

Gjennom hele prosessen med å skrive denne avhandlingen har jeg sammenlignet det med det å male et maleri. Man starter med å gjøre mange forberedelser før man begynner med skriveprosessen eller malingen. Det er mange valg man skal gjøre seg før man kommer så langt. Valg som vil påvirke hvordan sluttproduktet blir.

Et maleri er et utsnitt av virkeligheten sett gjennom ”blikket” til en maler og veldig forenklet kan man si det samme om en masteroppgave. Den er et utsnitt av virkeligheten, i dette tilfellet sett gjennom mitt ”blikk” som kvalitativ forsker. Med metodikk, teori og analyse som mine redskaper, på samme måte som maleren bruker staffeli, lerret og pensler som sine. Det er viktig å se helheten og ha et overblikk, men samtidig ha et blikk på detaljene når man maler. Det samme kan trekkes frem i forhold til å skrive en avhandling, men da kalles det den hermeneutiske sirkel hvor man ser deler i forhold til helheten og omvendt. Enkelte deler av helheten bruker man lengre tid på å lage enn andre. Til det på et eller annet vis til slutt løsner og alt faller på plass som puslespillbiter.

Man føler seg aldri helt ferdig med et maleri. Det oppdages stadig detaljer og elementer man kan jobbe mer med, utforske mer rundt. Sånn føles det med denne avhandlingen også. Stadig har jeg oppdaget detaljer, tema og områder jeg gjerne kunne ha ønsket meg mer tid og mer plass til i avhandlingen. Samtidig har man en tidsfrist og rammer man skal operere innenfor.

Denne avhandlingen ble skrevet i en periode i livet mitt som har vært ekstra utfordrende på grunn av sykdom. Jeg har derfor lyst til å rette en kjempestor takk til min veileder, Gunn Imsen. Hun har alltid klart å motivere meg og dytte meg i gang igjen med oppgavejobbingen når det har vært som tøffest. Tusen takk for all hjelp og støtte.

Takk til informanter og deltakende skoler for all hjelp. Takk til venner og familie for all hjelp, støtte og at dere har holdt ut med meg i løpet av denne perioden.

Jeg tilegner denne avhandlingen til min avdøde mor, Eva Mjøen, som lærte meg å se etter det estetiske i livet, og avslutter med følgende sitat fra den portugisiske poeten Amadeu de Prado:

”Hvis vi bare lever en liten del av det livet som fins inn i oss- hva hender da med resten?”

Med dette ønsker jeg leseren en god reise, og håper at avhandlingen kan gi svar på noen spørsmål, og stimulere til videre samtale rundt faget kunst og håndverk og dets fremtid i skolen.

Trondheim, desember 2015.

Line Mjøen

Innhold

1 Innledning.....	s 1
1.1 Kompetansemålene i LK06.....	s 1
1.2 Vurdering i kunst og håndverk.....	s 2
1.3 Formålet med kunst og håndverk.....	s 3
1.4 Problemstilling.....	s 4
2 Kunst og håndverk som skolefag.....	s 5
2.1 Utvikling av skolefaget kunst og håndverk.....	s 5
2.2 Teoretisk innramming av skolefaget kunst og håndverk.....	s 12
3 Vurdering.....	s 21
3.1 Vurdering i estetiske fag.....	s 21
3.2 Generelt om vurdering.....	s 21
3.3 Utdanningsdirektoratets Bedre vurderingspraksis.....	s 22
3.4 Vurderingsforskriften.....	s 23
3.5 Utdanningsdirektoratets satsning «Vurdering for læring».....	s 26
4 Metode.....	s 29
4.1 Metodiske valg.....	s 29
4.2 Valg av informanter.....	s 31
4.3 Intervjuguiden.....	s 33
4.4 Datainnsamling.....	s 34
4.5 Bearbeidelse av datamaterialet.....	s 35
4.6 Analyseprosessen.....	s 36

4.7 Ethiske og forskningsmessige vurderinger.....	s 37
5 Analyse.....	s 40
5.1 Lærernes syn på kunst og håndverk.....	s 40
5.2 Kompetansemål.....	s 44
5.3 Vurdering.....	s 47
6 Drøfting og konklusjon.....	s 53
6.1 Lærernes synspunkter rundt faget kunst og håndverk.....	s 53
6.2 Kompetansemål.....	s 57
6.3 Vurdering.....	s 57
6.4 Konklusjon.....	s 59
7 Referanser.....	s 61

Vedlegg

Formålet med kunst og håndverk

Informasjonsskriv til lærerne

Intervjuguiden

Innmeldingskvittering fra NSD AS

1. Innledning

Kunst og håndverksfagets funksjon har vært av en allmenndannende karakter, slik som å skape motivasjon, samvær, kreativitet, mestring og positive holdninger til, og i skolen. Det man ofte glemmer, er at kunst og håndverksfaget også er en profesjonsrettet opplæring, på ulike plan selvfølgelig. Dette er ofte et aspekt som faller ut når man snakker om kunst og håndverksfaget. Faget i seg selv er med på å skape et utgangspunkt for profesjoner som snekker, frisør, grafisk designer og lignende yrker. Selv om dette er et veldig forenklet syn på faget så skaper kunst og håndverksfaget en basis og skal gi en grunnleggende kompetanse, som det blir bygget videre på opp gjennom utdanningsforløpet innenfor en rekke nevnte profesjoner. Tidligere enn før stilles det krav til ikke bare praktisk kunnskap, men også teoretisk kunnskap og refleksjon mye tidligere i utdanningsforløpet. Elevene skal tidlig lære seg å reflektere over både praktisk og teoretisk kunnskap. De skal utvikle et helhetlig perspektiv, et metaperspektiv på læring og egen læring.

Kunst og håndverk har en bred profil med mange store tema som gjør det utfordrende å legge til rette for og ha tid til dybdelæring. Kunst og håndverk, tidligere kalt forming, er et skolefag som har hatt både et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Det som har vært varierende er hva som har blitt vektlagt. Det overordnede formålet med faget har variert, og den variasjonen har vært knyttet til to områder. I tillegg til individorientert opplæring og samfunnsorientert opplæring legges det vekt på håndverksmessige ferdigheter i forhold til skapende arbeid og kreativitet. Det har også variert i hvor stor grad lærerplanene har vektlagt tradisjoner, kulturell identitet og kulturarv.

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8 *Fremtidens skole*) signaliserer nye kompetanser. Hvordan disse vil bli innført i læreplanene og spesielt faget kunst og håndverk, er et åpent spørsmål. Utvalget nevner, som en av fire kompetanser, kompetansen til å *utforske* og *skape*, som viktig for fremtidens skole. Dette kan sette et større fokus på praktisk-estetiske fag og den unike metodikken og kompetansen de kan yte i en slik sammenheng.

1.1 Kompetansemålene i LK06

Innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 ble det innført en læreplantenkning som setter fokus på begrepene som *kompetanse* og *kompetansemål*. Innføringen av begrepet *kompetanse* skaper et skifte fra hva eleven skal kunne ha kunnskap om, til at eleven skal vise

og mestre komplekse utfordringer (NOU 2013:16, LK06)”. Elever viser bruken av kompetanse i forskjellige konkrete situasjoner gjennom å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver og utfordringer. Det handler om å håndtere utfordringer på områder innenfor utdanning, samfunnsliv, arbeidslivet eller på det personlige planet (LK06). I begrepet kompetanse, som viser tilbake til blant annet både kunnskap og ferdigheter, inkluderes fem grunnleggende ferdigheter: *mundlige ferdigheter*, *å kunne regne*, *å kunne skrive*, *å kunne lese* og *digitale ferdigheter* (LK06). De grunnleggende ferdighetene er en forutsetning for læring og utvikling i skole, samfunnsliv og yrkesliv. Ferdighetene er gjeldende for alle fag gjennom 13- års skoleforløpet. Forskrift til opplæringsloven (2009) slår fast at det er de samlede kompetansemålene i lærerplanene for fag, slik de er fastsatt i læreplanverket, som er grunnlaget for vurdering i alle fag (jamfør § 3-3, §1 - 2 eller § 1 – 3 i vurderingsforskriften).

Lærerplanene inneholder progresjon i faget, og forventingene til elevenes kompetanse øker gjennom skoleforløpet (LK06). Progresjonen kommer til uttrykk i kompetansemålene på ulike måter. Det kan være gjennom hva eleven *skal kunne gjøre*, eller gjennom hva som skal beskrives, diskuteres eller vurderes. Det kan angi vanskelighetsgrad og omfang av hvert kompetansemål. Enkelte av kompetansemålene er formulert konkrete på lavere trinn, mens de på høyere trinn går mot det mer abstrakte. Sist, men ikke minst, varierer kvaliteten på det elevene skal kunne, i forhold til hvor i skoleforløpet elevene er (LK06).

1.2 Vurdering i kunst og håndverk

Kompetansemålene beskriver mål for den kompetansen elevene skal ha etter endt opplæring. De blir, som nevnt, utgangspunktet for vurdering av elevens måloppnåelse i forskjellige fag. Det blir viktig å ha kriterier for hvordan graden av måloppnåelse innenfor de forskjellige fagene skal vurderes (LK06, Engh 2011). En nødvendig forutsetning for bruken av kriterier, er at det utvikles presise kjennetegn som beskriver mestring på forskjellige kompetansenivåer innenfor de forskjellige fagene. Disse skal være med på å gi felles referanser for hva som kjennetegner ulike måloppnåelser i fagene. Med innføring av kompetansemål, kjennetegn og måloppnåelse kom også en sterkere fokus på vurdering og hvordan den kan brukes produktivt (LK06, Engh 2011). I kompetansemålene ligger de grunnleggende ferdighetene som en integrert del av kompetansen elevene skal tilegne seg innenfor et spesifikt fag (LK06).

Innføringen av Kunnskapsløftet stiller et krav om faglig og relevant tilbakemelding fra lærer som en viktig del av elevenes læringsprosess. Gjennom internasjonale undersøkelser har det kommet kritikk av mot den kulturen som har eksistert innenfor norsk skole. Det ble

avdekket en svakt utviklet vurderingskultur i norsk skole i TALIS-undersøkelsen fra 2008 (NIFU-rapporten 2014). Et av hovedmomentene fra TALIS-undersøkelsen var rapporteringene om norske læreres faglige svake oppfølging av sine elever. Det ble konkludert med at det var en svak oppfølgingskultur i Norge som gav grunn til ettertanke. Funnene fra TALIS-undersøkelsen og lignende undersøkelser førte til flere statlige tiltak som blant annet styrket arbeidet med vurdering for læring (NIFU-rapporten 2014).

I Kunnskapsløftet vil man at man skal skille faglige prestasjoner, aktivitet og innsats fra hverandre når det kommer til vurdering (LK06, Engh 2011). Det er fokus på faglig forankret vurdering som skal inspirere til mer læring. Mer fokus på dokumentasjon av elevens faglige utvikling hvor man kan vise til tester, prøver og langsvarsoppgaver som viser elevens faglige utvikling i et fag (LK06). Vurderingsformen i Kunnskapsløftet skapte en del utfordringer for lærere innenfor praktisk-estetiske fag. Dette gjaldt spesielt kravet til dokumentasjon av elevens faglige utvikling og kjennetegn på måloppnåelse.

1.3 Formålet med kunst og håndverk

I formålet med kunst og håndverk heter det:

«Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget. Dette arbeidet omfatter bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker. Utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning. Dette gir den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre (K06 s 129).»

Fokuset ligger på elevens mulighet til å bruke tid til å tilegne seg viktig kompetanse i materialkunnskap, redskapsbruk og forskjellige teknikker, men også tid til å utvikle fantasi, kreativitet og håndlag. Elevene skal etterhvert få oppleve gleden ved å skape og mestre det å skape. Det å utvikle en forståelse og et håndlag for bruken av forskjellige materialer som trevirke, tekstil og metall for å nevne noen, er ikke vanskelig å måle eller dokumentere gjennom forskjellige prøver. Utfordrende blir det når man som lærer skal dokumentere elevens utvikling av fantasi og kreativitet.

Videre heter det i formålet for faget kunst og håndverk:

«Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv (K06 s 129).»

I faget kunst og håndverk er kreativitet og utvikling viktige nøkkelord for formålet med faget. Dette er viktige aspekter for elevene å lære fordi det setter elevene i stand til å skape utvikling, se nye muligheter, nye løsninger og spennende nyskaping i egne liv og i et

samfunnsperspektiv. Kunst og håndverk er viktig for elevens kulturelle allmenndannelse og til å få en estetisk kompetanse, men det store spørsmålet er: hvordan dokumenteres denne estetiske kompetansen gjennom den nye vurderingsformen?

Slik dette tolkes, blir det en konflikt mellom fagets egenart, som handler om elevene som ikke bare jobber gjennom forskjellige materialer, teknikker og redskaper, men som også tar i bruk kreativitet, holdninger, problemløsning og estetisk kompetanse. Dette er forhold som har en allmenndannende funksjon for eleven. Denne komplekse sammensetningen av forskjellige aktiviteter påvirker elevens personlige utvikling og skaper mestringfølelse og følelsen av spennende nyskaping hos eleven. Slik formålet med faget kunst og håndverk leses her, kan det tolkes som at faget preges av en indre dragkamp mellom å oppnå presise, standardiserte eller forhåndsdefinerte mål og en åpen kreativitet hvor målet er uforutsigbart.

1.4 Problemstilling

Ofte er det vanskelig å dokumentere det møtet som oppstår mellom kreative arbeidsprosesser og tema innenfor kunst og håndverksfaget på en god og forsvarlig måte. På bakgrunn av dette har følgende problemstilling blitt formulert:

«Hva er lærernes oppfatninger av bruken av kompetansemålene i LK06 i forhold til vurdering i faget kunst og håndverk på ungdomstrinnet?»

Gjennom denne problemstillingen og gjennom Utdanningsdirektoratets to prosjekter «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring», vil jeg undersøke om følgende hypotese er valid.

I den nye vurderingsformen som ble innført med Kunnskapsløftet skal vurdering ha fokus på elevens målbare kompetanse etter endt fagundervisning. Eleven skal vurderes bredt ut fra forskjellige former for dokumenterbare prøver og tester. Dette vil komme i konflikt med formålet for faget kunst og håndverk slik formålet med faget er formulert i læreplanen og i forhold til fagets egenart.

Videre i avhandlingen presenteres kunst og håndverksfaget utvikling og kunstteoretisk innramming i kapittel 2 og vurdering i kapittel 3. Kapittel 4 tar for seg metodiske valg til en intervjuundersøkelse blant kunst og håndverkslærere. I kapittel 5 presenteres analysene og i kapittel 6 drøftingen og konklusjonen.

2. Kunst og håndverk som skolefag

2.1 Utviklingen av skolefaget kunst og håndverk

Frem til det som er skolefaget *kunst og håndverk* i dagens skole har faget gjennomgått store forandringer siden det kom inn i skolen på slutten av 1800-tallet (Nielsen 2009, Kjosavik, Koch, Skjeggestad & Aakre 2003). Det er et stort spenn fra arbeid med digitale bilder i dagens skole til hva som var viktig for faget på 1800-tallet. Da sto nytteverdien høyt i fokus gjennom kunnskapen om vedlikehold og reparasjon av blant annet tekstiler og møbler (Kjosavik et al 2003, Nielsen 2009). Det har lenge vært diskusjoner rundt fagets hensikt i skolen. Nytteverdien har gått fra å være det mest grunnleggende ved faget på 1800-tallet, til å bli nedvurdert på 1960-tallet.

På 1960-tallet mente man at barnet ikke skulle hindres i sin kreativitet med kunnskaper, teknikker og ferdigheter, men heller få utfolde seg fritt med ulike typer materialer, form og farge (Nielsen 2009). Faget har også over flere tiår blitt brukt i tverrfaglig arbeid, som en støttefunksjon gjennom illustrering i prosjekter eller andre fag, eller gjennom arbeid med utstilling av ferdigstilt prosjekter. Denne bruken av faget har bidratt til en diskusjon som har handlet om hvorvidt faget i det hele tatt har hatt eget lærestoff eller om faget var en metode for læring innenfor andre fag. Det er også blitt brukt som argument at kunst fremmer elevenes prestasjoner i andre fag og at dette fremmer kunstfagenes posisjon i skolen. Dette er på mange måter et utgangspunkt som svekker fagets selvstendighet, og dette argumentet er blitt kraftig imøtegått av professor Elliot Eisner ved Stanford University. Han advarer på det sterkeste mot å la kunstfagene bli redusert til en metode fordi han mener at dette svekker hele grunnlaget for et selvstendig fag og fagets utvikling (Eisner 1998). Dette har vært et viktig argument for Eisner i amerikanske skoler hvor ikke alle delstatene har obligatorisk kunstfag i skolen på samme måte som vi har hatt i Norge. Uansett har det relevans i norske skoler hvor faget har blitt sett på som unyttig i stedet for å være et fag som har en nytteverdi for elevene.

Fra forming til kunst og håndverk.

Alle trinn i det norske utdanningsforløpet ble reformert i løpet av 1990-årene gjennom L97 – *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. I løpet av denne reformprosessen skjedde det store endringer innenfor faget forming, som i L97 ble til kunst og håndverk. Forming ble først innført i skolen som en forsøksordning ved en sammenslåing av fagene tegning, sløyd og

håndarbeid i 1960. Faget forming ble gjort permanent ved den første Mønsterplanen i 1974 og videreført i Mønsterplanen av 1987, heretter omtalt som M87, men med en større vekt på samfunnsaspektet (Kjosavik, Koch, Skjeggestad & Aakre 2003). Forming besto av felles elementer fra de tre ovenfor nevnte fagene. Det var et nytt helhetlig fag hvor estetisk, praktisk og skapende arbeid i, og med forskjellige materialer sto i fokus.

Det nye faget kunst og håndverk er skapt gjennom en kobling mellom to store virksomhetsområder i vår kultur, kunst og håndverket. Kunsten ble satt fokus på gjennom at elevene skulle bli kjent med sentrale kunstverk og bli inspirert av disse. På samme tid ble håndverkkunnskapen også tydeliggjort (Kjosavik et al 2003, Nielsen 2009). I skjæringspunktet mellom disse to fagområdene oppstår nye emner: produktutvikling, visuell kommunikasjon og mediekunnskap. Med en ganske klar kobling til barn og unges kultur og liv utenfor skolen. Spesielt med tanke på de unges behov for kunnskap innenfor visuell og digital kommunikasjon (Nielsen 2009). Denne digitale kompetansen har de bruk for i forbindelse med Internett-søk, kildekritikk og kildesøk etter relevant og oppdatert informasjon via forskjellige mediekkanaler.

Faget gikk igjennom en endring fra forming i Mønsterplanen av 1987, til kunst og håndverk i L97. Det var ikke en like stor endring i fagets innhold ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Den største forandringen mellom M87 og L97, var den sterke vektleggingen av kulturarven som utgangspunkt for kunnskapsutvikling i L97, og nedtoningen av barns utvikling gjennom skapende arbeid som M87 vektla sterkt. Faget skiftet ikke bare navn, men på mange måter ble hele idégrunnlaget endret (Kjosavik et al 2003). Fokuset gikk fra den enkelte elevens skapende arbeid og skape et engasjement hos eleven gjennom allsidig skapende arbeid i M87, til en sterkere vektlegging av identitet, kulturarv og formidling av kulturarv i L97. Samfunnsaspektet er tydelig i M87. Det samme gjelder ferdigheter knyttet til materialer og teknikker samt en sensitivitet overfor estetiske verdier i forhold til arbeid med materialer, form og farger (Nielsen 2009). Mens målformuleringene i faget kunst og håndverk i L97 gir sterke føringer på at det er vår etablerte kultur som setter rammen for elevenes læring. Elevene skal føres inn i kulturtradisjonen og det er denne tradisjonen som skal sette rammene og grunnlaget for utvikling av identitet, skaperglede, ferdigheter, observasjonsevne og evner til visuell kommunikasjon (Kjosavik et al 2003). Det å vokse opp betydde det samme som å vokse *inn* i denne felleskulturen samtidig som man utviklet sitt eget personlige særtrekk (L97). Kjennskapen til felleskulturen skulle gi trygghet og felles referansepunkter.

Fra kunst og håndverk i L97 til kunst og håndverk i læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06).

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, var det i realiteten kun 9 år siden grunnskolen hadde fått en ny læreplan å forholde seg til. Kristin Clemet overtok som statsråd for utdanning og forskning i 2001 hvor hun innførte kompetansemålene og en styrkning av de områdene hvor PISA-undersøkelsene avdekket at norske elever presterte lavt. Clemet videreførte den generelle delen av læreplanen, som grunnlag for læreplanverket for kunnskapsløftet, her etter omtalt som LK06 (LK06). Den generelle delen hadde fått mye positiv tilbakemeldinger. Spesielt i forhold til omtalen og bruken av de sju ulike menneskelige egenskapene (Nielsen 2009). I Kunnskapsløftet blir fagene beskrevet gjennom formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål knyttet til hovedområder og vurdering.

L97 og LK06 har begge innledende beskrivelser av faget. I LK06 så har denne beskrivelsen fått betegnelse som selve formålet med faget (Nielsen 2009). Denne beskrivelsen, hvor formålet med faget skrives som en brødtekst. Målene i tidligere planer har blitt beskrevet mer i stikkordsform. LK06 er en målstrukturert plan som beskriver hva eleven skal *kunne* (kompetanse) etter endt utdanning, mens L97 beskrev hva elevene *skulle ha* arbeidet med. L97 hadde også et eget avsnitt som beskrev arbeidsmåter i faget. I LK06 løftes derimot metodefriheten frem og gir dermed mer økt frihet til den enkelte lærer og skole i forhold til lokal tilpasning. Timeantallet for elevene i Kunst og håndverk er likedan som i L97, hvor det ligger flest timer fra 4. til 7. trinn. En av grunnene til dette er at det er her grunnlaget for videre mestring i faget legges (LK06). Det er fra 4. til 7. trinn at elevene stifter bekjentskap med forskjellige teknikker og metoder innenfor fagets bruk av verksteder og praktisk arbeid.

Oppdeling i følgende hovedområder: *visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur* i LK06 skiller seg fra L97 hvor innholdet var strukturert ut fra fagets dimensjoner (*2-dimensjonal form* og *3-dimensjonal form*), fagets byggesteiner (*form, farge, komposisjon, materialer, redskaper og teknikker*) og fagets kontekst (*kunst og formkultur*). I LK06 er det fagets tematiske deler som fremheves i hovedområdene (se tabell 1). Visuell kommunikasjon har i LK06 sin base innenfor tegning, illustrasjon, foto, film, data og grafisk design. Design, kunst og arkitektur omhandler også visuell kommunikasjon så det man ser, er at det skjer en overlapping mellom de forskjellige hovedområdene. I et fagfelt som er så bredt og i stadig forandring så er dette kanskje vanskelig å unngå. Design og arkitektur kan i gitte sammenhenger bli definert som kunst.

I LK06 blir kunst et eget hovedområde. Det som i tidligere læreplaner lå i den personlige opplevelsen blir her ført videre med fritt skapende arbeid. I hovedområdet kunst skal elevene bli kjent med og få oppleve profesjonell kunst.

