. Ifølge elevene er dialog med kunst via en PowerPoint-presentasjon i et trangt klasserom for normalt. Den danningsteoretiske kunstdidaktikken kjennetegnes av det Illeris (2002) beskriver som essensialisme, en virkelighetsforståelse med en tro på at det finnes noe dypere bak kunstverkene, og at kunstverket kan hjelpe barn til å stige mot lyset (Lindberg, 1991). Dale (2006) mener at kunsten i det refleksive moderne kan trollbinde, utøve magi og gi fornyet erkjennelse av virkeligheten. I motsetning til dette beskriver elevene dialog med kunst via PowerPoint som noe kjedelig, uinteressant og lite engasjerende. De beskriver en opplevelse som ikke handler om å bli trollbundet eller å stige mot lyset.

PowerPoint som digitalt redskap frarøver med sine antinarrative og antikonkretualiserte egenskaper kunsten muligheten til å bli en tertiær medierende artefakt som ifølge Wartofsky (1979) kan åpne opp rom for meningsdanning og kunnskapskonstruksjoner i klasserommet. PowerPoint og andre digitale hjelpemidler er selvsagt også en positiv ressurs for undervisningen fordi elevene kan bli kjent med og studere både internasjonal og nasjonal kunst i klasserommet. Skolehverdagen gir av tidsmessige og ressursmessige årsaker heller ikke mulighet for at alle oppgaver kan gjennomføres ved at elevene får møte originale kunstverk. Elevenes yringer utfordrer til forskning på hvordan undervisningen der PowerPoint brukes som hjelpemiddel i kunstmøter, kan være med på å skape engasjement og inspirasjon og åpne opp for ungdoms tolkningsmuligheter og fortellinger i møte med kunst.

Videre sier en elev at «PowerPoint-presentasjonen var kjedelig. Jeg liker ikke å sitte i ro» (intervjuutdrag 4). En PowerPoint-presentasjon sett ut fra et elevperspektiv handler om å sitte i ro og være deltaker på et kunsthistorisk foredrag. Elevene ønsker et møte med kunst der de er i aktivitet og tar i bruk alle sansene og hele kroppen. Elevenes yringer kan tolkes som at de liker å møte kunst ikke bare som en visuell opplevelse, men også som en sanselig erfaring. Dette kan settes inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv som har et helhetlig syn på mennesket og samfunnet, noe som innebærer at hele mennesket er engasjert i virksomheten, både bevisstheten (språk, erkjennelse og tenkning), kroppen og følelsene (Dagsland, 2013). En mer sanselig orientert fagdidaktikk kan også relateres til et fenomenologisk perspektiv representert ved Merleau-Ponty (1999), som setter kroppen i sentrum og hevder at denne er basis for erfaring og en meningsøkende enhet.

Dialogen med kunst er første fase av elevenes skapende arbeid, en dialog som ifølge oppgaveteksten skal være utgangspunktet eller en inspirasjonskilde for elevenes skapende arbeid. Elevene opplever at det ikke er så mye inspirasjon å hente fra denne dialogen, og hevder at møter med kunst på museer og gallerier vil gi dem mer inspirasjon og motivasjon i starten av en oppgave. Den skapende prosess er da også en sanselig erfaring, slik Ross (Ross & Bradnack, 1978) skriver. Ross har fremsatt en teori som kan kaste lys over elevenes begeistring for sanselig erfaring som strategi for kunstmøter. Ross (Braanaas, 1985; Paulsen, 1987; Ross & Bradnack, 1978) hevder at sansearbeid er av grunnleggende betydning for den skapende prosess, da sansene gir materiale til følelsesimpulsene, sansene oppfatter estetiske og emosjonelle betydninger i de formene som omverden presenterer for oss, vi lærer å kjenne uttrykksmidlene gjennom sansene og sansene makter å føre den ekspressive impuls frem til en sanselig fornemmet form. Derfor blir det viktig å rette oppmerksomheten mot utvikling av sansene i en fagdidaktisk sammenheng når kunst skal være utgangspunkt eller inspirasjonskilde for elevenes eget skapende arbeid. En må etter min mening stimulere til direkte sanseerfaring, observere, se, høre, lytte, berøre og få mange inntrykk som grunnlag for å kunne gi uttrykk for noe. Dette synet støttes også av Vygotskij (1995), som mener at fantasiens skapende aktivitet er avhengig av rikdom og mangfold i menneskets tidligere erfaringer.

4. Et dialogisk og flerstemmig perspektiv

En PowerPoint-presentasjon er bare en opprømsing. Her er et bilde av den og den og den, her er et bilde som den laget, det og det (Intervjuutdrag 5, elev, 15 år).

Det fjerde perspektivet er et dialogisk og flerstemmig perspektiv. Det dialogiske perspektivet formes av elevenes beskrivelse av undervisning som kjedelig opprømsing av kunstnere og kunstverk og et ønske om en undervisning der de er mer delaktig i dialogen om kunst. Å bruke PowerPoint-presentasjoner forsterker trolig det elevene opplever som en lærerstyrt rolle, fordi PowerPoint som redskap ifølge Kjeldsen (2006) mer styrer oppmerksomheten mot læreren og innholdet enn det inviterer eleven inn som deltaker i en dialog. Et klasserom med større vekt på elevenes dialog om og med kunst kan karakteriseres som et dialogisk klasserom, der elevene står i en dialogisk relasjon til hverandre og til kunstverket (Bakhtin & Slaattelid, 2005; Dysthe, 1995, 2001, 2012). En slik sosiokulturell måte å se fagdidaktikken på vektlegger at kunnskap konstrueres i interaksjon og samarbeid i en kulturell kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Säljö, 2006, 2007). Dette er en oppfatning vi finner igjen hos Dale (2006), som vektlegger elevenes kommunikative kompetanse og handlingsdyktighet – der språket blir et viktig medierende redskap.

Et klasserom som åpner opp for elevenes medskapende rolle i dialog med kunst, kan også sees i lys av det Dysthe (1995) kaller for et flerstemmig klasserom, der ulike stemmer interagerer, der elevenes stemmer kan møtes og brytes, og der stemmene sammen kan utvikle innsikt. Det er en bakhtinsk innfallsvinkel, der polyfoni (Bakhtin, 1991a, 1991b, 2003) er til stede i form av sameksistensen av de mange stemmene og den dialogiske interaksjonen mellom dem. Ifølge Aagre (2003) vil et slikt klasserom bli et rom der meninger brytes, og der uenighet er anerkjent – en pedagogikk som kan leve med det uferdige, uten endelige konklusjoner og entydige oppsummeringer.

En videreutvikling av fagdidaktikken med utgangspunkt i elevperspektivet peker mot en lærerrolle som i større grad åpner opp for elevdeltakelse. Halvorsen (2001) bruker begrepet *læreren som kulturbygger*, som innebærer å legge til rette for dynamiske lærings- og skapelsessituasjoner.

Ringer i vann: implementering av forskning i undervisningen

Forskningsresultatene (Dagsland, 2013) viser at fagdidaktikken kan videreutvikles når det gjelder barns møte med kunstverk i faget kunst og håndverk i grunnskolen. Elevene løfter som sagt frem fire perspektiv som kan bidra til å videreutvikle fagdidaktikken: et ungdomskulturelt perspektiv, et relasjonelt og narrativt perspektiv, et opplevelsesorientert perspektiv og et dialogisk og flerstemmig perspektiv. Hvordan er så denne forskningen blitt implementert i undervisningen på Universitetet i Stavanger? Har forskningen satt spor i studentenes praksis i grunnskolen? Hvordan gi studentene kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i utøvelse av faget?

Faget kunst og håndverk (KH1) på grunnskolelærerutdanningen på UiS består av tre fag som har et nært samarbeid: fagdidaktikk, kunsthistorie og praktisk estetisk arbeid på ulike verksted. Studiet består av en semesterplan som er temaorganisert, hvor utvalgte tema går som en rød tråd gjennom alle tre fagene. Studentene er også i praksis i grunnskolen. Analysen av fagstudiet kunst og håndverk viser at forskningsresultatene fra avhandlingen *Eleven som aktør i dialog med kunst* (Dagsland, 2013) er blitt implementert på ulike måter i undervisningen på UiS både når det gjelder undervisningens innhold, og når det gjelder undervisningens metode. «Dialog med kunst» er blitt et overordnet tema for alle tre fagene i en lengre undervisningsperiode og for studentenes praksis i grunnskolen.

Videre i denne artikkel konkretiseres forskningsforankringen i studiet med utvalgte eksempler fra undervisningen i fagdidaktikk, praktisk estetisk arbeid, eksamen og praksisfeltet.

Faget kunsthistorie er en integrert del av de utvalgte eksempler. Kunsthistorien har endret seg; det er noe større vekt på samtidskunst (for eksempel graffiti) og på relasjonelle kunstmøter i nærmiljøet.

Fagdidaktikk: teori og praktiske estetiske læreprosesser

Klasseromforskning som er gjennomført i grunnskolen, har påvirket innholdet i fagdidaktikk ved at forelesningsrekken tar opp et emne kalt *dialog med kunst i skolen*, som blant annet handler om dialogiske, narrative, relasjonelle, flerstemmige, ungdomskulturelle og opplevelsesorienterte kunstmøter i skolen. Den største endringen for fagdidaktikken er knyttet til undervisningsmetoder. Arbeidsmåtene har endret seg fra bare forelesninger og gruppearbeid til forelesninger, gruppearbeid og praktiske estetiske læringsprosesser i grupper. Timeplanen består ikke lenger bare av doble timer gjennom året, men også av fagdidaktiske dager der dialog med kunst har fått en sentral plass.

Forskningsbasert undervisning er altså ikke bare en integrert del av forelesninger og pensum i fagdidaktikk, men også en praktisk orientert læringsprosess som bygger opp under Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – mestring – muligheter*, som etterlyser mer praktisk orienterte læreprosesser i grunnskolen. Semesterplanen består av en fagdidaktisk dag, som starter med en ordinær forelesning som handler om ulike måter å nærme seg dialog med kunst i skolen på. Deretter har vi en felles lunsj med det mål å utvikle gode sosiale relasjoner i klassen. Dette er en viktig del av klassemiljøutviklingen, som bygger på vår sosiokulturelle forståelse av læring, en forståelse som vektlegger at kunnskap konstrueres i interaksjon og samarbeid (Dysthe, 2001; Säljö, 2006, 2007; Vygotskij & Cole, 1978). Å utvikle et positivt og trygt klassemiljø er en viktig del av et studium hvor studentenes praktiske estetiske arbeid står sentralt. Etter lunsj blir studentene inndelt i grupper og får velge et kunstverk på campus som de skal oppsøke. Eksempelet i denne artikkel er hentet fra en gruppe som valgte å oppsøke en skulptur av O'Donell (se foto 1).



Foto 1. Uten tittel, O'Donell.

Det første studentene skulle gjøre, var å ha en samtale om kunstverket og skrive ned det de umiddelbart tenkte da de opplevde verket. En av studentene sa dette:

Det første jeg tenkte når jeg så disse ballene var fruktbarheten til oss mennesker og hvordan den alltid kommer i par. To eggstokker, to testikler, to pupper. Vannet som renner ut fra kulene

symboliserer saftene og svetten i elskovsakten. Når ballene står med ryggen til kan det symbolisere begjær og utroskap. Likevel et klart erotisk verk i mine øyne.

Møtet med kunstverket var med andre ord dialogisk og flerstemmig. I en bakhtinsk ånd (Bakhtin & Slattelid, 2005) skulle studentene stå i en dialogisk relasjon til hverandre og til kunstverket. Dette er en innfallsvinkel som i lys av Dysthes teori (1995) kan karakteriseres som flerstemmig, der ulike studentstemmer står i interaksjon med hverandre, og det er en kunst-dialog der ulike stemmer kan møtes og brytes og hvor studentene sammen kan utvikle ny innsikt.



Foto 2. Et relasjonelt og opplevelsesorientert møte en skulptur uten tittel laget av O'Donell.

Studentene fikk i oppgave å ta foto av selve kunstverket, men også å ta foto av én eller flere studenter som var i kroppslig interaksjon med kunstverket (foto 2). Foto 2 viser et relasjonelt og opplevelsesorientert møte med kunst der selve samspillet mellom kunstverket og studentene var en viktig faktor for å få kjennskap til kunst. Dette er en metode som bygger på Dewey (1980), som setter aktivitet i sentrum og definerer kunstverket som en interaksjonsprosess mellom betrakteren og kunstverket. Studentene ble oppfordret til å leke med kunstverket og bruke alle sanser i møte med verket. Å åpne opp for lekens verden er en viktig del av studiet fordi faget kunst og håndverk er et fag hvor skapende virksomhet eller praktisk estetisk arbeid står sentralt. Ross (Ross & Bradnack, 1978) knytter lek til kreativitetsbegrepet. Ifølge Winnicott (1971) er lek et potensielt og kulturbetinget rom hvor grunnlaget for skapende virksomhet blir lagt. Flere av studentene hevdet at dette var en vanskelig, men frigjørende prosess. Det var vanskelig fordi det har vært så få muligheter i deres voksne liv til å leke, til å slippe løs faste forestillinger og fantasier, til å åpne opp for ideenes verden og tenke divergent. Ross (Ross & Bradnack, 1978) hevder videre at skapende arbeid er en sanselig erfaring, og konkluderer derfor med at det er viktig å rette oppmerksomheten mot sansene – mot det å se, høre, lytte, berøre og føle i en skapende prosess.

Deretter skulle studentene ta utgangspunkt i noen av tankene og ytringene som de hadde ved første møte med kunstverket, og lage en liten historie knyttet til kunstverket. Her kommer et utsnitt av historien og et foto (3) fra kunstverket som studentene valgte som illustrasjon til utdraget.



Foto 3. «Gradvis åpner skallet seg og slipper solen inn».

Han treffer henne, stål mot stål. Ett blick kan være skjebnesvanger. Gradvis begynner de å stole på hverandre og de skaper et vennskap. Ingen av dem vet at den andre gradvis åpner skallet og slipper solen inn, uvitende om at det livfulle glade liv gradvis bygges opp og snart vil springe ut av skallet.

Utsnittet fra studentenes historie viser at dette var et narrativt møte med kunstverket der meningsskaping sto sentralt. Etter dette dialogiske, flerstemmige, narrative og opplevelsesorienterte møte med kunst skulle studentene også finne informasjon om kunstneren.

Videre skulle de sette verket inn i en pedagogisk kontekst. De skulle lage et tankekart som viste ulike måter som elevene kan være i dialog med kunst på, og lage en fagdidaktisk oppgave for en valgt målgruppe i grunnskolen hvor elevene får møte kunst og bruke kunst som utgangspunkt eller inspirasjon for eget skapende arbeid.

Mot slutten av dagen ble hele klassen samlet. Hver enkelt gruppe la frem sitt arbeid. De presenterte kunstverket og ulike tanker i møte med kunstverket. Dessuten la gruppen frem den narrative teksten som de hadde skrevet. Studentene ble oppfordret til å tenke divergent, kreativt og poetisk med tanke på fremlegging av historien, slik at det kunne bli en god opplevelse for oss andre å høre/se på gruppepresentasjonen. Presentasjonene ble fargerike og mangfoldige og besto av drama, dikt, sang, rapping, musikk og foto. Bilder og informasjon om kunstverket, «relasjonelle foto», tanker om kunstverket, ulike narrative tekster og det fagdidaktiske opplegget ble til slutt lagt inn i klassens felles digitale fagdidaktiske mappe.

Praktisk estetisk arbeid: dialog med Munch – et animasjonsprosjekt

Munch ble født i 1863, og hans 150-årsjubileum i 2013 ble markert av ulike skoler og kunstinstitusjoner i hele Norge. Vi feiret også Munch i to hele uker. Temaet var «Dialog med Munch», og studentene skulle bruke kunstverk av Munch for å skape historier og animasjonsfilmer.

I faget kunsthistorie var temaet for en av forelesningene «Edvard Munch og ekspresjonismen». I fagdidaktikken var forelesningen knyttet til *narrative metoder* i møte med kunstverk og det å *tolke kunst* og *skrive historier* med utgangspunkt i kunstverk. Studentene skulle også bli kjent med ulike nettadresser som presenterte kunst av Munch, og ulike fagdidaktiske måter å nærme seg Munchs kunst på i skolen. Munch benyttet seg av datidens teknologi og fotografi i sin bildeprosess, i hans ånd valgte vi animasjonsfilm som teknikk for det praktiske estetiske arbeidet. Ifølge fagplanen for kunst og håndverk er også animasjonsfilm noe av det elevene i grunnskolen skal kunne (Utdanningsdirektoratet, 2006). I det praktiske estetiske arbeidet konsentrerte vi oss om kulisser, fotografering, stillbilder, film, lyd og redigering. Prosjektet ble avsluttet med en filmdag hvor alle gruppene viste filmene til hverandre. Til slutt ble opplegget

oppsummert med tanke på studentenes filmer og historier, estetikk, teknikk og fagdidaktikk rettet inn mot animasjonsfilm og kunst i grunnskolen.

Praktisk estetisk arbeid: det ungdomskulturelle – graffiti

På foto 4 ser vi graffiti laget av en studentgruppe. Det illustrerer at det ungdomskulturelle perspektivet har inntatt semesterplanen i både fagdidaktikk, kunsthistorie og praktisk estetisk arbeid. I kunsthistorie hadde studentene en forelesning om hva samtidskunst kan være, og et relasjonelt møte med *street art* i østre bydel i Stavanger. «Et ungdomskulturelt perspektiv» var temaet for en forelesning i fagdidaktikk; dessuten arbeidet studentene med ulike fagdidaktiske gruppeoppgaver. I det praktiske estetiske arbeidet lærte studentene om ulike graffiti-teknikker, diskuterte estetikk og etikk med tanke på *street art* og laget til slutt sin egen graffiti i nærmiljøet (se foto 4).



Foto 4. Graffiti fra murvegg på UiS laget av studenter på KH1¹.

Studentenes animasjonsfilmer og ulike graffitier kan betraktes som visuelle ytringer som er blitt til i et dialogisk og flerstemmig klasserom. Ifølge Bakhtin kan ikke ytringer isoleres fra tid og rom, men er fulle av gjenklang og gjenlyd av andres ytringer (Bakhtin & Slaattelid, 2005). Produktene er flerspråklige fordi de ble produsert i en prosess der studentene var i dialog med ulike kunstverk fra fortid og nåtid, i dialog med hverandre og i dialog med egne individuelle tanker og erfaringer. I studentenes produkter møtes tekster fra både fortid, nåtid og fremtid i dialogisk konfrontasjon i en kontinuerlig meningsutveksling.

Kulturoppdrag som eksamen

Temaet «Dialog med kunst» ble avsluttet med en mappeeksamen som har fått navnet «Kulturoppdrag». I tråd med Halvorsen (2001) betrakter vi våre studenter, de fremtidige lærerne, som samfunnets viktigste kulturbyggere. Oppdraget er ikke bare en eksamen, men også en trening i det å være en dynamisk kulturbygger i et lærerteam. Kulturoppdraget er en ukes gruppeeksamen som knytter sammen teori, praktisk estetisk arbeid og yrkeskompetanse. Studiets forelesninger og oppgaver i kunsthistorie og fagdidaktikk og studentenes arbeid med ulike materialer på forskjellige verksteder danner utgangspunkt for det fagdidaktiske oppdraget i skolen. Eksamensformen åpner opp for at det dialogiske, det flerspråklige og det kreative kan stå sentralt i en fagdidaktisk prosess fordi studentene har mulighet til å utvikle egne undervisningsopplegg på bakgrunn av ulike forskningsbaserte teorier og egne fagdidaktiske refleksjoner.

Kulturoppdraget skal leveres inn for vurdering i to deler: en skriftlig tekst og en visuell digital dokumentasjon. Den skriftlige delen består av et kunsthistorisk fagstoff og et fagdidaktisk undervisningsopplegg der studentene må presentere innhold og valg av metode og begrunne opplegget med henvisning til ulike fagdidaktiske teorier. I den visuelle dokumentasjonen presenterer studentene et gjennomført undervisningsopplegg/kulturoppdrag fra grunnskolen gjennom bilder og tekst. Undervisningsopplegget blir lagt frem for hele studentgruppen, slik at studentene kan lære av hverandre. Dette er en sosiokulturell praksis der læring konstrueres i interaksjon og samarbeid (Dysthe, 2001; Säljö, 2006, 2007; Vygotskij & Cole, 1978). Også dette opplegget ble en del av klassens felles fagdidaktiske mappe. Hver oppgavebesvarelse ble unik og kan karakteriseres som flerspråklig fordi tekstene/undervisningsoppleggene står i dialog med hverandre og i dialog med tidligere forskning på feltet.

Praksis i grunnskolen: dialog med kunst

I kunst og håndverk-studiet (KH1) har studentene to ukers praksis i grunnskolen. Det er en tett sammenheng mellom praksisfeltet og undervisningen på universitetet. «*Dialog med kunst*» har som sagt vært et gjennomgangstema for undervisningen i både kunsthistorie, fagdidaktikk og praktisk estetisk arbeid. Dette er en forskningsbasert undervisning som bygger på forskning på grunnskolen som blant annet er hentet fra avhandlingen *Eleven som aktør i dialog med kunst* (Dagsland, 2013). Praksisperioden startet med et treparts møte på universitetet mellom studenter, praksislærere og faglærere der praksisoppgaven «*Dialog med kunst*» ble diskutert. Studentene skulle gjennomføre et undervisningsopplegg som gikk over 3–5 dager, for en klasse, et årstrinn eller en skole. På dette møtet hadde studentene og praksislærerne en samtale om muligheter og begrensninger i møte med praksisfeltet. Studentene måtte samarbeide med praksisfeltet om valg av kunsttema, undervisningsmetoder, materialer og teknikker. Dessuten bestemte de også i fellesskap om elevene skulle arbeide med bilder, skulpturer, installasjoner, bruksform eller animasjonsfilmer. Noen av studentene besøkte også skolen før praksisperioden for å se på og vurdere de fysiske omgivelsene med tanke på valg av materialer og utstyr, gruppedeling, utstillinger og så videre. I praksisperioden fikk studentene besøk av en faglærer som observerte utvalgte deler av undervisningen. På dette praksisbesøket hadde vi en læringssamtale der tre parter deltok (studenter, praksislærer og faglærer). Etter to uker i praksisfeltet var studentene tilbake på universitetet, hvor læringssamtalen fortsatte i plenum. Hver praksisgruppe hadde laget en visuell dokumentasjon med PowerPoint som presenterte undervisningsopplegget: målgruppe, skole, valg av tema, tema sett i forhold til læreplanen, mål, arbeidsmåter, valg av materialer og teknikker og evaluering av opplegget. Denne digitale dokumentasjonen ble deretter en del av klassens felles fagdidaktiske perm. Hver student skulle også gjennomføre en individuell skriftlig refleksjonsoppgave hvor de skulle reflektere følgende spørsmål: *Hvorfor kan det være viktig at elevene får være i dialog med kunst i skolen?* Hos noen praksisgrupper ser vi tydelige spor av en undervisning som vektlegger et ungdomskulturelt perspektiv, et relasjonelt og narrativt perspektiv, et opplevelsesorientert perspektiv og et dialogisk og flerstemmig perspektiv.

