



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: LU2-PEL415

Emnenavn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

Vurdering: Bacheloroppgave

Kandidatnummer eller navn: Susanne Malmin Sele

Leveringsfrist: 19.05.2015 kl. 14:00

Vurderingstype: Ordinær

(ordinær eller kontinuasjon)

Opplysningene finner du på StudentWeb under Innsyn – Vurderingsmelding

Fagansvarlig: Kjetil Sømoe og Kirsti Frugård Angvik

Bacheloroppgave
Kunst og Håndverk

FLERE FAGTRADISJONER PÅ LAG MOT DANNELSE



“Hvordan spiller de ulike fagtradisjonene i kunst og håndverksfaget på lag for å ivareta LK06 – generell del og målet med å danne eleven?”

Susanne Malmin Sele
Våren 2015

Sammendrag

Forfatter:

Susanne Malmin Sele

Tittel:

Fagtradisjoner på lag mot dannelse

Problemstilling:

”Hvordan spiller de ulike fagtradisjonene i kunst og håndverksfaget på lag for å ivareta LK06 – generell del og målet med å danne eleven?”

Bakgrunnen for denne problemstillingen er ideen om at ulike fagtradisjoner i kunst og håndverk supplerer hverandre, samt bidrar til dannelse. En viktig bidragsyter til oppgaven er Karen Brønne med doktorgradsavhandlingen *Mellom ord og Handling*, i tillegg til Kjetil Sømoe som har utført *Skolefagsundersøkelsen 2009* og *Skolefagsundersøkelsen 2011* ved Høgskulen Stord/Haugesund, og skrevet artikkelen *Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?*. Brønne presenterer i sin doktorgrad fire faglige perspektiver i kunst og håndverk, mens Sømoe har sammensluttet Brønne sine fire perspektiv til tre perspektiver. Sømoe sine tre perspektiv, ”Materialkunnskap-, håndverksferdighet- og nytteperspektiv”, ”Kunstpedagogiske perspektiv” og ”Kritiske perspektiver på samtidens visuelle kultur” er utgangspunkt for drøftingen. *Læreplanverket for kunnskapsløftet – generell del* og *Læreplan i kunst og håndverk* er også teori som ligger til grunn i denne oppgaven.

For å innhente empirisk data til oppgaven er det blitt brukt strukturert intervju. Intervju som er en kvalitativ metode, er benyttet fordi den er fleksibel og kan få frem ulike nyanser i datainnsamlingen. Forskningen er utført med fokus på ungdomsskolen. Det ble foretatt intervju med tre kunst og håndverkslærere, hvor alle har minimum 60 studiepoeng i faget. Resultatene viste tydelig at alle tre intervjuobjektene benytter seg av alle fagtradisjonene faget inneholder i undervisningen, og dette er i tråd med Sømoe sine tidligere undersøkelser. Oppgaven konkluderer med at lærerne benytter seg av alle fagtradisjonene, og at dette er med på å ivareta LK06 – generell del og kompetansemålene i kunst og håndverk. Når målene for skolen og kunst og håndverksfaget blir ivaretatt, fremmer dette til læring og fører til dannelse.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
1.0 INNLEDNING	5
2.0 TEORI	7
2.1 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET (LK06)	7
2.2 DANNEELSE	8
2.3 KAREN BRÆNNE – FIRE FAGTRADISJONER	9
2.4 SKOLEFAGSUNDERSØKELSEN 2009 OG SKOLEFAGSUNDERSØKELSEN 2011	13
3.0 METODE	16
3.1 KVALITATIV METODE	16
3.2 STRUKTURERT INTERVJU	17
4.0 PRESENTASJON AV DATA	18
4.1 INTERVJU 1 – KARI	18
4.2 INTERVJU 2 – BENTE	20
4.3 INTERVJU 3 – LISE	21
5.0 DRØFTING	23
5.1 FAGTRADISJON 1 – MATERIALKUNNSKAP-, HÅNDVERKSFERDIGHET- OG NYTTEPERSPEKTIVER	23
5.2 FAGTRADISJON 2 – KUNSTPEDAGOGISKE PERSPEKTIVER	24
5.3 FAGTRADISJON 3 – KRITISKE PERSPEKTIVER PÅ SAMTIDENS VISUELLE KULTUR	26
5.4 FAGTRADISJONER OG LK06 – GENERELL DEL	28
6.0 KONKLUSJON	29
7.0 LITTERATURLISTE	31
8.0 VEDLEGG	33
8.1 VEDLEGG 1	33

1.0 Innledning

Denne bacheloroppgaven vil se nærmere på hvordan kunst og håndverk ivaretar hele eleven, og bidrar til å danne eleven. Skolen har plikt til å legge forholdene til rette for at alle elevene skal få muligheten til å utnytte alle sine evner etter opplevelse og erkjennelse, også når det gjelder sidene som er knyttet til våre praktiske, kreative evner og estetisk sans (Haabesland og Vavik, 2000, s. 16). Forskningen er gjort med ungdomsskolen som utgangspunkt, men også barnehage og småskoleteori vil være relevant når begrepet dannelse blir presentert.

Bakgrunnen for denne forskningen er spørsmålet om viktigheten av faget kunst og håndverk, da det har vært og er utsatt for et stort press både rundt hva det skal inneholde og hvor stor plass faget skal ha i dagens skole.

Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er:

”Hvordan spiller de ulike fagtradisjonene i kunst og håndverksfaget på lag for å ivareta LK06 – generell del og målet med å danne eleven?”

For å svare på dette er det naturlig å se nærmere på hvordan utdanningsdirektoratet ser på dannelse, hvordan begrepet dannelse blir definert og hvordan det har utviklet seg gjennom tidene. Samtidig er det viktig å se på hvordan kunst og håndverksfaget blir utøvd i dag, og hvilken relevans det har for å danne eleven. Karin Brønne har vært en viktig bidragsyter med sin doktorgrad, *Mellom ord og handling*, fra Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (2009). Karen Brønne har hovedfag i forming, og har skrevet artikkelen *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst og handverksfaget* som tidligere har vært publisert i magasinet FORMakademisk med utgangspunkt i sin doktorgradsavhandling (Rasmussen, 2014). Både doktorgraden og den nevnte artikkelen vil ha et stort fokus i denne bacheloroppgaven. Karen Brønne deler faget inn i fire fagtradisjoner, der Kjetil Sømoe, høgskolelektor i kunst og håndverk ved Høgskulen Stord/Haugesund, senere har valgt å sammenfatte Brønnes fire perspektiv til tre perspektiv. Brønnes andre og tredje perspektiv, karismatisk holdning og formalestetisk danning, er satt sammen til et perspektiv som omhandler kunstpedagogiske perspektiver. Kjetil Sømoe har tidligere gjort undersøkelser på skolefaget kunst og håndverk. Funnene har han presentert i *Skolefagsundersøkelsen 2009* (2010) og *Skolefagsundersøkelsen 2011* (2013). Med undersøkelsene til grunn og Karen Brønne sine funn har han skrevet artikkelen *Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?* (2013). Skolefagsundersøkelsene er utført kvantitativt og

Sømoe har derfor en polarisert fremstilling av faget Kunst og Håndverk. Forskningen i denne oppgaven, er utført kvalitativt for å få frem flere nyanser. *Skolefagsundersøkelsen 2009* (2010) ligger til grunn for forskningen, og intervju spørsmålene til intervjuguiden er plukket fra undersøkelsen til Sømoe (2010). De ulike spørsmålene i intervjuguiden dekker hver sine perspektiv, og vil være med på å avdekke om alle fagtradisjonene er bidragsytende til å utvikle og danne eleven.

For å kunne svare på den gitte problemstillingen har det vært behov for å begrense teoriutvalget. Det har vært behov for å trekke frem de viktigste punktene i Brønne sitt doktorgradsarbeid, som tydeligst kunne knyttes til dannelse. Brønne trekker frem flere relevante teoretikere og tidligere forskning gjort på faget, men en god del av dette ble for detaljert for denne bacheloroppgaven, og utvalget måtte derfor begrenses. Hennes doktorgradsarbeid omfattet forskning på kunst og håndverksfaget på høgskolenivå, men hun trekker frem forskning som kan kobles til barne- og ungdomstrinnet.

Oppgaven er bygd opp slik at relevant teori for drøftingen blir presentert i starten på oppgaven. Deretter vil sentral empirisk data bli presentert, for så å drøfte innsamlet data i lys av teorien. Sammen vil teorien og empirien kunne ut i en konklusjon. Drøftingen er delt inn i Sømoe sine tre fagtradisjoner (fig.1) i tillegg til en avsluttende drøftingsdel som tydelig knytter fagtradisjonene til *Læreplanen for Kunnskapsløftet – generell del* (2006), heretter kalt LK06 – generell del, og *Læreplan i kunst og håndverk* (2006), LK06 i kunst og håndverk, som ligger til grunn for å ivareta dannelse av eleven. Om de ulike fagtradisjonene utfyller hverandre, eller om de er kontroverser vil også komme frem, og bli en del av konklusjonen.

Fagperspektiver og fagtradisjoner vil i denne oppgaven fungere som synonymer til hverandre. Utgangspunktet for oppgaven er hvordan fagtradisjonene spiller på lag, men både Brønne og Sømoe bruker perspektiv i sine redegjørelser. Fagtradisjoner blir i denne oppgaven brukt for å knytte de ulike perspektivene til dannelse av eleven. Verken Brønne eller Sømoe har hatt dannelse som utgangspunkt i sine undersøkelser, i samme grad som i denne oppgaven.

2.0 Teori

2.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)

De overordnede målene for skolen finner en i *Læreplanen for Kunnskapsløftet – generell del*, og det er en kort ”bro” mellom den generelle delen og fagplanene til de ulike fagene i skolen. Den generelle delen av læreplanen er videreført fra L-97, og den gir et overordnet perspektiv på læring, og den fungerer som et verdigrunnlag for hele læreplanen. Fagplanene sier noe om sosial kompetanse, motivasjon, samarbeid med hjemmet og pliktene til skolen, mens den generelle delen av læreplanen er delt inn i sju kapitler som omhandler mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den generelle delen tar for seg det meningssøkende mennesket, der de kristne og humanistiske verdiene blir begrunnet. Det blir lagt vekt på likeverd, verdighet og respekt, og dette kapitlet utdyper hva kulturarv og identitet handler om. Det skapende mennesket trekker frem barns nysgjerrighet, og handler om at det fremste målet for utdanning er utvikling. Kreativitet forutsetter læring, og det er viktig at en kjenner til det som er nedfelt i tradisjonene. Det arbeidende mennesket presiserer at mennesket prøver ut, uttrykker og utvikler evnene sine i arbeid. I skolen blir gode arbeidsvaner utviklet og dette har nytte langt utover rammene i skolen. Det allmenndannende mennesket tar for seg det at opplæringen skal gi god allmenndanning. Det vil si at en skal tilegne seg konkret kunnskap om mennesker, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv, danne dyktighet og modenhet for å kunne møte livet både praktisk, sosialt og personlig. Det samarbeidende mennesket legger fokus på at mennesket blir påvirket og formet av omgivelsene. Mennesket skal øve seg på å tre frem for andre, presentere et syn og legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg. Det miljøbevisste mennesket legger til grunn at opplæringen skal gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og samspillet mellom mennesket og natur. Det siste kapitlet i den generelle delen kalles det integrerte mennesket, og sier at den enkelte skal realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Under formål i *LK06 i kunst og håndverk* blir det presisert at faget ”bærer i seg ulike tradisjoner, fra håndverkernes solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser, via designernes idéutvikling og problemløsning til kunstens fritt skapende arbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Faget står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen, samt forbereder eleven på en rekke utdanninger og yrkesvalg. Estetisk kompetanse blir presentert som en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via

innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenking i et større samfunnsperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Haabesland og Vavik (2000, s. 16) viser til *LK06 i kunst og håndverk* får frem viktigheten av hva det moderne samfunn krever. De presiserer at det er nødvendig å utvikle mer enn bare verbale, analytiske og målbare ferdigheter. Skolen har plikt til å legge forholdene til rette for at alle elever skal få muligheten til å utnytte alle sine evner til opplevelse og erkjennelse, også når det gjelder sidene som er knyttet til våre praktiske, kreative evner og estetisk sans. I utviklingen av det *hele* mennesket vil en bredest mulig innføring i skapende arbeid kunne gi mulighet for å erfare hvor en har sin styrke.

2.2 Dannelse

Når en skal definere begrepet dannelse kommer en ikke utenom å trekke inn oppdragelse. Det er to begrep som kan sies å gå hånd i hånd. Dannelse kan ha mange ulike forklaringer og forståelser, i tillegg til at oppfattelsen av hva dannelse er, har forandret seg opp gjennom årene. Røttene til dannelsesbegrepet finner vi i antikkens Hellas, og hadde opprinnelig med barneoppdragelse å gjøre, men etter hvert gikk det over til å gjelde alle mennesker, fordi alle mennesker har en potensiell evne til dannelse. For å realisere sine dannelsesidealer tok en i bruk både musiske og gymniske dannelsesmidler der de musiske handlet om musikk, litteratur, tegning og matematikk. Gymniske dannelsesmidler derimot handlet om leker, idrett og våpenøvelser. En skulle realisere den brede, harmoniske og avbalanserte dannelsen med disse dannelsesmålene. Mot slutten av oldtiden utviklet dannelsesprogrammet seg til septem artes liberales, som i dag kan minne om vårt begrep allmenndannelse, som dreier seg om en bred dannelse i mange fag, også kalt encyklopedisk dannelse (Solerød, 2012, s. 13).

Erling Solerød (2012, s. 83) siterer Brostrøm og Hansen og definerer dannelse som ”en samfunnsmessig og kulturell prosess der mennesket gjennom interaksjon med omverdenen og gjennom sin egen aktive virksomhet virker forandrende inn på kulturen.” Gjennom denne prosessen tilegner en seg ny forståelse og nye holdninger som gjør at en forandrer seg som menneske. Brostrøm og Hansen nevner fire dimensjoner som de kaller dannelsens kjernepunkter. Egen virksomhet er den første og handler om å utvikle evnen til å reflektere over rammene rundt virksomheten og utvikling av dømmekraft. Videre trekker de frem likeverdig dialog som nummer to der en ønsker å skaffe seg innsikt og å forstå. Dette er et personlig engasjement der kunnskapen berører og engasjerer. Det tredje kjernepunktet er det

forpliktende perspektivet som er opplevelsen av å være forpliktet den innsikten og forståelsen en har tilegnet seg. Den som har innsikt og forståelse har mulighet for å velge og å ta ansvar, samtidig som en reflekterer over handlingsalternativene. Til slutt kommer dimensjonen handling. Dette kjernepunktet handler om at det ikke er nok å vite, men en må også gjøre noe. Et dannet menneske vet hvordan han kan påvirke sine omgivelser, og har myndighet og vilje til å gjøre noe. Dannelse vises da gjennom handling (Solerød, 2012, s. 15-16). Prosessen varer livet ut, og den er styrt innenfra. Den blir styrt av interesse, lyst og kunnskapstørst, der kunnskapen er et middel for å utvikle seg som menneske (Solerød, 2012, s. 12). Dannelse beskriver Solerød (2012, s. 14) metaforisk som en individuell reise. Dannelse er som en prosess som fører til personlig utvikling ved at en begynner hjemme, reiser ut i verden, for så å vende hjem igjen. Det er en uendelig prosess, der en pendler mellom det kjente og det ukjente (Solerød, 2012, s. 14). Dannelse er nær forbundet med læring, og vi kan si at dannelse er et resultat av læring (Solerød, 2012, s. 16).

Som nevnt kan dannelse og oppdragelse ses i sammenheng med hverandre. Dannelse er det overordnede og vide begrepet, mens oppdragelse er dannelsens forutsetninger. Solerød (2012, s. 17) sier at ”målet med oppdragelsen er at elevene etter hvert skal overta ansvaret for egen dannelse og fortsette sin selvdannelse.” Dette er i tråd med det utdanningsdirektoratet trekker frem om dannelse. Også her blir det presisert at dannelse er en livslang prosess som handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Dannelse skjer i samspill med omgivelsene og andre, og det er en forutsetning for å danne meninger, kritikk og demokrati. Barn settes i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen, samt se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap. Dannelse blir sett på som en sammensetning av utvikling, læring, omsorg, oppdragelse og sosialisering (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.3 Karen Brønne – Fire fagtradisjoner

I Norden er Norge det eneste landet som kobler bilde/kunst-tradisjonen og sløyd/håndverk-tradisjonen sammen til et grunnskolefag. Dette innebærer at kunst og handverk er uten en tilhørende vitenskapstradisjon som definerer lærestoffet for faget fordi det norske feltet er forankret i flere fagtradisjoner. Bildkunst, kunsthåndverk, arkitektur, design og tradisjonshåndverk koblet sammen med vitenskapsfag som kunsthistorie, psykologi, medievitenskap, pedagogikk og estetikk danner basisen for faget, og indikerer at det norske skolefaget utgjør en kompleks sammenstilling (Brønne, 2011). Brønne (2011) trekker frem

den kunstpedagogiske og den håndverksfaglige tradisjonen som to fagideologiske ståsteder i sin artikkel *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers*, og påpeker at fagdiskursen i Norden avdekker en særlig kontrovers mellom det kunstpedagogiske og håndverksfaglige som har bremsert faglige dialoger om innhold og metoder. Faget er ulikt praktisert og Brønne (2011) sier selv at det er interessant å se på hvordan ulike sider ved formgivingsaktivitetene får verdi og rang hos de ulike fagaktørene i faget. Ved hjelp av fire perspektiv eller fire faglige strømninger, som hun har gått nærmere inn på i sin doktorgrad *Mellom ord og handling* (2009), har hun sett på hvilke tradisjoner faget har vært gjennom.

”Perspektiv I: Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialtame

Perspektiv II: Formaleestetisk oppseding

Perspektiv III: Karismatisk haldning

Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk” (Brønne, 2011).

Perspektiv 1 – Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialferdighet

Perspektiv 1 som omhandler teknikk og materialferdighet, og som kan refereres til encyklopedisk dannelsesideal, strekker seg langt tilbake i tid, og skrifter fra slutten av 1800-tallet danner grunnlag for en håndverksfaglig diskurs der særlig teknikk og material var i fokus og arbeidet var preget av arbeid, flid og disiplin. Det encyklopediske dannelsesidealet stod Johann Friedrich Herbart for da han fremmet tanken om den ”moraliske personligheten” og verdien av allmenn kunnskap (Brønne, 2009, s. 110).

Fra norsk side forteller faghistorien at dette disiplineringsidealet og modelltegningsprinsippet fikk motbør allerede på 1800-tallet, både fra sløyd miljøet og tegnelærerhold. Modellrekker og nyttetenkning ble beskyldt for å være tilstivnet og lite barnevennlige, samt at faget måtte være mer enn øving av teknisk ferdighet og dyktighet. Kritikken aktualiserte ”nye” argumenter der hensyn til barn sine utviklingsnivå fikk fokus. Både disiplineringsidealet og material- og teknikkferdighet oppfattes som to negative sider av samme sak (Brønne, 2009, s. 114). I praksis feilet det encyklopediske perspektivet fordi det resulterte i en undervisningspraksis som reduserte barnet og tidvis undertrykte elever med lærevansker og spesielle behov. Barn sine utviklingsnivå fikk fokus. Etter hvert skapte den kunstpedagogiske bevegelsen en forståelse av at barn følger særskilte utviklingsmønstre eller stadium, og at det ikke blir

flinkere og flinkere til å tegne, men det er flinkt nok til enhver tid, i følge Haabesland og Vavik (sitert i Brønne, 2011).

Med ny pedagogisk teori, psykologisk forskning, filosofiske og kunstfaglige impulser kan en likevel se at teknikk-og materialferdighet alltid er omtalt i planverket, men ordlyden har gradvis blitt endret. Brønne sier at de tidlige planverkene, *Normalplanene* (1939) og *læreplan for forsøk med 9. årig skole* (forsøksrådet for skoleverket 1960), gav detaljrike skildringer av for eksempel strikketeknikk og opplegging, og det ble presisert hvilke gjenstander en skulle lage ved hjelp av disse teknikkene, samtidig som de skulle vise funksjonsområde og nytteverdi. Men fra og med *Mønsterplan for grunnskolen* (1974) bærer formuleringene lite preg av detaljstyring (Brønne, 2009, s. 114). Material og teknikkferdighet er noe elevene skal få øving i, og fagkynda endret posisjon og fremstillingsform fra å representere selve legitimiteten til faget til å være redskaper som en benytter for å nå formgivingsfaget sine overordnede mål. Brønne (2009, s. 115) sier at ”Ein kan kanskje seie at matrial- og teknikkfag er framstilt som ikkje ”ikkje-åndfullt”, sjølv om det er noko ein ser bruk for og kan lære.”

Perspektiv 2 – Formaleestetisk oppseding

Den kunstpedagogiske bevegelsen er også preget av ulike ideer der synet på barnet i forhold til kunsten skiller retningene fra hverandre, men tyngdepunktet er uansett fokus på barnet. Brønne har identifisert et todelt kunst- og designdidaktisk idégrunnlag med kunstpedagogikken i fokus. De to delene har hun kalt formaleestetisk oppseding og karismatisk holdning, der hver av disse blir definert som hvert sitt perspektiv.

Innenfor formaleestetisk oppseding argumenterer idealistene for at barnet skulle nærme seg naturen, det gode og Gud. Dette stod i kontrast til det naturvitenskapelig orienterte pedagoger argumenterte for. Dette perspektivet handler om den estetiske bevegelsen i England fra siste halvdel av 1800-tallet. Brønne trekker frem John Ruskin som mente at å skape og oppleve kunst, samt det å vekke barn sin skjønnhetssans var et viktig fundament. Skjønnhetssansen ble utviklet gjennom læring og studier av gudgitte kunstverk. Det var i omgang med det skjønne, representert av det åndelige og den gudgitte kunsten, at eleven gjennom den skapende aktiviteten kunne nå målet om å komme nærmere Gud. Gjennom landskapsmaleri fantes kilden til det vakre og den ”gode” kunsten (Brønne, 2011). Den kunst- og designdidaktiske faglitteraturen rommer likevel flere sider enn den Ruskin talte for. Også et fagsyn som hadde

referanser til formidealene fra Bauhausskolen¹ stod sentralt. Spord Borgen beskriver dette som

” (...) Form, linje, farger, balanse, harmoni, helhet, variasjon, etc. har vært tilstrekkelige nøkkelbegrep i kvalitetsvurderinger av kunst, i kunst- og formingsundervisningen, og i vurderingen av elevenes arbeider” (sitert i Brønne, 2011).

Det norske formingsfaget har hatt en sterk forankring i modernismen, definert som det moralistiske, formalistiske, autonome og optimistiske. Brønne (2009, s. 122) ser på det å skille det formalestetiske oppsedingsperspektivet i egen kategori som en relativt ”ny” diskursiv konstruksjon, fordi denne inndelingsmåten ikke korresponderer med andre historiefremstillinger av kunst og håndverksfaget, og perspektivet utgjør bare en del av flere kunstpedagogiske strømninger på 1900-tallet (Brønne, 2009, s. 122-123).

Perspektiv 3 – Karismatisk holdning

Karismatisk holdning, som er den andre kunstpedagogikken til Brønne (2009), får frem at det psykologiske tankegodset definerer kunsten som et middel for å nå målet om individvekst og samfunnsforbedring. Spord Borgen som Brønne (2011) henviser til, sier at

”Undervisningen i kunst og praktiske fag fikk her en viktig moralsk legitimitet. Idéene om at kunst og praktiske fag kunne danne individet og skape en mer positiv samfunnsutvikling var viktig for det arbeidet som foregikk da det nye formingsfaget skulle formuleres i fagplaner.”

På 1960-tallet, da encyklopedisk dannelsesideal og fokus på material- og teknikkferdighet stod sterkt påpekte Rolf Bull-Hansen² at lærerens forberedelse måtte være allsidig, og ikke ha noen trang til å være spesialist. Det var ikke nok å være teknisk fagmann. Som lærer i en allmenndannende skole var man ikke fagmann, med mindre en hadde teoretisk og praktisk elevkunnskap. Dette innebar at læreren måtte kjenne til de viktigste utviklingsstadiene i barn og unges liv, samt ha gode kunnskaper om hvordan form og fargefølelsen utviklet seg (sitert i Brønne, 2009, s. 128).

¹ Bauhaus, tysk skole for arkitektur og anvendt kunst, opprettet av Walter Gropius i Weimar 1919. Flyttet til Dessau 1925, oppløst av nazistene 1933. Bauhaus var basert på et intimt samarbeid mellom ingeniører, arkitekter og bildende kunstnere (hvoriblant Paul Klee og Vasilij Kandinskij), foruten representanter for andre kunstarter, for derved å utvikle et dypere kjennskap til de kunstneriske uttrykksmidler. Skolen var et eksperiment, typisk for tidens trang til ny orientering (Store norske leksikon (2009, 14. September) Hentet 1. Mai 2015 fra <https://snl.no/Bauhaus>).

² Rolf Bull-Hansen (1888-1970) var en kunnskapsrik, karismatisk og resultatorientert kunstpedagog, med bakgrunn i reformpedagogikk, psykologi, kunstfilosofi og egen kunstaktivitet ble han pioner og en ledende kraft i omformingen av tegning og sløyd fra rene ferdighetsfag i folkeskolen til fag som skulle bidra til den estetiske utviklinga i samfunnet (Store norske leksikon (2009, 13. Februar) Hentet 2. Mai fra https://nbl.snl.no/Rolf_Bull-Hansen).

Perspektiv 4 – Kritisk bildepedagogikk

Den norske fagkonteksten avdekker ikke en fremtredende konsensus om, eller en utpreget sterk posisjonering av de kritiske bildepedagogiske perspektivene i et historieperspektiv. Men med *Kunnskapsløftet* (2006) ble impulser fra dette perspektivet markert som et av de fire hovedområdene, og er navngitt som visuell kommunikasjon (Brønne, 2009, s. 136). Ifølge Brønne (2009, s. 136) ser det ut som at denne visjonen er i ferd med å trenge inn i fagkjernen til kunst og håndverksfaget, i alle fall ved stadiet av det formelle læreplannivået. Ser en på det kritiske bildepedagogiske tankegodset samlet konstruerer en et skille mellom bilde som uttrykksmiddel, som handler om produsenten sine personlige erfaringer, opplevelse og følelser, og bilde i forhold til å meddele seg til omverden. Brønne (2009, s. 135) sier at det handler om hva en ønsker å meddele, hvordan en formidler og for hvem en formidler. Denne todelingen innebærer forståelsen av bilde som ”estetiske” uttrykk på en side, og bilde som kommunikasjonsmiddel på den andre. Gjennom det kritiske bildepedagogiske ståstedet innfører aktørene en ny forståelse og andre legitimeringsprinsipp for formingsfaget enn det en har sett før (Brønne, 2009, s. 135). Kvalitetskriterium kan ved det Brønne omtaler som kritisk bildepedagogikk synes å bli definert ut fra graden av ”sant” uttrykk for et innhold (Brønne, 2009, s. 135).

2.4 Skolefagsundersøkelsen 2009 og Skolefagsundersøkelsen 2011

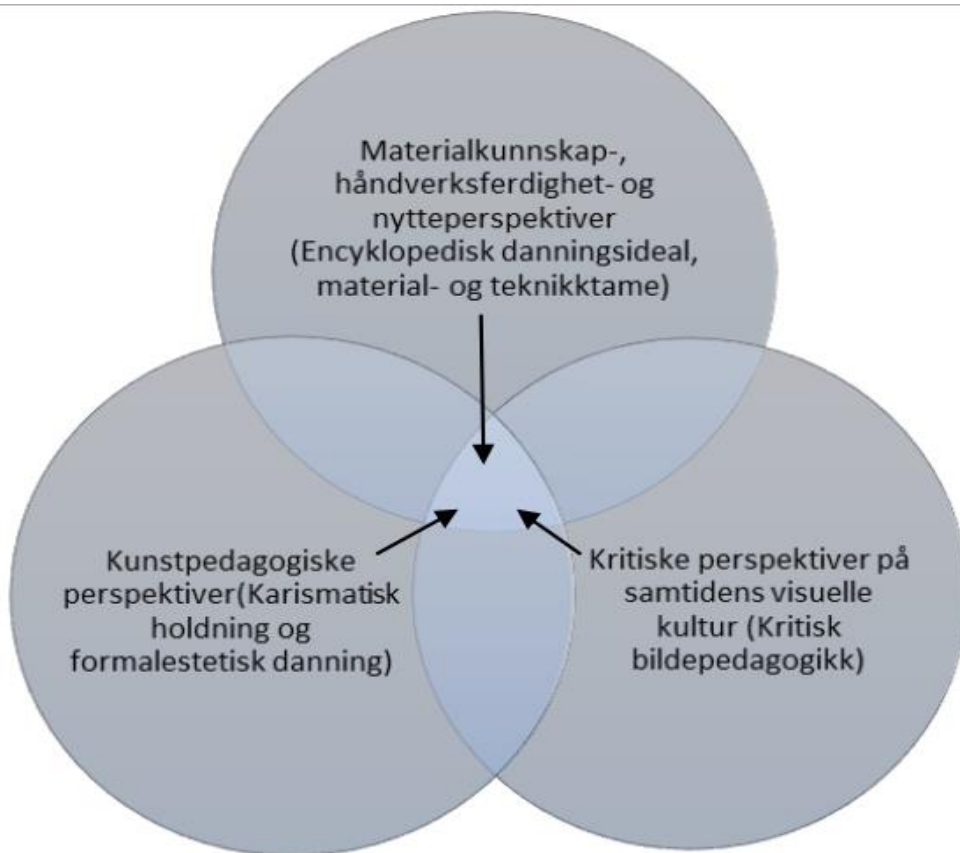
Høgskulen Stord/Haugesund har gjennomført to nasjonale undersøkelser, *Skolefagsundersøkelsen 2009* og *Skolefagsundersøkelsen 2011*, der lærernes fagpraksis og faglige prioriteringer i ungdomsskole og barneskole er blitt kartlagt. *Skolefagsundersøkelsen 2009* ble utført i ungdomsskolen og hadde særlig fokus på bruk av IKT i skolefagene, mens *Skolefagsundersøkelsen 2011* hadde hovedfokus på barneskolelæreres holdninger og praksis knyttet til de praktiske og estetiske fagene (Sømoe, 2012). Innenfor faget kunst og håndverk viser funnene at faget praktiseres svært ulikt, og at særlig høyt utdannede lærere i ungdomsskolen er spesialiserte innen en eller flere tradisjoner og materialområder (Sømoe, 2013). I Artikkelen *Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?* ser Kjetil Sømoe på hvordan kunst og håndverk best kan beskrives som et tverrfaglig felt, snarere enn et fag i en vitenskapelig betydning (Sømoe, 2013).

Skolefagsundersøkelsen 2009 viser at IKT i kunst og håndverksundervisningen i stor grad ikke blir brukt, og den mest nærliggende forklaringen på det er at faget er svært vidt, og lærerne vektlegger tradisjonelle teknikker og materialer. Lærere med høy formell og selvfølt

kompetanse i kunst og håndverk, vektlegger det fundamentale i faget. Dette innbefatter kunnskap om kunst og formkultur, estetikk, produksjon av kunstuttrykk, materiallære, håndverksteknikker, kulturforståelse og design (Sømoe, 2010). I rapporten kommer det en bred fagpraksis til syne. Det er naturlig at lærere vektlegger enkelte sider av faget i større grad enn andre. Undersøkelsen til Sømoe (2010) viser at 75% av lærerne i stor grad vektlegger at elevene skal utvikle ferdigheter og kunnskap innen estetisk kompetanse, kulturforståelse, forståelse av design og forbruk i et kulturelt og økologisk perspektiv, kreativitet, materialkunnskap, tradisjonelle håndverksteknikker, kunsthistorie, samarbeid, skapende arbeid i materialer, formale virkemidler i design og kunst, egen og andres kulturarv samt tolke kunstuttrykk (Sømoe, 2010). Undersøkelsen viste at det kan påvises en polarisering mellom lærere med kunstfokus og håndverksfokus i ungdomsskolen, og Sømoe trekker frem tre komponenter som ble samlet som konstrukt ut fra en faktoranalyse av hva lærerne vektlegger i sin undervisning. Sømoe har gitt konstruktene navnene ”klassisk, kunstorientert”, ”generelt politisk – ikke fagspesifikt orientert”, og ”håndverks- og kreativitetsorientert”. Disse konstruktene korresponderer til en viss grad til Brønne sine perspektiv, noe han utdyper i artikkelen *Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?* (Sømoe, 2013). Sømoe kobler klassisk kunstorientert profil til ”formalestetisk oppseding” i vektleggingen av kunnskap om kunst og formalestetikk. Den generelt politiske profilen kobler han til Brønnes andre perspektiv ”kritisk bildepedagogikk”, som vektlegger kunnskaper om reklamepåvirkning og visuell kommunikasjon. Den tredje koblingen trekker han fra den håndverksorienterte profilen til ”encyklopedisk dannelsesideal” der nytte, materialkunnskap og håndverkerteknisk utøverkompetanse blir vektlagt. Brønnes perspektiv ”karismatisk haldning” lar seg ikke tydelig identifisere i Sømoes datamaterial (Sømoe, 2013).

I dag består altså kunst og håndverksfaget av flere ulike fagtradisjoner med egen historie i skolesystemet. Figur 1 (fig.1) i Sømoe sin artikkel *Kunst og Håndverk – fag eller tverrfaglig felt?* (Sømoe, 2013) viser hvordan ulike faglige perspektiv møtes i et felles område, og illustrerer hvordan faget kunst og håndverk ligger plassert i skjæringspunktet mellom ulike faglige perspektiv. Modellen under (fig.1) viser tre sirkler, men inneholder alle de fire prinsippene til Brønne. Dette er fordi Sømoe omtaler den karismatiske holdningen og den formalestetiske oppdragelsen samlet som kunstpedagogiske perspektiver, til tross for åpenbare motsetninger mellom dem. De grupperes sammen fordi de begge danner en motpol til det encyklopediske dannelsesidealet. Karismatisk holdning og formalestetisk oppdragelse

springer begge ut av en kritisk holdning til det encyklopediske dannelsidealet når det gjelder vekten som legges på henholdsvis kunsten og håndverket (Sømoe, 2013).



Figur 1: Kunst- og håndverksfaget i et tverrfaglig felt. Hentet fra Kunst og håndverk - fag eller tverrfaglig felt? (2013): <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/352/724>

3.0 Metode

I denne oppgaven er det blitt brukt intervju, som betegnes som en kvalitativ metode for å innhente empirisk data. Det er blitt brukt samfunnsvitenskapelig forskning, og Christoffersen og Johannesen (2012, s. 17) sier at samfunnet består av kommuniserende og tolkende mennesker og forskjellige institusjoner, hvorav skolen er sentral. I forskningen er det viktig at innsamlet data er pålitelig. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data. Hvilke data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan den bearbeides påvirker reliabiliteten. En måte å teste dataens reliabiliteten på kan være å se på tidligere forskning på samme fenomen, og se om resultatene er de samme. Samsvarer resultatene tyder det på høy reliabilitet, også kalt interreliabilitet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Interreliabiliteten i denne oppgaven vil være Karen Brønne og Kjetil Sømoe sine tidligere undersøkelser.

Intervjuobjektene ble valgt ut fra formell utdanning i faget. Det ble satt minstekrav om at den gitte læreren som skulle intervjues skulle ha minimum 60 studiepoeng i faget kunst og håndverk. Sømoe så tydelig tendens til at lærere med høy utdanning vektla kunstteori, praktisk arbeid med kunstuttrykk og kunnskap om kulturarven høyere enn resten av respondentene i *Skolefagsundersøkelsen 2009 (2010)*. Men det må ikke tolkes som at håndverksområdene nedprioriteres av lærere med høy utdanning (Sømoe, 2010). I presentasjon av data vil det bli brukt fiktive navn på intervjuobjektene i stedet for å nummere dem 1, 2 og 3 for å gjøre empirien mer personlig, mer forståelig og mer konkret.

3.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode er brukt fordi det er en fleksibel metode, som i større grad enn kvantitativ metode tillater spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Spørsmål som blir stilt kan være åpne, og deltakeren står fritt til å besvare spørsmålet med egne ord. I tillegg til dette, er relasjonen mellom forsker og deltaker mindre formell, og deltakeren har mulighet for å svare mer utfyllende og detaljert på gitte spørsmål (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Det er viktig å ha forståelse for at det i all hovedsak er kvalitative fenomener og prosesser man studerer innenfor pedagogikken. Intervju betegnes ofte som kvalitativ metode og spørreskjema som kvantitative, men i virkeligheten blandes ofte metodene. Postholm og Jacobsen (2011, s. 42 - 43) skriver at det kan diskuteres hvorvidt slike kombinasjoner er fornuftig, men det viser at ulike typer data lett kan benyttes for å belyse ett og samme fenomen eller prosess. Kvalitativ data åpner mer opp for at

”empirien skal tale for seg” (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42-43). Det ble brukt båndopptaker under intervjuet, for å kunne lytte til opptakene, transkribere samtalene til skriftlig tekst, og oppdage forhold som tidligere ikke var fanget opp. Postholm og Jacobsen (2011, s. 81) skriver at det å skrive ned det som blir sagt, vil hjelpe lærerforskeren til å forstå.

3.2 Strukturert intervju

Det er som tidligere nevnt brukt intervju for å innhente data. Det er vanskelig å observere menneskers motiver og beveggrunner direkte, så for å få frem disse ble intervjuene holdt enkeltvis ansikt til ansikt. Observasjon kunne vært brukt som en supplerende metode til intervjuet, men fokuset på datainnsamlingen ble flyttet fra handling til språk, både når det gjaldt hva intervjuobjektene svarte, og hvordan de svarte. Fokuset var å snakke med dem, høre om deres opplevelser, og gi dem mulighet til å gi egne forklaringer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 61). Muligheten for å etablere en personlig relasjon mellom forsker og intervjuobjekt kan føre til en mer åpen samtale, og Postholm og Jacobsen (2011, s. 65, 68) trekker frem at fordeler for intervjuobjektet er å ikke trenge ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår for andre, og kan med det svare åpenhertig og ærlig. Fysisk nærhet åpner samtidig muligheten for å kunne observere kroppsspråk og ansiktsuttrykk, og det er individuelle intervjuet er dermed sterkt når det gjelder å få frem hvordan den enkelte oppfatter en situasjon, og hvordan virkeligheten fortolkes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65, 68). Med intervju som metode får intervjuobjektene selv være kilde til hva som blir data. Dersom observasjon hadde blitt brukt som metode ville dataen vært basert på forskerens observasjoner. Da ville forskerens kunnskaper, erfaringer og opplevelser i settingen vært med på å farge og fokusere hva som blir observert. Observasjon blir gjennomført med alle sanser, og alle inntrykkene påvirker opplevelsen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 62). Observasjon kan brukes som en supplerende metode, eller for å undersøke problemstillingene fra et annet perspektiv, men observasjon er vanligvis tids-og ressurskrevende (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 63).

Intervjuet som ble holdt kategoriseres som strukturert. Det innebærer at forskeren har utformet spørsmålene i forkant av intervjuet og stiller alle de samme spørsmålene i samme rekkefølge til alle intervjuobjektene. Spørsmålene blir styrende for samtalen, og den som intervjuer skal ikke være enig eller uenig i svar, men skal forholde seg nøytral. Dette kategoriseres som deduktiv tilnærming fordi strukturerte intervju ligner på spørreskjema både i form og hensikt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74 – 75). Likevel hadde utførelsen av

intervjuene til denne oppgaven innslag av det Postholm og Jacobsen (2011, s. 74-75) omtaler som det halvstrukturerte intervjuet, fordi det ble behov for oppklarende spørsmål for å få klarhet i hva som ble sagt. Postholm og Jacobsen (2011, s. 75) presiserer at det i all hovedsak er i halvstrukturerte intervjuer disse spørsmålene får sin berettigelse. Det halvstrukturerte intervjuet innebærer at noen relevante spørsmål er klar på forhånd, mens det samtidig er åpent for at det kan tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd. Intervjuet ble da mer åpent og induktivt som går mer inn i den kvalitative metoden.

4.0 Presentasjon av data

4.1 Intervju 1 – Kari

Kari har 60 studiepoeng i kunst og håndverk, og har tidligere hatt en 60% stilling i faget, men underviser nå bare 3 klasser, der hver klasse har to timer i uken. Hun sier at hun ikke jobber i team, men at lærerne ved hennes skole må snakke med hverandre når de har tid på grunn av ulik timeplan.

På spørsmål 4a, som omhandler viktigheten av materialkunnskap svarer hun at det er viktig. Å jobbe med ulike material, ulike teksturer og vite hva en kan gjøre med det, lærer de gjennom å arbeide praktisk. Når det gjelder å utvikle estetisk kompetanse mener Kari at de får utviklet den gjennom elevmedvirkning. De får påvirke den estetiske kompetansen selv ved at de får utdelt vurderingskriterium over hva som forventes av prosess og produkt. De vet på forhånd hva som forventes av dem, og de får veiledning underveis. Slik kan også lærer påvirke den estetiske kompetansen. Spørsmål 4c handler om å lære seg å se design og forbruk i et kulturelt og sosialt perspektiv. Kari sier at det ikke har vært fokus på det i årsplanene til 8. og 9.trinn, men er usikker på hvordan det er på 10.trinn. Til en viss grad er de innom det, men da med bruk av mønster eller rosemaling. Videre går det over på teknisk dyktighet i tradisjonelle håndverksteknikker. Her trekker Kari frem strikking, for det er tradisjonelt. Kari er veldig for det, og har i tillegg et ønske om å sy med elevene. Hun tror også elevene synes dette er kjekt, men rammevilkårene stopper prosessen noe. Men Kari har en visjon, og en drøm om å lære elevene å sy.

På spørsmålet om i hvor stor grad elevene får kunnskap om kunst og formkultur tenker Kari på Picasso og kubismen. Det er en oppgave som har gått igjen i årevis. Dette knyttes til mennesket og elevene får erfaring med kunstnere, hvordan de oppfattet mennesket og

hvordan de tegnet mennesket. Kari sier det er en kjekk oppgave, og elevene er svært kreative. Videre får Kari spørsmål om hvor viktig det er å legge vekt på at elevene får utvikle sine samarbeidsevner. Hun tror først nei fordi det blir lagt vekt på individet, hva individet produserer og hva den enkelte leverer inn. Dette kan være vanskelig når de samarbeider, men de samarbeider likevel ved at elevene har en dialog om noe de har fått til, eller synes er vanskelig. Dette vises for eksempel i strikking når elevene skal strikke vrangle masker, sier Kari. Da er det høyt samarbeid i klassen, for da kan elever som mestrer dette gå rundt å hjelpe andre i klassen. De viser omsorg for hverandre, de tar vare på hverandre og de ser at læreren kan ha utfordringer med å rekke over å hjelpe alle, fordi disse tradisjonene er for dårlig ivaretatt av foreldregenerasjonen. Elevene får mye anerkjennelse av mestringen og de vokser på det. Det er fantastisk, sier Kari.

Når det gjelder å lære om egen og andres kulturarv, sier Kari først at det kommer an på hva en legger i kulturarv. Picasso er en slags kulturarv, samtidig som strikking og keramikk også kan være det. En teksturoppgave i keramikk kan være kulturarv, der elevene skal designe og lage en kopp som et verktøy. Kari har tidligere gitt elevene sine en oppgave der de selv skal være designere og designe en verdensberømt kopp, og lage en historie rundt den. Elevene måtte da se på hvordan koppen har utviklet seg gjennom tidene. Når spørsmål 4i så kommer opp, om å lære å tolke og forstå kunstuttrykk, sier Kari at hun synes dette er vanskelig. Det er fordi alle har sin egen tolkning, og hva er rett og galt, spør Kari. En kan snakke om det, alle får si hvordan de tolker det, men det finnes ikke noe fasit, og det tror Kari er viktig å få frem. Men hun sier at hun ikke bevisst går inn og sier til elevene at nå legger vi vekt på det, men det blir automatisert gjennom arbeid. Det handler om å få dem til å se løsninger, hvordan det kan gjøres annerledes og hvordan mottaker vil se produktet. Dette går også inn i spørsmålet om hvor fritt elevene får uttrykke seg, og utvikle et eget formspråk. Kari sier tydelig at det er noe de gjør i stor grad fordi de får en oppgave, den skal de lage, designe og utvikle selv. Da får de i stor grad være kreative. Det er veldig gøy og resultatene blir tøffe, i forhold til om du gir elevene for strenge rammer. Når de får en oppgave starter elevene med stor iver, og bremser en det så ødelegges prosessen og da er faget ”pointless” sier Kari. Så avslutningsvis på spørsmålet om hvor viktig det er at elevene lærer seg praktiske ferdigheter til nytte i hverdagen trekker Kari igjen frem det å sy og strikking som praktiske ting å kunne og det å kunne tegne fine overskrifter er kjekt å kunne, selv om de nødvendigvis ikke får bruk for alt en dag. Det kommer alt an på interesser.

4.2 Intervju 2 – Bente

Bente har 60 studiepoeng i faget og underviser kun én 10.klasse i kunst og håndverk nå, men har tidligere hatt to klasser. I tillegg har hun tidligere undervist i valgfaget design og redesign. Hun jobber i fagteam der de lager årsplaner for alle tre årene på ungdomsskolen sammen. Dette gir elevene progresjon og det blir sikret at elevene får vært gjennom alle emnene.

Materialkunnskap sier Bente er viktig. Hun trekker frem linotrykk som eksempel, fordi det er et nytt og uvant material for elevene. Det kreves derfor forarbeid med materialet, både teoretisk og praktisk. Hun trekker også inn leire og sløyd, der det er viktig å kunne noe teori før en begynner å arbeide. Også utvikling av estetisk kompetanse ser Bente på som viktig. Hun legger stor vekt på det, og hun ønsker at elevene selv skal klare å se og bli bevisste på hva som er fint. Spør elevene spørsmålet ”hva synes du?” spør Bente det samme spørsmålet tilbake. Når hun gir dem et par slike spørsmål, ser elevene mye bedre på sitt arbeid og de tenker og ser selv hva de kan gjøre bedre. Om det er viktig å lære elevene å se design og forbruk i et kulturelt og sosialt perspektiv, trekker Bente frem valgfaget design og redesign. Hun sier at det var stort fokus på gjenbruk, og å lage nye ting av gamle ting. Også i 10.klassen hun underviser i nå, er gjenbruk viktig. Når de som nevnt jobber med linotrykk, får elevene bruke gammel tapet og gammelt tøy som egentlig skal kastes. Dette er et utrolig fint papir å bruke, og elevene blir bevisste på at de kan bruke alt mulig på nytt. Men også det å utvikle teknisk dyktighet i tradisjonelle håndverksteknikker ser Bente på som viktig. Her trekker hun frem det å bruke en kniv på sløyden. Elevene må lære å bruke en kniv, de må se sammenhengen. Derfor gjennomføres det et kurs ved skolen til Bente, der elevene får lære seg å bruke både kniv og rasp.

På spørsmål 4e blir det spurt om hvor viktig det er at elevene får kunnskap om kunst og formkultur. Bente sier at hennes elever hadde en oppgave i 9.klasse i kunst og kunsthistorie som gikk ut på kjenne igjen de ulike epokene. Bente hadde selv valgt ut tre epoker som var greie å se forskjell på. Elevene fikk lære om kunstnere, i tillegg til at de skulle male et maleri med en av epokene som utgangspunkt. Det ble mange fine resultat og elevene fikk innblikk i kunsthistorien. Neste spørsmål dreier seg om samarbeid, og Bente sier her at hun legger stor vekt på det, fordi alle må lære å kunne samarbeide. Spesielt når elevene kommer ut i arbeidslivet. Da kan de ikke velge hvem de vil jobbe med.

På spørsmål 4h om hvor viktig det er at elevene lærer om egen og andres kulturarv, sier Bente at det er med i faget, men at de ikke er så veldig flinke på det. Det kommer ofte inn under noen gitte emner, men veldig bevisst på det er hun ikke. Men å lære å tolke og forstå kunstuttrykk jobber hun mye med. Noen elever er flinke til å se, mens andre ikke forstår om noe er fint eller stygt. Hun sier at det er viktig å bevisstgjøre elevene på dette. På spørsmålet om elevene får uttrykke seg fritt og utvikle eget formspråk svarer Bente at elevene får være frie i noen oppgaver, med det vises at om de får alt for frie oppgaver, så kommer ikke elevene i gang. Elevene trenger derfor en oppskrift, som det er mulig å utvide og utvikle selv. Når det kommer til hvor viktig det er at elevene lærer seg praktiske ferdigheter til nytte i hverdagen, Legger Bente stor vekt på dette, fordi det er det kunst og håndverk handler om, det praktiske. Holde i gang gamle tradisjonener. Bente legger derfor hele tiden inn vanlige ting som elevene en dag kan få nytte for.

4.3 Intervju 3 – Lise

Lise har faglærerutdanning i kunst og håndverk, med sløyd som hovedfag. Hun er fagansvarlig, og har nå en 60% stilling på grunn av videreutdanning. Hun viser likevel til tiden da hun hadde alle tolv klassene ved skolen i faget. Det tilsvarte ca. 24 timer i uken, men da med halve klasser. Lise sier at de jobber i fagteam, der de lager årsplaner sammen. Hun presiserer at de legger vekt på å legge det opp etter læreplanens fire hovedområder; visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur (Utdanningsdirektoratet, 2006).

På materialkunnskap sier hun at hun legger vekt på det. De ulike lærerne ved skolen fordeler emnene mellom seg alt etter hva de kan best, for å dekke emnet best mulig. Dette gjør at elevene får komme innom alle materialområdene. Hun sier at de ved denne skolen legger stor vekt på å utvikle estetisk kompetanse. Hun trekker frem hovedområdet design, der form, funksjon og dekor er i fokus. Resultatet skal se ut som et lite smykke, sier Lise. Det ligger inn under estetikken. Den skal utvikles, og selv om ordet estetikk ikke blir sagt høyt til elevene, så er det en del av det hele.

Spørsmål 4c handler om å lære elevene å se design og forbruk i et kulturelt og sosialt perspektiv. Lise sier at de legger vekt på dette, og at det blir snakket mye om i faget. Hun sier at alt har en helhet, og trekker frem byen Sandnes. Hun sier at Sandnes ikke hadde vært det samme uten leiren. Den har ført til utvikling av byen, og gjennom dette har byen blitt beriket med forskjellige verksteder. Hun trekker også frem firmaet Figgjo fajanse, som de bruker mye

ved denne skolen. Industridesign, lokale kunstnere og hvordan dette har utviklet Sandnes viser et helhetsbilde for elevene. Hele bildet fra ressurs til ferdig. Kunst og håndverk er et fag som er veldig grunnleggende. Lise sier videre at elevene skal innom flere forskjellige teknikker, og alt blir bakt inn i hverandre når spørsmålet om hvor viktig det er at elevene utvikler teknisk dyktighet i tradisjonelle håndverksteknikker blir stilt. Hun sier at de ved hennes skole hele tiden prøver å bake alt inn i teknikk, material og tradisjon. Videre sier hun at det er viktig å spille på naturressursene vi har og bygge videre på dem. Hun nevner strikking som teknikk, og at noen av hennes elever strikker Mariusgenserene fordi den er på mote igjen. Gjennom dette får elevene inn både kultur og historie.

Om elevene skal få kunnskap om kunst formkultur sier Lise at det varierer alt etter rammevilkårene, men det er et område de legger vekt på sier hun. Ved Lise sin skole har de temaet samtidskunst i 10.klasse fordi elevene da er mer modne. Om elevenes samarbeidsevner sier Lise at de har fokus på det, men at elevene jobber individuelt. Det er noen som får samarbeide, men dette har med karaktersetting å gjøre. Men i verkstedene samarbeider elevene hele tiden. De snakker sammen, sammenligner og hjelper hverandre. Lise legger til at om noen kan noe, for eksempel strikking, hjelper elevene som kan det, de som ikke kan teknikken.

På spørsmålet om elevene får uttrykke seg gjennom egne kunstuttrykk svarer Lise at de legger stor vekt på det. Hun trekker frem et prosjekt på 9.trinn der de har hatt om menneskekroppen. Elevene skal lage en skulptur i leire der elevene selv står modell. En bevegelse må være gjenkjennelig, og personlig uttrykk er i fokus. I denne oppgaven sier Lise at mye av elevene selv kommer inn i oppgaven, og mye psykologi kommer frem gjennom uttrykket. Underveis i prosessen skal elevene ta bilder, som til slutt skal ende opp som en animasjon av skulpturen. Prosjektet vil vise elevene skapelsen fra frø til ferdig produkt. Kulturarven til elevene er også viktig. Det er det de prater om hele tiden svarer Lise. Igjen trekker hun frem naturressursene og legger til at når de jobber med tinn og metall trekker lærerne inn historie fra Stavanger. Hun trekker frem tradisjonene med hermetikkindustrien i Stavanger og får frem at alt har en begynnelse.

Lise trekker inn samtidskunsten igjen når spørsmålet om i hvor stor grad elevene skal lære å tolke og forstå kunstuttrykk blir stilt. Lise svarer at de hele tiden gir elevene små drypp av kunsthistorie. Elevene skal lære om de forskjellige kunstepokene, og at de har sammenheng

med den sosiale, kulturelle og økonomiske utviklingen i verden. Det at en får en forståelse og at kunstuttrykk alltid er et uttrykk for den tiden en lever i. Om elevene får lov å uttrykke seg fritt og utvikle eget formspråk sier Lise at de jobber mye med skisser. Gjennom skisseprosessen er kreativitet, ide og fantasiutvikling viktig. Mange elever forstår ikke hvorfor de må tegne fem skisser, når de allerede vet hva de skal lage. Men det er også viktig å vise at det er flere måter å gjøre ting på. Slik gjelder det hele livet sier Lise, og det ser og oppdager en gjennom prosessen i kunst og håndverk. Lise legger vekt på at elevene går i grunnskolen og der skal fremdeles hele mennesket utvikles, og der blir det å gjøre ting for hånd viktig. Elevene kan i dag ikke bruke en spikkekni, så det å lære seg praktiske ferdigheter til nytte i hverdagen er viktig. Flere og flere elever blir ”treneva” fordi kompetansemålene i barneskolen ikke helt er oppfylt.

5.0 Drøfting

5.1 Fagtradisjon 1 – Materialkunnskap-, håndverksferdighet- og nytteperspektiver

Innenfor Sømoe sin fagtradisjon materialkunnskap-, håndverksferdighet- og nytteperspektiv, er alle intervjuobjektene samstemte om at materialkunnskap og teknisk dyktighet i tradisjonelle teknikker er viktig. Brønne (2009, s. 115) sier at material og teknikkferdighet er noe elevene skal få øving i. Kari, som sier at elevene lærer å arbeide praktisk, gjør det gjennom å jobbe med ulike material, ulike teksturer, samtidig som de vet hva et material kan brukes til. Bente er inne på det samme når hun snakker om at elevene må gjennom en del forarbeid rundt et material, både teoretisk og praktisk, før de kan begynne på en oppgave. Dette kan relateres til LK06 - generell del sitt punkt om det arbeidende mennesket, som sier at et særtrekk med mennesket er at det prøver ut, uttrykker og utvikler evnene sine i arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette begrunner Lise godt når hun sier at de ved hennes skole prøver å bake alt arbeid inn i teknikk, material og tradisjon.

Verdien av allmenn kunnskap blir fremmet innenfor det encyklopediske danningsidealet til Brønne. På spørsmålet om hvor viktig det er at elevene lærer seg praktiske ferdigheter til nytte i hverdagen, trekker alle tre intervjuobjektene frem strikking som teknikk, samt hvor mye de ønsker å lære elevene å sy. Kari sier at det å strikke, og å kunne tegne fine overskrifter er kjekt å kunne, selv om de nødvendigvis ikke får bruk for alt en dag. Bente legger også vekt på dette, da hun sier at kunst og håndverk tross alt handler om det praktiske. Med stort fokus på praktiske ferdigheter til nytte i hverdagen, legger hun hele tiden inn vanlige ting som

elevene en dag kan få nytte for. Lise underbygger nytteperspektivet når hun sier at elevene går i grunnskolen, og der skal fremdeles hele mennesket utvikles, og da blir det å gjøre ting for hånd viktig. Hun presiserer at praktiske ferdigheter til nytte i hverdagen er viktig, og flere og flere elever blir ”treneva.” Kunst og håndverk er et veldig grunnleggende fag og elevene må for eksempel lære å bruke både kniv og rasp på sløyden.

Samarbeid blir i denne settingen plassert inn under fagtradisjonen Materialkunnskap-, håndverksferdighet- og nytteperspektiver fordi det kan relateres til nytteperspektivet. Dette er basert på tolkninger av svarene som kom inn på spørsmål 4f om samarbeid. I alle tre intervjuene kommer det frem at elevene ikke samarbeider om en og samme oppgave, men de samarbeider i form av å hjelpe hverandre. Elevene har ulike dialoger, sammenligner og hjelper hverandre. Bente er den som underbygger dette sterkest. Hun trekker frem samarbeid som en nyttig erfaring, fordi alle må lære å samarbeide med alle. Dette vil elevene få nytte for når de kommer ut i arbeidslivet, og gode arbeidsvaner, som blir omtalt i *LK06 – generell del*, blir utviklet i skolen, og vil ha nytte langt utover rammene i skolen. Det samarbeidende mennesket på sin side trekker frem det at mennesket blir formet av omgivelsene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette vil være bidragsytende til å danne eleven. Dannelse skjer i samspill med andre. For at barn skal være i stand til å håndtere livet, må de utvikle evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverden, samt se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011).

5.2 Fagtradisjon 2 – Kunstpedagogiske perspektiver

Brønne sine to perspektiv, formalestetisk oppseding og karismatisk holdning, slår Sømoe som nevnt sammen til tradisjonen ”kunstpedagogiske perspektiver.” John Ruskin som mente at et viktig fundament var å skape og oppleve kunst, samt det å vekke barn sin skjønnhetssans, kan relateres til det Bente sier om utvikling av estetisk kompetanse (Brønne, 2011). Hun sier at det er viktig, og at hun legger stor vekt på det ved at elevene selv skal bli bevisste på hva som er fint. Læreplanen i kunst og håndverk presenterer estetisk kompetanse som en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på en egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kari legger elevmedvirkning til grunn for utviklingen av elevenes estetiske kompetanse. Ved hjelp av gitte vurderingskriterier i starten på en oppgave vet elevene hva som forventes av dem. I tillegg kan læreren være bidragsytende til å påvirke elevenes estetiske sans. Lise på sin side kan mer relateres til formidealene fra Bauhausskolen. Hun kobler utvikling av estetisk

kompetanse til hovedområdet design. Form funksjon og dekor er i fokus, og resultatet til elevene skal se ut som et lite stykke. Lise sier at estetikken skal utvikles. Selv om ordet estetikk ikke blir sagt høyt til elevene, så er det en del av det hele. Hvorfor estetikk ikke blir sagt høyt til elevene, er et beundringsverdig spørsmål, og mest sannsynlig finnes det ikke noe fasitsvar. Ser en derimot på spørsmål 4b (vedlegg 1) som ble stilt intervjuobjektene, er det formulert ved hjelp av uttrykkene ”utvikling” og ”estetisk kompetanse.” Ut fra dette kan det trekkes en slutning om at estetisk kompetanse er noe som må utvikles. Elever er mer kjent med begreper som ”stygt” og ”fint, ” og ordet ”fint” blir derfor benyttet i stedet for hvordan det ser ut ”estetisk sett.” Dette bevitner at læreren sitter inne med et metaspråk i faget, og legger ordbruken ned på elevene sitt nivå, for å fremme forståelse. Dette kan relateres til det Bull-Hansen sa om at det ikke var nok å være teknisk fagmann, men at en i en allmenndannende skole måtte ha både teoretisk og praktisk elevkunnskap (Brønne, 2009, s.128).

Kunst og formkultur relateres til det kunstpedagogiske perspektiv fordi Brønne omtaler sine kunstpedagogiske perspektiv som et todelt kunst- og designdidaktisk idégrunnlag (Brønne, 2009). Kari sier at det ikke har vært fokus på design og forbruk i et kulturelt og sosialt perspektiv på 8. og 9. trinn. Bente på sin side valgte å trekke inn valgfaget design og redesign, og sier at det der er stort fokus på gjenbruk. Så fort gjenbruk blir nevnt, relateres spørsmålet til kunst og håndverksfaget igjen, og hun sier at det er viktig at elevene blir bevisste på at ting kan brukes på nytt. Hun bruker sin egen undervisning som eksempel, og sier at elevene har fått bruke gammel tapet til å trykke på da de hadde linotrykk som emne. Lise trekker frem hvor viktig det er å gjøre elevene bevisste på at alt har en helhet. Hun konkretiserer dette med å trekke frem hvordan leire har vært med på å utvikle byen Sandnes. I tillegg trekker hun frem Figgjo Fajanse³ som er et godt eksempel på industridesign, der elevene får se helhetsbildet fra ressurs til ferdig produkt ved å besøke fabrikken.

Karismatisk holdning trekker som nevnt frem at det psykologiske tankegodset definerer kunsten som et middel for å nå målet om individvekst og samfunnsforbedring (Brønne, 2011). Om viktigheten av kunst og formkultur bruker alle tre intervjuobjektene praktiske eksempler på hvordan de trekker det inn i faget. Både Kari og Bente sier at de fokuserer på ulike kunstepoker, og er opptatt av at elevene skal få innblikk i kunsthistorien ved å selv

³ Norsk porselensbedrift grunnlagt 1941. Produksjon av vitroporselen til profesjonelle kjøkken.

utøve verk med inspirasjon fra de ulike epokene. Lise på sin side legger vekt på at elevene er modne nok for gitte emner og nevner da emnet samtidskunst. Dette kan relateres til den karismatiske holdningen som omhandler individvekst og samfunnsforbedring. Mye i kunst og håndverksfaget bygger på modning, og i arbeidet med samtidskunst kan elevene oppleve individvekst og samfunnsforbedring, og de får se en ny side av hva kunst er og kan være.

Læren om egen og andres kulturarv er også blitt plassert under fagtradisjonen kunstpedagogiske perspektiv fordi intervjuobjektene trekker frem kunst og kunstverk når de svarer på spørsmålet. Fordi det ikke er gitt en definisjon på kulturarv kan det være ulik oppfatning av hva som vektlegges, noe Kari uttrykker når hun svarer. Kapitlet som omhandler det meningssøkende mennesket omtalt i *LK06 – generell del* utdyper hva kulturarv og identitet handler om, og definerer kulturarv som at opplæringen

”skal ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Nå handler dette riktig nok om de overordnede målene for skolen. Likevel bygger kompetansemålene i kunst og håndverk på dette, og det kan trekkes paralleller til det intervjuobjektene svarte da de fikk spørsmålet om kulturarv. Kari ser på Picasso som en slags kulturarv, men nevner også en teksturoppgave i keramikk. Bente på sin side innrømmer at de ved hennes skole ikke er så flinke på å trekke det inn i faget, men at det noen ganger komme inn under enkelte emner. Her kan svaret tyde på mangel på definisjon av kulturarv. Det kan være vanskelig å få frem på sparket om det er med i undervisningen, da det kanskje ikke er noe som er nevnt, men likevel er overordnet eller underbygget i oppgavene. Dette kan en se tendenser i når Lise svarer på det samme spørsmålet. Hun sier at de vektlegger det i stor grad, og at det er noe de snakker mye om. Hun trekker frem naturressursene våre, og begrunner det med at om de jobber med tinn og metall passer de på å trekke inn gamle tradisjoner med hermetikkindustrien i Stavanger. Dette er i tråd med *LK06 – generell del* der det blir sagt at det miljøbevisste mennesket skal få bred kunnskap om sammenhengene i naturen og samspillet mellom menneske og natur (Utdanningsdirektoratet, 2006).

5.3 Fagtradisjon 3 – Kritiske perspektiver på samtidens visuelle kultur

Kritiske bildepedagogiske perspektiver har ikke hatt noen sterk posisjonering i den norske fagkonteksten. Dette kan en se tendenser til i svarene til intervjuobjektene. Men siden impulser fra kritiske bildepedagogiske perspektiver har blitt markert som et hovedområde i

kunst og håndverk (visuell kommunikasjon), er spørsmål 4g, 4i og 4j (vedlegg1) plassert her (Brønne, 2009, s. 136). Intervjuobjektene har svart noe ulikt på spørsmålene, og flere av svarene kan relateres til poeng som er trukket frem tidligere i drøftingen, men gjennom tolkning og analyse kobles noen viktige punkter til det kritiske bildepedagogiske perspektivet. Innenfor denne tradisjonen er det fokus på bilde som uttryksmiddel, og bilde i forhold til å meddele seg til omverden (Brønne, 2009, s. 135). Lise beskriver godt hvordan hun vektlegger denne fagtradisjonen. Hun bruker en skulpturoppgave som eksempel, der elevene selv står modell. Temaet er menneskekroppen. Elevene må klare å formidle en bevegelse og et personlig uttrykk. Hun legger vekt på at mye av elevene må komme frem i oppgaven, og mye psykologi kommer frem gjennom uttrykket. Prosessen skal dokumenteres gjennom bilder som til slutt skal ende opp som en animasjon av skulpturen. Lise legger altså stor vekt på å at elevene skal få uttrykke seg gjennom egne kunstuttrykk, og fokus på bilde som uttryksmiddel, og bilde i forhold til å meddele seg til omverden blir ivaretatt i Lise sin oppgave (Brønne, 2009, s. 135). Hele arbeidsprosessen Lise beskriver handler om å uttrykke seg, og i animasjonsdelen av oppgaven må elevene igjen tenke på fremstilling og hva de vil formidle med skulpturen sin. Hva de ønsker å formidle må komme frem både gjennom skulpturen og gjennom animasjonen.

Innenfor fagtradisjonen kritiske perspektiver på samtidens visuelle kultur er det om å gjøre å få frem hva en ønsker å meddele, hvordan en formidler og for hvem en formidler (Brønne, 2009, s. 135). I hvor stor grad elevene skal lære å tolke og forstå kunstuttrykk sier Kari at hun synes det er vanskelig. Når en skal tolke noe, finnes det ikke noe fasitsvar, og det mener hun er viktig å få frem. Hun går derfor ikke bevisst inn for å fortelle klassen at nå arbeides det med tolkning og forståelse. Likevel er hun opptatt av å få elevene til å se løsninger, og hvordan ting kan gjøres annerledes. Til slutt trekker hun frem at elevene skal tenke gjennom hvordan mottaker vil se produktet. Lise er da inne på fokusområdet som omhandler hva som skal formidles, hvordan det formidles, og for hvem det formidles i det kritiske bildepedagogiske perspektivet (Brønne, 2009, s. 135). Bente er inne på samme tanke, og sier at noen elever er flinke til å se, mens andre ikke forstår om noe er stygt eller fint. Hun synes det er viktig å bevisstgjøre elevene på dette. Hun er med det inne på tanken om forståelsen av bilde som "estetiske" uttrykk (Brønne, 2009, s. 135). Lise på sin side trekker frem samtidskunsten når hun taler om å tolke og forstå kunstuttrykk. Hun legger vekt på å hele tiden gi elevene små drypp av kunsthistorie, og hun er opptatt av å vise at alle kunstepokene har sammenheng med den sosiale, kulturelle og økonomiske utviklingen i verden. Lise ønsker

at elevene skal få en forståelse for at kunstuttrykk alltid er et uttrykk for den tiden en lever i. Dette relateres direkte til kritiske bildeperspektiv på samtidens visuelle kultur med bilde som kommunikasjonsmiddel til grunn (Brønne, 2009, s. 135).

Om elevene får uttrykke seg fritt og utvikle eget formspråk, uttrykker alle tre intervjuobjektene at de legger vekt på det. Likevel poengterer alle tre at de ikke lar elevene få frie tøyler. Kari beskriver dette godt ved at elevene starter på en oppgave med stor iver, der de skal lage, designe og utvikle et produkt selv. Bremsen en elevenes kreative prosess er faget ”pointless” sier Kari, og ved denne tanken er hun inne på noe veldig interessant. Kunst og håndverk er faget der elevene virkelig får utløp for sine kreative evner, selv om det er under kontrollerte rammer. Elevene hennes får i stor grad være kreative, og hun skryter av resultatene, kontra om hun hadde gitt elevene for strenge rammer. Bente på sin side er litt mer tilbakeholden, selv om hun vektlegger at elevene skal få uttrykke seg fritt og utvikle eget formspråk. Hun sier at elevene får være fri i noen oppgaver, men at hun har sett tendenser til at om elevene får for frie oppgaver kommer de ikke i gang. Flere elever trenger en ”oppskrift” som kan utvides og utvikles. Lise svarer mer praktisk om elevene får uttrykke seg fritt og utvikle eget formspråk. Hun sier at elevene jobber mye med skisser. Hun legger vekt på kreativitet, ide og fantasiutvikling, og trekker frem hvor viktig det er for elevene å se flere måter å gjøre ting på. Hun relaterer det til selve livet, og mener at dette er noe elevene får oppleve i kunst og håndverk.

5.4 Fagtradisjoner og LK06 – generell del

Som nevnt i teoridelen kommer det en bred fagpraksis til syne i rapporten til Sømoe (2010). Undersøkelsen viste at det kunne påvises en polarisering mellom lærere med kunstfokus og håndverksfokus i ungdomsskolen (Sømoe, 2010). Ved konstruksjonene ”klassisk, kunstorientert”, ”generelt politisk – ikke fagspesifikt orientert” og ”håndverks- og kreativitetsorientert” kommer det frem at lærerne vektlegger ulike ting i faget. Dette kommer også frem i intervjuene som er foretatt. I plasseringen av de ulike spørsmålene som ble stilt (vedlegg 1) kunne flere av dem vært plassert annerledes på grunn av ulik oppfatning av spørsmålet blant intervjuobjektene, og ikke minst ulik utførelse av kunst og håndverksfaget. Med ulik fartstid i faget, ulik utdannelse og ulikt timeantall hver lærer underviser i faget, er det naturlig at det vil være forskjeller. Til grunn for all undervisning skal *LK06 – generell del* og *LK06 i kunst og håndverk* ivaretas, og kompetansemålene skal etterstrebes. Brønne og Sømoe har tidligere sett på hva kunst og håndverksfaget inneholder og hvilken utvikling det har vært gjennom.

Denne oppgaven derimot har tatt for seg koblingen mellom de ulike fagtradisjonene og hvordan de er med på å ivareta hele eleven og hvordan faget kan bidra til dannelse. Gjennom intervjuene kom det tydelig til syne at et overordnet mål med undervisningen er å få elevene til å se helhetsbilder. Elevene skal lære seg nyttige egenskaper de kan få bruk for, samt ivareta viktige tradisjoner. Kunst trekkes frem som både uttrykksmiddel og kommunikasjonsmiddel, og som bidragsytende til å vise elevene et helhetsbilde. Haabesland og Vavik (2000, s. 16) sier at en bredest mulig innføring i skapende arbeid vil kunne gi mulighet for å erfare hvor en har sin styrke. Faget kunst og håndverk står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen, samtidig som det forbereder elevene på en rekke utdanninger og yrkesvalg (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sømoe (2013) sier i sin artikkel at

”LK06 legger opp til en mer demokratisk fagdiskurs, og forutsetter at lærerne er kompetente til å velge ut og utvikle innhold ut fra nokså vide rammer. Skal bredden i faget opprettholdes, er det dermed viktig å sørge for at lærerne har høy nok kompetanse og dessuten at de ulike fagtradisjonene er representert i skolen.”

Sømoe underbygger her hvor viktig det er at de ulike fagtradisjonene spiller på lag for å ivareta hele eleven, fremme læring, samt få beholde sin egen faglige legitimitet. Skolen har, som nevnt i innledningen, plikt til å legge forholdene til rette for at alle elevene skal få muligheten til å utnytte alle sine evner etter opplevelse og erkjennelse, også når det gjelder sidene som er knyttet til våre praktiske, kreative evner og estetisk sans (Haabesland og Vavik, 2000, s. 16). Alle mennesker har en potensiell evne til dannelse, og for å realisere sine dannelsesidealer, må musiske dannelsesmidler tas i bruk (Solerød, 2012, s. 13).

Intervjuobjektene har hele tiden vært innom Brostrøm og Hansens dannelsens fire kjernepunkter. Alle tre lærerne legger vekt på å utvikle elevenes evne til å reflektere over rammene rundt virksomheten og utvikling av dømmekraft, at elevene skal skaffe seg innsikt og forståelse, oppleve forpliktelse, og det å handle (Solerød, 2012, s. 15-16).

6.0 Konklusjon

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å se på hvordan de ulike fagtradisjonene i kunst og håndverk spiller på lag sammen for å ivareta hele eleven, og oppfylle både *LK06 – generell del* sine mål, samt *Læreplanen i kunst og håndverk* sine mål. Det er betryggende å kunne konkludere med at både de overordnede målene for skolen og fagplanmålene blir ivaretatt. Selv om faget blir noe ulikt praktisert og skolefaget utgjør en kompleks sammenstilling, i følge Brønne (2011), supplerer de ulike fagtradisjonene hverandre. Sømoe (2013) som sier at de ulike fagperspektivene møtes i et felles område, og illustrerer hvordan

faget kunst og håndverk ligger plassert i skjæringspunktet mellom ulike faglige perspektiv, illustrerer dette godt (fig. 1). Som avslutning passer det seg å avslutte med *LK06 – generell del* sitt syvende og siste kapittel, som omhandler det integrerte mennesket som sier at

”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.” (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Fagtradisjonene i kunst og håndverk ivaretar hele eleven gjennom ”Encyklopedisk danningsideal, material- og teknikkdyktighet”, ”Kunstpedagogiske perspektiver” og ”Kritiske perspektiver på samtidens visuelle kultur” (Sømoe, 2013). Når målene for skolen og kunst og håndverksfaget blir ivaretatt ved bruk av de ulike fagtradisjonene, fremmer dette til læring og fører til dannelse.

7.0 Litteraturliste

- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling – om verdsettning i kunst og handverksfaget* (Dr.gradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen I Oslo). Hentet fra http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlingar/Braenne_Karen_0909.pdf
- Brønne, K. (2011). *Vedlikehald av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon I kunst- og handverksfaget*. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108. Doi: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/203/213>
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: Hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/Del-1--Barnehagens-samfunnsmandat/Kapittel-1---Barnehagens-formal-verdigrunnlag-og-oppgaver/13-Danning-gjennom-omsorg-lek-og-laring/>
- Postholm, M.-B., & Jacobsen, D. J. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rasmussen, A.K. (2014, 12. februar). *Karen Brønne* Hentet fra <http://www.hivolda.no/hivolda/om-hogskulen/avdelingar/kulturfag/kulturfag/bli-kjent-med-oss/karen-branne&PHPSESSID=8csm6r5gf70tg9lobg9951fj13>
- Samuelson, A. M. (2013). *Formidling av kunst til barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: I et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Sømoe, K. (2010). *Liten bruk av IKT-verktøy i kunst og håndverk. Fornuftig bortvelging, eller vegring og inkompetanse?* I Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen T., Espeland, M., Flatøy., Grønsdal, I., Tuset, G.A. *Skolefagsundersøkelsen 2009: Utdanning, skolefag og teknologi*. Stord: HSH-rapport 2010/1, 229-257.

Sømoe, K. (2013). *Kunst og håndverk i barneskolen – et fag i oppløsning?* I Aadland, H., Sømoe, K., Grønsdal, I., Espeland, M. og Arnesen, T.E. (2013). *Fagrapport fra Skolefagsundersøkelsen 2011*. Stord: HSH-rapport 2013

Sømoe, K. (2013). *Kunst og håndverk - fag eller tverrfaglig felt?* *FORMakademisk* 6 (3), 1-15. Doi: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/352/724>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan – generell del (LK06)*. Hentet 10. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk (LK06)*. Hentet 10. mai 2015 fra <http://www.udir.no/k106/KHV1-01/>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Intervjuguide

Spørsmål til intervju med kunst & håndverkslærere på ungdomstrinnet

**Alle som blir intervjuet har minimum 60sp i faget kunst og håndverk*

- 1) Hvor mange timer underviser du i gjennomsnitt K&H i løpet av en uke, og hvor mange klasser underviser du i faget?
- 2) Hvor mange K&H lærere er det ved denne skolen.
 - a. Hvis flere; Deltar du i et fagteam der dere jobber etter en lokal læreplan etter LK06 i kunst og håndverk?
- 3) Hva slags læremidler bruker du? (nettsider, gamle eller nye lærebøker, egne kompendier, hobbybøker osv.)
- 4) I hvor stor grad legger du vekt på at elevene får kunnskap om:
 - a. Materialer?
 - b. Utvikler estetisk kompetanse?
 - c. Lærer seg å se design og forbruk i et kulturelt og sosialt perspektiv?
 - d. Utvikler teknisk dyktighet i tradisjonelle håndverksteknikker?
 - e. Får kunnskap om kunst og formkultur?
 - f. Utvikler sine samarbeidsevner?
 - g. Lærer å uttrykke seg gjennom egne kunstuttrykk?
 - h. Lærer om egen og andres kulturarv?
 - i. Lærer å tolke og forstå kunstuttrykk?
 - j. Får lov å uttrykke seg fritt og utvikle eget formspråk?
 - k. Lærer seg praktiske ferdigheter til nytte i hverdagen?
- 5) Har intervjuobjektet noe å tilføye?