

Kjetil Sømoe

Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?

Sammendrag

Opprettelsen av skolefaget forming, og senere kunst og håndverk, blir gjerne beskrevet som en sammenslåing av håndverksfagene sløyd, håndarbeid og tegning. I artikkelen bruker jeg faghistorien og ulike beskrivelser av kontroversen som har eksistert i forming/kunst og håndverk til å vise at kunst og håndverk best kan beskrives som et tverrfaglig felt snarere enn et fag i vitenskapsfaglig betydning. Gjennom to nasjonale spørreundersøkelser, Skolefagsundersøkelsen 2009 og Skolefagsundersøkelsen 2011, er lærernes fagpraksis og faglige prioriteringer i ungdomsskole og barneskole kartlagt. Funnene viser at faget praktiseres svært ulikt, og at særlig høyt utdannede lærere i ungdomsskolen er spesialiserte innen en eller flere tradisjoner og materialområder innenfor skolefaget kunst og håndverk. Artikkelen vil synliggjøre de ulike tradisjonene som inngår i skolefaget på et formelt nivå, og foreslår en viss grad av spesialisering innenfor fagområdet i lærerutdanningen. Spesialiserte fagmiljøer i lærerutdanningen foreslås for at utviklingen av innhold og metoder i grunnskolens praksis som kan inngå i det tverrfaglige feltet kunst og håndverk skal bli mer målrettet og kvalitetsorientert.

Nøkkelord: Kunst og håndverk, fagdiskurs, hovedområder, sløyd, tegning, kunstfag, mediefag, tekstil, forming, det hellige og det profane.

Innledning

I modellen for den norske grunnskolelærerutdanningen kan studenter få inntil 60 studiepoeng i kunst og håndverk. Innenfor denne rammen skal studentene rustes til å drive god undervisning i kunst og håndverk i grunnskolen. Mitt utgangspunkt er at en god lærer trenger utøverkompetanse innenfor de material- og teknikkområdene hun/han skal undervise i, og teoretisk kunnskap om materialene og om kunst og formkultur. I tillegg trenger læreren fagdidaktiske kunnskaper innenfor både kunst- og håndverksområdene og veiledet øving i det å være lærer i faget. Med disse ambisjonene oppleves skolefaget kunst og håndverk, i dag definert med utgangspunkt i de store kunnskaps- og ferdighetsområdene kunst, design, visuell kommunikasjon og arkitektur, som uoversiktlig og uoperasjonaliserbart for en enkelt lærer (Aadland, H., Sømoe, K., Grønsdal, I., Espeland, M. og Arnesen, T.E., 2013). Innholds- og perspektivtrengselen i skolefaget gjør at vi som lærerutdannere i kunst og håndverk hele tiden må forholde oss til ulike dilemmaer. De tre dilemmaene som det kan synes vanskeligst å komme frem til en løsning på, er forholdet mellom kunsten og håndverket, mellom dybde og bredde og mellom tradisjon og tidsrelevans (Jfr. Klafki,1959). Det er også dilemmaer innenfor hver av kategoriene over, som vekten som legges på de respektive kunstartene, de respektive materialområdene og de respektive yrkene faget kan ha relevans for i samfunnet. Plassert midt i dette store fagområdet, skulende til alle dets spesialiserte felt på en gang, virker det uoverkommelig å beskrive og definere faget på en slik måte at dilemmaene løser seg opp. Hvordan definere dette brede feltet av aktivitet, tradisjon og kunnskap slik at det fremstår klart og tydelig som ett fag? Det er som om faget ikke eksisterer som fag, men at det snarere utgjør et tverrfaglig felt med for trange rammer. Denne artikkelen har som mål å kaste lys over dette diskursive feltets betingelser – dets historie, ideologier og praksiser. Det gjøres ved å sammenholde faghistorien og dannelsesideologiske skillelinjer i fagmiljøet med teori om fagdiskurser og funn fra skolefagsundersøkelsene, som ble gjennomført i 2009 og 2010.

Skolefagsundersøkelsene er to landsdekkende tverrfaglige spørreundersøkelser som besto av en tverrfaglig del og fagdeler for hvert av fagene som deltok i undersøkelsen.

Samtlige grunnskolefag, bortsett fra mat og helse, deltok i den første studien, *Skolefagsundersøkelsen 2009*, som ble utført i ungdomsskolen og hadde særlig fokus på bruk av IKT i skolefagene. Det er publisert en rapport som omfatter en generell analyse på tvers av fagene og en fagrapport for hvert av fagene som deltok (Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy, I., Grønsdal, I., Sømoe, K., Tuset, G.A., 2010). I den andre studien, *Skolefagsundersøkelsen 2011*, har hovedfokus vært barneskolelæreres holdninger og praksis knyttet til de praktiske og estetiske fagene (Aadland m.fl.2013). Her kunne alle lærere svare på den første tverrfaglige delen, mens det kun var utarbeidet fagdeler for kunst og håndverk, musikk, kroppsøving og mat og helse. I denne artikkelen brukes data fra fagdelene i begge disse undersøkelsene, med fokus på de ulike perspektivene lærere i kunst og håndverk har på faget, og hvilket innhold de fyller det med i grunnskolen.

Både fagets historie, ulike perspektiver på fagets innhold og hensikt og funnene fra Skolefagsundersøkelsene blir altså viktige, når jeg i denne artikkelen identifiserer utfordringer knyttet til fagdiskursen i kunst og håndverksfaget. I artikkelen brukes diskursbegrepet i henhold til Bernsteins (1959) beskrivelse av både en performativ modell (performance model) og en kompetansemodell (competence model) i pedagogisk diskurs, ettersom begge disse modellene er relevante for å forstå utviklingen av skolefaget kunst og håndverk. Bernstein beskriver pedagogisk diskurs innenfor en kompetansemodell slik: ”Pedagogic discourse issues in the form of projects, themes, ranges of experience, a group base, in which the acquirers apparently have a great measure of control over selection, sequence and pace” (Bernstein 1959, s.45). Slik jeg forstår Bernsteins diskursbegrep innenfor rammen av en kompetansemodell, beskrives kunnskapsutviklingen i faget som en demokratisk prosess der en base av kunnskaper, faginnhold og erfaringer, og dermed selve faget, bygges opp av lærere og lærende i grunnskole og lærerutdanning. Om pedagogisk diskurs innenfor en performativ modell skriver han at ”Pedagogic discourse here issues in the form of the specialisation of subjects, skills, procedures which are clearly marked with respect to form and function.(...) Acquirers have relatively less control over selection, sequence and pace” (Bernstein, 1959, s.45). En slik performativ modell for fagdiskursen plasserer fagutviklingen inn i en hierarkisk struktur, der lærere og lærende i grunnskole og lærerutdanningen står i posisjon som mottagere og videreformidlere med liten grad av frihet til å velge ut innhold eller progresjon i faget. Slik jeg her tolker Bernstein, vil dette skillet mellom fagdiskurs innenfor kompetansemodell og en performativ modell være særlig interessant i et fag som kunst og håndverk, der det ikke finnes ett eller flere direkte korresponderende vitenskapsfag som plasserer seg i hierarkisk forstand over skolefaget og som fagpersoner i planarbeid og i lærerutdanningen kan fungere som agenter for (Haabesland, A og Vavik, R. 2000, s.14). Faget har tvert i mot blitt utviklet for og i læreutdanningen og grunnskolen, og det er tilpasning til den enkelte elevs utvikling som ligger til grunn for selve sammenslåingen av håndverks- og tegnefagene.

Med diskurs mener jeg altså både fagets ideologiske og formaliserte grunnlag samt de sosiale og organisatoriske betingelsene som påvirker fagets utvikling og operasjonalisering. Jeg vil også bringe inn Bernsteins begreper om det hellige og det profane i fagdiskurser. Ved å beskrive dynamikken i fagutviklingen i lys av Bernsteins teori, understrekes betydningen av respekt for andres perspektiv og fagtilhørighet når fagets formål, innhold og metoder skal defineres og utvikles.