Tabell 1. Sammenligning av strukturer i kunst og håndverksfaget i L97 og LK06. *Strukturen i L97.*

Opplære - Uttrykke - Reflektere

	Bilde – bildekunst 2-dimensjonell form	Skulptur og bruksform 3-dimensjonell form
Kunst & formidlingskultur	Hovedmomenter: I opplæringen skal elevene: bli kjent med arbeider til ulike kunstnere fra nyere tid, f eks Nils Aslak Valkeapää og Marianne Heske, og få mulighet til å drøfte form, innhold og tradisjon innen kunst og formkultur	Hovedmomenter: I opplæringen skal elevene: kunsthåndverk og håndverkstradisjoner har utviklet seg og danner grunnlag for nyere former og uttrykk
Form, farge & Komposisjon	Hovedmomenter: - anvende kunnskap om form, farge og komposisjon til å skape stemning og/eller illusjon av rom i eget skapende arbeid med tegning og maling	Hovedmomenter: - drøfte og påvise kvalitetsforskjeller på ulike bruksformer og forskjellig kunsthåndverk og ved eget skapende arbeid få mulighet til å bruke kunnskaper om form, farge og funksjon i selvvalgte problemstillinger og sammenhenger, og videreutvikle ferdigheter gjennom fordypning
Materialer, redskaper & teknikker	Hovedmomenter: bli kjent med ulike filmuttrykk av f eks Charlie Chaplin, Steven Spielberg og Nils Gaup. Øve seg i å se sammenheng mellom tegneseriens og filmens språk og eksperimentere med redigering og manipulasjon der enkle videoopptak kombineres med egne tegninger, stillbilder og lyd - arbeide med selvvalgte temaer og problemstillinger og kunne finne fram til ulike typer bakgrunnstoff som stimulerer til idéutvikling og selvstendige løsninger	Hovedmomenter: - øve seg i å montere og presentere egne og andres arbeider gjennom utstillinger og andre presentasjonsformer på en gjennomtenkt måte - finne fram til ulike typer bakgrunnskunnskap som er relevante i forhold til idéutvikling i eget arbeid, og få bruke ulike verktøy- og materialkombinasjoner - øve seg i å beherske og ta ansvar for vedlikehold av det vanligste håndverktøyet og av håndmaskiner og kategorisere, sortere og navngi de vanligste materialtypene de har brukt i eget arbeid.

Eksempler hentet fra 10.trinn.

Strukturen i LK06. Kompetansemål etter 2.,4.,7. og10.klasse. Eksempler hente fra 10.trinn.

Årstrinn	Hovedområder			
1- 10	Visuell kommunikasjon	Design	Kunst	Arkitektur
10.trinn	<p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser. - bruke ulike funksjoner i bildebehandlingsprogram. -tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak og vurdere bruk av egne virkemidler. - vurdere ulike budskap, etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame, film, nettsteder og dataspill. - stilisere motiver med utgangspunkt i egne skisser i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogrammer. - dokumentere eget arbeid i multimediepresentasjoner. 	<p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - designe produkter ut fra en kravspesifikasjon for form og funksjon. -beskrive ulike løsningsalternativer i design av et produkt ved hjelp av skisser og digital programvare. - skape klær og drøfte mote, pris og kvalitet i et forbrukerperspektiv. -samtale om hvordan urfolk og andre kulturer har påvirket og inspirert ulike designuttrykk. -beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping. -lage funksjonelle bruksgjenstander og vurdere kvaliteten på eget håndverk. - gjøre rede for særtrekk ved nordisk design i et internasjonalt perspektiv 	<p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har framstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur. -samtale om opplevelse av hvordan kunstnere til forskjellige tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom foto, film og video, og bruke dette som utgangspunkt for eget arbeid. -sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to- og tredimensjonal kunst 	<p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv -samtale om arkitekttegninger og digitale presentasjoner av byggeprosjekter, vurdere tilpasning til omgivelsene og skissere ulike løsninger . -vurdere funksjonell innredning av rom, stil og smak og visualisere egne løsninger. -forklare hvordan klima, kultur og samfunnsforhold påvirker bygningers konstruksjon, valg av materialer, form, uttrykk og symbolfunksjon. -bygge og teste bærende konstruksjoner i ulike materialer

Kjernen i faget er fortsatt knyttet til praktisk skapende arbeid, med form og farge i ulike materialer, redskaper og teknikker. Selv om konteksten er i forandring, er byggesteinene konstante. For hva er vel arkitektur uten form og materialer? Byggesteinene er ikke et mål i seg selv, men avgjørende for å skape artefakter/gjenstander (Nielsen 2009).

Oppdelingen i LK06 legger vekt på en integrasjon hvor *opplevelsen* av kunst, design og arkitektur skal inngå som en naturlig del av det praktisk skapende arbeidet, som en base for dannelse av kunnskap og kreativitet.

Kunst og håndverk i Kunnskapsløftet.

Formålet med gjeldende fagplan for kunst og håndverk (LK06) starter slik:

« Til alle tider har mennesket utnyttet og bearbeidet materialer til redskaper, klær, boliger og kunst. De menneskeskapte gjenstandene inngår i de fleste områdene av livet vårt og er helt nødvendige for vår eksistens. Kunst, gjenstander og nytteprodukter kommuniserer tanker og ideer, forteller om sosial status, livssyn, makt og tilhørighet, hvem vi er, og hvor vi hører hjemme. Den estetiske dimensjonen står sentralt i barn og unges hverdag og utgjør et grunnlag for deres valg og ytringer (Kunnskapsløftet 2006 , vedlegg nr 1).»

Faget knyttes på denne måten til hvordan verdier visualiseres og befestes (Nielsen 2009).

Formålet med faget skisserer et spenn i vår materielle kultur fra nytteverdi og nytelse til hvordan kunst og design kommuniserer verdier, makt og tilhørighet. På den måten plasserer faget seg rett inn i den visuelle kulturen som barn og unge er en del av.

Det står også klart at:

«Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget. Dette arbeidet omfatter bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker. Utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning (LK06 s.129).»

Det praktiske er selve kjernen og innholdet i faget. Metodefriheten i faget ligger i hvordan man vil arbeide praktisk skapende med elevene sine. Det er en forutsetning at elevene skal arbeide i verksteder, at de skal få arbeide med ulike typer materialer og at arbeidet skal ta tid. Motsetningen mellom håndverkerens reproduserende arbeidsmåter og de skapende arbeidsprosesser utvikler seg heller til et komplementært forhold hvor arbeid med idéutvikling og problemløsning i design kan bygge på det beste fra tradisjonene innenfor kunst og håndverk.

«Forståelse for fortidens og nåtidens kunst og håndverk i egen og andres kultur kan gi grunnlag for videre utvikling i vårt flerkulturelle samfunn. (LK06 s 129)

Her blir ikke kunnskap satt opp som en motsetning til det personlige og det kreative. Det man heller er på utkikk etter, er gode, effektive løsninger som bygger på en kombinasjon av kunnskap , ferdigheter og kreativitet (Nielsen 2009).

«Kunnskapen kan bidra til personlig utvikling som er en forutsetning for målrettet kreativ idéutvikling, visuell kommunikasjon og produksjon. Slik kunnskap vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt (LK06 s129).»

Fokus på det samfunnsfaglige aspektet fremheves også i kombinasjon med det personlige og evnen til kritisk refleksjon. Faget skal bidra til elevenes kulturelle allmenndannelse. Det gjelder ikke bare forståelse av kulturarv, men også en forståelse og innsikt i den kommersielle kulturen som påvirker barn og unges valg. Den visuelle kompetansen og behovet for den, trekkes også inn. Den form for kompetanse får en stadig større rolle i yrkeslivet og må derfor få et tilsvarende plass innenfor allmenndannelsen.

I beskrivelsen av formålet for kunst og håndverk skrives det følgende om visuell kompetanse:

«styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt (LK06, s 129).»

Her blir grunnskolens rolle som yrkesforberedende reflektert inn i fagets formål. Det samme ser vi i følgende:

«Faget gir muligheter for utvikling av entreprenørskap og samarbeid med bedrifter, institusjoner og fagpersoner (LK06 s 129).»

Det praktisk skapende arbeidet er videreført i LK06. Mange av kompetansemålene inneholder derfor også praktisk arbeid hvor kunnskap og ferdighet inngår.

Kompetansemålene er også knyttet til at elevene skal samtale om , beskrive, reflektere og vurdere forhold knyttet til eget eller andres arbeid og produkter. På denne måten blir det praktiske arbeidet deltakende i en kontekst inneholdende refleksjon, men også i relasjon med de overordnede målene.

Praktisk arbeid er knyttet til flere forskjellige kontekster i LK06. Eksempelvis kunst, arkitektur og miljøbevissthet. Mange har fryktet at dette innebar en teoretisering av faget, men læreplanen pålegger ikke lærerne annet enn at det grunnleggende i faget, er praktisk. Det er metodefrihet på den delen av læreplan som omhandler at elevene skal beskrive, reflektere og vurdere. Det man må tenke over, er at teori gjennom forklaring og begrunnelse ikke mangler i undervisning knyttet til elevers praktiske arbeid. Begrunnelsen for at en lærer ber elevene gjøre noe, bygger på lærerens kunnskap om det valgte materialet som er videreutviklet til teori. Lærerens formidling av teori gjennom forklaring og begrunnelse hindrer eleven fra å gjøre de samme basis feilene som læreren har erfart, og som kan legge beslag på verdifull tid for elevene. Lærerens formidling skal være en tilretteleggelse og veiledning. LK06 legger opp til at teori og praksis skal være komplementære – utfylle og forsterke hverandre.

Kombinasjonen av teori, praksis og refleksjon er det ønskede resultatet.

Skolefagene utvikles ikke i et vakuum, men gjennom et samspill mellom historie, tradisjoner, forskning, praksis og politiske retningslinjer. Også gjennom økt kontakt med andre lands undervisnings- og forskningsmiljøer, påvirkes de ideer som utvikles i forhold til fagets framtid. Dette forholdet som vil på sikt være med å påvirke diskursen om kunst og håndverksfaget, er at den profesjonsbaserte forskningen innenfor faget er etablert (Nielsen 2009). Fagfeltet trenger ikke i like høy grad som tidligere basere seg på kunnskapsdannelse fra andre nærliggende disipliner som blant annet pedagogikk, kunsthistorie eller psykologi. I de norske læreplanene er faget kunst og håndverk ikke redusert til å være en metode for å lære andre fag. Det argumenteres heller for at faget styrkes ved at det både er et eget fag og en metode, de to er komplementære (Nielsen 2009). God undervisning og godt tverrfaglig samarbeid forutsetter godt kvalifiserte lærere som kan faget sitt.

I denne sammenhengen er det naturlig å komme inn på arbeidet med lokalt arbeid med læreplanen LK06. På grunn av tid og plass blir det ikke skrevet videre utfyllende rundt det arbeidet. Annet enn at dette videreføres i LK06 hvor fokuset er på utvikling av elevens kompetanse, og hvor læreplanene i fag viser mål for den kompetansen eleven skal ha etter hvert årstrinn. LK06 gir et lokalt handlingsrom som skal være med å bidra til tilpasset opplæring. På bakgrunn av dette krever LK06 at det arbeides lokalt med læreplanen slik at tilpasset opplæring sikres best mulig.

2.2 Teoretisk innramming av skolefaget kunst og håndverk.

Målet med denne studien er ikke å evaluere «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring», heller ikke å evaluere hvorvidt skolene har gjennomført prosjektene godt eller dårlig. Fokuset er på *lærerne* og hvordan de har tatt i bruk den vurderingsformen som ble initiert, implementert (og institusjonalisert) gjennom Kunnskapsløftet og prosjektene. Det er viktig for studien å se på hvordan lærerne har tatt i bruk kjennetegn på måloppnåelse i sin egen vurderingspraksis, med en spesiell vektlegging av praksis innenfor faget kunst og håndverk. Denne studien handler først og fremst om hvordan lærerne opplever sin vurderingspraksis i forhold til de innspill, tanker og ideer deltakelse i prosjektene har skapt og hvordan det er tatt i bruk av lærerne selv.

Den teoretiske innrammingen blir todelt i denne studien. Tidligere i oppgaven er den skolepolitiske siden presentert for å skape et bakteppe for teoretisk innramming og forståelse. Det er her snakk om en forståelse for endringer skjedd innenfor faget kunst og håndverk, men

også endringer skjedd innenfor vurdering. Videre vil det bli gjort en redegjørelse for begrepene *erfaring* og *estetisk oppdragelse* som vil bli brukt som en del av den kunstteoretisk innramming og forståelse i forhold til oppgavens problemstilling.

Avslutningsvis vil det bli trukket veksel på *kreativitet*, som er en viktig del av de praktisk-estetiske fagene.

Erfaring

John Dewey har av mange blitt omtalt som reformpedagogikkens far. Reformpedagogikken som var sterkt kritisk til den tradisjonelle skolens mål og metoder, hadde sterk tro på barnets utviklingsmuligheter og skapende evner. Sentralt sto oppfatningen av at det var eleven og elevens arbeid som skulle stå i fokus i stedet for læreren og lærestoffet. Reformpedagogikken omfatter blant annet arbeids-, aktivitetsskole- og kunstpedagogikk. Reformpedagogikken, som norsk skole er sterkt påvirket av, hentet inspirasjon fra Fredrich Schillers teorier på 1800-tallet. Schillers teorier danner blant annet utgangspunktet for den videre utviklingen og forståelsen av kunst som erfaring. John Dewey er en kjent pragmatiker. For han var teori og praksis to sider av samme sak hvor teori må forstås på grunn av praksis. Dewey blir inspirert av Schillers tanker rundt oppdragelse gjennom kunst og Schillers leketeori, spesielt Schillers teori rundt *leken*. For Dewey er leken en naturlig og viktig del av den menneskelige atferd. Andre grunnleggende behov hos mennesket er *å skape, å uttrykke, sosialisering* og *kunnskapsbegjær/vitebegjær*.

Begrepet *erfaring* er blitt debattert av mange akademikere over flere år. I sin filosofiske bok *Art as experience* (1948) legger Dewey frem hva han legger i begrepet erfaring. Her skiller han mellom det å se, å forsøke og det å gjenkjenne, å bli utsatt for. Å se krever at fokuset er ved egenskapene til en gjenstand eller trekkene ved en situasjon. Det er her snakk om en eksplorerende prosess, en utforskende prosess. Å *gjenkjenne* handler om å sette et navn på tingen, at tingen klassifiseres. Når den er kategorisert eller klassifisert så er den utforskende prosessen avsluttet. En rask kategorisering eller klassifisering avgrenser oppmerksomheten rundt og avgrenser vår mulighet til å bli var tingenes egenskaper. Sagt på en annen måte så kan vi si at *hva* vi erfarer i møtet med fenomenene er avhengig av *hvordan* vi møter dem på.

Dewey hevder at det estetiske aspektet ligger implisitt i enhver erfaring og at menneskelig erfaring forener både tenkning, handling og læring. Det estetiske i erfaring er både prosess og produkt, innhold og form.

Erfaringen består av to elementer. Det første element i erfaringen består av å bli utsatt for, og reflektere, refleksjon. Det siste elementet i erfaringen er handling. Handling handler om det å forsøke, eksperimentere og uttesting. Dewey (2008) hevder at det ikke er normalt å være fysisk stille og passiv i en læringssammenheng. Han mener at intellektet er avhengig av visse kroppslige aktiviteter som persepsjon, og hender og munn for å skrive og tale. Erfaringen må knyttes til en helhetlig verden, mener han. Det å handle omfatter uttesting og eksperimentering med verden hvor det vi opplever blir læring. Læring blir da en rekonstruksjon av erfaring og vi lærer hvordan verden henger sammen. Man må altså forstå sammenheng som erfaringen fører til. Erfaringens dobbelte natur med utforskning og refleksjon må være med. Innenfor det å tilegne seg kunnskap, regnes det å trekke linjer og forbindelser, reflektere over og se sammenhenger som den øverste formen for erkjennelse og forståelse. Dewey mener at evnen til å se disse sammenhengene ikke skjer uten erfaring.

Den *estetiske* erfaringen er et ideal på en god erfaring siden den gir både bredde og dybde til erfaringen. Den rommer interaksjon mellom individ og miljø som finnes i selve situasjonen, og kontinuiteten i historien som spenner over tid og rom. Dette finnes i selve kunstverket (Halvorsen 2001, Haugdal 2000). Erfaring av denne typen kjennetegnes ved at den er endelig, avsluttende, og av emosjonell karakter (Hohr 2010). Det er derfor den har en egenverdi som erfaring i seg selv. Den estetiske erfaringen er et viktig bindeledd som forener individ, kunstverk, kunstner og mottaker (Hohr 2010). Den handler om en prosess hvor både objektet, eller kunstgjenstanden, og subjektet, eller den som erfare, omdannes i. Med andre ord blir kunstgjenstanden først et *kunstverk* gjennom responsen til mottakeren, som gjør sin estetiske erfaring ved å gjenskape og persipere kunsten i sitt eget bilde (Hohr 2010, Halvorsen 2001). Dewey mener at kunst kan erfares og oppleves selv om den ikke forstås fullt ut. Dette kan skje fordi man erfarer den emosjonelle siden (Hohr 2010). Dette er ikke ideelt siden man da ikke får ta i dobbeltheten, ved erfaringen. For å kunne reflektere over erfaringen og forstå dybden i kunstverket trengs det innsikt og erfaring, mener Dewey. For å kunne reflektere over en erfaring, trengs det en estetiske kompetanse slik at erfaringen kan bli en dyp og helhetlig estetisk erfaring.

Estetisk oppdragelse

Å få tak på begrepet estetikk, er ingen enkel oppgave. Det er et begrep som langt i fra er entydig og det har stadig vært i utvikling og endring opp gjennom tidene. Den moderne estetikken forbindes med 1700- tallet og filosofen Baumgarten (2008). Han introduserte

estetikken som en ny filosofisk disiplin som skulle undersøke reglene for sansefølelser. Disse reglene mente Baumgarten (2008) kom best til uttrykk gjennom det skjønne i virkeligheten. Georg Wilhelm Friedrich Hegel endret imidlertid denne betydningen på 1800-tallet ved å hevde at den fullkomne skjønnhet bare eksisterte i kunsten (2008). Dette gjorde at estetikken ble synonymt med kunstfilosofi. Diskursene som har oppstått om kunstens vesen, kunstverket, den skapende prosessen, kunsterfaringen og forholdet mellom kunst og virkelighet gjør at vi ikke lengre snakker entydig om estetikkens teori, men bør heller snakke om ulike former for estetisk teori (Danbolt 2000). Det er viktig i denne sammenhengen å skille mellom begrepene *estetisk* og *kunstnerisk*. Best (1992) skildrer forskjellen mellom estetisk og kunstnerisk med at begrepet estetisk er overordnet og bredere enn det begrepet kunstnerisk er. Det estetiske er noe mer allment som kan brukes i de fleste sammenhenger og inneholder et perspektiv som kan brukes bredt. Det kunstneriske snevrere knyttet til kunstfenomener, med noe som bevisst skapes eller framføres med den intensjon å skape eller gi en estetisk opplevelse.

Setter man likhetstegn med det estetiske og det kunstneriske står man i fare for å bagatellisere kunsten og forbinde det estetiske til noe som kun tilhører den kunstneriske virksomheten.

Begrepet estetikk er ikke et enkelt begrep å forstå. Det er mangeartet og dynamisk og viser seg frem i både ulike praksiser og teorier. Det må åpnes for at det estetiske er noe allment og overordnet. Noe kunsten er en viktig, men ikke den eneste komponenten av.

Erling L. Dale (1990) skriver følgende i forordet til sin bok *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*:

" Det estetiske er marginalisert i norsk utdanning. Symptomatisk er det de estetiske fag en først vender ryggen og velger bort. Imidlertid er det estetiske en del av vårt hverdagsliv, både i formingen av vår omverden og som selvuttrykk. Dessverre ser vi en økende kløft mellom skolen og den moderne kulturutvikling. I skolen forstås kunnskap i hovedsak endimensjonalt som instrumentell og funksjonell rasjonalitet. Estetisk kunnskap og oppdragelse vil innebære et brudd med denne tradisjonelle kunnskapsskolen. Boken er et argument for dette bruddet og tar sikte på å være relevant i flere utdanningsammenhenger(s. 7)."

Dale er ganske dystert i sin karakteristikk av norsk skole. Han hevder at skolen historisk er bygget på en kultur som er fiendtlig innstilt overfor kunst og estetisk nytelse. Den norske skolehistorien er sterkt påvirket av pietismen og kristendommen. Det at vi hadde en kristen formålsparagraf frem til 2009, sier sitt om hvor sterk den arven er.

Ut fra dette verdisynet utviklet det seg sterke verdi- og smaksdommer som avviste all form for sanselig kultur. En dimensjon som har vært fremtredende innenfor norsk skoleutvikling og

pedagogikk er spenningen mellom instrumentalisme og danning. Hovedtendensen både før og etter tusenårsskiftet har vært å se på utdanning som en produsent av kvalifikasjoner i den gjengse økonomiske samfunnspolitikk. Dannelse har utgangspunkt i humanistisk tradisjon som ser på hele menneskets utviklingspotensial, hvor man også mener at det er rom for en estetisk dimensjon som erkjenner at barn og unge lærer og utvikler seg gjennom å bruke sine sanser.

Humanismen satte det estetiske mennesket på dagsorden, i alle fall innen sine fagmiljø, og så det estetiske som et mulig svar og kritikk av den instrumentelle fornuft som var dominerende i denne samtiden (opplysningstiden). Dale (1990) påpeker imidlertid at denne humanistiske bevegelsen kun ble en historisk parentes i sin samtid. Den ble et historisk parentes i en samtid som var sterkt preget av pietisme, kallsetikk, moral, instrumentell og funksjonell rasjonalitet og positivisme. I denne samtiden var det utenkelig å snakke om (vitenskapelig) likeverdighet mellom det materielle og det åndelige. Humanismen og ideen om det estetiske mennesket har ikke fått noe gjennomslag i vår skolehistorie, hevder Dale (1990). Han kritiserer ikke moderne teknisk naturvitenskap og dens anvendelse, det han vil til livs er positivismen som erkjennelsesteori.

"Et argument for estetisk oppdragelse i skolen er derfor ikke et argument for å erstatte metodisk redelighet med uvitenskaplig engasjement (Dale, 1992,s.84)."

De praktisk-estetiske fagene har fått utvikle seg til enten ferdighetstrening i håndverk og som selvuttrykk, eller som et pustehull eller pauser i oppholdet mellom ”ordentlig” kunnskapstilegnelse. Fagene har fått utvikle seg uten en estetisk dannelse som mål og er instrumentelt begrunnet som fag. I begrepet estetisk praksis legger Dale en opphevelse av skillet mellom teori og praksis når det kommer til kunstfagene. Han etterlyser en dialektisk undervisning hvor det metodiske og kontinuerlige i kunstfagundervisningen, sammen med diskontinuerlige møter med kunsten, resulterer i erfaringsrik innsikt som igjen muliggjør estetisk danning i en moderne kunnskapsskole. I denne sammenhengen kan man si at den metodiske kunnskapsinnlæringen i skolen møter sin antitese i det individuelle møtet med kunsten, og syntesen blir da innsikt og dannelse.

