

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Turid Harila og Rakel Andreassen

Kandidatnr.: 17 og 2

Kompetanse i kunst- og håndverk

- Er praktiske ferdigheter nok?

Dato: 15.05.19

Totalt antall sider: 79

Forord

Det er med stor ydmykhet og stolthet at vi endelig avslutter vårt masterprosjekt gjennom et års arbeid. Nå venter en ny og spennende hverdag uten bekymringer for studier og masteroppgave.

Å være nyutdannet lærer, samtidig som man studerer faget kunst- og håndverk, har for oss vært en givende prosess. Vi har lært at ting tar tid og ulike arbeidsmåter kan være utfordrende, men at et godt samarbeid vil lønne seg. Gjennom forskningsprosjektet har vi fått lært en god del om studiefeltets tematikk, blitt rikere i form av kunnskap samt fått nyttige tips om hvordan vi selv skal møte kunst- og håndverksfaget.

Det er flere som har bidratt til at vi har kommet i mål med denne oppgaven, og som fortjener vår takknemlighet. Først og fremst vil vi takke vår veileder Jessica Aspors for et godt samarbeid. Uten dine oppmuntrende ord og konstruktive tilbakemeldinger hadde vi fortsatt stått på stedet hvil. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig og hjulpet oss når vi har trengt det.

Takk til våre informanter – for tiden, hjelpen og kunnskapen som har hatt stor betydning for oss og denne studien. Venner og familie settes også stor pris på, gjennom refleksjon, inspirasjon og som barnevakt har dere vært med på å støtte opp rundt dette prosjektet. Uten dere ville det vært vanskelig å fullføre denne masteroppgaven.

Til slutt vil vi takke våre medstudenter som gode samtalepartnere i en travel periode, og hverandre for et godt samarbeid som arbeids- og diskusjonspartnere.

Og til deg som leser; måtte du finne inspirasjon i masteroppgaven og anvende den innenfor ditt felt.

Turid Harila & Rakel Andreassen

Bodø, 15.mai 2019

Sammendrag

Med 30 studiepoeng i kunst- og håndverk, står vi som nyutdannede lærere med en felles oppfatning av å ikke være kompetent nok til å undervise i faget i skolen. På grunn av fagets egenart og de mange emneområdene som det kreves kunnskaper og ferdigheter i, retter vi i denne masteravhandlingen søkelyset mot kunst- og håndverklærernes kompetanse i eget fag. Formålet med dette forskningsprosjektet har først og fremst vært å skape bevisstgjøring på feltet, men også utvikle bedre forståelse for oss selv og bidra til videre forskning.

Forskningsprosjektet består av en kvalitativ studie, med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det har blitt gjennomført et fokusgruppeintervju med til sammen fire faglærere i kunst- og håndverk fra ulike skoler i kommunen. Her har faglærernes erfaringer og opplevelser vært grunnlaget for studiens gjennomføring.

Funnene våre viser at kunst- og håndverklærernes kompetanse bør bestå av tre aspekter: *Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse*. Alle tre aspektene har betydning for utøvelsen av lærerrollen, hvorpå teori og praktiske ferdigheter trekkes frem som det gjennomgående mest sentrale til kunst- og håndverksfaget. Imidlertid vil den personlige kompetansen også være avgjørende i tilknytning til tilpasset opplæring og for gjennomførelsen av faget. Ett av våre hovedfunn viser seg å være skoleledelsens rolle, som fungerer som en rammefaktor for lærerens profesjonelle kompetanse. Gjennom sine holdninger, beslutninger og prioriteringer legger de føringer for lærerens arbeid, og er dermed med og påvirker kvaliteten i faget.

Abstract

As newly educated teachers with 30 credits in Arts and Crafts, we share a common opinion of not being sufficiently qualified to teach the subject in school. Due to the specific nature of the subject and the many areas in which knowledge and skills are required, our main focus in this master thesis will be on the Arts and Craft teachers' competence. The purpose with the study has first and foremost been to create awareness and develop a greater understanding to ourselves and additionally contribute to further research on the topic.

This project consists of a qualitative study with a phenomenological-hermeneutic approach. There has been conducted a focus group interview consisting of four subject teachers in Arts and Craft from various schools in the municipality. The four teachers' experiences and understandings have been the basis for this study's implementation.

Our findings conclude that Arts and Craft teachers' qualifications should consist of three aspects: *theoretical knowledge*, *professional specific skills* and *personal competence*. These aspects are important for the practice of the teacher role in which theory and practical skills are valued as most essential in regards to the Arts and Craft subject. However, the personal competence will be significant in relation to adapted learning and for the implementation of the subject. One of our main findings in this study is the role of the school management, where they function as a frame factor for the teachers' professional competence. Through their attitudes, decisions and priorities they have an impact on the teachers work and will in many ways affect the quality of the Arts and Craft subject.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn og formål	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppgavens struktur	4
2 TEORETISK FORANKRING.....	6
2.1 Kunst- og håndverk – historie og fremvekst	6
2.1.1 Holdninger og følelser til faget	7
2.1.2 Skoleledelsens rolle.....	9
2.1.3 Kunst- og håndverk: Fagets videre vei.....	10
2.2 Tilpasset opplæring i kunst- og håndverk	11
2.2.1 Metoder	13
2.3 Profesjonell kompetanse	14
2.3.1 Kompetansetrekanten	18
3 METODE	21
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	21
3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	21
3.2 Forskningsdesign.....	23
3.3 Forskningsmetode	24
3.3.1 Fokusgruppeintervju.....	24
3.3.2 Utvalg av informanter og gjennomføring.....	27
3.3.3 Dataanalyse	29
3.3.4 Kvalitetssikring	30
3.4 Etske overveielser	32
3.4.1 Personvern.....	33
3.4.2 Etske betraktninger og fokusgruppeintervju	33
4 RESULTATER.....	35
4.1 Bakgrunn	35
4.2 Vektlegging i arbeidet med faget	36
4.2.1 Kompetanse	36
4.2.2 Kreative prosesser	38
4.2.3 Utstyr.....	39
4.3 Arbeidet med tilpasset opplæring.....	40
4.3.1 Veiledning	40

4.3.2	Åpne oppgaver	41
4.3.3	Relasjoner.....	42
4.4	Tanker rundt fagets plass i skolen	42
4.4.1	Kunnskap og holdninger	43
4.4.2	Skoleledelsens rolle og prioriteringer	44
4.4.3	Den nye læreplanen.....	46
5	DRØFTING AV RESULTATER	47
5.1	En tredelt kompetanse i kunst- og håndverk	47
5.1.1	Teoretisk kunnskap	47
5.1.2	Yrkesspesifikke ferdigheter.....	49
5.1.3	Personlig kompetanse.....	54
5.2	Skoleledelsen som rammefaktor	55
5.3	Profesjonell kompetanse i kunst- og håndverk	57
6	KONKLUSJON.....	60
	LITTERATURLISTE.....	62
	FIGUR- OG TABELLOVERSIKT	68
	VEDLEGG	69

1 INNLEDNING

Kompetanse beskrives av Skau (2017) som et samlebegrep for de kvalifikasjoner man trenger i møte med alle livets oppgaver. I denne masteravhandlingen retter vi derfor fokuset på kompetansen knyttet til kunst- og håndverksfaget. Lærernes kompetanse vil her ligge til grunn for fagets gjennomføring og kvalitet.

Kunst- og håndverk har en lang tradisjon i norsk skole og samfunnsdebatt. Fra det kom inn som fag i skolen på slutten av 1800-tallet og frem til i dag, har det overlevd mange reformer og fornyelser (Nielsen, 2009). Til tross for at timetallet blant de estetiske fagene har blitt mindre i skolen (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes, 2011), har politikerne det siste tiåret rettet blikket mot å forbedre kunst- og kulturutdanningen i Norge (Bamford, 2012). Det at faget har vært så omstillingskyndig henger trolig sammen med fagets omdiskuterte plass i skolen. Vi er alle oppvokst med enten positive eller negative erfaringer med kunst- og håndverksfaget, som igjen er med på å forme våre nåværende oppfatninger av fagets rolle og status.

I dag er faget obligatorisk i skolen, men det finnes delte oppfatninger rundt betydningen av det. Aktuell forskning gjennomført over en tolvårsperiode, viser at selv om holdningene overfor faget kan være positive, finnes det også faktorer som hindrer en positiv utvikling. Disse faktorene baserer seg i stor grad på egne erfaringer, eller følelsen av at lærere mangler kompetanse i faget (Gatt & Karppinen, 2014; Gibson, 2003; Luehrman, 2002; Miraglia, 2008). Espeland et al. (2011) ser på hvorfor de praktiske og estetiske fagene har lav status i skoledebatten og i diskusjoner om norske elevers kompetanse. I følge dem er det en sammensatt årsak til den lave statusen; de praktiske og estetiske fagene har lavest lærerkompetanse i grunnskolen, i tillegg til at fagene ikke er omfattet av noe form for kompetansemålinger, med unntak av standpunkt karakter. Dette medfører at fag som kunst- og håndverk havner i skyggen av andre fag som har nasjonale og internasjonale kompetansemålinger.

I følge Skarshaug (2017) er fag som musikk og kunst- og håndverk bortkastet tid for elever, og blir på mange måter ikke sett på som nødvendige i skolen. Meninger som dette løftes også frem av andre lignende artikler i samfunns- og skoledebatten. Skarshaug (2017) påstår videre at det mest hensiktsmessige ville vært å erstatte disse fagene med norsk og andre basisfag som elevene virkelig sliter med. «Kunst og håndverk er det eneste faget der du kaster bort 90

minutter hver andre uke for å lage en eske og andre rekvisitter, som ofte havner på samme sted: Sjøppelbøtten» (Skarshaug, 2017). De estetiske fagene har blitt betydelig redusert i skolen siden 1974, og da særlig på ungdomstrinnet. I samsvar med dette har også lærerens kompetanse på disse områdene blitt nedprioritert og svekket (Espeland et al., 2011). En undersøkelse gjort høsten 2013 blant lærerstudenter ved universitetet i Tromsø (UiT), viser at 90 % av lærerstudentene kun har kompetanse fra egen grunnskole i faget kunst- og håndverk, når de skal starte som lærere på barnetrinnet. Mange av dem mener at det er tilstrekkelig (Opstad, 2013).

Anne Bamford (2006; 2012), anerkjent australsk professor innen kunst- og kultur i utdanning, går derimot dypere inn på betydningen av fagets rolle i skolen - ikke bare i Norge, men verden over. Bamfords (2006) forskning finner at kunst og kultur er grunnleggende, men forutsetter kompetanse for kvalitet. Med dette mener hun at god kunstundervisning krever kompetente lærere som kan faget sitt. Dette kommer også frem i en rekke internasjonale studier med fokus på holdninger og følelser til kunstoffag, hvor det viser seg å være en klar sammenheng mellom nettopp holdninger og kompetanse (Gatt & Karppinen, 2014; Gibson, 2003; Luehrman, 2002; Miraglia, 2008). Kunnskapsdepartementet (2015) har imidlertid tatt grep om dette i sin strategiplan; *Kompetanse for kvalitet*, hvor de har som mål å fremme videreutdanning og faglig fordypning.

1.1 Bakgrunn og formål

Som innledningen viser, har debatten rundt kunst- og håndverksfagets plass i skolen vært omdiskutert. Det har blitt stilt spørsmål som omhandler; faget i forhold til andre fag, innhold og gjennomførelse, holdninger og kravet til kompetanse blant faglærere. Dette er spørsmål og aktualiteter som vi ser på som betydningsfulle og verdt å utforske i større grad (Bamford, 2012; Espeland et al., 2011; Miraglia, 2008; Nielsen, 2009). Vi ønsker derfor å fremme bevissthet rundt noen av disse spørsmålene, blant annet for den gjeldende og fremtidige lærerstaben i norsk skole samt andre aktører som ønsker et innblikk i feltet. Deltakerne i vår forskning vil dermed utgjøre forskningsprosjektets informanter og målgruppe (Brottveit, 2018a).

Vi som forskere går også inn i denne studien med ulike erfaringer til kunst- og håndverksfaget. Det er nettopp disse erfaringene som er vår personlige bakgrunn for valg av tema. Med utgangspunkt i egen kunst- og håndverksutdanning avsluttet vi begge faget med en felles oppfatning av at vi ikke var kompetente nok til å undervise i faget i skolen, til tross for

våre 30 gjennomførte studiepoeng. På grunn av fagets egenart og de mange emneområdene som kunst- og håndverk omfatter, ser vi på det som utfordrende å inneha kompetanse på alle disse områdene. Gjennom utdanningen vår tilegnet vi oss kun kompetanse innen noen få områder og føler derfor et behov for mer fordypning innen de resterende emnene. Men dette som utgangspunkt ønsker vi å forske på kompetansen tilknyttet faget kunst- og håndverk.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å belyse faglærernes opplevelse av kompetanse i faget kunst- og håndverk. Med dette ønsker vi å fokusere på hva den enkelte lærer vektlegger i arbeidet med faget, arbeidet med tilpasset opplæring, og tanker rundt fagets plass i skolen.

Med utgangspunkt i dette lyder vår problemstilling slik;

«Hvilke opplevelser av kompetanse har kunst- og håndverklærere til faget sitt?»

For å belyse problemstillingen vår ytterligere har vi valgt å fremstille følgende tre forskningsspørsmål;

- 1. Hva vektlegges av den enkelte faglærer i arbeidet med faget?*
- 2. Hvordan opplever faglærere arbeidet med tilpasset opplæring?*
- 3. Hvilke tanker eksisterer rundt fagets plass i skolen?*

Gjennom arbeidet med faget og tilpasset opplæring får vi frem hvilken betydning kompetansen har for læreren. Her fremkommer ulike ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige samt hvordan en faglærers kompetanse benyttes i praksis. I deres tanker om fagets plass i skolen vil også holdninger og meninger rundt behovet for kompetanse være fremtredende. Her kan også faktorer som påvirker arbeidet være av betydning og vil videre kunne virke inn på lærernes opplevelse av kompetanse. På denne måten innringer forskningsspørsmålene problemstillingen og dermed en faglærers opplevelse av kompetanse i kunst- og håndverk.

1.3 Begrepsavklaring

I det følgende vil vi presentere og operasjonalisere aktuelle begreper som er sentrale for vår problemstilling og forskningsspørsmål.

Med *kunst- og håndverk* mener vi faget som er en del av den 10-årige grunnskolen. Faget består i norsk skole av fire hovedområder: visuell kommunikasjon, kunst, design og arkitektur. Her vektlegger læreplanen praktisk skapende arbeid hvor elevene gir form til opplevelser og utvikler produkter. Arbeidet omfatter bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Med *kunst- og håndverkslærer* mener vi de som innehar stillingen som faglærer i kunst- og håndverk i grunnskolen. Her er det ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) et krav om minimum 30 relevante studiepoeng ved arbeid i ungdomsskolen, mens det i barneskolen ikke er krav om noen studiepoeng i faget. I vårt utvalg av informanter stiller alle med 60 studiepoeng i kunst- og håndverk. Imidlertid betyr ikke dette at alle kunst- og håndverkslærere har formell kompetanse i faget (studiepoeng), da kravet om 30 studiepoeng i ungdomsskolen kun gjelder for fast tilsatte lærere som er utdannet etter 1. januar 2014. Det kreves derimot at lærerne som ansettes har en pedagogisk, didaktisk og faglig kompetanse fra et utdanningsløp. Faglærerens jobb innebærer videre å legge til rette for arbeid innenfor de fire hovedområdene i faget og sørge for at elevene når fagets kompetansemål gitt av læreplanen. Dette skal de gjøre ved bruk av varierte og tilpassede arbeidsmåter, med mulighet til aktiv elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Nordbø (2018) definerer *kompetanse* som de evner eller kvalifikasjoner en person besitter. I forbindelse med vår studie kommer vi til å legge vekt på Skaus (2017) definisjon av kompetanse. Den baserer seg på en kompetansetrekant som viser til en sammensatt og profesjonell kompetanse bestående av tre kompatible deler som utgjør en helhet - teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Vår forståelse av kompetanse bygger på nettopp disse tre delene.

Tilpasset opplæring bygger på begrepets hjemmel i opplæringsloven § 1-3 *Tilpassa opplæring*: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringsloven, 2018). Her legger vi vekt på faglærerens arbeid med tilpasninger i faget kunst- og håndverk.

1.4 Oppgavens struktur

Vi har nå presentert vår bakgrunn og oppgavevalg med tilhørende begrepsavklaringer. Videre i kapittel to vil vi presentere vårt teorigrunnlag før vi i kapittel tre går inn på de metodologiske

valgene i forskningsprosjektet. Vi tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming hvor vi har et fenomenologisk-hermeneutisk ståsted. Her vil vi også gå nærmere inn på sentrale etiske aspekter ved oppgavens utforming og gjennomføring. I kapittel fire presenteres resultater fra vårt fokusgruppeintervju, der lærernes uttalelser vil komme til syne gjennom direkte sitater og tilhørende kommentarer. I kapittel fem drøfter vi funnene våre opp mot relevant teori og forskning. Her vil problemstillingen og forskningsspørsmålene bli besvart. Avslutningsvis vil en konklusjon fremkomme hvor våre hovedfunn blir presentert, sammen med studiens relevans og forslag til videre forskning.

2 TEORETISK FORANKRING

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver og aktuell forskning som er sentrale for studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet deles inn i tre hovedkapitler; *2.1 Kunst- og håndverk - historie og fremvekst*, *2.2 Tilpasset opplæring i kunst- og håndverk* og *2.3 Profesjonell kompetanse*. Teorigrunnlaget vil danne basis for forståelse og drøfting av våre resultater.

2.1 Kunst- og håndverk – historie og fremvekst

For å få en dypere forståelse rundt forskningsprosjektets tematikk, er det hensiktsmessig å starte teorikapitlet med fagets historie og fremvekst. Her får vi et innblikk i tradisjonene for kunst- og håndverk samt hvordan arbeidet med faget har utviklet seg frem til i dag. Ytterligere nevnes holdninger og følelser til faget, før vi går inn på skoleledelsens rolle tilknyttet studiefeltet.

Bamford (2006, s. 30) skriver «Historical context is part of the way meanings are made». Som vi har sett innledningsvis, har faget kunst- og håndverk en lang tradisjon i norsk skole og samfunnsdebatt. Gjennom årenes løp har mennesket brukt og omarbeidet tøy, bygg og boliger, kunst og redskaper. Disse menneskeskapte tingene er en del av de fleste områdene av livet vårt og er nødvendig for vårt levesett. Gjennom kunsten, gjenstander og nytteprodukter formidles tanker og ideer som har vært opp gjennom tidene. Faget kunst- og håndverk slik vi kjenner det i dag, tar på denne måten med seg de ulike tradisjonene våre fremover (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Gjennomgående likt for alle kunst- og håndverkslærere er deres ulike erfaringer med arbeidet innen kunst, og den endringen som skolen har vært igjennom. Nielsen (2009) forteller om hvordan lengden på skoleplikten har forandret seg, i tillegg til organiseringen av faget. Før 1960-tallet var det opplæring i sløyd for guttene og håndarbeid for jentene innenfor datidens kunst- og håndverksfag. Allerede i overgangen til 1900-tallet var diskusjoner om fagets mål og innhold et faktum. Dette er debatter som har foregått frem til den dag i dag, og det er både i forkant av og i kjølvannet av læreplanrevisjoner at disse intensiveres (Nielsen, 2009).

Kunst- og håndverksfaget har i Norge gått fra å være reproduserende: å etterligne evner og metoder for å gagne hjemmet, til å komme inn som fag i skolen i 1889 (Nielsen, 2009). Etterhvert ble hukommelse og observasjon sentrale redskaper innen kunstfaget hvor elevenes evne til å se og gjengi, sto som sterke nytteredskaper for også andre deler av livet. Fra 1960 til

1997 påvirket formingsperioden tankesettet i faget. Her stod det personlige og individuelle uttrykket i fokus, og læremidler som tidligere hadde vært i bruk ble det ikke lenger et stort behov for. Dette ble imidlertid en utfordring etter innføringen av L97, som bar med seg en økt presisering av et faglig innhold og ferdigheter i *Formingsfaget* (navn etter 1960). Samtidig ble faget satt inn i en samfunnskontekst og fagnavnet ble fornyet til *kunst- og håndverk* (Nielsen, 2009). Denne innholdsfornyelsen ble mye omdiskutert, da fagplanen på dette tidspunktet også grep inn i lærernes måte å utforme undervisningen på. Blant annet ble konkrete kunstnere nevnt i læreplanen, noe som gjorde at lærerne måtte innlemme disse i undervisningen sin. I dag er det ikke slik - men heller større valgfrihet blant lærerne hvor de står fritt til å integrere lokal historie, nærmiljø og kunstnere. Med Kunnskapsløftet (LK06), endret innholdsdiskusjonen fra L97 seg til en annen, hvor metodefriheten stod som sentralt i arbeidet med faget. Nå hadde lærerne selv mulighet til å velge hvordan de ville undervise i kunst- og håndverk. Dette blir omtalt videre i kapittel 2.2 *Tilpasset opplæring i kunst- og håndverk*. Imidlertid ble ikke bare innholdet endret på, men også oppbyggingen av faget slik vi kjenner det i dag. Faget ble, og er nå strukturert i fire hovedområder; visuell kommunikasjon, design, kunst, og arkitektur (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I dag står praktisk skapende arbeid som helt elementært i kunst- og håndverksfaget. Arbeidet baserer seg på bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker. I tillegg er utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte kjente aspekter i faget. Dette forutsetter tid til utprøving og fordypning, noe som skal gi den enkelte elev mulighet til å føle glede ved å skape og mestre (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kunst- og håndverk er sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen, men viser seg også som forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.1.1 Holdninger og følelser til faget

Vi sitter alle med positive eller negative følelser til kunst- og håndverksfaget. Det er gjennomført flere forskningsstudier med lærere og studenter, som viser at egne erfaringer og opplevelser knyttet til kunst har påvirket deres oppfatninger av faget. Disse kan på mange måter være med å farge deres nåværende og fremtidige rolle som lærere (Gatt & Karppinen, 2014; Gibson, 2003; Miraglia, 2008). Morris & Stuckhardt (1977) påpeker at holdninger dannes og formes av erfaringer, og disse igjen gir motivasjon for atferd. I studiene blir det blant annet stilt spørsmål til hvordan studentene opplever egen kunsthøring, både når det gjelder kunstformidling og hvordan undervisningen praktiseres. Her presiserer Gatt &

Karppinen (2014) at flere studenter har negative følelser til læreren på bakgrunn av lærerens holdninger til elever, deres manglende kompetanse og ferdigheter samt mangelen på oppgaver med relevans. Dette kommer også frem i Gibsons (2003) studie, hvor det rettes et altfor stort fokus på å være talentfull i faget i motsetning til å utvikle sine egne ferdigheter. Mange lærerstudenter har også en nokså uklar forståelse av kunstrollen i skolen, der de ser på faget som et «kosefag» eller som et opphold fra de teoretiske fagene. En student hadde følgende kommentar: «I just really thought it was a break from learning, to tell you the truth...I didn't think art was a learning class...I'm just having fun» (Miraglia, 2008, s. 57). Miraglia (2008) poengterer at manglende kunnskaper, frykten for å gjøre feil og negative kommentarer fra lærere og jevnaldrende viser seg å være medvirkende faktorer for lærerstudenters angst til å undervise i kunst- og håndverk. Til tross for dette viser det seg at korte, obligatoriske kunst- og håndverkskurs kan være nok til å endre slike holdninger og sette faget, undervisningen og planleggingen i et mer positivt lys. Dette trekkes blant annet frem i Gibson (2003) og Gatt & Karppinen (2014) sine studier, der mange av de negative holdningene som lærerstudentene hadde forsvant i etterkant. Gibsons (2003) funn viser at studentene fikk en annen forståelse for fagets plass i læreplanen, i tillegg til at de opparbeidet selvtillit til egne ferdigheter som de videreførte til elever på barneskolen. Også Gatt & Karppinen (2014) fant positive endringer i sin forskning, der studentenes oppfatning til egen selvtillit, kunnskaper, ferdigheter og planlegging ble forbedret. Her kom det frem at lærerstudentene opparbeidet seg selvtillit til å planlegge egen kunstundervisning for elevene, samt lage og bruke kunst i klasserommet. Funnene viser også at de var komfortable med å samtale om kunst og hadde flere ideer til undervisning i faget. Hele 73 % mente at kurset hadde vært inspirerende for dem.

