

Faglige forventninger i grunnskolefaget Kunst og håndverk

Topoi fra læreres oppgavetekster

Eva Lutnæs

Gjennom vurdering settes det ord på et fag, og ordene lærerne velger viser elevene veier inn i faget. Artikkelen går nært på læreres språk i oppgavetekster fra faget Kunst og håndverk ved ungdomsskoler i 17 av Norges 19 fylker. Empirien følger av et strategisk utvalg, der ansatte i universitets- og høyskolesektoren har pekt ut lærere som er anerkjent for god undervisningspraksis. I analysen søkes det etter topoi – mønstre i språket for hvordan lærere formulerer forventninger til elevenes læring gjennom vurderingskriterier i oppgavetekster på tvers av skoler. Artikkelens mål er todelt, både bidra til å synliggjøre praksisfeltets språk ved vurdering og til å utfordre de mønstre som kommer til syne gjennom nyere fagdidaktisk forskning. De identifiserte topoi gir et bilde av hvordan lærere tolker gjeldende læreplan om til oppgavetekster i en brytningstid der nye læreplaner er under utarbeidelse. Faget Kunst og håndverk har møtt kritikk for å bevege seg i en teoretisk retning, men analysen viser en tydelig prioritering av det visuelle vurderingsgrunnlaget blant lærerne. De identifiserte topoi legger fagets konvensjoner åpne for kritisk granskning og leder over til en diskusjon av hvordan praksisfeltets språk ved vurdering bør fornyes for å muliggjøre skapende praksiser som er mer samfunnskritiske og relevante for elevenes livsverden.

Stikkord: Kunst og håndverk, fagdidaktikk, vurdering, diakrone perspektiv, topoi, fagkritikk

Synliggjøring av faget

Omfattende reformer av den norske grunnskolens vurderingspraksis (2007-2016) har tvunget frem en språkliggjøring av faglige forventninger som gir forskere en historisk mulighet til å studere autentiske tekster fra praksisfeltet. Tradisjonelt har faget Kunst og håndverk vært preget av det Brønne (2009, s. 97-102) betegner som en visuell- og handlingsbasert læring, der læreren demonstrer kvalitetsnormer gjennom situasjonsbetinget praksis og valg av visuelle forbilder. Fraværet av et verbalt språk som uttrykker forventninger til elevenes læring kommer til uttrykk i en kronologisk gjennomgang av fagtidsskriftet *Form* (1967-2011). Den første artikkelen med vurderingskriterier tilknyttet ungdomstrinnet ble publisert i 1999 (Lutnæs, 2011). Utdanningsdirektoratets (2010) brosjyre *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring: Nå gjelder det*, lanserer kjennetegn på måloppnåelse som en løsning for å imøtekomme forskriftens krav fra 2009 om at elevene skal være kjent med hva som blir vektlagt i fastsettelse av standpunktarakter (Forskrift til opplæringslova, 2018, § 3-18). Utvikling av kjennetegn på måloppnåelse har blitt en utbredt praksis på tvers av fylkesgrenser, fagområder og skolenivå. Læreres verbalspråklige kategorier i vurdering er med på å skape og definere det faget elevene møter. Det gjør utvikling av praksisfeltets språklige repertoar til et viktig fagdidaktisk anliggende – med et rikere språk øker læreres grunnlag for refleksjon over hva elevenes læring i faget kan være.

Ongstad (2004) plasserer det fagdidaktiske kunnskapsfelt i spennet mellom ”det som gjøres og det som enda ikke er tenkt” (Ongstad, 2004, s. 30). Denne artikkelen går nært på kunst- og håndverkslæreres språklige repertoar i oppgavetekster fra ungdomsskoler over hele Norge. Første del av artikkelen gir et bilde av det som gjøres, hvordan lærere har tolket gjeldende læreplan fra 2006 om til oppgavetekster og vurderingskriterier. Andre del av artikkelen diskuterer hva som bør videreføres i lærernes språklige

repertoar og hva som bør fornyes. Gjennom læreplanreformen, *Fagfornyelsen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) defineres målene for elevenes læring på nytt og gjør det betimelig også å diskutere det som ikke vektlegges. For å få tak på noe av det som kan gjøres mulig diskuteres kunst- og håndverkslærernes språklige repertoar opp mot fire nyere norske doktorgradsavhandlinger innen kunst- og designdidaktikk (Dagsland, 2013; Randers-Pehrson, 2016; Skregelid, 2016; Svingen-Austestad, 2017). Dette utvalget bidrar til å forsterke den nasjonale konteksten for denne artikkelen. Valget er motivert av å forfølge en historisk mulighet til å studere jevnbyrdige tekster fra forskningsfeltet i reforhandling av kunnskap (Fauske, 2016, s. 63). Alle de fire doktorgradsavhandlingene er skrevet fra et innsideperspektiv, og forsker med utgangspunkt i fag og fagdidaktikk (Fauske, 2016, s. 51). De bidrar til et kunnskapsgrunnlag for utviklingen av skolefaget som er egendefinert. Dette i motsetning til utsideperspektivet som har preget utviklingen av skolefaget tidligere ved å støtte seg til forskning på fag fra tradisjonelle universitetsdisipliner. I fremveksten av forskningsfeltet kunst- og designdidaktikk de siste 20 årene har det å låne fra nærliggende forskningsfelt som estetikk, pedagogikk og samfunnsvitenskap vært en utbredt strategi (Lutnæs, 2011). I denne artikkelen er strategien å bygge videre på den interne diskursen og bidra i det kollektive arbeidet med å videreutvikle kunnskapsbasen. Forskningsspørsmålet som leder drøftingen er: *Hvordan kan nyere fagdidaktisk forskning bidra til å utfordre praksisfeltets språk ved vurdering og muliggjøre skapende praksiser som er samfunnskritiske og relevante for elevenes livsverden?*

Det norske grunnskolefaget Kunst og håndverk

I Norge er faget Kunst og håndverk obligatorisk fra 1.-10. trinn med 477 timer fordelt på 1.-7. trinn og 146 timer fordelt på 8.-10. trinn. Elevene får en standpunkt karakter i faget etter 10. trinn. Den inngår i det vitnemålet som ligger til grunn for opptak til videregående opplæring på lik linje med karakterer fra andre fag. Det er noen forskjeller mellom det norske faget Kunst og håndverk og dets nordiske slektninger som det vil være viktig å kjenne til for å forstå rammene som ligger til grunn for empirien i denne artikkelen. I Sverige, Finland og Danmark er det separate læreplaner for sløyd- og bildeundervisning, mens i Norge ble det etablert et samlet fag i 1960 med navnet Forming. I læreplanreformen fra 1997 skifter faget navn til Kunst og håndverk. Når de norske kunst- og håndverkslærerne skal tolke gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2006) om til oppgavetekster og vurderingskriterier, må de ivareta kompetansemål fra fire hovedområder: *Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur* (Vedlegg 1). De fire hovedområdene i faget trekker på profesjoner som forholder seg til relativt ulike kvalitetsindikatorer for form, funksjon og relevans i sine praksiser. I analysen av kunst- og håndverkslærernes språklige repertoar behandles kvalitetsindikatorer fra praksiser innen kunst, design og håndverk under ett. Det er nettopp denne kompleksiteten de norske lærerne er forventet å ivareta når de skal fastsette elevenes standpunkt karakter. Til tross for at det norske faget skiller seg ut, vil flere av kvalitetsindikatorene og deres faghistoriske opphav være gjenkjennelige for sløyd- og bildelærere i de andre nordiske landene. Drøftingen kan gi innspill til undervisning og fagdidaktisk forskning utover norsk kontekst. En annen forskjell det er verdt å merke seg er at i Sverige og Finland er nivådelte vurderingskriterier inkludert i læreplanene for fagene Sløyd og Bild/Bildkonst. I Norge har utviklingen av nivådelte vurderingskriterier vært lærernes ansvar på hver enkelt skole.

Oppgavetekster som materiale for forskning

En oppgavetekst er et dokument læreren gir til elevene, og som beskriver et oppdrag for deres skapende arbeid i en tidsavgrenset periode. Til forskjell fra det lærerne formidler muntlig og gjennom handling til elevene i verkstedene, eksisterer oppgavetekstene som konkret dokumentasjon. Oppgavetekstene kan sees som 'social facts', dokumenter som har blitt produsert, delt og brukt i en sosial sammenheng (Atkinson & Coffey, 1997, s. 47). Jeg har, som forsker, ikke vært del av denne sosiale sammenhengen og har ikke vært tiltenkt en rolle som mottaker av oppgavetekstene når de ble produsert. Oppgavetekstene er ikke skapt for å møte forskningens agenda, men for skolehverdagen. Det er elevene som er primærmålgruppen for lærernes oppgavetekst, men dokumentet fungerer også som fagets ansikt utad

der foreldre, skoleledere og lærerkolleger kan få tilgang til å se hvordan forventninger til elevenes læring artikuleres. Vurderingskriteringene i oppgavetekstene synliggjør grunnlaget for lærerens profesjonelle skjønn: "Criticism provides connoisseurship with a public face" (Eisner, 1991, s. 85). Oppgavetekstene gir innblikk i lærernes tolkning av læreplanen som en del av det Goodlad (1979) referer til som nivå 3, den oppfattede læreplanen. Nivå 2 er den formelle læreplanen som er vedtatt og nivå 1 er den ideologiske læreplanen, idealene som kommer til uttrykk i fasen mellom to læreplan-reformer gjennom blant annet politiske føringer og debatter eller diskurser i det fagdidaktiske kunnskapsfeltet. Det er de tre øverste av Goodlads læreplannivåer som er aktuelle i denne artikkelen. Oppgavetekstene dokumenterer lærernes intensjon for undervisningen, men elementer av oppgaver kan ha blitt prioritert vekk i møte med en mangfoldig skolehverdag. Empirien gir grunnlag for å trekke konklusjoner om hva lærerne velger å prioritere i konstruksjon av oppgavetekster, deres verbalspråklige repertoar – men ikke hva som har vært undervisningspraksis i skolens verksteder (læreplannivå 4) eller elevenes erfaringer med undervisningen (læreplannivå 5).