Friedrich Schiller (1759 – 1805) forsøkte å skape et gjennombrudd for estetisk oppdragelse hvor han prøver å forene motsetningene mellom tanke og følelse i en estetisk leketilstand. Schiller skrev en del filosofiske brev om menneskets estetiske oppdragelse. Disse brevene ble utgitt første gang i 1795. Disse brevene står i dag som en klassiker innenfor teorier rundt menneskets estetiske oppdragelse (Schiller 1991). Gjennom brevene kan man til

dels lese en samfunnskritikk og at Schiller var kritisk til sin egen samtid, opplysningstiden. Hans motreaksjon og svar til opplysningstiden, er hans estetiske oppdragelse hvor hans ide er å skape en harmoni mellom alle de motstridende kreftene mellom mennesket og samfunnet. Gjennom kunsten (i sin bredeste forstand) skal mennesket komme frem til en virkelighet hvor frihet, harmoni og helhet skal råde. For at dette igjen skal skape et bedre samfunn. Mange av tankene til Schiller (1991) har fortsatt relevans i dag, selv om de er av en generell karakter.

Schiller mener at mennesket består av to motstridende drifter, nemlig *stoffdriften* og *formdriften*. Stoffdriften handler om det sanselige og er knyttet til materie (stoff). Denne driften er avhengig av tiden og gjennom denne driften viser den fysiske virkeligheten seg for mennesket. Formdriften handler om fornuften. Den søker sannheten, denne driften er uendelig, uten begynnelse eller slutt. Med andre ord er den uavhengig av tiden. Der stoffdriften skaper en rekke enkelttilfeller, skaper formdriften universelle og evige lover. Disse to driftene har mennesket i seg samtidig, fordi mennesket både er sanselig og ånd. Det er kun når disse to driftene forenes at mennesket kan bli helt hevder Schiller. Denne forsoningen er selve kjernen i Schillers kunstteori. Lek og estetisk praksis skaper en syntese mellom det sanselige og fornuften, mellom følelse og tanke, det subjektive og det objektive mener Schiller. Det er en tredje drift, *lekdriften* som skal stå for denne syntesen, denne forsoningsprosessen som skal realisere en maksimal utfoldelse av stoffdriften og formdriften (Schiller 1991). Lekdriften vil, gjennom en vekselvirkning av de to andre driftene, sørge for at driftene virker sammen, samtidig med at de er to selvstendige enheter. Ved å veksle mellom stoff og form, vil vi oppnå en nærhet og en sanselig tilstedeværelse, samtidig med at det oppnås en avstand som er avgjørende for refleksjon. Dette skjer fordi stoffet gir oss evnen til å leve oss inn i handlingen og skaper nærhet, mens formen skaper avstand og gir oss refleksjon. Denne vekselvirkningen, som er kjernen i hans kunstteori, er nødvendig for å skape harmoni og en virkelig eksistens for mennesket. Dette skjer kun gjennom kunst og estetikk, i form av lekdrift, at disse driftene skaper en ideell vekselvirkning (Sæbø 1998 ,Steen 1998, Schiller 1991)).

Lekdriften kan kun gjøres virkelig gjennom kunst og estetikk fordi det er skjønnheten som forener stoffdriften og formdriften. Det er også den som opphever motsetningene ved å sette mennesket i den rette sinnsstemning, i begrepet levende form. Skjønnhet, er ikke bare sanser og fornuft, men begge deler. Skjønnhet er det som gir død form liv og rene følelser form, gjennom lekedriften (Sæbø 1998 ,Steen 1998). Hvis man skal overføre Schillers tanker over til i dag så kan man se at Schillers karakteristikk av sin samtids samfunn, har mange

likhetstrekk med dagens samfunn og kritikk av de postmoderne strømningene. Denne kritikken fremsettes av de som ønsker å holde fast på tradisjonen og ivareta gamle kunnskaper og verdier, samtidig som de fremsetter dystre framtidsutsikter for den postmoderne tid. Dette vitner om en frykt for det nye og det ukjente. Selvfølgelig virker det som en utopi å jobbe for en harmonisk stat i dagens flerkulturelle og globale virkelighet.

Schiller forsøker som sagt å forene stoffdriften og formdriften i lekdriften, det estetiske. Schiller hevder at det er først i det estiske at mennesket blir helt. Veien til et helhetlig og utvidet kunnskapsbegrep, mener Schiller skjer gjennom det estiske, da dette forener det materielle og det åndelige. Gjennom sine teorier har Schiller gitt gode innspill på danning og det å gi det estiske en mer sentral rolle. Det å dannes innebærer en eller annen form for estetisk danning. Estetisk danning tilhører ikke bare en del av en kunstnerisk danning, men til et mer grunnleggende perspektiv som tilhører eller bør tilhøre skolens pedagogiske forståelse.

Den tradisjonelle danningsteoretiske målsetning er å danne eller kultivere selvet til å bli autonomt og fritt, innvidd inn i en universell moral og kunnskap, noe man blir innvidd og sosialisert inn i en gang for alle, og noe du kan oppdras inn i. Det er innenfor denne tradisjonelle rammen Schiller jobber innenfor. Hans mål om å skape et autonomt og moralsk subjekt gjennom fri fornuft viser det. Denne subjektforståelsen kritiserer Løvlie (2001) i hans forsøk på å få den tradisjonelle danningen mer i tråd med den tiden vi lever i nå. Danning er noe som skjer kontinuerlig og sammen med sin samtids kontekst, det skjer i interaksjon med omverden. Dette igjen betyr ikke at det er noe løst og flytende hevder Løvlie (2003) Vi er alle individer situert i tid, sted og rom, men det betyr at vi er i stadig utvikling både i forhold til situasjoner og relasjoner. Vi er ikke statiske individer. I stedet for å danne individer til en fastlåst identitet bør heller en fornyet pedagogikk gi gode nok verktøy og redskap til å skape godt situerte og lekne individer, som på en forsvarlig måte navigerer seg gjennom samfunnet. Det er her Schiller er inne på det å tilrettelegge for estetisk danning. Eleven har ingen forutsetning for å gjøre seg helhetlige estetiske erfaringer uten en allmenn estetisk kompetanse, basis kompetanse innenfor det estetiske.

I følge Schiller går denne estetiske dannelsesprosessen gjennom lek og kreativitet, fra det indre til det ytre hos et menneske, et lekende menneske. Schillers lekbegrepet beskriver et vidt kunstbegrep, men tar også høyde for hverdagskunsten (Adam 1995) Det handler om å gjøre den mest dagligdagse handling eller gjenstand om til noe estetisk, gi det en form. Det er først når det dagligdagse har fått en form at mennesker blir i stand til å nyte de nære ting. På denne måten blir det estetiske en kompetanse som vi trenger for å erfare, oppleve og ikke

minst formgi ytre erfaringer og skjønnhet, som omdannes deretter til en indre skjønnhet. Her kan vi se et slektskap mellom Schiller og Vygotsky. Vygotsky er selv også opptatt av lek. Han mener at leken er et møte mellom det indre og det ytre, og et redskap for tanken. Vygotsky mener at barn gjennom først å leke og erfare praksis for deretter å bygge indre bilder og tankeskjemaer. Lek er barns måte å tenke på, skape sine egne forestillinger. Gjennom dette utvikler og lærer barnet. Vygotsky mener at utviklingen går fra sosial konstruksjon og til psykologisk rekonstruksjon, ikke motsatt slik praksis ofte er i den tradisjonelle kunnskapsskolen (Sundin 2003, Dale 1996)

Med dette bidrar også Vygotsky til å legitimere nødvendigheten av en estetisk grunnkompetanse. Hans ideer må , på lik linje som Schillers, oppdateres, kontekstualiseres og transformeres til dagens virkelighet og kontekst.

Kreativitet.

En viktig del i kunst og håndverk er kreativitet, som et begrep brukt ofte i undervisningssammenheng og skolesammenheng generelt, er det lite definert. Ofte kan en lærer oppfordre sine elever til å tenke kreativt i forbindelse med utformingen av sine innleveringsoppgaver, eller komme med "Det var kreativt tenkt!" som respons til en elevs spontane svar på et spørsmål i løpet av en skoletime. Det er vanskelig å forstå hva kreativitet egentlig er når man aldri har prøvd å forklare hva det betyr. På bakgrunn av manglende forståelse for begrepet oppstår misforståelser og feilantakelser, som for eksempel at kun enkelte mennesker er kreative eller at kreativitet er noe som aldri kan læres eller forbedres. Kreativitet er også et tema som er mye diskutert i forhold til hvordan det skal vurderes og om det kan vurderes. Vil vurdering av kreativitet drepe kreativiteten? Dette er noen av de mange tema forskere innenfor kreativitet er opptatt av. Noe av det forskningen viser oss er at visse måter eller praksiser, har en sterk påvirkning på motivasjonen som igjen kan påvirke en students kreative uttrykk (Beghetto 2005, Beghetto 2010).

Vurderingen av graden av kreativitet er avhengig av konteksten og situasjonen, og interessenter, det være seg en lærer eller en gruppe med forfattere (Beghetto 2010, Beghetto 2005). Forskere som forsker på kreativitet er blitt enige om at kreativitet handler om en kombinasjon av genuinitet og nytte (Beghetto 2005, Plucker 2004). Forskerne med Beghetto (2005) i spissen, vektlegger viktigheten av denne kombinasjonen.

Plucker og hans kollegaer (2004) analyserte litteratur rundt kreativitet og kom frem til denne definisjonen på kreativitet:

"Creativity is the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and useful as defined within a social context (Plucker 2004, s 90)."

Beghetto (2005) mener at vi alle har et kreativt potensiale, men at det er forskjellige grader av kreativitet, og hvordan det blir tilrettelagt for videre utvikling av kreativitet i et utdanningsforløp. Beghetto (2005) mener at det er viktig at alle former for kreativitet blir ivare tatt og vektlagt, selv om ikke vi alle ender opp å arbeide med kreativitet på et profesjonelt plan. Alle former for kreativitet er viktig sier Beghetto. Vi har alle noe Beghetto (2005) kaller for "pedestrian/everyday creativity" *hverdagskreativiten* (min oversettelse og uthevelse). *Hverdagskreativiteten* (Beghetto 2005) er viktig og spesielt ønsket i skolesammenheng. Denne formen for kreativitet er noe man som lærer ønsker å utvikle på daglig basis gjennom at man gjerne vil at elevene skal være i stand til, og villig til å løse forskjellige utfordringer, utvikle produkter og/eller ideer som er genuine og nyttige i enhver sammenheng.

Jeg vil komme tilbake til begrepene *erfaring*, *estetisk oppdragelse/kompetanse* og *kreativitet* i drøftingene i kapittel 6.

Kapittel 3 Vurdering

3.1 Vurdering i estetiske fag

Elliot Eisner hevder at vurdering innenfor estetiske fag ikke kan bygge på den delen av pedagogikken som representerer det empiriske "logikkens eller vitenskapsteoretisk standpunkt" (Varkøy 1994, s. 56). Eisner har bidratt med viktige synspunkter på elevvurdering innenfor estetiske fag, og særlig innenfor formingsfagene. Eisner hevder at tradisjonelle evalueringsteknikker ikke strekker til i forhold til estetiske fag og trekker frem kvalitativ intelligens som en del av argumentasjonsrekken sin. Vurdering av kvalitative helheter krever kvalitativ intelligens, hevder Eisner. På samme måte som utformingen av de gjør det (Varkøy 1994). Eisner foreslår en mer helhetlig kunstpreget evaluering som legger vekt på observasjon. Han mener at kunstkritikkens metode er i stand til å fange opp kvalitative verdier ved kunstneriske uttrykksmåter, og kan også være til nytte i andre pedagogiske sammenhenger. Dette blir ikke gjort ut fra objektive standarder, men er ei kvalitativ, skjønnsmessig vurdering. Objektivitet er ikke mulig i denne formen for læringsresultater hevder Eisner. Selv om vurderingen er objektiv, betyr ikke det at den er tilfeldig. Dette fordi vurderingen blir foretatt av en person som er kyndig på området og som utviser profesjonelt skjønn (Hanken&Johansen 1998, s 125). Eisner(1995) mener at begrepet *evaluation* har gått ut på dato og bør byttes ut med begrep som *assessment*, som i denne sammenhengen kan oversettes til "skjønnsmessig taksering/verdifastsetting".

Eisner (1995) presenterer i *Understanding curriculum* noen kriterier som må tilfredsstilles for at man skal kunne lage en *authentic assessment*:

- oppgavene man bruker for å måle elevenes kunnskap/ferdighet må reflektere oppgavene man finner i verden utenfor skolen.
- Oppgavene må avsløre hvordan elevene løser problemer, og ikke bare elevenes formulerte løsninger.
- Må reflektere verdiene til et intellektuelle samfunnet oppgavene er hentet fra.
- Oppgavene må ikke være begrenset av en enkel fremføring.
- Oppgavene må være relevante i forhold til læreplanen, men ikke være begrenset av læreplanens tanker/ideer.
- Oppgavene må kreve at elevene viser sans for helheter, ikke bare enkeltelementer.
- Oppgavene må tillate elevene å velge hvilken form for presentasjon elevene skal bruke for å vise hva hun/han har lært.

3.2 Generelt om vurdering

Vurdering kan bestå av både *formativ* og *summativ* vurdering (Schriven 1969).

Formativ vurdering har til hensikt å hjelpe eleven å få innsikt i sin egen metodebruk og

innsikt i egne læringsstrategier (Engh 2007, Schriren 1969). Den skal hjelpe eleven til å forstå hva han eller hun må gjøre for å utvikle seg mer og lære mer, det vil si hva eleven må gjøre for å få en større grad av måloppnåelse. Her spiller læreren en viktig rolle i forhold til å gi tilbakemeldinger til eleven som hjelper eleven til å utvikle seg videre og få relevant faglig tilbakemelding som gjør at eleven vil strekke seg enda litt lengre i sin læring (Engh 2011, Nielsen 2009). Formativ vurdering vil også hjelpe læreren med å få en pekepinn om hva som eleven trenger å arbeide videre med.

Mens den formative vurderingen peker på hva eleven kan gjøre for å nå sine læringsmål, så ser summativ vurdering på den læring som allerede har skjedd (Engh 2011, Schriren 1969). Summativ vurdering kan forstås på to måter (Engh 2011). Enten som en sluttvurdering hvor lærer vurderer hvor langt eleven har kommet i forhold til kompetansemålene i læreplan (KD 2009), men også som et gjennomsnitt av alle oppnådde karakterer man har fått på, for eksempel, prøver, heldagsprøver og prosjekter i løpet av skoleåret (Schriren 1969). Summativ vurdering skal være et mål på hvor mye læring som er oppnådd enten ved slutten av en termin, eller i et fagområde i et fag eller på slutten av et skoleåret. Det skal vise hva eleven har oppnådd av læring, kompetanse og ferdigheter i hvert enkelt fag. Summativ vurdering skal gis uten hensyn til elevens læreprosess, forutsetninger eller undervisning. Den oppfattes ofte som en form for kontroll på om eleven har oppnådd og utviklet tilstrekkelig med kompetanse og ferdigheter i et fag, men også som en tilbakemelding til lærer om hvordan undervisningen har fungert (Schriren 1969).

På ungdomsskolen og i videregående skole blir summativ vurdering gitt i form av en tallkarakter.

3.3 Utdanningsdirektoratets prosjekt: «Bedre vurderingspraksis»

I august 2007 satte Utdanningsdirektoratet i gang med et omfattende prosjekt i forhold til elevvurdering. Navnet på prosjektet var «Bedre vurderingspraksis (2007- 2009) » og var basert på et oppdragsbrev fra Kunnskapsdirektoratet til Utdanningsdirektoratet av 30. januar 2007. Her ble Utdanningsdirektoratet bedt om å starte opp utprøvingen av et arbeid som hadde som mål å utvikle nasjonale standarder på måloppnåelse. Hensikten med prosjektet var å prøve ut om nasjonale standarder ville resultere i bedre vurderingspraksis (Engh 2011) Det finnes ikke noen enkel oppskrift på hvordan elever kan vurderes på en mer rettferdig måte, men det finnes kunnskap om hva som skal til for at elever skal vurderes ut fra et likt utgangspunkt. Dette var en av de viktigste intensjonene bak forskningsprosjektet «Bedre

vurderingspraksis» (Engh 2011)

Ved oppstart av prosjektet var det usikkert hva Utdanningsdirektoratet mente med en bedre vurderingspraksis. Kjennetegn på måloppnåelse er relativt synonymt med det som i vurderingslitteraturen vanligvis går under begrepet standarder – et summativt begrep som vanligvis beskriver elevens målbare læringsutbytte på et gitt tidspunkt (Engh 2011).

Det er vanskelig å se hvordan et arbeid som blir beskrevet i summativ terminologi skulle resultere i en formativ undervisningspraksis. Dette ble tydeligere underveis i prosjektet at Utdanningsdirektoratet ønsket at fokuset for prosjektet skulle ligge på det formative (Engh 2011). I veiledningsheftet som ble utarbeidet i forbindelse med prosjektet, ble lærerne for første gang presentert for begrepet «kjennetegn på måloppnåelse». I grunnskolen valgte man ut fire fag som fikk formulert kjennetegn. Fagene var norsk, matematikk, mat og helse og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet 2007).

Kjennetegn må forstås som et forsøk på utvikle nasjonale standarder. I prosjektet ble det med utgangspunkt i kompetansemålene i LK06, prøvd å formulere hva som kjennetegnet lav og høy måloppnåelse. Det som kom frem underveis i prosjektet var at det man kanskje skulle tro ville bli et misforhold mellom «Bedre vurderingspraksis» og forskriften, ikke ble det gjennom en utvikling av praksis hvor man involverte vurdering som en del av undervisningen. Med andre ord, kjennetegnene ble brukt formativt, eksempelvis gjennom at elevene ble mer kjent med læringsmål og vurderingskriteriene. Andre eksempler er at elevene selv arbeidet frem vurderingskriterier og hvor kjennetegn ble brukt aktivt i undervisning for å vise elevene hvilken kompetanse de skulle arbeide med å mestre (Engh 2011).

I løpet av prosjektet « Bedre vurderingspraksis» fremkom det at det var vanskelig å beskrive all kompetanse på en positiv måte. Det var vanskelig å unngå å beskrive måloppnåelse på de nederste karaktertrinnene som en manglende kompetanse, med begrepsbruk som *liten innsikt i* eller *kan ikke*. Det har blitt mer og mer vanlig å bruke følgende tre nivåer i beskrivelsen av måloppnåelse: høy, middels og lav måloppnåelse. Begrepet middels blir et dilemma fordi det ofte kobles opp mot gjennomsnittlig og derfra kobles til en populasjon, utvalg eller gruppe. Med det beveger man seg bort fra kravet om målrelatert vurdering. Middels blir da tolket og vurdert på forskjellig vis, ut fra hvilket utvalg man har eller hvor man befinner seg i Norge (Engh 2011).

3.4 Vurderingsforskriften av 2009

Forskriften til opplæringslovens kapittel 3 om vurdering ble endret i forbindelse med

Kunnskapsløftet i 2007. Etter en ytterligere revideringen i 2009, ble det et tydeligere fokus på elevmedvirkning og på *underveisvurdering*, et begrep som kan forstås på samme måte som *vurdering for læring*. Med revideringen ble også forskriftet gjeldende for både grunnskole og videregående skole. Dette betyr at det er de samme prinsippene i vurderingsarbeidet og de samme rutinene som gjelder for alle, enten du er i grunnskolen, videregående skole eller er lærling/lærekandidater i videregående skole. Unntaket er ved det som kalles sluttvurdering på grunnskolen og videregående skole, hvor det formative perspektivet forlattes og elevene får standpunkt karakterer og /eller eksamens karakter i avgangs fagene. Sluttvurdering er den eneste formen for vurdering i grunnskolen som ikke har til hensikt å øke elevens læringsutbytte. Den skal fungere som et mål på elevenes kompetanse og være et grunnlag for opptak ved videregående skole og deretter ved høyere utdanning.

Grunnen til endringene/revideringen av forskrift, finner man i Stortingsmelding 16, *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007)*. Den uttrykker en skepsis til den vurderingspraksis som er blitt observert i skolen.

«I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter.»
(St.meld. 16 2006 - 2007 s. 77)

Stortingsmeldinga setter også fokus på viktigheten av tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutbytte og læringsutvikling. Dette for å motivere til innsats.

«Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen. Alle elever, lærlinger og lærekandidater har behov for informasjon om og vurdering av sin læringsutvikling for å motiveres til innsats.»
(St.meld. 16 2006 -2007 s. 77)

Stortingsmelding 16 beskriver hovedutfordringene ved det Stortingsmeldingen kaller for individvurdering, som i den siste revisjonen av forskriftet ble endret til individuell vurdering. Kunnskapsdepartementet skriver at det er fire hovedutfordringer knyttet til individvurdering:

- regelverket for individvurdering oppfattes ikke som klart nok.
- både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse.
- det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen.
- det er forsket lite på individvurdering i Norge (St.meld.16 2006 - 2007 s. 79).

Ut fra dette fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å utarbeide et forslag til ny vurderingsforskrift til opplæringsloven.

Kunnskapsdepartementet ville at bestemmelsene rundt individvurdering i grunnskolen og videregående skole skulle gjøres enklere (KD 2007). Ved at bestemmelsene forenkles så kommer sammenhengen i hele grunnskoleopplæringen tydeligere frem (Engh 2011).

Dette resulterte i at følgende er kom inn i den nye 2009- forskriftet. § 3- 2:

«Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykke kompetanse til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og

retteleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane.

Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og ærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget.»

Forskriften har til intensjon at skolens vurderingspraksis skal være formativ.

Vurdering for læring, som presenteres senere i oppgaven, blir det viktigste underliggende prinsippet, med underveisvurdering som et viktig redskap i vurderingspraksisen.

Sluttvurderingen skal skje ved slutten av opplæringen i fag og i grunnskolen blir det da mot slutten av tiende klasse. Forskriften ser også en klar sammenheng mellom elevvurdering og tilpasset opplæring. Det at forskriften gjelder for både grunnskolen og videregående skole, er gjort for å tydeliggjøre sammenhengen i hele opplæringsløpet slik som det er nevnt i den ovenfor nevnte paragrafen (Engh 2011).

Kunnskapsdepartementet har etter forslag fra Utdanningsdirektoratet innført et begrep for formativ vurderingspraksis, nemlig *underveisvurdering* (Forskrift til Opplæringsloven 2009). I § 3 – 11 gir departementet en relativt presis forklaring på hva som ligger i begrepet underveisvurdering.

Det som er viktig å trekke frem her, er at underveisvurdering skal gis som meldinger med sikte på faglig fremgang og utvikling. Elevene skal få vite hva de bør gjøre for å nå læringsmålene i en større grad enn det de har gjort. Slike *fremovermeldinger* skal bli en nødvendig del av lærerens vurderingspraksis (Engh 2011, KD 2009). Fremovermelding kan med andre ord forklares som en hjelp til å gjøre avstanden til nåværende og fremtidig kompetanse mindre (KD 2009). Utfordringen er å gjøre fremovermeldingene konstruktive slik at de hjelper elevene på den måten de er tenkt til. De skal gi elevene faglig hjelp, bevisstgjøre elevene på læringsstrategier og motivere elevene (Engh 2011, KD 2009). Det er et viktig prinsipp at all vurdering av elevenes arbeid fram til avslutning av faget, skal ha til hensikt å hjelpe elevene til å forbedre seg.

Ovenfor er det nevnt at underveisvurdering skal brukes gjennom hele skoleløpet og at sluttvurdering er noe elevene ikke skal ha før de avslutter fag, sammen med en halvårsvurdering. Det skal være en halvårsvurdering uten karakter på barnetrinnet, og med karakter på ungdomstrinnet. Dette skaper en utfordring for lærerne fordi det med LK06 er innført en ny måte å sette standpunkt karakterer på. Standpunkt karakteren skal ikke lengre være et gjennomsnitt av det eleven har prestert tidligere, men det skal være et mål på den kompetansen som eleven har når faget avsluttes (Engh 2011, KD 2009).

Eleven skal ha mulighet til å utvikle kompetansen sin helt frem til standpunkt karakteren

settes. Dette gjør det utfordrende å finne frem til metoder hvor elevene får vist sin kompetanse (KD 2009) (§ 3 – 17, § 3 – 18).

Problemet er hvordan sluttvurderingen skal gjennomføres på en overkommelig måte, samtidig som sluttvurderingen skal yte eleven rettferdighet (Engh 2011).

Noen fag er dette enklere å gjennomføre i, enn andre. Da er det verre med fag som har tydelig atskilte fagområder og hvor undervisningen i disse avsluttes på ulike tidspunkter eksempelvis i kunst og håndverk (Engh 2011, Nielsen 2009). I mange fag bør prinsippet være at det er elevene som skal vise læreren sin kompetanse og ikke at det er læreren som tester ut elevens kompetanse (Nielsen 2009). Det er for eksempel en vanlig form for sluttvurdering i kunst og håndverk at elevene viser sin kompetanse gjennom utstilling av produkter de har laget. Ofte får elevene mulighet til en muntlig presentasjon av sine produkter og hvorfor akkurat disse produktene er valgt. Kombinasjonen av muntlige og skriftlige eksamener, vil ofte yte elevene mest rettferdighet. Denne formen for å vise sin kompetanse, er det viktig at elevene starter med allerede fra første klasse på barneskolen. Slik at elevene blir vant til denne måten å vise kunnskap og kompetanse på tidlig.

3.5 Utdanningsdirektoratets satsning «Vurdering for læring»

I 2010 startet den nasjonale satsningen «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet) opp. Det overordnede målet for satsningen er at skoleeier og skoler videreutvikler en vurderingskultur og praksis som har læring som mål. Utgangspunktet for satsningen, er i begrepet *underveisvurdering* slik det er definert i forskriften til opplæringsloven kapittel 3 (Forskrift til Opplæringsloven). På mange måter kan dette anses som en implementering av bestemmelsene om underveisvurdering. Satsningen er strukturert rundt 4 forskningsbaserte prinsipper for hva som er god underveisvurdering.

- Forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Får råd om hvordan de skal forbedre seg
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (U.dir. 2015).

Bakgrunnen for satsningen er basert på forskning og erfaring fra andre land, men også erfaringene fra prosjektet «Bedre vurderingspraksis (2007)» som er nevnt tidligere i oppgaven. En viktig del av satsningen er å etablere lærende nettverk og bygge strukturer og kulturer for kompetanse- og praksisutvikling. De som deltar skal reflektere over egen vurderingspraksis, utforske nye måter å vurdere på og dele erfaringene med andre (Utdanningsdirektoratet 2010).

Det man ser av resultater så langt, er at det systematiske arbeidet med vurdering har ført til en bedre forståelse for både læreplaner og kompetansemål. Vurdering blir ikke lenger sett på som et individuelt ansvar som ligger hos den enkelte lærer, men det er blitt mer og mer en felles vurderingskultur ved skolene (Utdanningsdirektoratet 2010). Det er en økende tendens til å ville utvikle en god vurderingspraksis hos skoler som har deltatt i satsningen og elevene har fått bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier.

Grunnleggende ferdigheter

I Stortingsmelding 20 (2003-2004) *Kultur for læring* ble fokuset i større grad satt på elevens læring, ikke selve undervisningen. Det var viktig for den sittende regjeringen å være i takt med den internasjonale debatten, som handlet om læringsutbytte og hvordan man best mulig kunne kvalitetssikre elevenes læringsutbytte.

All undervisning skulle utvikle 5 grunnleggende kompetanser eller ferdigheter. *Det å uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.* Disse grunnleggende ferdighetene, og utviklingen av dem skulle være elementer i alle fag. De ble sett på som viktige komponenter og en forutsetning for å fungere i dagens samfunn (St.meld. 20 2003-2004). Internasjonalt ble disse ferdighetene beskrevet som forskjellige former for *literacy*, eller med andre ord ferdigheter på et visst nivå (Engh 2007, KD 2004). Det er en viss risiko forbundet med å definere en bestemt ferdighet på denne måten. Grunnleggende ferdigheter, er det noe som er statisk eller er de i konstant endring? (Engh 2007). Vil ferdighetene påvirke hverandre, og i hvilken grad? Dette er spørsmål som er viktige å ta i betraktning når man debatterer ferdigheter. Hva betyr de grunnleggende ferdighetene og hvordan skal de påvirke undervisningen?

Kunnskapsløftet har som et av sine premisser at det er mulig å bygge opp elevens grunnleggende ferdigheter, men også kunne vurdere disse ferdighetene på en pålitelig og rettferdig måte. Det viktige er å vurdere elevens grunnleggende ferdigheter slik de viser seg i de forskjellige fag (Engh 2007). Kompetansemålene i LK06 er sjelden formulert i målbare eller kvantitative termer (LK06). Dette kan være fordi kompetanse er et mer komplisert fenomen enn faktakunnskap og ferdigheter. Det finnes ulike mål. Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike års trinn. Da blir det neste spørsmålet som er naturlig å stille seg følgende: hvordan kan disse kompetansene vurderes?

Hvis vi ser tilbake på tidligere tiders praksis, så har vurdering ofte blitt koblet sammen med kontroll, vurdering er en form for kontroll av at eleven har gjort det som er pålagt (Engh

2011). Vurderingen peker tilbake i tid, på noe som allerede har skjedd. Ofte resulterte vurderingen på kvaliteten av arbeidet i en tallkarakter.

Bak en slik forståelse av vurdering, finner man en oppfatning av læring som noe som skal kvantifiseres. Dette endret seg ved innføringen av Kunnskapsløftet og kompetansemål. Kompetansemålene er formulert på en slik måte at de ikke lar seg måle på samme måte som tidligere tiders vurderingspraksis. I stedet må man finne kriterier som skal ligge til grunn for en vurdering og selv da kreves det kvalitative, skjønsmessige vurderinger (LK06, Engh 2011). Forskjellen fra tidligere er at læreren fortsatt skal finne ut hva som er lært og forstått, *men* at oppnådd læring skal vurderes og ikke måles. Vurdering skal være et utgangspunkt for elevens videre læring og stimulere til videre læring og faglig utvikling, og ikke være et kontrollpunkt for å se om eleven har gjort jobben sin (LK06, Engh 2011).

Forskning viser at vurdering kan bli brukt og misbrukt, som i realiteten betyr at vurdering brukt feil kan hemme en elevs læring i stedet for å fremme den. Stobart (2008) trekker frem at grunnen til å si at vurdering kan misbrukes henger sammen med at vurdering er nært knyttet opp mot motivasjon for læring. Kontrolleres det som er lært for ofte, vil det ende opp med et tap av motivasjon for lavt presterende elever, og som da stadig blir påminnet sin manglende kompetanse. Samtidig med at dette går ut over det viktigste arbeidet, nemlig å utvikle seg videre og lære mer. Det går på bekostning av faglig læring, forståelse og kompetanse at fokuset er mer på hvordan elevene gjør det på nasjonale prøver (Stobart 2008).

Man kan si at elevvurdering handler om at lærere samler ulike former for informasjon om elevens faglige utvikling og kompetanse, og vurderer den læringen som har skjedd til nå. Elevene blir bevisstgjort på læringsmålene og lærer bistår eller i samarbeid med elevene finner ut hva som kan gjøres for å få bedre måloppnåelsen (Black 2002). Sagt på en annen måte så handler vurdering *for* læring om all vurdering som gis underveis i opplæringen og som fremmer læring. Hensikten med vurdering er at elevene skal lære mer. En av de første gangene begrepet *vurdering for læring* ble brukt i en offentlig sammenheng i Norge, var i 2007 da boken *Vurdering for læring* (Engh mfl) kom ut.

Kapittel 4 Metode

4.1 Metodiske valg

Min studie retter seg mot læreres opplevelse og bruk av vurdering i kunst og håndverk etter implementeringen av Kunnskapsløftet i 2006, og lærernes egne oppfatninger rundt bruken av kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse i sin vurderingspraksis. For å få større forståelse og innsikt i hvordan lærerne bruker vurderingsformen som ble innført med Kunnskapsløftet, synes det naturlig å ta i bruk kvalitative forskningsmetoder. Det er flere forskjellige tilnærminger innenfor kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Min problemstilling innebærer en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju.

Et av kjennetegnene til den kvalitative forskeren og den kvalitative metode, er ønsket om å gå i dybden av det som det forskes på. Kvalitativ forskning er verdiladet ved at både forsker og informant påvirker forskningsprosessen (Postholm 2010). Kvalitativ metode egner seg godt til å skaffe data om situasjoner, mellommenneskelige relasjoner og fenomener som ikke kan observeres fra utsiden (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006). Når vi forsker, er det for å få frem informantenes perspektiver og løfte frem informantenes " stemme" (Postholm 2010).

Når man starter et forskningsprosjekt, må man ha en plan for arbeidet. En slik plan kaller Thaagard for et forskningsdesign og har som intensjon å gi og vise retningen til forskningsprosjektet (Thaagard 2009). Et forskningsdesign inneholder prosjektets *hva, hvem, hvor og hvordan*. Valgt problemstilling vil være retningsgivende for hvilken forskningstilnærming som velges. Selv om problemstillingen endres underveis, som en del av forskningsprosessen (Thaagard 2009). Valget som gjøres av forskningstilnærming vil være knyttet til det vitenskapsteoretiske ståstedet forskeren identifiserer seg med. Merriam (2009) peker på at de som skriver om kvalitativ metode deler inn de kvalitative forskningstilnærmingene i ulike grupper og bruker varierende begreper på de ulike gruppene. Merriam mener at det nødvendigvis ikke er så hensiktsmessig å være opptatt av å betegne kvalitativ forskning helt presist og at det aller meste av kvalitativ forskning er fortolkende (Merriam 2009)

Fortolkning av innsamlet data er viktig i kvalitativ forskning. Analyse av data og tolkning av data blir ofte sett på som den ene og samme prosessen (Thaagard 2009).

Konteksten er viktig for å gi dataene meningsinnhold, samtidig som det er viktig å få frem at forskeren bringer med seg sin forforståelse inn i analysen og tolkningen. Det er på bakgrunn av dette at den *hermeneutiske sirkel* nevnes innenfor kvalitativ metode (Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. 2006). Det skjer nemlig en vekselvirkning og påvirkning mellom forskeren med sitt teoretiske utgangspunkt og forforståelse, og datamaterialet (Thagaard 2009). Kvale (2010) mener at det skjer en prosess frem og tilbake mellom deler og helheten i analyse- og fortolkningsarbeidet innenfor kvalitativ forskning.

Intervjuundersøkelse

Ut fra min tidligere nevnte problemstilling, ble det naturlig for meg å velge kvalitativ metode. Jeg ønsket mye data fra hver enkelt informant. I tillegg til mye data, var jeg ute etter å få tak i lærernes opplevelse av bruken av kompetansemålene og vurdering, og hvordan de opplevde sin vurderingspraksis etter innføringen av Kunnskapsløftet. En intervjuundersøkelse vil gi meg god innsikt i lærernes erfaringer, tanker og følelser rundt deres vurderingspraksis.

Det kvalitative intervjuet er, i følge Kvale (2009), en "utveksling av synspunkter" mellom to personer som samtaler rundt et felles tema. Kvalitative intervjustudier kan struktureres på ulike måter. Et intervju kan være helt åpent, det vil si at det arter seg som en samtale mellom forsker og informant hvor det er bare temaet som er satt på forhånd. Fordelen med åpne intervju, er at forskerens "stemme" blir mindre tydelig mens informantens "stemme" kommer tydeligere frem. Ulempen kan være at forskeren ikke får de data hun har behov for. På den andre siden av skalaen er det planlagte/strukturerte intervjuet. Her er alle spørsmålene formulert på forhånd og det er liten fleksibilitet i intervjusituasjonen. Forskerens "stemme" kommer tydelig frem gjennom utformingen av spørsmålene. Postholm (2010) sier at slike intervjuer ofte kalles for kvalitative intervjuer. Informanten får her en veldig passiv rolle hvor tydelige formulerte spørsmål kan begrense informantens svar. I midten, mellom disse to ytterpunktene, har vi det delvis strukturerte intervjuet Thagaard (2009). Eller det som Postholm (2010) kaller for det halvplanlagte, formelle intervjuet. Denne intervjusituasjonen er den som er mest vanlig innenfor kvalitativ metode. Temaene er formulerte på forhånd av forskeren, men det er stor fleksibilitet i forhold til rekkefølgen av tema. Informanten kan, gjennom denne tilnærmingen, komme inn på tema som ikke er planlagt og det gir åpning for oppfølgingsspørsmål på tema som er av spesiell interesse. Fordelen med delvis strukturert intervju er at informantens stemme er relativt tydelig og at forskeren får de data hun er ute etter.

Det var på bakgrunn av dette at jeg valgte delvis strukturert tilnærming, også kalt semi-strukturert intervju (Johannessen et al. 2006) for min studie. Gjennom delvis strukturert intervju ønsket jeg å sikre meg at informantene snakket om de temaene jeg ønsket å få data om. Samtidig med at jeg ønsket en fleksibilitet i forhold til andre beslektede tema som det kunne være relevant for informantene å komme inn på under samtalen. Fordelen med valg av delvis strukturert intervju, var muligheten til å bevege seg frem og tilbake i forhold til tema, og muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål.

4.2 Valg av informanter

I forhold til utvalg av informanter, foretok jeg et valg ut fra hensiktsmessighet. Utvalget mitt har vært kriteriebasert, det vil si at jeg valgte informanter som oppfylte spesifikke kriterier (Johannessen et al. 2006). Siden min problemstilling berører Utdanningsdirektoratets to prosjekter «Bedre Vurderingspraksis» og «Vurdering for læring», var det naturlig for meg å velge skoler som hadde deltatt i disse to prosjektene. Utvalget av skoler ble begrenset til to kommuner i Sør-Trøndelag. Grunnen til det var for å begrense tiden brukt på gjennomføringen av intervjuene og eventuell oppfølging. Dette var kommuner jeg selv hadde jobbet i, og hadde derfor mer kunnskap om hvordan kommunene arbeidet med prosjektene. Ikke bare var det viktig for meg at lærerne jeg intervjuet hadde deltatt på et av de to ovenfor nevnte prosjektene, men det var også viktig at lærerne underviste i kunst og håndverk, siden min problemstilling har utgangspunkt i kunst og håndverkslærernes eventuelle utfordringer i forhold til vurdering i faget sitt.

Utgangspunktet for min problemstilling var vurdering i kunst og håndverk og hvilke synspunkter lærerne hadde på vurdering og bruken av kompetansemål. Siden jeg spesifikk var ute etter vurderingspraksis og erfaring med vurdering, var jeg i utgangspunktet opptatt av å intervju kunst og håndverkslærere på ungdomstrinnet. En av grunnene var at vurderingsformen i barneskolen er vurdering uten karakter, men med tilbakemelding. En annen grunn var at i ungdomsskolen legges det opp til elevoppgaver som involverer tid, selvstendig bruk av ulike teknikker, redskaper og materialer, og kjennetegn på måloppnåelse, mens det i barneskolen er mer fokus på innlæring av teknikker og materialkunnskap. Det forventes at elevene skal arbeide mer selvstendig på ungdomstrinnet, og at elevene har en basiskunnskap innenfor forskjellige fagområder.

Det viste seg å bli utfordrende å skaffe informanter til å delta i intervjustudien. Spesielt siden jeg hadde spesifikke kriterier for deltakelse. Da jeg ringte oppvekstkontoret i

Trondheim kommune og fikk opplyst hvilke skoler som hadde deltatt på «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring», fikk jeg beskjed om at det kun var en ungdomsskole som hadde deltatt på «Vurdering for læring». Det var derimot flere ungdomsskoler som hadde deltatt i «Bedre vurderingspraksis».

På bakgrunn av denne informasjonen, valgte jeg å ta med en barneskole inn i intervjustudien. Dette gav meg en mulighet til å få et innblikk i hvordan barneskolen arbeidet med vurdering og ha muligheten til å kunne sammenligne barneskoletrinnet og ungdomsskoletrinnets perspektiver på vurdering og læreres vurderingspraksis.

Kvale (2009) trekker frem at en vanlig kritikk av intervjustudier, er at funnene ikke er generaliserbare fordi den involverer så få personer. Han hevder at det å fokusere på enkelttilfeller gjør det mer mulig å gå i dybden og se nærmere på individet, og situasjonen individet intervjues om. Og at funnene som kommer ut av intervjustudien kan vise seg å være generaliserbare også for større grupper. Noe av det Kvale trekker frem som viktig, er kvalitet over kvantitet. Med disse tankene i bakhodet var det viktig for meg å gjennomføre gode kvalitative intervjuer med de informantene jeg hadde. I mitt første møte med mulige deltakende skoler, valgte jeg å møte opp personlig for å snakke med rektorene, og deretter eventuelle lærere. Hvis det var behov for ytterligere møter ble det avtalt der og da. Jeg sendte informasjonsskriv og ytterligere informasjon via mail til den aktuelle lærer med kopi til rektor ved deltakende skoler (se vedlegg 2). Kontakten med informantene ble opprettholdt via telefon og mail.

Jeg endte opp med å intervjuer to ungdomsskolelærere og en barneskolelærere. Alle oppfylte mine kriterier. De hadde alle deltatt i et av de ovenfor nevnte prosjektene og de hadde noen års arbeidserfaring. Dette gjorde at informantene hadde innblikk i, og samtidig kunne reflektere over vurderingsformen.

Informasjonsbrev som ble sendt til informantene finnes bak i avhandlingen, som vedlegg 2.

Skolene

I tråd med kravet om konfidensialitet i de forskningsetiske retningslinjene innenfor samfunnsvitenskap, har jeg valgt å anonymisere navnet på både lærere og skoler. Mange vil nok argumentere for at navnet på skolen er offentlig informasjon, men jeg velger å anonymisere alt i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora(NESH) sitt krav om konfidensialitet.

Blaklihøgda ungdomsskole

Blaklihøgda ungdomsskole er lokalisert i en av nabokommunene til Trondheim. Ved skolen er det omtrent 320 elever som er fordelt i fra 8.-10. klasse og ligger så godt som vegg i vegg med en barneskole. Ungdomsskolen har rundt 53 ansatte ved skolen.

Informanten, heretter kalt for lærer A, har arbeidet med ungdomstrinnet siden 1990, og hadde 25 års erfaring som lærer.

Utsikten Ungdomsskole

Utsikten skole er 8.-10. skole som ligger sentralt i Trondheim. Antall elever ved skolen er omtrentlig 600 og rundt 176 ansatte ved skolen.

Informanten, her videre omtalt som lærer B, har arbeidet ved skolen siden 2002, og hadde 13 års arbeidserfaring som lærer.

Lilleberg skole

Lilleberg skole er 1- 7. skole med omtrentlig 75 ansatte ved skolen. Skolen er lokalisert litt lengre utenfor bykjernen i Trondheim enn Utsikten skole. Antall elever ved skolen er om lag 550. Informant, som etter dette vil bli kalt for lærer C, har arbeidet ved skolen siden 1996, og hadde 19 år med arbeidserfaring.

Informantene har jobbet en del år i skoleverket og enkelte hadde arbeidet med flere skolereformer. Dette gjør det interessant å høre hva de har å si om Kunnskapsløftet i lys av sine egne erfaringer, refleksjoner sammenlignet med tidligere skolereformer.

4.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden (se vedlegg 3) har blitt til gjennom en vekselvis pågående prosess mellom mine egne spørsmål som har oppstått i egen praksis som kunst og håndverkslærer i ungdomsskolen, samtaler med andre kunst og håndverkslærere i ungdomsskolen, lest teori, annen forskning , stortingsmeldinger og offentlige dokumenter på vurdering og vurderingsformen som ble innført med Kunnskapsløftet. Formålet med intervjuguiden var å formulere spørsmål som kunne gi svar på min problemstilling.

Underveis i arbeidet med intervjuguiden foretok jeg et pilotintervju med en kunst og håndverkslærer fra Nord- Trøndelag for å finne ut av om spørsmålene var formulert slik at de skaffet meg svar på det jeg lurte på. Samtidig fikk jeg nyttig tilbakemelding både på spørsmål og på meg som intervjuer. Dette gjorde at jeg fikk justert spørsmålene litt mer, fikk forslag på relevante oppfølgingsspørsmål og fikk testet ut lydopptaker før jeg gjennomføre de faktiske intervjuene. Intervjuguiden finnes bak i avhandlingen, som vedlegg 3.

4.4 Datainnsamling

Ved kvalitativ forskning er det viktig at den er transparent og oversiktlig. Kvalitativ forskning er mangefasettert og kan foregå på ulike måter. Kvalitativ forskning er blitt kritisert for å være en avansert form for "syensing", hvor man kan nesten gjøre hva man vil som kvalitativ forsker. En transparent og "gjennomsiktig" forskningsprosess gjør forskningen mer troverdig (Dukes 1984 i Postholm 2010 s.136). Forskningen blir mer transparent eller troverdig ved å gi en grundig og oversiktlig beskrivelse av forskningsprosessen, og redegjøre godt for de valg som er gjort underveis. Dette gjør forskningen mer etterrettelig.

I løpet av mars 2014 ble det gjennomført tre intervjuer som utgjør datagrunnlaget for min studie. Lydopptaker ble brukt under alle intervjuene. Bruken av lydopptaker gjorde at jeg kunne konsentrere meg mer om informanten under intervjuet og lytte aktivt for å fange informantens stemme fullt ut. Det å notere underveis ville ha ført til at fokuset ville ha vært på notatene, ikke på informanten. Mye av det sosiale samspillet ville også ha stått i fare for å forsvinne. Jeg ville, som tidligere nevnt, ha en fleksibel tilnærming i forhold til intervjuene i tilfelle det kunne dukke opp tema og data jeg ikke hadde tenkt over. Med fokus på informantene gav det meg sjans til å følge med og komme med relevante oppfølgingsspørsmål.

Alle tre lærere ba om å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Siden intervjuobjektene er lærere og vant til å forberede seg godt før undervisning, valgte jeg å sende den til de. En annen viktig grunn var tidsaspektet jeg hadde stipulert for hvor lang tid intervjuet ville ta. Siden jeg hadde anslått at intervjuet ville vare omtrent en time, synes jeg det var greit at lærerne fikk tid til å lese spørsmålene og få tid til å reflektere over de. Dette skapte ikke spontane svar slik man opplever når man stiller et spørsmål for første gang, men jeg opplevde at de gav gode, reflekterte og utfyllende svar på spørsmålene jeg stilte.

Dette var informanter som tok seg tid i en ganske så hektisk skolehverdag for å delta i min studie. Alle intervjuene forgikk i et klasserom, enten på slutten av skoledagen, i midttimen eller når informanten hadde en fritime midt i undervisningen sin. Dette gav meg muligheten til å få delta i undervisning og se elevene arbeide med forskjellige oppgaver, og få se både forskjellige oppgavetyper og elevbesvarelser.

Jeg opplevde intervjusituasjonen som avslappet og trivelig. Det var en situasjon jeg følte meg vel i, og min subjektive oppfattelse var at lærerne også følte situasjonen som grei. Samtalen gikk lett, men jeg opplevde at intervjuguiden var grei å ha i forhold til alle temaene jeg ønsket informasjon om. Lærerne tok fort selv retning på samtalen og hvilke temaer og

rekkefølgen på temaer de snakket om. Så intervjuguiden ble ikke fulgt til punkt og prikke, men brukt til å styre samtalen tilbake til de angitte temaene. Dette da jeg opplevde at lærerne gjerne ville bli påminnet spørsmål eller tema. Intervjuene ble litt lengre enn en time, nærmere en og en halv time. Dette innebar at jeg satt igjen med mye datamateriale til tross for at jeg bare hadde tre informanter.

4.5 Bearbeidelse av datamaterialet

Etter hvert intervju skrev jeg ned en refleksjonslogg for lettere å huske intervjuene, samtidig som jeg på den måten nullstilte hodet til neste intervju. I tillegg hørte jeg gjennom lydopptakene for å få bedre innsikt i hva som ble formidlet. Postholm (2010) mener at dette er å anbefale for å ivareta de kontinuerlige analysene som skjer. Samtidig gav det meg en sjanse til å holde fokuset på min rolle som forsker i intervjusituasjonen og være bevisst på hvordan jeg forholdt meg overfor de informantene jeg intervjuet.

Det å transkribere intervjuene gjør dem lettere tilgjengelig for analyse. Jeg valgte å ikke transkribere intervjuene selv for å frigjøre tid. Lydopptakene av intervjuene, har jeg hørt gjennom opp til flere ganger under prosessen med å bearbeide og analysere av datamaterialet for. Jeg gikk også gjennom den opprinnelige transkripsjonen for å se om jeg fant noe som var feil og for så å rette opp det jeg mente var feil. Kvale (2009) påpeker at det er intervjuene som er det egentlige analysematerialet siden de representerer samtalen og den sosiale interaksjonen et intervju er. Transkripsjonene skal bare være et verktøy i fortolkningsprosessen. Ved å benyttet lydopptakene samtidig med transkripsjonene mener jeg å ha ivaretatt det opprinnelige og egentlige analysematerialet. Det har vært viktig å bruke lydopptakene for å opprettholde kontakt med analysematerialet siden jeg i analyse- og skriveprosessen ble forsinket på grunn av utenforliggende faktorer.

Til å transkribere mine intervjuer brukte jeg en ekstern dame med lang erfaring i å transkribere intervjuer for blant annet forskere og studenter ved NTNU. Kostnadene til transkriberingen ble dekket av et prosjekt som professor Gunn Imsen ved pedagogisk institutt ved NTNU leder. Lydopptakene gjort under intervjuene var av grei kvalitet og ble skrevet på et tilnærmet bokmålsform med enkelte muntlige uttrykk på dialekt der disse var vanskelig å omsette til bokmål. De transkriberte intervjuene, som ble på 85 sider til sammen, inneholdt også ulike tegn som bidro til å gi et godt inntrykk av hvordan informantene uttalte seg under intervjuet. Tegnsettingen viste blant annet hvor informantene hadde tenkepauser, ler, nøler og hvilke ord de hadde ekstra trykk på. Dette er viktig informasjon for meg fordi dette viste

hvilke spørsmål intervjuobjektene nølte litt med å svare på eller viste usikkerhet i forhold til hva de skulle svare. Dette var til nytte under analyseringen og kategoriseringen av meningsinnholdet i materialet. Gyldigheten øker også ved at transkriberingen er så detaljert som mulig. Dalen (2004) trekker frem at fyldige beskrivelser er en forutsetning for senere fortolkning av datamaterialet samtidig som det gjør tolkningen mer valid. Kvale (2009) peker på at tolkning handler om å gå dypere inn i materialet for å synliggjøre strukturer og meningssammenhenger som ikke er umiddelbart synlige. Kvale trekker frem videre at analysen skal klargjøre mønstre i datamaterialet, både likheter og ulikheter. Forskeren må stille spørsmål og samtidig stille seg åpen for hva teksten presenterer forskeren med.

4.6 Analyseprosessen.

Med utgangspunkt i det transkriberte datamaterialet startet en kodingsprosess hvor utviklingen av kategorier ble til, dels gjennom *åpen koding* og dels gjennom teoripåvirket koding. Jeg hadde, gjennom intervjuguiden, formulert tema som jeg brukte som ”knagger” i startfasen av kodingen. Helt i starten ble kodingen åpen og ved hjelp av temaene i intervjuguiden. Temaene var *faget kunst og håndverk, kompetansemålene* og *vurdering*. Underveis i kodingen opplevde jeg behovet for å bruke mer og mer teori dess dypere inn i datamaterialet jeg kom. Datamaterialet jeg hadde fulgte intervjuguidens temaer tett, og derfor ble det naturlig å til dels føre temaene videre som kategorier. Teorien drev ikke frem kategoriene alene. Hovedkategoriene ble til slutt: *lærers syns på kunst og håndverk, kompetansemål* og *vurdering*. Innenfor disse hovedkategoriene fant jeg en del interessante utsagn som vil bli vist i analysekapittelet.

I kodingsprosessen skrev jeg i venstre marg temaene som samsvarte med informantens utsagn, mens jeg i høyre marg skrev ned kategoriene som sto i samsvar med det informantene hadde fortalt. Jeg opplevde at samme kategori passet flere steder, og kunne på dette grunnlaget samle sammen uttalelser som omhandlet samme tema i bolker. På denne måten ble datamengden etterhvert redusert og lettere å håndtere.

Jeg har under hele denne prosessen vekslet mellom å se på datamaterialet som helhet og deler. Dalen (2004) beskriver dette som den hermeneutiske sirkel. Hun mener dette vil gi en dypere forståelse av det man forsker på. Det transkriberte materialet fra de tre intervjuene, ble først analysert og kategorisert hver for seg. En tabell ble laget for hver informant, hvor utsagn fra informantene ble plassert under ulike kategorier. Etter hvert ble det brukt en visualiseringstavle hvor hver informant ble en spalte for seg og fikk hver sin fargekode. Dette

for å visualisere, skape oversikt og se etter likheter/ulikheter i de forskjellige informantenes uttalelser. Visualiseringstavle var også verdifull i forhold til den sykliske prosessen mellom teori og data.

Proessen med å analysere, tolke og kategorisere datamaterialet har vært en vekselvis prosess hvor jeg har vekslet mellom teori og data, samt ulike måter å tolke og forstå datamaterialet på. Gjennom bruken av den hermeneutiske sirkel (Dalen 2004), utviklet det seg en dypere forståelse for forskningens tematikk.

Etter å ha lest gjennom, hørt gjennom intervjuene og arbeidet med de transkriberte intervjuene, er det tydelig at oppgaven sentrerer rundt tre tema: lærerens syn på kunst og håndverk, kompetansemålene og vurdering. I bruken av sitater i analysedelen har jeg forkortet sitatene ved å ta ut halve setninger og ”fyllord” som ikke har hatt noen meningsbærende funksjon for innholdet og svaret informanten gav. Dette har ikke innvirkning på flyten i sitatet eller informantens svar. Grunnen til dette grepet er av hensyn til plass.

4.7 Etiske og forskningsmessige vurderinger

I god tid før intervjuene ble gjennomførte, ble prosjektet meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (se vedlegg 4). Gjennom et informasjonsskriv og samtykkeerklæring, etter avtale med NSD, ble informantene opplyst om at intervjuene ville bli tatt opp med lydopptaker, og at transkriberingen ville bli gjort av en tredjepart. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ble i god tid før intervjuene sendt til informantene på epost, og de fikk det utlevert i begynnelsen av intervjuet. Dette ble gjort for å sikre meg at alle spørsmål informantene eventuelt hadde ble besvart, og at all viktig informasjon var delt. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, som ble stilet ut fra NESH sine spesifikasjoner, inneholdt også opplysninger om at lærerne kunne når som helst trekke seg fra prosjektet. Jeg håpet at ved å gi informasjon om prosjektets mål og hensikt før intervjuene ble tatt, samtidig med en avklaring av min rolle som forsker, fremsto jeg med tydelighet og la et grunnlag for en åpen dialog.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2009) har utformet etiske retningslinjer for forskning. Disse retningslinjene beskriver hvilke hensyn en forsker skal ta i sitt møte med informanten, og senere i møtet med datamaterialet. Jeg satte meg tidlig i forskningsprosessen inn i det etiske ansvaret som følger med inn i en forskningsprosess. Det var viktig for meg å gå inn i forskningsprosessen og møtet med informantene med en bevisst holdning overfor det etiske ansvaret jeg hadde som forsker.

For å unngå å misbruke informantenes tillit ved å presentere et datamateriale som de ikke kjente seg igjen i, ble informantene spurt før intervjuene om jeg kunne ta kontakt ved en senere anledning hvis det var uttalelser jeg var usikre på. Dette for å ha muligheten til å rette opp i misforståelser som kunne oppstå (Postholm 2010), og i vareta informantenes svar på best mulig måte.

Informantene ble informert, både skriftlig og muntlig, om at all sensitive opplysninger ville bli behandlet med størst mulig varsomhet og slettet etter prosjektets slutt, slik NESH (2009) anbefaler. De skolene som deltok, ble ikke informert om hverandre. Dette for å unngå at de skulle kunne identifisere hverandre. I tillegg valgte jeg også å fjerne dialekt typiske kjennetegn i sitatene for å sikre lærernes konfidensialitet. Skolenes og lærernes navn ble anonymisert gjennom hele prosessen. Dalen (2004) trekker fram hvor vanskelig det kan være for en forsker å få balanse i forholdet mellom nærhet og distanse i møtet med informanter. Derfor var det viktig for meg i forkant av hvert intervju å skape en god og trygg atmosfære hvor jeg ønsket å vise interesse overfor det informanten hadde å fortelle ved å være lyttende, åpen og respektfull. Samtidig var det viktig for meg på slutten av intervjuene å forsikre meg om at informantene følte de hadde fått snakket seg ferdig, eventuelt stilt spørsmål som de lurte på i forbindelse med min forskning. Det var viktig at det ble en god avslutning og stemning etter endt intervju, med litt små prating om løst og fast. Innmelding og søknad til NESH finnes bak i avhandlingen, som vedlegg 4.

I kvalitativ forskning er forskeren den viktigste faktoren for å sikre kvaliteten på en studie, og hvordan forskeren behandler og tolker innsamlet data sier igjen noe om kvaliteten på studiet (Merriam 2002). Det er noen viktige elementer som må være på plass for å sikre kvaliteten på et studie innenfor kvalitativ forskning, og de kan best forklares gjennom begrepene *troverdighet*, *validitet* og *reliabilitet*. Begrepet *troverdighet* referer til, innenfor kvalitativ forskning, en studies pålitelighet. Det skjer gjennom at en forsker begrunner valgene som er gjort underveis, sammen med en grundig beskrivelse av forskningsprosessen. *Validitet* referer til gyldigheten av de tolkningene jeg som forsker har gjort. Det man kan stille seg kritisk til i denne sammenhengen, er hvorvidt tolkningene som kommer frem er påvirket av min forforståelse. Grunnen til dette er først og fremst at det er informantens stemme jeg skal presentere, ikke min egen (Merriam 2009). Begrepet *reliabilitet* mener Dalen (2004) referer til at framgangsmåten som er brukt ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves av andre forskere. Dette blir utfordrende i kvalitativ forskning siden samspillet mellom forsker og informant i stor grad påvirker både datamaterialet og analysen av det.

Dermed må kravet om reliabilitet løses på en annen måte, nemlig gjennom å beskrive de ulike trinnene i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig.

Forskeren kan i løpet av hele forskningsprosessen utvikle sin forståelse gjennom samhandling med materialet som undersøkes (enten det handler om personer eller skriftlig materiale). Det som gjør dette utfordrende, er at forskeren hele tiden må være bevisst den subjektiviteten og forforståelse hun tar med seg inn i forskningsprosessen.

Dalen (2004) peker på viktigheten av at forskeren redegjør for sin tilknytning til det som skal studeres slik at den som leser får en mulighet til selv å vurdere i hvilken grad forskerens forforståelse kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Min forforståelse vil være preget av det teoretiske fundamentet jeg har opparbeidet meg ved å lese teori. Det samme vil min egen praksis som kunst og håndverkslærer og mine erfaringer med egen vurderingspraksis.

På bakgrunn av at jeg selv har jobbet som lærer, var det viktig for meg å være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål under intervjuene. Jeg var også bevisst på kroppsspråk og mimikk siden dette er elementer lærere plukker fort opp. Det var viktig for meg å fremstå på en nøytral måte, men samtidig være lyttende, respektfull og engasjert.

Kapittel 5 Analyse

Etter hvert som datamaterialet ble gjennomgått, ble det mer og mer tydelig at det empiriske materialet fulgte de tema intervjuguide formulerte på forhånd, nemlig spørsmål rundt følgende områder: *faget kunst og håndverk*, *kompetansemålene* og sist, men ikke minst *vurdering*. På bakgrunn av dette var det en naturlig utvikling at disse ble viktige markører for hvordan det skulle arbeides videre med datamaterialet. I den videre bearbeidelsen av datamaterialet viste det seg etter hvert at materialet kunne deles inn i de primære kategoriene. I den videre analysen og drøftingen av det empiriske materialet, vil derfor de ovenfor nevnte kategoriene brukes.

5.1 Lærerens syn på kunst og håndverk

Faget kunst og håndverk videreutviklet seg fra faget forming. Kunst og håndverk har som nevnt utviklet seg fra en fokus på nytteverdi i fagets opprinnelse på 1930-tallet, hvor hovedfokuset var å lære elevene å lage klær, møbler og andre nyttegenstander (Nielsen 2009, Kjosavik 2003). Frem til en endring i synet på, og et fokus på barnets kreative utvikling på 1960-tallet hvor barnet skulle få utvikle seg kreativt gjennom bruken av ulike typer materialer, teknikker, form og farge (Kjosavik 2003). I overgangen fra forming og til kunst og håndverk ser vi en sterkere kobling til estetisk kompetanse og en estetisk oppdragelse enn tidligere (Kjosavik et al 2003). Koblingen til estetikk og estetisk kompetanse er også formulert med i formålet til kunst og håndverksfaget i LK06:

«Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv. (LK06)»

I analysearbeidet med datamaterialet, og fra intervjuene med lærerne om deres syn på faget kunst og håndverk, kom det frem flere momenter som det er viktig å få frem i analyseprosessen. Noe av det som tidlig gjorde seg gjeldende, var hva de mente var viktig med kunst og håndverksfaget. Her var de ganske enige om viktigheten av å introdusere elevene til forskjellige teknikker, metoder, redskaper og materialer. Det var viktig at elevene fikk stifte bekjentskap med bruken av forskjellige redskaper, teknikker og materialer for å få bredest mulig erfaring og innsikt.

Lærer A mener det er viktig at elevene når de komme i ungdomsskolen utvikler seg og lærer forskjellige teknikker slik at de kan lære seg til å få kvalitet i det de lager. For, som lærer A poengterer, så er ikke elevene lengre like interessert i å lage ting slik det var innenfor

faget tidligere. Det er derfor blitt mer fokus på å arbeide med forskjellige teknikker innenfor faget.

” [...]..det er viktig at elevene har en bredest mulig erfaring fra faget da, sånn at man får jobba med ulike teknikker. Jeg i hvert fall har tenkt som så at det er om å gjøre å få bredest mulig erfaring med forskjellige ting. Og så lære seg noen teknikker som gjør at.. Når du kommer i ungdomsskolen så bruker jeg å si til elevene at nå har dere stått kanskje fra tredje til sjuende [...] og slått spiker og satt sammen ting og sånn, nå skal vi gå videre for å lære oss det der med teknikker – å sette sammen ting for å få kvalitet i det vi gjør osv. osv. [...] Jeg mener jo det at – det er viktig at elevene har bredest mulig erfaring fra faget da, sånn at man får arbeidet med ulike teknikker. For i dag er det jo blitt sånn at det er ikke så mange elever som er interessert i å lage seg noe spesielt. F.eks før i tida, når jeg begynte, så var det sånn in å lage fine auser sånn i tre og sånn – Og legge ned masse arbeid. DET er borte i fra – For det har ikke elevene tålmod til å stå med – Og ikke finner de noen nytteverdi i det heller. For det får du kjøpt på – butikken – Ja – for en ti- krone.”

Lærer B mener at det er viktig at elevene går ut av grunnskolen med en innsikt i både snekring og syng, og vite riktig redskapsbruk. Lærer B trekker frem at det er elevene kan lite praktisk og mener at det er en del grunnleggende ting innenfor faget man bør ha prøvd og erfart.

” Ja. Og så syns vi jo det er litt fatalt da hvis at – hvis det går ut 15 åringer fra norsk grunnskole som ikke kan å slå i en spiker eller å tre i en nål, og forstå at det er forskjell på ei synål med hull i og ei nål – knappmål. Vi opplevde jo det her, ei av oss da, for 1 ½ år siden, at det var en gutt – hun trodde kanskje han så dårlig, for han satt så lenge med nåla med – med tråden. Men så når hun gikk bort til han så viste det seg at han satt og prøvde å tre i tråd i ei knappenål, sånn at – og det var, så vidt jeg vet, en normalelev.”

”Så de KAN veldig lite praktisk. [...] Vi syns på en måte at de- at det er noe sånn litt basic som man bør ha prøvd da. Man bør ha prøvd å holde i ei sag og Ja. Sånt da.”

Ungdomsskoler har ofte kull bestående av elever fra forskjellige barneskoler. Dette kan skape utfordringer i forhold til hvor mye elevene har av kunnskap innenfor praktisk verkstedarbeid før de begynner på ungdomsskolen. Dette gjør at elevene starter med forskjellige forutsetninger innenfor kunst og håndverk, og skaper utfordringer for lærere som underviser i faget i ungdomsskolen. Lærer A trekker frem at dette skaper utfordringer for undervisningen, og at dette gjør at lærer A må gå gjennom dette med de elevene som ikke har den kunnskapen. Lærer A ser også utfordringen med å ha nok tid til å komme seg gjennom alt innenfor faget. Dess flere områder, dess mindre tid på hvert område.

” Ja, men her er det stor variasjon på de som kommer fra barneskolen. Her kommer du fra to forskjellige skoler. Og noen har opplevd at – når de begynte med noe sløydforming her – noen har ikke hatt en sløydbenk mellom hendene heller. Har ikke vært borti å bruke en sløydbenk. [...] nei, de har ikke hatt

sløyd. For det fantes ikke sløydsal der og der og sånn. [...] Og det å bruke utstyr og sånn, det ser jeg – det må jo jeg ta med mange elever, for de – Noen tror at... tappjern kan brukes som skrujern og alt mulig. Så de liksom skiller ikke på noe – bare det er blankt så er det.. kjør på. Det er stor forskjell fra når jeg begynte i '84 med – her på en- ni skole – vi hadde forming her så – dæven, de kunne jo lage DE – de hadde jo valgfag i sløyd da – kunne lage bord, de kunne lage lamper og alt mulig. Men jeg skjønner jo klart at jo mer du putter inn i et fag da, jo mindre tid blir det på den enkelte delen.”

Videre i forhold til lærernes syn på faget kunst og håndverk, kom det frem hva som skiller faget fra andre fag.

Lærer B:

”Og det er uten tvil - altså de tegneprega aktivitetene, og så er det håndverk – Det håndverksprega. Fortsatt så er det – altså det heter jo kunst og håndverk. Vi syns jo [...] er kunst og håndverkslærere her nå da, vi syns kanskje at den håndverksbiten reflekteres i ganske liten grad i kompetansemålene.”

Lærer A om hvorfor det er viktig å bevare det praktiske i kunst og håndverk:

”Og[...] jeg føler det som at det blir for mye teori, sjøl om vi har prøvd å legge det opp bevisst på å få mest mulig praktisk. Vi har hatt diskusjoner som har gått på at [...] det er klart at jeg ønsker ikke et kunst – og håndverksfag som skal bli likt samfunnsfag. Der vi leser i boka, leser i boka, tegner og skriver...og legger det inn i en perm og sånn og leverer inn og sånn. Med veldig få praktiske – det ønsker jeg ikke. Men det er jo – det er jo en viss fare for at det kan bli mye sånn da. [...] vi har kjørt knallhard på det at vi skal dele klassene i kunst og håndverk, for det er jo krefter her også som ville ha sagt at vi kjører alle 30 eller – i - . Så kjører vi det med teori – mye teori så – Vi har kjempa mot det”

Alle tre trekker også frem at kunst og håndverksfaget åpner opp for å møte elevene på en annerledes måte enn i andre mer teoretiske fag. De trekker også frem at måten faget er organisert på i forhold til mindre grupper skaper større plass for tilrettelegging og tilpasning i forhold til elevens læring og mestring.

Lærer B om møtet med elevene i faget kunst og håndverk:

”Men - og så er det en veldig annen måte å møte elevene på. Det er mindre grupper – takk og lov! Her satses det faktisk såpass at vi har fått gjennomslag for fire-deling i kunst og håndverken – [...] Men...ja, altså – jeg syns jo det er – i og med at det er praktisk og i mindre grupper da, så syns jeg at det gir en mulighet til å... kanskje tilpasse for elevene i større grad enn jeg syns man i full klasse da...”

Lærer C viser til hvor viktig det er med mestring i faget kunst og håndverk, men samtidig hvor utfordrende det kan være å tilrettelegge for mestring og læring:

”Å, et fantastisk fag som er kjempeviktig for alle barn. Spesielt viktig for de som kanskje ikke mestrer alt i mer teoretiske fag. De vil veldig ofte føle at de mestrer det, i forhold til at de kanskje ikke mestrer skriving, for eksempel Mens mange – ikke alle oppgavene, men mange oppgaver vil de føle at de mestrer godt i kunst og håndverk, er min opplevelse. Sjøl om en prøver å tilrettelegge så er det nå sånn at [...] det er jo forskjellige barn. Ja. Sånn at - men de aller, aller fleste, opplever jeg, prøver. Og på noen oppgaver, så får alle til noen ting også. Men så innimellom så får de oppgaver hvor noen IKKE vil

prøve, og det kan jo skyldes forskjellige grunner, selvfølgelig. Vi har jo forskjellige – ja, utfordringer på trinnet. Sånn at – Men jeg opplever at de aller, aller fleste er positiv og synes det er artig med kunst og håndverk. Og DET gjør at det er både lettere og mye artigere å være lærer også, enn når de kommer og er litt sånn – nei – ”

Lærer B:

”Ja...så sånn sett så er jo kunst og håndverk på mange vis et fag hvor det... - ja, dette med tilpassa opplæring gir seg litt sjøl. Men selvfølgelig så vil det jo gjenspeile seg i resultatet også da, for eleven – Altså hvilken karakter det ender på. Men – men muligheten til å tilpasse, sånn som når de strikker, ikke sant – OK, de som må lære seg å strikke nå bår de går i tiende. [...] for noen så er det veldig krevende å få til å strikke ferdig EN pulsvarmer i enkel rillestrikk – med riktig antall masker hele veien. Det er nok. Mens for andre da så er det altså å hive seg på selbuvotter for første gang i livet. Sånn er det. Og det lar seg gjøre.”

De trekker også frem at måten faget er organisert på, åpner for mer fordypning selv om alle tre snakker om at faget har for lite tid i forhold til det som skal gjennomgås av tema. Det blir for lite tid til å skape forutsetningene til god dybdelæring hos elevene.

Lærer A:

”Ut fra et lærersynspunkt må det bli at jeg synes det er mye – mye som er spennende i faget. Men jeg synes det er – det er for mange punkter, på en måte. Så det er for omfattende – i forhold til den tidsressursen du har og – . Så..150 timer har vi jo i da på dette faget her. Over enten to eller tre år da, sier de.”

Lærer B :

”Jo, [...] Vi har (kunst og håndverk) i åttende og tiende, men ikke i niende. Men det har med at vi da får to hele undervisningstimer i uka. For hvis vi fordeler det på alle trinnene, så må vi enten periodisere, at de får to timer pr uke i en periode og ikke i det hele tatt en annen periode, eller så får vi EN time ei uke og TO timer annenhver uke, sånn - Og den EN-timen, den er jo ikke verdt ingenting – så godt som. Da blir det mye tegning, for å si det sånn. Det funker. [...] det er synd å minste dem da – Altså når man har endelig da kommet inn i og blitt kjent med rimelig greit et åttende trinn, ikke sant, så er de ute igjen et år, borte fra faget – Du får ikke den derre sammenhengen – og den progresjonen som en kanskje skulle ønske seg. Og så får vi de tilbake i tiende da. [...] de er veldig motiverte da. Man kan tenke at en 8 ukers periode er lang tid, men det er jo veldig liten tid, altså, når det er to timer i uka, og det er snakk om ganske omfattende arbeid som skal skje. [...] - hvis jeg skulle ha vært eleven i det, så hadde jeg villa vært stressa for de fattigslige to timene i uka. For det er ganske mye sette seg inn i. Men det blir jo litt overfladisk da [...] kanskje for mange da så er de jo ikke kommet lengre i modning heller enn at de forholder seg litt overfladisk da fortsatt. Mens noen tar det jo veldig – går jo veldig inn i det, og jobber mye hjemme ”

Det er tydelig at lærerne er opptatt av at elevene skal skape seg egne *erfaringer* (Dewey 1948) innenfor faget kunst og håndverk. Gjennom erfaringens to deler, å *se* eller det å

utforske og å *erfare* eller det å kategorisere eller navngi, stifter eleven bekjentskap med redskaper, materialer og teknikker (Dewey 1948). Eleven skaffer seg en erfaring og opplever en utvikling og læring. Gjennom erfaring utvikler eleven en forståelse for faget og verden rundt seg.

Vi ser at det instrumentalistiske synet på kunst og håndverk, som Dale (1990) kritiserte den norske skolen for å ha, fortsatt er i hevd innenfor skolen. Fortsatt er det viktig at elevene lærer seg redskaps- og materialbruk, og at de har stiftet bekjentskap med forskjellige teknikker. Selv etter innføringen av Kunnskapsløftet med mer fokus på estetisk kompetanse og kreativitet (LK06), så ser vi fortsatt innflytelsen fra instrumentalismen, og en motvilje mot det lærerne føler er en teoretisering av faget. Det føles fortsatt som noe unaturlig, som et unyttig vedheng til en konkret innlæringsfase av forskjellige synlig målbare ferdigheter. Det kommer frem at den utviklingen Kunnskapsløftet vil ha mot en mer helhetlig læringsprosess hvor estetikk, kunst og praktiske håndverksteknikker blandes sammen i en naturlig læring, går saktere enn antatt. Den estetiske oppdragelsen, som Schiller (1991) prøver å oppnå, hvor tanke og handling prøves forenes, er fortsatt noe vi arbeider mot i kunst og håndverk.

5.2 Kompetansemålene

Det kommer frem at alle lærerne syns enkelte av kompetansemålene er vanskelige å bruke slik de er formulerte i Kunnskapsløftet. Bruken av enkelte, mer utfordrende kompetansemål forutsetter at læreren bryter dem ned og omformulerer ordlyden slik at elevene forstår og kan bruke kompetansemålene i forhold til sin læringsutvikling.

Lærerne selv trekker frem at de synes måten kompetansemålene er formulert på, er tungt, krevende og til tider for akademisk. Enkelte brukte også pretensiøst i forbindelse med ordformuleringen av kompetansemålene

Lærer B:

” Ja [...] Jeg syns at målene er veldig mange, og det gjelder for alle fag. Vi har jo hatt diverse gjennomganger her på skolen og sett hva de andre seksjonene jobber med og sånn. Veldig omfattende. Veldig krevende, og [...] Altså jeg opplever det litt sånn pretensiøst, for å si det sånn. Ja, og så er det noe med formuleringene også da, i disse kompetansemålene. De er jo veldig akademiske. Det er jo ikke noe som man kan bruke direkte til elever, i utgangspunktet – Eller kanskje også til informasjon til foreldre eller sånn – Så da må det jo på en måte gjøres et stort arbeid på enhetene – og til hver enkelt lærer til å bryte ned disse kompetansemålene da, og gjøre dem om til på en måte noe mer håndfast og begripelig. Og brukbart. Sånn at – Og det holder vi jo på med”

Lærer A :

”Det er en del sånne – merke – jeg synes det er tungt – det er jo tungt formulert, men det er sikkert meningen at vi som lærere skal sette oss ned og - Nei altså, det har jeg diskutert med flere lærere som har kunst og håndverk, og de synes det er både for omfattende og for vanskelig...”

Lærer A sammenligner med tidligere vurderingsformer:

”Ja, i og med at det er – du har derre kompetansemålene å forholde oss til, som er ganske så styrende, synes jeg. Du tenker veldig på at du skal – Det skal leveres noe – du blir ikke så fri da. Ja, det blir nesten en liten form for – i hvert fall sitter jeg med den følelsen sjøl, at jeg må jo ha det på mest mulig rettferdig måte for elevene da. [...] kan jo hende at en kanskje ikke er flink nok til å finne oppgaver som passer...passer situasjonene... sånn at det passer til flere da.”

Lærer B om bruken av kompetansemålene inn mot elever:

”Ja, [...] jeg tenker mer at de kompetansemålene her er mer--- på en måte min instruks som lærer. Så er – en del av jobben min da handler om å gjøre dette her – legge opp til aktiviteter da, som gjør at elevene faktisk jobber mot det. Jeg bruker mer vurderingskriteriene vi har i oppgaven for å forklare hvorfor eleven har fått den og den karakteren. Men så kan det jo hende at de spør: Ja, men hvorfor må vi gjøre dette her? Da kan det være at vi refererer til at jo – altså det står jo i læreplanen at du skal lære å tegne faktisk i – hus i topunktperspektiv. Det er på en måte det som bestemmer dette her. [...] Men altså læreplanen synes jeg vel mest er et dokument som er ment for oss som jobber her.. i sin rene form da.”

Lærer B trekker frem at det er enklere å bruke kriterier inn i oppgavene til elevene enn kompetansemålene i sin rene form. Kompetansemålene og læreplan blir heller brukt som en henvisning og grunn for valg av oppgave og tematikk. Læreplanen er med på å konkretisere den kompetanse eleven skal sitte igjen med. Utenom dette blir den mest sett på som et verktøy og arbeidsinstruks for lærerens bruk.

Lærer B:

”Men altså, det vi i praksis gjør da, det er jo at vi forfatter oppgaver. Vi lager oppgaver hvor vi på en måte ser på hva elevene skal gjøre, hvor vi da velger ut noen hovedområder de skal jobbe innafor, og så velger vi ut da noen av disse her kompetansemålene som vi mener kan – ja, har med dette her å gjøre. Og så – og så når vi får til DET, og får en god ramme rundt på en måte en periode da, så funker det jo. [...] det hadde jo ikke villa funka uten at vi hadde gjort alt der arbeidet med å planlegge og –”

Lærerne trekker frem at de bruker tid på å forklare overfor elever som starter i 8.klasse hvordan bruken av kriterier fungerer inn i en oppgave. Det blir gjort gjennom konkrete eksempler og gitte oppgaver i starten av skoleåret. Dette blir gjort slik at elevene vet hvordan de skal bruke kriteriene som presenteres i oppgavearket til hjelp for seg selv.

Lærer A :

”Nei [...] altså når elever begynner i åttende hos oss, så har vi ofte brukt litt tid på høsten til å forklare dem hvordan ting fungerer i forhold til kriterier på – så setter vi opp en mal da, og forklarer dem hva de skal jobbe med – la oss si i fire uker. Så prøver vi å si hva som er viktig – Vi har satt opp tre- fire punkter da – ofte kanskje bare to også den første oppgaven – to punkter som de skal konsentrere seg

om – DET er viktig, det blir dere vurdert på. For å få dem til å skjønne dette her – hva de må fokusere på da når de jobber med det. ”

Lærer C, som jobber på barnetrinnet, svarer på spørsmålet om anvendbarheten av kompetansemålene. Lærerne trekker frem at enkelte ganger føler de på usikkerhet rundt kompetansemålene og å finne oppgaver som passer ti.

” Noen er det. Men ikke alle, synes jeg ikke kanskje da.” ”Men det er noen som er veldig enkel og konkret, og så er det andre som jeg føler at...OK, jeg har en oppgave her som kan passe der, MEN kanskje ikke 100% - men 80.”

Lærer C svarer følgende på oppfølgingsspørsmålet om hvordan de vanskelige kompetansemålene brukes inn i undervisningen, og hvordan det føles for læreren å forklare og bruke de vanskelige kompetansemålene:

”Da er jeg nok ikke flink nok til å fortelle om det heller, nei. Fordi da føler jeg jo at jeg er litt – at det er litt ullent for meg også, på en måte. Så det er mye enklere å bruke de som er helt konkrete.”

Lærer B trekker frem utfordringene rundt å bryte ned kompetansemålene til læringsmål og utfordringene rundt det å få tid og ro til å jobbe med lokale læreplaner. Hva det betyr i praksis for lærer B og lærer B sine kollega.

” Nedbrytinga av kompetansemålene til læringsmål og...hva står det her? Læringsmål, ja, metodeforslag og vurdering. [...] det er så mye ord og så mye teknisk i det, og så er det sånn at neste år så endrer vi litt, så da stemmer det på en måte ikke helt lell. Så driver vi og baler litt med det [...] Og i den omsettinga da til det som da kalles lokale læreplaner, så vil det jo selvfølgelig være stort rom for lokale tilpasninger, altså man kan gjøre mange valg sjøl. Men man må nå gjøre de valgene da. Og det er jo opp til de som tar valgene da, hva slags resultat det fører til, selvfølgelig. Så vil det jo bli – vil jeg tro – veldig mye forskjellige praksiser rundt om da, på godt og vondt. Det tenker jeg. Så er det veldig mye – altså det krever – er et krevende arbeid, tar tid og... Ja, vi har jo ikke all verdens til sånne treffpunkter – til å sitte og jobbe med det da. Så når vi da har en time som blir spist litt i begge ender EN gang i uka til å jobbe med lokal læreplan, så blir det ofte sånn at vi kommer bare i gang og får åpna opp dokumentet fra forrige gang, og så begynner vi å koble oss på, og så har vi kanskje 20 min. Effektivt hvor vi snakker om og prøver å få ned noen nye punkter, og puff – der er vi ferdig.”

Lærerne trekker frem at de mer og mer samarbeider, både med oppgavelagingen og vurdering. Samarbeidet gjør at lærerne føler at det faglige blir mer ivaretatt på denne måten. Både i forhold til rammene rundt oppgavene og hvordan vurderingen blir gjort. Det kan fort bli subjektivt hvis man sitter å jobber med det alene. Med tanke på at lærerne opplever læreplanen så kompleks gjør at behovet for å samarbeide er større.

Lærer B:

”Vet du – vi jobber mer og mer sammen, faktisk. Vi er tre XXXX da nå, som er på en måte fag – vi deler på faglederansvaret for kunst og håndverksseksjonen her. Og – sånn at vi sitter – vi har møtetid

hver – en time hver uke, og veldig mye av de oppgavene vi operer med NÅ har vi forfatta helt eller delvis sammen. Noe har som sagt – er tatt fra andre kilder, og så har vi tilpassa det hit. Og NOE har vi gjort hver – altså hver for oss. Det starta – altså sånn gjorde vi det mer tidligere, for tre –fire .ja fem år tilbake, så – så satt vi hver for oss og forfatta etter beste evne oppgaver for den perioden VI skulle ha da. Men kanskje har det med at kompetanse – altså læreplanen er så kompleks da at vi føler at behovet er større for å være sammen om det da. Faglig [...] altså det faglige blir mer ivaretatt, for det blir jo fort subjektivt da. Både korsen man...setter rammene OG ikke minst hvordan man gjør vurderinger da. ”

Tidligere i oppgaven er det blitt nevnt at begrepet *kompetanse* blir forstått som ”evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer (NOU 2013:16, LK06)”. Elevene skal vise sin kompetanse gjennom å bruke sine ferdigheter og kunnskaper til å løser forskjellige oppgaver og utfordringer. Kompetansemålene slik de er formulerte i læreplanene for fag, er grunnlaget for hva elevene skal vurderes i (Forskrift til opplæringsloven 2009), og beskriver målene for den kompetansen elevene skal ha. Innbakt i kompetansemålene for fag, ligger grunnleggende ferdigheter og en ønsket progresjon (LK06). Overgangen fra kunnskapsmål og til kompetansemål, fra hva eleven skal ha kunnskap om til hva eleven skal kompetanse på, har vært utfordrende for lærerne (Utdanningsdirektoratet 2007). Et av resultatene fra prosjektet «Bedre vurderingspraksis» var videreutvikling av kjennetegn for måloppnåelse hos elevene (Utdanningsdirektoratet 2007). Gode, presise kjennetegn som kan bli til gode kriterier inn i mot elevens videre læring (Engh 2012). Det er viktig at kjennetegnene beskriver hva elevene skal mestre på de forskjellige kompetansenivåene innenfor faget. Disse er med på å gi referanser for hva som kjennetegner de ulike måloppnåelsene i faget. Dette hjelper eleven til å se hva som ligger i forskjellige måloppnåelser, og kan jobbe mot det. Samtidig skal dette være til hjelp for både lærer og elev i forhold til å gjøre vurderingen til noe konstruktivt og produktivt (LK06, Engh 2012).

Lærerne ser på kompetansemålene som sin ”arbeidsinstruks” og omdanner heller disse til kriterier og læringsmål for elevene. Det oppleves lettere å forstå og mer anvendelig for, og overfor eleven. Arbeidet med å bryte kompetansemål ned til læringsmål, er en kontinuerlig prosess, i følge lærernes egne utsagn. Dette arbeidet oppleves utfordrende, derfor har flere lærere valgt å samarbeide under denne prosessen. Gjennom at flere lærere deltar i prosessen, føles det som en kvalitetssikring av arbeidet som gjøres.

5.3 Vurdering

Vurdering for læring og undervisningsvurdering er noe av det som kommer fort kommer frem i løpet av samtalene. Dette er noe lærerne bruker som verktøy inn i sitt arbeid med elevene.

Alle forteller at de aktivt bruker underveisvurdering og går inn i den kreative prosessen sammen med elevene. Hensikten er både å hjelpe elevene videre i arbeidsprosessen og å gjøre elevene oppmerksomme på *hva* oppgavene spør etter og å hjelpe dem til å finne ut hvor fokuset i oppgaven ligger. Kunst og håndverk trekkes også frem som et fag det er naturlig å ha underveisvurdering i.

Lærer C:

”Fordi at det blir mye underveisvurdering, og det har vi snakka om her på skolen også – at det er jo et fag som det er mer naturlig kanskje å HA underveisvurdering i også. Ja. Nei, jeg syns det er veldig viktig underveis [...] å gå rundt når de holder på med leira si, f.eks. – gå rundt til dem og veilede dem med de holder på. Fortelle dem at det er lurt å ha på litt vann – der kanskje er det lurt å gjøre sånn. Sjøl om vi snakker – har en kjapp gjennomgang i starten og forteller hva de skal gjøre, så er det veldig mange hvor det detter ut littegranne, og så kan det jo bli litt mye, ikke sant, også for noen. Og da syns jeg det er kjempeviktig å gå rundt og fortelle dem hva – det er lurt – den er litt tykk, den er litt tynn, ikke sant – DEN typen vurdering underveis da. Sånn at man er på en måte PÅ hele tiden da. Ja, det er jeg veldig bevisst på å gjøre, for det syns jeg er kjempeviktig i – Og spesielt siden at vi ikke har så mye sluttvurdering i kunst og håndverken, av naturlige årsaker, syns jeg [...] det er fint med et resultat, det SKAL det være, men mye av... av prosessen er jo underveis her, når du sitter og jobber med leira eller du sitter og maler et bilde og sånne ting, [...]”

Lærer B:

”[...] altså det med underveisvurderinga – den derre uformelle vurderinga for læring da – altså det er vi jo gode på, syns vi jo. Vi har snakka ganske mye om det, i og med at vi som skole er med i nettverket også – så det har jo vært et tema her. Og det føler vi jo at vi er VELDIG gode på. For det er ingen av oss som sitter bak kateteret i timene. Vi er jo sammen med elevene stadig vekk. Og så i og med at vi nå etter hvert har fått – i hvert fall de fleste periodene - har en tydelig skriftliggjøring med definisjon av målene for oppgavene da, og vurderingskriteriene, som vi da bruker litt tid på i forkant – for å forklare til elevene – så er det lettere å gi en sånn målrettet underveisvurdering da. For at da kan vi peke på dette her punktet og dette her punktet – ja, når vi snakker om perspektivtegning på 8.trinn, for eksempel, som er min – som jeg underviser i år da – [...] når vi jobber med sentralperspektiv da så er det – kan jeg – ikke sant, spør eleven: Ja, men den linja der, skal den – hvilken retning skal den ha? Jo, så vet vi – har vi formulert at...bruk av – riktig bruk av forsvinningspunkt er et viktig vurderingskriteriet. Horisontale, vertikale linjer, som vi da selvfølgelig har forklart hva betyr og sånn på forhånd, og eksemplifisert – det er også en viktig del av arbeidet da. Nøyaktighet og alt dette her. Så da går det an å gå inn og se – hvis du ser den linja, ER den nå parallell med den linja ved siden av?. Nei. Og så kan man da – kan de gå inn og justere da. [...] Altså så lenge det er en sånn – den målstyringa som gjelder da, at vi skal ha disse her helt tydelige målene for sikte, så - så er det veldig effektivt og greit å ha det så tydelig formulert i oppgavene og i det vurderingsskjema og alt.”

Lærer A:

”Og [...] jeg har til og med gått inn og sagt til elevene som har holdt på med oppgaver at du – hva holder du på med nå? har jeg sagt – hva holder du på med? Det der får du ikke betalt for, det du holder på med nå, egentlig. Er du interessert i å få en bedre karakter så må du se på det arket hva som står, hva du blir vurdert i. For det der glemmer de veldig lett, særlig åttende trinn når de begynner da. Og det er ikke sikkert det er vant til det fra før heller. Ja. Og så peker jeg – når vi gjennomgår hender det seg vi sitter sammen med elevene og så peker – for de kommer jo og spør hvorfor får jeg den karakteren, ikke sant, og da må du sette deg ned med eleven og si: Ja, må jo lese sammen – DET punktet – har du oppfylt DET? Ja. Og så går vi gjennom punkt for punkt, og da er det veldig få som er uenig da på det vi snakker om da. Men det i hvert fall jeg tror hjelper dem til å bli mer bevisste neste gang de får en oppgave da – Så har de lært litt på det der...”

Arbeidsinnsats var ikke lengre en del av kriteriegrunnlaget etter at LK06 ble innført. Dette er noe lærerne selv trekker frem og problematiserer. Enkelte av lærerne peker på at dette forenkler vurderingsjobben siden de ikke lenger trenger å se på hvor lang tid eleven bruker på prosessen. Lærerne skal kun se på den faglige måloppnåelsen. Det som trekkes frem som et problem, er de sidene som da ikke blir tatt med inn i vurderingen, som innsats og holdninger til faget.

Lærer B:

”Så når jeg vurderer – sånn som før så har vi kunna – vi har i hvert fall gjort det sånn at vi har... har gjerne lagt på litt da - heve karakteren litt til de som er sånne – sånne som jobber – jobber, jobber, jobber – og kanskje ikke er så ”flink”, men som aldri gir seg, som står på og står på og står på – så har vi gitt dem en måte litt kred for innsatsen. Det kan vi ikke nå. Det er kun faglig måloppnåelse, ikke prosessen egentlig, som gjelder. [...] Det er jo ofte en sammenheng da, mellom innsats i faget og resultat, selvfølgelig, [...] Altså når det er så praktisk som det er nå. [...] – jo, jeg syns det er veldig mye positivt med innføringa av denne vurderingspraksisen. Det som jeg da syns er negativt, det er at det er en del ting som IKKE blir med i vurderinga her, som man ikke har definert. For det går jo ikke an å tenke på alt. Og, dette med innsats for eksempel – så jeg syns jo for så vidt at det skal faglig vurdert, det resultatet til elevene. Men jeg skulle ha ønska meg at det kunne ha vært litt mer stuerent, skulle jeg til å si, å se litt på faktisk den innsatsen og de holdningene til faget som elevene også har. For det – ja, det har en verdi det også. Men det er ikke under lupen.”

Lærer A:

”Nei, JEG har jo sagt til elevene at det viktigste for meg, det er at jeg kikker i forhold til de kriteriene som er satt opp.. Og så sier jeg klart i fra at arbeidsinnsats teller ikke lengre, sier jeg. Så om dere arbeider MYE – holder på hele tida – eller om dere jobber mindre – jeg ser jo helst at de jobber mye, sier jeg – men om dere tar dere en pause innimellom og ikke jobber så mye, så kan jeg ikke ta hensyn til det når jeg ser på produktene deres. Det er lettere for meg nå. Jeg trenger ikke å se på hvor mye tid de bruker. Jeg kikker kun på produktene og kriteriene, og det de leverer inn av egenvurdering på verkene sine.”

Lærerne har tidligere nevnt at de samarbeider om oppgavelaging. Dette har forgreinet

seg til at de også samarbeider om vurderingen. Det som tidligere var en jobb læreren gjorde alene har nå blitt en jobb gjort i fellesskap. På samme måte som at oppgavelagingen gjort i fellesskap opplevdes som en kvalitetssikring, oppleves vurderingen gjort sammen også som en kvalitetssikring.

Lærer B:

”Men her har vi faktisk gjort det sånn også i perioder, at vi har vurdert sammen også. Og så gjør vi det ofte sånn at - altså i hvert fall der vi er litt i tvil da så – så tar vi inn en kollega, og så forteller vi litt hvordan vi har tenkt sjøl, hvordan jeg har tenkt sjøl da, og så kommer det inn en kollega med...sin uttalelse. Og veldig ofte er det jo sammenfall i det.”

Lærer A:

”Jeg syns jo det – Når du har faget kunst og håndverk, i hvert fall sånn at vi er flere lærere da – at vi samarbeider og finner ut hvordan karakterer som de som sitter og fortjener sånn – ”

I forhold til lærernes deltakelse på de ovenfor nevnte prosjektene i

Utdanningsdirektoratets regi konkluderer lærerne med at de har, gjennom skolens deltakelse, blitt mer bevisste på vurdering, underveisvurdering, og bruken av kjennetegn og kriterier inn i sin vurdering.

Lærer C:

”Min læring i vurdering for læring, sånn sett, er når at vi har hatt eventuelle sånne kursdager – dager i forbindelse med planleggingsdagene. Men ellers så har det vært hvor – lærere som har vært på kurs, på trinnet, har tatt det med seg tilbake til skolen, og hvor vi på en måte – vi som ikke har vært på kurs, fordi jeg jobber så lite som jeg gjør da, så har ikke det vært så naturlig – Men vi har dratt nytte eller lærdom av de som har vært på kurs da.”

Lærer B:

”Men at det er – at det har ført til større fokus på vurdering og vurderingspraksis, det er jeg ikke i tvil om. Og i hvert fall har det gjort det for meg. Og jeg ser - jeg tror de kollegaene jeg jobber tett med opplever det samme også. Og i et sånn praktisk/estetisk fag da så har vi jo – altså – Ja, vi har jo opplevd til tider at vurderinga kan bli veldig subjektiv da, hvis man ikke har klare kriterier for vurderinga. [...] altså det vil jo være med. Men det – det er ikke – det er ikke mine syns – altså hva jeg syns tenker og føler [...] legges til grunn for vurderinga. Og det har det kanskje aldri vært heller. Men den – den kan begrunnes tydeligere, syns jeg, nå, vurderinga. Både overfor meg sjøl, overfor elever, og da i forhold til den karakteren som eleven til syvende og sist faktisk da skal få.”

Lærer A:

”Nei, du får deg jo noen.. spørsmål da – stiller deg sjøl noen spørsmål og blir mer kritisk til det du gjør. [...] når vi satte opp sånne vurderingsark og sånne kriterier, så er det litt av arbeidet å problemet, det er å få det veldig konkret da, for elevene er jo flinke til å si – å liksom argumentere for at de er inno – Så jeg har jobba veldig mye med meg sjøl og stilt spørsmålet hvordan kan de tvinne til at dette her ikke holder mål nå, det jeg har satt opp [...] det kan være litt arbeidsomt og vanskelig å få til da – i mye - i

forskjellige oppgaver.. Du kan jo si at oppgaven skal leveres pen – ja, og litt forskjellige ulne ord. [...] mange sånne ord som en bruker som blir litt lite konkret da. [...] det der tror jeg er en prosess du må på en måte prøve deg fram litt i da.

Det kommer frem at det har gjennom skolens deltakelse i prosjektene skjedd ikke bare en kollektiv arbeidsprosess gjennom kursdager og arbeid av ulik art innenfor prosjektets rammer, men at det også har skjedd en selvstendig og egen refleksjonsprosess hos de deltakende lærere.

Lærer B:

”Men jeg tror jo for MIN del så er det mest denne bevisstgjøringa i meg sjøl på hvor viktig altså vurderinga ER da, hvor viktig det er at elevene får vite hva det er de skal vurderes på faktisk, og hva som skal til, og hvor er jeg nå, og hva skal jeg gjøre for å komme videre?...Ja, bevisstheten min om at det er viktig, den har økt veldig. [...] – til syvende og sist så skal graden av måloppnåelse hos eleven vurderes. Ikke prosessen, egentlig.”

Lærer C:

” Prøver å være bevisst, både på underveisvurderinga og det – litt sånn sluttvurdering. Men – jeg syns det er vanskelig, ja. Det syns jeg... vanskelig å nå over alle sammen, blant annet, sånn at jeg føler at alle får det som de fortjener da. DET syns jeg kan være en utfordring når man har 18 – 19 stykker og tida er litt begrensa og sånn. Det syns jeg kan være litt vanskelig. Men har jo blitt mye mer bevisst på det. Så man blir jo mer bevisst, og jeg tror at vi blir flinkere, vi også, etter hvert som vi BLIR mer bevisste på det da, og vi lærer kanskje hele tida.

Lærer B sammenligner den prosessen som skjer gjennom deltakelse og gjennomføringen av ny vurderingsform med tidligere vurderingsformer, og hvordan det oppleves:

” [...] Altså jeg syns at det er veldig mye positivt med den vurderingsformen som har kommet i kjølevannet av LK06. [...] nettopp fordi at det vektlegges dette med at elevene skal VITE – elevene altså det er viktig at elevene vet - For – og det sies ofte i sånne sammenhenger at man går og holder – tradisjonelt så har man gått og holdt karakteren tett inn til brystet som lærer. Skulle ikke avsløre noe før alt var ferdig, og så da – da! Her kommer karakteren til eleven. Så kan de bli lykkelig, de som har fått det til bra, og så kan de bli skuffet de som ikke har helt fått det til. Og sånn har det nok vært [...] – sånn har jeg også vært, altså. I forhold til kunst og håndverksfaget... Og det har nok handla om – mye om min egen usikkerhet. Jeg har vært redd for å begynne å på en måte dele ut karakterer for tidlig – For kanskje viser det seg når jeg setter meg og faktisk ordentlig, grundig vurderer dette her, så var det – var det ikke – stemte det ikke helt. [...] jeg har vært veldig tilbakeholden med å antyde for elevene hvor de ligger hen i løypa da, og hvor – hvilke karakterer de da ligger på, eller er i nærheten av. [...] – snakker ikke så mye om karakterer nå heller underveis. Men måloppnåelsen – altså i forhold til disse konkretiserte målene da – og kriteriene for vurderinga, DET syns jeg er et veldig godt verktøy for meg som lærer, og jeg ser at elevene forstår lettere også.”

Elevenes egen vurdering av læring er et punkt som trekkes frem av lærerne. Dette er

også et av de fire forskningsbaserte kriteriene i «Vurdering for læring», *er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling*. Dette er ofte en utfordring å få til på en god måte, for å få eleven selv til å gå inn i en god evaluering og refleksjonsprosess rundt hva som er lært. Her har enkelte valgt å ta i bruk digitale verktøy og digital kommunikasjon som en vei inn, og for å fenge elevens interesser.

Lærer B:

”Altså dette her er nytt. [...] altså at det i så stor grad vektlegges underveis [...] For vi vektlegger jo det nå da, at de skal ta bilder underveis, og at det de skriver om skal på en måte ha med en del detaljer fra undervisninga. Fra før har vi drevet med egen vurdering – Sånn etter prosessen. Og da blir det – får man veldig ofte sånn: Ja, hva syns du om din egen prosess? Bra. Hva syns du om resultatet? Bra. Sånn – dette her da. Men her skal - de skal mer inn i materien. I prosessen. OG ikke minst så skal det presenteres da på en – altså estetisk måte, eller en måte – en bevisst måte da, hvor de skal tenke uttrykk, sammenheng med produktet sitt. Og [...] det handler jo litt om å få med dette her med visuell kommunikasjon. Som er et av hovedområdene. Men det er ganske krevende for elevene, og for mange elever så er dette her helt uoverkommelig. Altså [...] det er det jeg tenker som er litt sånn teoretisering av faget da, på godt og vondt. Ja. For man kan strikke lue til sekser, altså, men det er ikke sikkert at man får seks på perioden sin for det. For det er ikke sikker man har gjort det andre som kreves også.”

Lærerne ser selv at det er utfordrende for veldig mange elever å se sin egen læring i et helhetlig syn, i et større perspektiv. Det finnes ingen oppskrift på hvordan elever skal vurderes mest mulig rettferdig, men det finnes kunnskap om hvordan man skal få til å vurdere elevene på en mest mulig rettferdig måte. Det var hovedintensjonen til satsningen og prosjektet «Bedre vurderingspraksis», hvor deltakende skoler og lærere arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet 2007).

Underveisvurdering og vurdering for læring har til hensikt å skape mer læring (LK06). Gjennom satsningen «Vurdering for læring» hvor intensjonen var å skape en bedre vurderingskultur og praksis, kom underveisvurderingen mer på bane innenfor norsk skole. Satsningen ble strukturert rundt de tidligere nevnte fire forskningsbaserte prinsipper for hva god underveisvurdering er (Utdanningsdirektoratet 2015, Utdanningsdirektoratet 2010). Gjennom disse grunnprinsippene skal lærerne ha fokus på underveisvurdering og hvordan de kan tilrettelegge for videre læring (Utdanningsdirektoratet 2015, Engh 2012).

Kapittel 6 Drøfting og konklusjon

Problemstillingen i undersøkelsen, er hvordan lærerne oppfatter bruken av kompetansemålene i LK06 i forhold til vurdering i faget kunst og håndverk, hvor deltakelse i prosjektene «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring» var med på å skape et bakteppe for innsikt og refleksjon rundt kompetansemål og vurdering. Jeg intervjuet tre lærere og disse intervjuene ble grunnlaget for analysene som ble gjort.

6. 1 Lærernes synspunkter rundt faget kunst og håndverk

Lærerne er ganske tydelige i sin tilbakemelding på hva som er viktig i faget. Og overraskende. Med overraskende mener jeg at det man hadde trodd skulle bli trukket frem som viktige elementer innenfor fagsynet, fikk en helt annen vektlegging. Elementer som *kreativitet* og *estetikk* har en mer underordnet rolle, enn det jeg trodde de ville ha for lærerne. Det ble ikke uttrykt eksplisitt av lærerne selv, og det får meg til å reflektere over om dette er noe lærerne selv mener er implisitt i faget, siden dette er et praktisk- *estetisk* fag og at kreativitet på den måten er en del av fagets kjerne.

Det viktigste for alle lærerne er at elevene skaffer seg erfaring med forskjellige typer teknikker, redskaper og materialer. For alle tre var det et av de viktigste momentene i faget kunst og håndverk. Dette har vært en av grunnpilarene innenfor faget siden det kom inn i norsk skole i første del av 1900-tallet (Kjosavik et al 2003, Nielsen 2009), og samtidig noe faget kritiseres for. Dale (1990) mener, som nevnt i kapittel 2.2, at skolen historisk sett er bygget på en kultur som er fiendtlig innstilt overfor kunst og estetisk nytelse. Han mener at når man ser tilbake på den norske skolehistorien så ser man en sterk innvirkning fra kristendommen, og igjen et pietistisk verdenssyn (Dale 1990, 1992).

Faget har vært kritisert for å være for instrumentalistisk fundert, med løsrevne teknikker og bruk av redskaper og materialer, uten noe hold i det estetiske og kunstneriske. Det skulle kun være opplæring i praktisk anvendelse av redskaper og teknikker som hadde nytteverdi for samfunnet og samfunnsutviklingen. Denne instrumentalistiske tankegangen var veldig til stede i Normalplanen av 1939 hvor datidens kunst og håndverksfag hadde fokus på opplæring som skulle gjøre elever i stand til å ta vare på hus og hjem, samtidig med at de skulle være bidragsyttere til samfunnsutvikling.

Dette instrumentalistiske synet ser vi fortsatt spor av i lærernes uttalelser hvor de sier at det er viktig at elevene har lært å bruke forskjellige teknikker, og vet forskjellen på en

skrutrekker og uthulingsjern. Det er tragisk hvis en elev går ut av ungdomsskolen uten at vedkommende kan å sy i en knapp, og vet forskjell på knappenål og synål. Lærerne uttrykker også eksplisitt at det er nyttig for elevene å kunne sy, strikke og reparere ting ikke bare i et miljøperspektiv, men også i et samfunnsperspektiv. Det er bra at de skaper noe konstruktivt og produktivt ut av den opplæringen de får gjennom skolefaget. Utdanningen får et nytteperspektiv, og blir sett på som en investering i fremtiden og fremtidens borgere.

I denne sammenhengen og med et blikk på linjer som går bakover i tid og gjennom forskjellige skolereformer, er det naturlig å trekke inn Larry Cubans begrep den *historiske læreplanen*. De sporene vi finner fra tidligere skolereformer viser at skolen består av et konglomerat av tidligere tiders skolereformer blandet med nye skolereformer, noe som kom tydelig frem i intervjuene.

Erfaring

Alle tre lærere trekker frem viktigheten av at elevene skaper seg erfaringer, og gjennom erfaringer får elevene læring og utvikling. Vi kan her trekke paralleller til John Deweys (1916) begrep *erfaring*. Dewey hevder at begrepet *erfaring* har en dobbeltsidig natur gjennom at den består av to komponenter. Det første komponenten handler om å erfare , eksperimentere med og bli eksponert for. Den andre komponenten tar for seg å kategorisere og reflektere over det som skjedde i den første delen av erfaringen. Gjennom å la det vi har erfart og blitt eksponert for åpne opp en refleksjonsprosess, skapes det læring, en rekonstruksjon av det som er erfart (Dewey 1916).

Den type erfaring lærerne trekker frem som viktig for elevene, er av samme slag som Dewey henviser til. De snakker om praktisk erfaring hvor elevene erfarer gjennom å eksperimentere og bli eksponert for. Elevene setter den nye erfaringen sammen med allerede eksisterende erfaring og utvikler en større forståelse. Dette ser vi spesielt med det allerede nevnte eksemplet med knappenål og synål, hvor eleven ved å bruke knappenål og synål lærte seg forskjellen og bruksområdene. Den estetiske erfaringen (Dewey 1948), eller følte erfaringen (Hohr 2010) nevnes ikke noe videre av lærerne. Det de trekker frem er at de gjerne skulle ha hatt mer tid til å arbeide med forskjellige typer av kunstverk, men at mesteparten av fokuset for undervisningen er på det håndverkstekniske, og er for det meste delt opp i sløyd og forming. Det estetiske og kunstneriske trekkes ikke frem som fokusområder i undervisningen.

Estetisk kompetanse

I LK06 er estetisk kompetanse beskrevet som en kilde til utvikling, ikke bare på det personlige plan, men også gjennom innflytelse og kreativ nyteknung i et samfunnsperspektiv. Estetiske kompetanse handler her om kreativitet og allmenndannelse, en danning av hele mennesket, og av samfunnet gjennom menneskets evne til nytenkning. Begrepet danning virker malplassert i en lærerplan hvor fokuset ligger på synlig målbar kompetanse, siden danning handler om en helhetlig prosess hvor hele mennesket er involvert, og hvor danningen ikke er av det synlige og målbare.

Lærerne uttrykker en skepsis for det de kaller for ”teoretisering” av faget. I dette ligger det en skepsis og en motvilje mot den tidlige vektleggingen av den teoretiske kunnskapen og refleksjonen. LK06 setter tidlig fokus på at eleven skal vise, ikke bare praktisk, men også teoretisk kunnskap og evnen til å reflektere over dette og egen læringsprosess innenfor praktisk-estetiske fag. Lærerne mener at dette skaper uheldige konsekvenser for de elever som ikke klarer å få til vektleggingen av den teoretiske kunnskapen og forståelsen, eller som ikke klarer å reflektere over egen prosess og den kunnskapen de har tilegnet seg. Alle tre lærere poengterer at faget kunst og håndverk er av en slik art at tilpasset undervisning er mulig å gjennomføre.

Å få dette til å bli en naturlig og kontinuerlig prosess, hvor den ene delen påvirker den andre, som i den hermeneutiske prosessen, ses på som en utfordring. Dette skillet er det Schiller er opptatt å få opphevet i *lekdriften* (Schiller 1991), og gjennom den estetiske oppdragelsen.

Dale (2008) hevder, i likhet med Schiller, at i den skolefaglige dannelsen så er danning gjennom kunst og det estetiske en viktig dimensjon. Han argumenterer for at en vektlegging av estetikk og kunst kan være med på å skape engasjement og entusiasme hos elevene. Her har Dale et viktig poeng. Det sier seg nesten selv at motiverte og interesserte elever jobber bedre enn uengasjerte elever som finner det de lærer uinteressant og kjedelig. Da kan det være et viktig poeng å bruke estetikkens begreper som blant annet det skjønne og det sublime for å sette elever til å utvikle dømmekraft og en forståelse av kvalitet innenfor flere fag enn bare de praktisk-estetiske.

Gjennom LK06s vektlegging av digital kompetanse gir det innlæringsmåter med en klar estetisk profil, og gjennom en fremstillingsmåte som elevene er vant til å bruke. Lærerne trekker selv frem at de oppfordrer elevene til bruk av digitale medier ved blant annet å dokumentere egen arbeidsprosess gjennom å ta bilder. Dette er en av mange måter hvor

digitale medier kan være til hjelp for eleven i hans eller hennes kreative prosess, og for å tilfredsstille ønsket om dokumentasjon av egen læringsutvikling.

Kunst og håndverksfaget blir sett på som en del av allmenndanningen til norske elever i dag, men ønsket er også at faget skal få en sterkere faglig innvirkning. Hvis vi ser dette ønsket i sammenheng med lærernes skepsis overfor ”teoretisering” av kunst og håndverksfaget, skaper kanskje dette et større grunnlag å hevde behovet for å se det estiske som del av en kontinuerlig og naturlig kreativ prosess. Det bør skje en vekselvirkning mellom det estetiske, det kunstneriske og det praktisk håndverksmessige. De bør ikke være adskilt i forskjellige elementer, men er deler av en kontinuerlig vekselvirkende prosess, som en hermeneutisk prosess.

Det blir derfor interessant og spennende å se hva fremtiden vil bringe, med tanke på den innstillingen som Ludvigsen- utvalget presenterte i juni 2015, NOU 2015:8. I innstillingen presenterte utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold, hvor et av de kompetanseområdene var kompetanse i å *utforske* og *skape*. Det kan tolkes dithen at det trengs mer utvikling av kreativitet og utforskertrang for å drive den norske skolen fremover og inn i fremtiden. Dette ser ikke ut til å være en realitet i skolen i dag ut fra de tilbakemeldingene lærerne gir.

Et annet viktig poeng som vi ser lærerne har gitt tilbakemelding på, er omfanget av alt det elevene skal lære og stifte bekjentskap med gjennom skolefaget kunst og håndverk. Lærerne poengterer at faget i seg selv inneholder for mye; faget har for mange tema som elevene skal gjennom. Dette skaper ikke noe godt grunnlag for dybdelæring innenfor skolefaget kunst og håndverk. Dette trekker også Ludvigsen- utvalget frem og problematiserer. Praktisk-estetiske fag har en for bred plattform til at elevene kan få tid og rom til å oppnå en god form for dybdelæring (NOU 2014: 7). Skolefagene må fornyes, og det bør skje i et tett samarbeide mellom fagene (NOU 2015: 8).

Den tidligere nevnte instrumentalismen er fremtredende i norsk skolehistorie. Det har vært en tendens til å se på utdanning som en produsent av kvalifikasjoner til den til en hver tids gjeldende samfunnspolitikk, og dette er noe som har preget norsk skolepolitikk lenge. Danning derimot, ser på hele menneskets utviklingspotensial, der det er rom for en estetisk dimensjon hvor man tilkjenner at barn og unge utvikler og lærer gjennom det å bruke sansene sine.

6.2 Kompetansemål

Kompetansemålene slik de er formulert i læreplanene for fag, er i følge vurderingsforskriften grunnlaget for vurdering. Det er dette læreren skal bruke som et verktøy i sitt vurderingsarbeid i forhold til elevens måloppnåelse innenfor forskjellige emner. Lærerne selv uttaler at de også ser på kompetansemålene som sin ”arbeidsinstruks”.

Kompetansemålene blir av samtlige lærere opplevd som akademisk formulerte og til tider vanskelig å forstå. Enkelte av kompetansemålene oppleves som konkrete og enkle å ta i bruk mens andre kompetansemål opplevdes som vage, vanskelige og tungt formulerte, og vanskelig å ta i bruk på grunn av språket. Veldig ofte må lærerne bearbeide og omformulere kompetansemålene til kriterier i form av kjennetegn på måloppnåelse, for å bruke disse inn i elevvurderingen. Lærerne opplever at det gjør det enklere for elevene å forstå hva det er de skal arbeide med. Lærerne gir uttrykk for at de veldig sjelden bruker kompetansemålene slik de er formulert i læreplanen. Henvisning til kompetansemålene, slik de er formulert i læreplan, skjer ofte i samtaler med foreldre eller hvis elevene setter spørsmålstegn ved hvorfor de skal lære akkurat det og det temaet innenfor kunst og håndverksfaget.

Alle tre lærere har uttrykt en usikkerhet overfor bruken av enkelte kompetansemål som har fremstått som spesielt vanskelige. Usikkerheten har gått ut på om de har forstått det riktig i forhold til oppgavevalg og om valgt oppgave dekker de enkelte kompetansemålene. Forståelsen og bruken av kompetansemålene, og omdannelsen til kjennetegn på grad av måloppnåelse, er i stor grad styrende for lærerens vurderingsarbeid.

6.3 Vurdering

Det å få til en god og fullverdig vurdering innenfor praktisk-estetiske fag har blitt oppfattet som noe komplisert av lærerne, og bruken av kriterier i form av kjennetegn på måloppnåelser blir oppfattet av lærerne som redskaper. Sammen med bruken av underveisvurdering. De er hjelpemidler til å gjøre en faglig fundert vurdering og veiledning videre i elevens læringsprosess. Det som er interessant å se, er hvordan dette påvirker lærernes vurderingspraksis ved at de fokuserer på oppgaven, de gitte kriteriene, elevens egenvurdering og sluttresultatet.

Lærerne poengterer overfor elevene at de ikke ser på arbeidsinnsats, flid eller kreativ utvikling. Dette er noe lærerne selv trekker frem som områder av vurderingen de finner vanskelig å finne gode alternative løsninger på i sine vurderingspraksiser. De selv mener at

ved ikke å ha med for eksempel arbeidsinnsats som et kriterium skapes et enda større skille mellom elever som er flinke praktisk og elever som er teoretisk flinke.

Lærerne selv uttrykker en skepsis til det som de ser på som en teoretisering av et praktisk fundert fag. Det kommer ikke helt frem hva denne skepsisen eksakt går ut på. Vi får ikke helt tak i hva hver enkelt lærer mener med teoretisering i faget, men det virker som det handler om å sette den praktisk lærte erfaringen inn i en større kontekst. Lærerne selv sier at på mange måter er det kun den faglige måloppnåelsen som teller, og egentlig ikke prosessen. De uttrykker at det er dette de nå vurderer. Resten teller ikke lenger. Fokuset på innsikt, ikke bare i den praktiske kunnskapen, men også teoretisk kunnskap og refleksjon, kom inn i praktisk-estetiske fag med LK06. Det ser ikke ut til å være ivaretatt i vurderingen. Innsikt handler om å rekonstruere erfaringer i aktivitetene og å kunne reflektere over hele prosessen i et større perspektiv. Dette ser ut til å være vanskelig å forene med kompetansemålene som grunnlag for vurdering.

