



Høgskulen
på Vestlandet

Læreres oppfattelse og operasjonisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen

Bente Helen Skjelbred

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Høgskulen på Vestlandet

Bente Helen Skjelbred

Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet

Disputasdato: 16.6.2021

© copyright Bente Helen Skjelbred

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2021

Tittel: Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og
håndverk i ungdomsskolen

Forfatter: Bente Helen Skjelbred

Trykk: Molvik Grafisk AS / Høgskulen på Vestlandet

ISBN 978-82-93677-49-9

Vitenskapelig miljø

Denne avhandlingen er skrevet av Bente Helen Skjelbred ved Institutt for kunstfag, Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett, ved Høgskulen på Vestlandet, HVL.

Prosjektet har vært en del av ph.d.-programmet Studier av danning og didaktiske praksiser på Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett ved HVL. Jeg har også deltatt på forskerskolen NAFOL (Nasjonalt forskerskole for lærerutdanning).

Arbeidet er blitt veiledet av professor Jorunn Spord Borgen, på Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og professor II ved HVL, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, og professor Tiri Bergesen Schei på Institutt for kunstfag, Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett ved HVL.

Forord

Gjennom ulike studier og praksis har det å tegne vært en sentral del knyttet til jobb som prosjektleder og som illustratør. Senere, med allmennlærerutdanning og fordypning i kunst og håndverk fra Høgskolen i Bergen, og som lærer i ungdomsskolen, kom interessen for hvordan tegning fremkommer som aktivitet i faget kunst og håndverk i grunnskolen. Med en mastergrad ved Fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, ved Høgskolen i Telemark fikk jeg mulighet til å undersøke billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer i skolen. I årene som høgskolelektor i faget kunst og håndverk ved lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), ble interessen for praksiser der tegning inngår som en del av undervisningen og læringsaktivitet i kunst og håndverk forsterket. Det å få muligheten i dette doktorgradsarbeidet til å belyse hvordan lærere underviser i tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen har på mange måter vært et privilegium. Det er mange jeg ønsker å takke for bidrag. En stor takk til skolene og informantene, de engasjerte lærerne i kunst og håndverk som har gitt verdifull innsikt i problemområdet. Takk for at dere åpnet deres klasserom for kritiske blikk og delte deres forståelser og erfaringer.

Spesielt vil jeg takke hovedveileder professor Jorunn Spord Borgen, på Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og professor II ved HVL, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, for faglig og pedagogisk veiledning. Uten hennes kunnskap, kritikk, tillit og omsorgsfulle veiledning, hadde ikke denne avhandlingen sett dagens lys. Jeg vil også rette en stor takk til professor Tiri Bergesen Schei, ved HVL, som kom inn som medveileder 01.06.2019, og har vært en solid ressurs. Jorunn og Tiri har begge på hver sin måte oppmuntret og utfordret meg til å strekke meg lenger. Gjennom å være tilgjengelig har de gitt meg den nødvendige tryggheten for å gjennomføre prosjektet.

Takk til HVL for PhD stipend. Som stipendiat tilknyttet Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for kunsthøgskolen, tilknyttet PhD programmet Studier av danning og didaktiske praksiser, har jeg hatt glede av tilgang til stipendiatforum og et tverrfaglig miljø, som i disse fire årene har vært engasjerende og støttende. Spesielt vil jeg takke Ingfrid Veka, PhD stipendiat i samme periode, for daglige samtaler som har gitt en god kontinuitet og et faglig felleskap i disse årene.

Takk til kollegaer ved kunst og håndverk, HVL, som har lagt til rette for fleksibilitet i forhold til pliktarbeid i stipendiatperioden, og for å bidra til et rikt faglig fellesskap i tilknytning forskningsgruppen MaTecSus, materialitet, teknologi, bærekraft, tilknyttet programmet Kunst, kreativitet og kulturelle praksiser.

Det har vært et privilegium å få delta på forskeropplæringen i regi av forskerskolen NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning). Takk til professor Kari Smith ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, og daglig leder av NAFOL, og førsteamanuensis Catrine Torbjørnsen Halås ved Nord Universitet, og kull koordinator i NAFOL. Takk til alle stipendiater i kull 8 for gode felles samlinger. Jeg vil også rette en takk til førsteamanuensis Torunn Dagsland ved Universitetet i Stavanger og professor Thorolf Krüger ved HVL som bidro med konstruktivt midtveisevaluering, og førsteamanuensis Karen Brønne ved Høgskolen i Volda som bidro med verdifulle innspill i tilknytning til prosesseminar i regi av NAFOL.

Takk til familie og venner som i disse årene har støttet og oppmuntret, og gitt meg tid til å jobbe med prosjektet. Takk til min kjære mann Stein som hele tiden har trodd at jeg skulle komme i havn på en god måte. Takk til mine barn, Alexander som har vært bachelor- og masterstudent i disse årene, og Jessica Paola som har tatt fagbrev, som begge har bidratt på så mange plan, og med sitt ungdommelige pågangsmot.

Sammendrag

Denne avhandlingen har gjennom tre delstudier undersøkt hvordan lærere i ungdomsskolen oppfatter tegning i faget kunst og håndverk og hvordan de operasjonaliserer tegning i sine didaktiske praksiser under Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LKO6). Avhandlingen bidrar på denne bakgrunn med en læreplanteoretisk og utdanningsvitenskapelig tilgang til tegnepraksiser i faget. Selv om det er gjort en del studier av det tegnefaglige i kunst og håndverk som teoretisk felt og som tradisjonsrik praksis, er det lite forskning om hvordan tegning er en del av undervisnings- og læringsaktiviteten i faget i ungdomsskolen. Med denne bakgrunnen undersøker avhandlingen hvordan lærere utformer, gjennomfører og begrunner sin undervisning knyttet til tegning, og den legger særlig vekt på forholdet mellom formell læreplan og på lærerens oppfatninger om, og operasjonalisering av, tegning i skolen innenfor LKO6.

Avhandlingens problemstilling er som følger: *Hvordan oppfatter lærere i ungdomsskolen tegning i læreplanen i kunst og håndverk i LKO6, og hva gjør de når de underviser i tegning?* Problemstillingen blir belyst gjennom studier med følgende forskningsspørsmål og presentert i tre artikler:

- 1)
 - a) Hvordan fremtrer tegning knyttet til LKO6s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen og støttemateriell?
 - b) Hvordan oppfatter lærere i kunst- og håndverksfaget i ungdomsskolen tegning knyttet til LKO6s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen?
- 2) Hvordan blir tegning operasjonalisert i kunst og håndverk gjennom lærernes didaktiske praksiser?
- 3) Hvordan underviser lærere for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk?

Den første delstudien undersøker hvordan tegning beskrives i læreplan og støttemateriell, og hvordan lærere i ungdomsskolen oppfatter det læreplanen i kunst og håndverk sier om tegning i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten «å uttrykke seg skriftlig» i faget. Den andre delstudien setter søkelys på hvordan lærere operasjonaliserer tegning i kunst og håndverk, og hvilke tegnetilnæringer og

metoder de knytter til kompetansemålene. Den tredje delstudien belyser hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk.

Studien er en kvalitativ sammenlignende casestudie ved fire norske skoler på Vestlandet som bygger på observasjoner, intervjuer med lærere og studie av dokumenter. Teoretisk hviler arbeidet på Goodlad, Klein og Tye (1979) konseptuelle læreplanteori og en forståelse av læreplanen som en økologisk helhet (Goodlad, 1979a), og på den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015). Den didaktiske relasjonsmodellen brukes som analytisk redskap for å belyse hvordan fire lærere i ungdomsskolen gir tegning plass i kunst og håndverk. Gjennom analytisk triangulering mellom observasjonsdata, intervjuer og dokumenter undersøkes det hvordan lærerne operasjonaliserer og begrunner sin praksis. Datainnsamlingen ble gjennomført ved besøk i åtte klasser, to på hver skole, og fulgte samme struktur: først observasjon av opplæringsøkter i faget, deretter intervju med lærer, og til slutt innsamling av dokumenter.

Resultatene viser at lærerne oppfatter en utydelighet i formell læreplan og støttemateriell i fremstilling og omtale av tegning i grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. I lys av (Goodlad, 1979b) kan dette tyde på at den formelle læreplanens ulike deler, forstås som separate ting, og ikke sammenkoblede, selv om de er koblet sammen i LK06. Resultatene viser at lærerne bygger sin praksis på mer enn en operasjonalisering av en oppfattet læreplan, og underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer» (Engelsen, 2015). I tråd med Goodlads (1979a) økologiske modell der sammenhengene mellom planlegging, undervisning og elevenes læringsutbytte sees som en økologisk helhet, har lærerne ulike strategier for hvordan de vektlegger tegning knyttet til de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Der særlig elevantall i store klasser fremkom som styrende for hvordan lærerne gjennomfører opplæringen. Lærernes bruk av egen tegneaktivitet i kommunikasjonen med elevene underveis i opplæringen fremkom som et sentralt didaktisk verktøy som læreren justerer opplæringen etter. Når lærerne visualiserer kjennetegn på måloppnåelse ved hjelp av å tegne det elevene skal strekke seg mot, konkretiseres en tegnedidaktikk som kan tolkes som en pedagogisk overbevisning basert på tidligere erfaringer med å visualisere tegneøvelser, teknikk etc. Samtidig

indikerer studien at lærernes kobling mellom fagbegrep og konkrete tegneeksempler, og bruk av ulike kommunikative ressurser i formidling kan bidra til å øke forståelsen av hva opplæringen handler om. Resultatene viser at lærerne gjør mye mer i undervisningen enn det de planlegger for i elevoppgavene. Dette tolkes som «et ekstra lag» lærerne legger på i gjennomføringen for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. I dette «ekstra laget» jobber lærerne med ekspressive læringsutbytter gjennom «the trichotomy of outcomes» (Eisner, 1979), der elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes knyttet til fag-, lærer-, og elevspesifikke læringsutbytter. Lærerne planla for at elevene fikk oppleve en helhetlig tegneundervisning (Tyler, 1949), som rommer kombinasjoner av forestillingstegning og observasjonstegning, men opplever det problematisk å vurdere tegning som ikke er beskrevet i kompetansemål. Samlet sett tyder resultatene på at tegning, slik aktiviteten omtales i læreplan og støttemateriell, og slik lærerne oppfatter læreplanen med hensyn til tegning, er uavklart i kunst og håndverk.

Abstract

This thesis applies the results of three sub-studies to an examination of how arts and crafts teachers in lower secondary school perceive drawing and operationalise it when teaching the Knowledge Promotion Reform 2006 (LKO6) curriculum. It offers a curriculum theory and pedagogical approach to drawing practices. Although there have been a number of studies on drawing within arts and crafts as both a theoretical field and as a practice rich in tradition, minimal research has been conducted into how drawing forms part of the teaching and learning activity in arts and crafts in lower secondary school. This thesis therefore explores the ways in which teachers design, implement and justify their pedagogical practice, and places emphasis on the relationship between the formal curriculum and teachers' perception and operationalisation of drawing in LKO6.

The thesis addresses the following issue: *How do teachers in lower secondary school perceive drawing in the curriculum for arts and crafts in LKO6, and how do they teach drawing?* The issue will be addressed using theories presented in three articles based on studies that posed the following questions:

- 1) a) How does drawing relate to LKO6's description of the basic skill of "writing" in the curriculum and supporting documents?
 b) How do arts and crafts teachers in lower secondary school perceive drawing in relation to LKO6's description of the basic skill of "writing" in the curriculum?
- 2) How is drawing operationalised in arts and crafts through didactic practices?
- 3) How do arts and crafts teachers provide students with an experience of observational and representational drawing?

The first study addresses question 1; the second study focuses on question 2 and the approaches and methods teachers associate with competence targets. The third study focuses on question 3 and how teachers approach teaching in order to provide students with an experience of observational and representational drawing.

This thesis is a comparative case study of four schools in Western Norway. Theoretically, the work relies on Goodlad, Klein and Tye's (1979) conceptual curriculum theory, an understanding of the curriculum as an organic whole (Goodlad, 1979a), and on the didactic relationship model (Engelsen, 2015), used as an analytical tool to illustrate how four lower secondary school teachers approach drawing in arts and crafts. Through analytical triangulation of observation data, interviews and documents, the study explores how teachers operationalise and justify their practices. The data collection was conducted during visits to eight classes (two at each school) and followed the same structure: observation of training sessions in the subject, interviews with teachers, and collection of documents.

The results show that teachers perceive a lack of clarity in the formal curriculum and supporting documents regarding the presentation and discussion of drawing in terms of basic skills and competence goals. Goodlad, (1979b) suggests that the formal curriculum's different parts are often viewed as separate entities, even though they are connected in LK06. The results also demonstrate that teachers base their practices on more than operationalisation of a perceived curriculum, educating their students according to "a non-existent curriculum" (Engelsen, 2015). Goodlad's (1979a) model depicts the relationship between planning, teaching and learning outcomes as an organic whole and our study supports this concept: we observed teachers using various strategies associated with different factors in the didactic relationship model. Student numbers have a significant influence on how teachers conduct their teaching. Use of their own drawings in communication with students also emerged as a key didactic tool for teachers. When they depicted characteristics of goal achievement by modeling what the students should strive towards, teachers specified a drawing didactic that could be interpreted as a pedagogical conviction based on past experience of drawing exercises, techniques, etc. The study also indicates that linking academic concepts, specific drawing examples and the use of different communicative resources can help increase student understanding. The results demonstrate that teachers end up doing much more in practice than they have planned ahead of time. Adding "an extra layer" allows them to teach in accordance with their own perception of drawing and the distinctive nature of the subject. In this "extra layer," teachers work on expressive learning outcomes through "the trichotomy of outcomes" (Eisner, 1979) in which pupils learn something more

and different about how drawing can be used related to subject, teacher and student-specific learning outcomes. Teachers planned for students to receive holistic drawing lessons (Tyler, 1949) that allowed for combinations of representational and observational drawing, but felt that assessing drawing styles not specified in competence goals presented challenges. Overall, the results suggest that drawing, as discussed in the curriculum and supporting documents, and as teachers perceive it in terms of drawing, is an ambiguous arena within arts and crafts.

Publikasjonsliste

Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2019). Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk. *Acta Didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6438>

Skjelbred, B. H., & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne Series*, 27 (1), 20-35.
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3461>

Skjelbred, B. H. (2021). Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning – Hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk. Godkjent for publisering våren 2021, *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*.

Artiklene er trykt med godkjenning fra utgiverne.

Innhold

VITENSKAPELIG MILJØ	3
FORORD	4
SAMMENDRAG.....	6
ABSTRACT	9
PUBLIKASJONSLISTE.....	12
INNHold	13
TABELLER OG FIGURER.....	16
1. INNLEDNING	17
1.2 TEGNING I LK06.....	17
1.3 RELEVANT FORSKNING.....	19
1.3.1 Begrunnelser for faget.....	20
1.3.2 Faghistorisk forskning	21
1.3.3 Læreres undervisning i kunst og håndverk.....	26
1.3.4 Oppsummering	30
1.4 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER.....	31
1.5 AVHANDLINGENS OPPBYGGING	32
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	33
2.1 LÆREPLAN, DIDAKTIKKTADISJONEN VS. CURRICULUM	34
2.1.1 Danningsteoretisk didaktikk	37
2.2 LÆRERNES PROFESJONELLE HANDLINGSROM.....	40
2.2.1 Lærernes handlingsrom for skjønnsutøvelse	41
2.3 GOODLADS KONSEPTUELLE LÆREPLANTEORI.....	42
2.3.1 Læreplanens tre fenomenområder	43
2.3.2 Læreplanens fremstillingsformer	44
2.3.3 Beslutningsområder.....	45

2.3.4	<i>En økologisk modell for ansvarlighet</i>	47
2.3.5	<i>Goodlads konseptuelle læreplanteori plassert i avhandlingen</i>	48
2.4	TYLER OG LÆRINGSERFARING.....	49
2.4.1	<i>Anvendelse av Tylers teori i denne avhandlingen</i>	50
2.5	EISNERS TEORI OM LÆRINGSUTBYTTE OG EKSPRESSIVE MÅL.....	50
2.5.1	<i>Elevenes samlede læringsutbytte – «the trichotomy of outcomes»</i>	51
2.5.2	<i>Anvendelse av Eisners teori om læringsutbytte</i>	52
2.6	VEKTING AV TEORIPERSPEKTIVENE I ARTIKLENE.....	53
3.	METODE OG FORSKNINGSDESIGN.....	54
3.1	FORSKNINGSDESIGN	54
3.2	METODE.....	55
3.3	DATAMATERIALET	58
3.3.1	<i>Datainnsamling</i>	58
3.4	ANALYSE	60
3.5	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	66
3.5.1	<i>Samtykke fra deltagerne</i>	66
3.6	FORSKNINGSETIKK OG ETISKE BETRAKTNINGER.....	67
3.6.1	<i>Når det vesentlige kan være sensitivt</i>	70
4.	RESULTAT	71
4.1	UKLARE SIGNALER I LÆREPLAN OG STØTTEMATERIELL.....	71
4.2	LÆRERNE OPERASJONALISERER MER ENN EN OPPFATTET LÆREPLAN	72
4.3	LÆRINGSUTBYTTE OG DET «EKSTRA LAGET» FOR EN HELHETLIG UNDERVISNING.....	73
4.4	OPPSUMMERING HOVEDFUNN	73
5.	DISKUSJON	75
5.1	DET SUBSTANSIELLE FENOMENOMRÅDET – AMBIVALENT OM TEGNING	75

5.1.1 Tegningens plass i faget	76
5.1.2 Ansvar og handlingsrom	78
5.2 DET SOSIOPOLITISKE FENOMENOMRÅDET – LÆREPLAN VS. CURRICULUM	78
5.2.1 Lærereens oppfattelse av tegning integreres i operasjonaliseringen	79
5.2.2 Spennet mellom åpne og lukkede læringsutbytter	80
5.2.3 Tvedydighet mellom mål-middel-tenkning og det åpne og uforutsigbare	80
5.3 DET TEKNISK-PROFESJONELLE – I SPENNET MELLOM IDEALER OG ANSVARLIGHET	82
5.3.1 Lærernes positive engasjement	83
5.3.2 Tegning som didaktisk verktøy	84
5.3.3 Ansvarlighet knyttet til vurdering vs. lærernes idealer for tegning	85
5.3.4 Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning	86
6. KONKLUDERENDE REFLEKSJON	88
6.1 STUDIENS BEGRENSNINGER OG STYRKER	89
REFERANSER.....	92
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	104
VEDLEGG 2: OBSERVASJONSGUIDE	111
VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD	112
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV TIL PILOTSKOLE.....	113
VEDLEGG 5: FORESPØRSEL OM FORSKNINGSPROSJEKT	115
VEDLEGG 6: OVERSIKT OVER ARBEIDET MED AVHANDLINGEN	117
ARTIKLER	118

Tabeller og figurer

Tabell 3.1: Oversikt over metode i forskningsartiklene.....	s. 56
Tabell 3.2: Skoler og antall elever til stede i observerte opplæringsøkter.....	s. 60
Tabell 3.3: Analytisk tilnærming til datamaterialet.....	s. 61
Tabell 3.4: LKO6s omtale av den grunnleggende ferdigheten <i>å skrive</i>	s. 62
Tabell 3.5: Observerte tegnemetodiske tilnærminger.....	s. 65
Tabell 3.6: Elev-, fag- og lærerspesifikke læringsutbytter.....	s. 66
Figur 2.1: Oversikt over avhandlingens teoretiske tema.....	s. 34
Figur 2.2: Oversikt over avhandlingens anvendelse av Goodlads læreplanteori...s.	48
Figur 2.3: Illustrasjon av Eisners tre typer læringsutbytter (LUB).....	s. 52
Figur 3.1: Casestudiens forskningsdesign.....	s. 55

1. Innledning

Avhengig av hvordan læreplanen blir tolket og tatt i bruk, vil formuleringene gi føringer for skolens virksomhet i form av mål, angivelse av fag, temaer og stoff og prinsipper for organisering og vurdering som forutsetter profesjonelle avgjørelser (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). I denne avhandlingen brukes Goodlad, Klein og Tye (1979) sitt læreplanteoretiske rammeverk for å undersøke hvordan lærere oppfatter og operasjonaliserer læreplanens omtale av tegning i sin undervisning i faget kunst og håndverk. I læreplanverket for den norske grunnskolen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (heretter omtalt som LK06), som er konteksten for denne studien, skal det tegnes i flere fag. Hovedansvaret for tegneopplæringen ligger likevel til faget kunst og håndverk, der tegning står sentralt knyttet til grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Det fins imidlertid lite kunnskap om oversettingen fra læreplan til praksis i faget under LK06 (Borgen & Brandt, 2008; Borgen & Hjørdemaal, 2017; Gulliksen, 2013). I perioden der denne studien ble gjennomført, pågikk det et arbeid «Fagfornyelsen» som skal munne ut i et nytt læreplanverk, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), gjeldene fra høsten 2020¹. Selv om LK20 ikke inngår videre i denne studien, kan denne studien bidra til kunnskap om hvordan lærere oppfatter og operasjonaliserer tegning i sine didaktiske praksiser innenfor en læreplankontekst. Dette kan ha relevans i sammenheng med innføringen av LK20.

1.2 Tegning i LK06

Læreplanverket LK06 bygger på en kompetansebasert læreplanmodell (Svein-Erik Andreassen, 2016) og skiller seg dermed fra tidligere læreplaner. LK06 er tredelt og består av 1) en generell del, 2) Prinsipper for opplæringen (med Læringsplakaten) og 3) læreplaner for de enkelte fag, der fagets formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål beskrives. I denne avhandlingen

¹ De nye læreplanene for fag, innføres trinnvis i ungdomsskolen frem til og med skoleåret 2021-22, på 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

rettes oppmerksomheten mot læreplanen i kunst og håndverk, og fire læreres oppfatninger og operasjonalisering av denne ved fire ungdomsskoler, i lys av LK06 som helhet. I læreplanen i kunst og håndverk har faget fire hovedområder: *visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur*. Tegning omtales i to av fagets totalt 21 kompetansemål på ungdomstrinnet (8.–10. trinn), i tilknytning til hovedområdene *visuell kommunikasjon* (tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak) og *arkitektur* (vurdere bruk av egne virkemidler og tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv) (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kompetansemålene er formulert med ulik presiserings- og spesifiseringsgrad av innhold. Noen målformuleringer har klar relatering til innhold og ferdigheter, som for eksempel «tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv» (etter 10. årstrinn). Andre mål er mer åpne, slik at læreren kan velge innholdet, for eksempel målet om at eleven skal kunne «diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har fremstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur» (etter 10. årstrinn).

I LK06 skal de grunnleggende ferdighetene «å kunne uttrykke seg muntlig», «å kunne uttrykke seg skriftlig», «å kunne lese», «å kunne regne» og «å kunne bruke digitale verktøy» inngå i alle fag. I LK06s omtale av den grunnleggende ferdigheten «å kunne uttrykke seg skriftlig» (heretter omtalt som «å skrive») i læreplanen i kunst og håndverk slås det fast at «bevisst og allsidig arbeid med tegning» er viktig i arbeidet med skriftlig og visuell kompetanse. Tegning kan videre tolkes inn i flere kompetansemål, avhengig av hvordan læreren oppfatter og operasjonaliserer læreplanen, hvilke mål, tegneinnhold, arbeidsmåter etc. lærerne velger, og hvilke rammer for undervisningen lærerne forholder seg til. Med det har LK06 lagt til rette for en profesjonell autonomi som bygger på en premiss om at lærerprofesjonens utøvelse av faglig skjønn gis betydning i lærernes operasjonalisering på den enkelte skole (Karseth & Sivesind, 2009) i arbeidet med lokal læreplan (Andreassen, 2016).

Kunst og håndverk er sammen med fagene kroppsøving, mat og helse og musikk, ofte benevnt som praktiske og estetiske fag (Borgen, Hallås, Seland, Aadland & Vindenes, 2020). I forarbeidene til det nye læreplanverket LK20, NOU 2014:7 og NOU 2015:8, vises det til at bredden i de praktiske og estetiske fagene gjør det utfordrende for læreren å legge til rette for dybdelæring. Fra et samfunnsmessig

perspektiv vises det til behovet for forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om hva som fremmer læring i fagene (NOU 2015:8, s. 74). I Ludvigsen-utvalgets rapport NOU 2015:8 *Fremtidens skole: fornyelser av fag og kompetanser* gis det signaler om å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen og ivareta lærernes handlingsrom for at læreren skal kunne foreta profesjonelle vurderinger (NOU, 2015:8, s. 49). Samtidig viser nyere forskning blant annet at det er behov for videre diskusjon om operasjonaliseringer av de praktiske og estetiske fagene i skolen (Borgen et al., 2020). Videre viser læreplanforskningen at det kan være stor forskjell mellom formell læreplan og lærerens praksis i skolehverdagen (Andreassen, 2016; Dagsland, 2013; Engelsen, 2015; Gundem, 1990; Øzerk, 2006). Med Goodlad og Richter (1966, s. 66) kan vi si at det er et manglende samsvar mellom det utdanningsmyndighetene ønsker å få til, og det lærere faktisk gjør og elevene erfarer. Ved hjelp av Goodlads et al. (1979) teori om læreplanens fremstillingsformer kan man få dypere innsikt i dette manglende samsvaret mellom læreplan og operasjonalisering (Engelsen, 2015).

Vi vet lite om hvilke tegneaktiviteter, hvilket innhold og hvilke metoder som fremtrer i lærernes undervisning i kunst og håndverk i ungdomsskolen etter LK06. Gulliksen (2013) påpeker at det er få studier som tar opp forholdet mellom hvordan LK06 beskriver fagets formål og innhold, og hvordan lærerne tolker læreplanen og operasjonaliserer den i sine praksiser. Med denne bakgrunnen undersøker avhandlingen hvordan læreren utformer, gjennomfører og begrunner sin undervisning knyttet til tegning, og den legger særlig vekt på forholdet mellom formell læreplan og operasjonalisering, og på lærerens (ikke elevens) oppfatninger om, og operasjonalisering av, tegning i skolen innenfor LK06.

1.3 Relevant forskning

I en nordisk og internasjonal sammenheng er det norske faget kunst og håndverk alene om å koble billedkunsttradisjonen og håndverkstradisjonen sammen til et obligatorisk og allmenndannende skolefag (Borgen, 1995; Brønne, 2011; Gulliksen & Johansson, 2008; Johansson, 2018; Kjosavik, 2001) fra 1. til 10. trinn. I de andre nordiske landene er faget billedkunst skilt fra «sløyd» i grunnskole og forskning. I Sverige finner vi fagene bild og slöjd (Dagsland, 2013). I Danmark er faget håndverk

og design obligatorisk i 4.-7. klasse (Andersen, 2017). I Finland er håndverk «craft» et samlet obligatorisk fag som inkluderer teknisk arbeid (f.eks. tre og metall) og tekstilarbeid (Porko-Hudd, Pöllänen & Lindfors, 2018). I forskning om faget vises det til at det norske skolefaget kunst og håndverk står i en særstilling. En oversiktsdiskusjon er gjort over antall artikler (Hartvik & Porko-Hudd, 2018) og doktoravhandlinger (Johansson, 2018) om ulike emner innenfor feltet i nordiske land. Denne oversikten viser at det er få artikler som har et tydelig fokus på bildefaget. Johansson (2018) påpeker at det er få avhandlinger i Norden som omhandler forskning gjennomført i fagets klasserom. De fleste avhandlingene handler om håndverksaktiviteter, mens få doktorgradsavhandlinger er basert på praktisk forskning som er utført i selve håndverksvirksomheten (Johansson, 2018).

1.3.1 Begrunnelser for faget

I omtalen av fagets formål i LK06 fremheves det at «[f]aget kunst og håndverk står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ulike dannelsesperspektiver fremtrer i læreplanverkets beskrivelse av estetisk kompetanse som en kilde til utvikling på flere nivåer: som kilde til personlig vekst, som mulig ressurs for å ha innflytelse på ens egne omgivelser, og som et grunnlag for kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv. Faget kunst og håndverk er etter hvert blitt gjenstand for forskning både knyttet til faghistorie (Borgen, 1995; Brønne, 2011; Kjosavik, 1998, 2001), kunst- og designdidaktikk innen grunnskolen (Dagsland, 2013, 2015; Fauske, 2010; Lutnæs, 2011, 2019; Randers-Pehrson, 2016), og lærer- og faglærerutdanning (Brønne, 2009, 2011; Gulliksen, 2006, 2013, 2014). I forskningen om faget fremgår det at tegning har hatt og fremdeles har en sentral plass og kan ha mange formål (Borgen, 1995; Brønne, 2009, 2011; Kjosavik, 2003). Forskningen innenfor kunst og håndverk viser gjerne til at fagets historie i skolen på mange måter er preget av et spenningsforhold mellom en ferdighetsorientering og en dannelsorientering (Borgen, 1995; Kjosavik, 2001). Med ferdighetsorientering menes i denne sammenheng blant annet å gi elevene basisferdigheter som er nyttige for dagliglivet og fremtidig deltagelse i yrkeslivet. En dannelsorientering, derimot, har som mål å utvikle elevenes personlighet gjennom forståelse og innsikt i estetiske verdier i kulturens ytringsformer (Borgen, 1995).

I forskning knyttet til kunst og håndverk ses en tematisk spredning både i valg av problemområdenes temaer og læreplannivåer. I nordisk sammenheng er studier rettet mot elevers (Illum & Johansson, 2012; Johansson, 2002) og lærerstudenters (J. Andersson & Johansson, 2017) kunnskap og læringsutbytte i sløyd et bredt forskningsfelt. Lindström (2011) gir en utfyllende oversikt over denne bredden i artikkelen «The Many Faces of Art Education», der han identifiserer og beskriver elementer i kunnskapsbasen for visuell utdanning i nordisk og internasjonal forskning. Lindström (2011) argumenterer for at denne forskningen omfatter fagstoff og pedagogikk, men har en tendens til å være en blanding av synspunkter, «a mixture of viewpoints» (Lindström, 2011, s. 14), i stedet for bidrag til ny fagspesifikk pedagogisk kunnskap. Videre viser forskning til betydningen av lærerens bruk av ulike kommunikasjonsformer, som verbale uttrykk og handlinger, i sin formidling (Andersson, Brøns-Pedersen, Hasselskog & Illum, 2018; Johansson, 2002) og betydningen av klasseledelse (Samuelsson, Samuelsson & Autio, 2015). Det fins få studier av sammenhengene mellom læreplanen og dens ideologiske forutsetninger, læreplantolkning og læreres undervisningspraksiser i faget kunst og håndverk og de tilsvarende fagområdene i andre nordiske land.

Det norske skolefaget kunst og håndverk skiller seg også fra det som internasjonalt omtales som «art education», som er et forholdsvis vidt og utstrakt felt (Milbrandt, Miraglia & Zimmerman, 2018), og som oppfattes som utfordrende både som politikk og som praksis i skolen (Göthlund, Illeris & Thrane, 2015; Saarnivaara & Varto, 2005). Innenfor art education etterlyses mer forskning som kan bidra til å artikulere skolepraksiser og grunnlaget for slike praksiser i fagområdet (Saarnivaara & Varto, 2005). Som skolefag er art education som oftest knyttet til kunsthistorie og visuell kultur, med vekt på resepsjon, tolkning og kritikk, hovedsakelig knyttet til tegning og annen billedskapning, mens arbeid i materialer har vært mindre vektlagt (Bolin & Blandy, 2003; Duncum, 2002; Eisner & Day, 2004; Garber, 2002). Tegning inngår også som en del av det som omtales som «design learning» (Kimbell & Stables, 2007).

1.3.2 Faghistorisk forskning

I faghistorisk forskning vises det til at faget har endret seg vesentlig fra da de tre fagene tegning (for jenter og gutter), håndarbeid (for jenter) og sløyd (for gutter)

ble en del av skolens fagkrets ved innføringen av folkeskoleloven i 1889, til de tre fagene ble slått sammen til faget forming i *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* i 1960 (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). I forskning knyttet til fagets historie omtales denne særnorske sammenslåingen som en overgang fra et fag med en klar ferdighetsorientering til et fag med en tydeligere dannelsesorientering (Kjosavik, 2001). Gjennom de videre læreplanene fra formingsfaget ble innført,² balanserer faget mellom tegnefagets tidlige vektlegging av modelltegning og ferdigheter og vektleggingen av at barnet gjennom tegning uttrykker indre opplevelser (Kjosavik, 2001). Faget endret navn fra forming til kunst og håndverk med læreplanverket L97, der lærestoff og mål skulle spesifiseres på det enkelte klassetrinn. I fagmiljøet kom det til syne en konflikt i forbindelse med denne navneendringen, mellom de som fortsatt ville vektlegge tenkemåtene om skapende uttrykk i forming, og de som etterlyste mer kunst- og kulturhistorie og mer vekt på ferdigheter og håndverkskunnskap i faget (Kjosavik, 2001).

Utvikling av faget i lys av synet på barn og barns utvikling

Når det gjelder hva som er tegningens formål, og hvilke utviklingsmuligheter faget kan gi barna i skolen gjennom tegning (Borgen, 1995; Kjosavik, 2001), kan vi skille mellom faghistorisk forskning om vektlegging av utvikling av tegneferdigheter som bidrag til å styrke barns utvikling, og vektlegging av tegning som uttrykk for barns «naturlige» utvikling. Det idehistoriske grunnlaget for innføringen av tegning i skolen kan ifølge Hans Jakob Andreassen (1961) føres tilbake til Johann Pestalozzi og Friedrich W. A. Fröbel på 1700-tallet. Både Pestalozzi og Fröbel kjempet for tegneundervisningen i skolen. Pestalozzis mål med tegneundervisningen i skolen var knyttet til tanken at utvikling av barnas evne til å måle størrelser nøyaktig, for deretter å tegne dem, bidro til utviklingen av barnas moral og intellekt (Andreassen, 1961). Tegning ble her sett som på et hjelpemiddel for eleven til å få «riktige forestillinger», og bygge elevenes evne til å se og til å kunne gjengi «riktig form»

² Faget forming var representert i *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (L60) (Forsøksrådet for skoleverket 1960), *Mønsterplan for grunnskolen* (M74) (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974), og *Mønsterplan for grunnskolen* (M87) (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987) og ble avløst av kunst og håndverk, som kom med *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996).

(Andreassen, 1961, s. 38-39). Fröbel så på barnet som umiddelbart, opprinnelig og originalt, og som et individ som gjennom tegning kan uttrykke sin spontanitet og originalitet (Andreassen, 1961). Denne spenningen mellom de som vektlegger ferdigheter, og de som vektlegger barns «naturlige» utvikling, kommer ifølge (Brønne, 2009, 2011) også til uttrykk i det som stadig er skolefaget kunst og håndverk og i fagdebatter om tegning.

Gjennom å fortolke tegneren og kunstkritikeren John Ruskins skrifter fikk pedagogen og psykologen Helga Eng forskning stor betydning for tenkingen om barns tegneutvikling i Norge. Med boken *Barnetegning* gav Eng (1926) en beskrivelse som viste til hvordan barnets tegneuttrykk forandret seg med barnets utviklingsnivå og økende alder. Eng (1926) beskrev barnets tegninger som resultat av en biologisk og psykologisk modningsprosess, og støttet med det opp under Franz Cizek, som hevdet at barna skulle vokse og utvikle seg på naturlig grunnlag. Gjennom å vise til at skolen måtte stimulere utviklingen av de skapende kreftene barna hadde i seg, bidro Eng til at reformpedagogikken slo igjennom i tegnefaget (Kjosavik, 2001, s. 63). I boken *Barns tegning og tegning i skolen* gir Rolf Bull-Hansen (1928) uttrykk for dette synet, og viser til både Eng og Cizeks betydning for tegneundervisningen i skolen. Faghistorisk forskning (Borgen, 1995) viser til at det at tegningen måtte bygge på barns egen uttrykksmåte og på deres behov, var sentralt i det pedagogiske synet til Bull-Hansen, som allerede i boken *Barns tegning i skolen* (1928) foreslo en sammenslåing av de tre fagene til ett helhetlig skolefag. Med bakgrunn som tegnelærer argumenterte Bull-Hansen for at tegning ikke måtte stå alene og forbli en kopiering av gjenstander slik tegning hadde vært i den obligatoriske tegneundervisningen i byskolene før 1900-tallet (Borgen, 1995).

Viktor Lowenfeld gav med boken *The Nature of Creative Activity* (1939) undervisningen i kunst og praktiske fag en viktig moralsk legitimitet (Borgen, 1995). Boken *Creative and Mental Growth* (1947), som Lowenfeld skrev sammen W. Lambert Brittain, fikk stor betydning for didaktisk tenkning knyttet til tegneundervisningen både i USA, Europa og Norge (Frisch, 2009). Lowenfeld fremhevet de psykologiske perspektivene som vektla at stadiene i barns utvikling skulle være styrende for innholdet i undervisningen. Faghistorisk forskning viser her til at idegrunnlaget for formingsfaget kom fra reformpedagogiske strømninger

tilbake fra 1920–30-tallet og fra de antiautoritære ideene i Herbert Reads (1943) og Lowenfelds arbeider i 1940-årene, som fremhevet elevens aktive deltagelse i skapende arbeid (Kjosavik, 2001). Gjennom å vise til at kunst og praktiske fag kunne danne individet og skape en mer positiv samfunnsutvikling, gav Lowenfeld med det en pedagogisk-psykologisk overbygning for formingsfaget (Borgen, 1995). I den norske utdanningskonteksten inspireres Bull-Hansen (1959) av Lowenfeld og Brittain (1947) vektlegging av de psykologiske perspektivene på barns utvikling. Han viser til metodiske forslag knyttet til egnete emner for de forskjellige stadier i barns psykologiske utvikling. Bull-Hansen mener det må være plass for skapende virksomhet gjennom forming, hvor tegning er et middel til utvikling av følelseslivet: «Fagene gir både høve til frie personlige uttrykk – som i den alderen kan bety en befrielse, og den kan være mer nyttebetont» (Rolf Bull-Hansen, 1959, s. 4). Faghistorisk forskning viser her til at kritikken bygger på Jean Piagets stadieteori, som sier at barnets utvikling foregår i stadier, noe også Read påpekte i bøkene *Education Through Art* (1943) og *The Grass Roots of Art* (1947) (Borgen, 1995, s. 48).

Med boken *Formingsundervisning, mål og midler* gir Bull-Hansen (1971) et didaktisk perspektiv som vektlegger barnas naturlige behov for å skape og forme ut fra egne forutsetninger basert på stadiebeskrivelsene vi finner igjen fra Lowenfeld og Brittain (1947) bok. Forskning i faget viser, blant annet med henvisning til referansene hos Bull-Hansen (Borgen, 1995), at disse pedagogiske idestrømningene er hentet fra diskusjoner i den europeiske Education Through Art-bevegelsen. I tillegg fikk de mange utgavene av Lowenfeld og Brittain (1947) bok stor betydning for utviklingen av tegning i norsk grunnskole (Borgen, 1995). Både i nordisk og internasjonal sammenheng går det en diskusjon om barnetegning, via Bull-Hansen, som viser til Piagets stadietenking, og forholdet mellom den romantiske ideen om det naturlige barnet som tegner ut fra seg selv, og barnet som tegner ut fra kulturelle impulser og forbilder. Faghistorisk vokste det altså frem to hovedsyn, som ser ut til å ligge til grunn for diskusjoner for å forklare barns tegneutvikling og begrunnelser for tegning i skolen (Haabesland & Vavik, 2011, s. 129). Den ene forklaringsmåten har en utviklingspedagogisk profil, og viser til blant andre Lowenfeld og Bull-Hansen, der betydningen av elevens modning vektlegges. Den andre har en mer sosiokulturell profil og vektlegger miljøets påvirkning og læring, slik for eksempel

Wilson og Wilson (1977) argumenterer for. I Norge og i Norden har det utviklingspsykologiske synet på barns tegneutvikling hatt stor betydning for hvordan tegning inngår som en aktivitet i skolen. Fra 1990-tallet har oppmerksomheten i sterkere grad rettet seg mot miljøets betydning for barns tegneutvikling (Haabesland & Vavik, 2011, s. 129). Wilson og Wilson (1977), som er kritiske til det utviklingspedagogiske synet, gir næring til tvilen om barns «universelle og naturgitte tegneutvikling» (Haabesland & Vavik, 2011, s. 160). De hevder blant annet at barn lærer av hverandre både hvordan og hva de skal tegne, ved å se på hverandres tegninger, foto og diverse medier. Ifølge Wilson og Wilson (1977) sosiokulturelle perspektiv bør utgangspunktet for tegning være en imitasjon av andres bilder. På samme måte som barna lærer seg tale og skrift, lærer barn seg tegning ved å se og imitere og tilegne seg et visst antall «tegneskjemaer» (Haabesland & Vavik, 2011, s. 164) å øve seg på. Diskusjonen om tegning i skolen antyder her, forenklet sett, en todeling mellom de som vektlegger den frie skapende tegningen basert på barnets utviklingsstadier, og de som vektlegger miljøets betydning for elevens arbeid med tegning.

Nyere forskning om tegneundervisning i skolen viser hovedsakelig til sammenhenger mellom hva barn tegner, og hvilke visuelle formforbilder de har tilgjengelig i sine sosiale og kulturelle kontekster (Frisch, 2008, 2010, 2011, 2013; Pedersen, 1999; Wilson, 2004). Pedersen (1999) tar i sin studie om tegnesosialiseringen til gutten Bo avspark i tradisjonen etter Helga Eng og vektleggingen av tegningen som uttrykksform i barns utvikling, men bringer også inn kulturens og samfunnets sosialiserende betydning når det gjelder barns tegning. Nina Scott Frischs forskning har et hovedfokus på hvordan barn lærer å tegne i barnehage og skole. Ut ifra dette utforskningsarbeidet har Frisch, med kvalitativ metodisk tilnærming, teoretisert mulige tilnærminger til tegneundervisning der sosiokulturelle, dialogiske perspektiver blir brukt for å forstå barns «spor på papir» (Frisch, 2008, s. 90), og for å utvikle pedagogikk for tegneopplæring. Gjennom å mestre tegneverktøyet, visuelt kontrollert tegning, «VK-tegning» (Frisch, 2013, s. 63), kan barn skape meningsbærende visuelle tegn for seg selv og fellesskapet. «VK-tegning» omfatter all tegning hvor det visuelle er styrende for tegneprosessen og produktet, dvs. for tegningens tilblivelse. Som

samlebegrep har «VK-tegning» mål om å prøve å favne essensen i tegnehandlingen «se-tegne / lage spor på papir» etter en modell. Det vil si andres tegninger/bilder (og andres oppbygging av tegningen), samt tredimensjonale modeller (Frisch, 2013). Referanser til populær barnekultur i barns tegninger ses på som en kilde til læring av formspråk, fargebruk og til individuell og kollektiv meningsskapning, og Frisch hevder at barnet tegner ut fra sosiale dimensjoner basert på forestillinger og det de ser i andre barns tegninger (Frisch, 2013). Forskning om tegneundervisningen for barn i barnehage og skole har hatt stor betydning for hva man tenker om tegning i skolen. Forholdet mellom *hvordan* lærere oppfatter og operasjonaliserer læreplanens omtale av tegning, fremstår likevel som et lite utforsket område.

1.3.3 Læreres undervisning i kunst og håndverk

Hvordan lærerne oppfatter tegning i faget kunst og håndverk i LK06, og hvilke sammenhenger som fremkommer mellom den formelle læreplanens omtale av tegning på den ene siden og det praktiske arbeidet i ungdomsskolen på den andre, er knyttet til mange didaktiske valg og rammefaktorer. Både elevenes forutsetninger, innhold, arbeidsmåter, mål for opplæringen, vurdering og hvilke rammefaktorer og ressurser i form av kollegasamarbeid, rom, klassestørrelse, utstyr etc. den enkelte lærer opplever å forholde seg til, og lærernes oppfattelse av tegning og fagets egenart vil ha betydning for hvordan tegning i faget operasjonaliseres av lærerne og erfares av elevene. Tidligere forskning som har undersøkt læreres didaktiske praksiser, både i lærer- og faglærerutdanning og i grunnskolen, er relevant for å belyse hvordan tegning i LK06 blir oppfattet og operasjonalisert av lærere i faget i ungdomsskolen. Flere nyere norske studier viser til faget kunst og håndverks uklare praksiser, der både håndverksmessige, kommunikative, estetiske og samfunnsmessige perspektiver har hatt sin plass, med ulik vektning (Carlsen, 2015) av ideologiske posisjoner og om fagets egenart (Digranes, 2009). De siste 50 år har faget gått fra et tydelig fokus på skapende prosesser under forming, til i større grad å vektlegge et faglig innhold, etter innføringen av kunst og håndverk i L97 (Fauske, 2016). Endringene kan tolkes som et uttrykk for et dynamisk skolefag som er samtidsorientert, men endringene kan også være uttrykk for et fagområde med uklar

faglig basis, med motstridende former for legitimeringer og ideologiske ståsteder (Randers-Pehrson, 2016).