Utvalg

I 2015 ble nettverkskonferansen for formgivning, kunst- og håndverk i universitets- og høgskolesektoren arrangert på Høgskolen Stord/Haugesund. Der grep jeg muligheten til å be om hjelp til å finne robuste fagmiljø i grunnskolefaget Kunst og håndverk fra ulike fylker i Norge. Fremgangsmåten gav et strategisk utvalg der oppgavetekstene er skrevet av lærere som har utdanning i faget og er anerkjent for god praksis. Det gjør oppgavetekstene mer representative for faglærerprofesjonens verbalspråklige repertoar, enn om jeg hadde gjort et tilfeldig utvalg av skoler. I etterkant av konferansen tok jeg kontakt med lærerne jeg fikk anbefalt og spurte om de ønsket å bidra til en eksempelbank med oppgavetekster (Vedlegg 2). Jeg ønsket å få tilsendt alle de oppgavetekster som lå til grunn for elevenes standpunkt karakter ved avslutningen av grunnskolen våren 2015. Som en takk for deltakelse fikk lærerne som valgte å bidra tilsendt hele eksempelbanken på en minnepenn. Dette ga lærerne innblikk i hvordan andre lærere løser utfordringen med å tolke om læreplanen til oppgavetekster og en ressurs for å speile og utvikle sin egen praksis. De fleste var positive til å delta i undersøkelsen, og resultatet ble en eksempelbank der 17 av Norges 19 fylker er representert med til sammen 31 ungdomsskoler. Til denne artikkelen er 4 av de 31 ungdomsskolene utelatt som empirisk grunnlag. En skole ble valgt vekk fordi de innsendte oppgavetekstene var fra våren 2014, og tre skoler ble valgt vekk fordi det var flere enn to skoler representert fra samme fylke. Samlet utgjør det empiriske grunnlaget for denne artikkelen 111 oppgavetekster fra 27 ungdomsskoler fordelt på 17 fylker.

Antallet oppgavetekster som ligger til grunn for elevenes standpunkt karakter varierer markant mellom skolene. Ved en skole settes standpunkt karakter basert på en avsluttende oppgave, mens ved en annen skole er det åtte oppgaver. Det finnes ingen felles mal for hvordan oppgavetekster skal utformes. Lærerne utvikler sine egne maler, og i eksempelbanken finner jeg stor variasjon både i innhold og omfang. Det gjelder både mellom skoler og innad på samme skole. Noen lærere har laget hefter på over 20 sider til elevene, mens andre har én side med tekst. I utarbeidelsen av oppgavetekstene velger de fleste lærerne å sette inn bilder. Her vises ofte eksempler på tidligere elevarbeider, profesjonelle artefakter knyttet til tema og illustrasjoner av håndverksteknikker eller begreper. Fellestrekk for oppgavetekstene er at de forklarer hva som skal skje i undervisningsperioden, hvilke læringsmål som er aktuelle, hva som skal leveres inn og hva som vektlegges ved vurdering. Det store flertall av oppgavetekstene formulerer kjennetegn for tre til seks nivåer av måloppnåelse, mens et fåtall gjengir vurderingskriterier som en liste med stikkord.

Teoretisk ramme for analyse – kollektive trekk som topos

I min doktorgradsavhandling *Standpunkt vurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar* (2011) brukte jeg Wengers (1998) teori om forhandling av mening i praksisfellesskap brukt som ramme for analyse av språklig repertoar hos to lærerteam. Lærerne som har sendt inn oppgavetekster til eksempelbanken kan ikke karakteriseres som praksisfellesskap etter Wengers teori (1998, s. 82-83). De har verken samarbeidet om oppgavetekstene eller om utviklingen av et felles repertoar over tid. For å kunne forstå de kollektive trekk i lærernes oppgavetekster har jeg søkt et annet teoretisk bakteppe for denne artikkelen i retorikkens begrep topos (pl. 'topoi'). Begrepet betyr opprinnelig 'sted' og viser i overført betydning til steder i språket med lager av kjente argumenter, synspunkter og poenger (Andersen, 1995, s. 154) som en kan benytte seg av. I den klassiske gresk-romerske retorikken er topos knyttet til talerens første arbeidsfase inventio. Ved å spille på det kjente unngikk taleren å finne opp sine argumenter på nytt fra gang til gang (Lending, 2005, s. 83). Topos beskrives også som stereotypier og faste temaer (Barthes, 1998, s. 65) eller kulturelt konstituerte ordener (Svingen-Austestad, 2017, s. 5). I artikkelsamlingen *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* sammenligner Nyrnes topoi med T-merkede stier i det norske høyfjellet: "Topoi er altså formular som går att frå tekst til tekst, det ved teksten som er så innarbeidd at vi ikkje stiller spørsmål ved det, grep teksten kviler i som vi knappast ser sjølve" (Nyrnes, 2008, s. 16). Nyrnes bidrar til å overføre studiet av topoi i tekst og tale til kunstfagspraksiser:

...kunstfagpraksisar er også topologiske, dei inneheld mønster. Det finst mange 'elgar i solnedgang', akkurat som det finst posisjonar i ballett, spelekonvensjonar for gitaristar, opplesningskonvensjonar for diktopplesarar og attkjennbare grep i dramapedagogikk (Nyrnes 2008, s. 18).

I denne artikkelen er det skriftspråket om elevenes skapende praksiser som studeres, mønster på tvers av lærernes oppgavetekster. Ved å lete etter felles mønster er det de gjennometablerte tenkemåtene, det selvsagte som utforskes: "kulturen i faget, historia i faget, formregisteret i faget – det er gøymt nettopp i dei faste stadane, i fagets opplagte konvensjoner" (Nyrnes, 2008, s. 18). Barthes (1998, s. 68-69) beskriver et skille mellom allmennsteder og spesielle vendinger. De allmenne er felles på tvers av tema og fagområder, mens de spesielle vendinger, topos, er knyttet til fastlagte tema og faller sammen med praktisering av disipliner og genre. Denne artikkelen tar for seg de spesielle vendinger som utgjør felles steder i språket ved formulering av forventninger til eleverarbeider i faget Kunst og håndverk. Oppgavetekstene er utformet internt på den enkelte skole, men lærerne griper til et repertoar som går utover den lokale skoles referanserammer. De har som representanter for en faglærerprofesjon hatt anledning til å ta til seg repertoar (Wenger, 1998, s. 83) for vurdering fra ulike fora som artikler, praksisfellesskap gjennom egen lærerutdanning, veiledningshefter, kurs og Facebook-grupper (Røise, 2017). Samlet tilbyr foraene et nettverk av mulige kvalitetsindikatorer, et repertoar som lærerne kan gjenbruke (Lutnæs, 2011), og i denne artikkelen hva som gjentas på tvers av skoler som identifiseres og granskes.

Todelt mål – synliggjøring og fagkritikk

Gjennom å identifisere topos legges fagets grunnlagstanker åpne for kritisk granskning. I en artikkel fra 2017 fremhever Nyrnes det frigjøringsaspektet som ligger i å gjenkjenne topoi: "frigjering handlar om å få auga på kulturens topoi for å kunne lese desse kritisk og utfordre dei mønster som der ligg" (Nyrnes, 2017, s. 278). Artikkelenens mål er todelt, både å bidra til å synliggjøre praksisfeltets språk ved vurdering av eleverarbeider, og å utfordre de mønstre som kommer til syne. Blikket mitt i analysen av empirien er skjerpet mot det som er felles repertoar, på tvers av skolene som er representert. Hvilke mønster jeg aktiverer gjennom min lesning av lærernes oppgavetekster kommer an på hvilke avgrensninger jeg gjør i utforskningen av empirien. I denne artikkelen er fokus lagt på de topoi lærerne gjentar på tvers av oppgavetekstene når de formulerer forventninger til *verbalt vurderingsgrunnlag*: det elevene kan formulere med ord, og *visuelt vurderingsgrunnlag*: skisser, modeller, bilder og gjenstander. Det betyr

at topoi knyttet til hvordan elevene for eksempel driver den skapende prosessen fremover, samarbeider i verkstedene, takler utfordringer, utnytter tilbakemeldinger fra læreren og tar vare på verktøy og materialer er utelatt i denne artikkelens analyse. Ved valg av det verbale versus det visuelle som fokus i denne artikkelen vender jeg tilbake til en gammel kamparena med høyaktuell utdanningspolitisk relevans. Konflikten mellom det verbale og det visuelle har satt fagets eksistens under press og står derfor sentralt i avklaring av kunnskapssyn og prioritert innhold i prosessen når læreplanen i faget fornyes frem mot høsten 2020. Den knytter seg an til nivå 1, den ideologiske læreplanen.

Visuelt eller verbalt vurderingsgrunnlag – arena for hissig debatt

I min doktorgradsavhandling *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar* (2011) beskrives spenningsfeltet mellom det verbale og det visuelle vurderingsgrunnlaget som et vepsebol. Spørsmålet om hvilken vekt elevenes evne til verbal refleksjon skal tillegges, fører til intense diskusjoner både i individuelle intervju og gruppeintervju. Kjernen i konflikten er hvilken makt det verbale skal ha over det visuelle. Kan elevene demonstrere sin faglige forståelse gjennom artefaktene de skaper, eller må elevene også kunne sette ord på denne fagkunnskapen ved bruk av korrekt terminologi? Distinksjonen mellom å kunne gjøre noe i praksis og å kunne forklare den skapende praksisen med teori, er bredt debattert innen kunst- og designdidaktikk (Dormer, 1997; Cunliffe, 2005; Nyrnes, 2008; Brønne, 2009). Det er også et fagpolitisk spørsmål om hva som er relevant kompetanse for samfunnet (Tesfaye, 2013; Thorsteinsen, 2014). Teoretiske fag har fått status, mens praktisk-estetiske fag har gått under karakteristikker som kosefag i skolen (Korsvold, 2014; Siljuberget, 2014). For å komme denne kritikken i møte, har de to siste læreplanreformene i faget fra 1997 og 2006 lagt inn en rekke kompetansemål som forventer at elevene også kan artikulere en forståelse for det de selv og andre skaper. Endringene av nivå 2, den formelle læreplanen, har ikke vært helt ukontroversielle. Faget Kunst og håndverk har blitt kritisert for å bevege seg i retning mer teori og mindre tid til praktisk skapende arbeid (Mauren, 2006; Walbye, 2011).

I forbindelse med fornyelse av læreplanene ble denne kritikken reist på nytt: ”Teoretisk undervisning om kunst og estetikk har fortrent sløydbenker og verktøy” (NTB, 2016), og Kunnskapsministeren skrev at faget i for stor grad har blitt et ”teoretisk kunst- og designfag” (Isaksen, 2017). For å styrke den håndverksmessige delen fremmet Kunnskapsdepartementet et forslag om å dele faget på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 49). Ved en deling skulle elevene velge om de vil følge en læreplan for kunstfag eller håndverksfag. Fagfeltet har vært tydelig i sin motstand mot forslaget både gjennom debattinnlegg i media (Nielsen, 2016; Omtveit, 2017; Bråten, 2017; Daub, 2017) og oppropet ”Nei til deling av faget Kunst og håndverk” (Kunst og design i skolen & Nettverk for formgivning, kunst og håndverk i universitets- og høyskolesektoren 2017, 22. mars). Aktører i fagfeltet pekte ut kvalifiserte lærere, velutstyrte verksteder, mindre elevgrupper, prioritering av faget blant skoleledere og en tydeliggjøring av håndverkskompetanse i neste læreplan som løsninger, ikke deling av faget. Denne artikkelen drøfter det faget som muliggjøres når flere av rammefaktorene som etterlyses i oppropet og artiklene over er på plass. Empirien følger av et strategisk utvalg der ansatte i universitets- og høyskolesektoren har pekt ut kvalifiserte lærere, og jeg kan se av oppgavetekstene at de krever tilgang på funksjonelle verksteder.