Ulike tradisjoner i skolefaget kunst- og håndverk

Karen Brønne (2009) og Laila Belinda Fauske (2009) har på hver sin måte beskrevet bredden og dynamikken i kunst og håndverksfaget. Begge har de identifisert ulike perspektiver på skolefaget, men mens Brønne kobler perspektivene til fagets historiske røtter, peker Fauske

på hvordan aktører fra utsiden av fagmiljøene har påvirket fagplanarbeid og undervisning med utgangspunkt i eget syn på fagets rolle i skolen og samfunnet.

Karen Brønne beskriver konflikten som en konstruert motsetning mellom ulike faglige perspektiv. Med konstruert mener hun at det ikke er noen nødvendig motsetning mellom de ulike perspektivene, men at de tvert i mot bør kunne utfylle hverandre (Brønne, 2009, 2011). Jeg vil komme tilbake til dette senere, der jeg viser til at kontroversen kan tolkes som en naturlig konsekvens av at forming/kunst og håndverk har blitt konstruert som ett fag, og dermed at diskursen flyttes ut av de ulike fagtradisjonene og inn i et felles tverrfaglig felt. Brønne (2009) identifiserer i sin doktorgradsavhandling, *Mellom ord og handling – om verdsettning i kunst og handverksfaget*, fire ulike fagdidaktiske og ideologiske utgangspunkt for vurdering av kvalitet, innhold og undervisningsmetodikk i det fagfeltet som i dag utgjør skolefaget kunst og håndverk. I sin analyse bygger hun delvis på Helene Illeris sin beskrivelse av tegnefagets tre diskursordener: En tegnepedagogisk diskurs med vekt på disiplin og ferdighet, en formingspedagogisk diskurs med vekt på forståelse av barnets naturlige utvikling og naturlige uttrykksbehov, samt en billedkunstpedagogisk diskurs med vekt på danning gjennom kunsten. Mens Illeris kategorisering tar utgangspunkt i tegnefaget, bygger Brønnes kategorisering på historiske røtter fra hele feltet som utgjør skolefaget kunst og håndverk (Brønne, 2009). Et av perspektivene Brønne trekker opp, er spesielt knyttet til håndverkssiden av faget. I det norske fagmiljøet har vekten på håndverksferdigheter og materialkunnskap vært begrunnet i samfunnsnytte, utvikling av motoriske ferdigheter og kognitive evner, samt disiplinering gjennom oppøving av flid og utholdenhet. Perspektivet, som hun kaller ”Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialtame”, favner altså vidt og omfatter elementer fra både material og formal danningsteori (Klafki, 1959). Perspektivet er like mye knyttet til bildeområdet som til sløyd og håndarbeid. Modelltegning og øvinger med definerte ferdighetsmål og dessuten nytteperspektiver på tegning faller inn under det encyklopediske dannelsesidealet. Nina Scott Frischs (2008) vektlegging av tegning etter modell og modellering av tegneadferd, samt betydningen av den kompetente andre som inspirator og instruktør i barns tegneutvikling, er et eksempel på at også innenfor et moderne tegnefag som tar barnets utviklingsnivå på alvor, finnes det berøringspunkt til et encyklopedisk dannelsesideal slik Brønne beskriver dette. De kunstpedagogiske perspektivene Brønne trekker frem; ”formaleestetisk oppdragelse” og ”karismatisk holdning”, befinner seg, i henhold til Klafkis kategorisering, innenfor hhv. en klassisk-material og en formal-funksjonell danningsteori. Det er dermed store og viktige dannelsesteoretiske forskjeller mellom disse to kunstpedagogiske perspektivene. Den karismatiske holdningen tar utgangspunkt i det psykologiske og personlighetsutviklende ved formingsaktiviteten, og vektlegger betydningen av at læreren legger til rette for frie skapende prosesser med utgangspunkt i elevenes interesser og utviklingstrinn. Brønne beskriver den karismatiske holdningen som en pedagogisk retning som særlig bygger på Viktor Lowenfelds psykologisk-pedagogiske teorier og som dessuten dannet det ideologiske grunnlaget for opprettelsen av formingsfaget. Dermed er det naturlig å sette likhetstegn mellom Brønnes begrep ”karismatisk holdning” og utviklingspedagogikkbegrepet slik det blir beskrevet av Anni Haabesland og Ragnhild Vavik (2000). Karismatisk holdning forstår jeg altså som den fagdidaktiske posisjonen som springer ut av en utviklingspedagogisk ideologi.

Den formaleestetiske oppdragelsen har sine røtter tilbake til John Ruskin og kunstbevegelsen som påvirket det norske fagmiljøet innenfor tegnefaget på begynnelsen av 1900-tallet. Innenfor dette perspektivet er det danning gjennom kunnskap om, og forståelse av formaleestetiske virkemidler og kunst og formkultur som er undervisningens mål. Det er med andre ord ikke et tydelig brudd mellom formaleestetisk oppdragelse og det encyklopediske dannelsesidealet. Det er snarere snakk om en (ikke ubetydelig) forskyvning fra fokus på nytteverdi og danning gjennom ferdighetstrening til danning gjennom kunsten. Når jeg senere

i artikkelen omtaler den karismatiske holdningen og den formalestetiske oppdragelsen samlet som kunstpedagogiske perspektiver, til tross for de åpenbare motsetningene som dermed grupperes sammen, er det fordi de begge danner en motpol til det encyklopediske dannelsesidealet når det gjelder vekten som legges på henholdsvis kunsten og håndverket, og fordi de begge springer ut av en kritisk holdning til det encyklopediske dannelsesidealet. Karen Brønne (2011) kategoriserer på samme måte når hun i artikkelen *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers* setter et hovedskille mellom den kunstpedagogiske og den håndverksfaglige tradisjonen i det norske kunst- og designdidaktiske feltet. I Skolefagsundersøkelsene viste det seg da også at vektlegging av kunstområdet og vektlegging av håndverksområdet utgjør det tydeligste skillet i fagforståelse lærerne i mellom. Dette vil jeg komme inn på senere i artikkelen.

I tillegg til disse klare motpolene, finnes det et perspektiv som Brønne kaller ”kritisk bildepedagogikk”. Perspektivet har røtter tilbake til kritikken som bl.a. Gert Z. Nordström rettet mot tegneundervisningen i Sverige på 1960- og 70-tallet. Den svenske tegneundervisningen var, i likhet med formingsfaget i Norge, preget av kunstpedagogikkens romantiske barne- og oppdragelsessyn. Et viktig poeng for Nordström var at skolen måtte gi barna kompetanse til å tolke massemediebilder, og dermed gjøre dem rustet til stå i mot reklame og propaganda (Nielsen, 2009, s. 60).

Selv om ønsket om å gi elevene praktiske kunnskaper og ferdigheter som var nyttige i hjem og yrkesliv speilet ideologer som ikke kan betegnes som barnefiendtlige, snarere tvert i mot, førte disiplineringsidealet til en autoritær undervisningspraksis som med rette ble kritisert fra kunstpedagogisk hold. Kritikken, som ledet frem til opprettelsen av faget forming, rammet imidlertid ikke bare den uheldige undervisningspraksisen, men hele den håndverks- og kunnskapsorienterte siden av tegne-, sløyd- og håndarbeidsfaget. Brønne oppsummerer dette slik: ”Både disiplineringsidealet, modellrekkelæring og material- og teknikkfag syntest å verte oppfatta som negative sider av same sak. Modellæring, material- og teknikkfag står fram som sjølve representantane for det barnefiendtlige” (Brønne 2011, s. 98).