Kreativitet

Kreativitet er noe som trekkes frem av LK06 som en viktig faktor i skolefaget kunst og håndverk og nevnes spesifikt i formålet med skolefaget. Kreativitet trekkes ikke frem som et viktig element ved faget av lærerne selv. Dette er overraskende. Mesteparten av fokuset ligger på hvordan kompetansemålene tas i bruk, først gjennom læringsmål og underveisvurdering, og så hvordan de påvirker vurderingen.

Elliot Eisner har vært en ivrig forkjemper for estetiske fag i skolesammenheng, og han hevder at vurdering innenfor estetiske fag ikke kan gjøres eller bygges på en pedagogikk med et vitenskapelig utgangspunkt (Varkøy 1994). Han hevder at de vurderingsteknikkene som tradisjonelt er blitt tatt i bruk, ikke strekker til i forhold til estetiske fag (Varkøy 1994). Eisner argumenterer for en mer helhetlig kunstpreget vurdering, basert på observasjon. Han mener at kunstkritikkens metode med å fange opp kvalitative verdier ved et kunstnerisk uttrykk, kan ha verdi også i en pedagogisk sammenheng (Hanken & Johansen 1998).

Eisner (1995) har formulert noen kriterier som han hevder må være med for å gjøre en genuin og god vurdering i estetiske fag. Disse kriteriene kan være interessante i denne sammenhengen hvor man ser at lærerne selv i stor grad er fornøyde med de verktøy vurderingsformen i LK06 gir, men at de problematiserer og etterlyser gode alternativer for å få med alle aspekter av elevens læring innenfor skolefaget kunst og håndverk. Det vil føre for langt å gå inn i en nærmere diskusjon av kriteriene her, men jeg ser at de kan være med på å

etablere en annen innfallsvinkel til de utfordringene lærere har problematisert ved vurderingsformen i LK06. Elliot Eisners kriterier er:

- oppgavene man bruker for å måle elevenes kunnskap/ferdighet må reflektere oppgavene man finner i verden utenfor skolen.
- Oppgavene må avsløre hvordan elevene løser problemer, og ikke bare elevenes formulerte løsninger.
- Må reflektere verdiene til et intellektuelle samfunnet oppgavene er hentet fra.
- Oppgavene må ikke være begrenset av en enkel fremføring.
- Oppgavene må være relevante i forhold til læreplanen, men ikke være begrenset av læreplanens tanker/ideer.
- Oppgavene må kreve at elevene viser sans for helheter, ikke bare enkeltelementer.
- Oppgavene må tillate elevene å velge hvilken form for presentasjon elevene skal bruke for å vise hva hun/han har lært.

6.4 Konklusjon

Undersøkelsen har prøvd å gi innsikt i hvordan lærerne oppfatter bruken av kompetansemålene i LK06 i forhold til faget kunst og håndverk. Innføringen av ny vurderingsform og satsningsområdene «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring» har skapt endringer i måten lærere oppfatter og bruker vurdering på i forhold til tidligere. Fokuset i vurderingen er på faglig fundert tilbakemelding og hvor det viktigste er å skape videre læring hos eleven. Samtidig er det interessant å se at den instrumentelle tankegangen fortsatt henger igjen innenfor faget. For lærerne jeg intervjuet er fortsatt det viktigste med faget kunst og håndverk at elevene erfarer flest mulig teknikker og redskaps- og materialbruk. I LK06 har kunst blitt et av hovedområdene, og det settes et tidligere fokus på teoretisk forståelse, men også fokus på kunstforståelse, kunstanalyse og en estetisk kompetanse. Estetisk kompetanse blir også eksplisitt nevnt i formålet for faget, som utvikling og allmenndannelse. Læreplanen i kunst og håndverk er ambisiøs i den forstand at den inneholder store tema som lærerne har totalt 150 timer på. Lærerne selv har tatt en del pedagogiske grep i forhold til organisering av timene i faget for å utnytte tiden de har maksimalt, men de uttrykker frustrasjon over for liten tid til dybdelæring, for mange kompetansemål å ta i bruk, og en skepsis til fokuset på den teoretiske forståelsen.

Lærerne trekker frem at kompetansemålene som kom med LK06 har endret faget. Planen har endret vektleggingen av kreativitet, holdningene til faget, og elevenes mulighet til å lære at innsats og flid kan være viktige erfaringer i en fremtidig jobb. Fokuset ligger nå på faglig relevans, effektiv utnyttelse av tiden og effektiv læring. Det å utvikle kompetanse er det som er viktigst, men vil ikke fokuset på kompetanse ha motsatt virkning i forhold til fagets

brede formål og den retningen som Ludvigsen-utvalget ser for seg norsk skole bør ha? Utvalget iverer som nevnt for mer kreativitet og utforskertrang. Forskning som er blitt gjort på kreativitet i de siste årene viser også at enkelte vurderingspraksiser kan påvirke elevens kreative uttrykk (Beghetto 2005). Hvordan vurdering brukes inn mot elevene kan påvirke elevens kreative utvikling, og dette trekkes også frem av lærerne selv. Elevene er ute etter å finne svar og løsninger på oppgavene som gir mest mulig uttelling karaktermessig, ikke utforske eller utvikle sin kreativitet.

Kapittel 7 Referanser

Aasen, Joar.(2008). *John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag ANS

Baumgarten, Alexander Gottlieb. (2008). *Aesthetica*. I Bale, Kjersti., Bø- Rygg, Arnfinn.(Red).(2008). *Estetisk teori, En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Beghetto, R. A. (2005). *Does assessment kill student creativity?*
The Educational Forum 69 s 254-263.

Beghetto, Ronald., Kaufman, James C. (2010). *Nurturing creativity in the classroom*
Cambridge :Cambridge University Press.

Best, D. (1992). *The Rationality of feeling*. London: The Falmer Press Library on Aesthetic
Education.

Cassirer, E.(1999). *Et essay om mennesket: en introduktion til en filosofi om den menneskelig kultur*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet – om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Dale, Erling Lars.(1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2: om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, E. L. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars. (2008a). *Fellesskole, - reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen
Damms.

Dale, Erling Lars.(2008b). *Fellesskolen, - skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Damms.

Dale, E.L.(2010). *Kunnskapsløftet – På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo:
Universitetsforlaget.

- Dalen, M.(2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Danbolt, Gunnar. (2000). *Skole og estetikk*. I *Arabesk*, kunstpedagogisk tidsskrift 1:2000.
Oslo:Musikk i skolen og Dans i Skolen.
- Dewey, John. (1980). *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Dewey, John. (2008). (Oversatt og med innledning av Hans Fink.) *Erfaring og Opdragelse*.
København:Hans Reitzels Forlag.
- Eisner, Elliot. W.(1998). *Does Eperience in the Arts Boost Academic Achievement? Art
Education,51(1)*. 7-15.
- Eisner, E.W. (1966). *Readings in art education*. Waltham, Massachusetts: Blaisell Pub.co.
- Elsner, Catharina. (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogikken I England og USA*.
Stockholm: HLS forlag.
- Eng, Roar.,Dobson, Stephen., Høihilder, Eli Kari. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand:
Høyskoleforlaget.
- Eng, Roar. (2012).*Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*.
Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Halvorsen, Else Marie. (2001).*Den dobbelte didaktikk*. I Nordisk pedagogikk 1:2001.
- Hanken, Ingrid Maria., Johansen, Geir. (1998).*Musikkundervisningens didaktikk*.
Oslo:Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugdal, Berit Kristin (2000). *En estetisk reform? Om den estetiske dimensjonen i læreplanen
L97*. Oslo:Pedagogisk forskningsinstitutt, hovedoppgave.
- Hellesnes, Jon. (1992). *Ein utdana mann og eit dana menneske*. I Dale,Erling Lars(Red).

- (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hohr, Hansjorg. (2010). *The role of emotion in experience, - comment on John Dewey's Art as Experience*. I Østern, Anna- Lena., Kaihovirta- Rosvik, Hannah.(Red.). (2010). *Arts education and beyond*. Report 28/2010. Vaasa:Faculty of Education at Åbo Akademi University.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kjosavik, Steinar., Koch. Randi- Helene., Skjeggestad, Edith. ,& Aakre, Bjørn Magne.(2003). *Kunst og håndverk i L97, Nytt fag - ny praksis?* (No.3). Notodden. Telemarksforskning.
- Kjosavik, Steinar.(2003). *Fra forming til kunst og håndverk. Fagutvikling og skolepolitikk 1974 - 1997*. HiT skrift nr 5/2003. Notodden: Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.
- Kleven, T. A. (1995). *Undervisning – kunst eller teknikk?*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Løvlie, Lars. (1992). *Pedagogisk filosofi*. I Dale, E (red). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Merriam, S. B & Associates.(2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis* s. 3 – 17. San Francisco: Jossey – Bass.
- Merriam, S.B.(2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey- Bass.

Nielsen, Liv. Merete. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går – i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery Patrick, Taubmann, Peter M. (1995)
Understanding Curriculum – An Introduction to the study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang.

Postholm, May Britt.(2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Plucker, J.A, Beghetto, R.A.(2004). *Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter*. I *Creativity: From potential to realization*,s 153-68. Washington DC: American Psychological Association.

Plucker, J.A., Beghetto, R.A.,Dow, G.T. (2004). *Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls and future directions in creativity research*. *Educational Psychologist* 39(2)s 83-96.

Schiller, Friedrich.(2001). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Larvik: Solum Forlag.

Schriren, Michael. (1969). *The Methodology of Evaluation*. I Tyler. R. W. mfl. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Steen, Ella Marie Ursin. (1998).
Estetikk og dans. På leting etter filosofiske begrunnelser for dans som of of Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.

Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.

Sundin, Bertil. (2003). *Estetik och pedagogik, i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld bokforlag.

Sæbø, Aud Berggraf. (1998). *Drama – ET kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug AS.

Sæbø, Aud Berggraf. (2005). *Kulturell kompetanse og skolens nye læreplaner*. I Drama nr. 1: 2005. Kunstpedagogisk tidsskrift. Oslo: Landslaget Drama i Skolen.

Thagaard, T.(2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Varøy, Øyvind. (2003). *Musikk – Strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Offentlige utgitte dokumenter:

Kulturdepartementet. (1992). St.meld.nr. 61(1991-1992) *Kultur i tiden*. Oslo: KD.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1995). St.meld.nr 29(1994-1995) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Oslo: KUF.

Kulturdepartementet & Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement. (1995). *Broen og den blå hesten: Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen*. Oslo: KVD.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). St.meld.nr 47(1995-1996) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingsystem*. Oslo: KUF.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.(1997). *Veiledning L97 Kunst og håndverk*. Oslo. KUF.

Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). St.meld.nr 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*. Oslo. UFD.

Kunnskapsdepartementet. (2007). St.meld. nr. 16(2006-2007) *..Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: KD.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring: Strategi for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo. KD.

Utdanningsdirektoratet.(2007). *Vurdering. Et fellesløft for en bedre vurderingspraksis*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet.(2008). St.meld.nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: KD.

Kunnskapsdepartementet.(2009). Forskrift til opplæringslova. Oslo. KD.

Kunnskapsdepartementet. (2009). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa(Oplæringslova). Oslo. KD.

Utdanningsetaten, Oslo kommune.(2009). *Veileder, vurdering i kunst og håndverk på ungdoms-trinnet*. Oslo: Oslo kommune.

NESH.(2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

Lastet ned 17.03.2015, fra:

<http://etikkom.no/Forskningsetikk/etiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-humaniora/>

Utdanningsdirektoratet.(2010). *Grunnlagsdokumentet: Satsingen Vurdering for læring 2010 – 2014*.

Lest 18.09.2014, fra:

<http://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring.pdf>

Trondheim kommune.(2011). *Veileder i vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet*. Trondheim: Trondheim kommune.

NIFU. (2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*.

Arbeidsnotat 10. Oslo: NIFU.

Lastet ned 17.07.2015, fra: <http://www.nifu.no/files/2014/06/NIFUarbeidsnotat2014-10.pdf>

Norges offentlige utredninger. (2014). NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet.

Norges offentlige utredninger. (2015). NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og Kompetanser*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Læreplaner:

Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Omtalt som:
Forsøksplanen 1960, F60.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplanen for grunnskolen 1974*. Omtalt
som: Mønsterplanen 1974, M74.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen 1987*. Omtalt
som: Mønsterplanen 1987, M87.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). Generell del av *Læreplanen for
grunnskolen, videregående
opplæring*.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996) *Læreplanverket for den 10-årige
grunnskolen*. Oslo. Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet. Omtalt som:
Læreplan 1997, L97

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo. Utdannings- og
forskningsdepartementet. Omtalt som
Kunnskapsløftet 2006, K06.

Formål

Til alle tider har mennesket utnyttet og bearbeidet materialer til redskaper, klær, boliger og kunst. De menneskeskapte gjenstandene inngår i de fleste områdene av livet vårt og er helt nødvendige for vår eksistens. Kunst, gjenstander og nytteprodukter kommuniserer tanker og ideer, forteller om sosial status, livssyn, makt og tilhørighet, hvem vi er, og hvor vi hører hjemme. Den estetiske dimensjonen står sentralt i barn og unges hverdag og utgjør et grunnlag for deres valg og ytringer.

Faget kunst og håndverk bærer i seg ulike tradisjoner, fra håndverkernes solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser, via designernes idéutvikling og problemløsning til kunstnerens fritt skapende arbeid. Opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven i et globalt perspektiv utgjør sentrale sider ved faget. Samisk kunst og håndverk, duodji, er en naturlig del av kulturarven. Forståelse for fortidens og nåtidens kunst og håndverk i egen og andres kultur kan gi grunnlag for videre utvikling i vårt flerkulturelle samfunn.

Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget. Dette arbeidet omfatter bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker. Utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning. Dette gir den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre.

Kunnskap om form, farge og komposisjon er avgjørende for å lage produkter som fungerer, og for å framføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte. Kunnskapen kan bidra til personlig utvikling som er en forutsetning for målrettet kreativ idéutvikling, visuell kommunikasjon og produksjon. Slik kunnskap vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt. Faget gir muligheter for utvikling av entreprenørskap og samarbeid med bedrifter, institusjoner og fagpersoner. I tverrfaglig samarbeid om design og teknologi bidrar faget spesielt med det praktisk-estetiske aspektet ved design.

Faget *kunst og håndverk* står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen. Faget er også forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv.

Line Mjøen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vurderingspraksis i Kunst- og håndverk.

Bakgrunn og formål

Formålet med dette forskningsprosjektet, er å se på bruken av kjenntegn i vurdering. Følgende problemstilling skal belyses: **Hvordan fungerer bruken av kompetansemålene i LK06 i forhold til vurdering i faget kunst- og håndverk på ungdomstrinnet? Hvordan har « Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring» fungert i forhold til vurdering i faget?**

Her vil det gjennom intervju med kunst- og håndverklærere bli sett på hvordan de bruker kjennetegnene inn i vurdering i forhold til faget kunst- og håndverk. Det vil også bli sett på hvordan Utdanningsdirektoratets forskningsprosjekter «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring» har fungert i forhold til den vurderingsformen som ble innført med Kunnskapsløftet. Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave ved Pedagogisk institutt, NTNU Dragvoll. Utvalget for dette forskningsprosjektet er kunst- og håndverklærere i ungdomsskolen. Et av de viktigste kriteriene for å delta, er at skolen som kunst- og håndverklæreren er ansatt ved, har deltatt i et av Utdanningsdirektoratets ovenfor nevnte forskningsprosjekter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien innebærer intervju på ca 1 time av en kunst- og håndverklærer ved skolen. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle synspunkter rundt faget kunst- og håndverk, kompetansemålene og vurderingsformen i Kunnskapsløftet. Det vil også være spørsmål som omhandler egen vurderingspraksis. I den anledning vil det bli spurt om muligheten til å få se eksempler på elevoppgaver innenfor faget kunst- og håndverk, og om mulig, få se ferdig vurderte eksempler på elevbesvarelser. Jeg vil da innhente tillatelse. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, transkribert og senere analysert. Lærer vil få anledning til å lese den ferdig transkriberte teksten. Alle personnavn og skolenavn vil bli anonymisert under analysene. Hvis mulig vil jeg gjerne ha kopi av årsplan, halvårsplan og arbeidsplan innenfor faget kunst- og håndverk i forkant av intervjuet. Jeg vil gjerne ta fotot av de ferdige vurderte elevbesvarelsene. Dette for videre bruk i bearbeidelsen av datamaterialet.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den informasjonen som samles inn vil være tilgjengelig for masterstudenten, veileder og databehandler. De personopplysninger, dokumenter og lydopptak som samles inn, vil bli lagret separat fra navneliste/koblingsnøkkel. Dette for på beste måte ivareta konfidensialiteten. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.09.2014. Alt av datamaterial som er samlet inn vil bli anonymisert ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til forskningsprosjektet, ta kontakt med Line Mjøen (Masterstudent), e-post: linemjoen@gmail.com, tlf: 97078167 eller Gunn Imsen (Veileder),

e-post: Gunn.Imsen@svt.ntnu.no, tlf: 73598201. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS

Samtykke til deltakelse i studien vurderingspraksis i Kunst- og håndverk.

Jeg har mottatt informasjon om studien vurderingspraksis i kunst- og håndverk, og gir tillatelse til at mitt elevarbeid kan benyttes.

.....
(Signert av elev, dato)

.....
(Signert av foresatte, dato)

Intervjuguide – vurderingspraksis i kunst- og håndverk

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Notater
Innledende spørsmål	<p>Gjenta hovedpunktene i informasjonsskrivet.</p> <p>- Hva er din fagbakgrunn/fagsammensetning?</p> <p>- Hvor lenge har du arbeidet som lærer på ungdomstrinnet?</p>	<p>Liker du å undervise i kunst- og håndverk og hvorfor?</p>	
Synspunkter rundt faget kunst og håndverk - generelt.	<p>- Hvis du skulle oppsummere faget kunst- og håndverk i 2 setninger, hva ville du ha sagt da?</p> <p>- Hva mener du er det viktigste i kunst- og håndverk?</p>	<p>- Tema/områder/emner som er spesielt viktige? Er noen fagområder viktigere enn andre? Hvorfor?</p>	
Synspunkter rundt LK06 og kompetansemålene i kunst og håndverk. Her er det viktig å trekke frem eksempler på kompetansemål i forhold til læreplan. Derfor må selve planen legges frem og brukes.	<p>Hva synes du om LK06 som læreplan?</p> <p>- Hva tenker du om kompetansemålene i kunst- og håndverk i LK06?</p> <p>- Fungerer de slik som det er beskrevet fra Utdanningsdirektoratet at de skulle fungere?</p> <p>- Hvordan har du/dere/skolen brukt</p>	<p>- Positivt/negativt?</p> <p>- hva fungerer/fungerer ikke?</p> <p>Snakke om eksempler</p>	

	<p>kompetansemålene i forhold til skoleåret?</p> <p>- Fungerer de for deg i din undervisningspraksis?</p> <p>- Hvordan bruker du kompetansemålene i forhold til undervisningen?</p>	<p>på arbeidsplan/helårsplan/halvårsplan?</p>	
<p>Synspunkter rundt vurdering og vurdering i faget kunst og håndverk.</p>	<p>-Hva er viktig for deg når det gjelder vurdering i kunst- og håndverk?</p> <p>- Hva er viktig for deg å ta hensyn til når du vurderer en oppgavebesvarelse/ elevarbeid i kunst- og håndverk?</p> <p>- Er det mulighet for å få se eksempler på en oppgave og hvordan</p>	<p>Hvis læreren har andre fag:</p> <p>- Er det noen spesielle kriterier/ekstra kriterier du har med ved/i vurdering i kunst- og håndverk?</p> <p>-Hvordan realiseres forskriften i forhold til kunst- og håndverk?</p> <p>- underveisvurdering</p> <p>-sluttvurdering</p> <p>- For på den måten få se hvordan hele prosessen fra oppgave</p>	

	<p>eleven har besvart oppgaven, for så å se hvordan vurderingen av elevbesvarelsen er foretatt?</p>	<p>til ferdig vurdering gjøres?</p>	
<p>Synspunkter rundt vurderingsformen som ble innført med Kunnskapsløftet.</p>			
<p>Synspunkter rundt Utdanningsdirektoratets utviklingsprosjekt «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring»</p>	<p>- Hva har innføringen av kjennetegn gjennom Kunnskapsløftet gjort med faget kunst- og håndverk?</p> <p>- Har innføringen av kjennetegn på måloppnåelse gjennom Kunnskapsløftet gitt et større fokus på vurdering og vurderingsformer?</p> <p>-Har det at du har deltatt i forskningsprosjektene gjennom Utdanningsdirektoratet gjort deg mer bevisst på vurdering og egen vurderingspraksis?</p>	<p>- Har det blitt større fokus på vurdering? Enn tidligere?</p> <p>- Er vurdering blitt et team som debatteres oftere enn før?</p> <p>- Mer bevisst enn tidligere?</p>	

	<p>- Hvilken nytteverdi har det vært for deg i ditt arbeide med vurdering og deltatt i forskningsprosjektene?</p> <p>- Er det gjort lokale tilpasninger i forhold til vurdering basert ut fra de erfaringene som ble observert gjennom «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring»?</p>	<p>- Har det satt i gang tankeprosesser rundt vurdering i faget?</p> <p>- Se på eksempler fra den lokale læreplanen.</p> <p>- Lokalt læreplansarbeid?</p> <p>- lokale læreplaner med lokale forankringer?</p>	
<p>Synspunkter/meninger/tanker rundt egen vurderingspraksis</p>	<p>- Hvordan benytter du vurdering i din praksis som kunst- og håndverkslærer?</p> <p>- Hvordan jobber du når du vurderer oppgaver?</p> <p>-Hvordan går du frem når du lager oppgaver?</p>	<p>- Se eksempler på oppgaver og elevbesvarelser.</p> <p>- Har du spesielle ting eller tegn du ser etter?</p> <p>- Eventuelt hva er disse tegnene?</p> <p>- Har du allerede ved oppgavelagingen tanker rundt hvordan du vil vurdere oppgaven?</p>	

	- Hva syns du fungerer/ikke fungerer med den gjeldende vurderingsformen i kunst- og håndverk?	- Tanker rundt gjeldende vurderingsform?	
Avsluttende spørsmål	- Er det noe du vil si, sånn avslutningsvis, om vurdering og vurdering i kunst- og håndverk?		

Gunn Imsen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.03.2014

Vår ref: 37570 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37570</i>	<i>Bruk av kjennetegn i vurdering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunn Imsen</i>
<i>Student</i>	<i>Line Mjøen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.09.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Line Mjøen linemjoen@gmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37570

Prosjektets formål er å se på bruken av kjennetegn i vurderingspraksisen til kunst- og håndverkslærere i ungdomsskolen. Det vil gjennomføres intervjuer med kunst- og håndverkslærere, samt analyse av elevbesvarelser i kunst- og håndverkfaget.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. For deltakere under 18 år innhentes det samtykke til deltakelse fra ungdommene og deres foreldre/foresatte. Informasjonsskriv mottatt 21.03.2014 er godt utformet.

Det behandles sensitive personopplysninger om politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.09.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted/skole, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak