

Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk

Bente Helen Skjelbred og Jorunn Spord Borgen

Artikkelen setter søkelys på hvordan lærere operasjonaliserer tegning i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen, og hvilke tegnetilnærminger og metoder de knytter til kompetansemålene i læreplanen Kunnskapsløftet 2006. Utgangspunktet har vært Goodlad, Klein og Tye (1979) sin konseptuelle teori om læreplanens ulike fremtredelsesformer. Studien er en sammenlignende case-studie ved fire norske skoler. Den didaktiske relasjonsmodellen brukes som analytisk redskap for å belyse hvordan tegning gis plass i kunst og håndverk blant fire lærere i ungdomsskolen. Gjennom analytisk triangulering mellom observasjonsdataene, intervjuer og dokumenter, undersøkes det hvordan lærerne operasjonaliserer og begrunner sin praksis. Datainnsamlingen ble gjennomført ved besøk i åtte klasser, to på hver skole, og fulgte samme struktur; først observasjon av opplæringsøkter i faget, deretter intervju med kunst- og håndverklærere, og til slutt innsamling av dokumenter.

Resultatene viser at lærerne praktiserte en mer variert tegneopplæring enn det de oppfatter at læreplanen gir rom for. Store elevgrupper setter rammebetingelsene for tiden som kan brukes til veiledning og valg av tegneaktivitet. Det varierer blant lærerne om fokus er på produkt, i form av et resultat, fremfor på tegning som prosess. Resultatene viser også at lærerne tegner på ulike måter i opplæringsammenheng. Videre viste tegning seg generelt å være vanskelig å vurdere, spesielt tegning knyttet til det udefinerte og ikke-forventede i en tegneprosess.

Stikkord: Tegning, tegneopplæring, kunst og håndverk, læreplan, didaktiske praksiser.

Innledning

I en nordisk fagkontekst står det norske skolefaget *kunst og håndverk* alene om å koble kunst- og håndverkstradisjonen sammen til et obligatorisk og allmenndannende skolefag fra 1. til 10. trinn.¹ I gjeldende læreplan for den norske grunnskolen, Kunnskapsløftet 2006, (LK06), skal det tegnes i flere fag. Hovedansvaret for tegneopplæringen ligger imidlertid til faget kunst og håndverk. Ifølge forskningslitteraturen kan tegning i skolen romme et stort spekter, fra saktegning (Kjosavik, 2003) for bestemte formål, til tegning som prosess (Brønne, 2009; Højlund, 2011; Illeris, 2002), som fører mot et enda mer ikke-definert mål (Brønne & Heggvoll, 2018). Frisch (2013) viser videre til at elever gjennom å mestre tegneverktøyet kan skape «meningsbærende visuelle tegn for seg selv og fellesskapet». I denne artikkelen undersøkes hvordan fire lærere i ungdomsskolen, det vil si 8. til 10. trinn, gir tegning plass i faget og hvordan de operasjonaliserer læreplanen i sine tegnedidaktiske praksiser.

Tegning i læreplanen

LK06 representerer en endring fra de tidligere innholdsbaserte læreplanene, til en kompetansebasert læreplanmodell som beskriver fagets hovedområder, formål og kompetansemål. Tegningens plass i faget er omtalt i læreplanens kompetansemål. Kompetansemålene i faget kunst og håndverk er fordelt under fagets fire likeverdige hovedområder: *Visuell kommunikasjon, Design, Kunst, og Arkitektur*. På 8 til 10.

¹ Faget var før 1960 delt i tre fag: Tegning, Håndarbeid for gutter og Håndarbeid for piker. Fra 1960 ble faget slått sammen til Forming, og endret navn til Kunst og håndverk i 1997 (Kjosavik, 2003).

trinn er tegning omtalt i to av fagets 21 kompetansemål. Tegning er også omtalt i tilknytning til to av hovedområdene etter 10. trinn – hovedområdet *Visuell kommunikasjon*: tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak, samt hovedområdet *Arkitektur*: vurdere bruk av egne virkemidler og tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv. Disse kompetansemålene omhandler saktegning for bestemte formål. Læreplanen gir også rom for tegning som prosess, gjennom at tegning blir knyttet til den grunnleggende ferdigheten å skrive, omtalt som «allsidig arbeid med tegning» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Tidligere forskning innenfor kunst og håndverk viser gjerne til historiske utviklingstrekk og endringer, fra et fag med vekt på praktisk arbeid og ferdighetsorientering, via prosessfaget forming (Kjosavik, 1998), til kunnskapsfaget kunst og håndverk (Fauske, 2016). Endringene kan tolkes som et uttrykk for et dynamisk skolefag som er samtidorientert, men endringene kan også være uttrykk for et fagområde med uklar faglig basis, med motstridende former for legitimeringer og ideologiske ståsteder (Randers-Pehrson, 2016). Flere studier viser til uklare praksiser, der både håndverksmessige, kommunikative, estetiske og samfunnsmessige perspektiver har hatt sin plass, med ulik vektning (Carlsen, 2015) av ideologiske posisjoner og maktkamper om fagets egenart (Digranes, 2009). Gulliksen (2013) finner i en studie at det også i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk er noe uavklart knyttet til faginnhold, roller og mål, og at dette har konsekvenser når lærerne skal operasjonalisere faget i didaktiske praksiser i skolen. I faglærerutdanningen står studentenes eget skapende arbeid sentralt i lærerutdanningen, og det legges opp til at de egne erfaringene studentene får i sitt skapende arbeid skal ligge til grunn for den didaktiske refleksjonen de senere gjør i læreryrket, ifølge Gulliksen (2013). Videre påpeker Gulliksen (2013) at det er få studier som tar opp forholdet mellom hvordan læreplanen beskriver fagets formål og innhold, og lærernes tolkninger av læreplanen og operasjonalisering i sine praksiser» (Gulliksen, 2013, s. 8).

I nordisk sammenheng er studier rettet mot elever (Illum & Johansson, 2012) og lærerstudenters (Andersson & Johansson, 2017) kunnskap og læringsutbytte i sløyd et stort forskningsfelt. Videre viser forskning til betydningen av lærerens bruk av ulike kommunikasjonsformer, som blant annet verbale uttrykk og handlinger, i sin formidling (Andersson, Brøns-Pedersen, Hasselskog & Illum, 2018; Johansson, 2002). Det fins få studier av sammenhengene mellom læreplanen og dens ideologiske forutsetninger, læreplantolkning og praksiser. Når det gjelder tegning finner vi samme trekk. Tidligere forskning om tegneundervisning viser hovedsakelig til sammenhenger mellom hva barn tegner og hvilke visuelle formforbilder de har tilgjengelig i sine sosiale og kulturelle kontekster (Frisch, 2008, 2013; Pedersen, 1999; Wilson, 2004). I denne artikkelen undersøker vi nærmere hvordan tegning i kunst og håndverk blir realisert i klasserommet (Engelsen, 2015; Øzerk, 2006). Begrepene «en læreplan som ikke eksisterer» kan bidra til ytterligere klargjøring av Goodlad et al. (1979) sin læreplanteori (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015). ”En læreplan som ikke eksisterer” går ut på at lærerne begrunner et tema i et skolefag ut fra egen forståelse, men som de mener at er utelatt i den formelle læreplanen (Engelsen, 2015). I nordisk sammenheng har Gulliksen og Johansson (2008) vist til at lærerne begrunner sin undervisning i et tema i et skolefag ut fra egen forståelse av hva de anser som sentralt i faget.