Gatt & Karppinen (2014) fremmer viktigheten av kunsthøyskolelærere som reflekterer over sin egen undervisning og praksis i møte med lærerstudenter, slik at det er mulig å snu noen av de negative effektene enkelte studenter tar med seg fra tidligere erfaringer i kunstfaget. Ifølge Miraglia (2008) må undervisning og kurs fremme positive holdninger slik at elever og studenter føler seg komfortable og trygge på å lære nye ideer og ferdigheter, ta sjanser, gjøre feil og ikke minst lære av feilene. I den sammenheng påpeker Bandura (1994) at lærernes selvtillit i et fag har mye å si for elevenes læringsutbytte. Selvtilliten avgjør hvordan man føler, tenker, motiverer og oppfører seg. En lærer med god selvtillit bidrar til en positiv innstilling til faget, som vil kunne overføres til elevene og deres opplæring. Green & Mitchell (1998) løfter i den forbindelse frem utfordringen rundt allmennlærernes selvtillit til å undervise i kunstfag på barneskolen, og ser på det som bekymringsverdig. Dette er også noe

Thompson (1997) trekker frem, som poengterer at vanlige lærere og faglærere tilnærmer seg og underviser ut fra forskjellige erfaringer og ståsted. Lærere uttrykker frustrasjon knyttet til å ikke vite hvordan man jobber med kunst fordi de ikke er eksponert til innholdet og pedagogikken på samme måte som kunsthøyslærere er (McKean, 2000). Uten tilstrekkelig kunnskap og forståelse for faget, tillater allmennlærere at kunstfaget og dens posisjon blir svekket.

2.1.2 Skoleledelsens rolle

Når det gjelder holdninger og følelser til kunstfaget, viser kollegaers innflytelse å være en betydningsfull faktor. I Luehrmans (2002) undersøkelse kommer det frem at majoriteten av rektorer mener at deres kollegaer - som er kunsthøyslærere - har hatt en positiv innvirkning på deres holdninger til kunst. I den forbindelse fremmer Luehrman samarbeidet mellom kunsthøyslæreren og rektoren, og presiserer hvor verdifull den er for at kunstutdanningen skal blomstre og utvikles. Dette er også Wilson (1997) enig i, som viser til en undersøkelse rundt kunstprogram og deres forsøk på å implementere omfattende kunstutdanningsreformer. Hans funn her var at kunsthøyslærere og klasselærere som jobber uten aktiv støtte fra sin ledelse har liten suksess i gjennomføringen av kunstprogrammer, og roser dermed en ledelse som arbeider tett med sin lærerstab. Han mener at bakgrunnen for rektorens holdninger til kunst samt hvordan de blir formet, er vesentlige betraktninger for kunsthøyslæreren og andre som taler for faget i skolen (Wilson, 1997).

Arthur Efland (1995) skriver «What people believe about art and its value is likely to affect whether it is taught or not» (Luehrman, 2002, s. 197). En rektors oppfatninger om betydningen av kunst og kunstutdanning kan være med på å påvirke statusen til faget i skolen. Skoleledelsen står derfor med en sentral rolle når det gjelder implementeringen av kunstutdanning i skolen, og de tanker og holdninger som finnes om faget. Med unntak av læreren som underviser i kunstfaget, er rektoren den viktigste rollemodellen som formidler kunst i skolen (Luehrman, 2002). Rektoren tar nødvendige beslutninger om skolens prioriteringer, som er med på å sende signaler innad i skolen og utad til nærmiljøet om betydningen av kunstfaget. I Bamfords (2012) omfattende undersøkelse om kunst- og kulturoppfølgingen i Norge, kommer det frem at mange spesialrom og arealer som er beregnet på praktisk undervisning, er drastisk redusert eller har forsvunnet helt med tiden. Det viser seg også å være en utbredt oppfatning om at det er mangel på godt undervisningsmaterieell innenfor kunstfagene. Gjennom forvaltningen av ressurser som blir tildelt den enkelte skole

har rektoren en viss kontroll over finansieringen av kunstfaget. Han eller hun tar nødvendige beslutninger om klasseplanlegging, klassestørrelse og bruk av lokaliteter i tillegg til at de har en sentral rolle i ansettelsen av lærere.

Det er bred enighet om at rektoren spiller en svært sentral rolle når det gjelder å utføre positivt lederskap innen kunst- og kulturfeltet (Bamford, 2012). Rektorene er alle generelt opptatt av verdien av kunst samt at elevene skal få en bred og allsidig opplæring, men føler presset til å fokusere på kjernefagene og de grunnleggende ferdighetene. Dette henger sammen med de internasjonale PISA-undersøkelsene, som viser at norske elevers skoleprestasjoner ikke har vært gode nok (Espeland et al., 2011). Samtlige lærere mener at fokuset på PISA-resultatene har hatt en nedslående innvirkning på praksis i kunst- og kulturfagene, der tid og penger har blitt tatt vekk fra fagene (Bamford, 2012). I tillegg viser det seg at skoleledelsen ikke helt vet hvordan de skal implementere kvalitetsrike kunstprogrammer i skolen. I den sammenheng uttrykker enkelte bekymring over at noen rektorer ikke har noen klare formeninger eller forståelser av hva som er god kunst, eller hvordan de skal legge til rette for dette på sin arbeidsplass (Bamford, 2012). Det trengs derfor mer kunnskap om verdien av kunst- og kulturoplæring og kreative tilnærminger blant ledelsen, for å bedre skolens resultater.

2.1.3 Kunst- og håndverk: Fagets videre vei

Kunst- og håndverksfaget har som nevnt i kapittel 2.1 vært gjennom flere endringer de siste 100 årene, hvor den praktiske fagkunnskapen har dominert faget selv om innholdet har forandret seg (Brønne, 2009; Nielsen, 2009). Rimstad (2014) hevder at det er tradisjoner på den enkelte skole som har lagt føringer for lærerens undervisningspraksis i kunst- og håndverk. Hun ønsker endringer og presiserer at det først og fremst trengs lærere med fagkompetanse som kan ta bevisste valg angående oppgaver, metoder og teknikker. I Kunnskapsdepartementets (2015) strategiplan; *Kompetanse for kvalitet*, blir dette imidlertid tatt på alvor og kompetanseutvikling er et faktum. Videreutdanning og faglig fordypning fremmes og blir sett i sammenheng med en kvalitetsrik opplæring. Som et hovedmål for denne strategien søker Kunnskapsdepartementet å styrke elevenes læringsutbytte ved å øke lærernes faglige og pedagogiske kompetanse. Dette kan vi se i sammenheng med Opplæringslovens (2018) § 10-1, som viser at ansatte i skolen skal ha relevant kompetanse i fag de underviser i.

For første gang siden Kunnskapsløftet, skal den norske skole gjennom en større endring i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette ble bestemt i 2017 og det har siden da vært et omfattende arbeid med å fornye innholdet i de ulike skolefagene. Endringene kommer til uttrykk i den kommende fagfornyelsen der målet er å skape en skole som «(...) gir alle muligheten til å lykkes» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Årsakene til endringene er sammensatte; for det første er samfunn og arbeidsliv i stadig endring og elevene må lære det som er relevant og aktuelt i dag. Videre har mange av læreplanene vært for omfattende og det skal nå legges større vekt på dybdelæring, refleksjon og kritisk tenkning. Det skal også bli en bedre sammenheng i og mellom fagene (Utdanningsdirektoratet, 2018). I *kjerneelementene* - det viktigste elevene skal lære i hvert fag, står følgende beskrivelse om fornyelsen i kunst- og håndverk: «Faget blir mer praktisk og mindre teoritunget. Elevene skal få mer tid til å lære seg et håndverk. Programmering skal knyttes mot visuell modellering på ungdomstrinnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette betyr med andre ord at kunst- og håndverksfaget fokuserer i større grad på de praktiske håndverkene og bortprioriterer mye av den tunge kunsthistorien. De nye læreplanene skal innføres trinnvis over en treårsperiode fra høsten 2020.

2.2 Tilpasset opplæring i kunst- og håndverk

I kunst- og håndverksfagets historie er grunntanken om tilpasset opplæring prinsipiell. I dette kapittelet vil vi gå nærmere inn på elevenes krav til en tilpasset opplæring sett i sammenheng med deres faglige nivå og forutsetninger i faget. I tilknytning til tilpasset opplæring mener Herbert Read (1945) at det handler om å fange opp elevens potensialer og å utvikle disse. Read hevder videre at hvert individ er født med et bestemt sett med potensialiteter som har en positiv verdi for individet. I denne sammenheng knytter han det til kunstlærerens kompetanse til å se hver enkelt elev, slik at de på en best mulig måte kan utvikle seg selv som «kunstnere». Dagens og fremtidens samfunn har behov for ulike mennesker og personligheter, og som Read (1945) selv hevder i samtale om kunst i utdanning, er ethvert individ født med bestemte muligheter som de også har et potensial til å utvikle. Heretter er det «hans» og alles oppgave å la potensialet komme til syne for å videreutvikle de mange variasjonene et menneske kan bli. Her kan vi trekke tråder mellom Reads (1945) selvpåttatte rolle som en god og tilpassningsdyktig kunstpedagog, og den kompetanserike og motiverte kunstlæreren som Bamford (2006) presenterer senere i teksten. Det er en kombinasjon av disse som gjør at begrepet tilpasset opplæring også kommer inn i vår studie.

Opplæringsloven § 1-3., slår fast følgende om tilpasset opplæring i skolen: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringsloven, 2018). I faget kunst- og håndverk innebærer dette å inkludere og ta vare på elevenes tilhørighet i et sosialt fellesskap, samt deres tilknytning til et godt læringsfellesskap som tar vare på den individuelle elevenes utviklende og kreative prosess. Dette betyr med andre ord at elevene ikke skal behandles likt, men at likeverd skal praktiseres ut fra de ulike behovene som elevene har.

Til tross for at tilpasset opplæring er hjemlet i Opplæringsloven (2018) finnes det verken noen lovpålagt metode for gjennomføringen, eller for betydningen av det. Vi har derfor valgt å benytte Thor Ola Engens (2010) definisjon som uttrykker tilpasset opplæring på denne måten:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål (s. 52).

Slik vi tolker Engen fremstår arbeidet med tilpasset opplæring i faget kunst- og håndverk som de muligheter og potensialer faglæreren finner hos elevene. Det er nettopp disse potensialene som også Read (1945) er opptatt av. Arbeidet handler videre om de kunnskaper og ferdigheter som allerede finnes og kan utvikles, de som ikke finnes og må skapes samt den utviklende og dannende prosessen med sjanser og mål som kan nås (Engen, 2010). Tilpasset opplæring i kunst- og håndverk blir derfor tolket som de metoder som faglærere bruker for å realisere elevenes lærings- og utviklingspotensial (Engen, 2010).

Damsgaard og Eftedal (2014) poengterer at lærere i dagens skole er inneforstått med elevenes krav til tilpasset opplæring, men at arbeidet med det likevel kan oppleves som en utfordring. På grunn av overgangen fra prinsipp til praktisk handling vil arbeidet med tilpasset opplæring variere fra kommune til kommune, skole til skole, lærer til lærer og mellom ulike fag. I et fag som kunst- og håndverk kan man likevel se muligheten for at den praktiske gjennomførelsen av tilpasset opplæring kan være enklere. En utredning gjennomført i forbindelse med praktisk-estetiske fag og lærerutdanningen hevder at kunstfag er sentrale i en inkluderende skole som støtter seg på tilpasset opplæring. Det kommer videre frem at denne opplæringen nødvendiggjør fag som også møter elevens behov for utfoldelse og opplevelse (Espeland et

al., 2011). Det er med dette som grunnlag at vi støtter opp faget kunst- og håndverk som essensielt i arbeidet med tilpasset opplæring. På grunn av fagets egenart er det godt egnet til å praktisere variert og tilpasset undervisning på en helt annen måte enn det vi tolker som «ikke-estetiske fag».

2.2.1 Metoder

Stålsett (2009) hevder det ikke er likegyldig hvordan man arbeider som lærer: «Noen arbeidsmåter gjør at jeg møter elevene der de er» (s.37). Metoder som brukes i kunst- og håndverksfaget kan dermed være relevante for arbeidet med tilpasset opplæring. Bachmann & Haug (2006) ser derimot i sin evaluering av L97 at arbeidsmetoder ikke merker seg som spesielt sentrale. Det de på den andre siden finner er at måten metodene blir brukt på er elementære når det gjelder tilpasset opplæring. Dette kan oppsummeres med at metoder er betydningsfulle, men ikke uten en bakgrunn som tilsier forståelse for metoden og hvordan den kan benyttes. I kunst- og håndverksfaget betyr dette at faglæreren må ha forståelse for hvordan de ulike metodene som brukes påvirker elevenes utvikling og læring.

Scharmer (2011) påstår at man må kunne identifisere seg med det man handler ut fra - i dette tilfellet metodene - for å kunne veilede seg selv og andre. I dette legger vi at kunnskaper og ferdigheter er sentrale også i arbeidet med tilpasset opplæring og gjennomføringen av dette. Scharmer løfter videre frem kreative og innovative prosesser. Med dette mener han at man må være i stand til å se hele prosessen i eget arbeid, som det han beskriver som et tomt lerret - fra start til slutt. Dette hevder han må skje gjennom åpne oppgaver - i det å undersøke, være nysgjerrig og ved å gi prosessen tid for slik å kunne utvikle seg selv. De åpne oppgavene kan ifølge Nohda (2000) ha flere riktige svar, løsninger og metoder for å komme frem til et endelig resultat. Hernes (2014) finner også de kreative eller kunstneriske prosessene essensielle, i tillegg til at han fremhever undervisningsprosesser som en del av disse. Her legger han frem at alle prosessene handler om kunstlærerens valg av metoder, forarbeid og gjennomføring av oppgaver. Ifølge Hernes er forberedelsen av et arbeid særlig avgjørende, da dette legger grunnlaget for alle valg og muligheter for det kommende elevarbeidet. Det handler om; «å finne hvilke kreative prosesser en skal sette i gang på bakgrunn av ideene en vil at elevene skal få erfaring med» (Hernes, 2014, s. 196).

Som nevnt i kapittel 2.1 kom metodefriheten som en følge av LK06. Lærernes muligheter ble større i form av denne, og fremheves i dagens *Prinsipper for opplæring*: «(...) bruk av

varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vere med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av egne talent og framtidsutsikter» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kort oppsummert handler metodefriheten om at lærere står fritt til å velge hvordan de selv vil undervise i et fag. Denne er spesielt viktig for et fag som kunst- og håndverk hvor nettopp de ulike metodene som anvendes legger grunnlaget for undervisningen.

Utdanningsdirektoratet (2019b) fremmer som nevnt over, at bruken av varierte og åpne oppgaver er en viktig strategi for å tilpasse opplæringen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her kommer det frem at slik differensiering kan skape både en engasjerende og utfordrende opplæring. Tomlinson (1999) er én av mange i litteraturen som anbefaler at opplæringen burde skje gjennom åpne oppgaver som ett eksempel. Dette for å gi elevene valgmuligheter og variasjon. I den forbindelse finner vi flere forskningsartikler som sier noe om hvordan metodefriheten kan benyttes. Herrington, Oliver & Reeves (2003) er blant dem og mener at studenter og elever må gjennom autentiske læringsprosesser, hvor de lærer effektivt samt utvikler sin kompetanse. Ifølge dem må læringsprosessene inneholde følgende elementer: relevante oppgaver knyttet til hverdagen, veldefinerte problemstillinger, muligheter for alternative metoder, samarbeid og refleksjon, tverrfaglighet, underveisvurderinger, alternative løsninger, nivå-differensiering, mangfoldighet og et ferdigstilt produkt. Undersøkelser som er gjort med denne tilnærmingen viser en økt kompetanse og selvtillit blant deltakerne fra kunstutdanningen (Russell-Bowie, 2012, referert av Gatt & Karppinen, 2014).

2.3 Profesjonell kompetanse

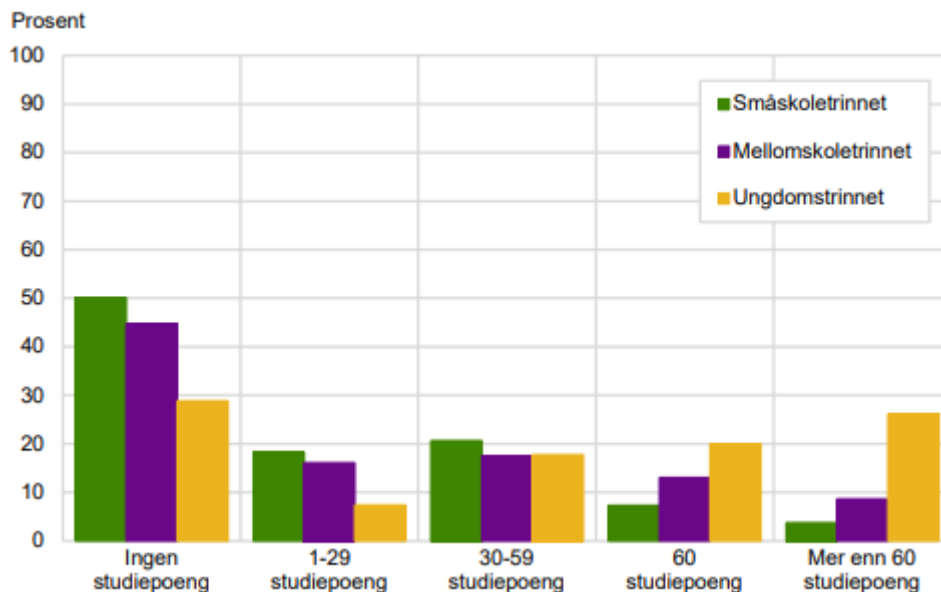
I arbeidet med å utforske spekteret av teori og forskning på temaet vårt ble Anne Bamford (2006) høyst aktuell. Hennes bok *The Wow Factor* viser et overblikk over de effektive kvalitetene som kan finnes mellom *kunst* (begrepet art som blir brukt i boken) og utdanning. Den globale studien tar utgangspunkt i svar fra over 40 land og organisasjoner i verden. Vi finner imidlertid ikke Norge blant deltakerne, men til tross for dette er rapporten aktuell fordi den er én av få undersøkelser som er gjort innen kunst- og kulturfeltet, hvor flere aspekter ved kunsten har blitt inkludert og studert sammen.

Gjennom undersøkelsen ble det avdekket en rekke essensielle funn som er interessante med tanke på vårt aktuelle forskningsområde. Det viser seg at kunstbegrepet - som Bamford presenterer i sin forskning, fremkommer i utdanningsammenheng i omtrent alle land i verden. Her finner Bamford at begrepet *arts education* - kunst i utdanning - er ekstremt kulturspesifikt og kontekstbasert. Dette innebærer at begrepet, nærmere bestemt den praktiske delen av begrepet, blir utført og forstått forskjellig i ulike land i tillegg til at forskjellene varierer i høyere grad mellom «(...) economically developed and economically developing countries» (Bamford, 2006, s. 11). Rapporten skiller også mellom *education in art* og *education through art*. Forskjellene beskrives her som undervisning i kunst og undervisning ved hjelp av kunst. Her kommer det frem at land har ulike måter å tilnærme seg kunst i utdanning på. Det finnes undervisning som foregår i kunstfag, likt det vi har i Norge, der faget har et eget område å forholde seg til - i motsetning til undervisning der kunst er et «hjelpemiddel» for å gjøre det godt i andre fag. Read (1945), en av verdens ledende skribenter på *visual arts* - kunst som tegning, maling, skulptur, arkitektur og utstilling (Bamford, 2012, s.13), var av den oppfatningen av at dette skillet ikke skulle ha betydning, men heller bli sett i sammenheng med hverandre. På denne måten kan faget styrkes ved å både være en metode for å lære andre fag samtidig som det er et eget, selvstendig fag. Bamford (2006) og Read (1945) er her inneforstått med at disse to er komplementære og forutsetter gode og kvalifiserte lærere som har kjennskap til faget sitt (Nielsen, 2009).