På en av ungdomskolene hadde studentene laget et narrativt og tolkningsorientert undervisningsopplegg der elevene skulle være i dialog med ulike kunstverk av Munch. På bakgrunn av dette kunstmøtet laget elevene egne dataspill ved hjelp av Kodu Game Lab (se foto 5). Elevene på dette årstrinnet var fascinert av dataspill. Et ungdomskulturelt perspektiv, elevenes fascinasjon for dataspill, ble en ramme for undervisningsinnholdet. Undervisningsinnhold og metode ble til i møte mellom Munchs kunst og ungdoms erfaringsverden.

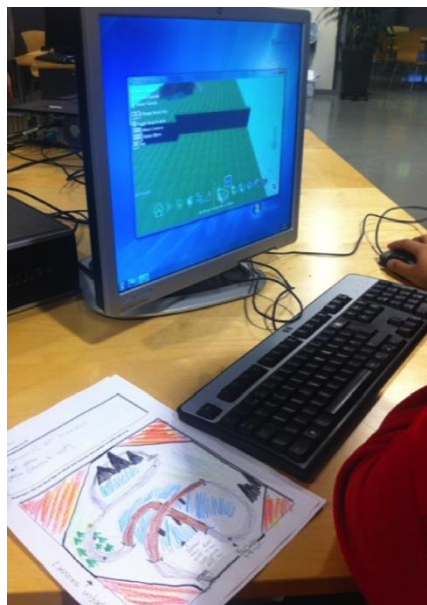


Foto 5. Dialog med Munch, ungdomsskoletrinnnet.

På en av barneskolene hadde studentene grepet fatt i begrepet *relasjonell estetikk*. Elevene fikk et relasjonelt møte med kunst i nærmiljøet. De besøkte en kirke og fikk møte glassmalerier laget av Aarrestad. På bakgrunn av denne relasjonelle opplevelsen laget elevene sine egne glassmalerier ved hjelp av fettstifter og olje (se foto 6).



Foto 6. Dialog med kunst i nærmiljøet (barnetrinnnet). Til høyre ser vi et glassmaleri laget av Aarrestad.

Disse eksemplene fra praksisen i grunnskolen viser at studentene ikke reproducerer undervisningsoppleggene fra universitetet. Studentene gjennomgår en dynamisk, selvstendig og kreativ planleggingsprosess i grupper. De er i dialog med sine elever og med kunst i nærmiljøet og videreutvikler sin kunnskap om fagdidaktisk forskning, kunsthistorie og digitale medier i møte med praksisfeltet. Studentene viser at de nyttiggjør seg forskning i sin utøvelse av faget i praksisfeltet.

Forskningsbasert undervisning

Analysen av kunst og håndverk 1 viser at studiet vektlegger formidling av forskningsbasert kunnskap og bygger undervisningen opp på grunnlag av fagdidaktiske forskningsresultater, noe

som gir de fremtidige lærere kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i utøvelse av faget i grunnskolen. Først i kunst og håndverk 2 får studentene innføring i vitenskapsteori og metode og mulighet til å gjennomføre et selvstendig forskningsbasert prosjekt innenfor dette fagfeltet. Vår erfaring fra UiS er at faglærere må ta et bevisst grep i planleggingen av semesterplaner, og at ulike faglærere og fag må ha et nært samarbeid med det mål å forankre faget i forskning dersom undervisningen skal bli forskningsbasert. Hvis målet er at fremtidige lærere skal få kompetanse til å bruke forskning i utøvelse av læreryrket, bør fagdidaktiske begreper som *skapende prosesser, kreativitet, relasjonell estetikk, dialogisk undervisning, narrative metode* og *lek* ikke bare være teori vi finner igjen i pensumlitteraturen og som tema for ulike forelesninger. Fagdidaktiskforskning bør være et skjelett eller en rød tråd i all undervisning (ulike praktiske estetiske tema, kunsthistorie og fagdidaktikk), slik at undervisningen kan fremstå som eksemplarisk og tydelig og gi fremtidige lærere kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i sin utøvelse av faget i grunnskolen. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen utfordrer de ansatte i universitets- og høgskolesektoren, idet den fremhever viktigheten av at den som underviser i lærerutdanningen, selv bør være aktiv forsker, slik at lærerutdanning som profesjonsutdanning kan utvikles gjennom kontinuerlig og systematisk forskning (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 11). Det er også en utfordring å få til et tettere samarbeid mellom alle aktører i praksisfeltet (faglærere, studenter og praksislærere), slik at undervisningen på universitet/høgskole og praksisfeltet henger nøye sammen. Dette er nødvendig for at studentene skal forstå, vurdere og bruke forskning både underveis i utdanningen og etter endt utdanning. Ny forskning er underveis og kan lage «nye ringer i vannet». Forskning kan endre og videreutvikle undervisningen i grunnskolen dersom lærerutdanningene er forskningsbasert og legger opp til å gi studentene ferdigheter til å finne, forstå, vurdere og ta i bruk ny kunnskap.

Torunn P. Dagsland

Førsteamanuensis, PhD

Universitetet i Stavanger, Humanistisk fakultet, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

E-post: torunn.p.dagsland@uis.no

Referanser

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aure, V. (2005). *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*. Lastet ned 20.06.06, fra <http://www.sebnet.dk/Venke%20Aure.htm>
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (akademisk avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Aure, V., Illeris, H. & Örtengren, H. (2009). *Konsten som læranderesurs: Syn på lærande, pedagogiske strategier og social inklusjon på nordiske konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Bakhtin, M. (1991a). *Dostojevskijs poetik*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (1991b). *Det dialogiske ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (2003). *Ordet i romanen*. København: Gyldendal.
- Bakhtin, M. & Slaattelid, R. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (vedtatt 1989), ratifisert av Norge 1991. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Braanaas, N. (1985). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir forlag.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Borgen, J.S. (2001). Barn og kunstformidling – tradisjoner, begrunnelser og perspektiver. *Børne- og ungdomskultur*, 51, 109–131.
- Christensen, K. Meisner (2000). *Billeders forankring i det narrative: Et bidrag til sprogliggjørelsen af den billedfremstillende virksomhed*. København: Center for billedpædagogisk forskning.
- Dagsland, T.P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Dale, E.L. (2006). *Oppdragelse i det refleksive moderne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- Dewey, J. (1996). Planmessig ordning av lærestoffet. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 67–81). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagboklaget.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosess. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5. Lastet ned 05.02.2009, fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/kvalitat.html>
- Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blikk»: *Den fortolkende forsker i klasserommet*. Lastet ned 06.06.2010, fra <http://www.svt.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/skarpt.html>
- Gudmundsdottir, S. (2004). Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet: Et sosiokulturelt perspektiv. I Petterson & Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 21–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E.M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen: En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv* (akademisk avhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Halvorsen, E.M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar- lærar-sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Illeris, H. (2002b). *Billede, pædagogik og magt: Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. I T.L. Hoel, B. Hansen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 77–95). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kjeldsen, J.E. (2006). *The Rhetoric of PowerPoint*. Lastet ned 14.05.2011, fra http://seminar.net/files/Kjeldsen_powerpoint.pdf
- Klafki, W. (1959). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E.L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 167–205). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. Lastet ned 28.04.2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf
- Kyvik, S. & Vågan, A. (2014a). *Forskningsbasert utdanning? Forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kyvik, S. & Vågan, A. (2014b). Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Bedre skole*, 4, 21–25.
- Lid, S.E. (2012). *FoU-basert profesjonsutdanning: Erfaringer fra evaluering av allmennlærer-, ingeniør- og førskolelærerutdanningen*. Oslo: NOKUT.
- Lindberg, A.L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier* (akademisk avhandling). Lund: Studentlitteratur.
- Meld. St. 22 (2010–2011). (2011). *Motivasjon - Mestring – Muligheter 2010-2011*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Uddevalla: Daidalos.
- Moen, T., Nilssen, V.L. & Postholm, M.B. (2005). *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, T. (1987). *Tematisering i billedskapende arbeid med lokal kvinnekulturhistorie som utgangspunkt* (hovedfagsoppgave). Notodden: Telemark lærerhøgskole, Formingslærerskolen.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (1999). «Det her er vanskelig, altså»: En kasusstudie av prosjektarbeid. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Ross, M. & Bradnack, B. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Säljö, R. (2007). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vygotskij, L.S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin Books.

Wartofsky, M.W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Pub.
doi: 10.1007/978-94-009-9357-0

Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.

¹ Foto er tatt av studenter ved kunst og håndverk 1. Foto og tekst som er produsert av studenter, er gjengitt med samtykke fra studenter og fra lærere i grunnskolen. Intervju med elever følger NSDs grunnleggende forskningsetiske krav.

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.568>

Kirsten Klæbo

Digital didaktikk sett i lys av kvalifikasjonsrammeverket

Sammendrag

I 2011 fikk Institutt for estetiske fag, ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) beskjed om å utarbeide nye studieplaner. De nye studieplanene skulle være i tråd med et nytt Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR). Kunnskapsdepartementet satte 2012 som frist for implementering i de enkelte fag. Det var ikke mye diskusjon rundt hva innføring av kvalifikasjonsrammeverket ville innebære, annet enn en forklaring på hva NKR sto for. Artikkelen er basert på en litteraturundersøkelse med fokus på å finne ut hva NKR er, hvor det kommer fra, og hvilke fagdidaktiske konsekvenser det vil ha å gå fra en målstyrt studieplan til en programplan som vektlegger læringsutbytte. Forfatteren har i mange år undervist i digitale medier på bachelorstudium Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk. De fagdidaktiske vurderingene er derfor begrenset til å omhandle digitale medier.

Nøkkelord: Kunnskapsløftet, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, fagdidaktikk, digitale medier og formgivning, kunst og håndverk

Innledning

Jeg har i 17 år undervist i digitale medier, ved bachelorstudium *Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk*. Jeg har undervist i opplæring og bruk av programvare rettet mot skapende virksomhet, og fagdidaktiske spørsmål relatert til undervisning i digitale medier. Tidligere var det svært få som hadde kunnskap om digitale medier da de begynte på Institutt for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo og Akershus, nå er det flere og flere som kan mye om digitale medier før studiestart. Mange er storforbrukere av forskjellige kommunikasjonsarenaer på Internett. De behersker skriveprogram, presentasjonsprogram og noen behersker tegne- og maleprogram. Dette gjør at man hele tiden står overfor en gruppe studenter som har vidt forskjellige læringsbehov.

Studieplanen var målrettet og var det veiledende dokumentet, en slags kontrakt med studentene. Jeg laget et opplegg ut fra den gitte tiden og det valgte pensumet, som ville dekke målene i studieplanen. Studenten kunne selv bestemme hvor mye tid han/hun ville bruke utover undervisningstiden. Det var undervisning i datarom, og vi brukte Fronter som lærings-system (LMS). I og med at emnet digitale medier ikke ble sett på som et eget fag, fikk ikke studentene avsluttende karakter, men de fikk vurdering via LMS, etter innlevering av arbeidskrav. Store variasjoner i kunnskap blant studentene ved undervisningsstart, et gitt timeantall, et planlagt innhold og vurdering av arbeidskrav, var det som karakteriserte min undervisningssituasjon før kvalifikasjonsrammeverket ble innført.

I 2012 skulle studieplanene skrives om ut fra retningslinjer i et nytt nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR). I denne artikkelen vil jeg undersøke hva NKR er, hvordan NKR oppsto og hvilke fagdidaktiske endringer innføring av NKR vil få for undervisning i digitale medier. Den metodiske tilnærmingen vil være av kvalitativ eksplorerende karakter. Jeg har et fenomenologisk perspektiv, hvor jeg skal skape en forståelse av fenomenet NKR. Min forforståelse (Gadamer, 1960; Kjølrup, 1996) er knyttet til bruk av studieplaner som styringsdokument for undervisning i digitale medier. Jeg har en praktisk erkjennelsesinteresse (Habermas, 1968; Kjølrup, 1996) med en hermeneutisk innfallsvinkel, som danner utgangspunkt for tolkning av dokumenter og artikler (se kildeliste). Utgangsdokumentet for analysen er *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Den praktiske erkjennelsen er nært knyttet til planene som skal analyseres, studieplan for *Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk* av 2009 og programplan for *Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk* av 2012. Det kom en revidert programplan i 2014, men det er ingen vesentlige endringer i forhold til digitale medier i den. Jeg har benyttet den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) som analysemodell for å drøfte hvilke endringer NKR vil ha i forhold til mål, innhold, rammefaktorer, læringsaktiviteter, vurdering og læreforutsetninger. Den hermeneutiske sirkel (Kjørup, 1996) har vært gjeldende, hvor jeg først har fått en forståelse for de enkelte deler, for deretter å få en helhetlig oversikt over de endringer NKR vil kunne bringe.

Hva er det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket?

I 1999 møttes utdanningsministre og universitetsledere fra hele Europa i Bologna for å drøfte høyere utdanning i Europa. De nedfelte en visjon om å utvikle ett europeisk samarbeid om utdanning innen 2010, som ble kalt Bolognaprosessen. De hadde møter i Praha i 2001, Berlin i 2003 og Bergen i 2005. I 2005 vedtok alle 46 landene som deltok i Bolognaprosessen et rammeverk for kvalifikasjoner i *Det europeiske området for høyere utdanning* (EHEA). Norge startet arbeidet med vurdering av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk etter ministermøtet i Berlin i 2003. Hjemmel for å innføre et slikt rammeverk ble inntatt i universitets- og høgskoleloven i 2005. En rapport med et konkret forslag ble sendt ut til høring i 2007. I EU, ble et *Europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (European Qualification Framework – EQF) vedtatt i februar 2008. EØS-komiteen vedtok det i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2011).

EQF skal beskrive kvalifikasjonsnivåer på europeisk nivå i form av læringsutbytte og er et verktøy for å kunne sammenligne ulike lands utdanningssystemer med hverandre. EQF har ikke som målsetning å harmonisere utdanningssystemene, men å gjøre det lettere å lese, forstå og sammenligne systemene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7).

Forslaget til NKR ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2011. Parallelt med arbeidet med NKR, ble det i Norge arbeidet med, og utgitt, flere stortingsmeldinger og utredninger. Deriblant finner vi NOU 2000: 14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*, som var en norsk offentlig utredning fra et utvalg som ble ledet av professor dr. med. Ole Danbolt Mjøs ved Universitetet i Tromsø. Utvalget blir gjerne referert til som Mjøs-utvalget. Bologna-erklæringen ble undertegnet av Norge i en tidlig fase av Mjøs-utvalgets arbeid. Den fikk dermed stor betydning for utformingen av Kvalitetsreformen (Michelsen & Aamodt, 2007). Dette arbeidet la grunnlaget for St.meld. nr. 27 (2000-2001), *Gjør din plikt – krev din rett, kvalitetsreform av høyere utdanning* (2000), som ble vedtatt i Stortinget i 2001 og iverksatt ved studiestart i 2003 ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Her ble det lagt mer vekt på kvaliteten på undervisning og læring ved høyere utdanning. I følge St.meld. nr. 27 (2000-2001) skulle kvalitet være det overordnede kjennetegnet ved kunnskapssystemet. Det kom et nytt finansieringssystem for høyere utdanning, der tildeling av penger ble satt i sammenheng med studentenes oppnådde resultater ved fullført utdanningsløp (Michelsen & Aamodt, 2007). Målene for kvalitetsreformen skulle være bedre kvalitet på utdanning og forskning, og intensiteten i utdanningen og internasjonaliseringen skulle økes. Utdanningsinstitusjonene stilte krav om en mer selvstendig stilling, med mindre grad av detaljstyring (St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2000). Det ble innført ny gradsstruktur med bachelor-, master- og PhD. Det ble også innført studiepoeng i samsvar med et European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Så kom St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (2004), som var skrevet for grunnskolen. Her ble det snakk om kompetansemål, og det ble lagt vekt på evaluering og kontrollfunksjoner. Vi fikk deretter St.meld. nr. 7 (2007-2008) *Statusrapport for kvalitetsre-*

formen i høgre utdanning (2007). Disse dokumentene fastslo at et sentralt virkemiddel skulle være mer studentaktiverende undervisnings- og vurderingsformer. Dette innebar flere oppgaver/innleveringer i løpet av studiet, jevnlig tilbakemelding, mer variert vurdering av studentene gjennom hele studieåret, bedre sammenheng mellom undervisning og vurdering, samt økt bruk av IKT som redskap for å forbedre undervisning og læring (St.meld. nr. 7 (2007-2008), 2007). Kvaliteten og nivået på de nye bachelorprogrammene skulle evalueres. Det ble spurt om de nye utdanningene ga studentene grunnlag for en yrkeskarriere, og det var ønskelig å finne ut hva studentene egentlig lærte. Målet var at utdanningene skulle gi relevant og tilstrekkelig kompetanse for bruk i samfunns- og arbeidsliv (St.meld. nr. 7 (2007-2008), 2007). Vi fikk en evalueringsrapport, *Evaluering av kvalitetsreformen, sluttrapport* (Michelsen & Aamodt, 2007), laget av to forskningssentre; Rokkan senteret i Bergen og Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Nifu Step) i Oslo. Denne evalueringen foregikk samtidig med innføringen av Kvalitetsreformen i høyere utdanning.

Kvalitetsreformen ses på som en av flere mulige strategier for modernisering og omforming av høyere utdanning og forskning fra et elite- til et massefenomen, integrert i samfunn og økonomi på måter som tjener den allmenne utvikling mot et moderne kunnskapssamfunn (Michelsen & Aamodt, 2007, s. 3).

I evaluering av kvalitetsreformen påpekes det at kvalitetsarbeid for undervisning og læring ved høyere utdanning tradisjonelt gjøres av den enkelte lærer, mens ledelsen ved høyskole eller universitetet har konsentrert seg om økonomi, organisering og gjennomføring. Etter kvalitetsreformen skal studieprogram-, undervisnings- og resultat kvalitet styres mer sentralt (Michelsen & Aamodt, 2007). Det vil endre synet på undervisning som noe som ikke bare er lærerens anliggende, men også ledelsens ansvar for at det foregår god undervisning og læring. Ledelsen vil i større grad måle læringsresultater. Høyere utdanning har vært i stadig utvikling over flere år. Evaluering og vurdering underveis har blitt viktige faktorer i arbeid for å øke kvaliteten på undervisning. Det nye ved innføring av NKR i 2012 er at vi skulle skrive om studieplanene fra målstyrte, til læringsutbyttebeskrivende programplaner.

Innføring av et Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Målet med å innføre et Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk var å fremme studentmobilitet ved å lette godkjenningen av studentenes kvalifikasjoner på tvers av landegrensene og gjøre kvalifikasjonene ved oppnådd grad (sluttkompetansen) mer forståelig for potensielle arbeidsgivere og for utdanningsinstitusjoner (St.meld. nr. 7 (2007-2008), 2007). NKR skulle ta utgangspunkt i det utdanningssystemet vi har, men ville omformulere det slik at det ble mulig å sammenligne kvalifikasjoner med andre EU/EØS-land. Hensikten var å lage et ensartet system for å beskrive det studenten forventes å ha av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse etter gjennomgått utdanning. NKR vil gjøre det enklere for studenten å planlegge sitt utdanningsløp, og hovedsaken skulle være studentenes læring i stedet for lærerens undervisning. Man la vekt på å fremme studentmobilitet, styrke muligheten for livslang læring og bidra til økt kvalitet i utdanningen. NKR stiller også klare krav om differensierte læringsmål når det gjelder faglig nivå. Norge deltok i det europeiske utdanningssamarbeidet for å utvikle European Qualifications Framework (EQF). Det vil si at all utdanning er delt inn i åtte nivåer, som beskriver læringsutbytte, definert som kunnskap, ferdighet og kompetanse. Grunnskolen, ungdomsskolen og videregående skole representerer nivå 1–5. Bolognammeverket for høyere utdanning representerer nivåene 6–8 (bachelor, master og Ph.D.).

Læringsutbyttebeskrivelse

En viktig del av NKR-implementeringen er at det i alle utdanninger og i alle emner tydelig skal beskrives hvilke kvalifikasjoner, såkalte *læringsutbytter* (*learning outcomes*), studentene

er forventet å ha ved avslutning av studiet. I NKR er læringsutbytte definert slik: «Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbytte er beskrevet i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ifølge Eisner (1994) er læringsutbyttet vesentlig hva man ender opp med, bevisst eller ikke, etter noe tid med et engasjement. Dette er en vid og mer diffus forståelse av læringsutbytte. En annen definisjon på læringsutbytte er noe som kan bli observert, demonstrert eller målt (Nusche, 2008; Spady, 1994). Begrepet *læringsutbyttebeskrivelse* gjelder altså forventet læringsutbytte. NKR stiller krav til et tydelig samsvar mellom studiets innhold, forventet læringsutbytte, og evalueringsform (eksamen). Dette kalles på engelsk *constructive alignment*, og er et prinsipp som brukes på utformingen av undervisning, læringsaktiviteter og vurdering slik at oppmerksomheten er rettet mot læringsutbytte (Biggs & Tang, 2011). Læringsutbytte bestemmes først, så konstruerer man læringsstoffet og læringsaktivitetene. Det blir på en måte en baklengs planlegging sammenlignet med før, da man satte opp mål og så planla innhold og læringsaktiviteter, for så å vurdere i hvilken grad målet var nådd.