Problemstilling

Tidligere forskning viser at kunst og håndverk fremstår som et uklart fag i skolen, med stor variasjon i tolkninger av læreplanen og i didaktiske praksiser, og at lærerne etterlyser en mer åpen forståelse av tegning enn den de mener å finne i læreplanen (Skjelbred & Borgen, 2019). Med dette som utgangspunkt formuleres følgende problemstilling: *Hvordan blir tegning operasjonalisert i kunst og håndverk gjennom lærernes didaktiske praksiser?* Problemstillingen blir undersøkt gjennom observasjon av undervisningstimer i kunst og håndverk i ungdomsskolen, intervjuer med lærerne og gjennom analyser av oppgavene elevene arbeider med i disse timene.

Teori

Goodlads økologiske læreplanteori

På 1960- og 70-tallet foregikk debatter om elevenes læringsutbytte og hvordan dette kunne planlegges, undervises og måles (Prøitz, 2015). Goodlad (1979a) sitt bidrag innenfor læreplanteori var en forståelse av læreplanen som en økologisk helhet. Som et analytisk rammeverk for å få kunnskap om sammenhengene mellom læreplanen som intensjon og det praktiske arbeidet i klasserommet, utviklet Goodlad et al. (1979) et begrepssystem omtalt som "læreplanens framstillingsformer": ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen, som kunne bidra til å bygge bro mellom teori og praksis.

Det vi gjerne refererer til som Goodlads læreplanteori har blitt kritisert for å forenkle en kompleks virkelighet som ikke fanger opp de dynamiske relasjonene i skolen, ifølge Doll (1979). Imidlertid hevder Doll (1979) at Goodlad gjennom sitt arbeid med læreplanteori bidro med en forståelse av læreplanen som en økologisk helhet, som en kritikk og et alternativ til behavioristene og humanistenes modeller av sammenhengene mellom planlegging, undervisning og elevenes læringsutbytte. I en økologisk modell blir forholdet mellom et systems helhet og sammenhenger i samspillshandlinger og relasjoner innenfor et definert miljø sett i lys av hverandre, der utvikling og formål i en del av systemet vurderes i sammenheng med deres effekter på andre deler av systemet (Doll, 1979, s. 340). En skoleklasses økosystem må evalueres som et system av sammenkoblede deler av aktiviteter, der vektlegging og utvikling i én del vil ha effekt på en annen del, slik at målene for det som foregår i klasserommet ikke bare henger sammen med midlene, men også er sammenkoblet med forhold utenfor klasserommet. Denne interaktive oppfatningen ligger ifølge Doll (1979) til grunn for Goodlads forestilling om en økologisk modell. Goodlad (1979a) bruker begrepet "En økologisk modell for ansvarlighet". I en slik modell kan pedagogisk ansvarlighet beskrives som orkestrering av en rekke faktorer, som hver gjør en liten forskjell, i et komplekst interaksjonssystem som avleder betydninger og holdninger (Dunkin & Biddle, 1974). Prosessene mot ansvarlighet definert i form av konkrete operasjonelle mål og presis målstyring kan ifølge Eisner (1977) oppleves problematisk for lærerne. Det kan være flere grunner til dette. Noen mål kan ikke artikuleres, noen mål oppnår elevene først innen utgangen av studieåret, noen typer innsikt er ikke målbare og noen mål er ikke kjent før i etterkant (Eisner, 1977, s. 351). Dette kan særlig være tilfellet i kunst og håndverk.

Læreplanen, dens tolkninger og samstemt undervisning

I en kompetansebasert læreplanmodell som LK06 har lærerne stort handlingsrom når det gjelder valg av innholdet i opplæringen som skal føre frem til det intenderte læringsutbyttet for elevene, og hvordan kompetanseoppnåelse vurderes. Dette omtales som "constructive alignment", på norsk gjerne oversatt til samstemt undervisning (Heimly & Bertheussen, 2016), og utgjør læringsmiljøet for elevene (Reeves, 2006). I en kompetansebasert læreplanmodell må det som opplæringen skal rettes mot kunne vurderes. Imidlertid viser forskning at selv om det kan være ambisiøse mål, høy kvalitet og avansert instruksjonsdesign i opplæringen, har lærerne en tendens til å velge vurderingsstrategier som er lett å måle, i stedet for det som er formulert som forventet læringsutbytte (Reeves, 2006). Videre vil et ekspressivt læringsutbytte som identifiserer prosessmål, men ikke konkretiserer et spesifikt innhold som skal læres, være krevende å vurdere (Eisner, 1977; Reeves, 2006). I faget kunst og håndverk er det ikke nasjonal eksamen, men lærerne setter en standpunkt karakter ved slutten av opplæringen. I vurderingsarbeidet knyttet til standpunkt karaktersetting viser forskning (Lutnæs, 2011) at det visuelle vurderingsgrunnlaget, det vil si produktet som elevene har laget, er lærernes viktigste vurderingsgrunnlag (Lutnæs, 2011, 2019). I tillegg kommer lærerens notater og elevenes arbeidsbøker (Prøitz & Borgen, 2010). Samtidig har lærerne i faget en hovedintensjon om å fremme estetisk erfaring og personlig utvikling for elevene (Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett & Vasset, 2016). Forholdet mellom produkt og prosess virker på denne bakgrunn å være uavklart i sammenheng med vurderingen i faget.

Den didaktiske relasjonsmodellen som redskap for lærerne

Som redskap for planlegging, operasjonalisering og analyse av læreplanen kan lærerne bruke ulike didaktiske modeller. Didaktiske modeller (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2015; Gundem, 1998; Hiim & Hippe, 1998) kan tydeliggjøre fenomener og sammenhenger og består gjerne av figurative visualiseringer av et sett med definerte begreper, samt en beskrivelse av relasjoner mellom disse, forstått som en definert og avgrenset ramme for fortolkning av virkeligheten (Vestøl, 2008). En velkjent didaktisk modell i norsk skolekontekst er *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1978), som representerer et alternativ til en mål-middel-tenkning innenfor didaktikken (Vestøl, 2008). Denne didaktiske relasjonsmodellen inneholder følgende kategorier: mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer, elev og vurdering. Engelsen (2015) påpeker at modellen representerer en helhetstenkning der ingen av kategoriene er styrende. Valg som blir tatt innenfor én kategori får konsekvenser for valg innenfor de andre kategoriene.