Struktur i analysen av visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag i lærernes oppgavetekster

I analysen ser jeg først på helheten i eksempelbanken og kartlegger hvor mange oppgavetekster som etterspør: 1. Bare visuelt vurderingsgrunnlag, 2. Både visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag eller 3. Bare verbalt vurderingsgrunnlag. Deretter analyseres kompetansemålene for ungdomstrinnet i gjeldende læreplan for faget Kunst og håndverk med de samme tre kategoriene. Så går jeg nært på detaljene i lærernes kjennetegn på måloppnåelse og identifiserer topoi, språklig repertoar for henholdsvis visuelt

og verbalt vurderingsgrunnlag, som gjentar seg på tvers av skoler og drøfter det fag de muliggjør. I analysen legges følgende betydning til begrepene:

- *Visuelt vurderingsgrunnlag* er resultatet av elevenes formskapende arbeid. Det kan være sluttprodukter som bilder og objekter, men også deres skisser og utprøving i materialer, samt visuell dokumentasjon av prosess og produkter.
- *Verbalt vurderingsgrunnlag* er skriftlig tekst eller muntlige aktiviteter.

Visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag i lærernes oppgavetekster

I *Tabell 1* presenteres resultatet av en analyse av lærernes kjennetegn på måloppnåelse for hver enkelt oppgavetekst der hensikten har vært å kartlegge hvor mange av eksempelbankens oppgavetekster som vektlegger: 1. Bare visuelt vurderingsgrunnlag, 2. Både visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag eller 3. Bare verbalt vurderingsgrunnlag.

Tabell 1: Vektlegging av verbalt og visuelt vurderingsgrunnlag i læreres oppgavetekster

Skole	Oppgavetekster med bare visuelt vurderingsgrunnlag	Oppgavetekster med både visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag	Oppgavetekster med bare verbalt vurderingsgrunnlag	Antall oppgavetekster per skole
Akershus A	1	3		4
Akershus B		4		4
Aust-Agder A	1	4		5
Buskerud A	2	3		5
Buskerud B		3		3
Hedmark A	4	4		8
Hedmark B		3		3
Hordaland A	2	2		4
Møre og Romsdal A		3		3
Møre og Romsdal B	1	3		4
Nordland A	5			5
Nordland B	3	4		7
Oppland A	1	2		3
Oslo A		3		3
Oslo B		2		2
Rogaland A	3	3		6
Rogaland B		3		3
Sogn og Fjordane A	1	5		6
Sør-Trøndelag A	1			1
Sør-Trøndelag B	3	2		5
Telemark A		2		2
Troms A	4			4
Vest-Agder A		3		3
Vestfold A	2	4		6
Vestfold B	2	1		3
Østfold A	2	2		4
Østfold B	1	3	1	5
27 skoler	39	71	1	111

Den nederste linjen i *Tabell 1* summerer hvordan oppgavetekstene fordeler seg i de tre ulike kategoriene. 39 av 111 oppgavetekster har kjennetegn på måloppnåelse som vektlegger bare visuelt vurderingsgrunnlag, mens 1 av 111 vektlegger bare verbalt vurderingsgrunnlag. Oppgavetekster der det verbale og visuelle vurderingsgrunnlaget kombineres er i klart flertall. 71 av 111 oppgavetekster har kjennetegn på måloppnåelse som etterspør både praktisk skapende arbeid og kompetanse i å uttrykke seg skriftlig eller muntlig om egne eller andres arbeider. I de 71 oppgavetekstene der det visuelle og det verbale vurderingsgrunnlag kombineres, har jeg undersøkt den innbyrdes vektningen sett ut fra de faglige forventningene som formuleres i kjennetegnene på måloppnåelse. Resultatet av denne analysen var at hele 68 av de 71 oppgavetekstene tillegger det visuelle vurderingsgrunnlaget størst vekt. Samlet sett speiler ikke lærernes faglige prioriteringer det bildet som tegnes fra Kunnskapsministeren av faget som et teoretisk kunst- og designfag, men snarere følgende formulering fra formål med faget i læreplanen: ”Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreplannivå 1 og 3 er i takt, ved at lærernes oppfattede læreplan følger politiske intensjoner om et praktisk fag.

I *Tabell 2* presenteres en analyse av hvilket vurderingsgrunnlag som etterspørres gjennom kompetansemålene etter 10.trinn fra gjeldende læreplan. De fire hovedområdene i tabellen er angitt i læreplanen, og i kartleggingen brukes de samme kategoriene som i *Tabell 1*.

Tabell 2: Vurderingsgrunnlag i kompetansemål etter 10. trinn for faget Kunst og håndverk

Hovedområde	Kompetansemål med bare visuelt vurderingsgrunnlag	Kompetansemål med både visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag	Kompetansemål med bare verbalt vurderingsgrunnlag	Antall kompetansemål
Visuell kommunikasjon	4	1	1	6
Design	2	2	3	7
Kunst		2	1	3
Arkitektur	2	2	1	5
TOTAL	8	7	6	21

Tabell 2 viser at nesten en tredjedel av målene i gjeldende læreplan beskriver kompetanse som elevene kan vise utelukkende gjennom bruk av ord og fagbegreper. Ved å se nærmere på innholdet som etterspørres i de 21 kompetansemålene etter 10 trinn (Vedlegg 1) blir det tydelig at forventningen om praktisk skapende arbeid i verksteder fra formålet med faget ikke følges opp. 18 av 21 kompetansemål kan innfris ved hjelp av enkle tegneredskap og digitale verktøy i vanlige klasserom. Et tydelig eksempel er kompetansemålet: ”skape klær og drøfte mote, pris og kvalitet i et forbrukerperspektiv”. Verbet ”skape” i denne sammenheng forplikter ikke skoleeier til å stille symaskiner, synåler og tekstile materialer til disposisjon. Elevene kan skape klær ved å lage motetegninger eller bruke digital programvare. Dersom verbet hadde vært ”sy” istedenfor ”skape” ville det fordre praktisk arbeid med tilpasning av mønster, klipping og opplæring sammenføyningsteknikker mot målet om et funksjonelt klesplagg. Det omfattende verbale vurderingsgrunnlaget i kompetansemålene kan ligge til grunn for den politiske fortolkningen (læreplannivå 1) av fagets innhold som teoretisk på bekostning av praktisk håndverkskompetanse. Bildet forsterkes ved hvordan kompetansemålene i svært liten grad forplikter skoleeier til å stille spesialverksteder for arbeid med grafikk, maleri, tre, metall, leire og tekstil til rådighet for elever, og det å ansette lærere med kompetanse til å bruke dem.

Tabell 2 og en nærlæsing av kompetansemålene viser at læreplanen gir rom for en undervisningspraksis i vanlige klasserom og har betydelig vekt på verbalt vurderingsgrunnlag, mens *Tabell 1* med analyse av kjennetegn på måloppnåelse i oppgavetekster viser at lærerne har valgt å prioritere det visuelle vurderingsgrunnlaget. Lærerne som har deltatt med oppgavetekster i eksempelbanken er pekt ut av fagpersoner i universitets- og høgskolesektoren som lærere med faglig kompetanse og har hatt





rammevilkår som muliggjør praktisk skapende arbeid i verksteder. I den neste delen av artikkelen går jeg nært på formuleringene i lærernes kjennetegn på måloppnåelse for å se hva slags faglige forventninger som gjentar seg for henholdsvis elevenes visuelle og verbale kompetanse.


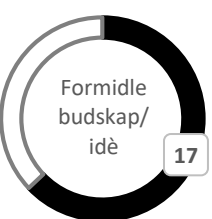

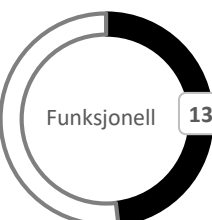
Topoi i lærernes kjennetegn på måloppnåelse

I analysen av de 111 oppgavetekstene i eksempelbanken har jeg undersøkt hvilke steder lærerne går til språket for å artikulere forventninger til visuelt vurderingsgrunnlag og verbalt vurderingsgrunnlag. Jeg kartla først oppgavetekstene fra hver enkelt skole og noterte språklige formuleringer i lærernes kjennetegn på måloppnåelse som artikulerte forventninger til elevenes visuelle og verbale kompetanse. Deretter gransket jeg formuleringene på tvers av skolene for å identifisere forventninger som gjentok seg og gav disse hver sin fargekode. Analysen gav ni ulike fargekoder for det visuelle vurderingsgrunnlaget (frekvens fra 7-27 skoler) og åtte fargekoder for det verbale vurderingsgrunnlaget (frekvens fra 3-16 skoler). Hver fargekode ble gitt en fellesbetegnelse som kunne karakterisere forventningene på tvers av nyanser og detaljer i lærernes kjennetegn på måloppnåelse. Disse fellesbetegnelsene er lærernes faste steder i språket, topoi. Til sammen synliggjør de et register av faglige forventninger som lærere trekker på i vurderingen av elevarbeidene. Presentasjonen som gjøres i denne artikkelen har jeg begrenset til de mest frekvente topoi – de som gjentok seg ved 10 skoler eller flere. Under gis en skjematisk oversikt over topoi knyttet til visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag. Antall skoler der hvert topos ble identifisert som aktiv komponent gjengis, samt et tilhørende eksempel fra lærernes kjennetegn på måloppnåelse. I valg av disse eksemplene har jeg lagt vekt på geografisk spredning, samt variasjon i materialområder og faglig fokus.

Faglige forventninger knyttet til visuelt vurderingsgrunnlag

Tabell 3: Topos tilknyttet elevenes visuelle kompetanse med eksempel på tilhørende kjennetegn på måloppnåelse fra lærernes oppgavetekster. Den sorte fargen synliggjør frekvensen av hvert topos blant de 27 skolene fra eksempelbanken.


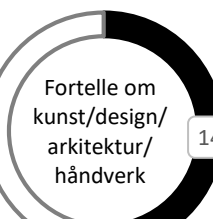
Topos /frekvens	Eksempel fra kjennetegn på høy måloppnåelse.	Topos /frekvens	Eksempel fra kjennetegn på høy måloppnåelse.
 <p>Beherske teknikk 27</p>	<p>Tilknyttet utforming av fat/skål i leire: "Kan utnytte egenskaper ved leira og bruke redskap på en hensiktsmessig måte slik at fatet/skåla i stor grad fremstår som funksjonell, helhetlig og gjennomarbeidet i forhold til valgt bruksområde" SKOLE: ROGALAND B</p>	 <p>Bruke visuelle virkemiddel 22</p>	<p>Tilknyttet tegning av hodeskalle: "Tegningen har riktige proporsjoner og et variert spill med lys og skygge" SKOLE: ØSTFOLD A</p>
 <p>Nøyaktig 21</p>	<p>Tilknyttet geriljabroderi: "Plettfri teknisk utførelse. Alle tråder er festet, ryddig bakside" SKOLE: AKERSHUS A</p>	 <p>Variasjon 21</p>	<p>Tilknyttet idéutvikling av spill med treramme: "Utforske et problem fleksibelt og eksperimenterende gjennom skisser og materialutprøving" SKOLE: VESTFOLD A</p>


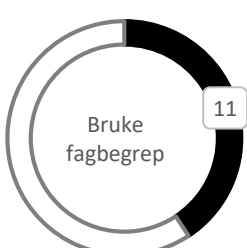

	<p>Tilknyttet karveskurd og kolrosing: "Kan bruke tradisjonelle geometriske mønster i nye komposisjoner i eget uttrykk" SKOLE: MØRE OG ROMSDAL A</p>		<p>Tilknyttet plakater for secondhandbutikk: "Jeg kan uttrykke Fretex sin visjon og ideologi gjennom plakaten min" SKOLE: BUSKERUD A</p>
	<p>Tilknyttet design av kostyme til musikkspill: "Du har mange skisser som viser flere ulike ideer og originalitet, (dvs. at du har utviklet helt egne ideer og ikke kopiert) i forhold til hvordan oppgaven kan løses" SKOLE: HEDMARK A</p>		<p>Tilknyttet utforming av skap i tre: "Form følger funksjon på en svært god måte. Skapet er meget godt tilpasset bruksområdet" SKOLE: SØR-TRØNDERLAG A</p>

Toposet "Beherske teknikk" peker seg ut som det eneste som vektlegges ved alle de 27 skolene. Forventningen om at elevene utnytter det de har lært av tekniske ferdigheter er et felles sted i lærernes repertoar for vurdering. I eksempelet som gjengis i *Tabell 3* er det sluttresultatet (fat/skål i leire) som skal vise læreren om eleven har behersket teknikkene. Forventningen om å gjenkjenne et definert lærestoff i elevenes bilder eller gjenstander sees også i toposet "Bruke visuelle virkemidler". Her angir lærerne ofte helt konkrete formalestetiske prinsipper i kjennetegnene som skyggelegging og proporsjoner i eksempelet over. Toposet "Nøyaktighet" knytter seg til tekniske ferdigheter, men viser forventninger om å gjøre seg flid og å få til presisjon i håndverket. Toposet "Variasjon" viser en forventning om at elevene går videre enn gjentakelsen av et definert lærestoff og utforsker muligheter både knyttet til bruk av visuelle virkemidler og teknikk. Toposet "Egne ideer" viser en forventning om produktløsninger som ikke kopierer andres. En forventning om formålstjenlige løsninger ligger til grunn for både toposene "Formidle budskap/idè" og "Funksjonell". Begge gir rammer til elevenes utprøving og idéutvikling. Det siste toposet "Gjenta fra inspirasjonskilder" innebærer en forventning om å sette seg inn i hva andre har skapt før deg og utvikle egne produkter med andres løsninger som kunnskapsgrunnlag.

Faglige forventninger knyttet til verbalt vurderingsgrunnlag

Tabell 4. Topos tilknyttet elevenes verbale kompetanse med eksempel på tilhørende kjennetegn på måloppnåelse fra lærernes med oppgavetekster. Den sorte fargen synliggjør frekvensen av hvert topos blant de 27 skolene fra eksempelpanken.

Topos /frekvens	Eksempel fra kjennetegn på høy måloppnåelse.	Topos /frekvens	Eksempel fra kjennetegn på høy måloppnåelse.
	<p>Tilknyttet selvvalgt bruksgjenstand i tekstil: "Dokumentere prosessen i en powerpoint-presentasjon og reflektere over kvaliteter i eget arbeid og hva som kunne vært gjort annerledes" SKOLE: VEST-AGDER A</p>		<p>Tilknyttet design av møbel inspirert av nordisk designer: "I powerpointpresentasjonen fortelle om designeren jeg er inspirert av og typiske kjennetegn ved hennes/hans kunst med tekst og bilder" SKOLE: MØRE OG ROMSDAL B</p>

	<p>Tilknyttet oppgave der elevene lager en lampe: ”Jeg kan beskrive prosessen og redegjøre for valg og erfaringer som ble gjort underveis på en oversiktlig og helhetlig måte” SKOLE: TELEMAR B</p>		<p>Tilknyttet bildeanalyse av selvvalgt kunstverk: ”Bruker noen fagbegreper og kunst- og designhistoriske referanser ved presentasjon og vurdering” SKOLE: SØR-TRØNDERLAG B</p>
	<p>Tilknyttet collage med utgangspunkt i kunstverk: ”Kan si noe om hvilke endringer du har gjort i din versjon av bildet og begrunne hvorfor” SKOLE: ØSTFOLD B</p>		

Ved det verbale vurderingsgrunnlaget er toposet ”Vurdere prosess og produkt” mest frekvent blant lærernes kjennetegn på måloppnåelse. Dette er en tilbakeskuende virksomhet der elevene utfordres til å ta stilling til sin egen skapende prosess og resultatet av arbeidet – hva ble bra, og hva burde vært gjort annerledes? Toposet ”Fortelle om kunst, design og arkitektur” viser til forventninger om at elevene kan sette seg inn i et angitt felt og formidle kunnskaper om dette i skriftlig eller muntlig form. Toposet ”Bruke fagbegrep” forutsetter også at elevene har satt seg inn i angitte fagkunnskaper og bruker relevant fagspråk ved presentasjon og vurdering av egne og andres arbeider. Toposet ”Fortelle om egen prosess” viser til at elevene skal kunne presentere sitt prosessforløp for andre. Det siste toposet som peker seg ut som frekvent blant lærernes kjennetegn på måloppnåelse er forventningen om å ”Begrunne valg”, her skal elevene forklare hvorfor de tok de valgene de gjorde i den skapende prosessen.

Sammenstilling av visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag

Ved å se samlet på topoi tilknyttet visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag tegner det seg et tydelig bilde av at lærerne gjentar den vurderingspraksis jeg finner hos de to lærerteamene jeg fulgte i feltarbeidet tilknyttet min doktorgradsavhandling *Standpunkt vurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar* (2011). Det er det visuelle vurderingsgrunnlaget som prioriteres. Der jeg kan identifisere 8 topoi som er felles ved mer enn 10 skoler i tilknytning til det visuelle vurderingsgrunnlaget identifiserer jeg kun 5 topoi for det verbale vurderingsgrunnlaget. Mønsteret forsterkes ved å se på frekvensen. 7 av de topoi som er identifisert for det visuelle vurderingsgrunnlaget forekommer oftere (>16 skoler) enn toposet som er mest frekvent for det verbale vurderingsgrunnlaget ”Vurdere prosess og produkt”. Lærerne følger et kunnskapssyn der elevenes praktisk skapende arbeider ansees som gyldig dokumentasjon på visuell – og handlingsbasert læring (Illum & Johansson, 2009; Brønne, 2009; Reitan, 2007; Dormer, 1997). Det faget lærerne muliggjør gjennom sine kjennetegn på måloppnåelse er først og fremst praktisk skapende med fokus på visuelle uttrykksformer og arbeid med ulike teknikker. Det verbale vurderingsgrunnlaget som forekommer er nært knyttet opp mot det elevene har skapt i verkstedene gjennom refleksjon over valg i prosessen og egne produkters tilknytning til inspirasjonskilder.

Lærernes topoi i lys av faghistoriske røtter

I artikkelen *Regimes of competence in the subject Art and crafts* (2013) presenterer jeg en tabell med fire diakrone perspektiver med ulike visjoner for elevenes læring i faget og tilhørende indikatorer på kvalitet ved elevenes arbeider. De fire diakrone perspektivene er variasjoner over perspektiver utviklet av Brønne (2009) for å analysere verdsettinger i skapende arbeid blant lærerstudenter. Variasjonene er utviklet gjennom mitt doktorgradsprosjekt for å gjøre de mer relevant for vurdering av elevarbeid i grunnskolefaget Kunst og håndverk (Lutnæs, 2011, s. 78-80). De fire perspektivene ble utviklet som verktøy for å kunne analysere hvordan lærere gjenbraker indikatorer på kvalitet ved elevers arbeider fra faghistoriens reservoar. Ideologiene som ligger til grunn for ulike visjoner for elevenes læring har i stor grad en felles nordisk tidslinje og har satt sitt preg på håndbøker for lærere og læreplaner. I *Tabell 5* vises en analyse av hvordan de fire perspektivene med ulike indikatorer på kvalitet ved elevarbeider gjenbrukes i de topos som identifiseres i eksempelbanken for visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag i *Tabell 3* og *Tabell 4*.

Tabell 5: Topos tilknyttet visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag i relasjon til fire diakrone perspektiver

Visjon for elevenes læring	Indikatorer på kvalitet	Topos fra visuelt vurderingsgrunnlag (Tabell 3)	Topos fra verbalt vurderingsgrunnlag (Tabell 4)
<i>Perspektiv 1: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller</i>	Skisser og sluttprodukter gjentar tekniske ferdigheter som er demonstrert i undervisning	<ul style="list-style-type: none"> Beherske teknikk Nøyaktig Variasjon 	
<i>Perspektiv 2: Formalestetisk oppdragelse</i>	Bruk av konkrete formalestetiske prinsipper i skisser og sluttprodukter, samt ved vurdering av kvaliteter i kunst, design, arkitektur og egne arbeider	<ul style="list-style-type: none"> Bruke visuelle virkemiddel Gjenta fra inspirasjonskilder Funksjonell Formidle budskap/idé Variasjon 	<ul style="list-style-type: none"> Vurdere prosess og sluttprodukt Fortelle om egen prosess Fortelle om kunst/design/arkitektur/håndverk Begrunne valg Bruke fagbegrep
<i>Perspektiv 3: Frigjøring av iboende skapende uttrykk</i>	Unike skisser og sluttprodukter som ikke gjentar andres løsninger	<ul style="list-style-type: none"> Egne ideer 	
<i>Perspektiv 4: Kritisk og medskapende samfunnsaktør</i>	Kunnskap om den visuelle kulturens påvirkningskraft ved vurdering av kunst, design og arkitektur og i utvikling av egne arbeider		

Tabell 5 viser at hovedvekten av lærernes topoi plasserer seg under Perspektiv 2, mens ingen lar seg plassere under Perspektiv 4. I det følgende berrer jeg dypere i hvilket fag som muliggjøres gjennom lærernes topoi i dialog med historiske tekster og nyere fagdidaktisk forskning på feltet. De fire perspektivene danner strukturen i diskusjonen om hva som bør videreføres i praksisfeltets språk ved vurdering og hva som bør fornyes for å muliggjøre skapende praksiser som er samfunnskritiske og relevante for elevenes livsverden.

Perspektiv 1: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller

Perspektiv 1 har sine røtter tilbake til de visjoner som lå bak innføringen av håndverksfag som del av den offentlige skolen i 1889. Visjonene var å forberede elevene som fremtidige arbeidstakere i industri og etablere praktiske ferdigheter til bruk i hjemmet. Undervisningsmetoden, der elevene skal utvikle nøyaktighet, flid og tekniske ferdigheter gjennom å kopiere modeller, er beskrevet gjennom håndbøker for lærere (Rosing, 1880; Kjennerud, 1895; Holck, 1913). Analysen av kjennetegnene på måloppnåelse i eksempelbanken viser at forventningen om flid fortsatt står sterkt i dagens skolefag gjennom toposet

”Beherske teknikk” og toposet ”Nøyaktig”. De to sammenfattes i det Randers-Pehrson gjennom sitt doktorgradsprosjekt beskriver som forventningen om å lage ”velgjorte ting” blant elever og lærere på tre ulike ungdomsskoler: ”Det ”velgjorte” viser til betydningen av ferdighet, det å vise håndlag og dyktighet i møte med materialer, redskaper og teknikker som introduseres” (Randers-Pehrson, 2016, s. 272). Til forskjell fra Perspektiv 1 der identisk reproduksjon av modeller er det riktige svaret på lærerens oppgave, er det ingen av oppgavetekstene i eksempelbanken eller fra Randers-Pehrsons feltarbeid på ungdomstrinnet der elevene vil profitere på en slik tilnærming. Det er de håndverkstekniske ferdighetene elevene forventes å kunne gjenta, ikke en predefinert modell. Med dette legger idealene seg nærmere 1930-tallets håndbøker for lærere. Håndbøkene representerer et kraftig oppgjør med kopiering av modeller som ”evnesløshetens utvei” (Digranes, 1933) og ”fordervelig” (Trætteberg, 1934). Både Trætteberg og Digranes mener at kopiering er til hinder for selvstendig tenkning. Alt eleven da må ta stilling til er i hvilken grad deres eget arbeid ligner lærerens modell. De trenger ikke forstå det faglige grunnlaget for hvorfor lærerens modeller er som de er, eller vurdere alternative løsninger. Trætteberg beskriver de små forandringers metode innen tekstilundervisningen, og Digranes hvordan lærerens eksempler skal gi elevene impulser til skapende arbeid, ikke reproduseres. Håndverksteknisk kyndighet er fortsatt målet, og både Digranes og Trættebergs håndbøker er fulle av normer for ”godt utført håndverk”, men elevene skal utvikle innsikt og vurderingsevne gjennom utprøving og praktisk problemløsning. Normer for hva det vil si å ”Beherske teknikken” og være ”Nøyaktig” faller inn under det Randers-Pehrson (2016, s. 266) definerer som mulighetsrom; faglige ideer læreren bringer inn som en kollektiv innholdsarena. Den gir rammer for elevenes skapende arbeid og utvikling av grunnleggende håndverksferdigheter.

Gjennom toposet ”Variasjon” introduseres det skapende, og med det stilles høyere krav til elevenes håndverkskompetanse. Toposet ”Variasjon” indikerer at elevene forventes å kunne bruke det de har lært av håndverksteknikker i nye sammenhenger og utforsker muligheter ved teknikkene. Det skapende gir elevene rollen som formgivere. Dette krever at elevene finner praktiske løsninger på uforutsette tekniske utfordringer som oppstår i prosessen når ideene tar form. Elevene møter også materialenes motstand og utnytter erfaringene til å forbedre produktet. Det er som Säljö (2008) påpeker måten å tenke på, ikke aktiviteten i seg selv som er sløydens viktigste bidrag til elevene som skal leve i en avansert materiell kultur. Fliden og håndverksferdigheten fra Perspektiv 1 bør videreføres som en kollektiv innholdsarena og faglig forventning til elever i grunnskolen, men innen en ramme der elevene selv er formgivere og problemløser. I flere av samtidens fagdidaktiske tekster legitimeres håndverksferdigheter som et bidrag til en mer bærekraftig utvikling (Nielsen & Brønne, 2013; Fallingen, 2014; Lutnæs & Fallingen, 2017; Fredriksen, 2016; Maus, 2017). Ved å skape selv i materialer får elevene erfaringer som øker grunnlaget for å gjenkjenne og velge holdbar kvalitet, samt redusere avfallsmengden gjennom å reparere eller skape nye produkter av brukte materialer. Elevenes arbeid i håndverksteknikker gir også en arena for bevisstgjøring om de ressurser som ligger bak et produkt, både i form av arbeidskraft og forbruk av materialer.

Perspektiv 2: Formaleestetisk oppdragelse

Den store hovedvekten av de identifiserte topos plasserer seg inn under Perspektiv 2. Omdreiningspunktet er visuelle virkemidler i egne og andres arbeider. Til grunn for Perspektiv 2 ligger ideen om gitte kjennetegn for god form, komposisjon og fargesammensetning som elevene kan lære seg å gjenkjenne, sette pris på og gjenta i egne arbeider, samt bruke som grunnlag for å vurdere kvaliteter ved kunst, design og håndverk (Digranes, 1933; Read, 1945; Bull-Hansen, 1950). Analysen av oppgavetekstene i eksempelbanken viser at lærerne ofte setter rammer for elevenes skapende arbeid og refleksjon gjennom et konkret utvalg av visuelle virkemidler eller spesifikke verk fra profesjonelle kunstnere, arkitekter og designere. Elevene skal gjøre seg kjent med et gitt lærestoff, og ved vurdering av skisser og sluttprodukter legger lærerne vekt på hvordan elevene bruker de utvalgte visuelle virkemidlene eller gjentar særtrekk fra inspirasjonskilder i egne skisser og sluttprodukter. Her må

elevene operere innenfor den kollektive innholdsarenaen læreren har valgt ut (Randers-Pehrson, 2016), for å lykkes med oppgaven. I tilknytning til det verbale vurderingsgrunnlaget blir elevene forventet å kunne fagbegreper ved formidling av andres arbeid, og refleksjon over egen prosess og sluttprodukter.

Forutsetningen for Perspektiv 2 er kombinasjonen av et visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag der elevene vet hvilke fagteoretiske prinsipper som settes i spill og kan diskutere bruken av dem. Som vist i analysen av de 71 oppgavetekstene som kombinerer visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag (kolonne 3, *Tabell 1*), er det 68 av disse som tillegger det visuelle vurderingsgrunnlaget størst vekt. Det verbale vurderingsgrunnlaget er gitt en støttfunksjon, men den får avgjørende betydning for den læring som muliggjøres. Ord er, som synliggjort gjennom Reitans (2007, s. 201) *learning-by-watching* og Brønnes visuell- og handlingsbasert læring (2009, s. 97-102), ingen betingelse for at elevene skal kunne lage produkter i tråd med kulturelle konvensjoner. Elevene kan lære gjennom å se hvordan andre har løst tilsvarende visuelle utfordringer tidligere. Læreren kan demonstrere løsninger uten å forklare hvilke fagteoretiske prinsipper som ligger til grunn. Nyernes (2008, s. 22) legitimerer fagteori i praktisk-estetiske fag som nødvendig for å se og skape forskjell. Teori gir prinsipielle måter å se på som gjør blikket konsentrert og spesifikt. Med nyanserte kategorier kan elevene bli oppmerksomme på visuelle fenomen de ellers ville ha oversett. Det gir elevene muligheter til å skape noe de ellers ikke kunne ha gjort – et utgangspunkt for handling og forbedret praksis.

I lærernes oppgavetekster finner jeg flere eksempler på hvordan teori og praksis veves tett sammen. En hovedtilnærming er at elevene: 1. Utforsker kulturarv eller visuell kultur fra samtiden gjennom observasjon og refleksjon, 2. Gjentar og kombinerer visuelle referanser i eget skapende arbeid, 3. Forklarer likheter og forskjeller mellom inspirasjonskilder og egne skisser og sluttprodukter. Denne tilnærmingen har røtter i triaden inntrykk-uttrykk-refleksjon som var bærende i læreplanen fra 1997 (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). En annen hovedtilnærming er at elevene: 1. Utforsker visuelle virkemidler eller håndverksteknikker gjennom praktisk skapende arbeid. 2. Forklarer valg i prosessen og vurderer sluttprodukt ved hjelp av fagbegreper. Den siste tilnærmingen er mer verkstedsintern i det elevene ikke gjør koblinger til det andre har skapt før dem. Teori utvider elevenes muligheter der de står i verkstedene og lurer på hvilke farger de skal kombinere eller hvilken sammenføringsteknikk som er egnet. Samtidig skjerpes blikket og de får et språk til å diskutere det sette som gir en vurderingskompetanse utover enkle smaksdommer som ”fint” – ”stygt”. Ved å gjøre vurdering til en felles virksomhet deler læreren en av sine mektigste kilder til autoritet med elevene (Eisner, 2002, s. 194), og elevene får innsikt i den fagkunnskap som ligger til grunn når læreren vurderer deres visuelle arbeider.

Utfordringen ved Perspektiv 2 er ideen om *gitte* kjennetegn, når bruk av formalestetiske prinsipper blir lovmessige garantister for det gode visuelle uttrykk og den gode smak. Svingen-Austestad sporer Perspektiv 2 tilbake til fremveksten av estetikken som eksakt vitenskap på 1800-tallet og formalisme fra Bauhauspedagogikken (Svingen-Austestad, 2017, s. 119-122;144;322). Hun bidrar til å konkretisere to varianter: kognitiv-optisk formalisme og haptisk formalisme gjennom studie av undervisningspraksis i videregående skole. I den første gjøres de formalestetiske prinsippene til selve målet og opererer da som sannheter for elevenes visuelle arbeider. Det gir et begrenset handlingsrom og en homogenisert praksis (Svingen-Austestad, 2017, s. 117;122). I den andre flyttes fokuset fra det visuelle objektet til den som skal skape noe. De formalestetiske prinsippene gjøres til et middel som åpner rom for å gå nært på omverden, utforske relasjoner og kommunisere innhold (Svingen-Austestad, 2017, s. 300-302). Paulsen Dagsland (2013, s. 272) argumenterer for en tilsvarende fagdidaktisk nyorientering der fokus flyttes fra estetiske virkemidler til ytringen. Paulsen Dagslands doktorgradsprosjekt tar utgangspunkt i ungdomsskoleelevers erfaringer med kunstundervisning, og undersøkelsen viser at elevene ønsker tema der de kan skape egne meninger og formidle budskap til andre.

Nyrnes (2008) påpeker hvordan teorien bidrar til å endre blikket. Fremmet som normer blir blikkene like, og de formaleestetiske prinsippene begrenser handlingsrommet i det skapende arbeidet. Fremmet som verktøy for å undersøke mangfold blir blikkene rettet mot hvordan visuelle uttrykk er kontekstspesifikke og i endring. De formaleestetiske prinsippene kan da gi grunnlaget for en kunnskapsbasert, flerstemmig praksis. Jeg støtter meg til Svingen-Austestads bekymring for hvordan utdanningspolitiske strømninger med fokus på målbart læringsutbytte kan ha bidratt til å gjøre de formaleestetiske prinsippene til selve målet (Svingen-Austestad, 2017, s. 109-148), snarere enn til verktøy for tanken og muligheten til å se og skape forskjell.

Perspektiv 3: Frigjøring av iboende skapende uttrykk

Perspektiv 3 kan spores tilbake til ideologier om barnesentrert kunstundervisning (Eisner, 1996, s. 2) og karismatisk kunstpedagogikk (Lindberg, 1988; Skregelig, 2016). Den kunstpedagogiske bevegelse som var i fremvekst omkring år 1900 kom som en motreaksjon på de ideologiene som ligger til grunn for Perspektiv 1. Skifte i lærerrollen er radikalt fra Perspektiv 1 til Perspektiv 3. Der læreren i Perspektiv 1 skal sørge for at eleven tilegner seg gitte ferdigheter og kunnskaper, blir lærerens oppgave i Perspektiv 3 å være en tilrettelegger for at elevens individuelle stemme skal komme til uttrykk og veilede med utgangspunkt i de problem eleven selv ønsker å løse. I norsk kontekst ble reformpedagogen Rolf Bull-Hansen en sentral pådriver for et ideologisk skifte. Han argumenterer for forestillingstegning og et brudd med den tegneundervisningen han karakteriseres som avtegningsmetoden i sin håndbok for tegnelærere fra 1932. Forestillingstegning skal ta utgangspunkt i barnets egne erfaringer. Det ikke er det læreren kan og vet som skal vise seg i elevenes arbeider: ”barnet skal gi sitt eget innhold i sin egen form” (Bull-Hansen, 1932, s. 56). I 1960 samles de tre fagene håndarbeid, sløyd og tegning som ett fag, Forming. Hovedmålet med faget som var: ”å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet” (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 288). Det å utvikle evnen til å uttrykke indre opplevelser settes opp som første punkt for å kunne nå dette målet. De to neste punktene er evne til gjenskapende arbeid og estetisk opplevelse. Et tredelt mål for faget sees også i Bull-Hansens (1950) oversettelse av Herbert Read (1945, s. 205) i en artikkel for tidsskriftet *Forming*. Her følges aktiviteten å uttrykke seg, av evne til å iakttå og å vurdere. Den danske oversettelsen (Lowenfeld & Brittain, 1971) av femte utgaven¹ av *Creative and mental growth* (Lowenfeld & Brittain, 1970) bidrar til å forrykke balansen ved å sette det å uttrykke seg på en personlig måte ”self-expression” som det fremste mål for formingsundervisningen. Faget fremmes som en motvekt til skolens akademiske fag, og ytre normer eller kopiering beskrives som direkte hemmende for elevenes skapende uttrykk (Lowenfeld & Brittain, 1971, s. 51-54).

Ved analyse av lærernes topos fra *Tabell 3* og *Tabell 4* er det kun toposet ”Egne ideer” som plasserer seg under Perspektiv 3. Eksempelet på kjennetegn som gjengis i *Tabell 3* viser at toposet knytter seg til en forventning om at elevene skal vise originalitet i skissearbeidet, og at det betyr ”ikke kopiert”. Kjennetegnet i *Tabell 3* er tilknyttet en oppgave der elevene skal designe kostymer til et musikkspill. Det ”egne” er ikke knyttet opp mot elevene som individ eller deres personlige uttryksmåter, men at skissene skal vise ideer som ikke er helt like det de andre elevene tegner eller noe som finnes fra før. Det er ikke som i Perspektiv 3 elevenes iboende skapende uttrykk som skal frigjøres. I svar på oppgaven må elevene forholde seg til ytre normer, tilpasse uttrykket til det aktuelle musikkspillet og designe kostymer som blir funksjonelle i bruk. Paulsen Dagsland (2013, s. 235) utvider fri skapende estetisk virksomhet fra et individuelt aspekt til å inkludere et sosialt og kulturelt aspekt og beskriver hvordan de står i relasjon til hverandre. I oppgaven der elevene designer kostymer til et musikkspill bearbeider elevene kultur og tar egne valg for å visualisere ideer til noe som skal kunne fungere i en sosial kontekst. Det vesentlige her er at lærerens oppgave er modellert med en åpen ende, slik at eleven blir involvert i

¹ Se Lutnæs (2011) for en nærmere beskrivelse av hvordan fagkunnskap nedtones fra førsteutgaven (Lowenfeld, 1947) til femteutgaven av *Creative and mental growth* (Lowenfeld & Brittain, 1971) som er gitt ut etter Lowenfelds død i 1960.

problemløsningen. Idealet om å gi rom for eleven som formgiver og problemløser har tydelige paralleller i svenske og finske læreplaner (Hilmola & Kallio, 2016; Frohagen, 2016; Utbildingsstyrelsen, 2014; Skolverket, 2011).

Hva slags betydninger kan tillegges toposet "Egne ideer" i elevenes læringsprosesser? Svingen-Austestad (2017, s. 61) skiller mellom passiv og aktiv subjektivering. I den førstnevnte internaliseres eksterne tanker og regler passivt i en persons praksis, mens i den andre gjør personen en aktiv appropriasjon der konvensjonene brukes til egne formål, eller opponerer mot den styringen konvensjonene representerer. Gjennom begrepet aktiv subjektivering bidrar Svingen-Austestad til å flytte kvalitetsmarkører som "personlig uttrykk" (Carlsen & Stretlien, 1995, s. 48; Abrahamsen & Limstrand, 2009, s. 33) og "originalitet" (Brønne, 2009) fra en søken innover mot sanne og iboende uttrykk til et samspill mellom individ og omgivelser (Svingen-Austestad, 2017, s. 165). Når en elev kopierer andres løsninger, kan det representere passiv subjektivering. Toposet "Egne ideer" kan sees som et fagdidaktisk grep som kan støtte opp under en prosess der elevene skaper relasjon til fagstoffet gjennom aktiv subjektivering. Konvensjonene som fagstoffet representerer får verdi når elevene gjør det til sitt eget gjennom forhandling, motstand og bevisst bruk i en skapende prosess. En aktiv appropriasjon forutsetter at elevene bruker fagstoffet i nye sammenhenger. Det er derfor de små variasjonene i elevproduktene som begrepene "originalitet" og "personlig uttrykk" egentlig signaliserer (Brønne, 2009; Randers-Pehrson, 2016) er så viktige. Det blir ikke en distansert gjentakelse av andres ritualer og vaner, men et territorium de selv okkuperer og kan forandre i forhandling med de faglige rammer som gjøres aktuelle i undervisningsperioden. En sentral regel for elevenes estetiske praksiser på videregående skole ser Svingen-Austestad som: "territorialisation, an act of making the very process of making one's own" (Svingen-Austestad, 2017, s. 166). Det er fagkunnskapen og den skapende prosessen eleven skal gjøre til sin egen, ikke det visuelle uttrykket som skal gi innsikt i personen.

I en ungdomsskolekontekst bruker Randers-Pehrson (2016, s. 266) begrepet meningsskapingsrom for å løfte frem betydningen av personlig eierskap og deltakelse i arbeidet. Meningsskapingsrommet trer frem i spennet mellom personlig eierskap og kollektive strukturer (Randers-Pehrson, 2016, s. 263). Den kollektive innholdsarenaen og praksisfellesskapet legger premisser for elevenes deltakelse, men settes under press når elevene forhandler om hva som kan aksepteres som svar på designrelaterte oppgavene der elevene lager bruksgjenstander. På tre ulike skoler observerer Randers-Pehrson (2016, s. 270) hvordan elevene søker å gjøre oppgavene til sine egne ved å skape referanser og sammenhenger til egen livsverden gjennom bruk av visuelle symboler eller forestillinger om sammenhengen gjenstanden skal inngå i etterpå. Hun løfter frem hvordan denne praksisen er vesentlig for å skape forbindelseslinjer mellom eleven og faginnholdet. Elevenes motivasjon for å delta i undervisningen øker når de opplever eierskap til arbeidet (Randers-Pehrson, 2016, s. 271; 286). Toposet "Egne ideer", eller det Randers-Pehrson identifiserer som en felles underliggende forventning om et "personlig preg", kan være det som muliggjør at elevene kobler seg på resten av oppgavens faglige innhold. Fra å være det som rykket faget ut i frihet fra normer og kunnskap, kan det å åpne for elevenes egne stemmer være med på å opprette balanse i læringslandskapet.

Perspektiv 4: Kritisk og medskapende samfunnsaktør

I Perspektiv 4 er undervisningens siktemål å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og medskapende aktør. Helt sentralt står evnen til å dekode hvilke verdier og ideer som kommuniseres gjennom visuell kultur, og hvilke virkemidler som brukes for å påvirke gjennom kunst, massemedia, arkitektur og reklame. Perspektiv 4 kan spores tilbake til den polariserende metodikkens mål om at elevene skal lære å granske samfunnets kommersielle bildekultur kritisk (Nordström & Romilson, 1972, s. 76-77). Den polariserende metodikken fra Sverige introduseres i Norge som en nødvendig supplement til den frie skapende virksomhet (Nordström & Romilson, 1972, s. 10). Reel frihet oppnås gjennom kunnskap om bildekulturen, mens Perspektiv 3 blir kritisert for å gi elevene kun en tilsynelatende frihet:

”Reklamen, seriene, filmene – alt bidrar til å forme de individer som ventes å skape fritt ut fra sitt unike jeg i maleøvelsene i skolen” (Nordström & Romilson, 1972, s. 48). De nye ideene fra Sverige får lite fotfeste i norsk skole i sin samtid, men kritikken av selvutfoldelse som mål for grunnskoles tegneundervisning gjentas i Nielsens (2000) doktorgradsavhandling. Nielsen argumenterer for en tegneundervisning som bidrar til å utvikle bruk og forståelse av kulturelle konvensjoner innen visuell representasjon. Det vil øke lekfolks muligheter til å visualisere romlige konsekvenser, stille kritiske og relevante spørsmål til profesjonelle, samt ta informerte beslutninger på grunnlag av visuelle representasjoner (Nielsen, 2000, s. 151). Målet om den kritiske og medskapende samfunnsaktøren fra Perspektiv 4 er eksplisitt uttrykt i formål med faget i gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2006) der kunnskap om visuell kommunikasjon knyttes til deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser.

Ingen av de identifiserte topoi kan plasseres under Perspektiv 4. Fokus i lærernes oppgavetekster er på anvendelse og beskrivelse av visuelle referanser og virkemidler – ikke at elevene skal stille seg kritiske til verken det som formidles, hvordan det formidles eller hvorfor det formidles. Fra eksempelbanken kan lærernes fokus på anvendelse og beskrivelse konkretiseres gjennom oppgaveteksten fra skolen Buskerud A. Her skal elevene lage en reklameplakat for secondhandbutikken FRETEx. Utfordringen lærerne gir elevene er å formidle FRETEx’ visjon og ideologi visuelt gjennom en plakat (*Tabell 3*), men de etterspør ikke at elevene reflekterer kritisk over reklame som sjanger eller hvilke virkemidler som brukes i reklame for bygge fortellinger som søker å påvirke handlings- eller tankemønstre.

Samlet kan eksempelbankens oppgavetekster sies å legge til rette for en nærsynt og intern verkstedpraksis. Det verbale vurderingsgrunnlaget etterspør at elevene beskriver teknikk og formalestetiske virkemidler ved det konkrete objektet de skaper, men ikke at elevene skal se objektet i kontekst av aktuelle samfunnsutfordringer, reflektere kritisk over hvilke verdier og fortellinger de kommuniserer eller hva som preger deres eget blikk og preferanser. Lærernes topoi legger til rette for den utforskende, men ikke den kritisk reflekterende elev. Kritisk refleksjon starter med konfrontasjon og tvil (Lutnæs, 2015), gjennom motstand muligjgjøres endring av blikk, tanker og handlinger. Skregelid (2016) utforsker potensialet ved kunstdidaktisk dissens. En didaktikk som forstyrrer og risikerer, som fremprovoserer motstand bevisst for å utfordre elevene til nye måter å se seg selv og verden på. Skregelids prosjekt tar utgangspunkt i ungdomsskoleelevers møte med samtidskunst på kunstmuseum og følger dem videre i fotooppgaver på skolen. Oppgavetekstene gjengis som vedlegg i Skregelids doktorgradsavhandling. Ved vurdering av elevenes fotografier legges det her vekt på komposisjon og i hvor stor grad motivet svarer til oppgavens tematikk, mens kritisk refleksjon over hvilke ideer og verdier som kommuniseres gjennom fotografiene ikke etterspørres.

Perspektiv 4 er fraværende i lærernes kjennetegn på måloppnåelse som er med på å skape og definere det faget elevene møter. Når den nye læreplanen trer i kraft fra høsten 2020, forventes et økt fokus i skolen på elevenes evne til kritisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). I faget Kunst og håndverk kan elevenes kritiske og etiske vurderinger synliggjøres både gjennom deres skapende praksiser og i analyse av visuell- og materiell kultur. Her mangler imidlertid det språklige repertoaret ved utforming av oppgaver og vurderingskriterier som kan flytte elevenes blikk fra hvordan gjenstander, bygninger og bilder ser ut til hvorfor de ser ut slik de gjør.

Avslutning

I analysen av hvilke faglige forventninger som gjentar seg på tvers av 111 oppgavetekster fra ungdomsskoler i hele Norge trer det frem tydelige mønstre. Det er det visuelle vurderingsgrunnlaget som dominerer over det verbale både i antall identifiserte topoi og frekvensen på tvers av skoler. Det praktisk skapende arbeidet fremmes som gyldig dokumentasjon på elevenes kompetanse i faget.

Lærerne vektlegger hvordan eleven behersker teknikkene som er gjennomgått og om arbeidet er nøyaktig utført. De vektlegger også hvordan eleven bruker visuelle virkemidler og hvordan eleven utvikler ideer gjennom en skisseprosess eller utforskning i materialene. Lærerne legger opp til en skapende, ikke gjenskapende praksis. Der det forekommer et verbalt vurderingsgrunnlag er det nært knyttet til det elevene har laget i verkstedene med forventninger til refleksjon over valg i prosessen og vurdering av produktene.

Med fire diakrone perspektiv som ramme har mønster i lærernes språklige repertoar blitt gransket. Lærernes topoi faller inn under tradisjoner fra *Perspektiv 1, Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller* og *Perspektiv 2, Formalestetisk oppdragelse*. I dialog med fire nyere norske avhandlinger diskuteres de fire diakrone perspektivenes relevans for fremtidens kunst- og håndverksundervisning. Jeg kommer frem til at de fortsatt har en rolle å spille når lærere skal formulere forventninger til elevenes læring i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Det totalt nedprioriterte *Perspektiv 4, Kritisk og medskapende samfunnsaktør* er det som kan flytte faget fra et verksinternt arbeid med teknikker og form til kritisk refleksjon over samfunnet elevene lever i. Med verkstedet som omdreiningspunkt er det ikke store grep som må til før det elevene lager i materialene knytter seg til samfunnsrelevante problemstillinger. Det kan være å designe produkter som reduserer plastforbruk, utfordre kjønnsstereotyper i klær og reklame gjennom egne bilder eller lage modeller av boformer som reduserer ensomhet. Utfordringen er at lærernes verbalspråklige kategorier her er mangelfullt utviklet. Det hjelper ikke om oppgavens tema er samfunnsrelevant om språket i vurderingsskjemaene ikke bygger opp under kritisk refleksjon eller muliggjør skapende arbeid som kritiske ytringer. Her er det behov for et kollektivt utviklingsarbeid både i grunnskole og academia for å bygge et språk som kan muliggjøre kritisk refleksjon både *gjennom* og *om* skapende praksiser. *Perspektiv 3, Frigjøring av iboende skapende uttrykk*, må fornyes og utvides slik at det "egne" er de individuelle variantene som utvikles i samspill med sosiale og kulturelle rammer, ikke en søken etter iboende uttrykk. I variasjonene viser elevene at de kan okkupere det territoriet (Svingen-Austestad, 2017) fagstoffet representerer og gi lyd til egne stemmer. Forventning om å gjøre fagstoffet til sitt " eget" bør fortsatt være en del av lærernes vurderingsskjema fordi det gir elevene motivasjon til å gå inn i kunnskapsrommene og mulighet til å skape forbindelseslinjer til sin egen livsverden. *Perspektiv 2, Formalestetisk oppdragelse* kan gjøres aktuell for fremtidens kunst- og håndverksfag om de visuelle virkemidlene flyttes fra å være selve målet for elevenes læring til å blir verktøy for å utforske egne og andres ytringer. Når fokus i *Perspektiv 2* flyttes til det som kommuniseres, kan de visuelle virkemidlene bli verktøy for tanken og utforskning av mangfold innen kulturarv og samtidens kunst, design og arkitektur. Lærernes tydelige prioritering av håndverkskompetanse, *Perspektiv 1, Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller*, kan kanskje sees som bakstreversk. Jeg ser en fremtidsrettet, kollektiv innholdsarena (Randers-Pehrson, 2016) som er sterkt knyttet til det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et viktig premiss i videreføringen av *Perspektiv 1* er at det blir håndverksferdighetene som reproduseres, ikke lærerens modeller. Elevene må få rollen som formgivere og problemløsere i de skapende prosessene. Vi trenger en befolkning som i eget hverdagsliv kan reparere og lage noe med hendene, og vi trenger dyktige håndverkere som lager løsninger som varer. Det følger en rekke praktiske utfordringer med de globale klimaendringene og til det trengs praktiske problemløsere som må få utvikle sin klokskap fra tidlig alder.

Referanseliste

- Abrahamsen, G. & Limstrand, K. (2009). *Bedre vurdering i kunstfagene*. Bodø: Senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (1997). *Analysing documentary realities*. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 45–62). London: Sage.
- Barthes, R. (1998). *Retorikken. En moderne innføring i den gamle retoriske kunst*. Oslo: Spartacus.

- Bråten, I. (2017, 2. april) Knus og hærverk. *Bergens Tidende*, Del 1, s. 16.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst- og handverksfaget, CON-TEXT. Avhandling; 41*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Bull-Hansen, R. (1932). *Tegning, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- Bull-Hansen, R. (1950). Om tegning. *Forming 2* (1):3-5.
- Carlsen, K., & Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget: Resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarksforskning.
- Cunliffe, L. (2005). The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary art education. *Oxford Review of Education 31*(4), 547-556.
- 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* (Doktoravhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Daub, B. (2017, 26. mai). Vi trenger et praktisk håndverksfag. *Dagsavisen*, Del 1, s. 45.
- Digranes, A. (1933). *Håndarbeid for gutter, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- Dormer, P. (1997). *The Culture of craft: status and future*. Manchester: Manchester University Press.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, N.Y.: Macmillan Publ. Co.
- Eisner, E. W. (1996). Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practice. I D. Boughton, E. W. Eisner & J. Ligtvoet (Red.), *Evaluating and assessing the visual arts in education: international perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Goodlad, J. I. 1979. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Fallingén, N. (2014). *Business as usual? - Hvordan kultivere økoliteracy i grunnskolefaget Kunst og håndverk og valgfaget Design og redesign?* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. <http://hdl.handle.net/10642/2091>
- Fauske, L. B. (2016). Reforhandling av kunnskapsgrunnlag. Forskning og fagutvikling med utgangspunkt i designdidaktikk. *Techne Series A: 23*(2), 50–68.
- Forskrift til opplæringslova (2018). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (FOR-2018-07-02-1149). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Vol. nr 5, *Forsøk og reform*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
- Fredriksen, B. C., (2016). Learning to learn: What can be learned from first-hand experience with materials? I P. Lloyd & E. Bohemia, (Red.), *Proceedings of DRS2016: Design + Research + Society - Future-Focused Thinking*, Volume 7, s. 2911-2923.
- Frohagen, J. (2016). Att kunna såga rakt. Om manuell bildning i skolämnet slöjd. *Techne Series A: 23*(2), 16–33.
- Hilmola, A. & Kallio, M. (2016). The Validity of the School Assessment in the Craft Subject. *Techne Series A: 23*(2), 69–79.
- Holck, A. (1913). *Tegninger efter gjenstande: håndbok for lærere og elever*. Kristiania: Aschehoug.
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? – kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FormAkademisk - Forskningstidsstift for design og designdidaktikk*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.62>
- Isaksen, T. R. (2017, 10. januar). Vi styrker håndverksfagene. *Aftenposten Morgen*, Del 2, s. 18.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjennerud, H. K. (1900). *Sløidtegninger. For store og små sløidere*. Fredrikshald: Sems Boghandel.
- Korsvold, K. (2014, 4. mars). Musikkstimen ses som kosefag. *Aftenposten Morgen*, Del 2, s. 8.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utg. juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kunst og design i skolen & Nettverk for formgivning, kunst og håndverk i universitets- og høgskolesektoren. (2017, 21. mars). *Nei til deling av faget Kunst og håndverk*. Hentet fra https://www.oppnop.net/nei_til_deling_av_faget_kunst_og_handverk
- Lending, M. (2005). *Omkring 1900. Utkast til en norsk arkitektur-historisk topikk*. (CON-TEXT, Avhandling; 19). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Lindberg, A. L. (1988). *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Lund University Press.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth: a textbook on art and education*. New York: Macmillan.

- Lowenfeld, V. & Brittain, W. P. (1970). *Creative and mental growth*. 5. N.Y.: MacMillan.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. P. (1971). *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. Oversatt av N. T. Kjelds. am. 5. København: Gjellerup.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktutvärdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar. CON-TEXT, Avhandling; 52*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Lutnæs, E. (2013). Regimes of competence in the subject Art and crafts. *Techne Series A*, 20(3), 76– 87.
- Lutnæs, E. (2015). Kritisk refleksjon og systemorientert design. Bevisstgjøring og endringskompetanse gjennom Utdanning for bærekraftig forbruk. *FormAkademisk - Forskningstidsstift for design og designdidaktikk*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1433>
- Lutnæs, E. & Fallingen, N. (2017). Bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis. *FormAkademisk - Forskningstidsstift for design og designdidaktikk*, 10(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1825>
- NTB. (2016, 23. desember). Kunnskapsministeren: For lite håndverk, for mye kunst. *Aftenposten Morgen*, Del 2, s. 13.
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school, CON-TEXT. Thesis; 2*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, L. M. & Brønne, K. 2013. "Design Literacy for Longer Lasting Products". *Studies in Material Thinking*, 9(1):1–9.
- Nielsen, L. M. (2016, 29. september). Deling hjelper ikke, Torbjørn Røe Isaksen! *Stavanger Aftenblad*, Debatt, s. 29.
- Nordström, G. Z. & Romilson, C. (1972). *Skolen, bildet og samfunnet*. Oversatt av M. Paulsen og S. Sandnes. Oslo: Pax.
- Nyrnes, A. (2008). Ut frå det konkrete: innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I A. Nyrnes og N. Lehmann (Red.), *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 9-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyrnes, A. (2017). Grøn topologi. Ei nylesing av Vergils hjul. *Kultur & klasse*, 45(123), 269-290.
- Mauren, A. (2006, 28. november). Sløydafaget trues av mer teori. *Aftenposten Morgen*, Del 1 s. 8.
- Maus, I. G. (2017). Developing holistic understanding in design education for sustainability. I A. Skjerven & J. B. Reitan (Red.), *Design for a Sustainable Culture. Perspectives, Practices and Education* (s. 157-170). Abingdon: Routledge.
- Omtveit, B. (2016, 9. januar). Kunst og håndverk kan ikke deles! *Klassekampen*, Del 1 s. 18.
- Ongstad, S. (2004). "Fagdidaktikk som forskningsfelt". I Norges forskningsråd (Red.) *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP – Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst* (Doktoravhandling). Oslo: Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Read, H. (1945). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Reitan, J. B. (2007). *Improvisation in tradition a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Inupiaq women of Kaktovik, North Alaska, CON-TEXT. Thesis; 28*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Rosing, M. (1880). *Haanarbeide som skolefag*. Kristiania: P.T. Mallings Boghandels Forlag.
- Røise, S. M. (2017). "Sammen på nett". En undersøkelse av tre Facebookgrupper for Kunst og håndverkslærere. (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Siljberg, H. K. M. (2014). *Kunst og håndverk i grunnskolen. Holdninger som eksisterer i dag* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseumskontekst* (Doktoravhandling). Oslo: Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Svingen-Austestad, A. (2017). Questions... Concerning the Production of Subjectivity – On Aesthetic Practices in Art, Craft and Design Studies [Formgivingsfag]. (CON-TEXT, Avhandling; 83). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Säljö, R. (2008). Den materiella kulturen och vårt kunskapande. I Borg, Kajsa & Lindström, Lars (Red.), *Slöjda för livet Om pedagogisk slöjd* (s. 11-14). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder. Et forsvar for håndværk og faglighed*. København: Gyldendal.
- Thorsteinsen, O. (2014, 14. august). De manuelle. *Morgenbladet*, s. 26-29. Hentet fra https://morgenbladet.no/ideer/2014/de_manuelle
- Trætteberg, S. (1934). *Håndarbeid for piker, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Föreskrifter och anvisningar 2014:96*. Utbildningsstyrelsen. Hentet fra https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Nå gjelder det*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Walbye, A. O. (2011). Verktøykasse uten innhold: Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere* (1):20-25.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eva Lutnæs, PhD, er professor i fagdidaktikk ved Institutt for estetiske fag, OsloMET – storbyuniversitetet og underviser som lektor ved Ener ungdomsskole. Hun er tilknyttet forskergruppen Design Literacy og har skrevet tekster om kritisk refleksjon og kreativitet i designutdanning. Vurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk har vært et fokusområde for Lutnæs siden 2006. I 2011 disputerte hun med en doktorgradsavhandling om læreres vurderingspraksis på ungdomsskolen.

Vedlegg 1, Kompetansemål for faget Kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Etter 10. årstrinn

Visuell kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser
- bruke ulike funksjoner i bildebehandlingsprogram
- tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak og vurdere bruk av egne virkemidler
- vurdere ulike budskap, etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame, film, nettsteder og dataspill
- stilisere motiver med utgangspunkt i egne skisser i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogrammer
- dokumentere eget arbeid i multimediepresentasjoner

Design

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- designe produkter ut fra en kravspesifikasjon for form og funksjon
- beskrive ulike løsningsalternativer i design av et produkt ved hjelp av skisser og digital programvare
- skape klær og drøfte mote, pris og kvalitet i et forbrukerperspektiv
- samtale om hvordan urfolk og andre kulturer har påvirket og inspirert ulike designuttrykk
- beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping
- lage funksjonelle bruksgjenstander og vurdere kvaliteten på eget håndverk
- gjøre rede for særtrekk ved nordisk design i et internasjonalt perspektiv

Kunst

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har framstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur
- samtale om opplevelse av hvordan kunstnere til forskjellige tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom foto, film og video, og bruke dette som utgangspunkt for eget arbeid
- sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to- og tredimensjonal kunst

Arkitektur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv
- samtale om arkitekttegninger og digitale presentasjoner av byggeprosjekter, vurdere tilpasning til omgivelsene og skissere ulike løsninger
- vurdere funksjonell innredning av rom, stil og smak og visualisere egne løsninger
- forklare hvordan klima, kultur og samfunnsforhold påvirker bygningers konstruksjon, valg av materialer, form, uttrykk og symbolfunksjon
- bygge og teste bærende konstruksjoner i ulike materialer

Vedlegg 2, Informasjonsskriv til lærere med invitasjon til deltakelse i undersøkelse



En landsomfattende undersøkelse

- Kjennetegn på måloppnåelse i grunnskolefaget Kunst og håndverk

Vil du være med i en landsomfattende undersøkelse om vurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk? Jeg søker etter kunst- og håndverkslærere på ungdomstrinnet som lager kjennetegn på måloppnåelse til de oppgavene som danner grunnlag for standpunktkarakter i faget.

Jeg ønsker å samle inn sett med oppgavetekster fra to ungdomsskoler i hvert fylke. Settet skal bestå av **alle** oppgavetekster med tilhørende kjennetegn på måloppnåelse som ligger til grunn for elevenes standpunktkarakter. Oppgavetekstene vil utgjøre en stor eksempelbank som skal brukes til forskning og undervisning. Tekstene har du allerede – jobben som kreves for å delta i undersøkelsen er å sende dem til meg som Word-filer på e-post i starten av mai måned, eller så snart du har dem klare.

What's in it for you? Lærere som deltar i studien vil få tilgang til eksempelbanken ved at alle oppgavetekster og skjema samles i et dokument og deles via e-post. Eksempelbanken gir mulighet til å se hvordan kollegaer ved andre skoler har løst de samme utfordringene, gjort prioriteringer av faglig innhold og formulert kjennetegn – et grunnlag for å reflektere over egen vurderingspraksis.

Du kan selv velge om du vil dele tekstene med fullt navn og skole, eller om du vil delta anonymt (da fjerner jeg alle identifiserende opplysninger, og viser kun hvilket fylke tekstmaterialet kommer fra før jeg legger de inn i eksempelbanken). Eksempelbanken vil ferdigstilles senest innen august 2015. I løpet av august 2015 vil jeg slette alle mapper med innsamlede oppgavetekster og skjema med kontaklinformasjon til lærerne som deltar i studien.

What's in it for me? Jeg har skrevet doktorgrad om standpunktutvärdering i grunnskolefaget og nå ønsker jeg å følge opp prosjektet i min postdoktorstilling ved Høgskolen i Oslo og Akershus. På oppdrag fra Utdanningsetaten i Oslo kommune var jeg med i en tidlig fase av arbeidet med å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. Nå er jeg nysgjerrig på hvordan det språklige repertoaret har utviklet seg og hvilke prioriteringer av faglig innhold dere lærere gjør ved standpunktutvärdering. Jeg kommer til å bruke tekstmaterialet for å skrive artikler og bruke dem som eksempler i undervisning. Sist, men ikke minst vil jeg gjerne bidra til erfaringsutveksling skoler i mellom, så dere kan lære av hverandre og slippe å gjøre hele grunnarbeidet uten noen å spille ball med! Forskningsprosjektet avsluttes i august 2018.

Jeg håper du kan tenke deg å delta i undersøkelsen! Ta kontakt: eva.lutnas@hioa.no

Med vennlig hilsen

Eva Lutnæs, Høgskolen i Oslo og Akershus.