

Kunst og håndverk i et didaktisk perspektiv

Av Bjørn Magne Aakre, Høgskolen i Telemark

(Foredrag i Oslo og Trondheim høsten 2003, revidert 1203)

Kunst og håndverk ble et nytt fag i norsk grunnskole fra 1997. Innholdet i den nye fagplanen er vesentlig forandret fra den gangen faget het forming. Men hvorfor skiftet faget navn fra forming til kunst og håndverk? Og hvordan erfares det nye faget i praksis? Opplever elever og lærere det nye faget som et fremskritt? Eller er alt ved det gamle? Disse spørsmålene stod sentralt i en nasjonal evaluering som ble avsluttet i 2003. I denne artikkelen drøfter jeg undersøkelsen i et didaktisk perspektiv med vekt på teori og metode og noen utvalgte eksempler til slutt.

1. Innledning

Skolefaget kunst og håndverk spenner over et vidt felt. Gjennom praktisk skapende arbeid skal elevene møte og fordype seg i kunst, arkitektur, design, kunsthåndverk og håndverk. Film, media og reklame er også nye områder som er lagt inn under faget kunst og håndverk. Videre skal faget gi en referanseramme for innsikt i både egen og andres kultur, i nåtid og fortid. Det har derfor blitt et fag med store ambisjoner og et krevende innhold. I samband med evalueringen av grunnskolereformen ble det viktig å finne ut i hvilken grad intensjonene i det nye faget har vært mulig å realisere i skolen, og å peke på hvilke faktorer som har styrket eller hindret overgangen fra forming til kunst og håndverk. I denne sammenhengen er det også interessant å reflektere over forskningens rolle, og de teoretiske og metodiske tilnærmingene som ble bruk i evalueringen. Jeg vil derfor gå nærmere inn på følgende tre temaer:

- Didaktikk og teori om dannelse
- Læreplan, forskning og metode
- Utvalgte eksempler fra evaluering av kunst og håndverk i L97

2. Didaktikk og teori om dannelse

Å studere skole og utdanning, eller et enkelt skolefag som kunst og håndverk, i et didaktisk perspektiv, betyr at vi bruker didaktisk teori som ramme for arbeidet vårt. Men det krever at vi starter med å presisere hva vi forstår med didaktikk og hvilke metodiske tilnærminger som faller naturlig ut fra en slik posisjon.

Didaktikk kommer av det greske ordet "didaskhein" som betyr å "undervise", "vise vei" eller "opptre som lærere". Ut fra meningsinnholdet i eldre tekster, for eksempel fra Platon og Bibelen, vil vi kunne føye til "opptre som lærere med en viss myndighet". Det siste antyder personer med både kunnskap, kyndighet og erfaring. Ordet didaktikk brukes imidlertid ikke entydig. Med støtte i nyere tysk didaktikk velger jeg derfor plassere didaktikken i sentrum for lærerens arbeid. Lærerens handlinger og refleksjoner ligger i spenningsfeltet mellom det kulturen holder frem som et ideal for dannelse på den ene siden, og de tvangsmidler som kommer til uttrykk i ulike lover og læreplaner på den andre siden. Wolfgang Klafki har i senere år brukt betegnelsen kritisk- konstruktiv didaktikk, (Klafki, 2001). Han bygger videre på en tradisjon som kan spores tilbake til opplysningstiden og spesielt det tyske språkområdet. Men forankret i en kulturvitenskapelig tradisjon er denne tradisjonen videreutviklet gjennom flere perioder fram til vår egen tid. I senere år er den særlig blitt fornyet ved å inkludere et samfunnskritisk perspektiv og bruk av empiriske metoder. Det utvider våre muligheter til forskning, handling og refleksjon omkring skolens praksis. Didaktikk kan også defineres som "teori om dannelse og læreplan", (Blankertz, 1987). Ser vi disse oppfatningene i sammenheng kan vi sette opp følgende syntese og sammenheng:

Teori om dannelse <--- Didaktikk ---> Teori om læreplan
(Ideal) (Handling og refleksjon) (Tvangsmiddel)

Ordet dannelse omfatter både noe indre i vår personlighet og noe ytre som refererer til alt det vi er en del av og som gjør oss til ett folk med felles kultur og språk. Dannelse kan derfor sies å være skolens sentrale formål og innhold. I vår kultur er dannelsesidealet forankret i et bredt kunnskapsyn som kort kan uttrykkes i fire dimensjoner: Praktisk dannelse, estetisk dannelse, moralsk dannelse og teoretisk dannelse, (Aakre, 2003, s 20). Disse fire områdene kan ikke ses isolert fra hverandre. De griper inn i hverandre og flyter sammen til å bli våre holdninger og vår måte å forstå og tolke både oss selv og våre omgivelser på. Men noen skolefag er mer praktiske enn andre, og noen fag er mer egnet enn andre til å utvikle den estetiske dimensjonen i vår personlighet. Det gjør at vi ofte taler om praktiske og estetiske fag.

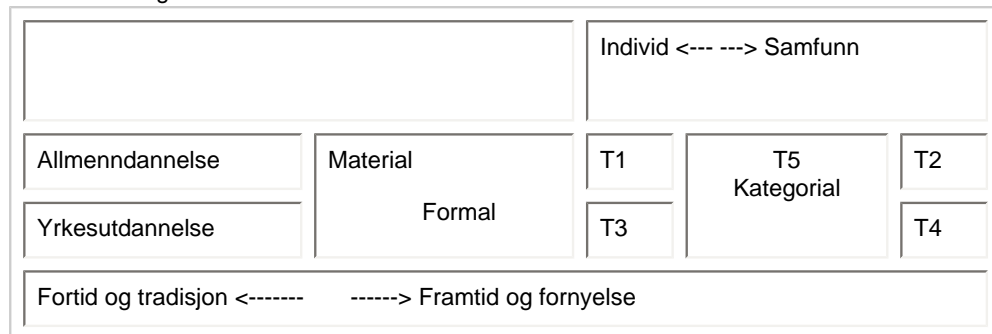
Faget kunst og håndverk antas å ha sitt tyngdepunkt i pratisk og estetisk dannelse. Praktisk dannelse er særlig knyttet til handlinger og erfaringer som vi gjør med kroppen. Den kommer til uttrykk i bevegelse og samhandling, i fakter og håndverksmessige grep. Estetisk dannelse er særlig knyttet til følelser og vår evne til å oppleve eller fornemme stemninger i sorg og glede, i avsky og hengivenhet i form av behag eller ubehag. Både det praktisk og det estetiske er ofte former for taus kunnskap som er vanskelig å sette ord på. De kommer til uttrykk i omgang mellom mennesker og i arbeid med ting og praktiske gjøremål. Både praktisk og estetisk erfaring er ofte "det usigelig" som vi ikke kan gripe med ord, (Polyani, 1966). Vi kan fornemme med visshet hva vi føler i gitte situasjoner og vi er i stand til å handle ut fra disse følelsene, men vi kan ikke alltid artikulere og gjøre fullt rede dem i form av ord. Dannelse har som nevnt både en indre og en ytre side. Vi sanser omgivelsene, men erfaringene vi gjør og mening vi skaper formes i vårt indre av oss selv og blir til et "indre landskap" formet av et møte mellom oss selv og de uttrykk som kommer fra kulturen. Praktisk og estetisk dannelse gir oss erkjennelse og innsikt som er likeverdige og like viktige som de former for erkjennelsen vi gjør gjennom logiske resonnementer og rasjonelle vurderinger, (Hohr, 1994).

Læreplanen på sin side er de rammer som samfunnet og kulturen har utarbeidet for å legitimere skolen som institusjon og skolens innhold. Læreplaner er resultat av maktkamper og uttrykker et kompromiss om hvilken retning dannelsen skal ta, (Blankertz, 1987). Derfor er ikke læreplaner eksakte og de kan heller ikke brukes direkte som oppslagsbok for undervisning. Læreplaner må derfor fortolkes og gis konkret form og innhold av den enkelte skole og den enkelte lærer i samarbeid med foreldre og elever. Forskning har også en viktig funksjon med hensyn til å gi kunnskap og debatt om skolen. Hvordan vi fortolker en læreplanen endre seg også over tid. Læreplaner kan oppsummert gis følgende tre funksjoner:

- Legitimerer samfunnets krav om skoler og deres innhold
- Ramme for forskning og evaluering
- Grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning

Forskning og evaluering må støtte seg til et system av kategorier og begreper om den skal virke klargjørende. Didaktikken gir oss slike kategorier. I skoleforskning er individer en sentral kategori, dvs elever, lærere og foreldre. Relasjonen til samfunnet og kulturens innflytelse er en annen viktig kategori. Skolens formål, fagenes innhold og deres begrunnelse er en tredje type kategori som vanskelig kan utelates. Skolen og fagenes formåle er ofte generelt uttrykt som allmenndannelse og yrkesutdanning der vektningen mellom dem kan variere noe etter hvilket skoleslag det er tale om. Tidsdimensjonen bør også vektlegges ved å studere innholdet i relasjon til fortid og tradisjon på den ene siden, og framtid og fornyelse på den annen side. Endelig kan det være hensiktsmessig å søke å forstå skolens innhold ut fra vitenskapelig formulerte teorier. Innenfor den danningsteoretiske tradisjonen er det vanlig å skille mellom formale, materiale og kategoriale teorier om valg av skolens innhold. Dette gir oss noen ytre rammer og relasjoner som er søkt vist i tabell 1:

Tabell 1: Kategorial dannelse



Kategorial dannelse (Både individ og samfunn)

Kategorial dannelse fremstår som et ideal for valg av skolens og skolefagenes innhold fordi den ivaretar dannelsens dobbelte innhold: Både det personlige og det kulturelle. Siden dannelse både er noe personlig som vi har og utvikler inni oss, og noe ytre som vi er en del av, så har skolen en dobbelt oppgave å utvikle begge. Kategorial dannelse kan derfor sies å være dialektisk ved at den vektlegger både individet og kulturen, både evner og materialt innhold, både fortid og framtid, både tradisjon og fornyelse. Videre søker den et innhold som på en eksemplarisk måte antas å kunne hjelpe elevene å forstå både egen og andres kultur, og å gi nødvendige forutsetninger for å ta vare på seg selv og orientere seg på egenhånd i samtid og framtid. Didaktikk med utgangspunkt i kategorial dannelse legger vekt på tre sentrale utvalgsprinsipper: Det eksemplariske, det elementære og det typiske, (Klafki, 1975). Det eksemplariske går ut i fra at det er mulig, og pedagogisk sett praktisk og fornuftig, å velge et innhold som kan stå som gode eksempler og som har overføringsverdi til flere livsområder. En avviser med andre ord å legge vekt på alt på en ukritisk og ureflektert måte. Det elementære søker inn til et "kjærnestoff" som både representerer noe elementært og enkelt og som inneholder fundamentale "bygggesteiner" i et fag eller et tema. Det typiske søker å ta utgangspunkt i det som er tidstypisk og aktuelt fremfor ensidig vekt på det tradisjonelle. Det typiske kan også ses på som et sett nøkkelkvalifikasjoner ut fra dagens samfunns- og arbeidsliv.

Tradisjonelle læreplaner og tradisjonell undervisning har en tendens til å legge ensidig vekt på enten formale eller materiale teorier og oppfatninger. Formale oppfatninger legger ofte ensidig vekt på formig av elevene i en bestemt retning, så som vaner, evner, trivsel og metoder. Materiale oppfatninger legger ensidig vekt på å formidle det som alltid har vært skolens og fagenes innhold, eller ukritisk formidling av det læreren selv lærte i skolen. Tradisjonelle metoder og klassiske verdier fremheves ofte som viktige ut fra et slikt perspektiv. Nå er ikke formale og materiale betraktninger uvesentlige eller gale, men utilstrekkelig om en vil utvikle en helhetlig og effektiv undervisning som er i stand til å peke framover mot de livsvilkår som preger barn og unges oppvekst i dag og i åra som kommer.

Dette gjør at også forskningen får en dobbelt oppgave: Både forskning med utgangspunkt i kategorial dannelse og evaluering med utgangspunkt i vedtatte programmer og læreplaner som er i bruk. Forskning som ledd i evaluering vil ofte begrense seg til et ytre perspektiv og ta utgangspunkt i en læreplan eller undervisningsplan slik den faktisk er, og ha som siktemål å finne ut om mål og intensjoner blir oppfylt eller ikke. Forskning med utgangspunkt i kategoriale prinsipper vil imidlertid også søke å dokumentere fra et indre perspektiv. Slik forskning vil noen ganger kunne ta utgangspunkt i individet og den mening som et gitt innhold har. Andre ganger kan den ta utgangspunkt i samfunnet eller fagenes egenart i et historisk perspektiv, hva som kan tjene som eksemplarisk i vår tid, hva som er elementære former og bygggesteiner og hva som er typisk ut fra de samfunnsforhold og den tida vi lever i. For å lykkes må denne forskningen forankres i praksis der undervisning og læring faktisk finner sted og ikke ensidig være bundet av bestemte metoder.

3. Didaktikk og metodiske overveielser

Dannelse, skole og oppdragelse er i utgangspunktet normativ virksomhet der en er opptatt av hva skolen bør befatte seg med. Derfor må didaktikken forankres i det kulturvitenskapelige området. Det betyr at en knapt kan tenke seg forskning på skole og utdanning uten å støtte seg til historiske metoder og hermeneutisk tolkning. Selve begrunnelsen for forskning innfor dette feltet hviler på en eller annen form for tolkning der verdioppfatninger står sentralt. Formålet med slik forskning er heller ikke å komme fram til eksakte forklaringer, men å utvikle en felles forståelse av hva som er læreplanens formelle innhold, hva som er skolens praksis og hvordan praksis eventuelt bør forbedres. Det gjør at vi vanskelig kan komme utenom en tolkning av det som legitimerer skolen, nemlig lov og læreplaner og hvordan disse ble til.

På den annen side: I en tid da både samfunnet og skolen endrer seg raskt, vil vi i skoleforskning være avhengig av "ferske" erfaringsdata for å kunne danne oss oppfatninger om hvordan skolen eller et enkelt skolefag oppleves og erfares i praksis. Vi kan selvsagt basere slik forskning på beretninger som lærere gir om sin egen praksis og de handlinger som de utøver som lærere. Vi kan også basere oss på de objekter som elevene skaper og produserer i for eksempel kunst og håndverk. Men i en nasjonal sammenheng vil en slik fremgangsmåte bli vanskelig, tidkrevende, kostbar og tilfeldig. Didaktikk i vår tid må derfor ty til ulike metodiske tilnærminger som vil omfatte:

- Historisk hermeneutisk metode
- Empiriske metoder
- Samfunns- og ideologikritikk som metode

Kritisk- konstruktiv didaktikk legger til grunn at skole og dannelse er svært komplekse temaer og vanskelig å vinne oversikt over. Derfor er en åpen for å bruke ulike metodiske tilnærminger.

Empirisk metode har blitt inkludert som en hjelp til å skaffe erfaringsmateriale. Andre vitenskapsområder som sosiologi og psykologi kan også gi nyttige bidrag til slik viten. Disse erfaringsdataene kan være både kvalitative i form av for eksempel muntlige tekster fra et åpent intervju, analyse av elevarbeider, eller kvantitative i form av resultater fra en spørreundersøkelse. Bruk av samfunnskritisk metode kan begrunnes på to måter: For det første innebærer det at undersøkelser i skolen og av skolens fag må studeres kritisk i relasjon til ytre samfunnsforhold og de endringer som stadig finner sted og endrer menneskenes livsvilkår. Mer snevert betyr det å øve ideologikritikk og avsløre mulige underliggende og ubevisste oppfatninger som tas for gitt og som virker undertrykkende og eller opprettholder forskjeller som ikke kan begrunnes rasjonelt. Sentral områder for slik forskning kan være forskjeller knyttet til ulike fortsetninger, kjønn, sosial status, levekår og etnisk tilhørighet.

4. Evalueringen av kunst og håndverk i L97

Evalueringen av faget kunst og håndverk i L97, (Kjosavik mfl, 2003), er en evaluering med de begrensninger det er gjort rede for på et prinsipielt grunnlag foran. forsøkt å gi rede forgir. Den ble gjennomført som en survey-undersøkelse med støtte i en spørreundersøkelse som omfattet 1617 elever og 117 lærere fra hele landet. Slik sett gir den en rimelig god oversikt over tilstanden for faget og hvordan elever og lærere opplever faget i praksis. Men den er primært en læreplanstudie der andre og viktige perspektiver er utelatt og mange detaljer blir lett borte i en slik undersøkelse. Det opprinnelige forskningsdesignet la imidlertid opp til en kombinasjon av metoder, dog uten nevne samfunns- og ideologikritikk spesielt. Men tanken var imidlertid å få til en evaluering basert på både kvantitative og kvalitative erfaringsdata, blant annet ved hjelp av klasseromstudier. Det mente en ville være en fordel i et fag som er preget av så mye taus kunnskap som det kunst og håndverk må kunne sies å være. I det endelige designet måtte imidlertid kostnadene reduseres og hovedvekten kom derfor til å bli lagt på en empirisk undersøkelse ved hjelp av spørreskjema. Historisk hermeneutisk metode ble så brukt som en overbygning og særlig i forhold til å skape en helhetsforståelse som inkluderer praksis, læreplaner og lærebøker. Ved hjelp av studenter ble det også foretatt noen observasjoner og intervjuer i skoler.

4.1 Analytiske kategorier og spørreskjema

De hovedkategoriene som er nevnt foran ligger implisitt i selve forskningsdesignet. Ut fra disse ble det utarbeidet mer detaljerte kategorier for spørreundersøkelsen. Disse var:

Tabell 2 Analytiske kategorier

Analytiske kategorier		
1. Bakgrunn	2. Planlegging	3. Mål og innhold
4. Arbeidsmåter	5. Elevene og faget	6. Vurdering
7. Rammevilkår	8. Fra M87 til L97	9. Etterutdanning av lærere
10. Samfunn og kultur (kontekst)		

Disse kategoriene ble forsøkt ivaretatt i form av et spørreskjemaet som var to-delt: Spørsmålene ble formulert som påstander som elever og lærere skulle ta stiling til og krysse av for ut fra en gradert skala. Hver spørsmålsgruppe hadde i tillegg et kommentarfelt der respondentene selv kunne formulere og skrive ned synspunkter i forhold til spørsmålene. Eksemplet viser et lite utdrag av spørreskjemaet:

Eksempel

Hvis du liker kunst og håndverk fordi det er et interessant fag, setter du kryss under "Helt enig". Hvis du synes faget er kjedelig, kan du krysse av under "Litt uenig" eller "Helt uenig". Du kan bare sette ett kryss.

Jeg liker kunst og håndverk godt fordi:

Pkt	Moment	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
a.	Kunst og håndverk er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Kunst og håndverk er nyttig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2 Noen helhetlige betraktninger

Det faktum at faget skiftet navn fra forming til kunst og håndverk må trolig forstås mot et bakteppe av mange og motstridende hensyn der også samfunnsutviklingen må tas i betraktning. I løpet av 1980-tallet fikk vi en betydelig dreining i den skolepolitiske kursen i Norge, (Telhaug, 2002). Det gikk ikke så mye på enhetsskolen som modell, men i synet på skolens samfunnsmessige rolle. De "bekymringsløse" 60- og 70-årene var over. Flere mente etter hvert at skolen ikke bare kunne være et fristed i opposisjon til samfunnets krav og behov. På 1980-tallet kom det til en tilnærming mellom Arbeiderpartiet og Høyres i synet på skolen. Skolen ble gitt en mer spesifikk samfunnsøkonomisk rolle der kompetanse, konkurranseevne og nasjonaløkonomiske betraktninger kom i forgrunnen. Det ble hevdet at framtida måtte bygges på grundige kunnskaper og ferdigheter der kreativitet kombinert med håndverksmessig utførelse av høy kvalitet skulle sikre ny vekst i norsk næringsliv. Ikke minst kommer dette til uttrykk hos Gudmund Hernes som med sin retorikk ville ha tilbake klassiske verdier som strev og innsats, arbeidsomhet og flid for en felles framtid. Et nytt begrep i denne perioden er "design" som blir lansert med sikte på å utvikle nye produkter som kunne bli etterspurt og konkurransedyktige i et voksende globalt marked. Utenfor fagmiljøene var det slike motiver som presset på for å gjøre forming til et mer håndverksmessig fag der kravet til resultat og utførelse, som mange mente hadde blitt forsømt i formingsfaget, igjen kunne komme til heder og verdighet. Innenfra, fra fagmiljøene selv, var en trolig mest opptatt av å bevare og videreutvikle formingstradisjonen ut fra en reformpedagogisk tankegang. Et tredje moment er kulturdimensjonen og kunstmiljøene. Kanskje ble kunst og håndverk et kompromiss i denne striden, for læreplaner er alltid kompromisser som springer ut fra maktkamper i samfunnet, (Blankerz, 1987).

4.3 Utvalgte resultater fra spørreundersøkelse

1616 elever og 117 lærere fra hele landet svarte på spørreundersøkelsen. Det utgjorde om lag 85% av alle som ble forspurt hvilket må sies å være svært bra.

Resultatet av undersøkelsen viser blant annet at ett klart flertall av lærerne i kunst og håndverk er kvinner. Et klart flertall har også allmennlærerutdanning. Gjennomsnittsalderen er relativt høy. Den største gruppen er i alderen 50-65 år.

Elevene gir uttrykk for at de har liten innflytelse på undervisningen og at de i liten grad er med å planlegge. På den annen side hevder lærerne at de gir elevene relativt stor innflytelse, blant annet gjennom planlegging. Dersom vi legger størst vekt på elevenes opplevelser så er intensjonene i L97 om større elevmedvirkning foreløpig ikke er så vanlig.

Lærerne legger størst vekt på læreplanverket og sin egen erfaring når de planlegger. Det kan tolkes som at lærerne er opptatt av faget sitt og arbeider bevisst med å forbedre undervisningen sin på grunnlag av de erfaringene de gjør. På den annen side kan det tolkes som at det er vane og tradisjon som legger føringer for faget i praksis. Hvis det er tilfelle, kan det være en mulig forklaring på at overgangen fra forming til kunst og håndverk går relativt seint. Skolen og elevens valg får lav skår i undersøkelsen. Allmennlærere syne å være noe mer positiv til tverrfaglig arbeid enn faglærere. Resultatet tyder på at tverrfaglig arbeid og prosjektarbeid, som vektlegges i L97, ikke er så vanlig.

Lærere legger størst vekt på mål som skaperglede, estetisk sans og praktiske ferdigheter i sin undervisning. Kulturarven, nærmiljøet og evne til å ta vare på og vedlikeholde ting blir det lagt mindre vekt på. Resultatet tyder på at tradisjonen fra formingsfaget med sterk vekt på elevens frie skapende arbeid forstøtt står sterkt, og at det nye om kulturarven ikke har fått særlig gjennomslag. Det er en svak, men interessant tendens i undersøkelsen som tyder på at kulturarv og kunnskap om kultur blir vektlagt mer i Oslo-området og i deler av Vestlandet, sammenlignet med andre regioner. En annen mulig forklaring kan imidlertid være at undervisningen i Oslo er mer kunnskapsorientert og derfor handler mer om kulturarv, men vi kan ikke si dette sikkert.

Mellomstore skoler synes å ivareta bredden i faget noe bedre enn det små og store skoler gjør. Men tendensen er svak og vi bygger konklusjonen på lærerens utsagn. Hva lærerne faktisk gjør, vet vi ikke.

Bilde, billedkunst og tegning er de emnene som lærerne legger størst vekt på. Skulptur og bruksform skårer også høyt. Nye momenter som film og media, arkitektur og design skårer svært lavt. Resultatet tyder på at det har skjedd få endringer i forbindelse med overgangen til ny læreplan L97, og at det tar langt tid før nye momenter blir innarbeidet. Det kan skyldes mange forhold: Dårlige rammevilkår og mangelfull etterutdanning kan være en forklaring. Ser en resultatet i forhold til andre deler av undersøkelsen, synes dette i mange tilfeller å være årsaken. Manglende vilje til å sette i gang med noe nytt kan være en annen forklaring.

Elevene opplever at kunst og håndverk er lærerikt og interessant. Mange opplever også at faget er praktisk og nyttig. Elevene fremhever gleden ved å lage bruksting og at de lærer å bruke maskiner og verktøy. Kunnskap og teori om kunst og arkitektur skårer noe lavere. Det tyder på at elevene foretrekker de praktiske og skapende sidene ved faget. Tre, leire og tekstil er de materialene som brukes mest og som elevene foretrekker å arbeide med. Metall og kunststoffer skårer lavt i undersøkelsen, men det kan ha sammenheng med hvordan dette er vektlagt i læreplanen, og de klassetrinnene vi har med i undersøkelsen.

Elevene hevder dels at læreren kommer med forslag og dels at de selv finner på ting de skal gjøre i kunst og håndverk. Dette kan virke som en selvmotsigelse, men det kan ha en mer naturlig forklaring. Det er trolig slik at lærere legger rammene for arbeidet og kommer med ideer og forlagt til det elevene skal arbeide med. I det videre arbeidet kan elevene ha stor frihet til selv å finne på hva og hvordan de skal arbeide. Kort sagt: Innenfor de rammene som læreren legger, er det mye opp til elevene og deres interesser og ideer. Elevene hevder også at de ofte får ideer fra medelever. Resultatet tyder derfor på at det foregår mye samarbeid og utveksling av ideer mellom elevene, og mellom elev og lærer.

Lærerne legger størst vekt på praktisk arbeid og at elevene skal samarbeide. Fordypning i faget og prosjektarbeid skårer noe lavere i undersøkelsen. Leik som arbeidsform er som ventet noe mer vanlig i småskolen.

Samtale mellom lærer og elev er den undervisningsformen som skårer høyest. Ideskaping og kritisk vurdering skårer noe lavere. Bygging og konstruksjon legges det mindre vekt på. Minst vekt legges det på vedlikehold av gjenstander og verktøy. Samarbeid med andre fag skårer relativt lavt. Norsk, samfunnsfag og naturfag er de fagene som samarbeider mest med kunst og håndverk. Matematikk og engelsk skårer lavest.

Lærebøkene og andre bøker synes å spille en beskjeden rolle i faget kunst og håndverk. Det kan skyldes at det foreligger få bøker, eller at skolene ikke har råd. Men det kan også bety at den enkelte skole velger å ha den friheten det gir å ikke være bundet av lærebøker.

Elevene og faget

Elevene mener om seg selv at de er god til å samarbeide og flinke til å komme med ideer når de har kunst og håndverk. Elevene mener også, men i noe mindre grad, at de arbeidsomme, selvstendige og interesserte. Elevene vurderer seg selv dårligst når det gjelder orden og sikkerhetsregler. Eleven gir uttrykk for at det er forskjeller mellom jenter og gutter, men de fremhever ulike forskjeller. "Jenter holder mer orden" er det påstanden som skårer høyest. Elevene synes også å være relativt enige om at gutter er teknisk flinkere enn jenter, og at jenter er mer utholdende enn gutter.

Lærerne hevder også at jentene er flinkere enn gutter til å holde orden og at jenter også er mer utholdende. På den annen side er det en svakere tendens hos lærerne enn hos elevene at guttene er teknisk flinkere.

Lærerne legger størst vekt på personlig uttrykk og selvstendighet når de vurderer elevenes arbeid i kunst og håndverk. Teknisk dyktighet og kunnskap om form og farge skårer også ganske høyt. Lærerne legger minst vekt på kunnskap om kunst og kunstnere.

Elevene hevder at det å snakke med læreren er den mest vanlige vurderingsformen. I niendeklasse er det påstanden "læreren setter karakter" som skårer høyest. Skriftlig vurdering skårer relativt lavt og elevene kjenner sjelden kriteriene som læreren bruker nå han/hun vurderer. Det tyder på at de nye vurderingsforskriftene ikke ble tillagt så stor vekt på det tidspunktet som denne undersøkelsen ble gjennomført. Elevene hevder at det viktigste med et arbeid i kunst og håndverk er at de selv er fornøyd. De legger også vekt på at de har funnet på ting selv og at de selv føler de har løst oppgave tilfredsstillende. Elevene tror læreren legger mest vekt på at de kan bruke materialer og teknikker når de vurderer elevenes arbeid. Personlig uttrykk skårer også relativt høyt. Elevene tro ikke læreren legger så stor vekt på det som står i bøkene eller det å vurdere kunst. Det siste kan tyder på at kunnskapsdimensjonen som ble styrket gjennom L97, ikke kommer særlig til uttrykk.

Lærerne hevder at de legger størst vekt på samtale og vurdering underveis. Lærerne hevder også at de legger stor vekt på arbeidsprosessen og ikke bare resultatet. I 9.klasse er også karakterene et viktig moment.

Nå det gleder ivergangen fra M87 til L94 så er gruppen "Vet ikke" var svært høy. Det kan tyde på at både elever og lærere har hatt vansker med å peke på klare forskjeller. Det kan også skyldes at det ikke har vært mulig å gjennomføre de endringene som L97 krever, og at faget kunst og håndverk derfor bare har blitt en videreføring av faget forming.

I elevens svar er det en svak tendens i retning av at formingsfaget gav større valgfrihet enn det som er mulig i kunst og håndverk. På den annen side er det en svak tendens i retning av at elevene lærer mer om materialer og teknikker i kunst og håndverk. Det kan tolkes som at kunst og håndverk har blitt noe mer tydelig når det gjelder krav til kunnskaper og ferdigheter og at dette har gått litt på bekostning av valgfriheten i faget forming.

I lærernes svar er det en svak tendens i retning av at faget kunst og håndverk er mer variert enn faget forming. På den annen side er det en klar tendens i lærernes svar at faget har blitt mindre praktisk og mer teoretisk.

Gruppen "vet ikke" er svært høy på spørsmålene om etterutdanning for lærere. På den annen side uttrykker de avgitte svarene stor misnøye med den opplæringen som ble gitt. Dårligst har etterutdanningen vært innfor de nye områdene som IKT, film og media.

Skolene bruker i gjennomsnitt 150 250 kroner per elev til arbeidsmateriell i kunst og håndverk. Det betyr at en skole med 100 elever har et årsbudsjett på om lag 20.000 kroner. Når det gjelder investeringer og vedlikehold av utstyr, bruker de fleste skolene mindre enn 5000 kroner per år. Begge beløpene er svært lave sett i forhold til totalbudsjettet på en skole. Lite penger til materiell og utstyr kan være en forklaring på at faget blir ved det gamle.

Elevene er relativt godt fornøyd med tilgangen på tradisjonelle maskiner og verktøy. Tilgangen på datamaskiner synes også å være relativt god, men de brukes lite i kunst og håndverk. På den annen side er elevene svært misfornøyd når det gjelder tilgang på utstyr for foto, film og media. Dette er momenter som ble styrket den nye læreplanen L97, men som vi foreløpig se få resultater av. Det samme gjelder tilgangen på programvare for bearbeiding av bilder og grafikk.

Elevene uttrykker også misfornøyd når det gjelder tilgangen på læremidler i form av modeller, reproduksjoner og kunst.

4.3 Resultater med hensyn til forskjeller

Vi har undersøkt og analysert svarene for mulige forskjeller med hensyn til kjønn, klassetrinn, skolestørrelse, type lærerutdanning og region.

Tabell 3 Analyse med hensyn til forskjeller

1. Elev-lærer	2. Kjønn	3. Klassetrinn
4. Skolestørrelse	5. Regionale forskjeller	6. Type lærerutdanning

Undersøkelsen viser at elever og lærere opplever undervisningen i kunst og håndverk svært forskjellig. Elevene synes de har liten innflytelse og deltar sjelden i planlegging. Generelt er elevenes vurderinger av undervisningen noe mer kritisk og negativ enn det lærerne gir uttrykk for.

Undersøkelsen viser generelt liten eller ingen forskjell med hensyn til kjønn. På noen få områder har vi imidlertid kunnet påvise noen klare forskjeller. Jenter og gutter har klart ulike oppfatninger om hvilke materialer det er best å arbeide med. Jentene foretrekker materialer som tekstil og leire, mens gutten foretrekker tre og metall.

Denne tendensen kommer også til uttrykk i lærernes svar. Kvinnelige lærere foretrekker og legger størst vekt på nettopp tekstil og leire, mens mannlige lærere foretrekker og legger størst vekt på tre og metall. Vi må kunne anta at dette skyldes mer grunnleggende kjønnsforskjeller som har lange tradisjoner. Det kan imidlertid også være slik at skolen og lærerne til en viss grad bidrar til denne forskjellen.

Mellomstore skoler synes å ivareta bredden i faget noe bedre enn det små og store skoler gjør. Men tendensen er svak og konklusjonen bygger vi på lærerens utsagn, ikke faktiske målinger.

Lærere i 3.klasse opplever at elevene der er mest positive til faget. Men denne tendensen var det ikke mulig å kontrollere mot elevenes svar fordi elever i 3. klasse ikke var med i undersøkelsen. I 9.klasse legger lærerne noe større vekt på fordypning i faget og ideutviklende arbeidsmåter sammenlignet med 3.klasse og 6.klasse. Det er i samsvar med intensjonen i læreplanen. Det er også en viss tendens til mindre vekt på samarbeid i 9.klasse. Skriftlig vurdering er mest vanlig i 9.klasse der det også settes karakterer. Skriftlig vurdering er lite vanlig i 3.klasse. Det overraskende i denne sammenhengen er at skriftlig vurdering heller ikke er særlig vanlig i mellomtrinnet.

Lærere i Oslo synes å være noe mer fornøyd med det nye faget kunst og håndverk enn lærere i de andre regionene. Undersøkelsen viser imidlertid generelt liten eller ingen forskjell mellom regionene. Det er imidlertid en svak tendens i retning av at skoler i Oslo legger noe større vekt på arkitektur og at de oftere besøker museer og utstillinger. Det kan ha sammenheng med at slike muligheter er lettere tilgjengelig der.

Når det gjelder regioner er det også en svak tendens i retning av at fordypning i faget og ideutviklende arbeidsmåter blir noe mer vektlagt i Osloområdet og Sørlandet/Rogaland.

Lærere i Oslo, Sør og Vestlandet opplever at elevene er mer positive til faget enn i de andre regionene. Men vi kan ikke si om denne forskjellen er signifikant og vi kunne heller ikke påvise slike forskjeller i elevenes svar.

Skriftlig vurdering er minst vanlig i Oslo, Hedmark og Oppland. Resultatet for Oslo kan ha sammenheng med store klasser og at det er arbeidskrevende å gi skriftlig vurdering.

Lærere i Oslo er mest misfornøyd med den etterutdanningen som ble gitt ved overgangen fra M87 til L97. Lærere i Buskerud, Telemark og Agder fylkene er mest positiv til den etterutdanningen de har fått.

Undersøkelsen viser noen forskjeller mellom lærere som har allmennlærerutdanning og faglærerutdanning. Her må det imidlertid legges til at antall faglærere i utvalget er svært lavt og at resultatet derfor er mindre pålitelig. Allmennlærere synes å være mer opptatt av tverrfaglig undervisning, samarbeid med andre fag og prosjektarbeid. Faglærere synes å vektlegge selve faget og fordypning i faget mer enn det allmennlærere gjør. De fleste faglærerne arbeider i ungdomstrinnet.

5. Avslutning og hovedkonklusjon

Overgangen fra forming til kunst og håndverk må forstås mot et bakteppe av mange og motstridene interesser i både samfunnet og de ulike fagmiljøene. For det første må en ta i betraktning endringer i synet på skolens rolle og den vanskelige økonomiske situasjonen som fant sted på slutten av 1980-tallet og framover. For det andre spilte utviklingen innenfor fagmiljøene en rolle og at de kunstfaglige miljøene fikk større innflytelse. Men siden både forming og kunst og håndverk er skolefag, synes fagmiljøene i skolen å bidratt til at tradisjonen fra formingsfaget i betydelig grad har blitt videreført i skolens praksis.

Elevene vurderer faget kunst og håndverk svært positivt. De opplever at faget er interessant, motiverende og nyttig. På den annen side synes overgangen fra forming til kunst og håndverk å gå relativt seint. Lærerne hevder at de legger stor vekt på å bruke den nye læreplanen når de planlegger. På den annen side hevder de også at de legger stor vekt på egen erfaring og det siste synes å veie tyngst i praksis. Det er tradisjonen fra formingsfaget som fortsatt synes å utgjøre praksis i skolen.

Nye momenter som kom inn med læreplanen for kunst og håndverk, er lite synlig. Arkitektur, design og media står generelt svært svakt. Besøk i verksteder og museer, eller møte med lokale kunstnere og håndverkere forekommer sjelden. Små ressurser kan være en forklaring som resultatene fra undersøkelsen støtter.

Lærerne legger hovedvekten på de praktiske sidene ved faget. Elevens interesser og frie skapende arbeid fremstår som det viktigste i kunst og håndverk. Dette er tradisjoner fra formingsfaget. Eksakte kunnskaper, ferdigheter og håndverksmessig utførelse av et arbeid står noe svakere.

Vurderingsarbeidet skjer stor sett som før. Elevene kjenner i liten grad hvilke kriterier læreren legger vekt på. På den annen side tyder undersøkelsen på at lærerne er romslige og sjelden oppfattes som streng når de vurderer elevene i kunst og håndverk.

Hovedinntrykket fra undersøkelsen er at det har skjedd få endringer med overgangen fra forming til kunst og håndverk, og at det stort sett er formingsfaget som fortsatt er utgjør praksis i skolen. På den annen side behøver ikke det tolkes som en negativ konklusjon. Det kan for eksempel bety at skolene finner denne tradisjonen best og at ambisjonene med det nye faget har vært for store. På den positive siden må det som avslutning fremheves at elevene opplever faget kunst og håndverk svært positivt. For elevene er kunst og håndverk både interessant, lærerikt og nyttig.

Litteratur

Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas (2000): Den samfunnskapte virkelighet
Fagbokforlaget, Oslo

Blankerz, Herwig (1987): Didaktikens teorier och modeller
HLS Førlag, Stockholm

Bull-Hansen, Rolf (1970): Formingsundervisning, Mål og midler
Fabritius, Oslo

Danbolt, Gunnar Johannesen, Kjell S. Og Nordenstam, Tore (1979): Den estetiske praksis
Universitetsforlaget, Oslo

Dewey, John (1938): Experience and Education
Macmillan, N.Y

Goodlad, John (1979): Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice.
New York Book Company, New York

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1998): Skolens oppgave og innhold
Universitetsforlaget, Oslo

Haabesland, Anny og Vavik, Ragnhild (1989): Forming, hva og hvorfor
Stord Lærarhøgskole, Rommetveit,

Habermas, Jurgen (1999): Kraften i de bedre argumenter
Ad Notam Gyldendal, Oslo

Hohr, Hansjorg (1994): Estetisk dannelse i et didaktisk perspektiv
I: Æstetik og didaktikk 2, redigert av Susanne V. Knudsen
Danmark Lærerhøjskole, København

Hohr, Hansjorg og Pedersen, Kristian (1996) Æstetiske læreprocesser
Dansk lærerforening, København

Johannesen, Kjell S. (red) (1999). Glimt fra vitenskapsfilosofiens hovedområder
Fagbokforlaget, Bergen

Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und didaktik
Belz Verlag, Weinheim

Klafki, Wolfgang (1998): Characteristics of Critical Constructive Didaktikk
I: Didaktik and /or Curriculum, Bjørg. B. Gundem, og Stephan Hoppmann, Peter Lang

Klafki, Wolfgang (2001): Dannelseteorier og didaktikk nye studier
Forlaget Klim, Århus

Kjosavik, Koch, Skjeggstad, Aakre (2003): Kunst og håndverk i L97
Norges forskningsråd, Oslo

KUF (1997): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen
Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, Oslo

Lysne, Anders (1996): Skjønnhetens lysglimt i tilværelsen
Universitetet i Oslo, PFI, Oslo

Polanyi, M (1958): Personal Knowledge
Routledge and Kegan, London

Polanyi, M (1966): Den tause dimensjonen
Spartacus forlag, Oslo

Telhaug, Alfred Oftedal (2002): Skolen mellom stat og marked
Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002
Didakta Norsk Forlag, Oslo

Weniger, Erich (1963): Didaktik als Bildungslehre
Verlag Julius Belts, Weinheim

Aakre, Bjørn Magne (2003): Tysk didaktikk
Høgskolen i Telemark, Porsgrunn