Den didaktiske relasjonsmodellen innebærer at lærerne har profesjonell autonomi. (Helgøy & Homme, 2007) Dette innebærer at lærerne på bakgrunn av sin profesjonskunnskap samt moralske og etiske prinsipper har en grad av frihet og kontroll over egne arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008; Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012). Lærernes profesjonelle handlingsrom (Biesta, Priestley & Robinson, 2015) defineres av ytre og indre rammefaktorer. De ytre rammefaktorene kan sies å være bestemmelser gitt utenfra i form av læreplan og styringsdokumenter. De indre rammefaktorene har sammenheng med lærernes oppfattelse av læreplanen og begrensninger som settes av læreren selv (Helle, 2006), kunnskap og ferdigheter lærerne bringer med seg, og deres antagelser og verdier (Biesta et al., 2015). Lærernes overbevisninger styrer hvordan læreplanen uttrykkes i praksis, der lærerne designer læringsaktiviteter i samsvar med egne oppfatninger om læreplanen og om læring (Lewis, 2004, s. 131). Opplever lærerne at læreplanen ikke gir god nok støtte, blir deres oppfatninger om faget gitt større betydning for praksisen (Lewis, 2004, s. 133) der læreren underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer» (Goodlad et al., 1979).

Den didaktiske relasjonsmodellen fremhever samspillet mellom didaktiske elementer der mål og arbeidsformer ikke kan sees løsrevet fra andre didaktiske elementer, slik som rammefaktorer og elevforutsetninger (Engelsen, 2015; Vestøl, 2008). Samspillet mellom modellens sidestilte kategorier kan kritiseres for manglende prioritering (Halvorsen, 2008), og for å mangle en tydelig teoriforankring. Samtidig avspeiler den didaktiske relasjonsmodellen nettopp en økologisk kritikk som gjenkjennes fra læreplanteorien hos Goodlad (1979).

Ulike tegnetodiske tilnæringer

Når vi her undersøker tegnedidaktikk i kunst og håndverk, bygger vi på Brønne og Heggvoll (2018) som med inspirasjon fra skivedidaktikk har analysert hvordan lærere arbeider med å lære eleven å tegne. De finner tre ulike tilnæringer; *en syntetisk tilnærming*, *en analytisk tilnærming* og *en fenomenologisk inngang*. Kategoriene viser til det de omtaler som ulike tegnetodiske tilnæringer. En syntetisk tilnærming baserer fremgangsmåten på at ”barn forstår del før helhet” (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 7), og at gjennom erfaringer fra aktivitet utvikles gradvis en forståelse for sammenhenger og mening. Tegneøvelser med enkle formelementer kommer her før studier av primærformer, med tilpasset vanskelighetsgrad. Slik løses tegneoppgaver gjennom aktiv deltaking, fra det abstrakte til det konkrete, med en ”syntetisk struktur” (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 9). I den analytiske tilnærmingen rettes oppmerksomheten mot det konkrete og meningsbærende, og det å kunne gi en realistisk fremstilling av noe, for eksempel et ansikt, et landskap eller en stol. Tegning blir i den analytiske tilnærmingen sett på som et sosialt fenomen, en kommunikativ praksis med utgangspunkt i tegning som ”meningsbærende språk”, med forgreininger til et sosiokulturelt syn på læring (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 10). Læreren legger i denne tilnærmingen til rette for at språket blir utviklet gjennom deltaking i et fellesskap knyttet til tegneopplæringen. Den tredje tegnetodiske tilnærmingen beskrives som en fenomenologisk

inngang som ikke primært handler om å lære eleven å tegne, men som vektlegger verdien av å aktivisere sansesystemet, å bli bevisst erfaringen og å lære å se på noe nytt. Med begrepet ”inngang”, som brukes om det fenomenologiske, viser Brønne og Heggvoll (2018) til at intensjonen er å få frem at denne litteraturen bygger på den subjektive opplevelsen, der selve tegnehandlingen er avgjørende og påvirker det tause, udefinerte og ikke-forventede i tegneprosessen. Brønne og Heggvoll (2018) knytter ikke tegning til læreplan eller formål og vurdering når de diskuterer disse ulike tilnærmingene til tegneundervisning. De ulike tegneteknikkene Brønne og Heggvoll (2018) beskriver representerer en spennvidde i hvilke læringsutbytter som vektlegges, fra det mer lukkede og resultatorienterte i den analytiske tilnærmingen, til mer åpne ekspressive mål i den fenomenologiske inngang. En spennvidde som vi her knytter til læreplanens omtale av saktegning som kompetansemål på den ene siden, til fantasi- og forestillingstegning på den andre siden. Den fenomenologiske inngang kan etter vår vurdering også knyttes til ”allsidig arbeid med tegning” som del av den grunnleggende ferdigheten å skrive (Skjelbred & Borgen, 2019). Læreplanen for kunst og håndverk på ungdomsskolen rommer slik sett de tre tegnetekniske praksisene beskrevet av Brønne og Heggvoll (2018).

Metodisk tilnærming

I denne studien undersøker vi hvordan tegning i læreplanen operasjonaliseres av lærere i kunst og håndverk i ungdomsskolen. Her benyttes den didaktiske relasjonsmodellen som analytisk redskap for å undersøke hvordan tegning konkretiseres gjennom lærernes didaktiske praksiser, og for å belyse sammenhenger mellom en oppfattet og operasjonalisert læreplan. Videre i analysen bygger vi på de tre tegnetekniske tilnærmingene beskrevet av Brønne og Heggvoll (2018) angående hvilke former for tegning lærerne arbeider med i faget. Dette er en empirisk kvalitativ sammenlignende case-studie (Postholm, 2010; Yin, 2007) der formålet er å belyse variasjon i undervisning i kunst og håndverk der tegning inngår. Case-studien har et strategisk utvalg av fire erfarne lærere i kunst og håndverk, med 30 studiepoeng eller mer, som underviser på 8. til 10. trinn i faget ved fire ungdomskoler. Skolene A, B, C og D har alle omtrent 350–400 elever og rundt 50 ansatte.

For å få innsyn i hvordan fire lærere i kunst og håndverk operasjonaliserer tegning i læreplanen gjennom sine didaktiske praksiser, bygger vi i artikkelen på observasjoner av opplæring, intervjuer med lærerne og studier av dokumenter i form av lokale læreplaner og tegneoppgaver som lærerne har gitt elevene. Datainnsamlingen ble gjennomført ved totalt åtte dagsbesøk, fordelt på fire skoler i tidsrommet august til september 2017, og fulgte samme struktur: først observasjon av to opplæringsøkter i kunst og håndverk, etterfulgt av et individuelt intervju med lærerne og til sist gjennomgang av tilgjengelige dokumenter.

Observasjonene ble gjort som ikke-deltagende observatør (Jacobsen, 2005) i seks klasser på 8. trinn, og i to klasser på 10. trinn. Til observasjonene med fokus på hvordan tegning ble gjennomført i faget ble det utarbeidet en strukturert observasjonsguide (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015) som bygger på Bjørndal og Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell. Observasjonsguiden inneholdt følgende elementer; a) innledningsøkt; introduksjon og organisering, b) undervisningsøkt; mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer og vurdering, og c) avslutningsøkt. Etter observasjonene ble det gjennomført individuelle, halvstrukturerte intervjuer med lærerne (Kvale et al., 2015). Intervjuguiden bygger på Goodlad sin økologiske læreplanteori og vi har særlig vært interessert i lærernes oppfattelser av læreplanen og begrunnelser for operasjonalisering av faget, og hvordan vurdering ses i sammenheng med planlegging og gjennomføring av undervisning, som samstemt undervisning (Reeves, 2006).

I analyser av observasjonene og intervjuene ble det først sett etter meningsbærende elementer i materialet. Deretter ble det benyttet en deduktiv fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010), der dataene ble kodet og gruppert innenfor de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015); mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer, elev og vurdering. Enkelte meningsbærende elementer kunne tilhøre flere kategorier, og dette resulterte i valg ved koding av

materialet. Tegnemetodene er kategorisert etter Brønne og Heggvoll (2018) sine tre tilnæringer. Gjennom analytisk triangulering mellom observasjonsdataene, intervjuer og dokumenter undersøkes det hvordan lærerne operasjonaliserer og begrunner sin praksis. Sammenhengen mellom de ulike forholdene blir i artikkelen utgangspunkt for analyse av hvordan læreren operasjonaliserer tegning i faget. Denne studien foregikk over en relativ kort periode på begynnelsen av høstsemesteret, og vi vet ikke noe om elevenes erfaringer av den opplæringen som inngår i denne studien.

Resultat

Resultatene presenteres her tematisk på grunnlag av informasjonen fra observasjonene, intervjuer og dokumentanalyser, basert på de likeverdige kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) i følgende rekkefølge: rammefaktorer, elev, mål, arbeidsmåter, innhold, og vurdering.

Rammefaktorer

I den didaktiske relasjonsmodellen er rammefaktorer spesielt knyttet til ressursrammene og henger her sammen med spesialrom og elevtall, materiell og utstyr som lærerne må forholde seg til i sin operasjonalisering.

Spesialrom og elevtall

Observasjonene viste at elevtallet varierte fra grupper på 15 til 30 elever (tabell 1). Samtlige skoler hadde lagt opplæringen i faget til 8. og 10. trinn.

Tabell 1: Skoler og antall elever tilstede i observerte opplæringsøkter. Totalt antall elever tilhørende gruppen i parentes.

Skole	A	B	C	D
Trinn	8. trinn	10. trinn	8. trinn	8. trinn
Antall elever dag 1	27 (30)	16 (20)	15 (15)	26 (30)
Antall elever dag 2	28 (30)	22 (25)	14 (15)	27 (30)

Observasjonene viste at tegneopplæringen ved skolene foregikk i rom tilknyttet skolens avdeling for kunst og håndverk. På skole A, B og D var rommene innredet med inventar som pulter, stoler og øvrig innredning, og skilte seg ikke vesentlig fra andre klasserom på skolene. På skole C foregikk undervisningen i et spesialrom. Felles for rommene var at de lå i nærheten av andre spesialrom tilknyttet faget, som sløydsal, tekstil- og keramikkkrom. Observasjonen viste at lærer A og B hadde støtte av assistent knyttet til opplæringen. Lærer A hadde lite kommunikasjon med assistenten, som hadde som hovedoppgave å medvirke til å holde ro blant elevene. Lærer B samarbeidet med assistenten, som var en lærer under opplæring i faget og direkte involvert i opplæringen. I intervju uttrykker lærer B at assistenten er en god støtte i opplæringen. Lærer D, som hadde de største elevgruppene, fortalte at skolen hadde valgt å bruke ekstra ressurser knyttet til delingstimer i perioder med sløyd, leire og tekstil, men ikke i tegning. Samtlige lærere uttrykte i intervjuet at det var knapt med tid. Alle lærerne var opptatt av å velge oppgaver som de hadde god erfaring med, eller som de antok var gjennomførbare, ut fra rammefaktorene tid og elevtall.

Materiell og utstyr

Tegneutstyr til analog tegning, som blyant, fargestifter, papir og så videre, var i bruk på samtlige skoler. I tillegg forventet lærerne at elevene hadde med seg pennal til timen. Observasjonene viste at lærer C hadde størst utvalg tegneutstyr tilgjengelig. Samtlige lærere uttalte at de kunne kjøpe inn det materiellet de ønsket, men observasjonen viste at linjal var en mangelvare, unntatt ved skole C.

Skolene hadde ulik praksis knyttet til mobiltelefonbruk i opplæringen. Ved skole A og B benyttet elevene egne mobiltelefoner til å hente inspirasjon fra internett, i motsetning til elevene ved skole C og D, der mobilene skulle være utilgjengelig i timen. I intervju fortalte lærerne, med unntak av lærer C, at elevene sjelden benyttet digitale hjelpemidler i undervisningen på grunn av tregt internett og/eller gammelt utstyr. Alle lærerne fortalte at de selv brukte nettet som inspirasjonskilde til å utforme elevoppgaver. I observasjonen fremkom det at lærer C hadde det nyeste utstyret i kunst- og håndverksrommet, og var den eneste læreren som benyttet digitale plattformer som Youtube til elektronisk tavle i tegneopplæringen. Samtlige lærere fortalte at de benyttet lærebøker i faget, men det ble ikke brukt lærebøker under noen av observasjonene.

Elev

I den didaktiske relasjonsmodellen knyttes elevens forkunnskaper sammen med elevforutsetninger og lærer-elev-relasjonen i opplæringen.

Elevforutsetninger

Lærerne møter elevene første gang når de kommer fra barneskolen, på 8. trinn, tidlig på høsten. I observasjonene fremkom det at lærerne på ulike måter prøver å få kunnskap om elevenes tidligere erfaringer i tegning fra kunst og håndverk. Lærer C spør for eksempel elevene om de har arbeidet med skravering, lys og skygge før de kom til ungdomsskolen. Når elevene svarer at de ikke har det, justerer lærer C oppgaven og forklarer i intervjuet at: *”Jeg improviserte og lot de få lov til å tegne litt ulike ting”*. Observasjonen viste at lærer B på 10. trinn minnet elevene på deres tidligere arbeid med et tema, eksemplifisert fra observasjonsnotater: *”Husker dere at vi holdt på med skravering i 8. klasse? Jobb med blyanten, trykk lett eller hardt, få frem valør”*. Læreren skraverer på tavlen: *«Husker dere? Ja, svarer elevene»*.

Samtlige lærere uttrykte i intervju at de har manglende kjennskap til elevenes forkunnskaper, og at dette har konsekvenser for hvordan de underviser i tegning. Her eksemplifisert ved lærer D: *”Jeg må begynne veldig sånn på scratch, fordi jeg hører på elevenes uttalelser at de har hemninger når det gjelder tegning”*. Lærerne uttrykte at mange elever har et anstrengt forhold til tegning i kunst og håndverk, eksemplifisert ved lærer C, som uttalte: *”De liker å tegne i andre fag, da kan de liksom kose seg med tegningen, men tegneopplæring er det mange som ikke liker”*.

Lærer-elev-relasjon

I observasjonene fremstod lærerne som imøtekommende, vennlige og lite krevende. I intervjuene fortalte lærerne at det var avgjørende å begynne skoleåret med oppgaver som ikke var for krevende. Lærer D sier for eksempel at: *”Elevene bør få kose seg i starten – de er usikre og prøver en ny rolle som ungdomsskoleelev. Det er nesten umulig å si hvem de er og om de har lyst til å tegne”*. Samtlige lærere uttalte viste til tidligere erfaringer når de uttrykte at de prioriterte å bli kjent med elevene i starten av skoleåret, og at dette var vesentlig for tegneopplæringen. Lærer A fortalte: *”Det er utfordrende hvordan jeg skal møte elevene, noen har godt av å bli presset, andre ikke, men det vet jeg jo ikke i den første perioden i åttende”*. Samtlige lærere, unntatt lærer C, fortalte at de opplevde at store elevgrupper var en utfordring i forhold til å gi den tegneundervisningen de ønsket. Med store elevgrupper var det ikke nok tid til å bli kjent med elevenes forhold til tegning, med unntak av elevene de var kontaktlærer for eller hadde i andre fag.