Her kan vi trekke tråder mellom Bamfords (2006) forskning og vår egen hvor det kretser en såpass stor usikkerhet i verden rundt hva begrepet *arts education* omfatter, at det da heller ikke er vanskelig å se hvorfor utfordringene også innad i et land er store. Kunst- og håndverksfaget i Norge har i utgangspunktet kun læreplanen som bakteppe for sin gjennomføring i norsk skole. Det er denne skolen og lærerne retter seg etter, men også her er muligheten for å tolke og handle åpen. For på samme måte som at begrepet kunst er kulturelt spesifikt knyttet, er også selve undervisningen og praksisen av emnet det. Dette kan argumenteres for å være essensielt knyttet til lærerens kompetanse; med tanke på fagets omfangsrike innhold og at også læreren bør inneha det tilsvarende omfanget i sin kompetanse. Bamford (2006) konkluderer avslutningsvis med at kunst i utdanning (det overordnede begrepet) har stor påvirkning på eleven, undervisningen og læringsmiljøet i skolen. God og kvalitetsrik undervisning i kunst og kultur har også en høyere positiv effekt hos elevene, enn undervisning med lavere kompetanse og kvalitet. Likevel poengterer Bamford at en motivert

og kreativ lærerstab kan kompensere for «dårligere» formell kompetanse og kan produsere kvalitetsrike resultater.

For å se nærmere på det vi kaller den formelle kompetansen til lærere, har vi tatt i bruk rapporten til Lagerstrøm et al., (2014): *Kompetanseprofil i grunnskole - Hovedresultater 2013/2014*. Rapporten presenterer resultater fra en kartlegging av grunnskolelærernes formelle kompetanse i undervisningsfagene. Her kommer det frem at mange lærere i grunnskolen har formell kompetanse i det eller de fagene som de faktisk underviser i, imidlertid gjelder dette kun 44 % av lærerne som underviser i kunst- og håndverk. Videre kommer det frem at lærere i barneskolen har en lavere grad av formell kompetanse i kunst- og håndverk (se figur 1). Rapporten viser også at en av fem faglærere i kunst- og håndverk har et minimum på 60 studiepoeng, samtidig som en tilsvarende del har 30-39 studiepoeng med fordypning. Lagerstrøm et al., (2014) viser videre til at kunst- og håndverk er blant de høyeste fagene hvor andelen lærere på både småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinnet har under 30 studiepoeng eller tilsvarende i undervisningsfaget.



Figur 1: Andel lærere i kunst og håndverk med ulik fordypning i faget, etter hovedtrinn (Lagerstrøm et al., 2014).

Oppsummerende viser rapporten til Lagerstrøm et al., (2014) at over halvparten av faglærerne, 56 % har fordypning i kunst- og håndverk på en eller annen måte. Funnene forteller oss at det fortsatt er stor mangel på formell kompetanse hos kunst- og håndverklærere, der barneskolen er spesielt utsatt. Dette fører til at mange faglærere kan

basere sin undervisning på erfaringer og fagkunnskaper fra egen grunnskole- og videregående opplæring (Opstad, 2013). I praksis betyr dette at lærere med karakteren 2 i kunst- og håndverk, formelt sett kan undervise i faget helt opp til 8.trinn. Lagerstrøm et al., (2014) finner videre at den formelle kompetansen i størst grad ligger hos de eldste lærerne. Dette er interessante tall som har påvirkning på kvaliteten og arbeidet i kunst- og håndverk.

Opstad (2013) stiller spørsmål til Kunnskapsdepartementets krav om formell kompetanse, og mener dette på mange måter kan være med å skape et enda tydeligere skille mellom fagene i grunnskolen. Kravene til kompetanse for undervisning varierer hvor det på barneskolen kreves 30 studiepoeng i norsk/samisk, engelsk og matematikk, mens på ungdomsskolen kreves det 60 studiepoeng i de tilsvarende fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med andre ord kreves det ingen formell kompetanse for å undervise i kunst- og håndverk på barneskolen, og ifølge Opstad (2013) er dette med på å skape et tankesett om at noen fag har mer betydning enn andre.

I tråd med vår studie vil det av den grunn være aktuelt å se nærmere på begrepet kompetanse og hva det betyr for vår oppgave. Begrepet kompetanse stammer fra det latinske ordet *competentia*, som betyr sammentreff eller skikkethet (Skau, 2017). Det å være kompetent betyr at man er skikket eller kvalifisert i det man gjør hvor man har de nødvendige kvalifikasjonene til å fylle en stilling, ivareta en oppgave eller uttale seg om et spørsmål. Skau (2017) bruker kompetanse som et samlebegrep for kvalifikasjoner vi trenger i møte med alle livets oppgaver. Profesjonell kompetanse vil da bestå av nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke.

Ifølge Torgersen (1972) vil formell utdanning være hensiktsmessig og ligge til grunn for å fungere profesjonelt i et yrke. Den formelle utdanningen gir innsikt i den teorien som trengs samt trening i ferdigheter, som er nødvendige for å anvende teorien i praktisk yrkesutøvelse. Damsgaard (2010) tilføyer at profesjonalitet forutsetter både kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. I den sammenheng trenger den profesjonelle læreren å mestre tre hensyn samtidig: hensynet til enkelteleven, til fellesskapet og til lærestoffet. Sagt på en annen måte, må læreren ha profesjonell kompetanse som fagformidler, kulturarbeider og relasjonsbygger (Østrem, 2008). Det finnes et spekter av definisjoner på hva profesjonell kompetanse er og i tilknytning til dette har vi tatt utgangspunkt i Skaus (2017) kompetansetrekant. Her deles kompetansen inn i tre deler; *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig*

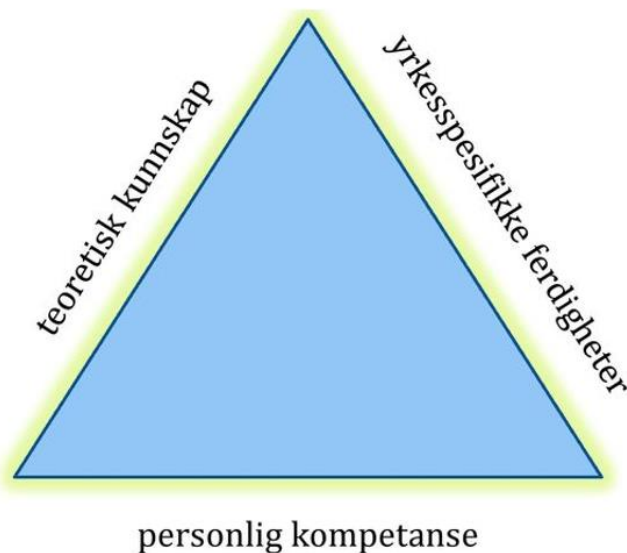
kompetanse. Kompetansetrekanten er en sammensatt modell for profesjonalitet, som vi beskriver nærmere i det følgende kapitlet.

2.3.1 Kompetansetrekanten

Et vanlig skille i profesjonsutdanningene går mellom teori og praksis med ulike kompetanseformer knyttet til disse to områdene. Denne inndelingen har imidlertid en svakhet: den usynliggjør det personlige aspektet ved kompetansen. Når det kommer til arbeid med mennesker blir dette sett på som en alvorlig svakhet. Ifølge Skau (2017) handler slikt arbeid grunnleggende om møter mellom mennesker, der «mennesket er ‘helt’ med sine behov, sitt intellekt og sine følelser» (s. 58).

I den forbindelse illustrerer hun en modell for profesjonalitet, en kompetansetrekant, der tre aspekter henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre. Disse tre aspektene kommer til uttrykk samtidig, men i ulik grad ut fra våre enkelte handlinger. I den forstand utgjør de en helhet. Nedenfor kommer en nærmere beskrivelse av dem.

Samlet profesjonell kompetanse



Figur 2: Skaus kompetansetrekant (2017, s. 58).

Teoretisk kunnskap består av såkalte faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten. Her finnes både kunnskaper om hva våre fag rommer samt kunnskaper som er nyttige for

utøvelsen av dem. Innenfor denne kunnskapsformen er også kjennskap til faglige begreper, modeller og teorier viktig, så vel som lover og regler som regulerer de ulike fagområdene. Ifølge Skau (2017) kan teoretisk kunnskap tilegnes på ulike måter. Vi kan akseptere generelle utsagn og påstander som sanne fordi noen vi betrakter som en autoritet, går god for dem. Vi kan memorere bestemte kunnskapsmengder for å bestå en test eller sammenligne ny kunnskap kritisk mot andre kilder. Den teoretiske kunnskapen er upersonlig og allmenn, og er mest prioritert i akademiske miljøer og utdanningsinstitusjoner.

Yrkesspesifikke ferdigheter innebærer praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som særpreger bestemte yrker og som vi bruker i utøvelsen av dem. Ifølge Skau (2017) blir de omtalt som det «profesjonsspesifikke 'håndverket'» (s.59), hvor mennesker med høy ferdighetskompetanse blir beskrevet som dyktige praktikere eller håndverkere. Denne kunnskapsformen er gjennomgående praktisk, teknisk og metodisk. Til tross for at man har et godt håndlag uten å begrunne dette teoretisk vil det være en illusjon å tro at denne kompetanseformen kan stå helt alene. Skau (2017) påpeker nemlig at en yrkesutøver trenger innsikt i teorien som er relevant for hans eller hennes fagområder, samt kjennskap til lovverket som regulerer dem. Dette betyr med andre ord at teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter går hånd i hånd.

I tillegg vil det å utvikle ulike former for *personlig kompetanse* være sentralt for å lykkes i arbeidslivet. Personlig kompetanse tar for seg hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i samspill med andre - og hvem vi lar andre være i møtet med oss og hva vi har å gi på et mellommenneskelig plan. Ifølge Skau (2017) er denne siden ved kompetansen mest utfordrende å beskrive og tar lengst tid å utvikle. Personlig kompetanse er ikke yrkesspesifikt, men er noe som vi bruker i utøvelsen av alle våre yrker. Det er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger. I yrker der samspill mellom mennesker er viktig, eksempelvis som lærer, vil den ha en betydelig medgjørende rolle i hvor langt man vil kunne komme med sine teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter. Damsgaard (2010) løfter også frem den personlige kompetansen som sentral, og påpeker at for mange er dette den mest grunnleggende kvalifikasjonen en lærer kan ha. Skau (2017) sier videre at denne kunnskapsformen er personlig og erfaringsbasert. Det er en form for viten som er subjektiv og unik, og som oppstår ved at vi opplever noe og reflekterer over denne erfaringen. Erfaringen kommer først og er den viktigste kilden til forståelse.

I dagens samfunn stilles det store krav til lærere. Mange har ulike meninger om hva det vil si å være en god lærer, samtidig som det er forskjellige oppfatninger av hvilke kompetanser som er nødvendige å ha i utøvelsen av yrket (Kunnskapsdepartementet, 2009). Skau (2017) understreker at en god og profesjonell lærer har både «solide fagkunnskaper, bestemte yrkesspesifikke ferdigheter og godt utviklet personlig kompetanse» (s.63). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2009) forutsetter lærerrollen bestemte kompetanser på flere områder. Ut fra krav og forventninger i nasjonale styringsdokumenter samt hva norsk og internasjonal forskning dokumenterer, er det noen grunnleggende kompetanser som fremstår som vesentlige for alle. Dette vil blant annet være fagkunnskaper og grunnleggende ferdigheter, didaktikk og pedagogikk, evne til samarbeid og kommunikasjon, kjennskap til skolens formål, endrings- og utviklingskompetanse samt det å handle i tråd med verdigrunnlaget fastsatt av skolen. Hver av kompetansene har betydning, men det er summen av dem som danner basis for utøvelsen av lærerrollen. Alle disse kan sees i sammenheng med og fordeles på de tre sidene i Skaus (2017) kompetansetrekant.

3 METODE

I det følgende kapittelet presenteres våre vitenskapsteoretiske betraktninger. Med utgangspunkt i dette ser vi på en kvalitativ tilnærming som et av de metodologiske valgene for forskningsprosjektet vårt. Videre i kapittelet vil vi gå nærmere inn på vår innsamlingsmetode for empiri og gjennomføring av dataanalyse, før vi til slutt går inn på sentrale etiske aspekter ved oppgavens utforming og gjennomføring.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Vår studie tar utgangspunkt i den samfunnsvitenskapelige vitenskapstradisjonen. Samfunnsvitenskapen er ute etter å bidra med kunnskap om den sosiale virkeligheten til både den store og lille verden - til enkeltmennesket og en større gruppe (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017). Dette fagfeltet som studien vår kommer inn under, er opptatt av å studere mennesket. Mennesket har egne meninger, erfaringer og opplevelser av verden de lever i og av seg selv. Ifølge Johannessen et al. (2017) dreier dette seg om et mangfold av meninger, i motsetning til det vi finner under den naturvitenskapelige tradisjonen som søker å finne naturlige forklaringer for forståelse.

Innen samfunnsvitenskapen er en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming fremtredende (Dalland, 2012). Slik vår problemstilling er rettet vil det være faglærernes egne livserfaringer og meninger som er interessante, og da er denne tilnærmingen sentral (Krogh, 2014). Den bærer preg av både fenomenologiens og hermeneutikkens studie av menneskelige fenomener, slik vitenskapsteorien blir forstått (Dalland, 2012).

3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Det sentrale innen fenomenologien ligger i hvordan mennesker erfarer verden. Man undersøker på denne måten spørsmål som; hvordan det er å ha en opplevelse, hva som oppleves, og på hvilken måte opplevelser blir beskrevet av forskningsdeltakerne – sett her som utgangspunkt for de gjeldende forskningsspørsmålene våre (Del Busso, 2018).

Det er den konkrete opplevelsen eller erfaringene til informantene som er i fokus (Dalland, 2012). I vårt tilfelle; opplevelsen av kompetanse i faget kunst og håndverk, ut ifra de tre delene kompetansebegrepet sikter seg inn mot – redegjort av Skau (2017) i kompetansetrekanten. Del Busso (2018) poengterer med dette at en fenomenologisk

metodologisk tilnærming kan være fordelaktig i innhenting av informasjon om mennesker, samt i forståelsen av deres levde opplevelser og erfaringer. Det er nettopp dette problemstillingen vår stiller spørsmål ved.

Fenomenologien i sin helhet er ifølge Mæland og Jacobsen (2011) en samlebetegnelse for flere filosofers tenkning. Denne baserer seg i stor grad på den tyske filosofen Husserls arbeid. Det som er felles innen tradisjonen er «(...) at menneskets livsverden spiller en viktig rolle. Fenomenologi er en vitenskap om fenomenene» (Mæland og Jacobsen, 2011, s. 159). Her kommer det også frem at fenomenologene poengterer verdenserfaring som grunnleggende bundet til menneskekroppen. For å kunne forstå dette må vi også være bevisste forbindelsen og betydningen av den (Mæland og Jacobsen, 2011). Dette kan trekkes tilbake til Gadamer (2003) hevdelser om hvordan egne erfaringer er med på å forme ens opplevelse av andres erfaringer. Med andre ord at vi som intervjuere ikke kan være 100 % objektive i vår tolkning av informantenes opplevelser og erfaringer, da vi som tolkere har en eksisterende forforståelse for denne tolkningen. Vi velger likevel å inkludere fenomenologien grunnet ønske om et helhetlig utgangspunkt for innsamlingen av empiri for å belyse vår problemstilling. Andre menneskers opplevelser krever nettopp en åpen og mottakelig forsker.

I den forbindelse fenomenologien handler om hvordan et menneske «forstår og gir mening til sine levde opplevelser» (Del Busso, 2018, s.47), finner vi innen hermeneutikken Gilje og Grimen (2011) som hevder at det også her ligger forståelse av mening og fortolkning til grunn.

Historisk sett har hermeneutikken vært særlig koblet til teksttolkning, som blant annet Gadamer nevner (2003). I senere tid derimot har hermeneutikken blitt sett på som åndsvitenskapens grunnleggende metode og i den forbindelse knyttet til «skillet mellom *forklarende* og *forstående* vitenskaper» (Dalland, 2012, s. 57). I studien vår omfattes den forstående og den forklarende vitenskapen. I den grad problemstillingen ønsker å belyse faglærernes opplevelse av kompetanse, og da de «forklaringer» lærerne beskriver rundt dette. Hermeneutikken handler med tilknytning til dette om å tolke og beskrive, for å kunne forstå mening (Dalland, 2012).

Med bakgrunn i samfunnsvitenskapen har vi også valgt å gjøre et dypdykk innen hermeneutikken, hvor vi finner den hermeneutiske spiralen. Spiralen viser tydeligere hvordan

man både kan og må underbygge fenomenene som studeres. Spiralen utvikles hele tiden og omfatter på denne måten fenomener og tekster som bygger på tolkning og forståelse, ny tolkning og ny forståelse og så videre (Dalland, 2012). Slik er forståelseshorisonten stadig i endring (Krogh, 2014). På samme måte vil våre informanternes forståelse hele tiden være i endring, og samtidig vår egen forståelse av hva informantene våre deler under intervjuprosessen. Den hermeneutiske spiralen tydeliggjør hvordan utviklingen av kunnskap skjer gjennom å benytte egen forforståelse for å skape ny forståelse - gjennom tolkning (Johannessen et al., 2017).

Dalland (2012) beskriver spiralprosessen som viktig for alle som forbereder seg til å arbeide med mennesker. I vår forberedelse av intervjuet har det derfor vært sentralt å stille seg kritisk til akkurat menneskers forbindelse til andre mennesker. Dette kan knyttes til Gadammers (2003) beskrivelse av evnen til å forstå, hvor vi ser at «(...) Forståelse forutsetter både forbindelse og avstand» (Krogh, 2014, s.62). Med dette mener han at vi alle har et forhold til en virkelighetshistorie og at vi tar med oss våre egne forbindelser og erfaringer inn i egen forståelse, og i møte med ny forståelse. På denne måten vil de oppfatningene vi selv gjør oss hele tiden kunne endres og revideres (Krogh, 2014). Som intervjuere har det derfor vært viktig å være bevisste at våre erfaringer, forforståelse og opplevelse har kunnet påvirke gjennomføringen av intervjuet og våre funn. På denne måten har også ny kunnskap kunnet oppstå, noe som poengterer viktigheten av å nevne forbindelsen til hermeneutikkens spiral og fenomenologien. En slik kobling vil med dette som utgangspunkt både ha styrker og svakheter som påvirker studien vår.

3.2 Forskningsdesign

I undersøkelsesprosessen er det mange valg som må tas. I første rekke må det besluttes hva og hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Dette blir betegnet som prosjektets forskningsdesign (Brottveit, 2018b; Johannessen et al., 2017). Våre vitenskapsteoretiske betraktninger i kombinasjon med valg av problemstilling og kommende presentasjon av metode, bygger opp vårt forskningsdesign – vår helhetlige plan for forskningsarbeidets gjennomførelse (Johannessen et al., 2017).

Med utgangspunkt i den samfunnsvitenskapelige vitenskapstradisjonen er det ifølge Johannessen et al. (2017) også nødvendig å ta i bruk samfunnsvitenskapelig metode, for å kunne belyse de gitte fenomenene i samfunnet. I denne sammenhengen vil det innebære et

kvalitativt forskningsdesign, da dette brukes for å gå i dybden på et felt i forsøk på å forstå den sosiale virkeligheten vi omgir oss med (Johannessen et al., 2017). Dette støtter Brottveit (2018a) som mener et kvalitativ design er godt egnet dersom man søker utdypende kunnskap om et bestemt tema. Vårt forskningsarbeid har videre tatt utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, tidligere nevnt under våre vitenskapsteoretiske betraktninger.

Metoden for vår gjennomførelse har i korthet gått ut på et kvalitativt fokusgruppeintervju med én gruppe utdannede grunnskolelærere. Disse har utgjort undersøkelsens analyseenhet i kombinasjon med aktuell teori og forskning. I sammenheng med vår tilnærming har intervjuet utforsket og beskrevet informantene våre og deres opplevelser.

3.3 Forskningsmetode

Dalland (2012) beskriver metode som en fremgangsmåte for å skaffe seg kunnskap. I den forbindelse må forskeren ta stilling til forskningsmetoder som best egner seg i lys av det aktuelle undersøkelsestemaet. De valgene man tar må redegjøres ut fra undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål, hvilke type data man ønsker å innhente samt prosjektets målsettinger og kunnskapsinteresser (Brottveit, 2018b).

Vi har ønsket å belyse kunst- og håndverkslæreres opplevelse av kompetanse i eget fag, noe som i kombinasjon med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har gjort det mest hensiktsmessig å velge den kvalitative forskningsmetoden intervju. Intervju er den mest brukte måten å samle inn data på, da den kan brukes overalt og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det man studerer (Johannessen et al., 2017). På denne måten har vi fått hentet ut lærernes personlige erfaringer og meninger, i tillegg til hvordan de opplever det aktuelle temaet. Vårt ønske om å belyse flere sider ved kunst- og håndverksfaget samt hente ut mest mulig informasjon, har resultert i et *fokusgruppeintervju*. Gjennom fokusgrupper ser man samhandlingen mellom deltakerne, i tillegg til at man får et innblikk i deres tanker og følelser knyttet til temaet - hvorpå deres holdninger også har kunnet fremkomme. Dersom vi kun hadde gjennomført enkeltintervju, er det en mulighet for at dette ville blitt holdt tilbake.