Spenninger og motsetninger

Brønne (2009) og Gulliksen (2006) har studert ulike lærer- og faglærerutdanninger knyttet til formgivning³, kunst og håndverk. De finner at lærerutdanningene bygger på en sammensatt praksis med ulike verdier og tradisjoner som påvirker undervisningspraksis. Gulliksen (2006) undersøkte hvordan oppfatninger om formkvalitet og «formbilder» utvikles i lærerutdanningen i faget, gjennom studentenes utvikling av sine formbilder. I studien fant Gulliksen blant annet at lærerstudentene i stor grad overtar lærerutdannerens posisjon og formbilder i egen formgivning, men når læreren er tydelig på egne formbilder og kommuniserer dette til studentene, styrkes studentenes selvstendige valg. Videre viser Gulliksen i en annen studie til at det i lærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk er uklareheter angående hva som er fagets innhold og målene for undervisningen i lærerutdanningen, og lærerens fremtidige rolle i faget og i undervisningen, noe som får konsekvenser når lærerstudentene skal operasjonalisere faget i didaktiske praksiser i skolen (Gulliksen, 2013).

Brønne (2009) har undersøkt hvordan lærerutdannere og studenter verdsetter ulike sider ved det skapende arbeidet i kunst og håndverk i lærerutdanningens fagfelt. Brønne finner at disse verdsettingene blir konstruert på grunnlag av sosiale og historiske forutsetninger, som hun diskuterer som et forhold mellom ideologinivå og praksis. I studien finner Brønne at holdninger som rører ved det materialtekniske, tenderer til å bli gitt en lavere verdi i fagfeltet enn utsagn som omhandler det originale og personlige ved formgivningen. På grunnlag av funnene identifiserer Brønne (2009) «fire faglige strømninger som konstrueres i fire diakrone perspektiv» (Brønne, 2009, s. 109). Disse omtales som

³ Formgivning er betegnelse knyttet til fag i videregående skole.

encyklopedisk danningsideal, teknikk- og materialtema, formalestetisk oppdragelse, karismatisk holdning og kritisk billedpedagogikk. Brønne (2011) viser til at den faglige diskursen i Norden preges av en kontrovers mellom det kunstpedagogiske og håndverksfaglige, og hevder at denne kontroversen synes å ha bremsert de faglige dialogene om både innhold og metoder i dagens norske skolefag. Perspektivene hos Brønne (2009, 2011) og Gulliksen (2006, 2013) tydeliggjør hvordan ulike sider ved formgivningsaktiviteten kan bli tillagt ulik verdi hos lærerne i kunst og håndverk. Dette kan ha konsekvenser for læreres valg av tegnefaglig innhold og metoder, noe som belyses i avhandlingens tre delstudier.

I en studie av tegning har Brønne og Heggvoll (2018) med inspirasjon fra skrivedidaktikk analysert hvordan lærere arbeider med å lære eleven å tegne. De finner tre ulike tilnærminger: *en syntetisk tilnærming*, med en form for visuell alfabetisering, en *analytisk tilnærming*, som handler om å lære eleven å mestre et visuelt språk, og en *fenomenologisk inngang*, som fremhever verdien av å aktivisere sanseapparatet. Brønne og Heggvoll (2018) knytter ikke tegning til læreplanen eller til fagets formål og vurdering i faget når de diskuterer disse ulike tilnærmingene til tegneundervisning. I denne avhandlingen representerer de ulike tegnemetodikkene til Brønne og Heggvoll (2018) en spennvidde fra det mer lukkete og resultatorienterte i den analytiske tilnærmingen til mer åpne ekspressive mål i den fenomenologiske inngangen. En spennvidde som belyses i denne avhandlingens andre delstudie, artikkel 2, i en analyse av hvilke læringsutbytter lærerne vektlegger i sin didaktiske praksis.

Samuelsson et al. (2015) finner i en svensk studie at lærerne i sløyd (slöjd) mener klasseromsledelse er deres beste kompetanse, en kompetanse lærerne mener at de opparbeider seg gjennom å bli trygge i faget etter hvert som de får mer erfaring. Fra elevperspektivet varierer det fra de elever som liker faget sløyd godt, til de som mangler en generell interesse for aktivitetene (Samuelsson, 2013). I en svensk kontekst viser Samuelsson (2013) til at det er forsket lite på sløyd generelt og pedagogisk sløyd spesielt, men trekker frem de pedagogiske avhandlingene til Borg (2001), Mäkelä (2011) Hasselskog (2010) og Johansson (2002). Borg (2001) forsket

på elevers inntrykk av skolens sløyd. Basert på hva disse tidligere elevene syntes om sine sløydlærere, konkluderer Borg med at det er fire forskjellige typer elever: uttrykksfulle, nysgjerrige, lydige og uinteresserte. Mäkelä (2011) undersøkte elevenes erfaringer med sløyd og fant blant annet at der noen elever var stolt av det de laget i faget, var det andre som skjulte eller til og med kastet det de laget. Hasselskog (2010) har forsket på lærernes måter å undervise på og løfter frem hvordan faglig kunnskap har betydning for elevenes læring i sløydfaget i svensk skole. I Johanssons (2002) studie, som også er relatert til svensk skolesløyd, fremkommer sløydens kommunikative karakter i en sosiokulturell studie om undervisning. Johansson (2002) viser hvordan elever lærer sløyd gjennom kommunikasjon og støttestrukturer, og da ikke bare gjennom kommunikasjon med og støtte fra læreren, men også gjennom kommunikasjon med og støtte til/fra andre elever, for eksempel ved valg av materialer, verktøy og redskaper. Johansson (2002) viser hvordan elevene lærer av å observere hverandres arbeid og sosialt samspill, der de kommuniserer muntlig og ikke verbalt, ved hjelp av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og handlinger. Argumentene om de sosialiserende forhold i tegneopplæringen (Frisch, 2008, 2010, 2011, 2013; Pedersen, 1999; Wilson, 2004) kan knyttes til denne formen for sosialisering gjennom kommunikasjon og støttestrukturer. Videre viser denne forskningen til betydningen av lærerens bruk av ulike kommunikasjonsformer i sin formidling (Andersson et al., 2018; Johansson, 2002). Dette er belyst i avhandlingens andre og tredje delstudie.

I en studie av kunst og håndverk i LK06 innenfor hovedområdet *kunst* har Dagsland (2013) undersøkt elevenes erfaring med kunstundervisningens innhold og metode på ungdomstrinnet. Dagsland (2013, s. 174) finner blant annet at elever som har lav selvtillit knyttet til det å tegne, har lite erfaring med og forståelse for hvordan form, farge, teknikk, materialer, komposisjoner eller temaer fra ulike kunstverk kan være utgangspunktet for eget skapende arbeid. Det er relevant for denne avhandlingen hvordan lærerne planlegger for å ta hensyn til elevenes tidligere erfaring med tegning i faget.

Innenfor kunst og håndverk i LK06 og hovedområdet *design* har Randers-Pehrson (2016) undersøkt hva som konstituerer arbeidet med faglig innhold, og på hvilken måte dette kan bidra med forståelse om læringsrom i designorienterte

oppgaveperioder. Det er relevant for denne avhandlingen at Randers-Pehrson (2016) finner at undervisningen i designorienterte oppgaver på ungdomstrinnet konstitueres av forventninger om at elever skal lage fine og velgjorte ting med et personlig preg. Dette forsterker ifølge Randers-Pehrson inntrykket av en faglig praksis som er forankret i flere parallelle tradisjoner og forståelser, og synliggjør en hybridisert læreplanpraksis der det er blanding av ulike ideologier, tradisjoner og praksiser. Dette er relevant for de tre delstudiene.

I en studie av kunst og håndverk i LK06 innenfor hovedområdet *arkitektur* finner Fauske (2010) at posisjonen arkitektur har fått i faget, indikerer en dreining bort fra den karismatiske fagarven fra 1900-tallet til fordel for samfunnsrelevans, nærmiljø og fellesskap. I denne avhandlingen kan en slik motsetning til den ovenfornevnte hybridiserte læreplanpraksisen, som synliggjør en blanding av ideologier og forståelser, være relevant i forbindelse med LK06s omtale av tegning i kompetansemålet under emnet arkitektur som kan forstås som mer ensartet eller sammenfattet enn hovedområdene kunst og design.

Når det gjelder forskning på vurdering i grunnskolefaget kunst og håndverk i LK06, viser Lutnæs (2011) til hvordan lærere forhandler seg frem til standpunktkarakter i faget, og at det visuelle vurderingsgrunnlaget, dvs. produktet elevene har laget, fremstår som lærernes viktigste grunnlag i arbeidet med å sette standpunktkarakter. Ifølge Prøitz og Borgen (2010) er elevarbeider og lærernes notater mer fremtredende trekk ved læreres vurderingspraksis i kunst og håndverk enn ved standpunktkaraktersetting i andre fag i skolen. I denne avhandlingen er vurdering i ungdomsskolen relevant i lys av hvordan lærerne knytter prosess til produkt, og hvordan de arbeider med vurdering i faget, i de tre delstudiene som inngår i avhandlingen.

1.3.4 Oppsummering

De ovenfornevnte studiene viser til hvordan det faglige innholdet kan forstås, og synliggjør hvordan kunst og håndverk realiseres. Samlet sett er det en spredning i studiene. De undersøker lærer- og faglærerutdanning, og ulike fokusområder i grunnskolen, der ulike oppfatninger av tegning og hva som står på spill for lærerne vedrørende tegning i faget, gjør seg gjeldende. Denne gjennomgangen av relevant

forskning bekrefter et samlet inntrykk av at empirisk basert forskning på hvordan lærerne oppfatter og operasjonaliserer læreplanens omtale av tegning på ungdomstrinnet, er et lite utforsket område.

1.4 Studiens formål og problemstillinger

Det er gjort lite forskning på hvordan tegning er en del av undervisnings- og læringsaktiviteten i faget. Avhandlingen vil være et bidrag til å gi ny kunnskap om læreres didaktiske praksiser i tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen. Denne kunnskapen vil være viktig for lærere i faget i grunnskolen og blant de som utdanner fremtidige lærere i faget.

Avhandlingens problemstilling er som følger: ***Hvordan oppfatter lærerne i ungdomsskolen tegning i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, og hva gjør de når de underviser i tegning?***

Problemstillingen blir belyst gjennom tre delstudier med følgende forskningsspørsmål og presentert i tre artikler.

Artikkel 1 (Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk) tar for seg disse forskningsspørsmålene:

- 1) a) Hvordan fremtrer tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen og støttemateriell?
- b) Hvordan oppfatter lærere i kunst- og håndverksfaget i ungdomsskolen tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen?

Artikkel 2 (Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk) tar for seg forskningsspørsmålet:

- 2) Hvordan blir tegning operasjonalisert i kunst og håndverk gjennom lærernes didaktiske praksiser?

Artikkel 3 (Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning – Hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk) tar for seg forskningsspørsmålet:

3) Hvordan underviser lærere for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i ungdomsskolen?

For å undersøke problemstillingen er de ovenfor nevnte forskningsspørsmål formulert og undersøkt gjennom empiriske studier som har resultert i tre forskningsartikler.

1.5 Avhandlingens oppbygging

Del 1 utgjør kappen i avhandlingen og er inndelt i seks kapitler. Før det første kapitlet presenteres sammendrag og vitenskapelige artikler. Kapitlet presenterer avhandlingens tema og bakgrunn, og relevant forskning, studiens formål og problemstillinger, og gir en oversikt over forskningsartiklene, og avgrenser studien. Kapittel to utdyper avhandlingens teoretiske plassering innenfor en læreplanteoretisk forankring og utdyper sentrale begreper. Kapittel tre presenterer avhandlingens metodiske design. Kapittel fire er et sammendrag av resultatene fra delstudiene og presenterer kjernen i avhandlingens kunnskapstilfang. Kapittel fem diskuterer kunnskapstilfanget som er utviklet gjennom prosjektet på tvers av de tre artiklene, i relasjon til problemstillingen. Kapittel seks inneholder konkluderende refleksjoner, og studiens betydning og videre forskningsbehov.

Vedleggene er samlet til slutt og inneholder brev til utdanningsinstitusjonene, intervjuguide, observasjonsguide, og godkjenning fra Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Målet med kappedelen er å gjøre nærmere rede for studien og å svare på problemstillingen ved å binde delstudiene sammen til en helhet.

Del 2 utgjør de tre artiklene som inngår i avhandlingen.

2. Teoretisk rammeverk

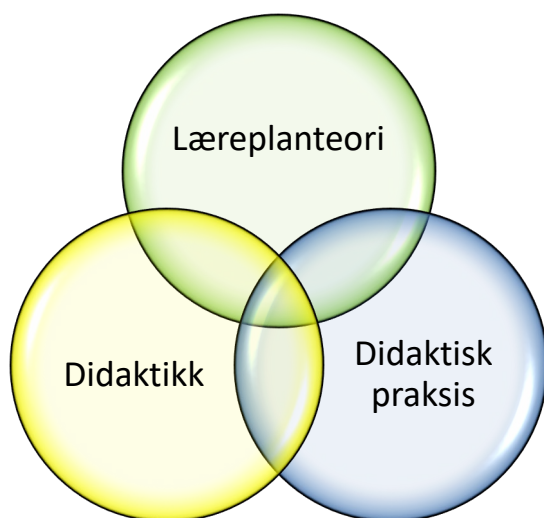
I dette kapittelet presenteres aktuelle teorier i avhandlingen som har betydning for analysen og drøftingen. Kapittelet innledes med en diskusjon av forholdet mellom *læreplan* og *curriculum*, og av ulike tilnærminger til hvordan læreplanen utvikles og oppfattes. Deretter redegjør jeg for lærerrollen og lærerutdanningen og for didaktisk relasjonsteori, før jeg presenterer den konseptuelle læreplanteorien til Goodlad et al. (1979) og viser hvordan denne anvendes i avhandlingen. Andre hovedavsnitt presenterer deler av Eisners (1979) teori om læringsutbytte og Tylers (1949) læringsteori og redegjør for hvordan disse teoriene anvendes i avhandlingen.

For å svare på problemstillingen, som er hvordan oppfatter lærerne i ungdomsskolen tegning i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, og hva gjør de når de underviser i tegning, har jeg gjennom tre empiriske delstudier, presentert i tre artikler, undersøkt hvordan tegning fremtrer i læreplan og støttemateriell, hvordan lærerne oppfatter tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive», hvordan tegning blir operasjonalisert i kunst og håndverk gjennom lærernes didaktiske praksiser, og hvordan lærerne underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk. Jeg etterspør undervisningspraksis, og hvordan læreren i faget oppfatter tegning i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, og jeg anvender teori og begreper fra den konseptuelle læreplanteorien til Goodlad et al. (1979), som ses i sammenheng med Eisners (1979) teori om læringsutbytte, og Tylers (1949) teori om læringserfaring. Konteksten for denne studien er som nevnt LK06, et kompetansebasert læreplanverk sterkt influert av en angloamerikansk curriculum-tradisjon, der prosessene mot ansvarlighet i opplæringen har form av konkrete operasjonelle mål og presis målstyring. Goodlad, Eisner og Tyler står i denne curriculum-tradisjonen og har samtidig gitt sentrale bidrag til kritikken av denne tradisjonen.

Når lærerne skal planlegge for elevenes læringserfaringer (Tyler, 1949), må de formulere læringsutbyttebeskrivelser (Eisner, 1977, 1979), fordi det er målene de skal rette sin didaktikk mot. På denne måten vil undervisningsplanlegging og vurdering henge sammen med hva slags læringserfaring lærerne planlegger for at elevene skal kunne få. Samtidig er det ikke all læring lærerne på forhånd kan

planlegge for (Eisner, 1979). Teoriene er valgt for en helhetlig tilnærming og analyse av hvordan tegning undervises i faget. En slik helhetstenkning ligger også til grunn i didaktisk relasjonstenkning, der jeg i tillegg anvender Engelsens (2015) utgave av den didaktiske relasjonsmodellen.

De teoretiske temaene illustrert i fig. 2.1. rammer inn avhandlingen og belyser hvilken plass og betydning tegning har i læreres didaktiske praksis i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen.



Figur 2.1: Oversikt over avhandlingens teoretiske tema

Fra forskningen om læreplaner vises det til forskjellen mellom innholdsbaserte og kompetansebaserte læreplanmodeller. Her vil jeg komme inn på forskningslitteratur som belyser hvilket forhold det er mellom en læreplan i den nordeuropeiske didaktikktradisjonen og en læreplan i angloamerikanske curriculum-tradisjonen. Jeg vil også komme inn på hvordan teoriene til Goodlad, Eisner og Tyler, som alle er amerikanske, men på ulike måter stiller seg kritiske til mål-middel-tenkningen i curriculum-tradisjonen, posisjonerer seg, og hvordan de anvendes i avhandlingen.

2.1 Læreplan, didaktikktradisjonen vs. curriculum

Gjennom den nasjonale læreplanen gis læreren et ansvar for å undervise. I nordeuropeisk tradisjon brukes begrepet læreplan (norsk), Lehrplan (tysk), læseplan (dansk) og lærplan (svensk), mens den engelskspråklige verden benytter

begrepet curriculum (Karseth & Sivesind, 2009, s. 23), og da vanligvis med en videre betydning enn den begrepet læreplan har i nordisk og tysk språkbruk (Hopmann, 2015). Begrepene læreplan og curriculum har mye til felles, men skiller seg fra hverandre på grunn av forskjeller mellom ulike lands forvaltningssystemer, og tradisjoner med etablerte profesjonsspråk innenfor rammene av de ulike lands systemer (Karseth & Sivesind, 2009). Didaktikkfeltet er nært knyttet til læreplanforskningen i nordeuropeiske land, men er et mer ukjent begrep innenfor curriculum-tradisjonen (Karseth & Sivesind, 2009, s. 24). Læreplan i didaktikktradisjonen viser til et formelt dokument for sentral styring av lokal praksis, begrepet curriculum er mer vidstrakt og betegner utdanningssystem og forvaltning, og alt det som skjer av læring i undervisningen: opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper (Hopmann, 2015). I angloamerikansk kontekst har curriculum vært rådende læreplanmodell siden begynnelsen av 1900-tallet. Den gang ble modellen omtalt som en effektivitetsmodell og fremmet av Franklin Boobit (Tahirsylaj, Niebert & Duschl, 2016, s. 263) med et stort fokus på eksternt baserte vurderinger. Slike effektivitets- og ansvarlighetsmodeller står i motsetning til humanistisk baserte læreplaner støttet av John Dewey, og har siden formet utdanning og pedagogisk tenkning og praksis, spesielt i USA (Gundem, 2000; Hopmann, 2015). I et europeisk og nordisk perspektiv er læreplanen et samfunnsmandat som pålegger skolen bestemte mål og retningslinjer (Engelsen, 2015; Gundem, 2008). I et større perspektiv følger styring og kontroll gjennom læreplaner to hovedmønstre: produktkontroll og prosesskontroll (Hopmann, 2015). Angloamerikanske land har lange tradisjoner for å styre gjennom produktkontroller som godkjenning av lærebøker og vektlegging av elevers læringsutbytte og prøveresultater. Den nordeuropeiske tradisjonen har på sin side hatt et prosessorientert system, assosiert med innholdsorienterte måter å styre utdanning på (Prøitz & Nordin, 2020), mindre kontroll og stor grad av tillit til lærerprofesjonen og dens didaktisk kompetanse (Hopmann, 2015). Slik innebærer LK06 med sin dreining mot læringsutbyttebeskrivelser i form av kompetansemål som beskriver hva elevene skal kunne, på mange måter et brudd med det prosessorienterte systemet (Karseth & Sivesind, 2009; Mølsted & Karseth, 2016).

Det er en kontinuerlig spenning innen utdanningspolitikk globalt mellom land som søker å redusere mulighetene for lærere til å utøve skjønn og kontroll over eget

arbeid, og de som søker å fremme det (Biesta, Priestley & Robinson, 2015). Gjennom debatter om læreplan i didaktikk- og curriculum-tradisjonen i løpet av 1990-tallet ønsket man gjennom en løpende dialog å få en bedre forståelse mellom tradisjonene (Hopmann, 2015). Selv om de to tradisjonene fremdeles står sterkt hver for seg, beveger de seg i samme retning, ved at det i løpet av de seneste ti årene i begge tradisjoner har foregått et skifte mot kognitive og konstruktive læreplanmodeller (Tahirsylaj et al., 2016). Internasjonale eksterne vurderinger som Program for International Student Assessment (PISA) påvirker land innenfor begge tradisjonene til å gjennomføre reformer som imøtekommer behovene for å måle elevenes prestasjoner i disse vurderingene (Prøitz & Nordin, 2020; Tahirsylaj et al., 2016). Skiftet fra didaktikkbaserte modeller for utdanning til modeller mer i tråd med kompetansebaserte modeller ser ut til å være en trend i kontinentale europeiske land som tidligere ble dominert av didaktikktradisjonen (Pantić & Wubbels, 2012).

Som en kompetansebasert læreplanmodell utgjør LK06 en endring fra tidligere læreplaner i norsk skole. Med LK06 ble det gitt et stort handlingsrom og ansvar til de lokale skolens ledere og lærere (Engelsen, 2008, s. 17). Med det blir både innholdsvalg og valg av arbeidsmåter overlatt til lærerne ved hver enkelt skole. Under LK06 har lærerne ansvaret for å planlegge både hva opplæringen skal inneholde, og hvordan den skal organiseres, for at eleven skal kunne nå målene i læreplanverket. Læreren som den profesjonelle (Engelsen, 2015) er gitt stor autonomi (Karseth & Sivesind, 2009) og skal konkretisere og operasjonalisere læreplanen innenfor rammen av gitte kompetansemål på 2., 4., 7. og 10. trinn. Dette medfører et lokalt læreplanarbeid der prioriteringer og substansielle valg skal tas for opplæringen, og der det forventes at lærerne operasjonaliserer kompetansemålene til læringsmål for elevene og tilrettelegger for læringssituasjoner som kan gi elevene forventet læringsutbytte (Engelsen, 2015). Ved hjelp av kjennetegn på måloppnåelse forutsettes det at læreren kan fastslå grad av mestring hos elevene. Lærerne er av Udir gitt støttemateriell og informasjon om vurdering av kompetansemål i henhold til en forenklet taksonomi. I lys av at LK06 er satt sammen av ulike læreplantyper der minst tre ulike kunnskapsoppfatninger er inkludert (Engelsen, 2008), kan det være vanskelig for lærere å uttale seg om hva slags styringssignaler som kommer til uttrykk. Der den generelle delen bygger på sosial integrasjon og betydningen av en kanon, kan prinsippdelen tolkes i retning av en elevsentrert læreplan med vekt på

den enkelte elevs læring og utvikling. Fagplanens oppbygging omkring kompetansemål kan karakteriseres som det Ross (2000) betegner som «an objective driven curriculum» (Engelsen, 2008, s. 88). Med en sterk vektlegging av styrende mål og lokal ansvarlighet (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz, Hertzberg, 2012) er beslutsomhetsansvaret presset nedover i utdanningssystemet (Møller & Skedsmo, 2013), og i større grad enn tidligere vektlegges lærernes ansvar for elevenes læringsutbytte (Mausethagen, 2013). Selv om LK06 er en læringsutbytteorientert læreplan med kompetansemål og med få retninger angående innhold, undervisning og læringsaktiviteter, kan LK06 med tilhørende nasjonale tester og et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem tolkes som et stort sprang mot et mer resultatorientert utdanningssystem (Prøitz & Nordin, 2020; Aasen et al., 2012).

2.1.1 Danningsteoretisk didaktikk

Danningsbegrepet er i dag tradisjonelt knyttet til spørsmål om lærestoff og læreres handlinger i undervisningen (Karseth & Sivesind, 2009). Begrepet danning har sin opprinnelse innenfor den antikke greske kulturen, og det er der vi først finner tanken om menneskelig danning tematisert. Straume (2013) viser til at vi kan identifisere tre klassiske dannelsesbegreper: det greske *paideia*, som kommer av *pais*, det greske ordet for barn, det tyske *Bildung*, som bygger på *Bild*, bilde og *Gebilde*, bygning/struktur, og det skandinaviske folkedanning. Den norske betegnelsen danning, eller dannelse (Brekke, 2010), er også omtalt som allmenn-danning (Straume, 2013), som i LK06s omtale av fagets formål: «Faget kunst og håndverk står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.2). Å bidra til «danning» fremheves som en av skolens viktigste oppgaver i St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er flere forståelser av danning, og det er vanskelig å gi en entydig definisjon på hva danning er, siden en må se danning i forhold til den aktuelle konteksten. I avhandlingen er danning forstått som det eleven ved egen kraft lærer eller gjør i møte med verden, kulturen og lærestoffet som har til hensikt å bidra til menneskets utvikling (Steinsholt & Løvlie, 2004). Danning består dermed av mer enn «å vite noe» eller «være i stand til å gjøre det» (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Denne forståelsen av danning, som et individuelt utfall, er en motsetning til en testdrevet utdanning og internasjonale testprogrammer, der betydningen av innholdet er fast, og der det i de fleste tilfeller

bare er én riktig løsning for alle (Tahirsylaj et al., 2016, s. 266). Ved kompetansebaserte læreplaner kan dette være problematisk, ved at det ikke er mulig å matche en viss kompetanse med et bestemt innhold, i tillegg til at kompetanse bare er en av de mange potensielle betydninger som kan oppstå ved et gitt innhold (Hopmann, 2007).

I Norden har didaktisk forskning og undervisning orientert seg mot den tyske danningstradisjonen og den brede didaktiske tenkningen (Selander, 2017). Det betyr at (fag-) didaktikk i nordisk kontekst vektlegger kommunikasjon, formidling og spørsmål om hvordan hvert enkelt individ dannes til et modent, klokt og ansvarlig menneske gjennom fagene (Østern et al., 2019). Jeg ser en slik forståelse av danning som å handle om både subjektet og relasjonen til omverden, og om spenninger mellom det frie og det bundne, det uavhengige og det avhengige, som vesentlig for å støtte elevenes læreprosesser i tegning i skolen. Didaktikk kan beskrives som meningsskapning og læring der kommunikasjon på ulike måter står sentralt (Selander, 2017, s. 24). For at undervisningsinnholdet skal bidra til danning for elevene, må det oppleves meningsfullt for elevene (Willbergh, 2010, s. 49). I den allmenndannende forståelsen av didaktikk tolker læreren hva ved læreplanen som kan ha betydning for elevene. Det er denne formen for meningsdanning som gjør undervisning til undervisning i den allmenndidaktiske forståelsen (Willbergh, 2010, s. 50). Selv om didaktikkbegrepet ikke er entydig og det er variasjoner mellom forståelsen i nordeuropeiske land og de anglosaksiske land, hevder Halvorsen (2008, s. 33) at didaktikken ifølge Wolfgang Klafki har mye til felles med hva skolens mål og innhold skal være, hvordan undervisning og læring skal organiseres, hva som er rammebetingelsene og begrensingene, og hvordan man skal evaluere. I en norsk skolekontekst har Klafki fått innflytelse på læreplanmessige diskusjoner i tilknytning til dannelsesbegrepet (Karseth & Sivesind, 2009). Som representant for den danningsteoretiske didaktikken deler Klafki (2014) det tvetydige ved dannelsesbegrepet inn i material og formal danning, og mener at ingen av disse dannelsesaspektene gir et fullstendig bilde av hele dannelsesprosessen. Klafki søker derfor å sette det dialektiske forholdet mellom disse to tradisjonene sammen i en syntese han kaller «kategorial danning», og åpner med dette både for det materiale, kulturen og lærestoffet, og for det formale, elevenes posisjon i verden (Halvorsen, 2008). Danningens vesen kan ifølge Klafki (2014) beskrives som en dialektisk

prosess mellom subjektet (eleven) og objektet (kulturen), der individet åpner seg for verden og verden åpner seg for individet gjennom «den dobbelte åpning» (Klafki, 2014, s. 17), og der eleven dannes gjennom forståelsen. I denne dialektiske åpenheten mellom kulturen og elevens verden er målet å utvikle elevens selvbestemmelse og solidaritet i en demokratisk sammenheng (Halvorsen, 2008, s. 49).

Læreplanen gir et speilbilde av hva samfunnet ser det som verdifullt, nyttig og ønskelig at skolen og lærerne skal bidra til å utvikle hos eleven (Goodlad, 1979b), og hvilke oppfatninger som får gjennomslag når det gjelder syn på danning, kunnskap, læring og undervisning. Likevel fremtrer det motsetninger innen LK06 mellom dannelsyn, som preger den generelle delen, og den mer «tekniske instrumentalismen» (Halvorsen, 2008, s. 216) i fagplanen for kunst og håndverk. I LK06s beskrivelse av formålet for kunst og håndverk vises det blant annet til at «[p]raktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget». Videre heter det at «[u]tvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.2). I denne beskrivelsen fremtrer ulike dannelsperspektiver, som personlig vekst, som mulig ressurs for å ha innflytelse på ens egne omgivelser, og som kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv.

Didaktisk relasjonstenkning

Læreplanteorien er i Norge regnet som et delområde under didaktikken og omfatter, forenklet sett, opplæringens *hva, hvordan og hvorfor*, og gir et perspektiv på lærerens virksomhet (Engelsen, 2015). Det lokale læreplanarbeidet forutsetter at lærerne har kunnskap om hvordan de skal planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen i tråd med læreplanens beskrivelser og mål (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Ved siden av den generelle didaktikken dekker tradisjonell fagdidaktikk skolefagets didaktikk, som omhandler fagdidaktiske spørsmål om organisering og fremstilling av innhold i undervisningen og begrunnelsen av fagets betydning som skolefag (Dale, 2001). I et kompetansebasert læreplanverk som LK06 må lærerne rette sin didaktikk mot det elevene skal «kunne», formulert i læreplanens kompetansemål i lys av de grunnleggende ferdighetene. Som redskap

for planlegging, operasjonalisering og analyse av læreplanen kan lærerne bruke ulike didaktiske modeller (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2015; Gudem, 1998; Hiim & Hippe, 1998). Engelsen (2015) moderniserte utgave av *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1978) er en velkjent og anvendt modell for lærerens operasjonalisering i norsk skole. Ved å fremheve samspillet mellom didaktiske faktorer (mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer, elev og vurdering) avspeiler relasjonsmodellen en økologisk kritikk av bestemte mål-middel-forståelser av curriculum og undervisning som også gjenkjennes fra læreplanteorien hos Goodlad (1979a).

2.2 Lærernes profesjonelle handlingsrom

I St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* stilles det krav til lærerne når det gjelder å omsette læreplanverket til konkrete opplærings situasjoner der både de overordnede målene for opplæringen og kompetansemålene i læreplaner for fag må konkretiseres lokalt (Kunnskapsdepartementet 2009a:14). Dette innebærer i didaktikktradisjonen at lærerne har autonomi (Dale, 2009), som handler om selvstyre, og som ofte blir forstått som en form for frihet (Mausethagen & Mølsted, 2015, s. 31). Profesjonell autonomi kan generelt sies å innebære at den enkelte profesjonsutøver på bakgrunn av sin kunnskap og sine moralske og etiske prinsipper har stor grad av frihet og kontroll over egne oppgaver (Mausethagen & Mølsted, 2015, s. 31). Ifølge den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015), som ligger til grunn for intervjuguiden i de tre delstudiene, og som brukes som analytisk redskap i delstudie 2 for å belyse hvordan tegning gis plass i faget i ungdomsskolen, har lærerne profesjonell autonomi (Helgøy & Homme, 2007), dvs. høy grad av frihet og kontroll over egne arbeidsoppgaver. Dette begrunnes med at lærerne har profesjonskunnskap og moralske og etiske prinsipper (Molander & Terum, 2008; Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012), og at de tar med seg sine egne perspektiver og erfaringer inn i undervisningen, slik at de har innflytelse på hvordan elevene oppfatter et bestemt innhold (Hopmann, 2007, s. 117). Hvordan lærerne utnytter denne autonomien, vil avhenge av den innsikten og forståelsen de har av sitt profesjonelle handlingsrom (Biesta et al., 2015).

2.2.1 Lærernes handlingsrom for skjønnsutøvelse

Ifølge Grimen og Molander (2008) kjennetegnes profesjonelt arbeid ved at det er skjønnsbasert: «Kravet om profesjonsstatus forutsetter både en standardiserbar og overførbart kunnskap og en ubestemthet i kunnskapsanvendelsen» (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Utøvelse av profesjonelt skjønn handler om å kunne velge mellom ulike handlingsalternativ i komplekse og umiddelbare situasjoner, og om å ta faglige begrunnede avgjørelser (Grimen & Molander, 2008). Lærerens profesjonalitet forutsetter et visst handlingsrom for at en skjønnsutøvelse kan finne sted. Lærernes profesjonelle handlingsrom defineres av ytre og indre rammefaktorer (Biesta et al., 2015). De ytre rammefaktorene kan sies å være bestemmelser gitt utenfra i form av læreplan og styringsdokumenter. De indre rammefaktorene har sammenheng med lærernes oppfattelse av læreplanen og begrensninger som settes av læreren selv, kunnskap og ferdigheter lærerne bringer med seg, og deres antagelser og verdier (Biesta et al., 2015). På bakgrunn av at lærerne er tungt influert av faktorer som ofte er utenfor deres umiddelbare kontroll, hevder Biesta et al. (2015) at de blir her-og-nå-orientert, med lite overordnet tenking om profesjonsutøvelse og utdanning, noe som kan føre til at de mangler blikk for langsiktige målsettinger for opplæringen. Lærernes overbevisninger styrer hvordan læreplanen uttrykkes i praksis, og lærerne designer læringsaktiviteter i samsvar med egne oppfatninger om læreplanen og om læring (Lewis, 2004, s. 131). Opplever lærerne at læreplanen ikke gir god nok støtte, blir deres oppfatninger om faget gitt større betydning for praksisen (Lewis, 2004, s. 133); læreren underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer» (Engelsen, 2015).

Andreassen (2016) diskuterer læreplan og lærernes operasjonalisering og viser til at i LK06, som er et kompetansebasert læreplanverk, er kompetansemålene formulert med eleven som det handlende subjekt, mens det i tidligere, innholdsbaserte læreplaner var undervisningen som var subjekt (Andreassen, 2016, s. 233). I en kompetansebasert læreplan er innholdets status redusert, mens handling, det vil si hva elevene skal kunne «gjøre» med innholdet, som uttrykk for oppnådd kompetanse, er styrket (Andreassen, 2016). Selv om handling og innhold skal ses i sammenheng i uttrykk for kompetanse, vil innholdskomponenten i målene være svakere uttrykt og være mer generelle i en kompetansebasert læreplan. Dette gir lærerne et handlingsrom gjennom operasjonalisering, og i LK06 var dette knyttet til

lokalt læreplanarbeid (Andreassen, 2016). Som nevnt har LK06 elementer av både didaktikk- og curriculum-tradisjonen. Selv om de to læreplankulturene også har noe felles, viser Tahirsylaj et al. (2016, s. 276) at det er forskjeller mellom tradisjonene, blant annet ved at læreren i liten grad har mulighet til å engasjere elevene til oppgaver med «åpne» løsninger i curriculum-tradisjonen.

Forskningslitteraturen viser at det er ulike tilnærminger til hvordan læreplanen utvikles og oppfattes (Brandtzæg, 2008; Engelsen, 2015; Gudem, 1990; Øzerk, 2006), og at læreplanbeslutninger blir tatt på mange nivåer og fra flere perspektiver (Lindensjö & Lundgren, 2000). LK06 representerer en radikal overgang til kompetansebasert læreplan. Derfor har det vært nyttig å bruke den økologiske læreplanteorien til Goodlad et al. (1979) som teoretisk rammeverk for denne avhandlingen. Denne teorien gjør det lettere å se helheten og begripeliggjøre praksis og å få en dypere innsikt i forholdene mellom formell, oppfattet og operasjonalisert læreplan. I likhet med (Goodlad et al.) er Ralph W. Tyler og Elliot W. Eisner opptatt av eleven og elevens utbytte, samtidig som de er kritikere til mål-middel-tenkning og viser til kompleksiteten og sammenhenger knyttet til undervisningen. Goodlad et al. (1979) læreplanteori og forståelsen av læreplanen som en økologisk helhet (Goodlad, 1979a) ses i avhandlingen i sammenheng med Eisners (1979) teori om læringsutbytte og Tylers (1949) teori om læringserfaring, og hvordan elevenes erfaringsgrunnlag kan nås og bygges videre på gjennom å skape stimulerende situasjoner og variert undervisning.

2.3 Goodlads konseptuelle læreplanteori

John Goodlad har vært sentral i utviklingen av læreplanteorien i flere tiår og er opphavsmannen til det som kalles den konseptuelle læreplanteorien. Sammen med kollegaene Kenneth Tye og Frances Klein utviklet Goodlad et begrepssystem som omhandler styrings- og beslutningsdimensjonen, kunnskaps- og undervisningsdimensjonen, så vel som profesjonelle og tekniske forhold (Dale, 2009, s. 33). Goodlad viser til at konseptet er bygd opp av flere teorier som alle bidrar til deler av konseptet, og at konseptet dermed favner bredere enn én enkelt teori (Goodlad & Richter, 1966), og at det kartlegger læreplanteoriens terreng eller domener («mapping the terrain or domains of curriculum») (Goodlad, 1979, s. 50). Intensjonen er å trekke oppmerksomhet til studiet av læreplanplanen, dens

prosesser, produkter og operasjonalisering, på alle områder, for å forstå dens fenomenområder (Goodlad, 1979). Å forstå og forklare den komplekse helheten er knapt mulig. For å forsøke å forstå læreplanen som en enhet må forskeren derfor velge et perspektiv og ha dette som utgangspunkt for å beskrive ulike typer data og oppfatninger av disse (Goodlad, 1979).

2.3.1 Læreplanens tre fenomenområder

Goodlad (1979b) viser til at en læreplanutredning omfavner minst tre slags fenomenområder (problemstillinger og prosesser): substansielle, sosiopolitiske og teknisk-profesjonelle (Goodlad, 1979b, s. 28). Disse tre fenomenområdene omfavner både ideer, konkrete aktører, materialitet og handlinger (Goodlad, 1979b, s. 36) og involverer forskjellige typer beslutninger som belyser hva, hvorfor og hvordan knyttet til undervisningspraksis. Det substansielle fenomenområdet kan gi innsikt i *innholdet* som er ment å ha en verdi for ulike læreplaner, og er i avhandlingen operasjonalisert til *hva* Lk06 formelt omtaler som tegneinnhold, og hva lærerne oppfatter at Lk06 sier om *hva* elevene *skal kunne* knyttet til tegning, *hva* som skal *vurderes*, osv. I didaktisk sammenheng snakker vi om læreplanens *hva* (Gundem, 1990). Det substansielle området blir belyst i hver av de tre artiklene og har mange fellestrekk med didaktisk relasjonstenkning, som vi i norsk skolekontekst finner i *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Engelsen, 2015). Det sosiopolitiske fenomenområdet omhandler læreplanen som et politisk dokument som skal tolkes av lærerne. Goodlad bruker ikke begrepet politisk i bokstavelig forstand, men viser til at begrepet brukes for å vise til de *forskjellige syn* som kan gjøre seg gjeldende når det gjelder hva som er ønskelig i skolen. Det sosiopolitiske fenomenområdet belyser i en didaktisk sammenheng *hvorfor* lærerne velger spesielle mål og innhold knyttet til tegning i lokalt læreplanarbeid og undervisning, og inngår i de tre delstudiene gjennom lærernes begrunnelser av praksis. Det teknisk-profesjonelle fenomenområdet knytter Goodlad til den *spesialisering av kunnskap og ferdigheter* som trengs på alle nivåer og i aspekter av praksis for å opprettholde og forbedre det som læres på skolen. Det teknisk-profesjonelle knyttes i didaktisk sammenheng til læreplanens *hvordan* og belyser læreres undervisning i faget i de ulike skolene, og tar stilling til hvilken kunnskap som kreves for å utføre det undervisningen handler om. Området knyttes i avhandlingen til lærerens didaktiske praksis sett i sammenheng med observert praksis. Det substansielle, det sosiopolitiske og det

teknisk-profesjonelle fenomenområdet er innvevd i hverandre og ikke tydelig avgrensbare enheter. Ifølge Goodlad (1979b) er det mulig å konsentrere seg om studiet av ett enkelt av disse tre fenomenområdene, men omfattende utredning av praksis omfatter nødvendigvis alle tre, fordi de utgjør en helhet. Gundem (1990) viser til at de ulike aspekter ved læreplanvirksomheten kan identifiseres gjennom at Goodlad abstraherer eksistensielle fenomener og beskriver og klassifiserer disse ut fra ulike generalitetsnivåer som omfatter de substansielle, sosiopolitiske og teknisk-profesjonelle fenomenområdene. Dette har jeg gjort ved å velge et forskningsdesign der jeg empirisk belyser de ulike fenomenområdene, og hvordan de er innvevd i hverandre, gjennom tre delstudier, presentert i tre artikler.

2.3.2 Læreplanens fremstillingsformer

Sammen med kollegaene M. Frances, og Kenneth A. Tye utviklet Goodlad et konseptuelt system over læreplanens fem ulike fremstillingsformer: *den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonelle, og den erfarte læreplan* (Goodlad et al., 1979). *Den ideologiske læreplan* springer ut av de idealistiske planprosessene forut for beslutningen om hva som skal være den formelle læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 60). *Den formelle læreplanen* er den offisielt godkjente læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 61). Med *den oppfattede læreplanen* (Goodlad et al., 1979, s. 61) menes læreplanen slik den oppfattes av lærerne og dermed utgjør grunnlaget for hvordan justerer undervisningen. *Den operasjonaliserte læreplanen* er læreplanen slik den faktisk gjennomføres i skolen (Goodlad et al., 1979, s. 63). Hva lærere oppfatter at læreplanen er, og hva de faktisk underviser i, kan være forskjellig. Den operasjonaliserte læreplanen er også en oppfattet læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 63). *Den erfarte læreplanen* er den læreplanen elevene erfarer (Goodlad et al., 1979, s. 64). Da elevperspektivet ikke inngår i denne studien, omtales ikke den erfarte læreplanen videre i studien. Det kan imidlertid oppstå «gap» (Goodlad & Richter, 1966) mellom læreplanens ulike fremstillingsformer, og dermed kan det oppstå en distinksjon mellom det som forventes skal skje, og det som skjer i praksis. *En læreplan som ikke eksisterer*, benyttes som begrep for en ytterligere klargjøring av Goodlads læreplannivåer (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015) og dreier seg om intellektuelle prosesser, innhold, og fagområder som er neglisjert og utelatt fra vedtatt læreplan (Engelsen, 2015, s. 31-33). Slik sett indikerer «*en læreplan som*

ikke eksisterer» læring formidlet gjennom lærernes undervisning som blir «praksis», og som ikke oppfattes initiert i den intenderte læreplanen.

Goodlads teori om læreplaner har vært hensiktsmessig for å avgrense forskningsarbeidet knyttet til problemstillingen i avhandlingen, der jeg retter oppmerksomheten mot tre av de fem fremstillingsformene: *den formelle læreplan, den oppfattet læreplan og den operasjonaliserte læreplanen*. Fremstillingsformene henger sammen, jf. Goodlad, men skilles her operasjonelt for å undersøke lærernes praksis i denne studien. Ifølge Gundem bidrar Goodlad gjennom å vise til at læreplanen blir forstått og tolket forskjellig, til å avklare kompleksiteten i beslutningsprosessen, slik at læreplanområdet kan bli forskningsmessig undersøkt (Gundem, 1990, s. 153), og slik at lærernes praksis i undervisningssammenheng kan fungere som en slags utprøving av nasjonal læreplan (Stenhouse, 1975). Gjennom sin konseptualisering av læreplanområdet bidrar (Goodlad, 1979b) til en utvidet forståelse, som er et nødvendig grunnlag for avklarende analyser knyttet til måter å tenke og handle på innenfor spesifikke områder. Ifølge Gundem (1990) gjelder dette kanskje særlig for det Goodlad (1979b) kaller «prosessområdene», dvs. læreplanens ulike beslutningsområder, og hva de representerer.

2.3.3 Beslutningsområder

En undersøkelse av ett område vil ifølge Goodlad (1979b) involvere en studie av beslutningsprosesser på alle de involverte nivåer. Læreplanen med dens intensjoner utvikles i forskjellige lokaliteter, vanligvis med forskjellige aktører på hvert sted, som kan klassifiseres ut fra grad av fjernhet fra de elever som læreplanene er ment for: det samfunnsmessige, det institusjonelle, det instruksjonsmessige og det personlige plan (Goodlad, 1979b). Disse nivåene velger jeg å se fra et aktørperspektiv, der lærerne som ulike aktører definerer hvilket handlingsrom de har, og hvordan tegning opptattes og inngår i fagets praksis. Kategoriene undervisningsmessig, institusjonell og samfunnsmessig beveger seg suksessivt fra eleven; hvert nivå inneholder sine vedtak og spesifikasjon av beslutninger som skal påvirke de ulike nivåer i systemet. Denne spesifikasjonen omfatter de involverte beslutningsområdene og sier noe om praksis, selv om fremstillingen av disse perspektivenes forhold er overforenklet (Goodlad et al., 1979, s. 52). Det undervisningsmessige kan være avhengig av og underordnet det samfunnsmessige,

der planleggingen av den formelle læreplanen begynner. Men imidlertid kan prosessen begynne hvor som helst, ved for eksempel at en lærer integrerer tegning selv om tegning ikke er spesifisert i den formelle læreplanen, eller velger andre tidsperioder for faget enn anbefalt. Goodlad (1979b) viser til at studiet av læreplanpraksis også inkluderer en personlig læreplan som er unik for den enkelte lærer. Det samfunnsmessige forstås i avhandlingen som det sosiopolitiske fenomenområdet som fremstilles i LK06. Det institusjonelle området knyttes til de fire skolene som inngår i studien (skole A, B, C og D), og er på mange måter der hele spekteret av substansiell, sosiopolitiske og teknisk profesjonelle faglige interesser, problemer og kompleksiteter besluttes. Hver av de fire skolene tar avgjørelser om hvilket utstyr og hvilke bøker elevene skal bruke, om timeplaner osv. Disse beslutningene finner sted i sosiopolitisk sammenheng, og er substansielle, da de omfatter praksis og innholdet i undervisningen og spørsmål om økonomi. Samlet avgjør statlige og lokale organer i stor grad læreplanen for den enkelte skole på det institusjonelle beslutningsnivået. Lærerne tolker generelle samfunnsvedtak og gir dem mer spesifikk undervisningsmessig mening i sitt lokale læreplanarbeid. Det kan i praksis si at læreplaner for eksempel påvirkes av lærebokforlag og kommersielle aktører. På institusjonelt nivå tas det stilling til den formelle læreplanen, som på dette nivået kan bli korrigert av lærerne i lokalt læreplanarbeid i skolene i arbeidet med å oversette den formelle læreplanen til den institusjonelle læreplanen. På dette nivået jobbes det relativt autonomt i klasserommene. Det undervisningsmessige prosessområdet omfatter de fire lærerne A, B, C og Ds operasjonalisering av tegning i undervisningen, den operasjonaliserte læreplanen og det personlige prosessområdet knyttes til lærerens holdninger og erfaring. Disse fire perspektivene er sammenkoblet og overlappende, men institusjonnivået er antagelig avhengig av og underordnet det samfunnsmessige og den formelle læreplanen.

Ifølge Goodlad er hensikten med å utvikle et konseptuelt system innen læreplanteori at det både vil gi perspektiv for utøveren og skildre praksis for teoretikeren (Goodlad, 1979b, s. 19). Det konseptuelle systemet er ifølge Goodlad konstruert som et rammeverk, designet for å identifisere og avsløre forhold mellom komplekse, samhandlende fenomener, for å bedre kunne se helheten:

By conceptual system, I mean a carefully engineered framework designed to identify and reveal relationships among complex, related, interacting phenomena; in effect, to reveal the whole where wholeness otherwise might not be thought to exist (Goodlad, 1979b, s. 19).

Systemet bygger på en abstrahering og en klassifisering (ut fra forskjellige perspektiver) av konkrete fenomener og gjør at disse fenomenene kan diskuteres på konsekvente, klart identifiserbare generaliseringsnivåer (Goodlad, 1979b).

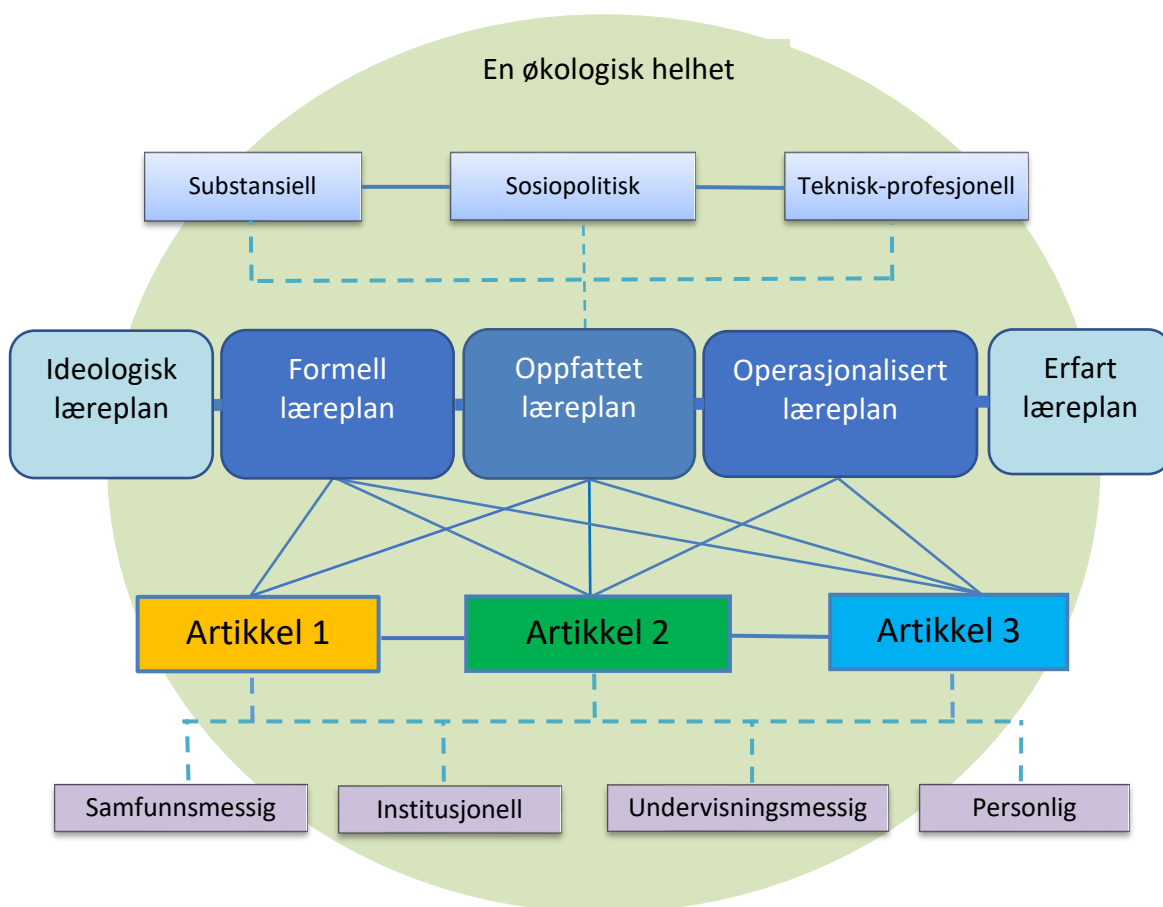
2.3.4 En økologisk modell for ansvarlighet

Gjennom sitt arbeid med læreplanteori bidrar Goodlad (1979a) med en forståelse av *sammenhengene* mellom planlegging, undervisning og elevenes læringsutbytte som en økologisk helhet, og samtidig en kritikk og et alternativ til behavioristene og humanistenes modeller (Doll, 1979). Goodlad (1979a) kaller dette alternativet en økologisk modell for skolegang, evaluering og ansvarlighet. Ifølge Doll (1979) ligger denne interaktive oppfatningen til grunn for Goodlad (1979a) forestilling om en økologisk modell. I en slik modell kan pedagogisk ansvarlighet beskrives som en orkestrering av en rekke faktorer (Dunkin & Biddle, 1974) som lærere bruker for å styrke læringsprosessene, og som hver for seg gjør en liten forskjell i et komplekst interaksjonssystem som avleder betydninger og holdninger (Dunkin & Biddle, 1974). Modellen er hovedsakelig opptatt av interaksjoner, relasjoner og gjensidig avhengighet innenfor et definert domene eller miljø. Begrepet økologi brukes av Goodlad (1979a, s. 311) for å henvise til skolegang tilsvarende miljøverneres bruk av begrepet økologi når de refererer til kystfjell, åpne områder, bolighus og lignende. En økologisk tilnærming hindrer ikke pedagogisk ansvarlighet med hensyn til mål for opplæringen, tilsvarende vil en økologisk tilnærming til samfunnsutvikling ikke skjule mål. Ifølge Goodlad (1979a) blir kriteriene for evaluering av måloppnåelse heller utvidet til å inkludere virkningen av å oppnå ett mål for å oppnå et annet. En skoleklasses økosystem må ifølge Goodlad (1979a) evalueres som et system av sammenkoblede deler av aktiviteter, der vektlegging og utvikling i én del vil ha effekt på en annen del, slik at målene for det som foregår i klasserommet, ikke bare henger sammen med midlene, men også med forhold utenfor klasserommet.

Goodlads (1979b) konseptuelle læreplanteori har blitt kritisert for å forenkle en kompleks virkelighet og for ikke å fange opp de dynamiske relasjonene i skolen (Doll, 1979). I møte med kritikken viser Goodlad til at det avhenger av om det konseptuelle systemet brukes beskrivende eller foreskrivende. Goodlad (1979b) viser til at en svakhet med det konseptuelle systemet er at det vil være mindre presist og må operasjonaliseres. I denne avhandlingen brukes Goodlads (1979b) konseptuelle læreplanteori for å beskrive og belyse forhold vi vet lite om.

2.3.5 Goodlads konseptuelle læreplanteori plassert i avhandlingen

Oppsummert illustrerer figur 2.2 hvordan Goodlads beskrivelse av de tre fenomenområdene, det substansielle, sosiopolitiske og teknisk-profesjonelle området, sammen med tre av læreplanens fremstillingsformer, den formelle, oppfattede og operasjonaliserte læreplan, sammen med beslutningsområdene på det samfunnsmessige, institusjonelle, instruksjonsmessige og personlige plan, knyttes til delstudiene presentert i artikkel 1, 2 og 3.



Figur 2.2: Oversikt over avhandlingens anvendelse av Goodlads læreplanteori

Den formelle læreplanen er ikke nødvendigvis den samme som den enkelte lærer oppfatter å være læreplanens innhold, og kan fortolkes ulikt. Med Goodlad (1979b) kan vi si at det er en lang vei fra de ideene som blir nedfelt i læreplanen, til den læringen elevene erfarer. Det er derfor interessant å utforske hvordan LK06s omtale av tegning i faget kunst og håndverk oppfattes og operasjonaliseres av lærerne i ungdomsskolen.

2.4 Tyler og læringserfaring

Ifølge Erling Lars Dale (2001) er Tyler en underkjent originalkilde for didaktisk relasjonstenking. Dale (2001) viser til at læringserfaringer hos Tyler samsvarer med det Klafki kaller kategorial dannelse. Ralph Tyler har med boken *Basic principles of curriculum and instruction* (1949) skrevet et hovedverk i læreplanteoriens historie ifølge Dale (2001). Tyler (1949) bygger videre på John Deweys erfaringsbegrep og ser i likhet med Dewey på læringserfaringer som interaksjonen mellom eleven og de ytre betingelsene eleven kan reagere på (Dale, 2001, s. 10). Samtidig viser Tyler til utdanningstenking i tråd med Deweys demokratiske forforståelse av hva utdanning skal gjøre (Dale, 2001, s. 10). Hos Tyler henger undervisningsplanlegging og vurdering sammen med hva slags læringserfaring lærerne planlegger for at elevene skal kunne få. Elevenes erfaringer må knyttes sterkere til læringsprosesser i skolefagene, og avhenger av elevenes aktive deltagelse (Tyler, 1949). Når læreren skal planlegge for elevenes læringserfaringer (Tyler, 1949), må de formulere læringsutbyttebeskrivelser, fordi dette er målene de skal rette sin didaktikk mot. Her peker Tyler (1949) på flere utfordringer læreren står overfor i forhold til valg av læringserfaringer som kan fremkalle bestemte mål, og finne ut hvordan han/hun kan skape situasjoner som skaffer eleven den ønskete typen læringserfaringer. Med begrepene *rekkefølge*, *kontinuitet* og *integrasjon* viser Tyler (1949) til kriterier som må oppfylles i oppbygning for en effektivt organisert gruppe med læringserfaringer. Gjennom å gjenta viktige elementer (kontinuitet) på en slik måte at elevene gradvis utvikler forståelse og adekvate holdninger, og gjennom å gå både bredere og dypere inn i aktuelle emner i den rekkefølgen undervisningen tar sikte på, kan lærerne legge til rette for en læreprosess som kan bidra til at eleven kan tilegne seg en mer helhetlig kunnskap, der de ulike delene blir integrert (Tyler, 1949). Ifølge Tyler (1949) kan kreative lærere på bakgrunn av intuitiv følelse gi en utmerket

undervisning uten å sette opp mål, men planlegging av elevens utvikling avhenger av en viss målsetting.

2.4.1 Anvendelse av Tylers teori i denne avhandlingen

I avhandlingen er Tylers bidrag å vise til hva som må skje innenfor fagene for at elevene skal ha utbytte av undervisningen. Den tredje delstudien som inngår i avhandlingen, bygger på Tyler (1949) teori om læringserfaring, og viser til at elevenes erfaringsgrunnlag kan nås og bygges videre på gjennom å skape stimulerende situasjoner og variert undervisning. Dette er gjort for å belyse hvordan læringsprosessene der tegning inngår, henger sammen med hva slags læringserfaring lærerne vil at elevene skal få. Fordi det er eleven selv som må foreta den tegnehandlingen som er grunnleggende for tegneerfaringen, belyser delstudien lærernes kjennskap til elevenes forkunnskaper og interesser innen tegning med sikte på å tilpasse undervisningen i forhold til dette. Tyler (1949) begrep *kontinuitet* refererer til den vertikale gjentagelsen av viktige elementer i læreplanen. Dette kan medføre at elementer fra, eller et helt kompetansemål, repeteres flere ganger i løpet av året, men i ulike sammenhenger. Et eksempel kan være følgende kompetansemål i kunst og håndverk etter 10. trinn: «bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser». Det er naturlig at arbeid med dette kompetansemålet ikke begrenses til én periode, men *gjentas* og konkretiseres i lokal læreplan og elevoppgaver i ulike sammenhenger vertikalt gjennom ungdomstrinnet. *Rekkefølge* foregår også innenfor den vertikale dimensjonen, men går utover kontinuitet, da rekkefølge også bygger på erfaringer og går dypere og bredere inn i det valgte emnet (Tyler, 1949). *Integrasjon* innebærer at en søker en dypere forståelse ved å se sammenheng mellom ulike emner innenfor faget, for eksempel i en større elevoppgave. Elever i samme klasserom får ulike erfaringer ut ifra hvordan de relaterer det læreren gjør og sier, til egne erfaringer. Som Tyler (1949) påpeker, innebærer dette at læreren må ha kjennskap til elevenes forkunnskaper og interesser for å kunne tilpasse undervisningen.

2.5 Eisners teori om læringsutbytte og ekspressive mål

Elliot W. Eisner (1979) problematiserer hva læringserfaringer kan være, hvordan læreren kan legge til rette for elevenes læringserfaringer, og hvordan læringserfaringer kan vurderes. Helhetstenkningen fra læreplanteorien hos Goodlad

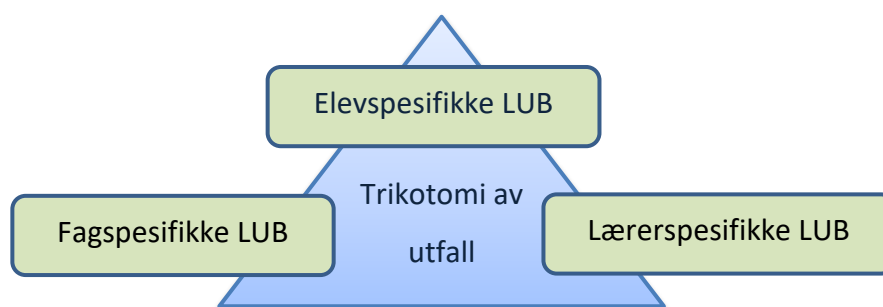
(1979a), som representerer en kritikk og et alternativ til en mål-middel-tenkning og -forståelse kan gjenkjennes i Eisners (1979) kritikk av målrasjonelle modeller for undervisning og læring. Eisner er bl.a. opptatt av at undervisning er å anse mer som kunst enn som mekanisk gjennomføring av bestemte prosedyrer for å nå visse mål, og ser undervisningens oppgave som å forløse elevens indre potensial. Ifølge ham må lærere i likhet med kunstnere improvisere og bygge på uforutsigelige hendelser, som ofte gir uventete resultater ut av undervisningen (Eisner, 1979, 1984). Prosessene mot ansvarlighet definert i form av konkrete operasjonelle mål og presis målstyring kan oppleves problematisk for lærerne i arbeidet med å velge hvilket innhold som skal vektlegges for undervisningen, og med å utvikle læringsutbyttebeskrivelser som viser til det elevene skal vise kompetanse med (Eisner, 1977). Eisner (1979) skiller mellom tre typer mål for undervisningen: *behavior objectives*, *problem solving objectives* og *expressive outcomes* (Eisner, 1979, s. 101). Prøitz (2015) har oversatt dette til 1) *atferdsmål*, som vektlegger elevens adferd i øvelser og praktisering av det som skal læres; 2) *problemløsningsmål*, som vektlegger elevs arbeid med å løse gitte problemstillinger; og 3) *ekspressive utbytter*, som beskriver det som kommer ut av møter mellom elever og situasjoner der det kan læres (Prøitz, 2015, s. 41). Disse målene er ifølge (Eisner, 1979) likeverdige, men har ulike kvaliteter og retter seg mot ulike forhold som læreren kan velge å vektlegge i undervisningen.

2.5.1 Elevens samlede læringsutbytte – «the trichotomy of outcomes»

Eisner (1979) forstod læringsutbytte som et resultat av læringsprosesser der tre typer læringsutbytter inngår: 1) *elevspesifikke* læringsutbytter, som tilsvarer det eleven lærer, men som kun er «løst» knyttet til selve undervisningen; 2) *fagspesifikke* læringsutbytter, som er direkte knyttet til innholdet i undervisningen, men som ikke nødvendigvis samsvarer med målene for undervisningen; og 3) *lærerspesifikke* læringsutbytter, som er egenskaper ved læreren som f.eks. undervisningsstil og verdier. Disse læringsutbyttene viser til et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet, som har betydning for elevens samlede læringsutbytte – «the trichotomy of outcomes» (Eisner, 1979, s. 180). Læring er med det en åpen prosess som vi ikke vet utfallet av, der lærerne må bruke «educational imagination» (Eisner, 1984, s. 27) og gjennom å «se» og forestille seg innlemme nye elementer i et allerede utviklet undervisningsopplegg

(Eisner, 1984). Slik kan lærerne praktisere en form for utprøvende tilnærming i sin undervisning, der de fortløpende avgjør neste viktige «trekk»: «[B]y incorporating new skills into an existing repertoire, teachers form a productive, eclectic base for deciding the appropriate types of teaching ‘moves’» (Eisner, 1984, s. 27). Selv om Eisner (1979) er opptatt av at ikke all læring kan observeres gjennom endring i adferd, anser han beskrivelser av læringsutbytter som viktig for å ivareta sammenhengen mellom undervisning og vurdering. Eisner (1979) var ikke kritisk til målformuleringer i seg selv, men viste til at læringsutbytte kan være noe mer og noen ganger noe annet enn det lærerne på forhånd uttrykker i forhåndsdefinerte og konkrete målformuleringer.

Oppsummert illustrerer figur 2. 3 hvordan Eisners beskrivelse læringsutbytte som et resultat av læringsprosesser der tre typer læringsutbytter, elevspesifikke, fagspesifikke, og lærerspesifikke læringsutbytter, viser til et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet, har betydning for elevens læringsutbytte.



Figur 2.3: Illustrasjon av Eisners tre typer læringsutbytter (LUB)

2.5.2 Anvendelse av Eisners teori om læringsutbytte

I denne avhandlingen er Eisners (1979) teori om ekspressive utbytter knyttet til formuleringer av læringsutbytter som vektlegger elevenes mulighet til å utforske, å skape mening i tegnearbeid uten at alt som skal læres, er spesifisert. Med en slik vektlegging kan også det som man ikke på forhånd kan bestemme skal komme ut av møtet mellom lærer og elev, inkluderes i formuleringer av læringsutbytte, selv om det ikke fullt ut er spesifisert. I lærerens arbeid med utvikling av læringsutbyttebeskrivelser som viser til det elevene skal vise kompetanse med, må

læreren velge hvilket tegneinnhold som skal vektlegges for undervisning rettet mot ulike mål. Tegning kan f.eks. knyttes til det problemløsende målet som skiller seg vesentlig fra adferdsmål ved blant annet å ha et uendelig antall løsninger. Når Eisner (1979, s. 103) snakker om ekspressive utbytter, kan det i sammenheng med tegning i ungdomsskolen vise til at ulike mål og utbytter kan formuleres der læreren gir eleven en mulighet til å utforske, å skape mening i tegnearbeid uten at alt som skal læres er spesifisert. Gjennom revisjoner av *The Educational Imagination* (1979, 1985, 1994, 2002) har Eisner foredlet verktøysettet han gav for lærere som ønsker å gjøre elevenes fantasi mer sentral i utdanningen (Judson & Egan, 2012). Kunnskap om hvordan læringsutbytteorientert undervisning gjøres i kunst og håndverk knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning, er begrenset. Eisner (1979) teori om læringsutbytte ligger til grunn for den tredje delstudiens analyse av hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk, der den sammenfaller med relasjonen lærer–elev–fag (Gundem, 2011, s. 44-45).

2.6 Vekting av teoriperspektivene i artiklene

Ved å belyse sammenhenger mellom de ulike teoretiske perspektivene kan de valgte teoriperspektiver være til hjelp til å drøfte det som kan ha betydning for lærerne og som definerer lærernes handlingsrom. Den første delstudien er teoretisk forankret i Goodlads konseptuelle læreplanteori, og målet er å frembringe kunnskap om lærernes oppfattelse av den formelle læreplanens omtale av tegning i faget. I den andre delstudien er Goodlad benyttet for å få frem forholdet og forskjeller i oppfattet læreplan og operasjonalisert læreplan. Her innlemmes i tillegg perspektiver fra didaktiske relasjonstenkning (Engelsen, 2015) til grunn for å analysere av hvordan læreren operasjonaliserer tegning i faget. I den tredje delstudien benyttes Tyler teori om læringserfaring og Eisners teori om læringsutbytte. I tillegg blir teori fra det tegnefaglige feltet belyst i sammenheng med læreplanteori og didaktisk teori i de tre delstudiene.

3. Metode og forskningsdesign

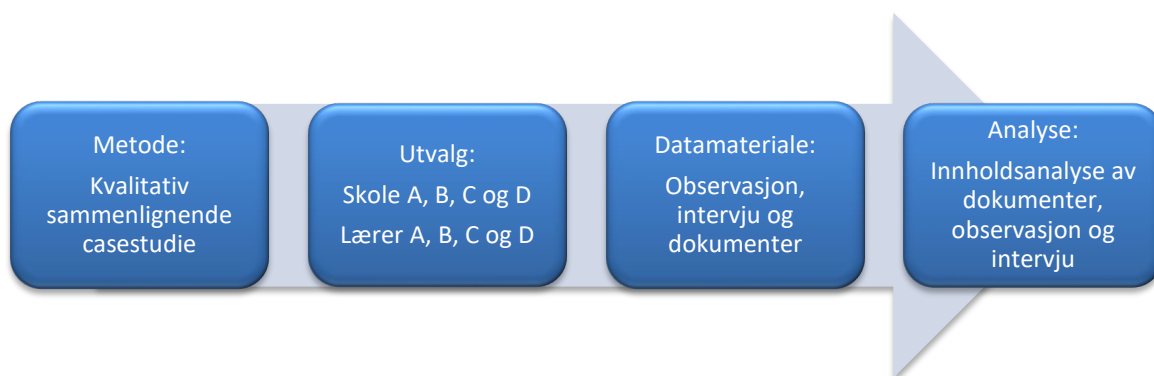
I dette kapittelet presenteres forskningstilnærming og studiens forskningsdesign. Deretter blir metode, datamateriale og datainnsamling som er anvendt i de tre delstudiene, presentert, før analyseprinsippene blir gjort rede for. Kapittelet avsluttes med diskusjon om studiens gyldighet og forskningsetiske betraktninger.

Denne studien har en kvalitativ forskningstilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Det gir meg anledning til å studere og kartlegge fenomener og hendelser i deres naturlige omgivelser (Denzin & Lincoln, 2018) og gå dypere inn i konteksten for å få dybdekunnskap om et felt vi vet lite om. På bakgrunn av problemstillingen har jeg valgt casestudie (Postholm, 2010; Yin, 2017) som overordnet strategi i forskningsprosjektet. Innenfor casestudie skilles det mellom enkeltcase og sammenlignende casestudie. Jeg har valgt sammenlignende casestudie (Yin, 2017), fordi dette er en metode som er velegnet både for å få kunnskap om sammenhenger mellom læreplanens ulike fremstillingsformer og for å undersøke hvordan den formelle læreplanens omtale av tegning blir oppfattet og operasjonalisert av de fire lærerne og ved skolene som inngår i casestudien. En case kan være både induktiv og deduktiv. Jeg startet deduktivt, og gikk deretter frem mer induktivt ved å undersøke hva som foregikk, hvordan ting ble gjort, osv. Goodlad et al. (1979) konseptuelle teori om læreplanens fremstillingsformer er valgt som et teoretisk og analytisk rammeverk for å få kunnskap om sammenhengene mellom læreplanen som intensjon og det praktiske arbeidet i klasserommet.

3.1 Forskningsdesign

Avhandlingen har et forskningsdesign som består av triangulering (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011) mellom observasjon, individuelle intervjuer og analyse av dokumenter som vist i figur 3.1. Den første casestudien undersøker og sammenligner den formelle læreplanen, LK06 og støttemateriells omtale av tegning i lys av den grunnleggende ferdigheten å skrive, og setter dette i sammenheng med den oppfattede læreplanen for å få data om hvordan lærerne oppfatter LK06s omtale av tegning. Den andre casestudien undersøker og sammenligner hvordan tegning blir operasjonalisert ved hver av de fire skolene, og setter dette i sammenheng med oppfattet læreplan og formell læreplan. Den tredje casestudien undersøker og

sammenligner hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk i lys av formell læreplan. Slik er hver av de tre casestudiene en undersøkelse og en sammenligning av hvordan fire lærere ved fire ulike skoler oppfatter den formelle læreplan, og den andre og tredje casestudien i tillegg også en sammenligning der operasjonalisert læreplan ses i lys av lærerens oppfattelse av den formelle læreplanen. Formålet med avhandlingen er å bidra til å gi ny kunnskap om læreres didaktiske praksiser i tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen.



Figur 3.1: Casestudiens forskningsdesign

3.2 Metode

I dette delkapittelet presenteres metodebruken i hver av de tre artiklene. Dette gjøres gjennom en kort oversikt i tabellform (se tabell 3.1), før metodene presenteres. Lærerne og skolene som undersøkes, er strategisk valgt ut. Jeg ønsket engasjerte kunst- og håndverklærere med undervisningserfaring og minimum 30 studiepoeng i faget. Jeg ønsket også lærere innenfor samme kommune, og valgte fire skoler som lå i ulike områder i en og samme kommune. Etter positiv respons fra de fire første lærerne som ble kontaktet pr. telefon, ble rektor og lærer ved den enkelte skole kontaktet via e-post, med informasjonsbrev og forespørsel om samtykke. Informantene, lærer A, B, C og D, er alle kvinner. Tre av de fire lærerne hadde mer enn 60 studiepoeng i kunst og håndverk. Samtlige lærere underviser i flere fag enn kunst og håndverk. Skole A, B, C og D har ca. 450 elever, og 50 ansatte hver. Skole A har fordelt undervisningen i faget over 8., 9. og 10. trinn, mens skole B, C og D har lagt undervisningen til 8. og 10. trinn. På skolene inngår lærerne i fagfelleskap som varierer mellom 2 til 4 lærere.

Tabell 3.1 Oversikt over metode i forskningsartiklene

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Tittel	Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk.	Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk.	Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning – Hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk
Forsknings-spørsmål	a) Hvordan fremtrer tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen og støttmateriell? b) Hvordan oppfatter lærere i kunst- og håndverksfaget i ungdomsskolen tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen?	Hvordan blir tegning operasjonalisert i kunst og håndverk gjennom lærernes didaktiske praksiser?	Hvordan underviser lærere for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning?
Metode	Sammenlignende casestudie, kvalitative intervjuer og dokumentanalyse.	Sammenlignende casestudie, observasjon av praksis, kvalitative intervjuer og dokumentanalyse.	Sammenlignende casestudie, observasjon av praksis, kvalitative intervjuer og dokumentanalyse.
Utvalg	4 lærere i kunst og håndverk ved 4 forskjellige ungdomsskoler.	4 lærere i kunst og håndverk ved 4 forskjellige ungdomsskoler.	4 lærere i kunst og håndverk ved 4 forskjellige ungdomsskoler.
Data-materiale	a) LK06, Udirs Rammeverk for grunnleggende ferdigheter og veiledning, elevoppgaver og ukes- eller halvårsplaner b) Kvalitative individuelle intervju.	a) Ikke deltagende observasjon av to undervisningsøkter i totalt 8 klasser ved fire skoler, to klasser på hver skole. b) Kvalitative individuelle intervju. c) Dokumenter, LK06, elevoppgaver og uke, eller halvårsplaner.	a) Ikke deltagende observasjon av to undervisningsøkter i totalt 8 klasser ved fire skoler, to klasser på hver skole. b) Kvalitative individuelle intervju. c) Dokumenter, LK06, elevoppgaver.
Analyse	Kvalitativ, konvensjonell innholdsanalyse av intervju og dokumenter for å studere meninger i tekster, både kvalitativt og kvantitativt.	Kvalitativ, konvensjonell innholdsanalyse av observasjon, intervju og dokumenter.	Kvalitativ, konvensjonell innholdsanalyse av observasjon, intervju og dokumenter.

Metodisk bygger avhandlingen på empirisk, kvalitativ casestudie basert på observasjon av praksis, kvalitative intervjuer og dokumentanalyse. Yin (2017) definerer casestudier som utforskning av handlinger i hverdagslivet. Casestudie er valgt i denne studien fordi det gir muligheten for å studere fenomener i deres naturlige, autentiske omgivelser (Yin, 2017) og forstå samspillet mellom læreren som aktører og klasserommet som kontekst. I denne sammenhengen utgjør dokumentene en del av konteksten. Casestudien har et utforskende design (Yin, 2017) og startet med aktuell teori knyttet til problemstillingen. I casestudier kan vi benytte ulike former for kvalitativ og kvantitativ datagenerering, som intervjuer, observasjoner og dokumentstudier, og kombinasjoner av disse, for å generere kunnskap om selve casen (Tjora, 2018). Casestudie er en undersøkelse som benytter en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer (Tjora, 2018). Denne casestudien har en grense ved at den fokuserer på hvordan fire lærere i kunst og håndverk ved fire ulike ungdomsskoler oppfatter og operasjonaliserer LK06s omtale av tegning. Den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) ligger til grunn for å belyse læreres undervisningspraksis og sammenhenger mellom operasjonalisert og oppfattet læreplan (Goodlad et al., 1979). Casestudien undersøker ikke elevperspektivet, men elevene inngår som en naturlig del av undervisningen (Denzin & Lincoln, 2018). Siden jeg ikke intervjuer elever, er det lærerens opplevelse, oppfattelse og begrunnelser knyttet til problemområdet som undersøkes. I casestudien ble praksis dokumentert og reflektert over i en periode gjennom observasjon, intervjuer med lærere, elevarbeid, foto og innsamling av dokumenter. Når det gjelder dokumentene, er det omtalen av tegning i LK06 og Udirs støttemateriell, skolenes halvårsplaner og elevoppgaver som inngår i casen, og som avgrenser, «fence in» (Merriam, 2009, s. 40), det som studeres. Elevarbeidene er med som en informasjon, der jeg tok bilder av tegne situasjonene som jeg observerte. Nå jeg tok bildene var det lettere å huske didaktiske situasjoner, og å forstå hva lærerne prøvde å få til. I tillegg ble elevarbeider brukt som visuelle eksempler i intervju. Et didaktisk perspektiv på undervisning avgrenser problemområdet til lærerens perspektiv på undervisning, men betrakter undervisningens tre elementer (lærer, elev og faglig innhold i undervisnings- og læringsaktiviteten) som en didaktisk enhet (Gundem, 2011). Gjennom triangulering mellom data fra observasjoner, intervjuer med lærere og studier av relevante dokumenter får jeg belyst lærernes oppfattelse og operasjonalisering av tegning i

forhold til problemstillinger og teori, der jeg kan si noe om tegning i faget gjennom en hermeneutisk fortolkende strategi i lys av disse casene.

3.3 Datamaterialet

Datamaterialet inkluderer observasjoner av undervisningsøkter, individuelle intervjuer med lærerne, og dokumenter.

Før undersøkelsen gjennomførte jeg en pilot ved en annen (femte) ungdomsskole. Pilotstudien strakk seg over to undervisningsøkter i kunst og håndverk på 10. trinn, med påfølgende intervju av lærer. Lokal læreplan og elevoppgaver ble brukt som supplerende data. Observasjonen ble gjennomført som ikke-deltagende observatør. Intervjuguiden var halvstrukturert, og forskningsspørsmålene var knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015). Intervjuet ble tatt opp på lydopptager og transkribert. I arbeidet med piloten opplevde jeg at med min tidligere lærererfaring var det en utfordring å holde på forskerrollen. Forforståelsen min ble utfordret, og det opplevdes vanskelig å holde et blikk (Gudmundsdottir, 1998) på undervisningspraksisen uten å gå aktivt inn i undervisningen. Selv om det gjennom en trinnvis utvikling av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015), var mulig for meg og intervjuobjektet umiddelbart å bekrefte eller avkrefte hverandres fortolkninger, fremkom det i arbeidet med transkribering av dataene at jeg hadde en for implisitt forståelse av hva læreren snakket om. Siden jeg var i lærerrollen selv, fulgte jeg i liten grad opp lærerens svar på spørsmålene. På bakgrunn av disse erfaringene fra piloten ble intervju og observasjonsguide videreutviklet. Intervjuguiden fikk flere spørsmål i tilknytning til de ulike faktorene som inngår i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015), og observasjonsguiden ble delt inn med tydeligere underpunkter for å få mer konkret informasjon om den didaktiske praksisen.

3.3.1 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført ved totalt åtte dagsbesøk, fordelt på fire skoler (se tabell 3.2) i august–september 2017, og fulgte samme struktur: først observasjon av to opplæringsøkter i kunst og håndverk på den enkelte skole, deretter individuelt intervju med lærerne i skolens lokaler og gjennomgang av dokumenter.

Til observasjonene ble det utarbeidet en strukturert observasjonsguide (Kvale & Brinkmann, 2015) med fokus på hvordan tegning ble gjennomført i faget, som inneholdt følgende elementer basert på den didaktiske relasjonmodellen: a) klasseledelse, introduksjon og organisering (innledningsøkt), b) mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer og vurdering (undervisningsøkt), og c) avslutningsøkt. Observasjonene ble gjennomført som ikke-deltagende observasjon (Jacobsen, 2005) i seks klasser på 8. trinn ved skole A, C og D, og to klasser på 10. trinn ved skole B. Hver observasjon varte i hele opplæringsøkten på to timer, til sammen fire timer på den enkelte skole, totalt 16 timer. I hver av de åtte klassene jeg observerte, introduserte lærerne meg for klassen. Jeg fortalte elevene hvorfor jeg var der, og at jeg ikke skulle delta i undervisningen, men observere og ta notater og bilder fra undervisningen i klasserommet. Jeg fortalte elevene at det ikke ble bedt om samtykke fra dem, da de ikke var informanter, og at det ikke ville bli tatt bilder av dem. Elevene godtok dette. Da jeg sendte søknaden min til NSD, visste jeg ikke at det ville være assistent tilgjengelig i noen klasser. Ved to av skolene inngikk en assistent i deler av undervisningen. Assistentene ble informert av lærerne på de aktuelle skolene om undersøkelsen i forkant av observasjonen. Jeg informerte assistenten samme dag som observasjonene fant sted, om undersøkelsen, og at et eventuelt samtykke til å inngå i observasjon av praksis i klasserommet var frivillig. I observasjonen vekslet jeg mellom å sitte på en fast plass i rommet som gav oversikt over lærer og klassen som helhet, og gå rundt blant elevene når de jobbet med elevoppgavene. Observasjonen ble i syv av totalt åtte klasser holdt i skolens kunst- og håndverksrom, én observasjon ble holdt i et tradisjonelt klasserom. Observasjonene ble fortløpende notert i observasjonsguiden, og gav et bilde av lærernes tegnedidaktiske praksiser og dannet grunnlaget for intervjuer med lærerne. Notatene i observasjonsguiden bar preg av korte notater der jeg prøvde å fange opp det som skjedde. Notatene ble skrevet ut som hel tekst etter hver enkelt observasjon. Dette viser at skriving ofte er noe som skjer etterpå (Samuelsson, 2011, s. 11).

Tabell 3.2 Skoler og antall elever til stede i observerte opplæringsøkter

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

Totalt antall elever tilhørende gruppen i parentes

Spørsmålene i intervjuguiden bygger på Goodlads læreplanteori og er utviklet og strukturert med utgangspunkt i de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) med sikte på å undersøke lærernes oppfattelse og operasjonalisering av LKO6s omtale av tegning i faget. Intervjuguiden ble utviklet for å sikre at ensartet og systematisk informasjon ble innhentet. Intervju med lærere ble gjennomført som individuelle, halvstrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) registrert med digital lydopptaker, etter observasjonene på den enkelte skole for å få innsikt i refleksjoner og begrunnelser angående opplærings situasjonen. Hvert intervju ble holdt på den enkelte lærers skole, og varte ca. 1 time og 30 minutter. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv for å få mest mulig nærhet til datamaterialet.

Dokumentene som ble innhentet fra de observerte klassene ved skole A, B, C og D, var lokale læreplaner, ukes- eller månedsplaner, elevoppgaver som beskrev og illustrerte hvordan lærerne hadde planlagt for at elevene skulle arbeide med tegning i observasjonsperioden.

3.4 Analyse

På bakgrunn av transkriberte intervjuer, observasjoner og dokumenter er materialet analysert. Ulike deler av dette datamaterialet er analysert i tilknytning til det den enkelte delstudie belyser. Tabell 3.3 viser analyseenheter knyttet til de tre artiklene.

Tabell 3.3 Analytisk tilnærming til datamaterialet

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Forsknings spørsmål	<p>a) Hvordan fremtrer tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen og støttemateriell?</p> <p>b) Hvordan oppfatter lærere i kunst- og håndverksfaget i ungdomsskolen tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen?</p>	Hvordan blir tegning operasjonalisert i kunst og håndverk gjennom lærernes didaktiske praksiser?	Hvordan underviser lærere for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i ungdomsskolen?
Analyseenhet skole A, B, C, D		Observasjon	Observasjon
	Intervju	Intervju	Intervju
	Dokumenter: LK06, Udirs veiledning, og Udirs rammeverk for grunnleggende ferdigheter, elevoppgaver og ukes- eller halvårsplaner.	Dokumenter: LK06, elevoppgaver og ukes- eller halvårsplaner.	Dokumenter: LK06, elevoppgaver.

I analysearbeidet laget jeg en struktur for å finne beslektede emner, der jeg systematiserte lærernes oppfattelse og operasjonalisering ut fra de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015), opp mot forskningsmålene. I analysearbeidet valgte jeg å gjøre sammenligninger mellom informantene.

Artikkel 1: Den første delstudien bygger på to typer datagrunnlag, og to typer analyser, foretatt i to trinn: a) formell læreplan, og b) oppfattet læreplan. For å svare på det todelte forskningsspørsmålet har jeg i del a) gjennomført en innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005) for å studere meninger i tekster, både kvalitativt og kvantitativt. Dette innebærer her en summativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) av forekomsten av bestemte ord i en bestemt kontekst, i denne sammenhengen verb og begreper i LK06 og støttemateriell. For å få tak i hvilke føringer som ligger til grunn for lærerens

tolkning, omfatter analysen også en konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014), der jeg har utviklet kategorier for koding av data induktivt (Fauskanger & Mosvold, 2014) i tilknytning til hvordan tegning kommer til uttrykk i LKO6s omtale av «å skrive» i kunst og håndverk, støttemateriell for lærernes operasjonalisering; en tredelt nivåinndeling basert på retningslinjer for læreplaner for fag (Isnes, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2004, s. 3-12), Udirs Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017), og Udirs veiledning for lærere vedrørende det «å skrive» i praktiske og estetiske fag (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Her vil jeg vise til et *utdrag* fra analysen (se tabell 3.4) som viser hvilke *ord* fra LKO6s omtale av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk, som fremstår som vesentlig, da den viser seg å inneholde to ledd:

Tabell 3.4 Den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i kunst og håndverk

1. ledd	«Å kunne uttrykke seg skriftlig i kunst og håndverk innebærer blant annet å uttrykke seg visuelt ved hjelp av tegn og symboler. Utvikling av skriftlig og visuell kompetanse skjer ved å omsette fakta, ideer og holdninger til tegn.
2. ledd	For å oppretholde den visuelle ferdigheten parallelt med utviklingen av skriveferdigheten er bevisst og <i>allsidig arbeid med tegning</i> like viktig på alle trinn»

Det ble videre sett på hvordan verbene i kompetansemålene gjenspeiler den grunnleggende ferdigheten, og hvordan den kan uttrykkes. De fem handlingsverbene *uttrykke*, *utvikle* og *omsette*, i første ledd, *oppretholde* og *arbeid med*, i andre ledd, beskriver handlinger og er brukt i omtalen for kunst og håndverk. Verbet *uttrykke* er delvis fagspesifikt, men forekommer også i andre fag. Andre verb i omtalen av ferdigheten er ikke fagspesifikke og sier ikke noe om fagets egenart. Første ledd henviser i stor grad til en forståelse av å skrive som bruk av tegn og symboler, og kan slik sett forstås som å omfatte mer enn kun bokstaver og tekst. Andre setning i første ledd sidestiller utvikling av skriftlig og visuell kompetanse, idet fakta, ideer og holdninger omsettes til tegn. Innledningen til andre ledd viser til

at den visuelle ferdigheten skal opprettholdes parallelt med utvikling av skriveferdigheten. Dette skal skje gjennom bevisst og allsidig arbeid med tegning. Andre ledd i beskrivelsen utvider dermed skriving til å omfatte tegning som bevisst og allsidig arbeid på alle trinn. I formuleringen «allsidig arbeid med tegning» er verbet *tegne* substantivert. Adjektivene bevisst og allsidig beskriver de substantiverte verbene uten å definere eller vise til metode eller innhold. For å kunne identifisere verbene ses sammenhengen mellom «allsidig arbeid med tegning» og verbene i kompetansemålene. Denne åpne beskrivelsen av å tegne sier ikke noe om hvem som gjør eller skal gjøre noe, og hvordan og på hvilket nivå det skal gjøres.

Analysen innebærer også en summativ innholdsanalyse av forekomsten av bestemte ord i en bestemt kontekst, i denne sammenhengen *verb* og *begreper* i LK06 og støttemateriell. Her vil jeg eksemplifisere med følgende *utdrag* fra analysen: 19 ulike handlingsverb i beskrivelsen av 21 kompetansemål i faget for 8.–10. trinn. Verbene benyttes etter følgende fordeling (i parentes): *vurdere* (7 ganger), *bruke* (4), *samtale* (3), *beskrive* (2), *stilisere* (2), *skape* (2) og *tegne* (2 ganger). De resterende 12 verbene er kun brukt én gang hver. Analysen av verbene viser at ingen av de fagspesifikke verbene (tegne, stilisere, designe, skape, lage, skissere og bygge) er valgt med bakgrunn i Kunnskapsstigen, der en tredelt forenklet taksonomi utgjør en del av Udirs støttemateriell (Utdanningsdirektoratet, 2004) som ligger til grunn for det som er ment å være verbstrukturen i (og operasjonaliseringen av) kompetansemålene.

Delstudie b) Gjennom å sette søkelys på lærernes beskrivelser av egen undervisningspraksis belyses sammenhenger mellom formell og oppfattet læreplan. For å belyse hvordan lærerne oppfatter tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i LK06, ble det benyttet en kvalitativ, konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005) basert på intervjudata. Etter at jeg hadde transkribert de fire intervjuene, ble innhold i intervjuene først lest flere ganger. Deretter ble koding av data induktivt (Fauskanger & Mosvold, 2014) kategorisert og analysert kvalitativt med fokus på lærerens meninger og oppfatninger knyttet til hva lærerne oppfattet at den grunnleggende ferdigheten «å skrive» innebar i kunst og håndverk. Som for

eksempel følgende sammendrag av innhold fra intervju med lærerne: *loggføre, dokumentere, presentere, formulere, skrive ned tanker, fagbegreper, vurdering, begrunnelser, beskrivelser, fortelle, sette ord på ting og ideer*. Lærerne oppfattet ikke at tegning å inngå i det «å skrive».

Artikkel 2: I analysearbeidet av den andre delstudien er den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) benyttet som analytisk redskap for å undersøke hvordan tegning konkretiseres gjennom lærernes didaktiske praksiser, og for å belyse sammenhenger mellom en oppfattet og operasjonalisert læreplan. Gjennom analytisk triangulering mellom observasjonsdataene, intervjuer og dokumenter undersøkes det hvordan lærerne operasjonaliserer og begrunner sin praksis. Sammenhengen mellom de ulike forholdene blir i delstudien utgangspunkt for analyse av hvordan læreren operasjonaliserer tegning i faget. I analyser av observasjonene og intervjuene ble det først sett etter meningsbærende elementer og utsagn (Kleven et al., 2011) i materialet. Deretter ble det benyttet en deduktiv tilnærming (Postholm, 2010), der datamaterialet ble kodet og gruppert innenfor de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015): *mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer, elev og vurdering*. Enkelte meningsbærende elementer kunne tilhøre flere kategorier, og dette resulterte i valg ved koding av materialet. Læreren regnes ikke som en egen kategori i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015), men i denne studien fremkom lærerens bruk av tegning som didaktisk verktøy, og er kodet under kategorien arbeidsmåter. Sammenhengen mellom de ulike forholdene blir i artikkelen utgangspunkt for analyse av hvordan læreren operasjonaliserer tegning i faget med bakgrunn i oppfattet læreplan. Videre bygger analysen på lærernes tegnemetodiske tilnærminger, (se tabell 3.5) kategorisert etter Brønne og Heggvolds (2018) tre tilnærminger til hvilke former for tegning lærerne arbeider med i faget: *syntetisk og analytisk tilnærming og fenomenologisk inngang*, her eksemplifisert i med utdrag som viser en forenklet oversikt over observerte tegnemetodiske tilnærminger:

Tabell 3.5 Observerte tegnemethodiske tilnæringer

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

Artikkel 3: I den tredje delstudien ble det gjennom analytisk triangulering mellom observasjoner, intervjuer og elevoppgaver undersøkt hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning. Det ble benyttet en kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) av transkriberte observasjoner og intervjuer, samt elevoppgaver som beskrev og illustrerte hvordan lærerne hadde planlagt for at elevene skulle arbeide med tegning i observasjonsperioden. I analysen ble det først sett induktivt etter meningsbærende elementer i materialet, der jeg søkte etter sentrale trekk fra undervisningsforløpet der materialet ble lest ut fra *ord* som kan tolkes som *observasjonstegning* og *forestillingstegning*. Som for eksempel ble følgende utdrag fra intervju med lærer C: «Jeg prøver å vise at det er interessant når noen skiller seg ut, tenker forskjellig og får ulike assosiasjoner» knyttet til forestillingstegning. Tilsvarende ble det induktivt i analysen søkt etter ord og mening i tilknytning observasjonstegning. Materialet ble deretter med en stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2017) lest på nytt. Dette innebar at materialet etter en induktiv tilnærming fra empiri, stegvis ble utviklet ved hjelp av en deduktiv trinnvis tilbakekobling ut fra Eisners (1979) teori om læringsutbytte med vekt på 1) elevspesifikke, 2) fagspesifikke og 3) lærerspesifikke læringsutbytter i materialet. Her eksemplifisert med utdrag fra delstudien, (se tabell

3.6), som viser til de tre ovenfornevnte typer av læringsutbytter, i en forenklet utgave:

Tabell 3.6 Elev, fag og lærerspesifikke læringsutbytter

	LUB 1	LUB 2	LUB 3
Lærer	Elevspesifikke læringsutbytter	Fagspesifikke læringsutbytter	Lærerspesifikke læringsutbytter
A	Mot til å prøve noe nytt, noe som er kjekt, at det skal bli noe, et produkt	Repetisjon av fagrelatert innhold, og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep
B	Ta utgangspunkt i egne interesser, noe som er kjekt, eller spennende	Repetisjon, og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep
C	Ta utgangspunkt i noe kjekt eller gøy, eller egne interesser	Repetisjon, ulike teknikker, og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep, og for å glede og leke
D	Ta utgangspunkt i egne interesser	Repetisjon, og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep

3.5 Forskningsetiske betraktninger

I henhold til kravene som stilles i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016), er det inngått avtale med alle deltagerne i prosjektet om hvordan dataene skal brukes. Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata, og har fulgt retningslinjene som gjelder frivillig deltagelse, informert samtykke fra lærer og skoleledelse, aidentifisering og anonymitet (se vedlegg 1).

3.5.1 Samtykke fra deltagerne

Etter at lærerne hadde blitt kontaktet på telefon og mail, ble informasjonsskriv sendt til informantene i studien via elektronisk brev.

Det ble sendt informasjonsskriv til rektor, lærer og foresatte i forkant av observasjonen i klasserommet med informasjon om pilotundersøkelsen og etiske

retningslinjer og at informanten ble anonymisert og alle personopplysninger behandlet konfidensielt (se vedlegg 1).

I informasjonsskrivet som ble sendt i forkant av observasjonen i klasserommet, ble formål med prosjektet beskrevet, samt forskningsspørsmål, utvalg og metoder for studien. Det ble informert om etiske retningslinjer, og at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og at alle informantene ble anonymisert, og at elevene ikke skal være informanter i undersøkelsen (se vedlegg 2).

Det ble sendt forespørsel om deltagelse i doktorgradsprosjektet til rektorer og lærere ved de fire skolene. Informantene ble informert om hvordan dataene vil bli behandlet og oppbevart, og om retten til å trekke seg fra studien. Skrivet innhentet skriftlig godkjenning fra rektor, og skriftlig samtykkeerklæring fra lærere (se vedlegg 3).

3.6 Forskningsetikk og etiske betraktninger

Studiens design, en kvalitativ sammenlignende casestudie med en triangulering mellom observasjonsdata, intervjuer og dokumenter, for å belyse undervisningen på en helhetlig måte, tilsier at den skal tilfredsstillende kvalitative forskningspremisser. Samtidig er det viktig å vise til at andre perspektiver kunne kommet frem om andre lærere var inkludert i studien. Gjennom at den halvstrukturerte intervjuguiden også gav rom for å inkludere åpne oppfølgingsspørsmål, ble det mulig å utvikle ny kunnskap utover det som det ble spurt om. Det ble brukt sitater fra informantene i artiklene for å få frem deres stemmer, og for å være transparent når det gjaldt mine egne tolkninger. Hvorvidt kunnskapsbidraget kan vurderes å være troverdig og pålitelig, vil avhenge av synliggjøringen av selve forskningsprosessen. Jeg har i artiklene og i kappen søkt å være transparent på de valgene jeg har tatt, i forhold til forskningsspørsmål, utvalg og bruk av teoretisk rammeverk, metoder og gjennomføring av studien. Jeg har søkt å være tydelig i beskrivelsene av hvordan jeg har analysert dataene i de tre delstudiene. Siden det har vært viktig for meg å få frem lærernes oppfatning og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk, har observasjon av praksis og intervju med lærerne stått helt sentralt i denne studien. Observasjon av den autentiske praksisen som informantene er i, og som intervjuet ikke fanger opp, har vært viktig for å få validert intervjufunn og avdekket ny kunnskap, men også for å identifisere eventuelle gap (Goodlad & Richter, 1966)

mellom det lærerne sier i intervjuene, og det de faktisk gjør. Goodlads konseptuelle teori om læreplanens fremstillingsformer har vært til hjelp for å avgrense forskningsarbeidet knyttet til avhandlingens problemstillinger og retter oppmerksomheten mot tre av de fem fremstillingsformene: *den formelle, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen*, som henger sammen, jf. Goodlad, men som kan skilles operasjonelt for å undersøke praksis.

Denne studien er begrenset til en bestemt tidsperiode ved oppstarten av skoleåret, og det kan være variasjoner i lærerens operasjonalisering av tegneundervisningen i løpet av skoleåret som ikke fanges opp av denne studien. Det samme er tilfelle for elevoppgavene som inngår i studien. Læreplanen og lærernes oppfattelse av tegning i faget gir imidlertid informasjon som strekker seg ut over perioden som datamaterialet er hentet inn fra, og gir et godt grunnlag for å utlede hva som kjennetegner lærernes oppfattelse og operasjonalisering, og kan si noe om praksisfeltet, men gir ikke grunnlag for generalisering. Selv om det er få lærere som inngår i studien, kan en slik undersøkelse i lys av teori si noe generelt om hvordan lærernes oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk kommer til uttrykk i ungdomsskolen. Det vil kunne gi kunnskap om et praksisfelt som ikke har fått fokus tidligere, og dermed gi innsikt om noe vesentlig, som at det å være en tegnende lærer fremkom som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på forståelsen av hva tegning kan bety for elevenes læring.

Studiens forskningsetiske problemstillinger har knyttet seg til hvordan jeg kan innhente informantenes oppfatninger av problemområdet og eventuelle problematikker angående dette og samtidig ivareta informantenes personvern. Samtidig anser jeg det å kunne bevare anonymiteten fullstendig som problematisk når forskningen foregår i skoler og klasserom der andre lærere og elever vet hvem som deltar. Hverken observasjon eller intervju er objektive prosesser, og det er derfor sentralt å belyse forskningsetiske utfordringer og spørsmål i relasjon til dette. Samtidig er det etiske refleksjoner knyttet til metodisk tilnærming, hvordan intervju og observasjonsguiden ble utviklet, og hvordan intervju og observasjoner ble gjennomført. Når jeg valgte å kontakte lærerne før jeg kontaktet deres overordnede, var det et etisk valg jeg tok med bakgrunn i at lærerne ikke skulle oppleve seg presset til å delta i studien. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at tolkning påvirkes av

subjektive elementer. Dette forstår jeg som at fortolkningen styrkes gjennom et mangfold av fortolkninger og perspektivisk subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 240). Det er derfor viktig å beskrive min forskerposisjon, og mitt eget ståsted i forhold til det jeg studerer, og å påpeke at det lærerne i studien forteller og gjør i sin operasjonalisering, forstås ut fra min erfaring som lærer. Dette innebærer en refleksjonsprosess over min forskerpraksis som jeg fortløpende har drøftet med veilederne i løpet av studien. Gjennom å ha undervist i kunst og håndverk i ungdomsskole, kulturskole og høyere utdanning i over 15 år, har jeg en forforståelse av fenomenet som studeres. Johansson (2018, s. 116) beskriver dette som «ett slags 'dna', för att kunna upptäcka och 'se' det som också finns att se». Denne nærheten til feltet er fordelaktig for å forstå, men samtidig kan nærhet blinde, og en må forsøke å ha en metarefleksjon over egne selvfølgheter (Gudmundsdottir, 1998). Ifølge Samuelsson (2011, s. 16) synliggjøres eventuelle overfortolkninger ved at forskeren tolker sine egne oppfatninger. Med erfaringsbakgrunn som lærer antar jeg at det gir gode forhold for å gjøre rimelige tolkninger av det jeg har observert og hørt i praksis og intervju og lest i ulike dokument. Hvordan forskeren «oppfører» seg, er også viktig et aspekt ved feltforskning (Samuelsson, 2011), som i denne casestudiens er av relevans for observasjoner og intervjusituasjoner. Jeg ble tatt godt imot av lærere og elever i klasserommet, og når elevene i de klassene jeg observerte, fremstod som positive til faget, kan det også ses i sammenheng med at de visste at de ble observert. Det samme er tilfelle for lærerne, da det er sannsynlig at det å ha en observatør som sitter og gjør notater, kan ha en innvirkning på det som observeres. Jeg har derfor forsøkt å vise hvordan jeg baserte meg på observasjonsnotater og intervjuer som ligger til grunn for å undersøke forskningsspørsmålene i de tre delstudiene.

Hvorfor jeg har valgt å problematisere det jeg problematiserer, har betydning fordi det også forteller noe om mine interesser, og dermed kan det være elementer som jeg bevisst eller ubevisst tillegger betydning som kanskje ellers hadde vært oversett. Samtidig kan det å forske i eget felt bidra til å bedre forstå det (Krumsvik, 2014). Et forskningsetisk spørsmål som jeg har vært opptatt av, og som jeg vil konkretisere mitt svar på, er knyttet til noen eksempler på hvordan forforståelsen kan ha hjulpet meg til å se og forstå bedre, men også hvordan den noen ganger kan ha gitt meg noen «blinde flekker». For eksempel har jeg lagt vekt på hvordan lærerne bruker tegning som et didaktisk verktøy i undervisningen, og dermed kanskje oversett at

lærerens tegning både kan virke dominerende og styrende for enkelte elevers tegneprosess og mulige utbytter. Beskrivelsen av casestudiens utvalg, datainnsamling etc., og av egen forforståelse og forskerpraksis, vil bidra til en slik dobbel transparens som for eksempel Skjervheim viser til, gjennom å åpne for en refleksjon om det å være deltager og tilskuer (Skjervheim, 1996), om subjektivering og objektivering, om samtalen som intervju eller en hendelse der både lærere og jeg deltar i det å finne og skape mening.

3.6.1 Når det vesentlige kan være sensitivt

Det er få lærere som er observert og intervjuet, og undersøkelsen sier noe om praksis som ikke har vært undersøkt tidligere, og gir innsikt og forståelse om noe vesentlig i forhold til hvordan lærere operasjonaliserer og oppfatter LK06s omtale av tegning. Samtidig kan deler av dette vesentlige være såpass særegent at det kan knyttes til en bestemt skole og lærer. Ved at noe kan være gjenkjennelig for andre, kan det oppfattes som for sensitivt og sårbart å utlevere og publisere. Dermed har det å finne den riktige balansen i presentasjonen av casene vært utfordrende. Utover dette er det selvsagt essensielt at dataene, det lærerne gjør, og sier, brukes på en etisk forsvarlig måte. I tolkning av empirien har jeg balansert mellom å trå varsomt og å bruke dataene så genuint og tett opptil det transkriberte materialet som jeg mener er etisk forsvarlig. I presentasjonen av resultatene er sentrale poeng fra analysen illustrert ved å hente ut enkelte sitater fra intervjuene. Noen av disse sitatene er forkortet, og utsagn som «æ» og «ø», samt latter, er fjernet. Av hensyn til anonymitet er alle sitatene på bokmål, og slangord fjernet. Anonymisering av informanter er sikret ved at de er kodet med bokstavene A, B, C og D, med tilsvarende bokstaver for skolen de tilhører, i det publiserte materialet.

4. Resultat

For å besvare avhandlingens problemstilling (Hvordan oppfatter lærerne i ungdomsskolen tegning i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, og hva gjør de når de underviser i tegning?) har jeg undersøkt tre forskningsspørsmål i tre delstudier. I dette kapittelet presenteres hovedfunnene i de tre artiklene. Ved å se på funn i de tre artiklene i lys av problemstillingen tydeliggjøres sammenhengen i de tre artiklene.

De tre forskningsspørsmålene i avhandlingen er:

- 1) a) Hvordan fremtrer tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen og støttemateriell?
b) Hvordan oppfatter lærere i kunst- og håndverksfaget i ungdomsskolen tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen?
- 2) Hvordan blir tegning operasjonalisert i kunst og håndverk gjennom lærernes didaktiske praksiser?
- 3) Hvordan underviser lærere for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk?

De tre forskningsspørsmålene er belyst gjennom studier og presentert i tre artikler.

4.1 Uklare signaler i læreplan og støttemateriell

I den første artikkelen, Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk (Skjelbred & Borgen, 2019), publisert i Acta Didactica Norge, er empirien hentet fra observasjoner, dokumentstudier og intervjuer. Resultatene viser at lærerne oppfatter en utydelighet i formell læreplan og støttemateriell i fremstilling og omtale av tegning i grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Læreplanens sidestilling av skriftlig og visuell kompetanse oppfattes ikke av lærerne. Samlet sett synes ikke handlingsrommet som LK06 åpner opp for med tanke på tegning, å bli oppfattet av lærerne, som etterlyste en mer åpen forståelse av tegning enn den som de fant i kompetansemålene, og som de oppfatter som en lukket og entydig forståelse av tegning, med vekt på spesifikke ferdigheter. I lys av det (Goodlad, 1979b) sier om læreplaner, kan dette tyde på at den formelle læreplanens ulike deler, som

kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene, taksonomien av fagspesifikke verb i kompetansemålene og fremskrivingen av fagets egenart, forstås som separate ting, og ikke sammenkoblede, av lærerne, selv om de er koblet sammen i LK06.

4.2 Lærerne operasjonaliserer mer enn en oppfattet læreplan

I den andre artikkelen, Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk (Skjelbred & Borgen, 2020), publisert i Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, er empirien hentet fra observasjoner, dokumentstudier og intervjuer. Resultatene viser at lærerne bygger sin praksis på noe mer enn en operasjonalisering av en oppfattet læreplan, og at de underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer» (Engelsen, 2015). Lærerne har ulike strategier for hvordan de vektlegger tegning knyttet til de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015), og det er særlig tid og elevantall i store klasser som er styrende for hvordan lærerne gjennomfører opplæringen. Lærerne praktiserer en form for utprøvende tilnærming i sin undervisning, der de fortløpende avgjør neste viktige «trekk» med hensyn til det de håper skal bli resultatet av undervisningen. Videre fremkom lærerens bruk av egen tegneaktivitet i kommunikasjonen med elevene underveis i opplæringen som et sentralt didaktisk verktøy som læreren justerer opplæringen etter. Når lærerne visualiserer kjennetegn på måloppnåelse ved hjelp av å tegne det elevene skal strekke seg mot, konkretiseres en tegnedidaktikk som kan tolkes som en pedagogisk overbevisning basert på tidligere erfaringer med å visualisere tegneøvelser, teknikk etc. Lærernes kobling mellom fagbegrep og konkrete tegneeksempler åpner opp for forståelse av både begrep og tegnemetode for elevene, og dette viser at lærerens bruk av ulike kommunikative ressurser i formidling kan bidra til å øke forståelsen av hva opplæringen handler om. Selv om lærerne lar elevene få uttrykke seg individuelt, opplever de det problematisk å vurdere tegning som ikke er beskrevet i fagets kompetansemål. Dette fører til at produktene blir viktigere enn prosessene når lærerne vurderer underveis og setter karakterer. Men fordi lærerne oppfatter at tegningen har dårlige vilkår i læreplanen, løser de dette på ulike måter i sine didaktiske praksiser. Ut fra rammebetingelser, hvordan de vektlegger tegning knyttet til de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen, og hvordan de oppfatter sin lærerrolle i faget, justerer de opplæringen og praktiserer tegning utover hvordan de oppfatter tegning i LK06 og

operasjonaliserer tegning til å være mer omfattende enn en oppfattet læreplan (Goodlad, 1979b).

4.3 Læringsutbytte og det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning

I den tredje artikkel, Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning – Hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk (Skjelbred, 2021). *Godkjent for publisering våren 2021, FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, er empirien hentet fra observasjoner, dokumentstudier og intervjuer. I denne artikkelen undersøkes hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk. Resultatene viser at lærerne planla for at elevene skulle få oppleve en helhetlig tegneundervisning (Tyler, 1949), men når det gjelder vurdering, oppleves forestillingstegning som spesielt krevende og noe som gir lærerne utfordringer med å gjøre faget til det de mener det skal være. Lærerne gjør mye mer i undervisningen enn det de planlegger for i elevoppgavene. Dette tolkes som at lærerne legger på «et ekstra lag» for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. I dette «ekstra laget» jobbes det med ekspressive læringsutbytter i samsvar med det Eisner (1979) omtaler som «the trichotomy of outcomes», der elevene lærer noe *mer* og *annet* om hvordan tegning kan brukes knyttet til fag-, lærer- og elevspesifikke læringsutbytter, enn det lærerne oppfatter at de finner grunnlag for i læreplanen. Lærerne uttrykte at det hadde betydning for læringsutbyttet at elevene opplevde en begeistring, og at det skal være gøy, interessant og spennende å tegne. Lærernes oppfattelse av hva kompetansemål skal si om kunst- og håndverksfagets innhold når det gjelder tegning, reflekterer et ønske om både klare standarder for hva elevene skal lære, og en åpen forståelse av tegning i faget.

4.4 Oppsummering hovedfunn

Problemstillingen var denne: *Hvordan oppfatter lærerne i ungdomsskolen tegning i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, og hva gjør de når de underviser i tegning?* Resultatene fra de tre delstudiene viser samlet sett at lærerne bygger sin praksis på noe mer og annet enn en operasjonalisering av en oppfattet læreplan. De legger på et «ekstra lag» for en helhetlig undervisning i tegning, noe som viser at

lærernes oppfatninger av tegning ikke gjenspeiles i LK06 slik de leser læreplanen og støttemateriell. Lærerne etterlyste tydeligere standarder for *hva* elevene skal lære, og samtidig en mer åpen forståelse av tegning i faget enn den mer lukkede og entydige forståelsen med spesifikke ferdigheter som de fant i kompetansemålene. Dette kan tyde på at kompetansemålene forstås separat og ikke kobles til de grunnleggende ferdighetene, selv om disse tingene er koblet sammen i LK06. Lærerne oppfatter læreplanen slik at tegningen har dårlige vilkår. Lærerne oppfatter også at mange elever har et anstrengt forhold til tegning selv om elevene gir uttrykk for å like faget. Dette prøver lærerne å løse på ulike måter i sine didaktiske praksiser, der særlig rammefaktorene vurdering, tid og elevantall i store klasser fremstår som styrende for hvordan lærerne gjennomfører opplæringen. Resultatene viser at lærerne finner en løsning på den konflikten de opplever mellom å skulle vurdere elevene opp mot læreplanen og å undervise i tråd med egne idealer om tegning i faget. De gjennomfører undervisningen i samsvar med egen overbevisning om hva tegning i faget skal omfatte, selv om de opplever det problematisk å vurdere tegning som ikke er beskrevet i fagets kompetansemål. I undervisningen fremkom lærerens bruk av egen tegneaktivitet i kommunikasjonen med elevene underveis i opplæringen som et sentralt didaktisk verktøy som læreren justerer opplæringen etter. Resultatene viser at lærerne gjør mye mer enn det de planlegger for i elevoppgavene; de tilrettelegger for at elevene kan lære noe *mer* og *annet* om hvordan tegning kan brukes. Det fremkommer en tvetydighet mellom en mål-middel-tenkning og det åpne og uforutsigbare knyttet til ekspressive læringsutbytter som lærerne mener tegning også skal inneholde. Samlet sett viser resultatene at den formelle læreplanens omtale av tegning blir oppfattet som mer lukket og entydig knyttet til spesifikke ferdigheter, og at de fire lærerne i ungdomsskolen operasjonaliserer den med en mer åpen forståelse av tegning. Dette viser at det kan være stor avstand mellom en formell læreplan og hvordan den blir oppfattet og operasjonalisert.

5. Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere hovedfunnene fra de tre delstudiene i sammenheng og svare på avhandlingens problemstilling: *Hvordan oppfatter lærerne i ungdomsskolen tegning i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, og hva gjør de når de underviser i tegning?* Både problemstillingen og forskningsspørsmålene benytter spørreordet *hvordan*. Samtidig inngår også de didaktiske *hva* og *hvorfor* i de tre delstudiene for å undersøke hvordan lærerne oppfatter og operasjonaliserer det læreplanen sier om tegning. For å diskutere problemstillingen har jeg valgt å operasjonalisere Goodlad (1979b, s. 36) tre fenomenområder (det substansielle, det sosiopolitiske, og det teknisk-profesjonelle) for å belyse studiens *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Det substansielle fenomenområdet er operasjonalisert til *hva* LK06 og støttemateriell omtaler av tegneinnhold, og hva lærerne oppfatter som innhold for operasjonalisering i sine didaktiske praksiser. Det sosiopolitiske fenomenområdet er operasjonalisert til hvordan LK06 kan ses på som et politisk dokument som belyser hva som kan ha betydning for *hvorfor* lærerne velger spesielle mål og innhold knyttet til tegning i lokalt læreplanarbeid og undervisning. Det teknisk-profesjonelle området er operasjonalisert til *hvordan* lærerne i kunst og håndverk operasjonaliserer tegning i sine didaktiske praksiser i lys av oppfattet og formell læreplan. Læreren, læreplanen og den didaktiske praksis inngår på både det substansielle, sosiopolitiske og teknisk-profesjonelle området, som er innvevd i hverandre og utgjør en helhet (Goodlad, 1979b). Tylers (1949) læringsteori og Eisners (1979) teori om læringsutbytte bidrar til å belyse og problematisere lærerens didaktiske arbeid.

5.1 Det substansielle fenomenområdet – ambivalent om tegning

I lys av Goodlad (1979b) fremkommer det samlet sett en svak kobling i faget både mellom *hva* LK06 omtaler som tegning i den grunnleggende ferdigheten *å skrive* og i kompetansemål, mellom LK06s omtale og hva som eksemplifiseres i støttemateriell fra Udir, og mellom LK06s omtale og læreres oppfattelse av tegning. Studien viser at *hva* lærerne leser og oppfatter i læreplan og støttemateriell, er avhengig av hvor tilgjengelig og tydelig budskapet er. Basert på Goodlad et al. (1979) virker det avgjørende hvordan tegning i læreplanen konseptualiseres (i språklig form og ved bruk av verb). Dette samstemmer med funn i studier av andre fag (Hallås, Holthe, Vindenes & Styve, 2012) og kan tyde på at faglige styringssignaler

generelt er svake i LK06 (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Svake styringssignaler kan åpne opp for svært ulike oppfattelser av tegning i faget. Engelsen (2008) viser til at LK06 informerer med «ulike tunger» (Engelsen, 2008, s. 177) om hva de sentrale visjoner og intensjoner utgjør. Studien tyder på at lærerne forstår kompetansemålene som separate, og at de mener at det er en svak kobling til grunnleggende ferdigheter og generell del, som virker å stå i bakgrunnen. Sammenhengen mellom hva som sies i kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, er utydelig for lærerne. Selv om den svake koblingen mellom sentrale elementer i LK06 kan gjenfinnes i flere av de praktiske og estetiske fagene (Hallås et al., 2013), viser funnene i artikkel 1 at sidestilling av skriftlig og visuell kompetanse krever tydeligere og mer omfattende omtale i læreplanen for å oppfattes av lærerne i kunst og håndverk.

5.1.1 Tegningens plass i faget

Tegning er for lærerne mer sentralt i faget enn de finner grunnlag for i læreplanen i kunst og håndverk i LK06. Lærerne mener altså, basert på egen lesning av LK06, at de gir tegning en mer sentral plass i faget enn det LK06 gjør. Det kan forklares med at lærernes idelogier ikke samstemmer med ideologier i den formelle læreplanen (Goodlad, 1979b). Lærerne har lang erfaring og utdanning innen faget og har oppfatninger om hva faget «bør være». Det lærerne opplever som en lite helhetlig omtale av tegning i fagplanen, kan ses i lys av Halvorsens (2008) analyse av LK06, der hun finner at de fire hovedområdene i kunst og håndverk (visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur) fremstår som lite helhetlige, og at det kan være vanskelig å finne en felles tilnæringsmåte til områdene. Halvorsen (2008) mener at elevene ikke bare kan presenteres for inntrykk innenfor visuell kommunikasjon, design og kunst om de skal utvikle kompetanse i faget. Hun viser til området arkitektur, som eksempel på at det kan være en balanse mellom inntrykk og uttrykk, med en praktisk del som det «å tegne hus», og mer frittstående kunnskap som å «forklare arkitektonisk visse problem» (Halvorsen, 2008, s. 215). At faget i disse fire hovedområdene kan fremstå som uklart i sitt budskap om forholdet til elevenes skapende uttrykksarbeid og kulturens ytringsformer, kan få betydning for hva lærerne oppfatter som sentralt i forhold til hva og hvordan de skal planlegge for en helhetlig undervisning. Halvorsens (2008) synspunkter kan her ses i sammenheng med Tyler (1949), som vektlegger kriteriene *rekkefølge*, *kontinuitet*

og *integrasjon* i oppbygning for en effektivt organisert gruppe med læringserfaringer. Der elevenes erfaringsgrunnlag kan bygges videre gjennom å skape stimulerende situasjoner og variert tegneundervisning, kan eleven berøres «gjennom møter med kunst og formkultur som kilde til erkjennelse og opplevelse» (Halvorsen, 2008) og tilegne seg en mer helhetlig kunnskap der de ulike delene blir integrert.

De tre delstudiene viser at lærerne ønsker at læreplanen tydeligere skal vise til klare standarder for hva elevene skal lære, og samtidig ha åpen forståelse av tegning i faget. Dette kan tolkes som at lærerne har en oppfatning av hva tegning kan være i faget, og at dette krever en kombinasjon av forhåndsdefinerte og ferdighetsorienterte læringsutbyttebeskrivelser og mer åpne læringsutbyttebeskrivelser (Eisner, 1979). Denne kombinasjonstanken samsvarer med forskning fra fagfeltet (Brønne, 2011; Omtveit, 2011; Stavnås & Nielsen, 2015), som viser til verdien som ligger i et mer helhetlig syn (Tyler, 1949) på tegning i skolen, der lærerne på tross av det som kan oppfattes som et instrumentelt grep (Halvorsen, 2017, s. 73) i fagplanene, vektlegger en helhetlig og allsidig tegneopplæring for at ikke den estetiske dimensjonen skal bli borte i alt arbeid omkring instrumentelle aspekt (Halvorsen, 2017, s. 75) knyttet til virkemidler og ferdigheter. Dette kan ses i lys av den konstruerte kontroversen (Brønne, 2011) mellom det kunstpedagogiske og håndverksfaglige som vist til i artikkel 2 og 3. Lærernes forståelse av fagets egenart kan tolkes som at de «overvinner» denne konstruerte kontroversen fordi de ut ifra egen oppfattelse av hva tegning kan være, strekker seg for en mer helhetlig tegneundervisning. Likevel viser resultatene i de tre delstudiene at lærerne er usikre på om tegneinnholdet både er tilstrekkelig og/eller for omfattende. Det kan tenkes at en kompetansebasert læreplanmodell som LKO6 kan bidra til et fokus på det konkrete fremfor på et åpent læringsutbytte, (Eisner, 1979). Så hva står vi ovenfor her? Er dette tegn som tyder på at LKO6 som kompetansestyrt læreplanmodell med krav til måloppnåelse virker inn på tegneinnholdet i disfavør av et mer åpent læringsutbytte som for eksempel omhandler forestillingstegning, som er vanskelig å vurdere? Hvis lærere velger å fokusere på det som er lett å «måle», jf. Eisner (1979), i stedet for hva som kan komme ut av et åpent læringsutbytte, kan det ha betydning for hvordan tegning

kommer til uttrykk i læreres undervisning. Og det kan videre tenkes å svekke en helhetlig tegneundervisning der de ulike delene blir integrert, jf. Tyler (1949).

5.1.2 Ansvar og handlingsrom

Ved at LK06 ikke definerer et bestemt innhold, som for eksempel en felles substansiell kulturarv (Halvorsen, 2017, s. 45) eller læringsaktiviteter, gis den enkelte lærer et stort handlingsrom. Samtidig gis den enkelte lærer et ansvar med hensyn til det LK06 definerer som formålet med faget, grunnleggende ferdigheter og læringsutbytte/kompetansemål (Prøitz & Nordin, 2020). Den enkelte lærer gis dermed både et handlingsrom og samtidig et ansvar for å velge innhold som oppfyller kravene i læreplanen. Dette kan oppleves utfordrende fordi alle fagplanens mål ser like viktige ut (Engelsen, 2008, s. 183). Selv om Tyler (1949) synspunkter for målformuleringer ifølge Engelsen (2008, s. 96) skulle vektlegges i arbeidet med kompetansemålene i LK06, er kompetansemålene i LK06 relativt vage når det gjelder hva *innholdet* skal utgjøre i opplæringen. Med LK06 økte lærernes valg og organisering av *hva* innholdet skal omhandle i undervisningen (Prøitz & Nordin, 2020), der «innholdsløse kompetansemål» i fagplaner gav lærerne mer ansvar og større handlingsrom (Engelsen, 2008, s. 119). I artikkel 1, 2 og 3 fremgår det hvordan lærerne strever og strekker seg for å få til den integrasjonen de jf. (Tyler, 1949) mener er nødvendig for en helhetlig undervisning, men de får ikke så mye hjelp til dette i LK06. Men selv om en mer presis definert målformulering kunne gi grunnlag for et bedre samsvar både mellom elementene i LK06, og mellom LK06 og oppfattet læreplan, er det likevel ikke mulig å forhåndsdefinere alle læringsutbytter i nedskrevne målformuleringer, fordi lærerne i kunst og håndverk jf. Eisner (1979) inkluderer åpne og mer ekspressive læringsutbytter som ikke på forhånd defineres i undervisningen.

5.2 Det sosiopolitiske fenomenområdet – læreplan vs. curriculum

Det sosiopolitiske fenomenområdet (Goodlad, 1979b) inngår i denne avhandlingen gjennom lærernes begrunnelse for sin undervisningspraksis, og diskuteres her samlet i lys av forskjellige syn som gjør seg gjeldende når det gjelder hva som er ønskelig og kan ha betydning for undervisningen. Resultatene viser en tvetydighet mellom en mål-middel-tenkning og det åpne og uforutsigbare i hvilke former for læringsutbytte lærerne oppfatter LK06 å omtale for tegning, og hva lærerne

vektlegger. Selv om LK06 har få retninger angående innhold, undervisning og læringsaktiviteter (Prøitz & Nordin, 2020; Aasen et al., 2012), kan støttemateriellet forstås som en justerende veiledning som sammen med LK06 utgjør et sterkt budskap med håp om å redusere risikoen for at lærere feiltolker læreplanen (Prøitz & Nordin, 2020). Dette kan tolkes som et ønske om sterkere statlig styring (Aasen, Prøitz & Rye, 2015) og dermed svekke lærerens autonomi og handlingsrom. Basert på antagelsen om en direkte og ofte lineær sammenheng mellom mål og læringsaktiviteter (Hopmann, 2007), som i forkant setter innholdet i sammenheng med kompetansemålet og beskriver hva elevene skal kunne etter endte klassetrinn, kan LK06 sammen med tilhørende nasjonale tester sies å utgjøre en dreining mot et mer resultatorientert utdanningssystem. For enkelte fag, som her kunst og håndverk, kan det virke uheldig, da faget verdsetter perspektiver på læringsutbytte der innholdet ikke alltid blir forstått som et middel for å nå et mål, en oppfattelse som i noen tilfeller kan være et alternativ til de dominerende perspektivene på læringsutbytte som presenteres i moderne utdanningspolitikk (Prøitz, 2014).

5.2.1 Lærerens oppfattelse av tegning integreres i operasjonaliseringen

Studien viser at lærerne operasjonaliserer tegning mer variert enn de finner i oppfattet læreplan, og gir en tegneundervisning knyttet til læringsutbytter som ikke er formulert i elevoppgavene. Det at lærerne gjør mye mer enn det de planlegger for, kan forstås som noe lærerne gjør for å kunne undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. Likevel er lærerne usikre både på om tegneinnholdet er tilstrekkelig, og om det er for omfattende. Selv om lærerne velger å kombinere åpne og mer lukkede og forhåndsdefinerte læringsutbyttebeskrivelser, der både tegnefagets tidlige vektlegging av modelltegning og ferdigheter og vektleggingen av barnets indre opplevelser (Kjosavik, 2001) inkluderes, er det ikke nødvendigvis tilfelle i andre kontekster. Dermed kan det tenkes at LK06s omtale av tegning generelt bidrar til et fokus på det konkrete fremfor et åpent læringsutbytte, jf. Eisner (1979). Dette kan svekke læreres egne referanser når det gjelder hvordan situasjoner som egner seg til den ønskete typen læringserfaringer de knytter til bestemte mål (Tyler, 1949), kan skapes. En sviktende kontinuitet vedrørende læreres referanser til egnede læringserfaringer, jf. (Tyler, 1949), kan antas forsterkes ytterligere ved at tre av fire skoler har timeplanlagt undervisning i kunst og håndverk på 8. og 10. trinn, og ingen undervisning i faget på 9. trinn.

5.2.2 Spennet mellom åpne og lukkede læringsutbytter

I artikkel 1 fremkommer det at lærerne overser den åpne formuleringen som kommer med den grunnleggende ferdigheten «å skrive», og bare ser kompetansemålenes mer lukkede forhåndsdefinerte læringsutbytter angående tegning. Ved at LKO6s generelle del representerer den kontinentale læreplanstenkningen, mens fagplanen og læringsutbytte i kompetansemål kan sies å være en «representant» for den angloamerikanske læreplantradisjonen (Hopmann, 2015), fins en spenning i læreplanverket. Der læringsutbytte tradisjonelt har vært assosiert med angloamerikanske tilnærminger til læreplanstyring, har den nordeuropeisk skolegangen vært assosiert med innholdsorienterte måter å styre utdanning på som ligger i det tyske konseptet «didaktikk» (Prøitz & Nordin, 2020, s. 645). Lærernes oppfatninger av at det eksisterer flere utbytter knyttet til tegning i forhold til innhold og prosess som det er viktig at elevene erfarer i undervisningen, er i samsvar med Eisner (1979) teori om ekspressive utbytter. Ved at LKO6 baserer seg på målbare utbytter, kan dette være problematisk for lærerne som i tråd med Eisner (1979) oppfatter læringsutbytte å være mer sammensatt. Prøitz og Nordin (2020) viser til at fokuset på evaluering kan tolkes som et ønske om å redusere risiko snarere enn kreativ pedagogikk og læreplan. Men fordi noen fag lettere kan benytte seg av summative vurderinger, mens andre fag trenger lærerens initierte og kontekstuell informerte evaluering, er begge deler nødvendig for å fange mangfoldet i utdanning, jf. Prøitz og Nordin (2020). For eksempel vil matematikk ikke kunne vurderes på samme måte som praktiske og estetiske fag. Forsøk på å innføre den samme evaluerende logikken i alle skolefag kan ses i lys av ubalansen som lærerne i studien opplever når det gjelder vurdering. Lærerne i denne studien har solid utdannelse og lang erfaring innenfor faget, noe som antas å medvirke til resultatene, som viser at de klarer å forene to sett av krav i undervisningen sin: myndighetenes krav knyttet til vurdering og kravene som følger av deres egne idealer og overbevisning om hva tegning skal være.

5.2.3 Tvetydighet mellom mål-middel-tenkning og det åpne og uforutsigbare

I intervjuer og observasjoner fremkommer det en tvetydighet mellom en mål-middel-tenkning og det åpne og uforutsigbare i språket lærerne benytter når de snakker om tegning. Denne tvetydigheten viser tilbake til at LKO6 ikke er tydelig når det gjelder Tyler (1949) dimensjoner knyttet til en helhetlig undervisning. For

eksempel fremstår grad av målbar måloppnåelse knyttet til kompetansemål og forholdet mellom et åpent læringsutbytte knyttet til forestillingstegning som uavklart i sammenheng med vurdering. Dette kan tolkes som at lærerne har en fagideologi og en intensjon om å fremme en dannelsorientert og personlig utvikling (Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett & Vasset, 2016). Studien viser hvordan lærerne har en ambivalent holdning til læreplanen og til standarder i betydningen det målbare vs. det ikke-målbare og åpne. Dette kan ses i lys av Midtsundstad og Willbergh (2010), som viser til hvilken rolle didaktikken spiller når det gjelder å bestemme hva læreplanen skal inneholde, og hvilket forhold det skal være mellom det målbare og det åpne, ikke-målbare. Som nevnt har LK06 elementer av både didaktikk- og curriculum-tradisjonen. Selv om de to læreplankulturene også har noe felles, viser Tahirsylaj et al. (2016, s. 276) til forskjellene som fremkommer, blant annet at lærerens muligheter til å engasjere elevene til oppgaver med «åpne» løsninger minimeres i curriculum-tradisjonen, noe som kan innebære at kortsiktige mål får mer plass enn mer åpne og langsiktige mål. Denne studien argumenterer for at det i en læreplantenking er behov for elementer både fra en læreplan i didaktikk- og curriculum-tradisjonen (Hopmann, 2015) med vekt på innhold og prosesser og en curriculum-orientering med vekt på resultat og utbytte – altså litt fra begge typer læreplanmodeller: innholdsorientert og kompetanseorientert (Prøitz & Nordin, 2020). I et overordnet perspektiv beveger avhandlingen seg dermed i skjæringsfeltet mellom didaktikkorientering og prosesser på den ene side og curriculum-orientering og resultat på den andre. Det er ikke et spørsmål om enten eller, men både og, slik lærerne realiserer tegning i sin undervisning. For lærere i kunst og håndverk som kreativt og oppfinnsomt justerer sin undervisning mellom åpne og forhåndsdefinerte læringsutbytter, kan et endimensjonalt fokus gi mindre rom for mangfoldet i elevens læringsutbytte knyttet til hva tegning kan være i faget, hvordan og hvorfor. Som det fremgår i artikkel 3, operasjonaliserer lærerne i samsvar med Tylers (1949) begrep om læringserfaringer, og gir dermed uttrykk for en kritikk av en mål-middel-tenkning. Men en tydeligere fremskriving og språkliggjøring av denne dobbeltheten i LK06 kunne vært en hjelp for lærernes operasjonalisering og praksiser.

5.3 Det teknisk-profesjonelle – i spennet mellom idealer og ansvarlighet

Resultatene i artikkel 2 og 3 viser en ambivalens mellom det substansielle *hva* lærerne oppfatter som tegning i LK06, og *hvordan* lærerne underviser i tegning i faget, der lærerne operasjonaliserer en mer variert tegneundervisning enn det de oppfatter uttalt i LK06. LK06 sier lite eller ingenting om *hvordan* lærerne skal planlegge og tilrettelegge for elevenes læringssituasjoner og læringsutbytte knyttet til kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, eller komme frem til en forståelse av fagets formål. Allikevel fremgår det et fellestrekk i hvordan lærerne fortløpende justerer sin undervisning i samspillet mellom didaktiske kategorier (Engelsen, 2015), der lærernes «blikk» for sammenhenger og dynamikk i undervisningen fremkom som helt sentralt for å få til en kontinuitet. Gjennom at lærere «ser» og forestiller seg ulike undervisningsforløp, kan de kombinere tegnetoder og variere undervisningen og justere mål og oppgaver underveis. Dermed kan de skape forutsetninger for en progresjon og innlemme nye elementer i et allerede utviklet undervisningsopplegg, jf. (Eisner, 1984, s. 26-27). Dette blikket, både for klassen som helhet og den enkelte elev, bidrar til at lærerne orkestrerer en rekke faktorer, jf. Dunkin og Biddle (1974), som hver for seg gjør en liten forskjell i et komplekst interaksjonssystem. I denne orkestreringen fremkom elevantallet i store klasser som styrende i sammenheng med de øvrige faktorene (Dunkin & Biddle, 1974; Engelsen, 2015; Goodlad, 1979b; Reeves, 2006). Videre fremkommer klasseledelse indirekte som å være avgjørende for den helheten som viser seg i lærernes operasjonalisering for en helhetlig undervisning. Selv om dette ikke blir diskutert som klasseromsledelse, kan det at lærerne i denne studien har lang erfaring og virker trygge både i å lede elevene i klasserommet og i faget, tenkes å ha betydning for at læreren har dette «blikket» for helheten. Dette kan ses i lys av Samuelsson et al. (2015) som i en svensk studie finner at sløydlærerne mener klasseromsledelse er deres beste kompetanse, en kompetanse lærerne mener at de opparbeider seg gjennom å bli mer trygge i faget etter hvert. Lærerne i denne studien har alle lang erfaring og virker trygge både i å lede elevene i klasserommet og i faget. Selv om lærere i studien fortløpende tar stilling til hvordan de kan justere og tilpasse undervisningen, er det allikevel sannsynlig at lærere av ulike grunner fortsetter med det de har planlagt, uten å endre undervisningsopplegget, og håper på det beste.