Mål

I den didaktiske relasjonsmodellen er mål spesielt knyttet til lærerens utforming av læringsmål. Målene henger i dette materialet sammen med kjennetegn på kompetansemål.

Kompetansemål

I begynnelsen av opplæringsøkten fremkom det i observasjonene at samtlige lærere, unntatt lærer C, viste til læreplanens kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse både muntlig, skriftlig, på tavle og i elevoppgaver. I tillegg inneholdt elevoppgavene beskrivelser av hvilket produkt lærerne forventet skulle være ferdig i løpet av perioden. I intervjuene fremstod tiden de har til rådighet å ha betydning for lærernes valg av kompetansemål i elevoppgavene. Lærer C viste ikke til kompetansemål, men til ulike tegneøvelser, der prosessen var et mål for opplæringen (Tabell 2).

Tabell 2: Lærernes valg av kompetansemål relatert til elevoppgaver i observasjonsperioden

Lærer		A	B	C	D
<i>Resultatene som elevene skal komme frem til gjennom å arbeide med de ulike oppgavene</i>		Spikerbilde	Kalenderbilde	Tegneøvelser	Portrett
<i>Kompetansemål som fremkom i elevoppgavene</i>	Stilisere motiv med utgangspunkt i egne skisser i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogram			Prosessten knyttet	
	Bruke ulikt materiale og redskaper i arbeid med bilder ut fra egen interesse	x	x	til tegneøvelsene	
	Tegne hus og rom ved hjelp av ett eller to punktperspektiv		x	er mål	
	Diskutere hvordan ulike kunstnere i ulike kulturer har fremstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur		x	for opplæringen	x
<i>Vektlegging på prosess og/eller produkt</i>		Produkt	Produkt/prosessen	Prosess	Produkt

Observasjonene viste at samtlige lærere, unntatt lærer C, knyttet tegnedelen i oppgaven til et ferdig produkt: spikerbilde, kalender og portrett (tabell 2). Lærer B skilte seg fra lærer A og D gjennom å veksle mellom å fokusere på selve tegneprosessen og ferdigheter knyttet til det ferdige produktet i form av et kalenderbilde.

Når det gjelder vurdering, viste observasjonene at samtlige lærere, forklarte elevene muntlig, og skriftlig på tavle hvordan de planla vurderingen. Med unntak av lærer C, viste lærerne til grad av måloppnåelse knyttet til tegning i kompetansemål i elevoppgavene (tabell 3). Tabell 3 viser utdrag fra beskrivelser av kjennetegn på måloppnåelse i elevoppgavene som elevene arbeidet med. I observasjonen fremkom det at lærerne brukte god tid til å forklare elevene hvordan de planlegger for vurdering gjennom kjennetegn på måloppnåelse.

Tabell 3: Utdrag fra elevoppgavene som beskriver kjennetegn på måloppnåelse knyttet til tegning

	Lærer A	Lærer B	Lærer C	Lærer D
<i>Skriftlig i elevoppgave</i>	x	x	-	x
<i>Hvilke kjennetegn på mål-oppnåelse</i>	Vurderingsskjema i rubrikk, åtte kategorier med delmål. Seks beskrivelser per delmål: Ikke ferdig, ikke gjort, kopiert eller utydelig, alt tegnet selv / egner seg godt til teknikk / materiale eller oppheng	Prøver å tegne skisse ved hjelp av perspektivtegning. Kan lage skisser, viser noen ferdigheter i perspektivtegning. Svært gode skisser og meget gode ferdigheter i perspektivtegning	Visualiserer kjennetegn på hvordan elevene kan skravere, skyggelegge osv.	Bruker rutenett for å overføre portrett til egen tegning. Plasserer viktige ansiktstrekk riktig. Viser bruk av skyggelegging. Bruker blyanten variert

I observasjonen visualiserte lærer B kjennetegn på måloppnåelse på tavlen for den første av sine to klasser og vekslet mellom å forklare muntlig og visuelt hvordan elevene for eksempel kunne skyggelegge og bruke blyanten variert. I tillegg viste lærer B elevene eksempler på tidligere elevarbeid og hva som kjennetegnet en god elevoppgave. Lærer C innledet undervisningsøkten med å repetere fra forrige undervisningsøkt, før hun introduserte nye tegneøvelser: *”Forrige gang tegnet vi etter hukommelsen, i dag skal vi bruke to sanser; øyne og ører”*. Lærer C spør hva det motsatte av naturalistisk er, ingen elever svarer. *”Abstrakt, sant?”* svarer hun og gjør klar for dagens første øvelse. Hun forteller elevene at målet med øvelsene er at de skal bli trygge på å ta i bruk tegning.

I intervjuet begrunner hun sin tegnedidaktikk med at det er viktig å improvisere: *”Jeg merker at jeg egentlig bruker mange tegneøvelser på litt ulike måter og finjusterer de sånn at de passer”* (lærer C). Observasjonen viste at lærer C benyttet tegning til å visualisere, parallelt med å forklare elevene hvordan tegneøvelsene kunne utføres.

Arbeidsmåter i tegneopplæringen

I den didaktiske relasjonsmodellen er arbeidsmåter knyttet til læringsprosessens ulike aktiviteter, som i dette datamaterialet henger sammen med organisering av tegneopplæring og lærerens bruk av tegning i opplæringen.

Organisering av tegneopplæring

Det fremkom av observasjonen at samtlige lærere tilrettela for at elevene skulle arbeidet individuelt, og de lot elevene samarbeide hvis de ønsket det. I tillegg tilrettela lærer C for samarbeid i grupper der elevene var sammen om én felles tegneoppgave. Observasjonen viste at elevene i samtlige klasserom satt på rad, i rekker på mellom to og seks elever, vendt mot tavle, eller i grupper på mellom fire og seks elever. I observasjonen fremkom at lærer C varierte og justerte organiseringen av hvordan elevene ble plassert i klasserommet underveis i opplæringsøktene. Avslutningsvis ba samtlige lærere elevene om å legge arbeidet sitt i arbeidsmapper og levere inn disse til læreren, eller i egne hyller. Lærerne minnet elevene på hva de skulle arbeide med neste gang og ga tydelige beskjeder om at elevene skulle rydde, vaske (pensler) og så videre.

Lærernes bruk av tegning i opplæringen

I observasjonene fremkom det at lærerne på ulike måter tegnet i sin formidling, for å vise arbeidsmåter, tegneteknikker, konkretisere begreper og så videre (tabell 4).