Læringsutbytte i skolen

Læringsutbytte eller *outcome based education* (OBE), som det heter på engelsk, er et relativt nytt begrep i norsk skolesammenheng. Det var ikke før i St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (2004), som gjelder Kunnskapsløftet i grunnopplæringen, at læringsutbyttebegrepet kom inn for fullt (Michelsen & Aamodt, 2007). I internasjonal sammenheng er læringsutbytte ikke et nytt begrep. Sosiolog Dr. William Spady, ved The International Center on Outcome-Based Education, arbeidet som direktør for The Far West Laboratory for Educational Research and Development i San Francisco. I 1986 grunnla han *The High Success Network*, hvor han over et tiår ledet arbeidet for å implementere OBE i grunnskolen i over 40 amerikanske stater og kanadiske provinser (Kunnskapsdepartementet, 2006). Han ble derfor regnet som gudfar til OBE i USA. OBE ble første gang lansert som konsept i Storbritannia i 1987 (Løkholm, 2013).

Spady var inspirert av Blooms (1956) forskning. Han arbeidet med å definere en standard for læring i grunnskolen. Man skulle vektlegge at alle kunne lære, men tidsfaktoren skulle være fleksibel. Bloom arbeidet sammen med et forskerteam for å identifisere forskjellige læringsdomener. Han utviklet en taksonomi, det vil si en ordning av ulike kunnskapsformer satt i et system. Blooms taksonomi fra 1956 var delt inn i tre hovedfelt; «kunnskap» (det kognitive området), «moral og normer» (det affektive området) og «ferdigheter» (det psykomotoriske området) (Imsen, 2009). Disse kategoriene hadde underkategorier som anga aktive verb, som Spady mente ville egne seg til å beskrive læringsutbytte. Spady mente at studenten etter en læringsprosess skulle oppnå læring innen ferdighet, kunnskap og holdninger. Blooms taksonomi har vært mye brukt, men også mye kritisert. Det ble utviklet andre taksonomier, som Krathwohls taksonomi (Pettersen, 2005) for det affektive området og Simpsons (1972) taksonomi for det psykomotoriske området (Soulsby, 2009). Vi har også Biggs SOLO-taksonomi (Biggs & Collis, 1982). Læringstaksonomiske systemer har spilt en viktig rolle i implementeringen av OBE i skolen. Spady og hans team utviklet systemet videre og kalte den *outcome-based education*. Systemet var slik at de enkelte læringsutbyttene (outcomes) skulle beskrives ved bruk av aktive verb og vise til stigende grad av kunnskap, ferdighet og generelt kompetansenivå, for eksempel «å kjenne til» – «å ha kunnskap om» – «å ha innsikt i» – som danner en stigende orden (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Spady (1994) snakker om fire prinsipper for undervisningsplanlegging: Clarity of focus, expanded opportunity, high expectations og design down. Med *Clarity of focus* mener han at det skal være en klar mening med det lærer og student skal gjøre. Med prinsippet *expanded opportunity* skal det helst være flere måter å demonstrere læringsutbytte på. Med *high expectations*, forklarer han at alle skal kunne prøve seg på flere læringsnivåer. Med

design down, skal man starte med ønsket læringsutbytte, og så bestemme innholdet på hva som bør læres. Dette viser gode intensjoner for læreprosessen. Han skiller videre mellom tre nivåer av OBE-basert tilnærming:

Første nivå er traditional OBE, hvor det legges stor vekt på pensum, årstrinn og organisering uten at det er noen egentlig tilknytning til omverdenen. OBE måles ut fra studentenes mestring av pensum. Spady og Marshall (1991) mente at denne form for OBE burde benevnes som CBO (curriculum based objectives). Det andre OBE-nivået er transitional OBE, som skulle være higher order competencies, som kritisk tenkning, problemløsning og kommunikasjonsevne, hvor læreren flytter oppmerksomheten fra innhold til hva eleven trenger å lære om den virkelige verden. Her legges det vekt på mer konkrete problemstillinger og livslang læring. Prosjektarbeid og problembasert undervisning er eksempler på måter å oppnå dette på. Tredje nivå er, transformational OBE, som setter søkelyset på unge menneskers evne til å gjøre kompliserte oppgaver i ekte situasjoner og er knyttet mer direkte til livet etter skolen.

Spady og Marshall (1991), skrev at *outcomes* må være tydelige, observerbare demonstrasjoner, som inntreffer etter noe tid med spesifikke læringsaktiviteter. Disse demonstrasjonene må reflektere tre ting; hva studenten vet, hva studenten faktisk kan gjøre med det hun/han vet og studentens fortrolighet med og motivasjon for å utføre demonstrasjonen. Man kan også si at godt definerte *outcomes* vil ha klart definert innhold og konsepter og bli demonstrert gjennom definerte prosesser som begynner med direktiver som forklarer, organiserer eller produserer (Towers, 1992). Dette innebærer et læringsresultat som er synlig og kan vurderes som lært. Det er også viktig å knytte læringen til faktiske forhold utenfor skolen. OBE-reformen ble sterkt kritisert og implementeringen ble innført med varierende grad (Morriss, 1999). USA har nå gått over til en mer *standarbasert* tilnærming. En standarbasert tilnærming har et mer akademisk fokus. Den er inndelt i enkelte årstrinn, med et kjernestoff for hvert enkelt trinn. Det er fokus på det faglige innholdet og målbare kriterier for hvert årstrinn. Dette samstemte mer med hvordan undervisning var satt opp i de landene som skåret høyest i for eksempel PISA-testene (Morriss, 1999). Motstandere av OBE mente at elevene burde forstå grunnleggende kunnskap, forståelse og ferdigheter først, før de begynte med *higher order competencies*. En annen kritikk var at mange læringsutbyttebeskrivelser var vage og vanskelig å måle (Donnelly, 2007).

Læringsutbytte i høyere utdanning

I høyere utdanning, ble læringsutbytte-metodikk først lansert i den senere tid. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og *ingen sto igjen og hang* (2006), ble det påpekt at det var for store forskjeller i den kompetansen elever og studenter ervervet seg i utdanningssystemet, og dermed også i de mulighetene de senere fikk på arbeidsmarkedet og i samfunnslivet. Mange av dem som hadde vanskeligheter på arbeidsmarkedet, hadde ikke gode nok grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og IKT. Med Kvalitetsreformen i høyere utdanning la man mer og mer vekt på å måle hva studentene hadde lært. Men krav om bruk av læringsutbyttebeskrivelser i studieplanene kom først med innføring av NKR i 2012. Nusche (2008) sier i sin artikkel *Assessment of learning outcomes in higher education*, at det er stor etterspørsel etter informasjon om studentenes læringsutbytte, både fra studentene selv, fra den enkelte profesjon og fra departementet som bevilger penger til høgskoler og universiteter. Til alle tider har det vært ønskelig at studentene skal lære det pensum som er plukket ut for det enkelte studium. Men nå skal det undersøkes og måles om de faktisk har lært det de skal ha lært.

Gammel studieplan basert på beskrivelser av mål

Digitale medier eller digital kompetanse er ikke spesielt nevnt i dokumentet; *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det som er

interessant i denne sammenhengen, er hva det innebærer å gå fra en målstyrt plan til en programplan som vektlegger læringsutbytte, og hvilke fagdidaktiske konsekvenser det vil ha for undervisningen i digitale medier. Erstad (2010), definerer digital kompetanse som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn». Denne definisjonen reflekterer et utvidet syn på digital kompetanse. I EU er digital kompetanse en av åtte nøkkelkompetanser for livslang læring, og i beskrivelsene vektlegges en *confident, critical and creative* bruk av IKT. Digital kompetanse er for EU og Norge ikke et eget skolefag, men en *transversal*, eller tverrfaglig kompetanse som inngår i alle fag (Ferrari, 2012).

I den gamle studieplanen for *faglærer i formgivning, kunst og håndverk* av 2009 (videre benevnt som *studieplan av 2009*), skulle informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) ikke være et eget fag, men skulle sees på som et verktøy for å utøve et skapende arbeid, som et medium for å innhente informasjon og som et medium for å forberede eller gjennomføre undervisningen. IKT skulle integreres i de andre fagene (Studieplan, 2009). Målområdene var delt i tre: skapende arbeid, fagteori og fagdidaktikk. Målområdet skapende arbeid var igjen delt i tre deler: to- og tredimensjonal form, digitale medier og visuell kommunikasjon og material- og miljølære. I målområdet *skapende arbeid* «skal studenten kunne bruke digitale redskap og virkemidler i visuell dokumentasjon». Digitale medier var et eget målområde og det var detaljerte mål for hva som skulle læres i første og andre år. For eksempel «opplæring i aktuelle bilde- og animasjonsprogram i forhold til grunnskolenivået» i første år og «opplæring av aktuelle programvarer i forhold til videregående skole» i andre år (Studieplan 2009). Videre står det at «Digitale medier utnyttes som arbeidsverktøy i idéutvikling og idébearbeiding, til innhenting av kunnskap og som kommunikasjons- og presentasjonsverktøy». I målområdet fagteori skal studenten kunne bruke IKT i formgivning, kunst og håndverk. I målområdet fagdidaktikk skal studenten kunne legge til rette for bruk av IKT som verktøy for barn, unge og voksne i deres skapende prosesser. Planen beskriver detaljert hva studentene skal lære i første og andre år. Studentene skal for eksempel lære om bilde- og animasjonsprogrammer, digitalt kamera, skanner, webdesign m.m. relatert til grunnskolenivået. I andre år skal studentene lære om aktuell programvare relatert til videregående skole, presentasjon og visuell kommunikasjon, samt bruk av Internettet i forhold til kunst og kultur i det globale samfunn (Studieplan, 2009).

I den målstyrte *studieplan av 2009*, la man vekt på innholdskomponenter og målområder, som det skulle undervises i og vurderes etter. Innsatsfaktoren var viktig for å nå målene. Mål i seg selv sa ingenting om oppnådde kvalifikasjoner. Målet var at studentene skulle lære et gitt pensum innen digitale medier. Når det gjaldt organisering var det opp til lærer å planlegge og tilrettelegge fag- og teoriområder som ga nødvendig progresjon (Studieplan, 2009). Hva angikk arbeidsmåter skulle «studenten selv ta ansvar for egen læring og utvikling». Arbeidskrav måtte være godkjent før avsluttende eksamen. Man la vekt på vurdering i læringsløpet: «I vurderingen inngår studentenes faglige produksjon, tekniske ferdigheter, teoretiske kunnskaper, arbeidsformer og studieplanlegging. [...] Hensikten med vurderingen er å hjelpe studenten til faglig utvikling, selvstendighet og fremdrift i studiet» (Studieplan, 2009).

Ny programplan basert på læringsutbyttebeskrivelser

Den nye programplanen for bachelorstudiet *Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk*, av 2012, (FAGFKH-BA) (videre benevnt som Programplan av 2012), ble i 2012 omskrevet til å beskrive studentenes læringsutbytte. Målene ble vurdert og omformulert til læringsutbyttebeskrivelser, som igjen ble fordelt i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. I løpet av tre år skulle studentene ha følgende læringsutbytte i digitale medier: *Kunnskap*; ha kunnskap om opphavsrett for digitale medier, relevante HMS-tiltak knyttet til gjeld-

ende lovverk. *Ferdigheter*; kunne bruke digitale medier i skapende prosesser, kommunikasjon og i formidling av fagstoff (Programplan, 2012). Digitale medier er ikke nevnt under generell kompetanse, men punktet «å kunne vurdere og drøfte etiske dilemmaer som kan oppstå» er jo relevant for digitale medier. For første år på grunnkurs formgivning, kunst og håndverk skal studentene ha kunnskap om opphavsrettslige forhold i det digitale samfunn. Under ferdigheter skal studentene kunne ta i bruk ulike digitale medier knyttet til skole og annen type formidling og under generell kompetanse skal studentene kunne legge til rette for produksjon og formidling gjennom digitale medier.

I programplanen av 2012 for *andre år* er læringsutbytte beskrevet som at studenten har kunnskap om bruk av digitale medier som redskaper og virkemidler i skapende arbeid og visuell kommunikasjon. Under ferdigheter, kan studenten legge til rette for bruk av digitale medier som verktøy for barn, unge og voksne i deres skapende prosesser. Under punktet generell kompetanse er ikke digitale medier nevnt. Digitale medier er ikke beskrevet som et eget innholdskapittel i den nye programplanen. Det er fortsatt tre målområder; skapende arbeid, fagteori og fagdidaktikk. Arbeidet med målområdene skal sikre et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praktisk erfaring og didaktisk refleksjon. «Skapende arbeid foregår på verkstedene og det legges vekt på en utforskende arbeidsmetode» (Programplan, 2012). Arbeidskravene må være godkjent før eksamen. Det skilles mellom vurdering i læringsløpet og avsluttende vurdering. Vurderingen i læringsløpet har læring som formål, og tilbakemeldingen skal bidra konstruktivt til ytterligere læring hos studenten. Den endelige formelle vurderingen skjer ved eksamen. Arbeidskravene er; dokumentasjon av praktisk/teoretisk arbeid, digitale medier, material- og miljølære og fagdidaktikk (Programplan, 2012).

Sammenligning av gammel og ny plan

Ved sammenligning av gammel og ny plan ser man at studieplan av 2009 er målstyrt og mer detaljert vektlegger innholdsbeskrivelse. Både studieplan av 2009 og programplan av 2012 er delt inn i målområdene skapende arbeid, fagteori og fagdidaktikk. Studieplanen av 2009 har et eget innholdskapittel med mål for digitale medier. Programplanen av 2012 beskriver læringsutbytte, som er delt inn i kunnskap, ferdighet og generell kompetanse. Beskrivelsene er av generell art, slik at det blir opp til lærer å bestemme hva som skal læres. Digitale medier er ikke et eget målområde. Under arbeidsmåter i studieplan av 2009 legges det vekt på «ansvar for egen læring». Den setningen er fjernet i programplanen av 2012. Setningen «Vurderingen i læringsløpet har læring som formål, og tilbakemeldingen skal bidra konstruktivt til ytterligere læring hos studenten», viser til at vurdering i læringsløpet har blitt viktigere i programplanen av 2012. Arbeidskrav er nevnt i begge planer, men er tydeligere beskrevet i den nye planen. Endringene i studieplan av 2009 og programplan av 2012 er at målstyringen er over og det faglige innholdet i digitale medier skal knyttes til kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, som studenten faktisk skal ha etter endt utdanning. I studieplan av 2009 er mål og innhold i fokus, mens man i programplan av 2012 er mer opptatt av arbeidskrav og vurdering.

Den største fagdidaktiske konsekvensen av innføring av NKR er at studieplanen ikke skal være målstyrt, men vektlegge læringsutbytte som skal deles i kunnskap, ferdighet og generell kompetanse. Men hva betyr det at begrepet læringsutbytte deles inn i kunnskap, ferdighet og generell kompetanse?

«Kunnskap» er definert som: «Forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Nusche (2008) skiller mellom generell innholdskunnskap (*general content knowledge*) og fagspesifikk kunnskap (*domain-specific knowledge*). Av disse skal den generelle innholdskunnskapen være en spesiell kjerne i pensumet, og innholdet er betraktet som viktig læring (Maeroff, 2006). *Domain-specific*, eller *subject-specific* læringsutbytte refererer til kunnskap relatert til

det enkelte fagfelt (Nusche, 2008). Selv om digitale medier ikke er et eget fag, vil det bestå av både generell og fagspesifikk kunnskap, som må læres for at man skal få et riktig læringsutbytte. Etisk kunnskap i digitale medier, med tanke på for eksempel bruk av Internett, vil være av generell og fagspesifikk art.

Ferdighet er definert som: «Evne til å kunne bruke tilegnete kunnskaper og/eller utøvende eller skapende evner. Det er ulike typer ferdigheter, kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ferdighetene på nivå seks, ved høyere utdanning i EQF, skal være avanserte; man skal demonstrere mestring og innovasjon, ved løsning av komplekse og utfordrende problem i et spesialisert felt innen arbeid eller studier (EQF, 2013). Ferdighet (*skills outcomes*), er basert på komplekse prosesser og kognitive funksjoner i hjernen, som gjør at vi kan resonnerer, tenke, vurdere og løse problemer (Nusche, 2008). Nusche skiller mellom generiske prosesser (som følger spesielle mønster) uavhengig av fagspesifikke tenkende prosesser (*generic skills outcomes*) og fagspesifikke ferdigheter (*domain-specific skills*). Tester med det mål om å sammenligne læringsutbytte over flere fagområder, har ofte vektlagt generiske ferdigheter. De er overførbare mellom forskjellige fag og kontekstrelaterte situasjoner. Slike egenskaper er ikke direkte knyttet til fagområder.

Generell kompetanse er definert som: «det å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i studier og yrke» (Kunnskapsdepartementet, 2009). *Organisation for economic co-operation and development* (OECD), har en definisjon på kompetanse som innebærer ikke bare viten og ferdigheter, men også strategier og rutiner som er nødvendig for å anvende viten og ferdigheter. Holdninger og en evne til å vurdere sammenhenger er også viktig (Erstad, 2010). Kompetanse på nivå seks i EQF skal være evne til å lede komplekse tekniske eller profesjonelle aktiviteter eller prosjekter og ta ansvar for bestemmelser ved uforutsette hendelser i en arbeids- eller studiekontekst. Studenten skal kunne ta ansvar for å lede profesjonell utvikling av individer eller grupper (EQF, 2013).

Otter (1994), forfatter av boken *Learning outcomes in higher education*, mener det er forskjell på generell kompetanse, som er evner som kan bli anvendt på en rekke områder, og yrkeskompetanse, som er evner som behøves for ansettelse i et spesielt yrke. Miller (2011) definerer kompetanse som den beviste evne til å anvende viten og ferdigheter i en gitt kontekst, eksempelvis i arbeid eller studier. Hun hevder videre at kompetanse inneholder tre aspekter; handlingsrommet, samarbeid, ansvar og læring. Vi er en profesjonsutdanning og utdanner faglærere som skal arbeide i grunnskole og videregående skole. Innen kunst- og designfag, er det viktig å se at det er mye kunnskap bak praktiske ferdigheter, som igjen fører til kompetanse knyttet til et handlingsrom, basert på samarbeid, ansvar og læring. Foreman-Peck (2010) mener kompetanse ligger i en miks mellom aksjon, kunnskap, verdier og mål i en stadig endring. Ewell (2005) mener det er vanskelig å fange essensen av integrert læringsutbytte som kobler forskjellige *skills* som virkelig ekspertise. Det er derfor viktig at denne form for kompetanse defineres. Generell kompetanse skal ikke være en restkategori. Den omfatter fag- og yrkesetikk, formidling av sentralt fagstoff, problem og løsninger, kommunikasjon, diskusjoner, nytenkning og innovasjon (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006). Digital kompetanse skal integreres i alle fag, men hva det skal være bør allikevel defineres i programplanen. I mer tekniske fag, som IKT, eller digitale medier, som det nå kalles, vil generell kompetanse gjelde digitale medier som sådan, men den vil også knyttes til det omkringliggende fagområdets generelle kompetanse. Et eksempel kan være at studenten har forståelse av digitale mediers fagmetodikk (1. år), har forståelse av kunstens og kulturens plass i et digitalt samfunn (2. år) og kan anvende digitale kunnskaper og ferdigheter på nye områder for å gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter (3. år). Både verktøy, infrastruktur og nye medier må favnes i programplanen.

Det at læringsutbyttebeskrivelsene deles inn i tre deler, kan føre til at vi får et kunnskapssyn som skiller mellom ferdighet, kunnskap og generell kompetanse. Digitale medier som generelle ferdigheter, vil innebære teknisk ferdighetsopplæring, men i utøvelsen av ferdighetene må det knyttes til mer fagspesifikke områder. Fagspesifikke ferdigheter er ikke helt overførbare mellom fagområder, og derfor må vi innen vårt kunstfaglige område være tydelige på hvilke kunnskaper og ferdigheter vi trenger. Man må også velge hva som er relevant for vår profesjon, nemlig skolefeltet. De generiske ferdighetene som bruk av e-post, Internett og tekstbehandling integreres i den daglige virksomheten. Det forventes at studentene behersker denne ferdigheten ved studiestart.

En målsetting med NKR var å omformulere programplanene slik at det ble mulig å sammenligne kvalifikasjoner med andre EU/EØS-land. Hensikten var å lage et ensartet system for å beskrive det studenten forventes å ha av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse etter gjennomgått utdanning. Hvis læringsutbyttebeskrivelsene blir mer generelle, vil også vurderingene av hva studentene faktisk skal ha lært bli mer generelle. Resultatet kan bli tester, fokusert på generiske ferdigheter og kunnskaper, som er lette å måle og gjøre det mulig å sammenligne kvalifikasjonene med andre EU/EØS-land.

Fagdidaktiske endringer

For å drøfte de fagdidaktiske endringene i disse to planene, vil jeg bruke den didaktiske relasjonsmodellen, som er et verktøy for planlegging og gjennomføring av undervisning, utviklet av (Bjørndal & Lieberg, 1978). Modellen inneholder mål, innhold, lære-forutsetninger, rammefaktorer, arbeidsmåter og vurdering. Studieplanen er ikke et fenomen som fungerer som et dokument uavhengig av historien (Gundem, 1990). Studieplanene blir konstruert av en gruppe enkeltindivider med egne faginteresser, uten at de nødvendigvis representerer hele fagspekteret. Studieplanene lages ut i fra gjeldende rammeplaner. Jeg skal ikke undersøke studieplanenes historiske utvikling, men se studieplanen og programplanen i forhold til det Nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Jeg har en praktisk erkjennelsesinteresse (Habermas, 1968; Kjølrup, 1996) som utgangspunkt for undersøkelsen. Gundem (1990) snakker om en praktisk-induktiv forskningstradisjon

... hvor læreplansspørsmål ut fra sin egenart først og fremst er praktiske problemer som krever en konkret løsning, mer enn teoretiske problemer hvor man søker å finne frem til generelle prinsipper eller generaliseringer (Gundem, 1990, s.55).

Det praktiske synsfeltet er viktig for nytten av det videre arbeid som vil føre til en mer bevisst undervisning ut i fra de gjeldende programplaner.

Begrepet didaktikk

Ordet kommer fra gresk did'askein, som i antikken ble brukt om formidling (Imsen, 1997). Ongstad (2004) skriver at fagdidaktikk er alt som er relevant om faget i relasjon til faget selv. Når det gjelder undervisning i digitale medier oppstår et dilemma. Digitale medier skal ikke være et eget fag, men en tverrfaglig kompetanse som skal inngå i alle fag (St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2000). Ongstad (2004) stiller følgende spørsmål; «Bør IKT-didaktikk avgå ved døden, og heller gjenoppstå i fagene?»

Som en som underviser i digitale medier, en såkalt datalærer, mener jeg at undervisning i digitale medier bør skje med vekt på digital faglighet. Digitale medier bør ikke være et eget fag, men heller ikke være et støttfag for andre fag. Mitt syn på kunnskap tilsier at digitale medier skal undervises som noe helhetlig som innebærer både teori og ferdighet, og som noe som skal ende opp i en kompetanse studenten kan vise til, etter at undervisning og læring har forekommet. Mitt læringssyn har et konstruktivt tilsnitt og er basert på det Bruner (1960)

skriver, nemlig at hvert fag har sin særegne struktur, og at studentene når de forstår strukturen, arbeider selvstendig med faglige spørsmål og konstruerer ny kunnskap ut fra sitt ståsted. Konstruktivisme tar utgangspunkt i at læring er et aktivt og subjektivt anliggende hvor det viktigste ikke er å lære en masse fagkunnskap, men å forstå hvordan ting henger sammen (Bruner, 1960; Imsen, 1997). Utdanning har et sosialt fundament. Vi lærer av hverandre, og vi bygger vår kunnskap på andres resultater. Læring er altså ikke bare et subjektivt, men også et sosialt fenomen. Den er «knyttet til den enkeltes handling, tenkning og utprøving i forhold til omgivelsene» (Dewey, 2005; Hiim & Hippe, 2009).

Fra mål til læringsutbytte

Ved å skifte fra målstyrt til læringsutbyttestyrt programplan vil læringsmetoden bli en viktig faktor. Den målstyrte studieplanen, sammenstilles med en mer lærersentrert undervisningsmetode. Det er to forskjellige trinn i målstyring av undervisning: det å nå målet med undervisningen og det å måle om studentene har lært det de skal, altså har nådd målet. Imsen (1997) nevner fire punkter fra Tylers mål-middel pedagogikk; å beskrive utdanningsmål, å beskrive hva slags lærings-erfaringer som må til for å nå disse målene, å organisere læringserfaringene mest mulig effektivt og tilslutt å vurdere om målene blir nådd. Disse fire punktene peker fremover i tid, på mulig læring. I den læresentrerte metoden vektlegges mål, pensum og måten undervisningen gjennomføres på. Tilslutt vurderes oppnådde mål i forhold til gitte nivåbeskrivelser. Det vektlegges ikke å måle hva studenten egentlig har lært.

Programplaner som vektlegger hva studenten faktisk skal ha lært, vil innebære en mer studentsentrert læringsmetode. Haakstad (senior rådgiver ved NOKUT) hevder at vi står overfor et paradigmeskifte: fra et undervisnings- til et læringsparadigme, der utdanningens innhold og nivå hovedsakelig defineres gjennom beskrivelser av (mål for) læringsutbytte. Han sier videre at begrepet utdanningskvalitet knyttes nærmere til dette utbyttet, slik at man også i kvalitetsvurderinger av studier og institusjoner vier studienes læringsresultat økt oppmerksomhet (Haakstad, 2012). OBE er basert på en konstruktivistisk tilnærming til utdanningen (Donnelly, 2007). Læreren må endre sin rolle, fra å være en som sender informasjon, til å være en som tilrettelegger for læring. Vurdering, måling og tilbakemelding må få en større praktisk betydning. Utdanning som er basert på læringsutbytte skal være læringsorientert og fundamentert på at alle individer skal kunne lære (Towers, 1992). Postareff (2007) sier at den studentsentrerte undervisningen må innebære studentaktiv læring. Det vil si at man som lærer må være mer aktivt deltagende i studentens læring. Studentene må demonstrere i større grad at de faktisk behersker det de har lært. Konsekvensen er at man skal legge til rette for at enhver skal lære, noe som er en positiv, men komplisert side ved undervisning og læring.

Innhold

Når det gjelder *innhold*, skal det utformes slik at det beskriver de kvalifikasjoner som studenten skal ha oppnådd etter endt studie. Kvalifikasjonene skal beskrives som læringsutbytte som skal kunne måles. Det skal være et felles begrepsbruk og språk som gjør det enklere å tolke hva kompetansen/kvalifikasjonene omfatter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 36).

NKR (Kunnskapsdepartementet, 2011) sier videre at man skal flytte oppmerksomheten fra systemer og prosedyrer til innhold og læringsutbytte. Innholdet skal krystallisere seg i form av læringsutbytte-beskrivelser. I programplan av 2012 er læringsutbytte for digitale medier av generell art. Læringsutbyttebeskrivelsen i programplan av 2012 er å ha kunnskap om opphavsrett for digitale medier. Videre står det at studentene skal ha ferdigheter i å kunne bruke digitale medier i skapende prosesser, kommunikasjon og i formidling av fagstoff (Programplan, 2012). Dette er også generelle læringsutbyttebeskrivelser. Setningen; «har kunnskap om bruk av digitale medier i skapende virksomhet» kan være hva som helst. Et læringsutbytte

som å kunne bruke digitale verktøy i skapende arbeid med for eksempel arkitektur, vil være mer fagspesifikt og forteller oss noe mer konkret om det som skal læres. Her vises det til fagspesifikke ferdigheter relatert til arkitektur, men også til fagspesifikke ferdigheter innen bruk av digitale verktøy. Studenten må ha kunnskap og ferdigheter i å kunne bruke programvare for konstruksjon innen arkitektur. Utrykket; «kunne arbeide med digital bildebehandling i skapende prosesser» henviser også til fagspesifikke ferdigheter, som er mer tydelige og kan vurderes og måles. Det er ikke teknologien, men det å bruke digitale medier i skapende virksomhet, formidling og kommunikasjon som skal være sentrale deler. I NOU 2013:2 *Hindre for digital verdiskaping* (NOU 2013:2, 2013), står det at digital kompetanse i EU er en av åtte nøkkelkompetanser for livslang læring. I beskrivelsen vektlegges en «*confident, critical and creative*» bruk av IKT. Hvis vi bruker Spady's tre nivåer, kan det å lære å bruke digital programvare som verktøy representere første nivå (*traditional OBE*). Neste nivå (*transitional OBE*) kan være at studentene lærer å bruke digital programvare som verktøy i skapende virksomhet og arbeider problembasert kreativt, kommunikativt og kritisk. Ifølge Erstads definisjon vil det å, sette digitale medier ut i et samfunnsperspektiv sammenfalle med tredje nivå (*transformational OBE*). Tredje nivå vil også være å knytte digital kompetanse til fagdidaktiske spørsmål i skolen. I studieplan av 2009 er digitale medier og visuell kommunikasjon beskrevet som et eget fagemne. Man ser tydeligere hva som skal læres. I programplan av 2012 er digitale medier beskrevet som verktøyfag under arbeids- og undervisningsformer:

Praktisk skapende arbeid omfatter områdene tegning/ maleri, tekstil og harde materialer (tre, metall). I tegning/maleri arbeides det med tegnemetoder og farge. I tekstil er arbeidet konsentrert om sømteknikk og tredimensjonal design. I harde materialer fokuseres det på redesign og tredimensjonal form. På alle områdene vektlegges idéutvikling og synliggjøring av ideer i en kreativ prosess. Digitale medier utnyttes som kreativt arbeidsverktøy. Kunnskap om materialers egenskaper og helse, miljø og sikkerhet står sentralt (Programplan, 2012, s. 24).

I programplan av 2012 er ikke digitale medier et eget fagområde lenger. Det står at digitale medier skal utnyttes som et kreativt arbeidsverktøy. Det kan være to årsaker til denne endringen. De som har laget programplan av 2012, har ikke vært opptatt av digitale medier, eller de mener at digitale medier er så integrert i vår virksomhet at man ikke trenger å nevne digitale medier spesielt. «Når det gjelder *innhold*, skal det utformes slik at det beskriver de kvalifikasjoner som studenten skal ha oppnådd etter endt studie» (Kunnskapsdepartementet, 2011). I og med at digitale medier skal integreres i alle fag, vil det være mer generelle utsagn i en programplan.

Tidligere var studieinnholdet definert i trykte bøker og artikler, og lærer formidlet innholdet til studentene. Ved bruk av digitale medier, vil studenten finne mye innhold på Internett. Kvalitative og etiske vurderinger av innholdet vil derfor være en viktig komponent som må læres. Læringsutbytte som å «ha kunnskap om opphavsrett for digitale medier» er viktig, men det dekker bare den etiske siden ved vår kunstfaglige virksomhet.

Etter erfaring med undervisning i digitale medier, ser jeg at studentene ønsker å arbeide med relevante problemstillinger. Studentene ønsker å utvikle en digital kompetanse som er nært knyttet til faktiske gjøremål, som vil ende i praksisnære resultater. Det er derfor viktig at studentene føler at de har ervervet seg en helhetlig kompetanse innen digitale medier, ikke bare benyttet digitale medier som kreativt verktøy knyttet til andre verktøyområder som trykk eller maleri.

Rammefaktorer

Hiim og Hippe (2009) beskriver rammefaktorer som materielle betingelser, som rom, utstyr, læremidler, organisatoriske forhold, timeplan-struktur og arbeidstimer til lærere. Spady

(Spady & Marshall, 1991) snakker om fem dimensjoner; tid, metode, operasjonelle prinsipper, utførelse og pensum, som man må ta hensyn til. Han mener at alle barn kan lære, men det tar ikke like lang tid, og det kreves forskjellige metoder. Det er primært *læringsutbyttet* fra den enkelte kvalifikasjon og ikke utdanningslengden man må ta utgangspunkt i (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er en målsetning at alle skal kunne lære, det blir flere og flere studenter, men studietiden vi har er gitt og vi prøver å presse så mye som mulig inn i de enkelte fag, slik at studentene skal lære mest mulig. Vi fortsetter med en gitt timeplan, som igjen er avhengig av en romkabal i forhold til antall studenter. Vurdering i læringsløpet med fokus på midtveisvurderinger benyttes, uten at tidsfaktoren har blitt endret. Det er ikke gitt mer tid til å undersøke om hvorvidt studentene faktisk har lært det de skal.

Tidligere var forelesnings-, verksted eller grupperom stedet for læringsaktivitetene. Med Internett og digitale medier vil læringsaktivitetene kunne foregå uavhengig av sted og rom. Uavhengig av kvalifikasjonsrammeverket har vi i flere år hatt fokus på studentbasert læring, med prosjektarbeid og samarbeid. Romproblematikken kan løses ved at mye av læringsaktiviteten vil foregå mer og mer via internett, mens vurdering og samhandling i kritisk refleksjon over det som er gjort blir undervisningens fokus i klasserommet. Ved større vektlegging av e-campus, vil kanskje innholdet, fagstoffet og arbeidsoppgavene flyttes ut i det digitale rom. Ved høyere utdanning har det blitt viktigere å få studentene til å gjennomføre studiene. Det nye betalingssystemet, hvor høyskoler og universiteter får tildelt ressurser for antall studenter som har fullført studiet, har presset på for at lærerne skal tilrettelegge for bedre læringsresultater og dermed bedre gjennomstrømming. En student-sentrert læringsmetode vil innebære at lærer må ha mer samhandling med studentene, men arbeidstimer for lærere til å tilbringe sammen med studentene har blitt færre. Om denne samhandlingen foregår via e-post, læringsplattformer eller på e-campus, vil det kreve like mange arbeidstimer for læreren. Tidsfaktoren vil alltid være en begrensende rammefaktor.

Læringsaktiviteter – hvordan skal studenten arbeide med læringsstoffet?

Et annet fagdidaktisk moment er læringsaktiviteter og arbeidsmåter, altså hvordan studenten skal arbeide med læringsstoffet. Tidligere var det arbeidsmåter og metode det var snakk om. Nå er det læringsaktiviteter som gjelder. Det er ikke innsatsen i læringsaktiviteter som teller, men det at studenten behersker bruken av læringsaktiviteten, og at læringsaktiviteten fører til et resultat, som kan bli «observert, demonstrert eller målt». Undervisningen skal legges opp slik at studenten får det læringsutbytte han/hun skal ha ved endt undervisning. I boken *Digital tilstand 2011* står det at vi i liten grad lærer å bruke digitale medier på en konstruktiv måte, men vi er storforbrukere av informasjon (Ørnes et al., 2011). Våre studenter skal bli faglærere i skolen. Læringsaktivitetene må i større grad relateres til praksis utenfor høyskolen. Hvis oppmerksomheten skal dreies fra undervisning til læring – fra *innsatsfaktor* til *læringsutbytte*, må studentene få reelle oppgaver og problemer som de må løse, slik at kunnskapen vises i praksis og kvalifikasjonene gjøres mer forståelige for yrkeslivet og samfunnet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Allerede i St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – krev din rett* (2000), var oppmerksomheten rettet mot å styrke læringsutbyttet og progresjonen med vekt på studentaktive undervisningsformer i kombinasjon med evalueringer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger. Problemet er å skape studentaktive læringsaktiviteter som innebærer muligheter for individuelle og alternative løsninger, ikke å lage standardiserte læringsaktiviteter som er lette å måle for å sjekke at alle har lært det de skal. Å gi gode arbeidskrav som tydeliggjør hva som skal utføres for så å vurderes i læringsløpet, kan bidra til en synliggjøring av at noe faktisk er utført og dermed lært. Praksisnære og konkrete oppgaver, som studenten velger ut i fra interesse, kan stimulere til læring. Besvarelser kan publiseres på Internett og medstudenter kan kommentere prosessen, og dermed lære av hverandre.

Vurdering

Vurdering blir en viktig faktor i et læringsutbyttesystem. Men hvordan skal vi lage et system som sjekker at alle studentene har lært det de skal etter endt utdanning? Kvalitetsvurdering av høyere utdanning som skal baseres på hva resultatet av læringen faktisk er, forutsetter pålitelige testinstrumenter (Karlsen, 2011). Hun sier videre at testinstrumentene må ta hensyn til forskjeller mellom utdanningsprogrammer og læresteder, samt forskjeller på tvers av land. Ifølge Karlsen kan de fra utdanningssystemet og de fra arbeidslivet «ha ulike oppfatninger av hva læringsutbytte er og bør være» (Karlsen, 2011). Det innebærer at det trengs et større samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet hvis man skal få en riktig forståelse av hva som er viktig å vurdere. Det blir viktig å være bevisst på Spady's tre nivåer; hvor man i første nivå (*traditional OBE*), kan sette opp faktiske generelle vurderingskriterier, som kan være felles for flere utdanningsinstitusjoner. Mens i neste nivå (*transitional OBE*) må det være rom for individuelle løsninger ut i fra egendefinerte problemstillinger, med hovedvekt på selvstendig, reflektert og kritisk tenkning. Her kan det legges vekt på studiestedets særegenhet, beliggenhet og fokus. Mens i tredje nivå (*transformationale OBE*) vil det være fokus på samfunnsrelaterte problemstillinger, som kan være av internasjonal art. Hva man vurderer av kvalifikasjoner nasjonalt eller internasjonalt, vil være opp til den enkelte høgskole, men det er viktig å holde på særegenheter ved studiestedene, slik at ikke alt blir likt. Hvis det blir mye fokus på å sjekke hva studentene har lært, vil det bli viktig å få til et system hvor studentene også lærer i vurderingsarbeidet. Allerede i St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – krev din rett* (2000), ble læringsutbytte og progresjon koblet; «For å styrke læringsutbyttet og progresjonen skal det legges vekt på studentaktive undervisningsformer i kombinasjon med evalueringer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger».

Nå foregår mye av innlevering av arbeidskrav og eksamen digitalt. Det medfører at vurdering og tilbakemeldinger også vil foregå digitalt. Ved digital innlevering, kan studentene kommentere, skrive vurderinger til hverandres arbeid. Lærer kan også kommentere digitalt. Vurdering vil være uavhengig tid og sted, og man kan trekke ut noen eksempler som man kan drøfte senere i en klassesituasjon. Bruk av digitale medier vil føre til endringer i måten man vurderer studentenes arbeid. Tidligere leverte studentene oppgaver og besvarelser fysisk til lærer, nå kan studentene levere digitalt. Man må enten skrive ut studentens digitale resultat eller bare lagre det digitalt og lese oppgaven på skjerm.

Læreforutsetninger

Læreforutsetninger blir en viktig faktor i og med at studentenes læring, ikke lærerens undervisning, skal stå i fokus. Dette innebærer at læringsaktivitetene må tilpasses det nivået studenten er på. Men siden tidsaspektet ikke er endret, vil konklusjonen være at studentene i større grad må vurdere hverandres arbeid. Mer åpne oppgaver og arbeidskrav vil gi muligheter for variasjon og mer tilpassede løsninger med tanke på studentenes læreforutsetninger. Det er viktig at man er åpen for variasjon og legger inn konstruktive tilbakemeldinger. Der studentene kommer med forskjellige forhåndskunnskaper kreves det fleksibilitet i undervisningsopplegget, slik at flere emner kan velges bort hvis studenten har den kvalifikasjonen fra før. Dette vil medføre at studentene kan arbeide med de emnene som de har behov for å fordype seg i. De studentene som mener de har visse kvalifikasjoner fra før, kan enten vise til tidligere oppgaver, eller besvare arbeidskrav uten oppmøteplikt. Dette innebærer større selvstendighet ved at studenten selv velger hva han/hun vil velge av emner. Men det krever mer omfattende planlegging for å få til individuelle opplegg. Det å endre strukturer er vanligvis også et økonomisk spørsmål og ikke så lett å gjennomføre. Det blir også stadig flere studenter i hver klasse.

Konklusjon

Man har et ønske om at studentene skal lære et visst omfang av det man velger å undervise i, enten det er målstyrt eller resultatstyrt. Når det gjelder Spadys (1994) definisjon hvor læringsutbytte er noe som kan bli observert, demonstrert eller målt, kan man spørre hvor tydelige læringsutbyttebeskrivelsene bør være, slik at noe kan observeres, demonstreres eller måles, og om all kunnskap *kan* måles, eller på hvilken måte man skal måle kunnskap. Det at man skal beskrive innholdet i forhold til læringsutbyttebeskrivelsene kunnskap, ferdighet og generell kompetanse, gjør det ikke lettere å vurdere ervervet læring. Det sier mer om synet på kunnskap som noe som kan deles i tre deler, snarere enn kunnskap som et helhetlig fenomen.

Høyere utdanning i Europa har ikke hatt noen tradisjon for nasjonale prøver som kan sammenligne de forskjellige land. Det har derimot vært flere år med kvalitetsmålinger av høyskoler og universiteter, hvor det har vært lagt vekt på antall studenter som har gjennomført, studiepoengproduksjon eller karakteropptak og så videre. Nå står undervisningskvalitet i fokus i de forskjellige høyskole- og universitetsmålinger. Og undervisningskvalitet skal måles i forhold til oppnådd læringsutbytte, som studenten faktisk skal ha etter endt studie. Det er vanskeligere å måle læringsutbytte hos den enkelte student, enn å telle antall gode eller dårlige karakterer på det enkelte studiet. Eksamen har vært en effektiv måte å sjekke eller måle hva studentene har lært. For å måle læringsutbytte vil det bli nødvendig å finne nye løsninger på hvordan studentene kan løse oppgaver eller besvare spørsmål, som enten vil bli rettet digitalt eller av medstudenter i større grad enn nå. Det må også være et større samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet for å få riktig fokus på hva som er viktig å vurdere.

Målet er at det skal arbeides mot å lette godkjenning av kvalifikasjoner over landegrensene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det skal også være mer tydelighet på studentenes kvalifikasjoner i en mer internasjonal setting. Ved HiOA har vi i mange år evaluert hvert studieemne for å forbedre kvaliteten fra år til år. Vi har ikke sammenlignet våre studier med andre lignende institusjoner. Ei heller internasjonalt. Vi har samarbeidet med andre studieenheter om sensurering og vurdering av studentarbeider, og på den måten fått viktige tilbakemeldinger om nivå og hvordan vi har arbeidet. Nå ser vi at studentene skal fylle ut evalueringsskjema digitalt og de skal evalueres sentralt. Det vil da bli mer generelle tilbakemeldinger til lærer. Hvis vurderingskriteriene også blir mer generelle, kan jeg ikke se hvordan studentene eller andre lettere kan skjønne hva som vurderes og forstå tilbakemeldingene på det som er vurdert. Jeg mener at læringsutbyttebeskrivelsene må bli tydeligere og mer praksisnære. Haakstad (2012) mener at kvalitet forveksles med standarder, og at disse standardene gjelder ytre innsatsverdier og instrumentelle resultatmål. Han mener videre at kvalitets-sikringsorganene stort sett har unnlatt å gå inn i spørsmål om studentenes læring og unngått å utforske hva kvalitet i høyere utdanning er. Kvalitet som fenomen er ikke noe lett begrep å definere. Det er heller ikke lett å definere hva god kvalitet er på tvers av utdanninger og fag. Det som er positivt er at alle diskuterer kvalitetsbegrepet, og at utdannings- og programplaner har blitt revurdert med tanke på å forbedre kvaliteten ved studiene.

Kirsten Klæbo

Førstelektor,
Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design
Institutt for estetiske fag
Email: Kirsten.Klæbo@hioa.no

References

- Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching For Quality Learning At University*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1981). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals*. Longman: New York.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. New York: Vantage.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Århus: Klim.
- Donnelly, K. (2007). *Australia's adoption of outcomes based education: a critique*. Melbourne: Educational Research, Vol 17,2007.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- EQF. (2013). *The levels in the EQF*. Hentet fra <http://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ewell, P. (2005). *Applying Learning Outcomes Concepts to Higher Education: An Overview*. Hentet fra http://www.ied.edu.hk/obl/files/OBA_2nd_report.pdf
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: European Union, 2012. Hentet fra <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Foreman-Peck, L. & Winch, C. (2010). *Using Educational Research to Inform Practice: A Practical Guide to Practitioner Research in Universities and Colleges*. Oxford: Routledge.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haakstad, J. (2012). *Kvalifikasjon, læringsutbytte og kvalitetssikring*. Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Foredrag%20og%20artikler/2012/Haakstad_Jon_L%20a%20bringsutbytte_og_kvalifikasjonsrammeverket_2012.pdf
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gydendal Akademisk.
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden, Innføring i generell didaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden, Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere, En kvalitativ studie*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus. Hentet fra <http://www.designoghandverk.no/pdf/inglar2.pdf>
- Karlsen, H. (2011). *Klare for arbeidslivet? En drøfting av metodiske utfordringer for måling av læringsutbytte i høyere utdanning* (NIFU-rapport nr. 42/2011). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2011-42.pdf>
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskapene*. Gyldning, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utg. Juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809
- Kunnskapsdeprtemetet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>

- Løkholm, M. (2013). *Læreplanarbeid i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36804/Lxkholm_Master.pdf?sequence=1
- Maeroff, G. I. (2006). Grading Higher Education. *Beyond the Rankings: Measuring Learning in Higher Education*, 1-24. New York: The Hechinger Institute Hentet fra http://hechinger.tc.columbia.edu/primers/TeaglePrimer_092106.pdf
- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen – Sluttrapport (NIFU-STEP)*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Miller, T. (2011). *Bologna prosessen som forståelsesramme for behov og barriere for utvikling af nye prøveformer*. Paper presentert på NOFA 3. Århus. Hentet fra http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2011/07/miller_tanja_21211.pdf
- Morriss, F. (1999). Outcome-based Education: The Highjacking of America's Children. Irondale, AL: Eternal Word Television Network. Hentet fra <http://www.ewtn.com/library/homeschl/highjack.htm> NOU 2000:14. (2000). *Frihet med ansvar. Om høyere utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2013:2. (2013). *Hindre for digital verdiskaping*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e2f0d5676e144305967f21011b715c16/no/pdfs/nou201320130002000dddpdfs.pdf>
- Nusche, D. (2008). *Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices. OECD Education Working Paper No. 15 (EDU/WKP(2008)2)*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/40256023.pdf>
- Ongstad, S. (2004). Fagdiaktikk som forskningsfelt. *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP: Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*, 30-53. Oslo: Norges forskningsråd. Hentet fra http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Rapport_om_kunnskapsstatus_kupp.pdf
- Otter, S. (Red.). (1994). *Learning Outcomes in Higher Education*: National Institute of Adult Continuing Education. London: <http://eric.ed.gov/?id=ED354397>
- Pettersen, Roar C. (2005) *Kvalitetslæring I høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postareff, L. (2007). *Teaching in higher education. From Content-focused to Learning-focused approaches to teaching*. Helsinki: University of Helsinki. Hentet fra <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19882/teaching.pdf?sequence=1>
- Programplan. (2012). *Programplan for faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/TKD/node_1015/Programplan-for-bachelor-i-faglaererutdanning-i-formgivning-kunst-og-haandverk-kull-2010-2011-og-2012
- Simpson, E. (1972). *The classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.
- Soulsby, E. (2009). *Assessment notes*. Hentet fra http://assessment.uconn.edu/docs/resources/Eric_Soulsby_Assessment_Notes.pdf
- Spady, W. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Arlington: American Association of School Administrators. Hentet fra <http://eric.ed.gov/?id=ED380910>
- Spady, W. & Marshall, K. J. (1991). Beyond traditional Outcome-based Education. *Educational Leadership* 49(2), 67-72. Hentet fra <http://www.jfn.ac.lk/OBESCL/MOHE/OBE-Articles/Academic-documents-articles/3.OBE-beyond-traditional.pdf>
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). (2000). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm20002001027000dddpdfa.pdf>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 7 (2007-2008). (2007). Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/9566e7641bc84a3fbc3e218106022f9/no/pdfs/stm200720080007000dddpdfs.pdf>
- Studieplan. (2009). *Studieplan for grunnstudium i formgiving, kunst og håndverk*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Towers, J. M. (1992). Some Concerns about Outcome-based Education, *Journal of Research and Development in Education*, 25(2), 89-95.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2007). *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Hoeringsdok/2007/200703620/Rapport_Forslag_til_nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_i_hoyere_uttanning.pdf
- Ørnes, H., Wilhelmsen, J., Breivik, J., Solstad, K. J., Aure, M., & Abelsen, B. (2011). *Digital tilstand 2011 - Norgesuniversitetet monitor*. Tromsø: Lundblad Media AS.

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.714>

Ingvild Digranes

Den kulturelle skulesekken

– Kvalitetsskule eller kulturarroganse?

Samandrag

I programmet Visuell kunst i Den kulturelle skulesekken (DKS), var målsetjinga i utgangspunktet eit likeverdig samarbeid mellom skulen og kulturverda. Ti år inn i satsinga ser vi framleis usemje rundt mål og innhald knytt til samarbeidsprosjekt i skulen. To ulike profesjonar, med ulikt ideologisk og fagleg utgangspunkt, skal saman ha ansvar for ei arbeidsoppgåve. Rammene og arbeidsdelinga vert uklår og dette gjev opphav til eit profesjonsdilemma knytt til både forankring av programmet, og ansvaret for kvardagen i skulefaget Kunst og handverk. Å sameine kunstverda sine karismatiske verdiar og skuleverda sine demokratiske prinsipp for opplæringa kan verke som ei vanskeleg øving. Det mystiske i kunsten og vektlegging av tydelege læringsmål i skulen kan verke vrient å sameine i ein inter-profesjonell kvalitetsdiskusjon som set ideologiar i spel. Ut frå denne media- og dokumentundersøkinga kan det verke som om media si framstilling av DKS-praksis i større grad har vore med på å gravleggje relevante spørsmål knytt til problematikken heller enn å skape eit klima for gode diskusjonar på tvers av samarbeidet.

Nøkkelord: Den kulturelle skulesekken, Kunst og handverk i grunnskulen, profesjongrensar, jurisdiksjon, fagdidaktikk, kulturmøter

Oppstart og spørsmål utan svar

Ved starten av satsinga på Den kulturelle skulesekken (DKS) vart det tidleg frå forskarhald ytra reservasjonar mot å sette i gang ei så stor ordning utan å tenke meir over målsetjingar og struktur. Det vart påpeika at: “Det finnes uutforskede motsetninger mellom pedagogenes og kunstneres begrunnelser og perspektiv” (Selmer-Olsen, 2003, s. 3). Ved oppstart av ei så stor og økonomisk omfattande ordning, vart det ikkje drøfta korleis to ulike profesjonelle felt, det eg har valt å kalle *kunstverda* (Danto, 1986; Dickie, 1984) og *skuleverda* (Eisner, 1998), tolka oppdraget som låg i satsinga. Heller ikkje vart det sett spørsmålsteikn ved kva forventningar dei hadde til ordninga, eller kva som skulle vere arbeidsdelinga.

I eit prosjekt som når ut til stort sett alle elevar i norsk grunnskule (Bamford, 2012), og der så mange millionar kroner vert investert kvart år, har aldri diskusjonen om kva kontekst DKS skal ankrast i vorte tatt. Skal det vere «ei heilskapleg innlemming» i *skuleverda* eller held det med «å få tilgang til» *kunstverda*? Kva ligg det i at noko er eit profesjonelt kulturtilbod? Er målet om eit likeverdig samarbeid mellom to sterke partar, og som vart framheva i målsetjinga ved starten av prosjektet, nådd? Dette er spørsmål det er viktig for praksisen å sjå nærare på no etter at programmet har eksistert i over ti år. Fleire år ut i programmet er det framleis teikn til at innhaldet i målsettingane er tolka ulikt i dei ulike forteljingane *kunstverda* og *skuleverda* legg fram for å rettferdiggjere sine profesjonelle val i praksis (Digranes, 2009a).

At dette er eit stridsspørsmål, vart også påpeika i den nasjonale rapporten frå *Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning* (NIFU STEP) allereie i 2006: “Forholdet mellom skole- og kunst- og kultursektorene i Den kulturelle skulesekken viser seg å være mangfoldig, men spenningsfylt. Ordningens akilleshæl er det delte ansvaret” (Borgen & Brandt, 2006, s. 9). Sjølv om likskap og delt ansvar i samarbeidet er tydeleg framheva i den fyrste stortingsmeldinga, viser evalueringar og utredningar heilt frå starten andre tendensar (Adam, 2003; Antonsen, 2002; E. Aslaksen, Borgen & Kjørholt, 2003; Bamford, 2012; Christophersen & Breivik, 2013; Danbolt & Enerstvedt, 1995; Fønhus, Kjelstrup, Skattebo &

Tuff, 2000; Kristiansen, 2007; Lindén, 2004; Mæland, 2006). Når to sterke profesjonar frå ulike verdiordenar (Bénatouil, 1999; Boltanski & Thévenot, 2006) skal eige same profesjonsoppgåve, ligg det til rette for at nye verdisett og profesjonelle jurisdiksjonsgrenser må forhandlast fram gjennom samarbeidet (Abbott, 1988; 1995). Dette er ikkje gjort over natta. Om det ikkje er lagt føringar for samarbeidet, ligg det til rette for at profesjonsstrid kan oppstå. Det kan verte strid om kven som skal eige arbeidsområdet og ekspertkunnskapen og dermed tilliten til dei som sit med påverknadskraft inn i programmet.

Profesjonsforskning og interdisiplinaritet

I forskning retta mot profesjonell praksis vert det naudsynt å kaste lys over problematikken frå fleire hald, og i fylgje Latour går vi då: "From matters of fact to matters of concern" (Latour, 2004, s. 225). Forskinga denne artikkelen byggjer på er i stor grad interdisiplinær, og har sitt utgangspunkt i tanken: "Particular needs and new subjects which cannot, by definition, be contained within a single disciplinary frame..." (Klein, 1990, s. 41). I tillegg er forskinga knytt til eit definert problem innanfor eksisterande praksisutøving. Kan vi i profesjonsforskning, der vi definerer eit problemområde, unngå å gje nokre normative ramar for prosjektet? Vi identifiserer ei svakheit ved ein eksisterande praksis, og seier dermed at forskning har som mål å fremje ei betre løysing:

What is best for society? I have one keyword for understanding this question and that is: quality. We want different societal processes, expert advice, health care, deliberations on risk, judicial system, financial system, information system, education etc. to work as good as possible. In fact, we want the quality of these processes to be steadily increasing (Nolin, 2008, p. 35).

Latour understrekar i boka *Reassembling the social* (2005) behovet for å sette søkjelys på samanheng, å finne sambandsliner mellom menneske, objekt og samfunn innanfor forskning. I praksisforskning rundt DKS vert kvalitetsdiskusjonane knytt til spørsmål rundt kontekst, målsetjing, og innhald. Når aktørar i DKS møtest i situasjonar med motstridande verdiar eller løysingar, så aktiviserer dei yrkesidentiteten sin og fagideologiar denne tar utgangspunkt i for å argumentere for sin eigen ståstad. "To criticize or to justify, the persons have to extract themselves from the immediate action and rise to a level of generality" (Boltanski & Thévenot, 2006, s. 213). Dette kjem til overflata gjennom korleis aktørane vel å gå inn i konfliktsituasjonen, og også den kritikken dei aktiviserer. Dei reflekterer og dømmer andre sine val ut frå sin verdiståstad, sjølv om denne prosessen ikkje er eksplisitt: "... actors rarely make explicit the general principles of their actions" (Boltanski & Thévenot, 2000, s. 210). Ofte vil aktørar aktivisere meir enn ein verdiorden og slik stå meir open for påverknad frå sterkare argumentasjon i tilfelle der dei møter ein part som er sterkt forankra i ein spesifikk verdiorden. Dette vil kunne styre retninga på diskusjonen vekk frå produktive nyansar i samarbeidet, og i staden gå einisidig mot det eine verdisettet partane kan einast om. Dette dilemmaet – å høyre til fleire verdisett på ein gong – som lærarar står ovanfor kjem eg attende til seinare. Det vert i slike situasjonar i DKS raskt eit spørsmål om kven som skal ha ansvaret for at innhald og kvalitet vert sikra for dei som er sluttbrukarar av den profesjonelle tenesta, nemleg elevane.

Dokumentasjon og analyse: Forteljingar i media

Verdiar og ideologiar vert sett i spel gjennom argumentasjon og rettferdiggjering av val og gjennom diskusjonar om formålet med fag og utdanning (Boltanski & Thévenot, 2006). Korleis dei ulike fagmiljøa forstår kvalitet og kva dei ser som relevant innhald, vil påverke utforminga av dei ulike prosjekta og vurderinga av kva som er eit vellukka resultat. Problematikk knytt til det som vert ytra om samarbeid mellom *kunstverda* og *skuleverda* i media si framstilling av DKS, vert i denne artikkelen nytta for å kaste lys over profesjonsproblematikk som kjem til syne i etterkant av programmet. Denne artikkelen tek ikkje føre seg DKS som eit heile, men vel

å avgrense området til *Visuell kunst* (innanfor programmet). Dette området samsvarar i stor grad med faget Kunst og handverk i grunnskulen. Argument som vert sett fram som forsvar av profesjonelle val i samarbeid med representantar frå tilstøytande profesjonar, forma desse får og kva som vert kommunisert gjev informasjon om fagleg forankring og verdigrunnlag (Clandinin & Connelly, 1996). Dei verdiane og vala som vert presentert, rettferdiggjering av praksisen og programmet i det heile, vert fortalt som ei forteljing om oss og dei andre. “Like all social actors, I seek to persuade myself and others that I am a good person. My narrative is inevitably a self representation” (Riessman, 1993, s. 11). I forteljingsanalysen (Czarniawska, 1998, 2004; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998) av medietekstar, vert det tydeleg at argumentasjon forankra i ulike verdiordenar, og slik i ulike fagideologiar og syn på skuleinstitusjonen, gjev opphav til stereotype forteljingar om antagonisten og protagonisten i *Visuell kunst* i DKS. Utvalet av medietekstar vart gjort med tanke på å sjå på eit breitt utval tekstar. Søk i A-tekst gav tekstar frå alle riksaviser og regionale aviser mellom 2002 og 2008 som handla om DKS. Av desse vart tekstane som tok føre seg programmet som eit heile og dei som handla om Visuell kunst spesielt inkludert som data. Tekstar som spesifikt handla om dei andre hovudområda i satsinga vart ekskludert. I tillegg vart tekstar frå profesjonsblada *Billedkunst* og *Utdanning* inkludert i utvalet. Det vart også to fagtidsskrift med spesialutgåver knytt til DKS.

I analyse av medietekstane vart det naturleg å konstruere materialet etter protagonisten (helten) og antagonisten (hinderet). Argumentasjon frå partane i samarbeidet om kvifor deira deltaking i DKS var viktig og riktig vart identifisert (Digranes, 2009a). Denne dokumentasjonen viste sterke forteljingar om tydeleg posisjonering i verdiordenar, der forteljing om det negative – ‘the fall from grace’ (Boltanski & Thévenot, 2006) vart nytta for å skildre ein motpart heller enn ein samarbeidspart. Ein rettferdiggjorde deltakinga si gjennom å peike på kvifor andre ikkje er like kvalifiserte. Dei andre i desse forteljingane var som regel representantar for skuleverda. Det eksisterer innimellom små sideforteljingar som ikkje er like dominerande, gjerne flyktige. Det utvalet eg presenterer her, går att i dei aller fleste tekstane og kan difor sjåast på som ein tydelegare profesjonell verdiståstad inn i programmet. I analysen av forteljingane om profesjonelle val, har teoriar om rettferdiggjering og verdisett vore eit verkty for analyse av kritikken dei profesjonelle aktiviserer når dei; ”... justify themselves in the face of criticism or collaborate in the pursuit of a justified agreement” (Boltanski & Thévenot, 2006, s. 208). Forteljingar gjev innsyn i aktørane sine haldningar til skule, visuell kunst og det spesifikke skulefaget Kunst og handverk gjennom prioriteringar og subjektive innspel i ein diskusjon rundt eit innhald. Dei forteljingane om DKS som er valde frå media si framstilling, er dei tekstane som tydelegast presenterer eit skilje mellom *helten* (forteljarstemma) og *hinderet* (dei andre). Det er dei ståstadane som vert aktivisert for å rettferdiggjere eit spesifikt DKS-fokus framfor eit anna. At ein rettferdiggjjer sin ståstad gjennom å ta avstand frå andre profesjonelle val, gjer at desse forteljingane her bevisst vert presenterte nettopp gjennom verdiane som *helten* og *hinderet* vert oppfatta å representere. Forteljingane viser motsettnadar mellom kva som vert halde fram som godt for eleven og dårleg for eleven, ønskte eller uønskte løysingar, omgrepsval og kontrasterande målforståingar.

Kva haldningar til kunstnarar og lærarar kjem fram i medieopplaga?

Det første som tydeleg kom fram i medietekstane, var at *skuleverda* var svært lite representert. Av tekstane i utvalet var det berre tre som var skrivne av eller basert på intervju med aktørar frå skulesida. Dei andre tekstane var skrivne om eller av *kunstverda*. Frå medietekstane konstruerte eg sju forteljingar der det var det ein kan kalle protagonist og antagonist, i form av kva som vart framheva som bra med eigen ståstad og kva som var problematisk med *den andre* i samarbeidet. At desse tekstane var skrivne nesten berre av, eller om, representantar frå kunstverda, gjorde at *den andre* typisk var skuleinstitusjonen eller figurar og omgrep frå

skuleverda. Dei kan difor lesast som historia om *kunstverda/helten* og *skuleverda/hinderet* som ulike ytterpunkt i ei forteljing der «eleven skal reddast» gjennom DKS, og der DKS er arena for dette prisverdige formålet. Sitat frå medietekstane i denne artikkelen representerer eit utval av dei som ligg til grunn for analysen (Digranes, 2009a).

Forteljing 1: Barnet – Eleven

Det fyrste forteljinga som dukka opp var den om Barnet – Eleven. Allereie her er det ulike verdiar formidla om målgruppa og plasseringa av prosjektet utanfor skulekonteksten eller innanfor. Sjølv om nokre av tekstane omtalte skuleeleven, eleven eller skulebarnet, var det stort sett tale om barnet – altså henta ut av skuleverda og lausrive frå skulekonteksten som ligg i omgrepet eleven.

Forteljing 2: Utviding av kultursektoren – Det u-utdanna folket

Forteljinga om Utviding av kultursektoren – Det u-utdanna folket, var synleg særleg i startfasen av DKS. Skulen vert her viktig berre fordi han har hand om den u-utdanna massen som ein gong kan bli gode kulturbrukarar: ”Hoved-målsettingen er å gjøre DKS til grunnmuren i å gjøre Sandefjord og nå Vestfold til kulturby og kulturfylke” (Skrede, 2002b, s. 9). DKS vert då sjansen *kunstverda* har til å finansiere seinare kulturvekst gjennom opplæring av eit framtidig publikum: “For å være stygg, kan man si at skoleelevene er blitt viktigere for kunsten og kulturpolitikken enn omvendt ...” (Landsverk, 2004, s. 9). Det blir eksplisitt uttalt at: ”Kulturlivet må ikke finne seg i å ta til takke med smuler og neie pent” (Amundsen, 2002, s. 3).

Forteljing 3: Kunstnerisk fridom – Avgrensande administrasjon

Kontrasten mellom Kunstnerisk fridom – Avgrensande administrasjon vert også sett fram som motsetning mellom *kunstverda* og *skuleverda*. Utsegner som: “I utgangspunktet er jeg skeptisk til at kunst skal lages for å distribueres til skolene. Prosjekter kan bli over-pedagogiske, noe som vil gå på bekostning av en kunstnerisk frihet” (Schjønby, 2004a, s. 11). At pedagogikk får ein negativ klang er ikkje uvanleg i desse tekstane. Medan dei besøkande kunstnarane set fram krav om kunstnerisk fridom, set dei samstundes denne opp som ei motsetning til skulen sin praksis: ”Det ville vært tragisk om kunstnerne ble omgjort til pedagoger. Kunstnere må få gjøre det de er best på, nemlig å lage kunst” (Landsverk, 2004, s. 10). At skulane sjølv har faglærarkompetanse innanfor fagområda vert ikkje sett som særleg viktig, av di dei ikkje vert «godkjent» til å representere *kunstverda*; “Det er svært viktig at den kunstneriske siden blir ivaretatt. Derfor er jeg bekymret over at skolen selv skal få for mye hånd om innholdet” (Landsverk, 2004, s. 10). Nokre går så langt som å antyde at skulane, dersom dei får hand om programmet, vil omprioritere midlar: ”Det er tyveri å subsidiere fattige skoler med kulturpenger i et rikt land som Norge (...) Da jeg tror det kan være en fare for at skolene kan bruke pengene til annen undervisning...” (Haaland, 2007, s. 12). Framstilling av *pedagogisering* som noko som grip inn i det som vert idealet i denne forteljinga, nemleg Kunstnerisk fridom, kjem tydeleg fram. Dette gjev opphav til at kunstverda uheldigvis får høve til å avskrive skuleverda i samarbeidet.

Forteljing 4: Kunsten som redning – Skulen som undertrykkande

Det er også ei svært tydeleg forteljing knytt til Kunsten som redning – Skulen som undertrykkande. Det er ei forteljing som kjem til syne i personelege vitnemål om korleis kunstnaren personleg har tilført noko skulen ikkje har kunna: ”Jeg har opplevd at elever har grått av glede og sagt: ’Jeg kan tegne’. De hadde gått på skolen i mange år og trodde de ikke kunne” (Sund, 2002a, s. 26). Dei presenterer seg sjølv som ein kontrast til den instrumentelle skulen: ”Eg formidlar glede, ikkje berre teknikkar. Eg viser at det er gøy å jobbe...” (Bendz,

2002, s. 17). Elevane sin positive respons, uansett bakgrunn og evne vert lagt fram som bevis på at dei drar nytte av at kunstnaren kjem inn som ei frigjerande kraft: ”– I arbeidet med flerkulturelle barn er det viktig å få tak i energien deres. Får vi transformert denne, vil disse barna oppleve seg som ressursrike” (Stavanger Aftenblad, 2005, s. 48). Det vert i denne forteljinga skildra i store ordelag korleis potensialet som til no har vore unnytta i skulesamanheng, endeleg kan kome til overflata i møtet med deira kompetanse. “De fikk vist en annen side av seg selv enn til vanlig, og fikk på den måten ny og økt selvforståelse” (Nesje & Klakegg, 2007, s. 14). Skulen vert implisitt framstilt som ein arena for trauste rutinar og rammer, medan kunsten og dei som er representant for dette er noko anna: ”... kunsten speiler selve livet. – Hvis vi lever kun i det hverdagslige slitet, blir vi lett trette og motløse. Kunst kan gi oss et pust av frihet og lage en himmel over våre liv. Kunst er mat for sjelen” (Sund, 2002a, s. 26). Denne forteljinga går så langt som å hevde at: ”... i virkeligheten er kunsten den eneste mulighet man har til å lære å kommunisere med noen som vil slå deg ihjel. Det er den mest essensielle overlevelsesmekanismen vi har” (Haugen, 2006).

Forteljing 5: Kunsten som oppleving - Fagleg innhald

Denne forteljinga har parallellar til forteljing 4. Fokuset i denne forteljinga er at det er opplevinga som må stå i sentrum av prosjekta i DKS. Å diskutere fagleg innhald i form av skulen sine læringsmål vert omtala som øydeleggjande for det som skal hende i møtet med kunst. Fagleg innhald og oppleving vert nesten sett opp som motsetnad. Medan læring i skulen vert skildra som svært regelstyrt; ”Mange har en mer eller mindre ubevisst holdning om at læring egentlig skal være litt kjedelig” (Karlsen, 2007, s. 10), så held denne forteljinga fram opplevinga frå kunsten som noko heilt anna; “... eg har sett stjerner! Eg har sett store, strålende auge på seks-, sju- og åtteåringane, som med open munn og full konsentrasjon lever seg inn i livet til Anna. Eg har sett undring. Eg har sett glede” (Pettersen, 2007, s. 5). At faget Kunst og handverk også opnar for desse sidene og at forskning viser at elevane er svært positive til faget, vert utfordra i denne forteljinga: “Skolen og læreren jobber primært med linærlogikk, kunstneren jobber primært med indre sammenheng...” (Christiansen, 2007, s. 30). Dette er svært verdilada påstandar som plasserer skulen som det som står i vegen for elevane si personlege utvikling. Lærarane vert også tillagt negative haldningar til det kunstmøte og oppleving kan gje, og *kunstverda* i samarbeidet; “... advarte også lærere mot å ha negative holdninger til det å ta imot kunstnerbesøk fordi det kan ødelegge elevenes opplevelse” (Skjelbred, 2007, s. 1). Det er ikkje mykje som talar i skulen sin favør i denne forteljinga.

Forteljing 6: Å redde barnet – Å avgrense eleven

Dette fører oss vidare inn i forteljinga om Å redde barnet – Å avgrense eleven. For kunstnaren; “... tar barna alvorlig. Hele tiden fanger hun opp hva de sier og stiller oppfølgingsspørsmål. Det kommer aldri noen signaler om svarene er rette eller gale, men hun får barna til å tenke enda et hakk videre, å se enda litt mer, å se seg om litt mer, å sette ord på enda litt mer. Og de ser – mer og mer” (Skrede, 2002a, s. 12). Dette vert sett i motsetnad til når skulerelaterte vitjingar kjem: “Elevane veit sjeldan at eg skal komme, men dei er lykkelege over at eg verken er lærarstudent eller utsendt frå PPT” (Trohaug, 2002, s. 22). Alle elevane vert tatt til inntekt for at kunstnarane er det som skal til for at dei opnar augo mot verda rundt seg. “Dei flinke jentene og bråkete gutane ser forundra på meg, men dei følgjer med alle saman” (Trohaug, 2002, s. 22). I denne forteljinga vert læraren framstilt som dei som gjennom rammer og krav har stoppa denne veksten.

Forteljing 7: Å sprengje grensene – Reglar og sensur

Å sjå på skulen som det som er avgrensande, undertrykkande og som er fokusert på det logiske lineære, fører fram til den forteljinga som vert synleg i kontrasten mellom Å sprengje grensene

– Reglar og sensur. Sjølv om det står tydeleg i målsetjingane til DKS at skulen sine læringsmål skal danne basis for samarbeidet, set desse kontrastforteljingane scenen for å kunne stille spørsmålsteikn ved dette i situasjonar der konflikt rundt innhald og kvalitet oppstår. I denne forteljinga finn vi også *skuleverda* representert, men då som den profesjonen som kjem under angrep. I eit intervju i eit temanummer om DKS stiller ein rektor spørsmål ved alderstilpassinga i ei utstilling for barneskulen (Sund, 2002b). Ho får på neste side svar frå galleriet i ein tekst med tittelen *Ønsker ikke sensur* (Sund, 2002c). Det vert også frå *kunstverda* direkte uttalt at: “Vi forholder oss ikke til læreplanen når vi lager prosjekter, og vi lager ikke prosjekter tilpasset for eksempel syv- eller elleveåringer. Vi fokuserer først og fremst på å lage gode utstillinger” (Schjønby, 2004b, s. 11). Sjølv om *skuleverda* signaliserer at: “Det er så godt at det kommer andre enn oss lærere inn og snakker om holdninger!” (Sørheim, 2005, s. 11), så ser vi konfliktar der *kunstverda* heller utfordrar enn diskuterer: “Og jeg er opptatt av at kunsten skal rive litt. Den kunsten som distribueres må ikke bli for snill” (Schjønby, 2004b, s. 11). I denne forteljinga ser vi at også representantar frå *kunstverda* stiller seg kritisk til at all kunst skal passe for alle. “Problemet er at deler av den samtidige kunsten på ingen måte forholder seg til utgangspunktet for ordningen” (Mortensen, 2005, s. 4). Likevel vert det omtalt som sensur dersom *skuleverda* vil ha hand om innhaldet: “... slik at vi slipper hysteriske kunstformidlingsprosjekter, med tilhørende sjokkerte foreldre og rektorer som må ty til sensur” (Mortensen, 2005, s. 4). Å gripe til så sterke ord som sensur i tilfelle der skuleeigar og pedagogisk ansvarleg ber om alderstilpassing og tilpassa opplæring, er etter mitt syn noko kraftig kost.

Forteljing 8: Den artige timen – Den inkompetente læraren

Den siste forteljinga Den artige timen – Den inkompetente læraren er det ein kan kalle ei Catch 22-forteljing. Dersom eit prosjekt er vellukka, er det grunna *kunstverda* sitt bidrag. *Kunstverda* har; “... skjønt hva som skal til for å vekke engasjement og interesse” (Gerhardsen, 2007, s. 7). Det vert sett opp som om kunstnaren har heilt andre føresetnader enn læraren for å nå elevane: “Kunstneren stiller ofte andre krav til elevene, og tidvis høyere krav enn det skolen gjør. Kunstnerens arbeidsstil, metoder og formidling ser ut til å engasjere og motivere elevene til å yte mer” (Nesje & Klakegg, 2007, s. 15). Dersom eit prosjekt ikkje er vellukka, er det av di *skuleverda* ikkje har tatt ansvar for at elevane skal vere eit godt eller engasjert publikum og ikkje har førebudd dei nok til vitjinga. Det vert antyda at det er av di *skuleverda* ikkje har kompetanse: “Samtidig skjønner jeg skolene, fordi kunst ikke nødvendigvis er viktig for dem. Man er jo redd alt man ikke forstår ...” (Eidem, 2007, s. 8). Med dette utgangspunktet for å vurdere kvaliteten på eit prosjekt, vil *kunstverda* ha bukta og begge endane.

Forteljingane som stereotypiar

Det er viktig å påpeike at dei forteljingane som er henta ut av tekstane, er det som dannar basis for det eg har valt å kalle stereotypiske framstillingar av partane i samarbeidet. Det er ikkje dermed sagt at det er slik kunstnarar og Kunst- og handverkslærarar i DKS er – snarare tvert imot. Dette er unyanserte, og etter mitt syn at uheldige framstillingar av nettopp ein-dimensjonale bilete som kjem fram i media bør utfordrast. Eg har valt å presentere desse som forteljingar om protagonisten og antagonistnettopp av di det er slik dei kom til syne i dei mindre forteljingane. Desse stereotypiane er basert på korleis aktørane i DKS vel å argumentere, kva dei ser som viktige verdiar, kunnskap og erfaringar. Slik rettferdiggjjer dei samtidig sine profesjonelle val. Både *kunstnarhelten* og *lærarhinderet* bør få motbør gjennom både forskning og evaluering av praksisen. Vi veit at elevar lærer meir av DKS dersom dei har utdanna faglærarar, og at desse lærarane har større tendens til å engasjere seg i prosjekt (Kristiansen, 2007). Dei som ikkje har faget i krinsen sin, stiller meir usikre i samarbeidet, og gjev fort frå seg initiativet og kjenner meir på maktesløyse (Breivik & Christiansen, 2013).

Samstundes er ikkje alle kunstnarar naturlege formidlarar. I praksis vil du like ofte kunne sjå *lærarhelten* og *kunstnarhinder* i samband med elevane si oppleving av DKS (Bamford, 2012).

Mediastereotypi om Kunstnaren i DKS

Mediaforteljinga om kunstnaren i DKS er svært samanfallande med det verdisettet Boltanski og Thévenot (2006) kallar 'den inspirerte verda'. Skildra ut frå omgrepa deira, ser *Kunstnarhelten* på seg sjølv som ein *outsider*, ikkje i tydinga av å vere ekskludert, men gjennom rolla han har som frigjort frå institusjonen. Han viser uvilje mot å delta i det etablerte og vanlege. Han ser si rolle som kritikaren, den som stiller spørsmål ved alt og er vekkjaren for andre. Målet med hans '*outsider* -liv er å bryte med det etablerte og tvinge fram ei sinnsstemning der individet nyttar sitt indre potensiale til naturgitt kreativitet. Dersom han vert utfordra, identifiserer han seg gjerne med revolusjonære som vert sensurerte i sin kritikk. Han ser barnet som representant for det urørte og uskuldige kreative potensialet, det naturlege kjeldespring av fantasi og førestillingsevne. Barn er 'spontane kunstnarar' gjennom intuisjon og lukketreff. Uforstyrta kan dei produsere kunstverk med djupe kjensler og uttrykk. Inspirasjonen boblar, og personleg tilfredsheit og erfaring vert sett som reisa mot meisterverket eller genistreken som kan komme frå eit prosjekt. Denne personlege reisa er ein måte å frigjere barna frå vanane og tradisjonane i undervisinga. Gjennom undervising vert det kreative lyset til barnet sløkt. *Kunstnarhelten* er utfordraren som vil fri barnet frå samfunnet si undertrykking. Den problematiske tenåringen, den fleirkulturelle ungdommen eller det misforståtte problembarnet, kan berre nåast av kunstnaren fordi han kan relatere til '*outsider*'-rolla og nå potensialet som ligg i dei. *Kunstnarhelten* sjølv har gjort sine verk bygd på indre talent, ikkje gjennom utdanning, og avviser difor undervisinga si rolle. Sjølv om han har kunstfagleg utdanning frå ein institusjon, insisterer han på at han har lært av eigen praksis, ikkje av lærarane ved institusjonen (Mangset, 2004). Variasjon og kreativitet er difor kunstnaren si verd, medan læraren vert forvist til rolla som representant for det etablerte og låste. Sitatet til Shaw; "Those who can do, do; those who can't teach" er framleis tydeleg i denne stereotypien. Dette gjev ei noko nedlatande haldning til undervisningspraksis, pedagogisering og Kunst og handverkslæraren – *Lærarhinderet*.

Mediastereotypi om Kunst og handverkslæraren i DKS

Mediaforteljinga som er skapt om *Lærarhinderet*, vert historia om korleis dei ikkje strekk til, definert gjennom korleis dei ikkje fyller krava til 'den inspirerte verda' – altså verdisettet som *Kunstnarhelten* har med seg inn i samarbeidet. Det vert ei forteljing om det negative – 'the fall from grace' (Boltanski & Thévenot, 2006). Medan *Kunstnarhelten* som '*outsider*', kan utfordre det etablerte, er læraren nettopp ein representant for denne statiske konformiteten og regelstyrde tilstanden. *Kunstverda* sitt mål er å skape ein tilstand der individa nyttar sine indre kreative krefter for å bløme. Dette vert øydelagt av *Lærarhinderet* som arbeider innanfor rammefaktorar, læreplanar og lovverket som ligg rundt skulekvardagen. *Lærarhinderet* vert representant for *institusjonen*, som øydelegg barna som er naturlege kunstnarar i kraft av sin uskuldsreine fantasi, med krav til kunnskap og måloppnåing heller enn å la opplevingane flyte mot ein indre innsikt og sjølvforståing. *Lærarhinderet* står i vegen for kunstnaren sitt arbeid med elevane ved å introdusere sensur i fri kunstpraksis og sette spørsmålsteikn ved innhald og regelbrot. Medan *Kunstnarhelten* er på ei reise mot det indre lyset og inspirasjon, vert *Lærarhinderet* halde fram som representant for det etablerte som berre vil måle og vege resultat ut frå låste standardar. Lærarar er lineære og regelstyrde, noko som gjer dei kjedelege og uinspirerande. Det gjer at ho ikkje er kvalifiserte i *kunstverda* sine auge. Det inspirerte geniet får ikkje utfalde seg fritt, av di omsyn til dei mange i klasserommet får gå først, alder får spele inn og individuell tilpassing vert introdusert. Dette står i motsetnad til fridomstanken og den revolusjonære utanforståande kunstnaren, og når han må gå inn i denne tenkinga, vert læraren representanten for det han ser

som uakseptabelt. Konsekvensen av dette er tanken om at skulen gjerne må legge til rette for vitjingane, men helst ikkje bør få hand om innhaldet.

Evalueringsforteljingar

I dette landskapet med svært sterke forteljingar om DKS i praksis, er det viktig å stille seg eit spørsmål. Er dei forteljingane som kjem til uttrykk i media dei same som dominerer i evalueringar av DKS, eller er det riktig, slik eg har freista, å kalle dei svært utvikla stereotypiar? Dersom ein ser på evalueringar frå DKS og frå skulefaget Forming/Kunst og handverk, kva bilete viser dei av elevar og lærarar sine erfaringar, forventningar og haldningar til fag, innhald og DKS?

Fagleg innhald og fri kunst

Det fyrste det er verdt å merke seg, er at elevane innanfor faga i skulen har andre forventningar enn dei ideala medieforteljingane legg til grunn. Elevane sjølv ser det som viktig: “– at læreren viser deg hva du skal gjøre” (Carlsen & Streitlien, 1995, s. 72). Det vert også peika på at: “Vi registrerer at elevene i større grad enn lærerne legger vekt på å lære og bruke verktøy, beherske noen teknikkar og å ha materialkunnskap” (Carlsen & Streitlien, 1995, s. 77). Denne biten av fagområdet er ikkje det som er framheva i dei fleste medieforteljingane, sjølv om det til tider vert framheva at faglærarane i faget ynskjer meir av dette fokuset; “Elevene skal både oppleve og lære. Kunstneren skal ivareta sitt kunstneriske arbeid. De involverte faglærerne er opptatt av elevens faglige utbytte i sitt fag” (Nesje & Klakegg, 2007, s. 13). Medan elevane også innanfor DKS er opptatt av at læraren skal vise, gje døme og instruere (Kristiansen, 2007), kan det verke som om det frå kunstveda vert signalisert at det er vanskeleg å sameine teknikkfokuset og undervising med; “... som skapende kunstner kompromisser du aldri på den kunstneriske intensjonen” (Christiansen, 2007, s. 30). Det er det nye og ukjente som vert vektlagt frå *kunstverda*, medan lærarane er opptatt av at det skal gå inn i ein større fagleg kontekst. Frustrasjonen er difor til stades også i samband med kunst som kan omtalast som av høg kvalitet, i dei tilfella der innhaldet ikkje er tilpassa målgruppa: *Skuleverda* uttrykker at dei: “... mente at det var høy kvalitet på kultur.akershus sine produksjoner, men at de ofte ikke var relevante for målgruppen og derfor ikke hørte hjemme i skolen” (Kristiansen, 2007, s. 39). Det vert også stilt spørsmål ved at det ikkje vert tatt høgd for individuell opplæring.

Tanken om at det skal vere eit fagleg utbytte, er tydeleg i *skuleverda*. Det viser seg at det også er ulike forventningar til kva som må til i kunstformidling retta mot eit yngre publikum. Frå skulesida vert det påpeika at; “... det var varierende hvordan formidler klarte å snakke til, og få kontakt med, barna, og at noen av dem manglet den pedagogiske bakgrunnen” (Kristiansen, 2007, s. 31). Skulen står ansvarleg for elevane både når det gjeld fag og etiske rammer og retningslinjer. Dei må fylgje opplæringslova og læreplanen for dei ulike faga, og dei er profesjonelt ansvarlege når det gjeld desse rammene. Likevel viser det seg at dei kjenner seg utestengde frå eit samarbeid mellom likeverdige profesjonelle: “... kulturkontakten mente at samarbeidet mellom skolen og kunstnere gikk ut på å ta i mot kunstnerne, servere dem kaffe og gi dem blomster. Hun påpekte at ut over det hadde de ikke noe samarbeid” (Kristiansen, 2007, s. 19). Dette er alvorleg med tanke på ressursbruk i programmet som i utgangspunktet skulle fungere styrkande også for lærarar i skulen. At dette er ei uheldig utvikling, er etterkvart framheva i seinare evalueringar (Breivik & Christophersen, 2013) og tekstar (Kulturdepartementet, 2013), og at dette har samband med ulik grad av kompetanse og engasjement innanfor faga i skulen er verdt å diskutere vidare seinare.

Samarbeid

I evalueringsforteljinga er det ei historie som går att. Lærarane påpeika at dei ikkje kjende seg som ein del av eit samarbeid: “- Vi får vite lite i forkant” (Sund, 2002b, s. 27). Dei uttalte at det

som kom nok var nytt og ukjent for elevane, men at det ga lite fagleg utbytte ut over dette. Prosjekta vart meir ein *pause* enn eit *påfyll*. Sjølv om lærarane i det store og det heile var positive til DKS, etterlyste dei betre informasjon og rom for førebuing og fornying. Å forvente for- og etterarbeid frå skulesida fordrar god planlegging og samarbeid utover informasjonsbrev i forkant. Skuleverda opplever gjerne at dei "... kom inn i rommet der utstillinger var uten å vite noe på forhånd om hva den inneholdt og da var det vanskelig å forberede elevene" (Kristiansen, 2007, s. 33). Å legge planar for året vert også vanskeleg, då fleire av produksjonane kom så seint at planane gjerne var lagt. "Det vi savner er at vi får henvendelsen tidlig nok til å sette dette inn i halvårsplanen. Når det kommer, må vi rydde plass i undervisningen. Det virker som om enkelte tror at lærere ikke forbereder seg ..." (Sund, 2002b, s. 27). I tillegg kjem mange av produksjonane tidleg i skuleåret, og gjerne for tett, slik at lærarane ikkje får att pusten mellom kvar vitjing (Borgen, 2007). Dette kjem også fram i nyare evalueringar der lærarar påpeikar at dei ynskjer meir hand om innhaldet i programmet (Christophersen & Breivik, 2013).

Tilpassing til alder og nivå

I ein travel kvardag vert det frå *skuleverda* oppfatta som svært vanskeleg å rettferdiggjere prosjekt som ikkje vert sett som riktige for målgruppa og faginnhaldet i planane. Dei: "... må ta det de får, og ikke kan velge hvilke klassetrinn som skal få besøk av en produksjon". (Kristiansen, 2007, s. 39). Det vert framheva at å skape utstillingar eller produksjonar som skal passe for ei så variert gruppe som 1.til 13. trinn (6–18-åringar), er vanskeleg. Det er stor ulikskap når det gjeld modning og forståing knytt til ulike kunstuttrykk, særleg dei som er retta mot samtidskunstuttrykk; "Vi skulle gjerne vært med å bestemme. Vi har opplevd at enkelte utstillinger nok hadde egnet seg bedre for eldre barn ..." (Sund, 2002b, s. 27). I mediatekstane der det er ytra ynskje frå skuleverda om å vurdere om eit uttrykk er skikka for eit yngre publikum, svarar *kunstverda* som tidelgare nemnd med å introdusere sensur-omgrepet: "Jeg er overrasket. De kommuner som er med i prosjektet får to utstillinger i løpet av høst og vår. Det er kunst på høyt nivå som jeg ikke ønsker noen sensur av ..." (Sund, 2002c, s. 28). Denne haldninga står gjerne i vegen for reelle samarbeid, då det frå *skuleverda* også vert signalisert at dei; "... mente at en tilpasning til skolen innenfor DKS rammen var viktigere enn det å vise en produksjon som kun la opp til å være en god opplevelse" (Kristiansen, 2007, s. 41). At *skuleverda* også må høyrast, er noko av det evalueringane peikar på: "Den Kulturelle Skulesekken må sjåast i forhold til skulens kultursyn og læringssyn, konsentrert i føremål om tilpassa opplæring" (Mæland, 2006, s. 3). Synet hjå lærarane og skulen om at produksjonane innanfor skulane sine rammer gjerne bør innehalde både opplevingar og fagleg relevant forankring i skulekvardagen, og at elevane sine referanserammer spelar inn, ser vi att også i nyare rapportar (Bamford, 2012; Breivik & Christophersen, 2013; Birkeland et. al, 2014) og forskning (Bjørnsen, 2009; Digranes, 2009a).

Lærarane i evalueringane – Balansekunstnaren

Medan *kunstverda* både i media og i evalueringane plasserer argumenta sine i svært romantiske verdiar i faget og i *den inspirerte verda* (Boltanski & Thevenot, 2006) har Kunst og handverkslærarane ei meir kompleks forteljing. Tradisjonen faget har i skulen, har med seg verdiar frå fleire verder i denne teorien. Undervisningssystemet i Noreg ligg ankra i tankar om demokrati og kulturell arv som ligg i både *den heimlege verda* og *den demokratiske verda*. Det legg vekt på det kollektive, det å vere ein del av noko større og ikkje berre individuell fridom og det fritt skapande. Det er basert på tankar om likskap, og om å høyre til i fellesskapet samstundes som individet skal få rom til å nå sitt potensiale. I klasserommet skal alle inkluderast, det skal altså ikkje vere nokon som fell utanfor. Det er viktig at alle stemmer vert høyrde som ein del av fellesskapet innanfor rammene i lova (Kunnskapsdepartementet & Udir,

2006). Tanken om å vere sjølvhjelpen og at det ein skaper også skal ha ei nytte (Brønne, 2011; Digranes, 2009b) frå *den industrielle verda*. Dette er også ein del av skuletanken saman med tanken om 'effektiv utdanning', der samfunnet testar om elevane 'lærer nok av dei riktige kunnskapane' representerer dette verdisetet. Denne revisor-trenden i skulen spreier seg (Bernstein, 2000) samstundes som forteljinga frå *den inspirerte verda* om den karismatiske kunstnaren, som er det i kraft av kreativitet og unike evner, er til stades for lærarar i Kunst og handverk. Forteljinga til Kunst og handverkslærarane er difor ein kompleks vev, der desse kontrastforteljingane ikkje står i kontrast, men utgjør renningen og islettstråd. Faget skal inkludere dei som fell utanfor, utan å ta frå elevane rom for å vere rebellen og 'outsideren' som forfektar sin individuelle karakter. Det skal vere plass til det kreative og individuelle, samstundes som tanken om at dette også føreset ei felles kunnskapsplattform og kollektive omsyn er til stades. Det vert fordra til fantasi og sjølvstende, sjølv om ein også veit at læring ofte skjer i samhandlinga med både lærar og medelevar. Kunst og handverkslæraren som skal forvalte ulike verdiset i ei og same profesjonelle oppgåve har difor meir preg av ein balanse-kunstnar enn noko anna.

Eit vrengebilete gjev opphav til ein myte

Er det så etablert ein myte: «Læraren som lineær tenkar og kunstnaren som automatisk god lærar»? Har dei symbolske grensene som medie-stereotypiane har trekt opp, blitt så sterke at dei etter kvart vert formaliserte? Er det slik at kunstnarar, på basis av sin kunstpraksis, er sterkare rusta som lærar i prosjekt knytt til Visuell kunst i Den kulturelle skulesekken (DKS) enn det lærarar med utdanning og erfaring er? Skal vi tru myten som har etablert seg dei siste åra, så stemmer dette. Myten om *kunstnarhelten* og *lærarhinderet* verserer i medietekstar om skulesatsinga DKS side om side med dei "prisverdige målsetjingane" som stansar ein kvar kritikk av praksis (Digranes, 2009a; Stavrum, 2013). Kvifor er det slik at dette biletet får innverknad på dei politiske føringane for satsinga når det stemmer så dårleg overeins med det lokale, regionale og nasjonale evalueringar og forskingsprosjekt viser? Skal vi verkeleg ta til takke med myten, eller bør det vere gehør for kritisk profesjonsforskning? Kan vi stå inne for at vi lar mytar sette dagsorden for den profesjonelle praksisen vi ynskjer at skulen og DKS skal tilby? Med ein uvanleg refleksjon frå media sjølv, vart det i forlenginga av den fyrste nasjonale rapporten frå NIFU STEP (Borgen & Brandt, 2006), som stilte kritiske spørsmål til fleire delar av DKS, sagt at:

Nylig sendte Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet ut en felles pressemelding, med overskriften "Positive erfaringer med Den kulturelle skulesekken. Den kulturelle skulesekken er et populært og godt forankret tiltak i skolen og er etablert over hele landet. Det viser en evaluering fra NIFU STEP" lyder innledningen. Og slik drepes effektivt pressens potensielle interesse for saken (Henmo, 2006, s. 22).

Kunstsosiologen Dag Solhjell har i si forskning påstått at: "DKS kan sees som en sentralt bestemt tvangsforing av barn med kunst og kultur, til dels for å skaffe oppgaver for en subsidiert og i forhold til etterspørselen overutviklet bestand av kunstnere og kulturinstitusjoner" (Solhjell, 2006, s. 146). Dette er eit noko strengt syn på kva DKS er. Likevel er det nokre harde sanningar i dette. Det er metodefridom i norsk skule, og eg vil våge å påstå at praksis ikkje er så einsarta lineær som mediemytene skildrar. Dei fleste klasserom har nok ulike situasjonar som fordrar både indre samanheng og lineær logikk (Klafki, 1997). Vi ser av evalueringane at i dei tilfella lærarane ikkje var med inn i prosjekta, vart stort sett berre opplevingsaspektet att, og: "... elevene så på det mer som et positivt avbrekk" (Kristiansen, 2007, s. 42). Medan myten prøver å fortelje oss at lærarkompetansen er mindre viktig, er elevane tydelege på at det er avgjerande for kva dei haustar av ordninga.

Framleis usemje om innhald i målsetjinga

Sjølv om ordninga no har fungert i lengre tid, ser vi at det framleis er store behov for betring av innhald og gjennomføring. Dei to verdene i DKS representerer ulike verdsett og har frå byrjinga av samarbeidet hatt ulike utgangspunkt for kva dei forventar frå DKS (Aslaksen, 1997; Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003; Mangset, 2004). Den diskusjonen som vert synleg ut over kvart einskilt prosjekt, kan seie noko om i kva retning DKS-tilbodet har gått, kva innhald som vert tilbydd, kven som får innpass som profesjonelle aktørar (Bamford, 2012; Mæland, 2006), innanfor kva rammer kvalitet vert diskutert, eller om kvalitet skal vere tema for diskusjon i det heile. Det vart i den første stortingsmeldinga om DKS sagt at;

For å nå målsetjingane om at born i grunnskulen skal få ein kulturell skulesekk med eit innhald av høg kvalitet, må skulesida og kultursida samarbeide målretta og effektivt på alle forvaltningsnivå. Opne og gode sambandsliner og ein konstruktiv dialog på tvers av sektorgrensar vil vere avgjerande for å lukkast (Kultur og Kyrkjedepartementet, 2003, s. 18).

Trass denne enorme investeringa, i både pengar, tid, ressursar og kunnskap, har det ikkje vore krav til systematisk evaluering av samarbeidet i etterkant av dei einskilde prosjekta som faktisk vert gjennomført. Det har vore nokre store nasjonale rapportar (Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013), medan det i dagleg praksis på lokalplan ikkje finst gjeldande rutinar for oppfølging. Veit vi kva utbyttet av DKS er, dersom all kvalitetskontrollen ligg i prosjektfasen *før* gjennomføring? Der kvalitetsspørsmålet eigentleg burde stillast, er, etter det eg kan sjå, i møtet med elevane. At noko ser bra ut på papiret er ikkje einstyddande med at det er bra i praksis. Det må operasjonaliserast og gjennomførast før vi kan seie noko om kvaliteten.

Kven som skal ha ei stemme inn i desse evalueringane, er også eit aktuelt spørsmål, og det har samanheng med kva som vert definert som DKS si oppgåve forstått som enten integrert læring i skulen sin kvardag, eller opplevingar som kjem innom. Eit bilete som trer fram er at evalueringar og kvalitetssikring knytt til program som dette i stor grad held seg til dei vaksne aktørane sine forventningar og haldningar, og ikkje i like stor grad tar omsyn til elevane sine forventningar, erfaringar og synspunkt (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2009; Rabkin, Reynolds, Hedberg & Shelby, 2011). Spørsmålet om kontekst og innhald er etter ti år med programmet framleis relevant og betent; skal det vere del av skulen sine langsiktige læringsmål, då knytt til læringsutbytte og kultursatsing i kvardagen, eller kulturfeltet sine opplevingskrav, då knytt til brot og det ekstraordinære? Er det plass til begge delar utan ei polarisering av interesser? Det vert difor presserande å stille spørsmålet: Kva skal gå inn i skulekvardagen og kven er dei profesjonelle som skal vurdere det i denne samanhengen?

Kva skjer no?

At DKS er ein suksess berre fordi den geografisk når alle barn, er ein konklusjon ikkje berre eg stiller eit svært stort spørsmålsteikn ved (Stavrum, 2013). Det er nokre problemstillingar som må takast opp før politikarar og *kunstverda* klappar seg sjølv på ryggen. Kva får elevane ut av ordninga? Dag Solhjell (2013) påpeikar i avisinnlegget *Et innsnevret kulturbegrep* at: "Det innsnevrede kulturbegrepet førte til at man tapte av syne at skolen, på alle nivåer, var den viktigste kulturoppdrager." Han seier vidare: "Fordi man mistet skolens kulturoppdrag av syne, trodde man etterhvert at skolen var kulturløs, og dersom at kunsten måtte komme til skolen på kunstens og ikke skolens premisser". Den heilskaplege kulturen som skulen står for og som kjem til syne i evalueringsforteljingane, har ikkje fått ei rolle i DKS slik programmet no vert praktisert. Kva tilfører da dette snevre kulturomgrepet samfunnet i det lange løp? I

kontrast til applausen frå vaksenmiljøet, er det tydeleg at elevane ikkje sit att med det ein skulle ynskje:

Despite the generally positive response to the Rucksack from most of the adults interviewed, there was a surprisingly different response from the pupils. Most pupils could not remember any Rucksack experiences, even when they were prompted to recall experiences we knew had only recently come to their school (Bamford, 2012, s. 38).

Dei evalueringane som er gjennomførte som faktisk vender seg mot elevane sine erfaringar, viser at det nok ikkje er så genuint positivt som ein tidlegare har hevda. Elevane sit ikkje att med eit udelt positivt bilete verken av kulturfeltet eller dei profesjonelle utøvarane. Bamford (2012) går så langt som å føreslå at det er preventivt i forhold til skule- og utdanningsval for kreative yrke vidare. I lys av den enorme nedgangen i søknadstal i vidaregåande opplæring, både innanfor *Design og handverk* og *Studiespesialiserande med formgivingsfag*, er det etter mitt syn på høg tid å vifte med det raude flagget. Har DKS fungert som ein negativ faktor i søknadsstatistikken i vidaregåande? Er Formgivingsfag og val av kreative yrke vorte einstydande med noko som er så smalt og sært at det ikkje kan sjåast som eit framtidssval lenger? Kan vi likevel kalle DKS ei styrking av kunst og kultur i opplæringa når grunnlaget for rekruttering til profesjonsutdanningane sakte tørkar ut? Det gjev nemleg grunn til uro at skulane signaliserer at dei gjennom eksterne prosjekt får «dekka» kulturbehovet sitt (Bamford, 2012; Breivik & Christophersen, 2013). Då vert ikkje tilsetning av faglærarar i Kunst og handverk ei prioriteringssak. Kunnskapsdepartementet bør her ta sjølvkritikk når det gjeld krav til kompetanse i skulen når dei retningslinene som er gjevne lar skuleeigarane sjå seg nøgd med besøk utanfrå heller enn å satse på stabile interne fagkrefter og lærarkompetanse i faga. Elevane har fått oppleve «kunst av profesjonell kvalitet», og faglæraren er utkonkurrert i eige hus. Etter mitt syn er ikkje dette ei styrking av faget. Faget som tidlegare har vore ein berar av kulturarv gjennom sterke verkstads-tradisjonar der elevane sitt arbeid har vore fokus, er prega av utstillingar og meir fokus på publikumstrening. Sjølv om vi også ser døme på at elevar jobbar praktisk, gjer tidsaspektet med korte besøk at kulturforankringa handverket og verkstaden har representert i den norske skuletradisjonen, fell vekk. No skal det tydelegvis vere dekkande å sjå på vaksne verk eller ha korte kurs.

Å trekke hovudet opp av sanden

Dersom ein fortset med å leike struts kvar gong verdigrunnlag og kunstideologiar kjem i spel, vil denne spenninga alltid stå uløyst, og konsekvensane for faget i skulen kan bli svært alvorlege. Sjølv om DKS seier at dei ikkje vil kvile på sine laurbær og jobbe med å vidareutvikle kvaliteten på tilbodet, vil dette vere fåfengt så lenge det ikkje er semje om kva denne kvalitetsdebatten skal byggast på, og om det skal tuftast på eit breitt eller snevert kulturomgrep (Bjørnsen, 2009). Er det rett å seie at det er greitt så lenge vi får gode publikumarar (passive kulturkonsumentar) ut av ordninga, eller skal vi utdanne og danne brukarar av kunst og kultur (med kultur som eigenaktivitet utover førestillingar og skulekvardag) med felleskulturelle referanserammer? Kva vil vi gjennom programmet si plassering i skulen vere med på å legge grunnlag for? Her er det store kulturpolitiske og danningopolitiske diskusjonar (Bjørnsen, 2009) som vert tidde i hel, og der det ikkje ligg til rette for at begge sider i samarbeidet får same grad av respekt. «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», seier Solhjell i sitt innlegg i klassekampen (2013), og set dermed fingeren på det som er eitt av dei såraste punkta i ordninga.

Denne uviljen mot at begge profesjonar skal ha lik part i samarbeidet, og mot å ta ein diskusjon kring kvalitet og innhald sett frå begge sider, gjev slik opphav til kritiske røyster mot prosjektet som eit heile. Eg har tidlegare hevda at det vil vere synd om vi får ei avvikling av

ordninga, av di det innanfor rammene ligg eit fagleg potensiale med stor verdi (Digranes, 2009a). Eg vil likevel understreke at dersom ordninga skal vidareførast, må det no bli rom for at *skuleverda* får ei tydeleg stemme inn i diskusjonen rundt kvar vegen går vidare, og kva ordninga skal vere for at skulen skal vere tent med det. Kunst og handverkslæraren må få rom til å utøve sin ekspertkompetanse og sitt profesjonelle skjønnsom den som kjenner fagområdet og eleven og skjeringpunktet til samfunnet. Kvalitet er ikkje berre knytt til *kunstverda* si vurdering og val av produksjon i forkant, men til gjennomføring og elevane sitt erfarte nivå (Nielsen, 2009). Kvalitet er også knytt til dei svært så betente orda læringsutbytte og samfunnsdanning i etterkant. *Kunstverda* kan ikkje gøyme seg bak PISA-forakt og legitimere all oppleving som verdi i opposisjon til dette. Skulen er både ein utdanningsinstitusjon og ein danningarena. Danna vert ein gjennom faginnhald og kunnskapsrepertoaret dette gjev for kritisk tenking. Diskusjonen rundt kva som ligg i dei mandata skulen og DKS har må takast. For at DKS skal kunne vere ei styrking heller enn ei svekking av kultur i skulen gjennom stadig outsourcing av ansvaret, må diskusjonen også takast på skulen sine premisser.

Å sjå på inter-profesjonelle problemstillingar, her samarbeidet mellom *kunstverda* og *skuleverda*, føreset ei forståing av at mykje av praksisproblematikken ligg i skjeringa mellom dei ulike profesjonsoppgåvene (Abbott, 1988, s. 33). Der oppgåvene er klare og jurisdiksjonen utfordra, vil ikkje dei same omveltingane finne stad. I situasjonar der kven som innehar ekspertkunnskapen og retten til å diagnostisere enten er uklære, eller er i endring gjennom at eksisterande profesjongrensar vert utfordra, vil det oppstå strategiar for å dra opp sterkare eller nye grensar for profesjonsutøving (Witz, 1992, s. 46).

I forlenginga ser eg at det er naudsynt å stille spørsmål ved om DKS er ein arena for profesjonskamp og forvitring av skulen sin kompetanse innanfor kulturfaga gjennom at vi ser flytting av jurisdiksjongrensar og ny-konstruerte demarkasjonsgrensar (Lamont & Molnár, 2002) for kven som vert oppfatta som profesjonelle i høve til å undervise faga i skulen (Kultur og kyrkjedepartementet, 2007). Eg meiner å ha identifisert det som kan kallast *Bump signs* (Digranes, 2009a), og stiller spørsmål om ordninga som i utgangspunktet skulle vere ei styrking av kunst og kultur i opplæringa, har blitt ei administrativ kvilepute og ei de-profesjonalisering av faglærarane i samarbeidet (Kultur og kyrkjedepartementet, 2007). Dette ser vi etter kvart at også vert løfta fram i nyare studiar av DKS: ”Vi spør hvorvidt dette kan tenkes å representere en begynnende outsourcing av kunstfagopplæringen i skolen, og om det kan tenkes at Skulesekken og andre tiltak på lang sikt vil kunne bidra til å svekke kunstfagene i skolen i stedet for å styrke dem ” (Christophersen & Breivik, 2013, s. 188). Myten som er skapt ut frå stereotypiske framstillingar om antagonist og protagonist og som media må bære ein stor del av skulda for å ha skapt, har klart å etablere dei symbolske grensene som faktiske grensar inn i offentlege dokument og føringar for arbeidsfordeling (Kultur og kyrkjedepartementet, 2007). Stereotypiane har gått frå å vere nettopp stereotypiar, som burde vere gjenstand for kritikk, til å etablere ein myte som er meir generelt akseptert om profesjonell kompetanse inn i DKS.

Dersom dette får feste seg meir, og DKS blir sett på som «nok kunst og kultur» i skulekvardagen, vil det føre med seg ei endring i jurisdiksjongrensar. Det kan bli snakk om ein Bump event der fagområdet Kunst og handverk, og kanskje også dei andre praktisk-estetiske faga, vert løfta ut av skulen. Kunstnarprofesjonen kan heilt eller delvis kome til å erstatte faglæraren som den som har ansvaret for feltet. Dette vil etter mitt syn vere ei klar svekking av fagområdet i samfunnet.

Ingvild Digranes

Førsteamanuensis, PhD,

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag

E-post adresse: Ingvild.Digranes@hioa.no

References

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1995). Things of Boundaries. *Social Research*, 62(4), s. 857-882.
- Adam, M. (2003). *Langsomt ble kunsten vår egen? En evaluering av et samarbeidsprosjekt mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk Kulturråd om utsmykking og utforming av skoleanlegg*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Amundsen, C. M. (2002). Bli det noen gang noe oppi der? *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 3.
- Antonsen, L. K. (2002). Den kulturelle skolesekken. En storbymodell i Tromsø kommune. Rapport fra første prosjektår skoleåret 2001-02. Tromsø: Tromsø fylkeskommune.
- Aslaksen, E., Borgen, J. S. & Kjørholt, A. T. (2003). *Den kulturelle skolesekken - forskning, utvikling og evaluering* (NIFU skriftserie nr. 21/2003). Oslo: NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Aslaksen, W. K. (1997). *Ung og lovende. 90-tallets unge kunstnere - erfaringer og arbeidsvilkår*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bénatouïl, T. (1999). A Tale of Two Sociologies. The Critical and the Pragmatic Stance in Contemporary French Sociology. *European Journal of Social Theory*, 2(3), s. 379-396.
- Bendz, M. (2002). Formidling til felles glede. *Arabesk 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, 17-18.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique* (Rev. ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Birkeland, E., Andsnes, S., Kirksæther, B., Espeland, M., Myhre, A. S., Duun, A. E., . . . Hamre, O. (2014). *DET MULIGES KUNST. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Oslo: Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet.
- Bjørnsen, E. (2009). *Norwegian cultural policy: a civilising mission?*, University of Warwick, Warwick. Henta frå <http://wrap.warwick.ac.uk/2740/>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2000). The Reality of Moral Expectations: A Sociology of Situated Judgement. *Philosophical Explorations*, September(3), s. 208-231. doi: 10.1080/13869790008523332
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006). *On Justification. Economies of Worth*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Borgen, J. S. (2007). *Evaluering av Den kulturelle skolesekken - funn, problemstillinger og utfordringer*. Paper presented at the Dissemination of art - realities, ethics and challenges, Høgskolen i Oslo, Oslo, Norway.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (NIFU STEP-rapport nr. 5/2006). Oslo: NIFU STEP.
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (Reds.) (2013). *Den Kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), s. 95-108.
- Carlsen, K. & Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarksforskning.
- Christiansen, I. B. (2007). Kunst og pedagogikk - en krevende kombinasjon. *ABM-skrift*, 39(Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 30-31.

- Christophersen, C. & Breivik, J.-K. (2013). Den kulturelle skolesekken: Spørsmål og utfordringer. In J.-K. Breivik & C. Christophersen (Reds.), *Den kulturelle skolesekken*. Oslo/Bergen: Norsk kulturråd hos Fagbokforlaget.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. *Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. educational Researcher*, 25(3), s. 24-30.
- Czarniawska, B. (1998). *A narrative approach to organization studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage. doi: 10.4135/9781848608184.n29
- Danbolt, G. & Enerstvedt, Å. (1995). *Når voksenkultur og barns kultur møtes: en evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Danto, A. C. (1986). *The philosophical disenfranchisement of art*. New York: Columbia University Press.
- Dickie, G. (1984). *The Art Circle. A Theory of Art*. New York: Haven.
- Digranes, I. (2009a). *Den Kulturelle Skolesekken. Narratives and Myths of Educational Practice in DKS projects within the Subject Art and Crafts, Context: 38*. Oslo: Arkitektur- og Designhøgskolen.
- Digranes, I. (2009b). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2(2), s. 26-36.
- Eidem, Å. (2007, 13.08.2007). - Ikke plass til flere kulturfag, *Aftenposten*, s. 8.
- Eisner, E. W. (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Art Education*, 51(1), s. 7-15.
- Fønhus, K., Kjelstrup, G., Skattebo, D. H. & Tuff, M. (2000). Evaluering av "Den kulturelle skolesekken" i Sandefjord. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Gerhardsen, A. (2007). Glede av glass. *ABM-skrift*, 39(Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 6-8.
- Haaland, A. G. (2007, 06.02.2007). Absurde påstander om kunst, *Aftenposten*, s. 12.
- Haugen, K. (2006, 09.05.2006). Kunst som redning, *Klassekampen*.
- Henmo, O. (2006, 06.10.2006). Kulturkollisjonen, *Aftenposten. A-magasinet*, s. 22-24.
- Karlsen, S. I. (2007). Opplevelseslæring. *ABM-skrift*, 39(Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 9-12.
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforsking.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. In M. Uljens (Ed.), *Didaktik - teori, refleksjon och praktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Kristiansen, L. P0. (2007). *Den kulturelle skolesekken i Akershus - en brukerundersøkelse*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kulturdepartementet. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- St.meld. nr 38 (2002-2003). (2003). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kultur og kyrkjedepartementet.
- St.meld. nr. 8 (2007-2008). (2007). *Kulturell skolesekk for framtida*. Oslo: Kultur og kyrkjedepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (pp. 232). Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review Sociology*, 28, s. 167-195. doi: 10.1146/annurev.soc.28.110601.141107
- Landsverk, J. (2004). En kulturell pengesekk. *Billedkunst*, 2004(7), s. 9-10.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(winter), s. 225-248. doi: 10.1086/421123
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation* (Vol. 47). London: Sage.
- Lindén, H. (2004). *"Tørrfisker stinka, men kahytten var topp" En oppfølging av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Mangset, P. (2004). *"Mange er kalt, men få er utvalgt": kunstnerroller i endring*. Bø: Telemarksforskning-Bø.
- Mortensen, J. (2005, 17.11.2005). Røykbomber som kunst, *Kronikk, Aftenposten*, s. 4.
- Mæland, K. (2006). Den kulturelle skolesekken forventning - formidling - fellesskap. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Nesje, S. B. Ø. & Klakegg, L. (2007). Den kulturelle skolesekken som skoleutvikling - erfaringer fra et prosjekt i Oslo. *ABM-skrift*, 39 (Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 13-16.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nolin, J. (2008). *In search of a new theory of professions*. Borås: University of Borås.
- Pettersen, J. R. (2007). Stjerner i auga. *ABM-skrift*, 39(Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 4-5.
- Rabkin, N., Reynolds, M., Hedberg, E. & Shelby, J. (2011). A REPORT ON THE TEACHING ARTIST RESEARCH PROJECT. Teaching Artists and the Future of Education. Chicago: NORC at the University of Chicago.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis* (Vol. 30). London: Sage.
- Schjønby, N. (2004a). Fem kunstnere om Skolesekken. *Billedkunst*, 7, s. 11.
- Schjønby, N. (2004b). Kunstfaglig kompetanse er viktig. *Billedkunst*, 7, s. 11.
- Selmer-Olsen, I. (2003). Barnekulturforskningens utvikling og nytte. In S. Sagberg & K. Steinholt (Eds.), *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 239-258). Oslo Universitetsforlaget.
- Skjelbred, L. (2007). Vil nå alle med kultur i skolen. *Utdanning*, 1. Henta frå http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_15495.aspx?mode=print
- Skrede, T. (2002a). Bilder på og fra en utstilling. *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 11-12.
- Skrede, T. (2002b). Kan et luftslott bli til en opera? *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 8-11.
- Solhjell, D. (2006). *Kuratorene kommer. Kunstpolitikk 1980-2006*. Oslo: Høgskolen i Lillehammer, Universitetet i Oslo.
- Solhjell, D. (2013, 05.11.2013). Et innsnevret kulturbegrep, *Klassekampen*, s. 22.
- Stavanger Aftenblad. (2005, 02.06.2005). Pressen skriver for lite om barnekunst, *Stavanger Aftenblad*, s. 48.
- Stavrum, H. (2013). Begeistringsforskning eller evalueringstyranni? Om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 16(1), s. 154-171.
- Sund, E. B. (2002a). Formidlingen er for tilfeldig. I: *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 24-26.
- Sund, E. B. (2002b). Tredd nedover ørene? *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 27.
- Sund, E. B. (2002c). Ønsker ikke sensur. *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 28-29.
- Sørheim, E. (2005, 29.11.2005). Kulturell skolesekk: Kunsten krever engasjement, *Debatt, Aftenposten*.
- Trohaug, M. (2002). Jo visst er det vits... *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 22.
- Witz, A. (1992). *Professions and patriarchy*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203167786

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1435>

Eva Lutnæs

Bokanmeldelse

Profesjonsdilemmaer i det kunstpedagogiske felt



Elin Angelo og Signe Kalsnes (red.) (2014)
Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning.
Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 240 sider.

Boka *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* er redigert av Elin Angelo og Signe Kalsnes fra kunstfeltet musikk. Gjennom kapitlene i boka representeres bredden i det kunstpedagogiske feltet med tekster fra drama, dans, musikk og visuelle kunstfag. Forfatterne samles rundt tematikken profesjonsdilemmaer, motsetningsforhold som «finnes både *innad i* og *mellom* kunstfagene og undervisningskontekstene» (Angelo og Kalsnes, 2014, s. 11). Boka er tredelt. Del 1 er skrevet av redaktørene og gir et bakteppe for profesjonsdilemmaene som diskuteres i det kunstpedagogiske feltet. Del 2 er sju kapitler med utgangspunkt i ulike opplærings- og utdanningsarenaer der aktuelle profesjonsdilemmaer eksemplifiseres og drøftes. I del 3 søkes det å bygge et felles tak over undervisning og formidlingspraksisene med begreper som kan fungere på tvers av ulike kunstfag. I del 2 og 3 innledes hvert kapittel med en fortelling. Dette er et godt grep som gir leseren kontakt med personen bak akademikeren som skriver. Boka henvender seg til bachelor- og masterstudenter, andre som arbeider med formidling og undervisning i kunstfag, samt forskere og ph.d.-studenter. Målet med boka er å hjelpe studenter til å utvikle kompetanse og identitet både som kunstner og lærer, og å forberede dem på ulike og motstridende roller og forventninger de kan møte på i yrkeslivet.

Forklaringsspråk – hva er din yrkestittel og ditt mandat?

Bokas forfattere representerer ulike kunstfag og utdanningsinstitusjoner. Begrepene «kunstner», «estetiske fag», «pedagogikk» tillegges ulik betydning fra kapittel til kapittel i boka, og yrkesidentiteter, profesjonsdilemma og fagkompetanse diskuteres med støtte i den enkeltes forklaringsspråk. Boka tilbyr et mangfold og dens styrke er det redaktørene beskriver som berikelsen i å speile og bryne seg selv og eget forklaringsspråk i noen andres, som ligner eller som er svært forskjellig. Boka danner et glimrende empirigrunnlag for å kartlegge begreper og drøfte de språklige kategoriene som anvendes for å beskrive yrkesidentitet og

fagkompetanse – og like viktig identifisere hvor forklaringspråket kommer til kort. Hva skaper ulike betegnelser av muligheter til handling og signaler om hvordan et felt ønskes å forstås? Bokas tittel er en ypperlig case. Hvorfor heter den «Kunstner eller lærer?» Hvilken forskjell ville det utgjort dersom tittelen var «Kunstner og lærer?», eller uten spørsmålsteget «Kunstner og lærer». Hvordan blir samfunnsoppdraget til henholdsvis kunstneren og læreren forstått og beskrevet av forfatterne i boka? Hvordan blir bokas tittel problematisert av de enkelte kapitelforfatterne? Bokas undertittel er også en interessant case. Hva er det ved innholdet i boka som utløser et behov for å isolere musikkpedagogisk utdanning i undertittelen? Er ikke musikk en selvsagt del av det kunstpedagogiske landskapet? En annet case som peker seg ut er betegnelsen «kunstnerlæreren» som etableres i bokas første avsnitt. I det følgende vil jeg drøfte betegnelsen som bidrag til det kunstpedagogiske forklaringspråk.

Kunstnerlæreren

Redaktørene har ønsket at betegnelsen «kunstnerlærer» skal være gjennomgående for boka, selv om forfatterne i mange av kapitlene har valgt å bruke betegnelser som kunstpedagog, kunstner, lærer eller pedagog. Angelo og Kalsnes (2014, s. 11) definerer «kunstnerlæreren» som en yrkesutøver med en utøvende og skapende kunstkompetanse, vanligvis ervervet gjennom kunstutdanning eller kunstpedagogisk utdanning og som arbeider med undervisning og formidling i estetiske fag eller kunstfag. Slik redaktørene definerer «kunstnerlæreren» er pedagogisk kompetanse ingen forutsetning for å tilhøre kategorien. Det er den utøvende og skapende kunstkompetansen som er premisset og med det utvannes lærerbegrepet. De som først og fremst er lærere, men som i sin lærerutdanning har en betydelig kunstfaglig del, eller som har kunstfaglig bakgrunn på andre måter, er en type yrkesutøvere betegnelsen også «tangerer» etter Angelo og Kalsnes definisjon. Det er min utdanningsbakgrunn som faglærer og lektor i formgivning, kunst og håndverk de beskriver, men jeg ønsker ikke bli kalt «kunstnerlærer». For meg som startet på et studium med intensjon om å bli lærer oppleves kategorien som fremmed. Jeg er lærer i et kunstfag, men ikke kunstner. Visuell kunst er en del av min fagkrets, men også design og håndverksfag. Kunstfag er en samlebetegnelse på tvers av musikk, bilde, drama og dans, men det er også en delbetegnelse i skolefaget kunst og håndverk, forskningsfeltet kunst- og designdidaktikk.

Betegnelsen «kunstnerlæreren» fremstår som en diffus samlekategori, og gir meg assosiasjoner til en som først og fremst har sin identitet som kunstner og arbeider som lærer som bigeskjeft, eller alternativt til en lærer i hvilket som helst fag som er så brilliant i sin formidling at han kan kalles en kunstner i yrket. Jeg har vanskeligheter med å se verdien i konstruksjonen for diskursen i det kunstpedagogiske felt. Ingen av profesjonsdilemmaene i motstridende forventninger til lærerrollen versus kunstnerrollen forsvinner ved å slå dem sammen i betegnelsen «kunstnerlæreren». Jeg ser det som mer konstruktivt å opprettholde ulike roller, yrkesidentiteter, som en og samme person kan tre inn i og ut av i løpet av arbeidsdagen, uka eller sitt yrkesaktive liv. Jeg arbeider i keramikkverkstedet og fordyper meg i en formproblematikk, intenst konsentrert, skapende og utforskende. Da er jeg i rollen som keramiker. Dagen etter viser jeg elever på ungdomstrinnet i hvordan de skjøter sammen to leiredeler til en sammenhengende form. Da er jeg en lærer som underviser i keramikk som et håndverk optimalisert gjennom flere tusen års menneskelig erfaring. I neste økt arbeider elevene med skulptering av menneskekroppen inspirert av ulike kunsthistoriske perioder. Da er jeg en lærer som underviser i keramikk som et kunstuttrykk.

Identitetsbygging og merkelapper

Anders Rønningen (2014, s. 223) problematiserer i sitt kapittel «Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli» hvordan en snakker ting til eksistens. Gjennom begrepene som brukes bekrefte en kategorisering, og det gjelder også dersom formålet er å kritisere et

begrep. Rønningen viser til den ensidige dualismen mellom lærer og kunstner som boken bygger på som et eksempel. I en eventuell kritikk vil han samtidig bekrefte dikotomien fordi den refereres til som om den kan finnes. Motsetter jeg meg å bli kalt «kunstnerlærer», åpner jeg for muligheten til at jeg tilhører den kategorien til tross for at jeg ser den som misvisende. Begreper er definerende og skaper forventninger som allerede er der før en entrer arenaen som yrkesutøver. Det er viktig å være klar over disse for å kunne komme konflikter og motsetningsforhold i forkjøpet, nedtone dem eller utnytte dem for å berike egen yrkesutøvelse. Det er merkelappenes identitetsbygging gjennom begrepsbruk, hvordan du velger å posisjonere deg og hvordan du blir kategorisert av andre, som gjør boka til et meget verdifullt bidrag til diskusjonen av profesjonsdilemma og yrkesidentitet for både studenter, lærere og forskere innen det kunstpedagogiske felt.

Eva Lutnæs

Postdoktor, PhD,

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi kunst og design, Institutt for estetiske fag

E-post adresse: eva.lutnas@hioa.no

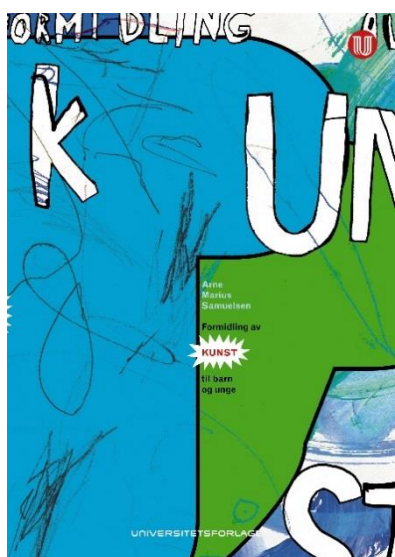
<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1512>

Thurid Vold

Bokanmeldelse:

Om kunsten å formidle kunst!

Alle tre bøkene er gode bidrag til litteraturen om kunstformidling og er unnværlige for alle som underviser barn og unge i skole og museer. Bøkene bør ha en selvsagt plass på litteraturlisten for faglærerstudenter i kunst og håndverk, almenlærer- og førskolelærerstudenter og museums-
pedagoger.



Arne Marius Samuelsen (2013)
Formidling av kunst til barn og unge.
Oslo: Universitetsforlaget.

Arne Marius Samuelsen er dosent i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark, avdeling for estetiske fag, folkekunst og lærerutdanning. Han har PhD- grad fra 2004 med avhandlingen «Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole med vekt på formidlerrollen.» Samuelsen har selv formidlet kunst til barn og unge i en årrekke.

Boken er en utvidet og revidert versjon av den første utgaven fra 2003 og målgruppen er pedagoger som skal dekke hele aldersspennet fra 0 til 16 år. Innholdet bygger på forfatterens egen formidlingspraksis og -erfaring med henvisninger til eldre og nyere forskning.

«Kunstformidling er et felt hvor pedagogisk fantasi burde trives i et mer variert samspill med dialogene enn tilfellet ofte er.» Sitatet forteller oss at forfatteren, Arne Marius Samuelsen, har både solid kunnskap og et kritisk blikk på mangfoldet innenfor kunstformidling. Han er en levende og inspirerende formidler og gir i denne svært aktuelle boken om kunstformidling for barn og unge praktisk og informativ innsikt i feltet.

Samuelsen starter med en grundig innføring i kunstformidling som undervisningsbegrep. Han refererer til teorigrunnlag fra bl.a. Venke Aure, som hadde kunstformidling til barn og unge som tema for sin doktorgradsavhandling (*Kampen om blikket*, Stockholms universitet 2011), og Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn med boken *Dialogbasert Undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* (2012). Samuelsen slutter seg til Dysthe et al.'s definisjon basert på dialogbasert undervisning ut fra et sosiokulturelt lærings syn: «En undervisning som bygger på en dialogisk forståelse av meningsskaping og kommunikasjon, og der man tar konsekvensen av at mening oppstår og blir utviklet gjennom interaksjon mellom mennesker.» Dette synet kommer klart frem både i de praktiske eksemplene og i de mer teoretiske avsnittene.

I kapittel 2 drøfter Samuelsen kunst og estetikk som teoretiske begreper. Denne delen kan virke litt for «lettvint». Det er vanskelig å forklare så omfattende begreper på en enkel og forståelig måte og nettopp derfor burde forfatteren vært tydeligere i sine formuleringer. Omtalen av samtidskunst er for denne leseren noe diffus og overflatisk.

I kapittel 3 tar Samuelsen for seg elevens kunstopplevelser og kunstpreferanser. Han viser til Elias Katz' undersøkelse fra 1944 og Godelieve de Valensart fra 1968. Begge sier at barn foretrekker tradisjonell kunst fremfor moderne. Samuelsen slår fast at «barna blir mer opptatt av det visuelt naturalistisk forestillende med økende alder.» Samtidig viser han til kapittel 5 hvor han presenterer nyere forskning om dette. Han referer til Venke Aures doktoravhandling der hun i sine undersøkelser kom til motsatt resultat, nemlig at tradisjonell kunst ble rangert lavere enn samtidskunsten av de aktuelle elevene, både som 12- og 17-åringer. Samuelsen tar ikke de siterte elevuttalelsene fra Aures undersøkelse «for god fisk» som han selv uttrykker det. Han mener at årsaken til at elevene foretrekker samtidskunst er mangel på næring for å skape et meningsfylt møte med andre kunstuttrykk i perioden mellom 12 og 17 år. Det er en interessant problemstilling, men drøftingen av denne kritikken kunne gjerne vært klarere og mer utdypende.

I kapitlene 6 og 7 skriver Samuelsen om henholdsvis bildeanalyse og eksempler på kunstformidling. Her bruker forfatteren erfaringer fra egen praksis. Han tar utgangspunkt i konkrete verk og viser til ulike innfallsvinkler. Etter min mening er forfatteren på sitt beste når han her gjennom eksempler fra kunstmuseet, lokalmiljøet, skolen og barnehagen stimulerer formidlerne til å bruke sin pedagogiske fantasi i barnas møte med kunst.

SETter hvert kapittel får leseren en kort oppsummering av innholdet, noe som gir god oversikt over stoffet. Forfatteren har laget en tegnet modell for kunstformidling som viser rammene rundt formidlingen. Den samme tegningen med forklarende tekst er presentert både i begynnelsen og på slutten av boken. Det virker mer som en unødvendig gjentakelse enn et vellykket didaktisk grep.

Til slutt et lite hjertesukk: I en bok om formidling til barn og unge, der både språk-utvikling og formuleringsevne er viktige momenter, hadde jeg ønsket meg en mer presis og velformulert språkføring. Teksten skjemmes i særlig grad av de språklige «virus»: *Fokus* og *I forhold til*.



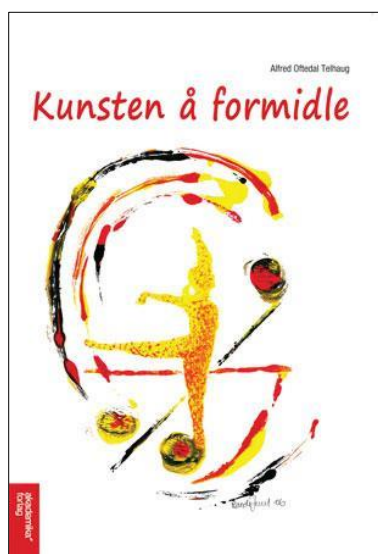
Olga Dysthe, Nina Bernhardt og Line Enskjønn (2012)
Dialogbasert Undervisning. Kunstmuseet som læringsrom
Bergen: Fagbokforlaget.

Olga Dysthe er professor emerita i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun har publisert en rekke bøker og artikler om undervisningspraksis og veiledning. Nana Bernhardt er mag.art i

kunsthistorie og leder av Skoletjenesten på Statens Museum for Kunst i København. Line Esbjørn er lærer og leder av Skoletjenesten Thorvaldsens Museum i København. Det overordnede målet med boken er ifølge forfatterne å fremme god undervisningspraksis. Hensikten er å vise hvordan dialogbasert undervisning kan praktiseres og utvikles.

Etter en kort presentasjon av undervisning på kunstmuseer følger en teoretisk gjennomgang av dialogbasert undervisning. Så beskrives sju forskjellige eksempler på dialogbaserte undervisningsløp, såkalte casestudier, fra museer i København. Stoffet er ryddig og godt strukturert med oversiktlige tabeller over hvert enkelt case. Forfatterne drøfter så de tre sentrale temaene, nemlig flerstemmighet, deltaking og variasjon, i lys av teori og praksis.

Boken avslutter med en oppsummering av de viktigste utfordringene ved dialogbasert undervisning. Det er en praktisk rettet, didaktisk lærebok som egner seg både for faglærerstudenter og alle andre som underviser innenfor kunstfeltet.



Alfred Telhaug Oftedal (2013)
Kunsten å formidle
Trondheim: Akademika Forlag.

Alfred Oftedal Telhaug, norsk pedagog. Dr.philos.1990. Ansatt ved NTNU 1967-2001. Telhaug har hele sitt yrkesaktive liv interessert seg for skoleutvikling og utdanningspolitikk. Han har vært en kunnskapsrik og viktig kommentator til den aktuelle skolepolitiske utviklingen. Denne lille perlen av en bok tar for seg formidling i videre forstand. Telhaug ser formidlingsoppgaven i et historisk perspektiv og i lys av skolepolitiske posisjoner og pedagogiske ideologier og teorier. Han drøfter formidlingen som en praktisk oppgave og utfordring i undervisningen og bruker eksempler fra forskjellige fagområder: skjønnlitterære forfattere, filosofer, en redaktør, en prest osv.

Telhaug oppfordrer lærere til å bruke seg selv og sin egen kulturelle kompetanse i formidlingen. Den unike kunnskapen som den enkelte lærer har tilegnet seg gjennom egne opplevelser og erfaringer er en verdi i seg selv og uavhengig av teorier og vedtatte normer. Hans betraktninger om kunsten å formidle er tankevekkende og nyttige også når det gjelder formidling av kunst.

Thurid Vold

Høgskolelektor

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag

E-post: thurid.vold@hioa.no