Lærerne ved de fire skolene viser til at interessen for faget generelt og tegning spesielt varierte blant elevene. Dette er ikke overraskende og er i samsvar med det Samuelsson (2013) finner i en svensk studie av sløyd: at noen elever liker faget godt, mens andre, i den andre enden av skalaen, mangler en generell interesse for aktivitetene. Allikevel hadde lærerne i denne studien inntrykk av at flestparten av elevene trivdes godt med faget, og at det var et fag de gledet seg til, selv om mange elever gav uttrykk for at de synes det kunne være vanskelig å tegne. Dette bekreftes i observasjonen, der det fremgikk at elevene hadde det kjekt, og at det var en god stemning knyttet til de ulike aktivitetene, og at mange elever ba læreren om lov til å sitte inne i friminuttet og jobbe videre med oppgavene.

5.3.1 Lærernes positive engasjement

Justeringen lærerne gjør for å legge til rette for læringserfaringer, jf. Tyler (1949), er kompleks og henger blant annet sammen med oppfatninger om elevenes forkunnskaper rettet mot det de oppfatter at LK06 sier om elevenes læringsutbytte i løpet av ungdomsskolen. Selv om det oppleves utfordrende å bli kjent med elevenes forkunnskaper i møte med nye elevkull fra barneskolen, fremgår det som helt sentralt for å kunne bygge progresjon i tegning på grunnlag av det elevene kan fra før. Lærernes forestilling om at mange elever har liten tegnerfaring, tyder på at de relativt tidlig i skoleåret gjør en kategorisering av elevene, for å kunne vurdere ulike alternativer fortløpende i undervisningen. Resultatene fra de tre studiene kan tyde på at det fins generelle oppfatninger blant lærere i faget om at mange elever har et anstrengt forhold til tegning og hva som skal foregå av tegning i faget. Fra litteraturen vet vi at elevene har veldig forskjellig tegnebakgrunn, og at mange elever har liten selvtillit når det gjelder egne tegneferdigheter i ungdomsskolen (Dagsland, 2013; Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003) og barneskolen (Frisch, 2003), noe som kan ha mange ulike årsaker. Det at lærerne oppfatter elevenes forhold til tegning som anstrengt, kan dermed tenkes å være en årsak til at de gir uttrykk for et positivt engasjement i undervisningen. De kan for eksempel si at «det er gøy å tegne». Slike utsagn kan også ses i lys av et av fagets formål, at elevene skal «få mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Slik sett kan kreative lærere, jf. (Tyler, 1949), på bakgrunn av en intuitiv følelse av hva som må være med i faget, gi en utmerket kreativ og ofte risikofylt

undervisning uten å sette opp mål, selv om en planlegging av elevens utvikling vil avhenge av en viss målsetting.

5.3.2 Tegning som didaktisk verktøy

I artikkel 2 og 3 fremkom lærerens bruk av tegning underveis i opplæringen som en kommunikativ metodisk ressurs (Andersson et al., 2018). Dette tyder på en didaktisk holdning til tegning og kan tolkes slik at tegning er noe lærerne bruker på grunnlag av en pedagogisk overbevisning og tidligere erfaringer med å visualisere tegneøvelser, teknikk etc. I denne praksisen velger lærerne en kommunikasjonsform der de kombinerer tegning med det verbale i undervisningen. Lærernes «blikk» for å fange opp helheten, atmosfæren, stemningen i klasserommet, samt enkeltelevens behov for noe mer enn verbale forklaringer, fremstår som vesentlig i operasjonaliseringen. Ved hjelp av dette blikket kan læreren velge kombinasjon av verbal og håndverksmessig kompetanse, der læreren viser og konkretiserer med egen tegning, ulike teknikker og måter å finne løsninger på. Det at lærerne kombinerer visualisering i form av konkrete tegnehandlinger og verbale forklaringer, kan sies å være et uttrykk for det Andersson et al. (2018) omtaler som «det doble fenomen» (Andersson et al., 2018, s. 76), dvs. at det å kunne velge kommunikasjonsform og kommunikativ ressurs, er en didaktisk/pedagogisk kompetanse som kombinerer med håndverksmessig kompetanse. Ved at lærerne i denne studien kombinerer egen tegneaktivitet og verbal kommunikasjon i opplæringen, kan de velge handlinger og justere opplæringen underveis. I en slik sammenheng omfatter det «doble fenomen» en didaktisk/pedagogisk kompetanse til å velge hvordan tegning som håndverk kan kombineres med det verbale i undervisningen. Studien viser hvordan lærernes refleksjoner over det å kombinere det verbale med tegning for å visualisere begrep, metoder etc., viser en bevissthet knyttet til å mestre dette «doble fenomenet», som fremstår som vesentlig i operasjonaliseringen. I tråd med det Eisner (1984, s. 27) sier om at viljen og evnen til å skape nye former for undervisning underveis kan ses på som et uttrykk for at undervisning også er kunst, kan vi si at lærernes operasjonalisering er en kunst lærerne utfører når de når de orkestrerer undervisningen og justerer den etter forventninger om en kunnskapsbasert praksis. Denne kommunikative og ofte kreative måten å bruke tegning på i undervisningen medførte at lærerne fikk mer tid til underveisvurdering, fordi elevene arbeidet mer selvstendig (Reeves, 2006).

Samtidig indikerer studien at lærernes kobling mellom fagbegrep og konkrete tegneeksempler åpner opp for forståelse av både begrep og tegnemetode for elevene, og den viser at lærerens bruk av ulike kommunikative ressurser i formidling kan bidra til å øke forståelsen av hva opplæringen handler om, jf. (Andersson et al., 2018; Johansson, 2002). Selv om forforståelsen min kan ha bidratt til at jeg har vektlagt betydningen av lærerens tegning og oversett at denne kan virke dominerende for elevers tegneprosess, kan det å være en tegnende lærer ses på som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på forståelsen av hva tegning kan bety i faget for elevenes læring.

5.3.3 Ansvarlighet knyttet til vurdering vs. lærernes idealer for tegning

Lærerne søker en sikkerhet i sammenheng med ansvarlighet knyttet til vurdering, og egne idealer for tegning som aktivitet, uttrykk, og potensial. Kanskje er det nettopp her ambivalensen hos lærerne i kunst og håndverk blir tydeligst. Med LKO6 som et bindeledd mellom myndigheter og skole (Karseth & Sivesind, 2009) ble lærerne gitt et økt ansvar lokalt med forventninger om å konkretisere innhold, arbeidsmåter og vurdering (Engelsen, 2015). Studien finner at lærernes undervisvurdering understreker viktigheten av formativ vurdering og elevsentrert læring jf. Prøitz og Nordin (2020). Forholdet mellom produkt og prosess, og mellom prosess og innsats, fremkommer imidlertid som uavklart i sammenheng med vurdering. Resultatene viser at selv om lærerne gir undervisvurdering der de oppmuntrer elevene til å uttrykke seg individuelt, opplever de det problematisk å vurdere tegning som ikke er beskrevet i fagets kompetansemål. Dette kan ses i sammenheng med at kunst og håndverk har en kultur med sterke faglige vurderingstradisjoner der elevens prestasjoner og kunnskap vektlegges ved karaktersetting (Prøitz, 2013). Der det visuelle vurderingsgrunnlaget, produktet som elevene har laget, utgjør lærernes viktigste grunnlag i vurderingsarbeidet knyttet til standpunkt-karaktersetting (Lutnæs, 2011, 2019) i tillegg til lærerens notater og elevenes arbeidsbøker (Prøitz & Borgen, 2010). Når det er forventninger om at elevene i ungdomsskolen skal lage fine produkter med et personlig preg, synliggjøres det en praksis der ulike ideologier blandes. Dette samsvarer med Randers-Pehrson (2016), som viser til inntrykket av at den faglige praksis er forankret i flere parallelle tradisjoner og forståelser som synliggjør en hybridisert læreplanpraksis.

Tegning inngår i faget på ulike måter i ideutviklingsprosesser som kjennetegnes av iderikdom, fleksibilitet i elevenes arbeid med å tegne skisser (Dagsland, 2013). Ved at lærerne i denne studien gav uttrykk for at elevens arbeidsprosess trakk opp karakteren ved god innsats, deltagelse og holdning, bekreftes tidligere forskning som viser at det er mer enn kompetansemålene som blir tatt med i grunnlaget for vurderingen (Prøitz & Borgen, 2010). Fordi deltagelse, holdning og innsats kun er et vurderingskriterium i faget kroppsøving, og ellers er dekket i en generell karakter i orden og oppførsel, er det uvisst hva lærerne egentlig legger i elevens innsats og deltagelse. Det kan, som Borgen og Hjordemaal (2017) viser til, tolkes som å gli over i en forståelse av å inngå som deler av elevenes arbeidsprosess. Når resultatene viser at målstyring og vurdering allikevel oppleves problematisk, er det blant annet fordi ikke alle tegneoppgaver kan forhåndsdefineres i målformuleringer. Dette kan forklares i lys av det Eisner (1977) sier om at noen typer innsikt ikke er målbare, og at noen mål ikke er kjent før i etterkant som ekspressive læringsutbytter som identifiserer prosessmål, men ikke konkretiserer et spesifikt innhold. Dette gir et inntrykk av at det kan oppfattes som enklere å rette oppmerksomheten mot det som tydeligere fremgår av læreplanen, da det fremstår som mer målbart og enklere å vurdere, jf. Reeves (2006).

5.3.4 Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning

Samlet viser resultatene i de tre studiene at lærerne oppfatter at læringsutbytte knyttet til tegning noen ganger kan være noe mer, og noe annet enn det de kan beskrive i detaljerte og eksplisitte målformuleringer, jf. Eisner (1979). Derfor legger de på «et ekstra lag» i undervisningen. Et lag som inneholder tegning med andre kvalitative elementer, og mål som ikke kan forutsies (Eisner, 1977, 1979) og innehar mer prosessuelle og utprøvende kvalitative elementer. Dette «ekstra laget» samsvarer med Eisners «trichotomy of outcomes» (Eisner, 1979, s. 180), der elev, fag og lærerspesifikke læringsutbytter har betydning for elevens totale læringsutbytte og kan kobles til ekspressive læringsutbytter. Lærerne bygger sin praksis på mye mer enn en operasjonalisering av den oppfattede læreplan, der lærerne ut fra ideologier gjør mange «moves» (Eisner, 1984, s. 27) for å få undervisningen til å «gå opp» ut fra sin ideologiske læreplan. I dette samspillet retter lærerne sin didaktikk mot det de forestiller seg er ulike måter å nå målene på, der faget skal ivareta elevenes dannelse i enda større grad enn det de oppfatter at

LKO6 tilsier. Dette samsvarer med en økologisk tenkning (Goodlad, 1979a), der læreren ut fra en helhetstenkning tilpasser undervisningen til sin kontekst og inkluderer ekspressive læringsutbytter (Eisner, 1979) for at elevene skal lære noen mer og annet «om tegning» som fenomen. Der lærerne inkluderer kriteriene for evaluering av måloppnåelse i utvidet forstand jf. Tyler (1949), ved å inkludere virkningen av å oppnå ett mål for å oppnå et annet for en mer helhetlig undervisning.

6. Konkluderende refleksjon

Studien har undersøkt problemstillingen *Hvordan oppfatter lærerne i ungdomsskolen tegning i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, og hva gjør de når de underviser i tegning?* Resultatene viser samlet sett at fordi den formelle læreplanen blir oppfattet som utydelig i sin fremstilling og omtale av tegning, velger lærerne å operasjonalisere læreplanen i faget utover det de leser ut av læreplanen, i samsvar med egen fagforståelse av hva tegning bør være i faget. Dette viser at det kan være stor avstand mellom en formell læreplan og hvordan den blir oppfattet og operasjonalisert. Resultatene viser at lærernes operasjonalisering ikke bare er en oversettelse til samstemt didaktikk som gjør at læreren kan vurdere elevenes arbeid ut fra kompetansemål, men en kunst lærerne utfører når de orkestrerer og justerer sin opplæring med forventninger om en kunnskapsbasert praksis. En kunst der lærernes utprøvende tilnærming viser både vilje og evne til å skape nye undervisningstrekk underveis, jf. Eisner (1984, s. 28), kan forstås som en fortløpende tilpasning for en tilrettelegging for elevenes læringserfaringer, jf. (Tyler, 1949). Lærerne har forskjellige kontekster, men bygger sin praksis på mye mer enn en operasjonalisering av en oppfattet læreplan, ved at deres overbevisninger styrer hvordan læreplanen uttrykkes som praksis i samsvar med deres egne oppfatninger om LK06 og om læring (Lewis, 2004, s. 131). Opplever lærerne at LK06 ikke gir god nok støtte, blir deres mer generelle oppfatninger om opplæring gitt større betydning for praksisen, jf. (Lewis, 2004). I operasjonaliseringen prøver lærerne å inkorporere LK06 ved å kombinere forhåndsdefinerte og ferdighetsorienterte læringsutbyttebeskrivelser og mer åpne læringsutbyttebeskrivelser og variere undervisningen og justere mål og oppgaver underveis. Dermed underviser lærerne etter «en læreplan som ikke eksisterer» fordi et tema de mener er viktig, etter deres oppfatning er utelatt i LK06. Således kan «en læreplan som ikke eksisterer» eller «den ideologiske læreplan» inngå i den operasjonaliserte læreplanen, selv om den ikke inngår i den oppfattede læreplanen. Når handlingsrommet som LK06 «tross alt» gir med tanke på tegning, ikke synes å bli oppfattet av lærerne, kan det i lys av Goodlad (1979b) forklares med at der LK06 gjennom sin uklare og ambivalente fremstilling inviterer til variasjon i tegning, så er det lærerens oppfatning av fagets egenart som gjør at de legger på «et ekstra lag» i sin operasjonalisering. Selv om lærerne gjør mye forskjellig og begrunner dette godt, har de likevel utfordringer når det gjelder vurdering, med tanke på hva de mener tegning i faget skal være, spesielt i

store klasser, der det spesielt er utfordrende å gjennomføre og vurdere ekspressive læringsutbytter. Det er på denne bakgrunn betydningsfullt hvilke ressurser og prioriteringer som gjøres på institusjonelt plan (Goodlad, 1979b) i sammenheng med hva lærerne opplever som praktisk gjennomførbart knyttet til tegning i det handlingsrommet de opplever å ha (Priestley et al., 2012). Gjennom lærernes balansering og fortløpende justering og ulike «moves» (Eisner, 1984) med mål om en mer helhetlig undervisning kan vi se et danningsyn i tråd med Klafki i måten læreren operasjonaliserer tegning på. En «læreplan som ikke eksisterer», representerer da en læreplan med vekt på danning og mindre vekt på ferdigheter og målbare kompetanser, der lærerne forstås å ha en oppfattelse av at faget skal ivareta elevenes danning i enda større grad enn det de oppfatter at LK06 tilsier. Lærernes danningsyn, enten det er bevisst eller ubevisst, kan bli avgjørende for hvordan lærerne legitimerer tegning, og for hvordan elevene erfarer tegning som noe praktisk og materialbundet (bundet til papir og blyant, kull etc., eventuelt også til det digitale), og som en aktivitet der de også får mulighet til å utforske, og skape mening i, tegnearbeid uten at alt som skal læres, er spesifisert. Med en slik vektlegging kan også det man ikke på forhånd kan bestemme skal komme ut av møtet mellom lærer og elev, inkluderes i formuleringer av læringsutbytte, selv om det ikke fullt ut er spesifisert.

6.1 Studiens begrensninger og styrker

I denne studien har jeg argumentert for at lærerne bygger sin undervisningspraksis i tegning i kunst og håndverk på mye mer enn en operasjonalisering av en oppfattet læreplan, ved at de legger på et «ekstra lag» i undervisningen for å praktisere en mer variert tegneopplæring enn det de oppfatter at LK06 gir rom for. Dette kan forstås som at de underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer», og som at lærernes oppfatninger av tegning ikke gjenspeiles i LK06 slik de leser den. Siden jeg ønsket engasjerte kunst- og håndverkslærere, valgte jeg ut lærere strategisk ut fra kriterier knyttet til undervisningserfaring og studiepoeng i faget. Det er uvisst i hvilken grad dette kan ha virket inn på resultatene. Lærerne underviser ved forskjellige ungdomsskoler i en og samme kommune. Det er mulig at andre kommuner legger andre forhold til grunn for en sterkere lokal styring på den enkelte skole, mot valgte mål. Videre vil det at empirien er hentet fra oppstart av skoleåret, kunne antas å prege resultatene. Selv om intervjuene gir en innsikt utover

perioden for innhenting av datamaterialet, omhandler materialet kun den observerte undervisningen og den tegneaktiviteten som forekom i en begrenset observasjonsperiode. Felles for de fire skolene var at tegningen var analog i denne perioden, slik at det ikke er foretatt et skille mellom det analoge og det digitale i tegning. Uansett vil en sammenlignende casestudie som undersøker hvordan tegning i læreplanen i kunst og håndverk blir oppfattet og operasjonalisert av lærere i ungdomsskolen, bare kunne dekke et utsnitt av virkeligheten. Det er nettopp dette som er styrken som ligger i casestudie som forskningsmetode, ved at det gir mulighet til å gå i dybden på det som undersøkes i denne aktuelle konteksten (Flyvbjerg, 1991; Postholm, 2010). Dermed er det mulig å forstå mye med få informanter (Postholm, 2010). Denne casestudien har et relativt lite utvalg, med få informanter, og en triangulering mellom observasjonsdata, intervju og dokumenter har gitt muligheten til å gå i dybden og si noe verdifullt utover de involverte casene. Som Eisner (1991) (her i min oversettelse) så illustrerende uttrykker det:

Ethvert klasserom, enhver skole, enhver lærer, elev, bok og bygning stiller til skue ikke bare seg selv, men trekk de har felles med andre klasserom, skoler, lærere, elever, bøker og bygninger. Det vil si at alt det spesifikke også er et eksempel på en større gruppe. I en slik betydning kan det man lærer om noe spesifikt, ha relevans for den gruppen det hører til. Temaet som ligger i den spesielle situasjonen, går utover selve situasjonen (Eisner, 1991, s. 103).

Studien som helhet viser den jobben lærerne gjør, der de orkestrerer en rekke faktorer, som hver gjør en liten forskjell, i et komplekst interaksjonssystem, jf. (Goodlad, 1979a) økologiske tenkning, og der lærerne både tenker ansvarlighet knyttet til vurdering og en helhetlig undervisning. Prosessene mot ansvarlighet definert i form av konkrete operasjonelle mål og presis målstyring (Eisner, 1977) oppleves problematisk for lærerne, som etterlyste en åpen forståelse av tegning, men som i kompetansemålene fant en mer lukket og entydig forståelse med spesifikke ferdigheter. Studien viser at lærerne må jobbe kreativt i justering av didaktiske faktorer for å skape sammenhenger mellom LK06s omtale av tegning og egen forståelse av tegning i faget, og av lærerrollen i sammenheng med ansvarlighet i forhold til vurdering. Når læreren velger å inkludere åpne læringsutbytter for å styrke læringsprosessene, fremstår det som en egen innsats de gjør ut ifra sin egen forståelse av fagets egenart. Denne orkestreringen av faktorer lærerne utfører for en

helhetlig undervisning, kan nærmest tolkes som en undervisningskunst. Men den orkestreringen lærerne gjør, er litt ambivalent og kan heller ikke være konsistent, fordi læreplanen som konseptuelt system ikke er konsistent, jf. Goodlad (1979b), men sammensatt av mange ideologier, tolkninger osv.

«Det å tegne gir et hav av muligheter», sa en av lærerne i studien, som i likhet med de andre lærerne gav uttrykk for at det er viktig at elevene får lære at det å tegne kan gi dem mange muligheter i ulike sammenhenger. Denne studien har vist at lærerne opplever tegning som viktig og helt sentral i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen. Lærerne hadde som mål å la elevene få mulighet til å oppdage og erfare forskjellige måter å tegne på, ved å la elevene få jobbe med tegning på varierte måter i ulike oppgaver og ved å la elevene få lære det mest grunnleggende innen tegning til å kunne tegne mer fritt. Elevens erfaring med hva de opplever som vesentlig ved tegning, og hva tegning kan brukes til, ligger utenfor denne studien. Det er et lite undersøkt område i ungdomsskolen som vil kunne gi et viktig fagdidaktisk innspill.

De tre artiklene som inngår i studien, viser hver for seg og samlet til en tvetydighet i LK06, der lærerne styrer mot mål i det som i LK06 fremstår som en ambivalens mellom det instrumentelle og det åpne. Der må de finne sin måte å operasjonalisere tegning i faget. Denne operasjonaliseringen fremstår som kompleks, og det kan synes underlig at det ikke kreves studiepoeng i kunst og håndverk for å undervise i faget i grunnskolens 1–7. trinn.

Ved å si noe om hvordan lærerne håndterer metodefriheten i den norske kompetansebaserte læreplanmodellen LK06, gir denne studien kunnskap om hvordan lærere kan støte på utfordringer, og hvordan de kan bruke sin faglighet, når de nå skal arbeide med det nye læreplanverket, LK20. Studien kan slik sett gi grunnlag for nye undersøkelser av hvordan LK20 oppleves å legge til rette for tegning i kunst og håndverk og for dybdelæring, og om LK20 blir oppfattet som om den er tydeligere, og mer konsistent enn LK06 i sin omtale av tegning i kunst og håndverk på 8.–10. trinn. Videre er det interessant å undersøke om LK20 er mer mål-middel-rettet eller mer åpen for faget kunst og håndverk i grunnskolen.

Referanser

- Andersen, I. E. (2017). Håndverk og desig, et nytt fag i dansk grunnskole. *I Form*, (4). Hentet fra: <https://www.nordiskkulturfond.org/media/29734/haandverk-og-design-et-nytt-fag-i-dansk-grunnskole-irene-egeskov.pdf>
- Andersson, Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2018). Kommunikative ressurser i håndværksmessig undervisning. *Techne Serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdetenskap*, 25(1), 59-78. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/2525>
- Andersson, J. & Johansson, M. (2017). Händig, skicklig och konstfärdig-slöjdekunnsande i interaksjon. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(2), 26-45. Hentet fra: https://forskul.se/ffiles/00513FEA/ForskULvol5_nr1_s26-46.pdf
- Andreassen, H. J. (1961). *Debatt om tegneundervisningen: en del omstridende synspunkter fra debatten om tegneundervisningens mål og metoder*. Oslo: Cappelen's Forlag AS.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø – Norges artistiske universitet. Hentet fra: https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bolin, P. E. & Blandy, D. (2003). Beyond visual culture: Seven statements of support for material culture studies in art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 246-263. <https://doi.org/10.1080/00393541.2003.11651742>
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck-uttryck-avtryck* (Doktoravhandling). Linköpings Universitet.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I I. B. Thronshart (Red.), *Formingsfagets egenart: En artikkel- og essaysamling* (s. 44-62). Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2008). Architectural Education for Young People in Europe: A Comparative Study in Seven European Countries. *Norway Country Report (8272186071)*. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/284730>

- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K. & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning–historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Borgen, J. S. & Hjordemaal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (3). <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1352439>
- Brandtzæg, G. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brekke, M. (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: Om verdsetjing i kunst og handverksfaget* (Doktoravhandling). Arkitektur-og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers–kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst-og handverksfaget. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Brønne, K. & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring i teikning. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 11(3). Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/2678>
- Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen* Oslo: Cappelen's Forlag AS.
- Bull-Hansen, R. (1959). *Formingsfagene i dagens skole*. Forming, Tidsskrift for formingsarbeid og kunst i skolen (3), 3-6.
- Bull-Hansen, R. (1971). *Formingsundervisning: mål og midler: en hjelpebok for formingslærere*. Oslo: Fabritius.
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* (Doktoravhandling). Åbo Akademi.
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole* (Doktoravhandling). Åbo Akademi
- Dagsland, T. P. (2015). Forskningsbasert kunst-og håndverksundervisning. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 8(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1412>
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Sluttrapport). Universitetet i Oslo.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of qualitative research*. I. Los Angeles: Sage Publisher.
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skulesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts* (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Doll, W. E. (1979). A structural view of curriculum. *Theory into Practice*, 18(5), 336-348. <https://doi.org/10.1080/00405847909542855>
- Duncum, P. (2002). *Clarifying visual culture art education*. *Art education*, 55(3), 6-11.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt, Rinehart & Winston.
- Eisner, E. W. (1977). *On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life*. *Teachers College Record*, 78. 345-358.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. (1984). The art and craft of teaching. I J. Reinhartz (Red.), *Perspectives on Effective Teaching and the Cooperative Classroom* (s. 21). Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Routledge.
- Eng, H. (1926). *Barnetegning*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Engelsen, B. U. (2008). *Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Forskningsprosjektet ARK Rapport nr. 1. Analyse av Reformen Kunnskapsløftet). Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2). Hentet fra: http://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Fauske, L. B. (2010). *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk: fagdidaktiske refleksjoner i kontekst* (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

- Fauske, L. B. (2016). Reforhandling av kunnskapsgrunnlag. Forskning og fagutvikling med utspring i designdidaktikk. *Techne Serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 50-68. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/handle/10642/4399>
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: Bd. 1: Det konkrete videnskap; Bd. 2: Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. København: Akademisk forlag.
- Frisch, N. S. (2003). Å løsne på knuten "Tegnekrisa". *FORM* (1), 20-24.
- Frisch, N. S. (2008). Når øyet styrer hånden: Om mestringsprosesser i barnehagen. *FormAkademisk-forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.123>
- Frisch, N. S. (2009). «Se tennene!»: Barnetegning – en skatt og et slags spor: En sosiokulturell analyse av barns tegneprosesser i barnehagen. Høgskolen i Nesna. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013022606007
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts* (Doktoravhandling). NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.199>
- Frisch, N. S. (2013). Hekta på tegning: Løpeildefekten som læring. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Oslo: Akademika forlag.
- Garber, E. (2002). Craft education in Finland: definitions, rationales and the future. *International Journal of Art & Design Education*, 21(2), 132-145.
- Goodlad, J. I. (1979a). An Ecological Version of Accountability. Theory into Practice. *Taylor & Francis*, 18(5), 308-315. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/1476747>
- Goodlad, J. I. (1979b). *The Scope of the Curriculum Field*. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 17–43). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). *The Domains of Curriculum and Their Study*. I J.I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I. & Richter, J. M. N. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Los Angeles:

Institute for the Development of Education Activities, University of California.

Grimen, H. & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn. Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 179-197.

Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blikk»- Den fortolkende forsker i klasserommet. *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Gulliksen, M. S. (2006). *Constructing a formbild-An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations* (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

Gulliksen, M. S. (2013). Gode Valg - om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *FormAkademsisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 5(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.501>

Gulliksen, M. S. (2014). Beredskapskunnskap-navet i Lærerutdanning i Kunst og håndverk. *FormAkademsisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 7(5). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.902>

Gulliksen, M. S. & Johansson, M. (2008). *Today and the future-Views on teaching and research within the Nordic sloyd subject* (NordFo Techne B series). Åbo Akademi.

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (2000). Understanding european didactics. I S. B. Ben-Miriam Peretz, Bob Moon (Red.), *Routledge international companion to education* (s. 235-262). New York, USA: Routledge.

Gundem, B. B. (2008). Didaktikk-fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1020>

Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Göthlund, A., Illeris, H. & Thrane, K. (2015). *EDGE : 20 essays on contemporary art education*. København Multivers Academic.

Hallås, O., Holthe, A., Vindenes, N. & Styve, E. (2013). *De grunnleggende ferdighetene i de praktis-estetiske fagene*. FoU i praksis, konferanse, 2012, Akademika forlag Trondheim, s. 111-119.

Halvorsen, E. M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen: felleskultur og elevmangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hartvik, J. & Porko-Hudd, M. (2018). Sløjdforskning i fokus. *Techne Serien-Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetskap*, 25(3), 94-108. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3030>
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Doktoravhandling). Göteborgs Universitet.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.232>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Hopmann, S. (2015). Didaktik meets Curriculum revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (1). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. (2011). *Kunst og håndverk, hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illum, B. & Johansson, M. (2012). Transforming physical materials into artefacts—learning in the school's practice of Sloyd. *Techne Serien-Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetskap*, 19(1), 2-16. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/393>
- Isnes, A. (2007). Læreplanverket i Kunnskapsløftet II. H. Hølleland. (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (bd. 1, s. 184-199). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpå praktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Doktoravhandling). Göteborgs Universitet.
- Johansson, M. (2018). *Doktorsavhandlingar inom det nordiska slöjdfältet*. Techne Serien-Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetskap, 25(3), 109-123. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3031>

- Judson, G. & Egan, K. (2012). Elliot Eisner's imagination and learning. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9(1), 38-41.
<https://doi.org/10.1080/15505170.2012.684845>
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier–perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kimbell, R. & Stables, K. (2007). *Researching design learning: Issues and findings from two decades of research and development*. Springer Science & Business Media.
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell Forlag.
- Kjosavik, S. (2003). *Fra forming til kunst og håndverk: fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2439965>
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag-ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning Notodden. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2439965>
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: St.meld. nr. 11 (2008-2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewis, N. S. (2004). The intersection of post-modernity and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 119-134.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning* HLS förlag.

- Lindström, L. (2011). The multiple faces of visual arts education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 7-17.
<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01688.x>
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1947). *Creative and mental growth: A textbook on art education*. New York: Macmillan Company.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar*. (Doktoravhandling). Arkitektur- og Designhøgskolen i Oslo. Hentet fra:
<https://core.ac.uk/download/pdf/52039953.pdf>
- Lutnæs, E. (2019). Faglige forventninger i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Topoi fra læreres oppgavetekster. *Techne Series-Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 44-64. Hentet fra:
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/2957>
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative case study research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen akademisk.
- Milbrandt, M. K., Miraglia, K. M. & Zimmerman, E. (2018). An Analysis of Current Research in Studies in Art Education and the International Journal of Education Through Art. *Studies in Art Education*, 59(1), 39-54.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1401882>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier- en introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse-om skolungdom och estetiska perspektiv* (Doktoravhandling). Umeå Universitet, Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen.
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1055>
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of educational administration and history*, 45(4), 336-353.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>

- Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329-344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Norwegian National Committees for Research. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K. & Vasset, T. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 649-662. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066431>
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: hand og tanke. Ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*. (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo. Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/35073457.pdf>
- Pantić, N. & Wubbels, T. (2012). Competence-based teacher education: A change from Didaktik to Curriculum culture? *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.620633>
- Pedersen, K. (1999). *Bo's billedbog: en drengs billedmæssige socialisation*. Köpenhamn: Dansk Psykologisk Forlag.
- Porko-Hudd, M., Pöllänen, S. & Lindfors, E. (2018). *Common and holistic crafts education in Finland*. *Techne Serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvitenskap*, 25(3), 26-38. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3025>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Prøitz, T. S. (2013). Variations in grading practice – subjects matter. *Education Inquiry*, 4(3), 22629. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22629>
- Prøitz, T. S. (2014). *Conceptualisations of learning outcomes in education-an explorative cross-case analysis of policymakers, teachers and scholars* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming-det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen* (Rapport 16/2010). Oslo: NIFU STEP.

- Prøitz, T. S. & Nordin, A. (2020). Learning outcomes in Scandinavian education through the lens of Elliot Eisner. *Scandinavian journal of educational research*, 64(5), 645-660. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595717>
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst-og håndverksdidaktisk kontekst* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56700>
- Reeves, T. C. (2006). How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2(4), 294-309.
- Samuelsson, M. (2011). Fältarbete i slöjdpraktiker. *Techne Serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 18(1), 7-19. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/15>
- Samuelsson, M. (2013). Followership and leadership in different sorts of sloyd practices. *Ethnography and Education*, 8(1), 105-117. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.766437>
- Samuelsson, M., Samuelsson, J. & Autio, O. (2015). Tracing patterns of sloyd teachers' efficacy beliefs at different stages of their professional careers. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 30-43. Hentet fra: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163071/819_3900_1_PB.pdf?sequence=1
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2019). Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk. *Acta Didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6438>
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne Serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 27(1), 20-35. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3461>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Stavnås, C. C. M. & Nielsen, L. M. (2015). Tegning og fagspråk—et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 8(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1561>
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London.

- Straume, I. S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Saarnivaara, M. & Varto, J. (2005). Art education as a trap. *Scandinavian journal of educational research*, 49(5), 487-501.
<https://doi.org/10.1080/00313830500267952>
- Tahirsylaj, A., Niebert, K. & Duschl, R. (2016). Curriculum and didaktik in 21st century: Still divergent or converging? *Euro-JCS*, 2(2), 262-281.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2004). Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag. s. 3-12. Hentet fra: <https://docplayer.me/151086-Retningslinjer-for-arbeid-med-laereplaner-for-fag.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Er skriving viktig i de praktisk og estetiske fagene?* Lastet ned 15.10. 2018, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-prakt-est-fag/er-skriving-viktig/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Innføring av nye læreplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. Midtsund & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk, Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-61). Cappelen Damm.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. I E. W. E. M. D. Day (Red.), *Handbook of research and policy in art education* (s. 299-328). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). *An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people*. *Art education*, 30(1), 4-11.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Østern, T., Dahl, T., Strømme, A., Aagard Petersen, J., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybdeløring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Lillehammer: Oplandske Bokforlaget.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte?* Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen (Rapport 20/2012). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280885>

Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 417-433.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide kunst og håndverk: Skole: _____ **Dato:** _____

Introduksjon: Vis til informasjonsskriv og samtykkeerklæring sendt skolen vedrørende undersøkelsen, samt anonymitet og opptak av samtalen.

Bakgrunnsinformasjon: Informant

Kan du fortelle om din faglige bakgrunn?

- Hvor lenge har du undervist i kunst og håndverk ved denne skolen? Hvilke andre fag underviser du eventuelt i?
- Hvor lang arbeidserfaring har du i yrket generelt?
- Har du en annen bakgrunn som du mener er relevant når det gjelder det å undervise i kunst og håndverk?

Elevgrunnlaget på skolen:

Forskningsspørsmål: Hva er elevgrunnlaget i klassen? Hvordan kjenner læreren til / og hvordan forstår læreren elevenes forutsetninger?

1. Kan du fortelle om **elevgruppen** du har i kunst og håndverk klassene jeg observerer? Antall elever, gutter/jenter, sosial bakgrunn, kulturelt mangfold. Kan du si noe om denne klassen sammenlignet med andre klasser på trinnet, og skolen totalt?

2. Når du møter elevene første gang, vet du noe om **elevenes forkunnskaper** innen tegning? Hvordan får du eventuelt denne informasjonen? (Spør elevene, informert av tidligere lærere, rapporter fra skolene de har gått på.)

3. Opplever du at elevene er **interessert i tegning** når du møter dem? *Utdyp.*

Innhold:

Forskningsspørsmål: Hvordan tolker læreren læreplanen i faget, og hvordan operasjonaliserer læreren dette? Er det en sammenheng og konsistens (jf. hva er målet for undervisningen, hva skal den føre frem til, og hvordan helt konkret komme dit?)

Hvordan kommer dette til uttrykk i de to typene arbeidsoppgaver: forestillingstegning vs. observasjonstegning? Prosess vs. produkt, åpen og lukkede læringsutbytter.

Hva vektlegges som prosessmål og / eller læringsutbyttmål i de ulike oppgavene, forestilling- og observasjonstegning? (jf. læringsutbyttebeskrivelser, LUB), hvordan fordeler oppgavene seg i forhold til å være resultatorientert/proessorientert?

Er det spesielle typer utfordringer angående tegning i elevgruppen?

Hvilke hensyn er læreren opptatt av i forhold til tegning i kunst og håndverk?

Forestillingstegning og observasjonstegning: Jeg har bedt deg om å ta med en oppgave som handler om forestillingstegning og en oppgave som handler om observasjonstegning.

1. Hvis vi ser på oppgaven med fantasi og forestillingstegning først, kan du fortelle om bakgrunnen for at du har gitt denne oppgaven (*lokal læreplan, elevoppgave, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, rammebetingelser, tidligere erfaring med oppgaven?*)
2. Kan du si hvordan du har planlagt timen og ev. perioden knyttet til denne oppgaven? Hvordan har du introdusert den?
3. Hvordan skulle elevene jobbe underveis med oppgaven? (*Arbeidsmåter, prosess, organisering, dokumentasjon?*)
4. Hva er målene elevene skal nå med oppgaven? (*Lære, erfare, øve på noe bestemt?*)
5. Hva slags utfordringer underveis bød oppgaven på for elevene?
6. Hva vil du si er din rolle når elevene jobber med en slik oppgave? Hva slags utfordringer bød oppgaven på for deg som lærer?
7. Hvilke tilbakemeldinger gir du til elevene underveis? Hvilken funksjon skal disse tilbakemeldingene ha for elevene? Hvilke elever får oftest tilbakemelding?
8. Hvordan gir du elevene sluttvurdering på denne oppgaven? Kan du velge ut tre eksempler på elevarbeider som du vil vurdere som en henholdsvis svak, middels sterk og sterk besvarelse, og forklare meg hva du har lagt vekt på når du vurderer disse besvarelsene?
9. Hvordan vet du om elevene forstår grunnlaget for vurderingen? Spør elevene om begrunnelser for karakterer/vurderingen på oppgaver? Hva legger du vekt på når du skal forklare karakteren/vurderingen?
10. Hvis vi ser på oppgaven med observasjonstegning, kan du fortelle om bakgrunnen for at du har gitt denne oppgaven?
11. Kan du si hvordan du har planlagt timen/perioden knyttet til denne oppgaven? Hvordan har du introdusert den?
12. Hvordan skulle elevene jobbe underveis med oppgaven? (*Dokumentasjon, prosess, arbeidsmåter, rammer, organisering?*)
13. Hva er målene elevene skal nå med oppgaven? (*Lære, erfare, øve på noe bestemt?*)

14. Hva slags utfordringer underveis bød oppgaven på for elevene?
15. Hva vil du si er din rolle når elevene jobber med en slik oppgave? Hva slags utfordringer bød oppgaven på for deg som lærer?
16. Hvilke tilbakemeldinger gir du til elevene underveis? Hvilken funksjon skal disse tilbakemeldingene ha for elevene? Hvilke elever får oftest tilbakemelding?
17. Hvordan gir du elevene sluttvurdering på denne oppgaven? Kan du velge ut tre eksempler på elevarbeider som du vil vurdere som en henholdsvis svak, middels sterk og sterk besvarelse, og forklare meg hva du har lagt vekt på når du vurderer disse besvarelsene?
18. Hvordan vet du om elevene forstår grunnlaget for vurderingen? Spør elevene om begrunnelser for karakterer/vurderingen på oppgaver? Hva legger du vekt på når du skal forklare karakteren/vurderingen?
-

Hvis du skal si noe generelt om tegneundervisningen din:

1. Hva er det viktigste utbyttet elevene skal ha av tegneundervisningen?
2. Hva vektlegger du at elevene skal erfare i en tegneprosess? Hvordan vet du at de har gjort seg slike erfaringer?
3. Hvilke ferdigheter innen tegning er det viktigst at elevene lærer? Hvordan legger du opp til at elevene får øve opp disse ferdighetene? Hvordan vet du at de har oppnådd disse ferdighetene?
4. Når du skal undervise i tegning, er det noen særlige ressurser i denne elevgruppen? Er det noen særlige hensyn du må ta når du underviser disse elevene? Kan du fortelle meg om og vise eksempler på hvordan du har tilpasset de oppgavene vi har sett på, til elever med ulike behov?

Rammefaktorer:

Hva er lærerens oppfattelse av rammefaktorene for kunst og håndverk ved skolen? Hvordan vurderer læreren rammefaktorenes betydning for tegneundervisning? Hvilke valg gjør læreren ang. rammefaktorene? Tolkningsfelleskap?

1. Hvordan vil du beskrive KH-fagets rammefaktorer ved denne skolen? Er det spesielle forhold du vil trekke frem som du mener har innvirkning på hvordan tegning er en del av undervisningen i faget?

- læremidler, utstyr (*kull, blyant, farger, maling, papir m.m.*)
- klasserom, verksted, IKT
- egen kompetanse

- tid
- skolens prioriteringer, skoleeiers prioriteringer
- elev/assistent
- klassestørrelse/elevgruppe – annet

2. Hva slags læremidler (*lærebøker, nettressurser etc.*) benytter du i tegning i undervisningen? Hvilke vurderinger ligger bak valgene:

a) å bruke eller ikke bruke ulike læremidler, b) valg av type læremidler?

3. Hvordan bruker dere eventuelt lokalmiljøet knyttet til kunst og håndverk?

(*Utstillinger, Den kulturelle skolesekken, museer, kunstnere, lokale oppdrag, annet?*)

4. Hvordan vil du beskrive samarbeidet med eventuelle kollegaer i faget? Hvordan opplever du at skoleledelsen ser på faget kunst og håndverk?

Mål: lærerens forståelse av læreplanen og mål for læringsarbeidet

Forskningsspørsmål: Hvordan tolker læreren læreplanen i kunst og håndverk? Hva legger læreren til grunn for sin undervisning (operasjonalisering av læreplan)? Lærerens tolkning av læreplanverket LK06, og læreplan for kunst og håndverk: Hva er målet for undervisningen? Hva skal den føre frem til og hvordan helt konkret komme dit? Språklighet i operasjonalisering. Faglige begreper i læreplanen for faget i LK06.

1. Hva vil du si er formålet med kunst- og håndverksfaget, og hva vil du si det er sentralt at eleven skal oppnå i faget?

(*Kulturarven, nasjonalt og globalt perspektiv. Personlig utvikling, fantasi, kreativitet. Praktisk skapende arbeid, Motorikk, håndlag. Glede av å skape og mestre. Kunnskap om form farge, komposisjon. Lage produkter som fungerer. Kulturell allmenndannelse. Estetisk kompetanse?*)

2. Kan du si noe om hvordan formålet med faget gir støtte for undervisning i tegning i kunst og håndverk? (*Hva er viktigst?*)

3. Hvis du skulle beskrive hva som er kjerneelementene i kunst- og håndverksfaget, hva ville det være? (*Eks.: liste over de fem viktigste elementene i faget?*)

Grunnleggende ferdigheter

De fem grunnleggende ferdighetene, *lese, skrive, regne, muntlig og digital* kompetanse går igjen i alle fag. Hvordan arbeider dere på denne skolen med de fem grunnleggende ferdighetene i kunst- og håndverksfaget.

4. Knytter du/dere de grunnleggende ferdighetene opp mot lokal læreplan for kunst- og håndverksfaget? Kan du vise til noen eksempler? Kan du utdype hvilke vurderinger og valg

dere har gjort i denne forbindelse? Hvordan inkluderer du den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i undervisningen i kunst- og håndverksfaget?

5. Allsidig arbeid med tegning er omtalt i læreplanen. Hva innebærer etter din mening «allsidig arbeid med tegning» i kunst- og håndverksfaget? Hvilken plass har «allsidig arbeid med tegning» i *din* undervisning? Kan du beskrive på hvilke måter og eventuelt vise til eksempler på slike oppgaver?

6. Hvilke av kompetansemålene i kunst og håndverk mener du dere arbeider mest med, og hvilke arbeider dere minst med? Er det kompetansemål du synes er spesielt vanskelige eller spesielt lett å tilrettelegge for læringsmål i tegning? *Begrunn?*

7. Kan du beskrive tegneaktiviteter du vektlegger i din undervisning knyttet opp til kunst- og håndverksfagets hovedområder *visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur*? Hvilke typer aktiviteter gir du innenfor hvert av de fire hovedområdene? (*observasjons tegning, perspektivtegning, kopieringsteknikker, stilleben, kroki, skisser, arbeidstegninger, fantasi og forestillings tegning, annet?*)

Planlegging og gjennomføring, lokal læreplan / egen læreplan og kompetansemål

Forskningsspørsmål: Er lærer del av et tolkningsfellesskap om kunst- og håndverksfaget og tegneundervisningen? Lærerens tolkning - den oppfattede læreplan. Forskningsspørsmål angående læringsutbytte, LUB: Hvordan operasjonaliseres forståelsen av hva som skal være elevenes læringsutbytte i lokal læreplan? I egen praksis?

1. Når du / dere jobber med lokal læreplan i kunst- og håndverksfaget, skjer det på kommunalt nivå og / eller på denne skolen? Hvordan er dette organisert? Hvem er med i dette arbeidet? Hvis du/dere ikke har jobbet med lokal læreplan på et av disse nivåene, er det spesielle grunner til det?

2. Hva har du / dere vektlagt i gjeldende lokale læreplan? Hvordan bestemmer du / dere hvilke kompetansemål som skal vektlegges i den lokale læreplanen her på skolen? Hvor ofte har du / dere oppdatert den lokale læreplanen? Har du nytte av lokal læreplan i egen undervisning? Ev. hvordan? Har du utviklet en egen læreplan i tillegg til skolens lokale læreplan?

3. Opplever du spesielle utfordringer i forhold til planlegging og gjennomføring av tegneaktiviteter i kunst- og håndverksfaget?
(*Rammer: spesialrom, tid, egen kompetanse, annet?*)

4. Hvordan inngår eventuelt kunst- og håndverksfaget i tverrfaglige prosjekt på skolen? Hvordan vurderer du elevenes utbytte av slike prosjekter? Hvordan brukes dette eventuelt i vurdering?

5. Utarbeider dere læringsutbyttebeskrivelser, LUB, - det elevene skal vise at de kan i faget når dere arbeider med planene? Utdype / begrunne? Hvordan får elevene kjennskap til hva som er målet for en undervisningsøkt eller oppgaveperiode? Kjenner elevene til at det fins læringsutbyttebeskrivelser for timen/oppgaven? Hvordan informerer du dem?

6. Kan du reflektere litt rundt hva som kan være rimelig progresjon i tegning for elevene gjennom de tre årene på ungdomsskolen? Diskuterer du hva som kan være progresjon i tegning med dine kolleger?

7. Legges det planer på skolen eller for din undervisning med tanke på progresjon gjennom året / gjennom de tre årene på ungdomstrinnet? Kan du beskrive et eksempel på en form for progresjon innen tegning hos elevene på dette trinnet?

Vurdering:

Forskningsspørsmål: Hvilke vurderingsformer bruker læreren i tegneundervisningen? (*Underveis / til slutt, prosess/produkt, åpen/lukket, hva legges til grunn for setting av standpunkt karakter?*)

1. Hvordan legger du opp til at elever dokumenterer arbeidsprosess frem mot at oppgaven er besvart? (*Forventer du skisser, som dokumenterer steg i prosessen?*) Hvilken funksjon har denne dokumentasjonen for elevene? Hvilken funksjon har den for deg som lærer?

2. Hva mener du er utfordringene i vurdering knyttet til tegning i kunst- og håndverksfaget?

3. Involverer du elevene i vurderingen i forbindelse med tegneoppgaver? Eks. egenvurdering, medelevvurdering, underveis, ved levering av oppgaven? Hva vil du si er elevenes utbytte av å gjøre egenvurdering? Av å vurdere hverandres arbeid? Hvordan bruker du eventuelt elevenes egenvurdering og medelevvurderinger?

4. Hva legger til grunn ved standpunkt karaktersettingen? Hvilke former for informasjon legger du til grunn? Hva er den viktigste informasjonen du bruker når du skal sette karakter i kunst- og håndverksfaget? (*Resultat, prosess, kreativitet, og / eller andre ting, som innsats, deltagelse, holdning?*)

5. Har du inntrykk av at elevene mener de får en rettferdig karakter til standpunkt? Har dere klagesaker på standpunkt karakter i kunst- og håndverksfaget?

Lærerens tilrettelegging i forhold til LUB og resultat

Forskningsspørsmål: Dokumentasjon av elevenes arbeidsprosess, læringsutbytte, LUB, forestillingstegning og observasjonstegning. Tegner lærer selv som del av undervisningen? Dersom ja: Når, hvorfor og hvordan? Dersom nei: Hvorfor?

(Motivasjon, deltagelse, engasjement?)

1. Hva mener du kjennetegner en god tegneundervisning i kunst- og håndverksfaget?
(Oppgave, innhold, aktivitet, arbeidsmåter, rammer, klassemiljø, læringsmiljø, samarbeid?)

2. Hvordan legger du til rette for at elevene kan oppleve tegneundervisningen som engasjerende? I hvilke sammenhenger opplever du at elevene er engasjert til aktivitet innen tegning? Er det noe spesielt du vil trekke frem som de fleste elever gir uttrykk for at de blir engasjert i? Har du et eksempel på en oppgave som fenget alle elevene? Hva skjedde da? Hvordan ble de fenget? Hvilke rolle fikk du da? Har du opplevd oppgaver som bare noen av elevene ble engasjert, kan du ev. fortelle meg om det?
(Innhold, arbeidsmåte, annet?)

3. Hva skjer med elevenes ferdige billedskapende arbeid/tegninger? Hvis elevenes billedskapende arbeid blir stilt ut, eller på andre måter vist frem på skolen, hvilke arbeider blir stilt ut, og hvor?
(klasserom, fellesområde).

Hvilken funksjon mener du at det har å stille ut elevens billedskapende arbeid? Hvis dere ikke stiller ut eller på andre måter viser frem elevenes arbeid, er det noen spesielle grunner til det?

Er det noe viktig jeg ikke har spurt deg om som du mener vi bør ha med oss inn i undersøkelsen?

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Skole: _____ Klasse: _____ Dato: _____ Økt: _____

Tema: _____ Læringsmål: _____

Innledningsøkt:	
Hvordan møter lærer elevene? Hvordan og hva uttrykker elevene når de kommer inn i timen? Hvilken didaktikk utfører lærer? Hvilken læreatmosfære er det? Hvordan presenteres oppgaven? Hvordan organiseres timen, hva gjør lærer, hva gjør elever?	Klasseledelse Organisering, faste plasser, grupper Mye/lite regler Mye/lite snakk Læremidler, utstyr ((kull, blyant, farger, maling, papir mm), Klasserom, verksted, IKT
Undervisningsøkt:	
<p>Hvilke mål knyttes til undervisningen? Hvordan gjøres dette? Hvordan kommuniserer lærer? Muntlig? Skriftlig? Kombinasjoner? Annet? Hvilke arbeidsmåter og metoder benyttes i timen? Hva er innholdet / temaet i det elevene arbeider med i timen? Legger oppgaven opp til prosessorientert, resultatorientert, ferdighetsorientert eller danningsorientert arbeidsform?</p> <p>Hvilke type tegneaktivitet kommer til syne, observasjonstegning eller forestillingstegning? Kombinasjoner av observasjonstegning og forestillingstegning? Hvordan?</p> <p>Hvordan kan læreprosessen beskrives?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hvordan arbeider elevene med tegning? ➤ Samarbeider elevene, hjelper de hverandre? ➤ Benytter elevene ulike arbeidsmåter? Hvilke? <p>Tegner lærer selv i undervisningen? Hvis ja, i hvilke sammenhenger? (<i>Hva, hvor, når og hvordan?</i>)</p> <p>Rammefaktorer: Læremidler, utstyr, klasserom, verksted, IKT etc.</p>	
Hvordan vurderer læreren? (Underveisvurdering / <i>formativ vurdering</i> / <i>summativ vurdering</i> ?) Hvilken type tilbakemeldinger gir lærer (<i>bakover- / fremover meldinger</i> ?) Hvordan blir tilbakemeldingene gitt (<i>Individuelt / felles, verbalt, visuelt, kombinasjoner</i> ?)	Opplæringsloven Ansvarlighet i forhold til resultat, kriterier kompetansemål læringsutbytte karakterer
Avslutningsøkt:	
Hvordan avslutter lærer økten/timen? Oppsummering av læreaktivitet Tilbakemelding	Lekser, annet

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Bente Helen Skjelbred
Senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 BERGEN



Vår dato: 27.04.2017

Vår ref: 53724 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53724 *Tegning i faget kunst og håndverk i ungdomskolen*
Behandlingsansvarlig *Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder*

Daglig ansvarlig *Bente Helen Skjelbred*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til pilotskole

Til rektor, lærer og foresatte

Bakgrunn for pilotundersøkelsen

Jeg er ansatt som stipendiat ved Senter for kunst, kultur og kommunikasjon, og tilknyttet doktorprogrammet Studier av danning og didaktiske praksiser ved avdeling for lærerutdanning, Høgskulen på Vestlandet. Våren 2017 fullfører jeg forskerutdanningen og skal i gang med den praktiske gjennomføringen av doktorgradsarbeidet, som skal ferdigstilles i høsten 2020. Jeg skal undersøke tegning og didaktiske praksiser i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen. Det er gjort lite forskning på hvordan tegning er en del av undervisnings- og læringsaktiviteten i kunst- og håndverksfaget. Målet for doktorgradsprosjektet er gjennom en empirisk kvalitativ undersøkelse å bidra med ny kunnskap om hvordan tegning del av undervisnings- og læreaktiviteten i kunst- og håndverksfaget i ungdomsskolen. Lærerens praksis i klasserommet er en sentral del og viktig undersøkelsesarena når jeg i doktorgradsarbeidet skal se nærmere på selve praksis i faget.

Pilotundersøkelse

Jeg ønsker å gjøre en pilotundersøkelse for å videreutvikle doktorgradsarbeidet i nær dialog med praksisfeltet. I pilotundersøkelsen ønsker jeg å observere undervisningen og observere kunst- og håndverksfaget. Jeg ønsker å følge lærer gjennom noen timer undervisning i kunst og håndverk, der omfanget av min tilstedeværelse med lærer bestemmes i dialog med læreren. I observasjonen vil jeg gjøre notater ut fra en observasjonsguide.

Jeg vil også gjennomføre intervju med lærer etter nærmere avtale. Intervju av lærer blir tatt opp som del av dokumentasjonen. Og det vil bli gjort utskrift av intervjuet etterpå. **Elevene skal ikke være informanter i pilotundersøkelsen.**

Pilotundersøkelsen vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning. Alle persondata vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å gjenkjenne lærer, elever, eller skole. Et informert og fritt samtykke fra deltaker er en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen.

Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.

Her er en lenke til de etiske retningslinjer pilotundersøkelsen forplikter seg til å følge:

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer>

Dette informasjonsskrivet danner grunnlaget for informantenes samtykkeerklæring

Med vennlig hilsen

Bente Helen Skjelbred

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet Bente Helen Skjelbred har utarbeidet i forbindelse med pilotundersøkelsen i klasserommet for å observere lærerens praksis knyttet til tegning i faget kunst og håndverk. Jeg ønsker å delta i Skjelbreds pilotundersøkelse, og gir med dette tillatelse til at hun observerer og dokumenterer fra ikke deltagende observasjon i klasserommet og i intervju og samtaler.

Skjelbred har anledning til å sitere fra, tolke, analysere og bruke det dokumenterte materialet i sitt forskningsarbeid. Dette kan for eksempel gjelde artikler og Skjelbred doktorgradsavhandling.

Pilotundersøkelsen vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning. Alle persondata vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å gjenkjenne verken lærer eller skole det refereres til pilotundersøkelsen i skriftlig eller muntlig form.

Skjelbred forplikter seg til å oppbevare dokumentasjonen forsvarlig, slik at notatmateriale og lydopptak er atskilt fra personopplysninger. Uvedkommende vil ikke få tilgang til lydfiler eller notater fra pilotundersøkelsen.

Et informert og fritt samtykke fra alle deltakere er en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg har til enhver tid rett til å avbryte min deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for meg. Skjelbred forplikter seg til å være åpen for tilbakemelding i undersøkelsen, slik at vi sammen finner en arbeidsform som alle kan være komfortable med.

Sted: Dato:.....

Underskrift:

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

Skjelbred forplikter seg til å følge retningslinjene som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer>

Vedlegg 5: Forespørsel om forskningsprosjekt

Til rektor og lærer

Tegning i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen

Bakgrunn og formål

Jeg er ansatt som stipendiat ved Senter for kunst, kultur og kommunikasjon, og tilknyttet doktorprogrammet Studier av danning og didaktiske praksiser, ved avdeling for lærerutdanning, Høgskulen på Vestlandet. Våren 2017 fullfører jeg forskerutdanningen og skal i gang med den praktiske gjennomføringen av doktorgradsarbeidet, som skal ferdigstilles i høsten 2020. Jeg skal undersøke tegning og didaktiske praksiser i faget kunst og håndverk på ungdomsskolen, 8. årstrinn. Det er gjort lite forskning på hvordan tegning er en del av undervisnings- og læringsaktiviteten i kunst- og håndverksfaget. Målet for doktorgradsprosjektet er gjennom en empirisk kvalitativ undersøkelse å bidra med ny kunnskap om hvordan tegning er del av undervisnings- og læreaktiviteten i kunst- og håndverksfaget i ungdomsskolen. Lærerens praksis i klasserommet er en sentral del og viktig undersøkelsesarena når jeg i doktorgradsarbeidet skal se nærmere på selve praksis i faget. Gjennom en empirisk kvalitativ undersøkelse, er målet å få ny kunnskap om hvordan tegning er en del av faget kunst og håndverk i ungdomsskolen. Dette er grunnen til at du blir spurt om du vil delta i denne studien.

Utvalg

Fire skoler er aktuelle for feltarbeid. Valget av skoler er strategisk: Jeg ønsker å intervju og observere lærere som har erfaring fra faget, og som underviser i faget når undersøkelsen finner sted. Det er også ønskelig at lærerne i undersøkelsen har 30–60 studiepoeng i kunst og håndverk fra sin lærerutdanning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer å stille opp på intervju. Intervjuet vil vare ca. 45–60 minutter. Spørsmålene vil dreie seg om når og hvordan du som kunst- og håndverkslærer underviser i tegning, og hvilke tanker og refleksjoner du har rundt dette. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd. I tillegg vil jeg være til stede som ikke deltagende observatør i en eller to undervisningsøkter. Data registreres i form av notater, lydopptak og fotografi av anonymisert elevarbeid eller lærerarbeid og ikke personer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til personopplysninger. Personopplysninger lagres på min pc, som er koblet til Høgskulen på Vestlandets rutiner for datalagring for å ivareta konfidensialitet. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2020. Personopplysninger og eventuelle opptak anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med ph.d.-stipendiat Bente Helen Skjelbred, mobil 92604555.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Her er en lenke til de etiske retningslinjer undersøkelsen forplikter seg til å følge:
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer>
Dette informasjonsskrivet danner grunnlaget for informantenes samtykkeerklæring

Vennlig hilsen

Bente Helen Skjelbred

Ph.d. stipendiat / Senter for kunst, kultur og kommunikasjon / Høgskulen på Vestlandet

Tlf.: +47 55 58 55 26 Besøksadresse: Møllendalsveien 6-8, Bergen

Postboks 7030 5020 Bergen

www.hvl.no | twitter.com/hvl_no | facebook.com/hvl.no



Samtykke til deltakelse i studien

Godkjennelse – rektor

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjennelse til Bente Helen Skjelbred sin undersøkelse.

Underskrift: _____ Dato: _____

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

Samtykkeerklæring – lærere

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjennelse til Bente Helen Skjelbred sin undersøkelse.

Underskrift: _____ Dato: _____

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

Vedlegg 6: Oversikt over arbeidet med avhandlingen

Tidsmessig oversikt over arbeid med avhandlingen 2016–2020	2016	2017		2018		2019		2020	
	Høst	Vår	Høst	Vår	Høst	Vår	Høst	Vår	Høst
Ph.d. -kurs	x	x	x	x	x	x	x	x	
Pliktarbeid	x	x	x	x	x	x	x		
Innsamling av empiri			x						
Analyse			x	x	x	x	x	x	x
Arbeid med artikkel 1			x	x	x	x			
Arbeid med artikkel 2				x	x	x	x		
Arbeid med artikkel 3						x	x	x	x
Sammenstilling av «kappen»				x	x	x	x	x	x

Artikler

Bente Helen Skjelbred

Høgskulen på Vestlandet

Jorunn Spord Borgen

Norges Idrettshøgskole / Høgskulen på Vestlandet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6438>

Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten "å skrive" i kunst og håndverk

Sammendrag

Denne artikkelen belyser tegning som del av kunst- og håndverksfaget i den formelle og oppfattede læreplanen. Artikkelen undersøker hvordan tegning beskrives i læreplan og støttemateriell, og hvordan lærere på fire ungdomsskoler oppfatter tegning knyttet til læreplanens beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst- og håndverksfaget.

Resultatene av dokumentanalysen viser at det er uavklarte forhold mellom de verbene som er brukt i læreplanen LK06s omtale av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» og kompetansemål i faget. Læreplanens beskrivelse av «å skrive» innebærer bevisst og allsidig arbeid med tegning på alle trinn. Intervjuer viser at dette er ukjent for de fire lærerne i undersøkelsen. Den grunnleggende ferdigheten «å skrive» blir av lærerne forstått og praktisert som loggskrivning, beskrivelser av prosess, og dokumentasjon. Læreplanen vektlegger allsidig arbeid med tegning, men lærerne «ser» ikke dette, og kobler det ikke til kompetansemålene. Lærerne mener at allsidig arbeid med tegning er sentralt i faget, men oppfatter ikke at dette er noe de finner grunnlag for i læreplan og støttemateriell. Samlet sett tyder resultatene på at tegning, slik det omtales i læreplan og støttemateriell, og lærernes oppfattelse av tegning knyttet til grunnleggende ferdigheter, er uavklart i kunst- og håndverksfaget.

Nøkkelord: tegning, læreplan, kunst og håndverk, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål

Teachers' perceptions of drawing seen in light of the basic skill "writing" in arts and crafts

Abstract

The article examines the concept of “drawing” as a part of the subject “arts and crafts” (in Norwegian: kunst- og håndverk) in the formal curriculum and the

curriculum as perceived by teachers and in guidance materials. Further, it examines how teachers in four lower secondary schools interpret drawing related to the curriculum's description of the basic skill of writing in the "arts and crafts" subject.

The results reveal unclear relationships between verbs used to describe the basic skill of "writing" and the competence objectives in the "arts and crafts" subject in the current curriculum for Norwegian elementary schools (LK06). The curriculum's description of the basic skill of writing implies conscious and versatile work with drawing at all stages. However, this is unknown to the four teachers interviewed in this project. The teachers understand and practice the basic writing skill in the "arts and crafts" subject as student log writing, descriptions of processes and as documentation of tasks. The curriculum emphasizes versatile work with drawing, but the teachers do not "see" and do not link to the competence objectives. The teachers think that versatile work with drawing is central to the subject, but do not perceive this as based in the curriculum and guidance materials. Overall, the results indicate that the concept of drawing, as described in the curriculum and guidance materials, as well as the teachers' perception of drawing related to basic skills, are unclear in "arts and crafts".

Keywords: drawing, curriculum, arts and crafts, basic skills, competence objectives

Innledning/bakgrunn

Tradisjonelt har tegning vært en sentral del av kunst- og håndverksfaget i den norske grunnskolen. Faghistorisk forskning (Borgen, 1995; Brønne, 2009, 2011; Kjosavik, 2003; Pedersen, 1999) viser til at tegning har en sentral plass i faget og kan ha mange formål. Tenkningen om tegningens plass i kunst- og håndverksfaget er kommunisert i læreplanverket Kunnskapsløftet. Det knytter seg imidlertid stor usikkerhet til hva som faktisk skjer i oversettelsene fra læreplan til praksis i faget (Borgen & Brandt, 2008; Borgen & Hjørdemaal, 2017; Gulliksen, 2012) og hvordan elevene erfarer faget (Dagsland, 2015). Vi vet lite om hvordan tegning i faget har vært gitt plass i undervisnings- og læringsaktivitetene i ungdomskolen under Kunnskapsløftet (LK06). I fagplanen for kunst- og håndverksfaget blir tegning omtalt i kompetansemål og i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten *å skrive*. I denne artikkelen undersøker vi nærmere forholdet mellom tegning som del av kompetansemålene og den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i kunst og håndverk i formell læreplan LK06, samt hvordan lærere i ungdomsskolen oppfatter dette. Kunnskap om lærernes oppfattelse av tegningens plass i faget kan bidra til å belyse problemstillinger som er aktuelle i forbindelse med den pågående fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Tegning i kompetansemål og den grunnleggende ferdigheten å skrive

LK06 som kompetansestyrt læreplan innebærer et handlingsrom for skolene og lærerne og samtidig ansvarliggjøring og forventninger om en kunnskapsbasert praksis (Aasen et al., 2012). LK06 sier hva elevene skal kunne mestre på ulike trinn, formulert i kompetansemål, og læreren kan velge innhold og metode i operasjonaliseringen av disse. To elever kan ha ulikt innhold, men oppnå samme kompetanse, og i kunst- og håndverksfaget er dette sentralt. Formålet med faget er blant annet «utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.2). Gjennom individuell tilpasning kan den enkelte elev få mulighet til å oppleve gleden ved å skape noe individuelt og unikt. Dette forutsetter tid til utprøving og fordypning. Kompetansemålene er formulert med verb etterfulgt av innholdsmål og innebærer at elevenes kompetanse uttrykkes gjennom praktisk handling. (Andreassen, 2016; Fjørtoft, 2009) Kompetansemålene i kunst- og håndverksfaget er fordelt under fagets fire hovedområder: visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Tegning er omtalt i to av fagets 21 kompetansemål og i tilknytning til to av hovedområdene etter 10. trinn;

Visuell kommunikasjon: Tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak

Arkitektur: Vurdere bruk av egne virkemidler og tegne hus og rom ved hjelp av topunktsperspektiv

I tillegg er tegning omtalt i sammenheng med den grunnleggende ferdigheten å skrive. De grunnleggende ferdighetene er redskaper for læring og utvikling, samtidig som de er integrert i alle fags kompetansemål og omtalt i hver fagplan (Dale & Øzerk, 2009; Øzerk, 2006).

Enkelte fag vil ha større ansvar for å utvikle sider av de grunnleggende ferdighetene enn andre (Dale & Øzerk, 2009; Øzerk, 2006). På grunnlag av faghistorien er det rimelig å forstå dette slik at kunst- og håndverksfaget har et særlig ansvar for tegning. Selv om tegning kun er omtalt i to kompetansemål for 10. trinn, har tegning likevel fått en sentral plass i faget når tegning er integrert i den grunnleggende ferdigheten å skrive. Faglige særtrekk skal gi rom for at ferdighetene kan bli uttrykt på ulik måte avhengig av hvordan ferdighetene forstås og hvilken funksjon de har som en del av kompetansen. Hvordan de grunnleggende ferdighetene blir forstått av lærerne er dermed avgjørende for elevenes læringsarbeid og oppnådde kompetanse. I LK06 løftes metodefriheten frem og gir lærerne økt handlingsrom. Hvordan lærerne oppfatter tegning relatert til det å skrive og kompetansemål har betydning for hvordan tegning kommer til uttrykk i faget, og dette har vi lite kunnskap om.

LK06 som læreplanreform er preget av pågående oppdateringer (Kunnskapsdepartementet, 2010; Sivesind & Westbury, 2016) i en form av forhandlede prosesser (Aasen et al., 2012). Følgeevaluering av LK06 i perioden 2009-2012 påpekte at læreplankravet om å arbeide med de grunnleggende

ferdigheter i fagene ikke reflekteres i undervisningen (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Dette forklares blant annet med at lærere har fått lite støtte i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene (Rønning et al., 2008; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). I følge evalueringen kan det virke som om intensjonen med de grunnleggende ferdighetene ikke har blitt forstått (Møller, Prøitz & Aasen, 2009). I etterkant av følgeevalueringene har det vært flere revisjoner i læreplanen og i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter og veiledningen til denne. Hallås, Holthe, Vindenes og Styve (2012) viser til utydelighet i LK06s relasjon mellom grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i kunst- og håndverksfaget. Det rapporteres også i en nylig gjennomført studie at den grunnleggende ferdigheten *å skrive* ikke er tilstrekkelig godt ivaretatt i det 13-årige opplæringsløpet (Horverak & Hidle, 2017).

Det er blitt hevdet at de grunnleggende ferdighetene i LK06 ikke ivaretar de praktiske estetiske fagenes egenart, og det er etterlyst en bredere forståelse av meningsbærende ressurser samt at bilder og andre visuelle uttrykk kan være del av de grunnleggende ferdighetene (Berge, 2007). Fra fagmiljøet er tegning fremmet som en sjette grunnleggende ferdighet. Det fokuseres ikke nok på hvor samfunnsomfattende tegning er for å kommunisere visuelt, og at barn som fremtidens aktive, engasjerte og produktive voksne kan tegne, kan være nyttig for morgendagens samfunnsborgere (Frisch, 2015). Dette kan være uttrykk for uavklarte forhold angående læreplanen og interne oppfatninger om fagets egenart (Gulliksen & Johansson, 2008).

I denne artikkelen tar problemstillingen utgangspunkt i denne bakgrunnen, og undersøker: *Hvordan fremtrer tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i læreplanen, og hvordan blir dette oppfattet av lærere i kunst- og håndverksfaget i ungdomskolen?*

Problemstillingen blir belyst gjennom Goodlads (1979) konseptuelle teori. Del a) av problemstillingen blir belyst gjennom en dokumentanalyse av læreplanen, LK06 og nærlesing av støttemateriellets omtale av tegning i kunst- og håndverksfaget. Del b) blir belyst gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse blant kunst- og håndverkslærere i ungdomskolen.

Teori

Forskningslitteraturen viser til ulike tilnæringer til hvordan læreplanen utvikles og oppfattes (Engelsen, 2012; Gundem, 1990, 2008; Øzerk, 2006). Læreplanbeslutninger blir tatt på mange nivåer (Engelsen, 2003; Gundem, 2008) og fra flere perspektiver (Lindensjö & Lundgren, 2000). Engelsen (2012) viser til at Goodlads (1979) begrepssystem gir redskaper for å fange opp forholdet mellom intendert, implementert og realisert læreplan og de dynamiske relasjonene mellom læreplaners ulike representasjoner. Goodlad (1979, 1966) definerer teorien som et konseptuelt system og viser til at et konsept er bygd opp av flere teorier som

bidrar til deler av konseptet, og som dermed favner bredere enn en enkelt teori. En svakhet med det konseptuelle systemet er at det vil være mindre presist (Goodlad, 1979) og må operasjonaliseres. Gudem (1990) viser til at Goodlads læreplanteori er en «allmenn læreplanteori» som kan fungere som utgangspunkt for begrepsmessig, teoretisk og empirisk læreplanforskning. Goodlad (1979, 1977) omtaler hvordan læreplanen fremtrer på fem ulike måter:

Ideal, or what some planning group has proposed as an alternative; formal, or what some controlling agency has prescribed; perceived, or what teachers (and others) think it is; operational, or what can be observed, at least in its outward manifestations; and experienced, or what the student relates to (Goodlad, 1977, s. 5).

Studier viser at avstanden kan være stor mellom disse overgangene som gjerne er omtalt som *den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen* (Engelsen, 2012; Gudem, 1990, 2008; Øzerk, 2006). I følge Goodlad (1979, 1977, 1966) er det sjelden ideene som ligger til grunn for *den ideologiske læreplan* blir formidlet til elevene i sin originale form, fordi den ikke befatter seg med hvordan læreplanen skal settes ut i praksis. Selv om innholdet kan være intakt, vil den anvendte pedagogikken og metodologisk struktur være med å påvirke praksisen. *Den formelle læreplanen* relateres her til Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06), (Utdanningsdirektoratet, 2006) der læreplaner for fag viser til formålet, tematiske hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. I tillegg følger veiledninger og sidedokumenter som er parallelle styringsdokumenter fra nasjonalt og lokalt nivå. *Den oppfattede læreplanen* er slik læreplanen oppfattes av ulike aktører, som skoleledelse, lærere, elever og foresatte, og omtales av Goodlad (1979) som «*the curricula of the mind*». Den formelt vedtatte læreplanen er ikke nødvendigvis den samme som den enkelte person eller gruppe oppfatter å være læreplanen. Det vil si at læreplanens innhold fortolkes ulikt. Det er derfor interessant å utforske hvordan lærere oppfatter at tegning i LK06 er knyttet til grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i faget, hva de prioriterer og hvilket innhold de velger. *Den operasjonaliserte læreplanen*, som beskriver hva lærere faktisk gjør i undervisningen, kan være forskjellig fra den oppfattede læreplan (Goodlad, 1979). Lærernes faktiske praksis i undervisningssammenheng fungerer dermed som en slags utprøving av nasjonal læreplan (Stenhouse, 1975). Den vedtatte læreplanen er ikke nødvendigvis den samme som *den erfarte læreplan*, som beskriver hva den enkelte person eller gruppe erfarer. Tidligere forskning viser at det kan være stor forskjell mellom formell læreplan og det praktiske arbeidet (Dagsland, 2013; Engelsen, 2012; Gudem, 1990; Øzerk, 2006), noe som betegnes som et gap mellom det utdanningsmyndighetene ønsker å få til og det lærere og elever faktisk gjør (Engelsen, 2012). Begrepene «*en læreplan som ikke eksisterer*» og «*den skjulte læreplan*» brukes gjerne som bidrag til klargjøring av Goodlads læreplannivåer (Andreassen, 2016; Engelsen, 2012). I denne artikkelen refereres det til begrepet «*en læreplan som ikke eksisterer*», med bakgrunn i at

lærerens forståelse av læreplanen ikke behøver å stemme overens med lærerens oppfattelse av fagets egenart, og der lærerens oppfatninger om faget (Gulliksen & Johansson, 2008) blir førende for undervisningen.

Styrken ved Goodlad (1979) sin konseptuelle teori er at den kan bygge bro mellom praktikere og teoretikere og gi et begrepssystem som legger til rette for felles kommunikasjon og forståelse (Gundem, 1990). Samtidig er det viktig å minne om at de ulike fremtredelsesformene er dynamiske og glir over i hverandre (Goodlad, 1966).

Voogt og Nieveen (2017) hevder med referanse til Goodlad (1979) at det er en tidsforsinkelse (*timelag*) i enhver læreplanreform. Veien fra intendert til implementert og realisert læreplan preges på ulike måter av den nasjonale og lokale utdanningspolitiske konteksten, læreres kompetanse og oppfatninger, skolekultur, tid og ressurser samt ulikt støttemateriell (*guidance materials*) Voogt og Nieveen (2017, s. 12). Eksemplene Voogt og Nieveen (2017) viser til er støttemateriell som skal bidra til tverrfaglige koblinger i læreplanreform utviklet av skolemyndighetene i Hong Kong og veiledninger for lærere som etterspør hjelp til operasjonalisering av kompetansemål, utviklet av Utdanningsdirektoratet i Norge.

I denne studien oppfatter vi støttemateriell som tekster som har som formål å styrke sammenhengene mellom formell, oppfattet og operasjonalisert læreplan. Det vil si tekster som forklarer sammenhenger, legger rammebetingelser og gir veiledning som representerer en form for sentrale styringssignaler som også har innholdsmessige konsekvenser for lærerne i deres arbeid med å operasjonalisere læreplanen knyttet til forholdet mellom den grunnleggende ferdigheten *å skrive* og kompetansemålene. Dette støttematerialet er: *LK06s forenklete Kunnskapsstige basert på Blooms taksonomi (Bloom, 1956)*, *Udirs Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* samt *Udirs veiledning*.

I den formelle læreplanen LK06s kompetansemål er verbene valgt med utgangspunkt i at de skal kunne kategoriseres etter et hierarkisk system, også kalt en kunnskapsstige, bygd på Blooms taksonomi. Disse verbene beskriver de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene og gir premisser for hvordan innholdet i LK06 skal tolkes av lærerne. I en kompetansebasert læreplan får verbene i kompetansemålene stor betydning for hvordan tegning realiseres i faget. Selve kompetansebegrepet i LK06 er ifølge Andreassen (2016) uklart. Vi forstår kompetansebegrepet som et komplementært forhold mellom ferdigheter og kunnskaper som vises i relasjon til hverandre.

Rammeverket for de grunnleggende ferdighetene er et styringsdokument som har vært et redskap for læreplangruppene i fagene i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeverket definerer ferdighetene på et overordnet nivå og skisserer hvilke ferdighetsområder disse består av (Utdanningsdirektoratet, 2017). Fellesfagene i den 10-årige grunnskolen ble revidert ut fra dette rammeverket i 2012. I Rammeverket (2012) er skriving definert som å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike

emner samt å kommunisere med andre. I forbindelse med arbeidet med fagfornyelsen Meld. St. nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) er dette rammeverket nylig blitt revidert (Utdanningsdirektoratet 8.11.2017).

I tillegg er Utdanningsdirektoratets veiledning knyttet til grunnleggende ferdigheter en støtte for lærerne i deres arbeid med å tolke og operasjonalisere læreplanen. LK06 og støttemateriellet er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider, og publiseres ikke i papirformat. Sammen med lokal skoleeiers læreplan utgjør dette lærernes tolkningsrom. Lærerne analyserer læreplanens innhold for å utforme lokale læreplaner og tilpasser dem til elevenes forutsetninger og andre rammefaktorer (Dale & Øzerk, 2009; Engelsen, 2012), og lærernes oppfattelse av læreplanen blir slik et bindeledd mellom en formell læreplan på den ene siden og en operasjonalisert og erfart læreplan på den andre siden.

Metodisk tilnærming

I arbeidet med å søke svar på problemstillingens to deler ligger Goodlad (1979) sin konseptuelle teori om læreplanens ulike fremtredelsesformer til grunn. Teorien benyttes for å belyse hvordan forholdet mellom tegning, som del av kompetansemålene, og den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i kunst- og håndverksfaget fremtrer i en formell læreplan og dens støttemateriell og lærernes oppfattelse av tegning knyttet til disse identifikasjonene. I en empirisk, kvalitativ intervjuundersøkelse ønsker vi å synliggjøre på hvilke måter tegning har en plass og betydning i læreres didaktiske praksis. Gjennom å fokusere på lærernes beskrivelser av egen undervisningspraksis, belyses sammenhenger mellom formell og oppfattet læreplan. Vi skal her først se nærmere på to av 21 kompetansemål for 10. trinn der tegning er gitt plass, samt den grunnleggende ferdigheten *å skrive*.

Basert på Goodlad (1979) bygger artikkelen på to typer datagrunnlag og to typer analyser, foretatt i to trinn: a) formell læreplan og b) oppfattet læreplan. Resultatene presenteres og diskuteres hver for seg, og deretter diskuteres funnene i a og b i relasjon til hverandre.

Del a) formell læreplan

Dokumentanalyse

En *innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005) er gjennomført for å belyse problemstillingens første del for å studere meninger i tekster, både kvantitativt og kvalitativt. Dette innebærer her en summativ innholdsanalyse av forekomsten av bestemte ord i en bestemt kontekst, i denne sammenhengen verb og begreper i læreplanen og støttemateriell. For å få tak i hvilke føringer som ligger til grunn for lærerens tolkning, omfatter analysen også en konvensjonell innholdsanalyse der kategorier for koding av data blir utviklet

induktivt (Fauskanger & Mosvold, 2014) i tilknytning til hvordan tegning kommer til uttrykk i følgende tekster:

- 1) Læreplanen LK06s omtale av den grunnleggende ferdigheten å skrive i kunst- og håndverksfaget,
- 2) Verb i fagets kompetansemål, og LK06s tredelte utgave av Kunnskapsstigen,
- 3) Udirs Rammeverks beskrivelse av ferdighetsområder og nivåbeskrivelse av å skrive, og
- 4) Udirs veiledning vedrørende det å skrive i praktisk estetiske fag.

Del b) oppfattet læreplan

Intervjuer

For å belyse problemstillingens andre del benyttes en kvalitativ, konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005) basert på intervjudata samlet inn i forbindelse med en større casestudie om tegning i kunst- og håndverksfaget høsten 2017. Casestudien har et utforskende design (Yin, 2003; Yin & Nilsson, 2007). Intervjuguiden ble utviklet med sikte på å undersøke lærernes oppfattelse av læreplanen og realiseringen av faget i skolen og inneholdt spørsmål knyttet til grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, hovedområder, planlegging og gjennomføring relatert til tegning i faget. Det ble gjennomført en pilotundersøkelse med lærere på 10. trinn i mai 2017, og etter piloten ble det foretatt noen små justeringer i intervjuguiden. Informantene er identifisert som lærer A, B, C og D.

Utvalgskriterier

Casestudien har et strategisk utvalg av fire erfarne lærere, med 30 studiepoeng eller mer, som underviser på 8.-10. trinn i faget kunst og håndverk ved fire skoler på Vestlandet. Skolene A, B, C og D har alle ca. 350-400 elever og ca. 50 ansatte.

Etikk

Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og har fulgt retningslinjene som gjelder frivillig deltagelse, informert samtykke fra lærer og skoleledelse, aidentifisering og anonymitet. Lærerne var på forhånd informert skriftlig og muntlig om at prosjektet hadde fokus på tegning i kunst- og håndverksfaget. I henhold til kravene som stilles i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (Kalleberg et al., 2006) inngår en avtale med alle deltagerne i prosjektet om hvordan dataene skal brukes.

Analyse av data

Studiens data ble samlet inn gjennom kvalitative intervjuer med lærere gjennomført som individuelle, halvstrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) registrert med digital lydopptaker og transkribert. I arbeidet med

behandling av datamaterialet ble det benyttet konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005) som forskningsmetode for den subjektive tolkningen av innholdet i teksten.

Casestudien har en kvalitativ design, og generalisering er ikke mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). I presentasjonen av resultatene er sentrale poeng fra analysen illustrert ved å hente ut enkelte sitater fra intervjuene. Av hensyn til anonymitet er alle sitatene på bokmål.

Resultat-/diskusjonsdel

Analyse a) formell læreplan;

I LK06 introduseres grunnleggende ferdigheter gjennom et kort avsnitt som knytter ferdighetene til kompetansemålene i de ulike fagene på det enkelte fags premisser. De fem ferdighetene knyttet til kunst- og håndverksfaget vektlegger estetiske virkemidler, visuell kommunikasjon og visuell kompetanse og ferdighet. I beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten *å skrive* er det visuelle fremtredende.

1) Tegning i LK06s toleddete beskrivelse av *å skrive*

LK06s omtale av den grunnleggende ferdigheten *å skrive* har to ledd (se tabell 1).

Tabell 1: Formell læreplans omtale av den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i kunst og håndverk

1.ledd	«Å kunne uttrykke seg skriftlig i kunst og håndverk innebærer blant annet å uttrykke seg visuelt ved hjelp av tegn og symboler. Utvikling av skriftlig og visuell kompetanse skjer ved å omsette fakta, ideer og holdninger til tegn.
2.ledd	For å oppretholde den visuelle ferdigheten parallelt med utviklingen av skriveferdigheten er bevisst og <i>allsidig arbeid med tegning</i> like viktig på alle trinn»

Hvordan verbene i kompetansemålene gjenspeiler den grunnleggende ferdigheten, og hvordan den kan uttrykkes, er avgjørende for hvordan tegning blir oppfattet og realisert i faget. De fem handlingsverbene *uttrykke*, *utvikle* og *omsette*, i første ledd, *oppretholde* og *arbeid med*, i andre ledd, beskriver handlinger og er brukt i omtalen for kunst- og håndverksfaget. Verbet *uttrykke* er delvis fagspesifikt, men forekommer også i andre fag. Andre verb i omtalen av ferdigheten er ikke fagspesifikke og sier ikke noe om fagets egenart. Første ledd henviser i stor grad til en forståelse av *å skrive* som bruk av tegn og symboler, og kan slik sett forstås som å omfatte mer enn kun bokstaver og tekst. Andre setning i første ledd *sidestiller utvikling av skriftlig og visuell kompetanse* idet fakta, ideer og holdninger omsettes til tegn. Innledningen til andre ledd viser til at den visuelle ferdigheten skal opprettholdes parallelt med utvikling av skriveferdigheten. Dette skal skje gjennom bevisst og *allsidig arbeid med tegning*. Andre ledd i

beskrivelsen utvider dermed å *skrive* til å omfatte tegning som *bevisst og allsidig arbeid* på alle trinn. I formuleringen «*allsidig arbeid med tegning*» er verbet *tegne* substantivert. Adjektivene *bevisst* og *allsidig* beskriver de substantiverte verbene uten å definere eller vise til metode eller innhold. For å kunne identifisere verbene må man se på sammenhengen mellom allsidig arbeid med tegning og verbene i kompetansemålene. Denne åpne beskrivelsen av å tegne sier ikke noe om hvem som gjør eller skal gjøre noe og hvordan og på hvilket nivå det skal gjøres. Dette gir læreren et stort tolkningsrom.

2) Taksonomi knyttet til tegning i LK06

LK06s forenklede taksonomi Kunnskapsstigen, er en *tredelt* utgave basert på Blooms (1956) taksonomi (Isnes, 2007), og utgjør en del av støttematerialet som ligger til grunn for det som er ment å være verbstrukturen i (og operasjonaliseringen av) kompetansemålene. Blooms (1956) taksonomi er en målkategorisering av undervisning og vurderingskriterier fra det enkle til det komplekse i seks trinn: *faktakunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering*. Verbene i LK06s kompetansemål beskriver og stiller ulike krav i forhold til om elevene skal *reprodusere, forstå og anvende, analysere og gjøre vurderinger* etter denne Kunnskapsstigen (se tabell 2).

Tabell 2: Kunnskapsstigen - LK06s forenklede utgave taksonomi

Kompetansenivå	Kompetansekrav
Lavt nivå	Reproduksjon
Middels nivå	Forståelse og anvendelse
Høyt nivå	Analyse og vurdering

I kunst- og håndverksfagets kompetansemål er imidlertid få verb taksonomert etter denne kunnskapsstigen. I vår analyse finner vi 19 ulike handlingsverb i beskrivelsen av 21 kompetansemål i faget for 8.-10. trinn. Verbene benyttes etter følgende fordeling (i parentes): vurdere (7 ganger), bruke (4), samtale (3), beskrive (2), stilisere (2), skape (2) og tegne (2 ganger). De resterende 12 verbene er kun brukt en gang hver. Analysen av verbene viser at ingen av de *fagspesifikke* verbene: *tegne, stilisere, designe, skape, lage, skissere og bygge* er taksonomert (se tabell 3).

Tabell 3: Tabellen viser i kolonne a) taksonomerte verb i Kunnskapsstigen. De kursiverte verbene inngår i kunst- og håndverksfagets kompetansemål. Kolonne b) viser de ikke-taksonomerte verb i fagets kompetansemål hvorav gruppe c) er fagspesifikke og gruppe d) er generelle verb.

Kompetanse nivå	Kompetanse krav	a) Taksonomerte verb i kunnskapsstigen	b) Ikke-taksonomerte verb i kunst og håndverk
Lavt nivå	Reproduksjon	<i>Beskrive</i> , definere, gjengi, presentere	c) Tegne, stilisere, designe, skape, lage, skissere, bygge d) teste, redigere, manipulere, dokumentere, samtale, gjøre, diskutere, vurdere

Verbene som ikke er taksonomert kan tolkes forskjellig i forhold til kompetansenivå. De fagspesifikke verbene som f. eks. «å tegne» kan rangeres som både lav, middels og høy taksonomi, fordi verbet er knyttet til flere elementer som meningsinnhold, substantiv, flere fagspesifikke ord og grunnleggende ferdigheter. Som vi har vist her blir tegning fremhevet som sentralt under den grunnleggende ferdigheten *å skrive*, samtidig nevnes tegning kun i to av 21 kompetansemål etter 10. årstrinn. I målet under hovedområdet visuell kommunikasjon, «*tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak og vurdere bruk av egne virkemidler*», er tegning bundet opp til bildemanus. I målet under hovedområdet arkitektur, «*tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv*», er tegning bundet opp til en teknisk ferdighet. Læreplanen gir få signaler om taksonomisk nivå i disse kompetansemålene, og dette gir læreren et stort tolkningsrom.

Lærernes tolkning av verbene som beskriver kompetansemålene i lys av den grunnleggende ferdigheten er avgjørende for hvilken funksjon tegning får som en del av elevenes læringsarbeid og oppnådde kompetanse. Fordi det benyttes ulike verb i omtalen av den grunnleggende ferdigheten og kompetansemålene, kan det være utfordrende å lese disse i relasjon til hverandre. I tillegg er det lite samsvar mellom de substantiverte verbene brukt i omtalen av ferdigheten og verb i kompetansemål. For at tegning skal kunne bli en allsidig aktivitet, må de ulike handlingsverbene (tabell 3) tolkes av læreren på en slik måte at de kan inneholde 2. ledd av *å skrive* (tabell 1). Forholdet mellom den grunnleggende ferdigheten og kompetansemålene virker på denne bakgrunn å være uklart i kunst- og håndverksfaget i LK06, der tegning synes å komme noe tilfeldig til uttrykk i fagets kompetansemål, og manglende taksonomering kan være utfordrende for lærere i operasjonaliseringen av kompetansemål.

3) Rammeverkets generelle nivådeling av ferdighetsområder og tegning

Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017) har veiledende funksjon for læreplangruppene og er støttmateriell for lærerne. Å skrive består ifølge Rammeverket av ferdighetsområdene å *planlegge og bearbeide*, *utforme*, *kommunisere*, *reflektere* og *vurdere*. I beskrivelsene av grunnleggende ferdigheter, som Rammeverket viser til, utdypes det hvordan dette er knyttet til det å kunne skrive:

Planlegge og bearbeide innebærer å kunne ta i bruk ulike strategier og kilder som forberedelse til skriving, og å være i stand til å revidere tekster på bakgrunn av egen vurdering og andres tilbakemeldinger. Å *utforme* innebærer å kunne beherske og ta i bruk rettskriving, grammatikk, setningsoppbygging og tekstbinding på papir og skjerm sammen med andre uttrykksmidler som bilder, figurer og symboler på en hensiktsmessig måte. *Kommunisere* innebærer å kunne uttrykke meninger, drøfte problemstillinger, dele kunnskap og erfaringer gjennom å tilpasse egne tekster til mottaker, innhold og formål. *Reflektere og vurdere* innebærer å bruke skriving som redskap for å kunne følge med på og å utvikle bevissthet om egen læring. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14 - 15). (Vår utheving).

Rammebeskrivelsen er inndelt i fire ferdighetsområder, fordelt på fem nivå i matrise, der hver celle beskriver hva som er typisk for elevenes utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). I de totalt 20 cellene er tegning nevnt kun ett sted, under *utforme*, på laveste nivå: «*Kombinerer ulike uttrykksmidler som tegninger, bilder, symboler og verbalspråk*». Dette skaper uklarhet, da tegning her kan forstås som et ferdig element, *en tegning*, vurdert i sammenheng med et helhetlig uttrykk med bilder, tekst og symboler. Matrisebeskrivelsen kan også tolkes som at det er rom for å *tegne*. LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten å *skrive*, 2. ledd som «*allsidig arbeid med tegning*» omtales ikke i Rammeverket. Tegning er heller ikke nevnt under ferdighetsområdet kommunikasjon. Visuell kommunikasjon er ett av kunst- og håndverksfagets fire hovedområder, der tegning forstås som viktig for å kommunisere visuelt (Frisch, 2015). LK06 har dermed en mer variasjonsrik beskrivelse av å skrive i kunst- og håndverksfaget enn det vi finner i Rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2017).

4) Udirs veiledning er mangelfull i henhold til 2. ledd av å skrive

På Udirs nettsider har vi funnet to tekster under fanen Veiledning som knyttes til det å skrive som en grunnleggende ferdighet i kunst- og håndverksfaget. I teksten «*Er skriving viktig i de praktisk og estetiske fagene?*»¹ stilles spørsmålet: «Skal elevene bruke skriving i disse fagene, og hvorfor skal de i så fall det?» Veiledningen viser til det å skrive som dokumentasjon av elevens arbeidsprosesser, rapport, logg, vurdering og multimediepresentasjon. Den andre

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-prakt-est-fag/er-skriving-viktig/>

teksten, «*Skriving som grunnleggende ferdighet i de praktisk estetiske fagene*»², eksemplifiserer det å skrive som dokumentasjon av en arbeidsprosess og «skrive» med nål (geriljabroderi). Begge disse tekstene viser implisitt til 1. ledd i den grunnleggende ferdigheten å skrive i kunst- og håndverksfaget og omtaler ikke allsidig arbeid med tegning i 2. ledd. Begge tekstene er lastet ned 26.10.17.

Drøfting: LK06 og støttemateriell – komplekst og uklart

Analysen viser at det er et komplekst og uklart forhold mellom verb brukt i omtalen av den grunnleggende ferdigheten *å skrive* og verb som omtales i kunst- og håndverksfagets kompetansemål. I læreplanen for faget fremkommer ikke taksonomi i de fagspesifikke verbene i kompetansemålene. Det er på denne bakgrunn uklart hvordan verb som *tegne, designe, skissere, stilisere og skape* kan plasseres innenfor Kunnskapsstigen, og det kan se ut som om verbene ikke er taksonomert i kompetansemålene. Dette kan være tilfeldig eller tilsiktet fra læreplangruppens side. Hvis vi tenker at allsidig arbeid med tegning skal foregå i faget på alle nivå i Kunnskapsstigen, kan det være utfordrende at det mangler taksonomering. Når fagspesifikke verb ikke er taksonomert, gis det ingen signaler fra læreplanen som styringsdokument knyttet til ambisjonene om at tegning er en forutsetning for visuell kompetanse. Det innebærer at lærerne ikke får hjelp i støttematerialet til å få tegning inn på alle nivå i Kunnskapsstigen når de operasjonaliserer læreplanen. Manglende taksonomering av verbene i kompetansemålene og manglende henvisninger relatert til begge ledd i den grunnleggende ferdigheten *å skrive*, slik som denne analysen viser at den formelle læreplanen kommuniserer, skaper uklarhet.

Samlet sett gir analysen av formell læreplan et inntrykk av at sammenhengene mellom den formelle læreplanens ulike elementer i faget, her LK06s kompetansemål og den grunnleggende ferdigheten *å skrive* sett i lys av Kunnskapsstigen, Rammeverket og veiledningsmaterieell, er uklare. Det er derfor interessant å undersøke lærernes oppfattelse av den grunnleggende ferdigheten og kompetansemål i faget.

Analyse b) oppfattet læreplan

For å belyse problemstillingens andre del om hvordan tegning knyttet til LK06s beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten *å skrive* blir oppfattet av lærere i kunst- og håndverksfaget i ungdomskolen, har vi basert oss på en kvalitativ konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005) av intervjudata samlet inn i forbindelse med en større casestudie om tegning i kunst- og håndverksfaget høsten 2017.

² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-prakt-est-fag/skriving-grlf/>

Lærernes oppfattelse av å skrive i kunst og håndverk

I intervjuene ble lærerne spurt om hvordan de oppfatter den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i kunst og håndverk. Lærerne oppfattet dette som konkrete skriveaktiviteter, eksemplifisert som *loggføre, dokumentere, presentere, formulere, skrive ned tanker, fagbegreper, vurdering, begrunnelser, beskrivelser, fortelle, sette ord på ting og ideer*. Som lærer D uttrykte det: «*skrivning det dekker vi. Ikke akkurat i tegneoppgavene, men i andre oppgaver*». Hun viste til anvendelse av den grunnleggende ferdigheten «*elevene forteller hva de har gjort, lært, og hvordan de vurderer eget arbeid, setter ord på ideer og beskriver bilder*». Lærer C valgte vekk det hun beskrev som *å skrive* i faget; «*skrivning, det gjør de så mye i andre fag, i mine timer så skal elevene få gjøre litt andre ting*».

Ut fra datagrunnlaget i denne studien fremgår det at lærerne knytter den grunnleggende ferdigheten til ulike former for skrivning av tekster. Relatert til analyse a samsvarer lærernes oppfatning med første ledd av *å skrive* (tabell 1), som *å skrive* i tilknytning til oppgaver, og ikke som en utvidet forståelse av *å skrive* på fagets premisser, som beskrevet i 2. ledd av *å skrive*. Rommet for tolkning av skrivning i kunst- og håndverksfaget ser på denne bakgrunn ikke ut til å bli utnyttet av lærerne. En kan tenke seg at hvis 2. ledd i definisjonen blir «oversett» av lærerne, kan det innebære at LK06s vektlegging av *å opprettholde* den visuelle ferdigheten parallelt med skriveferdigheten ikke blir realisert. I lys av Goodlad (1979) kan det forklares med at der formell læreplan inviterer til variasjon i tegning, er den oppfattede læreplanen variasjonsfattig. Samtidig antyder materialet at lærerne har tatt stilling til at den grunnleggende ferdigheten *å skrive* er «noe annet» enn tegning i kunst- og håndverksfaget.

Når lærerne ble spurt hvordan de oppfattet «allsidig arbeid med tegning», uten henvisning til LK06, fremkom en variasjonsrik beskrivelse som innbefattet ulike tegneaktiviteter, metoder og formål, som for eksempel lærer A viste til: «*arbeidstegning, kroki og kinetisk tegning, friere tegning og skisser og at elevene tegner det de tenker*». Lærer C vektla at elevene ble utfordret til å tegne ideer og henviste til variasjon i ulike tegneredskap, format, og tempo. Tegning knyttet til visuell kommunikasjon ble også fremhevet som vesentlig. Når de fire lærerne fremhever allsidig arbeid med tegning som viktig i faget, kan det tyde på at lærerne mener de har en annen forståelse av hvordan tegning i faget *bør* være, enn det de finner grunnlag for i LK06 og støttemateriell. Som lærer B uttrykte det: «*å jobbe med tegning på mange forskjellige måter og nivå er vi ikke flinke på*». Lærer C presiserte at hun praktiserte allsidig arbeid med tegning på tross av LK06. Kontrasten mellom lærernes oppfatning av *å skrive* i faget og deres forståelse av allsidig arbeid med tegning (tabell 4), antyder at det her er en svak kobling i faget mellom formell læreplan og oppfattet læreplan.

Tabell 4: Ideologisk vs. operasjonalisert læreplan

Lærer	Lærers forståelse av allsidig arbeid med tegning	Lærers forståelse av å skrive som grunnleggende ferdighet i kunst og håndverk
A	Øve opp tegneferdigheter, kroki-, kinetisk-, blindetegning, tegne mennesker, perspektiv og arbeidstegning	Loggføre, dokumentere, presentere, formulere, svare
B	Tegne på forskjellige måter og nivåer. Fantasitegning, illustrasjoner og droling	Logg, presentasjon, skrive tanker
C	Ulike tegneøvelser som innebærer å tegne følelser, kommunisere visuelt, arkitektur, konsentrasjons og arbeidstegning	Logg, fagbegreper, egenvurdering
D	Tegne noe som kan brukes, skisser, tanker, ideer, visualisere, lære å tegne, skyggelegge, få frem ansikt, teknisk forklarende og visualiserende arbeidstegninger	Logg, vurdering, begrunnelser, beskrivelser, fortelle, sette ord på ting, ideer

Når lærerne ble spurt om hva de anså som *grunnleggende* i faget, ga samtlige uttrykk for tegning som sentralt i ungdomskolen. Lærer C sier for eksempel at «*tegning er en ganske vesentlig ting en må kunne innenfor de fire hovedområdene*». I lys av Goodlad (1979) kan dette forklares med at lærernes ideologier samstemmer med ideologier i formell læreplan, men fordi lærerne ikke oppfatter at LK06 ivaretar deres faglige forståelse, blir tegningens plass i faget avhengig av hvordan lærer velger å forholde seg til det hun oppfatter at den formelle læreplan gir handlingsrom for. Lærer C underviser dermed etter «*en læreplan som ikke eksisterer*» (Engelsen, 2012), med begrunnelse i et tema hun mener er viktig, men oppfatter som utelatt i formell læreplan. Således kan «*en læreplan som ikke eksisterer*» eller «*den ideologiske læreplan*» inngå i den operasjonaliserte læreplanen, selv om den ikke inngår i den oppfattede læreplanen.

Tegning i kompetansemålene blir i liten grad sett i relasjon til den grunnleggende ferdigheten *å skrive* av lærerne. Lærerne ga uttrykk for at tegning er lite synlig og variert i kompetansemålene. Lærer B sier for eksempel at «*Det er ikke mange plasser tegning er uttalt, kun at elevene skal ha om ett og topunkts perspektiv*». Lærer A uttrykte at «*det er veldig lite kompetansemål igjen som åpner for en såkalt fri oppgave*». De intervjuede lærerne oppfattet ikke at de hadde den friheten LK06 gir dem med tanke på valgmuligheter knyttet til tegning. Lærerne etterlyser en mer åpen forståelse av tegning enn de mener de finner i kompetansemålene, som de oppfatter som å ha en lukket og entydig forståelse med spesifikke ferdigheter som det å tegne perspektiv på bestemte måter. Lærerne forstår slik sett tegning konkret opp mot verbene i de kompetansemålene som omtaler tegning (Hallås et al., 2012). De ser ikke mulighetene for at fagets egenart kan ivaretas gjennom «*allsidig arbeid med tegning*» uttrykt gjennom 2.ledd i omtalen av å skrive som grunnleggende ferdighet.

Støttmateriellets betydning for lærernes oppfattelse av læreplanen

Læreren har et stort tolkningsrom da elevenes reproduksjon (lav taksonomi), anvendelse (middels taksonomi), analyse og vurdering (høy taksonomi) knyttet til grunnleggende ferdigheter og kompetansemål ikke fremgår i LK06. Det kan se ut til at det er problematisk å operasjonalisere måloppnåelseskriterier for å vurdere tegning. Som lærer D beskriver det: *«jeg forklarer hva elevene skal oppnå gjennom kjennetegn på måloppnåelse, men ser at jeg ikke gjør det tydelig»*. Lærer C: *«Det er kjempevanskelig med vurdering. Jeg har ingen gode svar på det. Mindre og mindre etter hvert»*. Den manglende taksonomien i LK06 når det gjelder tegning ser ut til å gjøre det vanskelig for lærerne å tolke den grunnleggende ferdigheten opp mot kompetansemål der de fagspesifikke verbene ikke er taksonomert.

Lærerne refererte ikke til, og ble ikke spesifikt spurt om de kjente *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*. Relatert til analyse a, kan det tolkes som at rammeverkets matrisebeskrivelse opprettholder en forståelse av de grunnleggende ferdighetene som allerede var etablert.

Lærerne i denne studien ønsket ikke at skriving skulle ta stor plass i kunst- og håndverksfaget. De viste til skriving som identisk med det de gjør i andre fag de underviser i (norsk, KRLE, kroppsøving, samfunnsfag) og beskrev dette som logg, refleksjon og dokumentasjon, osv. Til tross for tydelige forskjeller mellom fagene, er det et fellestrekk at skriftlige elevarbeider danner et vesentlig grunnlag for standpunkt-karaktersetting (Prøitz & Borgen, 2010). Lærernes variasjonsfattige forståelse av skriving i faget kan være av nyttehensyn til slike formål og bidra til at lærerne «ser» 1. ledd av den grunnleggende ferdigheten *å skrive*, men mister 2. ledd av syne. Lærernes oppfattelse samsvarer med Udirs to veiledningstekster som viser til 1. ledd i LK06s definisjon.

Oppfattet læreplan knyttet til 1. ledd av den grunnleggende ferdigheten å skrive

Analysen viser at lærernes forståelse av allsidig arbeid med tegning fremstår variert, men de oppfatter ikke at dette er noe de finner grunnlag for i LK06s omtale av å skrive, og de ser det ikke i sammenheng med kompetansemålene. Lærerne ser ut til å bruke egne assosiasjoner og «common sense» når de vurderer hva det å skrive omfatter. Likevel ble allsidig arbeid med tegning oppfattet som grunnleggende i kunst- og håndverksfaget, og paradoksalt nok savnet, av samtlige lærere.

Læreplankravet om å arbeide med grunnleggende ferdigheter i fagene ser ikke ut til å ha ført til systematisk arbeid med de grunnleggende ferdighetene i faget på de aktuelle skolene (Hallås et al., 2012). Dette kan tyde på at faglige styringssignaler fremdeles er for svake (Møller et al., 2010). Hva lærerne leser, oppfatter og bruker av støttmaterieell i sin profesjonelle virksomhet er avhengig av tilgjengelighet og tydelighet i budskap. Som påpekt i underveisevalueringen av LK06 (Engelsen, 2008) har det ikke vært gitt tilfredsstillende veiledning til

lærerne i hvordan kompetansemålene kan operasjonaliseres. Vi ser dette i at den veiledningen som er tilgjengelig på Udirs nettsider kommuniserer en forståelse jamfør 1. ledd i LK06s omtale av det å skrive i kunst- og håndverksfaget, og at dette samsvarer med lærernes oppfattede læreplan. Debattinnspill om at de grunnleggende ferdighetene ikke bidrar til å ivareta fagets egenart (Berge, 2007; Frisch, 2015) kan ha bidratt til en slik forståelse. Materialet kan tyde på at det stadig er slik at intensjonen med de grunnleggende ferdighetene ikke blir forstått og dermed ikke fremstår som særlig meningsfylt å holde på med (Møller et al., 2009).

Konklusjon

Innledningsvis viste vi til at det kan være stor avstand mellom en formell læreplan og hvordan den blir oppfattet (Engelsen, 2012; Gundem, 1990, 2008). Denne undersøkelsen finner at handlingsrommet som LK06 åpner opp for med tanke på tegning, ikke synes å bli oppfattet av lærerne. Den svake koblingen mellom sentrale elementer i læreplanen kan gjenfinnes i flere av de praktisk estetiske fagene (Hallås et al., 2012). Basert på Goodlad (1979) finner vi to forhold som virker avgjørende for hvordan tegning knyttet til LK06s beskrivelse av å skrive fremtrer i læreplanen og hvordan dette blir tolket av lærere i kunst- og håndverksfaget i ungdomskolen.

LK06 definerer ikke hva den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i 2.leds vektlegging av allsidig arbeid med tegning kan innebære av aktiviteter, metoder eller arbeidsformer, og er ellers svakt beskrevet i læreplanen i faget. Verb i kompetansemål gjenspeiler heller ikke den åpne måten å snakke om tegning på som er beskrevet i den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i faget. Taksonomien uttrykkes ikke tydelig gjennom verbene, og det er uklart om dette er tilsiktet i faget. I rammeverkets omtale av den grunnleggende ferdigheten *å skrive* finner vi en ufullstendig beskrivelse av tegning, og Udirs veiledningstekster omtaler skriveaktiviteter, jamfør 1. ledd i LK06. Intervjuene med lærerne viser at de har forholdt seg til 1. ledd, men ikke 2. ledd av det å skrive som grunnleggende ferdighet. Lærerne etterlyste en åpen forståelse av tegning, men i kompetansemålene fant de en mer lukket og entydig forståelse med spesifikke ferdigheter. Dette kan tyde på at kompetansemålene forstås separat og ikke kobles til de grunnleggende ferdighetene, selv om dette er koblet sammen i LK06.

Det kan også virke som lærerne har en læreplanideologi om at fagets egenart ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i dagens læreplan, idet de har en annen forståelse av hvordan tegning i faget *bør* være, enn det de finner i grunnlag for i LK06 og støttemateriell.

I lys av Goodlad (1979) antyder våre funn at sidestilling av skriftlig og visuell kompetanse krever tydeligere og mer omfattende omtale, taksonomering av fagspesifikke verb i kompetansemålene og en tydeligere fremskriving av fagets

egenart enn det vi finner i dagens læreplan og støttemateriell. Det er alltid tidsforsinkelser i implementering av en læreplanreform (Voogt & Nieveen, 2017), og uklare signaler i formell læreplan og støttemateriell kan se ut til å ha preget kunst- og håndverksfaget i LK06. Nå står vi overfor en ny reform, L2020, og det gir muligheter for en tydeliggjøring av slike forhold.

Som tidligere nevnt kan det være forskjell mellom hva lærerne oppfatter at læreplanen gir av føringer og deres faktiske praksis i undervisningssammenheng (Goodlad, 1979). For videre forskning vil det derfor være viktig å undersøke operasjonalisert læreplan for å få mer utfyllende kunnskap om hvordan tegning realiseres i kunst- og håndverksfaget i ungdomsskolen.

Om forfatterne

Bente Helen Skjelbred er stipendiat ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser omfatter tegning i læreplanen og didaktiske praksiser i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen.

Institusjonstilknytning: Institutt for Kunstfag, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7030, 5020 Bergen

E-post: bhsk@hvl.no

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

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Norges idrettshøyskole/ Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7800, 5020 Bergen

E-post: jorunn.spord.borgen@nih.no

Referanser

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012).

Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen.

Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling). UiT, Norges Artiske Universitet. Hentet fra

https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3

Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.). *På vei mot Kunnskapsløftet–Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, 228-250.

- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bolin, P. E. & Blandy, D. (2003). Beyond visual culture: Seven statements of support for material culture studies in art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 246-263.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses-og dannelsesperspektiv. Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling. I I. B. Thronshart (Red.), *Formingsfagets egenart* (s. 44-62). Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2008). Architectural Education for Young People in Europe: A Comparative Study in Seven European Countries. Norway Country Report.
- Borgen, J. S. & Hjordemaal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 218-229.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (Doktorgradsavhandling). Arkitektur-og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers–kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst-og handverksfaget. *Form Akademisk-forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2).
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole* (Doktorgradsavhandling). Åbo Akademi University, Åbo Akademi.
- Dagsland, T. P. (2015). Forskningsbasert kunst-og håndverksundervisning. *Form Akademisk-Research Journal of Design and Design Education*, 8(2).
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. *Sluttrapport [The intensions, premises and formulations of the Knowledge Promotion Reform 2006. An analysis of a national curriculum reform. Final report]*.
- Dale, E. L. & Øzerk, K. (2009). Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. *Delrapport nr, 2*.
- Doll Jr, W. E. (1979). Doll, William E., Jr., "A Structural View of Curriculum," *Theory Into Practice*, 18 (December, 1979), 336-348.
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art education*, 55(3), 6-11.
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (2004). *Handbook of research and policy in art education* Routledge.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer-et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? -Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127-139.
- Frisch, N. S. (2010). To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts. *A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway*.
- Frisch, N. S. (2013). *Tegningen lever! : nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Oslo: Akademika.
- Frisch, N. S. (2015). Tegning for morgendagens Norge. *FORM Kunst og design i skolen*, (5), 4-6.
- Garber, E. (2002). Craft education in Finland: definitions, rationales and the future. *International Journal of Art & Design Education*, 21(2), 132-145.

- Goodlad, J. I. (1966). The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction.
- Goodlad, J. I. (1977). What goes on in our schools? *Educational Researcher*, 6(3), 3-6.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of the curriculum field. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 17–43). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gulliksen, M. S. (2012). Gode Valg–om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *FormAkademisk-Research Journal of Design and Design Education*, 5(2).
- Gulliksen, M. S. & Johansson, M. (2008). Today and the future-Views on teaching and research within the Nordic sloyd subject. *Vasa: NordFo Techne B series*.
- Gundem. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Göthlund, A., Illeris, H. & Thrane, K. (2015). *EDGE : 20 essays on contemporary art education*. København Multivers Academic.
- Hallås, O., Holthe, A., Vindenes, N. & Styve, E. (2012). De grunnleggende ferdighetene i de praktis-estetiske fagene (s. 111-119): Tapir Trondheim.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene-en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art 13, 19 sider).
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek-: når barn skaper mening med tegning*. Trondheim: Cappelen akademisk.
- Horverak, M. O. & Hidle, K.-M. W. (2017). Mangelfull opplæring i grunnleggende skriveferdigheter. *Uniped*, 40(02), 155-169.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Isnes, A. (2007). Læreplanverket i Kunnskapsløftet II. H. Hølleland. (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (Bind 1, s. 184-199). Oslo: Cappelen Forlag as
- Kalleberg, Balto, Cappelen, Nagel, Nymoen, Rønning & Nagell, H. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer*, 5-35.
- Kjosavik, S. (2003). Fra forming til kunst og håndverk: fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet for budsjettåret 2010*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015 - 16)). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning* HLS förlag.
- Milbrandt, M. K., Miraglia, K. M. & Zimmerman, E. (2018). An Analysis of Current Research in Studies in Art Education and the International Journal of Education Through Art. *Studies in Art Education*, 59(1), 39-54.
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 15, 23 sider).
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet–tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo NIFU STEP: NIFU STEP.

- Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329-344.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's billedbog: en drengs billedmæssige socialisation: Ph. D. thesis* Dansk Psykologisk Forlag.
- Prøitz & Borgen. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering—det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU STEP.
- Rimstad, Å. (2018). Handlingsrammer og handlingsrom i kunst og handverksfaget. *Techné Series-Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 25(1), 49-58.
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S. & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Saarnivaara, M. & Varto, J. (2005). Art education as a trap. *Scandinavian journal of educational research*, 49(5), 487-501.
- Sivesind, K. & Westbury, I. (2016). State-based curriculum-making, Part I. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 744-756.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*, 32(01), 35-49.
- Utdanningsdirektoratet. (2004). Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag. Hentet fra: <https://docplayer.me/151086-Retningslinjer-for-arbeid-med-laereplaner-for-fag.html>, s. 3-12.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-prakt-est-fag/er-skriving-viktig/>, 1-3.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/naturfag-rettleiende-nasjonale-kjenneteikn-pa-maloppnaing-for-standpunktvurdering-etter-10.-trinn-skoleare/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo.
- Voogt, J. & Nieveen, N. (2017). *Conceptualizing time lag dilemma in curriculum change – An exploration of the literature* (Report prepared under the auspices of the OECD Future of Education and Skills 2030 project). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. London Sage.
- Yin, R. K. & Nilsson, B. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Lillehammer: Oplandske Bokforlaget.

Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk

Bente Helen Skjelbred og Jorunn Spord Borgen

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

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

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

Innledning

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

Tegning i læreplanen

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

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

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

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

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

Problemstilling

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

Teori

Goodlads økologiske læreplanteori

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

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

Læreplanen, dens tolkninger og samstemt undervisning

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

Den didaktiske relasjonsmodellen som redskap for lærerne

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

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

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

Ulike tegnetodiske tilnæringer

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

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

Metodisk tilnærming

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

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

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

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

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

Resultat

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

Rammefaktorer

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

Spesialrom og elevantall

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

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

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

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

Materiell og utstyr

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

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

Elev

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

Elevforutsetninger

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

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

Lærer-elev-relasjon

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

Mål

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

Kompetansemål

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Arbeidsmåter i tegneopplæringen

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

Organisering av tegneopplæring

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

Lærernes bruk av tegning i opplæringen

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

Tabell 4: Lærernes bruk av tegning i opplæringen

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

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

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

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

Innhold i tegneopplæringen

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

Tegnetmetoder

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

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

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

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

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

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

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

Lærerens vurderingspraksiser

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

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

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

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

Diskusjon

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

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

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

Ulike tegnemetodiske tilnæringer, arbeidsmåter, samstemthet og rammefaktorer

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

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

Prosess vs. produkt

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

Lærere operasjonaliserer ut fra mer enn læreplanen

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

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

Konklusjon

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

Referanser

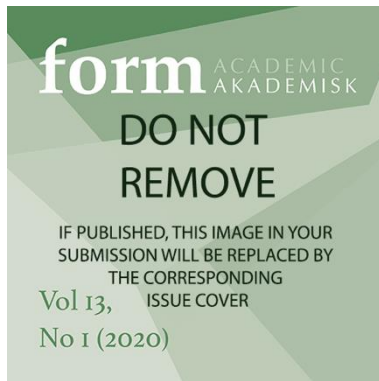
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*.
- Andersson,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

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

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

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

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



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.XXXX>

Bente Helen Skjelbred
PhD stipendiat
Høgskulen på Vestlandet
bhsk@hvl.no

Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning

Hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk

SAMMENDRAG

Artikkelen belyser hvordan lærere i ungdomsskolen underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk. Studien er en kvalitativ casestudie som bygger på observasjoner, intervjuer med lærere og studie av elevoppgaver. Studien bygger på Tyler (1949) sin teori om læringserfaring, og Eisner (1979) sin teori om læringsutbytte ligger til grunn for analyse av tegneundervisningen. Resultatene viser at lærerne planla for at elevene skulle få oppleve en kombinasjon av observasjonstegning og forestillingstegning, med læringserfaringer preget av kontinuitet, rekkefølge og integrasjon (Tyler, 1949). Selv om lærerne ikke oppfatter at læreplanen i kunst og håndverk i LK06 vektlegger forestillingstegning i kompetansemål på ungdomstrinnet, legger de til rette for et åpent læringsutbytte. Dette gjør de med bakgrunn i at de ser verdien av elevenes forestillingsevne, fantasi og kreativitet, der elevene kan erfare det uforutsette i arbeid med tegning i tillegg til forhåndsdefinerte mål.

Nøkkelord:

kunst og håndverk, tegning, tegnedidaktikk, læringsutbytte og læreplan

INNLEDNING

I faget kunst og håndverk kan det tegnes på mange måter avhengig av hvordan læreren tolker læreplanens omtale av tegning, og fagets egenart. I denne artikkelen undersøkes det hva slags læringserfaringer (Tyler, 1949) og læringsutbytter (Eisner, 1979) lærere i kunst og håndverk oppgir at de arbeider mot i tegneundervisningen, avgrenset til å undersøke tegneundervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning i ungdomsskolen etter læreplanverket for faget i Kunnskapsløftet (LK06), heretter omtalt som LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). I lys av den nye læreplanen for faget kunst og håndverk i Fagfornyelsen (LK20), (Utdanningsdirektoratet, 2020), kan denne studien være et bidrag til kunnskap om hvordan lærere oppfatter tegning i den formelle læreplanen og hvordan de operasjonaliserer (Goodlad, Klein & Tye, 1979) tegning i sine didaktiske

praksiser (Gundem, 2011). Dette kan ha relevans for videre utvikling av tegneundervisningen i faget kunst og håndverk.

Bakgrunn

Kunst og håndverk har en lang historie i den norske skolen. Tegning for gutter og jenter, sløyd for gutter og håndarbeid for jenter kom inn som egne fag mot slutten av 1800-tallet. Når det gjelder tegneundervisningen i skolen, viser Illeris (2002) til tre viktige argumenter eller legitimeringsprinsipper for tegnefagets berettigelse i skolen: tegning som karakterdannende, tegning som nyttig og tegning som bidrag til utvikling av motoriske og kognitive ferdigheter (Illeris, 2002). I Norge fikk fagpioneren, rektoren og tegnelæreren Rolf Bull-Hansen betydning for at de tre fagene ble slått sammen til faget forming i 1960 (Borgen, 1995; Kjosavik 1998). Dette førte ifølge Kjosavik (2001) til en overgang fra ferdighets- til dannelsesorientering i faget. Lowenfeld og Brittain fikk med boken *Creative and Mental Growth* (1947) stor betydning for didaktisk tenkning knyttet til tegneundervisningen både i USA, Europa og Norge (Frisch, 2009, s. 5). I artikkelen Formingsfagene i dagens skole diskuterer Bull-Hansen (1959) to ulike barnetegninger for å belyse hva han mener er den ideelle formgivningsprosess. Den ene barnetegningen, en tegning av en katt, omtales som forestillingsbilde og rommer ifølge Bull-Hansen barnets opplevelse og erfaring i arbeidet. Som et moteksempel viser han til en annen barnetegning, omtalt som tegning som kopi (av en katt), en «mekanisk tegning» (Bull-Hansen, 1959, s. 3), som han omtaler som de «ferdiglagete tegningene som lærere og barn tidligere grep til når de fulgte «den minste motstands vei» (Bull-Hansen, 1959, s. 3-6). Den mekaniske tegningen mangler ifølge Bull-Hansen det personlige, individuelle uttrykket som barnet kan skape. Brønne (2011) hevder at Bull-Hansen gjennom å illustrere sine argumenter ved hjelp av de konkrete tegningene etablerer to gjensidig utelukkende kategorier: barnets naturlige egenart som formingsfaget skal ivareta, og det han kaller kopitegning. Dermed gir Bull-Hansen forestillingstegningen en bestemt kvalitet som han hevder kopitegningen ikke har, og konstruerer på denne måten et motsetningsforhold mellom forestillingstegningen og den analytisk registrerende tegningen (Brønne, 2011, s. 104), der den ene tegnemåten utelukker den andre (Brønne, 2011). Disse kategoriene kan utgjøre en spenning i faget som fremdeles lever videre og drøftes i fagfeltet den dag i dag. I debattene vises det blant annet til at observasjonstegning har kommet i bakgrunnen som tegnemetode i faget med bakgrunn i Bull-Hansen sine tanker om at kopiering og ytre påvirkning var skadelig for barnets kreative utvikling (Nielsen, 2009, 2014).

Faget endres gjennom læreplanreformer samt gjennom blant annet debatter og læreres undervisning. Brønne (2011) argumenterer for at faget bringer med seg kontroverser som synes å ha bremsset opp dialoger om fagets innhold og metoder (Brønne, 2011, s. 96). Disse motsetningene kom til uttrykk i en indre fagstrid for og imot navneendring i forbindelse med læreplanreformen L97 (Framgard, 2020, s. 410). Dette var en strid mellom de som fortsatt ville vektlegge tenkemåtene om skapende uttrykk i forming, og de som etterlyste mer kunst- og kulturhistorie og mer vekt på ferdigheter og (håndverks)kunnskap. Striden resulterte i at faget endret navn og innhold fra forming til kunst og håndverk (Brønne, 2011). Denne studien ble gjort i en tid der LK06 var gjeldende læreplan, og der faget kunst og håndverk var inndelt i hovedområdene: visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Tegning omtales i to av fagets 21 kompetansemål på ungdomstrinnet i tilknytning til hovedområdene visuell kommunikasjon, som går ut på å tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak og vurdere bruk av egne virkemidler, og hovedområdet arkitektur, som går ut på å tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2006). I den gjeldende læreplanen Fagfornyelsen (LK20) omtales tegning under kjerneelementet visuell kommunikasjon: «Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer at elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). LK20 omtaler videre tegning i to kompetansemål på ungdomstrinnet: «visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy» og «lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Verken i læreplanen LK06 eller LK20 omtales observasjonstegning og forestillingstegning i faget

kunst og håndverk direkte. Begrepene er likevel vanlige i dagens litteratur om tegning i kunst og håndverk (Frisch, 2011; Omtveit, 2011; Stavnås & Nielsen, 2015) og kan ut fra lærerens initiativ inngå som tegneaktivitet og metode i tilknytning til ulike kompetansemål.

Begrepsavklaring

I litteraturen knyttet til lærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk omtales observasjonstegning og forestillingstegning som å ha hver sin historiske forankring og som å ha vært dominerende i ulike perioder (Omtveit, 2011; Stavnås & Nielsen, 2015). Ifølge Frisch (2011) innebærer observasjonstegning «den nøyaktige visuelle studien og tegneprosessen av trær, blomster, fugler og menneskelige organer som øret eller øye» (Frisch, 2011, s. 8). Dette skiller seg fra Bull-Hansen sin omtale av tegning som kopi, som handler om det å tegne av andre tegninger. Når Frisch benytter ordet «copy», tilsvarer det å «herme» på norsk (Frisch, 2010, s. 153). Frisch introduserer begrepet visuelt kontrollert tegning (VK-tegning), som omfatter all tegning der det visuelle er styrende for tegneprosessen og produktet, dvs. for tegningens tilblivelse. Dette er et samlebegrep som har som mål å prøve å favne essensen i handlingen «se-tegne / lage spor på papir» etter en modell, dvs. andres tegninger/bilder og andres oppbygging av tegningen samt tredimensjonale modeller (Frisch, 2013). Med et sosiokulturelt perspektiv på tegning viser Frisch (2011) til at barnet tegner ut fra sosiale dimensjoner som gjør at de tegner basert på forestillinger og det de ser i andre barns tegninger. Dette innebærer at barna snakker sammen i tegneprosessen og ser hverandres tegninger, en «seeing-drawing process» (Frisch, 2011). Dette kan forstås som at observasjonstegning og forestillingstegning også kan utfylle hverandre gjensidig.

I masteroppgaven *Teikning: hand og tanke, Ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga* avgrensar Omtveit (2011) observasjonstegning til å handle om tegning som blant annet inkluderer akt- og krokitegning, stilleben, natur og landskap samt kopiering og etterlikning. Når Omtveit inkluderer kopiering som en spesiell del av observasjonstegning, viser hun til kopiering fra todimensjonale tegninger, bilder og fotografier: «Observasjonsteikning rommar også kopiering og etterlikning, der ein gjengir bilete som allereie eksisterar. Dette kan vere fotografi, maleri eller andre sine teikningar» (Omtveit, 2011, s. 15). Observasjonstegning inkluderer også «tracing», dvs. direkte omriss på papir over fotografier eller andre bilder lagt på lysbordlignende flater som vinduer. Frisch (2013) sitt begrep «visuelt kontrollert tegning» (VK-tegning) er i hovedsak i tråd med Omtveits (2011) forståelse og definering av observasjonstegning. Forestillingstegning handler ifølge Omtveit om visualisering av indre bilder, tanker, ideer og følelser, og det inkluderer hukommelsestegning, fantasitegning og tegning som kommunikativt redskap (Omtveit, 2011, s. 15). På denne bakgrunn er observasjonstegning og forestillingstegning i denne artikkelen forstått som at de er to ulike likeverdige tegnestrategier som kan utfylle hverandre og kombineres, med referanse til Frisch (2011). I denne artikkelen er observasjonstegning operasjonalisert som det å tegne det observerbare, og forestillingstegning som det å tegne basert på fantasi og forestillingsevne, med referanse til Omtveit (2011). I spennet mellom disse tegnestrategiene kan det forekomme mange ulike former for tegning. Vi vet lite om hvordan observasjonstegning og forestillingstegning fremtrer i lærernes undervisning i ungdomskolen etter LK06. Med denne bakgrunnen undersøkes følgende problemstilling: Hvordan underviser lærere for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk?

TEORETISK RAMME

For å belyse problemstillingen bygger artikkelen på deler av Tylers (1949) teori om læringserfaring, og Eisners (1979) teori om læringsutbytte ligger til grunn for analyse av hvordan lærere planlegger, gjennomfører og vurderer oppgaver der de ønsker å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning. Konteksten for denne studien er som nevnt LK06, og begreper fra læreplanteorien til Goodlad et al. (1979) ses i sammenheng med hvordan lærerne underviser i elevoppgaver der tegning inngår i faget. En sentral diskusjon innenfor læreplanteori er på hvilke måter læreplanen realiseres i praksis og fører til et tilsiktet læringsutbytte for elevene (Goodlad et al., 1979; Prøitz, 2015).

Tyler (1949) sin teori om læringserfaring, som legger vekt på hvordan lærere planlegger for at elevene skal få erfaringsgrunnlag, og bygger videre på dette gjennom å skape stimulerende situasjoner og variert undervisning. Når læreren skal planlegge for elevenes (fremtidige) læringserfaringer (Tyler, 1949), må de formulere målene de skal rette sin undervisning mot. På denne måten vil undervisningsplanlegging og vurdering henge sammen med hva slags læringserfaring lærerne planlegger for at elevene skal kunne få. Tyler (1949) peker på at det er flere utfordringer når læreren skal velge læringserfaringer som kan fremkalle bestemte mål, og vite hvordan skape situasjoner som skaffer eleven den ønskede typen læringserfaringer. Her viser Tyler (1949) til tre avgjørende kriterier for slike læringserfaringer: kontinuitet, rekkefølge og integrasjon. Ved å gjenta viktige elementer (skape kontinuitet) på en slik måte at elevene gradvis utvikler forståelse og adekvate holdninger, og ved å gå både bredere og dypere inn i aktuelle emner i den rekkefølgen undervisningen tar sikte på, kan lærerne legge til rette for en læreprosess som kan bidra til at eleven kan tilegne seg mer helhetlig kunnskap der de ulike delene blir integrert (Tyler, 1949). Hvilke utfordringer lærerne møter i undervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning når de skaper situasjoner for læringserfaringene Tyler (1949) beskriver som kontinuitet, rekkefølge og integrasjon, vet vi lite om. Tyler (1949) viser til at elever i samme klasserom får ulike erfaringer ut ifra hvordan de relaterer seg til det læreren gjør og sier. Dermed blir undervisningens viktigste midler ifølge Tyler (1949) de erfaringene læreren tilbyr elevene. Fordi det er eleven selv som må foreta den tegnehandlingen som er grunnleggende for tegnearfaringen, innebærer dette at læreren må ha kjennskap til elevenes forkunnskaper og interesser innenfor tegning for å kunne tilpasse undervisningen deretter.

Samtidig er det ikke all læring læreren på forhånd kan planlegge for, hevder Eisner (1979) i sin teori om læringsutbytter. Ifølge Eisner (1979) er det derfor umulig å forhåndsbestemme all læring i nedskrevne målformuleringer. I lærerens arbeid med utvikling av læringsutbyttebeskrivelser som viser til det elevene skal vise kompetanse på i elevoppgaver, må læreren velge hvilket tegneinnhold som skal vektlegges for undervisning rettet mot ulike mål. I beskrivelser av læringsutbytter skiller Eisner (1979) mellom tre typer mål (behavior objectives, problem solving objectives og expressive outcomes), beskrevet av Prøitz (2015, s. 43) som:

- 1) atferdsmål, som vektlegger elevens adferd i øvelser og praktisering av det som skal læres
- 2) problemløsningsmål, som vektlegger elevens arbeid med å løse gitte problemstillinger
- 3) ekspressive utbytter, som beskriver det som kommer ut av møter mellom elever og situasjoner der det kan læres

Ifølge Eisner (1979) er atferdsmål, problemløsningsmål og ekspressive utbytter likeverdige, men de har ulike kvaliteter og retter seg mot ulike forhold, som læreren kan velge å vektlegge i undervisningen. Tegning kan f.eks. knyttes til det problemløsende målet, som skiller seg vesentlig fra atferdsmål ved blant annet å ha et uendelig antall løsninger. Når Eisner (1979) snakker om ekspressive utbytter, kan det i sammenheng med tegning i ungdomsskolen vise til at læreren formulerer ulike mål og utbytter uten at alt som skal læres er spesifisert, med tanke på å gi eleven mulighet til å utforske og skape mening i sitt tegnearbeid. Ifølge Eisner (1979) favner ekspressive utbytter det man ender opp med som følge av enhver handling og ethvert engasjement:

Outcomes essentially is what one ends up with, intended or not, after some form of engagement. Expressive outcomes are the consequences of curriculum activities that are intentionally planned to provide a fertile field for personal purposing and experience (Eisner, 1979, p. 103).

Med en slik vektlegging kan også det som ikke kan bestemmes på forhånd, som skal komme ut av møtet mellom lærer og elev, inkluderes i formuleringer av læringsutbytte.

Eisner (1979) forstod læringsutbytte som et resultat av læringsprosesser der tre typer læringsutbytter, «the trichotomy of outcomes», inngår, beskrevet av Prøitz (2015, s. 41) som:

- 1) elevspesifikke læringsutbytter som tilsvarer det eleven lærer, men som kun er «løst» knyttet til selve undervisningen
- 2) fagspesifikke læringsutbytter som er direkte knyttet til innholdet i undervisningen, og som kan være i samsvar med definerte læringsutbytter, men som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til målene for undervisningen
- 3) lærerspesifikke læringsutbytter, som er egenskaper ved læreren som f.eks. undervisningsstil og verdier

Disse læringsutbyttene sammenfaller med elementene i den didaktiske trekanten bestående av lærer, elev og fag, jamfør Gudem (2011, s. 44-45), der et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet har betydning for elevens læringsutbytte. For Eisner (1979) har «the trichotomy of outcomes» betydning for elevens samlede læringsutbytte. Eisner (1979) hevder at læring er en åpen prosess som vi ikke vet utfallet av, der lærerne må bruke «educational imagination» i undervisningen. Med dette mener Eisner (1979) at gjennom å «se» og forestille seg kan læreren innlemme nye elementer i et ferdigutviklet undervisningsopplegg. Slik kan lærerne praktisere en form for utprøvende tilnærming i sin undervisning, der de fortløpende avgjør neste viktige «trekk» slik Eisner ser det: «by incorporating new skills into an existing repertoire, teachers form a productive, eclectic base for deciding the appropriate types of teaching ‘moves’» (Eisner, 1984, p. 6). Selv om Eisner (1979) er opptatt av at ikke all læring kan observeres gjennom endring i adferd, anser han beskrivelser av læringsutbytter som viktig for å ivareta sammenhengen mellom undervisning og vurdering. Lærere i kunst og håndverk skiller seg fra andre faglærere ved at de i større grad vektlegger nødvendigheten av å etablere et tolkningsfelleskap og felles prosedyrer for vurdering (Prøitz, 2015, s. 87). Prøitz (2015) viser til at ulike forståelser av læringsutbytte blant annet har konsekvenser for lærerens valg av innhold i undervisningssammenheng. Kunnskap om læringsutbytteorientert undervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning er begrenset. Denne artikkelen er på denne bakgrunn et bidrag til kunnskap om lærernes valg av læringsutbytte i tegneundervisning i kunst og håndverk og om hvordan de utformer, gjennomfører og begrunner undervisning knyttet til å tilrettelegge for at elevene får erfaringer med observasjonstegning og forestillingstegning.

METODISK TILNÆRMING

I denne empiriske kvalitative casestudien (Postholm, 2010; Yin, 2017) undersøkes det hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning. Dette blir undersøkt gjennom observasjon, intervjuer og dokumenter.

Casestudien har et strategisk utvalg av fire erfarne lærere med minst 30 studiepoeng i kunst og håndverk, som underviser på ungdomstrinnet i faget ved fire skoler i samme kommune. Skolene A, B, C og D har alle ca. 350-400 elever og ca. 50 ansatte. Informantene er i studien anonymisert og omtalt som lærer A, B, C og D. Lærer A og B hadde støtte av assistent i deler av observasjonsperioden (se tabell 1).

TABELL 1. Skoler og antall elever til stede på observerte opplæringsøkter med totalt antall elever tilhørende gruppen i parentes.

Skole	A	B	C	D
<i>Trinn</i>	8. trinn	10. trinn	8. trinn	8. trinn
<i>Assistent</i>	x (dag 1 og 2)	x (dag 1)	-	-
<i>Antall elever dag 1</i>	27 (30)	16 (20)	15 (15)	26 (30)
<i>Antall elever dag 2</i>	28 (30)	22 (25)	14 (15)	27 (30)

Til observasjonene ble det utarbeidet en strukturert observasjonsguide (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015) med fokus på hvordan tegneundervisning ble gjennomført, basert på elementer fra den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015): a) introduksjon og organisering (innledningsøkt), b) mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer og vurdering (undervisningsøkt) og c) avslutningsøkt.

Til intervjuene ble det utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (Kvale et al., 2015) utviklet og strukturert med utgangspunkt i de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) med spørsmål om hvordan lærerne planla og gjennomførte undervisningen med tanke på tegning i elevoppgaver. Lærerne ble på forhånd bedt om å ta med oppgaver som elevene jobbet med i observasjonsperioden.

Dokumentene i denne studien er læreplanen i kunst og håndverk i LK06 og elevoppgavene, som beskrev og illustrerte hvordan lærerne hadde planlagt for at elevene skulle arbeide med tegning i observasjonsperioden. Under observasjonene tok jeg bilder av undervisningssituasjonene. Ved å se på bildene i sammenheng med observasjonsnotatene ble det lettere å huske didaktiske situasjoner og å forstå hva lærerne prøvde å få til. I tillegg ble elevarbeider brukt som visuelle eksempler i intervjuene med lærerne.

Observasjonene ble gjennomført som ikke-deltagende observatør (Jacobsen, 2005) i seks klasser på 8. trinn ved skole A, C og D og i to klasser på 10. trinn ved skole B (se tabell 1). Hver observasjon varte i hele opplæringsøkten på to timer, til sammen fire timer på hver enkelt skole, totalt 16 timer. Observasjonen ble i syv av totalt åtte klasser holdt i skolens kunst- og håndverksrom, mens én observasjon ble holdt i et tradisjonelt klasserom. I hver av de åtte klassene jeg observerte, introduserte lærerne meg for klassen. Jeg fortalte elevene hvorfor jeg var der, og at jeg ikke skulle delta i undervisningen, men observere og ta notater og bilder fra undervisningen i klasserommet.

Etter observasjonene ble det gjennomført individuelle intervjuer med læreren på den enkelte skolen (Kvale et al., 2015). Intervjuene ble gjennomført i samme tidsperiode som observasjonen og ble registrert med digital lydopptager, basert på intervjuguiden og observasjonene, for å få innsikt i refleksjoner og begrunnelser angående opplærings situasjonen som ble observert. Hvert intervju ble holdt på den enkelte lærers skole og varte i ca. 1 time og 30 minutter.

Gjennom analytisk triangulering undersøkes det hvordan lærerne utformer, gjennomfører og begrunner sin undervisningspraksis. Det ble benyttet en kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) av transkriberte observasjonsnotater og intervjuer samt av elevoppgaver. I analysene ble det først sett etter meningsbærende elementer i materialet, som ble lest ut fra ord som kan beskrive observasjonstegning og forestillingstegning. Deretter ble materialet lest på nytt med en stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2017) ut fra Eisner (1979) sin teori om læringsutbytte med vekt på: 1) elevspesifikke, 2) fagspesifikke, og 3) lærerspesifikke læringsutbytter som fremkom i materialet. I presentasjonen av resultatene er sentrale poeng fra analysen illustrert ved å hente ut enkelte observasjonsbeskrivelser og sitater fra intervjuene.

RESULTAT

Resultatene presenteres basert på kategoriene: 1) Elevoppgaver 2) Undervisning tilknyttet observasjonstegning og forestillingstegning og 3) Mål for undervisningen som ikke var formulert i elevoppgavene.

1) Elevoppgaver

Tegning inngikk som del av elevoppgavene ved skole A, B og D, og disse strakk seg over en periode på ca. 8–10 uker. Ved skole C hadde læreren organisert for en tilsvarende periode med flere ulike tegneøvelser i mindre oppgaver. Tegnedelen i elevoppgavene var hovedsakelig rettet mot

observasjonstegning, men hadde også elementer av forestillingstegning. Elevoppgavene ved skole A, B og D ble delt ut til den enkelte elev og var tilgjengelige på skolens nettsider. Oppgavene viste til de ulike resultatene elevene skulle jobbe med i form av produkter: et spikerbilde (skole A), et bilde til en kalender (skole B) og portrettegning (skole D), og var illustrert med bilder og tegninger som var eksempler på hvordan resultatet kunne se ut. Oppgavene inneholdt punktvis beskrivelser av fremgangsmåter som forklarte hva eleven skulle gjøre underveis i arbeidet. Lærer C delte ikke ut skriftlige elevoppgaver i observasjonsperioden, men planla for ulike tegneøvelser i mindre oppgaver som elevene fikk kjennskap til underveis i undervisningen. Lærer A, B og D knyttet kompetansemål til oppgavene, mens lærer C ikke gjorde det (se tabell 2).

TABELL 2. Lærernes valg av kompetansemål knyttet til elevoppgaver i observasjonsperioden.

Lærer		A	B	C	D
	Resultatene som elevene skal komme frem til gjennom å arbeide med de ulike oppgavene	Spikerbilde	Kalenderbilde	Tegneøvelser	Portrettegning
<i>Kompetansemål i læreplanen som oppgavene er rettet mot at elevene skal oppnå</i>	Eleven skal kunne stilisere motiv med utgangspunkt i egne skisser i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogram	X		Prosesen knyttet til tegneøvelsene er mål for opplæringen	
	bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser	X	X		
	tegne hus og rom ved hjelp av ett eller to punktperspektiv		X		
	diskutere hvordan ulike kunstnere i ulike kulturer har fremstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur		X		X

På grunnlag av lærernes valg av kompetansemål (tabell 2) var følgende delmål formulert i sitat fra oppgavenes tegnedel:

Lærer A: «*Kan utvikle motivet, materialet og motivet passer godt sammen i farge og komposisjon*».

Lærer B: «*Kan bruke kunnskap om form, farge og komposisjon til å skape stemning i arbeid med tegning og akvarell. Vise at du kan lage egne skisser og følge dem i en arbeidsprosess. Utvikle fantasi, kreativitet, motorikk og handlag. Kunne tegne hus, gater og miljø ved hjelp av ett- og topunkt perspektiv ut ifra et valgfritt motiv*».

Lærer D: «*Kan kopiere ved hjelp av rutenett. Bruke rutenett for å overføre portrett til egen tegning, plassere viktige ansiktstrekk riktig. Tegne kroki. Vise bruk av skyggelegging på gradert måte, bruke blyanten på en variert måte. Vise stil fra kunsthistorien på en tydelig måte*».

Det fremgikk av elevoppgavene hvordan læreren ville vurdere elevenes arbeid med graderte beskrivelser.

Observasjonsperioden var i en tidlig fase av undervisningsopplegget. Undervisningsøktene hadde forskjellig karakter og var preget av rommet det foregikk i. Lærer A, B og D presenterte oppgavene med arbeidsbeskrivelser og tilhørende kompetansemål og delmål. Lærer C hadde planlagt for

tegneøvelser og mindre oppgaver over en tilsvarende periode og startet undervisningen med informasjon om dagens tegnetema. I observasjonsperioden fremkom både observasjonstegning og forestillingstegning som en del i oppgavene ved de fire skolene. Det var kun lærer C som i tillegg hadde tegneøvelser som kun var basert på forestillingstegning. Basert på observasjonsguiden, intervjuguiden og elevoppgavene presenteres det utdrag som viser sentrale trekk ved undervisningsforløpet knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning hos lærer A, B, C og D:

2) Undervisning der observasjonstegning og forestillingstegning inngår

Utdrag fra undervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning som viser lærernes ulike trekk i forhold til det de håper skal bli resultatet av undervisningen.

Utdrag fra undervisning på skole A

Hos lærer A arbeidet elevene med en tegneoppgave der de skulle stilisere og forstørre et motiv som de skulle bruke som grunnlag for et spikerbilde. Både observasjonstegning og elementer av forestillingstegning inngikk i oppgaven ved at elevene skulle ta utgangspunkt i et motiv som de skulle kopiere, og så utvikle motivet og bruke fantasien i arbeidet med å sette sitt preg på motivet og gjøre det originalt. Deretter skulle motivet forenkles og stiliseres. Ved å tegne og vise på tavlen forklarte læreren trinnvis hvordan elevene kunne forenkle og stilisere et tre ved å fjerne noen av treets detaljer og bevare karakteristiske trekk. Læreren viste til den videre arbeidsprosessen og forklarte hvorfor en stilisert utgave av den opprinnelige tegningen var enklere å forstørre og overføre til et spikerbilde. Flesteparten av elevene valgte observasjonstegning i arbeid med motivet som de skulle jobbe videre med og stilisere. Noen tegnet etter motiv de hadde på mobiltelefonen sin, eller fra et bilde eller en utskrift. Observasjonstegning ble også benyttet av elever som brukte vinduet i klasserommet som lysbordlignende flate (tracing) for å tegne av et motiv. Observasjonen viste at læreren hadde et «blikk» både på den enkelte elev og på klassen som helhet. Gjennom å veksle mellom å gå rundt blant elevene og veilede og å bruke tavlen til å tegne og forklare for klassen repeterte og justerte læreren elementer i det planlagte undervisningsopplegget for å få med alle. I intervju ble lærerne spurt om hvordan de opplevde det å undervise i observasjonstegning, og hvordan de oppfattet observasjonstegning omtalt i læreplanen (LK06). I forhold til den observerte undervisningen gav lærer A uttrykk for en usikkerhet knyttet til hva elevene skulle lære: «elevene ønsker å mestre å tegne det de ser, men det fremgår ikke av læreplanen hva eleven skal lære vedrørende observasjonstegning» (lærer A). Det fremkom av observasjonen at lærer A forsøkte å bli kjent med elevenes interesser og oppmuntret dem til å ta utgangspunkt i noe de syntes var kjekt å tegne, i arbeid med spikerbildet. I intervju gav hun uttrykk for at forestillingstegning åpnet opp for mange fine dialoger der hun fikk kjennskap til elevens forkunnskaper og interesser. Imidlertid opplevde hun at det var liten tid til å motivere elevene i arbeidet med et personlig uttrykk i klasser med 30 elever. Læreren var usikker på hvordan forestillingstegning skulle vurderes med karakter.

Utdrag av undervisning på skole B

Hos lærer B arbeidet de med en observasjonstegning med elementer av forestillingstegning i en oppgave der de skulle lage en skolekalender. Tegnedelen i oppgaveteksten viser til at elevene skal kunne tegne hus, gater og miljø ved hjelp av ett- og topunktperspektiv, ut fra et valgfritt motiv (fotografi) av en turistattraksjon fra hjemstedet sitt. I tillegg skal elevene lære å jobbe med rutenetteknikk som de skal bruke for å overføre fotografiet til tegnearket. Forestillingstegning inngår i oppgaven som viser til at elevene skal vektlegge egne interesser og utvikle fantasi og kreativitet i arbeid med tegningene. Observasjonen viste at lærer B innledningsvis tegnet på tavlen for å illustrere og forklare begreper, arbeidsprosess osv., og tegnet deretter et rutenett på tavlen for å vise hvordan elevene skulle kopiere et bilde ved hjelp av rutenetteknikk. Dette gjør hun ved å veksle mellom å fortelle og tegne på tavlen og å snu seg mot klassen, se hvordan elevene jobber, og spørre om de forstår. Etter hvert som hun fikk bekræftende svar, repeterte hun ulike skraveringsteknikker for å vise hvordan elevene kan skyggelegge. Observasjonen viste at læreren hadde kjennskap til elevenes forkunnskaper og interesser innenfor tegning fra 8. trinn, og tilpasset undervisningen individuelt til elevene på 10. trinn. I intervju gav lærer B

uttrykk for at det var vesentlig å gjenta elementer i undervisningen, for eksempel perspektivtegning, og i noen tilfeller tegne sammen med elevene for å få med alle: «jeg tegner gjerne noen streker, sånn at elevene kommer i gang, og lærer gjennom egen erfaring, litt etter litt» (lærer B). I den observerte undervisningen oppmuntret læreren elevene til å bruke fantasien sin og skape et personlig og originalt preg, og var interessert i å høre elevene fortelle om sine interesser. Observasjonen viste at elevene uttrykte seg på varierte måter i arbeid med ulike motiv. Motivene bar preg av fantasifulle elementer der elevene tegnet fantasidyr, troll og elementer fra hobbyer og egne interesser. Læreren viste enkelte av disse elevarbeidene for klassen som eksempler på hvordan forestillingstegning av fantasidyr og troll osv. kunne gjøre motivet originalt. I intervju gav lærer B uttrykk for at hun prøvde å være imøtekommende for å få elevene til å våge mer og være kreative. Læreren mente det var viktig at elevene fikk oppleve at det var kjekt å tegne, og at de fikk oppdage ulike sider ved det å tegne. I intervju gav læreren uttrykk for at forestillingstegning var krevende å vurdere. Hun la vekt på at elevene hadde et helhetlig resultat og kunne vise til prosessen underveis, og hvordan elevene hadde jobbet og tenkt underveis mot det ferdige resultatet. For å sikre seg at elevene forstod grunnlaget for vurderingen, ble et egenrederingsskjema utdelt til klassen.

Utdrag fra undervisning på skole C

Hos lærer C arbeidet de med observasjonstegning og forestillingstegning i ulike tegneøvelser og oppgaver. Observasjonen viste at i arbeid med observasjonstegning varierte læreren mellom forskjellige tegneøvelser der elevene skulle lære å observere og «se» det de skulle tegne. Her eksemplifisert fra observasjonen som viser til en tegneøvelse der elevene sitter ved pultene sine i en sirkel rundt et bord midt i klasserommet. På bordet har lærer C satt en lampe som hun ber elevene om å tegne, uten å se på arket, og fokusere på linjene i motivet. I neste øvelse skal elevene øve på skyggelegging. Utdrag fra observasjonsnotat:

Læreren slår av taklyset og ber elevene se på en kopp hun nå har satt ved siden av lampen på bordet: «Hva skjer med skyggene når jeg tar på bordlampen», spør hun, og forteller om lange skygger når solen står lavt om sommeren. «Har elevene sett det?», spør hun. Elevene nikker, og læreren flytter bordlampen rundt koppen slik at elevene kan se hvordan skyggen rundt gjenstanden forandrer seg.

Før elevene begynner å tegne, viser lærer C ulike skraverings teknikker på tavlen. Observasjonen viste at læreren tegnet det samme stillebenet som elevene, dvs. koppen på bordet, og gikk så rundt blant elevene, veiledet dem og introduserte deretter nye tegneøvelser når hun mente at elevene var klare for det. Læreren valgte å organisere klasserommet på ulike måter underveis i undervisningen og tegnet selv på tavlen og på egne ark for å modellere, illustrere og forklare knyttet til de ulike øvelsene både under introduksjonen og veiledningen. Det fremgår av observasjonen at læreren la vekt på å ha dialog med elevene, og at hun justerte og tilpasset tegneøvelsene etter hvert som hun fikk kjennskap til elevenes tidligere erfaringsgrunnlag i tegning. Observasjonen viste at med noen få unntak tegnet elevene ivrig. I intervjuet etter observasjonen reflekterer lærer C over om det ble for mye variasjon, og om tegneøvelsene knyttet til skyggelegging, skravering og konturtegning ble for teknisk krevende og kjedelige, og om de kanskje burde ha vært introdusert på en annen måte: «Det ble litt mye når de skulle øve på å få til koblingen mellom øye og hånd, men jeg merker at elevene er interessert og skjønner at de må øve seg» (lærer C). Observasjonen viste at læreren hadde planlagt for progresjon ved gradvis å introdusere mer krevende tegneøvelser i arbeid med observasjonstegning av f.eks. stilleben, der elevene skulle tegne skoen sin. Da tegnet ikke læreren selv, men gikk rundt i klassen og viste hvordan elevene kunne variere trykket på blyanten for å få frem lys og skygge. I intervju uttrykte læreren: «Jeg merker at elevene blir trigget av å tegne naturtro, det konkrete» (lærer C). Observasjonen viste at læreren oppmuntret elevene til å gi uttrykk for fantasi og personlig uttrykk i varierte oppgaver i arbeid med forestillingstegning. Når elevene tegnet med øynene lukket i en øvelse mens de lyttet til musikk, fremgikk det for eksempel av observasjonen at læreren gjorde elevene oppmerksomme på at alle hadde hørt det samme musikkstykket, men likevel tegnet forskjellig. Noen hadde tegnet myke linjer, mens andre tegnet noter, osv. I en gruppeoppgave tegnet elevene ut fra ord læreren delte ut på post-it-

lapper. En gruppe tegnet en «rar tenke genser», noe som medførte mye latter og moro. Det fremkom av intervju at læreren gjennom dialog med elevene ønsket å skape en god stemning i klasserommet. Læreren gav uttrykk for at kjennskap til elevene og deres interesser var vesentlig for å få til en god undervisning i forestillingstegning. Læreren gav uttrykk for at hun ønsket å oppmuntre elevene til å våge mer, og til å se verdien av å tegne på ulike måter: «Elevene tegner mye likt, jeg prøver å vise at det er interessant når noen skiller seg ut, tenker forskjellig og får ulike assosiasjoner» (lærer C). Videre mente hun at forestillingstegning kunne oppleves mer personlig og derfor mer krevende å vurdere enn observasjonstegning: «Det er rart at ikke læreplanen omtaler tegning basert på fri fantasi i kompetansemål, mye handler om å styre gjennom mål, uten å inkludere alt som kan ligge ved siden av målet» (lærer C).

Utdrag fra undervisning på skole D

Hos lærer D arbeidet de med portrettegning i en oppgave som inneholdt tre trinn, der observasjonstegning og elementer av forestillingstegning inngikk i oppgaven (se tabell 3). Observasjonen viste at læreren la vekt på å en muntlig gjennomgang av elevoppgaven som viste at læreren hadde planlagt for en sammenheng mellom observasjonstegning og forestillingstegning med inspirasjon fra kunsthistorien. Etter å ha introdusert portrettegning ved hjelp av rutenetteknikk og forklart ulike begrep som: proporsjon, symmetri og asymmetri, gikk læreren rundt blant elevene for å veilede. Da hun oppdaget at mange elever ikke forstod rutenetteknikken, justerte hun undervisningen og gikk frem til tavlen og tegnet opp et rutenett, og henvendte seg til elevene for å tilpasse undervisningen gradvis i takt med deres forståelse. Gjennom at læreren var oppmerksom på elevenes ulike utfordringer, kunne hun justere elevoppgaven for å få med hele klassen. Observasjonen viste at lærerens visualisering ved hjelp av tegning på tavlen hjalp elevene med å forstå hva de ulike delene dreier seg om. Dette gav læreren tid til å veilede enkeltelever.

TABELL 3. Utdrag fra elevoppgave ved skole D som viser at læreren planla for en sammenheng fra et lukket til et mer åpent læringsutbytte

Trinn 1	Trinn 2	Trinn 3
Kopiere et portrett fra kunsthistorien ved hjelp av rutenett	Tegne kroki Sitte modell for hverandre Øve på å se kjennetegn og former i ansikt	Velge en stil fra kunsthistorien som du bruker i eget portrett

Lærer D oppmuntret elevene til å uttrykke seg personlig ved å vise lysbilder fra kunsthistorien. Hun vektla hvordan Chagall og Picasso hadde brukt fantasi og følelser i arbeidet sitt med portretter. Observasjonen viste at elevene fulgte ivrig med og kommenterte bildene etter hvert som læreren åpnet opp for det. Det fremkom imidlertid i intervjuet etter observasjonen at forestillingstegningen læreren hadde planlagt for i trinn 3 (se tabell 3), måtte utgå: «Jeg ser først nå at jeg ikke kan gjennomføre trinn 3 i oppgaven, det blir for krevende med så mange elever, med unntak av de klassene jeg underviser i andre fag eller er kontaktlærer for» (lærer D). Det fremgår av intervju at læreren opplevde at manglende føringer i kompetansemål knyttet til forestillingstegning gjorde det utfordrende å vurdere: «Vi bruker ikke mye tid på fantasitegningen på ungdomskolen, jeg tror det er fordi det er så vanskelig å måle» (lærer D).

I tabell 4 fremgår det hva lærer A, B, C og D planlegger for at elevene skal kunne i arbeid med observasjonstegning og forestillingstegning. Undervisningen varierer mellom å vektlegge en av de to tegnestrategiene, som videre kombineres i større elevoppgaver som strekker seg over en lengre periode.

TABELL 4. Utdrag som viser hva lærerne gav uttrykk for at eleven skulle lære i arbeid med observasjonstegning og forestillingstegning

Lærer	Elevoppgave	Observasjonstegning		Forestillingstegning	
		<i>Eleven skal kunne vise</i>	<i>I arbeid med</i>	<i>Eleven skal kunne vise</i>	<i>I arbeid med</i>
A	Spikerbilde	nøyaktighet, grundighet og tydelighet	stilisering, omriss og kontur	personlig uttrykk, kreativitet	fri tegning ut fra egne interesser
B	Kalenderbilde	skraverings-teknikker, skyggelegging og komposisjon	kopiering, rutenetteknikk, perspektiv-tegning	fantasi, kreativitet og eget uttrykk i tegning	fri tegning ut fra egne interesser
C	Ulike tegneøvelser	observasjons-evne, konsentrasjon og tålmodighet	stilleben, opp-ned-tegning, konturtegning, skravering og skyggelegging	kreativitet, fantasi, personlig uttrykk og ideer	fri tegning ut fra musikk, ord og interesser, tegne for å kommunisere visuelt i ulike øvelser
D	Portrett	nøyaktighet, tålmodighet og teknikk	kopiering, rutenetteknikk	personlig uttrykk, fantasi	tegne med inspirasjon fra kunsthistorie

3) Lærernes arbeid mot mål for undervisningen

Analysen ovenfor viser hvordan lærerne arbeidet mot målene for undervisningen, slik dette var formulert i elevoppgavene. Dette blir videre analysert her ut fra Eisner (1979) sin teori om «the trichotomy of outcomes», for å belyse hvordan lærerne også ser ut til å arbeide mot at elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes knyttet til fag-, lærer- og elevspesifikke læringsutbytter.

Elevspesifikke læringsutbytter

Elevenes erfaring inngår ikke i studien, men resultatene viser at lærerne reflekterte over at deres måte å undervise på hadde betydning for hvordan elevene lærer i klasserommet. I intervjuene viste lærerne til egenskaper ved det å tegne som de var opptatt av at elevene skulle få oppleve og erfare gjennom læringsprosesser i undervisningen. Disse egenskapene var knyttet til at den enkelte elev fikk oppleve gleden ved å tegne med utgangspunkt i egne interesser, osv.

Fagspesifikke læringsutbytter

Observasjonen viste at fagspesifikke læringsutbytter ble knyttet til undervisningen ved at lærerne f.eks. repeterte tidligere tegneopplæring, innledet en periode med grunnleggende tegneøvelser, tegnet for å illustrere og forklarte begreper som ikke var direkte knyttet til elevoppgavene. I tillegg fremkom det av observasjonen at lærerne viste til ulike eksempler fra kunsthistorien osv. på det elevene skulle strekke seg mot, utover det elevoppgaven omhandlet.

Lærerspesifikke læringsutbytter

Av observasjonen fremkom det lærerspesifikke læringsutbytter knyttet til egenskaper ved lærerens undervisningsstil. Observasjonen viste at lærer A, B, C og D tegnet i undervisningen for å modellere og for å forklare en arbeidsprosess eller metode trinnvis. De fire lærerne tegnet også for å visualisere og illustrere begrep relatert til oppgavens tegneinnhold i tilknytning til observasjonstegning og forestillingstegning, både separat og i kombinasjoner. På den måten fikk elevene se hvordan tegning kunne brukes på varierte måter med ulike formål utover det oppgavene handlet om. I intervjuet

bekreftes observasjonen: «Når jeg visualiserer gjennom å tegne eksempler, forstår elevene bedre hva de ulike delene dreide seg om» (lærer D).

Observasjonen viste at lærerne selv uttrykte engasjement knyttet til det å tegne. Dette engasjementet fremkom blant annet når lærerne oppmuntret elevene til å ta utgangspunkt i «noe» som var kjekt eller gøy (lærer A, B og C), og også når lærer B og C viste begeistring når de tegnet for å forklare i tilknytning til oppgaven elevene arbeidet med. Lærerne gav i intervju uttrykk for at de ønsket å få frem en begeistring for tegning hos elevene, her eksemplifisert med et utsagn fra lærer C: «Det er viktig at elevene opplever at det kan være gøy å tegne, at det er interessant og spennende å tegne» (lærer C). Tabellen under (tabell 5) viser til de tre ovenfornevnte typene læringsutbytter, presentert i en forenklet utgave

TABELL 5. En forenklet oversikt over elevspesifikke, fagspesifikke og lærerspesifikke læringsutbytter (LUB) som fremkom i observasjonsperioden

	LUB 1	LUB 2	LUB 3
Lærer	<i>Elevspesifikke læringsutbytter</i>	<i>Fagspesifikke læringsutbytter</i>	<i>Lærerspesifikke læringsutbytter</i>
A	Mot til å prøve noe nytt, noe som er kjekt, at det skal bli noe, et produkt	Repetisjon av fagrelatert innhold og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep
B	Ta utgangspunkt i egne interesser, noe som er kjekt eller spennende	Repetisjon av fagrelatert innhold og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep
C	Ta utgangspunkt i noe kjekt eller gøy eller i egne interesser	Repetisjon av fagrelatert innhold, ulike tegneteknikker og begrepsforklaring	Lærer tegner for å modellere, illustrere, forklare og kommunisere metoder og begrep, og for å glede og leke
D	Ta utgangspunkt i egne interesser	Repetisjon av fagrelatert innhold og begrepsforklaring	Lærer tegner for å illustrere, forklare, og kommunisere metoder og begrep

Resultatene viser at lærerne i denne studien arbeidet mot mål for tegneundervisningen som de mente det var viktig at elevene fikk erfare, selv om disse målene ikke var formulert i elevoppgavene.

DISKUSJON

En helhetlig undervisning der observasjonstegning og forestillingstegning inngår

Resultatene i denne studien viser at lærerne var opptatt av at observasjonstegning og forestillingstegning inngikk i elevoppgavene, både som selvstendige tegnestrategier og metoder og i kombinasjon. Tegnedelen i elevoppgavene og i undervisningen var hovedsakelig rettet mot observasjonstegning, men hadde også elementer av forestillingstegning, der elevene skulle ta utgangspunkt i sine egne interesser og bruke sin egen fantasi og kreativitet. Dette viser at lærerne i denne studien, i tillegg til å undervise i tilknytning til observasjonstegning og forestillingstegning, planla for læringserfaringer med en sammenheng mellom de to tegnestrategiene. Resultatene antyder at lærernes oppfattelse av hva kompetansemål skal si om fagets innhold, viser et ønske om både klare standarder for hva elevene skal lære, og en åpen forståelse av tegning i faget. Dette kan tolkes som at lærerne har en oppfatning av hva tegning kan være i faget, gjennom å kombinere ferdighetsorienterte og forhåndsdefinerte læringsutbyttebeskrivelser, som i observasjonstegning, og mer åpne læringsutbytter (Eisner, 1979), som i forestillingstegning. Denne kombinasjonstanken samsvarer med forskning fra fagfeltet (Brønne, 2011; Omtveit, 2011; Stavnås & Nielsen, 2015), som viser til verdien som kan ligge i et mer helhetlig syn på tegning i skolen. Lærerne i studien har solid utdanning og lang

erfaring innenfor faget. De forholder seg til læreplanens omtale av tegning og gjennomfører undervisningen i tråd med egen overbevisning. Observasjonene og intervjuene tyder på at mange elever har et ønske om å tegne naturtro. Dette er i samsvar med forskningen til Frisch (2013), som viser at det er viktig å mestre observasjonstegning, fordi barns tegneutvikling går i naturlig retning av å ønske å gjengi omgivelser slik de fremtrer for øyet (Frisch, 2013). Denne forståelsen kan også tenkes å ha betydning for det lærerne i denne studien planlegger for i elevoppgavene.

Resultatene viser at forestillingstegning åpnet opp for en mer dialogbasert undervisning knyttet til elevenes personlige uttrykk og interesser. I tråd med tidligere studier om vurdering i kunst og håndverk (Lutnæs, 2011) har lærerne forventninger til at elevene skaper personlige uttrykk, men opplevde det som mer «sårbart» å vurdere det personlige ved elevenes arbeid. Lærernes utfordringer knyttet til å vurdere forestillingstegning kan tolkes som at dette noen ganger oppfattes å være utenfor målet for tegneundervisningen. Andre ganger på grunn av det de oppfatter som manglende føringer i kompetansemål, jf. Skjelbred & Borgen (2019, 2020). Dette antyder at det fremstår som utfordrende for lærerne å formulere mål for forestillingstegning i tegneoppgavene og å måle forventet læringsutbytte av det, jf. Eisner (1979). Dette kan ha sammenheng med at faget har en kultur med sterke faglige vurderingstradisjoner knyttet til karaktersetning, der elevens prestasjoner og kunnskap vektlegges (Prøitz, 2013). Det kan tenkes at noen lærere kan ha en slags ideologi om det frie, men ikke helt vet hvordan det skal operasjonaliseres til undervisning og vurdering. I så fall er det i tråd med det Eisner (1991, p. 226) viser til som en uforutsigbarhet karakterisert ved at ikke-forutbestemte standarder er utfordrende å vurdere. Selv om lærerne kan ha en fagideologi og en intensjon om å fremme en dannelsorientert og personlig utvikling (Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett & Vasset, 2016), virker forholdet mellom et slikt åpent læringsutbytte knyttet til forestillingstegning uavklart for lærerne når de også skal se det i sammenheng med vurdering i faget.

Kontinuitet, rekkefølge og integrasjon i undervisningen

Resultatene viser at lærerne hadde et mål om å gi en tegneundervisning de mente var viktig at elevene fikk erfare, selv om disse ikke var formulert i elevoppgavene. Disse målene var knyttet til holdninger til tegning, det Tyler (1949) viser til som tre avgjørende kriterier for slike læringserfaringer: kontinuitet, rekkefølge og integrasjon. Gjennom at lærer A gjentok viktige elementer ved oppgavens ulike deler, eller gjennom at lærer B repeterte perspektivtegning fra 8. trinn, der elevene tegnet av et fotografi ved hjelp av rutenett, for så å legge til elementer av forestillingstegning ut fra egne interesser, la lærerne til rette for kontinuitet og en sammenheng i undervisningen. Noen ganger viser resultatene til en sammenheng innenfor en tegnestrategi, her eksemplifisert med lærer C, som startet med øvingsoppgaver der elevene skulle skravere og skyggelegge, osv., til at elevene skulle tegne stilleben av skoen sin. Her fikk elevene gradvis utvikle forståelse i den rekkefølgen undervisningen tok sikte på. Andre ganger fremkommer en sammenheng mellom tegnestrategiene ved at for eksempel lærer A, B og C oppmuntret elevene til å tenke selvstendig og uttrykke seg individuelt og originalt i arbeid med tegning. Lærer D planla også for at elevene skulle kunne uttrykke seg gjennom observasjonstegning og forestillingstegning i elevoppgaver. Ved å vise lysbilder fra kunsthistorien viste hun eksempler på hvordan Chagall og Picasso hadde brukt fantasi og følelser i arbeidet sitt med portretter. Samlet viser resultatene at lærerne planla for en kombinasjon av observasjonstegning og forestillingstegning, med mål om en læreprosess der eleven kunne få mer helhetlig kunnskap ved at de ulike delene ble integrert. For å kombinere tegne metodene, og for å variere undervisningen, flyttet lærerne på mål og oppgaver underveis for å skape forutsetninger for progresjon gjennom kontinuitet, rekkefølge og integrasjon (Tyler, 1949). Gjennom at lærerne «ser» og forestiller seg ulike undervisningsforløp i tilknytning til elevoppgavene kan de innlemme nye elementer i et allerede ferdigutviklet undervisningsopplegg.

Lærerne i denne studien har solid utdanning i faget og lang erfaring, noe som antas å medvirke til at de klarer å forene egne oppfatninger om hva tegning skal være i faget kunst og håndverk på ungdomsskolen. Men selv om lærerne planla for læringserfaringer som ivaretok sammenhengen (Tyler, 1949) mellom observasjonstegning og forestillingstegning, viste studien at dette kan være krevende å

gjennomføre i store klasser med mange elever. Dette kom for eksempel til uttrykk ved at lærer D fjernet forestillingstegning fra den planlagte oppgaven, med unntak av de klassene hun underviste i andre fag eller var kontaktlærer for. Studien viser at lærerne praktiserer en form for utprøvende tilnærming i sin undervisning, der de fortløpende avgjør neste viktige «trekk», det Eisner (1984) omtaler som «moves», i forhold til det de håper skal bli resultatet av undervisningen. Denne utprøvende tilnærmingen kan forstås som en form for tilpasning lærerne gjør for å tilrettelegge for læringserfaringer i tegning. Lærerne er usikre på om tegneinnholdet er tilstrekkelig og/eller for omfattende. Dette gjelder for eksempel for lærer C, som har mange ideer til hvordan hun kan skape stimulerende situasjoner knyttet til observasjonstegning, men som uttrykker en usikkerhet om hvilket nivå hun skal legge undervisningen på. Selv om lærerne i studien fortløpende tar stilling til hvordan de kan justere og tilpasse undervisningen, er det likevel sannsynlig at lærere av ulike grunner fortsetter med det de har planlagt, uten å endre undervisningsopplegget, og håper på det beste. En praksis der lærerne opplever å ikke ha nok tid til å kunne tilby elevene god nok variasjon i læringserfaringer, eller knytte læringserfaringer til bestemte mål (Tyler, 1949), kan videre tenkes å gjøre det vanskelig å få erfaring med hvordan ønskede typer læringserfaringer kan skapes. En sviktende kontinuitet vedrørende læreres referanser til egnede læringserfaringer kan antas å forsterkes hvis faget kunst og håndverk kun har timeplanlagt undervisning på 8. og 10. trinn, og ingen undervisning i faget på 9. trinn.

«Det ekstra laget»

Resultatene i denne studien viser at lærerne i samsvar med Eisner (1979) inkluderer ekspressive læringsutbytter, der elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes. Dette gjør de gjennom å balansere mellom å gjennomføre en undervisning overens med sin egen forståelse av tegning i faget og i henhold til hvordan de oppfatter tegning i læreplanen for kunst og håndverk i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærerne gjør mye mer i undervisningen enn det de planlegger for i elevoppgavene. Dette tolkes som at lærerne legger på «et ekstra lag» i gjennomføringen av undervisningen for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. I dette «ekstra laget» jobbes det med ekspressive læringsutbytter i samsvar med det Eisner (1979) omtaler som «the trichotomy of outcomes», der elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes knyttet til elev-, fag- og lærerspesifikke læringsutbytter, enn det lærerne oppfatter at de finner grunnlag for i læreplanen. De tre typer læringsutbytter (elev-, fag- og lærerspesifikke) har betydning for elevens totale læringsutbytte og påvirkes av et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet. Disse tre typer læringsutbytter kan kobles til ekspressive læringsutbytter (Eisner, 1979) knyttet til både observasjonstegning og forestillingstegning og kombinasjoner av disse, ved at de favner det eleven ender opp med som følge av enhver handling og ethvert engasjement.

I denne studien inngår ikke elevenes erfaring, men resultatene viser at lærerne reflekterte over at deres måte å undervise på hadde betydning for de elevspesifikke læringsutbyttene og for hvordan elevene lærer. Når lærerne f.eks. oppmuntret elevene til å ta utgangspunkt i «noe» som var kjekt eller gøy, i arbeid ut fra egne interesser, kan det tolkes som at lærerne mener at så lenge elevene er begeistret, lærer de uansett noe om det å tegne. De fagspesifikke læringsutbyttene (Eisner, 1979) som fremkom i undervisningen, f.eks. ved at lærerne repeterte tidligere tegneopplæring og viste ulike eksempler på det elevene skulle strekke seg mot, utover det som omtaltes i elevoppgavene, kan tolkes som at lærerne strekker seg mot en helhetlig undervisning (Tyler, 1949). De lærerspesifikke læringsutbyttene (Eisner, 1979) som fremkom ved lærernes egne tegneaktiviteter, fremstod sentralt som visuell kommunikasjon i undervisningen i tillegg til det tegneengasjementet lærerne uttrykte når de tegnet, og det de vektla i form av informasjon. Det å være en tegnende lærer fremkom som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på forståelsen av hva tegning i faget kan bety for elevenes læring. Lærernes positive engasjement, der de vektlegger at elevene skal ha det kjekt og trives med tegneundervisningen, kan også forstås som at lærerne mener at dette er en forutsetning for elevenes læringsutbytte, slik det står omtalt i fagets formål i LK06: «få mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Studien antyder at lærerne viser en forståelse av dybdelæring (Tyler, 1949) ved å føle behov for å «legge på et ekstra lag» i undervisningen slik at den blir

mer helhetlig. Der lærerne gjør mange «trekk» (Eisner, 1984, s. 6) for å få undervisningen til å «gå opp» og underviser etter en «læreplan som ikke eksisterer» (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015). I dette samspillet retter lærerne sin didaktikk mot det de forestiller seg er ulike måter å nå målene på, basert på sitt profesjonelle skjønn og sin fagdidaktiske kompetanse. I lys av metodefriheten i læreplanmodellene LK06 og LK20, og av hvordan denne studien viser at lærerne håndterer dette i LK06, kan en spørre seg hvordan lærerne opplever tegning omtalt i LK20, og om de oppfatter den som en mer detaljert eller som en mer åpen nasjonal læreplan?

Lærerne i denne studien underviser ved forskjellige ungdomsskoler i én og samme kommune. Det er mulig at andre kommuner legger andre forhold til grunn for en sterkere lokal styring på den enkelte skole, mot valgte mål. Videre vil det at empirien er hentet fra oppstarten av skoleåret, kunne antas å prege resultatene. Selv om intervjuene og elevoppgavene gir innsikt utover perioden for innhenting av datamaterialet, omhandler den observerte undervisningen kun den tegneaktiviteten som forekom i en begrenset observasjonsperiode. Felles for skole A, B, C og D var at tegningen var analog i observasjonsperioden, slik at det ikke er foretatt et skille mellom det analoge og det digitale i lærerens tegneundervisning i studien. Casestudien har et relativt lite utvalg med få informanter, der en triangulering mellom observasjonsdata, intervju og dokumenter har gitt muligheten til å gå i dybden på det som undersøkes i denne aktuelle konteksten (Postholm, 2010). Dermed er det mulig å forstå mye med få informanter (Postholm, 2010).

KONKLUSJON

Resultatene i denne kvalitative casestudien viser hvordan fire lærere i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen utformer, gjennomfører og begrunner sin undervisning knyttet til observasjonstegning og forestillingstegning, i en bestemt tidsperiode ved oppstarten av skoleåret. Studien viser at lærerne planla for at elevene skulle få oppleve læringserfaringer preget av kontinuitet, rekkefølge og integrasjon (Tyler, 1949) i arbeid med observasjonstegning og forestillingstegning. Lærerne planla også for en kombinasjon av de to tegnestrategiene, selv om dette noen ganger kunne være krevende å gjennomføre i store klasser med mange elever. Selv om lærerne ikke oppfatter at læreplanen i kunst og håndverk i LK06 vektlegger forestillingstegning i kompetansemål på ungdomstrinnet, legger de til rette for et åpent og ekspressivt læringsutbytte (Eisner, 1979) med bakgrunn i verdien de ser i elevenes forestillingsevne, fantasi og kreativitet, der elevene kan erfare det uforutsette i arbeid med tegning, i tillegg til forhåndsdefinerte mål. Lærerne gjør mye mer enn det de planlegger for i elevoppgavene. Dette kan tolkes som «et ekstra lag» lærerne legger på i gjennomføringen av undervisningen for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. I dette «ekstra laget» jobbes det med ekspressive læringsutbytter i samsvar med det Eisner (1979) omtaler som «the trichotomy of outcomes». Ved at lærerne gjennom å «se» og forestille seg innlemmer nye elementer i et allerede ferdigutviklet undervisningsopplegg, kan elevene lære noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes knyttet til elev-, fag-, og lærerspesifikke læringsutbytter enn det lærerne oppfatter at de finner grunnlag for i læreplanen.

REFERANSER

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Bull-Hansen, R. (1959). Formingsfagene i dagens skole. *Forming, Tidsskrift for formingsarbeid og kunst i skolen* (3), 3-6.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. (1984). The Art and Craft of Teaching. I J. Reinhartz (Ed.), *Perspectives on Effective Teaching and the Cooperative Classroom* (p. 21). National Education Association of the United States.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Macmillan Publishing Company.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2). http://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Framgard, E. (2020). *Bilde og betydningsproduksjon i Undersøkende praksis – en pedagogisk bildepraksis*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/var-2020/iped/bilde-og-bet.prod-2020-erlingframgard.pdf>
- Frisch, N. S. (2003). «Se tennene!»: *Barnetegning – en skatt og et slags spor: En sosiokulturell analyse av barns tegneprosesser i barnehagen*. Høgskolen i Nesna. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013022606007
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts* (Doktoravhandling). NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270213>
- Frisch, N. S. (2011). Ways of talking about drawing practices. Sociocultural views: Gombrich and visually controlled drawing. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.199>
- Frisch, N. S. (2013). Hekta på tegning: Løpeildefekten som læring. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Akademika forlag.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). *The Domains of Curriculum and Their Study*. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (pp. 43-76). McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Samfundslitteratur.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Tell Forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar*.

- (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
<https://core.ac.uk/download/pdf/52039953.pdf>
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk. I går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw — a companion to citizenship for the future. *Techne Serien – Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetskap* 21(2), 34-42.
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1264/1131>
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K. & Vasset, T. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 649-662. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066431>
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: hand og tanke. Ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*. (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo. <https://core.ac.uk/download/pdf/35073457.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2013). Variations in grading practice – subjects matter. *Education Inquiry*, 4(3).
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22629>
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2019). Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk. *Acta Didactica Norge*, 13(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.6438>
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne Serien – Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetskap*, 27(1), 20-35.
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3461>
- Stavnås, C. C. M. & Nielsen, L. M. (2015). Tegning og fagspråk – et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 8(3).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1561>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Innføring av nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk (KL06)*. <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.