I tillegg til denne interne kontroversen mellom ulike aktører med ulike faghistoriske røtter, trekker Laila Belinda Fauske (2009) inn restaurasjonstenkning og estetisk reduksjonisme som ytre perspektiver på skolefaget i forbindelse med opprettelsen av kunst og håndverk i L-97. Kulturminister Åse Kleveland og utdanningsminister Gudmund Hernes sto for ulike fagsyn, men møttes i kritikken av kvaliteten i formingsfaget. Mens Hernes argumenterte for å vektlegge kunnskaper og ferdigheter, bl.a. i tegning i undervisningen, og sånn sett kan plasseres i et encyklopedisk dannelsesideal, var Kleveland opptatt av danning gjennom estetisk kompetanse. Innenfor Brønne sin klassifisering, vil Kleveland dermed falle innenfor et formalestetisk oppdragelsesperspektiv. Gjennom navneendring og en omfattende læreplan, med klare føringer og målsetninger, skulle kvaliteten i faget gjeninnføres. Faget, eller snarere fagene, skulle restaureres og Norge skulle bli et vakrere land med estetisk bevisste innbyggere. Jeg vil komme tilbake til dette senere. Her vil jeg poengtere at Fauske viser at skolefaget ikke kun har en indre kontrovers, men at også andre aktører med politiske, ideologiske eller økonomiske interesser bringer sine perspektiver på banen i de foraene der kunst og håndverk gis form og innhold.

Konstruksjonen ”kunst og håndverk”

Håndverks- og kunstfagene i grunnskolen har gjennomgått store endringer siden de i læreplansammenheng ble introdusert som tre adskilte fag: Sløyd, håndarbeid og tegning mot slutten av 1800-tallet. De største sprangene i utviklingen har utvilsomt vært opprettelsen av faget forming i *Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1960*, heretter kalt «forsøksplanen», (Forsøksrådet for skoleverket, 1964) og den ambisiøse planen og navneendringen som kom i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, heretter kalt «L97» (Kirke-, utdannings- og

forskningsdepartementet, 1996). Det som gjerne beskrives som en sammenslåing av sløyd-, håndarbeids- og tegnefaget til ett felles fag med en samlet formåls- og innholdsbeskrivelse i læreplanen, har stilt fagmiljøene overfor store utfordringer når det gjelder å definere fagets innhold og metoder. Endringene, sett fra enkeltfagenes ståsted, var så store at det kan være mer presist å beskrive det som skjedde i og med forsøksplanen og *Mønsterplan for grunnskolen*, heretter kalt «M74» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974), som nedlegging og opprettelse av fag heller enn en sammenslåing. Opprettelsen av forming, som en erstatning for tegne- og håndverksfagene, forutsatte at enkeltfagenes egenart og fagmiljøenes identitet ble erstattet av en ny egenart og en ny identitet tuftet på den utviklingspedagogiske ideen om fri forming (Haabesland & Vavik, 2000, s.49). Metode og innhold ble på formelt nivå tilpasset det nye ideologiske grunnlaget, og rammene for et slikt sammenslått fag vanskeliggjorde en videreføring og utvikling av innhold, metodikk og kvalitetskriterier knyttet til håndverk og materialkunnskap fra enkeltfagene. Flere har da også beskrevet forholdet mellom kunnskaps- og ferdighetstradisjonene innen områder som tre, tegning og tekstil på den ene siden, og det utviklingspedagogisk orienterte formingsfaget på den andre siden, som konfliktfylt (Nielsen, 2009, s.57, Brønne, 2011). Anny Haabesland og Ragnhild Vavik mener at:

Ikke minst faglærerne hadde problemer med å identifisere seg med planen (M74). Dette hadde også vært tilfelle for 1960-planen. (...) For det første følte en del lærere at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å ta opp faget i sin fulle bredde. For det andre var de engstelige for at spredningen på så mange materialområder lett ville gli ut i diletantisme og pulverisering av faglige kvaliteter. (...) Det vanskeligste for en del lærere var kanskje likevel at det synet på barn som planen bygde på ikke stemte med virkeligheten. I likhet med Forsøksplanen, var mønsterplanen av 1974 et ektefødt barn av utviklingspedagogikken. (Haabesland & Vavik, 2000, s.57)

Selv om formåls- og metodebeskrivelser i forsøksplanen og i M74 favoriserte en utviklingspedagogisk ideologi og undervisningspraksis, har tradisjoner fra håndverksfagene til en viss grad overlevd innenfor høgskolesystemet og i grunn- og videregående skole frem til i dag (Haabesland & Vavik, 2000; Brønne, 2011; Nielsen, 2009; Sømoe, 2010). Fortsatt tilbys det årskurs innenfor ulike materialområder der dyktige håndverkere og håndverksdidaktikere underviser etter mester-svenn tradisjonen i bilde, tre, metall, keramikk og tekstil, og der kvalitetskriterier knyttet til håndverksdyktighet og materialkunnskap blir holdt i hevd. Fortsatt finnes tydelige spor av de tidligere håndverksfagene i læreplanen.

I og med L97 ble den frie skapende aktiviteten som preget formingsfaget etter sammenslåingen tonet ned til fordel for en større vektlegging av kunnskaper og ferdigheter innenfor både bruksform- og kunstområdene. Som en samlende og fagdefinerende overbygning satte læreplangruppen opp begrepene ”oppleve, uttrykke og reflektere” som noe som skulle prege all aktivitet i faget. Dette kan synes å plassere planen på et ideologisk nivå innenfor kunstpedagogisk tradisjon, men i tillegg til en slik overbygning inneholdt planen klare og detaljerte innholdskomponenter fra både design-, kunst- og bruksformområdet med krav om at det ble gitt opplæring i et bredt utvalg materialer og teknikker. L97 inneholdt dessuten en beskrivelse av arbeidsmåter i faget. L97 anla dermed en tydelig hierarkisk struktur i fagdiskursen, der lærere og elever fikk langt mindre kontroll over faginnhold og progresjon enn de hadde hatt innenfor formingsfaget. Med L97 ble kvalitetskriterier og innholdskomponenter fra tegne-, sløyd- og håndarbeidsfaget modernisert og satt inn i en samtidsrelevant kontekst samtidig som kunstdimensjonen ble tydeliggjort sammenlignet med tidligere planer, både i form av en definert kunstnerkanon og ved at håndverket ble tydelig knyttet opp til kunsthåndverket. Rammene var imidlertid ikke lenger tre ulike fag med

spesialiserte lærerutdanninger, men ett fag som i sin tid ble konstruert med utgangspunkt i en utviklingspedagogisk idé om barnas utvikling gjennom fri forming. Planen befinner seg i den forstand i et skjæringspunkt mellom ulike faglige posisjoner, med klare bånd tilbake til fagets historiske røtter.

L97 må i omfang og dybde ha virket avskrekkende på lærere med manglende utdanning i faget. Behovet for etterutdanning og læreverk meldte seg raskt, noe som ble møtt med flere bokserier som dekket alle trinnene i grunnskolen. *Nasjonal evaluering av kunst og håndverk i L97*, som ble gjennomført av Telemarkforskning, viser at lærerne vektla læreplanen tungt i sitt planleggingsarbeid. At nytt innhold som digitale verktøy og nye kunnskapsområder ikke ble implementert, tolker forskerne som at skolene fant formingstradisjonen best, og at den nye planen var for ambisiøs (Kjosavik, Koch, Skjeggstad og Aakre 2003, s.103).

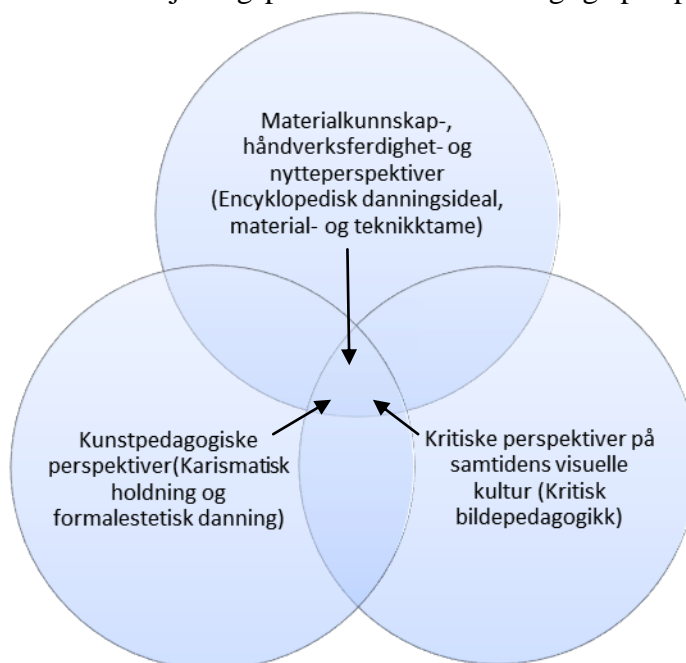
Gjeldende læreplan, *Læreplanverket for kunnskapsløftet*, heretter kalt LK06 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006), viderefører de tidligere formings- og kunst- og håndverksplanenes vekt på det praktiske arbeidet i materialer. Formål med faget, hovedområdene kunst, design, arkitektur og visuell kommunikasjon, samt kompetansemålene til disse områdene, plasserer den, i likhet med L97 i et skjæringspunkt mellom de beskrevne fagideologiene. Både kulturarv, håndverkstradisjoner, fritt skapende arbeid, tolking og produksjon av visuelle ytringer i media og design til produksjon er med i formålsformuleringene. I sterk kontrast til L97 er det imidlertid en målplan som gir den enkelte skole og lærer stor frihet til å velge både innhold og arbeidsmåter. Mens L97 med all tydelighet formidlet til lærerne hva de ikke hadde kunnskaper om og ferdigheter i, forutsetter LK06 at lærerne har kompetanse til å gjøre gode valg og gjennomføre god undervisning på bakgrunn av vide formuleringer som ”sammenføringsteknikker i harde og myke materialer” og ”planlegge, og bygge modeller av hus og rom ved hjelp av digitale verktøy og enkle håndverksteknikker”. Dermed blir fagdiskursen endret fra en tydelig hierarkisk modell til en kompetansemodell der lærerne selv har muligheten til å påvirke metoder og innhold i stor grad. Planen forutsetter altså at lærerne er fagpersoner med god dømmekraft som kan forvalte faget i hele dets bredde. Denne friheten er nok noe av grunnen til at det i svært liten grad er laget læreverk tilpasset den nye planen, og, som vi skal se, at mange skoler velger bort materialområder som tre og keramikk. Dette til tross for at planen akkurat når det gjelder keramikk, har en formulering som ikke åpner for total bortvelging. Med stor lokal frihet og mangel på offisielle (og uoffisielle) læreverk, har den enkelte skole og faglig sterke lærere mulighet til å definere både innhold og arbeidsmåter i faget i stor grad. Man kan også snu på det, og si at uten en klar innholds- og metodebeskrivelse, settes lærere med svak forankring i faget i en svært vanskelig situasjon.

En ting synes det som om det aldri har vært uenighet om i formings-/kunst og håndverksfeltet, nemlig at arbeid med fremstilling av gjenstander i materialer utgjør fagets kjerne. Uenighetene har dreid seg om målet med denne skapende aktiviteten. Følgende sitat fra Rolf Bull-Hansens bok *Formingsundervisning – Mål og midler* illustrerer denne historiske motsetningen godt:

I barneskolen har synet på formingens betydning trengt igjennom, særlig i tegning. Annerledes har det stilt seg i ungdomsskolen. (...) En må ta stilling til hvor stor vekt en skal legge på det yrkesmessige om det ikke er fagenes allmenndannende virkning en skal legge hovedvekt på – også i sløyd (...) Men hovedmålet er å vekke og utdype personlige interesser og bygge på individuelle anlegg. Her skal formingsarbeidet bane vei for de unges forhold til kunst og kunstneriske verdier. (Bull-Hansen, 1971, s.10)

Kunst og håndverk er altså i dag en svært vid fagkonstruksjon bestående av flere ulike fagtradisjoner med egen historie i skolesystemet. Modellen under (fig.1) viser hvordan ulike

faglige perspektiv møtes i et felles område, og illustrerer hvordan skolefaget kunst og håndverk ligger plassert i et skjæringspunkt mellom ulike faglige perspektiv.



Figur 1: Kunst- og håndverksfaget i et tverrfaglig felt.

Ved å definere dette skjæringspunktet som *faget* snarere enn et tverrfaglig felt, konstruerer man en kontrovers. Skal skolefaget utvikles i et tverrfaglig felt uten at det sikres rom til utvikling av de enkelte fagtradisjonene som inngår, vil aktørene oppleve at deres fagtradisjon blir truet. Samtidig vil de forsøke å legge eget fagsyn til grunn for det tverrfaglige feltet, og på den måten true de andre fagtradisjonene.

Den korte faghistoriske gjennomgangen viser at opprettelsen av forming innebar at selve faget ble definert ut fra en karismatisk holdning, og at de øvrige fagperspektivene dermed hadde valget mellom å diffundere ut i en utviklingspedagogisk ideologi eller å eksistere som posisjoner i en intern kontrovers i skolefaget forming. Hvorvidt sløyd-, håndarbeids- og tegnelæreren har beholdt sin faglige identitet etter sammenslåingen, og dermed om det er rett å si at fagenes eksistens er bevart i et tverrfaglig felt preget av kontrovers, vil jeg komme tilbake til senere.

Det hellige og det profane i kunst- og håndverksdiskursen

Med utgangspunkt i Bernsteins beskrivelse av det hellige og det profane (sacred and profane) i fagdiskurser, vil jeg her diskutere dybden og intensiteten i den kunst- og håndverksfaglige diskursen. Det hellige beskrives av Bernstein som det særegne og klassifiserende i et fag, mens det profane beskrives som utfordringer faget stilles overfor som følge av ytre påvirkninger og betingelser. Det profane er en uvedkommende inntrengen i det hellige, diskursive rommet faget defineres og utvikles i. Det hellige er i følge Bernstein dypt forankret i den enkelte aktørs identitet. En trussel mot det hellige oppleves derfor som en trussel mot aktøren selv (Beck, 2002). Konflikten i forming/kunst og håndverk vil i et slikt perspektiv dreie seg om makten til å definere og kontrollere fagets hellige rom, og dermed til å forsvare sin faglige identitet. For eksempel vil de håndverksorienterte lærerne, se fritt skapende arbeid som profant innhold som kun kan aksepteres i den grad, og i den form, det støtter opp om håndverksdyktighet og materialkunnskap, mens lærere som har sitt faglige ståsted innenfor den karismatiske holdningen i et slikt perspektiv vil anse material- og verktøykunnskap som

profant innhold som kun har sin berettigelse i den grad, og i den form, det støtter opp om elevenes frie utfoldelse og utvikling.

En slik beskrivelse av kontroversen bygger på to antagelser. Den første antagelsen er at *det nye sammenslåtte faget har blitt forstått som ett fag, og diskursene må, i det minste på det formelle nivået, ha blitt flyttet ut av de respektive fagenes diskursive rom, og inn i et felles diskursivt rom*. Det er interessant å sammenligne forsøksplanen av 1960 med M74 i et slikt perspektiv. Mens forsøksplanen har en innledning som knytter de ulike fagene sammen og inneholder egne fagdeler for både tegning, sløyd og håndarbeid, er de respektive fagene helt oppløst i M74. I forsøksplanen er det få spor etter håndverks- og nytteperspektivet i den innledende målformuleringen, mens dette perspektivet har stor plass innenfor de konkrete innholdskomponentene, der både oljeskift på bil, reparasjon av rullgardiner, linoleumslegging, produksjon og vedlikehold av klær og hagearbeid er med (KUF, 1965). I forsøksplanen er den innledende generelle delen av formingsplanen og innholdskomponenter knyttet til bildesiden av faget tydelig formet ut fra en utviklingspedagogisk ideologi, mens det encyklopediske perspektivet i stor grad preger den sløydpregede formingen og håndarbeidsaktivitetene. Med M74 forutsettes det at hele den formingsfaglige diskursen samles i ett felles diskursivt rom.

Den andre antagelsen er at *tradisjonen fra tegnefaget og håndverksfagene har eksistert, og fortsatt eksisterer, ikke bare som aktivitet, men som en fagidentitet og en egen diskurs ved siden av en fagidentitet og diskurs knyttet til den karismatiske holdningen og formingsfaget*. Med andre ord at M74 ikke fullstendig lyktes i å erstatte fagdiskursene i håndverks- og bildefagene med en felles utviklingspedagogisk diskurs, men at diskursene snarere har blitt stuet sammen i et rom konstruert etter utviklingspedagogiske prinsipper.

Skolefagsundersøkelsen 2009, som ble gjennomført i ungdomsskolen og som inneholdt en omfattende fagdel for kunst og håndverk, gir støtte til min andre antagelse ovenfor. (Se Sømoe, 2010, for en grundigere presentasjon av analysen som danner grunnlag for funnene som presenteres.) I ungdomsskoleundersøkelsen ble lærerne blant annet stilt en rekke spørsmål om hvor tungt de vektlegger ulike holdnings-, kunnskaps- og ferdighetsområder i faget. Lærerne anga sin vektlegging på en 6-delt skala fra; ”ingen vekt” til ”svært stor vekt”. Spørsmålene omfattet elementer fra alle de ulike material-, og kunnskapsområdene definert i LK06, og dessuten kunnskaps- og materialområder som tradisjonelt er del av faget, men som ikke er spesifikt nevnt i planen. Dermed var tre, metall, tekstil, tegning, skulptur, keramikk, grafikk, maling, landskapskunst, film, foto, IKT, arkitektur, det å kunne uttrykke seg gjennom kunstuttrykk, det å kunne skape nyttige bruksgjenstander, forståelse av design, reklame og forbruk i et kulturelt og økologisk perspektiv og kunsthistorie representert i spørsmålene. For å undersøke om det fantes sammenhenger mellom de ulike kunnskaps- og materialområdene som de enkelte lærerne vektla, ble det gjennomført faktoranalyse av alle disse spørsmålene. Faktoranalysen ga tre tydelig definerte konstrukt, tolket som lærerprofiler. Disse profilene ble gitt navnene *klassisk-kunstorientert, generelt politisk - ikke fagspesifikt orientert, og håndverks- og kreativitetsorientert. Generelt politisk - ikke fagspesifikt orientert* profil vektlegger kunnskap om reklame og forbruk i et kulturelt og økologisk perspektiv, den preges av liten utdanning i faget og har generelt svak faglig forankring. De to øvrige profilene skilles først og fremst av vekten som legges på hhv. kunst og håndverk. Av disse gruppene er det *klassisk - kunstorientert* som er høyest utdannet (Sømoe, 2010). Profilen svarer langt på vei til Brønnes (2009) beskrivelse av de ulike fagidealene som har preget fagdiskursen, men med den viktige forskjellen at karismatisk holdning ikke lot seg identifisere. Det kan dels skyldes at spørreskjemaet ikke var godt nok designet for å fange opp denne posisjonen, noe som ble rettet opp i spørreundersøkelsen for barnetrinnet, uten at det endrer det faktum at *klassisk - kunstorientert* profil tydelig la vekt på kunnskaps- og ferdighetssiden av kunstområdet og at

kreativitet lastet tyngst i *håndverks- og kreativitetsorientert* profil som ellers vektla kunnskaps- og ferdighetssiden av håndverksområdet. Det falt derfor ikke naturlig å koble karismatisk holdning til noen av de tre lærerprofilene i ungdomsskolen.

Mens *klassisk - kunstorientert* profil bygger på en formalestetisk oppdragelsesideologi og håndverkstradisjoner fra tegnefaget, står *håndverks- og kreativitetsorientert* profil tydelig forankret i en håndverkstradisjon med røtter tilbake til sløyd- og håndarbeidsfaget. Den *generelt politisk - ikke fagspesifikt orienterte* retningen kan tolkes inn i en tverrfaglig diskurs med forbindelser til kritisk bildepedagogikk. Disse ulike fagorienteringene som ble identifisert blant ungdomsskolelærerne, hadde klar sammenheng med lærernes kompetanse og undervisningspraksis.

Konsekvenser av å se skolefaget kunst og håndverk som et tverrfaglig felt

Så langt i artikkelen har jeg beskrevet opprettelsen av forming som en prosess der ulike fag, med ulike undervisningsobjekter og ulike pedagogiske standpunkt, ble erstattet av et utviklingspedagogisk fag der undervisningsobjektene i de respektive fagene ble underordnet det personlighetsutviklende ved formingsaktiviteten. Fra og med L97 ble på nytt kvalitetskriterier, kunnskaper og material- og håndverkstekniske elementer fra enkeltfagene løftet frem som mål for undervisningen, men nå innenfor rammene av ett fag. For å gjennomføre dette prosjektet krevdes en hierarkisk modell for fagdiskursen der lærerne fikk faginnhold og arbeidsmetoder foreskrevet i fagplan og læreverk. LK06 legger opp til en mer demokratisk fagdiskurs, og forutsetter at lærerne er kompetente til å velge ut og utvikle innhold ut fra nokså vide rammer. Skal bredden i faget opprettholdes, er det dermed viktig å sørge for at lærerne har høy nok kompetanse og dessuten at de ulike fagtradisjonene er representert i skolen. Når jeg senere skal presentere flere funn fra *Skolefagsundersøkelsen 2009/2011*, vil jeg derfor fokusere nettopp på lærernes kompetanse og deres prioriteringer innenfor faget.

Som en følge av at skolefaget kan beskrives som et tverrfaglig felt, gir det mening å bruke betegnelsen "kunst- og håndverksfag" i flertall som en samlebetegnelse for de ulike fagene som inngår i det tverrfaglige feltet som utgjør skolefaget kunst og håndverk. Det viktige for meg, er å vise at det er fruktbart å tenke feltet som tverrfaglig, og at fagene som inngår i det tverrfaglige feltet må tydeliggjøres og utvikles i egne diskursive rom. Hvilke tradisjoner som skal regnes inn og gis rang som fag i det tverrfaglige feltet og hvordan de skal avgrenses mot hverandre er det selvsagt ikke uproblematisk å definere. Med utgangspunkt i nevnte faktoranalyse fra *Skolefagsundersøkelsen 2009* og Brønne sin klassifisering, kan en grov og anslagsvis avgrensing gjøres mellom en encyklopedisk *design og håndverkstradisjon* med underdeling etter materialområdene tre, keramikk og tekstil, en kritisk bildepedagogisk *medietradisjon* med underdelingen visuell kommunikasjon, mediekunnskap, film og foto, samt en *kunsthaglig tradisjon* knyttet til det Brønne kaller et formalestetisk oppdragelsesperspektiv med ulike underkategorier innen utøvende kunst og kunsthistorie. Skillet mellom kunsthag og mediefag på den ene siden, og design og håndverksfag på den andre siden, vil dermed langt på vei svare til skillet mellom bildefag og sløydfag i de øvrige nordiske landene. I tillegg har vi karismatisk holdning som ikke lot seg identifisere som egen lærerprofil i ungdomsskoleundersøkelsen, men som vi skal se er tydeligere representert blant de lavest utdannede barneskolelærerne i *Skolefagsundersøkelsen 2011*.

Funn i Skolefagsundersøkelsene – fagperspektiv, innhold i skolefaget og kompetanse

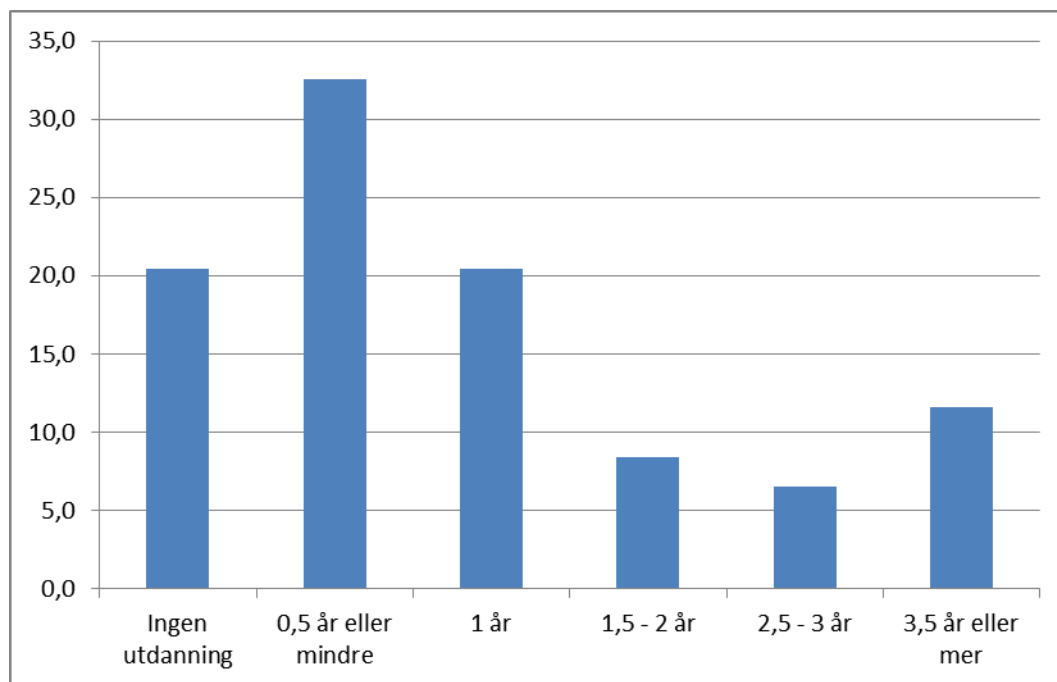
I det følgende vil jeg trekke frem noen funn fra skolefagsundersøkelsene som har relevans til diskusjonen rundt fagperspektiver og mulighetene lærerne har til operasjonalisering av LK06. Begge undersøkelsene har, som nevnt innledningsvis, en generell del og en fagdel. Mens *Skolefagsundersøkelsen 2009* tar for seg bruk av IKT i skolefagene, retter *Skolefags-*

undersøkelsen 2011 søkelyset mot de praktiske og estetiske fagenes plass i skolen, både som metodefag og som selvstendige fag. Kunst- og håndverksdelene i begge undersøkelsene er brede og kartlegger bakgrunnsfaktorer som lærernes alder, utdanning, erfaring og kjønn, rammebetingelser som verkstedfasiliteter, utstyr, materialer, klassestørrelse og delingstimer i tillegg til holdninger til læreplan, faglige prioriteringer og selvfølt kompetanse i ulike områder av faget. Funnene som presenteres her bygger på frekvensanalyse, faktoranalyse og korrelasjoner foretatt ved hjelp av SPSS. I 2011-undersøkelsen var det 784 respondenter i generell del og 217 respondenter i fagdelen for kunst og håndverk. I 2009-undersøkelsen var fordelingen 963 og 65. (Vavik m.fl. (2010) og Aadland m.fl. (2013)). Når det gjelder fagperspektiv, har jeg allerede nevnt at ungdomsskolelærerne i 2009-utvalget fordelte seg noenlunde etter de perspektivene Brønne har skissert. Barneskolelærerne fikk de samme spørsmålene om fagprioritering som ungdomsskolelærerne, og de fordelte seg på samme måte i en håndverksorientert profil, en kunstorientert profil og en profil knyttet til visuell kommunikasjon og kritisk bildepedagogikk. Det er imidlertid noen viktige forskjeller mellom ungdomsskoleutvalget og barneskoleutvalget: Konstruktet som beskriver håndverksorientering har i barneskolen innslag av formalestetisk oppdragelse ved at kunst og formkultur og formalestetikk inngår sammen med de tradisjonelle håndverksområdene og ferdighets- og nytteperspektiver. Det er dessuten håndverksorienteringen som er sterkest korrelert med utdanning. Kunstorienteringskonstruktet, som i ungdomsskolen var sterkt knyttet til formalestetisk danning, er i barneskolen tydelig knyttet til karismatisk holdning. I dette konstruktet inngår hovedsakelig fritt skapende arbeid og billedskapning.

Disse forskjellene i lærerprofiler mellom ungdoms- og barneskolelærerne kan sees på som en naturlig konsekvens av at de faglige (ikke de didaktiske) kravene som stilles til en instruktør og formidler er høyere i ungdomsskolen enn i barneskolen, og at de aller fleste kunst og håndverkslærere i barneskolen også er klassestyrere. Det er ikke overraskende at lærere med utdanning i kunst og håndverk vil forsøke å dekke et bredest mulig område av faget slik det er definert i læreplanen og slik det er praktisert i barneskolen og lærerutdanningen. Når kravene til faglig kompetanse øker, vil lærerne i større grad måtte spesialisere seg innenfor faget. Dette viser seg da også ved at en stor andel av ungdomsskolelærerne (40 %) fordelte faget etter emnet eller materialet som var tema for undervisningen, og sånn sett fungerte som spesialister med tydelige fagperspektiv innenfor et team, fordeler barneskolelærerne i utvalget nesten utelukkende undervisningen etter klasse (90 %). Korrelasjonen de ulike profilene imellom er langt sterkere for barneskolelærerne enn for ungdomsskolelærerne. Ungdomsskolelærerne opptrer altså i større grad som spesialiserte representanter for en bestemt tradisjon innenfor faget enn tilfellet er for barneskolelærerne, og de utnytter denne spesialiseringen ved å samarbeide i fagteam.

Utvalget i ungdomsskoleundersøkelsen var høyt utdannet sammenlignet med de øvrige fagene som deltok i undersøkelsen. Mer enn 80 % av lærerne hadde 60 stp. eller mer, noe som er ca. 20 % høyere andel enn i matematikkutvalget og ca. 30 % høyere enn i norskutvalget. Gjennomsnittlig utdanning lå et sted mellom 90 stp. og hovedfag/mastergrad. Utvalget for barneskolen viser at lærerne der har langt lavere utdanning (se fig. 2).

Hele 90 % av lærerne i barneskoleutvalget underviser kun to timer per uke i kunst og håndverk. Dette tyder på at svært få av lærerne i kunst og håndverk i barneskolen er spesialiserte kunst og håndverkslærere, og de fleste er klassestyrere som følger egen klasse.

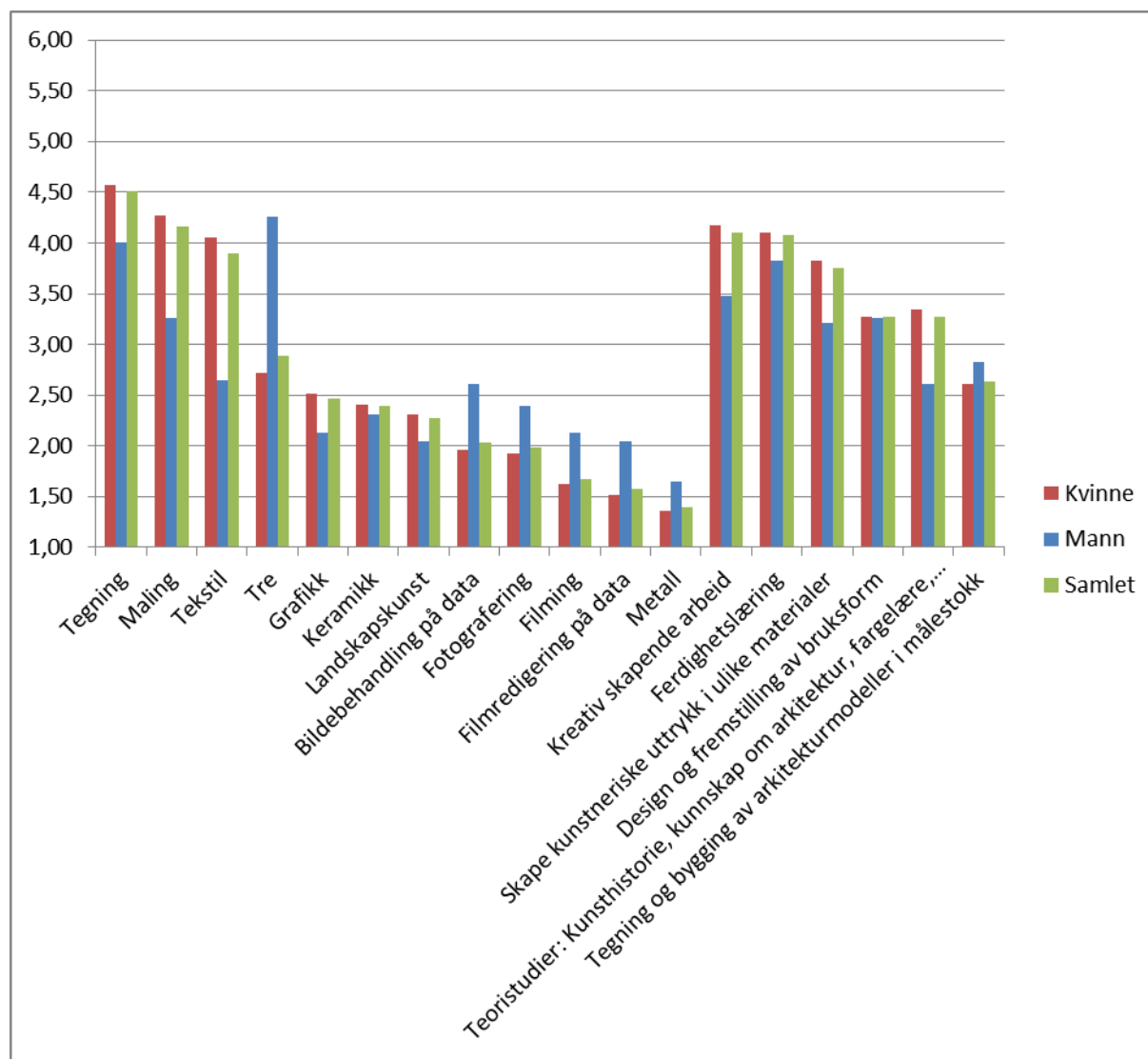


Figur 2: Formell utdanning blant barneskolelærerne. (n=217, y-aksen angir prosent av respondentene.)

De mest interessante funnene i barneskoleundersøkelsen, er knyttet til innholdet i faget (Se fig. 3). På spørsmål om hvor stor del ulike emner utgjør av lærernes undervisning, kom digitale film- og fotorelaterte aktiviteter dårligst ut med gjennomsnitt mellom 1,5 og 2 på en skala fra 1= ”ingen del” til 6= ”svært stor del” når vi ser hele gruppen under ett. De høyeste gjennomsnittene blant materialområdene finner vi i tegning (\approx ”Stor del”), maling og tekstil (\approx ”Nokså stor del”). Ifølge svarene utgjør keramikk ”en liten del” eller ”ingen del” av undervisningen for 56 % av respondentene. For tre er denne andelen 40 %. Teoristudier utgjør gjennomsnittlig en nokså liten andel av undervisningen. For andre material- og teknikkovergripende emner, utgjør både ”ferdighetslæring”, ”skaping av kunstneriske uttrykk” og ”kreativt skapende arbeid” en ”nokså stor” andel av undervisningen, mens ”design og fremstilling av bruksform” utgjør en ”nokså liten” andel. Gjennomsnittlig legger respondentene størst vekt på arbeid med skaping av analoge kunstuttrykk innenfor bildeområdet, og minst vekt på digitale verktøy og teknikker i sin undervisning. Vi ser altså at mange barneskolelærere velger bort store og tradisjonsrike materialområder som tre og keramikk i sin undervisning. Dette kan selvsagt ha sammenheng med trinnet de jobber på, men ettersom 4 av 10 lærere sier at skolen deres har svært dårlige eller totalt manglende fasiliteter for trearbeid og keramikk, er det mange elever som ikke møter disse materialene i barneskolen overhodet. Dette er noe som på tas på alvor. Det skal mye til at det bygges sløydsaler og andre spesialrom i skoler der dette mangler. Ved mange skoler legges sløydsalene nå ned på grunn av mangel på kompetanse til å undervise i sløyd og til å vedlikeholde utstyr. Det samme gjelder for keramikk og til en viss grad også tekstil. Når så IKT, film og foto aldri har blitt skikkelig implementert i fagundervisningen, kan det se ut til at faget, i alle fall i barneskolen, er i ferd med å bli et rent analogt bildekunst- og teorifag. Flere av respondentene la igjen advarsler om dette i åpne kommentarfelt i undersøkelsen. En av respondentene skriver følgende:

Vi har i prinsippet ikke delingstimer i KH. Vi har ett KH-rom som er for lite dersom en ikke deler opp klassen. Det begrenser seg derfor hva en kan gjøre i dette rommet. Det er ikke sløydbenker og kun en liten vask f.eks. Sløydbenkene står på lageret sammen med mye

materiale som en ikke har plass til å ha i nærheten av klasserommet. Det at vi ikke har hatt samlingsstyrer på skolen på flere år gjør at det blir misfornøyde og frustrerte kollegaer. I praksis betyr det også at det mangler utstyr og materialer, og orden blir det så som så med. Bøkene i faget er fra 1997 og blir bare delvis brukt. De blir brukt av læreren etter eget forgodtbefinnende. Dvs. noen bruker bøker for 5. allerede på 4. Undervisningen skjer etter lærerens kunnskap eller mangel på sådan. (...). Faget har ingen status på skolen og det er ingen felles forståelse for at faget er viktig for å bli bedre i grunnfagene. (Kvinnelig barneskolelærer, 40-49 med 30 stp. utdanning i kunst og håndverk)



Figur 3: Diagram over gjennomsnittlig prioritering av ulike elevaktiviteter i egen undervisning fordelt på kjønn i barneskoleutvalget i Skoleundersøkelsen 2011. (n=217, y-aksen angir plassering på en 6-delt skala der 1= «ingen del av undervisningen» og 6= «svært stor del av undervisningen».)

Respondentenes kjønn henger nøye sammen med valg av innhold i undervisningen for utvalget både i barne- og ungdomsskolen. Det er mennene som i størst grad bruker digitale verktøy i undervisningen, og det er mennene som lar elevene jobbe med tre i den største andelen av undervisningen (se figur 3). Kvinnene dominerer tilsvarende på tekstil. Kvinnene har høyere selvfølt kompetanse enn mennene i bilde, tekstil og keramikk, mens mennene har høyere selvfølt kompetanse enn kvinnene i tre, metall, foto, video og digitalt arbeid med film

og foto. Det er grunn til å legge stor vekt på kjønnsforskjeller når det gjelder faglige prioriteringer, da det for både ungdomsskolen og barneskolen er en betydelig overvekt av kvinner. Kvinneandelen i de to undersøkelsene er på 77 % (2009) og 89 % (2011). 30 % av lærerne i barneskolen oppgir at det i 2011, fem år etter at LK06 ble innført, ikke finnes lokal læreplan i kunst og håndverk ved deres skole.

Veien fra de hellige rommene til kunst- og håndverksundervisningen i grunnskolen

Så langt i artikkelen har jeg argumentert for at skolefaget kunst og håndverk kan forstås som et tverrfaglig felt, der ulike tradisjoner med vidt forskjellige fagforståelser og spesialiserte språk møtes rundt det skapende arbeidet i materialer. Disse ulike tradisjonene tjener hver for seg en viktig funksjon i det å videreutvikle innholdet i det tverrfaglige feltet kunst og håndverk. I det felles rommet der tradisjonene møtes kan innholdet i skolefaget defineres, men dersom det tverrfaglige feltet skal betjene selve kunnskapsutviklingen i de respektive material- og kunnskapsområdene, kan resultatet, bli kontrovers og stagnasjon. Ferdighets- og kunnskapsutvikling innen kunst- og håndverksfagene, som i andre fagområder, krever fordypning og spesialisering. I et fag som kunst og håndverk, der det kan argumenteres for at fagdiskursen best beskrives med utgangspunkt i en kompetansemodell (Bernstein, 2000), har høyskolene som driver lærerutdanning i skolefaget en spesielt viktig rolle i det å ivareta og utvikle de respektive fagtradisjonene gjennom undervisningen som gis, utvikling av gode, samtidsrelevante lærebøker, og ved å drive praksisrettet FoU. Dermed blir det naturlig for fagmiljøet å spørre seg om ikke de ulike fagtradisjonene bør synliggjøres på formelt nivå i planverket. Det at de ulike tradisjonene tydeliggjøres og moderniseres vil trolig kunne bidra til et bedre grunnlag for tverrfaglig samarbeid med andre skolefag innenfor områder som for eksempel design og teknologi, kunst, historie, gjenstandskultur, visuell kommunikasjon og reklame, blant annet i de nye valgfagene i ungdomsskolen.

Jeg har også vist til utfordringene lærerne stilles overfor når de skal operasjonalisere en målbeskrevet plan som LK06. Med den store friheten og det store ansvaret LK06 gir den enkelte skole og lærer, følger det fagdidaktiske problemstillinger som forutsetter faglig dybde hos undervisningspersonalet. For at lærere skal kunne operasjonalisere de ulike faglige perspektivene og kunnskaps- og ferdighetsområdene i skolefaget, må det være kontakt mellom fagtradisjonene og den enkelte lærer og den enkelte elev. En direkte kontakt får man ved å sørge for at de som skal forvalte faget i skolen gjennom utdanning og deltakelse i fagfellesskap får tilgang til de hellige rommene, mens en indirekte kontakt kan oppnås ved å sørge for at innhold og arbeidsmetoder er tydelig formidlet til lærerne gjennom læreverk og planer. Uten en slik kontakt vil verken innhold, undervisningsmetoder eller produkter kunne bedømmes, for kvalitetskriteriene vil enten mangle helt, eller være generelle og ubrukelige til veiledning og planlegging i konkrete undervisningssituasjoner. Man kan si at L97 tok høyde for dette ved at den tok lærerne i skole, og ga støtte til å velge innhold som var kvalitetssikret gjennom læreplangruppens tilhørighet i fagdiskursen. En innholdsplan kan virke utdannende på lærerne, sikre at det lages læreverk og i seg selv utgjøre en omdreiningsakse for diskusjoner om faget i fagmiljøene. En kompetansemålplan som LK06 er ikke bare uegnet som hjelpemiddel for faglig usikre lærerne i deres undervisningsplanlegging, den utgjør også et dårlig utgangspunkt for drøftinger om fagets innhold utenfor de spesialiserte diskursive rommene.

Skolefagsundersøkelsene har vist at det er forskjeller mellom ungdomsskolelærerne og barneskolelærerne som grupper når det gjelder både utdanningsnivå, spesialisering og fagtilknytning. Mens det er en tydelig tendens til at de høyere utdannede ungdomsskolelærerne er spesialiserte innenfor material- og kunnskapsområder, og at mange (40 %) fordeler undervisningen etter materialområde og emne, viste undersøkelsen i 2011 at bindingen til fagtradisjonene og fagperspektivene er langt svakere blant barneskolelærerne. Med lav

utdanning, lite bruk av fagteam og ytterst få lærere som spesialiserer seg innenfor faget, er det ikke overraskende at undersøkelsen viser at det ikke gis kunst og håndverksundervisning av jevnt høy kvalitet i den norske barneskolen, eller at de faglige perspektivene og de sentrale material- og kunnskapsområdene ikke ivaretas på en god måte sett fra de enkelte tradisjonenes ståsted. Jevnt over føler da også lærerne i barneskolen at de har ”nokså dårlig” kompetanse innenfor de material- og teoriområdene det er spurt etter i undersøkelsen (Aadland m.fl. 2013).

Det er, som Brønne (2011) viser, ingen nødvendig motsetning mellom de ulike faglige perspektivene som er beskrevet tidligere i artikkelen. Tvert i mot bør de kunne utfylle hverandre, og gi elevene mulighet til å utvikle seg på ulike områder som vil komme dem til nytte i skole, arbeid og livet for øvrig. De ulike tradisjonene i faget, forstått i lys av Bernsteins begreper om det hellige og det profane i fagdiskurser, har imidlertid ulikt språk, ulike metoder for kunnskapsutvikling, ulikt kunnskapssyn og de bebos til dels av ulike personer. Det er altså ingen nødvendig motsetning så sant de får utvikle seg som ulike fag og ulike diskurser i stedet for som motpoler innenfor den samme diskursen.

Skolefagsundersøkelsen 2009/2011 viser at lærerne prioriterer material- og kunnskapsområdene i faget ulikt, og at svært mange elever ikke får opplæring i sløyd, keramikk og fagspesifikk bruk av IKT. Problemet er størst i barneskolen, der lærerne har lavest utdanning og der undervisningen i liten grad fordeles på lærere etter tema eller materialområde. En mulig forklaring på dette, er at det i allmennlærer-/grunnskolelærerutdanningen ikke er rom for både breddekunnskap om fagfeltet og tilstrekkelig dybdekunnskap innenfor de ulike tradisjonene i skolefaget. En løsning på dette ”bredde-dybde-dilemmaet”, kan være at det åpnes for en viss grad av spesialisering innenfor faget i grunnskolelærerutdanningen, slik at fagteam, i alle fall ved større skoler, kan settes sammen av lærere med ulike spesialfelt. Spesialiseringen kan ta utgangspunkt i det nordiske skillet mellom bilde- og sløydområdet eller i de tre fagidentitetene vi fant blant ungdomsskolelærerne: kunst, visuell kommunikasjon/mediefag og design/håndverk.

En rektor med ambisjoner for kunst- og håndverksfaget og som ønsker kvalitet i tverrfaglig undervisningsarbeid med utgangspunkt i kreative og estetiske læreprosesser, ville i så fall lettere kunne sette sammen et team som dekker bredden av skolefaget. Funnene i skolefagsundersøkelsen og de perspektivene på fagdiskursen som er presentert i artikkelen peker altså ikke entydig i retning av en splitting av skolefaget, men snarere å sørge for en mer effektiv og håndterbar arbeidsfordeling både på høgskole- og grunnskolenivå i kunst og håndverk.

Kjetil Sømoe

Høgskolelektor

Høgskolen Stord/Haugesund, Avdeling for lærerutdanning og kulturfag

Email adresse: kjetil.somoe@hsh.no

Litteraturliste

- Beck, J. (2002). The sacred and profane in recent struggles to promote official pedagogic identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 617-626.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity - theory, research, critique*. Boston: Lanham, Rowman and Littlefield.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling om verdsettning i kunst og handverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers: kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4 (2), 95-108.
- Bull-Hansen, R. (1971). *Formingsundervisning Mål og midler*. Oslo: Fabritius & Sønners forlag.
- Fauske, L. B. (2009). Arkitekturundervisning og restaurasjonstenkning. *FORMakademisk*, (2)1, 41-48.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1964). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 2.utgave. Oslo: Aschehoug.
- Frisch, N. S. (2008). Når øyet styrer hånden. *FORMakademisk*, 1(2), 85-95.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. Oslo: Gyldendal.
- Kjosavik, S. (2003). *HiT skrift nr 5/2003. Fra forming til kunst og håndverk: fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Kjosavik, S., Koch, R-H., Skjeggstad, E. og Aakre, B.M.(2003). *Kunst og håndverk i L-97. Nytt fag – ny praksis?* Notodden: Telemarkforskning. Rapport nr.3 2003.
- Klafki, W. (1959). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I Dale, E.L. (2004). *Om danning. Klassiske tekster*. 1. utgave, 4. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bull-Hansen, R. (1971). *Formingsundervisning. Mål og midler*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk - i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sømoe, K. (2010). Liten bruk av IKT-verktøy i kunst og håndverk. Fornuftig bortvelging, eller vegring og inkompetanse? I Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., Tuset, G.A. *Skolefagsundersøkelsen 2009: Utdanning, skolefag og teknologi*. Stord: HSH-rapport 2010/1, 229-257.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi*. Stord: HSH rapport 2010/1.
- Aadland, H., Sømoe, K., Grønsdal, I., Espeland, M. og Arnesen, T.E. (2013). *Fagrapport fra Skolefagsundersøkelsen 2011*. Stord: HSH-rapport 2013 (Under arbeid.)