Tabell 4: Lærernes bruk av tegning i opplæringen

Lærer	Lærernes bruk av tegning som et didaktisk verktøy i opplæringen	
	På tavle for elevgruppen	På ark individuelt for eleven
A	Tegner innledningsvis for å visualisere begrep i den første av to klasser	Fremkom ikke i observasjonsperioden
B	Tegner innledningsvis trinnvis arbeidsmåte for den første av to klasser	Tegnet på elevens ark for å visualisere arbeidsmåte
C	Tegner for begge klassene gjennom hele opplæringsøkten, visualiserer begrep, arbeidsmåte, prosesser osv.	Tegnet på egne ark for å visualisere arbeidsmåte
D	Tegner avslutningsvis arbeidsmåte for den siste av to klasser	Fremkom ikke i observasjonsperioden

Observasjonen viste at samtlige lærere tegnet i opplæringen. Lærer A, B og D tegnet kun for en av sine to klasser, her eksemplifisert med lærer B som benyttet tegning som metode for å visualisere arbeidsmåten for den første klassen. Lærer B tegnet på tavlen og visualiserte trinnvis hvordan elevene kunne kopiere ved hjelp av rutenett-teknikk, samtidig som hun forklarte hva hun gjorde. Eksempel fra observasjonsnotater:

”Ikke tegn for hardt på papiret, vanskelig å viske vekk rutene etterpå. Se! Kutt ut å tenk på det du tegner. Tegn det du ser, rute for rute, fordi det er lettere”. Hun deler ut oppgaven, går deretter rundt til den enkelte elev og snakker om arbeidsmåte, motivvalg og komposisjon, mens hun lytter til elevene som ruter opp arket sitt med blyant og linjal. Går frem igjen til tavlen, ber elevene følge med mens hun tegner for å illustrere arbeidsmåten; ”Nå har jeg grovskisset, fått opp formen i bildet (peker på tegningen på tavlen). Skjønte dere prinsippet?” Læreren henvender seg til elevene i alle faser av arbeidsmåten; ”Når dere bruker blyanten til å skyggelegge og lage kontraster, skal dere jobbe med blyanten. Trykk lett, eller hardt, for å få frem den rette valøren” (lærer B).

Observasjonen viste at både lærer B og D brukte mer tid på å forklare arbeidsmåten for elevene i klassene som ikke fikk ta del i lærerens trinnvis visualisering av arbeidsmåte. I intervju bekrefter læreren dette: ”Jeg merket fort at jeg måtte forklare og modellere, vise hvordan det skal gjøres, ellers blir det for mye for elevene å ta inn og få ut i hendene” (lærer D). Observasjonen viste at lærer C tegnet i opplæringen for begge klassene, både individuelt og for hele elevgruppen, for å visualisere arbeidsmåter, begrep, kommunisere og så videre i forbindelse med de ulike tegneøvelsene elevene arbeidet med. Det fremkom av observasjonene at elevene i de klassene som fikk arbeidsmåten visualisert spurte om mindre hjelp fra lærer.

Innhold i tegneopplæringen

I den didaktiske relasjonsmodellen er innhold spesielt knyttet til hva elevene skal arbeide med i opplæringen, som i dette datamaterialet henger sammen med tegneteknikkene sett i lys av kategorisering hos Brønne og Heggvoll (2018).

Tegneteknikker

Lærerne arbeidet på ulike måter med tegning. I observasjonene fremkom det at lærerne i stor grad vekslet mellom en syntetisk tilnærming i tegneøvelser; der elevene tegnet streker med ulike mellomrom, en form for skravering uten spesifikt motiv og en analytisk tilnærming; med vekt på tegneøvelser knyttet til observasjonstegning. Observasjonen viste også at elevene ble oppfordret til å arbeide analytisk med helheten i motivet, skyggelegge og skape dybde. Lærer C tilrettela også for en fenomenologisk inngang;

gjennom å la elevene for eksempel tegne fritt etter musikk. Lærer A lot elevene velge tegnemetode og ga ikke direkte tegneopplæring. Noen elever tegnet med inspirasjon fra et bilde, eller kopierte. Andre tegnet ut fra fri fantasi. Lærer B og D knyttet tegneopplæring til det å kopiere et motiv ved hjelp av rutenett-teknikk. Lærer B oppmuntret i tillegg elevene til å bruke fantasien for å videreutvikle bildet. Observerte tegnemethodiske tilnærminger fremgår av tabell 5.

Tabell 5: Forenklet oversikt over observerte tegnemethodiske tilnærminger, kategorisert etter tegnetilnærmingene syntetisk og analytisk tilnærming og fenomenologisk inngang (jf Braenne & Heggvoll, 2018).

Tegnemethodisk tilnærming		Syntetisk	Analytisk	Fenomenologisk
		Fra deler til helhet, det visuelle språkets minste elementer, øving på ulike typer linjer (buet, rett)	Fra helhet til deler, det konkrete og meningsbærende, realistisk fremstilling (et ansikt, en stol)	Subjektiv opplevelse, erfare tegning som fenomen
Lærer	A		Stilisering, kopiering, forenkling	
	B		Observasjonstegning, rutenett-teknikk, perspektivtegning, skisser	Fantasi og forestillings-tegning
	C	Øve på linjer, skravering, prikketeknikk, negativ flatetegning	Observasjonstegning, stilleben, skisser	Fantasi og forestillings-tegning, tegne etter musikk, hukommelse, blindetegning, opp-ned-tegning
	D		Portrettegning, kopiering, stilleben	

I intervjuet fortalte lærer C at hun la vekt på å forklare elevene hvorfor de holdt på med ulikt innhold i tegneøvelsene:

”Det er veldig viktig for meg at elevene oppdager at de får til å tegne noe de ikke har fått til før, og at det er et hav av ulike uttrykk, fra det abstrakte til det konkrete. Målet er at elevene skal få erfare at det å tegne handler om mange ting. Det er en måte å kommunisere på, en måte å være i verden på, uttrykke ideer, øve på fokus og konsentrasjon” (lærer C).

Samtlige lærere fremhevet i intervjuene viktigheten av at elevene får nok tid til å tegne mye og allsidig, for å bli trygge på å ta i bruk tegning.

Lærerens vurderingspraksiser

I den didaktiske relasjonsmodellen er vurderingen knyttet til lærerens vurdering av elevenes arbeid. Her analyseres lærernes vurderingspraksis knyttet til målene de har satt for elevenes læringsarbeid i opplæringsøkten når læreplanen operasjonaliseres.

Observasjonene viste at samtlige lærere ga tilbakemeldinger og undervisvurdering i opplæringen. Det fremkom at de elevene som selv tok initiativ og spurte lærer fikk mer undervisvurdering enn andre elever. Dette eksemplifiseres ved lærer A, som i intervjuet skiller mellom ulike typer elever: ”Ofte ser vi at de flinke elevene spør fordi de vil gjøre alt riktig og få bekreftelse. De mer sjenerte, eller de som ikke er interessert, får ikke samme oppmerksomhet”. Observasjonene viste at lærer C hadde mer tid til å veilede elevene enn de andre lærerne, der elever ble sittende og vente på hjelp. I observasjonene

fremkom et skille mellom hvordan lærerne benyttet tegning i forbindelse med underveisvurdering. Lærer B og C tegnet for å visualisere hvordan elevene kunne komme videre i sin tegneprosess med motivvalg, perspektiv og så videre, både i forhold til ulike deler av elevenes arbeidsprosess, og opp mot et ferdig produkt (lærer B). Lærerne fortalte i intervju at elevene ofte ønsker å begynne direkte på produktet, og at det var utfordrende å få elevene til å forstå hensikten med å dokumentere prosessen underveis, eksemplifisert ved lærer D: *”Elevene må vise hva de har tenkt, ikke bare vise en ferdighet i et produkt. De må få være kreative, vise at de kan utvikle ideene og forstå prosessen bak som gjør at produktet blir bra”*.

Det var ingen sluttvurdering i observasjonsperioden. I intervju fortalte lærer B at i forhold til sluttvurdering pleide de å vurdere elevens innsats, deltagelse og holdning. Læreren fortalte at selv om den viktigste informasjonen lå i det ferdige produktet, hadde elevenes innsats betydning: *”Det er vanskelig å ikke vurdere innsatsen. Hvis en elev virkelig har gjort alt, vipper jeg opp (karakteren)”* (lærer B). I intervjuet forteller lærer B fra sin erfaring med å være praksislærer for lærerstudenter: *«Med lærerstudenter i praksis skjer det samme. Får lærerstudentene et positivt innblikk i elevens arbeidsprosess, trekker det opp. Det er noe med innsats, deltagelse og holdning”*. Imidlertid ga samtlige lærere i intervju uttrykk for at de opplevde det vanskelig å vite hvilket nivå de burde forvente av oppnådd kompetanse knyttet til tegning som produkt. Lærer C uttrykte: *”Hva betyr det at en tegning er bra? Det er kjempevanskelig med vurdering. Jeg har ingen gode svar på det. Mindre og mindre etter hvert”*.

Diskusjon

Resultatene viser at lærerne i denne studien velger løsninger for å håndtere og justere forholdet mellom ulike faktorer på meningsfulle måter i skolehverdagen, og at disse løsningene er knyttet til den konteksten de befinner seg i. Dette er i samsvar med det Goodlad (1979) viser til som en økologisk tenkning. Resultatene viser at lærerne operasjonaliserer en mer variert tegneopplæring i sine didaktiske praksiser enn det de oppfatter at læreplanen gir rom for. De utnytter dette rommet forskjellig avhengig av hvordan de justerer sin undervisning i forhold til de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015). I samspillet mellom de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen viser resultatene at det er en spenning mellom rammefaktorene tid, relevantall og vurdering. Denne spenningen får betydning for hva lærerne opplever som praktisk gjennomførbart og hvordan de anser sine muligheter i det handlingsrommet de opplever å ha (Priestley et al., 2012). Her spiller lærernes forforståelse og oppfatninger om elevene og for eksempel deres forkunnskaper om tegning, holdninger til tegning og ”stagnasjon” i tegneutviklingen inn. Samtidig må læreren operasjonalisere en didaktikk ut fra hva de oppfatter at læreplanen sier om elevenes læringsutbytte i løpet av de tre årene på ungdomsskolen.

Læreren regnes ikke som en egen kategori i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015), men her finner vi at lærerens bruk av egen tegneaktivitet i kommunikasjonen med elevene underveis i opplæringen har en sentral betydning i en didaktisk relasjonstenkning. Det å tegne selv underveis i opplæringen kan tolkes som en didaktisk holdning til tegning som kommunikativ metodisk ressurs (Andersson et al., 2018; Andersson, Brøns-Pedersen & Illum, 2016). Lærerens valgte tegnedidaktikk fremstår som en av de mest kritiske faktorene som læringsmiljøet bestemmes av (Reeves, 2006). Når lærerne benytter egen tegneaktivitet som ressurs i opplæringen, arbeidet elevene mer selvstendig. Dette medførte at lærerne fikk mer tid til underveisvurdering. Samtidig indikerer denne studien at lærernes kobling mellom fagbegrep og konkrete tegneeksempler gav kunnskap om bruk av både begrep og tegnet metode for elevene. Lærerens bruk av ulike kommunikative ressurser i sin formidling til elevene kan bidra til å øke forståelsen av hva opplæringen handler om (Andersson et al., 2018; Johansson, 2002).

Når lærerne i denne studien gir uttrykk for at tegnopplæringen varierer i spennet fra å motivere umotiverte elever til å tegne, til å diskutere tegnevante elevers visuelle formspråk, antyder resultatene at lærerne relativt tidlig i skoleåret gjør en kategorisering av elevene, på tross av at de gir uttrykk for å ha for liten kjennskap til elevenes forkunnskaper. Lærernes egne fordommer om elevenes innstilling til tegning kan tolkes som at det fins generelle oppfatninger blant lærere i kunst og håndverk om at mange elever har et anstrengt forhold til tegning. Dette kan tyde på at lærerne har bestemte oppfatninger om hva som «egentlig» skal foregå av tegning i faget (Skjelbred & Borgen, 2019).

Ulike tegnemetodiske tilnæringer, arbeidsmåter, samstemthet og rammefaktorer

Selv om lærerne varierte i ulike tegnemetodiske tilnæringer og lot elevene få uttrykke seg individuelt, viste observasjonene at det sjelden forekom tegnemetodisk tilnærming basert på en fenomenologisk inngang (Brønne & Heggvoll, 2018). Dette kan ha sammenheng med at lærerne opplever det problematisk å vurdere denne type tegning. Som Reeves (2006) påpeker, vil lærerne rette oppmerksomheten mot det som de finner enkelt å vurdere, og det må ses i sammenheng med de øvrige valgene lærerne gjør, samt kontekst.

Elevgruppen som rammefaktor har stor betydning for hva som foregår i kunst og håndverk på de fire skolene i denne studien. Lærer C har ca. 15 elever i gruppen, og dermed bedre tid til hver enkelt elev enn de andre tre lærerne til sine elever. Liten elevgruppe gir andre betingelser for lærer C sin operasjonalisering, som igjen henger sammen med hennes orkestrering av de øvrige faktorene i opplæringen (Dunkin & Biddle, 1974; Goodlad, 1979).

Prosess vs. produkt

Tidligere studier viser at lærerne i kunst og håndverk gjerne tillegger produktet størst betydning for elevenes karakterer (Lutnæs, 2011). Vi ser i denne studien at tre av fire lærere velger tegnemetodiske tilnæringer som fører frem til et produkt (jf. Brønne & Heggvoll, 2018). Det kan se ut til at lærerne legger vekt på innsats og så videre når tegning foregår som prosess, men ikke når det er ferdig som produkt. Lærerne i denne studien uttrykte at elevens arbeidsprosess trakk opp karakteren hvis eleven viste god innsats, deltagelse og holdning. Slik bekreftes tidligere forskning som viser at det er mer enn kompetansemålene i læreplanen som blir tatt med i grunnlaget for vurderingen (Prøitz & Borgen, 2010). Fordi deltagelse, holdning og innsats kun er et vurderingskriterium i faget kroppsøving, og ellers er dekket i en generell karakter i orden og oppførsel, er det uvisst hva lærerne egentlig legger i elevens innsats og deltagelse. Det kan, som Borgen og Hjordemaal (2017) viser til, tolkes som å gli over i en forståelse av å inngå som deler av elevens arbeidsprosess. Hvis lærernes vurdering kan forstås som å basere seg på innsats, deltagelse og ferdig produkt, kan det føre til at kunnskap som i noen grad lar seg måle (Kjosavik, 2003) får innflytelse på hvilken tegning som operasjonaliseres. Tegning som innehar mer prosessuelle og utprøvende kvalitative elementer kan da bli bortprioritert. Ved å knytte tegning til oppgaver som lærerne opplever som vurderbare, kan oppmerksomhet tas bort fra andre kvalitative elementer, som for eksempel tegning med en fenomenologisk inngang (Brønne & Heggvoll, 2018) og mål som ikke kan forutsies (Eisner, 1977).

Lærere operasjonaliserer ut fra mer enn læreplanen

Resultatene viser at lærerne har svært forskjellige kontekster, rammevilkår og så videre, men at de alle bygger sin praksis på mye mer enn en operasjonalisering av en oppfattet læreplan. Lærerne orkestrerer sin undervisning i tråd med det Goodlad (1979) viser til i sin teori om en økologisk modell. Dermed er ikke operasjonalisering bare en oversettelse til samstemt didaktikk, som gjør at læreren kan vurdere elevenes arbeid ut fra kompetansemål, men en kunst lærerne utfører når de orkestrerer og justerer sin opplæring med forventninger om en kunnskapsbasert praksis (Aasen et al., 2012). I operasjonaliseringen prøver lærerne å inkorporere læreplanen ved å gjøre ”både og”, og de underviser etter en «læreplan som

ikke eksisterer» (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015). Lærerne gjør mye forskjellig og begrunner dette, men når det kommer til vurdering, så har de likevel utfordringer med å gjøre faget til det de mener det skal være.

Konklusjon

I tråd med det Goodlad (1979) viser til i den økologiske modellen, finner denne studien at lærerne har ulike strategier for hvordan de forholder seg til og orkestrerer en rekke faktorer. Blant disse faktorene virker særlig tid og elevtall i store klasser styrende for hvordan lærerne gjennomfører opplæringen. Det er på denne bakgrunn betydningsfullt hvilke ressurser og prioriteringer skolene og lærerne prioriterer til tegning i kunst og håndverk, og hvordan det legges opp til at elevene får tid nok og støtte underveis i arbeidet med tegning. I dette samspillet er lærerens bruk av egen tegning som kommunikativt virkemiddel i opplæringen et sentralt didaktisk verktøy som læreren kan justere opplæringen etter. Resultatene viser at de tegnetodiske tilnærmingene lærerne velger er den tegningen som de opplever er mulig å gjennomføre og vurdere. Selv om lærerne lar elevene få uttrykke seg individuelt, opplever de det problematisk å vurdere tegning som ikke er beskrevet i fagets kompetansemål. Dette fører til at produktene blir viktigere enn prosessene når læreren setter karakterer. Lærerne oppfatter tegning som viktig i kunst og håndverk. Men fordi lærerne oppfatter at tegningen har dårlige vilkår i læreplanen og i skolekonteksten, løser de dette på ulike måter i sine didaktiske praksiser. Ut fra rammebetingelser, hvordan de vektlegger tegning knyttet til de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen og hvordan de oppfatter sin lærerrolle i faget, justerer de opplæringen og praktiserer en «læreplan som ikke eksisterer».

Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*.
- Andersson, Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2018). Kommunikative ressurser i håndværksmessig undervisning. *Techne Serien-Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetskap*, 25(1), 59-78.
- Andersson, Brøns-Pedersen, L. & Illum, B. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden. *Techne Serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap*, 23(2).
- Andersson & Johansson, M. (2017). Händig, skicklig och konstfärdig–slöjdkunnande i interaktion. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(2), 26-45.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling). UiT, Norges Artiske Universitet. Hentet fra https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Borgen, J. S. & Hjørdemaal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 218-229.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (Doktorgradsavhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring i teikning. *FormAkademisk-Research Journal of Design and Design Education*, 11(3).
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* Åbo Akademi, Åbo.
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skulesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts* Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Doll, W. E. (1979). A structural view of curriculum. *Theory into practice*, 18(5), 336-348. <https://doi.org/10.1080/00405847909542855>

- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching* Holt, Rinehart & Winston.
- Eisner, E. W. (1977). Eisner, Elliot W., "On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life," *Teachers College Record*, 78 (February, 1977), 345-358.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? -Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frisch. (2008). Når øyet styrer hånden: Om mestringsprosesser i barnehagen.
- Frisch. (2013). *Tegningen lever! : nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Oslo: Akademika.
- Goodlad, J. I. (1979). An ecological version of accountability. *Theory into practice*, 18(5), 308-315.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gulliksen, M. S. (2013). Gode Valg - om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *FormAkademsisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 5(2). <https://doi.org/10.4577/formakademsisk.501>
- Gulliksen, M. S. & Johansson, M. (2008). Today and the future-Views on teaching and research within the Nordic sloyd subject. *Vasa: NordFo Techne B series*.
- Gundem, B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. I: Bergen: Fagbokforlaget.
- Heimly, F.-S. & Bertheussen, B. A. (2016). Speilvendte klasserom kan bidra til bedre akademiske prestasjoner i høyere økonomisk utdanning. *Uniped*, 39(01), 47-60.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling: organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap!: om tegning og tilblivelse: udkast til en tegnefilosofi: Ph. d afhandling* Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering, Designskolen.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt* Samfundslitteratur.
- Illum, B. & Johansson, M. (2012). Transforming physical materials into artefacts—learning in the school's practice of Sloyd. *Techne Serien-Forskning i slöjdpædagogik och slöjdvetenskap*, 19(1).
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (bd. 3)Høyskoleforlaget Kristiansand.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*.
- Kjosavik, S. (2003). Fra forming til kunst og håndverk: fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997. Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lewis, N. S. (2004). The intersection of post-modernity and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 119-134.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvrdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk*.
- Lutnæs, E. (2019). Faglige forventninger i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Topoi fra læreres oppgavetekster *Techne Series-Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 26 Nr 1, 44-64.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier—en introduksjon* Oslo: Universitetsforlaget.
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K. & Vasset, T. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian journal of educational research*, 60(6), 649-662.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's billedbog: en drengs billedmæssige socialisation: Ph. D. thesis* Dansk Psykologisk Forlag.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42(2), 191-214.
- Prøitz & Borgen. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming – det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU STEP.
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst-og håndverksdidaktisk kontekst* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Reeves, T. C. (2006). How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2(4), 294-309.
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2019). Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten "å skrive" i kunst og håndverk. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Art. 10, 21 sider. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.6438>
- Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1), Art. 4, 20 sider. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.1023>
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. *Handbook of research and policy in art education*, 299-328.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammepå for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Lillehammer: Oplandske Bokforlaget.

Bente H. Skjelbred er stipendiat ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet hvordan tegning i den formelle læreplanen i kunst og håndverk blir oppfattet og operasjonalisert i ungdomskolen. Institusjonstilknytning: Institutt for Kunstfag, Høgskulen på Vestlandet

Jorunn Spord Borgen er professor ved Norges Idrettshøyskole og professor II på Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser omfatter utdanningsvitenskapelige perspektiver på forståelser av ulike kunnskapsformer i de praktiske og estetiske skolefagene i skole og lærerutdanning, kunst- og kulturformidling for barn og unge, og studier av sammenhenger mellom grunnopplæringen, høyere utdanning, utdanningspolitikk og forskningspolitikk. Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Norges idrettshøyskole/ Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet