

Fagdidaktisk modell; – bidrag til «den gode oppgaven»?

Anne Guro Schmidt Antun

I kunst og håndverk er arbeidsoppgaven en læringsoppgave eleven eller studenten bruker tid på for å lære faget. Arbeidsoppgaven er verkstedsbasert, – praktisk og estetisk. Det er ikke tradisjon for lærebøker i dette faget, hvilket innebærer at læreren bruker tid på didaktisk planlegging og gjennomføring, med arbeidsoppgaven som grunnlag for læring. Artikkelen spør: Hvilke didaktiske kategorier bør inngå i en fagdidaktisk modell til støtte for planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaven, slik at den kan vise seg som «den gode oppgaven»? Det benyttes et semantisk teorisyn for utvikling av fagdidaktisk modell (Kvernbekk, 2005). Malcolm Ross (1978) sin modell for undervisning i kunstfagene danner bakgrunnen for utvikling av ny modell. Med utgangspunkt i læreplanen Kunnskapsløftet 2020, og fagets tradisjonelle byggesteiner (Nielsen, 2019) gjør artikkelen rede for tre grupper didaktiske kategorier i ny fagdidaktisk modell. Modellen bygger på Klafkis danningsteori (Klafki i Straum, 2018). Det argumenteres for hvordan kategorier utfyller hverandre etter Klafkis prinsipp for kategorial danning. Ny fagdidaktisk modell, Tegneblyanten, har en ekstralingvistisk størrelse som form av en tegneblyant, fagets fremste kommunikasjonsredskap i prosess så vel som produkt.

Søkeord: kunst og håndverk, didaktikk, fagdidaktisk modell, lærerutdanning, danning, arbeidsoppgave

Innledning

Kunst og håndverk som skolefag i grunnskolen og i profesjonsutdanningen på universitets- og høyskolenivå har det særegne trekk at det ikke er tradisjon for lærebøker i faget. Boka til Anny Å. Haabesland og Ragnhild E. Vavik (2000), var i noen tiår enerådende som fagdidaktisk bok på universitets- og høyskolenivå. Boka hadde vekt på læreplan, faghistorie og teori om barns skapende utvikling. Gradvis tilføres ny og utvidet litteratur (Bråten & Kvalbein, 2014; Illeris et al., 2020; Nielsen, 2019). I grunnskolen har man ikke klart å etablere en tradisjon for lærebøker selv om det ble gjort forsøk i tilknytning til Læreplanen 1997 (L97) (Nielsen, 2019, s. 93). I videregående skole derimot, har det vært faglitteratur og forslag til oppgavetekster med didaktisk progresjon (Elvestad et al., 2002; Evrin et al., 1999). Ellers finnes mye kunst- og håndverksfaglig litteratur innrettet mot spesifikke materialområder og tema som for eksempel tegning (Edwards, 2012), tekstil (Timenes, 1997), leire (Einmo & Hestad, 2014) og tre (Breiset & Gunnerød, 2001; Einmo & Hestad, 2014). Utfordringen for lærere som skal undervise i kunst og håndverk, er at faget ikke har tradisjon for og mulighet til å følge progresjon i en lærebok. Det innebærer at fagkompetansen hos læreren som skal undervise er avgjørende for kvaliteten på undervisningen (Nielsen, 2019, s. 34). Lærere i grunnskolen og på universitets- og høyskolenivå utvikler dermed fullstendige undervisningsopplegg på egen hånd. Slik skapes gradvis en praksisutviklet lærebok gjennom skolegang og studier. Det er i stor grad gjennom praktiske og estetiske arbeidsoppgaver at undervisningen realiseres for elever og studenter.

Men hvilken fagdidaktisk støtte finnes som hjelp for planlegging og gjennomføring av gode undervisningsoppgaver? Jeg savner en didaktisk modell til støtte for det og vil i denne artikkelen føre argumentasjon for én måte å se det på. Med utgangspunkt i den praktiske og estetiske arbeidsoppgaven i kunst og håndverk drøfter artikkelen; *hvilke didaktiske kategorier bør inngå som ledd i en fagdidaktisk modell for praktisk og estetisk arbeidsoppgave i kunst og håndverk, slik at den kan gi støtte til «den gode oppgaven»?* I denne artikkelen forstås didaktiske kategorier som tre nivå; faginnhold for eleven, handlingsaspekt for læreren, og bakenforliggende grunnlag.

«Den gode oppgaven»

I tråd med problemstillingen vil jeg definere hva som menes med arbeidsoppgave og uttrykket «den gode oppgaven». Studieoppgaver har ulike formål med hensyn til innhold, metode, vanskegrad og omfang. Noen oppgaver er gjerne øvelser og brukes som deloppgave i en større sammenheng. Disse har gjerne lavere krav til innsats, egenvalg og selvstendighet. Liv Merete Nielsen bruker termen *arbeidsoppgave* om den oppgaven elevene skal arbeide med for å lære faget (2019, s. 33–34). Jeg velger å bruke den termen, og benytter derfor begrepet arbeidsoppgave om en oppgavetype studenten arbeider med over tid, og som er av mer omfattende og sammensatt art. Oppgaven består kanskje av flere deloppgaver, men summen utgjør en tematisk helhet for studenten. I tråd med fagets egenart legges til grunn at arbeidsoppgaven er av praktisk og estetisk karakter. Undervisning i kunst og håndverk foregår i hovedsak på verkstedet som den primære læringsarena, da kjernen i faget er «å skape og studere artefakter i kontekst» (2019, s. 18). Det forutsettes at arbeidsoppgaven foregår i et praksisfellesskap med studenter og lærer/lærerteam (Lave, 1999, s. 37–51).

Den gode oppgaven ivaretar forpliktende rammer nedfelt i læreplanen fra et overordnet og et fagspesifikt perspektiv. Videre er den gode oppgaven innholdsmettet på muligheter slik at den gir godt handlingsrom for både lærerstyring og elevstyring med tanke på differensiering knyttet til interessefelt, vanskegrad og kompleksitet. En og samme arbeidsoppgave kan føre til helt forskjellig utfall, fra lærer til lærer og fra undervisningsgruppe til undervisningsgruppe. Det er ikke uten videre bare å overta eller gi fra seg en arbeidsoppgave som har fungert godt i én sammenheng. Her kan det trekkes paralleller til John Inkster Goodlads læreplanteori (Goodlad m.fl., 1979) om samsvarsproblematikken gjennom fem nivå. I ett tilfelle kan den fungere meget godt, mens den i andre tilfeller ser ut til å være mindre fruktbar. Den gode oppgavens potensial kan slik sett ha «lekkasje» på ulike nivå. Det å beskrive en oppgave som «god» utgjør også et normativt anliggende.

Den fagdidaktiske modellen som denne artikkelen skriver frem, forsøker å fange sentrale didaktiske kategorier som idégrunnlag for læreren når han eller hun skal planlegge og gjennomføre undervisning med arbeidsoppgaven som læringsgrunnlag. I undersøkelse av og forsøk på å identifisere didaktiske kategorier vil jeg bruke Malcolm Ross (1978) sin modell for undervisning i kunstoffagene som bakgrunn. Det vil først og fremst bli en teoretisk utvikling uten empiri. Gjennom undervisningserfaring med lærerstudenter siden 1998, har jeg savnet en teoretisk ramme knyttet til oppgavelaging og undervisning i kunst og håndverk. Ross sin modell gir ikke nok, den gir bare delvis støtte. Rent praktisk erfarer jeg at enkelte av kategoriene blir for generelle. Min forståelse for og utvikling av prinsipiell tenkning rundt arbeidsoppgaven, er derfor erfaringsbasert. I avsnittene under gjør jeg rede for ulike modeller og teorier. Med støtte i noen av disse, blant annet Ross sin modell, – og fagets læreplan, tar jeg underveis med meg didaktiske kategorier, – i utvikling av ny fagdidaktisk modell.

Modellbakgrunn

Noen eksisterende modeller som brukes i kunst og håndverk

Det finnes flere fagdidaktiske modeller i kunst og håndverk, men så langt jeg kan se er disse temabaserte. Eksempelvis har *bærekraft* en modell for kunnskap og læring i boken *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke. Oppvinne. Skape.* (Illeris et al., 2020, s. 44–55). I boken *Ting på nytt. En gjenbruksdidaktikk* (Bråten & Kvalbein, 2014, s. 81), finnes en modell knyttet til motivasjon og begrunnelser for å arbeide med gjenbruksmaterialer. Kreativitetsteorier har ulike modeller som for eksempel CPS-metoden og idéutviklingsmodellen (Forsth, 1991; Lerdahl, 2007, s. 56–63). Else Marie Halvorsen har flere kulturmodeller knyttet til didaktikk, som det dobbelte didaktikkbegrep og modell av den skapende prosess (2017, s. 150, 152). Slike modeller er egnet til nærblick på utvalgte deler av faget, og vil sånn sett berøre ulike sider ved planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaven.

Grunnbok for didaktikk i profesjonsutdanningen, *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går, i dag, i morgen* (Nielsen, 2019, s. 14–16), viser til Bjørndal og Liberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell som planleggingsverktøy for undervisning i kunst og håndverk. Dette er en faguavhengig modell og benytter generelle didaktiske kategorier for undervisningsplanlegging; mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger. Ross har derimot en modell for undervisning i kunstfagene som omhandler helhetlige utøvende estetiske skapende prosesser. Modellen er over tid mye brukt i Norge, særlig innenfor utdanning i barnehagefeltet (Carlsen & Samuelsen, 1988; Frich, et al., 2018). Helhetlige skapende prosesser er også et sentralt anliggende for den praktiske og estetiske arbeidsoppgaven i skolefaget kunst og håndverk. Videre vil jeg presentere og gjøre rede for Ross sin modell som bakgrunn for utvikling av ny modell.

Ross sin modell for undervisning i kunstfagene

Ross baserer seg på Donald Woods Winnicott (1990) sin teori om barns estetiske virksomhet. Denne teorien konstruerer begrepet “det potensielle rom” som et estetikkens og lekens rom. Gjennom barnets vekst- og utviklingsfaser viser det potensielle rom seg som et sted for interaksjon mellom barnets indre verden, *subjektverden*, og den ytre verden, *objektverden* (Austring & Sørensen, 2006, s.108–111). Her har barnet mulighet til å bearbeide sine erfaringer i symbolsk form. Lekens og kunstens domene tilbyr et slags fristed for det. Sammen med Robert Witkin utvikler Ross en teori om hvordan barn gjennom estetiske læreprosesser får mulighet til å utvikle det han kaller følelsesintelligensen (Ross, 1978, s. 33–39). Austring og Sørensen (2006, s. 111–126, 149–154) trekker linjer til Piagets kognitive læringsteori om assimilasjons- og akkomodasjonsprosesser. For et barn i utvikling og vekst handler det om at ulike erfaringer fører til at barnets indre verden stadig veksler mellom ubalanse og likevekt, i møte med den ytre verden. Og alle former for estetiske skapende prosesser kan bidra til en styrking av barnets personlige vekst og utvikling (Ross, 1978, s. 52–55). Ross innlemmer alle kunstfagene (drama, kunst og håndverk og musikk) i sin modell, og han anerkjenner disse fagenes egenart som mål i seg selv, som veier til estetisk erkjennelse.

I Ross sin teori er impulsen sentral: «Impulse is the heart of the arts curriculum» (1978, s. 64). Impulsen er plassert i modellens midte og er drivkraften for å skape. Impulser kan komme fra den enkeltes indre liv, natur, hverdagsliv, kultur og medier (Austring & Sørensen, 2006, s.156; Ross, 1978, s. 53–55). Ifølge Ross består kunstfagenes læreplanmessige innhold av fire elementer; *the education of the senses* (sanser), *media* (medier), *craftsmanship* (håndverk/teknikk) og *imagining* (forestilling) and *imagination* (fantasi) (1978, s. 64). Disse danner et gjensidig og likeverdig grunnlag i den skapende prosessen.

Mangfoldige erfaringer av sanseintrykk og sanseopplevelser bidrar til at den enkelte lærer seg til å stole intuitivt på egne sanseerfaringer, og styrke oppfattelsesevnen til å skjelne nyanser og karakterer av slike erfaringer. Grunnlaget for slike erfaringer finner en i sitt miljø – både i kultur og natur. Sansing er nødvendig i inntrykksfasen, men også uttrykksfasen, gjennom mediet barnet uttrykker seg gjennom for å bringe impulsen inn i en sansbar symbolsk form. Denne type utviklet sansing kaller Ross for «intelligent sensing» (1978, s. 65).

Media kaller Ross for «the language of expression» (1978, s. 66). Dette kan være materielle og symbolske medier som blir selve uttrykkets representasjon. Leire, maling, kropp, ord og så videre, kan alle utgjøre en form for materiale så uttrykk kan finne sted. Det enkelte medium har sin særlige uttrykksform med sitt eget sett av premisser for utfoldelse; eksempelvis tegning med tegnepapir, redskap og motorikk. Et annet eksempel kan være drama med kropp, stemme og samhandling med andre (Austring & Sørensen, 2006, s. 159).

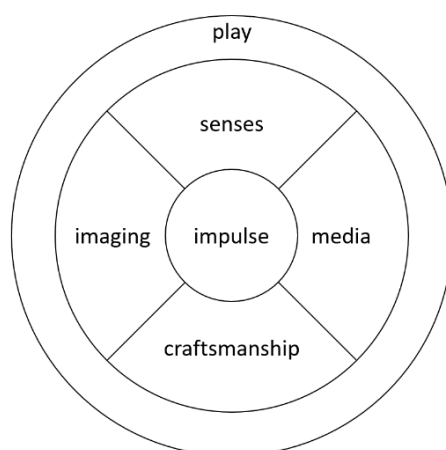
Å utvikle *håndverk* betyr å kunne spesifikke ferdigheter knyttet til det mediet en skal mestre for å kunne uttrykke seg på en tilfredsstillende måte. Håndverksmessige ferdigheter bør læres i sammenheng med en uttrykkshandling, og ikke som egne selvstendige øvelser bare for sin egen skyld. Likefult er

håndverksmessig kunnskap og ferdigheter av betydning for elevenes mestringsopplevelse. Om håndverk sier Ross følgende: “They need the craftsmanship that will enable them to manipulate media and associated technology with ease and precision; without such skills they must feel themselves inhibited rather than liberated by media” (Ross, 1978, s. 69). For å kunne anvende de ulike medier til å uttrykke seg igjennom, er det nødvendig å kunne mestre det valgte mediets særlige uttrykksform. I tegning betyr det eksempelvis å kjenne til og kunne bruke ulike tegneredskap som blyant, tusj, penn, blekk og pensel, på ulike type tegneunderlag, og være kjent med strekens mangfoldige uttrykk og karakter.

Arbeid med *fantasi* innebærer tankevirksomhet, indre bilder og forestillinger, som det idégrunnlag man kan handle ut ifra. Ifølge Ross bør slike ideer ha utspring fra opplevelser som rommer en følelsesmessig betydning for den enkelte aktør (Austring & Sørensen, 2006, s. 158–159). Det finnes arketypiske forestillingsbilder som på sett og vis alle tar i bruk instinktivt, men likefullt er fantasi og indre bilder en personlig sak som vi benytter for å skape sammenheng mellom vår indre og ytre verden (Ross, 1978, s. 71).

I modellens yttersirkel står leken, og om leken sier Ross: «Play is such an important part of the creative process [...] Unless the teacher can play and until the pupil can play there can be no learning, no new knowing, no growing» (1978, s. 85). Ross presiserer at leken må foregå på lekens premisser. For eksempel må kunstlæreren både ha evne for og være villig til å inngå i lekbasert felleskap med sine elever. Læreren må vise seg tilliten verdig gjennom å følge lekens premiss og regler (Ross, 1978, s. 85). En forutsetning for lek som frirom er at den skapende prosessen ikke blir for snevert resultatorientert, men at deltagerens lekende eksperimenterende form kan være målet i seg selv (Austring & Sørensen, 2006, s. 156).

Ross sin modell innebærer en hovedteori som har til hensikt å styrke elevens personlige vekst, der han ser på det å arbeide med kunstfagene som veier til estetisk erkjennelse. På den måten har teorien og modellen et overordnet dannelsesperspektiv, uten at modellen synliggjør det gjennom en egen kategori. I og med at Ross ikke behandler danning som sådan, vil jeg støtte meg på Klafki sin teori om danning og redegjøre for hvordan han beskriver hva som skal til for at et lærestoff skal kunne virke dannende for eleven.



Figur 1. Fra *The Creative Arts*, (Ross, 1978, s. 81). Copyright 1978 ved Malcolm Ross.

Danning og verdigrunn – bakenforliggende didaktiske kategorier

Wolfgang Klafki (1927–2016) delte tidligere danningsteorier inn i to polare hovedgrupper etter hvilken vektning de hadde. Danningsteorier som legger vekt på *innholdet*, dannelsesprosessens objektside som kulturens innhold, kalte han for materiale danningsteorier. Danningsteorier som legger vekt på *individet*,

dannelsesprosessens subjektside som de personlige aspektene, kalte han for formale danningsteorier (Klafki 1959/2001, s. 171–185). Selv tok han til orde for en tredje kategori der disse to perspektivene møtes i et dialektisk forhold, og han kalte dette for kategorial dannelse. Klafkis begrepsbruk kan være noe krevende å forstå. Videre støtter jeg meg på Olav Kansgar Straum (2018) sin begrepsavklaring i Klafkis danningsteori.

Innenfor tysk tradisjon har det eksemplariske prinsipp blitt fremholdt som didaktikkens gullstandard. Det eksemplariske prinsipp går ut på at en ved det konkrete belyser noe generelt, overordnet og abstrakt (2018, s. 36). I slik eksemplariske undervisning ligger det flere lag. *Det elementære laget* i det eksemplariske peker utover seg selv på overordnede begreper, prinsipper, metoder og strukturer i faget. Det elementære må ikke forstås som noe enkelt og lett tilgjengelig, men som grunnkategorier innen et fag. *Det fundamentale laget* i det eksemplariske omhandler det aktuelle kulturområdets *etos* (verdier, særpreg, ideal). Det fundamentale laget gir mulighet for eleven til å la seg prege av denne etos fordi det berører både det kognitive og det emosjonelle, og kan danne en grunnleggende tenkemåte og holdning hos eleven. Det fundamentale lag har på denne måten en kognitiv og en emosjonell side som er tett sammenvevd, noe som er en forutsetning for *den dobbeltsidige åpning* (2018, s. 31). Dobbeltsidig åpning er essensen i Klafki sin kategoriale danningsteori. Her står undervisningens innhold – det objektive, og individet – det subjektive, vis a vis hverandre. Mellom disse to kan det oppstå en åpning under forutsetning av at det på den objektive siden blir synlig et innhold av allmenn avklarende kategorial art, og at dette på den subjektive siden mottas som kategorier av innholdets etos (verdier, særpreg, ideal). Klafki (1959/2001) formulerer det slik:

Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial, avklarende art blir synlig, på subjektssiden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer. Formulert på en annen måte: At «innhold av allmenn art», at kategoriale prinsipper altså på «virkelighetssiden» kommer til syne i et paradigmatisk «stoff», er ikke noe annet enn å vinne frem «kategorier» på subjektssiden. (s. 193)

Kortfattet og noe forenklet kan man si at danning er en sammenvevd prosess der et kulturinnhold åpnes for individet, og at individet åpner seg for kulturinnholdet. «Resultatet av denne prosessen er at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelse av allmenn, det vil si kategorial, art i individet» (Straum, 2018, s. 36).

Klafki sin teori innehar både *det elementære* og *det historisk-elementære*. I denne sammenheng er det historisk-elementære i motsetning til det elementære en didaktisk nyskapning fra Klafkis side. Dette er et resultat av Klafkis arbeid med det eksemplariske innenfor det historiske (Straum, 2018, s. 39). Poenget er ikke at dette er særegent knyttet til historiefaget alene, men at det viser fram nødvendigheten av at det historiske som fenomen kan være en egen avgjørende brikke i danningen. Innholdet må kunne aktualiseres. «Eksemplene skal være aktuelle for elevens livsverden – hans eller hennes nåtid og fremtid, det vil si «alt som hører inn under problemer som angår oss i nåtiden» (Straum, 2018, s. 40). Det er også det Halvorsen (2017) tar på alvor i sin forskning om kulturdidaktikk der hun bruker begrepsparet «har»-kultur og «er-i»-kultur. Det første begrepet er verdiladet og gjenstand for normativ bedømmelse fordi det er knyttet til fagets innhold og lærestoff. I kunst og håndverk hvor det arbeides med og produseres artefakter blir «har»-kulturen sentral; «Har-kulturen har vært og vil alltid være en sentral del av den kultur en praktisk-estetisk utøver forholder seg til» (2017, s. 148). Videre blir «er-i»-kulturen vel så viktig uten at den skal være gjenstand for normativ bedømming. Det er fordi den utgjør elevens livsverden, og det er den som vil være en resonansbunn i møte med «har»-kulturen. Teorien kalles for den dobbelte didaktikk fordi den favner både kulturens verdier nedfelt i «har»-kulturen og elevens livsverden som «er-i»-kulturen, der disse to utgjør hhv. det normative og det deskriptive (2017, s. 152). Hun viser blant annet til Klafki når hun tar høyde for «at innholdet har mulighet i seg til å treffe og berøre den enkeltes eksistensielle liv» (2017, s. 151), og slik sett virke dannende. Dersom vi innlemmer

Halvorsens kulturdidaktikk i Klafki sin danningsteori blir det synlig at denne type danning blant annet inneholder eksplisitt verdiladete aspekter.

Ved hjelp av Klafki har jeg så langt kommet frem til at det faglige innholdet i arbeidsoppgaven både bør inneholde overordnede kategorier i faget (det elementære lag) og fagets verdier og særpreg (det fundamentale laget). Fra Halvorsens kulturdidaktikk utleder jeg at det befinner seg verdimessige sider til grunn for slik danning. I Ross sin modell er verken danning eller verdiaspektet synliggjort i selve modellen. Jeg tenker at verdigrunn og danning bør inngå som deler i en fagdidaktisk modell. Videre er det nødvendig å identifisere hvilke andre didaktiske kategorier som bør inngå i en fagdidaktisk modell for arbeidsoppgaven.

Øvrige didaktiske kategorier; elev- og lærerperspektiv

Læreplanens kjerneelementer

I planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaven er læreplanens rammer med mål, innhold og vurdering styrende. Nielsen (2019, s. 20–30) identifiserer tre byggesteiner som har stått sentrale i fagets historie frem til 2019. Det ene er *materialer, redskaper og teknikker*, det andre er *form, farge og komposisjon* og det tredje er *kunst, design og arkitektur*. I læreplanen for kunst og håndverk finner vi disse tre kategorier av grupper nedfelt i tre av fire kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2–3).

Materialer, redskaper og teknikker er å finne under *håndverksferdigheter*. Dette kjerneelementet skal dekke ulike sider ved håndverk slik som å «bruke ulike redskaper og materialer», «utvikle forståelse for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom eget skapende arbeid», og «bruke harde, plastiske og myke materialer og digitale verktøy på en etisk, miljøbevisst og trygg måte». *Form, farge og komposisjon* er å finne under *visuell kommunikasjon*. I dette kjerneelementet skal elevene utvikle forståelse for bruk av visuelle virkemidler: «lese, forstå og bruke det visuelle språket», «bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i todimensjonale, tredimensjonale og digitale uttrykk». *Kunst, design og arkitektur* er å finne under *kulturforståelse*. Kjerneelementet *kulturforståelse* sier at kunst og formkultur skal være referansegrunnlag for eget skapende arbeid: «elevene skal utforske samtidens visuelle kultur og kulturarv fra ulike verdensdelar som kilde til opplevelse og inspirasjon til egen skapende praksis», og videre «kunnskap om visuell og materiell kultur gir grunnlag for å ta bevisste valg som forbruker og medborger og i eget skapende arbeid».

Ser vi til Ross sin modell, bruker han *medier* og *håndverk* som didaktiske kategorier. I den modellen skiller det mellom medium som den materielle eller symbolske form som uttrykket vil vise seg i, og håndverk som selve utførelsen, med vekt på å utvikle håndlag gjennom å lære seg å beherske redskaper og teknikker. Slik som Nielsen organiserer fagets byggesteiner, er det mer vanlig å slå sammen materialer/redskaper/teknikker som en samlet kategori. Videre finner vi ikke eksplisitt dette med formspråk og visuelle virkemidler som en egen kategori hos Ross. Dette ligger innlemmet i media som Ross kaller for «the language of expression» (1978, s. 66). Han slår sammen det eksplisitte mediet med dets særegne uttrykksform. Didaktisk vil en lærer måtte bryte det ned, for i kunst og håndverk gjelder formspråket *på tvers* av ulike medier. Selv om fagteorier organiserer og presenterer formspråk på noe ulike måter foreligger det en konsensus om formspråkets grammatikk. Leborg (2004) presenterer en omfattende redegjørelse for prinsipper for form, proporsjoner og relasjoner dem imellom i boken *Visuell grammatikk*. Mørch (1994) presenterer seks formale virkemidler og utleder fra disse åtte estetiske funksjoner. Ørskov (1967) presenterer i tilknytning til skulpturen en annen organisering av formale virkemidler for skulpturens elementer. Fargeteorier presenteres ut ifra ulike premisser (Dukan, 2007; Goethe, 1991; Itten, 1995).

Når det gjelder læreplanens kjerneelement *kulturforståelse* finnes den litt spredt i Ross sin modell. Den er innlemmet i kategoriene *impuls* og *sansing*. Impuls hos Ross favner vidt, det som altså kan inspirere

og iverksette en skapende handling hos eleven. Kunst og kultur nevnes eksplisitt, men som én blant flere. Det samme gjelder sansing, der kunst og kultur er én blant flere steder hvor elevene kan utvikle sin følsomhet og evne til å oppleve, iakttå og skjelne. Når læreplanen velger *kulturforståelse* som ett av fire kjerneelement, bør etter mitt skjønn dette saksforholdet utgjøre én samlet kategori.

Læreplanens fjerde kjerneelementet *kunst- og designprosesser* omhandler rammer og metoder for kreative skapende prosesser. Kjerneelementet favner noe av lekens premisser som «nysgjerrighet, mot, skaperglede», men det legger også klare føringer på resultat ved blant annet uttrykket: «med utvikling og innovasjon som mål». For å komme i mål med et tilfredsstillende produkt må det både arbeides med «åpne og utforskende prosesser, og stegvise prosesser», noe som krever metodisk grep. I Ross sin modell finner vi *lek* som egen kategori. Lek og metode er ikke synonyme. Leken kjennetegnes av at den er frivillig, lystbetont, og bygger på symbolske som-om-handlinger i fiksjon. Lek inneholder også elementer av «flow» (Austring & Sørensen, 2006, s. 156, 135–136; Csikszentmihalyi, 1990). Ifølge Schiller har leken en aldersuavhengig betydning, der lekdriften er en dyp tidløs menneskelig virksomhet løst fra det formålsstyrte. I leken oppnår mennesket harmonisk balanse mellom følelser og forstanden (Austring & Sørensen, 2006, s. 21–22, 127–137; Schiller, 1795/2001).

Alle kjerneelementene peker mot fagets primæranliggende, at elevene skal «skape og studere artefakter i kontekst» (Nielsen, 2019, s. 18). De skal skape og avlese budskap i egne og andres uttrykk, noe som krever evne til fortolkning. Dette berører fagets uttrykksside og forholder seg til artefaktens iboende innholdsmessige budskapsside. I den sammenhengen er kontekstualisering av betydning. I Ross sin modell er ikke selve resultatet eller produktet fra en skapende prosess et viktig anliggende, slik som det er i faget kunst og håndverk. Etter mitt skjønn bør derfor det meningsbærende ved uttrykkssiden ha en egen didaktisk kategori, og den velger jeg å kalle for budskap.

Avledet fra kjerneelementer i læreplanen for kunst og håndverk finner jeg følgende egnet som didaktiske kategorier: materiale/redskap/teknikk, form/farge/komposisjon (heretter kalt formspråk), kunst og formkultur, metode, lek og budskap. Men to hovedanliggender er ennå ikke berørt med tanke på arbeidsoppgaven, - mål og vurdering.

Mål - vurdering

Læreplanen LK20 er en målstyrt læreplan med kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn, der hvert nivå blant disse etterfølges av et kapittel om underveisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mål og vurdering er faguavhengige kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Liberg, 1978). Når læreren planlegger og gjennomfører egen undervisning ligger kompetansemålene som en bakgrunn for de valg som blir gjort. Men de er ikke operasjonaliserbare eller forståelige for eleven før de inngår i en oppgavebasert sammenheng. Det samme gjelder undervisningsveiledning og vurdering som fører til et sluttresultat. I kunst og håndverk vil arbeidsoppgavens problemstilling utgjøre en avgrensning og tematisk spissing av det fagstoffet eleven skal arbeide med. I grunnskolen vil læreren i sin planlegging av arbeidsoppgaven ha en formening om den faglige problemstillingen eleven skal arbeide med. Gradvis, med alder og modning, vil eleven kunne ta del i dette. På universitets- og høyskolenivå må studenten kunne lage selvstendige problemstillinger for sitt eget skapende arbeid. Med tanke på arbeidsoppgaven vil kategorien *problemstilling* derfor kunne virke mer operativ enn den generelle kategorien mål.

I læreplanens underkapitler «underveisvurdering» står det hvordan veiledning skal gis slik at eleven kan utvikle seg faglig og lære i henhold til kompetansemålene. I tråd med det bør læreren ha en målrettet plan med sin undervisningsveiledning. Det medfører at veiledning har en sentral betydning for planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaven. Denne veiledningen må derfor inneholde klarhet om avsluttende vurderingskriterier der fremme, men samtidig fungere som en underveisvurdering for læring. Vurdering er en generell didaktisk kategori (Bjørndal & Liberg, 1978), men fagveiledning

underveis er det som støtter og underbygger prinsippet om «vurdering for læring» (Limstrand & Abrahamsen, 2009; Opplæringsloven, 2006, § 3–3; Oslo Kommune Utdanningsetaten, 2009). Fagspesifikk veiledning i kunst og håndverk vil eksempelvis kunne basere seg på to ulike tradisjoner som mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999; Schön, 1987; Skagen, 2013, s. 121) og veiledning på konstruktivistisk grunnlag (Skagen, 2013, s. 83). Mesterlære støtter opp under en deduktiv undervisningsmetode og veiledning på konstruktivistisk grunnlag støtter opp under en induktiv undervisningsmetode (Nielsen, 2019, s. 35–36). Fagveiledning gjennom ulike undervisnings- og veiledningsstrategier inneholder underveisvurdering og er praksisnær. Av det avleder jeg veiledning som en mer operativ didaktisk kategori enn vurdering i planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaven.

Selv om Ross har tatt utgangspunkt i de engelske læreplanene for kunstoffagene og deres innhold i utvikling av sin modell (1978, s. 64), har han ikke beskrevet egne didaktiske kategorier for henholdsvis mål og vurdering. Som støtte for læreren i planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaven, ser jeg *problemstilling* som en fagdidaktisk kategori for mål, og *veiledning* som en fagdidaktisk kategori for vurdering.

Så langt har jeg begrunnet *utvalgte* didaktiske kategorier for en kunst og håndverksmodell. Videre følger presentasjon av selve modellen. Som grunnlag for egen modellutvikling benytter jeg et semantisk teorisyn (Kvernebekk, 2005). En vitenskapelig modell etter et semantisk teorisyn innebærer at teorien defineres av grunnleggende meningsstrukturer – semantiske strukturer, i motsetning til syntaktiske og logiske strukturer. Semantisk teorisyn kjennetegnes ved at det empiriske fenomenet den brukes på ikke er identisk med modellen, men inntar et abstrahert og teoretisert ståsted som utgangspunkt. Modeller i det semantiske teorisyn er ekstralingvistiske størrelser, hvilket innebærer at de består som konstante teorier på tvers av lingvistisk språk og kultur (2005, s. 60–64). Ny fagdidaktisk modell utformes i en ekstralingvistisk størrelse der symbolsk form også utgjør semantisk tolkningsaspekt.

Resultat – modell Tegneblyanten

Modellen har seks blå og to oransjefargede didaktiske kategorier som særlig relaterer til Klafkis danningsteori. De blå kategoriene utgjør arbeidsoppgavens faginnhold. Disse er som tidligere redegjort for i samsvar med læreplanens kjerneelementer - kunst og formkultur, budskap, lek, metode, materiale/redskap/teknikk og formspråk. Før jeg går videre vil jeg presisere at kunst og formkultur videre erstattes med den didaktiske kategorien *livskilder*. Livskilder innebærer handlingsrom til å hente inspirasjon fra både kunst og formkultur, livet selv, livssyn og natur. Her tilføyer jeg livssyn – religiøse og areligiøse. Verken Ross sin modell, eller læreplanen i kunst og håndverk nevner det som relevant inspirasjonskilde for individuelt skapende arbeid. For å vise hvordan arbeidsoppgaven kan aktivere de to oransjefargede didaktiske kategoriene som er *verdigrunn* og *danning*, vil jeg plassere de innholdsfulle kategoriene inn under Klafkis elementære lag og fundamentale lag. Inn under *det elementære lag* som er overordnede prinsipper og begreper i et fag, velger jeg å plassere didaktiske kategorier knyttet til fagets verktøy som *metode*, *materiale/redskap/teknikk*, og *formspråk*. Inn under *det fundamentale lag* som er kulturinnholdets etos: verdier, særpreg, ideal, velger jeg å plassere de didaktiske kategoriene *livskilder*, *budskap* og *lek*. Som tidligere nevnt kan danning skje som resultat under visse forutsetninger (Klafki 1959/2001, s. 193), der slik danning også innehar elementer av normativ art (Halvorsen, 2017, s. 152), derav didaktisk kategori verdigrunn.

Danning skjer likevel ikke helt av seg selv, det må en lærer til for å operasjonalisere det hele i praksis. Her kommer de tre grønnfargede didaktiske kategoriene inn; *problemstilling*, *kontekst* og *veiledning*. De handler om hva læreren særlig har ansvar for i planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaven. For det første må lærer avgrense elevens faglige arbeid gjennom å skape målrettede rammer i tråd med blant annet læreplanens mål. Det skjer gjennom å lage problemstilling. Problemstillingen må

kontekstualiseres slik at den blant annet gir mening for eleven å arbeide med. Videre må lærer bruke veiledning som undervisningsform og undervisningsvurdering, til hjelp og støtte for elevens faglige utvikling.

Modellens ekstralingvistiske størrelse og metafor er tegneblyanten som sentralt tegne- og skriveredskap i faget. Tegneblyanten avstedkommer synlige spor i skapende handling og fungerer som det fremste visuelle kommunikasjonsverktøy i kreative og estetiske skapende prosesser, herunder både prosess og produkt. Danning er også et pedagogisk ønsket resultat som følge av undervisning knyttet til arbeidsoppgaven. Modellen er liggende med leseretning fra venstre til høyre, likevel utgjør fargekodene tre grupper som innbyrdes må sees i sammenheng. Den blå gruppen har særlig betydning for oppgavens faginnhold. Den grønne gruppen er særlig lærers ansvar i planlegging og gjennomføring av oppgaven i praksis. Den oransje gruppen viser til den bakenforliggende verdigrunn og dannelsesmål for elevens arbeid med oppgaven.



Figur 2. Tegneblyanten – fagdidaktisk modell for den praktiske og estetiske arbeidsoppgaven. Antun, 2022.

Diskusjon

Verdigrunn

Sammenlignet med modell for undervisning i kunstfagene (Ross, 1978) og den allmenne didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Liberg, 1978) tilfører modellen Tegneblyanten et nytt moment gjennom kategorien «verdigrunn». Da læreplanens overordnede del vier av sin betydningsfulle plass for verdigrunnlaget til opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det påfallende at mye brukte modeller ikke favner dette. Kunst- og håndverksfagets artefakteproduksjon befatter seg mye med form-innhold-problematikk. Artefaktenes innholds- og budskapsmessige sider er ikke fri for verdiladet tematikk som angår etikk/filosofi/politikk/livssyn. Når modellen Tegneblyanten gir verdigrunn en egen kategori vil det medføre en bevisstgjøring hos læreren til å ta på alvor den klangbunnen dette kulturfaget tar i besittelse, avhengig av faglig inngang og utvalg.

På nasjonalt plan ligger forpliktende verdimesseige føringer for hele utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 5–10). Kunst og håndverk som kulturfag favner en rekke normtradisjoner, og det er ikke gitt at alle disse stemmer overens med hverandre. Kulturaspektet innebærer både normative og deskriptive sider (Halvorsen, 2017, s. 152). Det er et poeng å forstørre opp det anliggende at «harkulturen» er gjenstand for bedømming, da det aktiverer verdiaspekter. Trekker man inn et tema som bærekraft, støter en på en rekke verdirelaterte problemstillinger (Bråten & Kvalbein, 2014; Illeris et al., 2020). Hver dag tar lærere i faget stilling til hva de skal trekke frem og vise elevene av kunst- og formkulturelle referanser for elevenes skapende arbeid. Det skjer både etter faglig skjønn og personlig preferanse. Av etiske grunner bør læreren være seg bevisst eget faglige ståsted og kunne ta høyde for andre posisjoner. Personlige verdistandpunkt og verditilhørighet bør inngå som del av faglig og didaktisk refleksjon og handling. I et demokratisk og flerkulturelt samfunn kommer *alltid* verdier til syne i både visuell og verbal form, og de brynes mot hverandre. Verdigrunn bør innlemmes som del av opplærings- og dannelsesprosessen, gjennom analyse og refleksjon, særlig med studentgruppen i lærerutdanningen.

Normative teorier finnes som en egen gruppe i teorier om teorier. Ifølge Tone Kvernebekk (2005) kan også normative teorier benyttes etter prinsipper for et semantisk teorisyn – avhengig av utvalgte kategorier. Men dypest sett er i grunnen alle teorier svakt normative fordi de forutsetter en bevegelse mot et ønsket mål (2005, s. 71-86). Et slikt mål kan være danning, og Tegneblyanten peker mot et slikt ønsket mål. Verdigrunn og danning utgjør modellens orange gruppe, og ligger der som en bakgrunn. Det er i modellens blå og grønne grupper at verdigrunn fremfor noe praktisk kommer i funksjon. Gjennom *budskap* arbeider elevene med form-innhold-problematikk, og det kan komme til å reflektere verdimeslige aspekter. Gjennom *livskilder* hentes det inspirasjon og gjennom *kontekst* aktualiserer læreren innholdet opp mot elevens livsverden.

Det er behov for å utdype modellens kategori livskilder. Kulturkilder som kunst, design og arkitektur er fagets førstehånds kulturelle referanseramme, og innbefatter alle menneskeskapte artefakter formgitt etter estetiske og funksjonelle formål. Like fullt har faget også andre kilder for inspirasjon som kan gi mening og trang til utfoldelse i estetiske skapende prosesser, - slik som livet selv, livssyn og natur. Livet selv er det som kan møte en i denne verden og omfatter fortellinger, opplevelser og erfaring av ulike slag og som gjerne griper en emosjonelt. Livssyn er det grunnleggende orienteringspunkt i ethvert menneskeliv og fargelegger tolkning, valg og preferanser, enten det er mer filosofisk orientert, eller mer religiøst betinget. Livssyn har alltid kommet til uttrykk i menneskeskapte artefakter. Fagplanen nevner ikke selv livssyn med et ord, og dermed blir det underkommunisert hvilken betydning livssyn faktisk har. Ved at modellen bruker *livskilder* og ikke *kunst og formkultur* som kategori, blir modellen rikere. Dermed innlemmer den ikke bare det åpenbare som kunst- og formkultur, men også det andre; livet selv, livssyn og natur. Tenker en bærekraft vil naturen være en åpenbar kilde for inspirasjon, med dens selvgående systemer og mangfoldige funksjoner av form, farge, tekstur og struktur. Det utgjør også en verdi.

Tegneblyanten tilfredsstiller semantisk teorisyn ved at modellen har en ekstralingvistisk størrelse. Modellens visuelle motiv er et tegne- og skriveredskap. Det er et konkret verktøy og fagets fremste visuelle kommunikasjonsverktøy i arbeidsoppgaven, både i prosess og produkt. I tillegg er det verdt å ta med den kjensgjerning at gjennom håndskrift og tegnestrekens uttrykk kommer den enkelte elevens unike signatur til syne, som et spor fra hånd og hjerte. Det går en rød tråd fra opplæringens verdigrunnlag og ned i det enkelte fag. I kap.1.1 i verdigrunnlaget står det at alle elevene skal få «tenke, tro og ytre seg fritt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det trengs mot for å la sin stemme komme til uttrykk. Det gir læreren et etisk ansvar som modellens ekstralingvistiske størrelse kan stå som en påminnelse om.

Idégrunn for didaktikeren

Det engelske læreplanverket var Ross sitt referansegrunnlag for valg av didaktiske kategorier (1978, s. 64), men siden hans modell er tverr-kunstoffaglig gir den ikke nok og viser seg for generell. Jeg har benyttet den nyeste læreplanen LK20 for å finne didaktiske kategorier. I tillegg har jeg støttet meg på Nielsen sin oppsummering av kategorier fra fagets historie frem til 2019 (2019, s. 20–30). Men jeg har også supplert og tilpasset kategoriene etter modellen Tegneblyantens hensikt. Begrepene benyttet i Tegneblyanten er sånn sett fagplanuavhengige og gjør modellen mer tidløs i møte med kommende læreplaner. Innenfor et semantisk teorisyn skal modeller være generelle og favne abstraherte størrelser for det fenomenet de beskriver (Kvernebekk, 2005, s. 61–63). Modellen sier noe om arbeidsoppgavens *hva*, og framskrivningen sier noe om *hvorfor*, men den sier ikke noe om *hvordan*. Slik viser modellen seg som en gyldig teori for fenomenet, i motsetning til en oppskrift.

Undervisningsplanlegging kan være en kreativ prosess, og didaktiske modeller skal hjelpe læreren i tenkningen omkring sin undervisning. Tegneblyanten pakker *bredere* ut de fagspesifikke innholds-komponentene enn Ross gjør i sin modell. Tegneblyanten tar ikke stilling til vektning av kategoriene, noe som gir læreren handlingsrom. Over tid i et undervisningsforløp vil det være hensiktsmessig å vekte

kategoriene ulikt, - slik at eleven får anledning til utforskning av enkeltelementer. Når modellen ikke vekter, anerkjennes samtidig lærerens kompetanse til å ta kvalifiserte valg.

Tegneblyanten skiller mellom oppgavens faglige innholdsmessige sider (de blå feltene), og hva som er lærers særlige ansvar i planlegging og gjennomføring (de grønne feltene) *problemstilling, kontekst og veiledning*. Allikevel må lærer ta stilling til alle modellens kategorier i planleggingen. Lærer må vurdere hvilke metoder og kreativitetsfaser som læringsprosessen skal følge. Lærer må også ta stilling til i hvilken grad og på hvilken måte lek skal få plass. Lærer kan for eksempel velge å vekte arbeid med formspråk og virkemidler fremfor håndverksmessighet i materiale, redskap og teknikk. Det å la elevene få være delaktige i inspirasjonsutvalg innenfor livskilder, er enda en valgmulighet.

En god arbeidsoppgave innehar potensial for stort læringsutbytte. Det er her *problemstilling, kontekst og veiledning* slår inn. Det bør være tilstrekkelig rom i oppgaven for blant annet personlig utfoldelse og nivå-differensiering, slik at alle elevene kan oppleve motivasjon og mestring. Oppgaven skal gjøre det mulig å oppnå et karakterspenn i gruppen som helhet. Lærer har ansvar for å lage en problemstilling i tilknytning til arbeidsoppgaven som staker ut en overordnet læringskurs for samtlige. Men eleven bør gradvis øve seg på å sette ord på det de skal gjøre gjennom å lage sin egen problemstilling. Kontekstualisering kan handle om at læreren må forankre arbeidsoppgavens innhold innenfor opplæringsloven, overordnede tverrfaglige tema, fagplanen og kompetansemål. En del av det vil være usynlig for eleven. Det som vil være synlig for eleven er hvordan læreren gjennom arbeidsoppgaven klarer å utnytte dagsaktuell tematikk, eller knytte nærhet til elevens liv og bygge bro til kunst- og kulturfeltet (Halvorsen, 2017, s. 149–152).

Til sist står veiledningen som det springende punktet for hvordan arbeidsoppgaven realiseres i praksis. Gjennom veiledning har lærer en mulighet for å styrke samsvaret (Goodlad m.fl., 1979) mellom arbeidsoppgavens intensjon og hvordan eleven griper idéen og arbeider med oppgaven. Det viktige er at lærer gjennom sin veiledning ivaretar det som er faglig nødvendig når det gjelder blant annet håndverk og handlingsbåren kunnskap, – ved for eksempel mesterlære (Skagen, 2013, s.121), og idébaserte problemstillinger som ikke bare har ett svar, – ved for eksempel veiledning på konstruktivistisk grunnlag (2013, s. 83). Underveisvurdering, vurdering for læring, bør planlegges og være godt integrert i en slik veiledning.

Danning

Artikkelens problemstilling spør etter hvilke didaktiske kategorier som bør inngå i en fagdidaktisk modell for den praktiske og estetiske arbeidsoppgaven, slik at den kan gi støtte til «den gode oppgaven». Elevens innsats i møte med arbeidsoppgaven bør avstedkomme den ønskede danning. I Ross sin modell er danningens hovedanliggende knyttet opp mot utvikling av følelsesintelligensen. Den modellen inntar i hovedsak et subjektivt avgrenset danningperspektiv. Utvikling av følelsesintelligensen alene, blir et for snevert danningsmål i et fag som kunst og håndverk. I Tegneblyanten ivaretas danningsmål etter Klafki sin kategoriale danningsteori. Faget skal danne eleven, både gjennom fagets objektive innhold og dets subjektive sider, hvilket betyr fagdanning og allmenndanning. Det skal bidra til dyp læring av kategorial art, slik at noe prinsipielt kan erfares og forstås, og komme til nytte i nye sammenhenger. Slik tenker jeg at Klafki sin kategoriale danningsteori er en mer komplett og riktiger danningsteori for en fagdidaktisk modell i kunst og håndverk. Tegneblyanten dekker dette gjennom utvalg av didaktiske kategorier i blå gruppe, – for hhv. det elementære lag; *metode, materiale/redskap/teknikk, og formspråk*, og det fundamentale lag; *livskilder, budskap og lek*, som etter Klafkis teori er en forutsetning for kategorial danning. Danning skjer over tid, som følge av et lengre undervisningstidsforløp, og er det ønskede resultatet, men det er elevens beslutning å gå en dannelsesvei (Skagen, 2013, s. 25).

I tillegg til kategorier for faglig innhold av kategorial dannende art (blå gruppe), har Tegneblyanten også kategorier som læreren særlig har ansvar for (grønn gruppe) i ledelse av planlegging og gjennomføring

av undervisning som problemstilling, kontekst og veiledning. Som bakgrunn for det hele ligger verdi-grunn og danning (oransje gruppe).

Avslutning

Modellen egner seg for bruk i utvikling av fag og forskning på praksis. Med metaperspektiv kan en velge seg ut noen elementer for gransking. For eksempel vil bevissthet omkring verdiaspekt og danning være svært nyttig i et kunst- og kulturfag som kunst og håndverk. I Tegneblyanten ligger vurdering innlemmet i kategorien veiledning som underveivurdering for læring.

Med så mye innsats som lærere, i et fag uten lærebøker, bruker på å utvikle og gjennomføre arbeidsoppgaver, er det et reelt behov for en fagdidaktisk modell for dette fenomenet. Tegneblyanten har didaktiske kategorier som gir vide handlingsrom, noe som er avgjørende dersom den skal anvendes på et prinsipielt grunnlag. Det finnes ingen oppskrift for *den gode oppgaven*, men ved bruk av Tegneblyanten, har læreren et idégrunnlag for tenking i sin planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaven. Modellen gir en ramme for hva som er lærerens særlige ansvar, det å stake ut en overordnet læringskurs gjennom en god problemstilling satt i kontekst, slik at elevene blir motivert for arbeidet, og kan få god veiledning og vurdering for læring underveis.

Studenter i profesjonsutdanningen studerer både didaktikk, fag og forskning. Denne modellen vil hjelpe disse til bevisstgjøring av arbeidsoppgavens dannende elementer. Samtidig bidrar den til støtte for artikulering av sin egen lærings- og dannelsesvei, noe som gir grunnlag for utvikling av fagdidaktisk kompetanse.

Referanser

- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Ny veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Breiset, R. & Gunnerød, A.G. (2001). *Telgje, spikke, smi med kvass kniv i rått tre*. Oslo: Norges Husflidslag.
- Bråten, I. & Kvalbein, Å. (2014). *Ting på nytt. En gjenbruksdidaktikk*. Oslo/Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsen, K. & Samuelson, A.M. (1988). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Dukan, J. (2007). *Fargelære. En praktisk oppslagsbok for alt som har med farge å gjøre*. Oslo: Lunde Forlag.
- Edwards, B. (2012). *Drawing on the Right Side of the Brain*. New York: Tarcherperigee.
- Elvestad, J., Løvstad, Å. & Strømme, L. (2002). *Det skapende menneske. Tegning, form, farge 2*. Oslo: Gyldendal.
- Evrin, J. C., Lerpold, M. H., & Strømme, L. (1999). *Det skapende menneske: Tegning, form, farge 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forsth, L. R. (1991). *Praktisk nytenkning. Systematisk og kreativ problemløsning*. Oslo: Aquarius Forlag.
- Frisch N., Letnes, A.M. & Moe, J. (2018). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goethe, J. W. (1991). *Goethes fargelære*. T. Holtmark (Red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Goodlad, John I., Klein M. Frances & Tye, Kenneth, A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I John I. Goodlad et al. (red.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. (s. 43–6). USA: McGraw-Hill Book Company.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. (2000). *Kunst og Håndverk – Hva og hvorfor*. Oslo/Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E.M. (2017). *Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H., Naümann R. & Riis K. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke. Oppvinne. Skape*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Itten, J. (1995). *Farvekunsten og dens elementer*. Oslo: Dreyers Forlag.

- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E.L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Oslo/Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Leborg, C. (2004). *Visuell grammatikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft. Håndbok i ideutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Limstrand, K. & Abrahamsen, G. (2009). *Bedre vurdering i kunstfagene*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Mørch, A. (1994). *Form og bilde* (Kompendium. Notabile, NR. 2). Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Nielsen, L.M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går, i dag, i morgon* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Opplæringsloven. (2006). *Forskrift om opplæringslova* (FOR-2022-01-05-20). <https://lovdata.no/lovdata/for/2022-01-05-20>. Forskrift til opplæringslova - Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring - Lovdata
- Oslo Kommune Utdanningsetaten (2009). *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet: Veileder*. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. USA: Heinemann Educational Books.
- Schiller, F. (2001). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (S. Dahl. Overs.). Oslo: Solum Forlag. (Opprinnelig utgitt 1795)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. USA: Jossey-Bass.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Straum, O.K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Timenes, K. (1997). *Tekstil: Teknikker og oppgaver*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Winnicott, D. W. (1990). *Leg og virkelighet*. København: Reitzels Forlag.
- Ørskov, G. (1967). *Om skulptur og skulpturopplevelse*. København: Borgens Forlag.
- Anne Guro Schmidt Antun*, høgskolelektor ved NLA Høgskolen, Bergen (campus Breistein), Norge. Antun underviser ved Masterutdanning for grunnskolelærere og ved Barnehagelærerutdanningen. Hennes forsknings- og utviklingsarbeid er i hovedsak knyttet til fagdidaktikk i kunst og håndverk og KU (kunstnerisk utviklingsarbeid) – utøvende praksis i bilde, illustrasjon og grafisk arbeid.