3.3.1 Fokusgruppeintervju

Det er gjennom samhandling med andre mennesker at tanker, perspektiver og erfaringer kommer til syne og deles. I fokusgrupper tilrettelegges det for at samtalen mellom deltakerne

flyter fritt slik at alle har mulighet til å dele sine personlige synspunkter (Brottveit, 2018a). I denne studiens sammenheng har vi vært ute etter en faglig og formell samtale med utvalgte faglærere i kunst- og håndverk.

Morgan (1997) beskriver fokusgrupper som en forskningsmetode der data produseres gjennom gruppesamhandling rundt et bestemt tema. Forskeren bestemmer hvilke temaer som skal diskuteres gjennom en planlagt intervjuguide, og deltakerne velges ut fra at de har noe til felles (Krueger & Casey, 2000). I en slik sammenheng får man informasjon om hva en gruppe mennesker kan bli enige eller uenige om. Fokusgrupper gir mulighet til å lytte, samle informasjon og lære av hverandre. I følge Halkier (2010) egner fokusgrupper seg til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer. I vår forskningsstudie har alle informantene våre stilt med faglig fordypning i kunst- og håndverksfaget, noe som har vært interessant å se på i forhold til hvordan de forstår og har tatt i bruk begrepet kompetanse knyttet til eget fag.

Når man gjennomfører fokusgruppeintervju, spiller man som moderator en litt annen rolle enn hva en intervjuer vil gjøre i et individuelt intervju. Dette på grunn av en litt annen og mer omfattende form for sosial samhandling (Halkier, 2010). Moderatorens oppgave er å håndtere den sosiale dynamikken blant deltakerne og legge til rette for ordveksling og sørge for en god atmosfære under intervjuet. Moderatoren skal være en profesjonell lytter (Halkier, 2010). I tilknytning til vårt fokusgruppeintervju, hadde vi begge et mål om å være gode lyttere samt ikke være redde for å gi deltakerne betenkningstid. Vi ønsket en passiv rolle der deltakerne kunne styre samtalen selv om dette kunne medføre at diskusjonen fløt bort fra temaet. Dersom vi som intervjuere hadde involvert oss for mye i samtalen kunne det påvirket vårt datamateriale negativt. Vår jobb som aktive moderatorer kom når nye spørsmål skulle presenteres eller deltakerne trengte oppklaringer.

Det vil alltid være styrker og svakheter ved en valgt metode som må vurderes ut fra formålet og utformingen av det aktuelle prosjektet. I det følgende presenterer vi fordeler og ulemper som er viktige betraktninger å ta med seg knyttet til vårt metodevalg. Tjora (2017) nevner at fokusgruppeintervju kan være en effektiv form for empiriinnsamling, fordi man får intervjudata fra flere informanter samtidig. Til tross for at den enkelte deltaker får sagt mye mindre enn en deltaker i et individuelt intervju, vil de som gruppe kunne påvirke og inspirere hverandre (Halkier, 2010; Krueger & Casey, 2000). Halkier (2010) beskriver det sosiale

samspeilet som selve kilden til data. Ved at deltakerne sammenlikner erfaringer og forståelser, vil de kunne produsere kunnskap om kompleksiteten i betydningsdannelser og sosiale praksiser. I intervjuet la vi til rette for dette der deltakerne stilte spørsmål til hverandres uttalelser og kommenterte underveis. De trakk tråder seg imellom, noe som viste seg å være nyttig og resulterte i nye innspill og informasjon. På denne måten kunne vi som forskere bruke fokusgruppen som et middel til å produsere mer komplekse data (Halkier, 2010).

Noe annet som er fordelaktig med fokusgrupper er dens evne til å produsere konsentrert data om et valgt tema på en tilgjengelig og fleksibel måte (Halkier, 2010). Denne metoden vil ikke være særlig påtrengende for deltakerne sammenliknet med eksempelvis observasjon eller feltarbeid. En svakhet her er at man som forskere kan gå glipp av interessante data som blir produsert over lengre perioder, da man ikke er til stede i forskningsfeltet over lang tid (Halkier, 2010). I forbindelse med vårt prosjekt har dette resultert i at informasjon vi har fått har blitt samlet inn på en ryddig og lite tidkrevende måte. Vi har imidlertid vært nødt til å bruke mer tid på forberedelser til intervjuet enn det vi kanskje ville gjort ved observasjon.

En ulempe ved fokusgrupper viser seg å være den sosiale kontrollen som kan hindre at alle forskjeller i erfaringer og perspektiver kommer frem (Halkier, 2010). Deltakere kan ha vansker med å dele handlinger og forståelser som blir sett på som sosialt «ukorrekte», og da heller fremme de «korrekte» beskrivelsene. For å sette det i et annet lys: «Vi alle fremhever visse ting for venner og kollegaer, men sannsynligvis ikke i samme grad overfor mormor eller fremmede» (Halkier, 2010, s.14). Når det er sagt, kan dette også være tilfelle i et individuelle intervju. For oss som forskere var det viktig å presisere at det var deltakerne som satt med kunnskapen og fasiten, og ikke vi som intervjuere. Siden fokuset vårt har vært på lærernes opplevelse av kompetanse, ble deres erfaringer og perspektiver betydningsfulle. Dette var med på å lette stemningen rundt det å fortelle fra deres egen skolehverdag.

Tilslutt må det også nevnes at i fokusgrupper kan tendenser som konformitet og polarisering oppstå (Halkier, 2010). Dette betyr at fokusgruppen får ett sett med sosiale normer som vil være gjeldende for akkurat denne gruppen og man får to motstridende grupper med ulike meninger. I følge Halkier (2010) kan begge disse tendensene legge en demper på variasjonen i deltakernes uttrykk for forståelser og erfaringer. Ved gjennomførelsen av fokusgruppeintervjuet og ved fortolkningen av datamaterialet måtte vi ha dette i bakhodet. Imidlertid var ikke dette tilfelle hos oss.

3.3.2 Utvalg av informanter og gjennomføring

I et kvalitativt intervju er det avgjørende å velge informanter med bakgrunn i hvem man mener kan gi best informasjon om det man ønsker å få belyst (Postholm & Jacobsen, 2016). Et slikt valg kaller man for *hensiktsmessig utvalg*. I vår forskning ble det sentralt å finne informanter som var faglærere i kunst- og håndverk og som i tillegg hadde formell kompetanse (studiepoeng) i faget.

I begynnelsen av forskningsstudien sendte vi mail til nesten alle skoler i Bodø kommune hvor vi etterspurte faglærere med kompetanse i kunst- og håndverk. Her var det kun én faglærer som responderte positivt på undersøkelsen. Videre hadde vi utfordringer med å få tak i flere informanter og grunnet dårlig respons fra andre skoler, tok vi i bruk personlige kontakter som hjalp oss med å samle inn de resterende informantene. Johannessen et al. (2017), nevner at det er mer betydningsfullt å skaffe seg et relevant utvalg av informanter i stedet for å få tak i flest mulig. Vi fikk tak i fem faglærere gjennom bekjentskaper, men dessverre måtte én lærer trekke seg av personlige årsaker. Dermed bestod vårt utvalg av fire kvinnelige kunst- og håndverklærere med kompetanse fra ulike skoler i kommunen. I følge Krueger & Casey (2000) kan størrelsen på fokusgrupper variere fra 4-12 personer. Det som er vesentlig er at forskeren velger antallet ut fra hva som passer best til emnet, til deltakerne og til de formene for samhandling man er ute etter (Halkier, 2010). Vi mener at intervjuet vi gjennomførte kvalifiserer seg som et fokusgruppeintervju, selv med kun fire deltakere.

For å ivareta informantenes anonymitet i forskningsprosjektet blir de videre omtalt med fiktive navn. Vi har valgt å kalle dem for *Ingrid, Beate, Elisabeth og Cecilie*. Her jobber henholdsvis tre av fire lærere på ungdomsskolen, hvor to er stasjonert på 10.trinn og en på 9.trinn. Vår siste informant jobber på mellomtrinnet, på 7.trinn. Gjennom intervjuet fikk vi vite at Beate og Cecilie har like lang arbeidserfaring som kunst- og håndverklærere, hvor de er inne i sitt 8.år. Ingrid har jobbet i 6 år, mens Elisabeth er relativt nyutdannet hvor hun er inne i sitt 2.år som faglærer. Alle sammen har stilt med ulik bakgrunn og erfaring, noe som har gjort dette til en spennende fokusgruppe å intervju. Informantene har alle 60 studiepoeng i kunst- og håndverk fra lærerutdanningen gjennom universiteter som Tromsø, Levanger og Nord. Her har de vært gjennom to ulike moduler: ett mer grunnleggende hvor man er gjennom flere hovedområder i kunst- og håndverksfaget og et valgfritt fordypningsfag. Beate og

Elisabeth har begge fordypet seg i sløyd, mens Cecilie har fordypning innen Design og Redesign, og Ingrid innen Visuell Kommunikasjon.

Intervjuguide

Når forskeren skal intervju er det vanlig å legge en intervjuguide til grunn. Intervjuguiden angir strukturen i et intervju og vil være veiledende for hvilke temaer og spørsmål som forskeren ønsker å ta opp (Brottveit, 2018). I sammenheng med vårt fokusgruppeintervju ble det sentralt at spørsmålene vi stilte innledet og støttet utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltakerne (Halkier 2010). Vi la vekt på åpne og beskrivende spørsmål som fikk deltakerne til å dele sine erfaringer og synspunkter med hverandre fra egen skolehverdag. For oss var dette av betydning, da det var lærernes opplevelser av kompetanse vi var ute etter. Intervjuguiden vår (se vedlegg 1) besto av 10 åpne spørsmål.

Gjennomføring

Halkier (2010) beskriver introduksjonen i et fokusgruppeintervju som det mest sentrale gjennom hele intervjuet. I løpet av kort tid skal forskeren gi nok beskrivende informasjon slik at deltakerne føler seg komfortable med temaet og normene rundt intervjuet, samtidig som de skal sette stemningen (Krueger & Casey, 2000). Det er i introduksjonen at rammene for selve samspillet skapes. I forbindelse med vårt intervju og settingen rundt, tok vi initiativ på flere områder. Vi hadde jevnlig kontakt med informantene våre og sendte ut en påminnelse om avtalt tid for intervju dagen før. Siden alle lærerne bor på ulike steder i kommunen booket vi et grupperom på universitetet av logistiske grunner. Vi brukte tid på å ufarliggjøre rommet, slik at atmosfæren ikke skulle ligne en «eksamenssituasjon». Vi flyttet på bord og stoler og skapte en kafésituasjon hvor vi serverte kaffe og sjokolade. På denne måten åpnet vi for at stemningen ble mest mulig avslappet hvor vi begynte samtalen med en introduksjonsrunde der vi snakket om kjennskap til hverandre. Her kom det frem at tre av fire visste av hverandre gjennom lærerstudier.

I vår rolle som forskere viste vi ydmykhet og takket hver enkelt for at de fant tid til å delta i vår studie. Postholm & Jacobsen (2016) nevner at det å bygge personlige relasjoner vil kunne være med på å skape tillit som kan bidra til at informantene lettere åpner seg og svarer ærlig. Ulempen vil jo da være om forskeren ikke klarer å oppnå et slikt tillitsforhold. Det kan føre til at informanten holder tilbake informasjon eller blir mer forsiktig i sine uttalelser. Vårt fokusgruppeintervju ble gjennomført ansikt til ansikt, noe som var med på å skape en sterkere

tillit mellom oss og informantene samt informantene seg imellom. Vi valgte å introdusere oss selv og hvor vi stod i forhold til lærerutdanningen og kompetanse i kunst- og håndverksfaget. På denne måten tydeliggjorde vi at det var deltakerne som satt med den overordnede kunnskapen og at vi ønsket å hente ut mest mulig fra deres utvekslinger.

3.3.3 Dataanalyse

Etter at gjennomføringen av intervjuet var fullført måtte datamaterialet bearbeides og gjøres brukbart. Dette beskrives som analyse av data hvor man innledningsvis begynner med transkribering av intervju. Denne prosessen omtales som grovbearbeiding av materialet, der det renskrives fra muntlig rådata til skriftlig tekst (Brottveit, 2018c). Det avgjørende i denne prosessen er at informantens utsagn ikke blir omformulert eller får en annen betydning. Dette er noe vi som forskere har vært oppmerksomme på i tilknytning til vår transkribering, hvor vi har skrevet ned alt i sin helhet. I den forbindelse har vi også tatt avgjørelser på om transkriberingen skulle gjennomføres på bokmål eller dialekt. For å ivareta anonymiseringen ytterligere landet vi med dette på bokmål. Videre har vi også anonymisert navn i form av personer og arbeidsplasser. I kvalitative datafremstillinger er det vanlig å ta i bruk sitater og fortellinger for å gi en mest mulig identisk formidling med måten informantene har uttrykt seg på (Halkier, 2010). Dette mener vi har vært med på å gi en mer autentisk opplevelse av informantenes erfaringer og meninger i vår studie.

Som en del av dataanalysen beveger vi oss videre inn på fortolkningsprosessen. Her har vi som forskere gått under overflaten på det ferdige transkriberte datamaterialet og forsøkt å tolke innholdet (Brottveit, 2018c). I tilknytning til vårt vitenskapelige ståsted betyr dette at vi har sett nærmere på meningene i innholdet fra empirien. Dette med bakgrunn i at fenomenologien søker å forstå menneskets opplevelser samt at mening og forståelse ligger til grunn for den hermeneutiske tilnærmingen (Del Busso, 2018; Gilje & Grimen, 2011).

Kvalitative forskningsmetoder blir ofte sett på som induktive. I en induktiv analytisk tilnærming studerer man virkeligheten slik at man kan danne seg et mest mulig korrekt bilde av den. Dette betyr at vi som forskere har gått inn med et «åpent sinn» og har registrert kun det som skjer - i vårt tilfelle det informantene våre har formidlet i intervjuet (Fejes & Thornberg, 2015; Nyeng, 2012). Motsetningen vil være en deduktiv tilnærming. Her undersøker forskeren om et sett med presise hypoteser stemmer overens med virkeligheten. Det ligger med andre ord en etablert teori til grunn for datainnsamling og analyse.

I vår forskning har vi valgt en pragmatisk tilnærming, som beskrives som en interaksjon mellom det induktive og deduktive (Postholm & Jacobsen, 2014). Gjennom intervjuet vårt har vi fått bekreftet mange av våre antakelser, samtidig som ny og nyttig informasjon har dukket opp underveis i samtalen. Dette er noe vi ser på i kombinasjon med vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt som bygger på nettopp det å finne meninger og å ha en helhetlig tilnærming til empirien vår (Del Busso, 2018; Gilje & Grimen, 2011). Vi har delvis lagt teori til grunn i utarbeidelsen av intervju spørsmålene og på denne måten hatt en noe deduktiv tilnærming. Ser vi derimot på intervjuguiden i et mer helhetlig bilde er den svært semistrukturert. Det vil si at spørsmålene baner vei for utallige svar i tillegg til at vi har vært åpne for digresjoner og avvik fra intervju spørsmålene. På lik linje med vårt vitenskapsteoretiske ståsted har det vært sentralt for oss å la informantene komme med sine egne erfaringer og fortellinger. Nevnt i kapittel 3.3.1, er det nødvendig i et fokusgruppeintervju å la informantene snakke, diskutere og dele erfaringer med hverandre. På denne måten vil mulighetene for flere og mangfoldige svar være større, i tråd med en induktiv tilnærming og et semistrukturert intervju. I følge Johannessen et al. (2017) er en slik analytisk tilnærming viktig, da man gjennomfører den med sikte om å kunne besvare undersøkelsens problemstilling.

Innen vår pragmatiske tilnærming finner vi også den kvalitative innholdsanalysen som vi legger til grunn for arbeidet vårt (Malterud, 2017). Her gikk vi relativt grovt inn i tekstinnholdet og forsøkte å luke ut fellesnevnerne i informantenes uttalelser. Denne prosessen beskrives som koding. Vi fant raskt ut at eksempelvis kompetanse var noe informantene ofte nevnte og ble sett på som sentralt i arbeidet med faget. Deretter fulgte en rekke slike fellesnevnerne som vi forsøkte å samle innenfor større kategorier. På denne måten gikk vi først åpent inn og skapte en oversikt over datamaterialet vårt. Dernest ble vi bedre kjent med tekstmaterialet som hjalp oss med å videre identifisere og kategorisere meningsinnholdet (Brottveit, 2018c; Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Med en slik systematisk gjennomgang av datamaterialet kom vi frem til tre hovedkategorier og ni underkategorier, som vil bli ytterligere presentert i kapittel 4. *Resultater*.

3.3.4 Kvalitetssikring

Med ønske om å sikre kvaliteten i vårt forskningsprosjekt har vi i det følgende konsentrert oss rundt begrepene *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet*.

Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Påliteligheten til en forskningsstudie handler om nøyaktigheten av data som brukes. Dette omfatter hvordan dataene samles inn, hvor de kommer fra og bearbeidelsen av dem (Johannessen et al., 2017). I tilknytning til vår studie har vi sett på det som fordelaktig å være to forskere sammen om denne prosessen, da vi gjennom samarbeidet har fått muligheten til å diskutere og reflektere med hverandre samt påse om fortolkningen av empiri har vært lik. På denne måten har vi også fått bekreftelser på både enigheter og uenigheter. I forskningen har vi ansett intervjudeltakernes svar som pålitelige, med bakgrunn i egne oppfatninger og stemningen som har vært i gruppen. Lærernes svar på meninger og erfaringer til temaet blir sett på som ærlige, der meningene slik de er forstått kan endres (Brottveit, 2018a; Gadamer, 2003).

Informantenes uttalelser baserer seg i stor grad på enighet noe som er med på å styrke vår forskning. Dette er med på å bekrefte at det informantene har sagt støttes av hele gruppen. Imidlertid kan vi ikke generalisere resultatene overfor alle kunst- og håndverkslærere, men slik vi tolker informantene gjelder dette for dem. Påliteligheten av resultatene bærer i tillegg preg av bekjentskap mellom informantene. Nevnt tidligere ble det klart at noen av lærerne kjente til hverandre - men ikke godt. Dette er nok til at svarene kan være påvirket av informantene seg imellom, men i hvor stor grad er vanskelig å si noe om. Det er også verdt å merke at intervjuernes egen forforståelse påvirker påliteligheten av studien (Brottveit, 2018a). Brottveit påpeker her viktigheten av å redegjøre for forskerens forforståelse av studiefeltet samt metodevalgene som anvendes. I den forbindelse har vi forsøkt å være bevisste på at vår bakgrunn med kunst- og håndverksfaget, nevnt i kapittel 1.1 kan være med på å påvirke vår forståelse av empirien, samtidig som at våre uttalelser kan være med på å farge intervjudeltakernes svar. I introduksjonen av intervjuet viste vi blant annet vår interesse overfor temaet som én mulig påvirkningsfaktor.

For å styrke innhentingen av empirien vår ytterligere valgte vi å bruke lydopptak som hjelpemiddel. Dette er anbefalt når man har flere informanter å forholde seg til, samtidig som det sørger for god kommunikasjon og flyt under hele intervjuet - uten at vi som forskere trenger å bruke tid på å skrive ned svarene (Johannessen et al., 2017). I følge Tjora (2017) vil lydopptak føre til at man får med seg det som blir sagt, på samme tid som man får konsentrert seg om deltakerne som snakker. På denne måten fikk vi med oss kroppsspråket til informantene som kan være med på å avkrefte eller bekrefte det som blir sagt. For å sikre

resultatene våre mer bestemt testet vi intervjuguiden på et utvalg av medstudenter i forkant av fokusgruppeintervjuet. På denne måten fikk vi prøvd ut spørsmålene våre på andre enn oss selv, og i tillegg luket vekk enkelte begreper som kunne være utfordrende å forstå (Halkier, 2010). Ved å gjennomføre slike for-intervju ble vi bevisste mulige svakheter ved gjennomførelsen slik at disse kunne endres til det faktiske intervjuet. Her fikk også vi som intervjuere testet oss selv i en intervjusituasjon. Det ble straks tydelig at å være to intervjuere kan både være positivt og negativt. Vi måtte begge være bevisste på at vi ikke snakket i munnen på hverandre, noe som kunne skape forvirring blant informantene våre. Samtidig ble vi oppmerksomme på fordelene ved å være to intervjuere, da vi begge kunne bekrefte eller avkrefte funn som kom frem under forskningsprosessen.

Når det kommer til *gyldighet* av studien nevner Tjora (2017) to ulike former; pragmatisk- og kommunikativ gyldighet. Mens pragmatisk søker å finne gyldighet i form av endringer eller forbedringer i etterkant av studier, handler kommunikativ gyldighet om forholdet mellom teori og forskning. Den sistnevnte sees på som den vanligste formen innen samfunnsforskning. For vår praksis betyr det at vi har forholdt oss til aktuell teori og forskning på temaet, som empirien vår vil bli belyst ut fra og vurdert opp mot (Tjora, 2017). Dette er med på å kvalitetssikre studien vår. Slik studien vår har gått frem har vi også sett på hvilke erfaringer og meninger informantene våre sitter med. Dermed vil ikke *overførbarhet* være like relevant som i en kvantitativ undersøkelse, nettopp fordi vår studie ikke søker å overføre lærernes egne erfaringer og meninger til andre situasjoner. Slik Tjora (2017) beskriver overførbarhet vil ikke denne informasjonen gjelde noen andre enn faglærerne som ble intervjuet, og man kan da i enkelte kvalitative situasjoner se bort fra overførbarheten. Likevel bruker Yin (2014) begrepet analytisk generalisering i sammenheng med overførbarheten til en kvalitativ studie. Her påpeker han at kvalitative studier kan være generaliserbare sett i tilknytning til tidligere forskning og teori på studiefeltet. På denne måten mener Yin at vår studie kan være overførbar i den grad at den åpner opp for ny og videre forskning på studiefeltet vårt, og ser på allerede eksisterende teori og forskning som bakteppet for denne studien og eventuelle videre studier på feltet.

3.4 Etiske overveielser

Innen forskning handler etikk grovt sett om planlegging, gjennomføring og rapportering. Når vi skal forske på menneskers livssituasjon er det avgjørende å forholde seg til det som er rett og at man baserer forskningen på tillit (Dalland, 2012; Halkier, 2010).

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) fremmer et sett med etiske retningslinjer, som man kan sammenlikne sin forskningspraksis med (Halkier, 2010). Her fremkommer det blant annet at forskeren skal arbeide med utgangspunkt i respekt for menneskeverdet, respektere retten til medbestemmelse, behandle opplysninger om informantene på en konfidensiell og sikker måte samt sikre samtykke fra informantene som er forankret i personopplysningsloven (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Dette er retningslinjer vi har holdt som sentrale i vårt arbeid.

3.4.1 Personvern

Siden vi brukte lydopptak i intervjuprosessen og for å sikre at prosjektet vårt ble godkjent, meldte vi inn studien vår til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD, 2016). Dette omhandler hovedsakelig personvern og deltakeres anonymitet og ivaretagelse. Med utgangspunkt i at både navn og arbeidssted kunne fremkomme i lydopptaket, vurderte vi denne innmeldingen som relevant. Her gav NSD tilbakemelding om at forskningsprosessen kunne starte og fortsette, forutsatt at vi gjennomførte studien slik den var blitt formidlet. I tillegg til at anonymisering og sikker ivaretagelse av lydopptak ble gjort (se vedlegg 2).

3.4.2 Etiske betraktninger og fokusgruppeintervju

Ved bruk av fokusgruppeintervju er det nødvendig å tenke på de etiske aspektene både ved gjennomføring og etterarbeid av intervjuet. Halkier (2010) nevner fire grunnleggende punkter om etiske overveielser i forbindelse med fokusgrupper. Først ut nevner hun anonymisering av deltakerne så langt det er mulig med pseudonymer og lignende for å hindre at deres identitet kommer ut. Vi informerte våre informanter om anonymisering og at informasjonen som fremkom ikke vil være identifiserbar.

Grunnet lydopptak kunne informantenes stemmer være gjenkjennbare. Derfor informerte vi om at intervjuet kom til å bli lagret på passordbeskyttede enheter og ville bli slettet straks etter transkribering. I forbindelse med intervjuets gruppeform var ikke informantene anonyme overfor hverandre, noe som i seg selv var et etisk problem. Med dette som bakgrunn ble det elementært å skape en stemning basert på trygghet og tillit. Vi ser at større utfordringer kunne ha oppstått, men fordi ingen sensitiv informasjon fremkom av intervjuet ble studien gjennomført slik den var tenkt.

Det andre punktet handler om informasjon til deltakerne. I forkant av intervjuet fikk deltakerne tilsendt et informasjonsskriv/samtykkeskriv med beskrivelser av prosjektets forskningsfelt, formål, følger og kontaktinformasjon (se vedlegg 3). Nærmere informasjon og samtykke om blant annet lydopptak ble gitt i introduksjonen av intervjuet, i tillegg til at individuell underskriving av samtykkeskrivet ble gjort. På det tredje punktet nevner Halkier (2010) at man skal holde det man lover i forbindelse med bruk av innsamlet empiri gjennom intervjuet. I siste punkt fremhever hun at man skal oppføre seg og være høflig, i den sammenheng at vi alle blir regnet som representanter for den akademiske verden, og at en god opplevelse så vel som en dårlig kan spre seg raskt i folks sosiale nettverk (Halkier, 2010).

4 RESULTATER

I dette kapittelet presenterer vi resultatene fra vårt fokusgruppeintervju. Vi ser det mest hensiktsmessig å begynne med informantenes egen skoleerfaring og begrunnelse for fordypning i kunst- og håndverk. Dette for å gi et overordnet innblikk i den enkelte lærers erfaringer og tanker om faget. Videre har vi strukturert kapittelet etter våre tre forskningsspørsmål. Her vil informantenes syn på hva som bør vektlegges av kunst- og håndverklæreren presenteres samt arbeidet med tilpasset opplæring, før vi går inn på tanker rundt fagets plass i skolen.

4.1 Bakgrunn

I presentasjonen av resultater vil informantenes utsagn og sitater brukes for å ivareta og styrke påliteligheten til vår studie. Som nevnt i kapittel 3.3.2 *Utvalg av informanter og gjennomføring*, vil informantene presenteres med de fiktive navnene: *Ingrid, Beate, Elisabeth* og *Cecilie*.

Våre informanter har alle fått sin formelle kompetanse gjennom lærerutdanningen, hvor de stiller med 60 studiepoeng i kunst- og håndverk med ulik fordypning i faget. De har alle gjennomført to fagmoduler hvor de i første del var innom grunnleggende kunst- og håndverk og i andre del fordypet seg i et spesifikt emne. I begrunnelsen på hvorfor de har valgt å fordype seg i faget, svarer informantene enstemmig: interesse og spennende. Ingrid tilføyer det å jobbe praktisk, og da spesielt arbeid med hendene. «*Jeg tenkte at når jeg skulle ta det (...) at det må jo være noe her jeg kan bruke i andre fag. Jeg tenkte aldri at jeg skal bli kunst- og håndverklærer(...), jeg tenkte mer at dette kan jeg bruke*» (Ingrid). Cecilie har akkurat den samme tankegangen, mens Elisabeth tenker tilbake til barne- og ungdomsskolen:

(...) husker det var godt å ha den tiden med praktisk-estetiske fag (...) at jeg satt pris på det selv, og at man har lyst til at barna nå skal oppleve det samme. Et lite fristed der man blir fritatt litt for teorien, og skaper noen ting.

Informantene har alle en formening om at kunst- og håndverkstimene var de morsomme timene, hvor de kunne slappe av samtidig som de kunne gjøre mye forskjellig. Beate forklarer:

(...) altså for det første så sitter du ikke over ei bok, det er praktisk, du får jobbe med hendene og så er det ikke så strenge krav alltid. Du skal oppføre deg pent og være en

god elev og alt det her, men du kan bevege deg og prate. Du kan gjøre ting som du ikke kan gjøre i andre timer.

Det blir videre nevnt at det er enklere å prestere i faget og alle får til noe. «*Det er en bonustime rett og slett, å ha kunst- og håndverk*» (Beate).

Nedenfor vil hvert forskningsspørsmål presenteres med tre hovedkategorier og ni underkategorier som vi har funnet, hvor informantenes meninger og erfaringer kommer til syne. I tabellen under, viser en oversikt over forskningsspørsmålene med kategoriene.

Tabell 1: Kategorier knyttet til forskningsspørsmål

Kap. 4.2 Vektlegging i arbeidet med faget	Kap. 4.3 Arbeidet med tilpasset opplæring	Kap. 4.4 Tanker rundt fagets plass i skolen
Kompetanse	Veiledning	Kunnskap og holdninger
Kreative prosesser	Åpne oppgaver	Skoleledelsens rolle og prioriteringer
Utstyr	Relasjoner	Den nye læreplanen

4.2 Vektlegging i arbeidet med faget

Under denne kategorien synliggjøres de beskrivelser som informantene våre deler omkring det de vektlegger i arbeidet med faget. Med utgangspunkt i informantenes erfaringer og det de deler i intervjuet, vil vi i det følgende presentere underkategoriene; *kompetanse*, *åpne oppgaver* og *utstyr*. Disse vil igjen inneholde ulike aspekter som vi har trukket ut som relevante i informantenes besvarelser.

4.2.1 Kompetanse

Da informantene våre ble stilt spørsmål omkring hva de vektlegger i arbeidet med faget ble kompetanse et nøkkelbegrep som vi trakk ut. Informantene trekker frem kompetanse som sentralt både for deres egen del i det å føle mestring i arbeidet, men også i forhold til at kompetanse er viktig for en kvalitetsrik gjennomføring av faget:

(...) kompetanse, at man er liksom i stand til å kunne lage oppgaver og lage opplegg og at det får ut potensialet til elevene. Vi ser jo ofte at hvis man ikke har sånn peiling på teknikker og utstyr og sånn her, så blir det kanskje ikke så gode økter og du får ikke hjulpet alle på riktig måte og det kan bli litt mer frustrasjon. Så jeg synes det er veldig viktig at man - trenger ikke nødvendigvis å være formell kompetanse, men at man har noe slags erfaring (Cecilie).

Her fremmer Cecilie at kompetansen som det er snakk om ikke nødvendigvis trenger å være av den formelle sorten, men at man kan komme langt med erfaring. Dette er noe de andre informantene også kommer inn på og er enige i, samtidig som de ytrer betydningen av å ha både kunnskap om og ferdigheter i faget.

Lærerne spiller videre på hvordan de selv har formell kompetanse, og at det da ofte er de som sitter med ansvarsfølelsen for kvaliteten på faget. Det kommer frem at Cecilie er fagansvarlig for kunst- og håndverk på trinnet der hun jobber. Dette beskriver hun imidlertid som et ansvar som utelukkende går på å sikre fagets kvalitet i form av årsplaner, opplegg og oppgaver, og ikke i form av ansvar for utstyr og rom. Beate formidler ingen egne ansvarsområder på sin arbeidsplass, men forteller at de har seksjonsledere for de ulike fagfeltene med et overordnet ansvar og «(...) *den totale oversikten*» for faget. Det at noen har et ansvar ser informantene på som viktig. Ingrid kunne fortelle at de på et tidspunkt hadde en fagansvarlig, men at dette ikke er et faktum nå, noe hun imidlertid savner. I dette legger hun til at de brukte ti år på å få en keramikkovn på huset, men at denne ikke har vært i drift siden den ble satt inn for to år siden. Informantene er enige om at et fagansvar eller lignende vil kunne gi mer struktur og oversikt i arbeidet med faget, og samtidig sikre at utstyr er på plass og blir kjøpt inn. Beate legger til at hadde det vært noen med et ansvar på Ingrids skole, så hadde kanskje det flotte keramikrommet vært i drift nå.

Videre presiserer Cecilie at hun har vært nødt til å spille på andre kollegaers kompetanse i arbeidet med faget, da hun selv ikke kan være flere steder samtidig:

(...) de sprer jo de få kunst- og håndverklærerne man har så jeg er jo stort sett alltid alene om å ha utdanning innenfor mitt team da. Så det er jo jeg som får fagansvaret, og så må jeg bare: «hvem er god å strikke» og «hvem liker å snekre», og så ender jo jeg opp som regel med keramikken, for det er det folk er mest utrygg på.

Dette er noe som gjelder både de som har formell kompetanse og de som ikke har det innenfor faget:

Det er viktig å utnytte den kompetansen man har på huset for vi sitter jo med forskjellig grad av kompetanse. Altså jeg kan jobbe med leire, men det er noen som er mye bedre enn meg. Og da må jeg enten få opplæring eller så må de utnyttes sånn at elevene får det beste. Så det syns jeg også er lurt; vi må jobbe med hverandre og spille på det som er tilgjengelig (Beate).

Informantene er enige i det å bruke tilgjengelige ressurser og at kompetansen som finnes på huset er verdifull å utnytte. Ingrid kunne fortelle at selv vaktmesteren på skolen hennes kunne bli brukt som ressurs ved behov i blant annet sløydtimer.

4.2.2 Kreative prosesser

Informantene vektlegger kreative prosesser i arbeidet med kunst- og håndverk, og da særlig ved hjelp av åpne oppgaver. Dette er noe de ser på som verdifullt i kombinasjon med tilpasset opplæring, som vil bli nevnt i kapittel 4.3, og i forhold til at oppgavene skal åpne opp for skapende arbeid.

I spørsmål omkring de åpne oppgavene la lærerne til at disse satte krav til deres rolle som veileder. Det å for eksempel legge til rette for at alle elevene kan jobbe innenfor sitt nivå. Samtidig skal man også sikre at målene for arbeidet blir nådd til tross for ulike arbeidsmåter, teknikker, prosesser og lignende. Videre når lærerne snakker om hva elevene arbeider med, og den åpne oppgavens frihet, trekker de frem at til tross for denne «frie» og «avslappede» holdningen til faget, er målene hele tiden i bakhodet deres: «(...) jeg er aldri bekymret for at jeg ikke oppnår målene som jeg skal gjøre. De er med hele tiden. Det er bare det at de ikke blir så stivbeint på en måte» (Beate). Cecilie bekrefter og er enig: «Nei, nei, de blir ikke det, de vises på ulike måter og ulike former».

Informantene mener praktisk arbeid står som en sentral arbeidsmåte jevnt over i faget, det å få bruke hendene, og la elevene få bruke kroppen til noe annet enn å sitte på en stol. Det lærerne forklarer som aktivitet og bevegelse i timen, er noe de beskriver som gode timer: «Det ser jo ut som det er komplett kaos, men jeg har jo kontroll, jeg vet hvor alle er hele tiden og hva de gjør hele tiden» (Beate). Med dette poengterer de at åpne oppgaver gir rom for nettopp praktisk og skapende arbeid. Her blir det å introdusere elevene for ulike teknikker en viktig del av lærerrollen i faget.

Videre legger lærerne vekt på det å veilede elevene der de er samt det å la elevene få eierskap til sitt eget arbeid og sine produkter. Her kunne Ingrid fortelle at hun til å begynne med selv hadde stått i den situasjonen hvor hun følte at hun var overflødig, da elevene var godt inne i eget arbeid. På det tidspunktet kunne hun videre fortelle at hun bestemte seg for delta i undervisningen ved å gjøre lignende arbeid sammen med elevene. På denne måten forklarer hun at elevene får mer respekt overfor deg som lærer, da de ser at du også sitter med et arbeid, og tør dermed å teste mer ut selv før de eventuelt ber om hjelp. Samtidig som at samtalen og flyten i timen blir en annen når hun selv er med i arbeidet og ikke står over skulderen på elevene. Dette er og noe Cecilie kjenner seg igjen i og praktiserer med sine elever når det er mulig. De begge nevner at det er viktig at elevene får teste ut selv og komme med egne ideer og utprøvinger for at den kreative prosessen skal utvikles. De mener en sentral del av arbeidet med faget, er at elevene er fornøyde. De ser det som viktig at elevene har et positivt forhold til arbeidet, og på denne måten blir også lærernes opplevelse av arbeidet positivt. Dette er noe Cecilie beskriver:

(...) ikke nødvendigvis at elevene har så fine produkter, men at de er fornøyde når de er ferdige, og at du ser på dem i timen at de trives. Og kanskje særlig de som har utfordringer i andre fag, når du kan se at de på en måte blomstrer litt og endelig får de kanskje være best i noe. Det gir jo ikke nødvendigvis så mye mestring for min del, men glede, og ja trivsel med faget.

Det at oppgavene legger opp til en potensiell nytteverdi, er også påpekt som sentralt i arbeidet med faget. Elevene må føle at det de gjør er relevant, samtidig som at de skal kunne bruke det de har erfart og lært i også andre fag. Eksempelvis hvordan elevene skal kunne anvende og ta med seg kunnskap om det å bruke en skrumaskin og en stikksag: «*At de ikke må ringe en snekker for å sette sammen ikeahylla (...)*» (Beate). Samtidig som det å se ting fra ulike perspektiv, og at man ikke kan bruke viskelær på alt i livet. Dette er noe Ingrid forteller at elevene «*garantert*» kommer til å få bruk for i løpet av livet sitt.

4.2.3 Utstyr

Det siste punktet som informantene legger vekt på i arbeidet med faget er *utstyr*. Dette er noe informantene setter høyt, og er essensielt for at arbeidet med faget skal fungere best mulig. For eksempel det å ha rommene på plass, utstyr, hjelpemidler som fungerer og materialer som

kan brukes. Imidlertid må dette sees i sammenheng med skolens prioriteringer, noe som kommer tydeligere frem i kapittel 4.4.2 *Skoleledelsens rolle og prioriteringer*.

(...) jeg syns jo det er viktig for mestringen sin del at man har utstyret på plass, og rammer til å få lov til å kjøpe inn materialer til rommene og fasilitetene, altså det gjør det så mye enklere for deg selv og for elevene (Cecilie).

Ytterligere formidler informantene at utstyret som finnes også må være relevant og aktuelt:

Vi er ikke på 50-tallet lenger, vi må jobbe der vi er, så det er viktig å få frem (...). Det er også demotiverende for elevene å komme inn i et rom der det er dårlig utstyr og ting som ikke fungerer, og det blir det dårlig stemning av (Beate).

Dette forbinder de med fagets nytteverdi overfor elevene, nevnt tidligere, og hvordan bruken av utstyret må kunne overføres til andre deler av skolehverdagen og livet.

4.3 Arbeidet med tilpasset opplæring

I dette kapittelet ser vi nærmere på informantenes arbeid med tilpasset opplæring i kunst- og håndverk, og hva de vektlegger i den forbindelse. Alle informantene nevner tilpasset opplæring som en naturlig del av faget, og fremmer hvordan kunst- og håndverk er med på å skape en annen type undervisningssituasjon for elevene. Læreren får jobbet tett på hver enkelt elev samtidig som han eller hun blir kjent med elevene i en mindre gruppe. Opplegg og oppgaver blir tilrettelagt den enkeltes prosess som også utfordrer dem på veien videre. Ut fra informantenes uttalelser om tilpasset opplæring, har vi trukket ut følgende underkategorier: *veiledning, åpne oppgaver og relasjoner*.

4.3.1 Veiledning

Ingrid svarer på spørsmålet angående tilpasset opplæring i faget: «(...) *tilpasset opplæring, da tenkte jeg at det er jo ikke noe.*», før hun ler og legger til «*Men det er jo egentlig veldig mye av det (...) for det er jo tilpasset hver enkelt*». I likhet med de andre informantene mener også Ingrid at tilpasset opplæring er en stor del av arbeidet med faget kunst- og håndverk, og trekker frem veiledning som en fremtredende faktor.

I dette arbeidet nevnes både det å veilede elever som sikter for høyt, men også elever som sikter for lavt. Elisabeth påpeker det å kjenne til ferdigheter hos elevene, og prøve å veilede dem deretter: «(...) *prøve å få dem ned på jorda, så de kan gjøre noe helhjertet og fullføre. I stedet for å begynne på et prosjekt som man som lærer vet at det her vil du ikke klare å bli ferdig med*». Dette er Ingrid enig i, men forteller at enkelte elever gir veldig lett opp. Beate poengterer at noen elever blir veldig fort ferdige, men at de samtidig ikke er det. Som kunst- og håndverkslærer skal man veilede elevene og hjelpe dem og nå sitt best mulige produkt, og da må elevene ifølge alle informantene utfordres litt på veien videre. Beate forteller: «*Det tenker jeg er litt av den tilpassede opplæringen, at de kan ikke alltid være i komfortsonen sin. Nei, de må av og til litt ut og teste*». Her er det enighet blant informantene om at ting trenger ikke å være så perfekt. Noen ganger må elevene tørre å være litt «rufsete» og bare «klæsje» på. Ingrid forteller at ingen av hennes elever får lov til å krølle sammen arket eller kaste det, men at elevene må «(...) *tørre å ta et skritt tilbake og se ting fra avstand. For det meste blir fint på avstand, og kunsten skal jo nytes (...)*». Cecilie som har mye keramikk er enig og legger til at leira «(...) *den kler så fint å være uperfekt*». Dette er en tankegang som også hun fokuserer mye på sammen med elevene sine.

4.3.2 Åpne oppgaver

Informantene fremmer alle åpne oppgaver i forbindelse med tilpasset opplæring i kunst- og håndverksfaget. I likhet med kapittel 4.2.2 *Kreative prosesser*, er åpne oppgaver også her i fokus. Ved å ha åpne oppgaver står elevene friere til å velge selv, og det gjør det også lettere å veilede den enkelte elev underveis i arbeidet. Elisabeth eksemplifiserer en åpen oppgave i kunst- og håndverk:

Vi holder på med en helt åpen oppgave, den er bare «vis meg hva du kan». Så da må elevene gå tilbake litt og se på «hva har jeg holdt på med i faget tidligere som jeg synes var interessant eller morsomt, som jeg likte» og så prøve å hente det frem igjen. Så står de veldig fritt i prosessen til å velge, og det blir veldig mye forskjellig. 32 vidt forskjellige ting, og det er veldig morsomt.

De andre samtykker, mens Cecilie kommenterer at åpne oppgaver tillater at alle kan finne sitt nivå. Alle får til noe, og får kjenne på mestring der de er. Hun merker det særlig blant enkelte av guttene i faget. De skaper et produkt som funker og som de er stolte av, og kan vise frem hjemme. Da er både hun og elevene fornøyde, hvor hun avslutningsvis sier: «*Jeg har troen på de åpne oppgavene*» (Cecilie).

Informantene har alle en formening om at det er enklere å tilpasse opplæringen i kunst- og håndverk sammenlignet med andre fag. Beate og Cecilie påpeker at det er mye enklere, mens Ingrid sier at dette er noe hun ikke tenker over i kunstfaget. Cecilie forklarer videre:

I andre fag så må du kanskje sette deg ned å lage egne oppgaver og egne forenklete tekster, så det krever jo litt mer forarbeid. I kunst- og håndverk er du litt mer i prosessen, du kan justere hele tiden og så har du mindre elevgrupper siden spesialrommene er så små.

Samtlige av informantene trekker frem mindre elevgrupper som en del av den tilpassede opplæringen i faget. Informantene nevner at de pleier å kjøre halv klasse i kunst- og håndverk, selv om dette også henger sammen med at skolene ikke har lokaliteter til større grupper. Cecilie beskriver: «*Jeg har 13 stykker nå, halve klassen (...). Det er enklere å se den enkelte elev og veilede den enkelte, og være i den enkelte sin prosess ved å ha mindre grupper*». Informantene er enige og formidler at dette er fordelaktig for både lærere og elever, da læreren rekker over alle og får hjulpet hver enkelt i sitt arbeid. I tillegg kan det være med på å styrke lærerens relasjoner til elevene, da dette er en annen type undervisningssituasjon.

4.3.3 Relasjoner

I forbindelse med tilpasset opplæring blir relasjoner nevnt som en nødvendig faktor i arbeidet. Ingrid påpeker «*En tettere relasjon. Eller jeg vet jo at jeg og har en helt annen relasjon til elevene når vi sitter sånn her*», hun gestikulerer med hendene at gruppen sitter samlet. Informantene trekker alle frem kunst- og håndverk som et fag hvor elevene er mer avslappet og det er lettere å komme inn på dem. Cecilie nevner at stemningen er veldig god når elevene jobber praktisk, og at praten går litt mer naturlig da. Beate forteller at hun har hatt alle 9.klassingene og mesteparten av 10.klassingene dette skoleåret, og hun føler hun kjenner alle elevene. Hun husker navnene deres, og blir kjent med dem og deres interesser. «*(...) det synes jeg er sånn bonus. Bare å ha faget gjør at det er lettere å bli kjent med elevene*» (Beate). De andre informantene samtykker, samtidig som Ingrid kommenterer at andre lærere ikke skjønner hva de går glipp av, ved å ikke ha et fag som kunst- og håndverk.

4.4 Tanker rundt fagets plass i skolen

Med tanker rundt fagets plass i skolen, menes de holdninger og synspunkter om kunst- og håndverk som informantene selv har, deres kollegaer samt ledelsen på den enkelte skole. I

motsetning til kapittel 4.2 *Vektlegging i arbeidet med faget* og kapittel 4.3 *Arbeidet med tilpasset opplæring*, vil dette kapittelet gi oss et overordnet innblikk i hvordan skoleledelsen forholder seg til kunst- og håndverksfaget. Informantene vil i det følgende fremheve synet på faget i det nåværende øyeblikk, men har også noen refleksjoner knyttet til veien videre. Her nevnes blant annet skoleledelsens prioriteringer og den nye læreplanen som kommer. Underkapitlene vil her presenteres som *å være trygg i faget, skoleledelse, og den nye læreplanen*.

4.4.1 Kunnskap og holdninger

I samtalen rundt kunst- og håndverksfagets plass i skolen, har informantene alle en formening om at kunnskap og holdninger er nært knyttet hos den enkelte lærer. Cecilie påpeker hvor grunnleggende det er å få lov til å være trygg i faget og ser på kompetanse som en vesentlig faktor i denne sammenhengen: «(...) *det blir så mye enklere da*». Beate forteller at holdninger kommer når du har kompetansen med deg og du synes det er morsomt selv. «(...) *du har lærere som blir kastet INN i faget, men vi vil ha faget. Vi har jo valgt faget og vi har kompetansen som skal til for å ha det. Og da gjør det det jo lett å ha det*» (Beate). Hun nevner at når man først har begynt, og har både kompetansen og faget, så kommer man til å trives akkurat som dem. «(...) *det er jo morsomt*» sier hun. Cecilie er enig, men opplever at det er en utfordring med den nye lærerutdanningen og at lærerne blir utdannet med så få fag. Hun har selv kompetanse i flere fag - også i fag hun nødvendigvis ikke er så veldig interessert i. Hun uttrykker likevel at det kan hende man må ha noen av disse for å fylle opp stillingsbrøken sin, og da kjenner hun det er godt å ha 20 studiepoeng ekstra i de fagene. «*Så selv om jeg nødvendigvis ikke brenner for det, så kommer man på god vei med litt kompetanse. Og sånn tror jeg det kunne vært i kunst- og håndverk og*» (Cecilie).

Elisabeth opplever at der hun jobber må det av og til inn lærere og vikarer uten kompetanse i faget, for at kabalen med timer og lignende skal gå opp. Da blir det ofte tegning og maling i timene, og dermed bortprioritering av betydningsfulle emner som eksempelvis keramikk. Dette kjenner Cecilie seg veldig igjen i, og synes det er synd at det blir sånn. Informantene er alle enige i at keramikk er et emne som mange føler seg utrygg i, og at dette igjen kan være et resultat av mangel på kompetanse eller erfaring. Elisabeth tror at det er på vei til å bli bedre, men svarer «*det er jo litt synet på faget som er litt... og ellers i skolen*». Hun mener at andre lærere hadde hatt godt av å få et innblikk i hva som gjøres i kunst- og håndverkstimene:

Jeg tror det kunne kommet masse godt ut av det (...). Jeg har jo tungt realfag og kunst- og håndverk og musikk i tillegg, så jeg ville hatt begge delene da, fra begge verdenene. Så jeg skjønner realfagslæreren som står og verner om matematikken sin som om det skulle være en baby, samtidig som jeg tenker: «Du må ikke verne om det for mye heller, for det er viktig med kunst- og håndverk. De er like viktige, og du kan trekke det inn i faget ditt» (Elisabeth).

Hun kjenner fortsatt på det «skillet» mellom det som er teoretisk tungt og det som er praktisk-estetisk blant sine eldre kollegaer. De dagene det står matematikk på planen, går det ikke an å ha noen dager med annen aktivitet. Elisabeth gjenforteller: «(...) *men på fredagen, så har vi bare kunst- og håndverk, Elisabeth. Så da tar vi en fredag igjen*». Dette er noe de andre informantene kjenner seg igjen i. Elisabeth fremmer viktigheten av begge fag, og at det da må prioriteres likt, og en «(...) *positiv innstilling blant alle ansatte i alle fag*» er derfor viktig. Hun mener at man ikke trenger å tydeliggjøre et fag som favoritten.

Beate har en formening om at det hjelper å synliggjøre faget for sine kollegaer, og ikke bare holde det inne på avdelingen. Det er nødvendig å få det ut og å vise frem hva elevene har laget. På denne måten ser de andre faglærerne hva som faktisk blir dekket i kunst- og håndverkstimene. Eksempelvis når det jobbes med rom i kunst- og håndverk, så ser matematikklærerne at her har elevene jobbet med målestokk. Her har de brukt regning. Da tenker de «*Oi, kunst- og håndverk har tatt seg av det her. Det er jo fantastisk*» (Beate). Dette er noe hun mener viser frem kunst- og håndverksfaget fra en av sine beste sider, hvor det fremstår som like viktig som andre fag.

4.4.2 Skoleledelsens rolle og prioriteringer

Når det kommer til uttalelser omkring hvilke tanker som eksisterer rundt fagets plass i skolen, blir det naturlig for informantene å trekke inn skoleledelsen også. Samtlige av informantene nevner administrasjonen på forskjellig vis knyttet til temaet, hvor de er enige om at ledelsen har en betydningsfull rolle når det gjelder implementeringen av kunstfaget. Mens Beate roser sin ledelse, påpeker Cecilie og Ingrid hva de ønsker prioritert på sin arbeidsplass.

Beate forteller: «*Vi har mye. Vi har en ledelse som også satser. Kunst- og håndverk er et fag som er prioritert*». Hun sier de er bortskjemte på sin skole når det kommer til kunst- og

håndverk. Hun informerer at på deres skole finnes det bare kvalifiserte lærere som underviser i faget, og de har to store rom og godt utstyr. Kunst- og håndverken vises med en gang man kommer til skolen. Alle gangene er dekorert med produkter fra elevene, og faget er veldig synlig på hele skolen. Beate sier at de ikke har noe budsjett, og hun har aldri hatt problemer med å handle inn: *«Det er ikke sånn som dere sier at matematikktimene er vernet om, det er heller vi som sier: Vi har kunst- og håndverk, kan vi gjøre det en annen dag?»*. Hun poengterer hvor betydningsfull ledelsen har vært for synet på kunst- og håndverkfaget på hennes skole. De tanker og holdninger som personalet har, kommer fra ledelsen og da gjelder de alle. Beate presiserer: *«Det er mye lettere for de lærerne som ikke har forståelse for faget å være negativ til faget, og da hvis ledelsen går ut med at det her er noe som er viktig for oss - så blir det viktig»*. Hun verdsetter ledelsens engasjement overfor faget, og at de får lov til å bruke hele skolen som «galleri». Hun mener det en fin måte å si velkommen på til de som kommer inn på skolen.

Cecilie kan også fortelle at kunst- og håndverk står høyt på deres skole, hvor de blant annet har en stor forestilling hvert år. Hun synes det er kjempemorsomt å se at det man gjør på trinnene kan bli brukt sammen med hele skolen. Hun føler at faget blir anerkjent på hennes arbeidsplass, men forteller at utfordringen ligger i at det ikke er nok kvalifiserte lærere til å undervise i faget. Imidlertid kan hun fortelle at det nå blir satset på videreutdanning på hennes skole. Cecilie mener at ledelsens prioriteringer også vises gjennom hvem de ansetter:

Både det ledelsen sier direkte, men også hvem de ansetter. Altså prioriterer de å ansatte folk med kunst- og håndverk? Det har de kanskje ikke gjort. Selv om vi satser på det på andre områder da, men man må jo nesten ha folk til å drive disse rommene.

Ingrid føler at det er litt rykk og napp fra ledelsen når det kommer til satsing i kunst- og håndverksfaget. Hun synes at det ofte blir en halvhjertet innsats fra ledelsens side, og savner godtgjørelsen for det arbeidet som «faktisk» ligger bak faget. Ingrid eksemplifiserer dette:

Vi har spikket mye på våren og sånt, og det tar tid å kvesse alle knivene. Vi har jo flere klassesett med det. Men man får jo ikke noe nedskrevet tid for å gjøre det og man får jo ikke noe...nei. Vi har lærere som kommer på ettermiddagene (...).

I tillegg nevner Ingrid utstyr som burde vært i bruk, men som ikke er det fordi ingen tar på seg det ansvaret. Som eksempelvis keramikkvovnen som blir nevnt i kapittel 4.2.1 *Kompetanse*. Dette mener hun handler om prioriteringer, og er noe som burde vært i orden. Ingrid sier rett

ut at hun ønsker mer penger i faget: «*Jeg skal være så ærlig å si det*». Hun forklarer dette videre omkring materialet til sløyden, og påpeker at hun ønsker et ordentlig og holdbart materiale som det går an å jobbe med - «*som ikke sprekker av ingenting*» (Ingrid). Hun understreker hvor demotiverende det er for både lærere og elever når all jobben de har lagt i et arbeid blir forgjeves. Cecilie kjenner seg igjen i dette, og legger til litt av problematikken rundt innkjøp av materialer på hennes skole: «*(...) det er ingen som kjøper inn og ofte så har man sitt eget lager. Jeg har under pulten min ei stor grønnkasse med mine ting som jeg ikke vil at andre skal stikke av med*». Hun forteller at det er slikt som skjer når det er ingen som har det overordnede ansvaret. Beate påpeker viktigheten av oversiktlige bestillinger, i stedet for at alle skal sitte å bestille litt hver for seg. Dette er Cecilie enig i, og svarer at det handler jo om satsing fra høyere hold. Beate samtykker, og nevner avslutningsvis at fagfolket må prioriteres, i tillegg til at det må være penger i faget.

4.4.3 Den nye læreplanen

Den nye læreplanen nevnes også omkring de tanker som eksisterer rundt fagets plass i skolen. Her fremkommer det fra alle informantene at den nye læreplanen virker positiv for fagets del. Blant annet at det satses mer på den praktiske delen av faget, og at litt av kunsthistorien skal ut. Beate føler den siste tiden at det har blitt mer snakk om faget på en generell basis - at det ikke bare er matematikk, norsk og engelsk som gjør en god elev, men at man kan se større på det.

Ingrid fremmer at det skal bli enklere å tenke tverrfaglig med den nye læreplanen, men forteller at hun føler veldig på at det ikke er en selvfølge å tenke slik nå: «*(...) det er sånn, der sitter dere og der sitter dere*». Cecilie er enig, og føler at det er blitt veldig adskilt, og synes dette gjelder for alle fag. Hun opplever at tverrfagligheten er borte. Ingrid synes dette er trist, og deler sine tverrfaglige erfaringer fra da hun gikk på skole:

(...) vi hadde jo sånn her uke med, var det 100 år tilbake i tid, og da var det jo matematikk, og det var norsk, og kunst- og håndverk og sløyd og alt liksom. Det var *helt* fantastisk. Herregud som vi lærte.

Ingrid savner denne tverrfaglige måten å arbeide på, både for sin egen del og elevenes, og mener at dette er med på å vise andre i skolen betydningen og innholdet av faget.

5 DRØFTING AV RESULTATER

I dette kapittelet trekker vi frem våre mest sentrale funn og drøfter dem i lys av relevant teori og forskning, for å svare på oppgavens problemstilling om kunst- og håndverkslæreres opplevelse av kompetanse i eget fag. På grunn av den mangfoldige beskrivelsen av kompetansebegrepet, har vi lagt Skaus (2017) kompetansetrekant som grunnlag for hele drøftingen vår. Kompetansetrekanten er som nevnt en modell for samlet profesjonell kompetanse, hvor alle sidene henger nøye sammen og berører hverandre. Sammen utgjør de en helhet, og består av nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner som vi trenger i utøvelsen av lærerrollen. Gjennom informantenes uttalelser kommer den til uttrykk, enten tydelig eller mer underliggende. Vår drøfting vil innledningsvis begynne med hvordan kompetansen i kunst- og håndverk er delt før vi går videre inn på hver av sidene; *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*. Avslutningsvis vil *skoleledelsens rolle* diskuteres som en betydelig rammefaktor.

5.1 En tredelt kompetanse i kunst- og håndverk

På bakgrunn av våre resultater samt teorien vi har lagt til grunn, har vi kommet frem til at alle sidene i kompetansetrekanten er sentrale, og har en avgjørende betydning for utøvelsen av lærerrollen. Kunst- og håndverkslæreren må ha solide kunnskaper om faget og emnet han eller hun skal undervise i, i tillegg til generelle kunnskaper om pedagogikk og didaktikk. Læreren må ha ferdigheter i metoder og teknikker innen aktuelle emneområder, og ferdigheter knyttet til det å tilrettelegge og gjennomføre undervisningsopplegg. Sist, men ikke minst må han eller hun ha personlig kompetanse som er en kombinasjon av menneskelige egenskaper, kvaliteter og holdninger. I den sammenheng, må kunst- og håndverkslæreren ha evnen til å få kontakt med sine elever, bygge relasjoner og holde interessen for faget oppe. Alle disse aspektene vil være med på å påvirke kvaliteten i arbeidet med kunst- og håndverksfaget.

5.1.1 Teoretisk kunnskap

Den teoretiske kunnskapen handler i første rekke om informantenes formelle kompetanse, men tar også for seg hva kunst- og håndverksfaget er og hva det rommer. Lærerne må dermed ha kunnskap om lærerrollen generelt, men også vite hva som skal til for å utøve faget og de spesifikke emneområdene.

I resultatene presiserer informantene tydelig at både kunnskaper og ferdigheter er viktige kompetanseområder å ha, og ifølge Skau (2017) går disse hånd i hånd. Selv om

yrkesspesifikke ferdigheter kanskje vektlegges mest i de praktiske fagene, så vil den teoretiske kunnskapen også ha sin nytteverdi. Skau (2017) påpeker at yrkesutøveren må ha innsikt i teorien som er relevant for hans eller hennes fagområder, samt kjennskap til lovverket som regulerer dem. Med dette som bakgrunn, kan det tenkes at teorien må ligge til grunn for å praktisere de yrkesspesifikke ferdighetene. Samtidig vil det være en illusjon å tro at teoretisk kunnskap kan stå alene. I et praktisk fag som kunst- og håndverk, vil det ikke være nok å ha kunnskaper om bruken av utstyr eller teknikker, hvis man som lærer ikke er kompetente nok til å praktisere dem. En lærer kan ikke bare vite om ulike syteknikker, han eller hun må også vite hvordan disse brukes slik at de kan overføres til elevene. For hvis læreren ikke kan det, hvorfor skal elevene lære det? Ifølge Gatt & Karpinnen (2014) har flere lærerstudenter negative følelser knyttet til kunstlæreren på bakgrunn av lærernes manglende kompetanse og ferdigheter i faget. Også Miraglia (2008) nevner manglende kunstkunnskaper og frykten for å gjøre feil, som medvirkende faktorer for at studenter har angst for å undervise i kunstfag. Dette kommer imidlertid ikke som noen overraskelse, da kunst- og håndverk er et bredt fag med mange ulike emneområder som det kreves kunnskaper og ferdigheter i. Bamford (2006) henviser her til begrepet *education in art* (undervisning i kunst), og det er nettopp på grunn av de mange områdene, at det kan være vanskelig for lærere å vite nøyaktig hva faget rommer og hva de skal vektlegge. Av den grunn vil det være utfordrende å inneha kompetanse på absolutt alle områder i faget, og de fleste sitter med en fordypning slik som våre informanter. Lagerstrøm et al., (2014) viser til tydelige sprik mellom faglærere på barne- og ungdomsskole når det gjelder formell kompetanse. Her er svaret entydig også i fra informantenes side; det trengs flere faglærere med kompetanse jevnt over i grunnskolen, og kompetansen står i stil med timetallet i faget. Timetallet er lavt, og det er også kompetansen.

Read (1945) og Bamford (2006) hevder at en god kunstpedagog er kompetanserik, tilpasningsdyktig og motivert i faget sitt. Dette er alle faktorer som kan plasseres på de tre sidene i Skaus (2017) modell. I denne sammenhengen har vi valgt å sette lærerens evner og interesse for å holde seg faglig oppdatert, inn under dette kapittelet. Dette fordi at samfunnet er i stadig utvikling, og en del av utøvelsen av lærerrollen er å være endringsorientert. Som faglærer er man hele tiden nødt til å sørge for at man underviser i nåtiden, slik at elevene får den opplæringen de trenger og har krav på for å mestre hverdagen. I resultatene kommer det frem at kunst- og håndverksfaget bør brukes og føles relevant for elevene. I den forbindelse er det nødvendig at lærerne har oppdatert og aktuell kunnskap som ligger til grunn for opplæringen, som også kan sees i sammenheng med fagets læreplan (Utdanningsdirektoratet,

2006). I tillegg er det viktig at både utstyr og materiell må være relevant og aktuelt, samt i tråd med en potensiell nytteverdi. Informantene understreker at man må holde læringen der man er. Med dette mener de på den ene siden at det er sentralt å formidle gamle tradisjoner og kulturarv, mens på den andre siden at faget ikke bør bli låst fast i disse tradisjonene. Nielsen (2009) diskuterer fagets rolle i samfunnskontekst og hvordan det har endret seg opp gjennom tidene. I dette legger hun ved at diskusjonen rundt fagets innhold, metoder og gjennomføring har tatt stor plass. Tradisjoner og kulturarv har vært fremtredende i alle læreplaner siden faget kom inn i skolen, og av den grunn er det kanskje naturlig at disse tradisjonene er noe låst i faget. Til tross for de låste tradisjonene, kan informantene fortelle at det også er nødvendig å vise elevene hva som er aktuelt i dag. Dette er Rimstad (2014) enig i. Hun hevder at den enkelte skole legger føringer for undervisningspraksisen i faget, men at faglærere generelt har mye å si ved valg av oppgaver, metoder og teknikker. Hva som vektlegges i kunst- og håndverksfaget er med andre ord opp til faglæreren, hvor han eller hun spiller en vesentlig rolle for hva slags kunnskaper og ferdigheter eleven tar med seg videre. Dette kommer blant annet frem i resultatene hvor informantene har tatt grep og fått faget inn i det tiåret de lever i nå. De har investert i utstyr og materiell som elevene vil møte på i dagens samfunn, i stedet for å la dem bruke utallige timer på «gamle tradisjoner og ferdigheter».

5.1.2 Yrkesspesifikke ferdigheter

En lærers arbeid i kunst- og håndverk varierer i stor grad fra lærer til lærer, og kommer tydelig frem i resultatene vi finner i kapittel 4. Her viser det seg at valg av metoder og oppgaver ligger til grunn for de kreative prosessene, vektlagt i informantenes arbeid med faget. Videre kommer tilpasset opplæring gjennomgående frem, der lærernes ferdigheter knyttet til dette arbeidet står sentralt. De kreative prosessene, valg av metoder og oppgaver, og tilpasset opplæring har til felles at de alle handler om det praktiske arbeidet som en kunst- og håndverkslærer utfører. Det praktiske arbeidet krever yrkesspesifikke ferdigheter, noe som kommer til uttrykk i Skaus (2017) kompetansetrekant.

Som en fundamental del av en faglærernes kompetanse, står deres evner til å skape og hente frem gode undervisningsopplegg. Her kan informantene fortelle at deres egen kunstutdanning har vært til stor hjelp. Informantene formidler alle at de har benyttet oppgaver de selv gjorde i universitets- og høyskolesammenheng med sine nåværende elever. De poengterer at dette også var hensikten hos deres tidligere faglærere i kunst- og håndverk. Her viser informantene klart og tydelig at den utdanningen de selv har i faget, har vært uvurderlig for

gjennomføringen av fagets praksis i dag. Til tross for dette viser Opstads (2013) undersøkelse at flere lærerstudenter mener egen grunnskolegang er tilstrekkelig for å undervise i faget, og at mer kompetanse trenger man ikke. Informantene forteller at de frykter for fagets fremtid, da de har en oppfatning av at det er få som velger kunst- og håndverk. De fremmer dermed kompetanse, samtidig som at de ser på sin egen utdanning som en ressurs for kommende prosjekter i eget fagarbeid.

Når vi diskuterer arbeidet med faget, vil det være naturlig å trekke inn metodefriheten fra LK06. Denne ga, som nevnt i teorikapittelet, større friheter i gjennomføringen av faget (Nielsen, 2009). Friheten er særdeles verdifull i et fag som kunst- og håndverk. Informantene fremmer hvordan faget åpner opp for kreativitet og utfoldelse, og hvordan dette er særlig betydningsfullt for elever som trenger å føle mestring i skolen. Her er valg av metoder og oppgaver sentrale for den kreative prosessen, hvor informantene og læreplanen fremhever dette som grunnleggende for faget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Informantene forteller at det de gjør i faget i stor grad bygger på det de selv ønsker å gjøre og har kompetanse til å gjøre. Her kan vi trekke tråder til de yrkesspesifikke ferdighetene, og hvordan informantene fremhever disse ferdighetene i tråd med god undervisning. I tillegg viser resultatene at ved å arbeide med det de selv føler de er god på, fører dette ofte til en fordeling av emner innen faget. Denne praksisen tilsier at kompetansen er delt, og/eller at interessen overfor de ulike emnene er det, som nevnt i kapittel 5.1.1. På den ene siden kan fordelingen være positiv, mens på den andre siden ser man utfordringer ved den. Som nevnt tidligere viser Lagerstrøm et al., (2014) et tydelig behov for kompetanse og utdanning blant faglærere i kunst- og håndverk i grunnskolen. I tillegg satses det nå på kompetanse for kvalitet av Kunnskapsdepartementet (2015) hvor videreutdanning og faglig fordypning står sentralt. Med dette som utgangspunkt ser man at fordypning er positivt, og overfor elevene vil dette bety lærere som kan enda mer om sitt emne og har den dybden som trengs for å kunne undervise i faget. På den andre siden vil en slik emnefordeling også bety at kompetansen er fokusert mot gitte emner, som igjen betyr at det kan være utfordrende å ansette faglærere med den rette kompetansen. Dette kan synliggjøres ved å se på *figur 1* i kapittel 2.3, som viser at minimum 30 % av kunst- og håndverklærere i grunnskolen har ingen studiepoeng i faget (Lagerstrøm et al., 2014). Dersom kompetansen til en faglærer i kunst- og håndverk skal bestå av den bredden som informantene våre fremmer, burde det ikke da være naturlig at læreren også har flere fordypningsemner? Eller vil det være mer naturlig at lærerne konsentrerer kompetansen sin på ett fordypningsemne hvorpå kompetansen blir dypere og dermed bedre?

Det informantene gjør og kan fortsette å gjøre, er å utnytte kollegaers kompetanse som ressurser. I den forbindelse kan også andre lærere være til fordel for elevenes læringsutbytte og kvaliteten på faget. I resultatene kommer det frem at ikke alle har den formelle kompetansen på plass innenfor kunst- og håndverk, og at man av og til må bruke lærere uten fordypning i faget. Disse lærerne har riktignok de yrkesspesifikke ferdighetene på plass innenfor de ulike fagområdene. Ifølge Bamford (2006) kan nemlig en kreativ og positiv lærerstab kompensere for «dårligere» formell kompetanse og produsere kvalitetsrike resultater. Samtidig kan man ikke basere hele tyngden av faget, på en lærers praktiske ferdigheter (Skau, 2017). Ut fra informantenes uttalelser står ferdighetene sentralt, og kan forstås å være nok i enkelte tilfeller. Her viser informantene at det å bruke lærere som for eksempel kan strikke, kan være tilstrekkelig for en holdbar gjennomføring av undervisningen. Vil det da være nok å ha faglærere med kun de yrkesspesifikke ferdighetene? Nei, mener informantene våre. Både de og nasjonale satsinger som Kompetanse for kvalitet, insisterer på at norsk skole trenger faglærere med formell kompetanse i kunst- og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hvorfor det? Bamford (2006; 2012), slik vi tolker henne kommer frem til at motivasjon og kreativitet kan kompensere for bristende formell kompetanse, til en viss grad. Med dette kan vi trekke ut at hun ikke mener motivasjon og kreativitet alene kan løfte frem kvaliteten på faget, men heller støtte lærerens arbeid. Tar vi utgangspunkt i Bamford (2006) kan vi sette kompetansen på kanten og diskutere oss frem til at den formelle kompetansen alene ikke vil være nok, samtidig som at motivasjon og kreativitet heller ikke vil være det. Ser vi derimot disse faktorene sett i sammenheng med hverandre, har vi det Bamford beskriver som en god og kvalifisert lærer med kjennskap til faget sitt - en faglærer med alle delene av kompetansetrekanten (Skau, 2017).

Kreative prosesser

Resultatene viser som nevnt tidligere at valg av metoder og oppgaver ligger til grunn for de kreative prosessene. For å tydeliggjøre dette har vi valgt å plassere de kreative prosessene i det følgende. Her faller det naturlig for informantene å dele hvor viktig de mener denne prosessen er for elevene. Sharmer (2011) og Hernes (2014) ser på de kreative prosessene som en sentral del av lærerens arbeid med kunst- og håndverk, og er med på å styrke elevenes læring. Vi har valgt å plassere de kreative prosessene under yrkesspesifikke ferdigheter fordi det er her lærerne skaper rom og muligheter for de prosessene som vektlegges. De kreative prosessene vil da være med på å formidle og styrke både faglærernes ferdigheter så vel som

elevenes yrkesspesifikke ferdigheter i faget (Sharmer, 2011; Skau, 2017). Her forteller informantene hva en slik prosess kan gjøre for elevene, samtidig som det mellom linjene kommer frem ulike metoder for gjennomføringen. En nøkkelfaktor er ifølge lærerne å gi elevene rom og muligheter til kreativ utfoldelse. Dette er praktiske ferdigheter en lærer må inneha, skal man forstå Skaus (2017) kompetansetrekant riktig. Som nevnt i kapittel 5.1.1, kan en lærers ferdigheter knyttet til de kreative prosessene være forankret i deres teoretiske kunnskap. Hernes (2014) beskriver aktualiteten av de kreative prosessene, og at lærerens forarbeid i stor grad har innvirkning på gjennomføringen og resultatene på elevarbeidene. Hvordan prosessen starter vil påvirke de kreative prosessene i sin helhet (Hernes, 2014). Som det kommer frem i teorikapittelet er Sharmer (2011) på lik linje med Hernes (2014) svært positiv til de kreative prosessene, og som informantene også mener, støttes disse ved å holde oppgavene åpne. Her er det gjerne få grenser for hva elevene kan gjøre innenfor et slikt arbeid. Mulighetene er mange og både veien til resultatene og selve resultatene kan variere (Nohda, 2000). Informantene forteller at slike oppgaver ofte kan se ut som et komplett kaos, og håndteres ikke like bra av alle. Til tross for dette er kunst- og håndverk et praktisk fag hvor det er rom for nettopp dette kaoset, kanskje som en del av de kreative prosessene.

I disse prosessene er det også viktig at elevene føler på de autentiske læringsprosessene knyttet til Herrington, Oliver & Reeves (2003). Med dette legger både de og informantene oppgaver som er åpne, relevante og gir mening for eleven. Her kan vi trekke inn lærernes poeng om at faget må kunne brukes i andre fag, samt deres håp om at elevene kan ta med seg ferdigheter, kunnskap og lærdom fra faget senere inn i livet. Gatt & Karpinnen (2014) finner i sin undersøkelse at flere studenter har negative følelser knyttet til læreren på bakgrunn av mangelen på oppgaver med relevans. Denne relevansen eller nytteverdien er noe Read (1945) også formidler som sentralt. Informantene eksemplifiserer dette ved å se et bilde fra ulike perspektiver, noe som kan overføres til det å se livet fra ulike vinkler, og at ikke alt er slik det ser ut. Likeså kommer de mer praktiske nytteferdighetene, som det å lære å bruke en hammer og stikksag, for å kunne håndtere hverdagslige arbeid.

Tilpasset opplæring

I resultatene kommer arbeidet med tilpasset opplæring underliggende frem i samtalen om hvordan lærerne jobber med faget, og hvilke metoder og oppgaver de bruker. I dette finner vi komponenter som er sentrale deler av det en tilpasset opplæring innebærer (Engen, 2010). Opplæringsloven (2018) § 1-3 slår som nevnt fast at dette er et lovpålagt arbeid som skal sikre

elevenes tilhørighet og behov, samt det å gi elevene «optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial» (Engen, 2010, s.52). I kombinasjon med å være en naturlig del av arbeidet med faget, krever tilpasset opplæring at en lærer innehar alle delene av Skaus (2017) kompetansetrekant. Både den teoretiske kunnskapen, de yrkesspesifikke ferdighetene og den personlige kompetansen er essensielle for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev på best mulig måte. Det å drive med tilpasset opplæring krever nettopp kunnskaper om selve prinsippet, i tillegg til fagets innhold (Engen, 2010). Likeså kreves ferdigheter i gjennomføringen av metoder, undervisning og oppgaver, samt en god personlig kompetanse for å kunne bli kjent med elevenes forutsetninger.

Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven (2018), og da er det også naturlig og forventet at alle lærere har dette innlemmet i sin undervisningspraksis. Dette gjelder også informantene våre. I kapittel 2.2 finner vi samtidig Damsgaard og Eftedal (2014) som poengterer at arbeidet med tilpasset opplæring kan oppleves som utfordrende. Dette er imidlertid ikke noe våre informanter opplever. De viser til «enkelheten» av å tilpasse opplæringen i kunst- og håndverk, og spesielt i forhold til inntrykket de har av dette arbeidet i andre fag, nevnt i kapittel 4.3.2. Til tross for begynnende uttalelser som viser at informantene egentlig ikke tenker over tilpasset opplæring i faget, diskuterer de seg videre inn på at det er en del av faget i stor grad. Undervisningen er variert i form av metoder, prosjekter, fremgangsmåter, bruk av materialer, valgfrihet for elevene og så videre. Dette er noen få eksempler vi får som forteller noe om hvordan lærerne tilpasser undervisningen i faget, uten å konkret nevne at de gjør det med tilpasset opplæring til grunn. På denne måten ser vi Opplæringslovens (2018) § 1-3 tydelig innarbeidet i informantenes arbeid med faget.

I forhold til Engens (2010) definisjon av tilpasset opplæring, vil ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå være aktuelt for den enkelte eleven. Her vil med andre ord også skolens prioriteringer være av betydning for tilpasset opplæring på organisasjonsnivå. Hvilke avgjørelser som blir tatt i forhold til klasser, elevgrupper, utforming av skole og klasserom, lærernes kompetanse med mer, vil ha innvirkning på enkeltindividet. Dette er noe som kommer frem av resultatene om skolens prioriteringer i kapittel 4.4.2. Engen (2012) beskriver videre at arbeidet med tilpasset opplæring i stor grad går ut på å se muligheter og potensialer hos eleven, slik også Read (1945) nevner. Her mener informantene at det er ekstra viktig i forbindelse med elever som sliter i andre fag. Nettopp på grunn av fagets egenart, er faget passende for praktisk, variert og tilpasset undervisning. Samtidig skal opplæringen møte

elevenes behov for utfoldelse og opplevelse, og av den grunn er kunst- og håndverk gunstig for dette arbeidet (Espeland et al., 2011). På den andre siden vil et fag som kunst- og håndverk kunne skape utfordringer i det å få elevene til å oppleve mestring. Her kan speiling og sammenligninger ofte være et faktum, og elevene må lære å se seg selv alene og ikke sammenligne seg med resten av klassen. Her vil lærernes arbeid i stor grad bygge på å visualisere og fremme ulikheter. Nevnt tidligere formidler informantene blant annet at en individuell kreativ prosess er sentral (Hernes, 2014; Sharmer, 2011). Denne vil i stor grad også fremme en tilpasset opplæring, hvor elevene blir nødt til å fokusere på eget arbeid fremfor andres. I dette legger likevel informantene ved at de gir rom for elevsamarbeid i sin planlegging av undervisning.

5.1.3 Personlig kompetanse

St. Meld. 11 poengterer at lærerrollen består av mange kompetanseområder (Kunnskapsdepartementet, 2009), og trekker frem flere områder innenfor den personlige kompetansen. For selv om informantene ikke nevner personlig kompetanse ordrett, kommer den underliggende frem gjennom resultatene våre. Som nevnt, er dette en kombinasjon av menneskelige egenskaper, kvaliteter og holdninger (Skau, 2017). Alle informantene kan fortelle at de valgte faget kunst- og håndverk på bakgrunn av egen interesse og tidligere erfaringer. De har alle positive opplevelser med faget, og i kombinasjon med kompetansen de har tilegnet seg, ble de gode holdningene til kunst- og håndverk forsterket. Ifølge Morris & Struckhardt (1977) dannes og formes holdninger av erfaringer, og disse gir igjen motivasjon for atferd. Tidligere erfaringer og egne oppfatninger om kunst kan være med på å påvirke holdninger og følelser til faget, og kan på mange måter kaste lys over lærernes egen rolle i skolen (Gatt & Karppinen, 2014; Gibson, 2003; Miraglia, 2008). Hvis lærere sitter med negative opplevelser knyttet til et fag eller emne, så kan dette ha innvirkning på elevene og deres læringssituasjon (Bamford, 2012). Ytterligere kan lærernes manglende interesse og dårlige holdninger i stor grad overføres til elevene. Bandura (1994) påpeker at lærerens selvtillit i et fag har mye å si for elevenes læringsutbytte. Resultatene viser at hvis man har interesse og motivasjon for kunst- og håndverk, og i tillegg kompetansen som kreves, så blir faget morsomt og man føler mestring. Dette vil også være faktorer som gjør lærerne trygge i faget. Dette trekker blant annet McKean (2000) frem, hvor hun poengterer at det å ha innholdet og pedagogikken på plass, vil være betryggende for læreren som skal undervise. Hvorpå lærere som mangler disse faktorene uttrykker frustrasjon knyttet til å ikke vite hvordan de skal jobbe med eksempelvis kunst.

Ettersom kunstfaget er praktisk og har en annen type undervisningssituasjon enn andre fag, vil lærernes evner til å få kontakt og skape relasjoner være avgjørende i arbeidet med faget, samt den tilpassede opplæringen. Faget baserer seg i stor grad på praktiske ferdigheter og individuell differensiering av metoder, nivå og resultat, noe som gjør at lærernes evne til å bli kjent med elevene og veilede dem der de er, står sentralt. Den unike kombinasjonen av egenskaper, holdninger og ferdigheter som Skau (2017) beskriver i kompetansetrekanten, er særdeles viktig i arbeidet med relasjoner. Hvordan man er som menneske vil ha stor betydning for hvordan elevene oppfatter og tar imot deg som lærer. I den forbindelse vil den personlige kompetansen være utslagsgivende for hvordan man får brukt både sine teoretiske og praktiske, kunnskaper og ferdigheter i undervisningen. Kunst- og håndverkslæreren jobber tett med elevene, og hans eller hennes holdninger, væremåte og interaksjon vil kunne påvirke dem. Dersom man ikke er interessert i faget, som nevnt tidligere, vil dette komme tydelig frem i gjennomførelsen av faget (Bamford, 2012). På samme måte vil manglende interesse for eleven og faget også kunne påvirke arbeidet med tilpasset opplæring, da dette forutsetter gode relasjoner. Informantene påpeker i kapittel 4.3.3, at relasjonen i gruppa blir en helt annen i kunst- og håndverksfagets undervisningssituasjon. Her er det kanskje enda viktigere å få til den gode relasjonen, da dette er et fag hvor man gjerne viser frem sine sårbare sider som person.

5.2 Skoleledelsen som rammefaktor

Skoleledelsens rolle viser seg å være ett av våre hovedfunn i denne studien. I resultatene kommer det frem på ulikt vis hvilken betydning ledelsen har på den enkelte skole, og hvordan denne er med på å påvirke kvaliteten i kunst- og håndverksfaget. Selv om alle informantene deler ulike fremstillinger om ledelsens prioriteringer, er det samsvar blant dem om at skoleledelsen er verdifull for implementeringen av kunstfag i skolen. Luehrman (2002) presiserer at med unntak av kunsthøgskolen som underviser, så er rektoren den viktigste rollemodellen som formidler kunst i skolen. Dette er ufornektelig, da ledelsen med sine beslutninger og prioriteringer, signaliserer hva de vektlegger i sitt arbeid samt deres tanker og holdninger til det enkelte fag. Med dette som bakgrunn, står skoleledelsen med en sentral rolle i kunst- og håndverkslærernes opplevde profesjonelle kompetanse, hvor de i dette kapitlet presenteres som en rammefaktor for lærernes arbeid med faget.

I resultatene kommer det frem at når kunst- og håndverksfaget prioriteres av ledelsen, er faget disponert med store rom, godt utstyr, brukbart materiale og kvalifiserte lærere. Informantene nevner også at det er penger i faget. Dette er noe alle de anser som nødvendig for at faget skal fungere, både for lærere og elever. På den ene siden trenger man kvalifiserte lærere som kan drive de ulike rommene, men samtidig er kunst- og håndverksfaget avhengig av lokaliteter, utstyr og materialer (Bamford, 2006). Ifølge informantene våre, vil disse være gjensidig avhengig av hverandre. Det hjelper ikke å ha lærere med den riktige kompetansen hvis man ikke har rommene eller utstyret å ta i bruk. Ifølge Bamfords rapport fra 2012, er det i skolene en generell oppfatning om at det er mangel på godt og brukbart undervisningsmateriell innenfor kunstfaget. Det viser seg også at lokalitetene beregnet på praktisk undervisning har blitt drastisk redusert eller har forsvunnet helt med tiden. For å kunne drive god og allsidig kunst- og håndverksundervisning, må alle disse faktorene være på plass.

Ifølge Bamford (2012) er skolelederne inneforstått med at kunst spiller en sentral rolle for barns læring, og er opptatt av at elevene skal få en bred og allsidig opplæring. Imidlertid er det mange rektorer som føler presset på å fokusere på kjernefagene; matematikk, norsk og engelsk, samt de grunnleggende ferdighetene. Dette på grunn av norske elevers svake resultater i de internasjonale PISA-undersøkelsene (Espeland et al., 2011). Dette har tatt både tid og penger vekk fra kunstfagene og kunstaktivitetene. Når det er sagt, kan man stille spørsmål til om det trenger å være et enten eller valg? Må det enten være de teoretiske fagene eller de praktiske fagene? I resultatene kommer det tydelig frem et savn etter tverrfaglig arbeid. Informantene meddeler at de føler fagene er veldig adskilte og at det ikke lenger legges opp til samarbeid mellom dem. De savner prosjekter og opplegg som kan inkludere flere fag som kunst- og håndverk, matematikk, norsk, engelsk og så videre. Informantene forteller at det er gjennom slike tverrfaglige prosjekter at de virkelig føler at de lærer noe. Kan det være en løsning å sette fokuset på tverrfaglig arbeid igjen, slik at flere faktorer kan bli ivaretatt i undervisningen? At de grunnleggende ferdighetene, kjernefagene og praktisk-estetiske fag som kunst- og håndverk alle blir inkludert?

Ifølge Luehrman (2002) er samarbeidet mellom kunstlæreren og rektoren avgjørende for at kunstutdanningen skal blomstre og utvikles. Dette er noe som kommer til syne i resultatene, hvor de skolene som satser på kunst- og håndverksfaget, også tilsynelatende ser ut til å ha et godt samarbeid med ledelsen. Vi får blant annet et eksempel på dette gjennom synliggjøringen av faget i skolen. Her gir rektoren kunst- og håndverkslærerne tillatelse til å

bruke skolens lokaliteter som «galleri». Det vises også gjennom hva kunst- og håndverkslærerne får lov til å gjøre i faget med de tilgjengelige ressursene den enkelte skole har. På den andre siden vil et godt samarbeid med kunslæreren, ha sine fordeler for ledelsen og. Luehrman (2002) påpeker nemlig at majoriteten av rektorer i hans undersøkelse har blitt positivt påvirket av sine kunstkollegaer i skolen, som har vært med på å endre deres holdninger overfor faget til det bedre. Når dette er sagt er det likevel viktig å nevne at det er ledelsens holdninger og prioriteringer som har størst påvirkningskraft på personalet. Wilson (1997) roser en ledelse som jobber tett med sin lærerstab, og mener at kunslærere som jobber uten aktiv støtte fra sin ledelse, vil ha liten suksess i gjennomføringen av kunstprogrammer.

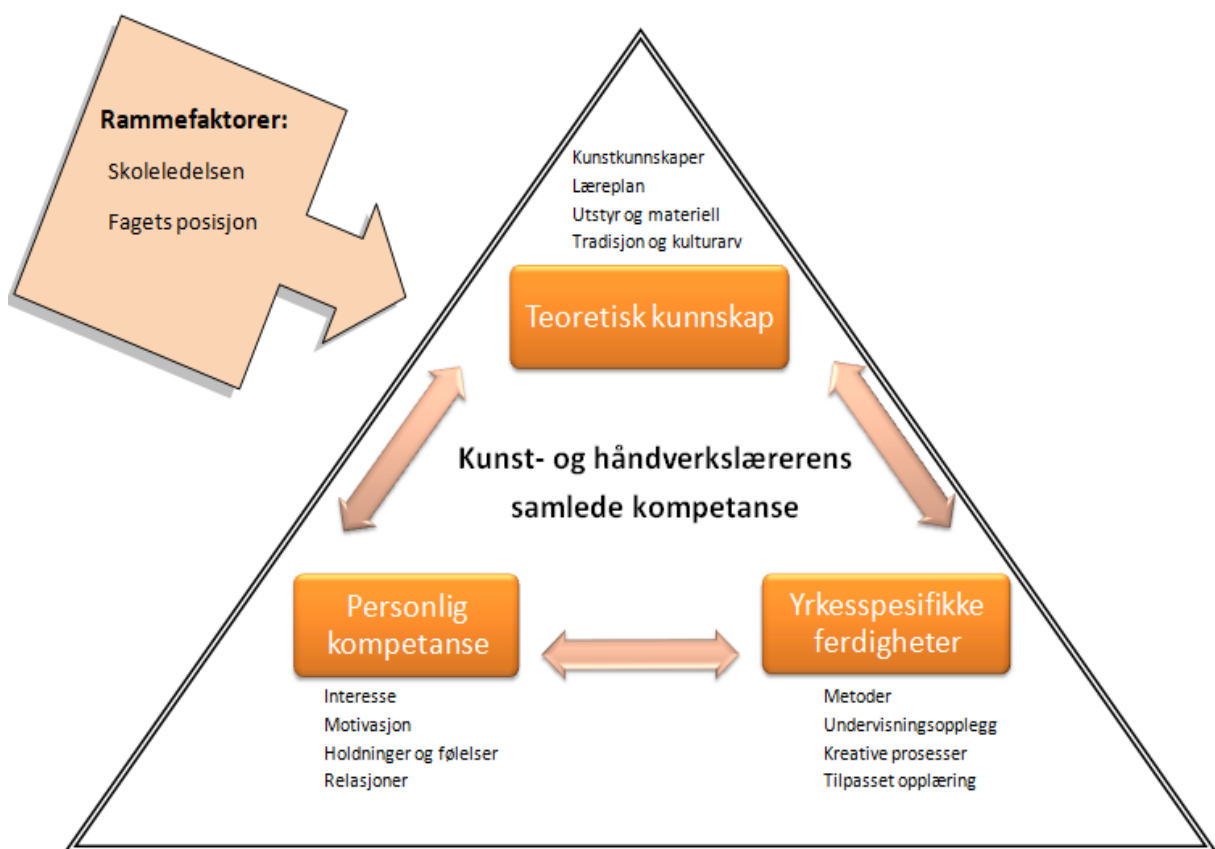
Resultatene viser at de tanker og holdninger som personalet har, kommer fra ledelsen og da gjelder de alle. I samtale om skoleledelsen, fremhever informantene at det vil være lettere for lærerstaben å være negativ til kunstfaget hvis ledelsen også uttrykker negative holdninger. På samme måte vil en positiv innstilling og en ledelse som ser viktigheten av faget, også ha en positiv innvirkning på personalet. I resultatene kommer det frem at hele personalet hadde hatt godt av å få et innblikk i hva som gjøres i kunst- og håndverk, og hva som faktisk blir dekket av faget. Informantene mener at mange lærere har et feil syn på faget, der de ser på det som et «avbrekk» fra de tunge teoretiske fagene, eller som et «kosefag» (Miraglia, 2008), kanskje på grunn av fagets lave kompetansekrav (Utdanningsdirektoratet, 2017). Men sannheten er at faget har mange positive effekter for barns læring og utvikling (Bamford, 2006). Det å ha en felles positiv tankegang blant personalet vil være betydningsfullt i møte med elevene, da de også vil kunne fange opp dette budskapet.

5.3 Profesjonell kompetanse i kunst- og håndverk

Resultatene våre viser at lærernes erfaringer og meninger bygger på de tre sidene i Skaus (2017) kompetansetrekant; *teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse*. Alle sidene er viktige i utøvelsen av lærerrollen, hvorpå informantene trekker frem kunnskaper og ferdigheter som det gjennomgående mest sentrale knyttet til faget kunst- og håndverk. Det er derimot ikke sagt at den personlige kompetansen ikke vektlegges, men denne nevnes underliggende og ikke i like stor grad som de to andre sidene i kompetansetrekanten.

Resultatene viser også at skoleledelsens rolle har stor betydning for lærernes arbeid med faget, og er ett av våre hovedfunn i forskningen. Gjennom ledelsens beslutninger, prioriteringer og holdninger er de med på å påvirke kvaliteten i faget, hvor de fungerer som en rammefaktor for lærernes profesjonelle kompetanse.

For å oppsummere drøftingen vår ytterligere har vi utformet en modell med utgangspunkt i kompetansetrekantens tre sider (se figur 3). Denne viser hvordan kompetansen til en kunst- og håndverkslærer er sammensatt, ut fra informantenes uttalelser, ferdigstilt analyse og drøfting.



Figur 3: Kunst- og håndverkslærerens samlede kompetanse

Modellen illustrerer at alle sidene i trekanten har påvirkningskraft, og ikke kan være foruten hverandre. Vi har implementert våre mest aktuelle resultater ved hvert av kompetanseområdene, i tillegg til at skoleledelsen er plassert som en rammefaktor for lærernes profesjonelle kompetanse. Det er imidlertid viktig å være klar over at modellen på ingen måte er en fasit på hva en kunst- og håndverkslærer er. Den må heller sees på som en

sammenfattende visualisering av studiens resultater, og kan dermed være et bilde på kunst- og håndverkslærerens kompetanse i faget.

Metoderefleksjon

Med bakgrunn i det vi nå har funnet ut, ser vi at valg og tilnærming av metode har vært med på å forme de resultatene vi har fått. I oppstarten av arbeidet var den opprinnelige planen å gjennomføre en kvantitativ studie, hvor spørreundersøkelse skulle ligge til grunn i kombinasjon med kvalitative dybdeintervju. Dette ble imidlertid vurdert som en for omfattende undersøkelse knyttet til masteroppgavens omfang på 30 studiepoeng. I tillegg ble oppgavens formål bedre besvart ved å gjennomføre en kvalitativ studie. Basert på en bevisst refleksjon angående hensikten med studien, ble fokusgruppeintervju valgt som datainnsamlingsmetode. Denne ville få frem de refleksjoner og tanker som informantene satt med langt bedre enn i en spørreundersøkelse. Likevel finnes det kritiske faktorer ved bruk av fokusgruppeintervju. Informantene kan lett bli påvirket av hverandre, og holdninger og forståelser som blir sett på som sosialt ukorrekte, kan bli holdt tilbake. En kombinasjon av enkeltintervju og fokusgruppeintervju ble derfor diskutert, men da fokusgruppeintervju er en effektiv måte å samle inn mye datamateriale på, og ga oss fyldige og detaljerte beskrivelser, ble de individuelle intervjuene lagt til side. Intervjuguiden er imidlertid vedlagt i studien slik at leser selv kan ta stilling til spørsmålene og analysens relevans for eget arbeid.

Som vi har sett innledningsvis i oppgaven er studiefeltet i stor grad relevant og aktuell i dagens debatt. Likevel kan ikke resultatene i denne studien alene konkludere med at en kunst- og håndverkslærers kompetanse består av de tre sidene, presentert over i *figur 3*. Fokusgruppeintervjuet vårt besto av fire fungerende faglærere i kunst- og håndverk, og vi kan heller se på resultatene som et overblikk på de aktuelle lærernes opplevelser og erfaringer. Samtidig var informantene fordelt på fire ulike barne- og ungdomsskoler, som gjorde at fokusgruppeintervjuet i stor grad baserte seg på gode refleksjoner og sammenligninger. På denne måten har resultatene ikke gitt en fullstendig oversikt på hvordan arbeidet med faget skal best utføres, men har heller som formålet med studien vært med på å belyse, og skape bevissthet rundt fagfeltet og kompetansen som behøves. Oppsummerende mener vi at valg av metode og gjennomføring har vært vellykket, målet med studien har blitt oppnådd og forskningsspørsmålene har blitt besvart.

6 KONKLUSJON

Kunst- og håndverk er et bredt fag med ulike emneområder som det kreves kunnskaper og ferdigheter i. På grunn av fagets mange fordypningsemner, har vårt formål med dette prosjektet vært å belyse kunst- og håndverkslæreres opplevelse av kompetanse i eget fag. Vi trekker her trådene sammen og konkluderer studiens hovedfunn, overførbarhet og forslag til videre forskning.

Fordi kunst- og håndverksfaget er så bredt og har et så innholdsrikt omfang, er et av våre hovedfunn i denne studien at kompetanse er verdifullt og nødvendig. Teoretisk og praktisk kunnskap er sentrale kompetanseområder for kunst- og håndverkslæreren, i tillegg til at den personlige kompetansen kommer frem som støttende for gjennomføringen av faget. Imidlertid er det den teoretiske kunnskapen og de yrkesspesifikke ferdighetene som blir vektlagt i størst grad, og en kombinasjon av disse ansees derfor som mest nødvendig. I dette kommer det frem at informantene bruker tanken om tilpasset opplæring i gjennomføringen av faget. Her finner vi at prinsippet om tilpasset opplæring i stor grad er «enklere» å omsette fra teori til praksis i et praktisk-estetisk fag som kunst- og håndverk. De teoretiske kunnskapene ligger her til grunn for utøvelsen av de yrkesspesifikke ferdighetene. Som et siste sentralt funn i studien, finner vi skolens ledelse og hvordan den har stor innvirkning på fagets plass i skolen, samt for gjennomføringen av faget i praksis. Gjennom sine beslutninger, prioriteringer og holdninger er de med på å påvirke fagets kvalitet. Her setter skoleledelsen føringer for hvordan den enkelte faglærers kompetanse kommer til uttrykk. Med utgangspunkt i den utarbeidede modellen for en kunst- og håndverkslærers samlede kompetanse, viser dermed våre resultater at lærernes erfaringer bygger på elementer fra Skaus (2017, s.58) kompetansetrekant. Studiens funn viser tydelig at *alle sidene* ved Skaus (2017) modell samsvarer, er nødvendige og må være tilstede for en god og sammenlagt profesjonell kompetanse. For selv om kunst- og håndverksfaget er gjennomgående praktisk, og de yrkesspesifikke ferdighetene veier mest, så vil den teoretiske kunnskapen og personlige kompetansen også ha sin betydning for faget.

Studiens relevans og bidrag

Vi mener denne studien kan være spesielt til nytte for medvirkende personer i en skole der man møter kunst- og håndverksfaget på ulike måter. Studien kan også være av betydning for andre, ved at eksempelvis fagpersoner får belyst viktigheten av kompetanse, og den mangfoldige kompetansen kunst- og håndverksfaget innebærer. Med tanke på studiens overførbarhet trekker Yin (2014) frem begrepene statistisk og analytisk generalisering. Her

viser det seg imidlertid at kvalitative studier ikke lar seg statistisk generalisere, på grunn av et manglende representativt utvalg. Yin hevder derimot at kvalitativ forskning gjennom analytisk generalisering kan være utgangspunkt for teoriutvikling. Her er ideen at studiens funn kan relatere til foreliggende teori, og vi kan derfor se på sammenhenger med fenomenet som undersøkes. På denne måten legger vi Yin (2014) til grunn, og mener at vår undersøkelse er generaliserbar i den grad at den åpner opp for videre forskning på temaet rundt kompetanse i kunst- og håndverk, og ser på allerede eksisterende teori og forskning som bakteppet for denne og videre studier. Samtidig er det av betydning at studien er basert på informantenes egen virkelighetsforståelse - erfaringer og opplevelser, gjeldende her og nå. Dette vil igjen være av betydning om studien skal overføres til andre situasjoner, og et lignende resultat ikke nødvendigvis er et faktum.

Forslag til videre forskning

I en eventuell fortsettelse av vår undersøkelse, ville det ha vært både aktuelt og interessant og intervjuet rektorer og elevgrupper. Resultatene våre viste at skoleledelsen var av stor betydning for gjennomførelse og driften av faget, og dermed hadde samtaler med rektorer ved ulike skoler vært relevant. Her kunne man ha fått deres syn på faget og kompetansen som kreves, så vel som deres oppfatning og erfaring med utførelsen av faget. På samme måte hadde også intervju av elevgrupper vært interessante å forske videre på. Her kunne man ha fått et innblikk i deres opplevelser av kunst- og håndverk, mer bestemt om de opplever kompetanse som sentralt og om ulike kompetanseområder er av større betydning enn andre. På denne måten vil man få både den administrative siden og elevperspektivet på studiefeltets tematikk vedrørende kompetanse i kunst- og håndverk. Slik kan studiefeltet utvikles, og større bevissthet rundt studiens tema skapes.

LITTERATURLISTE

- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor – Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway, 2010/2011*. Utgiver: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, s. 71-81). New York: Academic Press. Hentet 27.09.2018 fra: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Brottveit, G. (2018a). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 84-106). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Om forskningsdesign. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 62-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018c). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 129-152). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling - Om verdsettning i kunst og handverksfaget*. (Doktorgradavhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Hentet 13.02.2019 fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2406784/Karen_Brønne_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle læreren*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det?: tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 12.01.2019 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-oghumaniora/>
- Del Busso, L. A. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 46-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Engen, T. O. (Red.). (2010). *Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse* (Vol. Tilpasset opplæring - støtte til læring). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Espeland, M., Allern, T.H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning. En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund.* (HSH-rapport 2011/1). Hentet 17.10.2018 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R.(Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-43). Stockholm: Liber AB.
- Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (vol. 45). Oslo: Cappelen.
- Gatt, I. & Karppinen, S. (2014). An Enquiry into Primary Student Teachers' Confidence, Feelings and Attitudes towards Teaching Arts and Crafts in Finland and Malta during Initial Teacher Training. *The International journal of art & design education*, 33(1), s. 75-87. Hentet 22.11.2018 fra: http://www.academia.edu/6464342/An_Enquiry_into_Primary_Student_Teachers_Confidence_Feelings_and_Attitudes_towards_Teaching_Arts_and_Crafts_in_Finland_and_Malta_during_Initial_Teacher_Training
- Gibson, R. (2003). Learning to be an Art Educator: Student Teachers' Attitudes to Art and Art Education. *International journal of Art & Design Education*, 22(1), 111-120. Hentet 12.12.2018 fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1468-5949.00344>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Green, L. & Mitchell, R. (1998). The Effectiveness of an Initial Teacher Training Partnership in Preparing Students to Teach Art in the Primary School. *The International Journal of Art & Design Education*, 17(3), s. 245-254. Hentet 04.12.2018 fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-5949.00133>
- Hernes, L. (2014). Pedagoen og den kunstneriske prosessen. I Angelo, E. og Kalsnes, S.(red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s.193-204). Oslo: Cappelen Damm as.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T.C. (2003). Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments. Hentet 02.01.2019 fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/11237539.pdf>

- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Forlaget Samfundslitteratur.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups - 3rd Edition - A practical guide for applied research*. California: Sage Publications, Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Meld. St. 11. (2008 2009). Hentet 21.03.2019 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet (09/2015)*. Hentet 04.04.2019 fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/97c4e1d89671441dbf81a9ef52075a7d/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. Statistisk sentralbyrå. Oslo. Hentet 17.10.18 fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>
- Luehrman, M. (2002). Art Experiences and Attitude toward Art Education: A Descriptive Study of Missouri Public School Principals. *Studies in Art Education*, 43(3), s. 197-218. Hentet 29.11.2018 fra:
https://www.jstor.org/stable/1321085?seq=5#metadata_info_tab_contents
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McKean, B. (2000). Arts Everyday: Classroom teachers' orientations toward Arts Education. *Arts and Learning Research Journal*, 16(1), s. 177-197. Hentet 25.10.2018 fra:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446006.pdf#page=180>
- Miraglia, K, M. (2008). Attitudes of Preservice General Education Teachers towards Art. *In Visual Arts Research*, 34(1), S. 53-62. Hentet 20.11.2018 fra:
https://www.jstor.org/stable/20715461?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London, Sage Publications, Inc.
- Morris, J.W., & Stuckhardt, M.H. (1977). Art Attitude: Conceptualization and Implication. *Studies in Art Education*, 19(1), s. 21-28. Hentet 22.11.2018 fra:

https://www.jstor.org/stable/1319856?read-now=1&refreqid=excelsior%3A7f0223f5289b9ae3526c9ef49875f982&seq=1#page_scan_tab_contents

- Mæland, M. K. Og Jacobsen, F. F. (2011). *Fenomenologiske vinklinger i forskning: Vitenskapsteoretisk blikk på møtet mellom forsker og informant* (Nordisk 21 sygeplejeforskning nr.2 – 2011, vol.1, s.157-168). Hentet 16.01.2019 fra: <https://www.idunn.no/nsf/2011/02/art08>
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk – i går – i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nohda, N. (2000). *Teaching by Open-Approach Method in Japanese Mathematics Classroom* (Volume 1/2000). Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Hentet 27.02.2019 fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466736.pdf>
- Norsk Senter for Forskningsdata. (2016). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 08.10.2018 fra: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (2018). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Hentet 12.12.2018 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opstad, K. D. (2013). Vi trenger ikke kunst og håndverk for å bli lærere. *Form, nr. 5 -2013*, 22-23. Hentet 10.12.2018 fra: https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c_b8103e373e7c4d5bab59cc6e874ae798.pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Read, H. (1945). *Education through Art*. New York: Pantheon Books
- Rimstad, Å. (2014). *Teikn- og meningsskaping i studentars arbeid med installasjonar*. (Doktorgradavhandling). Norges Arktiske Universitet. Tromsø. Hentet 27.09.2018 fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/7658/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed>
- Scharmer, O. (2011). *Teori U. Lederskap som åpner fremtiden. Mot en ny sosial teknologipresencing*. Danmark: Ankerhus forlag
- Skarshaug, N. (2017). *Musikk og kunst og håndverk er bortkastet tid for elevene | Noor Skarshaug*. Hentet 03.12.2018 fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/KgpGM/Musikk-og-kunst-og-handverk->

[er-bortkastet-tid-for-elevene--Noor-Skarshaug](#)

- Skau, G, M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm akademisk. Oslo.
- Stålsett, U. (2009). Hvordan fremme en tilpasset opplæring? I Stålsett, U., Storhaug, M. & Thompson, C. M (1997) Teaching Art in Elementary Schools: Shared Responsibilities and Distinctive Roles. *Arts Education Policy Review*, 99(2), 15-21. Hentet 08.11.2018 fra: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10632919709600766?casa_oken=3L5x9syvIAAAA:bP4wKIvTbz3DjCY5dBmgz7wV9Dn9uDPVkJGCNi7NtDQ5X3O5atqETZElqomoK-Lm3I9UUxrOcJl
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torgersen, U. (1972). *Profesjons sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i kunst og håndverk*. Hentet 24.10.2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Prinsipper for opplæringa*. Hentet 14.12.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Hentet 29.04.2019 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva er fagfornyelsen?*. Hentet 07.05.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – hva skjer når?* Hentet 16.04.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Hentet 22.03.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Wilson, B. (1997) *The Quiet Evolution: Changing the Face of Arts Education*. Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles, California. (ISBN-0-89236-409-2 1997).

Hentet 11.03.2019 fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482202.pdf>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanningen og yrkesutøvelse*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.

FIGUR- OG TABELLOVERSIKT

Figur 1: Andel lærere i kunst og håndverk med ulike fordypninger i faget, etter hovedtrinn

Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. Statistisk sentralbyrå. Oslo

Figur 2: Skaus kompetansetrekant

Skau, G, M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm akademisk. Oslo.

Figur 3: Kunst- og håndverklærers samlede kompetanse

Inspirert av:

Skau, G, M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm akademisk. Oslo.

Tabell 1: Kategorier knyttet til forskningsspørsmål

VEDLEGG

VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

Informasjon

Vi vil på forhånd takke dere for at dere har valgt å delta i dette prosjektet, og vil samtidig si at dere kan trekke dere når som helst - fra nå og frem til masteren er levert. Da er det bare å ta kontakt med oss, så slettes informasjonen umiddelbart.

Hvem er vi? Og hva forsker vi på?

Vi vil også spørre om det er greit å ta lydopptak? All informasjon vil bli anonymisert, og slettet straks etter levert master.

Temaet vårt handler om læreres opplevelse av kompetanse i kunst og håndverk. Når vi stiller spørsmål, ønsker vi at alle deltar aktivt i samtalen.

Har dere noen spørsmål før vi starter? Da starter vi lydopptakeren, og begynner med noen generelle spørsmål.

|

- 1) Hvor lenge har dere jobbet som lærere i kunst og håndverk?
- 2) Hvilken form for utdanning har dere knyttet til kunst og håndverk?
- 3) Hvorfor har dere valgt å fordype dere innen kunst og håndverk?
- 4) Hvilke erfaringer med faget har dere fra egen skolegang?
- 5) Hva innebærer en god kunst og håndverklærer for dere?
- 6) Hva legger dere i tilpasset opplæring i faget?
- 7) Hvordan vil dere beskrive en god kunst og håndverktime?
- 8) Hva skal til for at dere som lærere opplever mestring i faget?
- 9) Hvilke tanker har dere om fagets plass i skolen?
- 10) Hva ønsker dere for faget fremover?

- Da har ikke vi flere spørsmål, har dere noen kommentarer eller spørsmål? hvis ikke så avslutter vi [her](#) :)

VEDLEGG 2 - SVAR FRA NSD

08/05/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Holdninger og kompetanse i faget kunst- og håndverk

Referansenummer

154796

Registrert

01.11.2018 av Turid Harila - [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jessica Aspfors, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

turid harila, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.11.2018 - 15.05.2019

Status

14.01.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

14.01.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

07.12.2018 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og

og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet om; Opplevelse av kompetanse i kunst og håndverk?

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie i tilpasset opplæring, ved Nord Universitet. Vi ønsker å undersøke faglærernes egne opplevelser av kompetanse i faget kunst og håndverk. Dette fordi vi ønsker å belyse fagets posisjon i skolen, og hva lærerne opplever som viktig i faget.

Vår foreløpige problemstilling er:

"Hvilke opplevelser av kompetanse har kunst- og håndverklærere i arbeidet med faget kunst og håndverk?"

Videre for å belyse problemstillingen vår ytterligere har vi valgt å fremstille følgende tre forskningsspørsmål;

1. *Hva vektlegges av den enkelte lærer i arbeidet med faget?*
2. *Hvordan opplever faglærere arbeidet med tilpasset opplæring i faget?*
3. *Hvilke tanker eksisterer rundt fagets plass i skolen?*

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Hva innebærer det for deg å delta?

For å få svar på problemstillingen, ønsker vi at du deltar med dine erfaringer og synspunkter angående temaet. Forespørselen om å delta har blitt gitt til aktuelle lærere som arbeider i skolen og nærmere bestemt til dere som har kunst og håndverk som fag.

Når du nå velger å delta i prosjektet, innebærer dette for deg en deltakelse i et gruppeintervju. Gruppen blir satt sammen av faglærere fra ulike skoler i Bodø kommune. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene som senere transkriberes. Det vil ta deg ca 1-1,5 time å delta. Intervjuet inneholder spørsmål som går på dine erfaringer med faget, hva du vektlegger i faget og hva du tenker om fagets plass i skolen. Vi ønsker ikke spesifikke personopplysninger om deg eller din arbeidsplass, men heller erfaringer med arbeidet ditt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du har retten til å klage til Datatilsynet. Du kan når som helst be om innsyn til retting, begrensning og kopi av din deltakelse. De som vil ha tilgang til informasjonen som kommer fram av intervjuene vil være de aktuelle masterstudentene; Rakel Andreassen og Turid Harila, samt veileder ved Nord universitet; Jessica Aspfors.

masterprosjektet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Da vil alt av notater, lydopptak og diverse bli slettet. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Raket Andreassen, [redacted]
Turid Harila, [redacted]
Veileder; Jessica [Aspfors](#), [redacted]

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Opplevelse av kompetanse i kunst og håndverk", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i gruppeintervju ved dette prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.mai, 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)